

Debrecener Universität
Institut für Germanistik

Doktorarbeit

vorgelegt im Jahr 2002

Verfasserin: Orsolya Farkas

TEXTVERSTEHEN BEI UNGARISCHEN DEUTSCHLERNERN

*Empirische Untersuchungen und theoretisch-methodologische
Überlegungen zur fremdsprachlichen Leseforschung*

Doktorvater: Dr. Gunther Dietz

Inhalt

I. THEORETISCHE GRUNDLAGEN ZUR PSYCHOLINGUISTISCHEN BZW. KOGNITIONSPSYCHOLOGISCHEN UNTERSUCHUNG DES TEXTVERSTEHENS	3
1. Entwicklung der Textverstehenstheorie	3
2. Modelle der Textrezeption	11
3. Strategischer Aspekt des Textverstehens	17
3.1 Zur Problematik des Strategiebegriffs	17
3.2 Sprachverarbeitungsstrategien	21
4. Textverstehen in der Fremdsprache	24
5. Verstehen im Ungarischen: Anmerkungen zum ungarischen Sprachbau bzw. zu den sprachspezifischen Verarbeitungsparametern des Ungarischen	30
6. Weitere Variablen der kontrastiven (Verstehens-)Forschung	37
7. Fragestellungen	39
II. EMPIRIE: UNTERSUCHUNGEN ZUM FREMDSPRACHLICHEN TEXTVERARBEITUNGSPROZESS ...	40
8. Voruntersuchung anhand von Erinnerungsprotokollen.....	41
8.1 Zum Untersuchungsdesign.....	41
8.2 Auswertung der Erinnerungsprotokolle	43
8.3 Fazit.....	47
8.4 Untersuchungstext und ausgewählte Belege des Korpus.....	50
9. Hauptuntersuchung anhand von Protokollen Lauten Denkens (PLD)	56
9.1 Introspektive Methoden: Eine theoretische Orientierung	56
9.2 Zur Entwicklung des Untersuchungsdesigns	61
9.3 Versuchspersonen und Untersuchungsablauf	63
10. Ergebnisse der Hauptuntersuchung.....	65
10.1 Transkriptionszeichen, Problemindikatoren	66
10.2 Verarbeitung einer Nominalphrase mit prä- und postdeterminierender Erweiterung	70
10.3 Verarbeitung der Satzklammer.....	90
10.4 Zur Verarbeitung der Satz- und Strukturzeichen	102
III. GESAMTDISKUSSION DER ERGEBNISSE UND AUSBLICK	112
IV. LITERATUR.....	123
V. ANHANG	131

I. THEORETISCHE GRUNDLAGEN ZUR PSYCHOLINGUISTISCHEN BZW. KOGNITIONSPSYCHOLOGISCHEN UNTERSUCHUNG DES TEXTVERSTEHENS

1. Entwicklung der Textverstehenstheorie

Die Leseforschung, welche eine Tradition von etwa hundert Jahren hat und die sich bis heute zu einem äußerst dynamischen und multidisziplinären¹ Forschungsgebiet entwickelte, hat in den letzten Jahren immer eindrucksvoller aufgezeigt, dass Verstehen ein **äußerst komplexer Vorgang** ist. Aus diesem Grund gilt die von Rickheit und Strohner im Jahre 1985 formulierte Aussage zur Theoriebildung immer noch:

Es gibt heute noch keine Theorie und wird sie auch so schnell nicht geben, die gleichzeitig so umfassend und so spezifisch ist, daß sie alle heute bekannten Phänomene der Textverarbeitung integrierend erklären könnte. (RICKHEIT/STROHNER 1985:10)

Trotz der kaum mehr zu überschauenden Fülle und Vielfalt existierender Modellvorschläge² ist die Aufstellung **des** Modells des Textverstehens auch gegenwärtig nicht möglich. Seit der so genannten *kognitiven Wende*³ lassen sich aber in der Forschung des Textverstehens bzw. in der Theoriebildung im Allgemeinen einige eindeutige Entwicklungstendenzen erkennen:

- a) Standen in den früheren psycholinguistischen Untersuchungen zu Beginn der 70er Jahre eher elementare Prozesse (Buchstaben- und Worterkennen) bzw. Oberflächen-

¹Textverstehensvorgänge werden von vielen verschiedenen Disziplinen (Psycholinguistik, Textlinguistik, Kognitive Linguistik, Neuropsychologie, Neurolinguistik, Literaturwissenschaft) aus unterschiedlichen Forschungsperspektiven und mit verschiedenen Methoden untersucht. Textverstehensforschung kann aber zweifelsohne als ein "Glückskind" betrachtet werden, "da sich hier eine multidisziplinäre Zusammenarbeit bei enger Verbindung von Theorie- und Praxisrelevanz anbietet, wie sie nur in wenigen anderen Forschungsgebieten gegeben ist" (MANDL 1981:3).

²Die unten zu behandelnden Modelle beruhen grundsätzlich auf den Ergebnissen der Untersuchungen zur Textverarbeitung in der **Muttersprache**.

³Die jüngere Geschichte der Psycholinguistik des Textverstehens setzt mit den 60er Jahren ein, wo sich der Einfluss der kognitiven Wissenschaften immer mehr verbreitete. Die sogenannte *kognitive Wende* wurde durch eine Reihe theoretischer und methodologischer Entwicklungen vorbereitet: durch die Ablösung des Behaviorismus, durch die Entwicklung der Kognitiven Psychologie und der Forschung der Künstlichen Intelligenz und nicht zuletzt durch das Aufkommen neuer Computertechnologien. Zur kognitions-psychologischen Grundlagen der Lern-/Verstehenstheorie siehe WOLFF 1997a:144-166.

strukturmerkmale von Sätzen im Vordergrund, so widmete sich die Forschung im Laufe der Jahre **immer komplexeren kognitiven Prozessen**.

- b) Im Gegensatz zu den frühen Modellierungen, die Textverarbeitung als ein bloßes Reagieren auf vom Text vorgegebene Stimuli bzw. als eine einfache Übertragung sprachlicher Information in eine kognitive Repräsentation (RICKHEIT/STROHNER 1985:2) vorstellten, wird Textverstehen in den neueren Modellen als eine **fortlaufend aktive, kommunikative, konstruktive Handlung**⁴ aufgefasst. Unter konstruktivem Charakter der Verstehensprozesse ist gemeint, dass bei der kognitiven Repräsentation eines Textes über den unmittelbar vorgegebenen sprachlichen Input hinausgegangen wird und demgemäß die Repräsentation in Interaktion der Textinformationen und der rezipientenseitig bereits vorhandenen kognitiven Wissensstrukturen konstruiert wird.
- c) Die unter a) und b) erwähnten Trends lassen sich auch in der fortlaufenden Entwicklung bzw. Überarbeitung der bisher vorliegenden Verstehensmodelle aufzeigen. Die Theoriebildung zum Textverstehen kann einerseits durch den **Übergang von der *additiv-elementaristischen zu einer holistischen Auffassung*** (dazu u.a. SCHNOTZ 1988:299) und andererseits durch **die Kontroverse zwischen der Annahme von *autonom arbeitenden Subkomponenten und den interaktiven Modellen*** charakterisiert werden.

In diesem Kapitel soll und kann nicht versucht werden, die gesamte Literatur zum Textverstehen in ihrer Breite zu berücksichtigen und alle existierenden Modellentwürfe eingehend vorzustellen.⁵ Vorrangiges Ziel ist es, anhand einiger *ausgewählter* Modellvorschläge a) Einblick in Entwicklungstrends der Verstehensmodelle zu geben, b) die für die Beschreibung der Textverstehensprozesse grundlegenden Begriffe einzuführen und c) die Probleme deutlich zu machen, die generell im Rahmen einer Verstehenstheorie gelöst werden müssen bzw. sollten.

Bevor die oben skizzierte Entwicklung in ihren wesentlichen Zügen dargestellt wird und die einflussreichsten Modelle in bezug auf ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede diskutiert

⁴ Der konstruktivistische Ansatz, der vor allem durch die Untersuchungen von BRANSFORD/BARCLAY/FRANKS (1972) und Mitarbeitern gestützt wurde, hatte einen nachhaltigen Einfluss auf die kognitionspsychologischen Textverarbeitungsansätze (zum Konstruktivismus siehe WOLFF 1994 und CHRISTMANN 1989: 45-49).

⁵ Zum historisch-systematischen Überblick der Geschichte der Textrezeptionsforschung siehe ausführlich: HOPPE-GRAFF (1984:16-33); RICKHEIT/STROHNER (1985:1-27 und 1993:69-91);

werden, seien in der folgenden Tabelle die Textverarbeitungsansätze — nach dem Jahr der Modellbildung geordnet — aufgelistet, die bis auf den heutigen Tag zum theoretischen Grundgerüst der Textrezeptionsforschung gehören.

Modelle/Forscher	Jahreszahl
Konstruktivistische Theorie von BRANSFORD/BARCLAY/FRANKS	1972
Propositionale Theorien von KINTSCH	1974
MEYER	1975
FREDERIKSEN	1975
Theorie der Geschichtengrammatik von MANDLER/JOHNSON	1977
RUMELHART	1975/1977
THORNDYKE/YEKOVICH	1977/1980
Die Skripttheorie von SCHANK und ABELSON	1977
Theorie der zyklischen Verarbeitung von KINTSCH und VAN DIJK	1978
Die Theorie der unmittelbaren Verarbeitung von JUST und CARPENTER	1980
Die hierarchische Theorie der Zustandsveränderungen von BLACK und BOWER	1980
Die Theorie der mentalen Modelle von JOHNSON-LAIRD	1980/1983/1989
Die Szenariotheorie von SANFORD und GARROD	1981
Die Roter-Faden-Theorie von GLOWALLA	1981
Die Strategietheorie von KINTSCH und VAN DIJK	1983
Die Konstruktions-Integrations-Theorie von KINTSCH	1988
Die Structure-Building-Theorie von GERNSBACHER	1990/1991
Der systemtheoretische Ansatz der Textverarbeitung von STROHNER	1990
Das Network-System von MANNES und KINTSCH	1991

Törölt:

Tabelle 1: Theoretische Modelle zum Textverstehen

SINGER/RUDELL (1985: 620-857) SCHNOTZ (1988); CHRISTMANN (1989: 35-94); STROHNER (1990); TERHORST (1995).

Wie der Tabelle 1 entnommen werden kann, hat die Theoriebildung zum Textverstehen trotz ihrer kurzen Geschichte⁶ eine überaus dynamische und sehr fruchtbare Entwicklung vorzuweisen. Im Wettstreit der Modellentwürfe war einigen Ansätzen nur eine kurze Lebensdauer beschieden, andere dagegen (wie z.B. die Modelle von Kintsch und van Dijk) erwiesen sich als robuster.

Trotz unterschiedlicher historischer Ausgangspunkte und aller sonstigen Differenzen der bisher vorliegenden Theorieansätze, auf die im Folgenden eingegangen werden soll, gehen alle Verstehensmodelle explizit oder implizit davon aus, dass Textverstehen ein aktiver, zugleich daten- und wissensgeleiteter Prozess ist, in dem die zwei Verarbeitungsschritte ineinander greifen. Die Kognitionspsychologie spricht in diesem Zusammenhang von *bottom-up*- und *top-down*- Verarbeitungsstrategien. Der aufsteigende (*bottom-up*) Teil der Verarbeitung wird durch den Text ausgelöst und gesteuert; er ist also datengeleitet (*data-driven*). Die absteigende (*top-down*) Verarbeitung geht demgegenüber von den rezipientenseitig bereits vorhandenen Wissensstrukturen aus; sie ist also konzeptgeleitet (*concept-driven*). Die verschiedenen Verstehensmodelle unterscheiden sich vor allem dahingehend, inwieweit mehr den textuellen Stimuli oder aber den Wissenskomponenten auf Rezipientenseite Bedeutung beigemessen wird.

Zur adäquaten Beschreibung der Theorien zum Textverstehen bzw. der Entwicklung der Theoriebildung sind zwei grundlegende Aspekte auseinander zuhalten: **der repräsentationale** und **der prozedurale Aspekt**. Die zentrale Frage innerhalb des repräsentationalen Aspektes bezieht sich auf den internen Aufbau der Textrepräsentation, wobei gefragt wird, **mit Hilfe welcher zentralen Einheiten** die kognitive Repräsentation eines Textes erzeugt werden kann. In der prozeduralen Textverarbeitungsforschung, die sich für die Dynamik der Textrepräsentation interessiert, fragt man demgegenüber danach, **wie** und **mit Hilfe welcher mentaler Prozesse** die Textwelt aufgebaut wird.

Zum Zweck einer groben, aber auf keinen Fall vollständigen Typologie unterscheiden wir hier verschiedene repräsentationale Einheiten. Kintsch (1974) hat vorgeschlagen, dass Textbedeutungen durch *Propositionen* konstruiert werden. Rumelhart (1977) hat demgegenüber angenommen, dass *Schemata* die zentralen Einheiten der Textkonstitution sind, wohingegen Schank/Abelson (1977) *Skripts* und Johnson-Laird (1980) *mentale Modelle*

⁶ Die jüngere Geschichte der Textrezeptionsforschung setzt sich Mitte der 60er Jahre ein, wo sich innerhalb der Psychologie der Einfluss der kognitiven Wissenschaften verbreitete.

als Einheiten der Textkonstitution angesehen haben. Zu den am häufigsten diskutierten Einheiten auf der Satzebene gehören die **Propositionen**. Unter Propositionen werden abstrakte konzeptuelle Einheiten verstanden, die — in Anlehnung an die Prädikatenlogik — aus einem oder mehreren Argumenten und aus einer Relation zwischen diesen Argumenten, dem Prädikat, bestehen. Kintsch geht in seinem propositionalen Beschreibungsmodell (1974), das den Beginn der kognitiven Textpsychologie markiert, davon aus, dass sich die Basis eines Textes aus Listen von Propositionen ergibt. Bei der Transformation eines Textes in seine Textbasis wird der Text — stark vereinfacht dargestellt — zunächst nach definierten Regeln Phrase für Phrase in Propositionen zerlegt, die dann in einem zweiten Schritt zu einem kohärenten, hierarchischen Ganzen verknüpft werden. Nach Kintsch ist eine Proposition für die Textverarbeitung um so wichtiger, je höher sie in der Hierarchie angesiedelt ist. Die propositionale Theorie von Kintsch wirft viele Probleme auf, auf die aber erst unten, bei der Behandlung des prozeduralen Aspekts eingegangen werden soll. An dieser Stelle sei nur auf die Hauptschwäche dieser Theorie, nämlich das Fehlen übergreifender Konzepte des relevanten allgemeinen Wissens, hingewiesen, die aber sehr bald mit dem **Schemabegriff** behoben wurde.

Der Begriff des Schemas — als Fundament der Sprachverarbeitung — hat in der Geschichte der Psychologie bereits eine lange Tradition, aber er erlebte mit dem Aufkommen der kognitiven Psychologie eine Art Renaissance. Ein Schema ist eine kognitive Struktur, in der aufgrund von Erfahrungen nicht alle, sondern nur die stereotypen Charakteristika von Gegenständen, Zuständen, Ereignissen und Handlungen repräsentiert werden. Einem Schema können vier Funktionen für die Informationsverarbeitung zugeschrieben werden: die *Selektions-*, die *Abstraktions-*, die *Interpretations-* und die *Integrationsfunktion* (siehe dazu u.a. RICKHEIT/STROHNER 1985:13, WOLFF 2001:113):

a) Selektionsfunktion: Nur die Information, die für die bereits vorhandenen Schemata relevant sind, wird aufgenommen.

b) Abstraktionsfunktion: Nur die Bedeutung einer Information, nicht dagegen ihre Form wird weiterverarbeitet.

c) Interpretationsfunktion: Die zu verarbeitete Information wird in Relation zu den bereits vorhandenen Schemata verarbeitet.

d) Integrationsfunktion: Die so aufbereitete Information wird entweder mit den bereits vorhandenen Schemata zu einem neuen Schema verbunden.

Innerhalb der schematheoretischen Forschungen wurde die Textsorte "Geschichten" besonders intensiv erforscht (Rumelhart 1977 und Thorndyke 1977). Die Theorie der sogenannten "Story Grammar" geht davon aus, dass Geschichten mit Hilfe eines abstrakten strukturellen Schemas verarbeitet und erinnert werden. Als Variante des Schemabegriffs gelten **Skripts**. Im Rahmen der Textverarbeitung bezeichnet ein Skript eine stereotype Handlungssequenz. Mit einem Skript lässt sich ganz genau repräsentieren, welche Handlungen, routinisierte Verhaltens- und typische Ereignisabläufe in welcher Reihenfolge auftreten. Dass Propositionen und schematische Repräsentationsformate nicht ausreichen, um alle wichtigen Aspekte der Textverarbeitung umspannen zu können, hat Johnson-Laird (1980) gezeigt. **Mentale Modelle**⁷ bilden jeweils **ganzheitliche**, spezifische Ausschnitte der Welt ab und eröffnen bei der Modellierung von Textverarbeitungsprozessen die Möglichkeit, neben den propositionalen Informationen immer stärker auch textunabhängigem Wissen, rezipientenseitig vorhandenen Wissensstrukturen, Raum zu geben. Das **Szenario**-Konzept von Sanford/Garrod (1981) stimmt in seinen Grundannahmen mit dem mentalen Modell überein, da die propositionale Information bei der Textverarbeitung auch hier auf ganzheitliche mentale Entitäten, die Szenarios, bezogen wird. Nach der Szenario-Theorie aktivieren Szenarien beim Leser ein Wissen davon, was zu einer sozialen Situation, zu sozialen Beziehungen und Handlungen gehört. Demgemäß wird hier die prozedurale Seite des kognitiven Operierens ins Zentrum gerückt (vgl. HEINEMANN/VIEHWEGER 1991:72).

Über die Form der Wissensrepräsentation hinaus sind die bisher vorliegenden Verstehensmodelle vor allem danach zu differenzieren, wann bzw. wie die einzelnen Informationen verarbeitet werden, d.h. in welchem Ausmaß die Wissensstruktur auf Rezipientenseite mitmodelliert wird. Die in der Geschichte der Textverarbeitungsforschung auf diese Fragen gegebenen Antworten zeigen einen klaren Trend: in den neueren Modellen wird den rezipientenseitig vorhandenen Wissensbeständen immer mehr Bedeutung beigemessen. Von den zahlreichen Prozeduren, die mit der Rezeption von Texten im Allgemeinen und mit der Wissensnutzung des Lesers im Besonderen verbunden sind, sei in diesem Zusammenhang auf eine der wichtigsten Verarbeitungsprozesse, nämlich auf die **Inferenzprozesse**⁸, verwiesen. Unter einer Inferenz versteht man "eine kognitive Operation,

⁷ Das Konzept des *mentalen Modells* wurde ursprünglich von Craik (1943) entwickelt. Craik geht davon aus, dass Leser ganzheitliche Vorstellungen von Situationen an einen Text herantragen.

⁸ Zur Inferenzforschung siehe v.a. MANDL (1981), RICKHEIT/STROHNER/SCHNOTZ (1985) RICKHEIT/STROHNER (1990), GRAESSER/BOWER (1990) und EHLERS (1998:51-64).

mit der ein Leser ausgehend von im Text vorhandenen Propositionen neue und mit ihnen verbundenen Propositionen konstruiert“ (MANDL 1981:8). Inferenzen ergänzen fehlende Bezüge auf der Textoberfläche und sie stellen Kohärenz zwischen den neuen Informationen her. Zu unterscheiden ist einerseits — entsprechend der Gerichtetheit der Inferenzprozesse — zwischen Vorwärts- und Rückwärtsinferenzen und andererseits zwischen *intendierten*, *elaborativen* und *reduktiven Inferenzen*. Intendierte Inferenzen sind Ergänzungen, Schlussfolgerungen, die der Rezipient nach dem Verfasser des Textes mühelos vornehmen können müsste, um den Text völlig zu verstehen. Elaborative Inferenzen stiften demgegenüber Zusammenhänge, die über den Text hinausgehen und diesen in Verbindung mit verschiedenen Wissensbeständen des Lesers bringen (vgl. MANDL 1981:8). Die mittels elaborativer Inferenzen konstruierten zusätzlichen Informationen werden danach durch die so genannten reduktiven Inferenzen wieder reduziert. In Anlehnung an die autonome und die interaktive Sichtweise (s. unten) der Textverarbeitung, haben sich grundsätzlich zwei Tendenzen der Theoriebildung herauskristallisiert. Während nach der *minimalistischen* oder *Kohärenztheorie* nur Inferenzen gezogen werden, die für Kohärenzbildung unbedingt nötig sind (Kintsch/van Dijk 1978), messen die Vertreter der *maximalistischen* bzw. *Elaborationstheorie* (Schank/Abelson 1977, Sanford/Garrod 1981, Johnson-Laird 1983) Inferenzen eine zentrale Bedeutung bei. Durch die Aktivierung unterschiedlicher Wissensstrukturen wie Skripts, Szenarios und mentaler Modelle stehen den Lesern fast unbegrenzt viele Inferenzmöglichkeiten zur Verfügung. Die Kontroverse zwischen minimaler und maximaler Inferiertätigkeit ließ sich bis heute weder zugunsten der einen noch der anderen Position auflösen. Vieles spricht eher dafür, eine vermittelnde Haltung im Wettstreit der zwei Inferenztheorien einzunehmen (siehe dazu u.a. RICKHEIT/STROHNER 1990:537).

Bevor zur Vorstellung einiger der oben aufgeführten Textrezeptionsmodelle übergegangen wird, müssen noch zwei zentrale Begriffspaare der Modellbildung definiert werden, nämlich **elementaristischer vs. holistischer** Verstehensansatz auf der einen Seite und **Autonomie vs. Interaktivität** auf der anderen Seite. Die traditionellen Auffassungen des Textverstehens (vor allem das frühe Konzept von Kintsch 1978) sind als elementaristisch zu bezeichnen, da sie die Textrezeption als einfaches Dekodieren, als bloßes Abarbeiten von Propositionslisten auffassen. Im Gegensatz dazu fokussieren holistische Modellierungen (Sanford/Garrod 1981, van Dijk/Kintsch 1983/1988, Johnson-Laird 1983) das Ganze des Informationsprozessors, wodurch die Konturen der einzelnen Komponenten unscharf werden oder ganz verschwinden (vgl. STROHNER 1990:23). Nach holistischen Auffassungen machen sich Leser eine mentale

Repräsentation, die von Beginn an ganzheitlichen Charakter hat und bereits von vornherein viele über den Text hinausgehende Wissensstrukturen enthält.

Die andere, seit längerem heftig diskutierte Kontroverse der Theoriebildung bezieht sich auf die Art der Wechselwirkung zwischen den verschiedenen Verarbeitungsebenen⁹ und Wissensquellen, die der Rezipient an den Text heranträgt. Vertreter der autonomen Verarbeitung (Kintsch 1974, Kintsch/van Dijk 1978/1983, Kintsch 1988) meinen, dass die höheren Verarbeitungskomponenten erst dann aktiviert werden, wenn die unteren bereits einen gewissen Abschluss gefunden haben. Im Gegensatz zu den autonomen Vorstellungen gehen die interaktiven Rezeptionsmodelle (Bransford 1971, Rumelhart 1975, Schank/Abelson 1977, Just/Carpenter 1980, Johnson-Laird 1980, Sanford/Garrod 1981, Gernsbacher 1990) von ständigen gegenseitigen Beeinflussungen der kognitiven Subsysteme aus. Nach den interaktiven Modellierungen können also die Einheiten bereits frühzeitig, d.h. zu einem Zeitpunkt miteinander in Kontakt treten, zu dem sie selbst noch nicht fertig ausgebildet sind und im Prinzip können alle höhere Verarbeitungsstadien auf die früheren zurückwirken.

Nach den obigen Erörterungen, die zunächst nur terminologischer Natur waren, sollen im folgenden Abschnitt einige der für die oben behandelten Kontroversen repräsentativen Modellentwürfe skizziert und diskutiert werden. Eine wichtige Funktion der nachfolgenden Ausführungen ist es, die grundlegenden Aspekte der komplexen Textverarbeitung im Detail zu beschreiben und Entwicklungstrends der Theoriebildung aufzuzeigen.

⁹ Über die Untergliederung des komplexen Verstehensprozesses in Teilprozesse gehen die Meinungen auseinander. In den meisten Arbeiten (vgl. z.B. LUTJEHARMS 1988, EHLERS 1998) werden folgende Verarbeitungsebenen unterschieden: graphophonische, lexikalische und semantische Ebene (Ebenen der Worterkennung); syntaktische Ebene (Satzebene); Textebene.

2. Modelle der Textrezeption

Zur äußerst dynamischen Entwicklung der kognitionspsychologischen Textverstehenstheorien hat ein einzelner Forscher in überragender Weise beigetragen. Dies ist Walter Kintsch, der, zum Teil zusammen mit Teun van Dijk, Modelle entwickelt hat, denen eine besondere Bedeutung beizumessen ist und die auch noch heute intensiv diskutiert werden. Die Tätigkeit dieser Forscher im Rahmen der Theoriebildung zur kognitiven Textverarbeitung lässt sich vor allem durch das konsequente Bemühen charakterisieren, in den Modellierungen zunehmend mehr und komplexere Aspekte des Verarbeitungsprozesses zu berücksichtigen. Gerade wegen der fortlaufenden Weiterentwicklung bzw. Erweiterung ihrer Vorstellungen über den Ablauf der Textverarbeitung eignen sich m.E. die von Kintsch und van Dijk vorgeschlagenen Modellentwürfe (*die Theorie der zyklischen Verarbeitung* 1978, *die Strategietheorie* 1983 und *die Konstruktions-Integrations-Theorie* 1988) im besonderen Maße dazu, mit ihrer Hilfe die wichtigsten Entwicklungsphasen der kognitiven Rezeptionsforschung der vergangenen dreißig Jahre aufzuzeigen. Sehen wir uns im Folgenden diese Entwicklung im Einzelnen an.

Auf der Grundlage der von Kintsch (1974) entwickelten propositionalen Theorie (s. oben S. 6) erarbeiteten Kintsch und van Dijk die Theorie der zyklischen Verarbeitung (1978), die auch heute noch eines der einflussreichsten Modelle unter den Textverstehenstheorien ist. Diese faszinierend einfache und doch so erfolgreiche Theorie war — trotz ihrer oft kritisierten Schwächen — wegweisend, da sie als der erste **prozedurale** Modellansatz der Textverarbeitung zu betrachten ist. Während das ältere Modell von Kintsch die möglichst präzise und objektive Beschreibung der semantischen Textstruktur fokussiert, macht das 78er Modell die ersten Schritte in eine Richtung, welche sowohl die Bedeutsamkeit der Wissensstrukturen auf der Rezipientenseite und Inferenzprozesse als auch die Kapazitätsbeschränkung des Gedächtnisses akzentuiert. Wegen der begrenzten kognitiven Verarbeitungskapazität wird hier angenommen, dass der Text in mehreren Zyklen verarbeitet wird und jeder Zyklus¹⁰ 4 Schritte umfasst (dazu s. ausführlich BALLSTAEDT 1981:51-57):

1. Eine bestimmte Anzahl von Sätzen oder Phrasen wird in das Arbeitsgedächtnis (AG) eingelesen und zu Propositionen verarbeitet. Die Größe der Gruppe der Propositionen

¹⁰ Unter *Zyklus* verstehen wir die Zeitspanne, in der eine Proposition in dem Arbeitsgedächtnis verweilt.

(*chunks*) variiert nach Komplexität der Textoberfläche, Bekanntheitsgrad des Textinhaltes bzw. nach der Erfahrung des Lesers.

2. Die Propositionsgruppe wird kurzfristig im AG festgehalten, hinsichtlich ihrer Kohärenz überprüft und hierarchisch organisiert. Die Herstellung von Kohärenz zwischen den neuen Propositionen im AG und den alten im Kurzzeitgedächtnis (KZG) gilt als notwendige Bedingung für die Weiterverarbeitung.
3. Ist die Kohärenzprüfung abgeschlossen, werden aus dem *chunk* einige Propositionen nach einem speziellen Selektionsverfahren¹¹ ausgewählt und in das KZG mit beschränkter Kapazität überführt.
4. Die Propositionsstruktur wird aus dem AG in das Langzeitgedächtnis (LZG) überführt.

Die Verarbeitungszyklen verlaufen automatisch, schnell und flüssig, wenn sich die Propositionen unmittelbar verknüpfen lassen. Die Routine kann aber unterbrochen werden, falls es zwischen den neuen Propositionen im AG und den alten im KG keine direkten Anknüpfungsmöglichkeiten gibt und der Rezipient entsprechende Lücken ausfüllen muss. In diesem Fall sind zusätzliche Verarbeitungsschritte notwendig (vgl. RICKHEIT/STROHNER 1985:19): Entweder werden bereits verarbeitete, im Arbeitsspeicher nicht mehr vorhandene Propositionen wieder reaktiviert (reinstatement) oder der Rezipient kann unter Rückgriff auf sein Vorwissen fehlende Informationen zur Kohärenzherstellung inferieren (Inferenz).

Trotz der Überlegenheit der Theorie der zyklischen Verarbeitung gegenüber dem 74er Propositionsmodell haben sich im Laufe der theoretischen und empirischen Textverstehensforschungen bald auch gegen diese weiterentwickelte Theorie Einwände ergeben:

- (a) Die wichtigste Beschränkung des Modells besteht darin, dass es nur die Verarbeitung von relativ einfachen und kurzen Texten beschreiben kann. Kintsch und van Dijk gehen davon aus, dass der bisher gelesene Text immer im gleichen Umfang mental präsent ist, d.h. die Anzahl der im Kurzzeitspeicher befindlichen Propositionen im Wesentlichen konstant ist. Ganze Propositionsgruppen, die insbesondere beim Verstehen längerer Texte relevant werden, können von diesem Modell noch nicht abgebildet werden.
- (b) Ein weiterer schwerwiegender Kritikpunkt betrifft die ungenügende Berücksichtigung des relevanten allgemeinen Vorwissens des Rezipienten. Der Umfang der Inferenzbildung wird im 78er Modell von Kintsch und van Dijk auf das zur Kohärenzbildung erforderliche

¹¹ Diese Selektionsverfahren ist die sog. *Leading Edge*-Strategie, nach der hierarchiehohe und zuletzt eingelesene Propositionen ins KG aufgenommen werden.

Minimum beschränkt. Inferenzen werden nur als der letzte Ausweg betrachtet, die erst und nur dann nötig sind, wenn gravierende Kohärenzlücken im Text auftreten und unter den gerade im KZG befindlichen Propositionen keine zur Kohärenzherstellung gefunden werden können. An der Konzeption der zyklischen Verarbeitung wurde in diesem Zusammenhang vor allem seitens der Schematheorie und der Skript-Theorie Kritik geübt.

- (c) Des Weiteren ließ dieses Modell auch die Erkenntnisse der so genannten Geschichten-Grammatiken (s. oben S. 5) unberücksichtigt, wonach neben dem allgemeinen Wissen auch konventionalisierte sprachliche Strukturen — z.B. Textsortenwissen — den Aufbau der Textrepräsentation beeinflussen können.

Die Kritik am Modell der zyklischen Verarbeitung wurde von Kintsch und van Dijk ziemlich schnell aufgenommen, da die oben erörterten Schwächen auch von den Autoren selbst gesehen wurden. Die Autoren wiesen ausdrücklich darauf hin, dass sie in ihrem Modell noch sehr viele Aspekte aussparen mussten, um überhaupt einen Einstieg in die Komplexität der Verarbeitungsprozesse zu ermöglichen.

Angesichts der oben beschriebenen, mit einer überwiegend elementaristisch geprägten Theoriebildung verbundenen Probleme wurden in den 80er Jahren unterschiedliche Alternativkonzepte zur Frage der **mentalen Repräsentationen** bei der Textrezeption (Johnson-Laird, Sanford/Garrod, Kintsch/van Dijk) entwickelt. Die propositionale Annahme wurde einerseits seitens des *Konnektionismus*¹² kritisiert, der auf die Annahme propositionaler Repräsentationen ganz verzichtet. Der konnektionistische Ansatz, welcher auch *neuronaler Netzwerk* Ansatz genannt wird, geht davon aus, dass die einzelnen Verarbeitungseinheiten bzw. Netzwerkknoten dynamische Systeme sind, die untereinander verbunden sind und über komplexe Übergangsfunktionen, die so genannten *Aktivierungsfunktionen*, verfügen. Eine Einheit kann die Aktivierung einer anderen hemmen oder anregen. In einem konnektionistischen System werden diejenigen Knoten inferiert, deren Aktivationswert durch die Aktivierung seitens explizit im Text genannter Knoten über einen bestimmten Stellenwert gehoben worden ist (vgl. RICKHEIT/STROHNER 1993:131).

¹² Der Begriff wurde von Feldman (1981) geprägt. Als Beispiel der konnektionistischen Modelle sei hier das Modell zur Buchstaben und Worterkennung von McClelland und Rumelhart (1981) genannt.

Das grundlegendste Novum des anderen Alternativkonzeptes besteht darin, dass mit der Einführung einer zweiten Repräsentationsform¹³ — die von Dijk/Kintsch als *Situationsmodell*, Johnson-Laird als *mentales Modell* und Sanford/Garrod als *Szenario* bezeichnen — die Textbedeutung dual repräsentiert wird. Die Vertreter dieser Theorie gehen davon aus, dass der Rezipient nicht nur eine propositionale Repräsentation bilde, die sich an der linguistischen Struktur eines Textes orientiere und die explizite Textbedeutung repräsentiere, sondern er baue gleichzeitig auch ein Situationsmodell auf, das im weitesten Sinne textbezogene Ereignisse, Handlungen, Personen, Situationen sowie frühere Erfahrungen und allgemeines Weltwissen beinhalte.

Das Strategiemodell von Kintsch und van Dijk (1983) gehört im Rahmen mentaler Modellansätze zu den am breitesten angelegten theoretischen Entwicklungen der Textrezeptionsforschung. Ein Hauptfortschritt gegenüber der Theorie der zyklischen Verarbeitung liegt in der Einbeziehung des Strategiebegriffs¹⁴, auf den auch noch in der vorliegenden Arbeit (Kapitel 3.) ausführlich eingegangen wird. Kintsch und van Dijk gehen davon aus, dass Strategien Teil des Wissens sind und dieses Wissen einen wichtigen Einfluss auf das Verstehen hat:

(...) strategic analysis depends not only on textual characteristics, but also on characteristics of the language user, such as his or her goals or general knowledge; they represent the procedural knowledge we have about understanding discourse (KINTSCH/VAN DIJK 1983:65).

Die Strategietheorie basiert hinsichtlich der kognitiven Prozesse grundsätzlich auf folgenden Annahmen (vgl. RICKHEIT/STROHNER 1993:75-77): Textverstehen ist (1) ein *konstruktiver* und ein (2) *interpretativer* Prozess, wobei (3) die Textwelt kontinuierlich schrittweise konstruiert wird — *on line*- Annahme. Dies geschieht — (4) nach der *präsuppositiven* Annahme — unter Rückgriff auf Weltwissen, Erwartungen, Meinungen, Überzeugungen und Einstellungen des Rezipienten. Der kontinuierliche Vergleichsprozess zwischen der Textbasis und dem Situationsmodell ist ein (5) strategisch *flexibler* Vorgang — *strategische* Annahme.

¹³ Hinter den Bezeichnungen *Situationsmodell*, *mentales Modell*, *Szenario* verbirgt sich im Wesentlichen die gleiche Grundannahme, nämlich dass beim Textverstehen jeweils eine mentale Repräsentation gebildet wird, die von vornherein ganzheitlichen Charakter hat (dazu siehe ausführlich SCHNOTZ 1993:237-259).

¹⁴ Van Dijk und Kintsch definieren Strategie als “ (...) macroinformation that determines the choice at each point of the most effective or rational alternative” (VAN DIJK/KINTSCH 1983:65).

Neben diesen Annahmen stehen noch gleichberechtigt eine Reihe von kontextuellen Annahmen: funktionalistische, kommunikative, pragmatische, interaktionistische, situative Annahme. Die Konstruktion der kohärenten Textbasis erfolgt parallel auf mehreren miteinander interagierenden Ebenen: auf der Ebene (1) der atomaren Propositionen, (2) der komplexen Propositionen, (3) der lokalen Kohärenz, (4) der Makrostruktur und (5) der Superstruktur. Wegen der bekannten Vagheit des Schema-Begriffes ersetzen van Dijk und Kintsch die Bezeichnung "Schema" durch *Superstruktur*. Bereits auf Grund dieser knappen Vorstellung der Strategietheorie lässt sich feststellen, dass dieses Modell viel umfassender als die zuvor referierten Modellansätze ist, da hier durch die Einbeziehung des Strategiebegriffs individuellen Unterschieden und Inferenzprozessen Raum gegeben wird und der Versuch unternommen wird, alle Ebenen des Textverstehens — von der propositionalen Ebene bis zum Textschema — zu berücksichtigen.

Die nächste Etappe in der Entwicklung der Modellierungen stellt die Konstruktions-Integrations-Theorie von Kintsch (1988) dar, das ein Beispiel für eine Verbindung von Symbolverarbeitungsansatz und konnektionistischer Verarbeitung bietet (vgl. SCHNOTZ 1993: 245). Vorrangiges Ziel dieses Modells war es, den Kontexteffekt auf die Worterkennung zu erklären. Im Gegensatz zu den früheren Worterkennungstheorien, die für den steuernden Einfluss des Kontextes plädierten, setzten sich in den 80er Jahren zunehmend Modellierungen durch, die eine mehrphasige Verarbeitung von Wörtern annahmen. In seinem Konstruktions-Integrations-Modell schlägt Kintsch vor, die Worterkennung in zwei Phasen zu untergliedern: In der ersten Phase, der Phase der *Konstruktion*, verläuft die Worterkennung strikt datengeleitet, wobei auf der Grundlage der Textinformationen und des Wissens des Lesers Propositionen und Konzepte aktiviert werden, die jedoch unpräzise und falsch sein können. In der nachfolgenden Phase der *Integration* werden — im Dienste einer kohärenten Interpretation — aus der Vielzahl der zunächst aktivierten Konzepte diejenigen selektiert, die am besten in den Kontext passen. Der wichtigste Fortschritt gegenüber den früheren Modellen von Kintsch und van Dijk besteht darin, dass in dem 88er Modell die Interaktion des Weltwissens mit der Textinformation explizit und detailliert abgebildet wird.

In den 80er Jahren wurde mit dem *Konnektionismus* — einer der fruchtbarsten Entwicklungen der Kognitiven Wissenschaft (s. oben S. 12) — die Notwendigkeit systemtheoretisch fundierter Analysen der Verarbeitung evident. In diesem Zusammenhang muss unbedingt, die Vorstellung theoretischer Textverstehensansätze abschließend, der von Hans Strohner entwickelte systemtheoretische Ansatz (1990) erwähnt werden, der in der Herangehensweise von allen anderen in diesem Abschnitt bisher referierten Textverstehenstheorien

unterscheidet. Die Definition mentaler Modelle sollte nach Strohner an die Einheiten des Nervensystems gebunden werden. Kognitive Prozesse seien in der Tat nicht das Ergebnis einer internen Symbolverarbeitung, sondern das äußere Erscheinungsbild des Funktionierens konnektionistischer Netzwerke (STROHNER 1993:242). Ein solches Netzwerk wird aus vielen einfachen Prozessoren zusammengesetzt, die zeitlich parallel durch Aktivierung von Nachbarprozessoren zur Informationsverarbeitung beitragen.

Die grundlegenden Komponenten eines Textverstehenssystems sind der Text und der Rezipient, von Strohner *Textprozessor* genannt. Innerhalb der Verarbeitung des Textes wird zwischen einer Wortebene, einer Satzebene und einer Diskursebene unterschieden. Die elementare Komponente des sprachlichen Informationssystems ist das Wort. Der Satz wird als eine Systembildung aus Wörtern konzeptualisiert und ein Diskurs entsteht aus der Verbindung von mindestens zwei Sätzen (vgl. STROHNER 1990:76-83). Wie andere Forscher geht auch Strohner davon aus, dass bei der Textverarbeitung eine kognitive Repräsentation aufgebaut wird, wobei drei komplexe kognitive Modelle unterschieden werden: das *Textmodell*, das *Textweltmodell* und das *Kommunikationsmodell*. Das Textmodell ist dasjenige kognitive Modell, das sich auf den situierten Text als das Objekt des Textverstehens bezieht. Die Repräsentation der Textwelt wird durch die Textweltmodelle, d.h. die Repräsentation der Sachverhalte, Ereignisse, Personen usw., vervollständigt. Das Kommunikationsmodell repräsentiert die aktuell ablaufende Kommunikation vor dem Hintergrund des allgemein kommunikativen Wissens des Rezipienten.

Angesichts der spezifischen Probleme bzw. Grenzen der oben behandelten Modellentwürfe, erscheint mir Strohnners Annahme über die ***multiplen mentalen Repräsentationen*** — propositionale Repräsentationen und mentale Modelle als komplementäre hypothetische Konstrukte — plausibel und verträglich (STROHNER 1993:237):

Die Annahme solcher multipler mentaler Repräsentationen ermöglicht zum einen Erklärungen für eine breitere Palette vorliegender empirischer Befunde zum Sprachverstehen. Zum anderen kann sie in Verbindung mit dem Konzept der prozeduralen Semantik eine heuristische Funktion hinsichtlich der Analyse des Sprachverstehens wahrnehmen.

3. Strategischer Aspekt des Textverstehens

Aus den vorangehenden allgemeinen theoretischen Überlegungen zur Textverarbeitung sollte deutlich geworden sein, dass sich die kognitive Verstehens- bzw. Leseforschung seit etwa Mitte der 70er Jahre von einem auf die Analyse sprachlicher **Produkte** beschränkten Ansatz¹⁵ abgewandt hat und sich im weiteren Verlauf ihrer Entwicklung zunehmend auf den **Prozess der Textverarbeitung** bzw. auf die eingesetzten Wissensarten und **Strategien** — die als dynamische Komponenten der rezeptiven Verarbeitung den eigentlichen Konstruktionsprozess leisten — konzentriert. Die Tatsache, dass der Rezipient immer stärker in den Mittelpunkt des Verstehensprozesses gerückt wird und das wachsende wissenschaftliche Interesse an Lern-/Arbeits- und Denkstrategien sind sozusagen natürliche Folgen des oben beschriebenen Perspektivenwechsels vom Behaviorismus zur Kognitionspsychologie.

Da anhand meiner empirischen Untersuchungen in erster Linie der konstruktive Charakter des Leseverstehens, d.h. der sich von Moment zu Moment entfaltende, vom Leser gesteuerte Rezeptionsprozess mit seinen Teilkomponenten analysiert werden soll, erscheint es mir angebracht, an dieser Stelle zuerst einige begriffskritische Anmerkungen zu verschiedenen Arten von Strategien und Prozessen zu machen.

3.1 Zur Problematik des Strategiebegriffs¹⁶

Die Strategiediskussion insgesamt, und in der Zweitsprachenerwerbsforschung im besonderen, ist zu einem Dschungel unterschiedlicher Anliegen, Sehweisen, Definitionen und Begriffe gewuchert, in dem es schwer fällt, sich zurechtzufinden (KOHN 1990:111).

Dieses Zitat soll am Anfang meiner Erörterungen stellvertretend für viele Äußerungen in der kognitiven Psychologie stehen (vgl. insbesondere FRIEDRICH/MANDL 1992, WENDT 1993, GROTJAHN 1997, ZIMMERMANN 1997), die dem Terminus *Strategie* erhebliche Mängel

¹⁵ Dieser Ansatz bemisst Verstehen daran, *was* und *wie viel* ein Rezipient versteht.

