

Simone Auf der Maur Tomé

Textverstehen – Textverständlichkeit:

Erstellung und praktische Anwendung eines Instrumentariums zur Beurteilung des Schwierigkeitsgrades eines Sachtextes für eine bestimmte Zielgruppe (am Beispiel der Textsorte „Zeitungsnachrichtentext“)

Dissertação de Mestrado
em Estudos Alemães apresentada à
Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Porto 2007

Mein herzlicher Dank gilt Herrn Prof. Dr. Thomas Hüsgen und Herrn Prof. Dr. António Franco für ihre vielseitige fachliche Betreuung und ihre Bereitschaft zum Gespräch und allen anderen, die mit ihrer Geduld und Aufmerksamkeit das Zustandekommen dieser Arbeit ermöglicht haben.

Porto, im Februar 2007

Texte sind wie Eisberge: Nur ein kleiner Teil davon ragt über die Wasseroberfläche, der größte Teil aber ist darunter verborgen, nicht unmittelbar evident und doch da.

von Polenz (1980: 133)

Man kann Sprache nur verstehen, wenn man mehr als Sprache versteht.

Hörmann (1994⁴: 210)

	Seite
0. Einleitung.....	6
1. Der Untersuchungsgegenstand „Text“.....	12
2. Modelle der Textverarbeitungsforschung.....	16
2.1 Propositionale Modelle.....	17
2.2 Schematheoretische Modelle.....	18
2.3 Mentale Modelle.....	20
3. Ein Wort zum Textverständnis.....	21
4. Textverständlichkeit.....	22
4.1 Lesbarkeitsforschung.....	23
4.2 Psychologische Verständlichkeitsforschung.....	25
4.2.1 Das Hamburger Verständlichkeitsmodell (1971).....	25
4.2.2 Groebens Verständlichkeitsmodell (1982).....	30
4.3 Linguistische Verständlichkeitsforschung.....	32
4.3.1 Heringers Forderungen.....	33
5. Praktische Analyse der Beispieltexte.....	37
5.1 Methodisches Vorgehen.....	37
5.2 Dimension der „Sprachlichen Einfachheit“.....	41
5.2.1 Kurze <i>Worte</i>	41
5.2.2 Geläufige, häufige <i>Worte</i>	47
5.2.3 Konkrete, anschauliche <i>Worte</i>	49
5.2.4 Erweiterung: Textstrukturanalyse auf der grammatischen Ebene.....	51
5.2.4.1 Thematische Pronominalisierung (<i>er/sie/es</i>).....	52
5.2.4.2 Anapher.....	54
5.2.4.3 Exkurs: Gebrauch der Demonstrativa im Portugiesischen.....	56
5.2.4.4 Tempus.....	57
5.2.4.5 Ellipse.....	63
5.3 Dimension der „Semantischen Kürze/Redundanz“.....	67
5.3.1 Kurze Sätze.....	67
5.3.1.1 Nebenordnende Konnektoren.....	69
5.3.1.1.1 Der kopulative Konnektor <i>und</i>	69
5.3.1.1.2 Die adversativen Konnektoren <i>doch</i> und <i>aber</i>	70
5.3.1.1.3 Der kausale Konnektor <i>denn</i>	71
5.3.1.2 Unterordnende Konnektoren.....	72
5.3.1.2.1 Die finalen Konnektoren <i>um...zu</i> und <i>damit</i>	73
5.3.1.2.2 <i>dass</i> -Sätze.....	74
5.3.1.2.3 <i>anstatt dass</i>	74
5.3.1.2.4 Das <i>so/dass</i> -Korrelat.....	75
5.3.1.3 Relativsätze.....	76
5.3.1.3.1 Relativ-Pronomina.....	76
5.3.1.3.2 Die globalen Relativ-Junktoren.....	77
5.3.1.4 Erweiterung: Textstrukturanalyse auf der semantischen Ebene.....	79

5.3.1.4.1	Rekurrenz.....	79
5.3.1.4.1.1	Totale Rekurrenz.....	80
5.3.1.4.1.2	Partielle Rekurrenz.....	81
5.4	Groebens Dimension der „Kognitiven Gliederung/Ordnung“.....	83
5.4.1	Vorstrukturierungen.....	84
5.4.2	Sequentielles Arrangieren.....	85
5.4.3	Hervorhebungen.....	86
5.4.4	Erweiterung: Textstrukturanalyse auf der pragmatischen Ebene.....	87
5.4.4.1	Textsorte und Textfunktion.....	87
5.4.4.2	Das Vertextungsmuster Deskription.....	91
5.4.4.2.1	Modus.....	93
5.4.4.2.2	Genus Verbi.....	96
5.5	Groebens Dimension des „Stimulierenden kognitiven Konflikts“.....	99
5.5.1	Erweiterung: Textstrukturanalyse auf der thematischen Ebene.....	100
5.5.1.1	Außersprachliche Wissensbestände.....	101
5.6	Fazit der Textanalyse.....	106
6.	Zur Erstellung der Fragebogen.....	108
6.1	Die Fragebogen.....	109
6.1.2	Auswertung der Ergebnisse der Fragebogen.....	114
7.	Methodisch-didaktische Folgerungen.....	118
8.	Fazit und Ausblick.....	122
9.	Anlage 1: Beispielstexte A und B.....	124
	Anlage 2: Fragebogen A und B.....	125
	Anlage 3: Übersicht über die Ergebnisse der Fragebogen.....	133
	Anlage 4: Fragenkatalog zur Einschätzung der Verständlichkeit von (Sach-)Texten.....	135
10.	Bibliographie.....	136

0. Einleitung

Texte sind im (Fremd)-Sprachenerwerb von zentraler Bedeutung, denn die notwendigen Kompetenzen und Wissensbestände werden zu einem großen Teil durch schriftkonstituierte Texte innerhalb und außerhalb des Sprachunterrichts vermittelt. Deshalb wird die Lesekompetenz als eine der wichtigsten Schlüsselqualifikationen erachtet, die über den Unterricht hinaus nicht nur für die Berufswelt fundamental ist, sondern ganz allgemein „eine Voraussetzung für die Teilnahme an einer Vielzahl gesellschaftlicher Aktivitäten ist.“ (Schiefele *et al.* 2004: 9). Die Lesefähigkeit – sei es in der Muttersprache oder sei es in einer Fremdsprache – wird aus diesem Grund oft als „universelles Kulturwerkzeug“ bezeichnet (Baumert *et al.* 2001: 20).¹

Seit der Veröffentlichung der Ergebnisse der PISA-Studie 2000, die ein relativ besorgniserregendes Bild über den Stand der Entwicklung von muttersprachlicher Lesekompetenz 15-Jähriger verschiedener Länder abgibt, wird ersichtlich, welche Brisanz, Relevanz und Aktualität dieser Thematik nicht nur innerhalb einer breiten Öffentlichkeit, sondern auch in Wissenschaftskreisen zukommt.² Diese Tatsache wird nicht zuletzt durch die zahlreichen Publikationen, die in jüngster Zeit im Rahmen der Leseforschung erschienen sind, verdeutlicht.³ Dabei stehen Fragen im Mittelpunkt, die sich mit der Lesesozialisation (bes. auch in einer Mediengesellschaft), der Leseerfahrungen, des Leseverhaltens, der geschlechterdifferenzierenden Leseförderung, der Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs, ferner mit

¹ Unter „Lesefähigkeit“ wird laut der Didaktikerin Swantje Ehlers (2003⁴) der Prozess des Lesens verstanden, der sich in mehrere Ebenen gliedert: die visuelle Analyse (Buchstabenerkennung); die phonologische Rekodierung, bei der Grapheme und Phoneme einander zugeordnet werden; die Worterkennung und das Erfassen von Wortbedeutungen; die Satzanalyse, bei der Sätze in Phraseneinheiten untergliedert und deren Beziehungen erklärt werden; die semantische Analyse, die auf die Bildung propositionaler Einheiten zielt und schließlich die Textanalyse, bei der Verbindungen zwischen Sätzen und größeren Texteinheiten gestiftet werden und der Leser die vielen Informationen eines Textes auf das Wesentliche reduziert (siehe dazu Ehlers 2003⁴: 287). Dabei sind bei fremdsprachigen Lesenden besonders kulturspezifische Merkmale und Inhalte von Texten wichtig, die oft ein spezifisches Vorwissen einerseits und die Fähigkeit des Inferierens andererseits voraussetzen. Ferner gehört zu der Lesefähigkeit auch eine adäquate Reaktion auf den Text im Sinne der Pragmatik.

² Von den insgesamt 41 am internationalen Bildungsvergleich teilnehmenden Ländern steht Deutschland in der Lesekompetenz auf Rangplatz 21 und Portugal auf Rangplatz 26. Für weiterführende Lektüre siehe Schiefele *et al.* (2004), O.C.D.E. (2001) und Ramalho (2002).

³ In diesem weiten Forschungsfeld können nur die wichtigsten Tendenzen als Grobübersicht aufgezeigt werden. Das Augenmerk wird dabei auf die Publikationen im deutsch- und portugiesischsprachigen Forschungsraum gerichtet, weil sie – wie weiter unten verdeutlicht wird – für diese Untersuchung am bedeutendsten sind.

Leseschwierigkeiten und schließlich mit der Motivation und dem Selbstkonzept der Lesenden beschäftigen.⁴

Es kann festgestellt werden, dass das Hauptgewicht dieser Untersuchungen meist nur auf der Rezeption von Texten in der *Muttersprache* liegt. Neben dem Lesen in der Muttersprache gewinnt die Lesekompetenz in der *Fremdsprache* jedoch nicht nur im europäischen, sondern auch im internationalen Kontext zunehmend an Bedeutung. In diesem Zusammenhang soll – ihrer Relevanz wegen – auf Studien aufmerksam gemacht werden, die sich mit Mehrsprachigkeit an Schulen und deren positiven Wirkung u.a. auf die kommunikativen, kulturellen, sozialen und kognitiven Kompetenzen der Schüler auseinandersetzen.⁵

Demnach darf gefolgert werden, dass im schulischen/unterrichtlichen Kontext nicht nur der Didaktik und Methodik des Lesens in der Muttersprache, sondern ganz besonders auch in der Fremdsprache eine fundamentale Bedeutung zukommt.⁶ Bei den hierzu vorhandenen Forschungsarbeiten fließt jedoch der jeweilig spezifische muttersprachliche

⁴ Siehe dazu Schiefele *et al.* (2004). Zur Lesesozialisation in einer Mediengesellschaft vgl. Bucher (1998), Ennemoser *et al.* (2003), Gloor; Streitz (1990), Hippler (2001), Rager *et al.* (1999), Saxer *et al.* (1989), Stiftung Lesen (1998) und Stiftung Lesen (2002).

Zur Lesefähigkeit/Lesegewohnheiten der portugiesischen Bevölkerung vgl. Benavente (1996), Freitas; Santos (1991), Freitas *et al.* (1997), Lima (1997), Magalhães; Alçada (1994) und Soares (1988). Zum Erwerb der Lesefertigkeit im Portugiesischen vgl. André (1996), Fernandes (2000), Garcia, J. (2000), Lopes, A. M. (2003), Rebelo (1993) und Viana; Coquet; Martins (2005). Zu Schwierigkeiten beim Lesenlernen vgl. Lopes, J. A. (1998), Lopes, J. A. *et al.* (2004), Lopes, J. A. (2005) und Martins, M. A. (2000²). Zur Didaktik und Methodik der Fertigkeit Lesen im portugiesischen Muttersprachenunterricht und Motivation vgl. Alarcão (1995), Bártolo (2000), Castro; Sousa (1996), Colomer (2003), Dionísio (2000), Dionísio (2004), Duarte (2002), Geraldi (1999), Lemos (1993), Sequeira; Sim-Sim (1989), Sousa (1990) und Viana; Teixeira (2002).

Weitere Schwerpunkte der Leseforschung beschäftigen sich mit Verstehensprozessen, d.h. damit, was mit dem Leser in kognitiver, psychologischer und linguistischer Hinsicht passiert, wenn er einen Text rezipiert. Vgl. dazu Lötscher (2006), Schnotz (2006) und Strohner (2006). Für Portugal siehe Giasson (1993), Morais (1997), Sequeira (2002), Silva (1989), Sim-Sim; Ramalho (1993), Sim-Sim (1994) und Viana (2002). Darüber hinaus wird auch die Wechselwirkung von Textrezeption und Textproduktion zum Forschungsgegenstand gemacht. Vgl. dazu Börner; Vogel (1996), Krumm (1990) und Quasthoff (1985).

⁵ Siehe dazu <http://www.integrationshaus.org>. und

http://www.gew.de/Binaries/Binary8554/Bildungsplan_Hessen.pdf und http://www.freidok.uni-freiburg.de/volltexte/2649/pdf/VeroeffentlichungFreiDok_Diss.pdf

⁶ Bredella (1989), Eggert (2002), Bimmel; Westhoff (1995), Ehlers (1992) und (2003⁴), Fabricius-Hansen (2002), Fehrmann; Klein (2001), Finkbeiner (1995), Häussermann; Piepho (1996), Heringer (2001²), Karcher (1994²), Lutjeharms (1994), Solmecke (1993) und Westhoff (1997). Zum Aspekt der Kulturvermittlung und Fremdverstehen anhand von Texten siehe Peer, van; Theodoridou (2003), Skiba (2003) und Willkop (2003d). Für den portugiesischsprachigen Raum vgl. Alarcão (1990), Gaspar (1989), Sequeira (1993) und Vieira (1998).

Hintergrund einer Rezipientengruppe kaum in die Untersuchungen ein. Mit dem Ziel, dieses vorhandene Defizit zu verringern, soll im Rahmen der vorliegenden Arbeit eine spezifische Perspektive eingenommen werden, nämlich diejenige der Rezeption deutscher Texte von portugiesischen Muttersprachlern.⁷

Als im zweiten Studienjahr tätige DaF-Unterrichtende stelle ich nämlich immer wieder fest, dass die Studierenden in der rezeptiven Verarbeitung verschiedenster Textsorten z.T. erhebliche Schwierigkeiten aufweisen. Es stellt sich nun die Frage, wie es kommt, dass manche Texte für manche Leser schwerer verständlich sind als andere.⁸ Wenn ein Rezipient Schwierigkeiten beim Textverstehen aufweist, bedeutet dies, dass er einen Text nicht „vollkommen“ versteht.⁹ Von zentraler Bedeutung ist nun die Frage, was diesem Leser für das „vollkommene“ Verstehen noch fehlt. Wir benötigen deshalb eine Art „Diagnose“ einerseits davon, welche Merkmale den Schwierigkeitsgrad eines Textes erhöhen bzw. verringern (Textebene) und andererseits von Verstehensschwierigkeiten und deren Ursachen, die beim Rezipieren entstehen können (Leserebene). Aus diesen Überlegungen geht hervor, dass Verständlichkeit und Verstehen von Texten das Wechselspiel zwischen Text und Leser in den Mittelpunkt stellen.

Ziehen wir jedoch neuere Modelle der Kommunikationswissenschaft heran, wird der Blickwinkel insofern erweitert, als die Problemstellung bezüglich der Rezeption von Texten um die Interaktion zwischen den Polen Autor, Text- (in mündlicher oder schriftlicher Form) und Lesermerkmalen und schließlich um die jeweiligen situativen Bedingungen angesetzt wird.¹⁰ An diesen Forschungsperspektiven sind verschiedene

⁷ Als lobenswerte Ausnahme sei hierbei die Pionierarbeit von Selma Meireles (2006) erwähnt, die sich mit dem Leseverstehen deutscher Texte aus der Perspektive des (brasilianischen) Nicht-Muttersprachlers beschäftigt und in ihrem Artikel ein Projekt zu einem Textproduktions- und reproduktionskurs an der Universität São Paulo vorstellt.

⁸ Der Einfachheit halber wird für „Lesende, Rezipierende“ etc. die maskuline Form verwendet. Die feminine Form wird dabei jeweils mitgedacht.

⁹ Der Terminus einen Text „vollkommen“ zu verstehen stammt ursprünglich aus der Hermeneutik: „Wenn uns nun noch einige von diesen Begriffen fehlen, die zum vollkommenen Verstande gehören, so verstehen wir die Stelle noch nicht vollkommen.“ (Chladenius 1742: §159). Für eine ausführlichere Diskussion dieses Begriffs vgl. Biere (1989). Bei den Begriffen „Verstehen“ und „Nichtverstehen“ handelt es sich demzufolge nicht um eine bloße binäre Polarisierung. Diese „Trivialisierung“ (Finkbeiner 1996: 93) ergibt sich daraus, „dass man meint, dass diejenigen, die dieselbe Sprache sprechen, sich problemlos verstehen [...] es wird vielmehr deutlich, dass das Verstehen neben der Kenntnis der Sprache unser weltliches Wissen und unsere volle Aufmerksamkeit für die jeweilige Situation erfordert.“ (Bredella/Christ 1995: 10). Um den Eindruck einer binären Polarisierung des Textverstehens bzw. Nichtverstehens zu vermeiden, wird in der vorliegenden Arbeit vom Schwierigkeitsgrad eines Textes gesprochen. Der Gebrauch dieser Terminologie soll die gleitende Skala zwischen Verstehen und Nichtverstehen verdeutlichen.

¹⁰ Vgl. dazu z.B. Heringer (1984) und Scherner (1984).

Disziplinen beteiligt: so z.B. die empirische Leseforschung, Psychologie, Linguistik, Literaturwissenschaft, Literaturdidaktik, Lesedidaktik Soziologie, Kultur- und Kognitionswissenschaft.

Für unsere im Rahmen der vorliegenden Arbeit vorgenommenen Untersuchungen wird jedoch eine Einschränkung der Analyseperspektive unabdingbar. Aus diesem Grund stehen vorwiegend die Verständlichkeit eines festgelegten Textkorpus, eine spezifische Rezipientengruppe (portugiesische Germanistikstudierende des zweiten Studienjahres) und gewisse situative Bedingungen im Mittelpunkt der Untersuchungen. Das Ziel, das wir damit verfolgen, liegt darin, ein Instrumentarium zu erstellen, das DaF-*Lernenden* als Analyseraster dient, mit dessen Hilfe sie bestimmte Textsorten bezüglich ihrer formalen, inhaltlichen, grammatischen und pragmatischen Merkmale besser durchschauen und somit effektiver rezipieren lernen und ihre Lesekompetenz dadurch vergrößert wird. Darüber hinaus soll das Instrumentarium DaF-*Lehrenden* als Handhabe dienen, mit der sie in die Lage versetzt werden sollen, Sachtexte auf spezifische Merkmale hin zu überprüfen und Aussagen über ihren Schwierigkeitsgrad für eine bestimmte Zielgruppe zu machen. Es darf nicht außer Acht gelassen werden, dass auch die Lehrpersonen in erster Linie Leser auf der Suche nach geeigneten Texten für ihre Lernenden sind. In DaF-Lehrwerken sind die Texte üblicherweise jedoch nicht für bestimmte Zielpublika geschrieben (z.B. für portugiesische Muttersprachler). Die in der vorliegenden Arbeit verwendeten Analyseverfahren sollen deshalb diesen spezifischen Kontext in Betracht ziehen.

Wie wird vorgegangen?

Im theoretischen Teil der Arbeit wird segmentarisch vorgegangen, d.h. es werden gewisse Forschungsbereiche getrennt aufgefächert. Es handelt sich im Einzelnen um diejenigen Forschungslinien, bei denen einerseits der „Text“ als solcher zum Untersuchungsgegenstand gemacht wird und andererseits um wissenschaftliche Ansätze, die sich mit Aspekten der Textverarbeitung und mit Lesermerkmalen („Textverständnis“) beschäftigen.

Im Anschluss an diesen groben Überblick über die Forschungsbereiche zum Textverstehen, wird der Fokus auf die Entwicklung der Erforschung der Textverständlichkeit gerichtet. Es soll gezeigt werden, womit sich die relevanten Teildisziplinen – namentlich die Lesbarkeitsforschung (engl. „readability“), die

psychologische Verständlichkeitsforschung und schließlich die linguistische Verständlichkeitsforschung – beschäftigen, wie sie zueinander in Beziehung stehen und wie sie jeweils spezifisch an das Thema „Textverständlichkeit“ herangehen.

Im Versuch, die im theoretischen Überblick getrennten Forschungsstränge zusammenzubringen, soll ein Zusammenschritt der relevanten Ergebnisse der verschiedenen Forschungsrichtungen die theoretische Grundlage für unser Analyseinstrumentarium bilden. Als Hauptpfeiler dient dabei das aus den 1980er Jahren stammende Modell des Heidelberger Psychologen Norbert Groeben, das anhand von vier Dimensionen verständlichkeitsrelevante Texteigenschaften zu fassen versucht.

Grundsätzlich ist dabei festzuhalten, dass dieses Modell hauptsächlich auf die Perspektive und die Analyse-Instrumentarien der psychologischen Verständlichkeitsforschung beschränkt ist. Die Weiterentwicklung der Forschung in verschiedenen Disziplinen bietet heutzutage jedoch die Möglichkeit (und drängt gleichsam auf die Notwendigkeit) der Entwicklung zu einer Interdisziplinarität, zu einer Kooperation bei Methoden, Analysen und Bewertungen. Diese integrative Neusicht auf die älteren, isoliert betrachteten Phänomene erlaubt einen Komplexitätszuwachs und somit eine Präzisierung eines wissenschaftlichen Analysemodells. Folglich wird für unseren Zusammenhang von einem Querschnittansatz ausgegangen, wobei Groebens Modell auf verschiedenen Ebenen erweitert werden soll.

Die bedeutendste der in dieser Arbeit vorgeschlagenen Erweiterungen erfährt das Analysemodell insofern, als die vier Dimensionen mit relevanten Ansätzen aus der textlinguistischen Forschung sowohl in grammatischer als auch in semantischer, pragmatischer und thematischer Hinsicht theoriegeleitet präzisiert werden. Das Ziel, das damit verfolgt wird, liegt darin, die praktische Anwendung der Merkmalsbestimmungen innerhalb der vier Dimensionen dadurch nicht nur effektiver, sondern auch einfacher in der Handhabung zu gestalten.

Ferner ist zu erwähnen, dass das Modell Groebens für deutsche Muttersprachler entwickelt worden ist. Da es sich bei unserer Zielgruppe jedoch um DaF-Lerner mit portugiesischer Muttersprache handelt, ist die Miteinbeziehung neuerer Erkenntnisse der Kulturwissenschaft besonders relevant. Die Berücksichtigung von sprach- und kulturspezifischen Charakteristika von Texten und deren Rezeption scheint aus

folgendem Grund fundamental: Je weiter die Kommunikationsteilnehmer voneinander entfernt sind (durch die geographische Distanz, durch die Sprache und Kultur, durch das Vorwissen etc.), umso fremder und deshalb schwieriger kann sich ein Text darstellen und umso höher muss die Verstehensleistung auf Seiten der Rezipienten sein.

In einem zweiten Teil der Arbeit soll das Instrumentarium anhand der Analyse zweier Zeitungsnachrichtentexte aus dem Mittelstufenlehrwerk *em neu Hauptkurs* praktisch angewandt werden. Die aus dieser Analyse gewonnenen Hypothesen bezüglich des Schwierigkeitsgrades der beiden Texte sollen darauf von den Studierenden anhand eines Fragebogens überprüft werden. Aus dieser Gesamtschau soll es dann möglich werden, einige methodisch-didaktische Folgerungen für den (hochschulischen) DaF-Unterricht abzuleiten. Die Arbeit zielt demzufolge grundsätzlich auf ein praxisbezogenes Analyseinstrumentarium ab und somit werden theoretische Modelle lediglich zu dessen Stützung herangezogen.

Worauf im Rahmen der vorliegenden Arbeit schließlich keinen oder nur sehr geringen Bezug genommen werden kann, sind folgende Aspekte: Wir werden uns ausschließlich auf Sachtexte konzentrieren und deshalb literarische Texte aus unseren Analysen ausklammern, weil Verständlichkeit als Grundvoraussetzung bzw. als erwünschtes Ziel für den Bereich literarischer Texte sekundär ist. Dies stimmt auch mit literaturästhetischen Konzeptionen und Analysen überein, die entweder andere Textcharakteristika in den Vordergrund stellen oder z.T. sogar „Schwerverständlichkeit“ als ästhetisch wertvolles Merkmal literarischer Texte postulieren.¹¹ Ferner werden Ansätze zu der Messung des Textverständnisses und Maßnahmen zur Optimierung von Texten nur am Rande behandelt.

Wenden wir uns nun dem Theorieteil zu.

¹¹ Nach Groeben steht literarische Sprache „in Gegensatz zur auf Kommunikation ausgerichteten Alltags- und Wissenschaftssprache und ist daher durch Merkmale und Funktionen gekennzeichnet, hinsichtlich derer Verständlichkeit zweitrangig ist.“ (Groeben 1982: 154).

1. Der Untersuchungsgegenstand „Text“

Zunächst stellt sich die Frage nach dem theoretischen Zugriff zum Text. Eine abschließende linguistische Definition der Größe „Text“ (lat. *textu-*: Part. II von *texere*; weben) kann in der heutigen Forschungslage bislang nicht geliefert werden. Zwar haben sich im Laufe der Zeit und der Entwicklung der Forschung zahlreiche Definitionen des Textbegriffes ergeben, die aber vom jeweiligen Untersuchungsinteresse und dem gewählten theoretischen Zugang abhängen.¹² Die älteste Form der Beschäftigung mit Texten geht auf die antike Rhetorik zurück. Die traditionelle Auffassung der Rhetoriker war durch ihre Hauptaufgabe der Ausbildung öffentlicher Redner bestimmt. Im Zentrum stand dabei stets die Frage nach dem Erreichen eines optimalen kommunikativen Effekts mit Hilfe spezieller rhetorischer Mittel (*ars bene dicendi*).¹³ Im Mittelalter zählte die Rhetorik zum „Trivium“ (drei Studien), gemeinsam mit Grammatik und Logik.¹⁴

Im 19. Jahrhundert entwickelte sich die Stilistik zu einer eigenständigen Disziplin, wobei ihre Herleitung aus der klassischen Rhetorik unverkennbar ist. Nach Heinemann/Viehweger (1991) kommt diesen beiden historisch älteren Disziplinen die Rolle eines „Vorläufers“ der Textlinguistik zu, da ihre Untersuchungen vor allem auf die Kennzeichnung von Textganzheiten gerichtet sind.¹⁵

Neben die Stilistik tritt seit den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts die Textlinguistik. Laut Sanders ist die wichtigste Aufgabe der Textlinguistik „die Erfassung genereller regelhafter Zusammenhänge der Textkonstitution, die Stilistik hat es dagegen hauptsächlich mit der Untersuchung bzw. Interpretation der Wahl bestimmter Textkonstituenten und ihrer variierenden Einzelelemente zu tun.“ (Sanders 2000: 26).

Die Anfänge der Textlinguistik sind strukturalistisch geprägt. Dabei war es üblich, die Untersuchungen auf den Satz als die größte Einheit mit inhärenter Struktur zu beschränken.¹⁶ Diese dennoch transphrastische Perspektive (Sätze wurden in Kontexten behandelt) erfuhr in der sogenannten Phase der „kommunikativ-pragmatischen Wende“

¹² Siehe dazu auch Dressler (1973²: 1-3), Brinker (1988: 10 ff.), Vater (1992: 15) und Heinemann/Viehweger (1991: 13-14).

¹³ Siehe dazu Heinemann/Viehweger (1991: 19-21).

¹⁴ Siehe dazu Beaugrande/Dressler (1981: 16).

¹⁵ Siehe dazu Heinemann/Viehweger (1991: 22).

¹⁶ Siehe dazu Bloomfield (1933: 70).

(Ende der 60er Anfang der 70er Jahre) eine Erweiterung, indem der Text nun nicht mehr als eine dem Satz übergeordnete Einheit, sondern als Kette von aneinandergereihten wohlgeformten Sätzen definiert wurde. Es ereignete sich ein Paradigmenwechsel von der beinahe ausschließlich systemorientierten Sprachwissenschaft zu einer kommunikativ und funktional orientierten (Text)Linguistik. In diesem Zusammenhang sind folgende Ansätze zu nennen¹⁷: Die Satzverknüpfungshypothese von Isenberg (1968), die den Text als „eine kohärente Folge von Sätzen, wie sie in der sprachlichen Kommunikation Verwendung finden“, definiert (Isenberg 1968: 1). Ein weiterer wichtiger Ansatz ist derjenige von Harweg (1968), der besagt, dass die Verknüpfung von Sätzen durch Pronominalisierung erfolgt. Daher definiert er den Text als „ein durch ununterbrochene pronominale Verkettung konstituiertes Nacheinander sprachlicher Einheiten.“ (Harweg 1968: 148).¹⁸ Ferner soll das Textbeschreibungsmodell von Weinrich Erwähnung finden, in dessen Zentrum das Problem der Kommunikationssteuerung mit Hilfe der Artikelformen und der Tempusmorpheme steht. Nach diesem Ansatz zeigen diese Signale dem Rezipienten an, „in welcher Weise er bestimmte Verknüpfungen innerhalb von Texten vornehmen muss.“ (Heinemann/Viehweger 1991: 30).¹⁹ Schließlich ist der Thema-Rhema-Ansatz aus der funktionalen Satzperspektive zu nennen, bei dem versucht wird, die Verteilung von Informationen im Satz regelhaft zu erfassen. Der Text wird dabei als „Sequenz von Themen“ gekennzeichnet: „Die eigentliche thematische Struktur des Textes besteht [...] in der Verkettung und Konnexität der Themen, in ihren Wechselbeziehungen und ihrer Hierarchie, in ihren Beziehungen zu den Textabschnitten und zum Textganzen sowie zur Situation.“ (Daneš 1976: 34).

Allen genannten Beschreibungsansätzen ist die Tatsache gemeinsam, dass sie innergrammatisch motiviert sind, das heißt, es wird davon ausgegangen, dass Texte prinzipiell dieselben Eigenschaften aufweisen wie Sätze. Folglich wurden nun Textganzenheiten mit denselben Methoden und auf der Grundlage derselben Kategorien wie Einzelsätze beschrieben. So postulierte Isenberg (1976), dass eine Textgrammatik das Rahmenmodell für eine Beschreibung von Texten darstellen müsse und dass die

¹⁷ Für eine ausführlichere Lektüre sei Heinemann/Viehweger (1991: 22-66) empfohlen.

¹⁸ Zur praktischen Anwendung dieses Ansatzes im Rahmen der vorliegenden Arbeit siehe Kapitel 5.2.4.1.

¹⁹ *Idem* 5.2.4.2 bzw. 5.2.4.4.

bekannten Satzstrukturgrammatiken durch eine Textstrukturgrammatik zu ersetzen oder mindestens zu ergänzen seien (Isenberg zitiert nach Heinemann/Viehwegger 1991: 35).

Im Versuch, die Grenzen dieser transphrastischen Ansätze zu überschreiten, namentlich die Einschränkung von Texten auf bestimmte Signale der Oberflächenstruktur und die Ausblendung der Tatsache, dass Texte nicht nur grammatische, sondern vor allem funktionale Einheiten sind, begannen sich in den frühen 70er Jahren semantisch orientierte Textbeschreibungsansätze zu etablieren. Dabei wurde die Einheitlichkeit von Texten in „semantischen Basisstrukturen“ gesucht. Wegweisend war dabei der von Greimas (1966) entwickelte Isotopieansatz. Die Bedeutung von Texten ergibt sich im Sinne dieses Ansatzes vor allem aus der „Gemeinsamkeit bestimmter semantischer Merkmale (Seme) der in einem Text auftretenden Lexeme.“ (Heinemann/Viehwegger 1991: 38).²⁰ Die miteinander verknüpften Lexeme desselben Textes bilden eine Isotopiekette, und bei umfangreicheren Texten bilden mehrere Isotopieketten das Isotopienetz des Gesamttextes. Das Vorhandensein solcher Isotopienetze trägt bei diesem Modell entscheidend zur Kohärenz eines Textes bei.

Im Rahmen der „pragmatischen Wende“ wird schließlich in den sogenannten Kontextmodellen die Kennzeichnung des Funktionierens von Texten in praktischen Lebenszusammenhängen thematisiert: „Nicht mehr der Text selbst und seine syntaktische oder semantische Struktur bilden nun den Ansatzpunkt textlinguistischer Beschreibungen, sondern die den Text fundierenden praktisch-kommunikativen Tätigkeiten, wobei diese natürlich [...] nur erklärbar werden aus übergreifenden sozialen und gesellschaftlichen Zusammenhängen.“ (Heinemann 1982 zitiert nach Heinemann/Viehwegger 1991: 54). Neben der Einbeziehung von situativen Bedingungen ist dabei die Berücksichtigung der *aktiven* Reproduktionsleistungen des Hörers bei dem Verstehen von Texten von grundlegender Bedeutung.²¹

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Fassung des Begriffs „Text“ sich folglich ständig ausweitete: Von der Rhetorik über die Stilistik, der Grammatik, der Logik, der Lexik, der Syntax, der Semantik bis hin zu der Pragmatik. In den 1970er Jahren erfolgte schließlich die Zuwendung der (Text-)Linguistik zu der kognitiven

²⁰ *Idem* 5.3.1.4.

²¹ Siehe dazu Kapitel 2 hier: Modelle der Textverarbeitungsforschung.

Psychologie (in der sogenannten „kognitiven Wende“), in deren Rahmen die Entwicklung prozessorientierter Modelle des Verstehens und des Produzierens von Texten ihren Anfang nahm und sich das Interesse auch auf die Wissensbestände, über die Produzent und Rezipient verfügen müssen, ausweitete.²²

Vor dem Hintergrund dieser großen Vielfalt an Versuchen, den Terminus „Text“ zu fassen, wird ihm in unserem Zusammenhang eine sehr weitgefasste Definition zugrunde gelegt: In Anlehnung an die Textlinguisten Heinemann/Heinemann (2002) wird ein Text beschrieben als „eine relativ abgeschlossene Grundeinheit der sprachlichen Kommunikation, die von sozial Handelnden als pragmatische, semantische und formale sowie prototypisch gewichtete Ganzheit deklariert bzw. verstanden wird.“ (Heinemann/Heinemann 2002: 111). Es geht dabei im Schwerpunkt um schriftliche Texte, die durch Bilder, Diagramme, Tabellen oder durch andere Arten externer Repräsentationen ergänzt erscheinen können.²³ Bei der Bestimmung dessen, was als „Text“ gelten soll, sind folglich grundsätzlich zwei Zielsetzungen zu unterscheiden. Man kann einerseits die sprachimmanenten Regularitäten erforschen (nach Saussure *langue*), die die Einheit „Text“ als abstrakte Struktur konstituieren und andererseits die sozial-kommunikative Realität der Sprache, den Text als konkretes Sprachvorkommen (nach Saussure *parole*). Jedes Textvorkommen stellt nun eine Verflochtenheit der beiden Bereiche dar.

Ein zentraler Aspekt, der an dieser Stelle Erwähnung finden soll, ist der Zusammenhang zwischen den Begriffen „Text“ und „Kultur“, der besonders wichtig ist, weil es sich bei unseren Textrezipienten um DaF-Lernende handelt. Posner (1994) verwendet einen Textbegriff, den er unmittelbar im Zusammenhang mit seiner Vorstellung von Kultur definiert: Aus dieser Perspektive besteht ein Text folglich nicht nur aus sprachlichen Zeichen, sondern auch aus Institutionen und Ritualen, Artefakten und Fertigkeiten sowie Mentefakten und Konventionen (vgl. dazu Posner 1994: 13). Ein Text ist demzufolge ein äußerst komplexes Gebilde, welches von verschiedenen (theoretischen) Blickwinkeln aus betrachtet werden kann und muss.

²² Zur Rolle des Rezipienten siehe Kapitel 5.5.1.

²³ Die gesprochene Sprache wird für unseren Zusammenhang nicht berücksichtigt.

2. Modelle der Textverarbeitungsforschung

In diesem Kapitel steht die Frage im Mittelpunkt, was damit gemeint ist, wenn ein Leser einen Text *versteht*. Darauf gibt es in der Forschung jedoch keine allgemeingültige und schlüssige Antwort. Die Anfänge der wissenschaftlichen Klärung dieser Frage liegen in der Hermeneutik, der Wissenschaft des Verstehens (griech. *hermeneúein* = aussagen, auslegen, übersetzen)²⁴. Friedrich Schleiermacher (1768 – 1834) war als einer der ersten Philosophen der Neuzeit bestrebt, eine allgemeine Hermeneutik zu entwickeln, die er als „die Kunst, die Rede eines anderen, vornehmlich die schriftliche, richtig zu verstehen“ definiert (Schleiermacher 1977: 75). Er beschränkt sich dabei auf einen einzigen Schriftsinn, den Wort- oder Literalsinn (*sensus litteralis*) des Textes. Weiterhin gewinnt bei ihm der Autor selbst und dessen Intention an Bedeutung für das Verständnis des Textes. Dies führt ihn dahin, innerhalb der Hermeneutik zwei Aufgabengebiete zu unterscheiden: einerseits die grammatische, andererseits die psychologische Interpretation. Die grammatische Interpretation deutet jede sprachliche Äußerung im Rahmen des vorgegebenen Sprachsystems. Die psychologische Interpretation soll erschließen, was der Autor aussagen möchte, denn sie fasst seinen Text als „Lebensmoment des Redenden“ auf. Der Interpret muss dabei die Genese des Textes nachkonstruieren. Interessant bei diesem Ansatz ist die Tatsache, dass dem Autor eine fundamentale Rolle für das Textverstehen zukommt: Der Verfasser eines Textes schreibt in einer bestimmten Zeit mit den ihm zur Verfügung stehenden Mitteln, seinem Wissen etc. und dies soll bei der Interpretation, bei der Rezeption eines Textes in Betracht gezogen werden.

Im 20. Jahrhundert erfuhr die Hermeneutik eine bedeutende Erweiterung und Aktualisierung durch Hans-Georg Gadamer, dem berühmtesten Nachfolger Heideggers. Wie er in seiner wichtigsten Abhandlung *Wahrheit und Methode* (1960) erläutert, ist die Bedeutung eines (literarischen) Werkes nicht durch die Intention seines Autors erschöpft. Vielmehr bewegt sich ein Werk von einem kulturellen oder historischen Kontext zum anderen und deshalb können neue Bedeutungen aus ihm herausgelesen werden, die sein Autor oder seine zeitgenössische Leserschaft nicht vorhergesehen

²⁴ Der Begriff „Hermeneutik“ war ursprünglich auf die Auslegung der Heiligen Schrift beschränkt, weitete seine Bedeutung aber im 19. Jahrhundert aus, um dann alle Proleme der Textinterpretation zu umfassen.

hätten. Folglich ist jede Interpretation situationsgebunden, die von den historisch relativen Kriterien einer bestimmten Kultur geprägt, aber dadurch auch begrenzt ist.

Weitgehend unabhängig von der Hermeneutik-Diskussion werden seit den 1970er Jahren im Rahmen der interdisziplinären Kognitionswissenschaft Modelle entwickelt, die das Verstehen von Texten als mentalen Prozess der Text- bzw. Informationsverarbeitung begreifen. Dabei steht die Erforschung der geistigen Vorgänge, die beim Lesen auftreten, im Vordergrund.²⁵ Als Rahmentheorie wurde die von Bartlett (1932) begründete Konstruktivitätshypothese angesetzt, die besagt, dass die Verarbeitung sprachlichen Materials keinen passiven Rezeptionsvorgang, sondern einen konstruktiven Akt der Sinnggebung darstellt, bei dem Rezipienten aktiv auf der Grundlage ihres Wissens von Welt neue Informationen in ihre Wissensstruktur einfügen. Der Verarbeitungsprozess wird folglich als Interaktion zwischen einem vorgegebenen Text und der Kognitionsstruktur des Rezipienten aufgefasst.²⁶ Diese Entwicklung bedeutete einen definitiven Bruch mit der bis in die 60er Jahre hinein vorherrschenden behaviouralen Forschungstradition mit ihrer völligen Ausblendung internaler Vorgänge.

2.1 Propositionale Modelle

Ausgehend von der empirisch gestützten Annahme, dass Propositionen die zentralen Einheiten der Sprachverarbeitung darstellen und dass Propositionenfolgen im Verarbeitungsprozess integriert und hierarchisch organisiert werden, wurden Mitte der 70er Jahre die ersten propositionalen Verarbeitungsmodelle entwickelt. Ein wichtiges Modell des Textverstehens stammt von Kintsch/van Dijk (1978). Es handelt sich dabei um ein prozessuales Verstehensmodell, das sich explizit auf Ganz-Texte und nicht nur auf Einzelsätze bzw. Teiltexthe bezieht. Kintsch ging davon aus, dass die Textoberfläche in einer Liste von „Propositionen“, die die Bedeutung eines Textes repräsentieren, dargestellt wird. Das bedeutet, dass Propositionen als Einheiten der semantischen Tiefenstruktur gelten, die an der Sprachoberfläche unterschiedlich realisiert sein können. Diese Propositionenliste (Textbasis) wird vom Rezipienten schrittweise (d.h. für jeweils

²⁵ In den folgenden Ausführungen beziehen wir uns hauptsächlich auf Biere (1989 und 1991), Christmann (2000) und Heinemann/Heinemann (2002).

²⁶ Siehe dazu Ballstaedt *et al.* (1981).

eine Gruppe von Propositionen, deren Umfang sich nach der jeweiligen Verarbeitungskapazität richtet) auf Kohärenz hin überprüft. In einem Verarbeitungszyklus wird eine Gruppe von Propositionen („chunks“) in das Arbeitsgedächtnis aufgenommen, und die Kohärenz der betreffenden Propositionen untereinander, sowie mit den im Kurzzeitgedächtnis aus dem vorangegangenen Verarbeitungszyklus festgehaltenen Propositionen, überprüft. Lässt sich keine Kohärenz herstellen, müssen Teile des Langzeitgedächtnisses reaktiviert bzw. Teile des Textes erneut gelesen werden. Lässt sich auch dann keine Kohärenz herstellen, setzen Inferenzprozesse ein, mit denen die Textbasis um (aufgrund von Weltwissen erschlossene) Propositionen vervollständigt wird. Die Propositionen werden zyklisch verarbeitet und sind nach Auffassung der Autoren durch „Makroregeln“ beschreibbar. Es handelt sich dabei um folgende Regeln: Verallgemeinerungsregeln, die die Ersetzung einer oder mehrerer Proposition(en) durch eine generelle Proposition erlauben.

Konstitutionsregeln, die den Ersatz einer Propositionsfolge durch komplexe propositionale Einheiten erlauben.

Tilgungsregeln zur Eliminierung irrelevanter Propositionen u.a.

Schwachstellen dieser Modelle können darin gesehen werden, dass sie komplexeren und längeren Texten nicht gerecht werden. Außerdem haben sie sich für eine Anwendung außerhalb der Grundlagenforschung als zu aufwändig und unökonomisch erwiesen. (Siehe dazu Christmann 1989 und 2000).

2.2 Schematheoretische Modelle

Im Unterschied zu propositionalen Modellen fokussieren die ab Mitte der 70er Jahre entwickelten schematheoretischen Ansätze zur Textverarbeitung den Einfluss von Vorwissensstrukturen, Erwartungen und Zielsetzungen auf das Verstehen und Behalten von Texten. Mit dem Begriff des Schemas oder mit analogen Begriffen (*script*, *frame*, *Rezept*) wird – in Anlehnung an Bartlett (1932: 137ff.) – versucht, in der Analyse von Verstehens- bzw. Textverarbeitungsprozessen auf Wissensstrukturen Bezug zu nehmen, ohne deren Aktivierung jeder Verstehensversuch letztlich scheitern muss. Textverarbeitung (Verstehen) wird im Rahmen solcher Modelle i. d. R. als Wechselspiel von internalisierten, in Form von Schemata repräsentierten Wissensstrukturen des

Rezipienten und im zu verstehenden Text externalisierten Wissensstrukturen (des Produzenten) aufgefasst, als Wechselspiel von schemageleiteten (*top-down*) und datengeleiteten (*bottom-up*) Prozessen. Kann der Rezipient geeignete Schemata aktivieren, so kann er die textuell dargebotenen Informationen in seine Wissenststruktur integrieren, d.h. sie mit vorhandenen Konzepten verknüpfen.

Generelle Merkmale von Schemata sind Folgende:

- Der Begriff des Schemas erfüllt eine Repräsentationsaufgabe, denn ein Schema stellt eine Datenstruktur zur stereotypen Repräsentation der im Gedächtnis gespeicherten „Konzepte“ dar.
- Schemata sind hierarchisch organisiert, d.h. entweder werden aus generellen Schemata entsprechende Spezifizierungen abgeleitet, die dann den generellen Schemata untergeordnet werden oder ein komplexes Schema wird als aus Konstituenten zusammengesetzt aufgefasst.
- Schemata sind variable Strukturen, die Leerstellen eröffnen. Deren Besetzung mit konkreten Elementen wird als „Instantiierung“ des Schemas interpretiert.
- Unter Bezug auf Schemata können unvollständige oder nicht „explizite“ Informationen ergänzt, „inferiert“ werden, da die Aktivierung eines Schemas „Voraussagen“ über Zahl und Art der zu besetzenden „Leerstellen“ ermöglicht. Da der Schemabegriff sich aber nicht nur auf sprachliche Einheiten bezieht, können wir uns mit Hilfe von Schemata gewissermaßen in allen Arten von Situationen zurechtfinden, sofern ein geeignetes Schema zur Interpretation einer Situation „aktiviert“ werden kann.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die (Wieder-)Entdeckung des Schemabegriffs laut Christmann (2000) „vor allem darauf aufmerksam gemacht hat, dass das Vorwissen von Rezipienten eine nicht zu vernachlässigende Einflussvariable bei der Verarbeitung von Texten darstellt. Allerdings sind schematheoretische Konzepte wegen ihrer begrifflichen Unschärfe häufig massiv kritisiert worden.“ (Christmann 2000: 118).

2.3 Mentale Modelle

Seit den späten 80er Jahren wird die kognitionspsychologische Textverarbeitungs-forschung zunehmend von der Theorie mentaler Modelle beherrscht, die eine integrative Berücksichtigung von Text- und Rezipientenseite ermöglicht. Die Theorie mentaler Modelle geht davon aus, dass die Textbedeutung kognitiv auf zwei Arten repräsentiert wird: zum einen in Form von Propositionen, auf deren Grundlage dann aber zum anderen „geistige Bilder“ oder „Szenen“ der im Text beschriebenen Sachverhalte, die sog. mentalen Modelle, konstruiert werden. Ein mentales Modell braucht den betreffenden Sachverhalt jedoch nicht unbedingt vollständig abzubilden. Vielmehr kann dieses gegenüber dem Original aspekthaf verkürzt oder elaboriert modelliert sein (Dutke 1994).²⁷ Im Verarbeitungsprozess greifen beide Ebenen ineinander: Das mentale Modell wird durch die propositionale Repräsentation aktiviert und im Laufe des Verarbeitungsprozesses unter Rückgriff auf Vorwissensbestände sukzessive angereichert, verfeinert und/oder modifiziert.

Laut Christmann (2000) wird insgesamt postuliert, dass Textrezeptionen, die „nicht nur in propositionaler, sondern zusätzlich in Form mentaler Modelle ablaufen, zu einem tieferen Verstehen und einer adäquateren Nutzung der Textinformation führen.“ (Schnotz 1993 zit. nach Christmann 2000: 119).

