

Elena Savova (Sofia)

Ermittlung von Prozessen, Problemen und Strategien des Textverstehens durch Protokolle des paarweisen lauten Denkens

1. Problemstellung

Der Einfluss der Lese- und Strategieforschung auf den Fremdsprachenunterricht war Ende der 80er und in den 90er Jahren deutlich zu spüren. In dieser Zeit wurden besonders intensiv Trainingsmodelle erarbeitet und erprobt bzw. Aufgaben und Übungen in die Lehrwerke aufgenommen, die deklaratives und prozedurales Strategiewissen vermitteln sollten, um die Prozesse und Resultate des fremdsprachigen Leseverstehens zu optimieren. Diese konstruktivistische Herangehensweise beeinflusste auch die Auffassungen über den Umgang mit literarischen Texten im „reliterarisierten“ Fremdsprachenunterricht bzw. die Literaturdidaktik für Deutsch als Fremdsprache (vgl. Ehlers 2001: 1335–1338).

In der neueren Forschungsliteratur über Lesestrategien werden Bedenken gegenüber der Vermittlung eines festgelegten Repertoires potenziell erfolgreicher Strategien ungeachtet der realen und individuellen kognitiven Voraussetzungen der Lerner geäußert (Ehlers 1998: 147).

Um diese Voraussetzungen zu erforschen, versucht man einen Zugang zu dem fremdsprachlichen Leseverhalten u.a. durch Methoden der Selbstbeobachtung bzw. der Introspektion oder Retrospektion zu gewinnen. Dabei werden verbale Aussagen über Leseprozesse und Strategien schriftlich oder mündlich, frei oder gelenkt, während bzw. nach der Bewältigung konkreter Leseaufgaben oder aufgabenunabhängig, durch Protokolle oder Aufnahmen lauten Denkens, mittels Fragebögen oder Interviews gesammelt.

Mithilfe dieser Verfahren lässt sich allerdings nicht immer die Effektivität jeder einzelnen Lesestrategie in ihrer Wechselwirkung mit konkreten Verstehensproblemen und -prozessen ermitteln.

Darauf ist es vielleicht zum Teil zurückzuführen, dass die empirische Basis, die als Ausgangspunkt für eine gezielte Lesestrategievermittlung dienen könnte, relativ klein und heterogen ist. Dies gilt in besonderem Maße in Bezug auf die Rezeption literarischer Texte, die sich durch eine höhere kognitive Konstruktivität als das nichtliterarische Lesen auszeichnet (Christmann/Groeben 1999: 146) und unter den Bedingungen der Fremdsprachigkeit durch zusätzliche kognitive Aktivitäten des Erschließens formaler und semantischer Strukturen erweitert wird.

Einen Einblick in die Prozesse, Probleme und Strategien beim Lesen literarischer Texte in der Fremdsprache zu gewinnen, wurde durch die im Folgenden dargestellte Untersuchung mit dem Verfahren des paarweisen lauten Denkens versucht.

Diese Untersuchung, die teilweise im Rahmen eines umfassenderen Projekts ausgeführt wurde (Savova 2005), versteht sich als explorativ-interpretativ und will die bislang schmale empirische Basis für die Entwicklung der Lesestrategiekompetenz bulgarischer Deutschlerner erweitern.

2. Theoretische Grundlagen

Die Untersuchung geht von den folgenden theoretischen Annahmen aus:

- Der Text ist ein dynamisches Gebilde, deren Bedeutung sich in der Interaktion mit dem Leser konstituiert;
- Lesen ist ein aktiver Prozess der Informationsverarbeitung, das auf mehreren Ebenen der Wahrnehmung und Bedeutungserschließung parallel verläuft;
- Der fremdsprachige Leser nimmt den Text aus einer anderen kulturellen Perspektive wahr. Seine Fremdsprachigkeit und Fremdkulturalität können dabei als hermeneutische Chance gesehen werden: Im Vergleich zu einem Muttersprachler liest er langsamer, er setzt sich intensiver mit dem Text auseinander und kann daher unvorhergesehene ästhetische Potenziale im literarischen Werk entdecken (vgl. Weinrich 1983: 13–15, Hunfeld 1985: 36). Die Lesekompetenz und die Leseprozesse in der Fremd- und Muttersprache weisen Ähnlichkeiten und Unterschiede auf. Defizite in der Lese- oder Sprachkompetenz, die auf bestimmten Verarbeitungsebenen auftreten und Verstehensprobleme verursachen, können durch Aktivieren von Kenntnissen auf anderen Verarbeitungsebenen kompensiert werden (vgl. Ehlers 1998: 21).
- Eine der Voraussetzungen für den aktiven Umgang mit Texten, darunter auch mit literarischen Texten in der Fremdsprache, ist die gute strategische Kompetenz, d. h. das deklarative Wissen über ein breites Repertoire potenziell effektiver Lesestrategien sowie die Fähigkeit, diese Strategien und alle anderen sprachlichen und kognitiven Ressourcen entsprechend dem kommunikativen Ziel und zur Lösung kommunikativer Probleme, flexibel und erfolgreich einzusetzen.