¹⁶ Für die Bezeichnung "Strategie" sind in der Literatur mehrere Ausdrücke vorzufinden. WENDEN (1987: 7) fasst wie folgt zusammen: "In the literature, strategies have been referred to as "techniques", "tactics", "potentially conscious plans", "consciously employed operations", "learning skills", "basic skills", "functional skills", "cognitive abilities", "language processing strategies", "problem solving procedures".

unterstellen. Die wichtigste Kritik an der Verwendung des Strategiebegriffs bezieht sich darauf, dass *Strategien* entweder gar nicht oder nicht einheitlich von anderen Begriffen wie *Prozessen, Techniken, Taktiken* abgegrenzt werden¹⁷.

Seitdem der Strategiebegriff von BEVER (1970) in die Sprachverarbeitungspsychologie eingeführt wurde, findet diese Bezeichnung immer häufiger Verwendung, zumeist jedoch ohne explizite Definition. Um der begrifflichen Klarheit und Differenzierung willen halten viele Autoren für wichtig, vor allem zwischen Prozessen und Strategien zu unterscheiden, so wie es beispielsweise Knapp-Potthoff/Knapp (1982), Færch/Kasper (1983), Kohn (1990), Ellis (1994) und Wolff (1992/2001) handhaben. Nach Kohn (1990:110) sind "Prozesse (...) Vorgänge bzw. Abläufe, die zu bestimmten Resultaten hinführen: z.B. das Produzieren und Verstehen von Texten (...)." In diese umfassenden Prozesse gehen dann Teilprozesse wie z. B. "Transfer" und "Vermeidung" ein. In Anlehnung an Kohn (ebd.) und Færch/Kasper (1983) werde ich die Bezeichnung *Prozess* als wenig spezifizierten Ausdruck für Abläufe und Operationen von geringerer Komplexität verstehen, die bei jeder Art von sprachlichen Handlungen eingesetzt werden.

In erster Annäherung können demgegenüber Strategien als höherrangige Prozeduren, d.h. eine Kette von Prozessen, Auswahl- und Entscheidungsoperationen charakterisiert werden, durch die Lösungsschritte und Mittel zur Erreichung eines bestimmten Handlungsziels markiert werden (vgl. HEINEMANN/VIEHWEGER 1991:214)¹⁸. Die meisten strategiebezogenen Arbeiten (z.B. VAN DIJK/KINTSCH 1983, GROTJAHN 1997, ZIMMERMANN 1997) ordnen Strategien folgende wichtigsten Merkmale zu: **Optionalität, Flexibilität, Problemorientiertheit**. Unter dem Kriterium Optionalität versteht man, dass einem Prozess das Attribut "strategisch" nur dann zugesprochen werden soll, wenn der Prozess bei der Durchführung einer bestimmten Aufgabe fakultativ (optional) ist, also eingesetzt oder auch nicht eingesetzt werden kann. Unter anderem wiesen auch Knapp-Potthoff/Knapp (1982: 134) darauf hin, dass "Strategien (...) vom Lerner¹⁹ wählbar [sind], d.h. die Anwendung von Strategien ist vom Lerner

¹⁷ Zur Aufarbeitung dieser Problematik siehe u.a. WOLFF 1992 und 2001, KNAPP-POTTHOFF/KNAPP 1982, FRIEDRICH/MANDL 1992, ZIMMERMANN 1997, FAERCH /KASPER 1980.

¹⁸ Diese Definition lehnt sich an den ausgeweiteten Definitionsversuch von Kintsch/van Dijk, die "Strategie als eine kognitive Entscheidungsinstanz verstehen, die darüber befindet, mit welchen Operationen ein Handlungsziel anzustreben ist" (zit. nach: RICKHEIT/STROHNER 1985:25).

¹⁹ Die Strategiediskussion wird am intensivsten im Rahmen der Literatur zur *Interim-* oder *Lernersprache* geführt (vgl. u.a. KNAPP-POTTHOFF/KNAPP 1982, VOGEL 1990).

manipulierbar". Strategien sind des Weiteren flexibel, weil ein und dieselbe Strategie auf unterschiedliche Aufgaben bzw. gleichzeitig auf mehreren Ebenen angewandt werden kann. Unter den Merkmalen des Strategiebegriffs nimmt das Kriterium der Problemorientiertheit²⁰ oder Problemhaftigkeit, das von Færch/Kasper (1983) eingeführt wurde, eine zentrale Position ein. In den ersten — kontrastiven und/oder fehleranalytischen — Untersuchungen der Strategieforschung, wurden zunächst fast ausschließlich Strategien identifiziert, deren Wirksamkeit Vermeidungen, Ausweichformen, Abbrüche oder offenkundige sprachliche Fehlleistungen zur Folge hatte. Auf Grund des in der Forschungsliteratur immer wieder strapazierten Problembezugs von Strategien gelangen Færch/Kasper (1983:36) zu ihrer häufig zitierten Definition: Strategien seien "potentially conscious plans for solving what to an individual presents itself as a problem in reaching a particular communicative goal." Gemäß dieser Definition bezeichnen sie weitgehend problemloses Handeln als *non-strategic IL use*. Im Vergleich zur Zahl der Arbeiten, deren Aufmerksamkeit den zu sprachlichen Fehlleistungen führenden Strategien bzw. Vermeidungsstrategien gilt, ist die Zahl der Untersuchungen zur Ermittlung erfolgsversprechender Strategien²¹ immer noch überschaubar.

Im Folgenden werde ich meinen Überlegungen bzw. empirischen Analysen einen weit gefassten Strategiebegriff zugrunde legen. Anstatt eine eigene Strategiedefinition zu liefern, erscheint es mir in unserem Zusammenhang zweckmäßiger, die Verwendungs- und Analyseebenen des Begriffs Strategie deutlich auseinander zuhalten.

In Anlehnung an Grotjahn (1997:52 ff.) sollen im zweiten, empirischen Teil der vorliegenden Arbeit bei der Verwendung des Strategiebegriffes folgende 3 Ebenen unterschieden werden:

- (1) Die Ebene des beobachtbaren Verhaltens und Handelns
- (2) Die Ebene der nicht unmittelbar beobachtbaren Prozesse
- (3) Die Ebene der mentalen (und damit nicht unmittelbar beobachtbaren) Repräsentation im Gedächtnis

Strategien der Ebene 1 (z.B. ein Wort im Wörterbuch nachschlagen) werden von Grotjahn als *manifeste Strategien* oder *Techniken*²² und Strategien der Ebene 2 als *mentale/ kognitive* Strategien bezeichnet. Im Zusammenhang mit der Ebene 3 soll der Terminus *Strategiewissen*

²⁰ Das Kriterium geht auf die im Bereich des *problem solving* entwickelten Modelle zurück.

²¹ Für Orientierung über die 1992 erschienenen Arbeiten siehe WENDT 1993:63.

²² Hinweise auf Präzisierungen der Begriffe *Strategie* und *Technik* finden sich u.a. bei FRIEDRICH/MANDL 1992, WENDT (1993:Kap. 1.5.), WOLFF 1992, ZIMMERMANN 1997.

verwendet werden. Ein im Hinblick auf die Strategieforschung wichtiger Wissenstyp ist das so genannte **metakognitive Wissen**²³.

Was für den Terminus Strategie gilt (s.o. S.16), trifft auch für die verbreitetsten begleitenden Begriffszeichen von Strategien wie *kognitiv* und *metakognitiv* zu: die Abgrenzung von kognitiven und metakognitiven Strategien ist nicht genau und leicht zu treffen. In der Strategieforschung besteht über die Klassifikation von Strategien in kognitive und metakognitive weitgehende Uneinigkeit, da die Einteilung und Trennung nach unterschiedlichen Gesichtspunkten vorgenommen wird. Zur Differenzierung kognitiver und metakognitiver Aktivitäten schreibt Flavell (1984:25): “Eine kognitive Strategie dient der Erreichung eines kognitiven Zieles oder Zwischenzieles”. Bei Anwendung metakognitiver Strategien ist die Absicht nicht mehr, “das Ziel zu erreichen, sondern Gewissheit darüber zu erlangen, dass man das Ziel auch wirklich erreicht hat.” Erhard (1995:229-232) vertritt auf der Basis der recherchierten Literatur sowie seiner durchgeführten Experimente die Meinung, dass sich eine metakognitive Aktivität durch drei Merkmale von einer kognitiven unterscheidet. Ein metakognitiver Prozess ist A/ fakultativ (Dies bedeutet, dass eine kognitive Handlung auch ohne metakognitive Handlungen erfolgreich ausgeführt werden kann), B/ dem Lernenden/Rezipienten bewusst und C/ selbstreflexiv (Metakognitive Forschungsansätze gehen von einem Modell des reflexiven Lesers aus, der in der Lage ist, einen Außenstandpunkt zu sich selbst einzunehmen). Das metakognitive Wissen kann in zwei Formen auftreten: deklarativ oder prozedural (vgl. GROTHJAHN 1997: 43 ff.). **Das deklarative Metawissen** ist das explizite Wissen über das eigene Repertoire von Strategien, über den eigenen kognitiven Zustand, z.B. über die Beschränkung des Kurzzeitgedächtnisses. **Prozedurales Metawissen** — u.a. auch als regulatives Kontrollwissen oder regulative Fertigkeiten bezeichnet — bezieht sich hingegen auf das Planen, das Überwachen, das Steuern und Überprüfen des Ergebnisses einer Tätigkeit. Im Zusammenhang mit dem Strategiewissen wird mit dem Terminus *metastrategisches Wissen* einerseits die Repräsentation von metakognitiven Strategien im Gedächtnis und andererseits das allgemeine Wissen über die Einsatzmöglichkeiten von Strategien in Anhängigkeit von der jeweiligen Aufgabe und Situation bezeichnet.

²³ Die kognitive Forschung, vor allem die Entwicklungspsychologie, hat sich verstärkt seit den 70er Jahren dem Konzept des Metagedächtnisses zugewandt. Die Metakognitionsforschung ist maßgeblich von J. FLAVELL (1976) und A. BROWN (1984) beeinflusst.

3.2 Sprachverarbeitungsstrategien ²⁴

Trotz der erheblichen Zahl von Arbeiten zur Rolle von Strategien beim Lernen und beim kommunikativen Gebrauch beschäftigen sich zum einen relativ wenige Arbeiten mit den Rezeptionsstrategien und zum anderen steht auch bei diesen Arbeiten fast ausschließlich das Inferenzieren (s.o. S.7) im Mittelpunkt des Interesses. In den letzten 10 bis 15 Jahren bemühten sich vor allem BALLSTAEDT/MANDL/SCHNOTZ/TERGAN (1981) WOLFF (1992, 1997, 2001), EHLERS (1998) und LUTJEHARMS (1988) darum, den Stellenwert der unterschiedlichen Strategien für den Verarbeitungsprozess herauszuarbeiten. Auch meine Dissertation ist vorrangig in die Reihe dieser Arbeiten einzuordnen. Eine der wichtigsten Zielsetzungen meiner empirischen Untersuchungen ist es, einen kleinen Beitrag zur Aufstellung eines Strategieninventars für den (fremdsprachlichen) Verarbeitungsprozess zu leisten.

EHLERS (1998:85) zählt in ihrer Zusammenstellung von Lesestrategien folgende Strategien auf: reduktive Strategien, Inferierprozesse, Vorhersagen treffen über das Thema, Vorhersagen über weitere Informationen, strukturelle Signale nutzen, Strategien für die Aufnahme von Stilmerkmalen (Wortstellung, Satzbau), Strategien des Wissensgebrauchs, Problemlösestrategien, Elaborationen, kulturelle Strategien. Diese Strategien lassen sich nach folgenden Merkmalen charakterisieren: (a) nach ihrer Komplexität (einfach/komplex), (b) nach ihrer Reichweite (allgemein vs. spezifisch), (c) in Bezug auf Verarbeitungsebenen (unten/oben). WOLFF (1992:109-113.) teilt die Strategien, die das Verarbeitungsverhalten des Rezipienten steuern, in drei Gruppen — *Bereitstellungsstrategien*, *Erschließungsstrategien* und *Verarbeitungsstrategien* — ein. Unter Bereitstellungsstrategien versteht er Strategien, die Wissen des Sprachbenutzers bereitstellen, die durch die Analyse des Kontextes oder durch die eingehenden Informationen ausgelöst wurden. Verarbeitungsstrategien lassen sich in erster Linie nach der Verarbeitungstiefe unterteilen: in Strategien, die auf eine oberflächliche Verarbeitung (*surface approach*) und Strategien, die auf eine tiefe Verarbeitung (*deep approach*) zielen. Zu den Verarbeitungsstrategien gehört auch die Entscheidung darüber, ob die verarbeitete Information in das bereit vorhandene Wissen integriert werden soll oder nicht. Für Speicherung und Integration der Informationen im Gedächtnis sind Lösungs- Generalisierungs- und Konstruktionsprozesse zuständig (dazu siehe ausführlich WOLFF 2001: 124ff). Bei den Erschließungsstrategien sind Strategien auseinander zu halten, die das Textverstehen über Sprach- bzw. Weltwissen steuern.

²⁴ O'Malley/Chamot (1990) wiesen darauf hin, "dass die Sprachverarbeitungsstrategien der zentrale Bestandteil der strategischen Ausstattung jedes Lernenden sein müssen" (zit. n. WOLFF 1992:107).

SELINKER (1974) unterscheidet fünf zentrale Prozesse im Fremdsprachenerwerb, von denen bei der Rezeption laut LUTJEHARMS (1988:221-224) folgende drei eine Rolle spielen können:

a) Sprachtransfer: *Transfer* wird als allgemeiner Terminus für eine ganze Gruppe von Verhaltensweisen, Prozessen — z.B. die Übertragung von bestimmten Regeln einer Sprache auf das Regelsystem einer weiteren Sprache — gesehen, die mit dem Einsatz von Vorwissen, besonders muttersprachlichem, zusammenhängen. Der Einfluss der Muttersprache kann sowohl hemmend, als auch fördernd sein. Fördert die Übertragung der erstsprachlichen Regeln auf die Zielsprache den Sprachgebrauch, nennt man das einen *positiven Transfer*, hemmt sie ihn, spricht man von einem *negativen Transfer*. Dieser negative, auf Kontraste zwischen Erst- und Zweitsprache zurückführbare, Transfer wird auch **Interferenz** genannt. Laut JUHÁSZ (1970: 9) ist unter Interferenz “ die durch die Beeinflussung von anderen sprachlichen Elementen und Regeln verursachte Verletzung einer sprachlichen Norm bzw. der Prozeß der Beeinflussung zu verstehen.“ Man unterscheidet verschiedene Formen der Interferenz. Grundlegendste Differenzierung ist diejenige zwischen *interlingualer*, d.h. kontrastbedingter falscher Übertragung von bestimmten sprachlichen Regeln zwischen zwei (oder selten mehreren) Sprachen), in der Regel Mutter- und Zielsprache(n), und *intra lingualer Interferenz*. Eine *intra linguale Interferenz* liegt vor, wenn Fehler bei der Sprachausübung **nicht aufgrund von Kontrasten zwischen zwei Sprachen** auftreten, sondern sich aus Lernschwierigkeiten bezüglich zielsprachlich-interner Regeln ergeben. Im Falle der interlingualen Interferenz lassen sich wiederum zwei Richtungen differenzieren: Die *proaktive interlinguale Interferenz* meint eine Übertragung von der Muttersprache hin zur Zielsprache, oder einen Einfluss des früher Gelernten bzw. besser Automatisierten aus der Zielsprache. Die andere, die so genannte *retroaktive interlinguale Interferenz*, hingegen bezieht sich auf eine Übertragung von der Zielsprache hin zur Erstsprache. Oder auch eine später erworbene Fremdsprache kann störend auf eine früher gelernte Fremdsprache einwirken.

b) Strategien des Zweitsprachenerwerbs, besonders die Vereinfachung und die Vermeidungsstrategie, indem über Textteile, die nicht sofort verstanden werden, hinweggelesen wird oder welche bewusst vorübergehend übergangen werden.

c) Übergeneralisierung: Unter Übergeneralisierung versteht man die Ausweitung einer Kategorie oder Regel auf Phänomene, auf die sie nicht zutreffen. Dieser Fall liegt zum Beispiel vor, wenn eine Schülerin gelernt hat, dass eine Vielzahl der

deutschen Verben (die so genannten *schwachen Verben*) die 1. Person Singular Präteritum Aktiv Indikativ auf {te} bilden und diese Regel dann auf alle deutschen Verben, unabhängig davon, ob sie schwach oder stark sind, anwendet (**ich gehe* anstatt von *ich ging*.) Im Bereich des Wortschatzes hat man mit Übergeneralisierung zu tun, wenn nur eine von mehreren Wortbedeutungen, auch wenn diejenige nicht passend ist, betrachtet wird.

4. Textverstehen in der Fremdsprache

Nach den theoretischen Überlegungen der vorigen Abschnitte, die grundsätzlich auf den Forschungsergebnissen zum Leseprozess in der Muttersprache beruhten, soll in diesem Abschnitt auf das Lesen in einer Fremdsprache eingegangen werden.

Die Forschung über fremdsprachliche Textverarbeitung hat eine relativ junge Geschichte²⁵. Im Vergleich zur unüberschaubaren Literatur über das Lesen in der Muttersprache sind die Arbeiten zum Leseprozess in der L2 (ALDERSON/URQUHART 1984, STIEFENHÖFER 1986, KARCHER 1988, LUTJEHARMS 1988, BERNHARDT 1993, EHLERS 1998) — immer noch — dürftig. Dieser “Forschungsrückstand” lässt sich auf den langen (bis etwa 1982) und entscheidenden Einfluss des *psycholinguistischen Modells* von GOODMAN (1971) und SMITH (1971) und die von Goodman vertretene Hypothese, dass sich das Lesen in der Fremdsprache genauso wie das ersprachliche Lesen vollziehe, zurückführen. KARCHER (1987:22) schrieb über die *Fremdsprachenlegitik* — die explizite Lehre des fremdsprachlichen Lesens — im Jahre 1987 (!) wie folgt:

Die Fremdsprachenlegitik steckt gewiß noch in ihren Kinderschuhen, sie hat noch nicht einmal alle theoretischen Problemfelder hinreichend geklärt. Bis das Stadium erreicht ist, wo sehr umfassende und ineinander verzahnte methodische Vorschläge unterbreitet werden können, die über die in den bisherigen Veröffentlichungen vorgeschlagenen Einzelmaßnahmen hinausgehen, wird wohl noch einige Zeit vergehen. *In einer Phase, wo noch das Bewußt-Machen der Spezifik des fremdsprachlichen Lesens angestrebt wird, kann wohl auch nicht mehr erwartet werden* [meine Hervorhebung, O.F.].

Die Phase des Bewusst-Machens der Spezifik des Lesens in der L2 hat die Forschung für heute auf jeden Fall überwunden. Auch wenn die kognitiv-konstruktive Struktur des Lesens — d.h. die Wechselwirkung zwischen den sprachlichen Informationen und der Kognitionsstruktur des Lesers — universellen, übersprachlichen Charakter²⁶ hat, bestehen zwischen dem Lesen in der Erst- und der Fremdsprache weitreichende Unterschiede, wie dies mehrere Publikationen (CZIKO 1978, WOLFF 1993, GROTJAHN 1995, LUTJEHARMS 1994,

²⁵ Den ausführlichsten Überblick über die Literatur zur fremdsprachlichen Leseforschung der 70er und 80er Jahre gibt LUTJEHARMS (1988: 138ff) an die Hand.

²⁶ Die kognitive Operationen der Wissensverarbeitung — das Inferieren, das Elaborieren, das Generalisieren — sind auch als universelle, sprachunabhängige Strategien zu betrachten (vgl. WOLFF 1993: 80).

ZIMMERMANN 1984) belegt haben. In dieser Literatur werden folgende wesentliche Unterschiede genannt:

- ⇒ Das deklarative **Sprachwissen** des L2-Lerners ist defizitär ausgebildet. Der Fremdsprachenleser verfügt über ein weniger umfassendes mentales Wörterbuch bzw. über einen geringeren "Sichtwortschatz".
- ⇒ Wegen mangelhafter Sprachbeherrschung verlangt die Verarbeitung auf den unteren Ebenen des Leseprozesses viel mehr Aufmerksamkeit und daher Arbeitsgedächtniskapazität. Die **Beeinträchtigung der Verarbeitungskapazität** führt zu einer Verringerung der durchschnittlichen Größe der verarbeiteten Einheiten (chunks) und damit zu Problemen der Textkohärenz-Herstellung.
- ⇒ **Das Weltwissen** des Zweitsprachenlesers ist anders ausgebildet. Ihm stehen im Vergleich zum muttersprachigen Leser normalerweise weit weniger inhaltsbezogene Schemata zur Verfügung. Die Kulturspezifika zahlreicher Schemata kann eine erhebliche Fehlerquelle sein.

Das Lesen in einer Fremdsprache wird in nicht unerheblichem Maße einerseits von der Verwandtschaft zwischen Ausgangs- und Zielsprache, und andererseits von dem Niveau der Fremdsprachenbeherrschung beeinflusst. Diese Faktoren müssen wegen ihrer Wichtigkeit im Folgenden ausführlicher erörtert werden.

Zur Charakterisierung des Verhältnisses von L1 und L2 beim fremdsprachlichen Leseprozess wurden in den 80er Jahren folgende zwei Hypothesen ausgearbeitet: a) *die sprachliche Schwellenhypothese (Linguistic Threshold Hypothesis, CLARKE 1980)* und b) *die sprachliche Interdependenzhypothese (Linguistic Interdependence Hypothesis, CUMMINS 1979)*²⁷. Diese Modelle zeichnen sich gemeinsam dadurch aus, dass sie dem Einfluss vorhandener muttersprachlicher Lesefertigkeiten eine besondere Bedeutung einräumen. Während aber nach der sprachlichen Schwellenhypothese der Strategietransfer von L1 auf L2 **erst ab einer bestimmten Kompetenzstufe in L2** möglich ist, gehen Anhänger der sprachlichen Interdependenzhypothese davon aus, dass muttersprachliche Lesefertigkeiten **prinzipiell** auf das Lesen in der Fremdsprache transferierbar sind.

²⁷ Vertreter der Schwellenhypothese sind CZIKO, ESKEY, DEVINE und die der Interdependenzhypothese BERNHARDT, HUDSON, COADY, SARIG (zitiert nach EHLERS 1998: 111-117). CUMMINS entwickelte die Interdependenzhypothese, um unterschiedliche Effekte beim Lesenlernen in der **bilingualen** Erziehung zu erklären.

Gemäß der Schwellenhypothese ist also die Fremdsprachenkompetenz DIE entscheidende Variable fremdsprachlichen Lesens. Solange das so genannte Schwellenniveau der Sprachkompetenz (*language competence ceiling*) nicht erreicht wird, fällt der Leser ständig auf ein Leseverhalten zurück, das unter dem Niveau seiner muttersprachigen Fähigkeiten liegt (*short-circuit-effect*). Der weniger profiziente, schwache Leser setzt z.B. beim Lesen in L2 vielmehr datengeleitete Strategien als Muttersprachenstrategien der Kontextnutzung und der Mitberücksichtigung nichtsprachlicher Wissenssorten ein.

In der Forschung besteht Übereinstimmung darin, dass die Muttersprache (oder schon erworbene Fremdsprachen) eine Art “Koordinationssystem” für die neu zu erwerbende Sprache darstellen (vgl. LUTJEHARMS 1988:211). Der Fremdsprachenlerner ist kein Leseanfänger, da er bereits über durch erstsprachliches Lesen(lernen) erworbenes und über Jahre hinweg automatisiertes Wissen und Können verfügt, worauf er sich jederzeit stützen kann. Die fremdsprachliche Textrezeptionsforschung hat sich lange Zeit bevorzugt auf **sprachunabhängige**, transferfähige Strategien — wie Fähigkeiten hinsichtlich der Buchstabenunterscheidung, des Bildens und Abrufens übergreifender Buchstabengruppen, des Einsatzes von unterschiedlicher Wissenssorten und der Anwendung von Verstehens-Makrooperationen — konzentriert. **Sprachspezifische** Verarbeitungsstrategien sind erst in den 80er Jahren im Bereich der sprachvergleichenden Studien zum Untersuchungsgegenstand gemacht worden. Da auch meine Arbeit in die Kontrastive Textverstehensforschung einzuordnen ist, seien hier die wichtigsten sprachvergleichenden Studien — mit der Angabe des untersuchten Sprachpaars — aufgeführt (anhand von EHLERS 1998):

Törölt: ¶

Forscher	Jahreszahl	Sprachpaar (L1-L2)*
Deemer	1978	Spanisch-Englisch
Harrington	1987	Japanisch-Englisch
Kilborn/Cooreman	1987	Deutsch-Englisch (Bl)
Lutjeharms	1988	Niederländisch-Deutsch
McDonald/Heilenmann	1991	Englisch-Französisch (Bl)
Sasaki	1991	Englisch-Japanisch Japanisch-Englisch
Liu/Bates/Li	1992	Chinesisch-Englisch Englisch-Chinesisch (Bl)
Bernhardt	1993	Englisch-Deutsch
Kilborn	1994	Deutsch-Englisch (Bl)
Dietz	2000	Ungarisch-Deutsch

Tabelle 2: Kontrastive Untersuchungen zum fremdsprachlichen Textverstehen

*Die erste Sprache ist immer die Mutter- die Zweite die Fremdsprache. “Bl” steht für bilinguale Versuchspersonen.

Dieser Tabelle kann entnommen werden, dass a) in den meisten Studien zwei eng verwandte Sprachen (Englisch-Deutsch, Niederländisch-Deutsch) untersucht wurden und dass b) fast alle Untersuchungen das Englische als Bezugssprache genommen haben. Diese Tendenzen schränken natürlich die allgemeine Gültigkeit der Forschungsergebnisse ein. Die wichtigste Forderung der zukünftigen Forschungen auf dem Gebiet des fremdsprachlichen Leseverstehen formuliert LUTJEHARMS (1988:35) wie folgt: “Besonders wichtig wäre es, Daten von Lernergruppen zu erhalten, die jeweils *sehr verschiedene Ausgangs- und Zielsprachen* haben (...)” [meine Hervorhebung, O.F.]. Die vorliegende Arbeit kann die Forschung der Rezeptionsprozesse in L2 deswegen um ein bedeutendes Stück voranbringen, weil sie zwei sowohl genetisch als auch typologisch weit voneinander entfernte Sprachen untersucht: das finno-ugrische agglutinierende Ungarische einerseits und das indogermanische flektierende Deutsche andererseits. Die leserelevanten strukturellen Unterschiede des Ungarischen und des Deutschen bzw. die für das Ungarische typischen Verarbeitungsparameter sind Thema des nächsten Kapitels.

Die sprachvergleichenden Studien haben übereinstimmend darauf hingewiesen, dass der Verstehensvorgang in L2 bzw. der Strategietransfer neben dem Niveau der Fremdsprachenbeherrschung und der eingepprägten muttersprachlichen Dekodiergewohnheiten auch durch die Verwandtschaft zwischen Ausgangs- und Zielsprache beeinflusst werden. Um auch sprachspezifische Strategien bzw. den Einfluss der strukturellen Unterschiede zwischen L1 und L2 mitmodellieren zu können, wurde von Brian MacWhinney und Elisabeth Bates das so genannte **Wettbewerbsmodell** (*competition model*) ausgearbeitet²⁸. Da auch zur Analyse meiner Protokolle das Wettbewerbsmodell als Ausgangspunkt diente, soll dieses Modell im Folgenden ausführlicher vorgestellt werden.

Das Wettbewerbsmodell ist ein **funktionalistisches Performanzmodell**²⁹, das einen Ansatz der experimentellen Psychologie mit funktionaler Sprachtheorie verbindet. Das “Verdienst” des Modells von MacWhinney besteht einerseits darin, dass in ihm sprachspezifische Verarbeitungsprozesse mitmodelliert werden, und andererseits darin, dass es auch den neuesten Entwicklungstendenzen — der Verlagerung des Interessenschwerpunktes der fremdsprachlichen Rezeptionsforschung von den kompetenzorientierten Ansätzen auf die **performanzorientierten** Modelle — gerecht wird. Performanzmodelle möchten den sich von

²⁸ MacWhinney stellte sein Modell in mehreren Publikationen dar: u.a. MACWHINNEY 1987, MACWHINNEY/BATES 1989, MACWHINNEY/PLÉH/BATES 1985.

²⁹ Unter Performanz wird das in der realen Zeit ablaufende Verhalten des Lesers verstanden.

Moment zu Moment entfaltenden (on-line) Leseprozess erfassen und dadurch das Sprachverhalten unter realen Zeitbedingungen beschreiben. Das Wettbewerbsmodell ist des Weiteren ein **funktionalistisches** Modell, das der Frage nachgeht, wie semantische Funktionen und sprachliche Ausdrucksformen einander zugeordnet werden. Sprachverarbeitung wird primär als eine Entscheidungsarbeit über die Zuordnung von Formen zu Funktionen gesehen, wobei sich der Leser/Hörer auf bestimmte Signale/Oberflächenindikatoren (*cues*) stützt. Da Form und Funktion nicht in einer Eins-zu-eins-Beziehung stehen, treten während der Sprachverarbeitung die verschiedenen Oberflächenindikatoren — wie beispielsweise Wortfolge, Belebtheit/Unbelebtheit, Kasusmarkierung, Subjekt-Prädikat-Kongruenz — miteinander in Konkurrenz. Um eine zweckmäßige Verarbeitung zu erreichen, muss der Sprachbenutzer die einzelnen cues auch gewichten können. Die Bedeutsamkeit eines Signals ergibt sich aus seiner Verfügbarkeit (*cue availability*) und seiner Verlässlichkeit (*cue reliability*), die Bates und MacWhinney (1989:41) wie folgt definieren: “*Availability* represents the extent to which a cue is there when you need it. (...) *Reliability* represents to degree to which a cue leads to the correct interpretation when you count on it.”

Da verschiedene Sprachen für die Zuordnung von Funktion und Form verschiedene Lösungen haben, wird bei den Untersuchungen zum Wettbewerbsmodell sehr viel mit Vergleichen zwischen Sprachen gearbeitet. Konkret wird der Frage nachgegangen, nach welchen Kriterien Versuchspersonen in Sätzen ihrer Muttersprache den Handlungsträger bestimmen. Eine Übersicht über die Ergebnisse dieser Untersuchungen zur Satzkodierung ist im Aufsatz von BATES und MACWHINNEY (1989:44ff.) vorzufinden. An dieser Stelle seien nur die Cue-Gewichtungen des Deutschen, des Ungarischen und des Englischen aufgeführt:

ENGLISH	
<i>Adults:</i>	SVO > VOS, OSV > Animacy, Agreement > Stress, Topic
<i>5-7:</i>	SVO > Animacy > Agreement > NNV, VNN, Stress
<i>Under 5:</i>	SVO > Animacy > Stress, SOV, VSO > Agreement
GERMAN	
<i>Adults:</i>	Case > Agreement > Animacy > SOV, VSO, SVO
HUNGARIAN	
<i>Adults:</i>	Case > SV > Agreement > SVO, SOV > Animacy > V-O Agreement

<i>Under 3:</i> Animacy > Case > SVO > Stress (Agreement not tested)
--

Tabelle 3: Reihenfolge der Wichtigkeit der Indikatoren bei der Bestimmung des Handlungsträgers (BATES/MACWHINNEY 1989)

Anhand dieses kleinen Abschnitts kann Folgendes festgehalten werden: a) die Untersuchungen liefern Informationen auch zum Erstsprachenerwerb, der gleichfalls sprachspezifisch verläuft, b) während im Englischen weitgehend die Wortfolge der wichtigste Indikator ist, wird im Deutschen aufgrund der morphologischen Informationen und im Ungarischen aufgrund der Suffigierungen entschieden. In die Untersuchungen wurden noch folgende weitere Sprachen einbezogen: Italienisch, Französisch, Niederländisch, Spanisch, Serbokroatisch, Türkisch, Hebräisch, Chinesisch, Japanisch. Zur ausführlichen Beschreibung der Untersuchungsergebnisse sei erneut auf BATES/MACWHINNEY (1989) hingewiesen.

Mit MacWhinney und Bates arbeitete auch der ungarische Psychologe CSABA PLÉH zusammen, welcher in seiner kontrastiv angelegten Arbeit zur Verarbeitung ungarischer Sätze (1998) ebenfalls grundsätzlich von dem Wettbewerbsmodell ausgeht. Pléh unternimmt den Versuch, die für das Ungarische typischen Verarbeitungsparameter herauszuarbeiten, indem er das Ungarische in erster Linie mit den Parametern des Englischen vergleicht. Da die Forschungsergebnisse von Pléh für meine Analysen überaus nützliche Orientierungs- bzw. Anhaltspunkte lieferten, sollen die von Pléh ermittelten, für ungarische Rezipienten typischen Dekodiergewohnheiten und -Strategien im nächsten Abschnitt eingehend erörtert werden.

5. Verstehen im Ungarischen: Anmerkungen zum ungarischen Sprachbau bzw. zu den sprachspezifischen Verarbeitungsparametern des Ungarischen

In den meisten kontrastiven Arbeiten zum fremdsprachlichen Textverstehen (siehe Tabelle 2) wurden die Verarbeitungsparameter der zu untersuchenden Sprache mit den Parametern des Englischen verglichen. Dies ist nicht verwunderlich, wenn man bedenkt, dass fast die gesamte psycholinguistische und kognitionspsychologische Textverstehenstheorie auf mit englischsprachigen Probanden durchgeführten Untersuchungen basiert.

Da es sich in der vorliegenden kontrastiv angelegten Arbeit bei der L1 um eine vom Englischen stark abweichende Sprache handelt, reichten die Ergebnisse der oben referierten Forschungen (siehe Kapitel 1 und 2) für meine Analysen nicht aus. Es ist offensichtlich, dass zu meiner Arbeit auch Daten der „ungarisch-muttersprachlichen“ Textverstehensforschung mitberücksichtigt werden mussten. Als wichtigster Ausgangs- bzw. Orientierungspunkt für meine empirische Untersuchung sind deswegen die Studien von Csaba Pléh (1985 (a)/(b), 1989, 1998) zu betrachten. Daneben sind in diesem Zusammenhang noch die Untersuchung von DIETZ (2000) und meine eigene Voruntersuchung (FARKAS 2000) zu erwähnen.

Der nachfolgende Vergleich des ungarischen und deutschen Sprachsystems kann und will nicht erschöpfend sein. Ich beschränke mich auf diejenigen Unterschiede im Sprachbau, die den Textverstehensprozess beeinflussen (können).

Bei der Konstellation Ungarisch (L1) - Deutsch (L2) handelt es sich um zwei sowohl genetisch als auch typologisch weit voneinander entfernte Sprachen: um eine finno-ugrische **agglutinierende** einerseits und eine indogermanisch **flektierende** andererseits. An dieser Stelle soll also zunächst auf die agglutinierenden und flektierenden Merkmale des Ungarischen und des Deutschen eingegangen werden, welche die hier zur Debatte stehenden Sprachen besonders prägnant voneinander unterscheiden³⁰.

Das wichtigste agglutinierende Merkmal des Ungarischen besteht darin, dass zwischen den Morphemen und den grammatischen Funktionen in den meisten Fällen eine **Eins-zu-eins-Entsprechung** vorliegt, d.h. jeder grammatischen Funktion entspricht genau ein Morphem und ein Morphem markiert genau eine Funktion. Ungarische Pluralformen werden z.B.

³⁰ Die meisten sprachlichen Beispiele wurden aus den Aufsätzen von PLÉH und der kontrastiven Arbeit von SZÜCS (1999) übernommen.

durchgehend mit dem Morphem *-k* und Akkusativformen immer mit der Endung *-t* markiert³¹. Das ungarische Deklinationsparadigma ist folglich weitgehend “durchsichtig“. Eine Ausnahme bilden z.B. die Formen der Possessivdeklinations: In der Form *könyv+eim+et* (dt. ‚meine Bücher‘) markiert das Morphem *-eim* sowohl den Numerus als auch die Person (vgl. É. KISS/KIEFER/SIPTÁR 1998:190). Im Gegensatz zum Ungarischen kann im Deutschen dasselbe Morphem mehrere Funktionen ausdrücken: So kann beispielsweise die Endung *-er* u.a. als Deklinationsendung zur Markierung des Dativ oder des Genitiv Singular bei femininen Nomina (ein-*er* Dame) oder des Genitivs bei Pluralnomen (dies-*er* Männer), als Derivationsuffix zur Bezeichnung von Nomina agentis (Lehr-*er*) und Nomina instrumentis (Bohr-*er*), als Komparativ-Marker (reich-*er*) oder als Pluralmarker dienen (Kind-*er*). Weiterhin kann eine Funktion durch unterschiedliche Morpheme markiert werden (z.B. Pluralmarkierung: Ø, *-e*, *-er*, *-en*, *-n*, *-s*, “- Ø, “-*er*, “-*e*).

Das zweite typologische Merkmal, welches ich als leserelevant erachte, ist das Differenzierungskriterium “**analytischer vs. synthetischer Sprachbau**“. Im Ungarischen werden grammatische Informationen überwiegend mittels einer komplexen Wortform — also synthetisch — markiert, während im Deutschen solche Informationen tendenziell über mehrere Lexeme hinweg — d.h. analytisch — verteilt sind. Der synthetische Sprachbau kommt im Ungarischen sowohl in der Deklination als auch in der Konjugation zur Geltung: *házainkból* ↔ **aus unseren** Häusern, *megígérte* ↔ **er hat es** versprochen. Das Ungarische weist auch inkorporierende Merkmale auf, indem z.B. ein Verb andere Satzglieder in sich aufnimmt, so dass ein Ausdruck, der in anderen Sprachen durch mehrere Lexeme auszudrücken wäre, durch ein einziges Wort ausgedrückt werden kann (z.B. *keresgélhettelek* ↔ dt. ‚ich habe dich immer wieder suchen können‘, *kávészhatnékom van* ↔ dt. ‚ich hätte Lust, einen Kaffee zu trinken / ich hätte Lust auf eine Tasse Kaffee‘). Analytisch gebildet werden im Ungarischen allerdings die zusammengesetzten Verbformen (*megcsináltam volna* - dt. ‚ich hätte gemacht‘) und die modalen Wortverbindungen (*el kell mennem* - ‚ich muss weggehen‘). Im Deutschen ist vor allem das Konjugationssystem analytisch ausgeprägt (*er hat es gelesen, du hättest helfen können*), aber im Verhältnis zum Ungarischen können auch solche Formen

³¹ wobei sich manche Wortstämme nach bestimmten phonologischen Regeln verändern können, z.B.: *macska* (dt. Katze) → *macská-t*, *macská-ról*, *tehén* (dt. Kuh) → *tehen-et*, *majom* (dt. Affe) → *majm-ot*, *majm-ok*.

wie *dem Lehrer* (ung. *tanárnak*) und *in der Stadt* (ung. *a városban*) als analytisch betrachtet werden.

Mit der Dichotomie des analytischen, synthetischen Sprachbaus hängt *das* sogenannte *typologische Textverstehensmodell* von Pléh zusammen (PLÉH 1998: 198ff). Er teilt die Sprachen in zwei Gruppen nach dem Kriterium, ob bei ihrer Verarbeitung eher lokale oder eher holistische Entscheidungen getroffen werden. Lokale Sprachen sind dabei solche, bei denen die Identifizierung der grammatischen Rolle der Satzglieder sofort, d.h. auf den lokalen Markierungen basierend, stattfinden *kann*, während holistische Sprachen solche seien, in denen solche lokalen Entscheidungen nur selten ausreichen und deshalb zur Verifizierung der Zuweisungen ein größerer Textausschnitt berücksichtigt werden muss. Im Lichte seiner Untersuchungsergebnisse formuliert Pléh die Hypothese, dass das Ungarische eher eine **lokale Sprache** sei, da die aufgrund der lokalen Informationen (z.B. eines einzigen Wortes, das in Form von Affixen alle Informationen enthält) getroffenen Entscheidungen nach der Verarbeitung des ganzen Satzes nur selten revidiert werden müssen.

Im Folgenden greife ich noch einige weitere grammatische Merkmale des Ungarischen heraus, die mit dem agglutinierenden, „durchsichtigen“ Charakter der ungarischen Sprache im Zusammenhang stehen.

➤ **Artikelformen** sind im Ungarischen viel weniger informativ als im Deutschen, da sie lediglich Determiniertheit ausdrücken. Dagegen signalisiert der Artikel im Deutschen weitere grammatische Informationen (Numerus, Genus, Kasus).

➤ Wegen der überwiegend eindeutigen morphologischen Markierungen werden in den ungarischen Sätzen die unbetonten **Personalpronomen** weggelassen (*mondtuk, mondták* ~ dt. ‚wir sagten, sie sagten‘). Im Deutschen kann das Verstehen dadurch erschwert werden, dass z.B. Personalpronomen wie *sie, uns, ihr, ihm* in Numerus, Person oder Genus mehrdeutig sind.

➤ Im Ungarischen sind attributive Adjektive unflektiert (*a kék labdát* ~ dt. ‚den blauen Ball‘), aber als Prädikatsadjektive werden sie meistens markiert (*a labdák kékek* ~ dt. ‚die Bälle sind blau‘). Wie aus den Beispielen ersichtlich ist, geht das Deutsche bei der Markierung des Adjektivs als Attribut oder als Prädikatsadjektiv genau umgekehrt vor. Darüber hinaus darf die Flexion des deutschen attributiven Adjektivs nicht isoliert betrachtet, sondern muss im textuellen Zusammenhang der gesamten Nominalgruppe gesehen werden, d.h. die Kombination der Flexionsendungen des Artikels, des Adjektivs und des Nomens

zusammen ergibt erst die grammatische Funktion der Nominalgruppe (*den guten Lehrer* und *den guten Lehrern*).

➤ Die ungarische Wortstellung wird sehr oft — stark vereinfacht — als frei bezeichnet. Die Literatur zur ungarischen Wortstellung (siehe u.a. É. KISS 1978, DEZSŐ 1982, É. KISS/SIPTÁR/KIEFER 1998:17-184, PLÉH 1998:54-58, 101-105) unterscheidet im Allgemeinen zwei Grundwortstellungstypen: für die Sätze mit einem bestimmten Objekt SVO (z.B: *A macska átugorja a kutyát.* ~ dt. ‚Die Katze überspringt den Hund‘) und für die Sätze mit einem unbestimmten Objekt SOV (z.B: *Péter újságot olvas.* ~ dt. ‚Peter liest Zeitung‘.) Die von PLÉH und MACWHINNEY (1986) durchgeführten Untersuchungen zur Verarbeitung der Relativsätze erbrachten im Bezug auf die Wortstellungstypen folgende Ergebnisse:

Wortstellung	SOV	SVO	VSO	OSV	OVS	VOS
Lesezeit	6,03	5,47	6,17	6,38	5,94	6,32

Tabelle 4: Die Lesezeit beim Lesen von Relativsätzen in Abhängigkeit von der Wortstellung des Hauptsatzes (aus: PLÉH 1998:102, meine Hervorhebung, O.F.).

Aus Tabelle 4 ist ersichtlich, dass a) die SVO-Sätze am schnellsten verarbeitet werden, b) diejenigen Sätze schneller verarbeitet werden, in denen das Verb an der zweiten Stelle steht (SVO, OVS) und in denen das Subjekt dem Objekt vorangeht (SOV, SVO, VSO).