Auffällig an den beschriebenen Ansätzen ist ihre Gemeinsamkeit, die darin liegt, dass Verstehen nicht als isoliert zu identifizierende Endphase des Leseprozesses dargestellt wird. Vielmehr ist Lesen „immer in umfassendere semantische, kognitive und mnemonische Zusammenhänge eingebettet, so dass es einen Lesebeginn *ab ovo* nie geben kann.“ (Aust 1983: 25). Oder mit den Worten von Reiß/Vermeer: „'Verstehen' heißt also in erster grober Näherung: etwas in die eigene Situation (mit ihrem Vorverständnis) einordnen können.“ (Reiß/Vermeer 1984: 109). Schemata und mentale Modelle sind demnach individuell unterschiedlich, weil jeder Leser bereits in vorgängigen Lese- und Lernsituationen Wissen unterschiedlichster Art erworben hat. Für den fremdsprachigen Leser bedeutet dies, dass er nicht über dieselben Schemata/mentale Modelle wie ein Muttersprachler verfügt und deshalb öfter inferieren

²⁷ Siehe dazu Anmerkung 113 hier.

muss, um einen Text zu verstehen. In diesem Zusammenhang wird einsichtig, dass „das Verstehen von Mitgliedern der fremden Kultur in der fremden Sprache besondere Probleme aufwirft.“ (Bredella/Christ 1995: 10). Weitere interindividuelle Faktoren, die das Verstehen eines Textes beeinflussen, werden im folgenden Kapitel beleuchtet.

3. Ein Wort zum Textverständnis

In der Fachliteratur werden unter dem Begriff „Textverständnis“ Eigenschaften und Fähigkeiten des Lesers verstanden, die den Verstehensprozess beeinflussen (siehe dazu z.B. Groeben 1982: 148). Mit Fokus auf dem Leser sind für das Textverständnis in diesem Zusammenhang Aspekte wichtig, die sich mit *textexternen* Faktoren beschäftigen. Grundsätzlich stehen dabei zunächst die kognitive Grundfähigkeit (Intelligenz) und die Arbeitsgedächtniskapazität des Lesers im Vordergrund. Weiterhin spielt die Dekodierfähigkeit eine Rolle, denn ein Leser kann mehr oder weniger geübt sein im Wahrnehmen und Wiedererkennen von Wörtern (Form und Bedeutung), syntaktischen Erscheinungen und grammatischen Strukturen. Darüber hinaus ist das metakognitive Wissen von zentraler Bedeutung, wobei dem Umgang mit Strategien (Aufgabenwissen, Strategiewissen) ein besonderer Stellenwert zugeschrieben wird. Ferner spielt das themenbezogene Wissen eine große Rolle, denn eine mangelnde Vertrautheit mit den Inhalten der Texte (kulturelles Hintergrundwissen) erschwert die Textrezeption.

Nach Guthrie (2004) wird ein kompetenter, engagierter Leser folgendermaßen charakterisiert: Er zeichnet sich „durch eine hohe kognitive Leistungsfähigkeit und effektive Nutzung von Lernstrategien aus.“ Darüber hinaus ist er „motiviert, zeigt eine hohe Bereitschaft zu lernen, verfügt über eine positive leistungsbezogene Selbsteinschätzung und verfolgt auch bei Schwierigkeiten konsequent das Ziel, sich die Inhalte eines Textes zu erarbeiten. Sein Vorgehen ist dabei vom Vorwissen geleitet. Das vorhandene Wissen in einem Bereich hat er konsolidiert und verknüpft während des Lesens effektiv die neuen Inhalte mit den bereits bestehenden.“ (Guthrie zit. nach Streblov 2004: 278).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass neben der grundlegenden kognitiven Grundfähigkeit und Dekodierfähigkeit, Eigenschaften wie Motivation, Interesse, Aufmerksamkeit, positives verbales Selbstkonzept, Strategiewissen, die Fähigkeit zur Reflexion der Texte (auf der perzeptuellen Ebene, der morpho-syntaktischen Ebene, der konzeptuellen Ebene, der referentiellen Ebene, der semantischen Ebene und schließlich auf der pragmatischen Ebene) für das Textverständnis von zentraler Bedeutung sind. Darüber hinaus soll an dieser Stelle erwähnt werden, dass der Rezeptionsprozess stets unter gewissen situativen Bedingungen stattfindet und dass diese situativen Bedingungen einen fördernden oder auch hindernden Einfluss auf das Verstehen ausüben können: So spielen z.B. die Qualität der Kopie eines Textes (siehe dazu den Begriff „Leserlichkeit“), die gegebenen Räumlichkeiten, die zum Lesen zur Verfügung gestellte Zeit, die Temperatur im Raum, die Befindlichkeit des Lesers etc. eine Rolle beim Verstehensprozess eines Textes.

4. Textverständlichkeit

In gleicher Weise wie das Verstehen von Sprache ein komplexer Prozess ist, darf auch die Komplexität der Verständlichkeit von Sprache nicht unterschätzt werden, was – laut Richheit (1995) – zu Beginn der Erforschung dieses Bereichs geschah, „da Verständlichkeit verkürzt nur auf den Text bezogen wurde, ohne die anderen Einflussbedingungen zu berücksichtigen.“ (Richheit 1995: 20). Mit „anderen Einflussbedingungen“ sind in diesem Zusammenhang vor allem die Merkmale des Rezipienten gemeint.

Richten wir unser Augenmerk nun auf theoretische Konzeptionen, die sich einerseits mit der Analyse der Verständlichkeit von Texten, d.h. mit Texteigenschaften, die das Verständnis erleichtern bzw. erschweren, befassen und andererseits mit der Frage, wie man Texte optimieren kann.

Ein – historisch gesehen – früherer Ansatz, der darauf abzielt, den Schwierigkeitsgrad von Texten anhand mehr oder weniger objektivierbaren Merkmalen zu messen, wird in der im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts einsetzenden Lesbarkeitsforschung angesiedelt. Im Folgenden wird dieser rein textorientierte Ansatz in seinen wichtigsten Zügen aufgezeigt.

4.1 Lesbarkeitsforschung

Laut Biere (1991) wird die Lesbarkeitsforschung häufig als Teil der psychologischen Verständlichkeitsforschung dargestellt und gilt als Vorstufe der eigentlichen psychologischen Verständlichkeitsforschung (Biere 1991: 6).

Bei Klare (1963), der in seinem Standardwerk *The Measurement of Readability* einen Überblick über die Lesbarkeitsforschung gegeben hat, werden die Anfänge der Lesbarkeitsforschung mit Thorndike 1921 (*The Teacher's Word Book*) im anglo-amerikanischen Raum angesetzt. Dieser stellte eine Liste auf mit den am häufigsten vorkommenden (englischen) Wörtern in gedrucktem Material, wobei er davon ausging, dass ein Text umso einfacher zu lesen ist, je größer die Anzahl der häufigen und damit bekannten Wörter sei.²⁸ Die Lesbarkeit eines Textes thematisiert also vor allem jene Merkmale der sprachlichen Oberflächenstruktur, die zur Leichtigkeit und Schnelligkeit des Textverstehens im Sinne der Identifizierung der „Wort-für-Wort-Bedeutung“ beitragen. Das bedeutet, dass die textorientierten Lesbarkeitsansätze im Rahmen des Strukturalismus die Verständlichkeit als ein Merkmal des Textes selbst ansahen.²⁹

Als Vorstufe für diese Lesbarkeitsforschung ist wiederum die Thematisierung der graphischen, vor allem typographischen Merkmale gedruckter Texte anzusehen, die sogenannte Leserlichkeit („legibility“), auf die in unserem Zusammenhang nicht weiter eingegangen werden kann.³⁰

Die Lesbarkeitsforschung versucht, sogenannte Lesbarkeitsformeln zu entwickeln, mit deren Hilfe ein „Reading-Ease-Score“ (Lesbarkeitsindex) errechnet und damit der Grad der Verständlichkeit eines beliebigen Textes ökonomisch vorhergesagt werden kann. Als objektiv auszählbare Korrelate der qualitativen Merkmale „Wortschwierigkeit“ und „Satzschwierigkeit“ werden zunächst Wortlänge (z.B. Silbenanzahl pro Wort) und Satzlänge (Wörteranzahl pro Satz) zueinander in Beziehung gesetzt. Je nach Formel werden auch Werte wie etwa die allgemeine Vorkommenshäufigkeit der im Text

²⁸ Ein weiteres Standardwerk zur Lesbarkeitsforschung ist das Buch von Gray und Leary (1935), das von der praktischen Frage ausgeht „What makes a book readable?“.

²⁹ In der folgenden zusammenfassenden Darstellung der Lesbarkeitsforschung beziehen wir uns hauptsächlich auf Biere (1991), Groeben (1982) und Groeben/Christmann (1996).

³⁰ Die Forschung der Leserlichkeit von Texten hat sich vor allem auf folgende Aspekte konzentriert: Schriftart, Schriftgröße, Zeilenlänge, Zeilenabstand, Farbe und Kontrast, Druckanordnung, Druckqualität u.a. Für weiterführende Lektüre vgl. Bamberger *et al.* (1972: 113). Diese Aspekte sind heutzutage z.B. für die Entwicklung von Software besonders relevant.

verwendeten Wörter (gemessen an Ranglisten bzw. Häufigkeitwörterbüchern) berücksichtigt. Von den von Klare (1963) in einer Übersicht angegebenen 31 Lesbarkeitsformeln und Formelvarianten gilt die „Reading-Ease“-Formel von Flesch (1948) als die bekannteste und die am häufigsten angewandte.³¹ Als präziseste Formel hingegen wird die Dale-Chall-Formel von 1948 bezeichnet (Klare 1963: 22).³²

Lesbarkeitsformeln sind zwar problemlos anwendbar, sie erfassen jedoch nur relativ oberflächliche Textmerkmale und geben keine spezifischeren Hinweise für die Optimierung der Textgestaltung. Da sie die Ebene der kognitiven Textgliederung und den Bezug auf den Verstehensprozess des Lesers nicht berücksichtigen, bleiben sie für unseren Zusammenhang unfruchtbar. Aus diesen Gründen werden Modelle der Lesbarkeitsforschung im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht weiter berücksichtigt.

Aus den Mängeln der bisherigen Lesbarkeitsforschung lässt sich laut Groeben (1982) erkennen, dass für die Erforschung der Verständlichkeit die kognitive Inhaltsdimension der Informationstexte eine wichtige Rolle spielen wird. Die Erforschung der Verständlichkeit von Informationstexten wird daher über die formal-sprachlichen Stilaspekte der Texte hinausgehen und möglichst differenziert die semantische Struktur und Organisation der Textinhalte berücksichtigen müssen (siehe dazu Groeben 1982: 186-187).

Da der Prozess der Textverarbeitung im Rahmen des in den 70er Jahren aufkommenden Kognitivismus als eine Interaktion zwischen Leser und Text anzusetzen ist, müssen unter der Perspektive der Verständlichkeit notwendigerweise auch Leservariablen einbezogen werden, vor allem die kognitiven Voraussetzungen der jeweiligen Leser. So

³¹ Die Formel lautet folgendermaßen: $RE = 206,835 - 0,846 \cdot wl - 1,015 \cdot sl$. Dabei bedeuten RE= Leseleichtigkeit; wl= Wortlänge (Anzahl Silben pro 100 Wörter); sl= Satzlänge (durchschnittliche Anzahl von Wörtern pro Satz). Der „Reading-Ease“-Wert (= „Schwierigkeitsgrad“) streut im Englischen i.d.R. zwischen 0 und 100, wobei 0 praktisch Unlesbarkeit darstellt und 100 maximale Lesbarkeit. Ein Problem dieser Formel liegt nun darin, dass – wegen der relativ großen Häufigkeit von einsilbigen Wörtern im Englischen – diese Formel nur für englische Texte sinnvoll anwendbar ist, denn bei deutschen Texten würde sie den Schwierigkeitsgrad (z.B. wegen der im Durchschnitt größeren Wortlänge) erheblich überschätzen. Siehe dazu Groeben (1982: 176 ff.).

³² Die Dale-Chall-Formel lautet: $X_{C50} = 0,1579 X_1 + 0,0496 X_2 + 3,6365$. Dabei ist X_{C50} der „Reading Grade“ eines Schülers, der die Hälfte einer Serie über Testfragen über einen Text korrekt beantworten kann; X_1 ist die relative Anzahl von Wörtern, die nicht in der Liste der 3000 häufigsten Wörter nach Dale enthalten sind; X_2 ist die durchschnittliche Satzlänge (in Wörtern). Vgl. dazu Dale/Chall (1948). Diese Formel wird in Amerika noch heute angewandt (laut Göpferich (1998) z.B. von Versicherungsgesellschaften zur Bestimmung der Lesbarkeit ihrer Versicherungspolizen) und wurde in der Zwischenzeit auf 3500 Wörter erweitert. Siehe dazu Dale/Chall (1995) und Göpferich (1998: 202).

gehen kognitionsorientierte Ansätze von der Überlegung aus, dass der Text immer nur vermittelt über die menschliche Kognition als leicht oder schwer verständlich eingeschätzt wird.

Einen Schritt in diese Richtung unternimmt das Verständlichkeitsmodell der Hamburger Psychologengruppe Langer/von Thun/Tausch (2002⁷).

4.2 Psychologische Verständlichkeitsforschung

In den 1960er Jahren wird die Lesbarkeitsforschung innerhalb der Psychologie zunehmend kritisch eingeschätzt und ein komplexeres Verfahren zur Beurteilung der Verständlichkeit von Texten in verschiedenen „Merkmalsdimensionen“ vorgeschlagen. Solche Dimensionen wurden zunächst durch ein empirisch-induktives Vorgehen (subjektives Rating; faktorenanalytische Verfahren) ermittelt. Hauptvertreter dieser Konzeption von Verständlichkeit ist die Hamburger Psychologengruppe Langer/von Thun/Tausch.

Im folgenden Kapitel wird dieser Ansatz in den Hauptzügen dargestellt und kritisch beleuchtet.

4.2.1 Das Hamburger Verständlichkeitsmodell (1971)

Bei dem Hamburger Modell handelt es sich nach Biere (1991) um eine der bekanntesten Verständlichkeitskonzeptionen, denn über die mit den verschiedenen Lesbarkeitsformeln erfassten, zählbaren Textmerkmale hinaus, entwickelte die Hamburger Gruppe ein Rating-Verfahren, bei dem „Experten“ die Verständlichkeit eines Textes hinsichtlich verschiedener Eigenschaften (anhand von Gegensatzpaaren) beurteilten.³³

Aufgrund solcher Ratings konnten einzelne Textmerkmale faktorenanalytisch und d.h. induktiv zu folgenden vier Dimensionen der Verständlichkeit zusammengefasst werden:

³³ Die Expertengruppe setzte sich aus Lehrern, Psychologen und Studenten zusammen, die in einem von der Hamburger Gruppe entwickelten Trainingsprogramm die Unterscheidung von Texten hinsichtlich der konkreten Eindrucksmerkmale und deren Zusammenfassung zu einem Dimensionsurteil geübt hatten. Bei den Untersuchungen wurden Texte verschiedener Textsorten herangezogen (von alltäglichen Gebrauchstexten bis zu wissenschaftlichen Informationstexten) und anhand von vorgegebenen Eindrucksmerkmalen (mit Hilfe einer 5-Punkte-Skala: +2, +1, 0, -1, -2) beurteilt.

1. Einfachheit: Bei der Einfachheit geht es um die Wortwahl und den Satzbau, also um die sprachliche Formulierung. Die einzelnen Gegensatzpaare sind Folgende: einfache Darstellung – komplizierte Darstellung; kurze, einfache Sätze – lange, verschachtelte Sätze; geläufige Wörter – ungeläufige Wörter; Fachwörter erklärt – Fachwörter nicht erklärt; konkret – abstrakt; anschaulich – unanschaulich (Langer *et al.* 2002⁷: 22).

2. Gliederung/Ordnung: Diese Dimension bezieht sich sowohl auf die innere Ordnung als auch auf die äußere Gliederung eines Textes. Das bedeutet, dass die Sätze einerseits nicht beziehungslos nebeneinander stehen, sondern dass die Informationen in einer sinnvollen Reihenfolge dargeboten werden sollen und andererseits, dass der Aufbau eines Textes z.B. durch Gruppierungen, überschiftete Absätze, und durch Vor- und Zwischenbemerkungen gegliedert sein soll. Die Gegensatzpaare zu dieser Dimension lauten: gegliedert – ungegliedert; folgerichtig – zusammenhangslos, wirr; übersichtlich – unübersichtlich; gute Unterscheidung von Wesentlichem und Unwesentlichem – schlechte Unterscheidung von Wesentlichem und Unwesentlichem; der rote Faden bleibt sichtbar – man verliert oft den roten Faden; alles kommt schön der Reihe nach – alles geht durcheinander (Langer *et al.* 2002⁷: 24).

3. Kürze/Prägnanz: Hinsichtlich des dritten Merkmals der Kürze bzw. Prägnanz steht folgende Frage im Mittelpunkt: Steht die Länge des Textes in einem angemessenen Verhältnis zum Informationsziel? Die Gegensatzpaare dazu lauten: kurz – zu lang; aufs Wesentliche beschränkt – viel Unwesentliches; gedrängt – breit; aufs Lehrziel konzentriert – abschweifend; knapp – ausführlich; jedes Wort ist notwendig – vieles hätte man weglassen können (Langer *et al.* 2002⁷: 26).

4. Anregende Zusätze: Diese letzte Dimension bezieht sich auf anregende „Zutaten“, mit denen ein Schreiber bei seiner Adressatengruppe Interesse, Anteilnahme oder Lust am Lesen hervorrufen will (z.B. durch Ausrufe, wörtliche Rede, rhetorische Fragen zum „Mitdenken“, witzige Formulierungen etc.). Die Gegensatzpaare dazu lauten: anregend – nüchtern; interessant – farblos; abwechslungsreich – gleichbleibend neutral; persönlich – unpersönlich (Langer *et al.* 2002⁷: 27).

Diese vier Dimensionen werden als weitgehend voneinander unabhängig postuliert; d.h. ein sprachlich einfacher Text kann sowohl gegliedert oder ungegliedert, kurz und

prägnant oder weitschweifig, stimulierend oder nicht stimulierend sein etc.; eingeschränkt dürfte diese Unabhängigkeit allerdings bei der Beziehung von Dimension drei und vier sein, da zusätzlich stimulierende Textteile sich auf die Textlänge auswirken.

Die Dimension Einfachheit wird von der Hamburger Forschergruppe als die „wichtigste“ angesehen, die Dimension Gliederung-Ordnung als „von erheblicher Bedeutung“, während die Dimension Kürze-Prägnanz als „weniger entscheidend, aber in ihrer Bedeutung häufig unterschätzt“ beurteilt wird. Hinsichtlich der Dimension der zusätzlichen Stimulanz wird betont, dass schon die Dimensionsbenennung die Gewichtung enthalte: nämlich dass sie nur zusätzlich (vor allem zur Dimension Gliederung-Ordnung) einzusetzen sei (siehe dazu Langer *et al.* 2002⁷: 186-216). Mit diesen Festlegungen erfüllt das skizzierte Verständlichkeitskonzept nach Langer *et al.* folgende Merkmale bzw. Kriterien: Es ist universell anwendbar (d.h. es gilt für Texte und Leser aller Art); es ist umfassend (d.h. die vier Merkmale umfassen alle wesentlichen Gesichtspunkte der Verständlichkeit); es ist messbar (die Verständlichkeit eines Textes lässt sich durch Schätzurteile in Zahlen ausdrücken); es ist handlich (das Konzept lässt sich in der Praxis leicht anwenden); es ist differenziert (ist ein Text schwer verständlich, so erlaubt der Blick auf die vier Merkmalswerte eine genaue Diagnose); es ist valide (das bedeutet, dass durch wissenschaftliche Untersuchungen belegt werden konnte, dass die vier Merkmale das Verstehen und Behalten beeinflussen) und es ist trainierbar (anhand des Übungsprogramms kann jeder lernen, die vier Merkmale beim Schreiben und Sprechen besser zu berücksichtigen).³⁴

An dieser Stelle soll diese optimistische Einschätzung des Ratingansatzes der Verständlichkeit relativiert werden, denn sie übersieht einige Probleme und Fragen, die – besonders vor dem Hintergrund der bisherigen Forschung – offenbleiben. Dazu werden folgende Stimmen laut: zunächst Groeben – ein Vertreter der psychologischen Verständlichkeitsforschung und im Anschluss daran Biere – ein Vertreter der linguistischen Verständlichkeitsforschung.

³⁴ Siehe dazu Langer *et al.* (2002⁷: 217-218).

Die Hauptaspekte, die Groeben kritisiert, sind Folgende (vgl. dazu Groeben 1982: 197-198): Zunächst argumentiert Groeben, dass die These, dass die sprachliche Einfachheit den wichtigsten Faktor der Verständlichkeit darstelle, vor dem Hintergrund der Lesbarkeitsforschung, aus deren Ergebnissen gerade die stärkere Berücksichtigung der inhaltlich kognitiven Aspekte gefolgert worden war, unplausibel sei, weil sie den experimentellen Ergebnissen der Sprachpsychologie zum Verhältnis von Satzform (z.B. Grammatik) und Satzinhalt widerspreche.

Ferner sei die Messung der Verständlichkeit durch eine Expertengruppe zwar sehr ökonomisch und praktisch, dafür aber auch relativ subjektiv; außerdem beziehe sie sich nur sehr indirekt (vermittelt) auf den Rezeptionsprozess, insofern als die Experten intuitiv auf ihre eigene Rezeption zurückgreifen und diese (hinsichtlich der Leichtigkeit bzw. Schwierigkeit) beurteilen.

Als weiterer Kritikpunkt wird die motivationale Wirk-Variable (Spaß beim Lesen, Interesse an den Texten) genannt, die extrem einfach erhoben werde (und zwar durch jeweils eine direkte Frage nach diesen motivationalen Wirkungen). Dies sei im Vergleich zur Komplexität motivationaler Prozesse natürlich eine etwas reduktionistische Erhebungsweise, so dass die Validität der Untersuchungen in diesem Bereich zumindest fraglich sei.

Schließlich erhebt Groeben die Frage, ob der Rückgang auf die genannten Eindrucksmerkmale als Ansatzpunkt für konkrete Handlungsanweisungen zur Textoptimierung ausreiche: denn für die praktische Anwendung der Verständlichkeitsforschung zur konkreten Verbesserung der Textgestaltung müsse man ja von den Dimensionen des Verständlichkeitskonstrukts zurückgehen auf die konkreten Textmerkmale, die entsprechend dem Aufbau dieses Konstrukts für die Textverständlichkeit verantwortlich seien – und dafür seien Eindrucksmerkmale u.U. doch zu unpräzise festgelegte Charakteristika.

Diesen wohl berechtigten Kritikpunkten seien noch weitere Überlegungen nachgestellt. Biere (1991) führt in diesem Zusammenhang an, dass, obwohl dieses Konzept deutlich über den quantitativen Ansatz der Lesbarkeitsforschung hinausgeht, die Frage der Wort- und Satzschwierigkeit in der zentralen Dimension „Einfachheit“ nicht auf linguistische Analysen (etwa der syntaktischen Komplexität oder Tiefe) bezogen wird.

Ferner bemängelt Biere (1989), dass es sich bei den angesetzten Gegensatzpaaren im Grunde genommen nicht um Merkmale des zu beurteilenden Textes handelt, sondern um

dem Beurteiler vorgegebene, mehr oder weniger alltagssprachliche Prädikate zur Beurteilung eines gegebenen Textes. Der Beurteiler muss sich also selbst einen Begriff von den zu beurteilenden Texteigenschaften machen. Es werden keine Anweisungen gegeben, wie sie objektiv und präzise bestimmt werden können.

Auch auf der Wortebene werden ähnliche Probleme sichtbar. So stellt sich z.B. die Frage, wann ein Wort als „geläufig“ bezeichnet werden kann. Auch dies festzulegen, gehört zum Interpretationsspielraum des Beurteilenden. Außerdem scheint es wenig sinnvoll, die „Einfachheit“ eines Textes durch seine „einfache Darstellung“ also unter Verwendung desselben Begriffs zu begründen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das Hauptproblem dieses Ansatzes wohl darin liegt, dass er so gut wie nicht theoriegeleitet ist (sei es bezüglich der Merkmale, mit denen die Verständlichkeit eines Textes beurteilt werden soll, sei es bezüglich der Verstehensprozesse auf der Rezipientenseite). Darüber hinaus bleibt der Leser mit seinen Merkmalen (z.B. bezüglich seines sprachlichen und inhaltlichen Vorwissens) bei der Beurteilung des Schwierigkeitsgrades eines Textes unbeachtet. Ein weiterer Mangel dieses Ansatzes kann darin gesehen werden, dass der Begriff „Textsorte“ ganz außer Acht gelassen wird, was aus moderner linguistischer Sicht problematisch ist, denn je nach Textsorte sind bestimmte sprachliche Muster bzw. Fachwörter für einen Text typisch. Je nachdem, welches fachliche bzw. sprachliche Vorwissen ein Rezipient nun mitbringt, ist der Schwierigkeitsgrad eines solchen Textes für diesen Leser entsprechend hoch oder gering. Darüber hinaus ist festzuhalten, dass bei diesem Ansatz lediglich muttersprachige „Experten“ (Lehrer, Psychologen u.a.) die Texte auf ihre Verständlichkeit hin beurteilten und deshalb weitere Rezipientengruppen ausgeschlossen wurden. Dies ist für unseren Zusammenhang von besonderer Bedeutung, da sich unsere Zielgruppe aus DaF-Lernern zusammensetzt, die weder in sprachlicher und formalstilistischer noch inhaltlicher Sicht „Experten“ sind.

Neben dem Hamburger Konzept der Verständlichkeitsdimensionen gibt es eine Reihe weiterer psychologischer Beiträge zu Fragen der Textverständlichkeit. Im Unterschied zum Hamburger Ansatz werden Verständlichkeitsmerkmale dabei nicht empirisch-deduktiv gewonnen, sondern in der Regel theoretisch-deduktiv abgeleitet. Ein prominenter Vertreter des theoretisch-deduktiven Konzepts ist der Heidelberger Psychologe Norbert Groeben. Sein Verständlichkeitsmodell wird im folgenden Kapitel kurz umrissen und kritisch bewertet.

4.2.2 Groebens Verständlichkeitsmodell (1982)

In den 1980er Jahren kommt es mit dem Vorschlag Norbert Groebens zu einer theoretischen Fundierung der Problematik der Textverständlichkeit. Den Rahmen dazu liefern Forschungsergebnisse aus lern- und instruktionspsychologischen Konzepten. In dieser kognitionsorientierten Phase wurde die Leser-Text-Interaktion besonders hervorgehoben. Groeben schließt sich dabei den Grundannahmen der kognitivistischen Erklärungsperspektive an, indem er dem Textrezipienten eine kognitiv aktive, konstruktive Rolle bei der Textverarbeitung zuschreibt.

Groeben nimmt aufgrund seiner Untersuchungen – parallel zum Hamburger Konzept – die Einteilung in vier Verständlichkeitsdimensionen vor:

1. Sprachliche Einfachheit
2. Semantische Kürze/Redundanz
3. Kognitive Gliederung/Ordnung
4. Stimulierender kognitiver Konflikt

Als zentrale Verständlichkeitsdimension wird die „Kognitive Gliederung/Ordnung“ eines Textes angesehen.³⁵

Aus den beiden dargestellten Forschungsperspektiven zur Textverständlichkeit, dem induktiven Ratingansatz und dem theoriegeleiteten Ansatz von Groeben, scheinen relativ übereinstimmende Dimensionen des Konstrukts „Verständlichkeit“ zu resultieren. Abgesehen von diesen Dimensionsexplikationen lassen sich durch den Vergleich beider Konzepte weitere Übereinstimmungen und Unterschiede feststellen, die im Folgenden in Kürze aufgezeigt werden. Übereinstimmungen erkennt Groeben (1982: 206-207) einerseits darin, dass die Textgestaltung vor allem auf das Behalten der Textinhalte einen relevanten Einfluss ausübt und weniger auf das Leseinteresse. Andererseits würden die motivierenden und stimulierenden Textgestaltungen bei beiden Konzepten nur als Zusatz berücksichtigt, was zur Folge habe, dass die kognitive Strukturierung des Lesers nicht unnötig belastet werde.

³⁵ Im praktischen Teil der Arbeit werden diese Dimensionen ausführlicher besprochen.

Bezüglich der Unterschiede zwischen beiden Modellen stellt Groeben fest, dass die Gewichtung der einzelnen Dimensionen – wie oben bereits angedeutet – am auffälligsten ist: der Hamburger Ansatz erachtet die Dimension der sprachlichen Einfachheit als die bedeutendste hinsichtlich der Textverständlichkeit, während bei Groeben der Faktor der inhaltlichen Strukturierung am ausschlaggebendsten ist und die sprachliche Formulierung einen zwar nachweisbaren, aber sehr schwachen Einfluss hat.³⁶

Ein zweiter relevanter Unterschied zwischen den beiden Konzeptionen liegt nach Groeben darin, dass im Hamburger Ansatz davon ausgegangen wird, dass eine Maximierung der Verständlichkeit auch zu einer Verbesserung des Behaltenserfolgs im Falle des Lernalters führt – es wird also eine lineare Beziehung zwischen Verständlichkeit und Lernkriterium angesetzt. Im Unterschied dazu postuliert Groeben aufgrund der Ergebnisse der subjektiven Informationsmessung und der Behaltenstests eine kurvilineare Beziehung zwischen Verständlichkeit und Lernkriterium.³⁷

Groeben resümiert, dass „die Übereinstimmung der Ergebnisse insgesamt so gut ist, wie es in der empirischen Forschung nicht häufig geschieht; daher darf man davon ausgehen, dass es sich bei den genannten vier Dimensionen um die relevantesten und relativ umfassenden Merkmalsbereiche der Textstruktur handelt.“ (Groeben 1982: 206). Hinsichtlich der konkreten Merkmalsangaben sei allerdings zu berücksichtigen, dass die Eindrucksmerkmale des Hamburger Ratingansatzes z.T. eher intuitive Benennungen darstellten. Deshalb sei die Feststellung der operationalisierten Textmerkmale in den einzelnen Dimensionen als grundsätzlich offen und unabgeschlossen anzusehen. Diese sollten laut Groeben theoriegeleitet präzisiert werden. Aufgrund dieser Feststellung folgert Groeben, dass bezüglich der weiteren Forschungsentwicklung neue, insbesondere auch präziser formulierte Textmerkmale berücksichtigt und aufgenommen werden müssen (siehe dazu Groeben 1982: 217).

Zusammenfassend lässt sich folglich festhalten, dass bei den aus der psychologischen Verständlichkeitsforschung stammenden Ansätzen ein Mangel an theoretisch fundierten

³⁶ Siehe dazu Groeben (1982: 207-218).

³⁷ Tergan schließt aus dem Vergleich der beiden Verständlichkeitskonzepte (Ratingansatz vs. subjektive Informationsmessung), dass sie Unterschiedliches messen, ferner, dass der Einfluss der Textverständlichkeit auf den Lernerfolg fraglich ist und schließlich, dass auch die Dimensionen des Verständlichkeitskonstrukts zwar ähnlich benannt, aber unterschiedlich expliziert sind. Vgl. dazu Tergan (1980).

Analysekriterien besteht, so dass die Merkmalsangaben der vier Dimensionen unpräzise sind und letztlich keine eindeutigen Aussagen bezüglich des Schwierigkeitsgrades eines Textes zulassen. Darüber hinaus bleibt der Rezipient (sei es ein Muttersprachler oder ein Fremdsprachenlerner) mit seinem entsprechenden Vorwissen bezüglich der Textsorte und dem Textinhalt bei der Beurteilung des Schwierigkeitsgrades eines Textes unberücksichtigt, eine Vorgehensweise, die nach modernen Kommunikationsmodellen als unzureichend betrachtet wird.³⁸

Wenden wir uns deshalb relevanten Ansätzen aus der linguistischen Verständlichkeitsforschung zu, die grundlegend wichtige Kriterien zu der Beurteilung des Schwierigkeitsgrades eines Sachtextes liefern und die ergänzend zu den vier Groebenschen Dimensionen in unser Analyseinstrumentarium integriert werden.

4.3 Linguistische Verständlichkeitsforschung

Biere beschreibt in seinem Überblick über die einzelnen Forschungsrichtungen der Textverständlichkeitsforschung, dass die linguistische Verständlichkeitsforschung in den 1970er Jahren ihren Anfang nahm. Die linguistische Verständlichkeitsforschung versucht, das auf der Grundlage der Lexik-, Syntax-, Sprechhandlungs- und Kommunikationstheorie entwickelte Analyseinstrumentarium mit dem Thema Textverständlichkeit in Verbindung zu bringen (vgl. dazu Biere 1991: 9).

Aus einer linguistischen Perspektive betrachtet, wird – laut Biere (1991) – zunächst die unhinterfragte Grundannahme der psychologischen Verständlichkeitsforschung problematisiert, die von der Annahme ausgeht, dass jeder Text beliebig umformuliert werden könne, ohne dass dies den Inhalt des Ausgangstextes beeinträchtigt. Diesbezüglich kommen nun linguistische Begriffe ins Spiel, namentlich die Begriffe der „Textsorte“ und der „Textfunktion“, die verdeutlichen, dass der Spielraum für das Verständlichermachen bestimmter Texte nicht beliebig groß ist, weil die Funktion eines

³⁸ Vgl. dazu S. 8 hier.

Textes besonders im Bereich normativer Texte relativ eng mit bestimmten sprachlichen Formen verbunden ist, die genau dieser Funktion angemessen sind.³⁹

Nach Biere (1991: 9) verdeutlichen diese Überlegungen, dass Verständlichkeit nicht als rein technisches Formulierungsproblem betrachtet werden darf, denn Texte bearbeiten, bedeute letztlich immer, einen anderen Text herstellen; einen Text, der unter Umständen nicht mehr die gleiche Information enthält wie der Ausgangstext und der sich an andere Gruppen von Adressaten wendet (als Beispiel dazu diene die Popularisierung eines Fachtextes). Schon aus dieser knappen Darstellung der linguistischen Perspektive geht hervor, dass für eine präzise Beurteilung des Schwierigkeitsgrades eines Textes bezüglich einer bestimmten Zielgruppe theoretisch gefasste (bes. linguistische) Analysekriterien vonnöten sind.

Im folgenden Unterkapitel werden deshalb – auf Heringer (1984) basierend – (text)linguistische Grundlagen und Perspektiven für die theoriegeleitete Präzisierung und Erweiterung unseres Instrumentariums aufgezeigt.

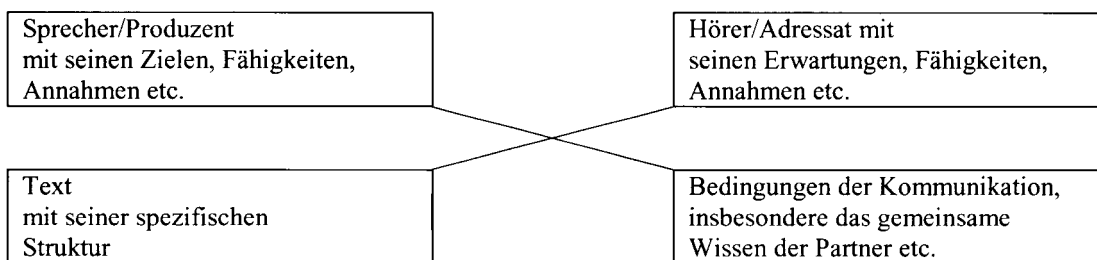
4.3.1 Heringers Forderungen

Im Folgenden sollen einige Grundsatzüberlegungen von Heringer – einem der Hauptvertreter der linguistischen Verständlichkeitsforschung – vorgestellt werden. Wir beziehen uns auf seinen Aufsatz „Textverständlichkeit. Leitsätze und Leitfragen“ aus dem Jahr 1984. Heringer fordert darin zunächst, dass die linguistische Verständlichkeitsforschung auf einer Verstehenstheorie aufbauen müsse und auf der Klarheit, was mit dem Begriff „Verstehen“ gemeint sei. In diesem Zusammenhang stellt er kognitive Prozessmodelle des Verstehens in Frage, die davon ausgehen, dass Verstehen als ein aktiver Prozess zu sehen ist, in dem der Adressat nicht nur passiv rezipiert, sondern aktiv konstruiert. Diesen Ansätzen wird unterstellt, dass sie ignorieren, dass „Verstehen nicht ein gewolltes Handeln der Kommunizierenden ist. [...] Wenn ich die Sprache kann, stellt das Verstehen sich ein. Ich tue nichts dazu.“ (Heringer 1984: 58). Heringer folgert daraus, dass es nicht sinnvoll ist, von „erfolgreichem Verstehen“ zu sprechen, so wie es Groeben (1982: 18) tut und räumt ein, dass es zwar richtig sei, dass

³⁹ Für eine ausführlichere Diskussion der Begriffe „Textsorte“ und „Textfunktion“ siehe Kapitel 5.4.4.1 hier.

„je nach Wissen und Erkennen der Situation der Hörer einen Text unterschiedlich versteht. [...] Aber daraus folgt keinesfalls, dass er dies alles aktiv oder gar bewusst tue.“ (Heringer 1984: 59).⁴⁰

Eine weitere grundsätzliche Forderung der linguistischen Verständlichkeitsforschung liegt darin, dass sie sich an Kommunikationstheorien orientieren soll: „Aufgrund der rezenten Entwicklung der Linguistik sollte linguistische Verständlichkeitsforschung nur in einem kommunikativen Rahmen betrieben werden. Dieser kommunikative Rahmen wird insbesondere geliefert durch Theorien kommunikativen Handelns.“ (Heringer 1984: 63). Dadurch werde die Überbetonung einzelner Komponenten der Kommunikation (traditionell der Text) verhindert und im Gegenzug ein theoretischer Zusammenhang der Komponenten und ihrer inneren Struktur entworfen. Bei der Verständlichkeitsforschung im kommunikativen Ansatz geht es folglich um die Analyse des Zusammenspiels von folgenden vier Komponenten:



Quelle: Heringer (1984: 64)

Gemäß Heringer müssen für die Analyse und Erforschung der Textverständlichkeit alle vier Komponenten herangezogen werden. In diesem Kontext stellt Heringer jedoch fest, dass die bisherige Verständlichkeitsforschung die Produktion bzw. die Produzenten von Texten in ihren Überlegungen fast völlig vernachlässigt. Wichtige Fragestellungen diesbezüglich wären (siehe dazu Heringer 1984: 64-65)⁴¹:

- Welche Intention hat der Sprecher/Produzent?
- Welche Informationen will er geben?

⁴⁰ Im Rahmen dieser Arbeit werden die unterschiedlichen Erklärungsperspektiven bezüglich des Begriffs „Verstehen“ lediglich aufgezeigt und nicht weiter kommentiert oder analysiert.

⁴¹ Bei diesen Fragestellungen gibt Heringer anhand der Nennung des jeweiligen Autors Hinweise zu den diesbezüglichen theoretischen Ansätzen. Wir verzichten auf diese Angaben. Für weiterführende Lektüre siehe Heringer (1984: 64-67).

- Welches Bild hat er von seinem Adressaten?
 - Welche Verfahren der Textproduktion beherrscht er?
- etc.

Die zweite Komponente bezieht sich auf die Hörer/Rezipienten, der laut Heringer (1984) prinzipiell in einer anderen Position als der Sprecher steht, weil es für ihn nicht darum geht, einen verständlichen Text zu produzieren, sondern darum, einen vorliegenden Text zu verstehen. Wichtige Fragestellungen bezüglich dieser Komponente wären:

- Welche Informationen will der Hörer/Rezipient?
 - Welche sprachlichen Fähigkeiten hat er?
 - Welches Vorwissen bringt er mit?
 - Wie greift sein Vorwissen ein in das Verstehen des Texts?
 - Glaubt er, den Text zu verstehen?
- etc.

Die dritte Komponente, nämlich der Text, steht in der frühen Verständlichkeitsforschung im Vordergrund. Dies scheint nach Heringer (1984) gerechtfertigt, verkürzt aber die eigentliche Verstehensproblematik. Deshalb folgert Heringer, dass, „erst wenn die Verständlichkeit von Texten im Zusammenhang mit den übrigen Komponenten gesehen wird, wird man von globalen Aussagen zu differenzierteren Ergebnissen kommen.“ (Heringer 1984: 65). Als Erweiterung zu den bisherigen Fragestellungen schlägt Heringer schließlich folgende differenziertere Fragen bezüglich der Textstruktur vor:

- Wie ist der Text aufgebaut?
- Welche Grobstruktur hat der Text?
- Ist der Text kohärent?
- Wird die Textstruktur durch Ausdrücke verdeutlicht, durch welche?
- Wie ist die innere Textstruktur?
- Wie komplex sind die Sätze?
- Welche Wörter werden verwendet? (Wie lang, wie häufig sind die Wörter? Welches sind Fachwörter, Fremdwörter?) etc.

Die vierte und letzte Komponente hat einerseits mit den äußeren Bedingungen der Kommunikation zu tun. Einschlägige Fragen hierzu wären:

- Handelt es sich um Einweg-Kommunikation oder nicht?
- Welches Medium eignet sich wofür? Wofür Text, wofür Bild, wofür Grafik?
- Welche begleitenden kommunikativen Mittel sind verwendbar? (Gestik, Mimik, Intonation etc.)?
- In welcher Situation sehen sich die Partner? etc.

Andererseits sind in dieser Komponente auch Fragen der Gemeinsamkeit von Sprecher und Hörer/Rezipient von zentraler Bedeutung:

- Wie weit kennen A und B die gleichen sprachlichen Regeln?
 - Wie weit haben A und B das gleiche generische Wissen?
- etc.

Heringers fundamental wichtiger (linguistischer) Beitrag zur Weiterentwicklung der Verständlichkeitsforschung ist unbestritten. Seine theoriegeleiteten Vorschläge erweitern und präzisieren bereits vorhandene (psychologische) Modelle der Verständlichkeit. Wir sind mit ihm einig, dass „die Überwindung der untheoretischen und praktisch orientierten Lesbarkeitsforschung nicht durch schieres Theoretisieren erreicht werden kann.“ (Heringer 1984: 67).

Diesem Postulat soll im zweiten Teil der vorliegenden Arbeit insofern gerecht werden, als versucht wird, anhand der Groebenschen Verständlichkeitsdimensionen, die mit relevanten textlinguistischen Ansätzen erweitert werden, ein geeignetes Instrumentarium herzustellen, um Sachtexte auf ihre Verständlichkeit hin zu untersuchen. Dies soll anhand der Analyse zweier Beispielstexte (der Textsorte „Zeitungsnachrichtentexte“) praktisch demonstriert werden. In einem weiteren Schritt sollen unsere Beispielstexte einer bestimmten Zielgruppe vorgelegt werden, um unsere Hypothesen bezüglich deren Verständlichkeit zu überprüfen.

Bevor wir uns der praktischen Analyse der beiden Zeitungsnachrichtentexte zuwenden, noch ein einleitendes Wort zum methodischen Vorgehen.

5. Praktische Analyse der Beispielstexte

5.1 Methodisches Vorgehen

Folgende Grundbereiche sind bei der Untersuchung von Verständlichkeit in Betracht zu ziehen:

a) Die Frage nach dem Objektbereich: Was ist der Gegenstand/Sachverhalt, der auf seinen Grad der Verständlichkeit untersucht werden soll? Der Korpus unserer Untersuchung besteht aus zwei Nachrichtentexten aus dem DaF-Mittelstufen-Lehrwerk *em neu Hauptkurs*, die über die Entführung von Reemtsma aus dem Jahre 1996 berichten. Text A stammt aus der *Bildzeitung* und Text B aus der *Süddeutschen Zeitung*.⁴² Diese Texte wurden gewählt, weil sie einem Lehrwerk entstammen, welches an unserer Hochschule im DaF-Unterricht z.T. verwendet wird und somit Teil unserer Unterrichtspraxis ist. Ferner bieten sich die Texte an, weil sie zur selben Textsorte gehören und dasselbe Thema behandeln, was sie deshalb vergleichbar macht. Weiterhin sind die Texte für unseren Zusammenhang insofern repräsentativ, als die Studierenden im Laufe ihres Germanistik-Studiums öfter mit der Textsorte „Zeitungsnachricht“ konfrontiert werden, sei es im Unterricht oder sei es im Rahmen ihrer selbstständigen Rechercharbeit. Deshalb lässt sich vermuten, dass die Studierenden aufgrund ihres Textsortenwissens bezüglich deutscher Zeitungsnachrichten bei der Konfrontation mit weiteren Beispielstexten, die unterschiedliche Stilmerkmale aufweisen (wie z.B. Texte aus der *Bildzeitung* im Vergleich mit Texten aus der *Süddeutschen Zeitung*), bezüglich ihres Schwierigkeitsgrades wohl jeweils ähnliche Antworten geben würden, wie sie sie zu unseren Beispielstexten geben werden.⁴³

⁴² Die Texte können in der Anlage 1 eingesehen werden.

⁴³ Wir sind mit Straßner einig, dass die Zeitungen aufgrund ihrer Agenturabhängigkeit normalerweise „einen sprachlich-stilistischen Einheitscharakter“ aufweisen (Straßner 1991: 137). Die Überprüfung dieser Annahme anhand der Analyse weiterer Beispielstexte würde den Rahmen dieser Arbeit jedoch bei weitem sprengen. Folglich wird unser Augenmerk ausschließlich auf die genauere Untersuchung der beiden Artikel über die Reemtsma-Entführung gerichtet sein. In diesem Zusammenhang ist festzuhalten, dass es innerhalb einer Textsorte durchaus Unterschiede geben kann: In unserem Fall handelt es sich bei der *Bildzeitung* um eine „Boulevard-Zeitung“, d.h. die optische Aufmachung der Zeitung ist dergestalt, dass sie die Aufmerksamkeit der Passanten durch die Schriftart und die Schriftgröße auf sich lenkt und dadurch

Ein Grund für den geringen Umfang unseres Korpus liegt darin, dass dessen Untersuchung lediglich exemplarischer Charakter zukommt. Denn unser Ziel ist es, ein geeignetes Instrumentarium zu erstellen, mit dessen Hilfe die (Oberflächen-)Struktur eines beliebigen Sachtextes beschrieben werden kann und Aussagen über dessen strukturellen/systemischen Schwierigkeitsgrad gemacht werden können. Dazu werden die vier Dimensionen des Groebenschen Modells herangezogen und durch grammatische und textlinguistische Kategorien erweitert und präzisiert.⁴⁴ Aufgrund der Tatsache, dass es in der textlinguistischen Forschung eine Vielzahl von Textbeschreibungsansätzen auf der Basis ganz unterschiedlicher theoretischer Grundpositionen gibt, mussten wir uns auf relevante textlinguistische Beschreibungsansätze beschränken. Bei unserem Arbeitsansatz handelt es sich deshalb um einen Rahmenansatz, d.h. um eine Koppelung von Ansätzen, die aus historisch unterschiedlichen Entwicklungsphasen der Textlinguistik stammen und die folgende Ebenen der Textstrukturanalyse umfassen: die grammatische, die semantische, die thematische und die pragmatische.⁴⁵ Ein weiterer Aspekt, der zu berücksichtigen ist, liegt in der Tatsache, dass Groebens Modell für deutsche Muttersprachler entworfen wurde, während es sich bei unserer Zielgruppe jedoch um Deutsch-als-Fremdsprachen-Lerner handelt. Aus diesem Grund wird bei unserer Herangehensweise von einer kontrastiven Perspektive ausgegangen, die sich – wo immer möglich – in der praktischen Textanalyse niederschlägt.