Der Untersuchung liegt folgende Hypothese zugrunde: Die (lese-)strategische Kompetenz des fremdsprachigen Lesers und Lernalters trägt Merkmale sowohl der Zielkompetenz, wie sie in der methodisch-didaktischen Fachliteratur bzw. im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (Trimm/North/Coste 2002) beschrieben wird, als auch einer rezeptiven Interimkompetenz (Lutjeharms 1988: 215). Letztere sollte sich durch häufigere Desautomatisierung der Verarbeitung, Verlagerung der Aufmerksamkeit auf die niedrigeren Verarbeitungsebenen, Übergeneralisierung und Einfluss muttersprachlicher Verarbeitungsautomatismen auf die Erschließung fremdsprachlicher Strukturen auszeichnen. Die Ermittlung solcher, zum größten Teil nicht beobachtbarer Prozesse, Probleme und Strategien sollte als Ausgangspunkt für weitere Untersuchungen und didaktische Maßnahmen zur Verbesserung der lesestrategischen Kompetenz von deutschlernenden Bulgaren dienen.

3. Versuchsorganisation

3.1 VersuchsteilnehmerInnen¹

Durch das Verfahren des paarweisen lauten Denkens wurden 4 Paare bzw. 8 GermanistikstudentInnen an der Neuen bulgarischen Universität untersucht. Zur Zeit der Untersuchung verfügten sie über produktive Deutschkenntnisse auf den Stufen B2 – C1 und über rezeptive Kompetenz auf der Stufe C1. Dazu gehörten auch Erfahrungen im Umgang mit deutschsprachigen literarischen Texten (Gedichten und Prosa) im Original. Alle VersuchsteilnehmerInnen hatten einen längeren (mehrmonatigen oder mehrjährigen) Deutschlandaufenthalt hinter sich.

3.2 Aufgabe und Erhebungsmethode

Die StudentInnen bekamen den Auftrag, den Text „Der Diktator“ von Thomas Bernhard ins Bulgarische zu übersetzen. Dabei sollten sie paarweise arbeiten, miteinander möglichst jeden Gedanken, jedes Problem bzw. Lösungsschritt besprechen² und am Ende ein gemeinsames Produkt – den übersetzten Text – vorlegen. Ihre auf Tonkassetten (oder auf einem Diktiergerät) mitgeschnittenen Äußerungen wurden anschließend transkribiert und analysiert.

Bei der Anwendung der Erhebungsmethode sind folgende Nachteile zu bedenken:

- Die Zahl und die Art der Verbalisierungen hängen von Faktoren wie Gesprächsfähigkeit und –bereitschaft bzw. von der kommunikativen Dominanz eines der Partner im Gespräch ab. Den Einfluss dieser Faktoren versuchten wir durch Auswahl und Kombination der TeilnehmerInnen einzuschränken;
- Die Übersetzungsaufgabe steuert „künstlich“ den Leseprozess und schränkt somit die Möglichkeit ein, Probleme und Strategien auf allen Verarbeitungsebenen zu erfassen – z. B. auf der Ebene der literarischen Interpretation. Die UntersuchungsteilnehmerInnen sind gezwungen, vor allem datengeleitet zu lesen und den Text total zu verarbeiten (obwohl beim ersten Durchgang des Textes orientierendes und antizipierendes Lesen nicht ausgeschlossen ist). Der Gebrauch der Muttersprache ist nicht mehr eine der möglichen Verstehensstrategien, auf die es – laut der aktuellen Lesedidaktik – eher zu verzichten gilt – sondern eine notwendige Strategie, die den Leseprozess zusätzlich desautomatisiert und verlangsamt. Die Prozesse der Textrezeption werden zudem noch durch sprachliche und kognitive Handlungen wie Besprechen, Übersetzen und Notieren begleitet, die für die Erfüllung der Aufgabe notwendig sind.

1 Weiter im vorliegenden Artikel werden die VersuchsteilnehmerInnen vor allem „LeserInnen“ genannt.

2 Die LeserInnen benutzten vor allem ihre Muttersprache. Die von ihnen stammenden Aussagen, die hier zitiert werden, wurden ins Deutsche übersetzt.