Ein wichtiger Unterschied zwischen den beiden zur Debatte stehenden Sprachen besteht darin, dass die Wortstellung des Ungarischen eine kommunikative, im Deutschen dagegen eine syntaktische Funktion hat. Während im Deutschen — zumindest in vielen Fällen — auch die Serialisierung wichtige Informationen über die grammatische Funktion des Satzglieds enthält, kann im Ungarischen die Wortstellung — durch die Durchsichtigkeit der morphologischen Markierungen “entlastet“ — der Thema-Rhema-Gliederung des Satzes dienen. Eine stark ausgeprägte Besonderheit des Deutschen sind Klammerkonstruktionen (Verbalklammer, Adjunktlammer, Nominalklammer) (vgl. WEINRICH 1993), die für ungarische Rezipienten ungewohnt sind, und deswegen besondere Schwierigkeiten aufwerfen (können).

Im Zusammenhang mit der Wortstellung auf der Ebene von Syntagmen ist noch interessant zu erwähnen, dass ungarische Attribute in komprimierten Nominalphrasen fast ausschließlich pränominal, d.h. nach links erweitert werden. Im Deutschen dagegen werden die Ergänzungen stärker auch postnominal, rechts vom Kern, durch Genitiv- oder Präpositionalkonstruktionen

angeschlossen. Z.B.: *az egykori keleti blokk államaihoz fűződő viszony normalizálása* ~ dt. ‚die **Normalisierung** des Verhältnisses zu den ehemaligen Ostblockstaaten‘.

Um zu überprüfen, wie die oben herausgegriffenen sprachspezifischen Merkmale des Ungarischen die Verarbeitung einfacher ungarischer Sätze beeinflussen, führte Csaba Pléh mehrere Untersuchungen durch. Bei den Versuchspersonen handelte es sich um Kinder bzw. um PsychologiestudentInnen, denen einfache ungarische Sätzen wie *A macskát átugorja a kutya* (dt. ‚Der Hund überspringt die Katze‘), *A macska átugorja a kutyát* (dt. ‚Die Katze überspringt den Hund‘), **A macska átugorja a kutya* (dt. ‚*Die Katze überspringt der Hund‘) vorgelesen wurde. Nachher sollten die Kinder die in dem Satz dargestellten Situation vorspielen und die Erwachsenen die Frage — Wer ist die handelnde Person? — so schnell wie möglich beantworten.

Pléh führt diese Experimente im Rahmen des sogenannten *Wettbewerbsmodells* (siehe o. S.25) durch. Er stellte verschiedene Satzlisten zusammen, wobei in den Sätzen die Oberflächenindikatoren (*cues*) — Kasusendung, Belebtheits-Unbelebtheit, Wortstellung, Akzentuierung — orthogonal variiert wurden, um herauszufinden, inwiefern die einzelnen Indikatoren die Satzverarbeitung bestimmen. Als Beispiel seien hier einige Sätze angeführt (die gesamte Liste siehe PLÉH 1998:224ff.):

Ohne Endungen:

- **Az ló megveri a kecske.* ~ dt. Das Pferd (Nom.) schlägt die Ziege (Nom.).
 **A toll megüti a zsiráf.* ~ dt. Der Kugelschreiber (Nom.) stößt die Giraffe (Nom.).
 **A bárány átugorja a seprő.* ~ dt. Das Lamm überspringt der Besen.
 **A cipő a malac elfogja.* ~ dt. Der Schuh (Nom.) das Schwein (Nom.) erwischt.

Endung am ersten Nomen:

- A kecskét a malac elfogja.* ~ dt. Die Ziege (Akk.) das Schwein erwischt.
A fát a medve megveri. ~ dt. Den Baum der Bär schlägt.
A katonát a toll átugorja. ~ dt. Den Soldaten der Kugelschreiber überspringt.
A kosarat elfogja a bárány. ~ dt. Den Korb erwischt das Lamm.
Megveri lányt a hal. ~ dt. Schlägt das Mädchen (Akk.) der Fisch.
Átugorja a széket az elefánt. ~ dt. Überspringt den Stuhl der Elefant.

Endung am zweiten Nomen:

- A krokodil a nőt megveri.* ~ dt. Das Krokodil die Frau (Akk.) schlägt.
A könyv a kutyát átugorja. ~ dt. Das Buch den Hund überspringt.
A gólya elfogja a cipőt. ~ dt. Der Storch erwischt den Schuh.
Átugorja a baba a krokodilt. ~ dt. Überspringt die Puppe das Krokodil (Akk.).

Elfogja a ceruza a kecskét.

~ dt. Erwischt der Bleistift die Ziege (Akk.).

Die Ergebnisse der Untersuchung fasste Pléh wie folgt zusammen:

Indikator	Entscheidungen			
	3-jährig	4-jährig	6-jährig	Erwachsene
Endung	13	51	64	64
belebt-unbelebt	18	1	0,1	0,1
Wortstellung	0	6	0,2	1,4
Akzentuierung	0	0	0	0,3

Tabelle 5: Die Rolle der Indikatoren in verschiedenen Altersklassen (%) aus: PLÉH 1998:87, meine Hervorhebungen, O.F.)

Dieses Experiment hat dementsprechend nachweisen können, dass die Kasusendungen die wichtigsten Indikatoren des Satzverstehens sind. Die Rolle der Endungen ändert sich aber bedeutend mit dem Lebensalter: während bei den dreijährigen Kindern neben den Endungen auch noch das Kriterium "belebt-unbelebt" eine wichtige Rolle spielt, werden die Entscheidungen ab dem vierten Lebensjahr nur noch fast ausschließlich auf Grund der Endungen getroffen. Auch die Wortstellung scheint bei den Entscheidungen kaum eine Rolle zu spielen.

Die zentrale Rolle der Endungen unterstützen auch die Ergebnisse einer anderen Untersuchung, in welcher in den Beispielsätzen die Kasusendungen diesmal mit der Subjekt-Prädikat-Kongruenz in Konkurrenz standen (PLÉH 1998:88):

- (a) *A kutya kergeti a macskát.* ~ dt. Der Hund jagt die Katze.
- (b) **A kutyák kergeti a macskát.* ~ dt. Die Hunde jagt die Katze.
- (c) *Egy kutya kergeti a macskát.* ~dt. Ein Hund jagt die Katze.
- (d) **A kutya kergeti egy macskát.* ~dt. Der Hund jagt eine Katze.
- (e) **Kutyák kergeti macskát.* ~dt. Hunde jagt Katzen.
- (f) **A kutyák kergeti macskákat.* ~dt. Die Hunde jagt Katzen.

Die Aufgabe bestand auch hier darin, das Agens zu benennen. Die Ergebnisse haben eindeutig gezeigt, dass bei der Verarbeitung der obigen Sätze in dem "Wettstreit" der Endungen und der Kongruenz immer die Kasusendungen "gewonnen" haben. Sogar bei grammatisch falschen Sätzen (b, d, e, f) haben die Probanden ihre Entscheidungen auf Grund

der Kasusendungen getroffen, welche die Wirkung aller anderen Indikatoren (z.B. Belebtheits-Unbelebtheit) unterdrücken.

Neben der Dominanz der Kasusendungen setzte sich Pléh mit der Frage auseinander, ob bei der Satzverarbeitung auch die Wortstellung mitwirken könne. Dabei untersuchte er das Verstehen solcher Sätze, in denen zwei Nomen mit Possessivendung (-*m*), aber ohne Markierung des Akkusativs vorkamen. Diese Sätze sind grammatisch richtig, aber mehrdeutig, weil beide Nomen sowohl als Agens als auch als Objekt gedeutet werden können (PLÉH 1998:92).

A szarvasod átugorja az oroszlánom. ~ dt. Dein Reh überspringt meinen Löwen / Mein Löwe überspringt dein Reh.

A szarvasom átugorja az oroszlánod. ~ dt. Mein Reh überspringt deinen Löwen. / Dein Löwe überspringt mein Reh.

Anhand dieses Experiments stellte sich heraus, dass Kinder bei solchen Sätzen mehrheitlich das erste Nomen als Agens nehmen, setzen also die sogenannte “Erstes Nomen → Agens-Strategie“ ein. In solchen Fällen, in denen sie sich nicht auf die Endungen stützen können, entscheiden sie auf Grund der Wortstellung über die grammatische Funktion des Nomens.

Pléh (1998:198) fasst die Schlussfolgerungen bezüglich der Verarbeitungsparameter des Ungarischen wie folgt zusammen:

- (1) Die Dominanz der Kasusendungen entwickelt sich bereits in einem frühen Lebensalter.
- (2) Dies wird aber mit einer Serialisierungsstrategie, der “Erstes Nomen → Agens-Strategie“, ergänzt.
- (3) Im Ungarischen können wir mit Recht über eine *Grundwortstellung* reden. In Sätzen mit bestimmten Objekten spielt die SVO Wortstellung eine zentrale Rolle.

6. Weitere Variablen der kontrastiven (Verstehens-)Forschung

In Kapitel 5 wurden diejenigen strukturellen Unterschiede zwischen der Ausgangs- und Zielsprache zusammengefasst, die m.E. wegen des starken Kontrasts als potentielle Fehlerquellen zu betrachten sind und durch welche die Erwartungshaltung meiner Probanden gestört werden kann. In Anlehnung an Pléh (siehe oben S. 30) gehe ich davon aus, dass der muttersprachliche Rezipient einer überwiegend synthetischen Sprache andere Cues erwarten und daher verarbeiten wird als der muttersprachliche Leser einer überwiegend analytischen Sprache.

Die Ursachen des "fehlerhaften Leseverhaltens" sind aber nicht nur im Verhältnis der Strukturen von Mutter- und Zielsprache zu suchen. JUHÁSZ wies in seiner Arbeit "Probleme der Interferenz" (1970) darauf hin, dass die zwischensprachlichen Unterschiede mit scharfem Kontrast eher selten zu Interferenzfehlern führen. Dies sei darauf zurückzuführen, dass die stark voneinander abweichenden Elemente durch die große Frequenz schnell automatisiert würden und so recht bald Fertigkeiten entstünden (vgl. JUHÁSZ 1970:88). Juhász kommt aufgrund seiner empirischen Untersuchungen zu dem Ergebnis, dass ein **Kontrastmangel** ebenfalls zu Verwechslungen führen könne. Dieses Phänomen wird als **Ranschburgsches**³² **Phänomen** oder als **homogene Hemmung** bezeichnet.

Die Auffassungsschwelle für gleichzeitige oder rasch einander folgende heterogene Reize liegt tiefer als für homogene Reize. Bei gleicher Intensität und gleichem Gefühlswert werden aus einer gleichzeitig (oder nahezu gleichzeitig) einwirkenden Menge von Reizen die einander unähnlichen bevorzugt, während die einander ähnlichen bzw. identischen aufeinander hemmend einwirken. (RANSCHBURG, 1905:94, zit. n. JUHÁSZ 1970:93)

Auch Kontrastmangel kommt inter- und intralingual vor. **Intralingual** führen in erster Linie phonetische Ähnlichkeiten zu Fehlern. So verwechseln Deutschlerner z.B. *gelingen* und *gelangen* oder die "Er-Substantive" wie *Erlebnis*, *Ergebnis*, *Ereignis*. JUHÁSZ (ebd. 139ff) erklärt unter anderem auch das Problem der deutschen Adjektivdeklinations mit dem Kontrastmangel. Wie in Kapitel 5 bereits erwähnt, kongruiert im Ungarischen das attributive Adjektiv in der Regel nicht mit seinem Bezugswort, diese Deklination ist also dem

³² Pál Ranschburg war ein ungarischer Psychologe, der sich auf der Grundlage der Assoziationspsychologie mit der Bedeutung der Ähnlichkeit beim Erlernen, Behalten und bei der Reproduktion auseinandersetzte.

ungarischen Deutschlerner unbekannt. Darüber hinaus hat die nominale Deklination der deutschen Adjektive sowie die "kleine" Flexion der attributiven Adjektive (etwa nach dem bestimmten Artikel) nur zwei — vielfach homophone — Formen: *-e* und *-en*. Der Kasus z.B. kann deswegen in vielen Fällen nur anhand der Artikelform festgestellt werden (die deutschen Frauen (Nom.), der deutschen Frauen (Gen.), den deutschen Frauen (Dat.)). **Interlingual** entsteht Kontrastmangel dadurch, "dass man die fremdsprachliche Phonemreihe nicht auseinanderhält, weil ihre Bedeutungen bzw. Verwendungsweisen in **einer** muttersprachlichen Phonemreihe zusammenfallen" (ebd. 99), z.B.: ung. *üveg*: dt. 1) *Glas*, 2) *Flasche*.

Außer den Unterschieden und Ähnlichkeiten der zwischensprachlichen Strukturen muss man bei einer kontrastiven Verstehensforschung beachten, dass a) an der Informationsverarbeitung neben dem sprachlich bedingten Verarbeitungssystem auch **allgemeine, kognitive Prozesse** beteiligt sind und b) dass der Verstehensprozess auch von dem Rezipienten (Hintergrundwissen, Gedächtniskapazität) abhängt. EHLERS führt in ihrer Arbeit (1998:86ff) folgende kognitive Lesestrategien auf: Inferieren, Auslassen, Generalisieren, Selegieren, Elaborieren, Wissensgebrauch (sprachliches und nichtsprachliches Wissen), Vorhersagen, Achten auf Signale, Erfassen kulturell wichtiger Aspekte.

Aus den obigen Erörterungen wird deutlich, dass das Textverstehen von einer Vielzahl von Faktoren beeinflusst wird. Verstehensprobleme können folglich **mehrere** Ursachen haben - sprachliche und/oder kognitive, inter- und/oder intralinguale.

7. Fragestellungen

Vor dem Hintergrund der vorangegangenen theoretischen Überlegungen seien an dieser Stelle die primären (1) und sekundären Fragestellungen (2), (3) meiner Arbeit formuliert, welche als Leitfaden für die Auswertung meines Korpus dienen.

- (1) Wie beeinflussen die strukturellen Unterschiede zwischen dem Ungarischen und dem Deutschen die fremdsprachliche Textverarbeitung? Inwieweit wirken sich die eingprägten muttersprachlichen Dekodiergewohnheiten (lokale Entscheidungen) auf das Lesen deutschsprachiger Texte aus?
- (2) Nach welchem Modell kann der fremdsprachliche Textverarbeitungsprozess am besten charakterisiert werden? Beruht das Lesen in der L2 auf Lesefähigkeiten in der Muttersprache oder hängt es (auch) von anderen Faktoren ab?
- (3) Inwieweit kann der fremdsprachliche Verarbeitungsprozess anhand der eingesetzten Datenerhebungsmethoden ermittelt werden?

II. EMPIRIE: UNTERSUCHUNGEN ZUM FREMDSPRACHLICHEN TEXTVERARBEITUNGSPROZESS

Ausgangspunkt der empirischen Untersuchungen, über die im zweiten Teil der vorliegenden Arbeit berichtet werden soll, war das im Teil 1. meiner Arbeit aufgezeigte Forschungsdefizit hinsichtlich der fremdsprachlichen Textverarbeitung im Allgemeinen und der Konstellation Ungarisch (Ausgangssprache) - Deutsch (Zielsprache) im Besonderen. Da die langjährige Vernachlässigung der fremdsprachlichen Textverstehensforschung u.a. auch auf das Fehlen bzw. die Unzulänglichkeiten des methodischen Instrumentariums zurückzuführen ist, sollen anhand meiner Untersuchungen auch die eingesetzten Datenerhebungsmethoden überprüft bzw. charakterisiert werden. An dieser Stelle soll zunächst ein Gesamtüberblick über das Untersuchungsdesign bzw. über die Schritte der Datenerhebung und Datenauswertung gegeben werden.

Um einen orientierenden “groben” Einblick in die spezifischen Dekodierungsprobleme ungarischer Probanden zu gewinnen, habe ich zunächst — nach der Aufarbeitung der Literatur zu typischen Verarbeitungsparametern des Ungarischen³³ — eine Voruntersuchung durchgeführt, deren Daten mit Hilfe schriftlicher Gedächtnis-/Erinnerungsprotokolle erhoben wurden. In Anbetracht der Untersuchungsergebnisse bzw. der methodologischen Nachteile des Gedächtnisprotokolls wurde dann die zweite Untersuchung, welche den Hauptteil des zweiten empirischen Teils der vorliegenden Arbeit ausmacht, vorbereitet. Da mein Interesse in erster Linie nicht den Produkten, sondern den während der Textverarbeitung durchgeführten, verdeckten kognitiven Prozessen gilt, soll die bereits erwähnte Voruntersuchung im Kapitel 8 nur skizzenhaft dargestellt werden. Im Kapitel 9 sollen dann Schritt für Schritt die (sprachspezifischen) Aspekte des fremdsprachlichen Rezeptionsprozesses herausgearbeitet werden, so weit sie mit Hilfe des Verfahrens der zweiten Untersuchung, d.h. der Methode des Lauten Denkens, identifiziert, beschrieben und interpretiert werden können.

³³ Vor allem die Untersuchungen von Csaba Pléh zur Verarbeitung ungarischer Sätze (s. u.a. PLÉH 1998).

8. Voruntersuchung anhand von Erinnerungsprotokollen³⁴

Die Grundlage meiner Vorstudie war eine Untersuchung, die von Elizabeth Bernhardt mit einer englischsprachigen Probandengruppe in der Absicht durchgeführt wurde³⁵, den fremdsprachigen Leseprozess auf seinen Verlauf hin zu untersuchen bzw. mit empirischen Daten zu beweisen, dass “comprehension is characterized by a complex set of interacting processes performed by the reader to construct an understanding of the text” (BERNHARDT 1993:123).

Im Mittelpunkt meiner Fallstudie steht der Bericht über die Wiederholung der oben erwähnten Untersuchung Bernhardts mit ungarischsprachigen schulischen Deutschlernern. Diese Arbeit soll aber mehr sein als eine einfache Replik-Studie. Es wurde einerseits die hermeneutisch-interpretative Methode *des Gedächtnisprotokolls* nochmals auf ihre Effektivität, ihre Stärken und Grenzen hin überprüft, um sie genauer beschreiben zu können, andererseits wurde in dieser Studie der Versuch unternommen, die typischen Dekodierungsprobleme ungarischer Rezipienten bei der Verarbeitung deutschsprachiger Texte zu ermitteln. Dabei wurde des Weiteren untersucht, ob und/oder wie muttersprachliche Dekodiergewohnheiten den fremdsprachlichen Verarbeitungsprozess beeinflussen. Dementsprechend wurde der Interessen-schwerpunkt der Untersuchung auf die Beantwortung folgender zwei Fragen verlagert:

- (1) Inwieweit können die Gedächtnisprotokolle bei der Untersuchung des fremdsprachigen Leseprozesses aufschlussreich sein? Was sind die Vorteile dieser Datenerhebungsmethode, und welchen Beschränkungen unterliegt sie?
- (2) Inwiefern sind die ermittelten Dekodierungsprobleme durch muttersprachige, auch auf den fremdsprachigen Leseprozess transferierte Lesegewohnheiten zu erklären?

8.1 Zum Untersuchungsdesign

Für die eingesetzte Datenerhebungsmethode sind in der einschlägigen Literatur mehrere Bezeichnungen zu finden: *Textzusammenfassung*, *Erinnerungs-/Gedächtnis-/Wiedergabeprotokoll*, *freie Reproduktion*. Bei dieser Methode erhält die Versuchsperson die Aufgabe,

³⁴ Die Ergebnisse der Voruntersuchung werden ausführlich in FARKAS 2000 dargestellt.

³⁵ Die Untersuchung findet sich in BERNHARDT (1993: 119-141).

den gelesenen Text so gut wie möglich schriftlich in ihrer Muttersprache wiederzugeben. Es geht dabei aber nicht darum, die Merkfähigkeit oder ähnliche Gedächtnisleistungen zu testen, sondern es sollen aus den schriftlichen Protokollen Schlüsse auf die Verarbeitungsstrategien, auf die Art des eingesetzten Wissens gezogen werden. BARNETT (1989:157) beurteilt die Methode folgendermaßen: “Written recall protocols show how individual readers reconstruct a text: what they remember, how they interpret vocabulary and grammar, which schema(ta) they invoke, how meaningfully they read.”

Vor der Durchführung des Versuchs war es nötig, den “Eignungsgrad” des von Bernhardt verwendeten Textes (siehe unten, Text 1) für meine Probandengruppe zu überprüfen. Hinsichtlich der rein sprachlichen Faktoren (Vertrautheit des Wortschatzes, die syntaktische Komplexität) und des Inhaltes ging ich aufgrund der Konsultation mit der Lehrerin der Probandengruppe davon aus, dass der Text für die Versuchspersonen adressatenspezifisch ist. Da aber die Probanden Bernhardts bei der Identifizierung des Absenders und des Empfängers erhebliche Schwierigkeiten hatten, wurden am Briefkopf bzw. im Text selbst einige Veränderungen vorgenommen (siehe unten, Text 2): Die Adressen des Empfängers und des Absenders wurden voneinander abgetrennt bzw. die Adresse des Absenders mit einem Namen vervollständigt, und im Text wurden die Ortsnamen *Newark* und *Virginia*, die das Verstehen für die ungarischen schulischen Rezipienten sicherlich erschwert hätten, durch die Ortsnamen *Szeged* und *Köln* ersetzt.

An dem Versuch nahmen 26 Versuchspersonen teil, bei denen es sich um Schüler eines ungarischen Gymnasiums handelte. Alle Versuchspersonen hatten Ungarisch als Muttersprache, lernten das Deutsche seit drei Jahren in drei Stunden pro Woche und unter ihnen gab es bereits einige, die zum Zeitpunkt der Untersuchung über eine Sprachprüfung des Mittelstufenniveaus verfügten. Den Schülern wurde der Text vorgelegt und sie hatten 15 Minuten Zeit, ihn ohne Verwendung eines Wörterbuchs durchzulesen. In der Aufgabenstellung wurde ihnen lediglich gesagt: ”Lest den Text genau durch, und versucht, den Text zu verstehen.” Weder Verarbeitungsziele, d.h. Angaben darüber, was mit dem Text später anzufangen sei, noch Fragestellungen, die mit dem Experiment verfolgt werden sollten, wurden den Schülern vorher bekannt gegeben. Nach 15 Minuten wurde der Text eingesammelt und die Aufgabe gegeben, den gelesenen Text aus dem Gedächtnis in ihrer Muttersprache (Ungarisch) wiederzugeben.

8.2 Auswertung der Erinnerungsprotokolle

In einem ersten Schritt wurden die ungarischen Gedächtnisprotokolle³⁶ mit einer eigenen deutschen Übersetzung versehen. Bei der Übersetzung wurde versucht, die ungarischen Belege so treu wie möglich wiederzugeben. Die Korrekturen der Probanden (z.B. ~~besprochen~~ versprochen) bzw. die Lücken in den Protokollen (z.B. dass er/sie Frau kennen lernen konnte) wurden auch während der Übersetzung mitberücksichtigt, da diese mögliche Rückschlüsse auf den Einsatz von Schemata, auf die Textwelt, die während der Textrezeption konstruiert wurde, zulassen. Im zweiten Schritt der Untersuchung, der Auswertung der ermittelten Protokolle soll es einerseits darum gehen, die Phänomene, die auf ein falsches oder gestörtes Verstehen des Ausgangstextes hinweisen, zu benennen und andererseits sie zu kategorisieren, d.h. einer Ebene³⁷ des Leseprozesses zuzuordnen. Neben der Benennung und der Zuordnung der ermittelten Phänomene einer Ebene des Leseprozesses wurde aber auch versucht, Hypothesen über die Ursachen dieser Dekodierungsprobleme zu formulieren. Und genau in dieser Hinsicht ging meine Datenauswertung über die Analyse von Bernhardt hinaus, die ihr Belege tabellarisch mit Hilfe folgender Analyse-Kategorien bzw. Faktoren ausgewertet hat (BERNHARDT 1993:128-140): Word Recognition, Phonemic / Graphemic Features, Syntactic Feature Recognition, Intratextual Perceptions, Metacognition, Prior Knowledge.

In der vorliegenden Zusammenfassung möchte ich auf die zur Worterkennungsebene ermittelten Daten verzichten und die **Verstehensprobleme auf Satz- und Textebene** in den Mittelpunkt stellen, da sie für meine gesamte Untersuchungsreihe zum Textverstehen relevant sind.

Bei der **Auswertung meines Korpus hinsichtlich der syntaktischen Verarbeitung** ging ich davon aus, dass die ungarischen Rezipienten die meisten Dekodierungsfehler auf der Satzebene begehen werden. Die Ausgangshypothese, dass vorliegender Kontrastreichtum zwischen Muttersprache und Zweitsprache am stärksten die syntaktische Verarbeitungsebene beeinträchtigen wird, stützte sich auf die grundlegenden Unterschiede des Ungarischen und des Deutschen im Sprachbau (siehe oben Kap. 5). Zur Überprüfung meiner

³⁶ Das Korpus bzw. die Belege müssen in der vorliegenden Arbeit wegen Platzmangel unterbleiben. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass das gesamte Korpus in FARKAS 2000 vorzufinden sind.

³⁷ Über die Einteilung des komplexen Leseprozesses in verschiedene Teilprozesse bzw. Ebenen herrscht in der Literatur keine Einigkeit. Die in meiner Analyse behandelten Verarbeitungsebenen entsprechen am ehesten der Einteilung von LUTJEHARMS (1988) und von STIEFENHÖFER (1986).

Ausgangshypothese habe ich die Auswertung meiner Protokolle in Bezug auf den syntaktischen Dekodierprozess grundsätzlich auf die Wiedergabe des dritten Absatzes (siehe Text 2) beschränkt, der aus einem komplizierten, mehrmals zusammengesetzten Satz und einem darauf zurückweisenden kürzeren Satz besteht:

[1] *Ob Sie so nett sein könnten, mir bei Gelegenheit den Namen und die Adresse Ihres Mitarbeiters, der jetzt in Köln ist, mitzuteilen, damit ich auch ihm die versprochenen Materialien schicken kann. Ich habe vergessen, mir seine Adresse aufzuschreiben.*

Diese Beschränkung betrachtete ich aus folgendem Grund als sinnvoll bzw. zweckmäßig: Wegen seiner syntaktischen Komplexität (mehrere Verschachtelungen, Nebensatz in Spitzenstellung, die subordinierende, kausale Konjunktion *damit* in Adjunktklammer, Relativsatz, Infinitivsätze mit “zu”) macht bzw. machte dieser Satz eine genaue syntaktische Analyse erforderlich. Da die in dem oben zitierten Satz ausgedrückten Beziehungen und Verhältnisse zwischen den Konstituenten nicht mehr eindeutig sind, reicht eine semantische, auf die Inhaltswörter beschränkte Analyse nicht mehr aus, und gewinnt das syntaktische Wissen, d.h. die Kenntnis der syntaktischen Indikatoren (Funktionswörter³⁸, Flexionsmorpheme, Wortfolge) für das vollständige Verstehen des Satzes eine besonders große Bedeutung. Und nun zu den konkreten Belegen:

◆ Die Probanden (u.a. Vp. 1,2,3,4), bei denen die Verarbeitung wegen mangelhafter Sprachbeherrschung und der daraus resultierenden Überlastung des Arbeitsgedächtnisses bereits auch auf den unteren Ebenen gestört und langsam ablief,

a/ kommen beim dritten Absatz entweder überhaupt nicht zu einem bewussten Einsatz der syntaktischen Analyse, sondern sie versuchen, auch diesen Absatz weiterhin aufgrund von Inhaltswörtern zu verstehen (Es werden auf einmal nur bestimmte Teile des Satzes - z.B. ein Nebensatz - verarbeitet und einzeln abgespeichert, ohne sie auf Verbindungen zu vorhergehenden bzw. nachfolgenden Komponenten zu überprüfen.)

b/ oder aber sie geben das Dekodieren völlig auf und lassen den ganzen Satz in dem Protokoll aus. In diesem Fall wurde die *Vermeidungsstrategie* als Problemlösestrategie herangezogen.

³⁸ PERFILOVA (1984) teilt die Funktionswörter je nach Funktion in drei Gruppen ein: 1) Präpositionen, Artikelwörter, Kopula, Hilfs- und Modalverben, Partikeln; 2) Konjunktionen, konjunktionähnliche Wortverbindungen; 3) Pronomen, Pronominaladverbien, Modalwörter).

◆ Bei den Probanden, die auch den syntaktischen Hinweisen Aufmerksamkeit schenken und sie zu dekodieren versuchten, lassen sich folgende Fehldeutungen belegen:

⇒ der Nebensatz mit der Konjunktion *damit* wurde übergangen und im Protokoll ausgelassen (u.a. Vp. 10, 11, 21, 25)

⇒ Übersehen der Pluralendungen und der grammatischen Funktionen des Artikels (das Wort *die Materialien* wird statt im Plural im Singular (Vp. 12, 17, 19), das Wort *den Namen* statt im Singular im Plural wiedergegeben (u.a. Vp. 19, 21))

⇒ falsche Interpretation der Referenzbeziehungen (des Relativpronomens “der” und des Possessivpronomens “*seine Adresse*”)

Die Wiedergabe der Singularform *den Namen* im Plural ist u.a. auf die muttersprachlichen Lesegewohnheiten zurückzuführen: a) ungarische Leser nehmen den Artikel *den* entweder nur unter dem Aspekt “Determiniertheit” wahr und somit schenken sie den in dem Artikel enthaltenen syntaktischen Informationen (Numerus-Kasus-Markierung) keine Bedeutung oder sie übersehen ganz einfach den Artikel, b) für die ungarischen Rezipienten ist noch nicht richtig bewusst gemacht worden, dass im Deutschen - im Gegensatz zum Ungarischen - ein und dasselbe Morphem (-en) mehrere grammatische Funktionen markieren kann.

Die falsche Wiedergabe der Konstruktion *seine Adresse* als a) *meine Adresse* (Vp. 20), b) *die Adresse des Adressaten/Ihre Adresse* (Vp. 11, 17, 19, 21), c) *die Adresse, an die das besprochene Material geschickt werden kann* (Vp. 12) liefern Beweise dafür, dass meine Probanden die Referenzbeziehungen entweder gar nicht mitberücksichtigten oder die Richtigkeit der ermittelten Referenzverhältnisse aufgrund der vorangehenden Elemente nicht überprüften.

Die oben erörterten Belege und vor allem die hohe Fehlerfrequenz auf dieser Ebene dürften meine Hypothese, dass die Verarbeitung der syntaktischen Signale bei meinen ungarischsprachigen Probanden noch ungenügend automatisiert und mit vielen Unsicherheiten verbunden ist, hinreichend bestätigen.

Bei meiner Probandengruppe war folglich eine zu starke Fixierung auf der Satzebene zu beobachten, die dazu führte, dass die meisten zwar das Wesentliche der Sätze getrennt für sich verstanden, aber die vertextete Information, den “roten Faden”, nicht finden konnten. Bei einigen Probanden (Vp. 2, 3) war zu beobachten, dass sie Wörtern und Sätzen keine Bedeutung schenken, sie überlesen, weil sie das Gefühl hatten, die Sätze nicht richtig

verstanden zu haben; andere aber im Protokoll mehrmals wiederholten, weil sie nur sie beinahe vollständig dekodieren konnten.

Auch ein anderer Proband (Vp.1) dürfte sich beim Lesen von Anfang an überfordert gefühlt haben. Da aber von ihm eine Lösung, eine Zusammenfassung, verlangt wurde, fing er an, ohne Berücksichtigung der Textvorlage nur noch schemageleitet zu raten, und versuchte, durch verzerrende Textanpassungen an das inadäquate Schema zum Verstehensziel zu kommen.

Auf der Textebene kann der Inferenz, dem Einsatz des deklarativen Weltwissens bzw. Vorwissens eine besonders wichtige Bedeutung zukommen. Reichen die rein sprachlichen Kenntnisse, die textinternen Informationen bei der Verarbeitung des Textes nicht aus, setzen die Leser verstärkt thematisches Wissen ein und/oder machen von den verschiedenen Problemlöse- bzw. Lesestrategien Gebrauch. Angesichts des Inferierens hat aber Bernhardt (1993:141) darauf aufmerksam gemacht, dass

(...) the assumption that “background knowledge always facilitates comprehension” is thoroughly invalid. Although the potential for prior knowledge to assist the comprehension process clearly exists, that knowledge must be specific to the comprehension task at hand.

Zur Unterstützung Bernhardts Behauptung, dass Vorwissen auch hemmend wirken und zu Fehlinterpretationen führen könne, finden sich einige Belege auch in meinem Korpus. Eine Versuchsperson (Vp. 7) wurde z.B. durch ihr Textmusterwissen (ihre Erfahrungen mit der Textsorte “geschäftlicher Brief”) irreführt. Als sie sah, dass sie aufgrund einer rein datengetriebenen Analyse nur eine sehr lückenhafte Zusammenfassung vorlegen konnte, hat sie unter Einsatz seines Vorwissens das Protokoll falsch umformuliert. Der Absender des Briefes ist nämlich nicht ein “Lieferant oder ein Verkäufer”, sondern ein Dozent. Die “Lücken” in den Protokollen auf dieser Ebene lassen sich m.E. nach zum Teil mit der Überlastung des Arbeitsgedächtnisses, mit der Langwierigkeit und den Unsicherheiten auf den unteren Verarbeitungsebenen, und zum Teil mit der mangelhaften Kenntnis der kohärenzstiftenden Funktion bestimmter *cues*, wie Referenzausdrücke, Personal- bzw. Demonstrativpronomina, erklären.

Zum Schluss sei an dieser Stelle auf einen weiteren Unterschied zwischen dem Ungarischen und dem Deutschen hingewiesen, der bei der Auswertung der Daten zu Unsicherheiten führte. Aus der einzelsprachlichen Besonderheit, dass das Ungarische für die Personalpronomen *er*, *she*, *es*, nur eine einzige Form *-ő-* hat, resultierte, dass in den ungarischen Protokollen die

Verweisformen häufig nicht eindeutig zu interpretieren waren. Es stellte sich in mehreren Fällen (Vp. 9, 11, 26) nicht heraus, ob der Proband über eine Frau oder über einen Mann spricht, wie z.B. bei der Verweisung auf den Adressaten/eine Frau und den Adressanten/einen Mann. Daraus folgt, dass die in der Muttersprache abgefassten Gedächtnisprotokolle bei der Konstellation Ungarisch - Deutsch oft keine abgesicherten Aufschlüsse über die Richtigkeit der Verarbeitung der Verweisformen ermöglichen.

8.3 Fazit

Sehen wir uns zunächst an, welche Aufschlüsse meine Voruntersuchung über das (fremdsprachige) Textverstehen bzw. über die Vorgänge des Verarbeitungsprozesses gab?

Aus der Datenauswertung ging eindeutig hervor, wie schwierig es ist, die ermittelten Dekodierungsprobleme *einer* der Ebenen des Leseprozesses zuzuordnen. Die Schwierigkeiten der Zuordnung betrachtete ich als ein Indiz dafür, dass die verschiedenen Verarbeitungskomponenten zu jedem Zeitpunkt in einem regen Wechselspiel stehen und ständig miteinander interagieren (können). Diese Interaktion war in meinem Korpus sowohl auf der *Inter-* (= Interaktion der unterschiedlichen Wissensarten) als auch auf der *Intraebene* (= Interaktion zwischen den jederzeit potentiell aktiven lexikalischen, semantischen, syntaktischen, kontextuellen Verarbeitungsebenen) nachzuweisen.³⁹ Daraus folgt, dass die Ergebnisse meiner ersten Studie in der Interaktion-Autonomie-Kontroverse das interaktive Verstehensmodell befürworten.

Des Weiteren konnte in meiner Untersuchung durch eine Vielzahl von Belegen bestätigt werden, dass die Verarbeitung fremdsprachiger Texte neben den Textdaten und den zur Kompensierung der eingeschränkten Sprachkenntnisse eingesetzten Wissenskonzepten auch vom **Strategieverhalten** der Rezipienten beeinflusst wird. In der auf den Strategiegebrauch bezogenen Fachliteratur werden die Lesestrategien unterschiedlich kategorisiert. Für besonders wichtig erachte ich die Differenzierung zwischen den *kognitiven* (zur Durchführung der Dekodierung eingesetzten) bzw. den *metakognitiven* (der Kontrolle und der Steuerung geistiger Tätigkeiten dienenden) Strategien. In den Protokollen konnten mehrere Strategien identifiziert werden, deren Gebrauch und Kombinationen natürlich von Leser zu Leser variierten. Die "grobe" Gliederung der in meinem Korpus ermittelten Strategien sieht folgendermaßen aus:

³⁹ Die Begriffe *Inter-* bzw. *Intraebene* wurden von SCHWARZ (1992) übernommen.

VERARBEITUNGSSTRATEGIEN	
<i>kognitive</i>	Fokussieren auf die Inhaltswörter; Identifizieren der grammatischen Signale; Lesen in (zu) kurzen Phraseneinheiten; Satz-für-Satz-Lesen; Einsatz der Wissenskomponenten (z.B. Anwendung von Weltwissen, Textsortenwissen); Nutzen des Kontextes <i>Problemlösestrategien:</i> unwichtige/unbekannte Wörter werden übergangen; Aufgabe der Dekodierung der komplizierten Passagen; dem Text etwas "überstülpen", was nicht in ihm ist
<i>metakognitive</i>	<i>ich hab's vergessen</i> (Vp. 2) einschränkende Bemerkungen wie <i>vielleicht, vermutlich, wahrscheinlich</i> , Indefinitpronomina wie <i>jemand, irgendwo, irgendwelche</i> (Vp. 2, 3, 4, 11, 21, 26) Fragezeichen (Vp. 4) durch Punkte markierte bewusste Auslassungen (Vp. 3, 7, 12, 21)
<i>sprachspezifische</i>	Strategietransfer von der Mutter- auf die Fremdsprache → endgültige Entscheidungen aufgrund ungenügender sprachlicher Daten in der Fremdsprache → Übersehen oder Missachtung des Artikels und der Pluralendungen

Tabelle 6: Liste der ermittelten Verarbeitungsstrategien

In Bezug auf die Untersuchungsmethode kann Folgendes festgehalten werden: Schriftliche Gedächtnisprotokolle stellen eine reiche Datenbasis für die Analyse des fremdsprachlichen Leseprozesses dar. Diese grundsätzlich qualitative Methode liefert zur Lokalisierung der Dekodierungsprobleme wichtige Anhaltspunkte und macht sowohl kognitive als auch metakognitive Strategien transparent.

Die schriftlichen Protokolle können also m.E. sehr aufschlussreich sein, aber einige Vorbehalte dürfen bei dem Einsatz dieser Methode keinesfalls außer Acht gelassen werden:

a) Die Methode des Erinnerungsprotokolls hat zweifellos den Nachteil, dass bei ihr auch verstehensferne Gedächtnisfaktoren bzw. verschiedene Lesevariablen (Interesse, Emotionen)

eine große Rolle spielen. Meine Analyse hat noch zusätzlich erbracht, dass der Informationsgehalt der Protokolle sogar von sprachspezifischen Besonderheiten abhängen kann (s.o. S. 45).

b) Der größte Vorteil des Gedächtnisprotokolls, die Freiheit der Wiedergabe, die nicht oder nur beschränkt kontrollierbar ist, beeinträchtigt die Objektivität und Zuverlässigkeit der Analyseresultate. Aus diesem Grund sollte man die Auswertung der Daten schriftlicher Protokolle eher als eine Orientierungsgrundlage für weitere, kontrollierbarere, zuverlässigere Analysen (z.B. Übersetzungen aus der FS in die MS) behandeln oder die anhand der Protokolle gewonnenen Ergebnisse sollten durch die Kombination mehrerer Datenerhebungsmethoden (z.B. Introspektion, gebundene Reproduktion) überprüft bzw. abgesichert werden.

c) Aus dem Gedächtnisprotokoll lassen sich gewisse Schlüsse auf die im Laufe des Verstehensprozesses konstruierte Textwelt ziehen. Die Frage ist dabei, wie weitreichend diese Schlüsse sein können. Um willkürliche post-hoc-Interpretationen zu vermeiden, ist bei der Interpretation der Protokolle bzw. bei der Angabe der *Ursachen* der Dekodierungsfehler unbedingt zu beachten, dass die Textverarbeitung, wie bereits erwähnt, des öfteren auch verstehensferne Gedächtnis- und/oder Motivationsfaktoren beeinträchtigen können. Daher muss auch die Deutung der Dekodierungsfehler nur hypothetisch bleiben.

Meine erste Untersuchung konnte also ihre Fragestellungen nicht abschließend beantworten, wofür sich mehrere Erklärungen anbieten. Ein erster Grund dafür liegt in den obigen methodologischen Einschränkungen. Des Weiteren war das analysierte Korpus zu klein, um allgemein gültige Schlussfolgerungen hinsichtlich der Rolle der entfernten Verwandtschaft von der ungarischen und der deutschen Sprache bzw. der Transfermöglichkeiten bei der fremdsprachigen Textverarbeitung herleiten zu können.

8.4 Untersuchungstext und ausgewählte Belege des Korpus

Text 1. (Originaltext aus BERNHARDT 1993)

Gesamthochschule Kassel, FB 8, Postfach 101380, 3500 Kassel
 Prof. Dr. E. Buchter-Bernhardt
 227 Arps Hall
 1945 N. High Street
 The Ohio State University
 Columbus, OH 43210
 USA

Liebe Frau Buchter-Bernhardt,
 in der Anlage finden Sie die Dinge, die ich Ihnen in Newark versprochen habe. Wenn Sie an dem einen oder anderen von uns interessiert sein sollten, können wir dies gerne kopieren.
 Unnötig zu sagen, dass es großen Spaß gemacht hat, Sie kennen zu lernen, mit Ihnen zu plaudern und gemeinsame Interessen und Bekannte zu entdecken.
 Ob Sie so nett sein könnten, mir bei Gelegenheit den Namen und die Adresse Ihres Mitarbeiters, der jetzt in Virginia ist, mitzuteilen, damit ich auch ihm die versprochenen Materialien schicken kann. Ich vergaß, mir seine Adresse aufzuschreiben.

Mit den besten Grüßen und allen guten Wünschen bin ich,

Ihr



Text 2. (Für ungarische Probanden adaptierter Text)

Dr. L. Falusi
 Attila - József - Universität
 H - 6722 Szeged
 Egyetem út 2-6
 UNGARN

Szeged, den 20.7.1997

Prof. Dr. E. Buchter-Bernhardt
 Gesamthochschule Kassel
 Postfach 101380
 3500 Kassel

Liebe Frau Buchter-Bernhardt,
 in der Anlage finden Sie die Dinge, die ich Ihnen in Szeged versprochen habe. Wenn Sie an dem einen oder anderen von uns interessiert sein sollten, können wir dies gerne kopieren.
 Unnötig zu sagen, dass es großen Spaß gemacht hat, Sie kennen zu lernen, mit Ihnen zu plaudern und gemeinsame Interessen und Bekannte zu entdecken.
 Ob Sie so nett sein könnten, mir bei Gelegenheit den Namen und die Adresse Ihres Mitarbeiters, der jetzt in Köln ist, mitzuteilen, damit ich auch ihm die versprochenen Materialien schicken kann. Ich vergaß, mir seine Adresse aufzuschreiben.

