

BT 42.5 82.1 II
UB NOV 1997

GLOTTODIDACTICA

VOL • XXV (1997)





Vol. 25: 1997 v.

425 821 II

08 MAR 1999

K



Prof. Ludwik Zabrocki

UNIWERSYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

GLOTTODIDACTICA

AN INTERNATIONAL JOURNAL
OF APPLIED LINGUISTICS

VOLUME XXV (1997)

Grounding Editor – Ludwik Zabrocki

Editor of honour – Waldemar Pfeiffer

Editor – Izabela Prokop

Assistant to the Editor – Paweł Hostyński

Editorial Advisory Board

Albert Bartoszewicz – Warszawa

Leon Kaczmarek - Lublin

Aleksander Szulc - Kraków

Weronika Wilczyńska - Poznań

Jacek Fisiak – Poznań

Franciszek Grucza – Warszawa

Waldemar Marton – Poznań

Władysław Woźniewicz – Poznań



Poznań 1998

Okladkę projektowała
MARIA DOLNA

Wydanie publikacji dofinansowane przez Komitet Badań Naukowych

© Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 1998



Opracowanie redakcyjne
ROBERT SCHLAFFKE

Redaktor techniczny
JÓZEF MĄDRY

ISBN 83-232-0902-2
ISSN 0072-4769

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIwersYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNAŃU

Nakład 550 egz. Ark. wyd. 13,75. Ark. druk. 10,75 + 1 wkł. Papier offset. kl III, 80 g, 70 × 100.
Podpisano do druku w lipcu 1998 r. Druk ukończono w sierpniu 1998 r.

ZAKŁAD GRAFICZNY UAM, POZNAŃ, UL. H. WIENIAWSKIEGO 1

Bibl UAM
99 EO 574

CONTENTS

| | |
|---|-----|
| EDITORIAL (Waldemar Pfeiffer) | 5 |
| I. ARTICLES | |
| Oskar DOMAS, Die Rolle der Elaboration beim Verstehen und Behalten von fremdsprachigen Texten | 9 |
| Paweł HOSTYŃSKI, "Was wäre, wenn ich die Sonne wäre?" Ein Beispiel aus der schulpraxisorientierten Erforschung induktiver Lehrverfahren im (integrierten) Grammatikunterricht | 19 |
| Piotr IWAN, Ersatzformen und selten gebrauchte Formen des Imperativs im Deutschen und im Polnischen – Versuch einer konfrontativen Analyse | 41 |
| Magdalena JUREWICZ, Ein paar Bemerkungen zur Didaktik des Faches "Grundlagen der Translatork" | 49 |
| Beata MIKOŁAJCZYK, Zur Nachfeldbesetzung im Deutschen | 63 |
| Eliza PIECIUŁ, Personennamen in der deutsch-polnischen Übersetzung als Teil der Problematik der Magisterarbeit "Übersetzbarkeit im Bereich der Personennamen". | 73 |
| Małgorzata PŁOMIŃSKA, Zu Farbbezeichnungen in phraseologischen Wendungen des Deutschen und des Polnischen | 87 |
| Robert SCHLAFFKE, Zum österreichischen Deutsch | 99 |
| Barbara SKOWRONEK, Epistemische Interpretation glottodidaktischer Theorien der Nachkriegszeit | 107 |
| Elżbieta ZAWADZKA, Stereotype und Vorurteile im Fremdsprachenunterricht – sollte man sie bekämpfen, akzeptieren oder relativieren? | 121 |
| II. REPORTS | |
| Beata MIKOŁAJCZYK, "U podstaw struktury i rozwoju języka": Ludwik-Zabrocki-Gedächtniskonferenz an der Adam-Mickiewicz-Universität, Poznań 9-10. 12.1996 | 135 |
| III. BOOK REVIEWS AND ANNOTATIONS | |
| J Nuyts, W Vonk 1996 Discourse factors in the use of epistemic expressions in Dutch: An experimental investigation (Magdalena Aleksandrzak) | 143 |
| Helmut Bramaerts, David Little (Hrsg), Leitfaden für das Sprachlernen im Tandem über das Internet (Beata Mikołajczyk) | 145 |
| Reinhold Schmitt, Gerhard Stickel (Hrsg), Polen und Deutsche im Gespräch (Beata Mikołajczyk) | 147 |