Um diese Nachteile einzuschränken, wurde im Rahmen eines weiteren Projekts, auf das hier nicht eingegangen werden kann, versucht, diese Methode mit anderen Datenerhebungsmethoden zu kombinieren (freien Leseprotokollen, Fragebögen) (Vgl. Savova 2005).

Als Instrument zur Erhebung introspektiver Daten hat die Methode des paarweisen lauten Denkens folgende Vorteile:

- Die gemeinsam zu bewältigende Aufgabe versetzt die TeilnehmerInnen in eine Situation sozialer Interaktion, die auch im Deutsch- oder im Übersetzungsunterricht vorkommen kann und in der sie sich motiviert fühlen, über ihre Probleme und Strategien zu sprechen;
- Die Aussagen über die Strategien werden nicht durch einen Fragenbogen oder eine vorgefertigte Strategieliste gesteuert, sondern sind frei, beziehen sich aber gleichzeitig auf eine konkrete Lesesituation. Daher ist es zu erwarten, dass sie authentische Information aus der Perspektive der LeserInnen liefern;
- Der Leseprozess ist in seinem zeitlichen Verlauf nachzuvollziehen;
- Die Desautomatisierung des Leseprozesses ermöglicht die Erfassung von Prozessen und Strategien auf den „mittleren Verarbeitungsebenen“, z. B. auf der Ebene der grammatischen (syntaktischen und textgrammatischen) Analyse, die nach Slobin (1974) und Lutjeharms (1988: 275) automatisch ablaufen und also der ungelenkten Introspektion schwer zugänglich bleiben.
- Das Produkt bzw. der übersetzte Text gibt die Möglichkeit, Fehler beim Verstehen objektiv zu identifizieren und zu analysieren (vgl. Lutjeharms 1988: 276).

3.3 Datenanalyseverfahren

Die verbalen Daten wurden anhand eines Kategorienrasters ausgewertet, der drei Gruppen von Kategorien enthält:

Die erste Gruppe von Kategorien wurde auf dem Weg der theoretischen Analyse gebildet. Die Kategorien betreffen den Leseprozess und die Teilprozesse auf verschiedenen Verarbeitungsebenen: Graphem- und Worterkennung, graphemisch-phonemische Umkodierung, lexikalischer Zugriff, grammatische (morphologische, syntaktische, textgrammatische) Analyse, Bildung von Propositionen: Rekonstruieren, Selegieren, Tilgen, Integrieren, Konstruieren einer globalen Makrostruktur, Aktivieren von Schemata, Inferieren, Analyse der Textkomposition, Analyse der Textfunktion usw. (vgl. Lutjeharms 1988, Karcher 1994, Ehlers 1998).

Die zweite Gruppe von Kategorien wurde aufgrund eines hypothetisch konstruierten Modells der möglichen Leseprobleme auf den genannten Verarbeitungsebenen gebildet (z. B. Schwierigkeiten beim lexikalischen Zugriff wegen Defizite im mentalen Lexikon). Da bislang nur einzelne empirische Daten über die Leseprobleme bulgarischsprachiger Deutschlerner vorliegen, stützt sich das Modell auf Beobachtungen, Forschungsergebnisse und theoretische Literatur über das Lesen in der Fremdsprache (Karcher 1994), über das Lesen in Deutsch als Fremdsprache (Lutjeharms 1988, Bernstein 1990) und über das Lesen bulgarischer Deutschlerner (Ilieva, 1971, 1976: 251–268).

Die dritte Gruppe von Kategorien betrifft die strategische Kompetenz der fremdsprachigen LeserInnen. Die Kategorien wurden auf drei Wegen gebildet: Anhand von 19 gesichteten Quellen (Lehrwerken, Textsammlungen und Fachliteratur für Deutsch als Fremdsprache³) wurden Strategien extrahiert, die zur Optimierung des Lesens empfohlen werden: Metakognitive Strategien des Planens und Überwachens des Leseprozesses, Strategien der Wortschließung und der Hypothesenbildung usw. Diese Liste wurde um in der Strategieforschung empirisch nachgewiesene Strategien erweitert, die von den FremdsprachenlernerInnen „natürlich“, d.h. ohne Strategietraining eingesetzt werden und/oder nicht immer zu einem positiven Ergebnis führen (vgl. Westhoff 1987: 177). Die dritte Quelle zur Erstellung dieser Kategorienliste bildeten die im Verlauf der vorliegenden Untersuchung registrierten kognitiven Handlungen, die in der gesichteten Fachliteratur zwar nicht bzw. nicht ausführlich behandelt werden, nach dem hier vertretenen Strategieverständnis⁴ jedoch als Kommunikations- bzw. Lesestrategien zu bestimmen sind.