Mit den besten Grüßen und allen guten Wünschen bin ich,

Ihr



Levél egy professzortól egy hallgatónak, aki dolgozik. A professzor lehetőséget kínál fel neki, hogy dolgozzon ott. Amennyiben érdekli a dolog, írjon neki, és ő elküldi a részleteket tartalmazó papírokat is. Az író szerint nem szabad elszalasztania a lehetőséget, amennyiben érdekli ez a téma, hisz az ő érdeke is, hogy megkapja. Amennyiben érdekli a dolog, szeretné vele megbeszélni.

[Ein Brief von einem Professor an einen Studenten, der arbeitet. Der Professor bietet ihm die Möglichkeit an, dort zu arbeiten. Falls ihn die Sache interessiert, soll er ihm schreiben und er schickt ihm auch die Papiere über die Einzelheiten. Der Schreiber ist der Meinung, dass er die Möglichkeit nicht verpassen darf, wenn ihn dieses Thema interessiert; es steht ja auch in seinem Interesse, sie zu bekommen. Falls ihn die Sache interessiert, möchte der Professor es mit ihm besprechen.]

Vp 2.

Ez egy levél volt. Egy valaki megismerkedett egy másik valakivel. De elfelejtette felírni a címét. (Az egyetemről küldték neki ezt a levelet.)

Sok üdvözléssel: _____
(elfelejtettem)

[Das war ein Brief. Jemand hat jemanden anderen kennen gelernt. Er/sie hat aber vergessen, seine/ihre Adresse aufzuschreiben. (Der Brief wurde ihm/ihr von der Universität geschickt.)

Viele Grüße: _____
(ich habe es vergessen)]

Vp 3.

Ez egy levél volt. 97-ben írták. Egyetemen.

Kedves asszony!

Valakivel levelezett, de elvesztette a címét. Egy nővel megismerkedett és levelezett vele, de elvesztette a címét. Valamilyen anyagiakat fog elküldeni neki.

A Ti

Egyetemről küldték egy szegediről Németországba.

[Das war ein Brief.

Er wurde 97 geschrieben. An der Universität.

Liebe Frau.....!

Er/sie hat mit jemandem korrespondiert, aber er/sie hat seine/ihre Adresse verloren. Er/sie hat eine Dame kennen gelernt und mit ihr korrespondiert, aber er/sie hat ihre Adresse verloren. Er/sie wird ihr irgendwelche (Geld)mittel zuschicken.

Euer (Versuch der Unterschrift)]

Vp 4.

A szegedi egyetemről Dr. valaki levele egy német Prof. Dr. asszonyhoz. Szó volt benne anyagiakról, megbeszélésről, hogy az egyik vagy másik valami (?) érdekli a címzettet, a levélíró nagyon örül, hogy megismerhette a címzettet, továbbá hogy talán elküld neki valamit, talán Kölnbe (?). Benne volt még az író címe, címzés, a megszólítás és lezárás hivatalos formulái.

[Das ist ein Brief von Dr. X von der Szegeder Universität an eine deutsche Frau Professor Dr. Im Brief ging es um Geldmittel, um eine Besprechung und darum, dass das eine oder das andere Etwas (?) den Adressaten interessiert, das sich der Briefschreiber sehr darüber freut, das er/sie den Adressaten kennen lernen konnte, weiterhin das er/sie ihr etwas zuschickt, vielleicht nach Köln (?). Es waren noch die Adresse des Schreibers, die Anschrift, die offiziellen Anrede - bzw. Abschlussformeln drin.]

Vp 7.

Kedves asszony!

Már beszéltem Önnel Szegeden. A Szegeden megbeszélt anyagot elküldöm Önnek. Ha ez magának így jó, adja meg ez otthoni és munkahelyi címét és akkor az Ön által megadott címre ...

Minden jót kívánok

László

Az eladó, szállító örül, hogy az anyagot elküldheti. Az asszonnyal Szegeden beszélt, ahol a nő megadta az otthoni és a munkahelyi címét. A szállító erre a megadott címre tudja szállítani az árut. Szívélyes üdvözlését küldi a levél végén, minden jót kíván.

[Liebe Frau.....!]

Ich habe Sie schon in Szeged gesprochen. Ich schicke Ihnen das Material, das wir in Szeged besprochen haben. Wenn es Ihnen passt, geben Sie mir die Adresse Ihres Wohnortes und Ihrer Arbeitsstelle, und dann an die von Ihnen angegebene Adresse

Ich wünsche Ihnen alles Gute:

László

Der Verkäufer, der Lieferant freut sich, das er/sie das Material zuschicken kann. Mit der Frau hat er/sie in Szeged gesprochen, wo die Frau ihm/ihr ihre Wohnortsadresse und die Adresse Ihrer Arbeitstelle angegeben hat. Der Lieferant kann die Ware an diese Adresse liefern. Am Ende des Briefes sendet er/sie herzliche Grüße und wünscht alles Gute.]

Vp 9.

A szegedi József Attila Egyetemre küldték. Talán Kölnből. A feladó kéri, hogy adja meg a címzett a kölni munkatársának a nevét és címét, hogy el tudja vele küldeni a megígért alapanyagokat, ugyanis ő elfelejtette felírni a címzett címét. Kifejezte örömét, hogy megismerhette. Ha kéri, szívesen lemásolják neki azt a bizonyos megbeszéltdolgot, amennyiben őt érdekl.

[Der Brief wurde an die Attila-József-Universität geschickt. Vielleicht aus Köln. Der Absender bittet den Adressaten, den Namen und die Adresse seines/ihrer Mitarbeiters in Köln anzugeben, damit er/sie mit ihm die versprochenen Rohstoffe schicken kann. Er/sie hat ja vergessen, die Adresse des Adressaten aufzuschreiben. Er/sie freut sich darüber, dass er/sie ihn/sie kennen lernen konnte. Wenn er/sie möchte, werden sie ihm/ihr das gewisse besprochene Ding gern kopieren, falls es ihn/sie interessiert.]

Vp 10.

A levélíró a szegedi József Attila Egyetemen diák vagy tanár. A címzettel szeretne beszélni, feltehetőleg egy befektetésről. A levélíró szeretne találkozni a címzettel, és ha lehet Szegeden szeretne vele beszélni. Amennyiben a címzett felveszi a kapcsolatot a levél írójával, a levélíró szeretne megtudni egy bizonyos cím- és névjegyzéktartalmát, ami a címzett városában van. A levélíró a előre is köszöni a segítséget.

[Der Briefschreiber ist ein Student oder ein Dozent an der Szegeder Attila-József Universität. Er/sie möchte mit dem Adressaten sprechen, vermutlich über eine Anlage. Der Briefschreiber möchte den Adressaten treffen, und wenn es möglich ist, mit ihm/ihr in Szeged sprechen. Sollte der Adressat mit dem Briefschreiber den Kontakt aufnehmen, möchte der Briefschreiber den Inhalt einer gewissen Namen- bzw. Adressatenliste wissen, die in der Stadt des Adressaten zu finden ist. Der Briefschreiber dankt schon im Voraus für die Hilfe.]

Vp 11.

Hivatalos levél. Megbeszéltek valamit Szegeden. Megkérdezi, hogy van-e a hölgynek szüksége arra az anyagra, mert akkor szívesen lefénymásolja. Kéri, hogy adja meg nevét és munkahelyének a címét, mert elfelejtette. Ő Kölnben van. Örül, hogy megismerhette a hölgyet. Sok szeretettel üdvözl.

[Ein offizieller Brief. Sie haben etwas in Szeged besprochen. Er/sie fragt, ob die Dame jenes Material braucht, denn er/sie kopiert es ihr gerne. Er/sie bittet sie, ihren Namen und die Adresse ihrer Arbeitsstelle anzugeben, weil er/sie vergessen hat. Er/sie ist in Köln. Er/sie freut sich darüber, die Dame kennen gelernt zu haben. Er/sie sendet ihr viele liebe Grüße.]

Vp 12.

Kedves asszony!

Elküldöm Önnek a Szegeden megbeszéltdanyagot. Ha talál benne valamit, ami Önt érdekl, szívesen lefénymásoljuk. Fölösleges mondanom, milyen öröm volt számomra, hogy megismerkedtünk. Kedves Öntől, hogy elküldte a nevet és a címet, amire elküldhetem a megbeszéltdanyagot. Elfelejtettem felírni magamnak. Szívélyes üdvözléttel minden jót kíván:

[Liebe Frau.....!]

Ich schicke Ihnen das in Szeged besprochene Material. Wenn Sie in ihm etwas finden, was Sie interessiert, kopieren wir es gerne. Unnötig zu sagen, was für eine Freude es mir war, das wir einander kennen gelernt haben. Es ist nett von Ihnen, dass Sie mir den Namen und die Adresse zugeschickt haben, an die ich das besprochene Material schicken kann. Ich habe vergessen, sie mir aufzuschreiben. Mit herzlichen Grüßen wünsche ich Ihnen alles Gute:]

Vp 17.

Kedves Buchter-Bernhardt!

Abban a helyzetben fordulok Önhöz, amiről Szegeden beszéltünk. Nagyon örülök, hogy Önnel megismerkedhettem, hogy beszélgettünk, és ismeretséget kötöttünk. Ha lenne olyan kedves, küldje el a címét és nevét munkatársának, aki most Kölnben van, azért, hogy a megbeszélt anyagot el tudjuk küldeni. Én sajnós elfelejtettem az Ön címét. Hálas köszönettel és minden jókívánsággal:

László

[Liebe Frau Buchter-Berhardt!

Ich wende mich in der Lage an Sie, über die wir in Szeged gesprochen haben. Ich freue mich sehr darüber, dass ich Sie kennen lernen konnte, dass wir uns unterhalten und eine Bekanntschaft geschlossen haben. Wenn Sie so nett sein könnten und mir die Adresse und den Namen Ihres Mitarbeiters, der jetzt in Köln ist, zuschicken würden, damit wir das besprochene Material schicken. Ich habe leider Ihre Adresse vergessen. Vielen Dank und alles Gute:

László]

Vp 19.

Dr. Falusi L.

József Attila Egyetem, 6722 Szeged

Magyarország

Egyetem út 2-6.

Prof. Dr. E. Buchter-Bernhardt

Gesamthochschule Kessel

101380 Postfach

6700 Kessel

Kedves Buchter-Bernhardtné!

Mi szívesen lemásoljuk Önnek, amit Önnek Szegeden megígértem, ha ebben vagy más dologban tőlünk érdeklődni akar. Lenne-e olyan kedves, hogy munkatársainak nevét és címét nekem megadja, hogy a megígért anyagot el tudjuk küldeni. A címét elfelejtettem felírni. A legszívélyesebb üdvözléssel és minden jókívánsággal vagyok én

[Dr. L. Falusi

Attila-József Universitát, Szeged

6722

Ungarn

Egyetem Str. 2-6

Prof. Dr. E. Buchter-Bernhardt

Gesamthochschule Kessel

101380 Postfach

6700 Kessel

Liebe Frau Buchter-Bernhardt!

Wir kopieren Ihnen gerne, was ich Ihnen in Szeged versprochen habe, wenn Sie sich über das eine oder andere Ding von uns informieren wollen. Ob Sie so nett sein könnten, mir die Namen und die Adressen Ihrer Mitarbeiter anzugeben, damit wir das versprochene Material schicken können. Ich habe vergessen, mir Ihre Adresse aufzuschreiben.

Mit den besten Grüßen und allen guten Wünschen bin ich

Versuch der Unterschrift]

Vp 20.

Kedves Bernharcht Buchter Asszony!

Már keresett egyszer Szegeden, akkor nem volt alkalmunk beszélgetni, de megígértem, hogy érdeklődöm. Jó lenne (egy beszélgetést összehozni), hogy megismerjem és megtudjam, mi iránt érdeklődik. Ha szeretne többet megtudni, kérem adja meg nevét és munkahelyének címét, itt Kölnben. Elfelejtettem a címemet megadni. Szívvelyes üdvözlettel minden jót:

László

[Liebe Frau Bernharcht Buchter!

Sie haben mich schon einmal in Szeged gesucht, und damals hatten wir keine Möglichkeit, uns zu unterhalten, aber ich habe Ihnen versprochen, dass ich mich melde. Es wäre schön, (uns zu unterhalten), damit ich Sie kennen lerne und erfahre, wofür Sie sich interessieren. Wenn Sie mehr erfahren möchten, geben Sie mir bitte Ihren Namen und die Adresse Ihrer Arbeitsstelle, hier in Köln. Ich habe vergessen, meine Adresse anzugeben.

Mit herzlichsten Grüßen und allen guten Wünschen:

László]

Vp 21.

Kedves Bernhard-Buchter asszony!

Mikor mi a szünetben találkoztunk és Szegeden beszélgettünk, Ön érdeklődött valami iránt és mi szívesen segítettünk. Teljesen felesleges mondanom, hogy nagy probléma az, hogy elfelejtettem az Ön címét is. Legyen olyan ke4dves, hogy küldje el Kölnbe munkatársai címét és nevét és az Ön címét is, hiszen sajnós mint már említettem, elfelejtettem. A legnagyobb tisztelettel és üdvözlettel és a legjobbakat kívánom.

..... József

[Liebe Frau Bernhard-Buchter!

Als wir uns in den Ferien trafen und in Szeged unterhielten, interessierten Sie sich für etwas, und wir halfen Ihnen gerne. Absolut unnötig zu sagen, dass es ein großes Problem ist, dass ich auch Ihre Adresse vergaß. Seien Sie so nett, mir die Namen und die Adressen Ihrer Mitarbeiter, und auch Ihre Adresse nach Köln zu schicken. Wie schon erwähnt, habe ich sie leider vergessen.

Hochachtungsvoll und mit vielen Grüßen wünsche Ihnen alles Bestes.

..... József]

Vp 25.

Kedves Buchter Bernhard asszony,

A ~~fiókban~~ találja azt a dolgot, amit megígértem Önnek, Szívesen lefénymásoljuk Önnek, ha egyik másik érdekelné. Örülök neki, hogy megismerkedtem Önnel. Kedves lenne, ha az ~~ügyem~~ a címét elküldené egy kollegámnak, aki Kölnben tartózkodik, mert én elfelejtettem a címét.

Üdvözlettel:

[Liebe Frau Buchter Bernhard,

~~In der Schublade~~ finden Sie das Ding, das ich Ihnen versprochen habe. Wir kopieren es Ihnen gern, wenn Sie an dem einen oder anderen interessiert sein sollten. Es freut mich, dass ich Sie kennen lernen konnte. Es wäre nett, wenn Sie ~~bei der Angelegenheit~~ Ihre Adresse einem meiner Kollegen zuschicken würden, der sich jetzt in Köln aufhält, weil ich Ihre Adresse vergaß.

Mit vielen Grüßen:]

Vp 26.

Leírja, hogy a borítékban elküldte azt a dolgot, amit megígért neki Szegeden. Ha valaki iránt közülik érdeklődik, akkor valakivel szívesen együttműködnek. Felesleges mondania, hogy mekkora örömet szerzett neki a megismerkedés, a csevegés, a közös érdeklődési kör és a közös ismerősök felfedezése. Ha a címzett lenne olyan kedves, hogy leírná neki egy valahol tartózkodó dolgozójának a nevét és a címét, akkor el tudná neki küldeni a megbeszélte anyagot. Sajnos elfelejtette magának felírni az adatait. A legszívélyesebb üdvözlettel búcsúzik.

[Er/sie schreibt, dass er/sie in dem Umschlag das Ding geschickt hat, das er/sie ihm/ihr in Szeged versprochen hat. Wenn er/sie an dem einen oder anderen von Ihnen interessiert sein sollte, kooperieren sie gerne mit jemandem. Unnötig zu sagen, was für eine Freude es ihm/ihr gemacht hat, ihn/sie kennen

zu lernen, zu plaudern und einen gemeinsamen Interessenkreis bzw. gemeinsame Bekannte zu entdecken. Wenn der Adressat so nett sein könnte, ihm/ihr den Namen und die Adresse seines/ihrer Arbeiters, der sich jetzt irgendwo aufhält, zu schreiben, dann könnte er/sie ihm das besprochene Material schicken. Er/sie hat leider vergessen, Ihre Personalien aufzuschreiben. Er/sie verabschiedet sich mit den herzlichsten Grüßen.]

9. Hauptuntersuchung anhand von Protokollen Lauten Denkens (PLD)

Die methodologischen Grenzen des Erinnerungsprotokolls bzw. die oben beschriebenen Probleme der Datenauswertung machten in meiner zweiten Untersuchung einen Wechsel der Erhebungsmethode notwendig. Die *off-line*-Datenerhebungsmethode der schriftlichen Protokolle wurde durch ein *on-line*-Datenerhebungsverfahren, nämlich durch das Verfahren des Lauten Denkens (LD) ersetzt, das im Allgemeinen den sogenannten introspektiven Verfahren zugerechnet wird. Vor der Identifizierung, der inhaltlichen Beschreibung und der Typisierung der Verarbeitungsprobleme ungarischer Rezipienten möchte ich zunächst auf das zugrundeliegende Untersuchungsdesign ausführlich eingehen, d.h. a) den Einsatz des LD theoretisch begründen, b) die Zusammensetzung der Probandengruppe und c) das Datenkorpus bzw. die Fertigstellung der Transkriptionen beschreiben.

9.1 Introspektive Methoden: Eine theoretische Orientierung

Die Methode des Lauten Denkens hat in der Denkpsychologie eine ebenso lange wie kontroverse Geschichte⁴⁰. Die von Bühler im Jahre 1907 entwickelte Methode wurde wegen der heftigen Kritik der Behavioristen — introspektiv gewonnene Daten seien nicht intersubjektiv überprüfbar — mehrere Jahrzehnte lang praktisch nicht mehr verwendet. Methodologisch blieb selbst die “kognitive Wende”, die auf der theoretischen Ebene die Psychologie genauso wie die Fremdsprachendidaktik bzw. die Zweitspracherwerborschung erfasst hatte, für viele Jahre ohne Konsequenzen. Erst seit Anfang der 80er Jahre kann man — in erster Linie dank der Arbeiten von K. ANDERSON ERICSSON und HERBERT SIMON (1980, 1984) — von einer Neubelebung dieser Methode sprechen. In abgewandelter Form hat das LD auch in die Unterrichts- bzw. Sprachlehrforschung und in die Fremdsprachendidaktik seinen Eingang gefunden (vgl. FÆRCH/KASPER 1987).

Da in der Fachliteratur für die *Introspektion* mehrere Bezeichnungen wie *Lautes Denken*, *Verbale Daten/Protokolle/Berichte*, *thinking aloud*, *verbal-report data*, *reflexion parlée* vorzufinden sind und meistens uneinheitlich gebraucht werden, möchte ich diese Begriffe in meiner Arbeit folgendermaßen definieren: *Introspektion* und *Lautes Denken* (in folgendem: LD) betrachte ich als Synonyme und als eine Sammelbezeichnung für eine Reihe unterschiedlicher Erhebungsformen (siehe unten die Kriterienliste Punkt 3. und 5.), deren

gemeinsames Merkmal darin besteht, dass die Probanden zur Verbalisierung ihrer Gedanken, Wahrnehmungen und Empfindungen aufgefordert werden. Den Begriff “*Verbale Protokolle*”/“*Protokolle Lauten Denkens*” verwende ich für die Bezeichnung der “Produkte” des LD, d.h. für die Verbalisierungen (*verbal statements*) der Probanden, die als Daten systematisch dokumentiert, ausgewertet und interpretiert werden müssen.

Ohne dass ich auf die vielfältigen theoretischen bzw. methodologischen Aspekte introspektiver Methoden eingehen kann, sollen hier die von Ericsson und Simon (1980, 1984) bereitgestellten theoretischen Grundlagen des LD kurz skizziert werden. Das Modell des LD lässt sich grundsätzlich auf die Annahme zurückführen, dass menschliches Denken als ein Prozess der Informationsverarbeitung betrachtet werden kann.⁴¹ Das Kognitionssystem wird als ein System von Speichern unterschiedlicher Kapazität (Kurzzeitgedächtnis / KZG und Langzeitgedächtnis / LZG) vorgestellt, wobei die kodierten Informationen zwischen den verschiedenen Speichersystemen ausgetauscht werden. Bei der Verarbeitung der Informationen kommt dem KZG eine entscheidende Rolle zu, da die Informationen, auf welche die Aufmerksamkeit gerichtet ist, im KZG gespeichert werden und durch Verbalisation “sichtbar” gemacht werden können.

According to our information processing model described earlier, we can define a cognitive process as a sequence of states in which each state corresponds to information (thoughts) in attention and STM, i.e. heeded information (thoughts). To obtain verbal reports, as new information (thoughts) enters attention, the subjects should verbalize the corresponding thought or thoughts (ERICSSON/SIMON 1987:32).

Ericsson/Simon treffen also die grundlegende Feststellung, dass verbale Daten nur dann direkter Ausdruck der ablaufenden kognitiven Prozesse sein können, wenn sich die Informationen noch im KZG befinden, d.h. sie dem Probanden noch zugänglich sind. Vor diesem Hintergrund wird davon ausgegangen, dass “die während der Informationsverarbeitung, d. h. während des Denkens, wechselnden Inhalte des Kurzzeitgedächtnisses ohne nennenswerten Aufwand an Informationsverarbeitung laut ausgesprochen werden [können]” (DEFFNER 1987:258). Daraus folgt aber auch, dass die Methode des LD für Untersuchung von Prozessen, die weitgehend automatisiert und schnell ablaufen, nur sehr

⁴⁰ Zur Geschichte des LD siehe WEIDLE / WAGNER (1994) und FÆRCH /KASPER (1987).

⁴¹ Der Vorschlag, Kognition im Rahmen einer Informationsverarbeitungstheorie zu modellieren, ist mit dem Namen eines englischen Psychologen, Donald Broadbent zu verbinden (dazu siehe WOLFF 2001: Kapitel 1 und GROTHJAHN 1997).

beschränkt geeignet ist. Zur Absicherung der Validität der Verbalisierungen ist schließlich noch sehr wichtig, dass “die Versuchsperson durch die Aufgabenlösung nicht kognitiv überlastet wird, weil dann kein Spielraum mehr für die Verbalisierung bleibt” (FÆRCH/KASPER 1987:277). Die beiden Autoren sind sich natürlich im Klaren darüber, dass selbst die besten LD-Protokolle nur eine unvollständige Abbildung dessen sein können, was sich in der Wirklichkeit in den Köpfen der Probanden abspielt:

We will conceive of the record verbalizations as data (...) to be accounted for by a corresponding model (...) This means that we will not assume that the verbalized description accurately reflects the internal structure of processes or of heeded information, or that it has any privileged status as a direct observation (ERICSSON/SIMON 1980:217).

Beim Einsatz introspektiver Methoden sind eine Reihe von Differenzierungen zu beobachten, von denen die wichtigsten von Ericsson und Simon (1980, 1984) in der folgenden Kriterienliste festgelegt wurden⁴²:

1) Gegenstand der Introspektion

Innerhalb des ersten Kriteriums müssen drei Unterscheidungen getroffen werden:

1a) *deklaratives — prozedurales Wissen* (Worauf bezieht sich die Untersuchung? Auf das sprachliche Regelwissen /deklaratives Wissen/ oder aber auf die Aktivitäten /prozedurales Wissen/, die bei der Rezeption oder Produktion durchgeführt werden, um das deklarative Wissen zu aktivieren?)

1b) *Handlungsmodalität* (schriftlich – mündlich, Rezeption – Produktion)

1c) *kontinuierlicher Prozess – spezifischer Aspekt* (Beschreibung des gesamten Prozesses durch kontinuierliche Introspektion versus gezielte Befragung während oder nach der Durchführung der Aufgabe).

⁴² Es sei hier darauf hingewiesen, dass die sechs Kriterien für die Beschreibung der verschiedenen Vorgehensweisen unterschiedlich relevant sind.

2) + / — Handlungsbezug⁴³

Damit ist gemeint, ob die introspektive Untersuchung an konkrete Handlungen gekoppelt, d.h. handlungsleitend oder ohne Bezug zu einem konkreten Handlungszusammenhang ist.

3) Zeitabstand der Verbalisierung zur Handlung

Die zeitliche Beziehung zwischen der Handlung, auf die sich die Verbalisierungen beziehen, und zwischen der Verbalisierung selbst.

4) + / — Training der Versuchspersonen5) Erhebungsverfahren

5a) Strukturiertheitsgrad

5b) + / — Medienunterstützung

5c) Selbstinitiiert — fremdinitiiert

5d) Interaktion zwischen Versuchsperson und Versuchsleiter oder zwischen den Versuchspersonen

5e) + / — Interferenz der Verbalisation mit der Handlung (z.B. kognitive Überlastung)

6) Kombination von Methoden (unentbehrlich für eine Validierung der Daten)

Da m.E. von den oben aufgezählten Gütekriterien im Hinblick auf die Diskussion über den Wert (Validität und Reliabilität) introspektiver Daten einige besonders wichtig sind, sollen sie — nämlich das Kriterium des Zeitabstandes zur Handlung und des Strukturiertheitsgrades — an dieser Stelle etwas ausführlicher erläutert werden.

Sehen wir uns zunächst das dritte Kriterium an, jenes der zeitlichen Beziehung zwischen Aufgabenlösung und Verbalisierung, welches die Güte der verbalen Daten entscheidend bestimmt. Auf Grund der begrenzten Speicherkapazität und kurzer Aufbewahrungsdauer des KZG wird in den meisten Arbeiten mindestens zwischen zwei Verbalisierungstypen unterschieden: zwischen Verbalisierungen **während** der Handlungen und Verbalisierungen **nach** dem Ablauf der Handlungen. Ericsson und Simon behaupten, dass die während der Erfüllung einer bestimmten Aufgabe ablaufenden kognitiven Prozesse am besten durch gleichzeitiges, d. h. *simultanes Lautes Denken* (im Weiteren: SLD) erfasst werden können. Da

⁴³ Einige Untersuchungen bzw. Handlungstypen, bei denen die Daten mit introspektiven Methoden erfasst wurden: GERLOFF (1987) und KRINGS (1986) haben sich mit den kognitiven Prozessen während des **Übersetzens** eines Textes beschäftigt. HOSENFELD (1977), und CAVALCANTI (1983) setzten sich mit dem **Leseverstehen** auseinander und GROTHJAHN (1985) untersuchte, welche Verfahren die Versuchspersonen beim **Lösen des C-Tests** einsetzen.

beim sogenannten nachträglichen Lauten Denken (in der englischsprachigen Literatur meistens: *retrospection*) die Zeitspanne zwischen der Handlung und der Verbalisierung unterschiedlich sein kann, werden oft zwei weitere Verbalisierungsformen auseinander gehalten. Findet die Verbalisierung unmittelbar nach Abschluss der Aufgabe statt — wo die Spuren des ursprünglichen Denkakts noch im KZG vorhanden sind — spricht man von einer *unmittelbar folgenden Introspektion* (im Weiteren: UFI). Wenn aber die Verbalisierung erst zu einem späteren Zeitpunkt stattfindet, müssen die Spuren des Denkakts zunächst einmal reaktiviert, d.h. aus dem LZG abgerufen und ins KZG überführt werden. Diese Erhebungsmethode wird von uns im Weiteren *verzögerte Introspektion* (VI) genannt. Die zeitliche Trennungslinie zwischen UFI und VI ist relativ willkürlich.

Ein anderes zentrales Merkmal introspektiver Untersuchungen ist der Grad der Strukturiertheit der Verbalisierung. Das Kriterium des Strukturierungsgrades definieren FÆRCH/KASPER (1987:16) wie folgt: “By degree of structure imposed by the data collection instrument, we refer to the extent to which it predetermines the content of the verbalization.” Am geringsten strukturiert ist die Verbalisation im Falle des simultanen LD, wobei die Vp. alles — ohne irgendeine Art von Selektion — verbalisieren soll, was ihr durch den Kopf geht. Werden aber von dem Versuchsleiter bestimmte spezifische Aspekte der Aufgabenlösung in den Vordergrund gestellt und/oder erfragt, nimmt der Grad der Strukturiertheit zu (UFI und VI). Eine andere Art der Strukturierung ergibt sich dadurch, ob und inwieweit das Denken der Probanden durch den Versuchsleiter oder durch andere(n) Probanden (Gruppengespräche, Paardiskussionen) stimuliert, beeinflusst wird.

Nach den wichtigsten Güterkriterien introspektiver Methoden greife ich noch zum Schluss kurz die Frage auf, welchen allgemeinen Beschränkungen die introspektiven Methoden unterliegen. (Die wichtigsten mit dem Verfahren des LD verbundenen Probleme wurden von HAASTRUP (1987:208) tabellarisch zusammengefasst.)

Ein wesentliches Problem hängt mit den hohen kognitiven Anforderungen an den Probanden — gleichzeitige Aufgabelösung und Verbalisierung der Denkprozesse — zusammen, wodurch die Probanden mit einem Kapazitäts- und Auswahlproblem konfrontiert werden. Es ist offensichtlich, dass im Kopf Prozesse ablaufen, die man nicht verbalisieren kann. Der Proband muss bewusst oder unbewusst auswählen, was er/sie auch verbalisiert. So ist z.B. vorstellbar, dass die Vp. einerseits bestimmte, ihr bewusste innere Prozesse (z.B. Unzulänglichkeiten ihrer Denkvorgänge) verschweigt, andererseits aber solche Vorgänge verbalisiert, die bei der Aufgabenlösung eher irrelevant sind. Eine weitere Grenze des LD besteht darin, dass nicht alle Kognitionen dem Bewusstsein zugänglich sind. Darüber hinaus

kann auch vorkommen, dass die Vp. gar nicht bemerkt, dass sie im Lösungsprozess bereits einen Schritt weiter ist. Als weiteres Problem ist zu nennen, dass es in der Fähigkeit, über die eigenen kognitiven Prozesse zu berichten, große interindividuelle Unterschiede gibt.

Trotz dieser Grenzen der Methode des LD kommen die meisten introspektiven Untersuchungen (z.B. KRINGS 1986, GERLOFF 1987, GROTJAHN 1985) letztendlich zum Schluss, dass a) die Verbalisierungen von Versuchspersonen erstens eine zweifelsohne wertvolle und aufschlussreiche Datenquelle sind und b) den Einschränkungen der introspektiven Methoden die Fülle der Einsichten in die kognitive Prozesse gegenübersteht. Geht es dem Forscher um die Ermittlung der inneren, mentalen Prozesse der Versuchsperson, bleiben alle anderen Verfahren hinter dem des Lauten Denkens weit zurück.

Mit diesem wichtigen Argument für den Einsatz des LD möchte ich meine theoretisch-methodologischen Vorbemerkungen zunächst beenden. Der zweite — empirische — Teil meiner Arbeit findet ihre Fortsetzung in der Beschreibung meiner empirischen introspektiven Untersuchung zum fremdsprachlichen Leseprozess bzw. in der Einschätzung des LD als Instrument der psycholinguistischen Textrezeptionsforschung.

9.2 Zur Entwicklung des Untersuchungsdesigns

Nach der obigen Begründung der Entscheidung für die Methode des LD verfolgt dieser Abschnitt das Ziel, die Vorbereitung der Untersuchung, die Zusammensetzung der Probandengruppe, das Datenkorpus, die Durchführung der Datenerhebung bzw. die Aufbereitung der Datenauswertung (Transkriptionszeichen) genauer zu beschreiben. Bei der Vorbereitung der Datenerhebung müssen grundsätzlich folgende Überlegungen bzw. Zielsetzungen vor Augen gehalten werden:

- Anhand der vorliegenden empirischen Untersuchung soll das fremdsprachige Textverstehen im Allgemeinen und der ungarisch-deutsche Verarbeitungsprozess im Besonderen charakterisiert werden. Eine wichtige Fragestellung dabei ist, wie die strukturelle Distanz zwischen L1 und L2 das Verstehen deutschsprachiger Texte beeinflusst.
- Im Mittelpunkt des Forschungsinteresses stehen nicht die Produkte, sondern die kognitiven, “verdeckten” Prozesse der Textrezeption.
- Man benötigt also eine spezifische Aufgabenstellung (Kriterium des Handlungsbezugs), die eine Aktivierung der zu untersuchenden Wissensstrukturen verlangt.

Vor dem Hintergrund dieser Parameter der vorliegenden Arbeit bestand eine wichtige Grundsatzentscheidung hinsichtlich des Designs darin, die Verbalisierung an eine Übersetzungsaufgabe aus dem Deutschen ins Ungarische zu koppeln. Bei der Übersetzung sind ja sowohl die PRODUKTION eines Textes in der L1 als auch das VERSTEHEN des fremdsprachlichen Ausgangstextes beteiligt.

Der nächste Schritt der Untersuchung war die Auswahl des Untersuchungstextes, wobei vor allem zwei Überlegungen berücksichtigt wurden. Der Text wurde zunächst einmal nach sprachlichen Gesichtspunkten bzw. nach "Eignungsgrad" für meine Probandengruppe ausgewählt. Eine wichtige Vorgabe dabei war, dass der Text weder zu leicht noch zu schwierig sein durfte. Bei einem sprachlich zu einfachem Text wäre mit einem hohen Maß an automatisch und unbewusst ablaufenden — folglich nicht verbalisierten bzw. verbalisierbaren — Verarbeitungsprozessen und bei einem zu schweren Text mit der kognitiven Überlastung der Probanden zu rechnen gewesen. Das zweite Auswahlkriterium hing mit dem Pilotcharakter meiner Untersuchung zusammen. Der möglichen Kritik, dass meine Feststellungen bezüglich der in Individuum ablaufenden Kognitionen bzw. der bei der Verstehensschwierigkeiten eingesetzten Strategien nicht schlüssig wären, weil sie auf Grund einer einzigen empirischen Untersuchung gezogen wurden, ist als Hauptargument die "Natur" des von mir ausgewählten Untersuchungstextes entgegenzusetzen: der Untersuchungstext ist relativ lang und zeichnet sich durch eine Vielzahl sprachlicher Phänomene (s.u.) aus, die für eine entsprechende Vielfalt von Textrezeptionsproblemen sorgen sollten und so die Aussagekraft bzw. die Reliabilität meiner Analysen erhöhen. Weitere Untersuchungen würden den für diese Arbeit gesteckten Rahmen sprengen. Und dies nicht nur wegen des Umfangs des Korpus — es beläuft sich für die 21 Versuchspersonen auf ca. 110 Seiten —, sondern auch wegen des großen Zeit- und Arbeitsaufwandes, mit denen die Auswertung empirischer Daten verbunden ist.

Bevor zur Beschreibung der Probandengruppe übergegangen wird, stelle ich den Untersuchungstext vor, einen Zeitungsartikel aus "Universitas" (1996/4):

Törölt:

Das Buch im Jahr 2045

Im Überschwang der Faszination durch die Neuen Medien ist das Buch schon mehrfach totgesagt worden. Es sei eine überalterte Medientechnologie, die durch die neuen abgelöst werde. Nachdem sich aber Teile der neuen Traumwelt als bloßer Traum entpuppt haben, ist vor allem eines zu erwarten: Ganz gleich, welchen Stellenwert das Buch wirtschaftlich und im Konzert der Medien einnehmen wird, der Leser, der geduldige Liebhaber des Worts, wird gefragt sein wie nie zuvor.

Es scheint unwahrscheinlich, dass der Buchproduktion ein vergleichbares Wachstum wie in den letzten fünfzig Jahren bevorsteht. Genauso unwahrscheinlich ist aber auch das

Törölt: —Oldaltörés—

Verschwinden des Buches, wie manche wegen der expansiven neuen Medien prophezeien. Nach wie vor mag die Geschwindigkeit überraschen, mit der in manchen Bereichen neue Technologien sich durchsetzen. Überraschend ist freilich auch, wie zur gleichen Zeit, da die virtuellen Welten der neuen Medien ihren Siegeszug antreten, das Buch als Verbrauchsware ubiquitär wird. Jene Gattung nordamerikanischer Fastfood-Unterhaltungsromane, die mit den jeweils gerade aktuellen Themen, sei es nun Sex im Büro, Kindesmissbrauch oder organisierte Kriminalität hausieren gehen, füllt inzwischen auch bei uns die Wühltische der Buchabteilungen in den Kaufhäusern. In den versprochenen papierlosen computerisierten Büros müssen indessen die Papierstapel im Drucker ständig nachgefüllt werden, weil der lästige Gänge zum Kopierer sparende allzeit bereite Drucker, freilich nur mit blütenweißem neuem Papier störungsfrei arbeitend, verführerisch leicht verfügbar ist. Statt Information immateriell zu verarbeiten, wandelt das Computerzeitalter immer mehr Wälder in Papier um. Jeder Fortschritt in der Informationstechnik produziert zudem neue Berge von nur schwer zu entsorgendem Computerschrott.

Sollten die globale Ausbreitung des Internet und das Informationszeitalter vielleicht doch der gleichen Logik gehorchen wie die Vervielfältigung des Buchangebotes in den Industriestaaten und etwas mit Marktchancen, Prosperität und Kaufkraft zu tun haben?

9.3 Versuchspersonen und Untersuchungsablauf

An der Untersuchung nahmen insgesamt 20 Versuchspersonen teil, bei denen es sich um Germanistikstudentinnen des zweiten oder des dritten Studienjahres der Universität Debrecen (Ungarn) handelte. Dies bedeutet, dass alle Versuchspersonen bereits am Gymnasium mindestens 4 Jahre Deutschunterricht hatten, bevor sie mit ihrem Germanistikstudium an der Universität angingen. Darüber hinaus haben schon alle die sogenannte Grundprüfung, bei der überprüft wird, ob die Studenten über die zum weiteren Germanistikstudium unentbehrlichen Sprachkenntnisse verfügen, mit Erfolg absolviert. Des Weiteren handelt es bei meinen Versuchspersonen ohne Ausnahme um Studentinnen, die ich selber unterrichtete und mit denen ich deswegen schon einen entspannten persönlichen Kontakt hatte. Durch eine derartige Auswahl meiner Probanden wollte ich die Probleme, die in Zusammenhang mit der Interaktion zwischen Probanden und dem Versuchsleiter (Kriterium 5d) auftreten können — z.B. Angst vor einem schlechten Eindruck, Versuchssituation als Prüfungssituation zu erleben —, vermeiden. Um die Ängste der Probanden noch weiter abzubauen, wurde bei der Übersetzung des Textes der Gebrauch von ein- und/oder zweisprachigen Wörterbüchern zugelassen, jedoch mit der Bitte an die Probanden, die Bedeutung unbekannter Wörter zunächst aus dem Kontext zu erschließen zu versuchen.

Die Probanden wurden in zwei Gruppen eingeteilt. Während die Versuchspersonen der Gruppe I. die Übersetzungsaufgabe allein lösen sollten (7 monologische Verbalisierungen — im Weiteren: MV), haben die Probanden der Gruppe II. Paare gebildet und sollten den Text diskursiv übersetzen (7 Paardiskussionen — im Weiteren PD). Die Instruktion für die

Verbalisierung wurde bei beiden Gruppen ganz allgemein gehalten: Alles laut zu verbalisieren, was ihnen bei der Lösung der Aufgabenstellung durch den Kopf geht. Darüber hinaus wurde den Informanten noch vorher verdeutlicht, dass die Versuchsleiterin während der Untersuchung als Zuhörerin anwesend ist und von ihr keine Lösungshilfe zu erwarten ist. Obwohl als Grundregel der introspektiven Untersuchungen gilt, dass der Versuchsleiter seinen eigenen Einfluss auf die Verbalisierungen möglichst gering halten sollte, wurde die Verbalisierung von mir gelegentlich unterbrochen. Den Einsatz der unmittelbar folgenden Introspektion hielt ich sowohl für nützlich als auch für unentbehrlich. Mein Interesse gilt nicht nur den kognitiven Verarbeitungsprozessen im Allgemeinen, sondern auch der spezifischen Fragestellung, ob sich die Rezeptionsschwierigkeiten mit dem unterschiedlichen Sprachbau der untersuchten Sprachen erklären lassen. Im Rahmen der verzögerten Introspektion wurden von den Probanden anhand konkreter Fragen ausführlichere Erklärungen der Dekodierungsprobleme verlangt.

10. Ergebnisse der Hauptuntersuchung

Für den empirischen Teil meiner Arbeit habe ich aus dem gesamten Korpus einige Abschnitte ausgewählt und Schritt für Schritt analysiert (siehe unten Mikroanalyse A, B, C, D). Die Analysekategorien — komprimierte Nominalphrasen, Nebensatzkonstruktionen mit Verb-Endstellung, Satzklammern, Strukturwörter — wurden nach den folgenden Kriterien ausgewählt:

- Frequenz der Verarbeitungsprobleme: Bei diesen Phänomenen handelt es sich um sprachliche Einheiten, bei denen die meisten Versuchspersonen Probleme hatten.
- Die Ergebnisse meiner Voruntersuchung: Meine "orientierende" erste Untersuchung hat u.a. erbracht, dass ungarische Probanden mit den Strukturwörtern (vor allem mit dem Artikel und den Endungen der Adjektivdeklinaton) "nachlässig" umgehen. Aus diesem Grund hielt ich für angebracht, dieses Phänomen auch bei meiner zweiten Untersuchung miteinzubeziehen.
- Der analytisch-synthetisch-Kontrast des untersuchten Sprachpaars: In Anlehnung an Pléh (siehe S. 31) ging ich davon aus, dass der in der Muttersprache automatisierte, auf lokalen Entscheidungen beruhende Dekodierprozess meiner Probanden durch den grundsätzlich analytischen Sprachbau der Zielsprache gestört wird. In diesem Zusammenhang könnten also in erster Linie diejenigen sprachlichen Phänomene von Interesse sein, deren Verarbeitung die Mitberücksichtigung größerer Textauschnitte nötig machen, wie dies bei den Satzklammern und bei den komprimierten Nominalphrasen der Fall ist.

Aufgrund des Platzmangels können in der vorliegenden Arbeit bei jedem sprachlichen Phänomen höchstens je zwei Protokollabschnitte schrittweise analysiert werden. Die weiteren Protokollauszüge werden dann in Anbetracht der Ergebnisse der ausführlichen Analysen ausgewertet. Nach der Anfertigung der Mikroanalysen wurde eine Liste der Verstehensprobleme ungarischer Rezipienten auf der einen Seite und der eingesetzten Verarbeitungsstrategien auf der anderen Seite zusammengestellt (s.u. Abschn. III.).

Bevor zu den konkreten Mikroanalysen übergegangen wird, seien an dieser Stelle nochmals all die Werke und Untersuchungen erwähnt, welche für meine kontrastiven Untersuchungen und Analysen als Grundlage dienen. Zur Beschreibung der wesentlichen typologischen Merkmale des Ungarischen habe ich auf die Studien und Untersuchungen von

CSABA PLÉH (u.a. 1998) und im kontrastiven Bereich auf die Arbeiten von JÁNOS JUHÁSZ (1970) und TIBOR SZÚCS (1999) zurückgegriffen.

Bezüglich der Spezifika des Deutschen lieferte die von HERINGER ausgearbeitete **rezeptive Grammatik des Deutschen** (1989) wichtige Orientierungs- und Anhaltspunkte. Ausführliche empirische Untersuchungen zu den Verarbeitungsparametern des Deutschen als Muttersprache, lagen mir zur Zeit der Durchführung meiner Untersuchungen nicht vor.