425821 II / 1998

| | |
|--|-----|
| Dirk Siepmann, Übersetzungslehrbücher: Perspektiven für ihre Entwicklung (Beata Mikołajczyk) | 151 |
| Waldemar Pfeiffer, Maria Drażyńska-Deja, Czesław Karolak, 1995, 1996, 1997, "Deutsch mal anders neu" 1,2,3,4 (Kazimiera Myczko) | 153 |
| Barbara Skowronek, Methodologische Rekonstruktion glottodidaktischer Theorien (Maria Sawicka) | 155 |
| Stephan Stein, Formelhafte Sprache, Untersuchungen zu ihren pragmatischen und kognitiven Funktionen im gegenwärtigen Deutsch (Czesława Schatte) | 156 |
| Anne-Claude Berthoud (ed), Acquisition des compétences discursives dans un contexte plurilingue, No 64 du Bulletin suisse de linguistique appliquée, organe de publication de l'Association suisse de linguistique appliquée, 1996 (Weronika Wilczyńska) | 159 |
| Zdzisław Wawrzyniak, Adam und Eva im Paradies der Geduld und Neugier. Ein Lernbuch für intelligente Leute, 1995 (Grażyna Zenderowska-Korpus) | 161 |
| Jerzy Żmudzki, Konsektivdolmetschen: Handlungen – Operationen – Strategien (Izabela Prokop) | 162 |
| Helmut Felber, Gerhard Budin, Teoria i praktyka terminologii (Izabela Prokop) | 165 |
| IV. PUBLICATIONS RECEIVED | 169 |
| V. ANNOUNCEMENTS | 171 |

I. ARTICLES

DIE ROLLE DER ELABORATION BEIM VERSTEHEN UND BEHALTEN VON FREMDSPRACHIGEN TEXTEN

OSKAR DOMAS

University of Silesia – Sosnowiec

ABSTRACT. Topic of the article is the influence of the process of elaboration, as one of thinking processes taking place during text perception, on understanding and memorizing the text. On the basis of the topic literature, the author analyses psycholinguistic benefits of elaboration, explains the way elaboration causes better comprehension and memorizing. He presents the possibilities of using elaboration during work with a foreign language text. In the light of the results of the experiment conducted by the author, it becomes once again clear that the success of didactic process is to a large extent dependant on the person of a teacher, in particular on the techniques and strategies by them in text work.

1. Einleitung

Das Subjekt des Sprachverstehens, also der Mensch, wird von der kognitiven Psychologie als ein (vgl. hierzu unter anderem Rickheit/Strohner 1993; Strohner 1990) "informationsverarbeitendes System" verstanden. Es wird angenommen, daß dieses System mit komplexen Wissenskomponenten ausgestattet ist, die entsprechend strukturiert und organisiert gespeichert und jeder Zeit abrufbar sind. Es wird auch angenommen, daß dieses System auf der Grundlage von mentalen Prozessen und Strategien funktioniert, welche die Informationsverarbeitung steuern. Sie leisten die eigentliche Überführung der Sinneswahrnehmungen in die kognitiven Strukturen des Informationsverarbeiters (vgl. Wolff 1995:187). Neuere Untersuchungen im Bereich der Lern- und Lehrforschung belegen auch den Zusammenhang zwischen kognitiven Prozessen und ihrem lernfördernden Einfluß auf die Textverstehensprozesse.

Zu den am Textverstehen beteiligten Prozessen, die in einem hohen Grade über dessen Effizienz entscheiden, gehören die Prozesse der Elaborationsbildung, die wir zum Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit gewählt haben. Im folgenden Beitrag soll gezeigt werden, daß Elaborationen (der Begriff wird später zu erläutern sein) ein besseres Verstehen und Behalten von Textinformationen bewirken.