Verbalisierungen, die Probleme des Übersetzens und Formulierens betreffen, blieben bei der Analyse außer Betracht.

Die verbalen Daten wurden vor allem qualitativ analysiert. Es wurde dabei vor allem nach Zusammenhängen bzw. Ursachen für die Effektivität oder den Misserfolg der einen oder anderen strategischen Handlung gesucht. Das strategische Verhalten der VersuchsteilnehmerInnen wurde nach folgenden Kriterien analysiert: Es wurde als effektiv bewertet, wenn es zur erfolgreichen Lösung eines konkreten Verstehensproblems führte, als angemessen, wenn die Strategieanwendung dem kommunikativen Ziel und Problem entsprach, als flexibel, wenn bei Nichtfunktionieren einer Strategie eine andere gewählt und ausprobiert wurde, als aktiv, wenn es von optimaler Anwendung der vorhandenen sprachlichen und kognitiven Ressourcen zeugte und als kompetent, wenn es von gutem deklarativen Strategiewissen zeugte, dass angemessen prozeduralisiert wurde.

Eine quantitative Analyse der Daten wurde vorsichtig gemacht, um die Häufigkeit der Anwendung bestimmter Strategien festzustellen. Als Maßeinheit für die Analyse galt dabei eine „Verbalisierung“. Ihr entspricht eine Proposition (oder ein Komplex hierarchisch gebundener Propositionen), z. B.:

3 Für genaue Quellenangaben vgl. Savova (2005).

4 Unter Lese- bzw. rezeptive Kommunikationsstrategien verstehen wir alle kognitiven Handlungen, die bewusst eingesetzt werden, um ein Verstehensproblem zu lösen (vgl. Knapp-Potthoff / Knapp 1982: 132–134), oder „die eigenen Ressourcen zu mobilisieren und ausgewogen zu nutzen,... um die Anforderungen der Kommunikation in einem Kontext zu erfüllen“ (Trimm/North/Coste 2002). Darunter fallen demnach sowohl Kompensationsstrategien als auch komplexe Handlungen des Planens, Steuerns und Überwachens des Leseprozesses zur Erfüllung konkreter Leseziele (vgl. Ehlers 1998: 82 ff.).

Tab. 1:

Verbalisierungen	Strategien
1. Was heißt „wulstig“?	1. Kooperative Strategie – Bitte an den Partner um Hilfe.
2. Versuchen wir es anhand des Kontextes...	2. Erschließen der Wortbedeutung aus dem Kontext (nur verbalisiert, aber nicht ausgeführt)
3. Na, ich schlage es gleich nach.	3. Nachschlagen im Wörterbuch
4. Das hier ist mit dem ersten Teil verbunden, weil es irgendwie isoliert da steht ... bis hier.	4. Suchen nach Kohärenz
5. Das erste Mal, als wir es gelesen haben, schien es, dass er ihm unterstellt, also der zweite in der Hierarchie nach ihm sei...	5. Analyse des Kontextes (des Ausdrucks „am nächsten“): Paraphrase und Erklärung von „unterstellt“, elaborative Inferenz
6. ...dann aber heißt es, dass er ihm „tatsächlich“ am nächsten ist...	6. Analyse des Kontextes: „tatsächlich“
7.aber in einem anderen Sinne...	7. Analyse des Kontextes: Vergleich von Bedeutungen eines Wortes („am nächsten“) in zwei Mikrokontexten. Ergebnis: Entdeckung von Doppeldeutigkeit
8. ... denn er steht immer vor seiner Tür und hat sogar dort zu schlafen. Und er darf sich nicht von seinem Platz entfernen.	8. Analyse des Kontextes: Rekonstruktion von Propositionen, (vielleicht) Inferieren

4. Der Text

Die Appellstruktur des gewählten Textes kann ein aktives Leseverhalten auslösen. Gleichzeitig stellt sie eine Herausforderung für den fremdsprachigen Leser dar, die zum Teil durch Anwendung von Lesestrategien zu bewältigen ist.