Was die konkrete Vorgehensweise betrifft, werden in sprachstatistischen Untersuchungen (auf unterschiedlichen Differenzierungsstufen) die semantischen, syntaktischen, stilistischen u.a. Besonderheiten der Beispieltexte festgestellt und verglichen und nach ihrer Verständlichkeit hin bewertet. Aus den sich daraus ergebenden Resultaten soll ein Fragebogen erstellt werden, der es uns erlauben soll, die

globales (überfliegendes) Lesen ermöglicht. Die *Süddeutsche Zeitung* hingegen ist eine überregionale Tageszeitung, die ein anderes – anspruchsvolleres, intellektuelleres – Zielpublikum anspricht, was sich u.a. auch in der optischen Aufmachung zeigt. Charakteristisch dafür ist eine kleinere Schrift, die den Leser zwingt, genau hinzuschauen und detailliert zu lesen (siehe dazu auch Kapitel 5.4.3 hier).

⁴⁴ Wir beziehen uns auf Groebens Ansatz der Einschätzung der Textverständlichkeit, der in seinem Buch *Leserpsychologie: Textverständnis – Textverständlichkeit* (1982) dargestellt wird. Was die grammatischen bzw. (text-)linguistischen Ergänzungen betrifft, werden verschiedene Ansätze und Terminologien benutzt, die in den folgenden Kapiteln genauer bestimmt werden.

⁴⁵ Was unser Analyseinstrumentarium als Mehrebenenmodell betrifft, sind wir mit Brinker einig, dass es „als durchaus möglich erscheint, strukturbezogene Analyseansätze unterschiedlicher Entwicklungsphasen der Textlinguistik als komplementäre Konzeptionen zu erfassen und zu einem strukturanalytischen Gesamtkonzept zu verbinden.“ (Brinker 2000: 172).

Texte von unseren Studenten nach ihrem Schwierigkeitsgrad beurteilen zu lassen, um damit die Operationalisierung des Beschreibungsinstrumentariums zu validieren.

b) Die Frage nach den Adressaten/der Zielgruppe: Wie bereits deutlich wurde, sind gesprochene und geschriebene Texte an bestimmte Adressaten gerichtet. Laut dem Sprachwissenschaftler Horst Kreye sind Texte „notwendig in Situationen eingebettet, beziehen sich auf Situationen, sind in vielschichtiger Weise von Zielstellungen, Konventionen, dem Alter, der sprachlichen Fähigkeit, der Gestimmtheit des Textproduzenten und des Textrezipienten usw. abhängig.“ (Kreye 1989: 89). Um die Verständlichkeit eines Textes umfassender einschätzen zu können, müssten solche textexternen Faktoren mitberücksichtigt werden. Da sich eine umfassende Analyse textexterner Faktoren bislang jedoch noch mit ungelösten methodischen Schwierigkeiten konfrontiert sieht, werden wir uns in unserer Untersuchung in erster Linie auf die exakte Beschreibung der inneren Struktur von Texten konzentrieren.⁴⁶

Einen textexternen Bereich, den wir in unserer Untersuchung jedoch berücksichtigen können, ist die Bestimmung der Rezipienten unserer Beispieltexte. In unserem Fall handelt es sich dabei um portugiesische Muttersprachler, die Germanistik im zweiten Studienjahr studieren. Die Zielgruppe lernt im Durchschnitt seit fünf Jahren Deutsch und ihr Kenntnisstand kann dem Niveau anfangs Mittelstufe angesiedelt werden. Für unseren Zusammenhang wird davon ausgegangen, dass es sich bei dem Adressatenkreis um eine homogene Gruppe handelt, weil eine Individualisierung im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich ist. Da wir es mit Deutsch-als-Fremdsprache-Lernern zu tun haben, werden sprachspezifische und kulturelle Eigenheiten immer da miteinbezogen, wo sie bezüglich der Rezeption deutscher Texte von Nicht-Muttersprachlern – in unserem Fall von portugiesischen Studenten – von besonderer Relevanz sind. In diesem Zusammenhang spielt der Aspekt des außersprachlichen (Vor-)Wissens eine zentrale Rolle, denn nach Reiß/Vermeer gilt eine Nachricht als „verstanden“, „wenn sie vom Rezipienten als in sich hinreichend kohärent und als hinreichend kohärent mit seiner (Rezipienten-)Situation interpretiert werden kann bzw. wird.“ (Reiß/Vermeer 1984: 109).⁴⁷ Deshalb

⁴⁶ Für eine Übersicht über mögliche textexterne Einflüsse auf die Verständlichkeit eines Sachtextes siehe Anlage 4.

⁴⁷ Der Begriff „kohärent“ wird nach Reiß/Vermeer folgendermaßen gefasst: „Ein Text hat, semiotisch gesehen, wie jedes Zeichen, drei Dimensionen: eine semantische, eine syntaktische und eine pragmatische. Diese drei Dimensionen manifestieren sich auf verschiedenen sprachlichen 'Rängen', angefangen vom

scheint – neben der intratextuellen Kohärenz – zunächst grundsätzlich die Frage naheliegend, inwieweit die Studenten mit dem Thema unserer Beispieltexte vertraut sind. Wissen sie etwas über die Entführung Reemtsmas? Da unserer Zielgruppe vor dem Lesen der Artikel absichtlich jegliche Information über deren Inhalt verwehrt wird, muss abgeklärt werden, ob dieser Fall den Studenten aus der portugiesischen Presse bekannt sein könnte. Dies scheint jedoch von vornherein unwahrscheinlich, zumal Reemtsmas Entführung auf das Jahr 1996 zurückgeht (sich also vor rund zehn Jahren ereignet hat) und unsere Zielgruppe ein Durchschnittsalter von 19 aufweist.⁴⁸ Aus der Annahme, dass die Studenten kein Vorwissen bezüglich des Themas der Artikel mitbringen, kann gefolgert werden, dass deren Schwierigkeitsgrad für sie dadurch erhöht wird.⁴⁹

c) Die Frage nach dem Ziel unserer Untersuchung: Unsere Arbeitshypothese unterstellt, dass es anhand eines geeigneten Beschreibungsinstrumentariums möglich ist, die (Oberflächen)-Struktur von Texten auf ihre Verständlichkeit hin zu überprüfen und über ihren Schwierigkeitsgrad bezüglich einer bestimmten Zielgruppe Aussagen zu machen. Das Ziel, das wir damit verfolgen, liegt einerseits darin, die individuelle Verstehensgrammatik (rezeptive Grammatik) des Lesers zu fördern, so dass selbstständiges sinnerfassendes Verarbeiten sprachlicher Texte möglich wird.⁵⁰ Andererseits soll den Lehrpersonen ein Instrumentarium an die Hand gegeben werden, mit dessen Hilfe sie den Schwierigkeitsgrad eines Textes für ihre Zielgruppe besser einschätzen können. Kommen wir nun zur detaillierten Analyse unserer Texte.

Graphem/Phonem über Morpheme, Semanteme, Syntagmeme bis zum 'Textem', die alle zum Textsinn beitragen. Der Text hat im Kommunikationsgeschehen Inhalt, Form und Sinn. Ein Text ist dann 'sinn'voll, wenn ihm in gegebener Situation Zweckgerichtetheit zuerkannt werden kann.“ (Reiß/Vermeer 1984: 154).

⁴⁸ Leider fand Reemtsmas Entführung keinen Eintrag in den zwei wichtigsten portugiesischen Tageszeitungen „Público“ und „Jornal de Notícias“. Wir können folglich mit einiger Sicherheit davon ausgehen, dass unsere Zielgruppe mit diesem Fall nicht vertraut ist. Es könnte u.U. in Betracht gezogen werden, dass den Studierenden ähnliche Entführungsfälle bekannt sind.

⁴⁹ Weitere Aspekte bezüglich der Relevanz außersprachlicher Wissensbestände für das Textverstehen werden im Kapitel 5.5.1.1 behandelt.

⁵⁰ Das Aktivieren grammatischer Strukturen durch die Lerner in einer eigenen Textproduktion spielt in unserem Konzept eine sekundäre Rolle. Es ist jedoch festzuhalten, dass durch den Zugewinn an (tieferen) Einsichten in die Textstruktur und durch den bewussteren Umgang mit der Rezeption von Texten auch die Fähigkeit zur Textproduktion erweitert wird.

5.2 Dimension der „Sprachlichen Einfachheit“

Im Groebenschen Ansatz gehen die Textmerkmale der Dimension „sprachliche Einfachheit“ weitgehend von der sprachlichen Oberflächenstruktur aus (siehe dazu Groeben 1982: 223). Dabei werden Aspekte wie Kürze, Geläufigkeit (ausschließlich aus der Sicht eines Muttersprachlers) und Anschaulichkeit der Wörter in den Vordergrund gestellt. Das bedeutet, dass sich die Analyseperspektive auf der Wortebene ansiedelt. Im Folgenden werden diese Kriterien zunächst kritisch beleuchtet und ferner durch Ansätze grammatisch orientierter Textstrukturmodelle ergänzt. Wenden wir uns nun dem Aspekt der Kürze bzw. Länge von Wörtern zu.

5.2.1 Kurze *Worte*⁵¹

Was die Kürze der Wörter als Merkmal verständlicher sprachlicher Formulierung betrifft, stützt sich Groeben auf die von Zipf (1935) formulierte Gesetzmäßigkeit, dass „kurze Worte auch die häufigen einer Sprache sind.“ (Groeben 1982: 223). Nach Groeben lässt sich diese Gesetzmäßigkeit als ein Gleichgewicht zwischen der Tendenz, sich kurz zu fassen, und der Tendenz, sich verständlich zu machen, interpretieren und er fügt folgendes praktisches Beispiel zur Illustration an: „Wenn längere Wörter öfter gebraucht werden, neigt man dazu, sie abzukürzen: aus Automobil wird Auto, aus Lokomotive Lok, aus den Vereinigten Staaten von Amerika die Staaten der USA etc.“ (Groeben 1982: 223). Es wird gefolgert, dass durch diesen Zusammenhang mit der Häufigkeit von Wörtern, kurze Wörter leichter zu erkennen und zu verstehen sind als lange (Groeben 1982: 224).

Die Untersuchung der Silbenanzahl der Wörter unserer Beispielstexte ergibt folgendes Ergebnis:

⁵¹ Unter dem von Groeben (1982: 218-271) verwendeten Begriff „Worte“ (was eigentlich eine *Äußerung* meint) verstehen wir jeweils „Wörter“ im Sinne von kleinsten selbstständigen Elementen der Sprache. Zur Kennzeichnung davon, dass der Begriff „Wort“ von Groeben stammt, erscheint er jeweils kursiv.

	Text A	Text B
Wörter mit 1 Silbe	138 = 52,67%	125 = 43,4%
Wörter mit 2 Silben	61 = 23,28%	89 = 31%
Wörter mit 3 Silben	40 = 15,28%	46 = 15,9%
Wörter mit 4 Silben	11 = 4,20%	18 = 6,25%
Wörter mit 5 Silben	9 = 3,43%	6 = 2,07%
Wörter mit 6 Silben	1 = 0,38%	3 = 1,04%
Wörter mit 7 Silben	1 = 0,38%	1 = 0,34%
Wörter mit 8 Silben	1 = 0,38%	0 = 0%

Wörter mit einer bis zwei Silben machen im Text A 75,95% und im Text B 74,4% aus. Tatsächlich sind die meisten Wörter in beiden Beispielstexten einsilbig und deshalb sehr kurz.⁵² Es handelt sich bei diesen Wörtern jedoch nicht primär um Abkürzungen (Lokomotive – Lok)⁵³, sondern vielmehr um bestimmte und unbestimmte Artikel, finite Verbformen (3. Person Singular), Possessivartikel, Präpositionen, Adjektive⁵⁴, Konjunktionen⁵⁵, Adverbien⁵⁶ und Substantive⁵⁷. Am häufigsten treten der bestimmte Artikel „der“ und das Pronomen „er“ auf – lexikalische Kategorien also, die sich notwendigerweise aus dem Kontext ergeben: Denn sowohl für den Gangsterboss als auch für Reemtsma werden maskuline Formen in der dritten Person Singular gebraucht. Diese kurzen Wörter sind, was die kognitiven Leistungen des Gehirns betrifft, tatsächlich leichter zu erkennen als längere Wörter, was aber ihren inhaltlichen Informationswert betrifft, liefern bestimmte Artikel und Pronomen dem Leser keine wichtigen Angaben, sondern wirken lediglich in ihrer Funktion als Beitrag zur Kohäsion auf der Oberflächenstruktur des Textes.

Was die Substantive betrifft, ist festzustellen, dass Anglizismen wie „Boss“ (A, 3) und „Tricks“ (A, 11) für Leser mit dem entsprechenden Vorwissen (unsere Rezipientengruppe verfügt diesbezüglich über ausreichende Englischkenntnisse) einfach zu verstehen sind, während einsilbige Substantive wie „Zaun“ (B, 34), „Werk“ (B, 3) und

⁵² Die entsprechenden Text- und Zeilenangaben werden der Einfachheit halber im Folgenden jeweils abgekürzt. Zum Beispiel wird aus der Angabe „Text A, Zeile 11“ einfach nur „A, 11“.

⁵³ Im Text A tritt lediglich das Substantiv *Auto* (A, 47) auf, welches durch ein Kürzungsverfahren als Bestimmungsform allein die Bedeutung des Kompositums (Automobil) ausdrückt.

⁵⁴ „weiß“ (A, 11), „dreist“ (A, 43), „gut“ (A, 13) und „fremd“ (A, 37)

⁵⁵ „denn“ (A, 20), „und“ (A, 36; B, 5), „dass“ (A, 8; B, 45), „aber“ (A, 22; B, 42)

⁵⁶ „hier“ (A, 22) und „dort“ (A, 24)

⁵⁷ „Tricks“ (A 11), „Tat“ (B, 7), „Boss“ (A, 3), „Mann“ (A, 5), „Werk“ (B, 3), „Mark“ (B, 10), „Sack“ (B, 32), „Zaun“ (B, 34) und „Geld“ (B, 36)

„Tat“ (B, 7) – trotz ihrer Kürze – für einen Leser ohne das entsprechende Vorwissen (besonders für Fremdsprachler) Verständnisschwierigkeiten verursachen können.⁵⁸

Unserer Meinung nach besteht deshalb kein direkter Zusammenhang zwischen der Kürze der Wörter und deren besseren Verständlichkeit im Gegensatz zu längeren Wörtern. Groebens Ansatz zur Beurteilung der Textverständlichkeit anhand der Kürze der Wörter scheint insofern unpräzise, als die Schwierigkeit der Wörter viel eher mit der Vertrautheit des Lesers mit ihrer Semantik, mit der Thematik/dem Kontext des Textes, mit der Textsorte, wo sie typischerweise auftreten, und schließlich mit ihrer Funktion im Satz zu tun hat als mit ihrer Kürze bzw. Länge. An dieser Stelle soll deshalb der berühmt gewordene Satz Ludwig Wittgensteins angeführt werden, der diesen Zusammenhang treffend zum Ausdruck bringt: „Die Bedeutung eines Wortes ist sein Gebrauch in der Sprache.“ (Wittgenstein 1971: 143). Das heißt, dass die Bedeutung eines Wortes erst durch den textuellen/situativen Rahmen, in dem es auftritt, adäquat erschlossen werden kann. Anhand eines konkreten Beispiels soll dies erläutert werden:

Es handelt sich dabei um den folgenden Satz aus Text A: „Auch nach der zweiten gescheiterten Geldübergabe keine Spur von Nervosität.“ (A, 41-42). Das Wort „Spur“ (A, 42) weist – je nach Kontext – unterschiedliche Bedeutungen auf.⁵⁹ In unserem konkreten Kontext kann es jedoch nur in der figurativen Bedeutung von „Anzeichen“ interpretiert werden. Während dem Muttersprachler diese Interpretation wohl relativ leicht fallen mag, erfordert sie eine größere kognitive Leistung eines Fremdsprachlers, dem zunächst nicht unbedingt alle Bedeutungen des Lexems geläufig sind (sprachliches Wissen) oder der nicht fähig ist, die adäquate Bedeutung aus dem Kontext zu erschließen (außersprachliches Wissen).

Als Ergänzung zu Groebens Dimension der „Sprachlichen Einfachheit“ wollen wir uns in einem nächsten Schritt mit den Komposita beschäftigen, die, wenn wir Groebens Argumentationsweise folgen würden, aufgrund ihrer Mehrsilbigkeit besonders schwer verständlich wären.

⁵⁸ Groeben denkt bei seiner These nur an Leser mit Deutsch als Muttersprache und nicht an Leser mit Deutsch als Fremdsprache.

⁵⁹ Nach Wahrig kann der Terminus „Spur“ Folgendes bedeuten: „*Abdruck von Füßen, Rädern, Skiern usw. im Boden od. Schnee [...] Fährte, Tritt, Furche, Kielwasser; (Jägerspr.) Fußabdrücke (des Niederwildes); Eisenbahngleis hinsichtlich seines Schienenabstandes (Schmal~); (meist durch Markierung abgegrenzter) Streifen einer Fahrbahn (Kriech~, Überhol~); (fig.) Anzeichen; Überrest; Kleinigkeit, winzige Menge [...]*“ (Wahrig 2000: 1187).

In unseren Textbeispielen treten folgende Komposita auf:

Text A	Text B
Die Reemtsma-Entführer	Der Millionenerbe
Das Superhirn	Die Verbrecher-Clique
Das Geiselersteck	Die Geiselergangster
Die Autostunde	Das Lösegeld
Der Multimillionär	Die Geiselernahme
Der Gängersterboss	Das Exklusiv-Interview
Das Geiselergefängnis	Der Entführungsfall
Der Zigarettenenerbe	Die Lösegeldüberbringer
Das Arbeitshaus	Der Abschiedsbrief
Der Millionärsweg	Die Geldübergabe
Die Wendemöglichkeit	
Das Entführer-Auto	zwischenzeitlich
Die Buchstaben- und Zahlenkombinationen	verabredungsgemäß
Die Buchstabenfolge	
Die Drahtseile	
Die Geldübergabe	
Die Lösegeldübergabe	
Das Geiselerverlies	

Es handelt sich hauptsächlich um Substantivkomposita, wobei im Text A und B jeweils ein komplexes Kompositum auftritt (das ist der Fall, wo die Bestimmungsform und/oder die Grundform ihrerseits bereits Komposita sind).⁶⁰ Für Fremdsprachenlerner sind (lexikalisierte) Komposita wahrscheinlich relativ leicht verständlich, weil das Wortbildungsverfahren der Komposition einerseits ökonomischer und andererseits inhaltlich meist durchsichtiger ist als die ihrer Paraphrasierung entsprechenden Wortgruppen oder Satzfügungen wie z.B. Genitivattribute, Relativsätze oder passivische Umschreibungen. Dazu kommt, dass die Studierenden mit diesem Wortbildungsverfahren bzw. dessen anwendungsbezogene Entschlüsselung im Deutsch-als-Fremdsprachenerwerb relativ früh vertraut gemacht werden.⁶¹

Auffällig ist der relativ hohe Anteil an spontan gebildeten Komposita im Text A, wie z.B. „Superhirn“ (A, 3), „Zigarettenenerbe“ (A, 20), und „Millionärsweg“ (A, 29). Diese Komposita wirken sehr anschaulich und im zugehörigen Kontext wird ihre Bedeutung eindeutig – vorausgesetzt, der Textproduzent und -rezipient teilen einen gemeinsamen Wissenshintergrund, der es ihnen erlaubt, nicht lexikalisierte Komposita zu entschlüsseln. Es handelt sich dabei jedoch um eine Fähigkeit, die besonders bei

⁶⁰ „Lösegeldübergabe“ (A, 45) und „Lösegeldüberbringer“ (B, 20).

⁶¹ Zum Programm des DaF-Unterrichts an der germanistischen Abteilung der Universität Porto siehe www.lettras.up.pt

Fremdsprachenlernern aufgrund eines Mangels an sprachlichen oder – bei diesem Wortbildungsverfahren häufig wichtigeren – außersprachlichen, namentlich kulturspezifischen Kenntnissen, nicht immer voraussetzbar ist.

Der Vollständigkeit halber sollen an dieser Stelle zwei Komposita aus Text B genannt werden, die einem anderen Wortbildungsverfahren unterliegen:

- „zwischenzeitlich“ (B, 25): Es handelt sich hierbei um eine Adverbbildung (bestehend aus einer Präposition und einem Adjektiv in der Funktion eines Adverbs), die jedoch völlig lexikalisiert ist.

- „verabredungsgemäß“ (B, 33): Dieses Adverb wurde aus dem Substantiv „Verabredung“ und der Präposition „gemäß“ gebildet. Das Halbsuffix „gemäß“ hat die Bedeutung „wie...verlangt“: Wie es die Verabredung verlangt.

Da der Substantivkomposition im DaF-Unterricht gegenüber der Komposition anderer Wortklassen Vorrang gegeben wird, sind die letztgenannten Komposita aus Text B für unsere Zielgruppe wohl schwieriger zu verstehen.

Als weitere Ergänzung zu Groebens Dimension der „Sprachlichen Einfachheit“ beleuchten wir im Folgenden die durch Nominalisierung entstandenen Substantive, die zum typischen Nominalstil von Zeitungsnachrichtentexten beitragen. Auch bei diesem sprachlich-stilistischen Merkmal erachten wir das Kriterium der Kürze bzw. Länge der Wörter (für DaF-Lerner) als ungeeignet. Wir konzentrieren uns vielmehr auf die typischen Merkmale dieses Wortbildungsverfahrens, das für DaF-Lernende von besonderer Relevanz ist, weil sie mit diesbezüglichen Kenntnissen die Bedeutung von Wörtern einfacher entschlüsseln können.

Bei der Nominalisierung wird aus Gründen der Verdichtung von Texten auf Nomina zurückgegriffen, die aus anderen Wortarten (z.B. aus Verben oder Adjektiven) abgeleitet werden. Im Folgenden sollen die häufigsten Wortbildungsmuster unserer Beispieltexte beleuchtet werden. Es handelt sich dabei um Nomen, die aus Verben entstanden sind:

Text A	Text B
Entführer	Entführung
Hochachtung	Verbrecher
Verbrechen	Versuch

Freilassung Versteck Entführung Benutzung Irreführung Verfolger	Vertrauen Entführer Bewacher Zahlung Beobachtungen
--	--

Die meisten Nominalisierungen in unseren Textbeispielen sind durch die Suffigierung von Verben mit *-ung* entstanden: z.B. freilassen – die Freilassung (A, 9), benutzen – die Benutzung (A, 33), hochachten – die Hochachtung (A, 5), entführen – die Entführung (A, 31; B, 1), irreführen – die Irreführung (A, 35), zahlen – die Zahlung (B, 39) und beobachten – die Beobachtung (B, 46). Es handelt sich dabei um *reine* Nominalisierungen (*nomina actionis*), d.h. es sind deverbale Nomina, bei denen nur die syntaktische Kategorie verändert wird, die semantische Repräsentation des Verbs jedoch erhalten bleibt.⁶² Eine weitere Umkategorisierung entsteht durch das Suffix „en“: „das Verbrechen (A, 7) und „das Vertrauen“ (B, 18).

Ein Beispiel für die Veränderung der semantischen Repräsentation des Verbs soll an dieser Stelle angeführt werden. Es handelt sich dabei um ein semantisches Muster, das uns erlaubt, „Lebewesen, meist Personen durch ein Geschehen zu charakterisieren, in dem sie die Agens-Rolle einnehmen. Eine dem Verb entsprechende Aktivität kann z.B. eine für Klassen von Personen charakteristische Handlungs- oder Verhaltensweise sein.“ (Motsch 1999: 334). Als Beispiele aus unseren Texten dienen dafür folgende Nomina (*nomen agentis*): „der Entführer“ (A, 34; B, 18), „der Verfolger“ (A, 35), „der Verbrecher“ (B, 4) und „der Bewacher“ (B, 22).

Schließlich sind zwei weitere Nomina zu nennen, die von Verben abgeleitet werden: versteck(en): das Versteck (A, 10) und versuch(en): der Versuch (B, 35). Aus diesen Beispielen geht hervor, dass hier die semantischen Repräsentationen von Lexikoneinheiten doppelt kategorisiert sind.

Grundsätzlich ermöglichen die genannten Wortbildungsmuster, die mit einem Verb bezeichneten Vorgänge oder Handlungen im Text so auszudrücken, dass die lexikalische Information des Verbs in den Vordergrund gerückt wird, während alle sonstigen

⁶² Nach Motsch kann die semantische Repräsentation von Verben „durch Wortbildungsmuster zur semantischen Repräsentation von Nomen werden.“ (Motsch 1999: 321).

Merkmale eines finiten Verbs – Gesprächsrolle, Numerus und Tempus-Register – wegfallen und der Text dadurch komprimiert wird.

Auffällig an unseren Beispieltexten ist der relativ hohe Anteil an Nominalisierungen. Dies ist weiter nicht verwunderlich, da es sich dabei um ein typisches Stilmittel von Zeitungsnachrichtentexten handelt.

Nun stellt sich die Frage, wie unsere Zielgruppe auf diese Nominalisierungen reagiert. Aus unserer Erfahrung ist diese Form der Komprimierung eines Textes für die Studierenden nicht leicht verständlich, weil sie zu diesem Mittel der syntaktischen Verdichtung (welches ein typisches Stilmerkmal von Fachsprachen in Technik, Wissenschaft und Verwaltung ist) auf ihrem Lernstand (noch) nicht über ein explizites bzw. automatisiertes Wissen verfügen.

Was die Wortbildung im Portugiesischen angeht, bringen die Studierenden auch kein fundiertes (Vor-)Wissen mit, da dieser Aspekt in den modernen portugiesischen Grammatiken – wenn überhaupt – nur am Rande erscheint und nicht Gegenstand des Curriculums im portugiesischen Muttersprachenunterricht ist.⁶³ Die Nominalisierung durch Suffixe lateinischen Ursprungs, wie z.B. –ation, -(i)tät, -ismus/asmus etc., sind jedoch für Deutschlerner mit portugiesischer Muttersprache wahrscheinlich einfacher zu verstehen. Ob dies tatsächlich der Fall ist, wird anhand des Fragebogens zu überprüfen sein.⁶⁴

5.2.2 Geläufige, häufige *Worte*

Die Groebensche Dimension der „Sprachlichen Einfachheit“ wird durch ein weiteres Kriterium konstituiert, nämlich durch das der „geläufigen, häufigen *Worte*“. Groeben argumentiert, dass die Leseleistung verbessert wird, wenn geläufige, häufigere Wörter in einem Text vorkommen, die auch einen Assoziationswert für den Rezipienten haben. Die assoziative Einbettung in die kognitive Struktur, das semantische Gedächtnis, so Groeben, liege auch dem Prinzip zugrunde, dass man nicht nur möglichst keine unbekanntes Wörter, also auch keine Fremdwörter und zu spezifische Fachausdrücke,

⁶³ Meine Funktion als *Supervisora* im Rahmen der Deutschlehrerausbildung ermöglicht mir einen direkten Zugang zu den portugiesischen Sekundarschulen und deren Curricula. Für weiterführende Lektüre zur Wortbildung im Portugiesischen siehe Villalva (2000) und Dietrich *et al.* (1987).

⁶⁴ Siehe dazu Anlage 2 hier.

benutzen sollte, sondern überdies die verwendeten Wörter in ihrer üblichen Bedeutung und nicht in ausgefallenen, z.B. idiosynkratischen Verwendungsweisen (vgl. Groeben 1982: 224).

An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass Groebens Ansatz im DaF-Kontext anders gehandhabt werden muss, da der Schwierigkeitsgrad eines Textes eng mit der Textsorte und der Adressatengruppe zusammenhängt. So können z.B. komplexe wissenschaftliche Texte für Lesende mit dem betreffenden Fachwissen leichter sein als Texte mit umgangssprachlichem Wortschatz.

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist der des sprachlichen Registers. Denn, obwohl es sich bei beiden Texten um dasselbe Thema (Reemtsma-Entführung) und dieselbe Textsorte (Zeitungsnachrichten) handelt, sind ihre Stilmerkmale unterschiedlich, was sie – je nach Adressatengruppe – leichter oder schwerer verständlich macht. Text A zeichnet sich durch die Verwendung von Alltagssprache aus, Text B ist geprägt von einem formelleren Gebrauch der Sprache.

Diese unterschiedlichen Stilmerkmale bewirken, dass die *Bildzeitung* emotiv wirkt mit der Absicht unterhaltend zu sein, wohingegen der Stil der *Süddeutschen Zeitung* seriöser und „nüchterner“ informieren will.

Text A weist verschiedene umgangssprachliche Wörter, wie *austüfteln*, *ausspionieren*, *dreist* und *klauen* auf. Für Muttersprachler sind diese Wörter leicht verständlich, weil sie tatsächlich als geläufig bezeichnet werden können, aber das heißt nicht, dass sie für fremdsprachliche Leser, die mangels eines (längeren) Auslandsaufenthaltes weniger vertraut sind mit der deutschen Alltagssprache – ebenso einfach zu verstehen sind. Was unsere Adressatengruppe betrifft, verfügt diese über den nicht allzu reichen Wortschatz, den sie in den fünf Jahren ihres Deutschlernens erworben hat.⁶⁵ Deshalb darf bezweifelt werden, dass unsere Adressaten diese Wörter verstehen.⁶⁶

⁶⁵ Nach dem Didaktiker Solmecke (1993: 42) ist die geläufige Standardsprache aus der Sicht der Lerner diejenige, die ihnen vom Lehrer und von den im Unterricht benutzten Materialien (Lehrwerk) bekannt ist.

⁶⁶ Dies wird anhand des Fragebogens zu überprüfen sein. Siehe dazu Anlage 2 hier.

5.2.3 Konkrete, anschauliche *Worte*

Ein drittes und letztes Kriterium der Dimension der „Sprachlichen Einfachheit“ betrifft die Anschaulichkeit der Wörter.

Laut Groeben wirken konkrete Wörter verständnis- und lernerleichternd, weil zu ihnen schneller anschauliche Vorstellungen entwickelt werden können als zu abstrakten Wörtern.⁶⁷ Für die praktische Erfassung der Konkretheit bzw. Abstraktheit von Texten wird der von Günther & Groeben (1978) an die deutsche Sprache adaptierte Ansatz der Auszählung von Substantiven mit folgenden Suffixen vorgeschlagen: *-heit, -ie* (wenn die Endung wie ein langes „i“ ausgesprochen wird), *-ik, -ion, -ismus, -ität, -keit, -nz, -tur, -ung*. Der Abstraktheitsindex wird dann durch den prozeduralen Anteil der abstrakten Substantive an der Gesamtzahl der Substantive eines Textes errechnet. Im Deutschen gelten dabei folgende Normen: 0 bis 6,25%: sehr konkret; 7 bis 12,5%: konkret; 12,8 bis 25%: mittelmäßig abstrakt bzw. konkret; 25,25 bis 31,25%: abstrakt; über 31, 25%: sehr abstrakt (Groeben 1982: 225-226).

Abstrakte Substantive im Text A	Abstrakte Substantive im Text B
Die Hochachtung Die Freilassung Die Wahrheit Die Wendemöglichkeiten (Pl.) Die Entführungen (Pl.) Die Merkwürdigkeiten (Pl.) Die Benutzung Die Irreführung Die Buchstaben- und Zahlenkombinationen (Pl.) Die Nervosität	Die Entführung Die Strategie Die Zahlung Die Beobachtungen (Pl.)
Gesamtzahl der Substantive: 67 (ohne Eigen- und Ortsnamen) Abstraktheitsindex: 14,9% : mittelmäßig abstrakt bzw. konkret	Gesamtzahl der Substantive: 70 (ohne Eigen- und Ortsnamen) Abstraktheitsindex: 5,7% : sehr konkret

Dieser Analyse zufolge ist Text A mittelmäßig abstrakt bzw. konkret und Text B sehr konkret. Text B scheint jedoch weniger konkret zu sein, als aus den Analyseergebnissen hervorgeht, denn es gibt verschiedene Substantive, die zwar abstrakt sind, aber gemäß der Einteilung von Günther & Groeben (1978) nicht als abstrakt kategorisierbar sind. So z.B. „der Versuch“ (B, 28), „das Vertrauen“ (B, 18), „der Verlust“ (B, 40), „der Gedanke“ (B, 42) und etwas „Vernünftiges“ (B, 43). Es handelt sich dabei um Wörter, die

⁶⁷ Es wird von Groeben weiterhin nur an deutsche Muttersprachler gedacht.

sich auf Nichtgegenständliches beziehen und deshalb definitionsgemäß abstrakt sind.⁶⁸ Natürlich kann man mit den von Groeben vorgeschlagenen Suffixen eine Tendenz von abstrakten Wörtern in einem Text aufzeigen, aber im Einzelfall (siehe Text B), ist es nötig, das Wortmaterial genauer zu untersuchen. Wenn man nämlich die von uns genannten abstrakten Substantive im Text B zu den vier bereits erwähnten zählt, dann fällt das Resultat der Untersuchung anders aus: Der Abstraktheitsindex würde sich somit auf 12,8% belaufen, was in die Kategorie von „mittelmäßig abstrakt bzw. konkret“ fiel.

Es wäre deshalb vorzuschlagen, die von Günther & Groeben erstellte Liste mit Suffixen als Richtlinie für die Analyse der abstrakten Substantive eines Textes beizubehalten, sie aber durch zusätzliche Suffixe bzw. Definitionen der Abstraktheit von Wörtern zu erweitern.⁶⁹ Es fällt jedoch grundsätzlich auf, dass es sprachwissenschaftlich nicht möglich ist, die Abstraktheit bzw. Konkretheit von Substantiven schlüssig zu definieren, weil die Bedeutung von Wörtern auch vom jeweiligen Kontext abhängt. Deshalb scheint das reine Auszählen von bestimmten Suffixen zur Definition von Konkreta bzw. Abstrakta nicht ausreichend zu sein.

Was für unseren Zusammenhang jedoch entscheidend ist, ist die Tatsache, dass Wörter lateinischen Ursprungs für Deutschlerner mit portugiesischer Muttersprache wohl grundsätzlich leicht zu verstehen sind (z.B. Wörter mit dem Suffix *-(at)ion*, *-ismus*, *-iat*, *-ität* oder *-(at)or*).

Die vorläufige Bestandesaufnahme unserer Analyse der Beispieltexte zeigt, dass sich die Groebensche Dimension der „Sprachlichen Einfachheit“ ausschließlich auf der Ebene der einzelnen Wörter bewegt. Die Frage, ob Wörter lang oder kurz sind, ob sie konkret oder abstrakt sind und ob sie schwierig oder einfach zu verstehen sind, stellt

⁶⁸ In der Duden-Grammatik werden Konkreta und Abstrakta folgendermaßen definiert: „Konkreta nennt man die Substantive, mit denen etwas Gegenständliches bezeichnet wird (man spricht deshalb auch von Gegenstandswörtern): Mensch, Mann, Frau, Kind, Fisch [...]. Abstrakta nennt man die Substantive, mit denen etwas Nichtgegenständliches bezeichnet wird (etwas Gedachtes) Begriffe, man spricht auch von Begriffswörtern): Menschliche Vorstellungen, Handlungen, Vorgänge, Zustände, Eigenschaften, Verhältnisse oder Beziehungen, Wissenschaften, Künste, Maß- und Zeitbegriffe. Bestimmte Substantive können je nach ihrer Bedeutung konkret oder abstrakt sein. So bedeutet *Grund* konkret „Boden u.a.“, abstrakt „Ursache, Begründung“ [...]“ (Eisenberg *et al.* 1998⁶: 195).

⁶⁹ Der Textlinguist Harald Weinrich definiert abstrakte bzw. konkrete Wörter folgendermaßen: „Als konkret gelten im allgemeinen Gegenstände der äußeren Erfahrung (Sinneserfahrung), als abstrakt hingegen Dinge der inneren Wahrnehmung. Bei den einfachen Gattungsnamen des Kernwortschatzes kann allerdings nicht immer eindeutig unterschieden werden, ob die Bedeutung konkret oder abstrakt ist. Deutlicher als Abstrakta zu erkennen sind hingegen Nomina mit bestimmten Suffixen: *-ung*, *-nis*, *-heit/-keit/-igkeit*, *-schaft*, *-tum*“ (Weinrich *et al.* 1993: 320).

zwar ein wichtiges, aber noch kein hinreichendes Kriterium für die Beurteilung der Verständlichkeit eines Textes dar, denn es genügt nicht, einen Text als die Summe der einzelnen Wörter zu verstehen: Ein Text wird erst zu einem Text durch eine Verflochtenheit verschiedener Bereiche, die jedes Textvorkommen bestimmt. So ist bei der Betrachtungsweise der Größe „Text“ als Kommunikat zunächst die Ebene der Wörter und der einzelnen Sätze wichtig, aber auch satzübergreifende Aspekte, die für die „Einheitlichkeit“ (Heinemann/Viehwegger 1991) eines Textes notwendig sind. Diese fundamental wichtigen Überlegungen finden jedoch keinen Niederschlag in Groebens Dimension der „Sprachlichen Einfachheit“. Deshalb scheint es unabdingbar, diese Dimension mit theoriegeleiteten Ansätzen zu erweitern, die sich mit der Kohäsion und Kohärenz von Texten beschäftigen.

Verlassen wir deshalb die Ebene der Einzelwörter und erweitern wir unser Blickfeld, indem wir uns linguistischen Textbeschreibungsmodellen zuwenden, denen der Versuch gemeinsam ist, den Text *als Ganzes* zu erfassen

5.2.4 Erweiterung: Textstrukturanalyse auf der grammatischen Ebene

In diesem Kapitel wird uns die Frage beschäftigen, was eigentlich Texte in ihrem Innersten zusammenhält. Damit sind zunächst alle Arten von satzübergreifenden grammatischen und semantischen Beziehungen gemeint. In der Linguistik wird dafür der Begriff Kohäsion (aus dem lat. *cohaerere*; beieinander kleben, zusammenstecken, -haften) verwendet. Zur Kohäsion tragen semantische und syntaktische Verknüpfungen bei, die sich an der Textoberfläche festmachen lassen.⁷⁰ In der Linguistik unterscheidet man verschiedene Formen der Kohäsion. Relevant für unseren Zusammenhang sind dabei: Pronominalisierung, bestimmter und unbestimmter Artikel, Rekurrenz, Ellipsen, Tempus, Modus, Genus Verbi und Konnektoren.⁷¹

⁷⁰ Wir verstehen unter Oberflächenstruktur eines Textes die sprachlich manifestierte Erscheinung im Gegensatz zu der Texttiefenstruktur, der konzeptuellen Basis des Textes. Dieses Begriffspaar, welches ursprünglich auf die Generative Grammatik zurückgeht, kann in einem erweiterten Zusammenhang auf das Begriffspaar Kohäsion und Kohärenz zurückbezogen werden. Siehe dazu Linke *et al.* (1991).

⁷¹ Was die Terminologie bezüglich der Konjunktionen (Subjunktionen und Konjunktionen) und Pronominaladverbien als konnektive Kategorie betrifft, halten wir uns an die Terminologie des Grammatikers Ulrich Engel, bei dem sie in der Kategorie der „Konnektoren“ zusammengefasst werden: „Konnektoren sind sprachliche Elemente – Wörter, Wortgruppen, teilweise auch ganze Äußerungen –, deren Funktion es (unter anderem) ist, einen Text konnex zu machen.“ (Engel 1996: 81).

In den folgenden Unterkapiteln werden wir uns mit grammatisch und semantisch orientierten Textbeschreibungsansätzen beschäftigen, die aus bestimmten Signalen der Oberflächenstruktur abgeleitet werden.

5.2.4.1 Thematische Pronominalisierung (*er/sie/es*)⁷²

Als eine der grundlegenden grammatisch-syntaktischen Bedingungen der Kohäsion von Texten wird – seit Harweg 1968 – vor allem das Phänomen der Pronominalisierung angesehen. „Die Verknüpfung von Sätzen erfolgt nicht zuletzt dadurch, dass verschiedene sprachliche Mittel (z.B. Substantive, Verben, die als sogenannte „Substituenda“ fungieren) in nachfolgenden Sätzen durch andere referenzidentische Sprachzeichen (z.B. Pronomina, die damit „Substituentia“ sind) wiederaufgenommen werden. Diese Substitution (Pronominalisierung) gewährleistet nach Harweg erst die Einheitlichkeit des Textzusammenhangs.“ (Heinemann/Viehweg 1991: 29).

In der Fachliteratur werden diese referenzidentischen Sprachzeichen auch als „Pro-Formen“ bezeichnet (Beaugrande/Dressler 1981: 64). Nach Linke *et al.* gehören vor allem die Pronomina zu den Pro-Formen: „Über die Pro-Formen selbst können keine (eindeutigen) inhaltlichen Bezüge hergestellt werden; sie wirken lediglich als eine Art Suchanweisung. Erst wenn diese Suche erfolgreich beendet ist, d.h. wenn klar ist, auf welches andere Textelement eine Pro-Form verweist, ist über dieses Textelement ein Referenzbezug (und damit eine „inhaltliche Füllung“ der Pro-Form) möglich. Aus diesem Mechanismus erklärt sich die starke textverknüpfende Kraft der Kohäsionsmittel.“ (Linke *et al.* 1991: 217-218).

Wie bereits erwähnt, müssen die Elemente einer Pronominalisierungskette auf ein und dieselbe Erscheinung der Wirklichkeit bezogen, d.h. koreferent sein. Mit anderen Worten: Koreferenz ist immer dann gegeben, wenn zwei oder mehr Lexikoneinheiten auf dasselbe Objekt referieren (vgl. Heinemann 2002: 73). Dies wird von den Textverfassern jedoch nicht immer respektiert:

⁷² Rhematische Pronominalisierung (*der/die/das*). Beispiel: */können Sie mir sagen, wo die meisten Museen zu finden sind? / die findet man auf der Museumsinsel/*
Da im Text keine rhematischen Pronomen vorkommen, wird dieser Aspekt nicht weiter besprochen.

*Superhirn – er ließ Reemtsma vor der Fahrt ins Geiselerlies die Uhr abnehmen, damit er nicht sehen konnte, wie lange er unterwegs war.*⁷³

Der Leser wird das erste Auftreten des Pronomens *er* einfach zuordnen können, weil es direkt nach dem Substantiv „Superhirn“ steht. Das zweite *er* bezieht sich jedoch nicht mehr auf das Superhirn, sondern auf Reemtsma, was aus dem Kontext ersichtlich wird (ohne Uhr kann Reemtsma die Dauer der Fahrt nicht bestimmen). Das dritte *er* könnte verwirrend sein, weil es sich auf den ersten Blick sowohl auf das Superhirn (wenn man annimmt, dass er den Wagen fährt) oder auf Reemtsma beziehen könnte; beim genaueren Hinsehen bzw. bei einer zweiten aufmerksameren Lektüre muss man feststellen, dass das dritte *er* koreferent mit Reemtsma ist. Ein tragendes Indiz dafür kann in der Tatsache gesehen werden, dass der Haupt- und Nebensatz mit dem finalen Konnektor *damit* verbunden ist, was bedeutet, dass die Subjekte im Haupt- und Nebensatz nicht identisch sind. (Wären Haupt- und Nebensatz hingegen mit dem ebenfalls finalen Konnektor *um...zu* verbunden, wären die jeweiligen Subjekte identisch). Diese Tatsache spielt eine entscheidende Rolle bei der Desambiguierung der Referenzbezüge ($x \leftarrow er \leftarrow er$).⁷⁴

Im Text A ist der Referenzbezug demzufolge auf den ersten Blick nicht ganz eindeutig. Der Verfasser hat den Text nicht sorgfältig geschrieben, was hinsichtlich der Textverständlichkeit erschwerend wirkt. In diesem Zusammenhang ist zu erwähnen, dass die Fähigkeit des Verfassers, einen in sich kohärenten Text zu produzieren, auch ein entscheidendes Kriterium der Verständlichkeit eines Textes darstellt, denn je bewusster – sowohl auf sprachlich-formaler als auch auf inhaltlicher Ebene – ein Verfasser an die Produktion eines Textes herangeht, desto verständlicher werden seine Texte.⁷⁵ An dieser Stelle ist erneut festzuhalten, wie vielschichtig und verwoben sich das Thema Textverständlichkeit darstellt: Es umfasst die zentralen Ebenen des Produzenten, des Textes, des Rezipienten und des situativen Kontextes.

⁷³ Unterstreichungen in den zitierten Textauszügen wurden jeweils zur Verdeutlichung von der Verfasserin der vorliegenden Arbeit angebracht.

⁷⁴ Vgl. dazu Kapitel 5.3.1.2.1 hier.

⁷⁵ Auf die Verfahren der Textproduktion werden wir im Rahmen dieser Arbeit jedoch nicht weiter eingehen können. Für eine Übersicht über Merkmale des Textproduzenten siehe Anlage 4 hier.

Ganz anders sehen die Referenzbezüge im Text B aus, bei dem sich die Pronominalisierungsketten „er“ rückweisend (wie „sein-“) eindeutig auf Reemtsma beziehen:

B, 13-27

In einem Exklusiv-Interview mit der SZ hat Jan Philipp Reemtsma erstmals seine eigene Rolle in dem 33 Tage dauernden Entführungsfall erläutert. Er war mit einem Gangster im ständigen Dialog. Er gewann das Vertrauen der Entführer (...) Sein Bewacher sei wenigstens nicht sadistisch gewesen, berichtete Reemtsma. In seinem nur schwach beleuchteten Verlies sei er aber zwischenzeitlich so verzweifelt gewesen, dass er einen Abschiedsbrief an seine Frau und seinen Sohn geschrieben habe.

Diese Eindeutigkeit der Referenzbezüge fördert die Verständlichkeit des Textes. Ferner erhält der Leser durch Reemtsmas häufige Erwähnung auch den Hinweis, dass er wichtig ist im Text.

5.2.4.2 Anapher

Der Textlinguist Harald Weinrich stellt in seinem Textbeschreibungsmodell das Problem der Kommunikationssteuerung mit Hilfe grammatischer Mittel ins Zentrum.⁷⁶ Dabei fungieren besonders die verschiedenen Artikelformen und die Tempusmorpheme als „Signale für die Steuerung der Rezeption von Textganzheiten durch den Hörer, indem dem Rezipienten dadurch angezeigt wird, in welcher Weise er bestimmte Verknüpfungen innerhalb von Texten vornehmen muss.“ (Heinemann/Viehwegger 1991: 30). Beschäftigen wir uns zunächst mit den Artikelformen.

Die Artikelsetzung kann in ähnlicher Weise zur Textverknüpfung beitragen wie die Pro-Formen. Nach Linke *et al.* geben dabei sowohl der bestimmte Artikel als auch der unbestimmte dem Leser eine Art Suchanweisung, im umgebenden Text die entsprechenden Bezugselemente zu finden. Mit dem unbestimmten Artikel können neue, (noch) unbekannte Größen in einen Text eingeführt werden. Der bestimmte Artikel

⁷⁶ Siehe dazu Weinrich (1969) und (1985⁴).

dagegen wird normalerweise dann benutzt, wenn über bereits Bekanntes gesprochen wird (siehe dazu Linke *et al.* 1991: 219).