Am Anfang unserer Ausführungen geht es vor allem darum, den Schlüsselbegriff der Elaboration etwas genauer zu charakterisieren. Bevor aber die Grundkonzeption des Elaborationsbegriffs erarbeitet wird, soll kurz auf die Merkmale des fremdsprachigen Verstehensprozesses eingegangen werden. Im weiteren Teil des Beitrags wird u.a. begründet, auf welche Weise Elaborationen zu einem besseren Verstehen und Behalten von Informationen beitragen. Anschließend soll der Versuch unternommen werden, die eingangs aufgestellte These einer empirischen Untersuchung zu unterziehen. Am Beispiel unseres Experiments soll auch die Frage beantwortet werden, auf welche Weise Elaborationsprozesse im Fremdsprachenunterricht gefördert werden können. Von zentraler Bedeutung ist hier die Frage nach der Entwicklung der Elaborationsstrategien, d.h. nach Verfahren, die diese Prozesse auslösen und steuern.

2. Kognitive Aspekte des Verstehensprozesses

2. 1. Der Schema-Begriff

Um unserer Hypothese klare Konturen zu verleihen, muß zunächst der Verstehensvorgang kurz definiert werden.

Wie bereits erwähnt, ist eine der Grundannahmen der Verstehenstheorie, daß der Text keine Bedeutung hat, sondern sie erst in der Interaktion zwischen der Textvorlage und individuellen Wissensstrukturen des Lesers/Hörers konstruiert wird (vgl. u.a. Solmecke 1992:61). Das Verstehen eines Textes wird als ein Prozeß aufgefaßt, in welchem das Individuum von außen kommende Stimuli in Beziehung setzt in die bereits im Gedächtnis vorhandenen kognitiven Wissensstrukturen (vgl. Rickabi-Neble 1987:61f).

In der Fachliteratur hat sich zur Bezeichnung dieser Wissensstrukturen der Begriff des Schemas durchgesetzt. Er geht in seinen Ursprüngen auf die Erkenntnisse des englischen Psychologen Bartlett zurück, der diesen Begriff 1932 zum ersten Mal benutzt hatte. Schemata im Sinne von Bartlett waren kognitive Gedächtnisstrukturen, die das Wissen über kulturabhängige, alltägliche Standardsituationen mental repräsentierten (vgl. dazu: Vogel 1990:179ff).

In neueren gedächtnispsychologischen Forschungen werden dagegen Schemata allgemeiner definiert. Es kann hier nicht auf die verschiedenen Arten von Schemata eingegangen werden, die in der kognitiven Psychologie genannt werden (frames, scripts u.a.). Stattdessen wollen wir allgemein festhalten, daß ein Schema eine sehr umfassende mentale Repräsentation des menschlichen Wissens über die Welt ist, die aufgrund von Erfahrungen und enzyklopädischem Wissen "verschiedene Konzepte über Gegenstände, Zustände, Ereignisse und Handlungen vereinigt" (vgl. u.a. Schnotz/Ballstaedt/Mandl 1989:113).

Wichtig in unserem Zusammenhang ist aber die Annahme, daß den Schemata in den Prozessen der Textverarbeitung eine zentrale Rolle zukommt (vgl. dazu:

Strohner 1990; Biere 1989; Vogel 1990; Wolff 1984; Busse 1992; Ballstaedt 1981; Nussbaumer/Portmann 1994). Die Frage, wie die Rolle von Schemata im Verstehensprozeß vorzustellen ist, versuchen wir im folgenden durch die Explikation des Begriffs der auf- und absteigenden Prozesse zu beantworten.

2. 2. Auf- und absteigende Verstehensprozesse

Nach den in der Fachliteratur zur kognitiven Verstehensforschung am häufigsten vertretenen Auffassung kommt es im Verstehensprozeß grundsätzlich darauf an, "das Wissen, das in Form von Schemata existiert, auf die im Text enthaltenen Inhalte anzuwenden" (Bußmann 1990:665). Diese allgemeine Explikation des Verstehensbegriffs läßt sich nun weiter konkretisieren.