Der Text „Der Diktator“ von Thomas Bernhard⁵, der in Anlehnung an Krusche (1987) als „moderne Mischform“ zu charakterisieren wäre, wurde 1969 in der

5 Alle im vorliegenden Artikel angeführten Textbeispiele entstammen der Quelle „Bernhard (1991)“.

Kurzprosasammlung „Ereignisse“ veröffentlicht. In deren bereits ab 1957 entstandenen Texte „wird jeweils ein Existenzmodell auf eine „paradigmatische Situation“ [] reduziert, die dann wie eine Parabel gelesen werden kann“ (Mittermayer 1995: 26). Das in den Geschichten dargestellte „Alltägliche bzw. Banale“ „birgt das Katastrophische in sich, aus dem, wie aus einem Vulkan, die Erkenntnis der Ausweglosigkeit, der Verein-samung, der Absurdität des Daseins und der Brutalität in der Gesellschaft ausbricht“ (Andreeva 2002). Im Unterschied zu anderen Texten der Sammlung hat „Der Diktator“ eine auch von dem fremdsprachigen Leser gut nachzuvollziehende narrative Struktur. Wegen ihrer Thematik und der Typisierung der Figuren lässt sich die Geschichte auch kulturunabhängig interpretieren – etwa als Allegorie für die Ablösung einer Diktatur durch eine andere, wobei die revolutionären Kräfte sich von der Macht, die sie gestürzt haben, letztendlich nicht mehr unterscheiden (vgl. Schmidt-Dengler 1989: 54).

Einige mögliche Herausforderungen für den fremdkulturellen Leser stellen folgende sprachliche und stilistische Besonderheiten des Textes dar:

- die stilistische Vielfalt der gebrauchten gehobenen, sachlichen, expressiven und bildhaften Lexik, bei deren Erschließen und Deuten einzelne Schwierigkeiten auftreten könnten;
- der dem fremdsprachlichen Leser nicht unbedingt geläufige Gebrauch einiger bekannter Wortformen: z. B. des homonymen Verbs „bekommen“ mit Dativ-Rektion in der Bedeutung „jemandem zuträglich sein“; die Metonymie „die Stiefel kreuzen“, der Ausdruck „kurz entschlossen“ und der okkasionelle, doppeldeutige Gebrauch der idiomatischen Wendung „um ein Haar“ in der Bedeutung „fast, beinahe“ oder in der im Kontext bzw. durch eine mögliche Assoziation mit dem Phraseologismus „sich aufs Haar gleichen“ näher liegende Bedeutung „ähnlich“⁶.
- eine mehrgliedrige Satzparataxe mit Parenthese und mehrfachem Gebrauch von „und“, einmal mit der Bedeutungsnuance „Konkretisierung“, wobei sie im Bulgarischen nicht durch das additive „и“, sondern durch die Konjunktion „а“ zu übersetzen ist:

„Das bekommt dem einfachen Manne vom Land, und er nimmt rasch an Gewicht zu und gleicht seinem Vorgesetzten – und nur dem Diktator ist er unterstellt – mit den Jahren um ein Haar.“

„Това се отразява добре на обикновения човек от село и той бързо над-дава на тегло и заприличва на своя началник – а той е подчинен само на диктатора – с годините става почти същия“⁷.

6 Mein besonderer Dank gilt Herrn Dr. Uwe Büttner aus der Universität Leipzig, der mich bei der Interpretation und der Übersetzung der zitierten Ausdrücke ins Bulgarische ausführlich beraten hat. Bei der Analyse des Textes und der Untersuchungsergebnisse wurde auch die Übersetzungsvariante von Andreeva (Vgl. Bernhard 2002) berücksichtigt.

7 Vgl. auch die Übersetzung von Andreeva (Bernhard 2002).

Der zitierten Parenthese kommt eine hervorhebende Funktion zu: Bei dem durch sie unterbrochene Satz handelt es sich u. E. um eine der Schlüsselstellen im Text.

- Weitere Verstehensprobleme könnten bei der Rekonstruktion von Kohärenz entstehen. Der Text enthält, neben den lexikalischen Wiederholungen, auch viele anaphorische Ausdrücke. Für die Rekonstruktion ihrer Referenzidentität bedarf der Leser nicht nur lexikalischen, extralinguistischen und textgrammatischen Wissens. Er bedarf auch der automatisierten Gewohnheit, die Kasusformen der Artikel und Pronomina richtig zu verarbeiten und der lesestrategischen Fähigkeit, sich auf diese Formen zu stützen, um bewusst nach Verbindungen zu suchen.

Diese kurze Analyse hat gezeigt, dass das Verstehen des gewählten literarischen Textes bereits auf formaler und propositionaler Ebene eine komplexe Anwendung von sprachlichen und außersprachlichen Kenntnissen und Lesestrategien voraussetzt. Vor allem auf diese Verarbeitungsebenen richtete sich unsere Aufmerksamkeit bei der Analyse der Daten.