10.1 Transkriptionszeichen, Problemindikatoren

Die Verbalisierungen wurden in ihrer gesamten Länge auf Tonband aufgenommen und nachfolgend vollständig transkribiert. Nach der Verarbeitung der Tonmaterialien meiner Untersuchung entstand eine Sammlung von Transkriptionen auf ca. 110 Seiten⁴⁴. Die vollständigen Protokolle, die auch mit einer deutschen Übersetzung versehen wurden⁴⁵, befinden sich im Anhang der vorliegenden Arbeit. Die wichtigsten Informationen zu den Protokollen seien in der folgenden Tabelle zusammengefasst:

Protokoll-Typ	Protokoll-Nummer	Versuchsperson(en)	Datum	Dauer	Umfang (in Seiten)
MV	1	E	16.12.99	50	8
MV	2	T	17.12.99	40m 45s	6
MV	3	R	13.01.00	33m 30s	5
MV	4	N	14.01.00	40m 40s	5
MV	5	M	25.01.00	21	3
MV	6	Zs	28.01.00	45m 50s	7
MV	7	W	28.01.00	38	5
PD	8	K und O	02.12.99	29	9
PD	9	G und Sz	10.01.00	45	11
PD	10	U und L	16.01.00	45	13

⁴⁴ Das Korpus ergänzen noch 37 schriftliche Übersetzungen, die von Germanistik-StudentInnen des 4. Studienjahres an der Debrecener Universität im Rahmen einer Zwischenprüfung angefertigt wurden.

⁴⁵ Untersuchungen anhand der Methode des LD müssen immer in der jeweiligen Muttersprache der Versuchspersonen durchgeführt werden. Das Laute Denken in der L2 würde das Arbeitsgedächtnis belasten und wäre für die Denkprozesse besonders hinderlich.

PD	11	B und C	17.01.00	39	12
PD	12	D und P	26.01.00	49	13
PD	13	V und A	29.03.00	31m 50s	8
PD	14	J und M	04.04.00	35	9

Tabelle 7: Korpusübersicht

Da das Transkribieren bereits als Teil der Datenanalyse bzw. meiner Interpretationen zu betrachten ist, soll zunächst eine Synopse der Transkriptionszeichen gegeben werden und daraufhin sollen einige Indikatoren einzeln vorgestellt werden⁴⁶.

PRIMÄRE INDIKATOREN

Metakognitive Äußerungen

<i>Das weiß/verstehe ich nicht</i>	Äußerungen zur eigenen Kognition
<u>So ist es nicht gut</u>	Unzufriedenheit, Revidierungen
<u>Warte mal!</u>	Handlungssteuernde Äußerung
<u>Ich suche nach dem Verb</u>	Handlungsbeschreibende Äußerung
<u>Vielleicht</u>	Vermutungen, Annahmen, Emotionen
<u>Ja</u>	Zustimmung

SEKUNDÄRE INDIKATOREN

Intonation

↑	steigende Intonation
↓	fallende Intonation
DER Drucker	starke Betonung

Pausen

//	Redeabbrüche
(.)	kurze Pausen
(..)	mittlere Pausen
(...)	lange Pausen (über 10 Sekunden)
(?)	Unsicherheiten

SONSTIGE ZEICHEN

⁴⁶ Das in meiner Arbeit zugrundegelegte Transkriptionssystem lehnt sich u.a. an die Transkriptionssiglen der Gesprächsanalyse bzw. an das von KRINGS (1986:120 ff) vorgeschlagene Indikatorenmodell.

{lacht}	paralinguale Verhaltensweisen
(WB)	Wörterbuchbenutzung
“Drucker”	deutsche Wörter in dem ungarischsprachigen LDP
`nyomtató`	ungarische Äquivalente deutscher Wörter

Wie aus der obigen Übersicht hervorgeht, sind die Indikatoren von mir in primäre und sekundäre Indikatoren eingeteilt worden. Primär nenne ich solche Indikatoren, bei deren Vorliegen das fragliche Segment des LDP eindeutig als “problembehaftet” klassifiziert werden kann, da die Probleme in diesen Fällen von den Versuchspersonen selbst — in Form von metakognitiven Äußerungen — identifiziert werden (zum metakognitiven Wissen siehe oben S.19). Unter den sekundären Indikatoren sollen “schwächere” Indikatoren verstanden werden, deren Vorliegen allein nicht ausreicht, ein bestimmtes Segment als Problem zu identifizieren.

Mit besonders klaren Fällen der Rezeptionsprobleme haben wir es zu tun, wenn die Schwierigkeiten von den Probanden selbst verbalisiert werden. In den LDP kommen Äußerungen vor allem zu den folgenden Bereichen vor:

- ✓ Die erste, umfangreichste Kategorie gruppiert sich um problemidentifizierende Äußerungen, welche die eigene kognitive Aktivität der Versuchspersonen zum Ausdruck bringen. Dabei geht es in erster Linie um die Identifizierung und/oder Beschreibung des Nicht-Wissens und des Nicht-Verstehens:
 - *Dazu habe ich jetzt wirklich keine Ideen.*
 - *Weiß nicht, was dieses Wort bedeutet.*
 - *Ich weiß nicht.*
 - *Na, das verstehe ich gar nicht.*
 - *Hier ist das Problem.*
 - *Ich verstehe den Satz immer noch nicht.*
- ✓ Die nächste Gruppe umfasst Fragen bzw. Äußerungen, die auf die Unzufriedenheit mit den Lösungsversuchen hinweisen:
 - *Nein, weil*
 - *Das klingt nicht besonders gut so zusammen.*
 - *Das ist immer noch nicht gut.*
 - *Hat dieser Satz so einen Sinn?*

- ✓ Des Weiteren treten sowohl in den monologischen Verbalisierungen als auch in den Paardiskussionen Äußerungen auf, welche die während der Aufgabenlösung durchgeführten Handlungen beschreiben bzw. den Diskussionspartner zu einer Handlung auffordern:
 - *Gehen wir weiter und später kehren wir zu diesem Nebensatz zurück!*
 - *Warte ein bisschen!*
 - *Ich gucke das Wort lieber im Wörterbuch nach.*
 - *Suchen wir nach dem Subjekt!*
- ✓ Die nächste umfangreiche Gruppe bilden Vermutungen, Annahmen und Emotionen, die als deutliches Anzeichen für unsicheres Wissen(-sgefühl) betrachtet werden:
 - *bin mir nicht sicher*
 - *vielleicht*
 - *meiner Meinung nach*
 - *etwas Ähnliches*
 - *ich habe das Gefühl, dass...*

Pausen und Intonationsmuster sind insgesamt von geringerer Bedeutung als metakognitive Äußerungen, aber bei der Auswertung der LDP müssen wir auch diesen Indikatoren Bedeutung schenken (vgl. KRINGS 1986:137). Da unsere Probanden eine ziemlich komplexe Aufgabe lösen müssen (gleichzeitiges Übersetzen und Lautes Denken), dürfen Pausen auf der einen Seite auf keinen Fall automatisch als Anzeichen für Rezeptionsprobleme gewertet werden. Sie signalisieren in den meisten Fällen ganz einfach nur die Überlastung des Arbeitsgedächtnisses. Auf der anderen Seite aber treten sie fast immer in Kombination mit anderen Indikatoren auf und deswegen lassen Pausen mit ziemlicher Sicherheit auf Probleme schließen.

Dieses Kapitel abschließend seien hier die wichtigsten Merkmale meiner Untersuchung — nach der von Ericsson/Simon aufgestellten Kriterienliste — tabellarisch zusammengefasst:

1. Gegenstand der Introspektion	Deklaratives und prozedurales Wissen ungarischer Rezipienten
2. Handlungsbezug	Mündliche Übersetzung aus dem Deutschen ins Ungarische
3. Zeitabstand der Verbalisierung zur Handlung	Simultane Introspektion + unmittelbar folgende und verzögerte Introspektion
4. +/— Training der Versuchspersonen	Die Untersuchung ist ohne vorheriges Training durchgeführt worden
5. Erhebungsverfahren	

Törölt:

5a) Strukturierungsgrad	Niedrige (monologische Verbalisierungen) + mittlere Strukturiertheit (Paardiskussionen, unmittelbar folgende bzw. verzögerte Introspektion)
5b) +/- Medienunterstützung	Tonbandaufnahmen
5c) Selbst-, Fremddinitierung der Verbalisation	Kombination der Selbst- und der Fremddinitierung <i>Selbstinitiiert:</i> Vor allem bei den monologischen Verbalisierungen <i>Fremddinitiert:</i> ✓ gegenseitige Stimulierung der Denkvorgänge bei Paardiskussionen ✓ Aufforderung seitens des Versuchsleiters zur Verbalisierung während oder nach der Aufgabendurchführung
5d) Interaktion zwischen Proband und Versuchsleiter	Reduzierter Einflussfaktor durch den entspannten persönlichen Kontakt

Tabelle 8: Charakterisierung der zweiten Untersuchung auf Grund der Datenerhebungsmethode

10.2 Verarbeitung einer Nominalphrase mit prä- und postdeterminierender Erweiterung

In dem nachfolgenden Protokollausschnitt geht es um eine mehrmals zusammengesetzte, sowohl prä- als auch postdeterminierte Nominalphrase. Der erste prädeterminierende Teil der Konstruktion “der lästige Gänge zum Kopierer sparende allzeit bereite Drucker” wird durch eine *Partizipalklausel* (HERINGER 1989:290ff) — “freilich nur mit blütenweißem, neuem Papier störungslos arbeitend” — erweitert. Diese Nominalphrase kann umso mehr von besonderem Interesse sein, als komprimierte NP im Ungarischen fast ausschließlich pränominal, d.h. nach links, im Deutschen aber mehrheitlich rechts erweitert werden (vgl. Szűcs 1999). Rechtserweiterungen kommen zwar auch im Ungarischen vor, aber sie klingen in den meisten Fällen ziemlich umständlich und können leicht missverstanden werden. Die zu verarbeitende NP sieht wie folgt aus:

Zeile 17-20: In den versprochenen papierlosen computerisierten Büros müssen indessen die Papierstapel im Drucker ständig nachgefüllt werden, weil [**der lästige Gänge zum Kopierer sparende allzeit bereite Drucker, freilich nur mit blütenweißem neuem Papier arbeitend,**] verführerisch leicht verfügbar ist.

LDP-NUMMER UND TYP:	MIKROANALYSE A/ 12-PD
---------------------	----------------------------------

DATUM:	26.01.2000
PROBAND:	D und P
Dauer des Ausschnitts:	8 min

Schritt 1)

12.95 **P**: a nyomtatókban lévő papírstócokat állandóan után kell tölteni, mert[↑] a // (.) fārasztó // (.) járkálás a fēnymásolóhoz[↓] // (...) "bereite Drucker" // (...) mindenképpen, mindig[↑]
[°]die Papierstapel in den Druckern müssen ständig nachgefüllt werden, weil[↑] der // (.) lästige // (.) Gang zum Kopierer[↓] // (...) "bereite Drucker" — (...) jedenfalls, immer[↑]

Interpretation: Der Artikel "der" wurde von den Probanden im ersten Verarbeitungsversuch dem Substantiv "Gänge" zugeordnet, wie dies auch im retrospektiven Interview bestätigt wurde (siehe u. R12.36-R12.38). Die Versuchspersonen überprüfen im ersten Schritt weder Kasus noch Numerus des Substantivs "Gänge" und lassen außerdem auch die Endung des Adjektivs außer Acht. Sie deuten deswegen die Form "Gänge" als Nominativ Singular (der lästige Gang).

Schritt 2)

- 12.96 **D**: na, ezt nem tudom itt, ez a "zum Kopierer SPAREnde[↑] allzeit bereite Drucker[↑]"
[°]na, dies weiß ich hier nicht, dieses "zum Kopierer SPAREnde[↑] allzeit bereite Drucker[↑]"
- 12.97 **P**: mindig kész[↑]
[°]allzeit bereite[↑]
- 12.98 **D**: nyomtató
[°]Drucker
- 12.99 **P**: de "sparend"
[°]aber "sparend"
- 12.100 **D**: Ezt inkább megnézem. (SZ)
[°]das schlage ich lieber nach (WB)
- 12.101 **P**: mert a // (.) fārasztó járkálás a // (.) fēnymásolóhoz[↑]
[°]weil der // (.) lästige Gang // (.) zum Kopierer[↑]
- 12.102 **D**: csak olyan jelentése van, hogy 'megtakarít', 'takarékoskodó'
[°]dies hat nur die Bedeutung 'ersparen', 'sparsam'
- 12.103 **P**: de a fēnymásolást takarítják meg vele (?)
[°]aber was wird damit erspart, das Kopieren(?)

Interpretation: Die erste Phrase der ganzen NP wurde von den Probanden nach "der lästige Gänge" abgeschlossen und sie fingen danach mit der Verarbeitung der zweiten Phrase "zum Kopierer sparende allzeit bereite Drucker" (siehe Z. 12.96) an. Sie zergliederten also die NP folgendermaßen: [der lästige Gänge] [zum Kopierer sparende allzeit bereite Drucker]. Dieser

Lösungsvorschlag erweist sich aber als überprüfungsdürftig, da sie einfach nicht klären können, wohin das Partizip “sparend” gehört. Dies indiziert auch die Frage “Was wird aber damit erspart, das Kopieren?”. Die grammatische Funktion des Partizips bleibt also unklar.

Schritt 3)

12.104 **D:** (...) Várjál! // (...) Nem az (?), hogy takarékoskodó[↑] tehát ez, hogy “sparend” ez a “Drucker”-ekre vonatkozik, takarékoskodó[↑] MINDIG készen lévő nyomtatók. Nem túl jól hangzik együtt. // (...) Tehát hogy volt?

^o(...) Warte! // (...) Nicht so (?), dass sparende[↑], also dieses “sparend” dies bezieht sich auf die “Drucker”, sparende[↑] ALLZEIT bereite Drucker. Das klingt nicht besonders gut so zusammen. — (...) Wie war es also?

12.105 **P:** a megígért[↑]

^oin den versprochenen[↑]

12.106 **D:** a papír nélküli, kompjuterizált irodákban[↑] a nyomtató papírstócait[↑]

^oin den papierlosen, computerisierten Büros[↑] die Papierstapel des Druckers[↑]

12.107 **P:** állandóan után kell tölteni, mert a

^omüssen ständig nachgefüllt werden, weil der

12.108 **D:** fárasztó[↑]

^olästige[↑]

Interpretation: Proband D modifiziert erneut die Grenzen der kleineren Phrasen. Sie schließt die Grenze der ersten Phrase diesmal nach “Kopierer” ab, d.h. wie folgt: [der lästige Gänge zum Kopierer] [sparende allzeit bereite Drucker]. Aber sofort nach der Festlegung dieser Grenzen wird der Proband unsicher, ob sich “sparend” wirklich auf die Drucker bezieht. Darauf weist ihre Bemerkung “sparende[↑] ALLZEIT bereite Drucker. Das klingt nicht besonders gut so zusammen” hin. Am Ende der Zeile fordert Proband D zur Überprüfung dieses Verarbeitungsvorschlags auf, aber sie kommen auch diesmal nicht zur richtigen Lösung.

Wichtig zu bemerken ist noch, dass die Probanden das Wort “Drucker” im Plural (s. Z. 12.104 nyomtatók) verwenden, was ein Hinweis darauf ist, dass sie den Artikel “der” immer noch an das Wort “Gänge” knüpfen. Diese Deutung könnte übrigens auf Grund der rein formalen Merkmale von “Drucker” auch richtig sein, da bei diesem Wort die Singular- und Pluralformen identisch sind, was im Ungarischen nie vorkommen könnte.

Schritt 4)

12.109 **P:** a fárasztó járkálás // (...) a FÉNYmásolóhoz // (...) Hol van az ige? Nézzük tovább, majd megoldjuk! természetesen // (...) csak // (...) “blütenweiß”(?) virágzó (?)

°der lästige Gang // (...) zum Kopierer // (...) Wo ist das Verb? Gehen wir weiter, wir lösen es später ! natürlich // (...) nur // (...) "blütenweiß"(?) blütende (?)

12.110 D: hófehér

°blütenweißem

12.111 P: hófehér új papírral[↑] dolgozik

°arbeitet mit blütenweißem, neuem Papier[↑]

12.112 D: zavartalanul dolgozó[↑], még ez mindig a nyomtatóra vonatkozik, nem (?)

°störungsfrei arbeitend[↑], dies bezieht sich immer noch auf den Drucker, nicht(?)

12.113 P: zavartalanul dolgozó[↑] // (...) csábítóan könnyű[↑]

°störungsfrei arbeitend[↑] // (...)verführerisch leicht[↑]

Interpretation: In diesem Schritt geben die Probanden die Verarbeitung des ersten präeterminierten Teils der NP vorübergehend auf (s. Z. 12.109) und erweitern den zu übersetzenden Teil mit der Partizipialklausele. Sie stellen richtig fest, dass sich die Phrase [nur mit blütenweißem, neuem Papier störungsfrei arbeitend] immer noch auf "Drucker" bezieht. In derselben Zeile setzt Proband P. eine sehr wichtige Verarbeitungsstrategie ein: Sie sucht nach dem Verb (*Wo ist das Verb?*). Einer der wichtigsten Tipps für DaF-Lerner, der relativ schnell zu Gewohnheit wird, ist es, nach dem Prädikat zu suchen.

Schritt 5)

12.114 D: könnyEN rendelkezésre álló[↓] // (...) mert a[↓] // (...) fűasztó járkálás a fűnyomológóhoz[↑] // (...) takarékos[↑] mindig készen álló nyomtatók[↑] nyomtatóKAT[↓] Nem lehet, hogy tárgyesetben van?

°Leicht verfügbar[↓] // (...) weil der[↓] // (...) lästige Gang zum Kopierer[↑] // (...) sparsame[↑] allzeit bereite Drucker[↑] (Plural Nom.) Drucker[↑] (Plural Akk.) Könnte es möglich sein, dass es im Akkusativ steht?

12.115 P: Nem.

°Nein.

Interpretation: Proband D kehrt zurück zur Verarbeitung der ersten präeterminierten Phrase. "Gänge" wird immer noch als Nom. Sing. übersetzt. Da er die Lösung weiterhin nicht findet, versucht er die grammatische Funktion des Wortes "Drucker" zu überprüfen: "Könnte es möglich sein, dass es im Akkusativ steht?" Diese Lösung wird von dem Gesprächspartner eindeutig abgelehnt und von D die Falsifizierung akzeptiert.

Schritt 6)

12.116 D: nyomtatók[↑], itt jönnek a jelzők, állnak rendelkezésre[↓]

°die Drucker[↑], hier kommen die Attribute, stehen zur Verfügung[↓]

- 12.117 **P:** fehér hófehér, csak hófehér papírral[↑] // (...) zavartalanul dolgozó[↑] csábítóan könnyű[↑], csábítóan könnyEN rendelkezésre áll
 ° mit weißem, blütenweißem Papier // (...) störungsfrei arbeitend[↑] verführerisch leicht[↑] (als Attribut), verführerisch leicht (als Adverb) verfügbar ist
- 12.118 **D:** állNAK, nem (?)
 ° verfügbar SIND, nicht(?)
- 12.119 **P:** "ist"[↓]
 ° "ist"[↓]
- 12.120 **D:** Tényleg, igen. — (...) Å, mégsem!
 ° Wirklich, ja. — (...) Ah, doch nicht!

Interpretation: In dieser Phase erweitern die Probanden die zu verarbeitende Phraseneinheit mit der nachfolgenden Verbalphrase [verführerisch leicht verfügbar ist]. Da sie bisher "Drucker" immer als Plural Nominativ gedeutet haben, stoßen sie jetzt auf das Problem, wieso das finite Verb im Singular steht.

Schritt 7)

- 12.121 **P:** Ja, nem! a "der" // (.) a "der lästige Gänge" az // (...) többes szám és birtokos[↓] // (.) a fásasztó járkálásokNAK[↑]
 ° Nein! "der" // (.) "der lästige Gänge" // (...) ist Genitiv Plural[↓] // (...) den lästigen Gängen[↑]
- 12.122 **D:** Mhm[↓] a fénymásolóhoz való fásasztó járkálásokNAK[↑] Å, mégsem!
 ° Mhm[↓] den lästigen Gängen zum Kopierer[↑] // (.) Ah, doch nicht!
- 12.123 **P:** Igy sem jól csak fehér, hófehér új papírral[↓]
 ° So ist es auch nicht richtig! nur mit weißem, blütenweißem, neuem Papier
- 12.124 **D:** itt van valami, itt a "weil DER lästige Gänge zum Kopierer[↑]" // (...)
 ° Hier gibt` s was, hier "weil DER lästige Gänge zum Kopierer[↑]" // (...)

Interpretation: Da die Probanden mit der Identifizierung der Kongruenzverhältnissen des Satzes in dem vorangehenden Schritt Schwierigkeiten hatten, kommen sie nochmals zur Überprüfung des Kasus der Einheit "der lästige Gänge" zurück. Proband P meint diesmal, dass es im Plural Genitiv stehe. Beide Probanden haben aber das Gefühl, dass diese Lösung falsch sei. Sie sind aber schon fast sicher, dass die Ursache der Verarbeitungsschwierigkeiten bei "weil der lästige Gänge zum Kopierer" (siehe Z. 12.124) zu suchen sei.

Schritt 8)

- 12.125 **P:** "der"[↑] // (...) a "der" nem vonatkozhat a "Drucker"- re[↓] // (...) vagy de (?) // "der"[↑]
 ° "der"[↑] // (...) "der" kann sich nicht auf "Drucker" beziehen[↓] // (...) oder doch (?) // "der"[↑]

12.126 **D:** Figyelj már! ha azt mondtad, hogy többes szám[↑] és birtokost mondtál (?) akkor "lästigen" lenne, nem(?)

° Hör zu! wenn du gesagt hast, dass es Plural[↑] ist und im Genitiv steht (?) dann wäre es "lästigen", nicht (?)

12.127 **P:** akkor nem tudom, mire vonatkozik az a "der"[↑] // (...) "der Drucker" (?) de akkor // (...)

° dann weiß ich nicht, worauf sich "der" bezieht[↑] // (...) "der Drucker" (?) aber dann // (...)

12.128 **D:** "der" // (...) mert[↑] De! // (.) mert a[↑] // (...) nem úgy van (?), hogy a[↑] mert a // (.) mert a[↑] fénymásolókhöz való fásztó járkálást megspóroló[↑], tehát ez a "Drucker"-re vonatkozik mégis, érted?

° "der" // (...) weil[↑] Doch! // (.) weil der[↑] // (...) ist es nicht so(?), dass der[↑] weil der // (..) weil der[↑] den lästigen Gang zum Kopierer sparende[↑] also das bezieht sich doch auf "Drucker", verstehst du?

12.129 **P:** de hogy jön akkor ide az a "lästige"?

° aber wie kommt dann dieses "lästige" hierher?

12.130 **D:** De! mert ez akkor úgy vonatkozik, hogy "weil der"[↑] itt közte van, hogy milyen nyomtató? Olyan nyomtató, ami a fénymásolókhöz való terhes járkálást MEGTAKARÍJA↓

° Doch! Weil dann sich dies darauf bezieht, dass "weil der"[↑] hier dazwischen steht, was für ein Drucker? Ein Drucker, der den lästigen Gang zum Kopierer SPART↓

12.131 **P:** minden időben megtakarítja↓

° allzeit spart

12.132 **D:** Igen[↑] olyan mintha hiányozna egy vessző {nevet}.

° Ja[↑] es ist so, als ob hier ein Komma fehlte {lacht}

12.133 **P:** készenlétben álló[↑]

° bereite[↑]

12.134 **D:** Igen[↑] és akkor tovább jön az összes jelző, mindig készenlétben álló nyomtató[↑] és az összes többi is a nyomtatóra vonatkozik, természetesen csak hófehér új papírral zavartalanul dolgozó[↑], csábítóan könnyű[↑] könnyen rendelkezésre áll↓

° Ja[↑] und dann kommen alle weiteren Attribute, der allzeit bereite Drucker[↑] und alles Weitere bezieht sich auf den Drucker, natürlich nur mit blütenweißem, neuem Papier störungsfrei arbeitend[↑] verführerisch leicht[↑] leicht verfügbar ist↓

Retrospektion

R12.36 **I:** Mit gondoltatok először, hogy a "der" hová tartozott?

° Was habt ihr zunächst gedacht, wohin gehört der Artikel "der"?

R12.37 **D:** Előbb azt hittük, hogy a "Gänge"-hez tartozik.

° Zunächst dachten wir, er gehöre zu "Gänge".

R12.38 **P:** Nem figyeltük azt, hogy a "Gänge" többes számban van.

° Wir haben nicht darauf geachtet, dass "Gänge" im Plural steht.

R12.39 **I:** És mi volt még a gond ezzel a szerkezettel?

° Und was für Probleme habt ihr noch mit dieser Konstruktion gehabt?

R12.40 D: A “sparende” volt a gond. Azt hittük, hogy a jelzők a “sparende”-vel kezdődnek, a Kopierer után. És nem gondoltuk hogy a sparende az előző egységhez, a “Kopierer”-hez tartozik. Azt gondoltam, hogy a nyomtató megspórol valamit, papírt vagy valamit, de nem a folyamatot, amikor oda kell menni. Azt nem tudtuk, hogy mi az, amit megspórol.

^o Das Wort “sparende” war das Problem. Wir dachten, dass die Attribute mit dem Wort “sparend” anfangen, nach “Kopierer”. Und wir haben nicht daran gedacht, dass “sparend” zur vorangehenden Einheit, zu “Kopierer” gehört. Ich dachte, dass der Drucker etwas erspart, Papier oder so was, aber nicht den Prozess, wenn man hingehet. Wir haben nicht gewusst, was erspart wird.

Interpretation: Hier kommt zum ersten Mal — in Form einer unsicheren Frage (s. Z. 12.125) — die Möglichkeit zum Ausdruck, dass “der” sich vielleicht auf “Drucker” bezieht. Als Reaktion darauf wird vom Gesprächspartner D die unter Schritt 7) formulierte Annahme, nämlich dass die Einheit “der lästige Gänge” im Plural Genitiv stünde, falsifiziert. Wäre es wirklich Pl. Gen., sollte es “der lästigEN Gänge” heißen! Proband P hat weiterhin Schwierigkeiten mit der Verarbeitung, aber D bringt die richtige Lösung. Sie ist schon sicher, dass der bestimmte Artikel “der” das Substantiv “Drucker” ankündige, selbst wenn zwischen dem Artikel und dem Substantiv mehrere Attribute eingeschoben worden sind. Nicht unerwähnt bleiben darf die Bemerkung von D: “Es ist so, als ob hier ein Komma fehlte!”. Diese Bemerkung zeigt, was für eine wichtige Rolle Satzzeichen wie z.B. Komma bei der Verarbeitung spielen können. Satzzeichen sind wichtige Gliederungssignale, die dem Leser helfen (können), Phrasengrenzen zu erkennen und zur Sinnentnahme zu kommen.

MIKROANALYSE B/	
LDP-NUMMER UND TYP:	14-PD
DATUM:	04.04.2000
PROBAND:	J und M
DAUER DES AUSSCHNITTS:	9 min 15 s

Schritt 1)

14.49 J: Huhh, ez egy szép mondat lesz // (...) ezt a "versprochenen" ezt *nem igazán tudom*, hogy // (...) kellene // (...)

°Huhh, das wird ein schöner Satz sein // (...) dieses "versprochenen" das weiß ich nicht ganz genau, wie // (...) wie man es // (...)

14.50 M: sokat ígérő (?) // (...) vagy pedig // (...)

°Viel versprechend (?) // (...) oder aber // (...)

14.51 J: Ezt hagyjuk ki és akkor majd a végén visszatérünk rá, jó (?)

°Lassen wir das beiseite und am Ende kehren wir noch dazu zurück, gut (?)

14.52 M: nyelvtanilag ez // (...) ígért, tehát a 'megígért'

°Grammatisch gesehen ist das // (...) 'versprochen'

Interpretation: Proband P deutet schon mit seiner allerersten Äußerung "Huhh, das wird ein schöner Satz sein" auf den Problemcharakter des hier zu verarbeitenden Items hin. Da die Kompliziertheit der Konstruktion den Probanden schon sofort am Anfang klar wurde, schenken sie den semantischen Verarbeitungsproblemen (bei dem Wort "versprechen") keine große Bedeutung. Hinweise hierzu liefert die Bemerkung von J, der vorschlägt, das Wort auszulassen und mit der Verarbeitung weiterzugehen.

Schritt 2)

14.53 J: Igen // (...) tehát a valamilyen papír nélküli, komputerizált irodákban // (...) a // (...) papír- // (...) hogy mondják ezt (?) // (...) a nyomtatóban a papírt állandóan újra kell tölteni[↑] // (...) mert a fásztó, tehát a fénymásolóhoz való fásztó járkálást (?) // (...) spóroló (?) // (...) mindig, mindenre, mindenkor // (...)

°Ja // (...) also in irgendwelchen papierlosen, computerisierten Büros // (...) das // (...) Papier- // (...) wie sagt man das (?) // (...) in dem Drucker muss das Papier ständig nachgefüllt werden[↑] // (...) weil den lästigen, also den lästigen Gang zum Kopierer (?) // (...) sparende (?) // (...) immer, zu allem, jederzeit // (...)

14.54 M: mindenkor kész

°Jederzeit bereite

14.55 J: (...) itt a "bereite" szerintem itt ige lehet, hogy nyújtó, nem (?) // (...) hogy valamit 'nyújt'

°(...) hier ist "bereite" meiner Meinung nach ein Verb, nein (?) // (...) dass es etwas 'bietet', 'zur Verfügung stellt'

14.56 M: Nem, szerintem valamire kész, hajlandó

°Nein, meiner Meinung nach zum etwas bereit sein

14.57 J: de akkor nincs benne ige // (.) "weil der lästige Gänge zum Kopierer sparende allzeit bereite Drucker"

°Aber dann haben wir kein Verb // (.) "weil der lästige Gänge zum Kopierer sparende allzeit bereite Drucker"

14.58 M: de hogy amire "bereit", az nem a "der lästige Gänge" (?) // (.) nem, mert a "Gänge"-nek a // (.) igen, mert a "Gänge"-nek a névelője "die" lenne, ezért ez szerintem a "bereit"-nak a vonzata, nem (?)

°Aber wozu ist es "bereit", bezieht sich das nicht auf "der lästige Gänge" (?) // (.) nein, weil das Wort "Gänge" // (.) ja, weil das Wort "Gänge" den Artikel "die" hat, und das ist dann die Rektion von "bereit", nein (?)

14.59 J: {nevet} // (...) "freilich nur" // (...) azért kell mindig feltölteni a papírt a nyomtatóban, mert túl fásasztó mindig a fénymásolóhoz járkalni

°[lacht] // (...) "freilich nur" // (...) das Papier muss im Drucker ständig nachgefüllt werden, weil es zu anstrengend ist, ständig zum Kopierer zu gehen

Interpretation: Wie im Protokollauschnitt 12-PD wird auch in diesem Fall der Artikel "der" zum Substantiv "lästige Gänge" zugeordnet und als Singularform gedeutet.

Die zentrale Problemstelle bei diesem Verarbeitungsschritt ist die Deutung des Wortes "bereite". Die Meinungen oder Lösungsvorschläge der Probanden gehen an diesem Punkt strikt auseinander:

a) Proband J meint, dass "bereite" ein Verb wäre, in der Bedeutung 'etwas bieten'. In seiner Äußerung — "aber dann haben wir kein Verb" (Z. 14.57) — wird eindeutig zum Ausdruck gebracht, dass er an dem Einschnitt [der lästige Gänge zum Kopierer sparende allzeit bereite Drucker] verweilt bzw. die erste große Verarbeitungsphrase nach dem Wort "Drucker" abschließt. Er springt nicht nach vorne, um nach weiteren Satzgliedern zu suchen, sondern versucht das Dekodierungsproblem innerhalb der laufenden Phrase zu lösen.

b) Proband M ist demgegenüber der Meinung, dass "bereit" ein Adjektiv sei und zwar mit einer Rektion. Er meint, dass "der lästige Gänge" ein dativisches Komplement von "bereit" sei (dazu siehe unten Z. 14.89). Aus seiner Erklärung ("ja, weil das Wort "Gänge" hat den Artikel "die", und das ist dann die Rektion von "bereit", nein (?)") geht hervor, dass er die Adjektivendung außer Acht ließ. Dies bestätigen unten auch die Zeilen zwischen 14.88 und 14.91.

Schritt 3)

14.60 M: és a "sparend"-el mi van (?)

°Und was ist mit dem Wort "sparend" (?)

- 14.61 **J:** nem[↑] ami a spóroló és mindig munkára kész nyomtató // (.) akkor mégis csak úgy lesz
 °Nein[↑] // (.) was der sparende und allzeit zur Arbeit bereite Drucker // (.) so wird es doch sein
- 14.62 **M:** Szerintem is// (..) igen, akkor menjünk tovább
 °Ja meiner Meinung nach auch // (..) ja, dann gehen wir weiter
- 14.63 **I:** Akkor hogy is volt?
 °Wie war es noch einmal?
- 14.64 **J/M:** {nevetnek}
 °{lachen}
- 14.65 **J:** mert // (...) {nevet} nem tudom, nem jó így se
 °Weil // (...) {lacht} ich weiß nicht, so ist es auch nicht gut
- 14.66 **M:** Menjünk tovább!
 °Gehen wir weiter!
- 14.67 **J:** Várjál!
 °Warte mal!
- 14.68 **M:** hátha kiderül a következőkből! // (..) Nézd csak, mi a “leicht verfügbar”?
 °Vielleicht stellt es sich aus den folgenden Satzteilen heraus! // (...) Guck mal, was ist “leicht verfügbar”?
- 14.69 **J:** Várjál, várjál csak! // (..) mert (...) // én így mondanám, mert a fénymásolóhoz való fásztó járkálásokkal szemben a nyomtató // (...) spórol és mindig munkára kész (?) // passz, menjünk tovább
 °Warte, warte! // (..) weil (...) // ich würde es so sagen, weil im Gegensatz zu den lästigen Gängen zum Kopierer der Drucker // (...) spart und immer zur Arbeit bereit ist (?) // keine Ahnung, gehen wir weiter
- 14.70 **M:** azt nézzük meg, mi az alanya a végén // (..) “verführerisch leicht verfügbar IST” // a “verfügbar” (?)
 °Sehen wir uns am Ende an, was das Subjekt ist // (..) “verführerisch leicht verfügbar IST” // “verfügbar” (?)
- 14.71 **J:** “freilich nur” (?)
 °“freilich nur”
- 14.72 **M:** az rendelkezésre álló (?)
 °zur Verfügung stehend (?)
- 14.73 **J:** rendelkezésre áll, igen
 °steht zur Verfügung, ja
- 14.74 **M:** és akkor mi áll rendelkezésre (?) // (...) a nyomtatók az alanya, itt az alanya a “bereite Drucker”
 °Aber was steht dann zur Verfügung (?) // (...) die Drucker ist das Subjekt, hier ist das Subjekt: “bereite Drucker”
- 14.75 **J:** Aha// (..) tehát a nyomtató az, ami
 °Aha // (..) also der Drucker ist es, der
- 14.76 **M:** de nem többes számban van nyomtató (?) // (..) “allzeit bereite”
 °Aber steht der Drucker nicht im Plural (?) // (..) “allzeit bereite”
- 14.77 **J:** (...) nem, mert “IST”, “verfügbar ist”
 °Nein, weil “IST”, “verfügbar ist”

14.78 M: Jó, az rendben van, de biztos, hogy a nyomtató az alany (?)

°Gut, das ist in Ordnung, aber ist es sicher, dass der Drucker das Subjekt ist (?)

14.79 J: Igen, mert úgy dolgozik zavartalanul, hogy (...)

°Ja, weil er so störungsfrei arbeitet, dass (...)

14.80 M: de "bereite Drucker" ez többes számban van, az ige meg egyes számban, úgyhogy nem ez az alany // (...) *nem értem* // (...) a "der" az erre vonatkozik, hogy // (...) "DER bereite Drucker" (?) // (...) Persze, és akkor, igen, de ugye (?)

°Aber "bereite Drucker", das steht im Plural und das Verb im Singular, also kann der Drucker nicht das Subjekt sein // (...) *verstehe ich nicht* // (...) der Artikel "der" bezieht sich darauf // (...) dass "DER bereite Drucker" (?) // (...) ja, natürlich und dann, genau, richtig, nicht wahr (?)/Frage an die Interviewerin/

14.81 J: Micsoda ? {nevet} "der lästige Gänge"

°Was soll das sein? {lacht} "der lästige Gänge"

14.82 M: Na, elmondom, jó (?) // (...) mert a // (...) fénymásolóhoz való fārsztó járkálást megspóroló nyomtató // (...) mindenkor kész nyomtató // (...) és akkor most mondom a végét, aztán majd belefűzöm a többit // tehát félvezetően, becsapósan könnyen rendelkezésre áll // (...) szerintem ez így van // (...) hogy lehet ezt szépen mondani (?)

°Na, ich sage es, gut (?) // (...) weil den // (...) lästigen Gang zum Kopierer sparende bereite Drucker // (...) allzeit bereiter Drucker // (...) und jetzt sage ich das Ende, und dann füge ich die anderen Teile hinzu // also ist verführerisch leicht verfügbar // (...) meiner Meinung nach ist es so // (...) wie kann man es schön formulieren (?)

14.83 J: megtévesztően könnyen

°verführerisch leicht

14.84 M: Igen, az az! // Igen // (...) mert ezek csak hóféhér új papírral dolgoznak zavartalanul

°Ja, das ist es! // Ja // (...) weil diese nur mit blütenweißem neuem Papier störungsfrei arbeiten

Interpretation: Bei diesem Verarbeitungsschritt weisen wiederum mehrere verschiedene Indikatoren auf den ausgeprägten Problemcharakter der NP hin: der "Wunsch" von Proband M (siehe Z. 14.62, 14.66), die Dekodierung des prädeterminierten Teils der NP zu unterlassen und weiterzugehen; das Lachen der Probanden; die langen Pausen und die häufigen Unterbrechungen.

Da die Probanden die erste Phraseneinheit der NP nicht enträtseln können, lassen sie diese Stelle beiseite und M schlägt vor, nach dem Subjekt des Nebensatzes zu suchen (s. Z. 14.69, 14.70). Aus der Zeile 14.74 stellt sich heraus, dass Proband M das Wort "Drucker" als Subjekt nimmt und es — auf Grund der Adjektivendungen — als Plural Nominativ deutet. J bezweifelt aber diese Lösung, da er sieht, dass der Numerus des Subjekts mit dem Numerus des Prädikats nicht übereinstimmt. Schwierigkeiten bereitet hier also nicht nur die Tatsache, dass der erste Teil des Nebensatzes sehr aufgeblasen ist, wodurch das Subjekt von dem

Prädikat weit entfernt ist, sondern auch das, dass die Probanden bei der Überprüfung der Subjekt-Prädikat-Kongruenz auf Unstimmigkeiten stoßen, wie das auch Z. 14.80 bezeugt: "Aber "bereite Drucker", das steht im Plural und das Verb im Singular, also kann der Drucker nicht das Subjekt sein // (..) verstehe ich nicht". Auf Grund dieser Feststellung kommt Proband M dazu, dass sie die Satzbedeutung voreilig und nicht richtig aufgebaut haben.

Schritt 4)

- 14.85 J: tehát akkor a "der" a "Drucker"-hez tartozik (?)
 °gehört dann der Artikel "der" zu "Drucker" (?)
- 14.86 I: Mert Te mire gondoltál korábban, mire vonatkozik a "der" (?)
 °Woran hast Du früher gedacht, worauf bezieht sich der Artikel "der" (?)
- 14.87 J: a "Gänge"-re
 °Auf "Gänge"
- 14.88 M: én is azt hittem "DER lästigen Gänge"
 °ich dachte das auch, "DER lästigen Gänge"
- 14.89 J: azt hittem, hogy ez valamilyen Dativ lehet, hogy ezzel szemben // (..) nem figyeltem, hogy nincs a végén -n
 °Ich dachte, das wäre irgendeine Dativform, in der Bedeutung demgegenüber // (..) ich hab nicht darauf geachtet, dass am Ende des Wortes kein -n steht.
- 14.90 M: de akkor "lästigeN" lenne, nem "lästige"
 °aber dann hieße es "lästigeN" und nicht "lästige"
- 14.91 J: nem figyeltem, hogy nincsen a végén -n
 °ich hab nicht darauf geachtet, dass am Ende kein -n steht
- 14.92 M: és akkor én ott jöttem rá, hogy a végén meg kellett keresni, hogy mi az alany, tehát hogy mi az, ami "verfügbar ist"
 °und ich kam dann so auf die Lösung, dass am Ende nach dem Subjekt gesucht werden musste, also musste geklärt werden, was ist "verfügbar"
- 14.93 I: És mivel az ige egyes számban volt, az volt a probléma, hogy ti a "bereite Drucker"-t többes számnak vettétek
 °und das Problem bestand darin, dass das Verb im Singular stand und ihr habt "bereite Drucker" als Pluralform übersetzt
- 14.94 M: Igen, mert a "Drucker"-nek a többes száma is "Drucker", nem volt előtte névelő, a többes szám is "Drucker" és akkor "sparende, bereite"
 °ja, weil das Wort "Drucker" auch im Plural "Drucker" ist, stand kein Artikel vor dem Wort, die Pluralform ist auch "Drucker" und dann "sparende, bereite"
- 14.95 J: Először én úgy gondoltam, hogy a "sparende" az külön van, és a "bereite" az egy ige, először azt hittem
 °Zuerst dachte ich, dass "sparende" alleine steht, und "bereite" ein Verb ist, hab zunächst gedacht
- 14.96 I: Mikor lett volna könnyebb, egyértelműbb ez a "weil der ..." rész?
 °Wann wäre diese "weil der..." Konstruktion einfacher gewesen?
- 14.97 M: Ha nem beágyazott jelzőkről lenne szó, hanem "Relativsatz" lett volna, és névelőket is kitétek volna.

°Wenn diese Attributen nicht eingebettet gewesen wären, sondern wenn wir Relativsätze gehabt hätten und auch die Artikel da gewesen wären.

Interpretation: Im letzten Verarbeitungsschritt sprechen die Probanden die vorgekommenen Dekodierungsprobleme noch einmal durch. Hier befinden sich u.a. eindeutige Verbalisierungen in Bezug auf a) die falsche, voreilige Zuordnung des NP eröffnenden Artikels zu dem nächsten Substantiv (Z.14.86-14.88); b) das Überlesen der Adjektivendungen (Z.14.89-14.91). Des Weiteren weist Proband M auch (wie oben im 12-PD, Schritt 3) darauf hin, dass er neben der weiten Entfernung des Artikels und des Kerns der NP auch durch die identischen Singular- und Pluralformen des Wortes “Drucker” bzw. durch die Adjektivendungen irreführt wurde (Z. 14.94). Und zum Schluss stellt M fest, dass die Deutung der komprimierten NP durch Formulierung in Relativsätzen einfacher gewesen wäre.

TEILERGEBNISSE 1

Vor einer detaillierten Erörterung der in den obigen Protokollauszügen ermittelten Rezeptionsstrategien bzw. Dekodierungsprobleme, soll am Anfang dieses Abschnitts nochmals die zu verarbeitende NP bzw. Nebensatz-Konstruktion beschrieben und charakterisiert werden:

*weil [der [[lästige Gänge zum Kopierer] sparende] allzeit bereite Drucker],
freilich nur mit blütenweißem Papier arbeitend], verführerisch leicht verfügbar ist*

Wie oben bereits erwähnt, besteht diese NP aus zwei größeren Phrasen, aus einer prä- und aus einer postdeterminierenden Phrase. Die erste Phrase wird erweitert, indem sich zwischen den Artikel “der” und das Kernsubstantiv “Drucker” Adjektive bzw. weitere Phrasen befinden. Der zweite Teil der NP ist eine “zurückverweisende” partizipiale Struktur, bei deren Deutung sich der Rezipient die vorangehende Phrase wieder ins Gedächtnis rufen, d.h. “im Geiste zurück muss”.