Verstehen als Leser-Text-Interaktion findet statt, indem die ankommenden sprachlichen Zeichen zunächst wahrgenommen, dann identifiziert und dekodiert werden. Der Dekodierungsvorgang beruht darauf, daß den Sprachzeichen entsprechende Bedeutungen zugeordnet werden (vgl. Nebel/Rickabi 1987:16). Dieser Vorgang löst aber zwei weitere Verarbeitungsprozesse aus: (1) durch die eingehenden Daten wird im Gedächtnis ein Schema aktiviert, in welchem das Wissen zum thematisch-inhaltlichen Gegenstand des Textes gespeichert ist, und (2) es wird überprüft, ob das aus dem Text resultierende Wissen mit dem vorher aktivierten Schemawissen übereinstimmt. Die Verarbeitungsprozesse, die durch den Text initiiert werden, werden als aufsteigende (bottom-up) Prozesse bezeichnet. Die Verarbeitungsprozesse dagegen, in denen alle dekodierten Informationen mit den Schemata der Rezipienten in Beziehung gesetzt werden, werden als absteigende Prozesse genannt. Wenn nun entsprechende Schemata aktiviert werden, so versucht der Hörer/Leser anhand von ihnen bestimmte Textpassagen zu interpretieren. Andererseits wird er aber bestrebt sein, seine Schemata den textuellen Informationen anzupassen. Infolgedessen können die Schemata ergänzt und auch verändert werden (vgl. u.a. Wolff 1984;1987).

Wir dürfen aufgrund des hier theoretisch kurz umrissenen schemaorientierten Modells der Textverarbeitung festhalten, daß das Verstehen von Texten und Äußerungen stets durch das Ineinandergreifen von auf- und absteigenden Prozessen zustande kommt. Die Bedeutung von Schemata besteht darin, daß sie die absteigenden Prozesse in Gang setzen, ohne die eine neu aufgenommene Information nicht sinnvoll verarbeitet werden kann.

Die folgenden vier Aussagen, die als Grundannahmen der Schematheorie gelten, fassen die aktive Rolle von Schemata im Verstehensprozeß zusammen:

- Schemata stellen das Hintergrundwissen bereit, das für die Analyse und richtige Interpretation sprachlicher Informationen erforderlich ist (vgl. Wolff 1987),
- Schemata tragen dazu bei, daß die vom Sprecher/Schreiber im Text gemein-

ten, aber nicht verbalisierten oder unvollständigen Informationen ergänzt werden (vgl. Biere 1989),

- Schemata rufen bei Rezipienten Erwartungen bezüglich des weiteren Fortgangs einer Geschichte oder eines handlungsbezogenen Textes hervor (vgl. Ehlers 1989/ Egerer-Möslein 1987),
- Mit Hilfe von Schemata werden Textinformationen korrigiert, spezifiziert, erweitert und ggbf. falsifiziert (vgl. Wolff 1984).

Die hier dargestellten Grundannahmen des schemaorientierten Verstehensprozesses bilden den theoretischen Rahmen, vor dessen Hintergrund im nächsten Kapitel der Begriff der Elaboration charakterisiert werden soll.

3. Zur Definition der Elaboration

Zur Erklärung des Phänomens Elaboration werden einige Ansätze und Theorien vorgestellt, die in der psycholinguistischen Literatur zur Sprachverarbeitung ausführlicher behandelt worden sind. Elaborationen, die besonders bei L2-Lernern erkennbar sind, sind im allgemeinen globale Prozesse und Strategien des sprachlichen Verstehens, mit Hilfe derer eingehende Informationen verarbeitet werden. Unter Prozessen versteht man die impliziten Operationen, die bei jeder Art von Informationsverarbeitung eingesetzt werden. Strategien dagegen sind auf einer höheren Ebene der Bewußtheit angesiedelt. Sie sind Instanzen, die diese Operationen steuern (vgl. Wolff 1995:190).

3.1. Elaborationen aus gedächtnispsychologischer Sicht

Über den Ablauf von Elaborationsprozessen wissen wir, so wie über die übrigen bei der Sprachverarbeitung ablaufenden Prozesse sehr wenig. Im allgemeinen betreffen Elaborationen das Ausmaß, in dem Verbindungen zwischen den eingehenden Daten und dem bereits bestehenden Wissen der Verstehenden geschaffen werden (vgl. Hecker 1991:35).