Man kann diese unterschiedlichen Verweisrichtungen am besten an Textanfängen untersuchen, wo wichtige Elemente der Textwelt eingeführt werden. Wenden wir uns nun Text B zu, dessen Analyse des Textanfangs Beispielcharakter zukommt:

B, 1-8

Die Entführung des Hamburger Millionenerben Jan Philipp Reemtsma war das Werk einer professionell arbeitenden Verbrecher-Clique. Die Geiseltäter haben ihr Opfer gezielt und lange vorher ausgesucht, Grundstück und Nachbarn wochenlang beobachtet, die Tat bis ins Detail geplant und durchgeführt.

Im einleitenden Satz werden die für den Leser zunächst noch unbekanntem Geiseltäter mit dem unbestimmten Artikel eingeführt. Im weiteren Textverlauf kann dann mit dem bestimmten Artikel auf diese nunmehr eingeführte Größe Bezug genommen werden – sie wird dadurch gleichzeitig als etwas „in der Textwelt schon Bekanntes“ (Linke *et al.* 1991: 219) charakterisiert. Der bestimmte Artikel hat in unserem Textbeispiel demnach eine anaphorische Wirkung. Durch diese gezielte Verwendung der Artikelformen sollen beim Rezipienten „bestimmte – für den Textverstehensprozess notwendige – Zuordnungsoperationen ausgelöst werden.“ (Heinemann/Viehweiger 1991: 30-31). Für unseren Zusammenhang ist wichtig, dass die fremdsprachlichen Leser explizit mit diesen Textphänomenen vertraut gemacht werden müssen, damit sie die jeweiligen Zuordnungen adäquat vornehmen können. Da der Sprachunterricht an unserer Institution die Studierenden nicht so umfassend mit textlinguistischen Arbeitsweisen vertraut macht, darf bezweifelt werden, dass die Zielgruppe den Text bewusst auf diese Merkmale hin untersucht.

An dieser Stelle ist ferner zu erwähnen, dass die Verweiskraft des bestimmten Artikels nicht auf den Textzusammenhang selbst beschränkt ist, denn er kann sich über den Text hinaus auf Bekanntes (bzw. auf dem Textrezipienten als bekannt Vorausgesetztes) erstrecken. Im Kapitel 5.5.1.1 wird ausführlicher darauf eingegangen, in welcher Weise Textproduzenten das (vermutete) außersprachliche Wissen von Textrezipienten bei der Konstitution von Texten miteinbeziehen.

5.2.4.3 Exkurs: Gebrauch der Demonstrativa im Portugiesischen

Besonders interessant scheint es, an dieser Stelle einen Vergleich zwischen der Funktion der Demonstrativa im Deutschen und im Portugiesischen anzustellen, weil sie sich in den beiden Sprachen deutlich unterscheidet. Dies soll das folgende Beispiel aufzeigen:

A, 44-47

Er hoffe, dass es der Polizei mit Hilfe seiner Beobachtungen gelinge, die Gangster zu fassen. "Ich will diese Leute vor Gericht haben", sagte Reemtsma in einem Interview.

Das deutsche Demonstrativum *dies-* dient dazu, zwischen dem Text und der ihn umgebenden Situation eine auffällige Referenz herzustellen. In unserem Fall drückt *diese Leute* eine abwertende Distanz aus (*die da*), der Sprecher zeigt mit dem Finger auf sie. Gemeint sind natürlich die Entführer.

Portugiesisch: Quero essa gente em tribunal.⁷⁷

Den deutschen Demonstrativa *dies-* und *jen-* entspricht im Portugiesischen eine dreiteilige Form: *este/esse/aquele*. Je nachdem, ob eine Person oder Sache sich in der Nähe des Sprechers (*este*), in der Nähe des Angesprochenen (*esse*) oder entfernt von beiden Gesprächspartnern (*aquele*) befindet.

Die Demonstrativa *esse* und *aquele* können „einen abwertenden Sinn haben“ (Martins 1982: 87) und das wird genau ausgedrückt mit *essa gente*. Einerseits schafft der Sprecher eine Distanz (er sagt nicht *esta gente*), was durch diese drei Möglichkeiten, die das Portugiesische anbietet, deutlicher erkennbar ist als das im Deutschen „diese Leute“, das durch die Auffälligkeit die Aufmerksamkeit des Lesers weckt, aber nicht durch das klare Nähe-Distanz-Verhältnis wie im Portugiesischen. Im Portugiesischen wird diesbezüglich sorgfältiger unterschieden als im Deutschen. Einerseits können anhand

⁷⁷ Im Portugiesischen kommt die abschätzende Bedeutung von „diese Leute“ nicht nur durch den Gebrauch des Demonstrativums *essa* zustande, sondern auch durch die Verwendung des Substantivs *gente* (oder auch *gentalha*), welches in diesem Kontext negativ konnotiert ist. Eine Übersetzung wie „*essas pessoas*“ schiene zu neutral und deswegen pragmatisch (abwertende Distanz) inadäquat angesichts des betreffenden Kontextes. Es kann demnach festgestellt werden, dass es sich hierbei – im Gegensatz zum Deutschen – um eine Verbindung von Grammatik und Lexik handelt.

dieser Textstelle Unterschiede zwischen den beiden Sprachsystemen und andererseits auch die Funktion der jeweiligen Demonstrativa gezeigt werden.

5.2.4.4 Tempus

Einem Modell der Kommunikationssteuerung kommt besondere Bedeutung zu, da hier – wie auch bei Harweg – versucht wird, grammatische Phänomene nicht isoliert, sondern in ihrer Rolle für die Konstitution und Rezeption von Texten zu beschreiben. Es handelt sich dabei um Weinrichs Tempustheorie (1985⁴). Nach ihm erleichtern die Tempusmorpheme das Verstehen eines Gesamttextes, „da sie die Einheitlichkeit des temporalen Aufbaus von Texten reflektieren.“ (Heinemann/Viehweg 1991: 31). Dabei wird zunächst davon ausgegangen, dass die Tempusmorpheme nicht isoliert vorkommen, sondern dass sie Bestandteile einer größeren sprachlichen Struktur sind. Weinrich unterscheidet verschiedene Sprechhaltungen: „Es ist eine wichtige Aufgabe des Verbs, dem Hörer Instruktionen darüber zu geben, welche Einstellung er zu dem Gesagten und Gemeinten einnehmen soll. Einstellungen (*attitudes*) sind Grundformen des Verhaltens. In der Grammatik betreffen sie die Geltungsweise der mit den Verben und ihren Tempus-Morphemen ausgedrückten Prädikationen.“ (Weinrich *et al.* 1993: 183).⁷⁸ Nach Weinrich gehören die Tempora Präsens, Perfekt und Futur zum besprechenden Tempus-Register. Diese geben dem Hörer die Instruktion, eine gespannte Rezeptionshaltung einzunehmen. „In binärer Opposition dazu geben die Tempora des erzählenden Tempus-Registers, also Präteritum, Plusquamperfekt und Konjunktiv, dem Hörer zu verstehen, dass eine entspannte Rezeptionshaltung angebracht ist.“ (Weinrich *et al.* 1993: 198).⁷⁹ Weinrich vertritt die These der Dominanz jeweils einer der beiden Tempusgruppen in einem Text (bzw. Textabschnitt). Somit werden dem Rezipienten mit bestimmten Tempusformen Signalwerte für die Textrezeption übermittelt.

⁷⁸ Nach Weinrich lassen sich die Einstellungen zur Geltungsweise nach fünf Gesichtspunkten gruppieren: Tempora des Indikativs: feste Geltung; Formen des Konjunktivs: unfeste Geltung; Formen des Imperativs: gebotene Geltung; Formen des Infinitivs: neutralisierte Geltung; Modalverben: modalisierte Geltung (Weinrich *et al.* 1993: 183).

⁷⁹ Gegenläufig zu den Weinrichschen Tempusgruppen hat Marschall (1995) einfache Tempora (Präsens und Präteritum) und zusammengesetzte Tempora (Perfekt und Plusquamperfekt) zusammengefasst. Für weiterführende Lektüre siehe Marschall (1995).

Tempora im Text A

Indikativ Präsens	Ind. Präteritum	Ind. Perfekt	Indikativ Plusquamperfekt	Passiv	Konjunktiv
kann (1)	fand heraus (19)	gepeinigt hat (6)	hatte geplant und ausgeführt (6-7)	sind gemeldet (24-25)	
ist (3)	ließ ausspionieren (27-28)	gefunden hat (10)	hatte ausgetüftelt (17-18)	wurde getäuscht (37)	
spricht (4)	konnte (37)				
wohnt (19)	erhöhte (43)				
gibt ... an (20-22)	ließ klauen (47)				
steht (22)	ließ abnehmen (48-49)				
wohnt (23)	sehen konnte (50)				
fürchtet (31)	war (50)				
achtet (32)					
sind (36)					
hat (40)					

Wie obige Tabelle zeigt, enthält Text A 26 Tempusformen. Von diesen sind 14 Formen besprechende Tempora (Präsens und Perfekt) und 12 Formen sind erzählende Tempora (Präteritum und Plusquamperfekt).⁸⁰

Es kann demnach eine gewisse Dominanz besprechender Tempora mit dem Leittempus Präsens festgestellt werden. Deshalb kann Text A insgesamt der besprochenen Welt zugerechnet werden. Das Präsens ist – laut Weinrich – das (in der deutschen Sprache) am häufigsten gebrauchte Tempus überhaupt (siehe dazu Weinrich *et al.* 1993: 213). Aus dieser Feststellung lässt sich folgern, dass unsere Zielgruppe auch am besten vertraut ist mit den Präsensformen im Deutschen.

Was die Wirkung dieses häufigen Gebrauchs der Präsensformen im Text A betrifft, kann gesagt werden, dass dadurch ein größeres Maß an Unmittelbarkeit, Lebhaftigkeit und Spannung erzeugt wird. Diese Behauptung kann damit erklärt werden, dass, wenn der Hörer mit Verbformen des Präsens konfrontiert wird, es sich empfiehlt, dass er diese Prädikation in gespannter Rezeptionshaltung aufnimmt, „also mit derjenigen Einstellung, wie er sie gewöhnlich Handlungen gegenüber aufbringt, die seine Reaktion oder sein Mitwirken verlangen (*tua res agitur*).“ (Weinrich *et al.* 1993: 213). Die

⁸⁰ Das Passiv wird deshalb mitgerechnet, weil dessen Formen auch in einem Tempus stehen (Präsens und Präteritum) und sie sich im Vergleich zu den aktivischen Formen nur in der Sprecher-Hörer-Referenzrolle unterscheiden.

Bedeutung des Präsens kann mit dem semantischen Merkmal <BEREITSCHAFT> charakterisiert werden. Der Leser wird also intensiver involviert in die Berichterstattung, was – wie gesagt – eine gewisse Spannung und Unmittelbarkeit bei dem Leser/Leseprozess bewirken kann.

Wenden wir uns nun den Tempusübergängen zu. Vorausgesetzt, der Textanfang und der Textschluss werden nicht als Übergänge gerechnet, gibt es insgesamt 25 Tempusübergänge im Text A. Dabei unterscheidet Weinrich grundsätzlich zwischen gleichen und ungleichen Übergängen: „Als gleich gelten bei den Tempusformen alle Übergänge von besprechenden zu besprechenden sowie von erzählenden zu erzählenden Tempora. Als ungleich werden demgegenüber solche Übergänge angesehen, die von besprechenden zu erzählenden oder von erzählenden zu besprechenden Tempora führen.“ (Weinrich 1976: 135-136). Unter diesen Bedingungen sind in unserem Textbeispiel 15 gleiche und 10 ungleiche Tempusübergänge zu zählen. Es zeichnet sich also ein Ergebnis mit einer gewissen Deutlichkeit ab: Das Vorherrschen von mehr gleichen als ungleichen Übergängen löst nach Weinrich bei dem Textrezipienten bestimmte Erwartungen aus, die sich auf die Wiederkehr gleicher Übergänge richtet. Wenn der Rezipient im Text mit relativer Häufigkeit gleiche Übergänge feststellt, so erwartet er für den weiteren Textverlauf ebenfalls gleiche Übergänge. Wenn diese Rezeptionserwartung bestätigt wird, wird dadurch der Dekodierungsprozess erleichtert und beschleunigt. Wenn es aber öfter Tempusübergänge gibt, die bei dem Rezipienten wider Erwarten auftreten, dann wird die Aufmerksamkeitsleistung des Lesers intensiver beansprucht, was die Textverständlichkeit beeinträchtigen kann. Der Leser sollte also hinsichtlich der Tempusübergänge weder über- noch unterfordert werden. Für die Verständlichkeit von Texten hat das zur Folge, dass bei der Textproduktion eine Mitte zwischen beiden Extremen gefunden werden sollte.⁸¹

⁸¹ Dieses Maß ist natürlich nur eine relative Größe, da der Leseprozess individuell sehr unterschiedlich vonstatten gehen kann. Eine höhere Frequenz von Tempusübergängen in einem Text kann manche Leser stimulieren, andere jedoch überfordern, wohingegen wenige Tempusübergänge gewisse Leser langweilen und für andere das Verstehen dadurch wiederum erleichtert werden kann.

Tempora im Text B

Indikativ Präsens	Ind. Präteritum	Ind. Perfekt	Indikativ Plusquamperfekt	Passiv	Konjunktiv
verjuxen (45)	war (2)	haben ausgesucht, beobachtet, geplant und durchgeführt (4-8)	waren zu spät gekommen (28-31)	konnte übergeben werden, konnte beendet werden (9-12)	sei gewesen (22-23)
will (47)	war (16)	hat erläutert (14-16)		akzeptiert wurden (21)	sei gewesen, geschrieben habe (24-27)
bedeutet (48)	gewann (18)			wurde nicht abgeholt (34)	bedeute (40)
	empfahl (18)			eingeflogen worden waren (38)	sei (41)
	berichtete (23)				hätte machen können (43)
	warf (31)				hoffe (45), gelinge (46)
	klappte (35)				
	übernahmen (36)				
	meinte (40)				
	sagte (48)				

Text B enthält 32 Tempusformen. Das bedeutet 31 Übergänge. Davon sind 17 gleich und 15 ungleich. Auch hier ist ein gewisses Maß an Ausgeglichenheit feststellbar, was – wie wir bereits im Text A gesehen haben – zu der Verständlichkeit von Texten beiträgt. Im Gegensatz zu Text A zeigt Text B jedoch eine Dominanz erzählender Tempora mit dem Leittempus Präteritum. Nach Weinrich kann die Bedeutung des Präteritums mit dem semantischen Merkmal <AUFSCHUB> charakterisiert werden: „Die mit diesem Merkmal bezeichnete Bedeutungs-Instruktion legt dem Hörer nahe, die erzählte Prädikation ‘einstweilen’ gelten zu lassen und dem Sprecher/Erzähler für seine Geschichte ein Detaillierungsrecht und, damit verbunden, einen Aufschub seiner eventuell abzurufenden Argumentationspflicht zu gewähren. Der Hörer soll also seine Handlungsbereitschaft eine Zeitlang ruhen lassen und entspannt, mit Gelassenheit zuhören.“ (Weinrich *et al.* 1993: 219). Dies ist für Nachrichtentexte nützlich, weil es einen „Aufschub“ der Argumentationspflicht erbittet, damit erst einmal die bloße Nachricht übermittelt werden kann. Dadurch wird auch eine gewisse Distanz erreicht zwischen dem Hörer/Leser und dem Erzählten. Typische Verben im Text B sind dafür z.B. „berichten“, „meinen“ und „sagen“, die die Anwesenheit eines „Erzählers“ – in

unserem Fall des Journalisten – anzeigen und somit die Unmittelbarkeit verringern. Diese Stileigenschaft kann bewirken, dass sich der Leser von Text B in der Berichterstattung nicht gleich intensiv involviert fühlt wie dies bezüglich des Lesers von Text A wohl der Fall ist.

Wenden wir uns nun der Besprechung des Perfekts und Plusquamperfekts zu, die in beiden Texten – verglichen mit Präsens und Präteritum jedoch nicht häufig – vorkommen und deshalb hier nur am Rande behandelt werden. Nach Weinrich bringt das Perfekt – im Gegensatz zum Präteritum – vergangene Zustände und Ereignisse nicht erzählend zur Sprache, sondern spielt sie im Rückgriff auf das Gedächtnis in den Informationshaushalt einer besprechenden Situation ein. Zustände und Begebenheiten, ja ganze Ereignisketten, können daher im Perfekt zwar zusammengefasst und als „Fazit“ zum Thema eines besprechenden Sprachspiels gemacht werden, sie werden aber deshalb noch nicht im Perfekt „erzählt“. Im Gegensatz zu dem eher gemächlichen Erzählfluss, der mit dem Präteritum hergestellt wird, hat das Perfekt daher häufig raffende Eigenschaften. Es wird aus diesem Grunde eher punktuell und gelegentlich gebraucht und ist von sich aus zum wiederholten Gebrauch in reihender Verwendung wenig geeignet (Siehe dazu Weinrich *et al.* 1993: 224).

Was das Plusquamperfekt betrifft, gebraucht man es in der deutschen Sprache hauptsächlich, um die Vorgeschichte mitzuteilen. Mit dieser erzählenden Rückschau ist häufig gleichzeitig eine Raffung oder Zusammenfassung des vorher Geschehenen verbunden.

Wenn wir Text A und Text B vergleichen, fällt auf, dass im Text A keine Konjunktiv-Formen und nur zwei Passiv-Formen vorkommen, während es im Text B fünf Passiv-Formen und acht Konjunktiv-Formen gibt. Nach Weinrich drücken die Formen des Konjunktivs für ihre Prädikationen eine unfeste Geltung aus: „Durch sie erfährt der Hörer, dass er sich in seiner Einstellung nicht ohne weiteres auf die Geltung der betreffenden Prädikation verlassen kann.“ (Weinrich 1993: 240).⁸² Insgesamt lässt sich also feststellen, dass das Auftreten von Konjunktiv- und Passivformen im Text B eine größere Vielfalt an Einstellungen des Lesers erfordert als in Text A, was die Verständlichkeit von Text B (besonders) für einen (nicht-muttersprachlichen) Leser

⁸² Für eine ausführlichere Analyse des Konjunktivs siehe Kapitel 5.4.4.2.1.

beeinträchtigen kann, dem Formen und Gebrauch des Konjunktivs (bzw. Passivs) nicht unbedingt gleich geläufig sind wie die Formen und verschiedenen Tempora des Indikativs und der nicht ausreichend vertraut ist mit dem sprachlichen Register bestimmter (Tages-)Zeitungen.⁸³

Darüber hinaus ist für unseren Zusammenhang zentral, dass im portugiesischen Tempussystem die Einstellungen teilweise recht unterschiedlich sind. Dies trifft besonders für die Tempora der Vergangenheit zu. Nach Martins gibt es nämlich zum Ausdruck der Zeiten, für die das Deutsche das Imperfekt und das Perfekt benutzt, im Portugiesischen drei Tempora: das „Imperfeito“ (Imperfekt), das „Pretérito Perfeito Simples“ (einfaches Perfekt) und das „Pretérito Perfeito Composto“ (zusammengesetztes Perfekt) (siehe dazu Martins 1982: 168). Ein wichtiger Unterschied zwischen Form und Gebrauch der Tempora in den beiden Sprachen liegt im (zusammengesetzten) Perfekt. Der Form nach ist es im Portugiesischen dem Deutschen verwandt: Hilfsverb „haben“ + Partizip II. Diese Formgleichheit trägt jedoch, denn die Bedeutung im Portugiesischen kann mit dem deutschen Perfekt nicht verglichen werden, denn es bezeichnet „eine Fortsetzung des Zustandes bzw. eine Wiederholung der Handlung bis in die Gegenwart“ (Martins 1982: 183).

Ein weiterer wichtiger Unterschied liegt für unseren Zusammenhang im Gebrauch des Imperfekts und Perfekts. Für eine Rahmensituation gebraucht das Portugiesische das Imperfekt und das einfache Perfekt, wenn sich in dieser Rahmensituation plötzlich etwas Neues ereignet (siehe dazu Martins 1982: 184).

Aus diesen Überlegungen können wir schließen, dass für einen fremdsprachlichen (für uns: portugiesischen) Leser eines deutschen Textes hinsichtlich des Tempusgebrauchs besondere Aufmerksamkeit bei der Textverarbeitung vonnöten ist, weil der Leser mit den in der Muttersprache geprägten Einstellungen hinsichtlich des Tempussystems der Textwelt in der Fremdsprache gegenübertritt und sich davon zunächst einmal distanzieren muss, um den Text in der Zielsprache mit den Einstellungen des *deutschen* Tempussystems zu dekodieren.⁸⁴

⁸³ Auf Formen des Futurs wird nicht weiter eingegangen, weil sie in unseren Beispieltexten nicht vorkommen.

⁸⁴ Zum unterschiedlichen Zeit- und Raumbewusstsein in verschiedenen Kulturen, verbunden mit der These, dass Fremdheit in der Sprache viel tiefer liegt als in der Sprache selbst, hat Prof. Lutz Götze

5.2.4.5 Ellipse

Wenden wir uns nun einem weiteren textkohäsiven Mittel zu: der Ellipse.

Unter den verschiedenen Ansätzen, die sich mit dem Wesen der Ellipse beschäftigen, konzentrieren wir uns auf einen Ansatz, in dessen Vordergrund Kriterien der Wohlgeformtheit und logischen Strenge stehen. Im hier vertretenen Ansatz, der auf Harweg (1968) zurückgeht, stellt eine Ellipse „eine wahrnehmbare Diskontinuität des Oberflächentextes während der Verarbeitung“ dar (Beaugrande/Dressler 1981: 72).

Im Text A treten mehrere Satzkonstruktionen auf, die um gewisse Textteile verkürzt sind. Betrachten wir nun die einzelnen Sätze genauer.

A, 11-16

Der Trick des Superhirns: Ein weiß getünchter Keller, irgendwo in Norddeutschland, gut eine Autostunde von Hamburg entfernt. Für 33 Tage das Geisel-Gefängnis des Hamburger Multimillionärs Jan Philipp Reemtsma (43).

Die Sätze würden vollständig in etwa so lauten: „Der Trick des Superhirns lag darin, dass er einen weißgetünchten Keller, der irgendwo in Norddeutschland lag und der sich gut eine Autostunde von Hamburg entfernt befand, benutzte. Dieser Keller war für 33 Tage das Geisel-Gefängnis des Hamburger Multimillionärs Jan Philipp Reemtsma (43).“ Der Textproduzent geht davon aus, dass der Leser in der Lage ist, einerseits die komprimierten Sätze – die ausgeschrieben ziemlich kompliziert würden, weil es sich um Nebensätze ersten und zweiten Grades handelt – zu rekonstruieren und andererseits zu folgern, dass sich das im zweiten Satz genannte Gefängnis auf den im ersten Satz genannten Keller bezieht. Der Rezipient muss bei dieser Textstelle, was die Erschließung der syntaktischen Struktur betrifft, relativ viel Eigenleistung erbringen.

Es gibt im Text aber auch weniger komplexe Beispiele von Ellipsen:

A, 19-20

Er fand heraus, wo Reemtsma wohnt. Gar nicht so einfach.

aufschlussreiche Arbeiten geliefert. Als weiterführende Lektüre wird empfohlen: Götze (2001) und Götze (2004).

Dieser Textteil ist am mündlichen Sprachgebrauch orientiert, wobei im zweiten Satz das Subjekt und das Verb fehlen. Die vollständige Version lautet: „Er fand heraus, wo Reemtsma wohnt. Das war gar nicht so einfach.“

Ein vollständiger Satz wird nach Engel folgendermaßen definiert: Jeder Satz enthält ein finites Verb. „Das finite Verb erst konstituiert den Satz; es verleiht ihm die Fähigkeit, Stellungnahmen zur außersprachlichen Wirklichkeit zu formulieren. [...] Wegen dieser entscheidenden Funktion des satzkonstituierenden finiten Verbs können wir uns in Sätzen besser, verständlicher, vollständiger zu Sachverhalten äussern als mit Hilfe anderer sprachlicher Ausdrucksformen.“ (Engel 1996: 180). Darüber hinaus gibt die finite Verbform im Deutschen wichtige Hinweise auf Modus, Numerus und Tempus. Für Fremdsprachlerner ist folglich das Vorhandensein des finiten Verbs von grundlegender Bedeutung. Dazu kommt, dass ein portugiesischer Leser daran gewöhnt ist, der jeweiligen Verbform besondere Aufmerksamkeit zu schenken, weil es in dieser romanischen Sprache oft möglich ist, das Personalpronomen in Verbindung mit dem Verb wegzulassen, weil die Informationen bezüglich Person und Numerus schon an der Verbform sichtbar werden. Wenn nun das Verb in einem deutschen Text fehlt, kann dadurch die Rezeption für einen portugiesischen Muttersprachler zusätzlich erschwerend wirken.

In nuce: Was für Muttersprachler wahrscheinlich für den Rezeptionsprozess erleichternd wirkt (hier: die Strukturelemente), kann für Fremdsprachler erschwerend wirken.

Anhand eines letzten Beispiels soll gezeigt werden, wie wichtig Ergänzungsleistungen seitens der Rezipienten sind für das Textverstehen. Der Rezipient muss hier fähig sein, die fehlende Information aus dem Kontext zu erschließen:

A, 45-46

Bei der Lösegeldübergabe – nur kein Risiko eingehen.

Bei dieser Textstelle fehlen wiederum Subjekt und Verb (Bei der Geldübergabe durfte der Gangsterboss nur kein Risiko eingehen). Dass es sich um den Gangsterboss handelt, der bei der Geldübergabe kein Risiko eingehen darf und nicht etwa um Reemtsma, wird erst klar durch den Satz der unmittelbar folgt: „Um nicht wieder erkannt zu werden, ließ er für jeden Termin ein neues Auto klauen.“ (A, 46-47). Aus dem Kontext wird deutlich

– wenn auch nicht eindeutig klar –, dass es sich bei dem Pronomen *er* um den Gangsterboss handeln muss, weil der Leser aus seinem Weltwissen folgern kann, dass Reemtsma – ein Multimillionär – keine Autos stehlen würde für die Geldübergabe in seinem Entführungsfall.

Hier scheint die Informationsvermittlung so unpräzise, dass für einen (fremdsprachlichen) Leser Unklarheiten wahrscheinlich sind.

Ellipsen im Text B

Grundsätzlich treten Ellipsen im Text B nur am Rande auf und sind immer derselben Art: Bei den fehlenden Textteilen handelt es sich um den kopulativen Konnektor *und* und um das finite Verb bzw. das Hilfsverb, das – einmal genannt – in den folgenden Satzteilen nicht mehr aufgenommen wird. Zur Illustration diene folgender Beispielsatz:

B, 4-8

Die Geiseltäter haben ihr Opfer gezielt und lange vorher ausgesucht, Grundstück und Nachbarn wochenlang beobachtet, die Tat bis ins Detail geplant und durchgeführt.

In diesem Satz des einleitenden Paragraphen im Text B fällt die asyndetische Fügung auf, d.h. die unverbundene Reihung gleichrangiger Wörter. Vollständig würde der Satz folgendermaßen lauten: „Die Geiseltäter haben ihr Opfer gezielt und lange vorher ausgesucht, haben Grundstück und Nachbarn wochenlang beobachtet und haben die Tat bis ins Detail geplant und durchgeführt.“

Die Rekonstruktion der vollständigen Formen ist in diesem Satz für Muttersprachler (und höchstwahrscheinlich auch für unsere Zielgruppe) nicht schwierig, weil jeweils bloß der konnektive Konnektor *und* und/oder das Hilfsverb *haben* fehlen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die (wiederholte) Weglassung bestimmter Textteile besonders in Zeitungsnachrichtentexten ein häufig auftretendes Phänomen ist, welches durch die damit erreichte Verknappung des Textes dessen Dynamik dienen soll.⁸⁵ Normalerweise können fehlende Subjekte oder Verben ohne großen Aufwand von

⁸⁵ Was den Inhalt betrifft, besteht die Gefahr, dass durch das Weglassen bestimmter Textteile die Kommunikation manipulativer wird, weil der Textproduzent sich die Schwächen der Komprimierung zunutze machen kann, um absichtlich vage zu sein.

den (muttersprachlichen) Lesern ergänzt werden. Schwieriger wird es jedoch, wenn die Aussparung textkonnektiv ist.

Was jedoch in Betracht gezogen werden muss ist die Tatsache, dass unsere Zielgruppe aus Fremdsprachlern zusammengesetzt ist. Für sie können Ellipsen die Verständlichkeit eines Textes erschweren. Text A scheint auf den ersten Blick leichter verständlich als Text B, weil die darin auftretenden Ellipsen einen an der mündlichen Sprache orientierten Stil aufweisen. Darüber hinaus können Vagheiten entstehen, wo der Referenzbezug auf den ersten Blick nicht eindeutig ist (Text A) oder wo die zugrunde liegende Struktur des Satzes verschachtelt und deshalb komplex ist. Die Verkürzung der Syntax führt in diesen Fällen zu erhöhter Verarbeitungsmühe, weil vom Leser einiges an Ergänzungsarbeit gefordert wird.

Was die Ellipsen in Text B betrifft, ist ihr Auftreten einerseits weniger häufig und ihre Form beschränkt sich auf (kopulative) Konnektoren und Verb(teile). Deshalb scheint Text B hinsichtlich der Ellipsen einfacher zu verstehen als Text A.

Abschließend kann gesagt werden, dass, wie der Gebrauch der Pro-Formen, auch die Ellipse eine „Gewinn-Verlust-Relation“ (Beaugrande/Dressler 1981: 74) zwischen Gedrängtheit und Klarheit zeigt, denn „der Gebrauch von Ellipsen erfordert mehr Zeit und Energie. Am anderen Extrem machen sehr große Ellipsen jeden Zeit- und Energiegewinn zunichte, da sie intensivierete Suche und Problemlösung nötig machen.“ (Beaugrande/Dressler 1981: 74). Es geht demnach um die Angemessenheit einer Ellipse in einer bestimmten Textsituation.⁸⁶

Anhand des Fragebogens wird zu überprüfen sein, ob die Zielgruppe fähig ist, ausgewählte elliptische Sätze unserer Beispielstexte zu ergänzen.⁸⁷

Kommen wir nun zur Besprechung der zweiten Dimension von Groebens Modell. Dabei geht es um ganze Sätze und nicht mehr nur um einzelne Wörter. Es soll an dieser Stelle festgehalten werden, dass wir uns weiterhin auf der Ebene der Textkohäsion (und noch nicht der Textkohärenz) befinden.

⁸⁶ Wie wir bei den Tempusübergängen gesehen haben, ist auch hier der Gebrauch von Ellipsen stark abhängig vom jeweiligen Zielpublikum, das ein Textproduzent beim Verfassen eines Textes vor Augen hat. Der Verfasser muss abschätzen können, wie komprimiert sein Text sein darf, damit er noch verständlich ist für seine Adressatengruppe. Hierbei ist zu erwähnen, dass Zeitungsnachrichtentexte aus regionalen/nationalen Tageszeitungen i.d.R. vornehmlich für Muttersprachler geschrieben werden.

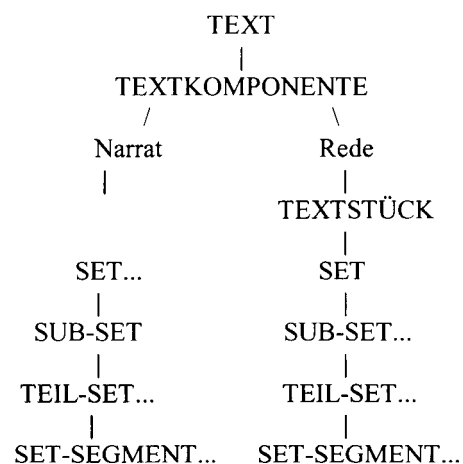
⁸⁷ Siehe dazu Anlage 2 hier.

5.3 Dimension der „Semantischen Kürze/Redundanz“

5.3.1 Kurze Sätze

Durch die empirische Überprüfung der Satzkürze hinsichtlich ihrer Wirkung auf die Textverständlichkeit lässt sich laut Groeben Folgendes feststellen: „Es zeigt sich, dass kürzere Sätze signifikant besser verstanden wurden als lange [...]. Man kann daraus die Regel ableiten, dass durch Konjunktionen verbundene Sätze z.T. getrennt werden sollten.“ (Groeben 1982: 230).

Im Folgenden wird das Augenmerk auf den syntaktischen Bau unserer Beispieltexte gerichtet sein. In diesem Zusammenhang sind verschiedene Fragen von zentraler Bedeutung: Welche syntaktischen Bauformen sind auffällig häufig vertreten und machen somit die Charakteristik des Textes aus? Warum wählt der Autor gerade diese oder jene Satzstruktur? Welche Wirkung beabsichtigt er damit? An welche Adressaten richtet sich der Autor? Im Versuch, Antworten auf diese Fragen zu finden, wird das Deskriptionsmodell von Kreye (1989) herangezogen, um die syntaktische Ebene von Sätzen zu analysieren. In Kreyes Modell beginnt die syntaktische Textanalyse auf der Ebene der Textkomponenten „Narrat“ und „Rede“ und gliedert jede dieser Komponenten in hierarchisch angeordnete Kategorien:



Quelle: Kreye (1989: 67).

SET als syntaktische Einheit

Wie aus der Darstellung hervorgeht, unterscheidet Kreye als erste Differenzierungsstufe das Narrat (narrative Inszenierung) von der Rede (interaktionaler Dialog). Laut Kreye ereignet sich Rede in der mündlichen Kommunikation definitionsgemäß in direkter Rede. In schriftkonstituierten Texten wird Rede mit Hilfe von Narrat inszeniert.⁸⁸

Narrat und Rede werden in SETs gegliedert. Eine SET ist eine syntaktische Einheit, die durch Grenzzeichen determiniert wird (Kreye 1989: 69).

Text A

Textkomponenten	N _{1 (h)}	N _{2 (i)}	N _{1 (h)}	
Textstücke (TS)	-	-	-	
SETs	16	1	7	Total SETs: 24

Text B

Textkomponenten	N _{1 (h)}	R ₁	N _{2 (h)}	R ₂	
Textstücke (TS)		1 TS		1 TS	
SETs	3	4	5	4	Total SETs: 16

Text A weist durchschnittlich 10,84 Wörter pro SET auf und Text B 18,37. Daraus lässt sich nach Groebens Argumentationsweise schließen, dass Text A leichter verständlich ist als Text B. Diese Herangehensweise zur Beurteilung der Verständlichkeit von Texten anhand der Auszählung der Wörter pro Satz und der Folgerung, dass „durch Konjunktionen verbundene Sätze z.T. getrennt werden sollten“ (Groeben 1982: 230), scheint unzureichend zu sein. Deshalb sollen im Folgenden die Satzkonstruktionen der beiden Texte und die Verknüpfung ihrer Satzsequenzen genauer beleuchtet und untersucht werden. Es handelt sich folglich um die zwischen syntaktischen Einheiten bestehenden Beziehungen, die durch Bindewörter, sogenannten *Konnektoren*, realisiert werden.⁸⁹

⁸⁸ Narrat kann auftreten als N_h, N_i und BeRede. Mit N_h werden Einheiten beschrieben, die von einem Autor in Er-Form (englisch: *he*) gesetzt sind. Mit N_i werden Einheiten beschrieben, die in Ich-Form auftreten und mit BeRede werden Textstellen gekennzeichnet, die weder direkte noch indirekte Rede aufweisen, sondern über Rede narrativ berichten. BeRede gehört zu Narrat (siehe dazu Kreye 1989: 25).

⁸⁹ Im Folgenden wird die Terminologie des Grammatikers Engel übernommen, weil zum Begriff der *Konnektoren* neben den Konjunktionen auch Adverbien und Präpositionen gezählt werden. Wir

Überblick über die Satztypen der Beispielstexte

Text A

17 SETs (Hauptsätze) 1 SET mit SUB-SET (verbunden mit dem koordinierenden Konnektor <i>denn</i>) 3 SETs mit TEIL-SET (Relativsatz) 1 SET mit TEIL-SET (<i>so/dass</i> : konsekutiv, unterordnend) 1 SET mit TEIL-SET (<i>um...zu</i> : final: unterordnend) 1 SET mit TEIL-SET + TEIL-SET (<i>damit</i> : unterordnend final, Relativsatz)

Text B

5 SETs Hauptsätze 2 SETs + SUB-SET (verbunden mit dem koordinierenden Konnektor <i>und</i>) 1 SET + SUB-SET (verbunden mit dem koordinierenden Konnektor <i>und</i>) + TEIL-SET Relativsatz) 1 SET + TEIL-SET (Relativsatz) 1 SET + TEIL-SET (Nebensatz mit dem unterordnenden Konnektor <i>dass</i>) 1 SET + TEIL-SET (<i>so/dass</i> : konsekutiv, unterordnend) 1 SET + TEIL-SET (<i>doch</i> : adversativ, unterordnend) 1 SET + Teil-Set (Relativsatz) + Teil-SET (NS mit dem unterordnenden Konnektor <i>dass</i>) 1 SET + Teil-Set (<i>anstatt dass</i>) 1 SET + Teil-Set (<i>dass</i>) + Teil set (die Gangster zu fassen) 1 SET + TEIL-SET (<i>dass</i>) + SET + TEIL-SET (Infinitivgruppe)
--

5.3.1.1 Nebenordnende Konnektoren

5.3.1.1.1 Der kopulative Konnektor *und*

Konnektoren sind ein Kohäsionsmittel innerhalb eines Satzgefüges und zwischen selbständigen Sätzen. Man kann dadurch einen bestimmten inhaltlichen Zusammenhang zwischen Satzgliedern oder Sätzen herstellen (Grund, Zweck, Gegengrund, Bedingung, Art und Weise, Zeit u.a.). Der häufigst gebrauchte aller Konnektoren ist der nebenordnende, kopulative Konnektor *und*: „Er kann Elemente beliebigen Umfangs und beliebigen syntaktischen Ranges verbinden; Bedingung bleibt nur, dass die gehäuften Elemente gleichartig und gleichrangig sind.“ (Engel 1996: 746). Sowohl im Text A als auch im Text B kommt der Konnektor *und* mehrmals vor, wobei er an allen Textstellen

konzentrieren uns auf die Analyse der in unseren Beispielstexten vorkommenden nebenordnenden und unterordnenden Konnektoren und den Relativpronomina. Vgl. dazu auch Anmerkung 71 hier.

gemeinsame Geltung zweier gehäufter Elemente signalisiert und ausschließlich innerhalb der jeweiligen Satzgefüge auftritt, weil er in Position 0 steht, also keinen Einfluss auf die Wortstellung hat und weil seine Funktion lediglich in der Verbindung bzw. Reihung von Satzelementen besteht.

Text A:

„Die Buchstaben- und Zahlenkombinationen sind uns fremd“ (A, 35-37): Da die Grundformen der beiden Komposita gleichartig sind, können sie in der Reihung gekürzt werden (Kürzung in der Komposition). Daneben kommen syndetische Reihungen vor: „perfekt geplant und ausgeführt“ (A, 7), „seine Frau und sein Sohn“ (A, 24-25).

Text B:

Text B weist im einleitenden Paragraphen mehrere syndetische Reihungen auf: „gezielt und lange“ (B, 5), Grundstück und Nachbarn“ (B, 6), „geplant und durchgeführt“ (B, 7-8), „übergeben und [...] beendet werden“ (B, 11-12). Im weiteren Verlauf des Textes erscheinen drei weitere syndetische Reihungen: „einen Professor und einen Pfarrer“ (B, 19-20), „seine Frau und seinen Sohn“ (B, 26-27), „Johannes Schwenn und Ann Kathrin Scheerer“ (B, 29-30).

Der kopulative Konnektor *und* bietet dem (fremdsprachlichen) Leser keine besonderen Schwierigkeiten.

5.3.1.1.2 Die adversativen Konnektoren *doch* und *aber*

Die adversativen Konnektoren *doch* und *aber* verbinden ebenfalls Konjunkte, die der gleichen Sprachzeichenklasse angehören oder zumindest die gleiche syntaktische Funktion haben. Sofern jedoch aus dieser syntaktischen Gleichartigkeit die Erwartung einer darüber hinausgehenden gleichen oder ähnlichen Bedeutung entsteht, wird diese Erwartung durch die Adversativ-Konnektoren verändert oder umgebogen (siehe dazu Engel 1996: 812). Diese Konnektoren bringen also einen Kontrast oder eine Korrektur zum Ausdruck.

Im Text A kommt der folgende adversative Konnektor vor:

A, 20-23

[...] der Zigarettenenerbe gibt als Adresse in Hamburg grundsätzlich den Krumdalsweg 17 an. Hier steht aber nur sein Arbeitshaus.

Im Text B finden sich folgende Sätze mit einem adversativen Konnektor:

B, 31-34

[...] beim zweiten Versuch warf der Anwalt den schweren Sack mit präparierten 20 Millionen Mark verabredungsgemäß über den Zaun, doch die Beute wurde nicht abgeholt.

und

B, 40-45

[...] allein der Verlust des Geldes sei für ihn nicht „ein besonders schmerzlicher Gedanke. Aber was man damit Vernünftiges hätte machen können, anstatt dass solche Lumpen es irgendwo auf den Bahamas verjuxen“.

Die angeführten Beispiele zeigen, dass die adversativen Konnektoren den Leser dazu einladen, eine kontrastierende „Wendung“ vorzunehmen, in eine andere Richtung zu gehen. Es wird eine Korrektur zur vorangehenden Aussage vorgenommen.

5.3.1.1.3 Der kausale Konnektor *denn*

„Dieser Konnektor leitet immer einen Satz ein, der Grund, Ursache, Voraussetzung des im Vorgängersatz beschriebenen Sachverhalts bezeichnet; der *denn*-Satz liefert also eine Erklärung dieses Sachverhalts.“ (Engel 1996: 742).

In unseren Beispielstexten kommt der kausale Konnektor *denn* nur einmal vor, und zwar im Text A:

Er fand heraus, wo Reemtsma wohnt. Gar nicht so einfach. Denn der Zigarettenerbe gibt als Adresse in Hamburg grundsätzlich den Krumdalsweg 17 an.

Der kausale Konnektor *denn* erzwingt keine Änderung der Verbstellung und bietet dem DaF-Lerner wohl insofern keine weiteren Schwierigkeiten, als er neben *und* und *aber* zu den ersten Konnektoren gehört, die in der Fremdsprache erworben werden.

Hinsichtlich der Wortstellung gibt es durch den Gebrauch der nebenordnenden Konnektoren auch keine größeren Probleme, denn die Konnektoren *und*, *aber*, und *denn* stehen in der Position Null. Danach folgt ein Hauptsatz mit normaler Satzstellung: Das Subjekt steht in der Position I und das finite Verb wie immer in der Position II. Die Hauptsätze sind grammatisch also seriell hintereinander gestellt und (evtl.) mit Bindewörtern verbunden. Aus diesen Gründen sehen wir keine Notwendigkeit, längere Sätze, die durch nebenordnende Konnektoren verbunden sind, zu vermeiden.

5.3.1.2 Unterordnende Konnektoren

Während die Hauptsätze eines Textes in grammatischer Hinsicht wie in Serie hintereinander geschaltet sind, müssen Nebensätze zugeordnet und grammatisch eingepasst sein. Da der Rezipient zunächst Hauptsätze erwartet, müssen Nebensätze „besonders markiert“ sein (Clark/Clark 1977 zit. nach Heringer 2001²: 242). Im allgemeinen sind sie leicht erkennbar, weil sich fast alle Nebensätze durch zwei Merkmale zu erkennen geben: Erstens durch die Endstellung des finiten Verbs und zweitens durch den einleitenden Konnektor. Darüber hinaus werden Nebensätze durch Kommata eingerahmt.

5.3.1.2.1 Die finalen Konnektoren *um...zu* und *damit*

Der erstere zweiteilige sowie der letztere Konnektor leiten Infinitivsätze ein und haben finale Bedeutung. Das bedeutet, dass der Nebensatz-Sachverhalt als Ziel oder Zweck des Hauptsatz-Sachverhalts gekennzeichnet wird:

Text A, 46-47

Um nicht wieder erkannt zu werden, ließ er für jeden Termin ein neues Auto klauen.

Der Konnektor *damit* hat ebenfalls finale Bedeutung. Der Unterschied zu *um ...zu* liegt darin, dass die Subjekte im Haupt- und Nebensatz nicht identisch sind. Wie im Zusammenhang mit der Pronominalisierung schon erwähnt, spielt diese Tatsache eine entscheidende Rolle bei der Desambiguierung der Referenzbezüge.⁹⁰

Text A, 48-50

Superhirn – er ließ Reemtsma vor der Fahrt ins Geiselnverlies die Uhr abnehmen, damit er nicht sehen konnte, wie lange er unterwegs war.

Was die Verständlichkeit angeht, ist es durchaus denkbar, dass bei diesen Sätzen für unsere Zielgruppe Schwierigkeiten auftreten können. Die Rezipienten müssen zunächst fähig sein, *um* nicht als Präposition, sondern in Verbindung mit *zu* als Konnektor mit finaler Bedeutung zu interpretieren. Ferner müssen sie erkennen, dass der Konnektor *damit*, der – obwohl im Satz anders konstruiert als *um...zu* – dieselbe (finale) Bedeutung aufweist. Eine Ursache für mögliche Verstehensschwierigkeiten kann darin gesehen werden, dass bei manchen Fremdsprachenlernern die Tendenz besteht, die Sprache zu atomisieren, das bedeutet, dass solche Lerner nur (einzelne) Wörter vor sich sehen und nicht an erster Stelle (einen) zusammenhängende(n) Text(e).

Text B weist keine finalen Konnektoren auf.

⁹⁰ Vgl. dazu Kapitel 5.2.4.1 hier.

5.3.1.2.2 *dass*-Sätze

Der Konnektor *dass* hat keine eigene Bedeutung. „Seine einzige Funktion besteht also darin, einen finiten Nebensatz einem anderen Element unterzuordnen“ (Engel 1996: 717).

Im Text B kommt folgender *dass*-Satz vor:

B, 45-47

Er hoffe, dass es der Polizei mit Hilfe seiner Beobachtungen gelinge, die Gangster zu fassen.

Dieser Konnektor bereitet der Zielgruppe wahrscheinlich keine Schwierigkeiten, weil er einerseits im DaF-Unterricht früh eingeführt wird und weil die Zielgruppe vertraut ist mit dem entsprechenden Konnektor im Englischen (*that*) bzw. mit dem portugiesischen *que*, die, was die Phonetik bzw. den Gebrauch betrifft, Ähnlichkeiten mit dem deutschen *dass* aufweisen.⁹¹

Text A weist keine *dass*-Sätze auf.

5.3.1.2.3 *anstatt dass*

Im Text B kommt eine Satzkonstruktion mit *anstatt dass* vor:

B, 42-45

Aber was man damit Vernünftiges hätte machen können, anstatt dass solche Lumpen es irgendwo auf den Bahamas verjuxen.

Mit diesem Konnektor eingeleitete Nebensatz bezeichnet einen Sachverhalt, der alternativ zum Obersatz-Sachverhalt realisiert werden kann, aber faktisch nicht realisiert ist.

⁹¹ Nach Ehlers wird das fremdsprachige Lesen davon geprägt, dass „je nach Lernniveau und den sprachlichen Merkmalen von Ausgangs- und Zielsprache ein Transfer von sprachspezifischen Strategien, wie z.B. die festen Wortstellungsregeln im Englischen, auf die Zielsprache“ stattfindet (Ehlers 2003⁴: 288).