Die meisten Verarbeitungsprobleme hängen mit der Eröffnung der NP bzw. mit der Zergliederung der ineinander geschachtelten Phraseneinheiten zusammen. Das Hauptproblem bei der Strukturierung der NP ist die Tatsache, dass am Anfang der Gesamtphrase zwei Nominalphrasen-Anfänge aufeinander treffen, von denen nur die erste NP durch einen Artikel — als Hauptmerkmal der NP — eröffnet wird. Auf das Zusammenspiel der “Untermarkiertheit” der zweiten Phraseneinheit und der allgemeinen Leseroutine — das, was

ankommt, der laufenden Phrase einzuverleiben (HERINGER 1989:13) — ist der am häufigsten vorkommende Fehler zurückzuführen, nämlich dass die Probanden den Artikel “der” dem nächsten Substantiv (dem Substantiv “Gänge”) zugeordnet haben. Hinweise für die erste falsche Entscheidung der meisten Probanden liefern folgende Verbalisierungen:

- ✓ 1.28 I: Worauf bezieht sich der Artikel “der”?
- 1.29 E: Moment! // (...) Bezieht sich auf “lästige Gänge”, nein (?) // (...) Das ist also so, dass “der lästige Gänge” von dem “allzeit bereiten Drucker, nein (?) // Das gehört zusammen, vielleicht. (I-MV)
- ✓ wie ich sehe, hat das Wort “Drucker” keinen Artikel (Zeile 3.25 — 3-MV)
- ✓ Ja, das kam mir seltsam vor, dass “DER” aber dann // (...) ich kann den Artikel nirgendwohin knüpfen // (...) ist dann “lästige Gänge” Plural, aber wohin gehört dann der Artikel “der” (?) (R 6.24 — MV6)
- ✓ das Subjekt ist also ”bereite Drucker”, was immer ‘bereite Drucker’ heißt // (...) und das, wozu sie bereit sind, das kann ”der lästige Gänge” sein // (.) aber nein, weil dann müsste es ”der lästigeN Gänge” sein // (...) dann steht das nicht im Plural (Zeile 7.1 — 7-MV)
- ✓ 11.139 C: meiner Meinung nach ist das ziemlich sinnlos, “weil der lästige Gänge” blablabla “verführerisch leicht verfügbar ist”
- 11.140 B: nein, nicht “Gänge”, sondern “weil der allzeit bereite Drucker”
- 11.141 C: tatsächlich, *verstehe schon*
- 11.142 I: Wohin gehört also der Artikel “der”?
- 11.143 B: zum Wort “Drucker”
- 11.144 C: wirklich, und nicht zu “Gänge” (11-PD)

Die oben belegte fehlerhafte Feststellung des NP-Rahmens (Kernsubstantiv und dazugehöriger Artikel) führt in der Mehrzahl der LD-Daten zu weiteren Fehldeutungen. In den Protokollen sind u.a. mehrere Fälle vorzufinden, in denen die falsche Artikel-Kernsubstantiv-Zuordnung eine fehlerhafte Kasus- und/oder Numerusbestimmung nach sich zog. Als Beispiel ist zu nennen:

- ✓ das Subjekt ist also ”bereite Drucker”, was immer bereite Drucker heißt // (...) und das, wozu sie bereit sind, das kann ”der lästige Gänge” sein // (.) aber nein, weil dann müsste es ”der lästigeN Gänge” sein // (...) dann steht das nicht im Plural (Zeile 7.12 — 7-MV)
- ✓ Nein! “der” // (.) “der lästige Gänge” // (.) ist Genitiv Plural, (Zeile 12.121 — 12-PD)

- ✓ Aber wozu ist es “bereit”, bezieht sich das nicht auf “der lästige Gänge” (?) // (.) nein, weil das Wort “Gänge” // (.) ja, weil das Wort “Gänge” hat den Artikel “die”, und das ist dann die Reaktion von “bereit”, nein (?) (*Zeile 14.58 — 14-PD*)
- ✓ R6.25 I: Und steht das Wort “Drucker” im Singular oder im Plural?
R6.26 Zs: “bereite Drucker”, im Plural // (...) “DER” (?) bezieht sich “DER” auf den “Drucker” (?) // (.) aha, dann ist es “DER Drucker” // (.) aber auch so bedeutet dasselbe, was ich übersetzt hab, nein (?) ich hab dies nur außer Acht gelassen (*6-MV*)
- ✓ L: {lacht} ich muss ehrlich zugeben, ich hab es nicht so gedacht // (.) ich hab nicht darauf geachtet, dass das hier Pluralform ist, dieses “Gänge” (*Zeile R10.24 — 10-PD*)
- ✓ R12.38 Wir haben nicht darauf geachtet, dass “Gänge” im Plural steht (*12-PD*)

Diese Fehler lassen in erster Linie mit der — im Vergleich zum Ungarischen — “ärmlichen” Substantivdeklinations des Deutschen erklären. Die deutsche Deklination differenziert die für das grammatische Verständnis wichtigen Kasus eher schlecht (vgl. HERINGER 1989:76). Da der Kasus am Substantiv selbst nur in wenigen Fällen eindeutig bezeichnet wird (z.B. Genitiv –(e)s, Dativ –(e)n), muss man zur Bestimmung der grammatischen Funktion auch die Artikelformen, die dem Substantiv als Indikator vorangehen, heranziehen. Artikel und Substantiv gemeinsam bringen fast immer genügend Klarheit. Beim Item *der lästige Gänge**⁴⁷ erschwert die Verarbeitung weiter, dass

- (a) der Artikel “der” an und für sich mehrere Ausgänge möglich macht ⁴⁸: Dativ und Genitiv (z.B. der Menge)
- (b) im Deutschen Wörter mit ähnlicher Lautung wie z.B. “Länge” existieren, welche aber eine Sing/Nom.-Form ist (dazu siehe folgenden Ausschnitt (*Zeile 7.1-7.3*): und das, wozu sie bereit sind, das kann “der lästige Gänge” sein // (.) aber nein, weil dann müsste es “der lästigeN Gänge” sein // (...) dann steht das nicht im Plural / I: Was steht nicht im Plural? / W: Das Wort “Gänge”, weil dann müsste es “lästigeN” sein // (.) dann ist es hier im Nominativ // (...) schlage das Wort “Gänge” im Wörterbuch nach (WB)).
- (c) das Wort *Gänge* ein aus dem Verb *gehen* gebildetes Substantiv ist. Der kreative Rezipient könnte die Analogie ziehen, dass “Gänge” wie das Wort *Blüte* gebildet wird und folglich eine Singularform sei.

⁴⁷ Die fehlerhaften Formen werden im Textfluss mit dem Zeichen * markiert.

⁴⁸ Kausale Überlappungen kommen im Ungarischen eher selten vor. Z.B. Odaadom Péternek a könyvét = ich gebe **dem** Peter sein Buch oder ich gebe (jemandem) das Buch **von Péter** (vgl. SZÚCS 1999:114).

Damit gehe ich zu der Frage der unterschiedlichen Numerusmarkierung der zwei Sprachen und zur Behandlung der daraus resultierenden Deutungsfehler über. Das Positive des Deutschen — im Vergleich zur oben erwähnten reduzierten Kasusmarkierung —, dass der Numerus immer markiert wird (Pluralkennzeichen: -s, -e, -er, Ø, Umlaut, -(e)n), muss für ungarische Leser aufgrund der Vielzahl der Marker eigentlich verwirrend sein. Im Ungarischen liegt zwischen den Morphemen und den grammatischen Funktionen in den meisten Fällen eine Eins-zu-eins-Entsprechung vor und so hat das Ungarische auch für die Markierung der Pluralformen hauptsächlich nur ein Morphem, das Suffix *-k* (*ház – házak* *Haus - Häuser*, *nyomtató – nyomtatók* *der Drucker – die Drucker*). Für einen ungarischen Rezipienten, der daran gewöhnt ist, dass der Plural immer eindeutig und immer in gleicher Weise am Substantiv selbst markiert wird, erschwert die Verarbeitung, dass im Falle des Wortes “Drucker” die Pluralform nur durch den Artikel “die” (d.h. außerhalb des Wortes) gekennzeichnet wird.

Trotz all dieser formalen Unterschiede der Kasus- und Numerusmarkierung hätte das Item *der lästige Gänge** die Probanden nicht in Schwierigkeiten gebracht, hätten sie alle Indikatoren (Artikelform, Adjektivendung, Substantiv, Numerusmarkierung) mitberücksichtigt. Dass dies mehrheitlich nicht der Fall war, lässt sich wiederum auf den analytischen Sprachbau des Ungarischen bzw. auf die gewohnheitsmäßigen Verarbeitungsstrategien der ungarischen Rezipienten zurückführen. Da im Ungarischen der Artikel lediglich Determiniertheit ausdrückt — d.h. viel weniger informativ als im Deutschen ist — lassen Leser mit ungarischer Muttersprache Artikel auch in deutschsprachigen Texten unberücksichtigt oder sie schenken den im Artikel enthaltenen grammatischen Informationen (Numerus-Kasus-Markierung) keine Bedeutung. Dies kann durch Äußerungen wie z.B. “weil der lästige Gänge zum Kopierer” // (..) Ah, das kann doch gar nicht so sein, ich bin dumm, das ist ja “DER” und nicht “die” (*Zeile 3.25 – 3MV*) klar gestützt werden.

Auf Grund der Häufigkeit des Nichtbeachtens des Artikels lässt sich vermuten, dass die Artikel deswegen übersehen werden, weil sie für meine Probanden von ihrer Muttersprache her — als Marker grammatischer Informationen — unbekannt sind. Dieser Feststellung muss aber hinzugefügt werden, dass das Übersehen des Artikels nicht nur durch die Muttersprache der Probanden bedingt ist. JUHÁSZ (1970: 136) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass bei dem deutschen Artikel zwei *homogene Hemmungen* entstehen: erstens eine begriffliche, da den grammatischen Genera keine natürlichen Unterscheidungen entsprechen (bis auf wenige Ausnahmen wie *Mann, Frau*); zweitens eine formale, da alle drei deutschen

bestimmten Artikel mit dem Phonem /d/ beginnen, das in den kurzen Phonemreihen dominiert.

Neben dem Artikel werden von ungarischen Rezipienten auch die Adjektivendungen oft übersehen oder erst nach der Feststellung der Deutungsschwierigkeiten richtig überprüft: Dazu sind u.a. folgende Belege zu betrachten⁴⁹:

- ✓ Hör zu! wenn du gesagt hast, dass es Plural[↑] ist und im Genitiv steht (?) dann wäre es “lästigEN”, nicht (?) (*Zeile 12.126 — 12-PD*)
- ✓ **M:** ich dachte es auch so, “DER lästigen Gänge”
J: Ich dachte, das wäre irgendeine Dativform, in der Bedeutung demgegenüber // (..) ich habe nicht darauf geachtet, dass am Ende des Adjektivs kein –n steht (*Zeile 14.88-14.89*)

Die Verarbeitung der gesamten NP wird des Weiteren neben der stark gespalteten Nominalklammer auch dadurch gehemmt, dass die sowieso verdichtete und lange NP in einen so genannten *Supplementsatz* (vgl. HERINGER 1989: 251ff) eingebettet ist. Supplementsätze sind durch Endstellung des finiten Verbs und die einleitenden Subjunktionen gekennzeichnet. Bei der Deutung eines Supplementsatzes soll(te) der effiziente Leser grundsätzlich folgendermaßen vorgehen: Wahrnehmung der Subjunktion → Bestimme das Subjekt → Springe nach hinten und suche das finite Verb → Überprüfe die Subjekt-Prädikat-Kongruenz. Dass ungarische Rezipienten mit dieser für das Deutsche unentbehrlichen Sprungtechnik (siehe HERINGER 1987: 45) von ihrer Muttersprache aus nicht “ausgestattet” sind, zeigt sich darin, dass sie im Laufe der Verarbeitung erst **in einem späteren Schritt** — oft als letzter Ausweg — nach dem Prädikat bzw. nach dem Subjekt suchen (siehe Mikroanalyse A - Schritt 4, Mikroanalyse B - Schritt 3). Als Beleg dafür seien folgende Ausschnitte aufgeführt:

- ✓ **W:** (...) der Artikel ”DER” gehört nicht zu ”Gänge”, sondern zu ”Drucker”, und ich kam so darauf, dass ich nach dem letzten Satzglied, d.h. nach dem Prädikat suchte, und am Ende steht ”IST”, d.h. etwas steht im Singular und dies ist dann der Drucker, der so gebraucht wird (*Zeile 7.16 — 7MV*)
- ✓ 11.136 **B:** Warte mal! Meine liebe Güte, das ist aber ein netter Satz!! Zu “müssen” brauchen wir ein Verb, ja, da haben wir es: “nachgefüllt werden” // (.) “weil der” // (.) ja “leicht verfügbar IST” das gehört zu “weil” // (..) was bedeutet das Wort “verfügbar” (?)
 11.137 **C:** aber diese können nicht zusammengehören, guck mal, “weil der” // (...)
 11.138 **B:** aber es gibt’s nichts Anderes. Wir haben nur ein einziges Verb: ”ist”

⁴⁹ Dass ungarische Rezipienten aufgrund ihrer muttersprachigen Lesegewohnheiten oft Endungen und Artikel unberücksichtigt lassen, konnte auch in meiner ersten empirischen Untersuchung nachgewiesen werden (siehe dazu FARKAS 2000:53)

- 11.139 C: meiner Meinung nach ist das ziemlich sinnlos, "weil der lästige Gänge" blablabla "verführerisch leicht verfügbar ist"
- 11.140 B: nein, nicht "Gänge", sondern "weil der allzeit bereite Drucker" (11-PD).
- ✓ 12.116 D: die Drucker[↑], hier kommen die Attribute, stehen zur Verfügung_↓
- 12.117 P: mit weißem, blütenweißem Papier // (...) störungsfrei arbeitend[↑] verführerisch leicht[↑] (als Attribut), verführerisch leicht (als Adverb) verfügbar ist
- 12.118 D: verfügbar SIND, nicht (?)
- 12.119 P: "ist"_↓
- 12.120 D: Wirklich, ja. — (...) Ah, doch nicht! (12-PD)
- ✓ 14.70 M: Sehen wir uns am Ende an, was das Subjekt ist // (...) "verführerisch leicht verfügbar IST" // "verfügbar" (?)
- 14.71 J: "freilich nur"
- 14.72 M: zur Verfügung stehend (?)
- 14.73 J: steht zur Verfügung, ja
- 14.74 M: Aber was steht dann zur Verfügung (?) // (...) die Drucker ist das Subjekt, das ist das Subjekt "bereite Drucker"
- 14.75 J: Aha // (...) also der Drucker ist es, der
- 14.76 M: aber steht der Drucker nicht im Plural (?) // (...) "allzeit bereite"
- 14.77 J: (...) Nein, weil "IST", "verfügbar ist" (14-PD)

Die Besonderheit der deutschen Sprache, dass man oft zu lange auf das finite Verb warten muss, bereitet mit Sicherheit für fast alle Lernenden der deutschen Sprache gewisse Schwierigkeiten. Inwieweit aber diese Besonderheit die Verarbeitung erschwert, ist nicht unabhängig von der Struktur der jeweiligen Muttersprache zu ermessen. Während die deutsche Verbalphrase für die grammatische Struktur und für das Verständnis von Sätzen zentral ist, wird das finite Verb im Ungarischen bei der inneren Organisation des Satzes durch die durchsichtige Substantivdeklinatation bedeutend entlastet. Da im Ungarischen Numerus und Kasus in der überwiegenden Zahl der Fälle am Subjekt selbst eindeutig markiert werden, sind ungarische Rezipienten viel seltener auf die im Verb vorzufindenden grammatischen Informationen (v.a. im Bezug auf die *Subjektkonjugation*) angewiesen. Aus diesem Grund empfiehlt es sich, im Rahmen des Deutschunterrichts Leser mit ungarischer Muttersprache so früh wie möglich darauf aufmerksam zu machen, dass sie für die Ermittlung der grammatischen Organisation des deutschen Satzes **im ersten Schritt** immer das finite Verb suchen sollten. HERINGER (1987: 27) schreibt über diese zentrale Verarbeitungsstrategie des Deutschen wie folgt:

Das finite Verb ist wie eine innere Bastion des Satzes. Wer den Satz erobern will, muß diese Bastion als erstes nehmen. Das finite Verb zeigt für den ganzen Satz Tempus und Modus an. Außerdem bestimmt es die Ordnung der anderen Phrasen (...). Für den Leser eines komplizierten Satzes ist es ein erster Erfolg, wenn er das finite Verb erkannt hat.

Anhand der ersten Durchsicht und der Analyse der Protokolle sind in den Daten tendenziell folgende Verstehensschwierigkeiten bzw. Strategien feststellbar:

- (a) Die Rezipienten gehen mit der Voreinstellung an den Text heran, dass alles, was zusammengehört, auch beieinander stehe. So ordnen sie bei dem Item *der lästige Gänge** den Artikel “der” dem unmittelbar vorangehenden ersten Substantiv zu.
- (b) Die Rezipienten versuchen des Weiteren, sobald wie möglich die gerade zu verarbeitende Phrase abzuschließen. Dies handhaben sie auf diese Art, um die gelesenen und schon verarbeiteten Phrasen nicht mehr isoliert im Gedächtnis behalten zu müssen.
- (c) Die Rezipienten überprüfen erst in einer späteren Verarbeitungsphase die Subjekt-Prädikat-Kongruenz des Satzes, d.h. ob das Subjekt mit dem Prädikat im Numerus übereinstimmt.
- (d) Die Rezipienten schenken den Wegmarkern, den so genannten *Strukturwörtern* nicht genug Aufmerksamkeit. Liest man die Subjunktion “weil”, sollte man direkt ans Ende des Nebensatzes springen und das finite Verb suchen. Dass die Rezipienten dies nicht machen, hängt auch mit (a) und (b) zusammen. Nach der Dekodierung der Subjunktion weiter nach vorn zu gehen und inzwischen die Zwischenglieder bzw. andere Phrasen in der Luft hängen zu lassen, würde den Verarbeitungsprozess unterbrechen und das Arbeitsgedächtnis belasten.
- (e) Artikelformen, Adjektivendungen und Numerusmarkierungen werden oft übersehen. Die in ihnen enthaltenen grammatischen Informationen werden zuerst bei eventuellen Rekapitulationen wahrgenommen.

Aus der vorangehenden Auflistung geht hervor, dass sich die meisten ermittelten Fehlerphänomene grundsätzlich als Folge der so genannten — unter (a) und (b) aufgeführten — *Verstehens-/Analyseroutinen* (HERINGER 1989:13) deuten lassen. Aus den Daten geht aber hervor, dass sich auf den Fluss des Verstehens neben diesen allgemeinen Verstehensroutinen auch **sprachspezifische Einzelroutinen** auswirken. Auf Grund der obigen Mikroanalysen bzw. Belege können wir den Schluss wagen, dass die Muttersprache einen signifikanten Einfluss auf die Fremdsprachenverarbeitung hat. Die allgemeine Routine, die gerade zu verarbeitende Phrase so schnell wie möglich abzuschließen, ist z.B. bei ungarischen Rezipienten durch ihre L1-Dekodiergewohnheiten stärker ausgeprägt als bei Sprachteilhabern anderer Sprachen. Im Ungarischen sind nämlich die grammatischen Informationen überwiegend lokal markiert, und so neigen muttersprachliche Leser des Ungarischen mehr dazu, die Verarbeitung auf Grund (zu) kleiner — für die Interpretation deutscher Sätze nicht ausreichender — Phrasen durchzuführen. Ungarische Rezipienten sind daran gewöhnt, ihre

Entscheidungen in Bezug auf die Zuordnung von Formen zu Funktionen aufgrund einer komplexen Wortform (Numerus+Kasusmarkierung an einem Wort) — und nicht über mehrere Lexeme hinweg verteilt — zu treffen. Auf diese Unterschiede im Sprachbau zwischen L1 und L2 ist zurückzuführen, dass von den ungarischen Lesern ein breiterer Satzausschnitt meistens erst dann berücksichtigt wird, wenn sie ihre sofortigen Entscheidungen überprüfen bzw. revidieren müssen.

10.3 Verarbeitung der Satzklammer

In den Analysen des vorangegangenen Kapitels (Kap. 10.2) konnte u.a. gezeigt werden, dass die Verarbeitung der *Adjunktklammer*⁵⁰ (Konjunktion [x, y, z] Verb) und der *Nominalklammer* (Artikel [x, y, z] Subjekt) den ungarischen – grundsätzlich lokale Zuordnungen gewohnten — Rezipienten besonders große Schwierigkeiten bereiten. Um diese Beobachtung mit weiteren Daten zu stützen, soll es in diesem Kapitel um die Verarbeitung einer anderen Art von Klammer und zwar der sogenannten *Satzklammer* gehen.

Die Satzklammer ist ein Spezifikum der deutschen Sprache. Mark Twain kann sich nichts Verwirrenderes vorstellen und Heringer bezeichnet sie als “eine Gemeinheit der Deutschen” (vgl. HERINGER 1987:44). Wie immer auch Fremdsprachenlernende mit deutschen Satzklammerkonstruktionen fertig werden, es gilt auf jeden Fall, dass Satzklammern gegen das "natürliche" Grundprinzip der Serialisierung (was zusammengehört, steht nahe beieinander) verstoßen und deswegen ihre Verarbeitung mit Problemen verbunden ist. HERINGER (1987: 88ff) unterscheidet 5 Arten der Satzklammer und charakterisiert sie durch drei Eigenschaften, durch a) die grammatische Komplexität der Verbalphrasen, b) die mögliche Distanzstellung ihrer Teile und c) die wechselnde Orientierung der Unterordnungen. Die in meinem Untersuchungstext zu übersetzende Satzklammer ist eine *Modalklammer* und sieht wie folgt aus:

Sollten die globale Ausbreitung des Internet und das Informationszeitalter vielleicht doch der gleichen Logik gehörchen wie die Vervielfältigung des Buchangebotes in den Industriestaaten und etwas mit Marktchancen, Prosperität und Kaufkraft zu tun haben?

Die Verarbeitung dieser Satzklammer wird nicht nur durch den großen Abstand zwischen den Prädikatsteilen erschwert, sondern auch dadurch, dass zu dem — die Satzklammer eröffnenden — finiten Verb (“sollten”) zwei Prädikatsteile (“gehörchen” und “zu tun haben”) gehören. Nach der ersten Klammer ist das Nachfeld durch eine komparative NP besetzt, wodurch der Abstand des zweiten klammerabschließenden Elements (“zu tun haben”) vom ersten noch größer wird.

Im Folgenden schauen wir uns anhand einiger ausgewählter Protokollausschnitte an, wie ungarische Leser die oben angegebene Satzklammer verarbeiten.

⁵⁰ Zu den Klammertypen siehe WEINRICH 1993:47-60.

MIKROANALYSE C/

PLD-NUMMER UND TYP:	12-PD
DATUM:	26.01.2000
PROBAND:	D und P
DAUER:	10 min 15 s

Schritt 1)

12.153 **D:** az internet // (...) "SOLLTEN" // (...) yárjál, hol van az ige (?)

°Das Internet // (...) "SOLLTEN" // (...) warte, wo ist das Verb (?)

12.154 **P:** "gehörchen"

°"gehörchen"

12.155 **D:** "gehörchen" az a 'megalázkodik', nem (?) // (...) az internet globális kiterjedése és az informatikai korszak↓ // (...) ez itt feltételes módban van {nevet} // (...) talán mégis ugyanazon logikának // (...)

°"gehörchen" das heißt 'sich erniedrigen', nein (?) // (...) die globale Ausbreitung des Internet und das Informationszeitalter↓ // (...) das ist hier im Konjunktiv II {lacht} // (...) vielleicht doch der gleichen Logik // (...)

Interpretation: Bereits anhand der ersten Zeile der Verbalisierungen lässt sich die erste grundlegende Feststellung treffen: Die Probanden haben sich die für die Verarbeitung der Satzklammer unentbehrliche Sprungtechnik zur Zeit der Untersuchung schon zu Eigen gemacht. Das wichtigste Indiz dafür ist, dass Proband D nach der Aufnahme des finiten Verbs routinemäßig sofort nach dem infiniten Prädikatsteil sucht. Er schließt aber die erste Verarbeitungsphrase — gemäß der allgemeinen Leseroutine, die laufende Phrase so schnell wie möglich abzuschließen, — direkt nach dem Infinitiv "gehörchen" ab und liest den Satz nicht bis zum Ende. Des Weiteren stellen die Probanden fest, dass das finite Verb im Konjunktiv II stehe.

Schritt 2)

12.156 **P:** HA, ha az internet globális kiterjeszkedése[↑] és az információs // (...) információs korszak, az informatika korszaka // (...) talán mégis azonos logikával

°WENN, wenn die globale Ausbreitung des Internet und das Informations- // (...) das Informationszeitalter, das Zeitalter der Informatik // (...) vielleicht doch mit der gleichen Logik

12.157 **D:** nem logikáVAL, a "gehörchen" vonzatos ige

°nicht MIT DER Logik, "gehörchen" ist ein Verb mit Rektion

12.158 **P:** az a vonzata // (...) mi az a "gehörchen" (?)

°das ist seine Rektion // (...) was heißt "gehörchen" (?)

12.159 **D:** 'megalázkodik'

° 'sich erniedrigen'

12.160 **P:** ugyanannak a logikának alázkodik meg (?)

°erniedrigt sich derselben Logik(?)

12.161 **D:** MINT

°WIE

12.162 **P:** mint a könyvajánlatok megsokszorozódása (?)

°wie die Vervielfältigung des Buchangebotes (?)

12.163 **D:** De hol? Nézd csak, még folytatódik!

°Aber wo? Schau mal, es geht noch weiter!

12.164 **P:** az ipari államokban és egy kis piac- // (..)

°in den Industriestaaten und ein bisschen Markt- // (..)

Interpretation: Im zweiten Verarbeitungsschritt geht es zuerst um die Bedeutungserschließung bzw. um die Bestimmung der Rektion des Wortes “gehörchen”, wobei die berücksichtigte Verarbeitungseinheit mit der komparativen NP “wie in den Industriestaaten” erweitert wird (siehe Zeile 12.161-12.164). Der gravierendste Dekodierungsfehler resultierte bei diesem Verarbeitungsschritt aus der Satzstruktur bzw. daraus, dass meine Probanden ihre Entscheidung wieder sofort/lokal — unter Berücksichtigung eines einzigen Satzelements — festgelegt hatten. Allein anhand des Verbs “sollten” wurde der hier zu übersetzende Fragesatz als Konditionalsatz gedeutet (siehe Z. 12.156). Die Rezipienten wurden offenkundig dadurch irreführt, dass deutsche Konditionalsätze ohne einleitende Subjunktion fast wie Fragesätze aussehen, da beide mit einem finiten Verb beginnen.

Schritt 3)

12.165 **D:** piaci lehetőségekkel

°mit den Marktchancen

12.166 **P:** piaci lehetőségekkel // (.) ez a “Prosperität” ez ’gazdasági fellendüléssel’ és vásárlási erővel (?) // (..) van dolgunk // (..) ha a

°mit den Marktchancen // (.) dieses “Prosperität” heißt mit ‘wirtschaftlichem Aufschwung’ und mit der Kaufkraft (?) // (..) zu tun haben // (..) wenn

12.167 **D:** kérdőjel van a végén, várjál! // (...) VAJON/TALÁN az internet globális kiterjedése és az informatikai korszak

°am Ende steht ein Fragezeichen, warte mal! // (...) VIELLEICHT/EVENTUELL die globale Ausbreitung des Internet und das Informationszeitalter

12.168 **P:** korszakNAK // (...) Nem, alanyesetben van // (..) ugyanannak a logikának kellene // (...)

°des Zeitalters // (..) nein, das steht im Nominativ // (..) sollte derselben Logik // (...)

12.169 **D:** {nevet}

{lacht}

12.170 **P:** azonos logikának // (...)

°der gleichen Logik // (...)

Interpretation: Im nächsten Schritt der Verarbeitung wird bereits der gesamte Satz mitberücksichtigt. Proband P gibt zwar den Satz weiterhin als Konditionalsatz wider (Z. 12.166), aber sein Gesprächspartner nimmt einen gegenteiligen Hinweis, nämlich das Fragezeichen am Ende des Satzes, wahr: "am Ende steht ein Fragezeichen, warte mal!"

Schritt 4)

12.171 **D:** nézd csak, "etwas" // (...) már a második részénél járok

°schau mal, "etwas" // (...) ich bin schon beim zweiten Teil

12.172 **P:** mi az a "Vervielfältigung" (?) 'sokszorosítás' (?)

°was ist "Vervielfältigung" (?) 'Vervielfältigung' (?)

12.173 **D:** 'megsokszorozódás' (?)

°'Vervielfachung' (?)

12.174 **P:** meg kellene alázkodnia // (...) azonos logikának kellene megalázkodnia a // (..) ez csak alany esetben lesz, ez az első kettő

°sie sollte sich erniedrigen // (...) sie sollte sich der gleichen Logik erniedrigen // (...) diese ersten zwei (P meint die globale Ausbreitung des Internet und das Informationszeitalter, meine Bemerkung, O.F.) werden doch im Nominativ stehen

12.175 **D:** ügy nem jó // (.) az első mondatrész, az első mondatrésznek[↑] // (...) kellene megalázkodnia, tehát ugyanannak a logikának mint a[↑] és akkor hogy folytatódik tovább (?) mint a könyvkínálat megsokszorozódásának az ipari államokban // (...)

°das ist so nicht richtig // (.) der erste Teil des Satzes, der erste Satzteil[↑] // (...) sollte sich erniedrigen, also derselben Logik als der[↑] und dann wie geht es weiter (?) wie die Vervielfältigung des Buchangebotes in den Industriestaaten // (...)

12.176 **P:** mi az a "Marktchancen" (?)

°was heißt "Marktchancen" (?)

12.177 **D:** piaci esélyekkel, gazdasági fellendüléssel és vásárló erővel lenne dolguk (?)

°sollten mit den Marktchancen, mit dem wirtschaftlichen Aufschwung und der Kaufkraft zu tun haben(?)

12.178 **P:** az internet globális kiterjedése, az információ korszaka // (...) ugyanannak a logikának kell, kellene megalázkodni mint

°die globale Ausbreitung der Internet, das Zeitalter der Information // (...) sollte sich vor der gleichen Logik erniedrigen wie

12.179 **D:** MINT a könyvkínálat megsokszorozódása

°WIE die Vervielfältigung des Buchangebotes

12.180 **P:** a könyvkínálat megsokszorozódása // (..) az ipari államokban és

°die Vervielfältigung des Buchangebotes // (..) in den Industriestaaten und

12.181 **D:** valamennyire

°ein bisschen

12.182 **P:** egy kis piaci eséllyel, jóléttel, vásárlóerővel van dolguk

°mit ein bisschen Marktchancen, mit dem Wohlstand und Kaufkraft zu tun haben

12.183 **D:** (...) az első mondatrész ugyanarra a logikára hallgat mint a második mondatrész
 °der erste Satzteil gehorcht der gleichen Logik wie der zweite Satzteil

12.184 **P:** itt az “Ausbreitung” itt pedig a “Vervielfältigung”, mindkettő alany esetben van
 °hier die “Ausbreitung” und hier die “Vervielfältigung”, beide stehen im Nominativ

Interpretation: Diesmal stehen semantische Probleme im Mittelpunkt der Verbalisierungen. Meine Informanten sind in erster Linie bei den Wörtern “Vervielfältigung” und “Marktchancen” unsicher.

Es fällt des Weiteren auf, dass immer noch nicht genau geklärt werden kann, was für Anchlüsse das Verb “gehörchen” verlange (siehe dazu Z. 12.174, 12.184 und oben 12.168) und dass sich die Probanden bei dem Wort “etwas” für eine falsche Bedeutungsvariante — ‘ein bisschen’, ‘ein wenig’ — entschieden haben (Z. 12.181, 12.182).

Schritt 5)

12.185 **I:** És az “etwas zu tun haben”? Az hova tartozik?

°Und was ist mit dem “etwas zu tun haben”? Wohin gehört das?

12.186 **D:** (...) oda hogy ugyanannak a logikának engedelmességek és valamennyire ezekkel foglalkozik

°(...) gehört dazu, dass es derselben Logik gehorcht und sich ein bisschen damit beschäftigt

12.187 **P:** tehát a “sollten” igéhez tartozik // (..) csak a “gehörchen”-t *nem tudom*, hogy ez hogy van itt, ha ez itt igeként van, de // (...)

°also gehört es zum Verb “sollten” // (..) aber ich *kenne* dieses “gehörchen” *nicht*, weiß nicht wie das hier zu verstehen ist, wenn es hier als Verb da ist, aber // (...)

12.188 **I:** Mi a nehéz ebben a szerkezetben?

°Was ist schwer in dieser Konstruktion?

12.189 **D:** Ez az utolsó rész. Amíg rájöttünk, hogy ez a “der gleichen Logik gehörchen”, itt volt két párhuzam, meg a “sollten”-nél, hogy egyszer “der gleichen Logik gehörchen” meg második rész “zu tun haben”.

°Dieser letzte Teil. War schwer zu enträtseln, dass es hier zwei Parallelen gab, einerseits hier bei “der gleichen Logik gehörchen” und beim zweiten Teil “zu tun haben”.

12.190 **P:** Meg az ige. Itt volt a “gehörchen” // (.) azért gondoltuk először, mert ugye a “sollten” után Infinitiv jön // (.) de “zu tun haben”, de mire vonatkozik akkor ez a “haben” (?), a “haben” miért van többes számban vagy Infinitivben (?)

°Und das Verb. Hier war dieses “gehörchen” // (.) deswegen dachten wir zuerst, weil nach dem “sollten” Infinitiv stehen muss // (.) aber “zu tun haben”, aber worauf bezieht sich dann dieses “haben” (?), wieso steht “haben” im Plural oder als Infinitivform da (?) Interpretation: In den letzten — eher retrospektiven —

Törölt: ¶

Äußerungen wird deutlich zum Ausdruck gebracht, dass die Versuchspersonen die meisten Schwierigkeiten mit der Ermittlung des Satzklammerrahmens hatten. Die erste größere Verarbeitungsphase schließen sie sofort ab, nachdem sie das zum finiten Modalverb nötige infinite Verb (“gehorschen”) gefunden hatten. Die Satzbedeutung kippte aber um, als sie weiterlasen und am Satzende auf eine weitere Infinitivform stießen (Z. 12.190). Proband P wird neben dem großen Abstand der Prädikatsteile auch noch durch das Verbs “haben” verwirrt, das rein der Form nach sowohl als Finitum im Plural als auch als Infinitiv gedeutet werden könnte.

MIKROANALYSE D/	
PLD-NUMMER UND TYP:	11-PD
DATUM:	17.01.2000
PROBAND:	B und C
DAUER:	12 min

Schritt 1)

11.161 **B:** Na, és most jön az utolsó mondat, *amit nem értettem*

°Na und jetzt kommt der letzte Satz, *den ich nicht verstanden habe*

11.162 **C:** Mi tartozik egybe (?) Ezt kellene kideríteni // (.) “Sollten”[↑]

°Was gehört zusammen (?) Das sollten wir herausfinden // (.) “Sollten”[↑]

11.163 **B:** “gehorschen”

°“gehorschen”

11.164 **C:** “gehorschen” és az “Ausbreitung” // (.)

°“gehorschen” und die “Ausbreitung” // (.)

11.165 **B:** “sollten die globale // (...) der gleichen Logik gehorchen wie die Vervielfältigung” // (.) Micsoda?

°“sollten die globale // (...) der gleichen Logik gehorchen wie die Vervielfältigung” // (.) Was soll das sein?

11.166 **C:** {nevet}

°{lacht}

11.167 **B:** ez a “zu tun haben” (...) {nevet} // (...) de itt van egy “und” közből “und etwas”[↑] mit zu tun haben”, akkor ez külön van, nem (?) Az utolsó sorban.

°dieses “zu tun haben” (...) {lacht} // (...) aber hier gibt es dazwischen ein “und” “und etwas”[↑] mit zu tun haben”, aber das steht getrennt, nein (?) In der letzten Zeile.

11.168 **C:** de miért van külön?

°Aber warum ist das getrennt?

11.169 **B:** hogy ez úgy tartozik egyben, hogy “sollten” blablabla “der gleichen Logik gehorchen wie die Vervielfältigung des Buchangebotes in den Industriestaaten”[↑], ez tartozik egybe és akkor utána, hogy és “etwas mit” blablabla “zu tun haben”

°Das gehört so zusammen, dass “sollten” blablabla “der gleichen Logik gehorchen wie die Vervielfältigung des

Buchangebotes in den Industriestaaten"↑ das gehört zusammen, und dann "etwas mit" blablabla "zu tun haben"

11.170 C: Aha.

°Aha

11.171 B: tehát az internet és a // (..) mi az az "Informationszeitalter" (?)

°also das Internet und // (..) was ist dieses "Informationszeitalter" (?)

11.172 C: ugyanaz mint a kompjuternél

°Das gleiche wie bei dem Computer

11.173 B: az információ kora (?), tehát az internet és az információ korának globális kiterjedése vajon ugyanazt a logikát követi mint a // (..)

°Das Zeitalter der Information (?), also das Internet und die globale Ausbreitung des Informationszeitalters sollte doch der gleichen Logik gehorchen wie // (..)

Interpretation: Der Problemcharakter des zu verarbeitenden Satzes wird von Proband B sofort in ihrer ersten Äußerung (s. Z. 11.1) explizit identifiziert. Die nächsten Zeilen zeigen sehr deutlich, dass sich die Probanden an den Sprung, den Satzklammern nötig machen, gewöhnt hatten. Darauf weist vor allem die Bemerkung "Was gehört zusammen (?) Das sollten wir herausfinden // (.) "Sollten"↑" hin. Nach dem Lesen des Modalverbs "sollten" suchen sie automatisch nach dem klammerschließenden Teil, und als sie ihn gefunden haben, schließt Proband B den ersten Teil des Satzes ab (Z.11.7 und Z. 11.9).

Schritt 2)

11.174 C: nem úgy kezdődik (?), hogy HA

°fängt es nicht mit WENN an (?)

11.175 B: Aha igen. // (...) *De ezt én nem értem*, hogy hogy jön össze az internet meg a "Buchangebot in den Industriestaaten" (?) // (...) és a "sollten" (?)

°Aha, stimmt. // (...) *Aber ich verstehe hier nicht*, wie sich das Internet und "das Buchangebot in den Industriestaaten" (?) miteinander verknüpfen lassen// (...) und dieses "sollten" (?)

11.176 C: Itt van egy párhuzam, az internet és a információ korszakának a kiterjedése meg a könyvkiadást kiterjedése között, ez egy párhuzam.

°Hier gibt es eine Parallele, zwischen der Ausbreitung des Internet und des Informationszeitalters und der Ausbreitung des Buchangebotes, das ist hier eine Parallele.

11.177 B: Jó, de ennek nincs semmi értelme szertintem. Tehát akkor a // (..) vajon az internet és az információkor (?), mi az, hogy "Informationszeitalter" (?)

°Gut, aber das hat meiner Meinung nach keinen Sinn. Also dann // (..) vielleicht das Internet und die Informationszeit (?), was bedeutet "Informationszeitalter" (?)

11.178 C: 'információs korszak'

°'Informationszeitalter'

11.179 B: globális kiterjedése lehet hogy ugyanazt a logikát követi mint a // (...) könyvkiadást kiszélesedése (?) az ipari államokban // (...) és akkor a "sollten" az utolsó tagmondatra is

vonatkozik, hogy “sollten etwas mit Marktchancen”[†] tehát akkor // (..) ezeknek is van valami közü a piaci esélyekhez, a virágzásához és a vásárlói erőhöz

°Die globale Ausbreitung sollte doch der gleichen Logik gehorchen wie die // (...) Ausbreitung des Buchangebotes (?) in den Industriestaaten // (...) und dann bezieht sich “sollten” auch auf den letzten Nebensatz, dass “sollten etwas mit Marktchancen”[†] also // (...) diese haben mit den Marktchancen, mit der Prosperität und der Kaufkraft etwas zu tun

11.180 C: és nem az van, hogy akkor // (..) *nem tudom* // (..) ennek az összesnek mindegyikhez van valami köze (?) az internetes valaminek, meg a könyvnek is van-e köze hozzá, nem (?)

°Und ist das dann nicht so, dass // (..) *ich weiß es nicht* // (..) dass alles mit allem etwas zu tun hat (?) dieses Internet etwas und auch das Buch hat etwas damit zu tun, oder (?)

11.181 B: tehát úgy gondolod, hogy “sollten die globale Ausbreitung des Internet und das Informationszeitalter etwas mit Marktchancen” vagy hogy (?)

°Also denkst du, dass “sollten die globale Ausbreitung des Internet und das Informationszeitalter etwas mit Marktchancen” oder wie (?)

11.182 C: Oh, de nem azzal kezdődik, hogy ha, mert kérdő mondat, most nézem.

°Oh, aber es fängt nicht mit wenn an, weil das ein Fragesatz ist, jetzt sehe ich erst.

Interpretation: Im zweiten Schritt fassen die Probanden auf den Vorschlag von C hin (Z.

11.174) die Interpretationsmöglichkeit ins Auge, dass der zu übersetzende Satz ein Konditionalsatz wäre und deswegen mit “wenn” anfangen. B nimmt diesen Vorschlag ohne jegliches Überlegen hin, da er zurzeit in erster Linie mit der Interpretation des Satzinhaltes Schwierigkeiten hat. Die expliziten Äußerungen von B — “Aber ich verstehe hier nicht, wie sich das Internet und “das Buchangebot in den Industriestaaten” (?) miteinander verknüpfen lassen” und “Gut, aber das hat meiner Meinung nach keinen Sinn” — sind eindeutige Belege dafür, dass die Verarbeitung bei ihm auch durch die Lücken des textexternen Wissens “Computerwelt” gehemmt wird. Von der Grammatik her deutet er den Satz richtig, indem er feststellt, dass sich das Verb “sollten” auch auf den zweiten Teil des Satzes beziehe (Z. 11.179). Da von den Probanden bereits der gesamte Satz mitberücksichtigt wird, nimmt C wahr, dass am Ende des Satzes ein Fragezeichen steht und sich so sein Vorschlag in Bezug auf den Konditionalsatz nicht aufrechterhalten lässt (Z. 11.182).

Schritt 3)

11.183 B: Hát ez az, ezért nem “ha”, hanem kérdés // (..) Szerintem szedjük szét! Odáig, hogy “gehörchen”[†] // (..) odáig az egy tagmondat, de ott sincs vessző // (..) “Sollten die globale Ausbreitung des Internet und das Informationszeitalter vielleicht doch der gleichen Logik gehorchen”[†], vessző

°Ja eben, deswegen steht dort nicht "wenn", sondern das ist eine Frage // (...) Meiner Meinung nach sollten wir den Satz auseinander nehmen! Bis dort, bis "gehorschen"! // (.) bis dort ist es ein Nebensatz, aber dort ist kein Komma gesetzt // (...) "Sollten die globale Ausbreitung des Internet und das Informationszeitalter vielleicht doch der gleichen Logik gehorchen"[↑], Komma

11.184 C: Szerintem nem itt van a tagmondat, vagy igen (?)

°Meiner Meinung nach ist der Nebensatz nicht hier, oder (?)