Eine der gängigsten Hypothesen dazu charakterisiert Elaborationen als Prozesse, die bei der Textverarbeitung ein verstärkter Einsatz des Schemawissens (seitens des Rezipienten) auszeichnet: "Es werden größere Bereiche des Schemawissens aktiviert, die zum richtigen Verstehen eines Textes nicht notwendig sind" (Strohner 1990:129). In diesem Zusammenhang wird auch die Meinung vertreten, daß Elaborationen "über ein bestimmtes Maß des zum Verstehen eines Textes erforderlichen Wissens hinausgehen" (Ballstaedt 1981:61) und 'Anreicherungen' der Textbedeutung um Informationen darstellen, die nicht unmittelbar aus dem Text stammen, sondern mit Hilfe von Schemata in die 'Textwelt' eingefügt werden (vgl. Rickheit 1993:46).

Laut einer ähnlichen Hypothese werden durch elaborative Prozesse die Textinformationen in vielfältiger Weise mit dem Schemawissen der Rezipienten ver-

netz. Das Wichtigste dabei ist, daß sie "neue Verbindungen und Bezüge zwischen dem Text und Schemawissen schaffen, was das Verstehen und nachträgliches Behalten von Informationen erleichtert" (Ballstaedt 1980:60). Worauf die fördernde Rolle von Elaborationen während der Sprachverarbeitung zurückzuführen ist, soll im folgenden Abschnitt genauer erklärt werden.

3. 2. Lernfördernde Funktion von Elaborationen

In dem bei Ballstaedt (1981:59ff) skizzierten Elaborationskonzept wird angenommen, daß verschiedene Verstehens- und Behaltensleistungen der Rezipienten mit der Anzahl und Art der beim Verstehen ablaufenden Elaborationsprozesse korrelieren.

Nach dem derzeitigen Kenntnisstand kann diese These mit den folgenden drei Argumenten begründet werden:

- Elaborationen führen zu einer tieferen Verarbeitung textueller Informationen. Infolge von Elaborationsprozessen werden die eingehenden Informationen in ein umfangreicheres Weltwissen der Lernenden eingebettet. Dies trägt dazu bei, daß im Gedächtnis des Rezipienten eine umfassendere mentale Repräsentation des Textes entsteht (Ballstaedt 1981:60f). Zu diesem kann man also annehmen, daß je mehr Elaborationen im Verstehensprozeß ablaufen, desto komplexer wird der Text verarbeitet.
- Elaborationen führen zu einer redundanten Verarbeitung. Durch elaborative Prozesse wird die mentale Textrepräsentation¹ mit verschiedenen Assoziationen ergänzt und erweitert, wodurch auch die Redundanz der aufgenommenen Information erhöht wird. Mit "Redundanz" sind dabei nicht im herkömmlichen Sinne Informationen gemeint, die sich wiederholen und deshalb wegfallen können. Unter Redundanz ist in unserem Zusammenhang die Speicherung zusätzlicher Informationen zu verstehen, mit Hilfe derer beim Wiedererinnern die ursprüngliche Information leichter rekonstruiert werden kann (vgl. dazu: Anderson 1989:65).
- Elaborationen verbessern Wiedererinnerung und Reproduktion des Gelernten. Die elaborierte mentale Repräsentation eines Textes unterstützt die Reproduktion, indem der Lerner beim Wiedererinnern auf eine größere Anzahl von Informationen zurückgreifen kann: "Wenn eine Information während des Lesens elaboriert wird, dann bedarf es nur weniger der redundanten Informationen beim Wiedererinnern, um den Kern des ursprünglichen Inputs zu erfassen" (Ballstaedt 1981:65).

¹ Den Begriff der mentalen Textrepräsentation definiert Busse (1992:36) als "vollständige und explizite Repräsentation der Ideen und Inhalte des Autors, die er bei der Textproduktion im Kopf gehabt hat".