5. Analyse der Daten

Bei der Analyse der Daten wurden folgende konkrete Leseprobleme und Strategien zu ihrer Bewältigung festgestellt:

5.1 Beim lauten Lesen wurden bereits auf der **Ebene der Graphemwahrnehmung** Fehler bzw. **miscues** registriert: Wörter oder Wortformen wurden mit ähnlich klingenden verwechselt, wenn bei der top-down Verarbeitung des Textes oft Schemawissen bereits vor der vollständigen Analyse der visuellen Daten aktiviert worden war. Im konkreten Fall handelt es sich um lexikalische miscues: wie „**Direktor**“ statt „**Diktator**“, „**erledigen**“ statt „**sich entledigen**“, d.h. um das Ersetzen bekannter durch bekannte bzw. häufiger gebrauchte Wörter⁸ oder um das Ersetzen unbekannter durch bekannte Wörter. Daneben wurden grammatische miscues festgestellt: Übergeneralisierung von Kasus- oder Genusformen von Artikeln und Pronomina, Übergeneralisierung von Verbformen: „er trägt ihn auf“, „gleicht seiner Vorgesetzten“, „seinem Vorsetzenden“, „mit dem Jahren“, „mit dem/den Faust“. Möglicherweise waren diese grammatischen Formen mit ihren Bedeutungen nicht stabil genug im rezeptiven Gedächtnis der LeserInnen gespeichert, weil sie bei der Textverarbeitung z. T. als redundant erscheinen. Die VersuchsteilnehmerInnen erkannten und korrigierten schnell die lexikalischen und die meisten der grammatischen miscues.

5.2 Wie erwartet, wurden bei allen LeserInnen einige Probleme beim **lexikalischen Zugriff** beobachtet. Es handelt sich vor allem um die Verarbeitung der lexikalischen Einheiten: „auftragen, wulstig, unvermittelt, sich entledigen, hinterblieben(e), fortschaffen, der Vertraute, grinsen, Notwehr“. Sie fehlten entweder

8 Je nach der im Deutschen Wortschatz-Portal der Universität Leipzig angegebenen Häufigkeitsklasse des jeweiligen Wortes.

im mentalen Lexikon der LeserInnen oder waren nicht stabil genug in ihrem Gedächtnis gespeichert, um automatisch richtig verarbeitet zu werden. Meistens wurden diese Probleme erkannt, worauf mit folgenden Strategien reagiert wurde:

- a) Kooperative Strategie bzw. Bitte an den Partner um Hilfe: Der Erfolg dieser Strategie hing in den konkreten Fällen von der sprachlichen Kompetenz des Partners ab;
- b) Nachschlagen des „unbekannten Wortes“ im Wörterbuch, in 47% der Fälle als vorletzter oder letzter Problemlöseschritt, d.h. erst nach dem Scheitern anderer Strategien oder zur Überprüfung einer Hypothese über die Bedeutung des Wortes;
- c) Erschließen der Wortbedeutung aus dem Kontext: Diese Strategie wurde als Teil des deklarativen Wissens der fremdsprachlichen LeserInnen nicht immer prozeduralisiert. Die LeserInnen verbalisierten sie („Versuchen wir es aus dem Kontext.“, „Schauen wir, wie es [im Text, m. Bem.] weitergeht.“), ohne sie auszuführen. Oder sie nutzten die im Kontext vorhandenen verstehensrelevanten grammatischen und semantischen Informationen nicht bzw. nur teilweise, um Wörter wie „auftragen“, „sich entledigen“ oder „Kost“ zu erschließen.

Andererseits hing der Erfolg der kontextuellen Wortschließung von den angewendeten Teiloperationen und von den genutzten Kontextsignalen ab. So wurden bei der Analyse des Kontextes des Adjektivs „unvermittelt“ einige verstehensrelevante Kontextsignale genutzt („Eines Nachts‘: Ist das etwa nicht leise, unbemerkt?“, „...betritt das Zimmer – wie?“), andere blieben aber unberücksichtigt („schlug den Diktator nieder“ mit möglicher Inferenz: „Er wollte ihn also überraschen“). In diesem und in weiteren ähnlichen Fällen wurden die Wortbedeutungen nur partiell rekonstruiert.

Die bewusste Analyse des Kontextes – auf mikro- und makropropositionaler Ebene erwies sich hingegen als produktiv für das Erschließen von mehrdeutigen Ausdrücken, wie z. B. „am nächsten“ (vgl. Beispiele 5., 6., 7., 8. – Tab. 1) und für die Wahl der richtigen Wortbedeutungen aus dem Wörterbuch.

Die kontextuelle Wortschließung war meistens erfolgreich, wenn sie mit Analyse der Wortbestandteile kombiniert wurde.