11.185 B: vagy nem biztos, hogy tagmondat, de akkor is egybe tartozik, mert ez lehet hogy csak ilyen bővítés, hogy "wie die Vervielfältigung des Buchangebotes in den Industriestaaten"[↑] és akkor utána hozzá lehetne tenni, hogy "und sollten etwas mit Marktchancen, Prosperität und Kaufkraft zu tun haben", nem (?)

°oder es ist nicht sicher, dass es ein Nebensatz ist, aber es gehört doch zusammen, weil es sein kann, dass dieses "wie die Vervielfältigung des Buchangebotes in den Industriestaaten"[↑] nur so eine Erweiterung ist und dann könnte man noch "und sollten etwas mit Marktchancen, Prosperität und Kaufkraft zu tun haben" hinzufügen, oder (?)

11.186 C: Igen. Szerintem az internet meg a "Buchangebot" mindenképpen összetartozik, mert valami közös van bennük.

°Ja. Meiner Meinung nach gehört das Internet und das "Buchangebot" auf jeden Fall zusammen, weil sie etwas Gemeinsames haben.

11.187 B: ezeket hasonlítja össze, és akkor utána jön az "etwas zu tun" // (.) értem, vagyis nem teljesen, de már jobban

°diese werden miteinander verglichen und dann kommt dieses "etwas zu tun" // (.) ich verstehe bzw. nicht ganz, aber schon besser

Interpretation: Nachdem die Probanden geklärt haben, dass der Satz kein Konditionalsatz, sondern ein Fragesatz sei, unternehmen sie den Versuch, den Satz "auseinander zu nehmen", d.h. in Teilsätze zu gliedern. Diese Gliederung wird dadurch erschwert, dass die grammatischen Einschnitte des Satzes durch keinerlei Satzzeichen gekennzeichnet werden. Darauf weist die Bemerkung von B ("bis dort ist es ein Nebensatz, aber dort ist kein Komma gesetzt" – Z. 11.183) hin.

Schritt 4)

11.188 I: Próbáljatok meg adni egy végső megoldást!

°Versucht eine endgültige Lösung zu geben.

11.189 B: Le lehetne írni? Próbáljuk meg leírni.

°Dürften wir es niederschreiben? Versuchen wir es niederzuschreiben.

11.190 C: Vajon, talán?

°Vielleicht, eventuell?

11.191 **B:** ott van a "sollten" meg a "vielleicht" is // (...) az internet és az információs korszak // (.) globális terjedése // (...) vajon lehetséges-e, hogy // (.) vagy nem, hogy a talán ugyanazt a logikát követi

°dort steht sowohl "sollten" als auch "vielleicht" // (...) die globale Ausbreitung // (.) des Internet und des Informationszeitalters // (...) ist es vielleicht möglich, dass // (.) oder nein, dass sie doch der gleichen Logik gehorcht

11.192 **C:** nekem akkor is ott van egy ha

°für mich steht doch ein wenn dort

11.193 **B:** ha (?)

°wenn (?)

11.194 **C:** HA az internet és az információs korszak globális terjedése ugyanannak a logikának engedelmessé válik mint a könyvkiadás szélesedése az ipari államokban

°WENN die globale Ausbreitung des Internet und des Informationszeitalters derselben Logik gehorcht wie die Ausbreitung des Buchangebotes in den Industriestaaten

11.195 **B:** jó, és akkor hogy fejezed be (?)

°gut, aber wie beendest du dann (?)

11.196 **C:** Na, ez a bajom.

°Na, das ist mein Problem.

11.197 **B:** Szerintem oda nem kell ha!

°Meiner Meinung nach muss dort kein wenn stehen!

11.198 **C:** lehet, hogy nincsen ha // (.) ez már túl hosszú, túl messze van a kérdőjel, ez a bajom vele // (...) és akkor ez hogy van (?) // (.) az internet és az információs korszak globális terjedése talán ugyanazt a logikát követi[↑]

°es kann sein, dass dort kein wenn steht // (.) das ist schon zu lang, das Fragezeichen steht zu weit entfernt, das ist mein Problem damit // (...) und dann wie ist das (?) // (.) die globale Ausbreitung des Internet und des Informationszeitalter gehorcht vielleicht doch der gleichen Logik[↑]

11.199 **B:** mint a könyvkiadás szélesedése az ipari államokban, ez idáig rendben van, és akkor hogy jön ehhez az utolsó (?)

°wie die Ausbreitung des Buchangebotes in den Industriestaaten, das ist bisher in Ordnung und wie kommt dann dazu der letzte Teil (?)

11.200 **C:** Ha kérdő mondat, akkor az internet és az információs korszak globális terjedése talán ugyanazt a logikát követi mint a könyvkiadás szélesedése az ipari államokban?, kérdés.

°Wenn das ein Fragesatz ist, dann gehorcht die globale Ausbreitung des Internet und des Informationszeitalters vielleicht doch der gleichen Logik wie die Ausbreitung des Buchangebotes in den Industriestaaten?, Frage.

11.201 **B:** és van-e valami köze // (.) és talán van köze a piaci esélyekhez, a fellendüléshez és a vásárló erőhöz? Én leírtam, de én akkor sem értem ezt a mondatot.

°Und hat vielleicht etwas // (.) und hat vielleicht etwas mit den Marktchancen, mit der Prosperität und der Kaufkraft zu tun? Ich hab es niedergeschrieben, aber ich verstehe immer noch nicht diesen Satz.

11.202 **I:** Akkor olvassátok fel a végleges verziót!

°Dann lest bitte die endgültige Version vor!

11.203 C: Az internet és az információs korszak globális terjedése talán ugyanazt a logikát követi mint a könyvkinálat szélesedése az ipari államokban és talán van köze a piaci esélyekhez, a fellendüléshez és a vásárlói erőhöz? Ez így elég hülyén hangzik. {nevet}

°Die globale Ausbreitung des Internet und des Informationszeitalters gehorcht vielleicht doch der gleichen Logik wie die Ausbreitung des Buchangebotes in den Industriestaaten und hat vielleicht etwas mit den Marktchancen, mit der Prosperität und mit der Kaufkraft zu tun? Das klingt so ziemlich blöd. {lacht}

11.204 B: Én ezt nem értem.

°Ich verstehe das nicht.

Interpretation: Obwohl der Vorschlag, der Satz beginne mit *wenn*, schon einmal verworfen wurde, ziehen die Probanden erneut in Erwägung, dass der Satz ein Konditionalsatz sein könne (Z. 11.192-198). Da der Satz wegen seiner Länge sich mündlich nur schwer übersetzen lässt, wird versucht, den Satz niederzuschreiben. Diese Strategie erwies sich als erfolgreich, da der Satz von der Grammatik her am Ende der Verarbeitung fast fehlerlos wiedergegeben werden kann (Z. 11.203). Die Bemerkungen — “ich hab es niedergeschrieben, aber ich verstehe immer noch nicht diesen Satz” / ”Ich verstehe das nicht” — bringen eher “inhaltliche” Probleme zum Ausdruck.

Es darf auch nicht unerwähnt bleiben, dass das zweite Subjekt (“das Informationszeitalter”) der laufenden Phrase, d.h. der vorangehenden Genitivkonstruktion, einverleibt wurde.

TEILERGEBNISSE 2

Vor dem Hintergrund der in diesem Abschnitt ausgewerteten Verbalisierungen seien hier die wichtigsten Teilergebnisse zusammengefasst und die in den Protokollen ermittelten Rezeptionsstrategien dargestellt.

Vergleicht man die Daten des vorangehenden Kapitels (Kap. 10.2) bezüglich der Verarbeitung der Nominal- und Adjunktklammer, fällt erstens auf, dass ungarische Rezipienten mit den Satzklammern viel routinierter umgehen. Sie haben sich mit der Sprungtechnik, die darin besteht, dass das Auge nach dem Wahrnehmen des finiten Verbs (Hilfsverb oder Modalverb) sofort nach dem infiniten Teil suchen soll, zweifelsohne bereits vertraut gemacht. Als Beweise hierfür sind u.a. folgende Verbalisierungen zu betrachten:

- ✓ 12.153 D: Das Internet // (...) “SOLLTEN” // (...) warte, wo ist das Verb (?)
- 12.154 P: “gehorschen” (I2-PD).
- ✓ 11.162 C: Was gehört zusammen (?) Das sollten wir herausfinden // (.) “Sollten”[†]

11.163 B: “gehörchen” (11-PD)

- ✓ Ich suche, was zu dem Verb gehört {lacht} (3-MV)

Dass ungarische Leser mit dem Satzklammertyp (Modalverb [x, y, z] Infinitiv) nicht so viele Schwierigkeiten haben, ist nicht verwunderlich, wenn man in Betracht zieht, dass modale “Verbindungen” auch in dem Ungarischen **analytisch** ausgedrückt werden: dt. ich *muss* gehen = ung. *mennem kell*.

Andererseits aber kann der häufige Fehler, dass der Teilsatz sofort nach der Ermittlung des ersten infiniten Prädikatsteils abgeschlossen wird, ohne die weiteren Satzglieder überprüft zu haben, u. a. auf die eingprägten muttersprachlichen Lesegewohnheiten zurückführen. Ungarische Rezipienten sind daran nicht gewöhnt, die Deutung lang offen zu halten.

Ein wichtiges Ergebnis der obigen Analysen ist die Beobachtung, dass vorhandenes grammatisches Wissen über den Aufbau der L2 die Rezeptionsprozesse gegebenenfalls auch ungünstig beeinflussen kann. Beginnt ein deutscher Satz mit einem finiten Verb, sind zwei Satzstruktur-“Ausgänge” möglich: der Satz kann entweder als Fragesatz oder als uneingeleiteter Konditionalsatz weitergehen. Von der dritten Möglichkeit, dem Imperativsatz, sehe ich hier ab. Durch diesen Sonderfall der deutschen Konditionalsätze bzw. durch die Nichtbeachtung des den Satz abschließenden Fragezeichens wurden mehrere von meinen Probanden irreführt:

- ✓ WENN, wenn die globale Ausbreitung des Internet und das Informations- // (...) das Informationszeitalter, das Zeitalter der Informatik // (.) vielleicht doch mit der gleichen Logik (Zeile 12.156 — 12-PD)
- ✓ fängt es nicht mit WENN an (?) (Zeile 11.174 — 11-PD)
- ✓ ach so, WENN muss am Anfang stehen, wenn die allgemeine Verbreitung des Internet und des Informationszeitalters vielleicht, vielleicht der gleichen Logik gehorcht wie (Zeile 1.40 — 1-MV)
- ✓ WENN den gleichen // (...) WENN die Ausbreitung des Internet und // (...) und das // (...) “Informationszeitalter”, also das Informationszeitalter doch der gleichen Logik gehorcht (?) (Zeile 9.181 — 9-PD)
- ✓ Schauen wir uns den Anfang des Satzes an! // (.) WENN // (.) das heißt letztendlich das gleiche, als wenn wir sagen würden “wenn die globale Ausbreitung”, wir haben nur das Verb nach vorne gebracht (Zeile 10.207 — 10-PD).

Törölt:

Den meisten Probanden ist bei der Verarbeitung noch ein Fehler unterlaufen, der mit der Satzklammerkonstruktion nichts zu tun hat, aber doch erwähnt werden soll, weil er für die ungarischen Rezipienten charakteristisch ist und meine früheren Beobachtungen zum **“Nichtbeachten” des Artikels** stützt. Die zwei Subjekte des Satzes “die Ausbreitung des Internet” und “das Informationszeitalter” wurden in mehreren Protokollen (*1-MV, 4-MV, 7-MV, 11-PD, 13-PD, 14-PD*) in eine Phrase “zusammengeschmolzen” und als eine genitivische Phrase [die Ausbreitung des Internet und des Informationszeitalters] wiedergegeben. Diese Fehldeutung hat einerseits semantische, andererseits grammatische Gründe, die anhand der folgenden Belege zu demonstrieren sind:

- ✓ 14.118 **I**: Wie wird noch einmal der Anfang? M, du hast es so übersetzt, dass die globale Ausbreitung des Internet und des Informationszeitalters.
14.119 **M**: Nein, weil das Zweite nicht im Genitiv steht. Ich habe auf den Artikel nicht geachtet, ich habe nicht geguckt, ob das “das” oder “des” ist. (*14-PD*)
- ✓ **V**: Nein, ich habe sie verzahnt, weil ich es so nahm, dass “und des Informationszeitalters” und auf den Artikel nicht geachtet habe. Und auch noch deswegen, weil das Internet und das “Informationszeitalter” zusammengehören, und ihre Entwicklung untrennbar ist. (*Zeile 13.120 — 13-PD*)

10.4 Zur Verarbeitung der Satz- und Strukturzeichen

Im Folgenden möchte ich mit Hilfe einiger ausgewählter Belege aus meinem Korpus demonstrieren, dass die Beachtung der *Gliederungssignale* und die Kenntnis ihrer Funktionen für das grammatische Verstehen (deutscher Texte) besonders wichtig sind.

Dem Rezipienten stehen zwar beim Lesen Hilfen wie Intonation, Akzentuierung, begleitende Gestik und Mimik nicht zur Verfügung, aber auch die Schriftform bietet auf dem Wege des Verstehens wertvolle Hilfen: Wörter werden durch Lücken getrennt, Großbuchstaben kennzeichnen Substantive und Satzanfänge, Satz- und Strukturzeichen zeigen die grammatische Gliederung.

Satzzeichen dienen der Übersichtlichkeit und sind im Deutschen sehr nützliche und wichtige Gliederungssignale, da sie nach grammatischen Grundsätzen gesetzt sind. Sie markieren grammatische Einschnitte, wenngleich nicht alle grammatischen Einschnitte durch Satzzeichen gekennzeichnet werden (HERINGER 1989:16). Der Rezipient kann aber mit Sicherheit davon ausgehen, dass an jenem Punkt ein Einschnitt vorliegt, wo ein Satzzeichen steht. Satzzeichen können satzabschließend (Punkt, Fragezeichen, Ausrufezeichen),

satzgliedernd (Komma, Doppelpunkt, Semikolon) und satzumrahmend sein (Gedankenstrich, Klammer).

Das häufigste und vielleicht das wichtigste Satzzeichen ist **das Komma**, welches rein grammatische Funktion hat. Es kennzeichnet auf der einen Seite die Einschnitte zwischen Teilsätzen und auf der anderen Seite grenzt es Phrasen in Sätzen voneinander ab.

Auch in meinen Protokollen lassen sich einige Belege für die Wichtigkeit der Satzzeichen vorfinden. Aus den Verbalisierungen der Probanden zur Verarbeitung der in Kapitel 10.2 behandelten NP geht hervor, dass das Komma ein “willkommenes” Gliederungssignal ist bzw. wäre. Die Rezipienten gehen an den Text folglich mit der Erwartung heran, dass grammatische Einschnitte und damit Stellen, an denen sie verweilen müssen (und im Denken eine Pause machen können) gekennzeichnet werden. Zur Unterstützung dieser Annahme seien folgende Belege aus den Protokollauschnitten des Kapitels 10.2 angeführt:

- ✓ (...) Ah, “sparend” bezieht sich auf den “Kopierer”! dass wir den lästigen Gang zum Kopierer sparen // (...) sollte hier nicht ein Komma stehen (?) // wäre eindeutiger (*Zeile 3.33 — 3MV*)
- ✓ Vielleicht, wenn nach “sparend“ ein Komma gesetzt worden wäre, hätte ich es besser abgrenzen können. Dieses “sparende allzeit bereite“ war mir nicht klar. (*Zeile R4.26 — 4MV*)
- ✓ Vielleicht, wenn nach “der” ein Komma gesetzt worden wäre, wäre es einfacher gewesen, und dann ist es eindeutig, dass der Artikel “der” zu “Drucker” gehört (*Zeile 11.151 — 11PD*)
- ✓ Ja[↑]es ist so, als ob hier ein Komma fehlte (*Zeile 12.132 — 12PD*)

In einem anderen Fall — bei der Verarbeitung der in Abschnitt 10.3 analysierten Satzklammer — erlagen meine Probanden u. a. deswegen einer Täuschung, weil sie in den ersten Schritten der Verarbeitung dem **Fragezeichen** keine Aufmerksamkeit schenkten (die Belege dazu siehe oben S. 100).

Mit den im Folgenden angeführten Belegen wird einerseits wiederum die Hilfefunktion der Kommata gestützt und andererseits wird auch noch eine interessante Verarbeitungsstrategie der Probanden transparent: Sind die grammatischen Einschnitte nicht gekennzeichnet, gliedern die Probanden selbst den Satz, indem sie an bestimmten Stellen Kommata setzen.

- ✓ 9.175 Sz: (...) Na, das ist ein netter Satz! Es gibt **kein einziges Komma in drei Zeilen**, nichts! {lacht}

9.174 G: **Setzen wir ein Komma vor** "wie" // (..) (9-MV)

✓ 11.182 C: Oh, aber es fängt nicht mit wenn an, weil das ein **Fragesatz** ist, jetzt sehe ich erst.

11.183 B: Ja, genau, deswegen steht dort kein "wenn", das ist eine Frage // (..) Meiner Meinung nach sollten wir den Satz auseinander nehmen! Bis dort, bis "gehörchen"! // (.) bis dorthin ist es ein Nebensatz, **aber dort ist kein Komma gesetzt** // (..) "Sollten die globale Ausbreitung des Internet und das Informationszeitalter vielleicht doch der gleichen Logik gehorchen"[†], **Komma**

11.198 C: es kann sein, dass dort kein "wenn" steht // (.) das ist schon zu lang, **das Fragezeichen steht zu weit entfernt**, das ist mein Problem damit (11-PD)

Neben den Satzzeichen sind für das Erkennen der grammatischen Textstruktur die den grammatischen Zusammenhalt sichernden **Strukturzeichen** ausschlaggebend, die Folgendes leisten (HERINGER 1989:23):

- Sie kennzeichnen grammatische Strukturen.
- Sie eröffnen oft Phrasen und lösen damit bei den Rezipienten eine Vorerwartung aus, um welche Art von Phrase es sich handeln wird: Nach einem Artikel ist ein passendes Substantiv, nach einer Präposition eine Nominalphrase, nach einer Subjunktion ein Nebensatz, nach einer Konjunktion ein Teilsatz zu erwarten.
- Sie bestimmen die grammatische Funktion von Vollwörtern und Phrasen.
- Sie sichern die Verbindung zwischen Phrasen.

Heringer unterscheidet zwischen selbständigen und unselbständigen Strukturzeichen. Er gibt in seinen Arbeiten (1987:22-23, 1989:24-25) einen tabellarischen Überblick über wichtige Strukturwörter des Deutschen an die Hand.

	PRÄFIX	SUFFIX	FLEXIV
<i>zu Substantiven</i>	Missgebrauch, Überschwang, Fortschritt	Faszination, Gattung Geschwindigkeit	Teile, Medien, Buches
<i>zu Verben</i>	entsorgen, sich entpuppen sich durchsetzen	erwarten hausieren	werde, bevorsteht, verarbeiten
<i>zu Adjektiven</i>	immateriell, überaltert	unwahrscheinlich vergleichbar	neuen, blütenweißem bereite

Tabelle 9: Unselbständige Strukturzeichen mit Beispielen aus meinem Untersuchungstext

KONJUNKTION	und, aber, oder	PRÄPOSITION	in, auf, mit, wegen
--------------------	-----------------	--------------------	---------------------

SUBJUNKTION	weil, dass	ARTIKEL	der, die, jene, ein, alle
ADVERB	also, genauso, deshalb	PRONOMEN	es, ihr
PARTIKEL	nur, wohl, doch		

Tabelle 10: Selbständige Strukturzeichen mit Beispielen

Damit meine eigenen Analysen in Bezug auf die Strukturwörter besser nachvollziehbar sind, stehe hier nochmals der Untersuchungstext mit den hervorgehobenen Strukturzeichen.

Das Buch im Jahr 2045

Im Überschwang der Faszination durch die Neuen Medien ist das Buch schon mehrfach totgesagt worden. Es sei eine überalterte Medientechnologie, die durch die neuen abgelöst werde. Nachdem sich aber Teile der neuen Traumwelt als bloßer Traum entpuppt haben, ist vor allem eines zu erwarten: Ganz gleich, welchen Stellenwert das Buch wirtschaftlich und im Konzert der Medien einnehmen wird, der Leser, der geduldige Liebhaber des Worts, wird gefragt sein wie nie zuvor.

Es scheint unwahrscheinlich, dass der Buchproduktion ein vergleichbares Wachstum wie in den letzten fünfzig Jahren bevorsteht. **Genauso unwahrscheinlich ist aber auch das Verschwinden des Buches, wie manche wegen der expansiven neuen Medien prophezeien. Nach wie vor mag die Geschwindigkeit überraschen, mit der in manchen Bereichen neue Technologien sich durchsetzen. Überraschend ist freilich auch, wie zur gleichen Zeit, da die virtuellen Welten der neuen Medien ihren Siegeszug antreten, das Buch als Verbrauchsware ubiquitär wird. Jene Gattung nordamerikanischer Fastfood-Unterhaltungsromane, die mit den jeweils gerade aktuellen Themen, sei es nun Sex im Büro, Kindesmissbrauch oder organisierte Kriminalität hausieren gehen, füllt inzwischen auch bei uns die Wühltische der Buchabteilungen in den Kaufhäusern. In den versprochenen papierlosen computerisierten Büros müssen indessen die Papierstapel im Drucker ständig nachgefüllt werden, weil der lästige Gänge zum Kopierer sparende allzeit bereite Drucker, freilich nur mit blütenweißem neuem Papier störungsfrei arbeitend, verführerisch leicht verfügbar ist. Statt Information immateriell zu verarbeiten, wandelt das Computerzeitalter immer mehr Wälder in Papier um. Jeder Fortschritt in der Informationstechnik produziert zudem neue Berge von nur schwer zu entsorgendem Computerschrott.**

Sollten die globale Ausbreitung des Internet und das Informationszeitalter vielleicht doch der gleichen Logik gehorchen wie die Vervielfältigung des Buchangebotes in den Industriestaaten und etwas mit Marktchancen, Prosperität und Kaufkraft zu tun haben.

Anhand der großen Anzahl der fettmarkierten Teile ist die "Macht" der Strukturzeichen offensichtlich. Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, inwieweit ungarische Rezipienten diese Zeichen, welche im Deutschen entscheidende Hilfen bei der Ermittlung der grammatischen Ordnung geben können, beachten und in Anspruch nehmen.

Sowohl in meiner Voruntersuchung als auch in den obigen Mikroanalysen ließen sich Beweise dafür finden, dass ungarische Rezipienten den Strukturzeichen (z.B.

Pluralmarkierungen, Artikeln, Adjektivendungen) oft keine Aufmerksamkeit schenken. Anstatt einer nochmaligen Aufführung der bereits oben behandelten Belege, möchte ich an dieser Stelle ein weiteres, bisher noch nicht erwähntes Fehlerphänomen erörtern.

Bei der Auswertung der Verbalisierungen zur Verarbeitung der erweiterten NP im Kapitel 2.2.3.1 fällt auf, dass die Lexeme “Drucker“ und “Kopierer“ in mehreren Protokollen falsch identifiziert bzw. gedeutet wurden. Beim Wort “Kopierer“ wurde in einigen Sitzungen 2, 4 und 7 (Zeile 2.20, 2.28, 2.34; Z. 4.12, R4.19 und 4.21; Z. 7.16, R7.2) das Suffix -er übersehen, oberflächlich dekodiert und demzufolge wegen der phonetischen und graphemischen Ähnlichkeit — also infolge der *homogenen Hemmung* — mit dem Wort “Kopieren“ verwechselt. Hier sei nur ein Beispiel aufgeführt:

✓ R7.1 I: Du hast gesagt: der Drucker, der jederzeit die lästigen Gänge beim Kopieren erspart. Ist das richtig so?

R7.2 W: Ja, beim Kopieren, ich meinte also, dass “zum KopierEN sparende“, darauf habe ich gar nicht geachtet, ich habe das überlesen. Dann geht es hier um den Kopierer? (7-MV)

Törölt:

Darüber hinaus dürfte die Dekodierung der Wörter “Kopierer“ und “Drucker“ auch dadurch erschwert werden, dass das Morphem -er im Deutschen mehrere Funktionen — z.B. Derivationsuffix zur Bezeichnung von Nomina agentis (Lehr-er) und Nomina instrumentis (Bohr-er) — hat, was für ungarische Rezipienten ungewöhnlich ist.

Diese Annahme unterstützen folgende Belege:

✓ R4.19 I: Was bedeutet das Wort “Kopierer“?

R4.20 N: die Person, die kopiert oder weiß ich nicht. (4-MV)

✓ T: also “in den versprochenen papierlosen computerisierten Büros“ und “im Drucker“ // (.) steht “im Drucker“ hier in der Bedeutung ‚in der Druckerei‘ (?) // (.) im Druck vielleicht (...) die lästigen Gänge des Kopierens jederzeit sparende, zum Sparen bereite (?) ‚Druckereiarbeiter‘ // (.) der allzeit sparende Druckereiarbeiter natürlich nur mit blütenweißem, neuem Papier (...) (2-MV)

✓ U: Hinkommen // (...) das ist eine attributive Konstruktion, also // (...) dieser “Drucker“, dieser zweite “Drucker“ bezieht sich auf denjenigen, der drucken möchte, oder (?) (Zeile 10.122 — 10-PD)

✓ V: was bedeutet deiner Meinung nach “Drucker“ hier (?) // (..) bedeutet das hier ‚Drucker‘ oder die Person, die in der Druckerei druckt oder (?) (Zeile 13.78 — 13-PD)

Ebenso auf eine oberflächliche Dekodierung bzw. auf den intralingualen Kontrastmangel ist der Fehler zurückzuführen, wobei die Probanden das Lexem “jede“ als “jene“ gelesen haben.

- ✓ 12.82 **D**: die nord-amerikanischen “Fastfood” Unterhaltungsromane (?) // (..) diese oder jene
- 12.83 **P**: jede
- 12.84 **D**: nein, nicht jede, “JENE” // (...) also jene Gattung nord-amerikanischer “Fastfood” Unterhaltungsromane, die “mit den jeweils aktuellen Themen” // (...) (12-PD)

WEITERE BELEGE: (Zeile 6.15 — 6-MV), (Zeile 9.84, 9.91-9.93 — 9-MV), (Zeile 3.88, 3.93 — 10-PD), (Zeile 14.37 — 14-PD)

Sieht man die Protokolle systematisch bezüglich der Verarbeitung der Strukturzeichen durch, lassen sich folgende weitere Fehlleistungen ermitteln:

Fehlerquelle A: überalterte Medientechnologie, die durch *die neuen* abgelöst werde → durch *die neue* abgelöst werde

- ✓ Das ist eine uralte Medientechnologie, die bereits // (...) die bereits durch eine neuere abgelöst wurde (?) (Zeile 2.3 — 2-MV)
- ✓ Das ist also eine überalterte Medientechnologie (?) DIE // (..) die durch die neue, die die Neue abgelöst hat (Zeile 12.15 — 12-PD)

WEITERE BELEGE: (Zeile 9.21 — 9-MV), (Zeile 10.16 — 10-PD), (Zeile 11.19 — 11-PD), (Zeile 13.14 — 13-PD)

Fehlerquelle B: *die virtuellen Welten* der neuen Medien → *die virtuelle Welt* der neuen Medien

- ✓ Übrigens ist auch überraschend, dass zur gleichen Zeit die virtuelle Welt der neuen Medien einen Siegeszug antritt und das Buch als Verbrauchsware überall verbreitet ist (Zeile 1.13 — 1MV)
- ✓ 12.66 **P**: die virtuelle Welt der neuen Medien würdevollen “Siegeszug” // (..) “antreten” (...)
- 12.79 **D**: die scheinbare Welt der neuen Medien ihren Siegeszug antritt // (..) stand im Plural, ihren Siegeszug antreten
- 12.80 **P**: Welten // (..) das Buch als Verbrauchsware überall vorkommend sein wird. (12-PD)
- ✓ 14.32 **J**: Überraschend ist freilich auch, dass zur gleichen Zeit // (..) weil die virtuelle Welt der neuen Medien, DER virtuellen Welt [im Dativ, O.F.]
- 14.33 **I**: Welt (?)
- 14.34 **J**: Welten (?) hat dies eine Pluralform (?)
- 14.35 **M**: Ja, es gibt mehrere Medien. (14-PD)

WEITERE BELEGE: (Zeile 2.14 — 2-MV), (Zeile 6.12 — 6-MV), (Zeile 9.50 — 9-PD), (Zeile 12.66 — 12-PD), (Zeile 13.46 — 13-PD)

Durch Fehlertyp A und B wird auf der einen Seite eine in meiner Arbeit schon mehrmals erwähnte Beobachtung, nämlich dass ungarische Leser Adjektivendungen überlesen bzw.

ihnen nicht genug Aufmerksamkeit schenken, unterstützt. Auf der anderen Seite legen diese Belege auch nahe, dass Ungarn stark dazu neigen, ihre Entscheidungen bezüglich der grammatischen Funktion der Satzglieder lokal zu treffen. So interpretieren sie nach der Wahrnehmung des Artikels *die* die NP-s “die neuen“ und “die virtuellen Welten“ als Singularformen. Dabei denken sie nicht daran, dass *die* sowohl Numerus (Plural) als auch Genus (Femininum) markieren kann. Die weiteren Elemente der Nominalphrasen — Adjektivendungen, Substantiv — werden von ihnen nicht bzw. nicht mehr überprüft, da sie von ihrer Muttersprache her daran gewöhnt sind, dass zur Feststellung der grammatischen Rollen ein Lexem, ein Segment ausreicht.

Fehlerquelle C: wie manche *wegen der expansiven neuen Medien* prophezeien → wie dies *die neuen/manche neue Medien* prophezeien

- ✓ “neuen Medien prophezeien“ also wie dies manche neue Medien prophezeien (?) (Zeile 8.48 — 8-MV)
- ✓ 10.54 U: ‚erobernde‘ (?) oder die neuen Medien prophezeien (?)
10.55 L: WEGEN, also wie dies manche
10.56 U: “wie manche wegen“ // (.) ja, wie dies manche wegen der erobernden, neuen Medien prophezeien (10-PD)
- ✓ genauso unwahrscheinlich ist übrigens auch, dass die Bücher wie dies die expansiven Medien prophezeien oder nicht // (.) “wegen der“ wie dies einige wegen der expansiven neuen Medien prophezeien (Zeile 11.57 — 11-PD)
- ✓ 14.21 J: Genauso unwahrscheinlich ist das Verschwinden des Buches // (...) wie dies die jetzigen neuen Medien, rasch verbreitenden // (.) dieses “expansiv“
14.22 M: expansiv
14.23 J: expansive Medien prophezeien. (14-PD)

Diese Belege liefern erneute Beweise dafür, dass Adjektivendungen und Artikelformen oft außer Acht gelassen werden. Als neue Beobachtung ist zu erwähnen, dass von ungarischen Rezipienten, auf das erste Lesen, auch Präpositionen überlesen werden (können). Dies mag auch darauf zurückgeführt werden, dass Präpositionen im Ungarischen meistens nicht vor, sondern nach dem Substantiv stehen oder gar nicht gebraucht werden. Z.B: a ház mögött ~ dt. *hinter* dem Haus, a házban ~ dt. *in dem* Haus).

Fehlerquelle D: wie zur gleichen Zeit, *da* die virtuellen Welten der neuen Medien ihren Siegeszug antreten

- ✓ 2.14 T: Überraschend ist freilich auch, dass zur gleichen Zeit // (...) **da** [als situativ-kausale Konjunktion, O.F] die virtuelle Welt // (.) **da** [als situativ-kausale Konjunktion, O.F] die

virtuelle Welt der neuen Medien // (...) sich den Sieg geholt hat // (..) oder hat hier das Wort “antreten“ eine andere Bedeutung? // (..) dann fange ich mit der Übersetzung nochmals an. Überraschend ist natürlich auch // (..) dass zur gleichen Zeit // (..) **da** [als situativ-kausale Konjunktion, O.F.] die virtuelle Welt der neuen Medien ihren Siegeszug angetreten hat, das Buch als Verbrauchsware

2.15 **I**: überall

2.16 **T**: überall ubiquitär // (..) SEIN WIRD (2-MV)

- ✓ 3.13 **R**: Aber natürlich ist es auch überraschend **wie** [als Vergleichspartikel, O.F.] die jetzige Zeit // (...) also jetzt, zu dieser Zeit die virtuellen Welten, die virtuellen Welten der neuen Medien // (..) (...)

3.19 **R**: Überraschend ist auch // (..) **wie** alles **wie** die jetzige, **wie** [immer als Vergleichspartikel übersetzt, O.F.] zur jetzigen Zeit, **da** [als situativ-kausale Konjunktion, O.F.] die virtuellen Welten der neuen Medien ihren Siegeszug antreten das Buch wie Gebrauchsware überall vorhanden sein wird. (3-MV)

- ✓ 6.12 **Zs**: freilich bedeutet meiner Meinung nach ‚offensichtlich‘ // (..) überraschend[↑] ist freilich auch // (...) dass // (.) **da** [als situativ-kausale Konjunktion, O.F.] die neue virtuelle Welt der neuen Medien Sieg errungen hat, dass zur gleichen Zeit das Buch (..)

R6.17 **I**: Bitte den Satz “Überraschend ist freilich auch“!

R16.18 **Zs**: **Da** [als situativ-kausale Konjunktion, O.F.] die virtuelle Welt der neuen Medien ihren Siegeszug antritt. Überraschend ist freilich auch, dass zur gleichen Zeit “wie zur gleichen Zeit“ die virtuelle Welt der neuen Medien auch ihren Siegeszug antritt.

R6.19 **I**: Was bedeutet “da”? “wie zur gleichen Zeit, da”

R6.20 **Zs**: Aha hier steht es nicht in der Bedeutung ‚weil.‘ *Ich weiß es nicht.* (6-MV)

- ✓ 9.49 **G**: WIE [als Vergleichspartikel, O.F.] zur gleichen Zeit, ja “da die virtuellen Welten“
- ✓ 10.74 **U**: “überraschend ist freilich auch“ überraschend ist auch, dass zur gleichen Zeit oder gleichzeitig // (..)
- 10.75 **L**: **wo** die (10-PD)

- ✓ 12.68 **P**: überraschend ist wie [als Vergleichspartikel, O.F.] zur gleichen Zeit die virtuellen Welten der neuen Medien, die virtuellen Welten Siegeszug, ihren Siegeszug // (...) überraschend ist freilich // (...) ‘übernehmen’ (?)

12.76 **P**: Überraschend ist freilich auch wie [als Vergleichspartikel, O.F.] zur gleichen Zeit

12.77 **D**: wie [als Interrogativpronomen, O.F.] zur gleichen Zeit

12.78 **P**: “wie [als Vergleichspartikel, O.F.] zur“ // (..) wie zur gleichen Zeit, als

R12.19 **I**: “Überraschend ist freilich auch, wie zur gleichen Zeit, da die virtuellen Welten der neuen Medien ihren Siegesanzug antreten, das Buch als Verbrauchsware ubiquitär wird.”

R12.20 **P**: überraschend ist freilich auch, wie [als Vergleichspartikel, O.F.] zur gleichen Zeit

R12.21 **D**: wie [als Interrogativpronomen, O.F.] zur gleichen Zeit

R12.22 **P**: wie [als Interrogativpronomen, O.F.] zur gleichen Zeit

R12.23 **D**: “DA”

R12.24 **P**: als die neuen virtuellen Welten der neuen Medien [im Akk., O.F.], Welten [im Nom., O.F.] ihren Siegesanzug antreten

R12.25 **I**: “wie” habt ihr als Interrogativpronomen übersetzt

R12.26 **D**: aber es bedeutet ‘wie’ [als Interrogativpronomen, O.F.] (12-PD)

- ✓ 14.29 **J**: Überraschend ist freilich auch // (...) wie [als Vergleichspartikel, O.F.] zur Zeit // (...) oder nicht wie // (...) überraschend ist freilich auch, zur gleichen Zeit, gleichzeitig // (...) **da** [als situativ-kausale Konjunktion, O.F] die virtuelle Welt // (...) also der virtuellen Welt [im Dativ, O.F.] die virtuelle WELT der neuen Medien ihren Siegesanzug // (...) antritt (?) // (...) also das Buch als Gebrauchsware // (...) heißt dieses “ubiquitär” überflüssig (?)
- 14.30 **M**: **da** [als situativ-kausale Konjunktion, O.F] die virtuelle Welt so bestimmend in dem Leben des Menschen ist, ist überraschend, dass das Buch als Verbrauchsware doch immer noch existiert (14-PD)

Der Satz “Überraschend ist freilich auch, **wie** zur gleichen Zeit, **da** die virtuellen Welten der neuen Medien ihren Siegeszug antreten, das Buch als Verbrauchsware ubiquitär wird” konfrontierte meine Probanden wieder mit einem für sie ungewöhnlichen sprachlichen Phänomen. Es geht hier um die sogenannten *polyfunktionalen Strukturwörter* (HERINGER 1987:128-133) des Deutschen, welche mehrere Funktionen haben und mehreren Wortarten angehören. Die Verarbeitung des obigen Satzes wird neben den eingeschachtelten Nebensätzen auch dadurch bedeutend erschwert, dass in ihm sogar zwei polyfunktionale Strukturwörter vorkommen: *wie* und *da*.

Das Strukturwort **wie** kann Vergleichspartikel oder Interrogativpronomen sein, mit dem ein sogenannter *w-Satz* gebildet werden kann (z.B. Ich weiß nicht, *wie* du darauf kommst!). Mit dieser Polyfunktionalität lässt sich die Fehlleistung erklären, durch die die Probanden *wie* nicht als Interrogativpronomen, sondern als Vergleichspartikel interpretiert haben. Die Aktualisierung der falschen Funktion dürfte auch damit im Zusammenhang stehen, dass in den vorangegangenen Sätzen des Untersuchungstextes *wie* sogar dreimal (“wird gefragt sein wie nie zuvor”, “ein vergleichbares Wachstum wie in den letzten fünfzig Jahren”, “nach wie vor”) als Vergleichspartikel benutzt wird.

Das Strukturwort **da** hat drei Funktionen: a) situativ-kausale Konjunktion (Da ich krank bin, kann nicht arbeiten), b) Lokaladverb (morgen bin ich bestimmt da), c) Temporaladverb (Da erschien sein bedeutendstes Werk). Wie aus den obigen Belegen ersichtlich ist, haben meine

Törölt:

Probanden dem Strukturwort *da* anstatt der Funktion “Temporaladverb” die Funktion “Konjunktion” zugeordnet.

Diese Belege stützen des Weiteren auch meine bereits formulierte Hypothese, dass jeder Nebensatz einzeln — ohne die Berücksichtigung des ganzen Satzes bzw. des kontextuellen Zusammenhangs — verarbeitet wird. Hätten die Probanden auch die logischen Beziehungen des Satzes zu erschließen versucht, hätten sie ihre Interpretation bezüglich des Strukturwortes “da” auf Grund des vorangegangenen Nebensatzes “wie **zur gleichen Zeit**” revidieren müssen.

Um solche Fehldeutungen vermeiden zu können, ist es für Deutschlerner lohnens- bzw. empfehlenswert, sich mit den Funktionen der polyfunktionalen Strukturwörter vertraut zu machen. Die Anzahl der Strukturwörter ist — im Gegensatz zu der Zahl der Sinnwörter — abgeschlossen und übersichtlich, deswegen bilden sie eine gut lernbare, geschlossene Liste, wobei der Lernaufwand in einem guten Verhältnis zum Nutzen steht (vgl. HERINGER 1987: 25).

III. GESAMTDISKUSSION DER ERGEBNISSE UND AUSBLICK

Vor dem Hintergrund der bisherigen — in den Kapiteln 2 und 4 behandelten — Ergebnisse der mutter- und fremdsprachlichen Textverstehensforschung wurde im ersten Teil meiner Arbeit sowohl auf methodologischer als auch auf theoretischer Erklärungsebene ausgewiesen, dass es notwendig ist,

- (1) die fremdsprachliche Textverstehensforschung auf Untersuchungen auszudehnen, in denen die beteiligten Sprachen typologisch stark voneinander abweichen und in denen die Bezugssprache nicht das Englische ist,
- (2) zu überprüfen, welche Datenerhebungsmethode es am besten ermöglicht, Einblick in einzelne Schritte des Textverstehens bzw. in die Palette der eingesetzten Verarbeitungsstrategien zu nehmen.

Im Rahmen der Gesamtdiskussion der Ergebnisse der vorliegenden Arbeit möchte ich zuerst auf die Behandlung des letzterwähnten Problembereichs eingehen, d.h. meine Erfahrungen hinsichtlich der von mir eingesetzten Erhebungsmethoden zusammenfassen.

ANTWORT AUF FRAGESTELLUNG 3 (siehe oben S. 38)

In meinen Untersuchungen wurden die Daten mit zwei Methoden erhoben: mit der Methode des Gedächtnisprotokolls und der des Lauten Denkens. Die Durchführung und Auswertung meiner Voruntersuchung (siehe Kap. 8) haben mir gezeigt, dass die Komplexität des Gegenstandes meiner Forschungen eine Veränderung des Untersuchungsdesigns und eine Modifikation der Datenerhebungsmethode notwendig macht. Die Gedächtnisprotokolle erwiesen sich als ein eher unzuverlässiges Instrument der Textverstehensforschung. Die Produkte der schriftlichen Zusammenfassungen verschaffen einen nur stark verzerrten Zugang zu den kognitiven Prozessen der Textverarbeitung. Aus den Protokollen ließen sich zwar gewisse Schlüsse auf die im Laufe des Verstehensprozesses konstruierte Textwelt bzw. auf die verwendeten Strategien ziehen, aber alle Feststellungen dieser Produktanalyse konnten nur als hypothetische Interpretationsversuche des Forschers betrachtet werden. Um auch in Bereiche der Kognitionen, die meiner Voruntersuchung verschlossen geblieben sind, vorstoßen zu können, wurden die Daten der zweiten Untersuchung mit einer prozessorientierten Methode, mit dem Verfahren des Lauten Denkens, erhoben.

Törölt:

Bei der Durchführung meiner zweiten empirischen Untersuchung ging ich folglich — nach dem Studium der einschlägigen Literatur (v.a. FÆRCH und KASPER 1987) — davon aus, dass ich mit Hilfe der Protokolle des Lauten Denkens zuverlässige(re) Aussagen über die handlungssteuernden, problemlösenden Kognitionen, über den Strategieeinsatz erhalten kann. Eine genaue Bestimmung der tatsächlichen Leistungsfähigkeit dieses Verfahrens kann aber erst hier, nach der systematischen Gesamtauswertung meines Datenkorpus, vorgenommen werden. Diese Leistungsfähigkeit soll nun im Folgenden beschrieben werden.

Sofort am Anfang lässt sich konstatieren, dass die Methode eine Menge von interessanten und aufschlussreichen Daten liefert⁵¹, was ein wichtiger Beweis für die Leistungsfähigkeit des eingesetzten Verfahrens ist. Dieser Feststellung würden m.E. alle Forscher, die bereits mit der Methode des Lauten Denkens gearbeitet haben, ohne jegliches Bedenken zustimmen. Die Probleme dieses Verfahrens bzw. die Uneinigigkeiten der Forschung fangen mit den Erhebungsmodalitäten bzw. Analyseverfahren an.