4. Empirische Überprüfung unserer Hypothese

4.1. Ziele der Untersuchung

Die Untersuchung hat zum Ziel, einen signifikanten Nachweis dafür zu liefern, daß elaborative Prozesse ein besseres Verstehen und Behalten von Informationen bewirken.

4.2. Allgemeine Beschreibung der Untersuchung

In unserem Experiment werden 30 gleichaltrige Schüler und Schülerinnen gleichen Sprachniveaus untersucht (zweite Klasse der Oberschule; zwei Stunden Deutschunterricht pro Woche). Die visuelle Textverarbeitung (Lesen und weiteres Verarbeiten) bildet den Kern des Experiments. Dazu benutzen wir die weitverbreitete Technik der Textpräsentation und anschließenden Wiedergabe durch die Informanten. Da die Prozesse der visuellen Sprachrezeption zu den grundlegenden Prozessen der Sprachrezeption gehören, soll der Text unseren Informanten schriftlich präsentiert werden. Auch die Wiedergabe erfolgt schriftlich.

4.2.1. Differenzierung des Untersuchungsverfahrens

Es existieren zwei Untersuchungsvarianten.

In der A-Version (die "Nicht-Elaborations-Gruppe") soll die Arbeit mit dem Text mittels der im Fremdsprachenunterricht eingefahrenen, traditionellen Verfahren vorgenommen werden. Dabei geht es vor allem um die Bildung und Beantwortung einiger den Text betreffenden Fragen. In der B-Version wurde dagegen derselbe Text unter Verwendung einer Elaborationstechnik "bearbeitet". Worauf diese Technik beruht, wird in Bezug auf theoretische Erkenntnisse zu diesem Thema bei Bewertung der Untersuchungsergebnisse besprochen.

4.3. Auswertung der Untersuchungsergebnisse

Die Behaltensleistungen der "Modell-Elaborations-Gruppe" sollen auf die der "Nicht-Elaborations-Gruppe" bezogen und mit ihnen verglichen werden. Dabei sollen die von den Vergleichspersonen wiedergegebenen Texte auf die Anzahl richtig erinnerter Informationen des Ursprungstextes hin analysiert und auf diese Weise ausgewertet werden. Zunächst sollen im Vergleich mit dem Originaltext alle richtig erinnerten Informationen jeder einzelnen Versuchsperson gezählt werden. Dann sollen alle richtig wiedergegebenen Sätze der Versuchspersonen, welche die "Modell-Elaborations-Gruppe" ausmachen, zusammengezählt werden. Dieselbe Berechnungen werden auch in der "Nicht-Elaborations-Gruppe" angestellt. Durch die Gegenüberstellung der in Zahlen ausgedrückten Ergebnisse beider Informantengruppen werden Leistungsunterschiede zwischen den beiden Kontrollgruppen ermittelt.

4.4. Durchführung des Experiments

Die Vergleichspersonen beider Kontrollgruppen bekamen vom Versuchsleiter einen kurzen Text vorgelegt, mit der Zielsetzung, ihn still zu lesen. Es handelt sich um den Lesetext u.T. "das Leben in einer Großstadt", den wir hier ausführlich zitieren wollen:

"Das Leben in einer Großstadt"

In einer Stadt ist das Leben interessanter als auf dem Lande. Es gibt dort ein reiches kulturelles Angebot: Museen, Theater, Kinos, Ausstellungen, Veranstaltungen, Kneipen Da kann man viele interessante Leute treffen, die verschiedene Hobbys haben und sich für ungewöhnliche Dinge interessieren.

In den Großstädten, im Gegensatz zu einem Dorf, wo es fast keine Schulen gibt, hat man Schulen für jede Art von Begabung.

In der Stadt lebt man bequemer als in einem Dorf. Alles ist in der Nähe: Geschäfte, Apotheken, Ärzte.... Die Jugendlichen in den Großstädten haben außerdem viel mehr Geld und können es für verschiedene interessante Dinge ausgeben.

Die Städte sind modern und es gibt dort immer etwas Neues. Auf dem Lande ändert sich nie etwas. Deswegen ist das Leben auf dem Lande langweilig und macht einfach dumm.