Der (fremdsprachliche) Leser dieses Satzes muss in der Lage sein, den Sachverhalt des Obersatzes so zu deuten, dass er realisiert werden könnte, aber faktisch nicht realisiert ist (man könnte etwas Vernünftiges machen), weil an dessen Stelle ein anderer Sachverhalt zutrifft (*die Gangster verschleudern das Geld*). Bei diesem doch eher komplexen Sachverhalt sind Schwierigkeiten bei der Rezeption unserer Zielgruppe zu erwarten.⁹²

5.3.1.2.4 Das *so/dass*-Korrelat

Text A, 6-10

Das Superhirn hatte das Verbrechen so perfekt geplant und ausgeführt, dass die Polizei auch 10 Tage nach Reemtsmas Freilassung noch nicht einmal das Geisel-Versteck gefunden hat.

Text B, 24-27

In seinem nur schwach beleuchteten Verlies sei er aber zwischenzeitlich so verzweifelt gewesen, dass er einen Abschiedsbrief an seine Frau und seinen Sohn geschrieben habe.

Die Form *so* ist ein Adverb, das in den obigen Sätzen vor einem adverbial gebrauchten Adjektiv steht. Das Adverb *so* wirkt wie ein „Rahmen“ für das anschließende Adjektiv *perfekt* bzw. *verzweifelt*, die damit als „Inhalt“ dieses Rahmens gekennzeichnet sind. „Ein *so/dass*-Korrelat signalisiert damit dem Hörer einen 'konsekutiven Inhalt', das heißt, einen Inhalt, der sich an einen anderen Inhalt anschließt.“ (Weinrich, 1993: 735).

In diesem Satzgefüge werden keine weiteren Schwierigkeiten vorausgesehen, da unsere Zielgruppe mit der Strategie der Aktivierung von Kenntnissen aus der Muttersprache (*tão...que*) und aus Fremdsprachen (hier aus dem Englischen: *so...that*) vertraut ist.

⁹² Zusätzlich erschwerend für unsere Adressatengruppe wirken die Wörter *Lumpen* und *verjuxen*, die ihnen höchstwahrscheinlich unbekannt sind und die es ihnen deshalb nicht erlauben, die Bedeutung des Konnektors aus dem gegebenen Kontext zu erschließen.

5.3.1.3 Relativsätze

5.3.1.3.1 Relativ-Pronomina

Nach Weinrich (1993: 769 ff.) sind Relativ-Pronomina gleichzeitig Relativ-Konnektoren und Referenzpronomina. Als Relativ-Konnektoren verbinden sie eine nominale Basis mit einem satz- und klammerförmigen Adjunkt. Als Pronomina führen sie die Bedeutung des Basis-Nomens fort und lassen sie für das Adjunkt weitergelten.

Text A, 3-6

Selbst der Entführte spricht in einem Interview mit Hochachtung über den Mann, der ihn 33 Tage gepeinigt hat.

A, 28-31

Nicht einfach in einem Millionärsweg (Sackgasse, keine Wendemöglichkeiten), in dem sich jede Familie vor Entführungen fürchtet [...]

Das Relativ-Pronomen ist in seiner Eigenschaft als Referenz-Pronomen mit dem Nomen der Basis, das es semantisch fortführt, durch eine Kongruenzbrücke im Genus und Numerus (aber nicht im Kasus) verbunden. Aus der unterrichtlichen Erfahrung zeigt sich, dass die Lernenden im zweiten Studienjahr oft Schwierigkeiten haben, die Relativpronomina (besonders was den Kasus betrifft) richtig zu setzen.⁹³ Bei der Rezeption sind sie jedoch durchaus in der Lage, die jeweiligen Bezüge richtig herzustellen.

Text B, 17-21

Er gewann das Vertrauen der Entführer, empfahl nach vier Wochen Geiselhaft einen Professor und einen Pfarrer als Lösegeldüberbringer, die von seinen Gangstern akzeptiert wurden.

⁹³ Dies auch deshalb, weil im muttersprachlichen Portugiesischunterricht nur sporadisch syntaktische Analysen betrieben werden.

B, 36-38

An der Autobahn bei Krefeld übernahmen die Kidnapper das Geld – diesmal unpräparierte Scheine, die eigens aus Amerika eingeflogen worden waren.

B, 47-49

„Ich will diese Leute vor Gericht haben“, sagte Reemtsma in einem Interview, „es bedeutet mir viel, denen noch mal in die Augen zu sehen“.

Der Kasus des Demonstrativpronomens wird von dessen syntaktischer Funktion im Satz gesteuert. Was die Verständlichkeit der beiden Texte bezüglich der Relativpronomina angeht, ist festzuhalten, dass das Umfeld, d.h. die Satzstruktur, in der sie im Text B eingebettet sind, komplexer ist als das Umfeld im Text A. (Im Text B handelt es sich um eine Passivkonstruktion, Gebrauch des Plusquamperfekts, direkte Rede und Infinitivsatz mit *zu*).

5.3.1.3.2 Die globalen Relativ-Junktoren

Die Relativ-Junktoren *was*, *wie* und *wo* sind keine Relativ-Pronomina, weil sie in der Regel auf kein Nomen oder Pronomen direkt Bezug nehmen. Die Formen *was*, *wie* und *wo* sind flexivisch ganz invariant und stellen keine besonderen Schwierigkeiten für unsere Zielgruppe dar.

Text A, 19

Er fand heraus, wo Reemtsam wohnt.

Text B, 39-40

Auf die Frage, was die Zahlung des Lösegelds für ihn bedeute, meinte Reemtsma [...]

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Text B bezüglich der syntaktischen Struktur komplexer ist als Text A. Dies wird zunächst daran erkennbar, dass im Text A

70,83 % der Sätze einfache Hauptsätze sind, während im Text B lediglich 31,25% aller Sätze Hauptsätze sind.

Hinsichtlich der Haupt- und Nebensatz-Konstruktionen kann festgestellt werden, dass es neben den konsekutiven Sätzen mit *so...dass*, die in beiden Texten auftreten, es im Text A noch einen Relativsatz mit einem Relativpronomen und zwei finale Sätze gibt, wobei der *damit*-Satz zusätzlich noch einen Relativsatz aufweist. Diese letztere syntaktische Struktur ist demnach die komplexeste im Text A.

Im Text B gibt es drei Vorkommen an Sätzen, die mehr als eine TEIL-SET aufweisen. Diese komplex(er)en syntaktischen Konstruktionen sind für einen (fremdsprachlichen) Leser schwierig(er) zu entschlüsseln.

Es gibt zahlreiche Nebensätze ersten Grades.⁹⁴ Dabei handelt es sich um Relativsätze, oder um Hauptsatz-Nebensatzkonstruktionen mit unterordnenden Konnektoren. Es ist im Bereich der *Satzverschachtelung*, wo Groeben die Komplexität und folglich die erschwerte Verständlichkeit von Satzgefügen festmacht. Grundsätzlich sind wir mit Groeben einig, dass verschachtelte Sätze (Nebensätze zweiten und dritten Grades) von einem Leser eine größere kognitive Leistung abverlangen als z.B. eine einfache Reihung von Hauptsätzen.⁹⁵

Wie aus der Analyse deutlich wird, bilden verschiedene sprachliche Mittel zusammen das Netz, das einen Text zusammenhält. Der Rezipient, der den Text verstehen will, muss also dieses Webmuster (van Dijk 1977: 11) erkennen, d.h. „er muss das inhaltliche Verhältnis zwischen jeweils zwei benachbarten Sätzen erfassen. Dabei hilft ihm auch das Verständnis der jeweiligen Akte, die mit den Sätzen vollzogen werden.“ (Fritz 1982: 47-55). „Geht es beispielsweise um eine Begründung oder Erklärung, um eine Aufzählung, eine Zusammenfassung? All dies geht einher mit dem Bau der richtigen gedanklichen Brücken, sei es nun, dass es konkrete Bindewörter gibt oder nicht.“ (Heringer 2001: 261). Dies bedeutet für unseren Zusammenhang, dass ein

⁹⁴ „Um den Grad der Abhängigkeit von Teilsätzen im Satzgefüge beschreiben zu können, kann man verschiedene Abhängigkeitsebenen unterscheiden. Teilsatz – abhängig vom Hauptsatz ist ein Nebensatz ersten Grades. Teilsatz – abhängig von einem Nebensatz ersten Grades – ist ein Nebensatz zweiten Grades usw. Einander nebengeordnete Nebensätze haben den gleichen Grad der Abhängigkeit.“ (Eisenberg *et al.* 1998⁶: 619).

⁹⁵ Dies wird in der kognitiven Forschung dadurch erklärt, dass das Arbeitsgedächtnis durch das Rezipieren von verschachtelten Sätzen überlastet wird. Siehe dazu Streblov (2004: 279) und Groeben (1982:230 ff.).

(fremdsprachlicher) Textrezipient nicht nur Bedeutung und Funktion der einzelnen Konnektoren ganz allgemein (bewusst) kennen muss⁹⁶, sondern auch fähig sein muss, ihre kommunikative Leistung in einem bestimmten Kontext bzw. in einem bestimmten Satzgefüge richtig zu interpretieren. An dieser Stelle wird deutlich, wie eng die bestehenden Beziehungen zwischen syntaktischen Einheiten mit der *semantischen* Ebene zusammenhängen. Ein erster Schritt in Richtung der Analyse der semantischen Ebene von Texten wird deshalb im folgenden Kapitel unternommen.

5.3.1.4 Erweiterung: Textstrukturanalyse auf der semantischen Ebene

5.3.1.4.1 Rekurrenz⁹⁷

Wenden wir uns nun einem semantisch orientierten Textbeschreibungsansatz zu, der – laut Heinemann/Heinemann – „ein semantisches Pendant zum Pronominalisierungsansatz von Roland Harweg ist“ (Heinemann/Heinemann 2002: 72). Es handelt sich dabei um den Isotopieansatz, welcher in seiner Grundidee auf Greimas (1966) zurückgeht, der von der Hypothese ausgeht, dass das Textverstehen auf dem Erfassen von semantischen Textzusammenhängen basiert. Nach Linke *et al.* kann dieser Ansatz „als eine Art Zwischenstufe zwischen einer eher kohäsionsorientierten und einer mehr kohärenzorientierten Textanalyse verstanden werden“ (Linke *et al.* 1991: 230). In diesem Ansatz wird versucht, die semantischen Textstrukturen mittels lexikalischer Indikatoren transparent zu machen. Isotopie beruht nach Greimas auf der semantischen Äquivalenz zwischen bestimmten Lexemen eines Textes, die durch Semrekurrenz, dem wiederholten Vorkommen von Semen in unterschiedlichen lexikalischen Einheiten des Textes, erklärbar wird. Entscheidend für das Zustandekommen von Textkohärenz ist daher nicht einfach das Rekurrenieren von Lexemen im Text, sondern das semantische Phänomen der Semrekurrenz.

⁹⁶ Dies sollte unserer Zielgruppe keine besonderen Schwierigkeiten bereiten, weil das Thema „Konnektoren“ Teil des Lernstoffes des zweiten Studienjahrs ist.

⁹⁷ Der Terminus Rekurrenz kommt vom lat. *recurrere*, was so viel heißt wie zurücklaufen, wiederkehren, sich wiederholen, verweisen. Mit Rekurrenz ist also in erster Annäherung das Phänomen der Wiederholung, des Rückverweisens bzw. Ersetzens gemeint. Die Rekurrenzproblematik tritt in verschiedenen Erscheinungsformen auf. So wird in der einschlägigen Fachliteratur neben der Ellipse, Anapher, Pro-Form, auch die Rekurrenz von grammatischen Kategorien und Rekurrenz von Ausdrucksseitigem/Inhaltsseitigem thematisiert. Wir beschränken uns jedoch vorderhand auf eine Definitionsbasis der Rekurrenz als Wiederholung von semantischen Merkmalen (aus der Perspektive der Merkmalssemantik). Für weiterführende Lektüre siehe Linke/Nussbaumer (2000: 305-315).

Charakteristische Typen von Semrekurrenzen ergeben sich z.B. beim Auftreten von einfacher Lexemrepetition, durch Synonyme, Paraphrasen und schließlich durch Substitution durch grammatische Elemente (z.B. *Ehemann – er*). Die auf diese Weise miteinander semantisch verbundenen lexikalischen Einheiten eines Textes bilden dann einzelne Isotopieketten, und die Gesamtheit solcher Isotopieketten bildet nach Greimas schließlich das Isotopienetz des jeweiligen Textes (siehe dazu Heinemann 2002: 72). Dabei ist zu beachten, dass sich ein Textelement (also ein Wort oder eine Wortgruppe), das im nachfolgenden Text durch ein ihm inhaltlich verbundenes Textelement wieder aufgenommen wird, beide Textelemente (das ursprüngliche und das Substitutionselement) auf dasselbe außersprachliche Objekt beziehen, d.h. dieselbe Referenz haben (nach Linke *et al.* 1991: 216).

Im Folgenden werden Isotopieketten zu den Begriffen „Entführer“ und „Entführte“ anhand einer tabellarischen Darstellung in unseren Beispieltexten sichtbar gemacht. Die Isotopie-Ketten werden nach den Kriterien totale Rekurrenz bzw. partielle Rekurrenz unterschieden, obwohl sie jeweils koreferent sind und im Grunde genommen zusammengehören. Darüber hinaus wird der Aspekt beleuchtet, dass Semrekurrenzen zur thematischen Organisation eines Textes beitragen.

5.3.1.4.1.1 Totale Rekurrenz

Die totale – und zugleich einfachste – Rekurrenz ist nach Weinrich die Rekurrenz der gleichen Nomina. Durch ihr Auftreten können Schwerpunkte der thematischen Organisation des Textes identifiziert werden (siehe dazu Weinrich 1993: 369). Mit anderen Worten: „In der Häufigkeit der verschiedenen Wiederaufnahmen des Textes manifestieren sich die zentralen Textgegenstände bzw. Referenzträger.“ (Figge 1971: 172). Nach Brinker fungiert die Wiederaufnahmestruktur als Trägerstruktur für die thematischen Zusammenhänge des Textes: „sie drückt – verallgemeinernd gesprochen – die thematische Progression und Orientierung eines Textes aus. Wenn auch zwischen Wiederaufnahmestruktur und thematischer Gliederung prinzipiell keine 1:1-Beziehung angenommen werden darf, so stellt die Analyse der Wiederaufnahmerelation vielfach doch eine gute Voraussetzung für die Beschreibung der thematischen Textstruktur dar.“ (Brinker 2000: 168).

	Text A	Text B
totale Rekurrenz („Entführer“)	Superhirn (3), Superhirn (6), Superhirns (11), Superhirn (16), Superhirn (27), Superhirn (48) der Gangsterboss (17), der Gangsterboss (40)	Gangster (17), Gangstern (21), Gangster (45)
totale Rekurrenz („Entführer“)	Reemtsma (1), Reemtsmas (8), Jan Philipp Reemtsma (15), Reemtsma (18), Reemtsma (36), Reemtsma (47)	Jan Philipp Reemtsma (2), Jan Philipp Reemtsma (14), Reemtsma (23), Reemtsma (29), Reemtsma (39), Reemtsma (47)

Aus der obigen Darstellung wird deutlich, dass im Text A dasselbe Lexem („Superhirn“) immer wieder aufgegriffen wird, wodurch eine bestimmte Wertung – nämlich die Genialität des Entführer-Bosses – suggeriert wird. Im Text B wird durch die Wiederholung des Wortes „Gangster“ eher die Kriminalität der Entführer betont.

5.3.1.4.1.2 Partielle Rekurrenz

Partielle Rekurrenz liegt nach Weinrich dann vor, wenn ein Nomen durch ein anderes Nomen mit ähnlicher Bedeutung bzw. einer Paraphrase referenzidentisch fortgeführt wird (siehe dazu Weinrich 1993: 369). Die Analyse der Rekurrenz durch Synonyme und Paraphrasen in den Texten A und B ergibt folgende Ergebnisse:

	Text A	Text B
partielle Rekurrenz („Entführer“)	die Reemtsma-Entführer (1), der Boss (3), das Superhirn (3; 6; 11; 16; 27; 48), Gangsterboss (17; 40), der Mann, der ihn gepeinigt hatte (5-6)	Verbrecher-Clique (4), die Geiseltgangster (4), die Entführer (18), die Kidnapper (36), solche Lumpen (44), diese Leute (47), Bewacher (22)
partielle Rekurrenz („Entführer“)	der Entführte (3-4), der Hamburger Multimillionär (15), der Zigarettenerbe (20)	der Hamburger Millionenerbe (1-2), das Opfer (5)

Unsere Analyse zeigt, dass der thematische Schwerpunkt im Text A eher auf dem Boss liegt, also auf einer einzelnen Person, während der Schwerpunkt im Text B eher auf der Gruppe von Entführern liegt. Was die Wirkung dieses Phänomens angeht, kann gesagt

werden, dass im Text A durch die Hervorhebung eines Geiseltgangsters als Anführer der kriminellen Gruppe bewirkt wird, dass der Leser eine Identifikationsfigur mit bestimmten (Charakter)-Eigenschaften erhält, wohingegen im Text B kein Protagonist zum Vorschein kommt, sondern die Verbrechergruppe als Kollektiv dargestellt wird.

Wie aus unseren Darstellungen zum Isotopie-Ansatz deutlich wurde (siehe dazu Kapitel 5.3.1.4.1), beschränkt sich dieser hauptsächlich auf die Ebene der Semantik. Doch – wie untenstehendes Beispiel zeigt – reicht es nicht aus, wenn die Äquivalenz der rekurrenten Seme und die Referenzidentität der Elemente von Isotopieketten gewährleistet sind, weil es möglich ist, dass Texte nicht kohärent sind, obwohl sie durch Referenzidentität verknüpft sind:

Jan hat das Examen bestanden.

*Seine Mutter verbrachte ihren Urlaub in Italien.*⁹⁸

Obwohl die zwei Sätze Äußerungen beinhalten, die auf dasselbe Individuum verweisen, („Jan“ und „seine Mutter“ verweisen auf dieselbe Person, nämlich auf Jan), ist diese referenzielle Identität nicht ausreichend. Notwendig ist mindestens, dass der Sachverhalt, dass Jan sein Examen bestanden hat, mit dem Sachverhalt zusammenhängt, dass seine Mutter ihren Urlaub in Italien verbrachte. Mit anderen Worten: Die Bedingungen für das Zusammenhängen von Satzsequenzen beruhen teilweise auf den „Beziehungen zwischen der *Bedeutung* von Sätzen, teilweise auf den Beziehungen zwischen der *Referenz* von Sätzen.“ (van Dijk 1980: 24). Aus dieser Feststellung wird klar, dass eine Weiterentwicklung in der wissenschaftlichen Theoriebildung notwendig wurde.

In diesem Zusammenhang ist es wichtig, den Begriff der „Proposition“ wieder aufzunehmen, der in Textbeschreibungsmodellen auf satzsemantischer Basis in den 70er und 80 Jahren erschien. Unter Proposition wird dabei eine „semantische Basiseinheit, bestehend aus einem semantischen Prädikat und einer bestimmten Anzahl von Argumenten“ verstanden (Heinemann/Heinemann 2002: 74). Jede Proposition ist in

⁹⁸ Der Beispielsatz stammt aus Heinemann/Heinemann (2002: 76).

einem grammatischen Satz gefasst, der ihre sprachliche Existenzform darstellt. Dabei ist wesentlich, dass dieselbe Aussage durch verschiedene Sätze ausgedrückt werden kann. Aufgabe der Satzsemantik ist es, den Sinngehalt von Sätzen, eben ihre propositionale Bedeutung, zu beschreiben. Auf der Basis von propositionalen Integrationstypen hat der niederländische Linguist Teun van Dijk (1980) ein Modell für die Kennzeichnung der Propositionsstruktur komplexer Texte entwickelt. Beim Rezipieren von Texten muss der Rezipient den zwischen den Einzelpropositionen bestehenden Bedeutungszusammenhang erkennen und erschließen. Als wesentliche Voraussetzung für das Verknüpfen von Propositionen im Verstehensprozess des Rezipienten gilt, dass die Elemente der Propositionen aufeinander beziehbar sind. Hier wird deutlich, dass die Bedingungen für den Zusammenhang der Sätze/Textteile nicht mehr nur auf einer semantischen Ebene angesiedelt sind, sondern dass der Rezipient mit seinem Wissen für das Konstruieren von Kohäsion/Kohärenz von zentraler Bedeutung ist.⁹⁹

Was für unseren Zusammenhang nun außerordentlich wichtig ist, ist die Tatsache, dass die Verständlichkeit von Texten sehr stark vom einzelnen Rezipienten abhängt, denn „für manche Leser können zwei Tatsachen miteinander verbunden sein, für andere wieder nicht, abhängig von ihrem Wissen über die Welt, ihren Meinungen und Wünschen.“ (van Dijk 1980: 28). Hier stellt sich erneut die Frage inwiefern unsere Zielgruppe fähig sein wird, Verbindungen zwischen den Sachverhalten in unseren Beispieltexten herzustellen.

5.4 Groebens Dimension der „Kognitiven Gliederung/Ordnung“

Laut Groeben haben sich die Merkmale der kognitiven Gliederung und Ordnung von Texten sowohl in der Grundlagenforschung als auch in der anwendungsorientierten instruktionspsychologischen Forschung als die für die kognitiven Lern- und Behaltenserfolg wichtigsten Textaspekte erwiesen (siehe dazu Groeben 1982: 234).

Dazu gehört zunächst der Aspekt der Vorstrukturierungen.

⁹⁹ Deshalb wird in der modernen Linguistik die Frage der Rekurrenz stärker als Kohärenzphänomen betrachtet und nicht wie in der älteren Textlinguistik als Kohäsionsphänomen.

5.4.1 Vorstrukturierungen

Eine Vorstrukturierung – oder nach Ausubel (1963) *advance organizer* – gibt dem Leser vor den eigentlichen Fakteninformationen eine Strukturierung auf einer abstrakteren Ebene genereller Konzepte. Im Rahmen der kognitiven Lerntheorie wird davon ausgegangen, dass Lernen in der Subsumtion neuer Inhalte unter bereits vorhandene inklusivere kognitive Konzepte geschieht. Ausubel unterscheidet zwei Arten von Vorstrukturierungen: „eine expositorische Vorstrukturierung soll dem Lernenden bei völlig unvertrautem Lernmaterial neue, integrative Konzepte zur Verfügung stellen; eine komparative Vorstrukturierung gibt bei nicht völlig unvertrautem Material Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen neuen und bereits verfügbaren Konzepten an und erhöht so deren Diskriminierbarkeit.“ (Ausubel nach Groeben 1982: 235).

Hinsichtlich unserer Beispieltexte gibt es im Text A eine einleitende Frage („Die REEMTSMA-ENTFÜHRER – kann die Polizei sie jemals fassen?“) und gerade im Anschluss wird Bezug genommen zum Gangsterboss: „Der Boss ist ein Superhirn“ (A, 3). Man kann deshalb in diesem Fall nicht von einem *Advance Organizer* sprechen. Im Text B ist dies eher der Fall, weil im einleitenden Abschnitt generelle Informationen zum Entführungsfall gegeben werden, die dann im weiteren Verlauf des Artikels präzisiert werden. Groeben weist jedoch richtigerweise darauf hin, dass Vorstrukturierungen nicht mit vorgeschalteten Zusammenfassungen verwechselt werden dürfen (siehe dazu Groeben 1982: 236). Deshalb handelt es sich im Text B auch nicht um eine Vorstrukturierung im Ausubelschen Sinn.¹⁰⁰ Ein Grund dafür kann in der Tatsache gefunden werden, dass es sich bei unseren Beispieltexten um Texte handelt, die als Gesamtfunktion *Informieren* und nicht *Erklären* haben, es handelt sich eben nicht um Lerntexte, sondern um Texte, die informieren und berichten sollen.

¹⁰⁰ Trotzdem ist die einleitende Passage im Text B informativer als im Text A. Wenn ein Fremdsprachenlerner den Einleitungssatz von Text A liest, versteht er fast nichts, wenn er kein Vorwissen mitbringt: Er stellt sich z.B. sofort die Frage „Wer oder was ist Reemtsma?“ und kommt wohl nicht auf die Idee, sich zu fragen, „wer kann wen/was entführen?“ Das heißt, ihm hilft die Berücksichtigung der semantischen Rollen (Agens, Objekt) nicht; noch weniger die Merkmale [+ Hum] und [+ Hum] bzw. [durch Menschen operiert]. Der Stil von Text A nähert sich dem Telegrammstil und ist nur (leicht) verständlich für Leser, die ein gewisses Vorwissen mitbringen. Im Text B hingegen wird der Zusammenhang von Anfang an deutlicher dargestellt: „Die Entführung des Hamburger Millionenerben Jan Philipp Reemtsma war das Werk einer professionell arbeitenden Verbrecher-Clique.“ Schon in diesem Einleitungssatz erfährt der Leser, wer Reemtsma ist.

5.4.2 Sequentielles Arrangieren

Groeben erklärt weiterhin, dass „die Subsumtionstheorie des Lernens“ nicht nur die „Bereitstellung höher inklusiver Konzepte in Form einer Vorstrukturierung“ erfordert, sondern dass „die einzelnen Lerninhalte in einer bestimmten Reihenfolge dargestellt werden sollten: und zwar in einer Sequenz, die von den grundsätzlichen und inklusiven Konzepten absteigt zu den weniger inklusiven bis hin zur Vermittlung konkreter Fakteninformationen.“ (Groeben 1982: 239).

Bezüglich der Anordnung der Informationen (Reihenfolge der Nennung der Geschehnisse) gibt es auffällige Unterschiede in den Texten A und B: Im Text A sind die (nicht immer relevanten) Informationen relativ willkürlich aneinander gereiht: Zuerst ist vom Boss, der ein Superhirn sein soll, die Rede, dann werden Ortsangaben gemacht, wo Reemtsma gefangen gehalten wurde. Im Anschluss daran folgt die Information, dass der Gangsterboss herausfand, wo Reemtsma wohnt und dass er ihn ausspionieren ließ.

Schließlich wird das Kennzeichen des Entführerautos erwähnt, und im Anschluss daran folgt die Information, dass der Gangsterboss nach einer zweiten gescheiterten Geldübergabe nicht nervös war und das Lösegeld erhöhte. Der Artikel endet mit der Information, dass Reemtsma auf der Fahrt in das Geiselerlies die Uhr abgenommen wurde. Es ergibt sich also für den DaF-Lernenden keine logische, sinnvolle Abfolge der Informationen. Dies könnte dazu beitragen, dass der Schwierigkeitsgrad des Textes erhöht wird, weil der Rezipient sich vieles selber „zusammenreimen“ muss, um sich einen klaren Eindruck über die Sachlage bilden zu können. Das verlangt vom Leser eine erhöhte kognitive Leistung, denn er muss die im Text gegebenen Informationseinheiten in sinnvoller Art und Weise gliedern und ordnen, auch wenn an der Textoberfläche (aus welchen Gründe auch immer) eine andere Anordnung gegeben ist (siehe dazu Linke *et al.* 1991: 226).

Im Text B ist die Reihenfolge in der Darstellung der Informationen deutlicher und sinnvoller organisiert: Nach einem einleitenden Abschnitt, in dem der Entführungsfall grob umrissen wird, folgen konkrete und relevante Informationen zum Verlauf der Geschehnisse (Reemtsmas Kontakt mit einem Gangster, das Aushandeln der Lösegeldüberbringer, Reemtsmas zeitweilige Verzweiflung). Dann werden die drei Versuche der Lösegeldüberbringung in (chrono)logischer Abfolge geschildert. Der Artikel endet schließlich mit Reemtsmas Kommentar bezüglich des Lösegelds und der

Geiseltgangster. Text B ist aufgrund der sinnvollen Anordnung der Informationen, die ihm Stabilität und Klarheit verleiht, wahrscheinlich leichter verständlich als Text A.

5.4.3 Hervorhebungen

Ein weiterer Aspekt der kognitiven Gliederung eines Textes betrifft Hervorhebungen. Groeben definiert Hervorhebungen als graphische Mittel (oder nicht-sprachliche Encodierungs-Hinweise), die über den Text verteilt sind und dem Leser anzeigen, welche Informationen nach der Intention des Autors als besonders wichtig anzusehen sind (siehe dazu Groeben 1982: 247). Unter Hervorhebungen sind z.B. Änderungen der Drucktypen (**fett**, *kursiv*, unterstrichen, g e s p e r r t usw.), der Typenfarbe oder der Hintergrundfarbe gemeint.

Was die optische Aufmachung im Text A betrifft, kann Folgendes gesagt werden: Text A verfügt über eine fettgedruckte Kurzaussage: „Die REEMTSMA-ENTFÜHRER – kann die Polizei sie jemals fassen?“ (A, 1-2), die den Inhalt der Nachricht komprimiert wiedergibt. Dabei fallen die Großbuchstaben bei „REEMTSMA-ENTFÜHRER“ auf. Daraufhin folgen zwei Sätze, die im Fettdruck erscheinen. Darüber hinaus erscheint in den nachfolgenden sieben Abschnitten jeweils der Anfangssatz fett. Eine weitere optische Hilfe bieten die zusätzlich zum Fettdruck dieser Anfangssätze angebrachten schwarzen Markierungen. Diese Hervorhebungen führen den Leser durch den Text, es wird deutlich signalisiert, wo ein neuer Gedanke beginnt.

Die Organisation bzw. optische Markierung des Textes hilft auch einem Leser, der den Text nur überfliegen möchte, um eine globale Vorstellung zu haben, worum es geht.¹⁰¹

Im Text B gibt es einen *Lead*, d.h. einen vom eigentlichen Text abgesetzten Überblicksteil, der fettgedruckt ist. Im Anschluss gibt es drei ungefähr gleich große und optisch (wie auch inhaltlich) deutlich voneinander getrennte Abschnitte in normaler Schrift. Diese eher nüchterne Aufmachung ohne optische Signale zwingt den Rezipienten, den gesamten Artikel zu lesen, weil das Fehlen von markierten Schlüsselwörtern ein

¹⁰¹ Zum globalen Lesen siehe auch Anmerkung 43 und Kapitel 5.6 hier.

rasches Überfliegen des Artikels und des damit zu erreichenden globalen Verständnisses nicht erlaubt. Weder Text A noch Text B verfügt über bildliche Impulse (Fotos, Bilder, Graphik o.ä).

In welcher Weise die optische Aufmachung der Texte auf deren Verständlichkeit einwirkt, ob optische Signale beim Rezipieren eher helfen oder stören, ist wohl jeweils leserspezifisch unterschiedlich. Diese Frage kann deshalb an dieser Stelle nicht schlüssig beantwortet werden. Was jedoch die Informativität der beiden Texte betrifft (einerseits die Wahl der Informationen und andererseits deren optische Anordnung im Text), ist Text B sehr wahrscheinlich einfacher zu verstehen. Es muss demnach die konzeptuelle Unterscheidung zwischen darstellungs- und inhaltsbedingter Verständlichkeit vorgenommen werden. Obwohl es bei unseren Analysetexten einen gewissen Spielraum bezüglich der optischen Aufmachung, der inhaltlichen und sprachlichen Gestaltung zu geben scheint, gehorchen beide Texte trotzdem einigen Konventionen, die es uns erlauben, sie als „Zeitungsnachrichtentexte“ zu erkennen und zu klassifizieren. Im folgenden Kapitel soll deshalb ein Bezugsrahmen geschaffen werden, der es uns erlaubt, theoriegeleitet präziser mit den Begriffen „Textsorte“, „Textfunktion“ und „Vertextungsmuster“ umzugehen.¹⁰²

5.4.4 Erweiterung: Textstrukturanalyse auf der pragmatischen Ebene¹⁰³

5.4.4.1 Textsorte und Textfunktion

Je nach wissenschaftlichem Traditionsstrang gibt es für den Begriff „Textsorte“ verschiedene Definitionsversuche. So werden Textsorten nach textgrammatischem Verständnis z.B. als sprachliche Strukturtypen verstanden, die aus einem Textmodell abgeleitet werden können. Solche Modelle erfassen jedoch nur den textgrammatischen Ausschnitt für die Kategorisierung von Texten. „Im Zusammenhang mit dem Aufkommen „funktionaler bzw. kommunikativer Textmodelle“ entstanden auch

¹⁰² In diesem Zusammenhang sind auch Bilder, Graphiken und Schemata zu erwähnen, die den eigentlichen Text begleiten und gewisse inhaltliche Aspekte verdeutlichen können. Da bei unseren Beispieltexten keine Bilder erscheinen, wird nicht weiter auf diesen Aspekt eingegangen. Für weiterführende Lektüre sei auf Muckenhaupt (1986) und Ballstaedt (1995) verwiesen.

¹⁰³ Innerhalb der pragmatischen Perspektive muss auf die Diskussion von handlungstheoretisch orientierten und tätigkeitsbezogenen Textbeschreibungsmodellen verzichtet werden.

funktionale bzw. handlungsorientierte Texttypologien, die Textsorten weitgehend mit Handlungsorten, bzw. Handlungsmustern identifizieren oder aber als Klassifikationen verstehen, die aus diesen abgeleitet sind. Eine Textsorte bzw. Textklasse wird nun nicht mehr als eine grammatische Struktur angesehen, sondern als Realisierung eines Kommunikations-typs.“ (Heinemann/Viehweger 1991: 134).

Wir beziehen uns zunächst auf eine aus den 1980er Jahren stammende Definition des deutschen Sprachwissenschaftlers Lux: „Eine Textsorte ist eine im Bereich der kohärenten verbalen Texte liegende kompetentiell anerkannte und relevante Textklasse, deren Konstitution, deren Variationsrahmen und deren Einsatz in Kontext und umgebenden Handlungstypen Regeln unterliegen. Ein Teil der Identität eines Textes besteht in seiner Textsortenzugehörigkeit. Formal lässt sich eine Textsorte beschreiben als Kombination von Merkmalen (deren Zahl für jede Textsorte einzeln festgelegt ist) aus Klassifikationsdimensionen, die nach den drei semiotischen Grundaspekten des Textes (Abbildung von Welt, kommunikative Funktion, Eigenstruktur) gruppiert sind.“ (Lux 1981: 273). Neben der hier beschriebenen Tatsache, dass sich festgewordene Formen und Regeln des Sprachgebrauchs historisch herausgebildet haben und zu Konventionen bestimmter Sprachgemeinschaften geworden sind, erweist sich die Einbeziehung der formalen Merkmale (der drei semiotischen Grundaspekte) als besonders interessant. Denn es handelt sich bei dieser Definition des Begriffs Textsorte um ein Modell, welches mehrere Ebenen miteinbezieht: Die äußere Textgestalt, „charakteristische Struktur- und Formulierungsbesonderheiten“ (Nussbaumer 1991: 257), inhaltlich-thematische Aspekte und die kommunikative Funktion. Damit wäre ein grober Bezugsrahmen geschaffen.

Eine weitere Ausdifferenzierung des Textsortenbegriffs liefert Brinker, indem er in seinem Buch *Linguistische Textanalyse* (2001⁵) einen kommunikations- bzw. handlungstheoretisch orientierten Forschungsansatz vorschlägt: „Textsorten sind konventionell geltende Muster für komplexe sprachliche Handlungen und lassen sich als jeweils typische Verbindungen von kontextuellen (situativen), kommunikativ-funktionalen und strukturellen (grammatischen und thematischen) Merkmalen beschreiben. Sie haben sich in der Sprachgemeinschaft historisch entwickelt und gehören zum Alltagswissen der Sprachteilhaber; sie besitzen zwar eine normierende Wirkung, erleichtern aber zugleich den kommunikativen Umgang, indem sie den

Kommunizierenden mehr oder weniger feste Orientierungen für die Produktion und Rezeption von Texten geben. Während stark normierte Textsorten wie Wetterbericht, Kochrezept, Vertrag, Todesanzeige, Testament bis in die sprachliche Gestaltung hinein als weitgehend vorgeprägt erscheinen, gibt es bei anderen Textsorten wie Werbeanzeige, Zeitungskommentar, populärwissenschaftlicher Text usw. durchaus unterschiedliche Möglichkeiten der Ausführung, vor allem in struktureller Hinsicht. Allerdings handelt es sich dabei nicht nur um Spielräume für die individuelle Textgestaltung; diese Textsorten erscheinen vielmehr in verschiedenen typischen Ausprägungen oder Varianten, die ebenfalls konventionalisiert sind und die man als Subtypen der betreffenden Textsorten bezeichnen könnte.“ (Brinker 2001⁵: 135-136).

Bei Brinkers Ansatz fällt zunächst die Einbeziehung situativer Bedingungen auf. Damit ist zum einen die Kommunikationsform gemeint (Schrift, Fernsehen, Telefon, face-to-face-Kommunikation etc.). „Jedes dieser Medien ist durch spezifische Gegebenheiten der Kommunikationssituation gekennzeichnet; es bestimmt dadurch den kommunikativen Kontakt zwischen den Kommunikationspartnern.“ (Brinker 2001⁵: 138).

Darüber hinaus werden verschiedene Handlungsbereiche unterschieden, die einen Einfluss auf das Rollenverhältnis zwischen Kommunikationspartnern haben: Im privaten Bereich kommunizieren Textproduzent und -rezipient als Privatpersonen (z.B. als Freunde oder als Familienangehörige etc.), während sich die Kommunizierenden im offiziellen Bereich in offizieller Funktion bzw. Rolle gegenüber treten (z.B. als Geschäftspartner). Der Begriff des öffentlichen Bereichs bezieht sich schließlich hauptsächlich auf die Medien der Massenkommunikation wie Presse, Funk und Fernsehen. In diesen letzten Bereich gehören demnach z.B. die Textsorten „Nachrichten“, „Kommentare“, „Anzeigen“ u.a.¹⁰⁴

Ferner spezifiziert Brinker, dass es innerhalb einer Textsorte (besonders) strukturelle Unterschiede geben kann. Dies ist für unseren Zusammenhang von Interesse, weil wir es mit unseren Beispielstexten zwar mit derselben Textsorte zu tun haben, es innerhalb dieser Textsorte jedoch besonders sprachlich-stilistische und optische Unterschiede in der Ausgestaltung gibt.

¹⁰⁴ Siehe dazu Brinker (2001⁵: 140-141).

Während bei Lux die kommunikative Funktion von Text(teil)en noch nicht detailliert ausgeführt wurde, wird Brinker konkret, indem er postuliert, dass es eine gewisse Affinität zwischen bestimmten Themen und den Formen ihrer gedanklichen Ausführung, ihrer Entfaltung im Text, gibt. Nach Brinker bestimmen „die Grundformen, die in den konkreten Texten in vielfältigen Ausprägungen und Kombinationen erscheinen können, die thematische Struktur der Texte. Je nachdem, welche Grundform dominiert, sprechen wir von einer primär deskriptiven, narrativen, explikativen oder argumentativen Textstruktur.“ (Brinker 2001⁵: 64). Vor dem Hintergrund dieses Textsortenbegriffs handlungstheoretischer Prägung wird die Textfunktion als Basiskriterium zur Differenzierung von Textsorten betrachtet.

Die folgende Typologie beruht in ihrer internen Abgrenzung auf einem einheitlichen Kriterium, nämlich dem der Art des kommunikativen Kontakts. Wir folgen damit der Einteilung von Brinker (2001⁵: 107):

Funktion/Globalziel	Typische Textsorten	Sprachliche Merkmale
Information (Wissen vermitteln)	Nachricht in der Zeitung, im Rundfunk, im Fernsehen, Rezension, Leserbrief, Sachbuch...	Typische Verben: informieren, mitteilen, melden, berichten, etc.
Appell (überzeugen, belehren)	Werbeanzeigen, Rezept, Gebrauchsanweisung, Predigt, Gesetzestext, Kommentar...	Imperativ: „Genießen Sie Lord Extra!“, Infinitivkonstruktionen (Rezept)
Obligation (veranlassen)	Vertrag, Gelübde, Garantieerklärung...	Typische Verben: sich verpflichten, schwören, garantieren, vereinbaren...
Kontakt (den Kontakt pflegen)	Postkarte, Brief, E-Mail, Kondolenzschreiben...	danken, gratulieren, sich beschweren...
Deklaration (offiziell erklären)	Trauerung, Kündigung, Testament, Vollmacht, Kriegserklärung...	„Hiermit bescheinige ich...“, „Ich bevollmächtige hiermit...“ etc.

Aus der oben skizzierten Konstitution von Textsorten lässt sich folgern, dass dabei Parameter unterschiedlicher Ebenen zusammenspielen. Dies hat zur Folge, dass der kompetente Textproduzent sowie -rezipient nicht nur die Lexik und die Regeln der Grammatik einer Sprache beherrschen muss, um sich situationsadäquat ausdrücken zu können (bzw. den Text kohärent zu rezipieren), sondern dass zur Sprachbeherrschung auch die Kenntnis von Textsortenregularitäten gehört. Oder mit den Worten Heinemanns: „Je umfangreicher und spezialisierter das Textsortenwissen ist, desto

schneller und effektiver können die Individuen kommunikativ handeln; denn dieses Wissen über Textsorten bildet gleichsam den 'allgemeinen Orientierungsrahmen' für Prozesse der Textproduktion und des Textverstehens.“ (Heinemann 2000: 507).

Für unseren Zusammenhang ist die Tatsache wichtig, dass Textsorten eine soziale Größe sind und deshalb unterschiedliche Sprach- und Kulturgemeinschaften unterschiedliche Realisierungen der Textsorten mit gleicher dominanter Funktion aufweisen. Das Textsortenwissen, über das ein Muttersprachler verfügt, kann deshalb meist nicht eins zu eins auf einen Text derselben Textsorte in der Fremdsprache angewandt werden.

Es wird deshalb anhand des Fragebogens zu überprüfen sein, ob unsere Zielgruppe über ausreichende Textsortenkenntnisse – in unserem Fall über deutsche Zeitungsnachrichtentexte (was deren sprachliche, aber besonders auch kommunikative Merkmale angeht) – verfügt.

Wie wir gesehen haben, sind innerhalb derselben Textsorte gewisse inhaltliche und strukturelle Vorgaben vonnöten, um das Globalziel der Textsorte „Zeitungsnachrichtentext“, nämlich *informieren* bzw. *Wissen vermitteln*, zu erreichen. Solche Vorgaben können unter dem Terminus „Vertextungsmuster“ zusammengefasst werden und stehen im Mittelpunkt des folgenden Kapitels.

5.4.4.2 Das Vertextungsmuster Deskription

Im Fokus der folgenden Darlegung steht ausschließlich das für Zeitungsnachrichtentexte typische Vertextungsmuster „Deskription“ und damit zusammenhängende Fragen.¹⁰⁵ Zunächst ist die Frage zu klären, was wir unter dem Begriff „Vertextungsmuster“ verstehen. Nach Heinemann können Vertextungsmuster „als Ergebnis erfolgreicher kommunikativer Erfahrungen, als spezifische Engramm-Komplexe angesehen werden, die als – individuell unterschiedliche – Potentiale für Textgestaltungsaufgaben einer bestimmten Art bei konkreten Interaktionsanlässen sukzessive aktiviert werden.“ (Heinemann 2000: 360). Ausgangspunkt für solche Abrufprozesse ist i.d.R. eine bestimmte *Quaestio*. Dabei handelt es sich nach Kohlmann

¹⁰⁵ Auf die genauere Beschreibung der weiteren Vertextungsmuster (Narration, Explikation und Argumentation) müssen wir im Rahmen dieser Arbeit verzichten. Für weiterführende Lektüre siehe Gülich/Hausendorf (2000: 369-385), Jahr (2000: 385-397), Eggs (2000: 397-414).

um „eine 'Kommunikationsaufgabe', (die als explizit oder implizit gestellte Frage verstanden wird), die inhaltlich und strukturell Vorgaben für den Aufbau des Textes enthält.“ (Kohlmann 1992: 96). Nach Heinemann wird diese Quaestio nicht nur zum Antrieb für bestimmte Intentionen des Handelnden, sondern durch sie wird zugleich auch eine bestimmte Art und die Richtung des Handelns programmiert.¹⁰⁶ Dieses Ziel kann der Textproduzent nur erreichen, wenn er sich bei der Texterstellung und -darstellung von spezifischen *Kommunikations-Maximen* leiten lässt, die in Anlehnung an die Griceschen Maximen formuliert werden:¹⁰⁷

- (i) Der Textproduzent muss sich bei der Textgestaltung vollkommen auf den je spezifischen Objektbereich und einzelne im Hinblick auf die Quaestio ausgewählten Objekte konzentrieren und daher alle subjektiven Eindrücke/Einstellungen dem zu kennzeichnenden Gegenstand und dem Partner gegenüber zurückhalten (Maxime Sachlichkeit/Unpersönlichkeit).
- (ii) Dieses Postulat impliziert auch, dass der zu konstituierende Text so informativ wie möglich, aber nicht informativer als nötig sein sollte (Maxime der Informativität und der Relevanz), d.h., dass sich der Textproduzent auf das konzentriert, was aus der Sicht des Rezipienten als „noch-nicht-gewusst-aber-zum-Thema-gehörig“ und „subjektiv-wichtig“ eingeschätzt werden kann.
- (iii) Das Objekt selbst aber – und das darf als wesentliches Spezifikum von Deskriptionen angesehen werden – sollte der Textproduzent (dem Ziel entsprechend) durch Auswahl und Anordnung bestimmter Lexeme (die auf das Objekt referieren können) kennzeichnen, und zwar so detailliert (und bei wissenschaftlichen Texten zusätzlich so exakt) wie möglich und – mit dem Blick auf den Rezipienten – wie nötig (Maxime der Konkretheit und Detailliertheit).
- (iv) Auswahl und Anordnung der Informationen aber müssen zugleich auch situations- und vor allem adressatenorientiert vorgenommen werden.

¹⁰⁶ Siehe dazu Heinemann (2000: 360).

¹⁰⁷ Bei der Darstellung der Maximen stützen wir uns sinngemäß auf Heinemann (2000: 360-361).

Entscheidend für die Effizienz der Darstellung ist ja, dass der Partner in einer – vom Textproduzenten gewünschten – Weise auf den Text reagiert. Das aber setzt voraus, dass er ihn verstanden und verarbeitet hat. Daher muss der Text antizipierend so gestaltet werden, dass er nicht nur logisch stringent und klar geordnet/gegliedert, sondern vor allem auch für den jeweiligen Rezipienten/die Rezipientengruppe verständlich ist: Maxime der Verständlichkeit.

Wie Heinemann richtig folgert, ergibt sich aus solchen Maximen für die Gestaltung von deskriptiven Texten eine Reihe sprachpraktischer Konsequenzen, „da die Maximen als strategische Leitlinien für die Textformulierung fungieren.“ (Heinemann 2000: 361).

Wir werden uns im Folgenden auf einzelne Aspekte dieser Maximen konzentrieren und diese in den Beispielstexten genauer untersuchen:

- Maxime Sachlichkeit/Unpersönlichkeit (anhand von Modus und Genus Verbi)
- Maxime der Informativität und der Relevanz
- Maxime der Verständlichkeit (anhand der Groebenschen Dimension der „Gliederung/Ordnung“)

5.4.4.2.1 Modus

Die Domäne der deskriptiven Themenentfaltung sind die informativen Textsorten „Nachricht“ und „Bericht“. In diesen Texten können jedoch noch andere Entfaltungsformen realisiert werden, wesentlich ist aber die dominierende Form, denn sie bestimmt primär die thematische Textstruktur. Nach Brinker kann man im Bereich der deskriptiven Themenentfaltung zwischen „sachbetonter“ und „meinungsbetonter“ Realisierung unterscheiden (Brinker 2001⁵: 143). Mit anderen Worten kann anhand der Modi im Text festgestellt werden, ob die Präsenz des Journalisten diskret oder auffällig ist.