Sehen wir uns zuerst die Erhebungsmodalitäten an. Die kritischsten Punkte bei der Erhebung der LD-Daten liegen bei der Person des Versuchsleiters (VL) und der Probanden sowie beim Versuchsaufbau. Als Grundregel der introspektiven Untersuchungen gilt, dass der Versuchsleiter seinen eigenen Einfluss auf die Verbalisierungen möglichst gering halten sollte. Nachdem der VL den Probanden die zu bearbeitende Aufgabe und die Instruktionen gegeben hat, soll er sich während des Ablaufs der Untersuchung möglichst weitgehend zurückziehen. Dem Leser der vorliegenden Arbeit mag beim Durchlesen der Protokolle oder meiner Mikroanalysen bereits aufgefallen sein, dass ich gegen diese Grundregel an mehreren Stellen “verstoßen“ habe. Bei den ersten Sitzungen war dieser Verstoß damit zu erklären, dass ich Zeit brauchte, mich an diese neue Situation — bei Schwierigkeiten meinen Studenten nicht helfen zu dürfen — zu gewöhnen. Später, im Laufe der weiteren Sitzungen wurde mir immer klarer, dass die Unterbrechung der Verbalisierungen an den problematischen Stellen bzw. das Bitten um Erklärungen der Verarbeitungsschwierigkeiten durchaus informativ, sogar nötig sind, um auch auf meine zentrale Fragestellung — ob sich die Rezeptionsschwierigkeiten mit dem unterschiedlichen Sprachbau der untersuchten Sprachen erklären lassen — Antworten zu bekommen.

⁵¹ An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass viele Verbalisierungen, z.B. zu dem Einsatz nicht-sprachlicher Wissenssorten und zur Wortschließung, in meiner Arbeit nicht mitberücksichtigt und in die Analysen nicht miteinbezogen werden konnten.

Bezüglich der Form des Lauten Denkens (LD allein und in Paaren) schneiden auf Grund meiner Erfahrungen die Paardiskussionen (PD) besser ab. Vergleicht man die monologischen Verbalisierungen (MV) mit den PD-Protokollen, fällt Folgendes auf:

- a) Die Probanden der diskursiven Sitzungen verbalisieren bedeutend mehr und geben häufiger Metakommentare über ihre Handlungen, über den Weg des Problemlösens ab. Der Forscher erhält demzufolge bei den MV-en bedeutend weniger Anhaltspunkte dazu, inwieweit die Bandbreite der möglichen Deutungsstrategien ausgenutzt wird.
- b) Die eingesetzten Strategien unterscheiden sich auch in ihren Ausprägungsformen. In den monologischen Sitzungen kommen in erster Linie einfache handlungsbeschreibende (wie *ich schlage das Wort nach; ich übersetze den Satz nochmals*) oder das Nicht-Wissen/Kennen identifizierende Äußerungen (wie *dieses Wort kenne ich nicht; das weiß ich nicht; verstehe den Satz nicht*) vor. Kommentare, welche auf die Schritte der Problemlöse- bzw. Denkprozesse hinweisen würden (z.B. Z. 3.36: *Ich suche gerade, was zu dem Verb gehört*), sind in den MV-Protokollen mit einer sehr geringer Frequenz vertreten.

Die Tatsache, dass die monologischen Sitzungen die Denkprozesse der Probanden viel weniger transparent machen, ist eigentlich nicht zu verwundern, wenn man bedenkt, dass die Instruktion "Laut-Vor-Sich-Hindendenken" die Probanden vor eine **ungewöhnliche, d.h. mit den realen Problemsituationen nicht übereinstimmende**, Situation stellte (**Kriterium der Ökologischen Validität**). DEFFNER (1984:22) weist beispielsweise darauf hin, dass die monologischen Sitzungen für die Probanden sogar unangenehm sein könnten, weil in den Augen des "alltäglichen" Menschen "laut vor sich hin reden ein erstes Zeichen geistiger Verwirrung [ist]". Bei der Durchführung hatte ich zwar nicht den Eindruck, dass die Erhebungssituation für meine Studenten unangenehm wäre, aber hatte z.B. jedes Mal das Gefühl, dass meine Anwesenheit, und die ausbleibenden Antworten meinerseits — trotz der guten Beziehung zu meinen Probanden — atmosphärisch eine Störung darstellen und Verunsicherung und reduzierte Verbalisierung bewirkten.

Die Paardiskussionen kamen mir also viel natürlicher und realer als die monologischen Verbalisierungen vor. In diesen Sitzungen kam es dadurch, dass die eigenen Hypothesen nicht mir, sondern einem Kommilitonen gegenüber erklärt und gerechtfertigt werden mussten, zu einer gegenseitigen Stimulierung und machte die Erhebungssituation als Ganzes viel "entspannter". In meiner Funktion als Versuchsleiterin habe ich die Paardiskussionen nur ab

und zu mit bestätigenden, erinnernden Kurzkomentaren oder mit konkreten Fragen an Stellen, an denen die Probanden kognitiv zu sehr mit dem Dekodieren beschäftigt waren, unterbrochen. Insgesamt gesehen erfüllten also die diskursiven Sitzungen das Kriterium der ökologischen Validität viel mehr, aber es darf nicht unerwähnt bleiben, dass die Verbalisierungen in diesem Fall durch einen anderen Faktor, nämlich durch den so genannten **Konformitätsdruck**, unter dem der Proband die Lösungsvorschläge des Gesprächspartners ohne gründlicheres Überlegen hinnimmt, beeinflusst wurden.

Nach manchen Sitzungen habe ich mit meinen Probanden auch eine kurze Retrospektion durchgeführt, indem ich sie gezielt nach den beobachteten Verarbeitungsschwierigkeiten fragte. Diese verzögerte Introspektion hat einerseits die direkten Verbalisierungen an Stellen ergänzt und andererseits hat sie meine Interpretationen und Hypothesen dadurch „abgesichert“, dass die Probanden ihre Lösungen nochmals in Ruhe — ohne die Arbeitsgedächtnisbelastung und den Druck, die während der simultanen Introspektion bestanden — rechtfertigen bzw. erklären konnten.

Für die weiteren Problemstellungen meiner Dissertation lassen sich folgende Ergebnisse festhalten. Es erscheint mir sinnvoll, die Ergebnisse der in der vorliegenden Arbeit geleisteten Analysen an die in Kapitel 7. aufgeworfenen Fragen rückzubinden und nach der Bedeutung dieser Ergebnisse sowie nach den sich daraus ergebenden Konsequenzen zu fragen. Zur Erinnerung stehen hier wieder die Fragen, die im Mittelpunkt meines Interesses standen:

- 1) Wie beeinflussen die strukturellen Unterschiede zwischen dem Ungarischen und dem Deutschen die fremdsprachliche Textverarbeitung? Inwieweit wirken sich die eingprägten muttersprachlichen Dekodiergewohnheiten (lokale Entscheidungen) auf das Lesen deutschsprachiger Texte aus?
- 2) Nach welchem Modell kann der fremdsprachliche Textverarbeitungsprozess am besten charakterisiert werden? Beruht das Lesen in der L2 auf Lesefähigkeiten in der Muttersprache oder hängt es (auch) von anderen Faktoren ab?

Zur Beantwortung dieser Fragen habe ich im ersten Schritt zwei Listen zusammengestellt: eine zu den ermittelten Fehlertypen und eine andere zu den eingesetzten Verarbeitungsstrategien.

	FEHLERBESCHREIBUNG	FEHLERBEREICH
1.	Übersehen oder Missachtung der Pluralendungen bzw. Pluralmarker	a) die virtuellen Welten b) lästige Gänge
2.	Übersehen, Missachtung der Adjektivendungen	a) die neuen b) *der lästige Gänge
3.	Nichtbeachten des Artikels und dessen grammatischer Informationen Falsche Zuordnung des Artikels zu einem Substantiv	a) Ausbreitung des Internet und <i>das</i> Informationszeitalter b) der lästige Gänge*
4.	Fehler bei der Ermittlung der Phrasengrenzen	*[der lästige Gänge] zum Kopierer sparende allzeit bereite Drucker
5.	Übersehen von Präpositionen	wegen der expansiven neuen Medien
6.	Übersehen von Satzzeichen	a) Komma b) Fragezeichen
7.	Falsche Funktionsbestimmung bei polyfunktionalen Strukturwörtern	a) da b) wie
8.	Entscheidung für einen falschen Satztyp (anstatt Fragesatz Konditionalsatz)	Sollten die globale Ausbreitung des Internet und das Informationszeitalter (...) zu tun?
9.	Falsche Dekodierung eines Wortes wegen intralingualen Kontrastmangels	a) jene b) Kopierer

Tabelle 11: Ermittelte Fehlertypen der zweiten Untersuchung⁵²

Neben diesen Dekodierungsfehlern konnten in den Protokollen mehrere Hinweise auf handlungssteuernde und problemlösende Kognitionen (bzw. eine Vielzahl von Metakommentaren über bewusste und subjektive Erklärungen zum Strategieverhalten) identifiziert werden, welche in der nachstehenden Tabelle aufgelistet werden.

A)	Suchen nach dem finiten Verb (Adjunktklammer)
B)	Überprüfen der Subjekt-Prädikat-Kongruenz
C)	Suchen nach dem infiniten Verbsatz (Satzklammer)
D)	Feststellung des Kasus

⁵² Zu den Fehlerbereichen meiner Voruntersuchung siehe Kapitel 8.2.

E)	Zergliederung der mehrmals zusammengesetzten Sätze in ihre Einzelteile
F)	Gliederung der komplexeren Sätze durch das Setzen von Satzzeichen (Komma)
G)	Das Auslassen einzelner Wörter
H)	Unterlassung der Dekodierung bei komplizierteren Passagen
I)	Abschluss der zu verarbeitenden Phrase so schnell wie möglich
J)	Niederschreiben des zu übersetzenden Satzes.

Tabelle 12: Kognitive Strategien

Betrachtet man Tabelle 11 und 12, könnte man zu der Schlussfolgerung kommen, dass sich ungarische Leser gar nicht von anderen Sprachinhabern unterscheiden. Die hier aufgezählten Kognitionen, welche oft mit den Attributen "universell" bzw. "sprachunabhängig" versehen werden, könnten höchstwahrscheinlich auch bei Deutschlernern mit anderen Muttersprachen ermittelt werden. An dieser Stelle stellt sich die folgende komplexe Frage: **Inwiefern sind die in meinen Mikroanalysen ermittelten Fehlleistungen bzw. Verarbeitungsstrategien durch die Muttersprache meiner Versuchspersonen und durch die entfernte Verwandtschaft der untersuchten Sprachen bedingt und inwiefern beruhen sie auf anderen Faktoren bzw. auf einer Kombination mehrerer Variablen?**

ANTWORT AUF FRAGESTELLUNG 1 UND 2:

Um diese komplexe Frage zu beantworten, möchte ich hier nochmals eine mit hoher Frequenz vorkommende Fehlleistung meiner Studenten heranziehen. Es geht um die in Kapitel 10.2 beschriebene komprimierte Nominalphrase bzw. um deren Eröffnung: *der lästige Gänge zum Kopierer sparende allzeit bereite Drucker*. Bei diesem Item haben viele Probanden den Artikel *der* dem nächsten Substantiv (*Gänge*) zugeordnet oder den Artikel außer Acht gelassen und folglich das Substantiv *Gänge* als eine Singular- und *Drucker* als eine Pluralform gedeutet. Anhand dieses Items soll im Folgenden demonstriert werden, wie sich dieses Deutungsproblem erklären lässt:

- (1) Die zu verarbeitende Phrase wurde schnell, nach dem ersten Substantiv abgeschlossen.
- (2) Der Artikel *der* könnte aus den folgenden Gründen überlesen werden:
 - (a) Das ungarische Sprachsystem kennt weder ein grammatisches Geschlecht noch eine syntaktische Funktion des Artikels. Ungarische Leser sind deswegen daran gewöhnt, den Artikel nur peripher wahrzunehmen.

- (b) Alle drei bestimmten Artikel fangen mit dem Phonem /d/ an und so können sie auf Grund ihrer phonetischen Ähnlichkeit miteinander verwechselt werden.
- (c) Die einzelnen Formen des deutschen Artikels sind in hohem Grade grammatisch homophon. Der Artikel *der* ist beispielsweise vierfach homophon: der Mann, der Frau (Sing. Dat./Gen.), der Frauen (Pl. Gen.).
- (d) Das Nichtbeachten des Artikels dürfte auch mit der (sprachunabhängigen) Tendenz zur *Vereinfachung* zusammenhängen.
- (3) Die Adjektivendung *-e* im Adjektiv *lästige* ist auch homophon: “der lästige Gang“ (Nom. Sing.) oder “lästige Gänge“ (Nom. Pl.)
- (4) Bei der Ermittlung des Numerus des Substantivs *Gänge* könnten Wörter wie *Länge* und *Blüte* irreführend gewirkt haben.
- (5) Die Erwartungshaltung der ungarischen Rezipienten — Plural wird im Ungarischen immer an dem Substantiv selbst und immer mit demselben Morphem markiert — wird dadurch gestört, dass bei dem deutschen Wort *Drucker* Plural- und Singularformen nur durch den Artikel unterschieden werden: *der* Drucker - *die* Drucker.
- (6) Die Probanden haben die Kongruenzverhältnisse des Nebensatzes zuerst außer Acht gelassen. Sie sind erst nach der Lokalisierung des Dekodierungsproblems der Frage nachgegangen, was “verführerisch leicht verfügbar IST“.

Aufgrund dieser Liste der Erklärungsmöglichkeiten kann zusammenfassend festgehalten werden, dass an der Verarbeitung eines sprachlichen Items **mehrere Variablen unterschiedlichster Art** beteiligt sind, was in der Interaktion-Autonomie-Kontroverse (siehe S. 8) das **interaktive Verstehensmodell** stützt:

- Variable 1: allgemeine kognitive Leseroutinen und Strategien (Punkt 1 und 2d)
- Variable 2: Intralingualer Kontrastmangel — Phänomen der homogenen Hemmung (Punkt 2b, 2c, 3)
- Variable 3: Interlinguale strukturelle Kontraste (2a, 5, 6)

Die Analyse der obigen komprimierten Nominalphrase hat darüber hinaus Beweise liefern können, welche die Ergebnisse und die Annahmen des *Wettbewerbsmodells* bzw. des *typologischen Textverstehensmodells* stützen und darauf hindeuten, dass Verarbeitungsprozesse in L2 auch **durch (mutter)sprachspezifische Mechanismen** beeinflusst werden (können).

Die Analysen haben unter anderem erbracht, dass meine Probanden die Subjekt-Prädikat-Kongruenz des Satzes auch bei der Verarbeitung deutscher Texte erst in einer späteren Verarbeitungsphase, oft als letzten Ausweg, überprüfen (die Belege dazu siehe auf Seite 85). Ungarische Leser sind nämlich beim Lesen muttersprachiger Texte seltener auf die im Verb vorzufindenden grammatischen Informationen (v.a. im Bezug auf die *Subjektkonjugation*) angewiesen, weil das finite Verb im Ungarischen bei der inneren Organisation des Satzes durch die durchsichtige Substantivdeklinaton bedeutend entlastet wird.

Darüber hinaus sind in den Protokollen Belege dafür vorzufinden, dass Kasus- und Numerusmarkierungen von meinen Probanden in den meisten Fällen erst dann gründlich dekodiert werden, wenn sich ihre Übersetzungsvorschläge im Laufe der weiteren Verarbeitung als falsch erwiesen und sie deswegen nochmals überprüft und revidiert werden mussten. Dieses Verhalten kann unter anderem darauf zurückgeführt werden, dass muttersprachige Leser des Ungarischen daran gewöhnt sind, sich in dem ersten Schritt der Textverarbeitung auf die im Einzelwort enthaltenen Merkmale zu konzentrieren. Markiert die Zielsprache Kasus oder Numerus auf mehreren Lexemen verteilt, d.h. stehen eng zusammengehörende Elemente nicht beieinander, so werden die Verarbeitungsmechanismen des ungarischen Lesers verlangsamt, gestört und es entstehen Verständnisprobleme. Dazu seien hier zwei metakognitive Äußerungen angeführt:

- i. Das ist schlimm, dass dieser Satz so auseinander genommen ist. Ich hätte es sicher so gemacht, dass ich den ersten und den letzten Nebensatz, die zusammengehören, nacheinander stelle. Dass diese Bücher (die Tische) füllen, und sich mit diesen Themen beschäftigen. Für mich wäre es so einfacher und logischer gewesen. (*Zeile 11.111 – 11-PD*)
- ii. Und die einzelnen Teile gehören ziemlich merkwürdig zusammen, kleinere und auch größere Einheiten gehören zusammen (*Zeile 11.150 – 11-PD*)

Meine Beobachtungen lassen vermuten, dass die Unterschiede zwischen den Deutschlernern bzw. Lesern mit unterschiedlichen Ausgangssprachen weder in den Fehlleistungen, noch in dem eingesetzten Strategieinventar, sondern **IM VERHALTEN DER REZIPIENTEN BZW. IM VERLAUF DES VERARBEITUNGSPROZESSES** zu suchen sind. Der Verarbeitungsprozess in den Einzelsprachen unterscheidet sich meines Erachtens nämlich nicht danach, welche Fehler der Rezipient begeht und welche Strategien er verwendet, sondern danach, **WANN, IN WELCHER PHASE DER VERARBEITUNG** diese Strategien eingesetzt werden. Die Störungen des Verstehens fremdsprachiger Texte resultieren demgemäß unter anderem daraus, dass Rezipienten mit verschiedenen L1 von den Verstehensstrategien in

einer anderen Reihenfolge Gebrauch machen. Die Verarbeitung dürfte sich zwar in allen Sprachen nach denselben allgemein-kognitiven Mechanismen verlaufen, aber es wird durch die strukturellen Eigenschaften einer Sprache — also sprachabhängig — bestimmt, welche Indikatoren (Strukturzeichen, Wortstellung, Kongruenzverhältnisse) zuerst von den Rezipienten wahrgenommen werden und welche für sie am informativsten sind.

Um diese Annahme zu begründen bzw. zu unterstützen, sei an dieser Stelle nochmals die bereits mehrmals referierte Arbeit von LUTJEHARMS (1988) bzw. deren Ergebnisse herangezogen, die **zwei miteinander verwandte Sprachen** (Niederländisch-Deutsch) untersuchte. Lutjeharms hat bei ihren niederländischsprachigen Probanden — ohne Anspruch auf Vollständigkeit — folgende Deutungsfehler bzw. Schwierigkeiten lokalisiert: Übersehen der Kasus- und Adjektivendungen, Überlesen des Artikels, Segmentierungsprobleme, Deutung der Endung *-en* am Substantiv als Pluralindikator (vgl. dazu mein Ergebnis zu der Verarbeitung des Substantivs *den Namen*, S. 44), Vermeidung der Verarbeitung der Funktionswörter. Wenn man diese Liste mit der Tabelle 11 auf Seite 115 vergleicht, fällt sofort auf, dass niederländische und ungarische Rezipienten die gleichen Typen von Fehlern beim Lesen deutschsprachiger Texte begehen. Die von mir und von Lutjeharms ermittelten Fehler sind also höchstwahrscheinlich **typische Fehler von Deutschlernern mit unterschiedlichen Ausgangssprachen**. Diese Übereinstimmung in den Fehlleistungen verstärkte mich in der Hypothese, dass die “Spuren“ der muttersprachlichen Verarbeitungsgewohnheiten nicht in den Fehlern, sondern in der Vorgehensweise der Rezipienten, in dem sich von Schritt zu Schritt entfaltenden **Prozess** der Verarbeitung gesucht werden muss(t)en. Die Überprüfung dieser Annahme macht erstens einen Methodenwechsel (produktorientiert → prozessorientiert) und zweitens eine Methodentriangulation notwendig. Einerseits sollte man also in der Zukunft viel stärker das **Verhaltensverhalten** untersuchen, wie dies in der vorliegenden Untersuchung versucht wurde. Sogar die bahnbrechende Arbeit von Lutjeharms ist eine produktorientierte Arbeit, da Lutjeharms den Leseprozesses nicht in seinem Verlauf untersucht, sondern die beim Lesen begangenen Deutungsfehler analysiert! Andererseits sollten bei den prozessorientierten Untersuchungen mehrere Methoden miteinander kombiniert werden, um die Mängel der einzelnen Methoden ausgleichen zu können.

Auf Grund der Ergebnisse meiner Untersuchungen können die Gesichtspunkte, welche bei den zukünftigen Untersuchungen berücksichtigt werden soll(t)en bzw. welche für die Weiterführung meines Forschungsprojekts als richtungweisend gelten, wie folgt zusammengefasst werden:

- (1) Um in die verdeckten DenkPROZESSE des Lesers vordringen zu können, sollten weitere Untersuchungen mit der Methode des Lauten Denkens in Paaren durchgeführt werden.
- (2) Um die Annahmen über die Gewichtung der einzelnen sprachlichen Indikatoren mit weiteren Daten unterstützen zu können, müssen die so genannten “weichen“ Methoden (Gedächtnisprotokolle, Intro-, Retrospektion) mit den “harten“ Methoden (Beobachtung der Augenbewegungen, Reaktionszeitmessung) kombiniert und ergänzt werden. Blickbewegungsregistrierungen könnten viele wichtige Belege dafür liefern, welche Indikatoren zuerst und welche nur aus präfovealen Sicht wahrgenommen werden, bzw. auf welche bereits gelesenen Indikatoren am häufigsten zurückgesprungen wird.
- (3) Um den Einfluss der muttersprachlichen Lesemechanismen bei der Verarbeitung deutscher Texte zuverlässig(er) beurteilen zu können, sollten die Ergebnisse der kontrastiven introspektiven Untersuchungen durch mehrere **Kontrolluntersuchungen** abgesichert werden. In diese Untersuchungen sollten möglichst viele Probanden mit den unterschiedlichsten Ausgangssprachen einbezogen werden, wobei die Versuchspersonen dieselbe Sprachkonstruktion (wie z. B. die hier behandelte komprimierten NP) verarbeiten sollten. Ich halte es des Weiteren für angebracht, die Konstruktion auch von muttersprachigen Deutschen deuten zu lassen. Solche Kontrolluntersuchungen machten natürlich eine internationale Zusammenarbeit notwendig.
- (4) Bei der Durchführung von kontrastiven Untersuchungen muss immer darauf geachtet werden, dass der zwischensprachliche Kontrastreichtum oder Kontrastmangel nur einer deren zahlreicher Variablen sind, die den Verarbeitungsprozess beeinflussen (können).

Am Ende meiner Arbeit angekommen, möchte ich noch darauf hinweisen, dass ähnliche empirische Untersuchungen zum Textverstehen nicht nur die fremdsprachliche Leseverstehensforschung im Allgemeinen voranbringen, sondern auch zu der Didaktik des Leseverstehens Beiträge leisten können und sollten. Anhand solcher Untersuchungen kann man m. E. viele nützliche didaktische Anhaltspunkte zum Unterricht des Leseverstehens

formulieren. Im Folgenden seien deswegen zum Schluss ein paar (auch in meiner Arbeit referierte) Spezifika des Deutschen aufgeführt, auf die der Lehrer seine Schüler aufmerksam machen soll (dazu siehe HERINGER 1989):

- ❖ Der deutsche Artikel ist polyfunktional: er drückt das grammatische Geschlecht und syntaktische Informationen (Kasus, Numerus) aus.
- ❖ Viele deklinierte Formen des Artikels sind homophon!
- ❖ Die Adjektivendungen des Deutschen *-e*, *-en* sind vielfach homophon.
- ❖ Der grammatische Status eines Substantivs wird in der Regel auf mehrere Lexeme verteilt markiert, so dass bei der Deutung alle Indikatoren mitberücksichtigt werden müssen.
- ❖ Strukturwörter sind wichtige Wegmarker, sie kündigen Phrasen an! Artikel → Substantiv, Präposition → Nominalphrase, Subjunktion → Nebensatz, Konjunktion → Teilsatz. Stößt man auf einen solchen Wegmarker, soll man sofort einen Blick nach rechts richten und nach dem dazugehörenden Element suchen (Sprungtechnik).
- ❖ Der Artikel eröffnet die Nominalphrase, aber muss nicht immer das nächste Substantiv zum Artikel gehören!
- ❖ Deutsche Strukturwörter können mehrere Funktionen haben und mehreren Wortarten angehören.
- ❖ Für die Ermittlung der grammatischen Organisation des Satzes muss man als Erstes immer das finite Verb suchen und die Subjekt-Prädikat-Verhältnisse überprüfen.

Insgesamt hoffe ich, mit der vorliegenden Arbeit die kontrastiv angelegte fremdsprachliche Leseforschung im Allgemeinen bzw. den Unterricht des Leseverstehens für (ungarischsprachige) Deutschlerner im Besonderen ein Stück vorangebracht zu haben. Meine Arbeit konnte natürlich nur ein erster Schritt sein, wobei **die ersten Konsequenzen** eines Forschungsprojekts formuliert wurden. Meine Konklusionen besitzen nur für die im Datenkorpus erfassten konkreten Problemfälle uneingeschränkte Gültigkeit. Sie werden in dem Maße an Gewicht gewinnen, in welchem **weitere prozessorientierte Untersuchungen** die hier erzielten Ergebnisse schrittweise konsolidieren und, wo immer nötig, ergänzen bzw. korrigieren.

IV. LITERATUR

- ALDERSON, J.C. / URQUHART, A.H. (eds.) (1984): *Reading in a Foreign Language*. London/New York: Longman.
- BALLSTAEDT, S.-P. u.a. (1981): *Texte verstehen, Texte gestalten*. München/Wien/Baltimore
- BARNETT, M.A. (1989): *More than Meets the Eye. Foreign Language Reading: Theory and Practice*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- BERNHARDT, E.B. (1993): *Reading development in a second Language. Theoretical, empirical and classroom perspectives*. Norwood, N.J.: Ablex.
- BEVER, T.G. (1970): "The Cognitive Basis for Linguistic Structures". In: J.R. Hayes (ed.), *Cognition and the Development of Language*. New York/London: J. Wiley & Sons, Inc., 279-352.
- BRANSFORD, J.D. / BARCLAY, J.R. / FRANKS, J.J. (1972): "Sentence Memory. A Constructive versus Interpretative Approach." *Cognitive Psychologie* 3, 193-209.
- BROWN, A.L. (1984): "Metakognition, Handlungskontrolle, Selbststeuerung und andere, noch geheimnisvollere Mechanismen." In: F.E. Weinert / R.H. Kluwe (Hrsg.): *Metakognition, Motivation und Lernen*. Stuttgart: Kohlhammer, 60-109.
- CAVALCANTI, M.C. (1987): "Investigating FL reading performance through pause protocols." In: Færch, C. /Kasper, G. (eds.): *Introspection in Second Language Research*. Clevedon: Multilingual Matters, 230-250.
- CHRISTMANN, U. (1989): *Modelle der Textverarbeitung: Textbeschreibung als Textverstehen*. (Arbeiten zur sozialwissenschaftlichen Psychologie, Heft 21), Münster: Aschendorf.
- CLARKE, M.A. (1980): "The Short Circuit Hypothesis of ESL Reading - or When Language Competence Interferes with reading". In: *The Modern Language Journal*, 64 (1), 203-210.
- CRAIK, K. (1943): *The Nature of Explanation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CUMMINS, J. (1979): "Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children". In: *Review of Educational Research*, 49, 222-251.
- CZIKO, G.A. (1978): "Differences in First and Second Language Reading: The Use of Syntactic, Semantic and Discourse Constraints." In: *Canadian Modern Language Review*, 34, 479-489.
- DEEMER, H.B. (1978): *The transfer of reading skills from first to second language: The report of an experiment with Spanish speakers learning English* (unveröff. Ms.)

- DEFFNER, G. (1984): *Lautes Denken — Untersuchung zur Qualität eines Datenerhebungsverfahrens*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- DEZSŐ, L. (1982): *Studies in syntactic typology and contrastive grammar*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- DIETZ, G. (2000): "Leseprozesse in Schreibprodukten — Zur Leistungsfähigkeit von Übersetzungsfehler-Analysen in der L2-Leseforschung." In: Wolff, Armin / Tanzer, Harald (Hg.): *Sprache - Kultur - Politik*. Regensburg: FaDaF 2000 (Materialien DaF 53), 612-652.
- DIJK VAN, T.A. / KINTSCH, W. (1983): *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- EHLERS, S. (1998): *Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache*. (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), Tübingen: Gunther Narr.
- ERHARD, T. (1995): *Metakognition im Unterricht: Optimierung des Problemlöseverhaltens durch selbstreflexive Prozesse*. Frankfurt am Main: Lang.
- ERICSSON, K.A. / SIMON, H.A. (1980): "Verbal Reports as Data". In: *Psychological Review* 87, 215-251.
- ERICSSON, K.A. / SIMON, H.A. (1984): *Protocol-Analysis*. Verbal Reports as Data. Bradford.
- ERICSSON, K.A. / SIMON, H.A. (1987): "Verbal Reports on Thinking." in: Færch, C. / Kasper, G. (Hg.) (1987): *Introspection in Second Language Research*. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters 30. 5-23.
- É. KISS, K. / KIEFER, F. / SIPTÁR, P. (1998): *Új magyar nyelvtan* [Neue ungarische Grammatik] Budapest: Osiris.
- É. KISS, K. (1978): "A magyar mondatok egy szintaktikai modellje" [Ein syntaktisches Modell der ungarischen Sätze]. In: *Nyelvtudományi Közlemények* 80, 261-286.
- FÆRCH, C. / KASPER, G. (1980): "Processes and Strategies in Foreign Language Learning and Communication". In: *Interlanguage Studies Bulletin* 5, 47-118.
- FÆRCH, C. / KASPER, G. (Hrsg.) (1983): *Strategies in interlanguage communication*. Harlow: Longman.
- FÆRCH, C. / KASPER, G. (Hg.) (1987): *Introspection in Second Language Research*. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters 30.
- FARKAS, O. (2000): "Textverstehen bei ungarischen Deutschlernern - Eine psycholinguistische Fallstudie anhand von Gedächtnisprotokollen". In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 32, 35-73.

- FARKAS, O. (2001): "A hangos gondolkodás alkalmazhatósága az idegen nyelvi szövegértés folyamatainak vizsgálatában". In: *A nyelvtantól a szövegtanig. Tanulmánykötet Kocsány Piroska tiszteletére*, 48-61.
- FLAVELL, J.H. (1976): "Metacognitive aspects of problem solving." In: L.B. Resnick: *The nature of intelligence*. Hillsdale, N.J: L. Erlbaum, 231-235.
- FLAVELL, J.H. (1984): "Annahmen zum Begriff Metakognition sowie zur Entwicklung von Metakognition." In: F.E. Weinert / R.H. Kluwe (Hrsg.): *Metakognition, Motivation und Lernen*. Stuttgart: Kohlhammer, 23-31.
- GERLOFF, P. (1987): "Identifying the unit of analysis in translation: Some uses of think-aloud protocol data." In: Færch, C. / Kasper, G. (eds.): *Introspection in Second Language Research*. Clevedon: Multilingual Matters. 135-158.
- GOODMAN, K.S. (1971): "Reading: A psycholinguistic guessing game". In: *Journal of the Reading Specialist*, 6, 126-135.
- GRAESSER, A.C. / BOWER, G.H. (1990) (eds.): *Inferences and text comprehension*. San Diego: Academic Press.
- GROTJAHN, R. (1985): *Introspection as a Research Tool in Language Testing*. (Vortrag)
- GROTJAHN, R. (1995): "Zweitsprachliches Leseverstehen: Grundlagen und Probleme der Evaluation". In: *Die Neueren Sprachen* 94:5, 533-555.
- GROTJAHN, R. (1997): "Strategiewissen und Strategiegebrauch. Das Informationsverarbeitungsparadigma als Metatheorie der L2-Strategieforschung." In: Rampillon, U. / Zimmermann, G.: *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning: Hueber, 33-77.
- HAASTRUP, K. (1987): "Using Thinking Aloud and Retrospection to Uncover Learners". In: Færch, C. / Kasper, G. (Hg.) (1987): *Introspection in Second Language Research*. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters 30, 197-212.
- HARRINGTON, M. (1987): "Processing transfer: Language-specific processing strategies as a source of interlanguage variation". In: *Applied Psycholinguistics*, 8, 351-377.
- HEINEMANN, W. / VIEHWEGER, D. (1991): *Textlinguistik*. Eine Einführung. Niemeyer, Tübingen.
- HERINGER, H.J. (1987): *Wege zum verstehenden Lesen. Lesegrammatik*. Ismaning: Hueber.
- HERINGER, H.J. (1989): *Lesen lehren lernen: Eine rezeptive Grammatik des Deutschen*. Tübingen: Niemeyer.

- HOPPE-GRAFF, S. (1984): "Verstehen als kognitiver Prozess. Psycholinguistische Ansätze und Beiträge zum Textverstehen." *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 55, 10-37.
- HOSENFELD, C. (1977): "A Preliminary Investigation of the Reading Strategies of Successful and Nonsuccessful Second Language Learners." In: *System* 5, 110-123.
- KARCHER, G. L. (1988): *Das Lesen in der Erst- und Fremdsprache*. Heidelberg: Julius Groos.
- KARCHER, G. L. (1987): "Muttersprachlich gleich fremdsprachliches Lesen?" In: *Zielsprache Deutsch* 3, 22-27.
- KILBORN, K. / COOREMAN, A. (1987): "Sentence interpretation strategies in adult Dutch-English bilinguals". In: *Applied Psycholinguistics*, 8, 415-431.
- KILBORN, K. (1994): "Learning a Language Late: Second Language Acquisition in Adults". In: Gernsbacher, M. A. (ed): *Handbook of Psycholinguistics*. San Diego: Academic Press.
- KINTSCH, W. (1974): *The representation of meaning in memory*. Hillsdale, NJ : L. Erlbaum.
- KINTSCH, W. (1988): "The Role of Knowledge in Discourse Comprehension: a Construction-Integration-Model". In: *Psychological Review*, 95 (2), 163-182.
- KNAPP-POTTHOFF, A. / KNAPP, K. (1982): *Fremdsprachenlernen und -lehren*. Eine Einführung in die Didaktik der Fremdsprachen vom Standpunkt der Zweitsprachenerwerbsforschung. Stuttgart u.a.: Kohlhammer.
- KOHN, K. (1990): *Dimensionen lernersprachlicher Performanz. Theoretische und empirische Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb*. Tübingen: Narr.
- KRINGS, HANS P. (1986): *Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht: eine empirische Untersuchung zur Struktur des Übersetzungsprozesses an fortgeschrittenen Französisch-lernern*. Tübingen: Narr.
- LIU, H. / BATES, E. / LI, P. (1992): "Sentence interpretation in bilingual speakers of English and Chinese". In: *Applied Psycholinguistics*, 13, 451-484.
- LUTJEHARMS, M. (1988): *Lesen in der Fremdsprache*. Versuch einer psycholinguistischen Deutung am Beispiel Deutsch als Fremdsprache. Bochum: AKS.
- LUTJEHARMS, M. (1994): "Lesen in der Fremdsprache: Zum Leseprozess und zum Einsatz der Lesefertigkeit im Fremdsprachenunterricht." In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 5 (2), 36-77.
- MACWHINNEY, B. (1978): The acquisition of morphonology. Monographs of the Society for Research in Child Development No. 43.

- MACWHINNEY, B. / PLÉH CS. / BATES, E. (1985): "The development of sentence interpretation in Hungarian." In: *Cognition Psychology* 17, 178-209.
- MACWHINNEY, B. (1987): "The competition model." In: MacWhinney, B. (Hg.): *Mechanism of language acquisition*. Hillsdale/NJ: Erlbaum, 249-308.
- MACWHINNEY, B. / BATES, E. (1989): "Functionalism an the Competition Model". In: MacWhinney / Bates, E.: *The Crosslinguistic Study of Sentence Processing*, Cambridge: Cambridge University Press, 3-77.
- MACWHINNEY, B. / BATES, E. (1989): *The Crosslinguistic Study of Sentence Processing*, Cambridge: Cambridge University Press, 158-185.
- MANDL, H. (Hg.) (1981): *Zur Psycholinguistik der Textverarbeitung*. Ansätze, Befunde, Probleme. Urban & Schwarzenberg, München/Wien/Baltimore.
- MANDL, H. / FRIEDRICH, H. (Hrsg.) (1992): *Lern und Denkstrategien. Analyse und Intervention*. Göttingen: Hogrefe.
- MCDONALD, J.L. / HEILENMAN, L.K. (1991): "Determinants of cue strength in adult first and second language speakers of French". In: *Applied Psycholinguistics*, 12, 313-348.
- PERFILOVA, G. (1984): "Zur Bedeutung der strukturell-semantischen Orientierung beim Lesen von Fachliteratur." In: *Deutsch als Fremdsprache* 21, 110-114.
- PLÉH, CS. (1985a): "The Development of Sentence Interpretation in Hungarian." In: *Cognitive Psychology* 17, 178-209).
- PLÉH, CS. / MACWHINNEY, B. (1985b): "Formai és szemantikai tényezők egyszerű magyar mondatok megértésében és a megértés fejlődésében". [Formale und semantische Faktoren beim Verstehen einfacher ungarischer Sätze und bei der Entwicklung des Verstehens.] In: *Pszichológia* 5, 321-378.
- PLÉH, CS. / MACWHINNEY, B. (1986): "Vonatköző mellékmondatok megértése a magyarban". [Das Verstehen der Relativsätze im Ungarischen.] 81-115.
- PLÉH, CS. (1989): "A mondatmegértés és a nyelvi szerkezet összefüggései a magyarban. A magyar nyelvi szerkezet néhány pszicholingvisztikailag érdekes jellemzője" [Die Zusammenhänge des Satzverstehens und der Sprachstruktur in dem Ungarischen. Einige psycholinguistisch interesssante Merkmale des ungarischen Sprachbaus.] In: *Nyelvtudományi Közlemények* 90, 1-45.
- PLÉH, CS. (1998): *A mondatmegértés a magyar nyelvben. Pszicholingvisztikai kísérletek és modellek*. [Das Satzverstehen in der ungarischen Sprache. Psycholinguistische Experimente und Modelle.] Budapest: Osiris.

- RICKHEIT, G. / SCHNOTZ, W. / STROHNER, H. (1985): "The concept of inference in discourse processing." In: Rickheit, G. / Strohner, H. (eds.): *Inferences in text processing*. Amsterdam: North-Holland, 3-49.
- RICKHEIT, G. / STROHNER, H. (1985): "Psycholinguistik der Textverarbeitung." *Studium Linguistik* 17/18, 1-27.
- RICKHEIT, G. / STROHNER, H. (1990): "Inferenzen: Basis des Sprachverstehens." *Die Neueren Sprachen* 89:6, 532-545.
- RICKHEIT, G. / STROHNER, H. (1993): *Grundlagen der kognitiven Sprachverarbeitung*. Modelle, Methode, Ergebnisse. Francke Verlag Tübingen und Basel.
- RUMELHART, D. E. (1977): "Understanding and Summarizing Brief Stories." In: D. La Berge u. S.J. Samuels (eds.): *Basic processes in reading, perception and Comprehension*. Hillsdale.
- SASAKI, Y. (1991): "English an Japanese interlanguage comprehension strategies: An analysis based on the competition model". In: *Applied Psycholinguistics*, 12, 47-73.
- SCHANK, R. C. / ABELSON, R. P. (1977) : *Scripts, plans, goals, and understanding*. Hillsdale/NJ: L. Erlbaum.
- SCHNOTZ, W. (1988): "Textverstehen als Aufbau mentaler Modelle." In: Mandl, H. / Spada, H. (Hrsg.): *Wissenspsychologie*. München – Weinheim: Psychologie Verlags Union, 299-330.
- SCHNOTZ, W. (1993): "Mentale Repräsentationen beim Sprachverstehen." *Zeitschrift für Psychologie* 201, 237-259.
- SCHWARZ, M. (1992): *Einführung in die Kognitive Linguistik*. Tübingen: Francke, 133-163.
- SELINKER, L. (1974): "Interlanguage." In: Richards (ed): *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*, Longman: London, 31-54.
- SINGER / RUDELL (1985): *Theoretical models and processes of reading*. (International reading associations).
- SMITH, F. (1971): *Understanding Reading*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- STIEFENHÖFER, H. (1986): *Lesen als Handlung. Didaktisch-methodologische Überlegungen und unterrichtspraktische Versuche zur fremdsprachlichen Lesefähigkeit*. Weinheim: Beltz.
- STROHNER, H. (1990): Textverstehen. Kognitive und kommunikative Grundlagen der Sprachverarbeitung. (Psycholinguistische Studien), Opladen: Westdeutscher Verlag.
- STROHNER, H. (1993): "Mentale Repräsentationen beim Sprachverstehen." In: *Zeitschrift für Psychologie* 201, S.237-259.

- SZÜCS, T. (1999): *Magyar-német kontrasztív nyelvészet a hungarológiában*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest.
- TERHORST, E. (1995): Textverstehen bei Kindern: zur Entwicklung von Kohärenz und Referenz. (Psycholinguistischen Studien), Opladen: Westdeutscher Verlag.
- THORNDYKE, P. W. (1977): "Cognitive Structures in Comprehension and Memory of Narrative Discourse" In: *Cognitive Psychology*, 9, 23-49.
- VOGEL, K. (1990): *Lernersprache. Linguistische und psychologische Grundfragen zu ihrer Erforschung*. Tübingen: Gunter Narr.
- WEIDLE, R. / WAGNER, A. C. (1994): "Die Methode des Lauten Denkens". In: Huber, G. L. / Mandl, H. (Hg.): *Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung*. 2. Aufl. Weinheim - Basel: Beltz, 81-103.
- WEINRICH, H. (1993): *Textgrammatik der deutschen Sprache*. Dudenverlag.
- WENDEN, A. / RUBIN, J. (1987): *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall International.
- WENDT, M. (1993): *Strategien des fremdsprachlichen Handelns. Lerntheoretische Studien zur begrifflichen Systematik*. Band 1: Die drei Dimensionen der Lernersprache. Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- WOLFF, D. (1992): "Lern- und Arbeitstechniken für den Fremdsprachenunterricht: Versuch einer theoretischen Fundierung." In: Multhaup, U. / Wolff, D. (eds.): *Prozessorientierung im Fremdsprachenunterricht*. 101-120.
- WOLFF, D. (1993): "Angewandte Psycholinguistik und zweitsprachliches Verstehen." In: Bredella, L. (Hrsg.): *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen*, 67-86.
- WOLFF, D. (1994): "Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik?" *Die Neueren Sprachen* 93:5, 407-429.
- WOLFF, D. (1997a): "Kognitionspsychologische Grundlagen neuer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik. In: Wolff, A. / Tütken, G. / Liedtke H. (Hrsg.): *Gedächtnis und Sprachenlernen. Prozessorientiertes Fremdsprachenlernen*. Regensburg, 144-166.
- WOLFF, D. (1997b): "Strategien des Textverstehens: Was wissen Fremdsprachenlerner über den eigenen Verstehensprozess? In: Rampillon, U. / Zimmermann, G.: *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning: Hueber, 270-289.
- WOLFF, D. (2001): *Fremdsprachenlernen als Konstruktion: Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Peter Lang
- ZIMMERMANN, K. (1984): "Einige Hypothesen bezüglich Leseverstehen im L2-Erwerb". In: *Info DaF* 1, 30-30.

ZIMMERMANN, G. (1997): "Anmerkungen zum Strategiekonzept." In: Rampillon, U. / Zimmermann, G.: *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning: Hueber, 95-114.

V. ANHANG