Im weiteren Schritt des Experiments erhielten die Vergleichspersonen in der A-Version die Aufgabe, zu jedem Satz schriftlich zwei Fragen zu bilden. Anschließend sollten die Schüler dieser Kontrollgruppe schriftlich einige über den Textinhalt nicht hinausgehende Fragen beantworten.

Die Vergleichspersonen in der B-Version wurden dagegen aufgefordert, sich in 10 bis 12 Sätzen zu dem folgenden Thema äußern: "Welche außer der im Text genannten Gründe sprechen deiner Meinung nach dafür, daß das Leben in einer Stadt interessanter ist als auf dem Lande"?

Nach fünf Tagen wurde der Behaltenstest durchgeführt.

4.5. Ergebnisse

Unserer Meinung nach zeigt die Analyse der bei der empirischen Untersuchung gewonnenen Daten recht deutlich, daß die "Modell-Elaborations-Gruppe" (Version-B) im Vergleich mit der "Nicht-Modell-Elaborations-Gruppe" (Version-A) ein höheres Lernergebnis zeigte.

Die Wiedergabeprotokolle zeigten, daß die "Nicht-Modell-Elaborations-Gruppe" 44% und die "Elaborations-Gruppe" 62% konzeptueller Informationen des Eingabetextes reproduzierten. Im folgenden Abschnitt soll versucht werden, die wichtigsten Untersuchungsergebnisse zusammenzustellen und sie im Lichte unserer theoretischer Annahmen zu interpretieren.

4.5.1. Größere Anzahl konzeptueller Einheiten

Informanten der Modell-Elaborations-Gruppe gaben, verglichen mit Informanten der Nicht-Elaborations-Gruppe, 18% mehr vom Textinhalt wieder. Diese Tatsache läßt auf den Einsatz der Elaborationsstrategie schließen, die in unserer Untersuchung etwa folgendermaßen dargestellt werden könnte:

Durch die Aufgabenstellung wurde das allgemeine Schemawissen zum thematisch-inhaltlichen Gegenstand des Textes aktiviert und somit die Vorbedingung der elaborativen Prozesse geschaffen. Dann wurden die Vergleichspersonen angeleitet, den Textinhalt mit den zuvor aktivierten, wohl aber verglichen mit dem Originaltext, umfangreicheren individuellen Schemata in Beziehung zu setzen. Wir können annehmen, daß der ursprüngliche Inhalt aufgrund des Schemawissens um zahlreiche neue Aspekte des behandelten Themas angereichert wurde. Die Versuchspersonen entwickelten wahrscheinlich eine Reihe neuer Verknüpfungen zwischen dem im Text Gesagten und eigenem "breiteren" Schemawissen. Diese sog. aktive Anwendung der zuvor aktivierten Schemata auf die während des Verstehensvorgangs auftretenden Informationen (vgl. dazu Ballstaedt 1981:62f) gilt in unserer Untersuchung als die zweite Grundannahme der Elaborationstechnik.

Indem die Versuchspersonen eine Reihe neuer und über den vorgegebenen Textrahmen hinausgehende Bezüge herstellten, kam wahrscheinlich eine "tiefere" Textverarbeitung zustande. Dies steht im Einklang mit dem von uns im vorangegangenen Kapitel erwähnten Begriff der "Tiefe" der Verarbeitung.

4.5.2. Aussagen, die Erweiterungen des ursprünglichen Inputs darstellen

Die quantitative Analyse der in den Wiedergabeprotokollen auftretenden Strukturen hinsichtlich ihrer Zugehörigkeit zum Originaltext zeigte, daß die Informanten Aussagen produzierten, die Erweiterungen des ursprünglichen Textes darstellen. Das Hervorbringen von Aussagen, die mit dem Originaltext nicht unmittelbar in Verbindung zu bringen waren, ist unserer Auffassung nach ein anderes Indiz für das Wirksamwerden elaborativer Prozesse. Dies dokumentiert sich besonders eindrucksvoll darin, daß diese vom Text mehr oder weniger abweichenden Strukturen thematisch und sachlich mit ihm übereinstimmten. Nach uns sind solche Strukturen als "Neben-Ergebnisse" elaborativer Prozesse aufzufassen, die, wie bereits erklärt, durch den verstärkten Einsatz von Schemata angeregt wurden.