Bei unserem Beispielstext A fällt auf, dass der gesamte Text im Indikativ steht. Wie im Zusammenhang mit den Tempora bereits erwähnt, fordert der Modus Indikativ eine Einstellung des Hörers, die für eine Prädikation feste Geltung hat. Das bedeutet, dass der

Journalist im Text A die Sachverhalte so darstellt, als ob sie exakt den tatsächlichen Geschehnissen entsprechen würden. Er übernimmt gleichsam alleine die Verantwortung für das Gesagte, indem er z.B. keine im Geschehen involvierten Personen in indirekter Rede zitiert (z.B. die Polizei, die Gangster, die Lösegeldüberbringer oder Reemtsma).

Um mit Kreye (1989: 25) zu argumentieren: Das textkompositorische Muster von Text A besteht hauptsächlich aus N_i .¹⁰⁸ Der Text kann folglich als informierender Text ohne Rede bestimmt werden. Das Vorkommen an N_i macht sich zwar bemerkbar, ist aber minimal. Obwohl auf ein Interview Bezug genommen wird – „Selbst der Entführte spricht in einem Interview mit Hochachtung über den Mann, der ihn 33 Tage gepeinigt hat“ (A, 3-6) – werden indirekte oder direkte Rede vermieden. Dies könnte auf eine gewisse Unsicherheit seitens der Informationsquellen des Textverfassers hindeuten, denn damit der Autor des Textes direkte bzw. indirekte Rede in den Text einflechten kann, muss er tatsächlich mit Reemtsma gesprochen oder direkten Zugang zu einem Interview mit Reemtsma gehabt haben.

Diese – durch den ausschließlichen Gebrauch des Indikativs provozierte – auffällige Präsenz des Journalisten im Text A wird ferner zusätzlich dadurch verstärkt, dass sich der Journalist an verschiedenen Stellen kommentierend bemerkbar macht: Zunächst wird der Gangsterboss häufig als „Superhirn“ qualifiziert. Ferner folgen den Fakten gewisse Kommentare: Z.B. „Er fand heraus, wo Reemtsma wohnt. Gar nicht so einfach“ (A, 19-20), „Nicht einfach in einem Millionärsweg“ (A, 28-29). Darüber hinaus wird die Information, dass die Entführer zur Irreführung der Verfolger ein ausländisches Kennzeichen benutzt haben sollen, mit „genial“ (A, 35) bewertet. Schließlich wird die Erhöhung des Lösegeldes mit „dreist“ wertend kommentiert (A, 43).

Augenfällig ist auch der Gebrauch des Personalpronomens „uns“. Der Journalist rechnet sich folglich einer bestimmten Gruppe zugehörig; z.B. dem Journalistenteam der *Bildzeitung*. Dies wird durch folgende Textstelle deutlich: „Die Buchstaben- und Zahlenkombinationen sind uns fremd.“ (A, 35-37).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Verfasser von Text A die Maxime der Sachlichkeit/Unpersönlichkeit (eventuell absichtlich) nicht Ernst genommen hat, weil er sich bei der Textgestaltung dem zu kennzeichnenden Gegenstand und dem Partner

¹⁰⁸ Vgl. Anm. 88 hier.

gegenüber hinsichtlich der subjektiven Eindrücke/Einstellungen nicht zurückgehalten hat. Seine Darstellungen haben folglich eine unterhaltende Wirkung.

Text B

Text B ist in vier Abschnitte gegliedert und kann folgendermaßen analysiert werden: Der erste und dritte Abschnitt bestehen jeweils aus N_h (er-Form). Der zweite Abschnitt (B, 13-21), d.h. Reemtsmas Erklärung, wird in berichteter Rede wiedergegeben, denn der genaue Wortlaut seiner Äußerungen ist nicht zu rekonstruieren. Es handelt sich dabei um die Möglichkeit, Rede in dieser abstrahierenden, raffenden Verkürzung wiederzugeben, Rede zu beschreiben und nicht in direkter oder indirekter Weise zu „zitieren“ (Kreye 1989: 35). Die BeRede geht anschließend über in die indirekte Rede (B, 21-26). Der vierte und letzte Abschnitt dieses Textes ist ein Wechselspiel zwischen indirekter und direkter Rede (B, 38-48).

Textkompositorisch kann im Text B demnach festgestellt werden, dass er zwischen narrativen Passagen in der Er-Form und Passagen in der indirekten bzw. direkten Rede alterniert. Der Textkomponente Narrat folgt die Textkomponente Rede, dieser wiederum eine Textkomponente Narrat. (Text B ist in unserem Beispiel eine Sequenz aus Narrat / Rede / Narrat / Rede). Was bewirkt das? Durch die indirekte bzw. direkte Rede werden bestimmte Inhalte der Figur (Reemtsma) zugeschoben, der Autor distanziert sich von der rein berichtenden Er-Form und lässt Reemtsma an diesen Textstellen sozusagen zu Wort kommen. Dies bewirkt, dass die Aussagen im Text glaubwürdiger erscheinen, weil sie wiedergegeben werden, als ob Reemtsma selber im Text sprechen würde. Es wird auch erwähnt, dass Reemtsma in einem Exklusiv-Interview mit der *Süddeutschen Zeitung* seine Entführung beschrieben hat.

B, 21-23

Sein Bewacher sei wenigstens nicht sadistisch gewesen, berichtete Reemtsma.

B 23-26

In seinem nur schwach beleuchteten Verlies sei er aber so verzweifelt gewesen, dass er [...] geschrieben habe.

B, 38-45

Auf die Frage, was die Zahlung des Lösegelds für ihn bedeute, meinte Reemtsma, allein der Verlust des Geldes sei für ihn nicht „ein besonders schmerzlicher Gedanke“. Er hoffe, dass es der Polizei gelinge [...].

Durch die Wahl des Konjunktivs signalisiert der Emittent, dass er keine Gewähr für die Richtigkeit des Gesagten übernimmt, sondern die Verantwortung ausdrücklich dem Sprecher (Reemtsma) überlässt. Es handelt sich demnach um eine indirekte Wiedergabe der referierten Nachricht. Dies ist laut Zifonun „besonders relevant in der öffentlichen Kommunikation und ihrer massenmedialen Vermittlung, für die häufig Mischtexte aus direktem Zitat und indirekter Redewiedergabe typisch sind.“ (Zifonun 2000: 325).

Die Darstellung der Nachricht im Text B ist folglich sachbetont, d.h. der Emittent vermeidet explizite sprachliche Bewertungen und Gefühlsappelle, er teilt den Sachverhalt lediglich mit, er drückt keine wertenden Stellungnahmen aus.

Was die Verständlichkeit der beiden Beispieltexte in sprachlicher Hinsicht betrifft, lässt sich folgern, dass Text A für unsere Zielgruppe einfacher zu verstehen ist als Text B, weil ersterer ausschließlich im Indikativ geschrieben ist, was ein häufigerer und daher vertrauterer Modus darstellt als der Konjunktiv.

5.4.4.2.2 Genus Verbi

In diesem Kapitel wollen wir uns dem Aspekt Genus Verbi (Aktiv/Passiv) zuwenden. Obwohl die Analyse der passivischen Verbformen kein klassischer Untersuchungsgegenstand der Textlinguistik darstellt, ist er in unserem Zusammenhang insofern von Interesse, als damit Vertextungsmuster untersucht werden können (Maxime Sachlichkeit/Unpersönlichkeit). Nach Weinrich führt der passivische Sprachgebrauch

(sowohl bei dem Vorgangs-Passiv als auch bei dem Zustands-Passiv) dazu, „dass die Aufmerksamkeit des Hörers nicht auf die handelnden Personen, sondern auf den Vorgang oder dessen Ergebnis gelenkt wird.“ (Weinrich *et al.*1993: 166). Dieser Sprachgebrauch hat zur Folge, dass die Unpersönlichkeit bzw. Deagentivierung eines Textes erhöht wird. Grundsätzlich hat das Passiv in fachsprachlichen, insbesondere wissenschaftlichen Texten eine höhere Frequenz als in alltagssprachlichen oder literarischen Texten.¹⁰⁹

Bei der genaueren Analyse unserer Beispieltexte wird deutlich, dass im Text A gerade zwei Passivkonstruktionen vorkommen. Es handelt sich dabei um folgende Textstellen:

A, 37

Auch Reemtsma wurde getäuscht.

In diesem Satz wird durch die Verbform im Vorgangspassiv die Aufmerksamkeit des Lesers auf die Tatsache, dass auch Reemtsma selber getäuscht wurde, gelenkt und nicht darauf, welcher Urheber (das Superhirn) dahintersteckt. Das Handlungsgeschehen oder sein Ergebnis sind hier für das Verständnis wichtiger als die handelnden Personen.

A, 46-47

Um nicht wieder erkannt zu werden, ließ er für jeden Termin ein neues Auto klauen.

Hier ist nicht wichtig, von wem der Gangster erkannt werden könnte, sondern die Tatsache, dass er nicht erkannt werden wollte.

Außer diesen beiden Beispielen passivischer Verbformen, steht der gesamte Text A im Aktiv. Nach Weinrich kann es vorkommen, dass es einem Sprecher “nicht besonders daran gelegen ist, über das Subjekt einer Handlung genauere Auskunft zu geben, sei es dass er es nicht genau kennt, sei es dass er es nicht nennen will.“ (Weinrich 1993: 166). Genau das Gegenteil ist jedoch der Fall im Text A, denn durch die mehrheitlich

¹⁰⁹ Siehe dazu Weinrich (1993: 166).

gebrauchten Aktiv-Formen wird der Eindruck erzeugt, als ob der Journalist genauestens Bescheid wüsste über den/die Entführer und dessen/deren Handlungen.¹¹⁰ Dadurch wird der Eindruck vermittelt, der Journalist wüsste, dass ein einzelnes Individuum für den Entführungsfall verantwortlich gemacht werden kann.

Text B weist vier Passivkonstruktionen auf.

B, 8-12

Nur durch eine sorgfältig ausgeklügelte Strategie konnte das Lösegeld [...] übergeben und die dramatische Geiselnahme beendet werden.

Der/die Urheber der Strategie werden in diesem Satz nicht genannt. Wahrscheinlich sind sie dem Verfasser des Textes gar nicht (im Detail) bekannt. Ferner kann er mit den passivischen Verbformen die Aufmerksamkeit des Lesers auf die Sache und den Sachverhalt lenken.

B, 17-21

Er gewann das Vertrauen der Entführer, empfahl nach vier Wochen Geiselhaft einen Professor und einen Pfarrer als Lösegeldüberbringer, die von seinen Gangstern akzeptiert wurden.

In diesem Satz lässt sich ein erweitertes Passiv erkennen. Eine passivische Konstruktion ist in diesem Satz dienlich, denn die Fokalisierung (auf „seine Gangster“) aus der berichtenden Perspektive soll nicht verloren gehen.

B, 34

[...] doch die Beute wurde nicht abgeholt.

Hier hingegen wird die handelnde Instanz (*die Gangster*) nicht mehr ausdrücklich genannt, sie ergibt sich aber aus dem Kontext.

¹¹⁰ Wie wir gesehen haben, wird der Urheber (*Agens*) im Text A sehr häufig genannt („Superhirn“).

[...] unpräparierte Scheine, die eigens aus Amerika eingeflogen worden waren.

In diesem Nebensatz wird die handelnde Instanz nicht genannt, denn entweder ist diese Information für den Schreiber nicht relevant und deshalb nicht ausdrücklich erwähnenswert oder die genaueren Umstände sind dem Journalisten unbekannt und deshalb erlaubt das Passiv dem Journalisten, keinen verantwortlichen Urheber zu nennen.

Durch den Vergleich der beiden Texte fällt auf, dass der Anteil an passivischen Verbformen im Text B höher ist als im Text A.

Daraus kann man schließen, dass im Text B die Aufmerksamkeit des Lesers stärker auf den Sachverhalt gelenkt wird. Die personalen Handlungsträger treten in den Hintergrund. Dadurch wird die Vermittlung der Situation sachlicher und unpersönlicher.

5.5 Groebens Dimension des „Stimulierenden kognitiven Konflikts“

Groebens vierte und letzte Dimension, die uns nur am Rande beschäftigen wird, fokussiert den Aspekt (der Steigerung) des Leserinteresses. Laut Groeben sind „Neuheit und Überraschungswert der Inhalte von Informationstexten neben der Inkongruität zentrale mögliche Textmerkmale zur Schaffung von Neugiermotivation.“ (Groeben 1982: 269). Es handelt sich dabei um Informationen, die vor dem Hintergrund des Leservorwissens unerwartet sind. Darüber hinaus postuliert Groeben, dass „Inkohärenzen jeder Art bzw. die Komplexität des zu verarbeitenden Materials dazu führen, dass der Leser sich um weitere Informationen bemüht, um die Inkohärenzen aufzulösen und die Komplexität zu reduzieren.“ (Siehe dazu Groeben 1982: 270).¹¹¹ Dies setzt jedoch – und diesbezüglich sind wir mit Groeben einig – ein relativ hohes Leseinteresse voraus, denn es kann auch der Fall sein, dass zu komplexe Texte die Motivation herabsetzen, statt sie zu fördern.

¹¹¹ Groeben stützt sich hierbei auf die Theorie der Neugiermotivation von Berlyne (1960). Als weiterführende Lektüre wird empfohlen: Groeben/Vorderer (1988: 156 ff).

Was den Terminus „Motivation“ angeht, wird in der Fachliteratur zwischen *intrinsischer* und *extrinsischer* Motivation unterschieden (Deci/Ryan 1993). Intrinsische Motivation wird definiert als „Bereitschaft, eine Aktivität durchzuführen, weil die Aktivität für sich selbst befriedigend bzw. belohnend ist“ (Deci/Ryan nach Möller/Schiefele 2004: 102). Ein Leser kann demzufolge intrinsisch motiviert sein, weil er Interesse am Thema eines Textes hat, aber auch die Tätigkeit des Lesens kann an sich – unabhängig vom Thema – positiv erlebt werden.

Von extrinsischer Motivation spricht man dagegen, wenn die Gründe für das Lesen außerhalb der Tätigkeit des Lesens selbst und außerhalb des Themas des Textes liegen (z.B. Anerkennung des Lehrers oder Notensteigerung). Anhand unseres Fragebogens wird abzuklären sein, ob unsere Zielgruppe dem Inhalt des jeweiligen Artikels (intrinsisches) Interesse entgegenbringt oder nicht. Denn eine positive Haltung gegenüber einem Text und dessen Thema fördert den Rezeptionsprozess und dadurch auch die Verständlichkeit eines Textes.¹¹²

Die Motivation eines Lesers wird unserer Meinung nach auch dadurch gefördert, dass er/sie den Inhalt bzw. das Thema des Textes versteht. Aus den bisher analysierten Textmerkmalen geht hervor, dass ein adäquates Verstehen dadurch gesichert wird, dass Merkmale auf den Ebenen der Grammatik, der Semantik und des Textsortenwissens richtig interpretiert werden. Es geht demnach um den inneren Zusammenhang der Einheiten eines Textes, der vom Text her erfasst wird (textgeleitete Kohärenz). Das Verstehen kommt jedoch erst zustande durch die Verknüpfung von im Text verarbeitetem Wissen mit gespeichertem (außersprachlichem) „Weltwissen“ (wissensgeleitete Kohärenz). Diesem letzten und fundamental wichtigen Aspekt wird im folgenden Kapitel besondere Aufmerksamkeit geschenkt.

5.5.1 Erweiterung: Textstrukturanalyse auf der thematischen Ebene

Wie wir gesehen haben, reichen die (grammatischen, syntaktischen und semantischen) Informationen der Textoberfläche nicht aus, um ein kohärentes Verständnis eines Textes zu ermöglichen, das bedeutet, dass Kohärenz nicht als eine immanente Eigenschaft von

¹¹² Vgl. dazu auch Anm. 128 und 129 hier.

Texten zu verstehen ist. Hier tritt nun die Leseleistung des Rezipienten in den Vordergrund, denn der Leser muss Textarbeit leisten und Textbausteine ergänzen, wo solche fehlen und Beziehungen zwischen Textelementen herstellen. Dazu muss er jedoch über das nötige *Wissen* verfügen, das ihn „zu den erforderlichen Ergänzungen, zur Setzung von Bezügen und Relationen, zur differenzierten Ordnung und Gliederung der linear gegebenen Textelemente und der damit verbundenen Informationen befähigt.“ (Linke *et al.* 1991: 226). Die Interpretation und das Verstehen von Texten werden (auf der Basis der Konstruktivitätshypothese von Bartlett (1932) folglich als „komplexe, konstruktive Tätigkeiten“ verstanden, „in denen der Rezipient über die Verarbeitung der Sinnesdaten weit hinausgeht, indem er die in der Regel vage Datenstruktur eines Textes mit Vorwissen bzw. Kenntnissen „auffüllt“, die bereits in seinem Gedächtnis gespeichert sind bzw. durch die kognitive Bewertung, die dem Textverstehen vorausgeht, gewonnen oder aktualisiert werden.“ (Heinemann/Viehweger 1991: 114).¹¹³

Aufgrund der Tatsache, dass die Typologie der einzelnen Wissens- bzw. Kenntnissysteme, die an den Prozessen der Textverarbeitung beteiligt sind, gegenwärtig noch weitgehend aussteht, werden wir uns mit einem – im folgenden Kapitel dargestellten – Überblick über die wichtigsten außersprachlichen Kenntnissysteme, die für unseren Zusammenhang relevant sind, begnügen müssen.

5.5.1.1 Außersprachliche Wissensbestände

In der Fachliteratur werden solche Wissensbestände verschiedenen – voneinander nicht einfach abgrenzbaren – Bereichen zugeordnet.

¹¹³ Man spricht in diesem Zusammenhang in schematheoretischen Ansätzen auch von text- bzw. datengeleiteter (*bottom-up*) und von wissensgeleiteter (*top-down*) Textverarbeitung. (Für weiterführende Lektüre siehe Frederiksen 1975). Von Belang sind in diesem Kontext ferner Prozessmodelle der Verarbeitung, die davon ausgehen, dass die Verarbeitung von Informationen zyklisch erfolgt (siehe dazu Kintsch/van Dijk 1978). Zur Art und Weise der Speicherung von Daten im Gehirn hat der portugiesische Neurowissenschaftler Damásio (1994) aufschlussreiche Forschungsdaten vorgelegt, die auf Bartletts Ansatz Bezug nehmen und ihn modifizieren. An dieser Stelle kann Damásios Modell jedoch nur kurz skizziert werden. Im Gegensatz zu Bartlett geht der Autor davon aus, dass Bilder im Gehirn nicht faksimilisch, also als genaues Abbild des Originals, gespeichert sind, weil diese Form des Speicherns die Kapazität des Gehirns sehr schnell überlasten würde. Darüber hinaus wäre der Zugang zu der als Faksimile gespeicherten Information auch schwierig. Damásio geht vielmehr davon aus, dass, wenn man sich an etwas erinnert, nicht die exakte mentale Reproduktion eines Bildes, sondern eine Interpretation, d.h. eine neue, rekonstruierte Version des Originals, hergestellt wird. Diese Rekonstruktionen ein und desselben mentalen Bildes können sich laut Damásio mit zunehmendem Alter verändern. Sie sind demnach nicht rigide (siehe dazu Damásio 1994: 116).

Ein besonders relevanter Wissensbereich ist der des „Weltwissens“. Unter Weltwissen verstehen Linke *et al.* einen sehr allgemeinen Wissensbereich, der unterschiedliche Inhalte umfasst: das Alltagswissen, das individuelle Erfahrungswissen und das Bildungs- und Fachwissen. Dabei ist die „Art und Umfang des 'Weltwissens', das einem Menschen zur Verfügung steht, eng mit der Kulturgemeinschaft und mit der sozialen Gruppe verbunden, in der er aufgewachsen ist bzw. in der er lebt. Das gemeinsame Charakteristikum dieser verschiedenen Wissensbestände liegt darin, dass es sich immer um eine Art von 'Inventar'-Wissen bzw. Objekt-Wissen handelt; man spricht auch oft von enzyklopädischem Wissen.“ (Linke *et al.* 1991: 227). Wie aus diesen Ausführungen hervorgeht, handelt es sich bei der Fassung dieser Wissensbestände um relativ vage und allgemeine Beschreibungen, die uns bei der konkreten Textanalyse kaum weiterhelfen.¹¹⁴

Im Folgenden wird deshalb ein Modell beleuchtet, welches zum Ziel hat, aufzuzeigen, in welcher Art und Weise einzelne Elemente einer Textoberfläche mit weiteren sprachlichen und außersprachlichen Wissensbeständen kombiniert werden, so dass schließlich ein für den Leser kohärenter Text entsteht. Es handelt sich dabei um das Konzept der „Präsuppositionen“.¹¹⁵ Laut Scherner ist dieser Begriff der „seit einigen Jahren international verbreitetste Terminus zur Bezeichnung nichttextualisierter Verstehensvoraussetzungen.“ (Scherner 1984: 181). Unter Präsuppositionen werden solche impliziten Verstehensvoraussetzungen einer Satzäußerung verstanden, die „auf Grund der semantisch-syntaktischen Eigenschaften der textualisierten Äußerungselemente aus diesen logisch ableitbar und in Form von Aussagen darstellbar sind. Diese Verstehensvoraussetzungen sind also allein in der Sprachkenntnis eines Sprachbenutzers verankert.“ (Scherner 1984: 181-182). Es werden zwei Haupttypen von

¹¹⁴Eine spezifischere Unterscheidung von Wissensbeständen wird in der Psycholinguistik vorgenommen, wo man von Wissenskomponenten ausgeht, die sich aus deklarativem und prozeduralem Wissen zusammensetzen und beide Wissenskomponenten wiederum jeweils aus Sprach- und Weltwissen: „*Deklaratives Wissen* ist Faktenwissen. (Das Wissen des Hörers/Lesers über Wortformen und ihre Bedeutung oder über die spezifischen Merkmale eines Textes gehört zum *deklarativen Sprachwissen*; sein Wissen über landeskundliche Fakten zum *deklarativen Weltwissen*). Unter *prozeduralem Sprachwissen* versteht man das Wissen darüber, wie man Sprache verarbeitet oder produziert, z.B. mit Hilfe welcher Strategien man ein unbekanntes Wort erschließen kann oder eine nicht erfasste Textstelle aus dem sprachlichen und außersprachlichen Kontext erschließend ergänzt. *Prozedurales Weltwissen* ist Wissen darüber, wie man sich in der umgebenden Wirklichkeit angemessen verhält.“ (Heyd 1997: 85).

¹¹⁵Mit den Konzepten von „frame“, „script“ und „Schema“, die aus der Psychologie in die Linguistik importiert worden sind, wird ebenfalls versucht, die Verknüpfung von Weltwissen mit den im Text sprachlich vermittelten Informationen nachzuvollziehen. Auch hier ist die Ausgangsfrage diejenige nach den Möglichkeiten der Herstellung von Kohärenz bei mangelnder Kohäsion. Als weiterführende Lektüre wird empfohlen: Mandl *et al.* (1987) und Christmann (2000). Siehe dazu auch Kapitel 2.2 hier.

Präsuppositionen unterschieden: Die gebrauchsbundenen (auch pragmatischen) Präsuppositionen und die zeichengebundenen Präsuppositionen. „Gebrauchsbunden“ deshalb, weil diese Präsuppositionen einem sprachlichen Ausdruck nicht grundsätzlich anhaften, sondern sich erst aus dem Gebrauch, den man von einem sprachlichen Ausdruck macht, ergeben. Gebrauchsbundene Präsuppositionen sind also diejenigen Voraussetzungen, die Sprecher als gegeben voraussetzen, wenn sie eine Äußerung in einer konkreten Situation kommunikativ sinnvoll verwenden (siehe dazu Linke et al. 1991: 232).

Als Beispiel dazu dienen folgende Textstellen:

B, 42-45

Aber was man damit [mit dem Lösegeld] hätte machen können, anstatt dass solche Lumpen es irgendwo auf den Bahamas verjuxen.

In der Äußerung „Geld auf den Bahamas verjuxen“ muss vom Rezipienten ein Schlussprozess vorgenommen werden, weil eine bestimmte kommunikative Verwendung an diese Äußerung geknüpft ist, deren Sinn aber nicht (explizit) ausgedrückt ist. In dieser bestimmten Verwendungssituation bedeutet die Äußerung, dass die Bahamas als Beispiel für einen beliebten – weil paradiesischen– Zufluchtsort stehen, wohin sich nicht nur Touristen, sondern auch Gangster, die unentdeckt bleiben wollen, begeben und wo sie (spezifisch für unseren Kontext geltend) das erpresste Geld (nutzlos) verschleudern und sich amüsieren können. „Geld auf den Bahamas verjuxen“ steht also als Metapher für einen paradiesischen Zufluchtsort, wofür/wo man (aus der Sicht des Sprechers) unnötigerweise viel Geld ausgibt. Das bedeutet aber nicht, dass der Sprecher davon ausgeht, dass sich die Gangster *tatsächlich* „irgendwo auf den Bahamas“ befinden.

A, 11-14

Die Tricks des Superhirns: Ein weiß getünchter Keller, irgendwo in Norddeutschland, gut eine Autostunde von Hamburg entfernt.

In diesem Satz werden geographische Benennungen referiert, nämlich Norddeutschland und Hamburg. Dabei wird jedoch nicht explizit gemacht, dass Hamburg in Norddeutschland liegt. Diese kognitive Ergänzungsarbeit muss vom einzelnen Leser geleistet werden.

Eine Passage, die uns für Fremdsprachenlerner besonders heikel erscheint, was deren Verständlichkeit angeht, ist Folgende:

B, 35

An der Autobahn bei Krefeld übernahmen die Kidnapper das Geld – diesmal unpräparierte Scheine, die eigens aus Amerika eingeflogen worden waren.

Wenn ein (fremdsprachlicher) Leser nicht explizit weiß oder den Gesamtkontext des Artikels nicht insofern präsent hat, als er sich erinnern kann, dass sich der Entführungsfall in Deutschland abgespielt hat, scheint es naheliegend, dass aus dem vorliegenden Kontext interpretiert wird, dass Krefeld in Amerika liegt. Eine Erklärung dafür könnte darin gesehen werden, dass die Bedeutung der Präposition *ein* (in: *eingeflogen*) übersehen oder missverstanden wird und lediglich der Präposition *aus* Beachtung geschenkt und folgender Schluss gezogen wird: "Krefeld aus Amerika". Dies wiederum könnte damit zusammenhängen, dass die Rezipienten beim Lesen fragmentarisch vorgehen und weder Vor- noch Rückbezüge herstellen (kohärenz-bildende Lektüre würde folglich nicht in ausreichendem Maße stattfinden, was auf die Notwendigkeit der Vermittlung einer Textsortenlehre in der Mutter- und Fremdsprache hindeuten würde).

Hinsichtlich der zeichengebundenen Präsuppositionen ist zu sagen, dass diese an die Form eines sprachlichen Ausdrucks gebunden sind und meist auf der Satzebene zum Tragen kommen (siehe dazu Linke *et al.* 1991: 232 ff.). Ausgelöst werden sie z.B. durch Verwendung des bestimmten Artikels:

A, 3-10

Der Boss ist ein Superhirn. Selbst der Entführte spricht in einem Interview mit Hochachtung über den Mann, der ihn 33 Tage gepeinigt hat. Das Superhirn hatte das

Verbrechen so perfekt geplant und ausgeführt, dass die Polizei auch 10 Tage nach Reemtsmas Freilassung noch nicht einmal das Geisel-Versteck gefunden hat.

Auffällig an dieser Textpassage ist die Tatsache, dass „Polizei“ mit dem bestimmten Artikel eingeführt wird: *die* Polizei. In diesem Fall handelt es sich jedoch nicht um ein bereits eingeführtes Textelement, auf das verwiesen wird, sondern mit dem bestimmten Artikel wird auf außertextliche Wissensbestände Bezug genommen, die als Hintergrundfolie der aufzubauenden Textwelt dienen. In diesem konkreten Beispiel wird vom Textverfasser stillschweigend davon ausgegangen, dass der Leser weiß, was damit gemeint ist, wenn er von der Polizei spricht (Behörde zur Aufrechterhaltung der öffentlichen Ordnung und Sicherheit in einem Land. Hier: in Deutschland).

Die angeführten Beispiele verdeutlichen, dass die Verständlichkeit eines Textes für Fremdsprachlerner dadurch erschwert wird, wenn ihr außersprachliches Wissen (z.B. aufgrund unterschiedlicher kultureller / geographischer / sozialer Voraussetzungen) nicht ausreicht, um die Bedeutung eines Ausdrucks bzw. einer Textstelle zu erfassen. In Fällen, wo dem Leser auf der Textoberfläche keine Kohäsion ersichtlich ist, wird es nötig, die vom Textproduzenten intendierten Präsuppositionen bewusst zu erschließen bzw. zu re-konstruieren, und zwar auch solche, die ein Leser nicht spontan aus dem Weltwissen ergänzt hätte. Diese aufwändige Form der Kohärenzfindung ist bei fremdsprachigen Texten wohl sehr häufig. Inwieweit ein auf diese Weise zustandegekommenes Textverständnis sich noch mit der entsprechenden Intention des Textproduzenten deckt, muss im Einzelfall überprüft werden.

Für unseren Zusammenhang ist deutlich geworden, wie zentral der Einsatz von außersprachlichen Wissensbeständen bei der Rezeption von Texten ist. Nach Ehlers kann „fehlendes kulturspezifisches Wissen zu Beeinträchtigungen im Textverstehen und zu Interferenzen führen.“ (Ehlers 2003⁴: 288). Deshalb scheint es besonders wichtig, dass Fremdsprachlerner neben den linguistischen Konzepten der Textkohärenz auch mit außersprachlichen Phänomenen vertraut gemacht werden, so dass ihr Wissen hinsichtlich der eigenen und der fremden Kultur erweitert wird.

5.6 Fazit der Textanalyse

Aus den obigen Untersuchungen wird deutlich, dass ein so vielschichtiges Gewebe wie ein Text bezüglich seiner Verständlichkeit unter verschiedenen Blickpunkten betrachtet werden muss. Doch hier sind uns Grenzen gesetzt: Man vermag eine Sache zu einer Zeit nur aus einem einzigen Blickpunkt betrachten. Unterschiedliche Gesichtspunkte erfordern auf jeden Fall ein Nacheinander der Betrachtung. Die jeweiligen Ergebnisse dürfen deshalb nicht mechanisch „zusammengerechnet“ werden. Obwohl bei der Analyse der Texte linear vorgegangen werden muss, können trotzdem einige Schlussfolgerungen bezüglich der Verständlichkeit der beiden Texte gezogen werden.

Grundsätzlich gehen wir davon aus, dass Text A für unsere Zielgruppe tendenziell einfacher zu verstehen ist als Text B. Diese These basiert auf Überlegungen, die sich auf den verschiedenen Ebenen unseres Bezugsrahmens ansiedeln: Was die Lexik betrifft, glauben wir, dass unsere Zielgruppe zwar mehrere Wörter (beider Texte) nicht verstehen wird, ihnen aber Anglizismen wie *Trick*, *Boss* und *Gangsterboss*, die in Text A vorkommen, beim Verstehen helfen.

Darüber hinaus gibt es zahlreiche spontan gebildete Komposita, die sehr anschaulich sind (*Superhirn*, *Zigarettenerbe* etc.).

Was die Pronominalisierung betrifft, ist festzuhalten, dass gewisse Referenzbezüge im Text A auf den ersten Blick nicht eindeutig sind und das Verständnis deshalb erschwert wird. Hier wird sich zeigen, ob die Rezipienten fähig sind, trotzdem Kohärenz herzustellen.

Auf der Ebene der Satzkonstruktionen dürfte Text A leichter verständlich sein, weil er zum großen Teil aus einfachen Hauptsätzen besteht. Text B hingegen weist mehr Hauptsatz- und Nebensatzkombinationen und nicht-eingebettete Relativsätze auf. Darüber hinaus gibt es im Text B häufige Passivkonstruktionen, Partizipialsätze und Sätze im Konjunktiv (indirekte Rede), die die Verständlichkeit für unsere Zielgruppe erschweren.

Hinsichtlich der Gliederung/Ordnung ist Text A einfacher zu verstehen als Text B, weil er verschiedene optische Signale aufweist, die den Text in kleine, übersichtliche

Paragraphen teilt. Was jedoch die Anordnung der Informationen betrifft, ist Text B einfacher zu verstehen, weil die Informationen dort in einer logischen Reihenfolge dargestellt werden.

Was den Rezipienten betrifft, zeigt die Analyse unserer Beispieltexte einerseits, „dass Textverstehen in hohem Maße kontextsensitiv ist, andererseits, dass Wissen über Kontexte, Interaktionen u.a. eine außerordentlich wichtige strukturbildende Funktion im Textverstehen zukommt. Daraus folgt zwangsläufig, dass unterschiedliche Rezipienten im Prozess des Textverstehens zu unterschiedlichen, auf unterschiedlichem Wege und durch verschieden verlaufende konstruktive Prozesse erreichten Interpretationsergebnissen gelangen können, da keineswegs alle Rezipienten über die gleichen Wissensressourcen verfügen, durch die sie die Textstruktur, d.h. die Textinformation im Verstehensprozess auffüllen.“ (Heinemann/Viehwegger 1991: 120-121). Da sich in unserer Zielgruppe drei Remigranten befinden, kann es durchaus sein, dass ihnen der Entführungsfall bekannt ist. Somit hätten diese Rezipienten nicht nur bessere sprachliche, sondern auch inhaltliche Voraussetzungen als die anderen Elemente unserer Adressatengruppe. In diesem Zusammenhang ist auf die große Bedeutung einer das eigentliche Lesen vorbereitende Phase im Unterricht hinzuweisen (*advance organizing*), in der die Lehrperson ihre Schüler auf denselben Informationsstand bezüglich des Textinhalts bringen kann. Das Vorwissen der Rezipienten ist in diesem Sinne im Unterricht punktuell steuerbar.¹¹⁶

Ein letztes Wort zum Begriff „Verstehen“. Was meinen wir damit, wenn wir davon ausgehen, dass unsere Rezipienten den jeweiligen Text *in praxi* „verstehen“ sollen? Das Ziel eines Lesers liegt normalerweise darin, den Sinn – „die Marksubstanz“ (Heringer 1987: 9) – eines Textes zu erfassen. Doch der Weg dorthin ist verschlungen, denn es gibt verschiedene *Lesestile* und *Leseziele*. In der Fachliteratur wird zwischen *detailliertem*, *globalem* und *suchendem* Lesen unterschieden (siehe dazu Westhoff 1997). Nach Westhoff wird „Lesen, 'um genau zu wissen', oft *detailliertes Lesen* genannt. Lesen, 'um eine bestimmte Information zu finden', heißt hingegen oft *suchendes Lesen* und Lesen 'um sich einen Eindruck zu verschaffen', heißt schließlich oft *globales Lesen*“ (Westhoff 1997: 101). In unserem Kontext genügt es folglich nicht, dass die Rezipienten den

¹¹⁶ Siehe dazu Piepho (1990: 5).

jeweiligen Beispielstext nur global oder suchend lesen, denn sie sollen fähig sein, nicht nur das Thema/den Inhalt des Textes zu erfassen, sondern auch spezifische Fragen, die sich auf den Ebenen der Lexik, Syntax, Semantik und auf einer Metaebene ansiedeln, beantworten zu können. Deshalb wird unsere Adressatengruppe den Text gezwungenermaßen detailliert lesen müssen.¹¹⁷

6. Zur Erstellung der Fragebogen

Im Brennpunkt unseres Interesses steht in diesem Kapitel zunächst die Frage „Welche (Text-) Merkmale sollen überprüft werden?“ und „Welcher Art muss unser Fragebogen sein, damit die Verständlichkeit der beiden Texte bezüglich unserer Adressatengruppe überprüft werden kann?“

Um einen möglichst genauen Eindruck der Verständlichkeit der beiden Texte zu erhalten, wurden je zwölf Fragen gestellt.¹¹⁸ Mit diesem Vorgehen soll Folgendes überprüft werden:

- Über welches Textsortenwissen verfügen die Leser?
- Wie schätzen sie den Schwierigkeitsgrad des Textes spontan ein?
- Welches Interesse bringen sie dem Text entgegen? (Motivation, affektive Komponente)
- Welche lexikalischen Kenntnisse weisen sie auf?
- Über welche Kenntnisse verschiedener wortbildender Elemente verfügen sie?
- Wie gehen sie mit elliptischen Sätzen um? (Syntax und Kohäsion)
- Sind sie in der Lage, die Referenzbezüge adäquat herzustellen?
- Wie steht es um ihr außersprachliches (kulturelles/landeskundliches) Wissen?
- Wie schätzen sie ihre eigene Leseleistung ein?

¹¹⁷ Man spricht in diesem Zusammenhang in der Forschung auch von der „Tiefe“ der Verarbeitung eines Textes: Nach Groeben reicht die „kognitive Komplexität der Verarbeitung von 'sensorischer Analyse' bis zu 'semantischer Elaboration'"; dieses Kontinuum wird als eine Dimension der kognitiven Tiefe angesehen.“ (Groeben 1982: 37). Ehlers fasst den Begriff „Tiefe“ der Verarbeitung mit der Unterscheidung zwischen flachem vs. elaborativem Lesen (siehe dazu Ehlers 2003⁴: 290).

¹¹⁸ Babajlowa unterscheidet folgende Grade der Adäquanz des Verstehens: Vollständigkeit, Genauigkeit, Tiefe, Schnelligkeit, Klarheit, Kreativität sowie emotionale Färbung, voluntative Steuerung und kritische Einstellung (Babajlowa 1995: 218). Bezüglich unserer Fragebogen werden wir versuchen, einige dieser Parameter mit Hilfe von quantitativen Charakteristika zu berücksichtigen.

Die gesamte Rezipientengruppe besteht aus 40 Studierenden des zweiten Studienjahrs. Es handelt sich dabei im Durchschnitt um Studenten mit fünf Jahren DaF-Unterricht (wie bereits erwähnt befinden sich darunter auch drei Remigranten mit z.T. sehr guten Deutschkenntnissen). Text A wurde 20 Lesern und Text B 20 Lesern in zufälliger Verteilung vorgelegt. Dann wurde anhand eines (anonymen) Fragebogens zu jedem Text überprüft, wie viel jede Hälfte verstanden hatte und wie zufrieden sie beim Lesen war. Die Leser mussten schriftliche Fragen zum Text beantworten und durften kein Wörterbuch oder ähnliche Hilfen benutzen. Die zur Verfügung gestellte Zeit betrug 30 Minuten (was von den Gruppen als ausreichend empfunden wurde).

6.1 Die Fragebogen

In diesem Kapitel sollen die Fragen zur Überprüfung der Verständlichkeit der beiden Texte dargestellt werden. Desweiteren soll zu jeder Frage erklärt werden, was damit überprüft werden soll und auf welchen theoretischen Hintergrund sie sich bezieht.

Die Fragen erscheinen sowohl auf Deutsch als auch auf Portugiesisch, um sicherzustellen, dass alle Leser sie verstehen können. Der Fragebogen umfasst drei Ebenen: Den Text als Ganzes, seine sprachliche Umsetzung und schließlich seinen Inhalt und seine Wirkung. Im Folgenden werden die einzelnen Fragen aufgelistet und kommentiert.

A Leser

Makro-Ebene: Text als Ganzes

1. *De que género de texto se trata? Como é que identificou o género de texto?
Um welche Textsorte handelt es sich? Woran erkennen Sie das am Text?*

Mit dieser Frage wird überprüft, ob die Leser über ein ausreichendes Textsortenwissen verfügen, das ihnen erlaubt, den gegebenen Text als einen Zeitungsnachrichtentext zu identifizieren. Damit soll in Erfahrung gebracht werden, ob die Leser durch die Identifizierung der Textsorte mit einem Vorwissen (z.B. was die Aufmachung oder gewisse sprachliche Merkmale etc. betrifft) und deshalb mit einer bestimmten Erwartungshaltung an den Text herangehen.

2. *Qual é a função predominante do texto? / Welches ist die dominante Textfunktion?*

- descritiva (dar informações) / deskriptiv (Informationen geben)*
- narrativa (narrar) / narrativ (erzählen)*
- explicativa (explicar contextos complexos e.g. contextos científicos) / explikativ (komplexe (z.B. wissenschaftliche) Zusammenhänge erklären)*
- argumentativa (apresentar argumentos) / argumentativ (begründend)*

Hier wird überprüft, ob die Leser fähig sind, die Textfunktion zu erkennen.

3. *De que trata o texto (conteúdo)? Que palavras-chave / frases-chave do texto o/a ajudaram a tirar as ideias principais? Cite-as por favor.*

Worum geht es im Text? Welche Schlüsselwörter / Schlüsselsätze halfen Ihnen bei der Erkennung der Hauptaussagen? Bitte notieren Sie sie!

Die Antworten zu dieser Frage sollen Aufschluss darüber geben, ob die wichtigsten Gedanken des Textes erfasst wurden und welche Textstellen korrelieren. Hier geht es zunächst um globales Lesen oder *Skimming* (Erfassen des Textzusammenhangs).

Als theoretischer Hintergrund dazu dient das Text-Thema-Konzept von Brinker, bei dem der Rezipient aus zahlreichen Einzel-Informationen das jeweils Wesentliche herausfiltert und dieses abstrakte Konzentrat, meist in mehreren Schritten und auf mehreren Ebenen, mit weiteren Ebenen verknüpft, bis er die Grund-Information des Gesamttextes und in Verbindung damit die Intention des Produzenten eruiert hat. (siehe dazu Heinemann / Heinemann 2002: 80). Es geht hier im weiteren Sinne auch um die Überprüfung des Strategiewissens der Leser: Verfügen sie über die nötigen Strategien zur Entschlüsselung des Textes? (Unterstreichen sie z.B. gewisse Textstellen, machen sie sich Notizen am Rand des Textes usw.?).

4. *Qual é a sua opinião espontânea sobre o grau de dificuldade do texto?*

Welchen spontanen Eindruck haben Sie bezüglich der Schwierigkeit des Textes?

- | | | | |
|---|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> <i>muito simples</i> | <input type="checkbox"/> <i>simples</i> | <input type="checkbox"/> <i>difícil</i> | <input type="checkbox"/> <i>muito difícil</i> |
| <input type="checkbox"/> <i>sehr einfach</i> | <input type="checkbox"/> <i>ziemlich einfach</i> | <input type="checkbox"/> <i>ziemlich schwierig</i> | <input type="checkbox"/> <i>sehr schwierig</i> |

O que o/a levou a essa conclusão? (Assinale por favor. Respostas múltiplas são possíveis)

Was hat Ihnen bei dieser Beurteilung geholfen? (Bitte ankreuzen. Auch Mehrfachantworten sind möglich):

- O arranjo gráfico do texto (itálico, palavras em negrito, parágrafos...) / Die Aufmachung des Textes (Fettdruck, Gliederungssignale, Einteilung in Abschnitte)*
- As palavras são fáceis de perceber / Die Wörter sind einfach zu verstehen*
- As palavras são difíceis de perceber / Die Wörter sind schwer zu verstehen*
- A construção das frases é simples / Die Sätze sind einfach konstruiert*
- A construção das frases é complexa / Die Satzkonstruktionen sind komplex*
- Eu já conhecia o tema do texto (o rapto de Reemtsma) / Das Thema des Textes (Reemtsma-Entführung) war mir bereits bekannt*
- O tema do texto é fácil de perceber / Das Thema des Textes ist einfach zu verstehen*
- O tema do texto é difícil de perceber / Das Thema des Textes ist schwer zu verstehen*
- Acho o tema do texto interessante / Ich finde das Thema des Textes interessant*
- O tema do texto não me diz nada e não me interessa / Das Thema des Textes sagt mir*

Ein erster – zunächst noch eher intuitiver – Eindruck des Textes kann insofern aufschlussreich sein, als er uns ein ungefähres Bild darüber geben kann, ob der Leser sich in der Lage fühlt, die Leseaufgabe zu bewältigen. Ferner ist es interessant zu erfahren, an welchen Textmerkmalen die Rezipienten ihren spontanen Eindruck festmachen.

5. *Quais as emoções que teve ao ler o texto?*
Welche Gefühle hatten Sie beim Lesen?

- *contentamento / Zufriedenheit mit dem Text*
- *foi divertido ler o texto / Das Lesen hat Spaß gemacht*
- *sentimento de sucesso / Erfolgsgefühl*
- *interesse no tema / Interesse am Thema*
- *descontentamento / Unzufriedenheit mit dem Text*
- *nenhum interesse no texto / kein Interesse am Text*
- *outros / andere*.....

Mit der Frage nach den Gefühlen beim Lesen kommt die affektive Komponente ins Spiel. Dies ist insofern von Bedeutung, als aus der Lernforschung hervorgeht, dass Gefühle und Einstellungen beim Lesen bzw. das Interesse am Thema für die Verständlichkeit sehr wichtig sind. So konnten die Ergebnisse der PISA-Studie (2000) belegen, dass „die Lesemotivation und das verbale Selbstkonzept statistisch signifikante Prädiktoren der Lesekompetenz darstellen.“ (Möller/Schiefele 2004: 101).

B Text

Mikro-Ebene: Sprachliche Umsetzung

6a) O que significam as seguintes palavras? (As respostas podem ser dadas em português) / Was bedeuten folgende Wörter?

- a) der Boss: _____
- b) austüfteln: _____
- c) die Spur: _____
- d) das Superhirn: _____
- e) die Wendemöglichkeit: _____
- f) die Freilassung: _____
- g) die Nervosität: _____
- h) dreist: _____
- i) klauen: _____
- j) ausspionieren: _____

¹¹⁹ An dieser Stelle ist zu erwähnen, dass wir es für wichtig erachten, dass bei dieser Art von Fragen auch immer ein Feld für weitere (von uns nicht vorgesehene) Antworten offen bleibt.

Text B:

6b) O que significam as seguintes palavras? (As respostas podem ser dadas em português) / Was bedeuten folgende Wörter?

k) Die Verbrecher-Clique:

l) das Werk: _____

m) die Tat: _____

n) das Opfer: _____

o) der Zaun: _____

p) die Geiselangster: _____

q) die Zahlung: _____

r) das Vertrauen: _____

s) der Verlust: _____

t) das Verlies: _____

Was die Lexik der jeweiligen Texte betrifft, soll unsere Hypothese bestätigt (oder aber widerlegt) werden, dass erstens kurze Wörter nicht die einfacheren Wörter sind und zweitens, dass unsere Zielgruppe fähig ist, Wörter lateinischen Ursprungs und Anglizismen (problemlos) zu verstehen.

Text A:

7a) Leia a seguinte frase. A que / a quem se refere cada pronome “er”? / Lesen Sie folgenden Satz. Worauf bezieht sich das jeweilige Pronomen “er”?

Superhirn – er ließ Reemtsma vor der Fahrt ins Geiselerlies die Uhr abnehmen, damit er nicht sehen konnte, wie lange er unterwegs war.

Text B:

7b) Leia a seguinte frase. A que / a quem se refere cada pronome “er”? / Lesen Sie folgenden Satz. Worauf bezieht sich das jeweilige Pronomen “er”?

In einem Exklusiv-Interview mit der SZ hat Jan Philipp Reemtsma erstmals seine eigene Rolle in dem 33 Tage dauernden Entführungsfall erläutert. Er war mit einem Gangster im ständigen Dialog. Er gewann das Vertrauen der Entführer (...) Sein Bewacher sei wenigstens nicht sadistisch gewesen, berichtete Reemtsma. In seinem nur schwach beleuchteten Verlies sei er aber zwischenzeitlich so verzweifelt gewesen, dass er einen Abschiedsbrief an seine Frau und seinen Sohn geschrieben habe.