- d) Wortbildungsanalyse: Erfolgreich oder teilweise erfolgreich waren die Versuche, die Bedeutungen von Wörtern wie „heraustreten“ („Ein wulstiger Mund tritt heraus“), „niederschlagen“ („schlägt ihn mit der Faust nieder“), „fortschaffen“, „hinterbliebene“ („Man solle ihn fortschaffen und seine hinterbliebene Familie benachrichtigen.“), sowohl aufgrund bekannter Wortbildungselemente als auch mithilfe verstehensrelevanter Kontextsignale („mit der Faust“) oder aktivierter Scripts („Leiche im Zimmer“, „Familie eines Verstorbenen“) zu erschließen.

Erfolglos blieben dagegen Versuche, Präfixbildungen als bloße Summen der Übersetzungen von Präfixen und Grundwörtern zu interpretieren („unvermittelt“). Deshalb mussten sie durch andere Strategien (z. B. Analyse des Kontextes oder Nachschlagen im Wörterbuch) ersetzt werden.

- e) Durchsuchen des mentalen Lexikons: Beispiele dafür sind die Versuche der untersuchten Personen, sich an ein Wort bzw. eine Wendung zu erinnern, deren

Gebrauch durch Beispiele zu kontextualisieren („um ein Haar ums Leben kommen...“) oder Wortformative und -bedeutungen zu vergleichen („unmittelbar“ und „unvermittelt“). Obwohl nicht alle diese Versuche erfolgreich waren, sind sie ein Hinweis für aktives lesestrategisches Verhalten.

- f) Analyse grammatischer Wortmerkmale: Das Rekonstruieren der Verbform, von der das substantivierte Partizip „Vertrauter“ abgeleitet ist oder der Infinitive der trennbaren Verben („auftragen“, „heraustreten“ usw.) waren z. B. erfolgreiche Hilfsoperationen zur Bedeutungsrekonstruktion.

5.3 Mit dem lexikalischen Zugriff und gleichzeitig mit der Rekonstruktion und Integration von Propositionen verbunden ist das bei allen untersuchten Paaren aufgetauchte Problem beim Erschließen einer idiomatischen Wendung, die in einer mehrgliedrigen, durch Parenthese unterbrochenen Satzparataxe (vgl. 4.) vorkommt. Auf dieses Problem reagierte eines der Paare mit einer komplexen Strategie, die aus 7 Teiloperationen besteht:

- a) Versuch, die Wendung mit anderen Propositionen in der näheren kontextuellen Umgebung intuitiv zu integrieren: „Das hier ist vielleicht mit dem ersten Teil verbunden, weil es irgendwie isoliert dasteht... Bis hier... Sogar ab hier, vielleicht. Nein doch, getrennt ist dieser Teil“;
- b) Versuch, die unbekannte Wendung mit einem anderen „problematischen“ Textelement zu verknüpfen: „um ein Haar“ ...'bekommt dem einfachen Manne vom Land' ... ist das nicht 'mit den Jahren um ein Haar'?“ (Mehrmaliges Lesen, wobei die beiden Elemente als zusammengehörend wiederholt werden);
- c) Nach dem Scheitern dieses Versuchs – Annahme, dass der Ausdruck idiomatisch ist;
- d) Entscheidung zum Weiterlesen, trotz des ungelösten Problems, das aber in dem Arbeitsgedächtnis der LeserInnen gespeichert wurde: „Lassen wir das jetzt, wir kommen später darauf zurück“;
- e) Versuch, die Wendung mit anderen Textteilen aufgrund von Oberflächenähnlichkeit zu verbinden: „...und, nachdem er seine **Haare** verloren hat' ... ist das etwa auch nicht in diesem Sinn: ‚mit den Jahren um ein **Haar**?“;
- f) Grammatische Analyse und Vergleich der Bedeutungen von „**Haar**“ als zählbares bzw. „**Haare**“ als kollektives Substantiv und Widerlegen der Hypothese über Referenzidentität der beiden Textelemente;
- g) Nachschlagen im Wörterbuch.

Die letzte Strategie führte zu erfolgreichem Lösen des Verstehensproblems.

- h) Ähnlich verfuhr auch ein anderes Paar: Nach einer ersten Phrasensuche in Google wendete es die oben beschriebenen Strategien g), f), a) und d) in der besagten Reihenfolge an. Ein wenig später gelang es den Leserinnen mithilfe syntaktischer Analyse die Wendung mit einer Proposition aus der kontextuellen Umgebung richtig zu verknüpfen: „Also das hier: ‚... und gleicht seinem Vorgesetzten‘ gehört genau zu ‚... mit den Jahren um ein Haar‘“ was sich, in Kombination mit der Inferenz: „Er wird eine Kopie von ihm“ und dem aktivierten

eigenkulturellen Schema bzw. dem Sprichwort „S kakavto se sabereš, takav stavaš“⁹, als Schlüssel zum erfolgreichen Verarbeiten der Textstelle erwies.