5. Schlußbemerkungen

Wir glauben, die eingangs formulierte Hypothese in unserer Untersuchung empirisch hinreichend abgesichert zu haben. Die dabei gewonnenen Ergebnisse lassen uns feststellen, daß Texte unter Anwendung von Elaborationsstrategien besser verstanden und behalten werden. Dabei stehen für die Entwicklung des Lernelaborationskonzepts zwei Aspekte im Vordergrund: (1) die Aktivierung möglichst

umfangreichen inhaltlich relevanten Schemawissens, und (2) ihre Anwendung auf die im Rezeptionsakt auftretenden Inhalte.

Insgesamt liefern die vorliegenden Erklärungsansätze über elaborative Prozesse erste anregende Hypothesen für weitere Forschungen. Als zentrales Problem für weitere empirische Untersuchungen bleibt die Frage nach der Steuerung und Kontrolle dieser im Gedächtnis ablaufenden Prozesse. Daher erscheint es notwendig, die elaborativen Prozesse eingehender empirischer Forschung und methodischer Analyse zu unterziehen. Daraus werden sich notwendigerweise weitere methodische Konsequenzen für den Fremdsprachenunterricht ergeben.

LITERATUR

- ANDERSON, J.-R. 1989: Kognitive Psychologie. Heidelberg.
- BALLSTAEDT, S. P. 1981: Texteverstehen. Textegestalten. München Wien Baltimore.
- BIERE, B.-U. 1989: Verständlich-Machen. Hermeneutische Tradition – Historische Praxis. Sprachtheoretische Begründung. Tübingen.
- BUSSE, D. 1992: Textinterpretation. Sprachtheoretische Grundlagen einer explikativen Semantik.
- BUSSMAN, H. 1990: Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart.
- EGERER-MÖSLEIN, K. 1986: Assimilations- und Antizipationsprozesse bei der Textrezeption.
- EHLERS, S. 1987: Antizipation bei Erzähltexten. Leipzig.
- HECKER, U. 1991: Zum Einfluß semantischer Elaborationen auf die Gedächtniswirksamkeit kognitiver Balance. Berlin.
- FRIEDERICCI, A. 1987: Kognitive Strukturen des Sprachverstehens. Berlin/Heidelberg.
- GROEBEN, N. 1982: Leserpsychologie. Textverständnis-Textverständlichkeit. Münster.
- HOPPE-GRAFF, S. 1984: Verstehen als kognitiver Prozeß. Psychologische Ansätze und Beiträge zum Textverstehen. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 55, 10-37.
- NEBLE-RICKABI, U. 1987: Auswahlkriterien für fremdsprachige Texte. Konsequenzen für eine Textprogression. Leipzig.
- NUSSBAUMER, P., Portmann, P.-R. 1994: Studienbuch Linguistik. Tübingen.
- RICKHEIT, G., STROHNER, H. 1993: Grundlagen der kognitiven Sprachverarbeitung. Tübingen/Basel.
- STROHNER, H. 1990: Textverstehen. Opladen.
- VOGEL, K. 1990: Lernalterssprache. Linguistische und psychologische Grundfragen zu ihrer Erforschung. Tübingen.
- WOLFF D. 1987: Auf- und absteigende Prozesse bei der Textverarbeitung in einer zweiten Sprache. In: Perspectives on Language in Performance 1311-1323.
- RICKHEIT, G. 1995: Verstehen und Verständlichkeit von Sprache. In: Sprache: Verstehen und Verständlichkeit. Frankfurt am Main.
- WOLFF, D. 1984: Lehrbuchtexte und Verstehensprozesse in einer zweiten Sprache. In: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis 37.
- WOLFF, D. 1995: Verstehen in der Zweitsprache. In: Verstehen und Verständlichkeit. Frankfurt am Main.