Bei dieser Frage soll überprüft werden, ob die Leser fähig sind, die Referenzbezüge adäquat zu interpretieren (dies ist besonders interessant im Text A, wo die Referenzbezüge auf den ersten Blick nicht eindeutig sind).

Text A:

8. Quais são as palavras que faltam nas seguintes frases? Por favor, complete as frases! / Welche Wörter fehlen in den folgenden Sätzen? Notieren Sie die Sätze vollständig!

Die Tricks des Superhirns: Ein weiß getünchter Keller, irgendwo in Norddeutschland, gut eine Autostunde von Hamburg entfernt. Für 33 Tage das Geisel-Gefängnis des Hamburger Multimillionärs Jan Philipp Reemtsma (43).

Gar nicht so einfach.

Auch nach der zweiten gescheiterten Geldübergabe keine Spur von Nervosität.

Diese Aufgabe bezieht sich nur auf Text A. Es soll damit überprüft werden, ob die Leser fähig sind, die vorliegenden Sätze grammatisch komplett zu ergänzen.

9. *Como avalia o registo de linguagem? / O estilo do texto? Wie beurteilen Sie das sprachliche Register / den Stil des Textes?*

- linguagem coloquial / umgangssprachlich*
- linguagem formal / formell*

Fundamente por favor! / Begründen Sie!

Anhand dieser Frage wird überprüft, ob die Adressaten über ein Textsortenmuster-Wissen verfügen, das es ihnen erlaubt, den vorherrschenden sprachlichen Stil des Textes zu bestimmen.

C Conteúdo e Efeito/Diskurs-Ebene: Inhalt und Wirkung

10. *Onde fica Hamburg / Wo liegt Hamburg? / Text B: Onde fica Krefeld? / Wo liegt Krefeld?
O que significa „Mark“? / Was bedeutet „Mark“?*

Anhand dieser Fragen soll einerseits überprüft werden, ob die Zielgruppe fähig ist, textinterne inhaltliche Bezüge herzustellen (z. B. in A, 13-14: Hamburg – Norddeutschland) und andererseits wird überprüft, über welches außersprachliche (kulturspezifische) Wissen die Adressaten verfügen (B, 33: „Mark“).

11. Frage zum Gehalt des Textes:

*O texto é informativo? O leitor recebe informações suficientes? Ist der Text informativ? Justifique!
Erhalten Sie als Leser ausreichend Informationen? Begründen Sie!*

Mit dieser Frage soll in Erfahrung gebracht werden, ob sich die Rezipienten nach der Lektüre des jeweiligen Artikels als ausreichend informiert erachten oder nicht. Die Frage hat demnach mit der Qualität der Information zu tun.

12. Na sua opinião como entendeu o texto? Wie gut haben Sie den Text Ihrer Meinung nach verstanden?

- | | | | | |
|--|-----------------------------------|--|------------------------------|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> muito mal | <input type="checkbox"/> mal | <input type="checkbox"/> relativamente bem | <input type="checkbox"/> bem | <input type="checkbox"/> muito bem |
| <input type="checkbox"/> sehr schlecht | <input type="checkbox"/> schlecht | <input type="checkbox"/> relativ gut | <input type="checkbox"/> gut | <input type="checkbox"/> sehr gut |

Hier wird die Selbsteinschätzung der Leser bezüglich ihres Textverstehens überprüft. Stimmt die eigene Einschätzung mit den Ergebnissen aus den oben gestellten Fragen überein?

6.1.2 Auswertung der Ergebnisse der Fragebogen

Zu der Auswertung der Ergebnisse der Fragebogen ist grundsätzlich zu sagen, dass es sich dabei nicht um absolute Ergebnisse handelt, sondern dass damit lediglich gewisse Tendenzen aufgezeigt werden können.¹²⁰

Die Mehrheit der Leser war in der Lage zu erkennen, dass es sich bei Text A um einen Zeitungsnachrichtentext handelt mit der dominanten Funktion „Informationen geben“ (Text A: 75%).

Im Text B fällt aufgrund der Nennung unterschiedlicher Textsorten auf, dass das Erkennen der Textsorte weniger eindeutig war als im Text A. Dies mag wohl mit dem Layout des Textes zusammenhängen, das keine auffälligen optischen Signale aufweist.

Die dominante Funktion der Texte (Informationen geben) wurde von der Mehrheit richtig erkannt (Text A: 75%; Text B: 80%).

Bezüglich des Themas der Texte waren die Rezipienten mehrheitlich in der Lage, adäquate Schlüsselwörter zu nennen (je 90%). Im Text A wurde einmal geschrieben, der Text handle von einem „Raub“, was als zu ungenau erachtet wird.

Hinsichtlich der spontanen Einschätzung des Schwierigkeitsgrades der Texte kann gesagt werden, dass sowohl Text A als auch Text B von der Mehrheit als „ziemlich schwierig“ (Text A: 65%; Text B: 60%) eingeschätzt wird. Die Begründungen, die dafür angeführt werden, ergeben ein interessantes Bild. Bei der Leser-Einschätzung von Text A herrschen mehrheitlich (in absteigender Reihenfolge) folgende Ansichten vor: Die Wörter sind schwer zu verstehen (13x), das Thema des Textes ist interessant (10x), die Sätze sind einfach konstruiert (9x), das Thema des Textes ist leicht verständlich (8x)

¹²⁰ Übersicht über die Ergebnisse der Fragebogen siehe Anlage 3 hier.

und die Aufmachung des Textes ist wichtig (7x). Was Text B betrifft, liegen die Schwerpunkte anders: Was am häufigsten genannt wurde, war die Schwierigkeit der Wörter (11x), die Komplexität der Satzkonstruktionen (8x) und das Interesse am Thema (7x).

Die vorherrschenden Gefühle beim Lesen waren Interesse am Thema (Text A: 12x, Text B: 15x) und Spaß beim Lesen (Text A: 6x, Text B: 2x).

Hinsichtlich des Wortschatzes gab es folgende Ergebnisse: Im Text A haben alle Rezipienten das Wort „Nervosität“ verstanden. Unsere These, dass portugiesischen Muttersprachlern dieses Wort keine Schwierigkeiten bietet, wurde damit bestätigt. 95% aller Rezipienten des Textes A haben das Wort „Boss“ (aus dem Englischen verstanden). Überraschend war das Ergebnis bezüglich des Wortes „ausspionieren“ (A, 28), welches 14 Leser (70%) richtig erklärt bzw. übersetzt haben. Dies hat wohl mit der Ähnlichkeit der portugiesischen Entsprechung „espia“ (dt. spionieren) zu tun. Ein weiterer interessanter Aspekt liegt in der Tatsache, dass keiner der zwanzig Rezipienten des Textes A das Wort „dreist“ verstanden hat. (Es gab eine Antwort, die dreist mit „zum dritten Mal“ und eine andere, die es mit „calmamente“ übersetzte).

Bezüglich des Textes B haben alle Leser das Wort „Vertrauen“ richtig verstanden. Weitere Wörter, die von der großen Mehrheit richtig verstanden wurden, sind „Werk“ (75%), „Tat“ (70%) und „Opfer“ (70%). Es handelt sich dabei um in Zeitungsnachrichtentexten relativ häufig vorkommende – und deshalb unserer Rezipientengruppe bekannte – Wörter. Das Wort, das hingegen am meisten Schwierigkeiten bereitete, ist das Wort „Verlies“ (15%). Dabei handelt es sich um ein eher seltenes und kontextspezifisches Wort.

Hinsichtlich der Referenzbezüge im Text A hat die große Mehrheit das erste „er“ richtig zugeordnet (erstes er = Superhirn). Wie erwartet, gab es Schwierigkeiten bei der Zuordnung der beiden weiteren Pronomina: Nur gerade 40% der Leser haben den Referenzbezug richtig erkannt. (Es gab z.B. die Antwort, dass sich das zweite „er“ auf die Polizei beziehen würde). Was den Text B betrifft, konnten wir – wie erwartet – feststellen, dass die Rezipienten die deutlichen Referenzbezüge mehrheitlich richtig zuordneten (80% ; 95%).

Die Ellipsen in Text A konnten nur gerade von 25% der Leser im ersten Satz (der relativ lang und komplex ist) richtig ergänzt werden. Im zweiten Satz, wo nur ein Verb fehlt, waren 70% der Leser in der Lage, den Satz richtig zu ergänzen.

Hinsichtlich des sprachlichen Registers wurde in den Beispielstexten richtig erkannt, dass Text A eher umgangssprachlich ist und Text B eher formell.

Auf die Frage, wo Hamburg liegt, konnten 80% der Rezipienten von Text A korrekt antworten. Dies kann daran liegen, dass die Rezipienten einerseits die intratextuelle Kohärenz (Hamburg – Norddeutschland: A, 13-14) richtig herstellen konnten und andererseits, dass sie bereits wussten, dass Hamburg in Norddeutschland liegt, weil es sich dabei um eine sehr bekannte deutsche Stadt handelt.

Hinsichtlich der Frage, wo Krefeld liegt, konnte hingegen beinahe keiner der Rezipienten von Text B richtig Auskunft geben (5%). Das bedeutet, dass sie weder fähig waren, intratextuelle Kohärenz adäquat herzustellen (es gab zwei Antworten, die besagten, dass Krefeld in Amerika liegt!), noch auf ein geographisches Vorwissen zurückzugreifen. Dafür war die große Mehrheit der Rezipienten fähig, „Mark“ richtig zu erklären (95%).

Anhand der Ergebnisse zu der Frage nach dem Gehalt bzw. der Informativität der Texte wird deutlich, dass sowohl die Rezipientengruppe von Text A als auch die Gruppe von Text B den jeweiligen Text als ausreichend informativ erachten. Dieses Ergebnis ist jedoch insofern nicht repräsentativ, als die Rezipienten keinen direkten Vergleich hatten zu dem jeweilig anderen Lesetext. An dieser Stelle wäre wohl eine Frage zu der Gliederung/Ordnung der Texte sinnvoller gewesen. Z.B. „Wie ist die Organisation des Textes? Geordnet/übersichtlich/logisch oder sprunghaft/ungeordnet?“.

Die Ergebnisse zu der abschließenden Frage bezüglich der Selbsteinschätzung zeigt, dass sich die Mehrheit der Rezipienten beider Texte ähnlich einschätzen: Sie meinen, dass sie ihren Text „relativ gut“ verstanden haben (Text A: 70%; Text B: 60%). Sie siedeln sich selber also in einem mittleren Bereich an. Nur gerade ein (Text A) bzw. drei (Text B) Leser haben angegeben, sie hätten den Text sehr gut verstanden.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Ergebnisse der Fragebogen aufschlussreiche Daten bezüglich der Verständlichkeit von Texten für fremdsprachige Leser liefern: Die Merkmale, die die Verständlichkeit eines Sachtextes für eine Rezipientengruppe erschweren, sind demnach folgende:

Bezüglich des Textes:

- zu viele unbekannte, nicht erschließbare Wörter
- unklare Referenzbezüge
- stark elliptische Sätze
- komplexe und verschachtelte Satzkonstruktionen (Passiv, Funktionsverbgefüge, Nominalisierungen, Sätze zweiten und dritten Grades)
- Modus (Konjunktiv)
- komplexes Zeitengefüge
- relative Häufigkeit ungleicher Tempusübergänge
- unübersichtliche Textstruktur (inhaltliche Anordnung der Informationen; „roter Faden“)
- Mangel an Sachlichkeit/Relevanz dem zu kennzeichnenden Gegenstand gegenüber (Verletzung der Kommunikations-Maximen)
- unübersichtliche oder keine Gliederung des Textes (Überschriften, Abschnitte etc.)
- Mangel an optischen Signalen (Fett- und Kursivdruck, Gliederungssignale, Bilder, Fotos, Diagramme, etc.)
- ein weiterer fundamental wichtiger Aspekt, der zur Textschwierigkeit beitragen kann, ist das Auftreten von Metaphern, idiomatischen Wendungen und Wortspielen. Obwohl diese häufig für appellative bzw. persuasive Zwecke in (populärwissenschaftlichen) Zeitungstexten gebraucht werden, blieben sie aufgrund ihres nicht repräsentativen Vorkommens in unseren Beispieltexten unbeachtet. Sie sind jedoch bes. für Verstehensprozesse in der Fremdsprache von Relevanz, da sie aufgrund ihrer lexikalischen Ambiguität zu Missverständnissen führen können.¹²¹

Bezüglich der Rezipienten¹²²:

- mangelnde Vertrautheit mit der jeweiligen Textsorte und deren typischen sprach-stilistischen Merkmalen (textuellen Mustern)
- mangelnde Dekodierfähigkeit
- mangelnde Sprachkenntnisse (Lexik, Syntax, Grammatik, Wortbildung)
- mangelnde Fähigkeit, Bedeutung aus dem Kontext zu erschließen
- mangelnde Fähigkeit, die Funktion von Konnektoren adäquat zu interpretieren

¹²¹ In der Linguistik werden solche Wörter „Vexierwörter“ genannt, da jeweils mehr als eine Bedeutungszuweisung möglich ist (Arbitrarität).

¹²² Die hier genannten Merkmale beziehen sich auf vom Lehrer zu leistende Arbeit im Unterricht, die zu der Homogenisierung einer Gruppe beitragen können.

- mangelnde Fähigkeit, Wiederaufnahmestrukturen zu erkennen (Rekurrenz)
- mangelnde Fähigkeit, Referenzbezüge adäquat herzustellen
- mangelndes thematisch/inhaltliches Vorwissen (bes. auch kulturspez. Kenntnisse)
- mangelndes (Lese-)Interesse/mangelnde Motivation
- mangelnde Vertrautheit mit Strategien der Texterschließung (auf Wort-, Satz- und Gesamttextebene)

Darüber hinaus beeinflussen auch gewisse situative Bedingungen den Leseprozess. So spielen Faktoren wie z.B. die Qualität der Kopien, die zur Verfügung gestellte Zeit, die Leseziele (sind die Leser entspannt oder fühlen sie sich in einer Testsituation?), die Tageszeit (und damit die Konzentrationsfähigkeit), das Interesse am Text/an der Leseaufgabe etc. eine Rolle dabei, ob ein Text einfacher oder schwerer zu erschließen ist. Die Frage, welche dieser Merkmale am meisten ins Gewicht fallen bezüglich des Schwierigkeitsgrades eines Textes, ist kaum zu beantworten, denn ein und derselbe Text kann von verschiedenen Rezipienten in unterschiedlicher Weise „verstanden“ werden, je nach dem jeweiligen Vorwissen, den Einstellungen und Bewertungen, den Interessen und dem habituellen Befinden.

Aus den durch unsere Untersuchung gewonnenen Ergebnissen lassen sich jedoch einige grundsätzliche Schlussfolgerungen für den Unterricht ableiten. Diese werden im folgenden Kapitel thesenhaft erläutert.

7. Methodisch-didaktische Folgerungen

Die in der vorliegenden Arbeit gebrauchten textlinguistischen und kognitiven Modelle können unserer Meinung nach im universitären Fremdsprachenstudium (DaF) bei der Textarbeit hilfreich angewandt werden. Dabei können drei große Bereiche unterschieden werden: Zum einen die Oberflächenstruktur von Texten, ferner Textsortenkenntnisse und außersprachliche Kenntnisse und schließlich die Verwendung von Strategien.

Was für die unterrichtliche Praxis zunächst als besonders ergiebig erscheint, ist die *aktive* Auseinandersetzung mit Merkmalen der Oberflächenstruktur von Texten. Das könnte so aussehen, dass sich die Lernenden mit Phänomenen wie Pronominalisierung, Anapher, Rekurrenz, Referenz, Ellipsen, Tempora, Konnektoren, Worterkennung auf der Morphemebene, Modus, Genus Verbi und Präsuppositionen anhand von verschiedenen

Texten selbsttätig beschäftigen (Stichwort: Grammatik am Text), was der Methode, dass der Lehrer die Grammatikregeln losgelöst von einem Kontext präsentiert, entgegenlaufen würde. Denn durch den induktiven Zugang bzw. durch die Erschließung grammatischer Zusammenhänge werden die durch Selbsttätigkeit (individuell) gewonnenen Erkenntnisse nicht nur besser verstanden, sondern auch besser gespeichert.

Ein weiteres wichtiges Stichwort ist in diesem Kontext „Sprache in Funktion“. Das heißt, dass die *Leistungen* bestimmter Gruppen von Wörtern und Phrasen für die Signalisierung von Aufbau und Struktur von Texten zum Unterrichtsgegenstand gemacht werden sollten. Diese (textlinguistischen) Arbeitsweisen führen dazu, dass die Rezipienten das Textgewebe leichter durchschauen können und sich deshalb auch an die Entschlüsselung von komplexeren Satzkonstruktionen heranwagen (Passivsätze, Sätze zweiten und dritten Grades. Eben diese Satzkonstruktionen, die im Text B als schwierig bewertet wurden). Diesbezügliche Übungen und Aufgaben würden das Wissen über solche Zusammenhänge im Laufe der Zeit automatisieren, was deren Erkennung in neuen (Kon-)Texten erleichtern würde. Wir zielen folglich auf eine „Lerner-Grammatik“ ab. Das bedeutet, „eine Darstellung sprachlicher Formen, Strukturen und Funktionen, die das Erlernen und Behalten (*Lernertätigkeiten* also) so gut wie nur irgend möglich provoziert, fördert, unterstützt, gewährleistet.“ (Schmidt 1990: 153). Dieser Lerner-Grammatik kann und soll folglich im Unterricht eine Grammatikarbeit entsprechen, die das Erkennen fördert, das Behalten erleichtert und das Anwenden übt.¹²³

Ein zweiter wichtiger Bereich betrifft das Textsortenwissen. Nach Heinemann sollte sich der Fremdsprachenunterricht eine „sukzessive systematische Erweiterung und Vertiefung des Textsortenwissens“ zum Ziel machen (Heinemann 2000: 508).

Dabei wäre es sinnvoll, typische sprachliche Muster in spezifischen Textsorten zu bearbeiten und zu untersuchen, ob ein gewisser Text ein gutes Exemplar einer spezifischen Textsorte ausmacht und als verwertbares Muster dient oder nicht. Darüber hinaus wäre es sinnvoll, die thematische Organisation eines Textes zu identifizieren, und Einstellungen und Bewertungen des Autors zu thematisieren (Informativität; sachbetonter Charakter/meinungsbetonter Charakter des Textes). Schließlich können bei

¹²³ Mehr zu dem Konzept der Lerner-Grammatik siehe Schmidt (1990: 153-162).

der Bearbeitung von Textsorten bezüglich der Aufmachung, der sprachlich-stilistischen Gestaltung und des Inhalts kulturelle Unterschiede deutlich gemacht werden.¹²⁴

Was den Inhalt betrifft, kann in der Praxis oft festgestellt werden, dass bei der Textarbeit im Fremdsprachenunterricht gerade diese Dimension zu kurz kommt, weil der Fokus („aus Zeitgründen“) hauptsächlich auf die Grammatikarbeit gerichtet ist. Bei dieser Herangehensweise fungiert der Text lediglich als Mittel zum grammatischen Zweck. Aber gerade inhaltliche und kommunikative Aspekte eines Textes sind von besonderer Bedeutung, denn landeskundliche und kulturelle Informationen lassen sich in einem Text nicht ausgliedern: Sie sind vielmehr integraler Bestandteil von Texten und liefern dem fremdsprachigen Leser wertvolle Informationen über die kulturellen, politischen, gesellschaftlichen, historischen, geographischen etc. Begebenheiten des Zielsprachenlandes. Die intensive(re) Bearbeitung des Textinhalts fördert unserer Meinung nach das außersprachliche Wissen der Rezipienten, was sich wiederum fruchtbar auswirken kann auf die Rezeption anderer (Kon-)Texte, denn dieses Wissen ist – wie aus den in dieser Arbeit vorgenommenen Untersuchungen deutlich wurde – ebenso wichtig für das Textverstehen wie das sprachliche Wissen. Nach Heinemann/Heinemann erfolgt Textverstehen „nicht nur textgeleitet, sondern vor allem wissensgeleitet (Vorwissen, Musterwissen/Schemawissen, spezifisches Interaktionswissen), determiniert durch die jeweilige soziale Interaktion.“ (Heinemann/Heinemann 2002: 168).¹²⁵

An dritter und letzter Stelle soll betont werden, dass nicht nur die Sprachbewusstheit, sondern auch das Sprachlernbewusstheit im Unterricht gefördert und erweitert werden soll. In diesem Zusammenhang ist das Stichwort „Lernstrategien“ von zentraler

¹²⁴ Die bewusste Erkennung solcher Merkmale würde sich auch fruchtbar auf die Produktion eigener Texte auswirken.

¹²⁵ In diesem Zusammenhang sei auf eine These von Biere (1995) verwiesen, die besagt, dass die Verständlichkeit von Texten nicht auf „den in Einsamkeit mit dem Text interagierenden Leser“ verkürzt werden soll (Leser-Text-Interaktion), sondern dass der Begriff Verständlichkeit in einem nicht nur text-, sondern kommunikationsbezogenen Kontext lokalisiert werden sollte (Leser-Leser-Interaktion). Denn durch diesen weniger *kognitiven* und mehr *kommunikativen* Umgang mit Texten wird „der in seiner Abgelöstheit vom Autor fremd und tendenziell unverständlich gewordene Schrifttext gewissermaßen in die Verständlichkeit leibgebundener, partnerbezogen-dialogischer Kommunikation zurückgeholt.“ (Biere 1995: 85-86). Dieser Ansatz scheint gerade für den Fremdsprachenunterricht besonders effektiv, weil für diese Lerner die Fremdheit und Distanz zum Text größer ist als für Muttersprachler. Interessant ist in diesem Zusammenhang auch Ausubels (1980a) Ansicht bezüglich des Vorwissens: „Der wichtigste Faktor, der das Lernen beeinflusst, ist das, was der Lernende bereits weiß. Dies ermitteln Sie, und danach unterrichten Sie Ihren Schüler.“ Dies lässt sich in Verbindung setzen mit der Ryleschen Charakterisierung der Kunst des Unterrichts: „Unterrichten ist die Kunst, Aufgaben zu stellen, die die Schüler noch nicht gelöst, die sie aber nicht mehr vollkommen außerstande sind zu lösen.“ (Ryle 1969: 74).

Bedeutung, weil mit Hilfe von Lernstrategien die kognitiven Aktivitäten bei der Auseinandersetzung mit schriftlichem Textmaterial optimiert werden können. Nach Christmann (1989) soll eine derartige Optimierung kognitiver Lernaktivitäten „durch eine Vermittlung von Textbearbeitungsstrategien erzielt werden, die es dem Lernenden ermöglichen, Wissen aus Lehrtexten, gleich welchen Inhalts, besser aufzunehmen, zu behalten und anzuwenden.“ (Christmann 1989: 32). Diese Strategien siedeln sich in verschiedenen Bereichen an. Nach Portmann-Tselikas sind z.B. die Aufmachung, Titel, Publikationsort und evtl. weitere Kontextinformationen wichtige Bestandteile des Textes, denn sie erlauben es, „vor jedem weiteren Zugang hierarchisch hochstehende Verständnisschemata und darauf basierend Erwartungen zu mobilisieren, die den darauf folgenden Sinnaufbau beim Lesen stützen.“ (Portmann-Tselikas 2000: 832). Ferner können verschiedene Lesestile und -ziele thematisiert werden und „das *Antizipieren*, d.h. die Nutzung des Vorwissens und erster Textsignale wie z.B. Überschriften, begleitender Illustrationen und das *Inferieren*, d.h. in der Ergänzung dessen, was im Text steht, durch eigenes Welt- und Sprachwissen“ (siehe dazu Götze, 2001: 945) geübt werden.¹²⁶ Verallgemeinernd kann gesagt werden, dass Lese- und Verstehensstrategien mit dem „Suchen, Kombinieren, Erschließen, Vor- und Rückgehen im Text“ zu tun haben und dem „entmutigenden Wort-für-Wort-Lesen entgegenwirken sollen.“ (Götze 2001: 945).¹²⁷

In nuce kann gefolgert werden, dass die Vielschichtigkeit und Komplexität von Texten dem Fremdsprachenlerner bewusst gemacht werden und somit eine „Schmalspurbeschäftigung“ (Gross 1990: 108) mit Texten vermieden werden soll.

Wie hoffentlich gezeigt werden konnte, bieten textlinguistische Arbeitsweisen tiefere Einsichten in Texte, indem sie verschiedene Zugänge zu Sprachverwendung und Sprachwissen ermöglichen und Einsichten über andere Kulturen gewinnen lassen.

In der didaktischen Umsetzung sollte sich der Zugang zu Texten laut Willkop jedoch nicht auf eine „rein formale Beschreibung (Distributionsregeln von Artikeln,

¹²⁶ Weitere Strategien zum Leseverstehen siehe Rampillon (1995).

¹²⁷ Eine präzisere Typisierung von Leserstrategien haben Heinemann/Viehweger (1991: 263) vorgelegt. Dabei werden folgende Grundtypen unterschieden: Interessegeprägtes Textverstehen, aufgabenorientiertes Textverstehen, verhaltensorientiertes Textverstehen und partnerbezogenes Textverstehen. Ferner unterscheiden O'Malley/Chamot (1990) drei Strategieklassen: metakognitive, kognitive und sozioaffektive Strategien. Im Rahmen unserer Arbeit kann jedoch nicht weiter auf diese Unterscheidungen eingegangen werden. Als weitere Lektüre wird empfohlen: Heinemann/Viehweger (1991). Einen weiteren Beitrag zur Erschließung von Texten hat Krumm (1990) mit seinem „Schaltplan zum 'Knacken' deutscher Texte“ geliefert.

Herausarbeiten der wesentlichen Strukturmerkmale einer Textsorte etc.) beschränken“ (Willkop 2003a: 107). Gemäß dieser Sprachwissenschaftlerin wird Textlinguistik im Unterricht vielmehr als sinnvoll erfahren, wenn der Mehrwert textlinguistischer Aufgaben deutlich wird. Deshalb kommt sie zu dem Schluss, dass die größte Motivation in einer „funktionalen Analyse und kontrastiven Vergleichen mit kulturkundlichem Erkenntniswert“ liegt (Willkop 2003a: 107). Diesem Desiderat sei anzufügen, dass die Inhalte/Themen der Texte die Adressatengruppe interessieren sollen, damit sie auch motivierend wirken.¹²⁸ Laut Finkbeiner zeigen bisherige Befunde, dass „thematische Interessen einen großen Einfluss auf das Textverstehen haben.“ (Finkbeiner 1996: 96). Deshalb sollten die Leser bei der Auswahl von Texten auch miteinbezogen werden, damit sich deren eigenverantwortlicher Umgang mit Texten entsprechend motivierend und effektiv ausgestaltet und die Lerner Freude an ihrem Tun verspüren.¹²⁹

8. Fazit und Ausblick

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit ist deutlich geworden, dass das Thema Textverstehen und Textverständlichkeit äußerst umfangreich und für die praktische Umsetzung ziemlich undurchsichtig ist. Um etwas Licht in dieses Dickicht zu bringen, stellten wir uns im Rahmen dieser Arbeit die Aufgabe, ein Instrumentarium zu erstellen, das es ermöglichen soll, die Schwierigkeit von Sachtexten bezüglich einer bestimmten Zielgruppe (portugiesischen Germanistik-Studierenden) zu beurteilen. Angefangen bei den frühen Lesbarkeitsforschungsansätzen stellte sich schnell heraus, dass diese für unser Vorhaben nicht ausreichen würden, da sie sich lediglich auf der Wortebene bewegen. Deshalb wurde Groebens Modell aus der Psychologie zur Textverständlichkeit aus den 1980er Jahren herangezogen, welches zwar sehr aufschlussreich ist, aber nicht genügt, um den Schwierigkeitsgrad eines Textes theoriegeleitet präzise und effektiv einzuschätzen. Aus diesem Grund wurden die von Groeben vorgeschlagenen Dimensionen zwar beibehalten, aber um bestimmte linguistische Kategorien erweitert und an unsere nicht-muttersprachige Zielgruppe angepasst. Anhand zweier konkreter

¹²⁸ Aktuelle Untersuchungen im Bereich der Lese- und Interessensforschung belegen den Zusammenhang von Interesse und Faktoren des Textverstehensprozesses. Siehe dazu Streblov (2004).

¹²⁹ In diesem Zusammenhang ist das Stichwort „(Lerner-)Autonomie“ zentral. Für weiterführende Lektüre siehe z.B. Nodari (1996). Ferner haben verschiedene Wissenschaftler auf die Wichtigkeit der affektiven Komponenten beim Lesen und Lernen aufmerksam gemacht. Siehe dazu z.B. Jerusalem/Pekrun (1999), Roth (2001) und Santjer-Schnabel (2002).

Textbeispiele wurde das Instrumentarium schließlich in der Praxis angewendet und Hypothesen zu der Verständlichkeit der Texte aufgestellt. Um die Tauglichkeit unseres Instrumentariums zu überprüfen, wurde je ein Fragebogen zu den Texten A und B entwickelt und insgesamt 40 Germanistik-Studierenden vorgelegt und anschließend ausgewertet. Aufgrund der dadurch erhaltenen Ergebnisse wurde die Tauglichkeit des Instrumentariums bestätigt und es wurde möglich, einige methodisch-didaktische Folgerungen für den hochschulischen DaF-Unterricht abzuleiten.

Die Schwierigkeiten bezüglich der Erstellung der vorliegenden Arbeit stehen unmittelbar im Zusammenhang mit der Komplexität des Themas, der umfangreichen Fachbibliographie mit verschiedensten Modellbildungen und Ansätzen und die Herausforderung, die relevantesten Konstrukte auszuwählen und effektiv zu kombinieren. Dazu kommt die Hauptschwierigkeit der Verständlichkeitsforschung, die laut Nussbaumer darin besteht, „allgemeine Aussagen über die Verständlichkeit von Texten machen zu wollen und zu müssen. Aussagen also, die für Texte generell und Rezipienten generell zutreffen. Da kann man nicht allzu viel erwarten. Man kann nur erwarten, dass Aussagen darüber gemacht werden, wie Texte ganz allgemeine Reaktionen der Rezipienten vorweg berücksichtigen können [...]“ (Nussbaumer 1991: 176ff.).

Mit dem in dieser Arbeit entwickelten Instrumentarium können zwar relativ präzise Äußerungen bezüglich textbezogener Merkmale gemacht werden, aber hinsichtlich deren Verständlichkeit eben nur in Bezug auf eine ganz bestimmte Zielgruppe und unter ganz bestimmten situativen Bedingungen.

Eine Forschungsrichtung, die besonders ergiebig erscheint, ist die Übertragung von Erkenntnissen aus der Verstehens- und Verständlichkeitsforschung (kombiniert mit textlinguistischen Ansätzen) auf die Didaktik des Deutsch-als-Fremdsprachen-Unterrichts. Was diesbezüglich zukünftig wünschenswert wäre, ist die Entwicklung konkreter didaktisierter Lehr- und Lernmaterialien, die die Komplexität von (geschriebenen) Sachtexten in ihrem ganzen Umfang vielfältig und motivierend thematisieren und bearbeiten und dass sich Lehrende und Lernende (von Deutsch als Mutter- oder Fremdsprache) nicht davor scheuten, sich mit diesem komplexen, aber durchaus faszinierenden und bereichernden Gewebe wie dem „TEXT“ intensiv(er) auseinander zu setzen.

9. Anlage 1: Beispielstexte A und B

	<p>Reemtsma-Entführung: Polizei jagt Superhirn</p> <p>Text A</p> <p>1 Die REEMTSMA-ENTFÜHRER – kann die Polizei sie jemals fassen?</p> <p>5 Der Boss ist ein Superhirn. Selbst der Entführte spricht in einem Interview mit Hochachtung über den Mann, der ihn 33 Tage gepeinigt hat. Das Superhirn hatte das Verbrechen so perfekt geplant und ausgeführt, dass die Polizei auch 10 Tage nach Reemtsmas Freilassung noch nicht einmal das Geisel-Versteck gefunden hat.</p> <p>10 Die Tricks des Superhirns: Ein weiß getünchter Keller, irgendwo in Norddeutschland, gut eine Autostunde von Hamburg entfernt. Für 33 Tage das Geisel-Gefängnis des Hamburger Multimillionärs Jan Philipp Reemtsma (43). Superhirn, der Gangsterboss, hatte alles bis zum kleinsten Detail ausgetüfelt:</p> <p>20 ▪ Er fand heraus, wo Reemtsma wohnt. Gar nicht so einfach. Denn der Zigarettenerbe gibt als Adresse in Hamburg grundsätzlich den Krumdalsweg 17 an. Hier steht aber nur sein Arbeitshaus. In Wahrheit wohnt er im Krumdalsweg 11. Dort sind nur seine Frau und sein Sohn gemeldet – unter dem Namen Scheerer.</p> <p>25 ▪ Superhirn ließ den Krumdalsweg sechs Wochen lang ausspionieren. Nicht einfach in einem Millionärsweg (Sackgasse, keine Wendemöglichkeiten), in dem sich jede Familie vor Entführungen fürchtet, auf kleinste Merkwürdigkeiten achtet.</p> <p>30 ▪ Die Benutzung eines ausländischen Kennzeichens am Entführer-Auto zur Irreführung der Verfolger – genial. Die Buchstaben- und Zahlenkombinationen sind uns fremd. Auch Reemtsma wurde getäuscht, konnte sich die Buchstabenfolge (VF oder FV) nicht merken.</p> <p>40 ▪ Der Gangsterboss – er hat Nerven wie Drahtseile. Auch nach der zweiten gescheiterten Geldübergabe keine Spur von Nervosität. Er erhöhte dreist das Lösegeld von 20 auf 30 Millionen Mark.</p> <p>45 ▪ Bei der Lösegeldübergabe – nur kein Risiko eingehen. Um nicht wieder erkannt zu werden, ließ er für jeden Termin ein neues Auto klauen.</p> <p>▪ Superhirn – er ließ Reemtsma vor der Fahrt ins Geiselverlies die Uhr abnehmen, damit er nicht sehen konnte, wie lange er unterwegs war.</p> <p>(Bild vom 07.05.1996)</p>	<p>Text B</p> <p>1 Die Entführung des Hamburger Millionenerben Jan Philipp Reemtsma war das Werk einer professionell arbeitenden Verbrecher-Clique. Die Geiseltäter haben ihr Opfer gezielt und lange vorher ausgesucht, Grundstück und Nachbarn wochenlang beobachtet, die Tat bis ins Detail geplant und durchgeführt. Nur durch eine sorgfältig ausgeklügelte Strategie konnte das Lösegeld in Höhe von 30 Millionen Mark beim dritten Versuch übergeben und die dramatische Geiselnahme beendet werden.</p> <p>5</p> <p>10</p> <p>15 In einem Exklusiv-Interview mit der <i>Süddeutschen Zeitung</i> hat Jan Philipp Reemtsma erstmals seine eigene Rolle in dem 33 Tage dauernden Entführungsfall erläutert. Er war mit einem der Gangster im ständigen Dialog. Er gewann das Vertrauen der Entführer, empfahl nach vier Wochen Geiselhaft einen Professor und einen Pfarrer als Lösegeldüberbringer, die von seinen Gangstern akzeptiert wurden. Sein Bewacher sei wenigstens nicht sadistisch gewesen, berichtete Reemtsma. In seinem nur schwach beleuchteten Verlies sei er aber zwischenzeitlich so verzweifelt gewesen, dass er einen Abschiedsbrief an seine Frau und seinen Sohn geschrieben habe.</p> <p>20</p> <p>25</p> <p>30 Beim ersten Versuch der Geldübergabe waren der Rechtsanwalt Johannes Schwenn und Ann Kathrin Scheerer, die Ehefrau von Reemtsma, zu spät gekommen; beim zweiten Versuch warf der Anwalt den schweren Sack mit präparierten 20 Millionen Mark verabredungsgemäß über einen Zaun, doch die Beute wurde nicht abgeholt. Erst der dritte Versuch klappte. An der Autobahn bei Krefeld übernahmen die Kidnapper das Geld – diesmal unpräparierte Scheine, die eigens aus Amerika eingeflogen worden waren.</p> <p>35</p> <p>40 Auf die Frage, was die Zahlung des Lösegelds für ihn bedeute, meinte Reemtsma, allein der Verlust des Geldes sei für ihn nicht „ein besonders schmerzlicher Gedanke. Aber was man damit Vernünftiges hätte machen können, anstatt dass solche Lumpen es irgendwo auf den Bahamas verjuxen.“ Er hoffe, dass es der Polizei mit Hilfe seiner Beobachtungen gelinge, die Gangster zu fassen. „Ich will diese Leute vor Gericht haben“, sagte Reemtsma in einem Interview, „es bedeutet mir viel, denen noch mal in die Augen zu sehen.“</p> <p>45</p> <p>(Süddeutsche Zeitung vom 06.05.1996)</p>
--	---	---

Quelle: Perlmann-Balme, M. et al. (2005): *em neu Hauptkurs*. Ismaning: Hueber. 124.

Anlage 2: Fragebogen A und B

Faculdade de Letras da Universidade do Porto
Linguística do texto: Textverständlichkeit

Ano Lectivo 2005/06

Questionário – Texto A

Por favor, leia o seguinte texto.

Reemtsma-Entführung: **Polizei jagt Superhirn**

Die REEMTSMA-ENTFÜHRER – kann die Polizei sie jemals fassen?

Der Boss ist ein Superhirn. Selbst der Entführte spricht in einem Interview mit Hochachtung über den Mann, der ihn 33 Tage gepeinigt hat. Das Superhirn hatte das Verbrechen so perfekt geplant und ausgeführt, dass die Polizei auch 10 Tage nach Reemtsmas Freilassung noch nicht einmal das Geisel-Versteck gefunden hat.

Die Tricks des Superhirns: *Ein weiß getünchter Keller, irgendwo in Norddeutschland, gut eine Autostunde von Hamburg entfernt. Für 33 Tage das Geisel-Gefängnis des Hamburger Multimillionärs Jan Philipp Reemtsma (43). Superhirn, der Gangsterboss, hatte alles bis zum kleinsten Detail ausgetüfelt:*

▪ **Er fand heraus, wo Reemtsma wohnt.** Gar nicht so einfach. Denn der Zigarettenerbe gibt als Adresse in Hamburg grundsätzlich den Krumdalsweg 17 an. Hier steht aber nur sein Arbeitshaus. In Wahrheit wohnt er im Krumdalsweg 11. Dort sind nur seine Frau und sein Sohn gemeldet – unter dem Namen Scheerer.

▪ **Superhirn ließ den Krumdalsweg sechs Wochen lang ausspionieren.** Nicht einfach in einem Millionärsweg (Sackgasse, keine Wendemöglichkeiten), in dem sich jede Familie vor Entführungen fürchtet, auf kleinste Merkwürdigkeiten achtet.

▪ **Die Benutzung eines ausländischen Kennzeichens am Entführer-Auto zur Irreführung der Verfolger – genial.** Die Buchstaben- und Zahlenkombinationen sind uns fremd. Auch Reemtsma wurde getäuscht, konnte sich die Buchstabenfolge (VF oder FV) nicht merken.

▪ **Der Gangsterboss – er hat Nerven wie Drahtseile.** Auch nach der zweiten gescheiterten Geldübergabe keine Spur von Nervosität. Er erhöhte dreist das Lösegeld von 20 auf 30 Millionen Mark.

▪ **Bei der Lösegeldübergabe – nur kein Risiko eingehen.** Um nicht wieder erkannt zu werden, ließ er für jeden Termin ein neues Auto klauen.

▪ **Superhirn – er ließ Reemtsma vor der Fahrt ins Geiselerlies die Uhr abnehmen,** damit er nicht sehen konnte, wie lange er unterwegs war.

Quelle: Perlmann-Balme, M. et al. (2005): *em neu Hauptkurs*. Ismaning: Hueber. 124.

Por favor, responda às seguintes perguntas. / Bitte beantworten Sie folgende Fragen!

A Leitor / Leser

1. De que género de texto se trata? Como é que identificou o género de texto?

Um welche Textsorte handelt es sich? Woran erkennen Sie das am Text?

2. Qual é a função do texto? / Welches ist die Textfunktion?

descritiva (dar informações) / deskriptiv (Informationen geben)

narrativa (narrar) / narrativ (erzählen)

explicativa (explicar contextos complexos e.g. contextos científicos) / explikativ (komplexe (z.B. wissenschaftliche) Zusammenhänge erklären)

argumentativa (apresentar argumentos) / argumentativ (begründend)

3. Do que trata o texto (conteúdo)? Quais são as palavras-chave / frases-chave do texto que o/a ajudaram a tirar as ideias principais? Cite-as por favor.

Worum geht es im Text? Welche Schlüsselwörter / Schlüsselsätze halfen Ihnen bei der Erkennung der Hauptaussagen? Bitte notieren Sie sie!

4. Qual é a sua opinião espontânea sobre o grau de dificuldade do texto?

Welchen spontanen Eindruck haben Sie bezüglich der Schwierigkeit des Textes?

muito simples

simples

difícil

muito difícil

sehr einfach

ziemlich einfach

ziemlich schwierig

sehr schwierig

O que o/a levou a essa conclusão? (Assinale por favor. Respostas múltiplas são possíveis)

Was hat Ihnen bei dieser Beurteilung geholfen? (Bitte ankreuzen. Auch Mehrfachantworten sind möglich):

O arranjo gráfico do texto (itálico, palavras em negrito, parágrafos...) / Die Aufmachung des Textes (Fettdruck, Gliederungssignale, Einteilung in Abschnitte)

As palavras são fáceis de perceber / Die Wörter sind einfach zu verstehen

As palavras são difíceis de perceber / Die Wörter sind schwer zu verstehen

A construção das frases é simples / Die Sätze sind einfach konstruiert

A construção das frases é complexa / Die Satzkonstruktionen sind komplex

Eu já conhecia o tema do texto (o rapto de Reemtsma) / Das Thema des Textes (Reemtsma-Entführung) war mir bereits bekannt

O tema do texto é fácil de perceber / Das Thema des Textes ist einfach zu verstehen

O tema do texto é difícil de perceber / Das Thema des Textes ist schwer zu verstehen

Acho o tema do texto interessante / Ich finde das Thema des Textes interessant

O tema do texto não me diz nada e não me interessa / Das Thema des Textes sagt mir nichts, es interessiert mich auch nicht

outros / andere.....

5. *Quais as emoções que teve ao ler o texto?*

Welche Gefühle hatten Sie beim Lesen?

- contentamento / Zufriedenheit mit dem Text*
- foi divertido ler o texto / Das Lesen hat Spaß gemacht*
- sentimento de sucesso / Erfolgsgefühl*
- interesse no tema / Interesse am Thema*
- descontentamento / Unzufriedenheit mit dem Text*
- nenhum interesse no texto / kein Interesse am Text*
- outros / andere.....*

B Texto / Text

6. O que significam as seguintes palavras? (As respostas podem ser dadas em português) / Was bedeuten folgende Wörter?

- a) der Boss: _____
- b) austüfteln: _____
- c) die Spur: _____
- d) das Superhirn: _____
- e) die Wendemöglichkeit: _____
- f) die Freilassung: _____
- g) die Nervosität: _____
- h) dreist: _____
- i) klauen: _____
- j) ausspionieren: _____

7. Leia a seguinte frase. A que / a quem se refere cada pronome “er”? / Lesen Sie folgenden Satz. Worauf bezieht sich das jeweilige Pronomen “er”?

Superhirn – er ließ Reemtsma vor der Fahrt ins Geiselerlies die Uhr abnehmen, damit er nicht sehen konnte, wie lange er unterwegs war.

8. Quais são as palavras que faltam nas seguintes frases? Por favor, complete as frases! / Welche Wörter fehlen in den folgenden Sätzen? Notieren Sie die Sätze vollständig!

Die Tricks des Superhirns: Ein weiß getünchter Keller, irgendwo in Norddeutschland, gut eine Autostunde von Hamburg entfernt. Für 33 Tage das Geisel-Gefängnis des Hamburger Multimillionärs Jan Philipp Reemtsma (43).

Auch nach der zweiten gescheiterten Geldübergabe keine Spur von Nervosität.

9. Como avalia o registo de linguagem? / O estilo do texto? Wie beurteilen Sie das sprachliche Register / den Stil des Textes?

- linguagem coloquial / umgangssprachlich
- linguagem formal / formell

Fundamente por favor! / Begründen Sie!

C Conteúdo e Efeito / Diskurs-Ebene: Inhalt und Wirkung

10. Onde fica *Hamburg* / Wo liegt *Hamburg*?

11. Frage zum Gehalt des Textes:

O texto é informativo? O leitor recebe informações suficientes? Justifique! Ist der Text informativ? Erhalten Sie als Leser ausreichend Informationen? Begründen Sie!

12. Na sua opinião como entendeu o texto? Wie gut haben Sie den Text Ihrer Meinung nach verstanden?

- | | | | | |
|--|-----------------------------------|--|------------------------------|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> muito mal | <input type="checkbox"/> mal | <input type="checkbox"/> relativamente bem | <input type="checkbox"/> bem | <input type="checkbox"/> muito bem |
| <input type="checkbox"/> sehr schlecht | <input type="checkbox"/> schlecht | <input type="checkbox"/> relativ gut | <input type="checkbox"/> gut | <input type="checkbox"/> sehr gut |

Muito obrigada pela sua colaboração! Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Questionário – Texto B

Por favor, leia o seguinte texto.

Die Entführung des Hamburger Millionenerben Jan Philipp Reemtsma war das Werk einer professionell arbeitenden Verbrecher-Clique. Die Geiseltäter haben ihr Opfer gezielt und lange vorher ausgesucht, Grundstück und Nachbarn wochenlang beobachtet, die Tat bis ins Detail geplant und durchgeführt. Nur durch eine sorgfältig ausgeklügelte Strategie konnte das Lösegeld in Höhe von 30 Millionen Mark beim dritten Versuch übergeben und die dramatische Geiselnahme beendet werden.

In einem Exklusiv-Interview mit der *Süddeutschen Zeitung* hat Jan Philipp Reemtsma erstmals seine eigene Rolle in dem 33 Tage dauernden Entführungsfall erläutert. Er war mit einem der Gangster im ständigen Dialog. Er gewann das Vertrauen der Entführer, empfahl nach vier Wochen Geiselhaft einen Professor und einen Pfarrer als Lösegeldüberbringer, die von seinen Gangstern akzeptiert wurden. Sein Bewacher sei wenigstens nicht sadistisch gewesen, berichtete Reemtsma. In seinem nur schwach beleuchteten Verlies sei er aber zwischenzeitlich so verzweifelt gewesen, dass er einen Abschiedsbrief an seine Frau und seinen Sohn geschrieben habe.

Beim ersten Versuch der Geldübergabe waren der Rechtsanwalt Johannes Schwenn und Ann Kathrin Scheerer, die Ehefrau von Reemtsma, zu spät gekommen; beim zweiten Versuch warf der Anwalt den schweren Sack mit präparierten 20 Millionen Mark verabredungsgemäß über einen Zaun, doch die Beute wurde nicht abgeholt. Erst der dritte Versuch klappte. An der Autobahn bei Krefeld übernahmen die Kidnapper das Geld – diesmal unpräparierte Scheine, die eigens aus Amerika eingeflogen worden waren.

Auf die Frage, was die Zahlung des Lösegelds für ihn bedeute, meinte Reemtsma, allein der Verlust des Geldes sei für ihn nicht „ein besonders schmerzlicher Gedanke. Aber was man damit Vernünftiges hätte machen können, anstatt dass solche Lumpen es irgendwo auf den Bahamas verjuxen.“ Er hoffe, dass es der Polizei mit Hilfe seiner Beobachtungen gelinge, die Gangster zu fassen. „Ich will diese Leute vor Gericht haben“, sagte Reemtsma in einem Interview, „es bedeutet mir viel, denen noch mal in die Augen zu sehen.“

Quelle: Perlmann-Balme, M. et al. (2005): *em neu Hauptkurs*. Ismaning: Hueber. 124.

Por favor, responda às seguintes perguntas. / Bitte beantworten Sie folgende Fragen!

A Leitor / Leser

1. De que género de texto se trata? Como é que identificou o género de texto?

Um welche Textsorte handelt es sich? Woran erkennen Sie das am Text?

2. Qual é a função do texto? / Welches ist die Textfunktion?

descritiva (dar informações) / deskriptiv (Informationen geben)

narrativa (narrar) / narrativ (erzählen)

explicativa (explicar contextos complexos e.g. contextos científicos) / explikativ (komplexe (z.B. wissenschaftliche) Zusammenhänge erklären)

argumentativa (apresentar argumentos) / argumentativ (begründend)

3. Do que trata o texto (conteúdo)? Quais são as palavras-chave / frases-chave do texto que o/a ajudaram a tirar as ideias principais? Cite-as por favor.

Worum geht es im Text? Welche Schlüsselwörter / Schlüsselsätze halfen Ihnen bei der Erkennung der Hauptaussagen? Bitte notieren Sie sie!

4. Qual é a sua opinião espontânea sobre o grau de dificuldade do texto?

Welchen spontanen Eindruck haben Sie bezüglich der Schwierigkeit des Textes?

muito simples

simples

difícil

muito difícil

sehr einfach

ziemlich einfach

ziemlich schwierig

sehr schwierig

O que o/a levou a essa conclusão? (Assinale por favor. Respostas múltiplas são possíveis)

Was hat Ihnen bei dieser Beurteilung geholfen? (Bitte ankreuzen. Auch Mehrfachantworten sind möglich):

O arranjo gráfico do texto (itálico, palavras em negrito, parágrafos...) / Die Aufmachung des Textes (Fettdruck, Gliederungssignale, Einteilung in Abschnitte)

As palavras são fáceis de perceber / Die Wörter sind einfach zu verstehen

As palavras são difíceis de perceber / Die Wörter sind schwer zu verstehen

A construção das frases é simples / Die Sätze sind einfach konstruiert

A construção das frases é complexa / Die Satzkonstruktionen sind komplex

Eu já conhecia o tema do texto (o rapto de Reemtsma) / Das Thema des Textes (Reemtsma-Entführung) war mir bereits bekannt

O tema do texto é fácil de perceber / Das Thema des Textes ist einfach zu verstehen

O tema do texto é difícil de perceber / Das Thema des Textes ist schwer zu verstehen

Acho o tema do texto interessante / Ich finde das Thema des Textes interessant

O tema do texto não me diz nada e não me interessa / Das Thema des Textes sagt mir nichts, es interessiert mich auch nicht

outros / andere.....

5. *Quais as emoções que teve ao ler o texto?*

Welche Gefühle hatten Sie beim Lesen?

- contentamento / Zufriedenheit mit dem Text*
- foi divertido ler o texto / Das Lesen hat Spaß gemacht*
- sentimento de sucesso / Erfolgsgefühl*
- interesse no tema / Interesse am Thema*
- descontentamento / Unzufriedenheit mit dem Text*
- nenhum interesse no texto / kein Interesse am Text*
- outros / andere.....*

B **Texto / Text**

6. O que significam as seguintes palavras? (As respostas podem ser dadas em português) / Was bedeuten folgende Wörter?

- a) Die Verbrecher-Clique:
- b) das Werk: _____
- c) die Tat: _____
- d) das Opfer: _____
- e) verjuxen: _____
- f) die Geiseltangster: _____
- g) die Zahlung: _____
- h) das Vertrauen: _____
- i) der Verlust: _____
- j) das Verlies: _____

7. Leia a seguinte frase. A que / a quem se refere cada pronome “er”? / Lesen Sie folgenden Satz. Worauf bezieht sich das jeweilige Pronomen “er”?

In einem Exklusiv-Interview mit der SZ hat Jan Philipp Reemtsma erstmals seine eigene Rolle in dem 33 Tage dauernden Entführungsfall erläutert. Er war mit einem Gangster im ständigen Dialog. Er gewann das Vertrauen der Entführer [...] Sein Bewacher sei wenigstens nicht sadistisch gewesen, berichtete Reemtsma. In seinem nur schwach beleuchteten Verlies sei er aber zwischenzeitlich so verzweifelt gewesen, dass er einen Abschiedsbrief an seine Frau und seinen Sohn geschrieben habe.

8. Leia a seguinte frase. A que / a quem se refere o pronome “diese”? / Lesen Sie folgenden Satz. Worauf bezieht sich das Pronomen “diese”?

Er hoffe, dass es der Polizei mit Hilfe seiner Beobachtungen gelinge, die Gangster zu fassen. "Ich will diese Leute vor Gericht haben", sagte Reemtsma in einem Interview.

9. Como avalia o registo de linguagem? / O estilo do texto? Wie beurteilen Sie das sprachliche Register / den Stil des Textes?

- linguagem coloquial / umgangssprachlich
- linguagem formal / formell

Fundamente por favor! / Begründen Sie!

C Conteúdo e Efeito / Diskurs-Ebene: Inhalt und Wirkung

10. Onde fica „Krefeld“? Wo liegt „Krefeld“?

O que significa „Mark“? / Was bedeutet „Mark“?

11. Frage zum Gehalt des Textes:

O texto é informativo? O leitor recebe informações suficientes? Ist der Text informativ? Justifique! Erhalten Sie als Leser ausreichend Informationen? Begründen Sie!

12. Na sua opinião como entendeu o texto? Wie gut haben Sie den Text Ihrer Meinung nach verstanden?

- | | | | | |
|--|-----------------------------------|--|------------------------------|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> muito mal | <input type="checkbox"/> mal | <input type="checkbox"/> relativamente bem | <input type="checkbox"/> bem | <input type="checkbox"/> muito bem |
| <input type="checkbox"/> sehr schlecht | <input type="checkbox"/> schlecht | <input type="checkbox"/> relativ gut | <input type="checkbox"/> gut | <input type="checkbox"/> sehr gut |

Muito obrigada pela sua colaboração! Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Anlage 3: Übersicht über die Ergebnisse der Fragebogen

Fragen	Antworten Text A (Prozentangaben in Klammern) Insgesamt 20 ausgefüllte Fragebogen	Antworten Text B (Prozentangaben in Klammern) Insgesamt 20 ausgefüllte Fragebogen
1. Textsorte noticia de jornal: texto narrativo: texto policial: texto informativo: texto descriptivo: reportagem: keine Antwort:	15 (75%) 1 (5%) 1 (5%) - - - 3 (15%)	12 (60%) 1 (5%) - 3 (15%) 1 (5%) 2 (10%) 1 (5%)
2. Textfunktion descriptiva: narrativa: explicativa: argumentativa:	15 (75%) 5 (20%) - -	16 (80%) 4 (20%) - -
3. Thema des Textes (Schlüsselwörter) adäquate Antwort: falsche Antwort: keine Antwort:	18 (90%) 1 (5%) 1 (5%)	18 (90%) - 2 (10%)
4a. Spontaner Eindruck des Schwierigkeitsgrades sehr einfach: ziemlich einfach: ziemlich schwierig: sehr schwierig:	- 6 (30%) 13 (65%) 1 (5%)	- 7 (35%) 12 (60%) 1 (5%)
4b. Gründe für diese Einschätzung? <input type="checkbox"/> Die Aufmachung des Textes (Fettdruck, Gliederungssignale, Einteilung in Abschnitte) <input type="checkbox"/> Die Wörter sind einfach zu verstehen <input type="checkbox"/> Die Wörter sind schwer zu verstehen <input type="checkbox"/> Die Sätze sind einfach konstruiert <input type="checkbox"/> Die Satzkonstruktionen sind komplex <input type="checkbox"/> Das Thema des Textes (Reemtsma-Entführung) war mir bereits bekannt <input type="checkbox"/> Das Thema des Textes ist einfach zu verstehen <input type="checkbox"/> Das Thema des Textes ist schwer zu verstehen <input type="checkbox"/> Ich finde das Thema des Textes interessant <input type="checkbox"/> Das Thema des Textes sagt mir nichts, es interessiert mich auch nicht <input type="checkbox"/> andere.....	7 6 13 9 2 - 8 1 10 1 -	4 3 11 4 8 2 6 6 7 1 -
5. Gefühle beim Lesen <input type="checkbox"/> Zufriedenheit mit dem Text <input type="checkbox"/> Das Lesen hat Spaß gemacht <input type="checkbox"/> Erfolgsgefühl <input type="checkbox"/> Interesse am Thema <input type="checkbox"/> Unzufriedenheit mit dem Text <input type="checkbox"/> kein Interesse am Text <input type="checkbox"/> andere.....	1 6 1 12 1 2 1: Enttäuschung (zu viele unbekannte Wörter)	- 2 3 15 2 1 1: Enttäuschung (zu viele unbekannte Wörter)

6. Wortbedeutungen		
Text A		
der Boss	19 (95%)	
austüfteln	10 (50%)	
die Spur	11 (55%)	
das Superhirn	8 (40%)	
die Wendemöglichkeit	2 (10%)	
die Freilassung	12 (60%)	
die Nervosität	20 (100%)	
dreist	-	
klauen	3 (15%)	
ausspionieren	14 (70%)	
Text B		
die Verbrecher-Clique		8 (40%)
das Werk		15 (75%)
die Tat		14 (70%)
das Opfer		14 (70%)
verjuxen		5 (25%)
die Geiseltäter		8 (40%)
die Zahlung		4 (20%)
das Vertrauen		20 (100%)
der Verlust		12 (60%)
das Verlies		3 (15%)
7. Referenzbezüge		
Text A		
erstes „er“	19 (95%)	
zweites „er“	8 (40%)	
drittes „er“	8 (40%)	
Text B		
„er“		16 (80%)
„diese“		19 (95%)
8. Ellipsen		
Text A		
Satz 1	5 (25%)	
Satz 2	14 (70%)	
9. Sprachliches Register		
umgangssprachlich	12 (60%)	7 (35%)
formell	7 (35%)	13 (65%)
keine Antwort	1 (5%)	
10. Inhalt der Texte		
Text A		
Hamburg	16 (80%)	
keine Antwort	4 (20%)	
Text B		
Krefeld		5 (5%)
Mark		19 (95%)
11. Gehalt des Textes		
ausreichende Informationen	18 (90%)	19 (95%)
nicht ausreichende Informationen	2 (10%)	1 (1%)
12. Selbsteinschätzung		
sehr schlecht	1 (5%)	1 (5%)
schlecht	4 (20%)	3 (15%)
relativ gut	14 (70%)	12 (60%)
gut	-	1 (5%)
sehr gut	1 (5%)	3 (15%)

Anlage 4: Fragenkatalog zur Einschätzung der Verständlichkeit von (Sach-)Texten

A – Fragen an den Textproduzenten

Welche Intention hat der Produzent bzw. welche Informationen will er vermitteln?
Welches Bild hat er von seinem Adressaten?
Welche Verfahren der Textproduktion beherrscht er?
Inwieweit haben der Textproduzent und -rezipient das gleiche generische Wissen?

B – Fragen an den Textrezipienten

Über welche (Fremd-)Sprachenkenntnisse verfügt der Leser?
Welches Vorwissen bringt er mit? / Wie greift sein Vorwissen ein in das Verstehen des Textes?
Wie ist sein subjektives Wissen organisiert?
Wie steht es mit seiner Aufmerksamkeit, seiner Stimmung, seinem Interesse?
Ist der Rezipient zur Kommunikation bereit?
Welches Wissen bringt er im Umgang mit Strategien (Aufgabenwissen, Strategiewissen) mit?
Ist der Leser geübt im Wahrnehmen und Wiedererkennen von Wörtern (Form und Bedeutung), syntaktischen Erscheinungen und grammatischen Strukturen?
Ist der Leser vertraut mit den Inhalten der Texte (kulturelles Hintergrundwissen, außersprachliches Wissen)?
Verfügt der Leser über Textsortenwissen und textgrammatisches Wissen (Sprache in Funktion)?
Welches sind die Leseziele (globales, detailliertes oder selektives Lesen)?
Liest der Rezipient zum Vergnügen, für die Testvorbereitung usw.?

C – Fragen an den Text

Um welche Textsorte handelt es sich?
Welche Funktion bzw. welches Globalziel hat der Text? / Welche typische sprachliche und andere Mittel gibt es dazu?
Wovon handelt der Text?
Ist der Text kohärent?
Wie verständlich ist der Text im Sinne der „Sprachlichen Einfachheit“ und der „Semantischen Kürze/Redundanz“? (Groebens erste und zweite Dimension)
Wurden folgende verständnisfördernde Merkmale bei der Textgestaltung – wo nötig und sinnvoll – umgesetzt? (Merkmale nach Groebens dritter und vierter Dimension):

Vorstrukturierungen
Sequentielles Arrangieren
Zusammenfassungen
Hervorhebungen und Unterstreichungen
Überschriften und Randbemerkungen
Eingestreute Fragen
Nennung der Lernziele
Stimulierender kognitiver Konflikt

10. Bibliographie

Alarcão, Isabel (1990): "Reflexões em redor do misterioso processo de desenvolvimento/aprendizagem de uma língua estrangeira". In: *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, 4/1991. 81-85.

Alarcão, Maria de Lourdes (1995): *Motivar para a leitura. Estratégias de abordagem do texto narrativo*. Lisboa: Texto Editora.

André, António (1996). *Iniciação da leitura. Reflexões para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Coleção "Educação Básica", nº 7. Porto: Porto Editora.

Aust, Hugo (1983): *Lesen. Überlegungen zum sprachlichen Verstehen*. Tübingen: Niemeyer.

Ausubel, D. P. (1963): *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune & Stratton.

Ausubel, D. P. (1980a): *Psychologie des Unterrichts*. Weinheim/Basel (= dt. Übers. von *Educational Psychology. A Cognitive View*, New York 1978).

Babajlowa, Alla (1995): „Einfluss der Textstruktur auf den Verstehensprozess in der Zweitsprache und die Optimierung der Lehrtexte“. In: Spillner, Bernd (Hrsg.): *Sprache: Verstehen und Verständlichkeit. Kongressbeiträge zur 25. Jahrestagung der Gesellschaft für angewandte Linguistik GAL e.V.* Band 28. Frankfurt/Main u.a.: Lang, 218-229.

Ballstaedt, Steffen P.; Mandl, Heinz; Schnotz, Wolfgang; Tergan, Sigmar O. (1981): *Texte verstehen, Texte gestalten*. München u.a: Urban und Schwarzenberg.

Ballstaedt, Steffen P. (1995): „Bildverstehen und Sprache“. In: Spillner, Bernd (Hrsg.): *Sprache, Verstehen und Verständlichkeit. Kongressbeiträge zur Jahrestagung der GAL*. Frankfurt/Main. u.a.: Lang, 63-70.

Bamberger, R. et al. (1972): *Leseforschung international gesehen*. Memeoskript. Internationales Institut für Jugendliteratur und Leseforschung.

Bartlett, F. (1932): *Remembering. A Study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bártolo, V. (2000): *Estudo da motivação para a leitura em alunos do ensino básico*. Dissertação de Mestrado não-publicada. Braga: Universidade do Minho.

Baumert, J.; Stanat, P.; Demmerich, A. (2001): „PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie“. In: Baumert, J.; Klieme, E.; Neubrand, M. et al (Hrsg.): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske & Budrich.

Benavente, Ana *et al.* (1996): *A literacia em Portugal: Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Conselho Nacional de Educação.

Berlyne, D. E. (1960): *Conflict, Arousal and Curiosity*. New York: McGraw-Hill.

Biere, Bernd Ulrich (1989): *Verständlich-Machen. Hermeneutische Tradition – Historische Praxis – Sprachtheoretische Begründung*. Tübingen: Niemeyer.

Biere, Bernd Ulrich (1991): *Textverstehen und Textverständlichkeit*. Studienbibliographien Sprachwissenschaft. Bd. 2. Heidelberg: Julius Groos.

Biere, Bernd Ulrich (1995): „Die Bedeutung der Mündlichkeit für Verstehenstheorie und Verständlichkeitsforschung“. In: Spillner, Bernd (Hrsg.): *Sprache: Verstehen und Verständlichkeit. Kongressbeiträge zur 25. Jahrestagung der Gesellschaft für angewandte Linguistik GAL e.V.* Band 28. Frankfurt/Main u.a.: Lang. 83-89.

Bimmel, Peter; Westhoff, Gerard (1995): „Lesestrategien: Training im Muttersprachenunterricht – Transfer zum Fremdsprachenunterricht“. In: Ehlers, Swantje (Hrsg.): *Lerntheorie – Tätigkeitstheorie – Fremdsprachenunterricht. Standpunkte zur Sprach- und Kulturvermittlung 4*. München: Goethe-Institut.

Bloomfield, Leonard (1933): *Language*. New York: Holt.

Börner, Wolfgang; Vogel, Klaus (1996): „Zu Fragen der Wechselwirkung von Textrezeption und Textproduktion beim Fremdsprachenerwerb. Eine Einleitung“. In: Börner, Wolfgang; Vogel, Klaus (Hrsg.): *Texte im Fremdsprachenerwerb*. Tübingen: Narr: 1-17.

Bredella, L. (1989): „Das Verstehen literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht“. In: *Die Neueren Sprachen* 89, 6. 562-583.

Bredella, L.; Christ H. (1995): „Didaktik des Fremdverstehens im Rahmen einer Theorie des Lehrens und Lernens fremder Sprachen“. In: Bredella, L.; Christ, H. (Hrsg.): *Didaktik des Fremdverstehens*. Tübingen: Narr. 8-19.

Brinker, Klaus (1988): „Bedingungen der Textualität. Zu Ergebnissen textlinguistischer Forschung und ihren Konsequenzen für die Textproduktion“. In: *Der Deutschunterricht*, 40/3. 6-18.

Brinker, Klaus (2000): „Textstrukturanalyse“. In: Brinker, Klaus; Antos, Gerd; Heinemann, Wolfgang; Sager, Sven (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik – Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. 1. Halbband, Berlin/New York: de Gruyter. 164-175.

Brinker, Klaus (2001⁵): *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin: Schmidt.

Bucher, Hans-Jürgen (1998): „Vom Textdesign zum Hypertext. Gedruckte und elektronische Zeitungen als nicht-lineare Medien“. In: Holly, Werner; Biere, Bernd (Hrsg.): *Medien im Wandel*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

- Bußmann, Hadumod (1990): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Kröner.
- Castro, R.; Sousa, M.L. (1996): *Hábitos e Atitudes de Leitura dos Estudantes Portugueses*. Braga: Biblioteca Pública de Braga.
- Chladenius, J.M. (1742): *Einleitung zur richtigen Auslegung vernünftiger Reden und Schriften*. Leipzig. (Repr. Mit einer Einführung von Lutz Geldsetzer, Düsseldorf 1969).
- Christmann, Ursula (1989): *Modelle der Textverarbeitung: Textbeschreibung als Textverstehen*. Münster: Aschendorff.
- Christmann, Ursula (2000): „Aspekte der Textverarbeitungsforschung“. In: Brinker, Klaus; Antos, Gerd; Heinemann, Wolfgang; Sager, Sven (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik – Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. 1. Halbband, Berlin/New York: de Gruyter. 113-122.
- Clark, H.H.; Clark, E.V. (1977): *Psychology and Language*, New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Colomer, T. (2003): “O ensino e a aprendizagem da compreensão em leitura”. In: Lomas, C.: *O Valor das Palavras (I) – Falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Edições Asa.
- Dale, E.; Chall, J.S. (1948): “A Formula for Predicting Readability”. In: *Educational Research Bulletin* 27. 11-20 und 37-54.
- Damáσιο, António R. (1994³): *O Erro de Descartes. Emoção, razão e cérebro humano*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Daneš, F. (1976): „Zur semantischen und thematischen Struktur des Kommunikats“. In: Daneš, F.; Viehweger, D. (Hrsg.): *Probleme der Textgrammatik. Studia gramatica XI*. Berlin: 29-40.
- Deci, E. L.; Ryan, R. M. (1993): „Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik“. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 39. 223-238.
- Dietrich, Wolf; Gauger, Hans-Martin; Geckeler, Horst (Hrsg.) (1987): *Grammatik und Wortbildung romanischer Sprachen. Beitrag zum Dt. Romanistentag in Siegen, 30.9.-3.10.1985*. Tübingen: Narr.
- Dijk, Teun A. van (1977): „Connectives in Text Grammar und Text Logic“. In: T.A. van Dijk/J.S. Petöfi (eds.): *Grammars and Descriptions*. Berlin/New York: de Gruyter. 11-63.
- Dijk, Teun A. van (1980): *Textwissenschaft. Eine interdisziplinäre Einführung*. Tübingen: Niemeyer.
- Dionísio, M.L. (2000): *A Construção Escolar de Comunidades de Leitores: Leituras do manual de Português*. Coimbra: Almedina.

- Dionísio, M.L. (2004): "Literatura e escolarização. A construção do leitor cosmopolita". In: *Palavras* (A.P.P.), 25. 67-74.
- Dressler, Wolfgang Ulrich (1973²): *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Niemeyer.
- Duarte, Isabel Margarida (2002): *Gavetas de leitura: estratégias e materiais para uma pedagogia da leitura*. Porto: Edições Asa.
- Dutke, S. (1994): „Mentale Modelle beim Erinnern sprachlich beschriebener räumlicher Anordnungen. Zeitliche Aspekte der Modellkonstruktion und -nutzung“. In: *Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie*, 41. 523-548.
- Eggert, H. (2002): „Literarische Texte und ihre Anforderungen an die Lesekompetenz“. In: Groeben, N.; Hurrelmann, B. (Hrsg.): *Lesekompetenz*. Weinheim: Juventa. 186-194.
- Eggs, Ekkehard (2000): „Vertextungsmuster Argumentation: Logische Grundlagen“. In: Brinker, Klaus; Antos, Gerd; Heinemann, Wolfgang; Sager, Sven (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik – Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. 1. Halbband, Berlin/New York: de Gruyter. 397-414.
- Ehlers, Swantje (1992): *Lesen als Verstehen. Zum Verstehen fremdsprachlicher literarischer Texte und zu ihrer Didaktik*. Fernstudieneinheit 2. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Ehlers, Swantje (2003⁴): „Übungen zum Leseverstehen“. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen und Basel: Francke.
- Eisenberg *et al.* (1998⁶): *Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. Band 4, Mannheim u.a.: Dudenverlag.
- Engel, Ulrich (1996³): *Deutsche Grammatik*. Heidelberg: Julius Groos.
- Ennemoser, M.; Schiffer, K.; Reinsch, C.; Schneider, W. (2003): „Fernsehen und die Entwicklung von Sprach- und Lesekompetenzen im Grundschulalter“. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 35. 12-26.
- Fabricius-Hansen, Cathrine (2002): „Texte in der Fremdsprache lesen und verstehen: Überlegungen zu einem vernachlässigten Thema“. In: *SPRIKreports – Reports of the project Languages in Contrast*, 16/01/2002.
- Fehrmann, G; Klein, E. (Hrsg.) (2001): *Texte im Fremdsprachenunterricht – Auswahlkriterien und methodische Zugriffe*. Bonn: Romanistischer Verlag.
- Fernandes, P.P. (2000): *Dos sons às letras, das letras às palavras: Consciência fonológica em jardim-de-infância e aprendizagem da leitura no 1º ciclo*. Dissertação de Mestrado não-publicada. Braga: Universidade do Minho.

- Figge, Udo L. (1971): „Syntagmatik, Distribution und Text“. In: Stempel, Wolf-Dieter (Hrsg.): *Beiträge zur Textlinguistik*. München. 161-181.
- Finkbeiner, Claudia. (1995): „Zur Erhebung von textverstehensrelevanten Lernstrategien und Interessen im Fremdsprachenunterricht“. In: *Die Neueren Sprachen* 94, 4. 372-287.
- Finkbeiner, Claudia (1996): „Überlegungen zu den Determinanten bedeutungskonstituierender Konstrukte beim Wissensaufbau im Textverstehensprozess“. In: Börner, Wolfgang; Vogel, Klaus (Hrsg.): *Texte im Fremdsprachenerwerb. Verstehen und Produzieren*. Tübingen: Narr. 91-110.
- Flesch, R.A. (1948): “A New Readability Yardstick”. In: *Journal of Applied Psychology* 32, 3. 221-233.
- Frederiksen, Carl H. (1975): “Representing logical and semantic structure of knowledge acquired from discourse”. In: *Cognitive Psychology* 7. 371-458.
- Freitas, Eduardo; Santos, M. L. L. (1991): “Inquérito aos hábitos de leitura”. In: *Sociologia – Problemas e práticas*, 10. 67-89.
- Freitas, E. et al. (1997): *Hábitos de Leitura: um inquérito à população portuguesa*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Fritz, G. (1982): *Kohärenz: Grundfragen der linguistischen Kommunikationsanalyse*. Tübingen: Narr.
- Gadamer, Hans-Georg (1960): *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: Mohr.
- Garcia, J. (2000): *A Criança e o Livro: A Aventura de Ler*. Porto Editora.
- Gaspar, A. (1989): *Ensino de estratégias metacognitivas aplicadas à compreensão da leitura. Uma intervenção no ensino do Inglês*. Dissertação de Mestrado. Projecto Dianóia. Universidade de Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências.
- Geraldi, J.W. (Hrsg.) (1999): *O texto na sala de aula*. S. Paulo: Ática.
- Giasson, Jocelyne (1993): *A Compreensão na Leitura*. Porto: Edições Asa.
- Gloor, P.; Streitz, N. A. (Hrsg.) (1990): *Hypertext und Hypermedia. Von der theoretischen Konzeption zur praktischen Anwendung*. Berlin: Springer.
- Göpferich, Susanne (1995): *Textsorten in Naturwissenschaft und Technik. Pragmatische Typologie – Kontrastierung – Translation*. (Forum für Fachsprachen-Forschung 27). Tübingen: Narr
- Götze, Lutz (2001): „Kronos und Kairós. Zeitsinn, Zeitbegriff und Tempussysteme“. In: *Festschrift für Gert Henrici zum 60. Geburtstag*. Hohengehren: Schneider Verlag. 287-296.

Götze, Lutz (2001): „Textarbeit“. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Mouton de Gruyter. 942-1078.

Götze, Lutz (2004): *Zeitkulturen*. Frankfurt/Main: Peter Lang.

Greimas, A. J (1966) : *Sémantique structurale. Recherche de méthode*. Paris: Larousse.

Gray, W. S.; Leary, B. (1935): *What makes a book readable?* Chicago: University of Chicago Press.

Grice, H. Paul (1975): “Logic and conversation”. In: Cole, Peter; Morgan, Jerry L. (eds.): *Syntax and Semantics*, vol. 3, Speech Acts. New York, San Fransisco, London: Academic Press. 41-58.

Groeben, Norbert (1982): *Leserpsychologie: Textverständnis – Textverständlichkeit*. Münster: Aschendorff.

Groeben, Norbert; Vorderer, Peter (1988): *Leserpsychologie: Lesemotivation – Lektürewirkung*. Münster: Aschendorff.

Groeben, Norbert; Christmann, Ursula (1996): „Textverstehen und Textverständlichkeit aus sprach-/denkpsychologischer Sicht“. In: Börner, Wolfgang; Vogel, Klaus (Hrsg.): *Texte im Fremdsprachenerwerb. Verstehen und Produzieren*. Tübingen: Narr. 67-89.

Gross, Harro (1990): „Textlinguistik im Hochschulunterricht DaF“. In: Gross, Harro; Fischer, Klaus (Hrsg.): *Grammatikarbeit im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht*. Band 8. München: iudicium.

Gülich, Elisabeth; Hausendorf, Heiko (2000): „Vertextungsmuster Narration“. In: Brinker, Klaus; Antos, Gerd; Heinemann, Wolfgang; Sager, Sven (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik – Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. 1. Halbband, Berlin/New York: de Gruyter. 369-385.

Günther, U.L.; Groeben, N. (1978): „Abstraktheitssuffix-Verfahren: Vorschlag einer objektiven, ökonomischen Messung der Abstraktheit-Konkretheit von Texten“. In: *Zeitschrift für Experimentelle und Angewandte Psychologie* 25. 55-74.

Guthrie, J.T. (2004): “Classroom context for engaged reading: An overview”. In: J.T. Guthrie, A. Wigfield, K.C. Perencevich (Eds.): *Motivating reading comprehension: Concept-oriented reading instruction*. Mahwah: Erlbaum.1-24.

Harweg, Roland (1968): *Pronomina und Textkonstitution*. München: Fink.

Häussermann, Ulrich; Piepho, Hans-Eberhard (1996): *Aufgabenhandbuch Deutsch als Fremdsprache: Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie*. München: Iudicium.

Heinemann, Wolfgang; Viehweger, Dieter (1991): *Textlinguistik. Eine Einführung*. Tübingen: Niemeyer.

- Heinemann, Wolfgang (2000): „Textsorte – Textmuster – Texttyp“. In: Brinker, Klaus; Antos, Gerd; Heinemann, Wolfgang; Sager, Sven (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik – Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. 1. Halbband, Berlin/New York: de Gruyter. 507-523.
- Heinemann, Wolfgang (2000): „Vertextungsmuster Deskription“. In: Brinker, Klaus; Antos, Gerd; Heinemann, Wolfgang; Sager, Sven (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik – Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. 1. Halbband, Berlin/New York: de Gruyter. 356-369.
- Heinemann, Margot; Heinemann, Wolfgang (2002): *Grundlagen der Textlinguistik. Interaktion – Text – Diskurs*. Tübingen: Niemeyer.
- Heringer, Hans Jürgen (1984): „Textverständlichkeit. Leitsätze und Leitfragen“. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 55. 57-70.
- Heringer, Hans Jürgen (1987): *Wege zum verstehenden Lesen: Lesegrammatik für Deutsch als Fremdsprache*. München: Ismaning.
- Heringer, Hans Jürgen (2001²): *Lesen lehren lernen: Eine rezeptive Grammatik des Deutschen*. Tübingen: Niemeyer.
- Heyd, Gertraude (1997): *Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht (DaF): ein Arbeitsbuch; Kognition und Konstruktion*. Tübingen: Narr.
- Hippler, H.-J. (2001): „Tummelplatz Internet oder: Ist Lesen eine veraltete 'Technologie'?“. In: Stiftung Lesen (Hrsg.): *Leseverhalten in Deutschland im neuen Jahrtausend: Eine Studie der Stiftung Lesen*. Hamburg: Spiegel. 165-174.
- Hörmann, Hans (1994⁴): *Meinen und Verstehen: Grundzüge einer psychologischen Semantik*. 1. Aufl. 1978. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Isenberg, Horst (1968): *Der Begriff "Text" in der Sprachtheorie*. Deutsche Akademie der Wissenschaften, Zentralinst. f. Sprachwissenschaft (Arbeitsgruppe Strukturelle Grammatik, ASG-Bericht 8). Berlin.
- Jahr, Silke (2000): „Vertextungsmuster Explikation“. In: Brinker, Klaus; Antos, Gerd; Heinemann, Wolfgang; Sager, Sven (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik – Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. 1. Halbband, Berlin/New York: de Gruyter. 385-397.
- Jerusalem, M; Pekrun, R. (Hrsg.) (1999): *Emotion, Motivation und Leistung*. Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Karcher, G. L. (1994²): *Das Lesen in der Erst- und Fremdsprache*. Heidelberg: Groos.
- Kintsch, Walter; van Dijk, Teun A. (1978): „Towards a model of text comprehension and production“. In: *Psychological Review* 85/5. 363-394.

- Klare, George. R. (1963): *The Measurement of Readability*. Ames: Iowa State University Press.
- Kohlmann, Ute (1992): „Objektreferenzen in Instruktionen und Beschreibungen“. In: Klein, Wolfgang (Hrsg.): *Textlinguistik. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, Heft 22. 93-115.
- Krause, Wolf-Dieter (1996): „Literarische, linguistische und didaktische Aspekte von Intertextualität“. In: Börner, Wolfgang; Vogel, Klaus (Hrsg.): *Texte im Fremdspracherwerb. Verstehen und Produzieren*. Tübingen: Narr. 45-64.
- Kreye, Horst (1989): *Satzform und Stil*. Heidelberg: Groos.
- Krumm, Hans-Jürgen (1990): „Vom Lesen fremder Texte. Textarbeit zwischen Lesen und Schreiben“. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*. Nr. 2. München: Klett. 20-29.
- Langer, Inghard; von Thun, Friedemann Schulz; Tausch, Reinhard (2002⁷): *Sich verständlich ausdrücken*. München, Basel: Reinhardt.
- Lemos, M.S. (1993): *A motivação no processo de ensino/aprendizagem, em situação de aula*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Porto.
- Lima, R. P. (1997, 28/06): “No reino dos analfabetos: um em cada dez portugueses não sabe ler e nos primeiros anos há demasiadas reprovações”. *Expresso*, S. 15.
- Linke, Angelika; Nussbaumer, Markus; Portmann, Paul R. (1991): *Studienbuch Linguistik*. Tübingen: Niemeyer.
- Lötscher, Andreas (2006): „Die Formen der Sprache und die Prozesse des Verstehens. Textverstehen aus grammatischer Sicht“. In: Blühdorn, H.; Breindl, E.; Wassner, U. H. (Hrsg.): *Text-Verstehen. Grammatik und darüber hinaus*. Institut für Deutsche Sprache. Jahrbuch 2005. Berlin/New York: de Gruyter.
- Lopes, A. M. (2003): *Práticas educativas e empenhamento na leitura em alunos do 1º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Lopes, João A. (Hrsg.) (1998): *Necessidades educativas especiais*. Braga: SHO.
- Lopes, João A.; Velásquez, Gabriela, M.; Fernandes, Paulo, P.; Bártoolo, Vítor, N. (2004): *Aprendizagem, Ensino e Dificuldades da Leitura*. Nova Era 22. Quarteto.
- Lopes, João A. (2005): *Dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita. Perspectivas de avaliação e intervenção*. Porto: Edições Asa.
- Lutjeharms, M. (1994): „Lesen in der Fremdsprache: Zum Leseprozess und zum Einsatz der Lesefertigkeit im Fremdsprachenunterricht“. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 5 (2). 36-77.

Lux, Friedemann (1981): *Text, Situation, Textsorte. Probleme der Textsortenanalyse, dargestellt am Beispiel der britischen Registerlinguistik. Mit einem Ausblick auf eine adäquate Textsortentheorie*. Tübingen: Narr.

Magalhães, Ana Maria; Alçada, Isabel (1994): *Os jovens e a leitura nas vésperas do século XXI*. Lisboa: Editorial Caminho.

Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut, F.; Hron, Amelie (1987): *Theoretische Ansätze zum Wissenserwerb*. Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen. Forschungsbericht, Nr. 41.

Marschall, Matthias (1995): *Textfunktionen der deutschen Tempora*. Genf: Slatkine.

Martins Hundertmark-Santos, M.T. (1982): *Portugiesische Grammatik*. Tübingen: Niemeyer.

Martins, M. A. (2000²): *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: ISPA.

Meireles, Selma M. (2006): „Leseverstehen aus der Perspektive des Nicht-Muttersprachlers“. In: Blühdorn, H.; Breindl, E.; Wassner, U. H. (Hrsg.): *Text-Verstehen. Grammatik und darüber hinaus*. Institut für Deutsche Sprache. Jahrbuch 2005. Berlin/New York: de Gruyter.

Möller, Jens; Schiefele, Ulrich (2004): „Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz“. In: Schiefele, Ulrich; Artelt, Cordula; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra (Hrsg.): *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. 101-124.

Morais, J. (1997): *A arte de ler – psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.

Motsch, Wolfgang (1999): *Deutsche Wortbildung in Grundzügen. Schriften des Instituts für deutsche Sprache*. Band 8. Berlin / New York: de Gruyter.

Muckenhaupt, Manfred (1986): *Text und Bild. Grundlagen der Beschreibung von Text-Bild-Kommunikation aus sprachwissenschaftlicher Sicht*. Tübingen: Narr.

Nodari, Claudio (1996): „Autonomie und Fremdsprachenlernen“. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*. Sondernummer 1996. 4-10.

Nussbaumer, Markus (1991): *Was Texte sind und wie sie sein sollen. Ansätze zu einer sprachwissenschaftlichen Begründung eines Kriterienrasters zur Beurteilung von schriftlichen Schülertexten*. Tübingen: Niemeyer.

O'Malley M.; Chamot, A.U. (1990): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.

Pause, Peter E. (1984): „Das Kumulationsprinzip – eine Grundlage für die Rekonstruktion von Textverstehen und Textverständlichkeit“. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 55. 38-56.

- Peer, Willie van; Theodoridou, Maria-Savato (2003): „Die Pragmatik des Lesens in unterschiedlichen Kulturen“. In: *Grammatikvermittlung – Literaturreflexion – Wissenschaftspropädeutik – Qualifizierung für eine transnationale Kommunikation*. Materialien Deutsch als Fremdsprache, 70. Regensburg. 2-17.
- Perlmann-Balme, Michaela; Schwalb, Susanne (2005): *em neu Hauptkurs: Kursbuch. Deutsch als Fremdsprache für die Mittelstufe*. Ismaning: Hueber.
- Piepho, Hans-Eberhard (1990): „Leseimpuls und Textaufgabe. Textarbeit im Deutschunterricht“. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*. 2/1990. 4-9.
- Polenz, Peter von (1980): „Möglichkeiten satzsemantischer Textanalyse“. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 8. 133-153.
- Portmann-Tselikas, Paul R. (2000): „Der Einfluss der Textlinguistik auf die Fremdsprachendidaktik“. In: Brinker, Klaus; Antos, Gerd; Heinemann, Wolfgang; Sager, Sven (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik – Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. 1. Halbband, Berlin/New York: de Gruyter. 830-842.
- Posner, R. (1994): „Texte und Kultur“. In: Boehm; Mengel; Muhr (Hrsg.): *Texte verstehen. Konzepte, Methoden, Werkzeuge. Schriften zur Informationswissenschaft*. Konstanz: Universitätsverlag Konstanz.
- Quasthoff, Uta M. (1985): „Textverstehen und Textproduktion“. In: Habel, C. (Hrsg.): *Künstliche Intelligenz: Repräsentation von Wissen und natürlichsprachliche Systeme. (= Informatik Fachberichte, Subreihe Künstliche Intelligenz 93)*. Berlin: Springer. 184-248.
- Rager, G.; Werner, P.; Oestmann, I. (1999): „Zeitung lesen lernen – Bedingungen der Lesesozialisation bei informationsorientierten Medien“. In: Groeben, N. (Hrsg.): *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Schwerpunktprogramm*. IASL Sonderband 19. Tübingen: Niemeyer. 205-217.
- Ramalho, G. (2002): „Portugal no PISA 2000: condições de participação, resultados e perspectivas“. In: *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (2). 25-50.
- Rampillon, Ute (1995): *Lernen leichter machen. Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber.
- Rebelo, J.A. (1993): *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico* (Nr. 5). Porto: Edições Asa.
- Reiß, Katharina; Vermeer, Hans J. (1984): *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tübingen: Niemeyer.
- Richkeit, Gert (1995): „Verstehen und Verständlichkeit von Sprache“. In: Spillner, Bernd (Hsg.): *Sprache: Verstehen und Verständlichkeit. Kongressbeiträge zur 25. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik GAL e.V.* Frankfurt/Main, Berlin, Bern, New York: Lang. 15-30.

Roth, G. (2001): *Fühlen, Denken, Handeln. Die neurobiologischen Grundlagen des menschlichen Verhaltens*. Frankfurt: Suhrkamp.

Ryle, G (1969): *Der Begriff des Geistes*. Stuttgart; (Original: *The Concept of Mind*. London 1949).

Santjer-Schnabel, I. (2002): *Emotionale Befindlichkeit in einer selbstorganisations-offenen Lernumgebung. Überlegungen für die ergänzende Berücksichtigung physiologischer Aspekte*. Hamburg: Kovaō.

Saxer, U.; Langenbucher, W.; Fritz, A. (1989): *Kommunikationsverhalten und Medien. Lesen in der modernen Gesellschaft*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Scherner, Maximilian (1984): *Sprache als Text. Ansätze zu einer sprachwissenschaftlich begründeten Theorie des Textverstehens. Forschungsgeschichte – Problemstellung – Beschreibung*. Tübingen: Niemeyer.

Schiefele, Ulrich (1994): *Motivation und Lernen mit Texten*. Habilitationsschrift. Universität der Bundeswehr, Fakultät für Sozialwissenschaften, München.

Schiefele, Ulrich; Artelt, Cordula; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra (2004): „Einführung“. In: Schiefele, Ulrich et al. (Hrsg.): *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst (1977): *Hermeneutik und Kritik. Mit einem Anhang sprachphilosophischer Texte Schleiermachers*. Hg. und eingeleitet von Manfred Frank. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Schmidt, Reiner (1990): „Das Konzept einer Lerner-Grammatik“. In: Gross, Harro (Hrsg.): *Grammatikarbeit im Deutsch-als-Fremdspracheunterricht*. München: iudicium.

Schnotz, Wolfgang (1993): „Mentale Repräsentationen beim Sprachverstehen“. In: *Zeitschrift für Psychologie* 201. 237-259.

Schnotz, Wolfgang (2006): „Was geschieht im Kopf des Lesers? Mentale Konstruktionsprozesse beim Textverstehen aus der Sicht der Psychologie und der kognitiven Linguistik“. In: Blühdorn, H.; Breindl, E.; Wassner, U. H. (Hrsg.): *Text-Verstehen. Grammatik und darüber hinaus*. Institut für Deutsche Sprache. Jahrbuch 2005. Berlin/New York: de Gruyter.

Sequeira, F. (Hrsg.) (1993): *Dimensões da educação em língua estrangeira*. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia.

Sequeira, M. F.; Sim-Sim, I. (1989): *Maturidade Linguística e Aprendizagem da Leitura*. Braga: Universidade do Minho.

Sequeira, M. F. (2002): „A literacia em leitura“. In: *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (2). 51-60.

Silva, L.M. (1989): *Do texto à leitura*. Porto: Porto Editora.

Sim-Sim, I.; Ramalho, G. (1993): *Como Lêem as Nossas Crianças? Caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa*. Lisboa: M.E.; G.E.P.

Sim-Sim, I. (1994): "De que é falamos quando falamos de leitura?". In: *Inovação*, 7 (2). 131-143.

Skiba, Dirk (2003): „Der fremde Freund – Die fremden Leser. Anmerkungen zu Gesprächen von Schriftstellern und Deutschlernern“. In: *Grammatikvermittlung – Literaturreflexion – Wissenschaftspropädeutik – Qualifizierung für eine transnationale Kommunikation. Materialien Deutsch als Fremdsprache, 70*. Regensburg. 148-165.

Soares, M.B. (1988): „As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto“. In: Zilberman, Regina; Silva, Ezequiel Theodoro da (Hrsg.): *Leitura. Perspectivas interdisciplinares*. S. Paulo: Ática. 18-29.

Solmecke, Gert (1993): *Texte hören, lesen und verstehen*. Berlin u.a.: Langenscheidt.

Sousa, M. L. D. (1990): "Agora não posso. Estou a ler". In: *Revista Portuguesa de Educação*, 3 (3). 115-127.

Stiftung Lesen (Hrsg.) (1998): *Lesen im Umbruch – Forschungsperspektiven im Zeitalter von Multimedia*. Baden-Baden: Nomos.

Stiftung Lesen (Hrsg.) (2002): *Gutenbergs Folgen. Von der ersten Medienrevolution zur Wissensgesellschaft*. Baden-Baden: Nomos.

Straßner, Erich (1991): "Mit 'Bild' fing es an. Mediensprache im Abwind". In: Bucher, Hans-Jürgen; Straßner, Erich: *Mediensprache, Medienkommunikation, Medienkritik*. Tübingen: Narr.

Streblow, Lilian (2004): „Zur Förderung der Lesekompetenz“. In: Schiefele, Ulrich; Artelt, Cordula; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra (Hrsg.): *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. 275-306.

Strohner, Hans (2006): „Textverstehen aus psycholinguistischer Sicht“. In: Blühdorn, H.; Breindl, E.; Wassner, U. H. (Hrsg.): *Text-Verstehen. Grammatik und darüber hinaus*. Institut für Deutsche Sprache. Jahrbuch 2005. Berlin/New York: de Gruyter.

Tergan, S.O. (1980): *Ist Textverständlichkeit gleich Textverständlichkeit? Überprüfung der Vergleichbarkeit zweier Verständlichkeitskonzepte*. Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen, Forschungsbericht Nr. 7.

Thorndyke, E. L. (1921): *The Teacher's Word Book*. New York: Columbia University Press.

Vater, Heinz (1992): *Einführung in die Textlinguistik*. München: Fink.

Viana, F. L. (2002): *Da Linguagem Oral à Leitura: Construção e Validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Viana, Fernanda; Teixeira, Maria Margarida (2002): *Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições Asa.

Viana, Fernanda Leopoldina; Coquet, Eduarda; Martins, Marta (2005): *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*, 5. Centro de Estudos da Criança. Universidade do Minho. Coimbra: Edições Almedina.

Vieira, Flávia (1998): *Autonomia na aprendizagem da Língua Estrangeira. Uma Intervenção Pedagógica em Contexto Escolar*. Braga: Universidade do Minho.

Villalva, Alina (2000): *Estruturas Morfológicas. Unidades e Hierarquias nas Palavras do Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Wahrig, Gerhard (1994) *Deutsches Wörterbuch*. Neu herausgegeben von Dr. Renate Wahrig-Burfeind. Mit einem "Lexikon der deutschen Sprachlehre". Gütersloh: Bertelsmann Lexikon Verlag.

Weinrich, Harald (1969): „Textlinguistik: Zur Syntax des Artikels in der deutschen Sprache“. In: *Jahrbuch für Internationale Germanistik* H. 1. 61-74.

Weinrich, Harald (1976): *Sprache in Texten*. Stuttgart: Klett.

Weinrich, Harald (1985⁴): *Tempus. Besprochene und erzählte Welt*. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer. (1. Aufl. 1964).

Weinrich, Harald (1993): *Textgrammatik der deutschen Sprache*. Unter Mitarbeit von Maria Thurmair et al. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag.

Westhoff, Gerard (1997): *Fertigkeit Lesen*. Fernstudieneinheit Nr. 17. Berlin: Langenscheidt.

Willkop, Eva-Maria (2003a): *Anwendungsorientierte Textlinguistik – Am Beispiel von Textsorten, Isotopien, Tempora und Referenzformen*. Gfl-journal, No. 3/2003.

Willkop, Eva-Maria (2003d): “Texte im Mitteilungsprozess – Wege durch ein vereinigttes Babylon“. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 29. 221-250.

Wittgenstein, Ludwig (1971): *Philosophische Untersuchungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Zifonun, Gisela (2000): „Textkonstitutive Funktionen von Tempus, Modus und Genus Verbi“. In: Brinker, Klaus; Antos, Gerd; Heinemann, Wolfgang; Sager, Sven (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik – Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. 1. Halbband, Berlin/New York: de Gruyter. 315-330.