Bei den anderen zwei Paaren wurden neben den Strategien c), d) und g) noch folgende Strategien belegt:

- i) Durchsuchen des mentalen Lexikons;
- j) Kontextualisierung mit Beispielen: „Um ein Haar ums Leben kommen“.

Da gleichzeitig wichtige (u.a. grammatische) Information an der Textoberfläche nicht berücksichtigt wurde, machten die LeserInnen von den beiden Paaren Fehler bei der Rekonstruktion und Verknüpfung von Propositionen. Ohne diese Fehler zu bemerken, passten sie ihre Lösungen dem Kontext an.

5.4 Auf die Ebene der **Propositionsrekonstruktion** gehören auch die Probleme bei der Erschließung von Ausdrücken mit übertragener Bedeutung, hier des metonymischen Ausdrucks: „kreuzt er die Stiefel“.

Darauf reagierte eines der untersuchten Paare mit folgenden Strategien:

- a) Versuch, die Proposition als Summe der einzelnen Wortbedeutungen zu rekonstruieren;
- b) Erkennen des Problems;
- c) Hypothese über die metonymische Bedeutung „die gestiefelten Beine kreuzen“.

Ein anderes Paar wendete folgende Strategien an:

- d) Überprüfung von zwei Hypothesen über die Übersetzung des Wortes „kreuzen“: „übereinanderlegen“ und „ankreuzen“ im Kontext;
- e) Nachschlagen im Wörterbuch (ohne Erfolg);
- f) Vergleich mit einer idiomatischen Wendung im Bulgarischen¹⁰;
- g) Visuelle Vorstellung und Vorspielen der Situation „Jemand sitzt mit gekreuzten Beinen und spielt Gitarre“;
- h) Phrasensuche in Google.

Mithilfe der Strategien a), b) und c) bzw. g) machten die beiden Paare Übersetzungsvorschläge, die der Übersetzungsvariante, die bei Andreeva belegt sowie von einem deutschsprachigen Spezialisten¹¹ akzeptiert worden ist, ähnlich sind.

- i) Die anderen zwei Paare rekonstruierten die Bedeutung des Ausdrucks als Summe der einzelnen Wortbedeutungen und passten die dabei gezogene Inferenz dem Kontext an: „Am Abend, also nach Arbeitsschluss, lässt er die geputzten Schuhe bzw. Stiefel kreuzweise aufeinander liegen...“ oder „wirft die Stiefel aufeinander“. Obwohl es im Originaltext an deutlichen Hinweisen fehlt, die diese

9 Sage mir, mit wem du umgehst, so will ich dir sagen, wer du bist.

10 „okačavam butonkite“ – „die Fußballschuhe aufhängen“

11 Dem Slavisten und Übersetzungswissenschaftler Dr. Uwe Büttner aus der Universität Leipzig

Verstehensvarianten unterstützen, lassen sie sich, angesichts der Mehrdeutigkeit der Sprache im literarischen Text, nicht eindeutig verwerfen.

5.5 Ein weiteres Problem bei der **Herstellung lokaler Kohärenz** in demselben parataktischen Satz entstand wegen des Gebrauchs des Verbs „bekommen“ mit Dativrektion und in der Bedeutung „jemandem zutragen bzw. guttun“, die nur von einer Leserin automatisch rekonstruiert wurde.

Nach dem ersten lexikalischen Zugriff entdeckten zwei der LeserInnen die semantische Inkompatibilität der ihnen vertrauten Bedeutung von „bekommen“ mit dem Kontext und reagierten darauf mit folgenden Strategien:

- a) Metakognitive Strategien: Feststellung des Problems, erfolgloser Lösungsversuch, Speicherung des Problems im Arbeitsgedächtnis und Weiterlesen;
- b) Grammatische Analyse und Annahme, dass der Gebrauch des Wortes mit dem Dativ idiomatisch ist;
- c) Versuch, den Textteil „Das bekommt dem einfachen Manne vom Land“ mit dem Textteil „mit den Jahren um ein Haar“ zu verknüpfen – intuitiv oder vielleicht mit der Vermutung, dass die Textteile zusammengehören sollten, weil beide gleich schwer zu verstehen sind (vgl. auch oben 5.3 b);
- d) Anpassung der bekannten Bedeutung an den Kontext, wobei wichtige Verweissignale und syntaktische Relationen unbeachtet blieben oder falsch interpretiert wurden: Die Textdeixis „das“ wurde zur Anapher „diesen“ und die Anapher im Dativ „dem“ wurde zu „der“ im Nominativ. Daraufhin wurde eine in der Textbasis fehlende Proposition konstruiert: „Diesen Posten bekommt der einfache Mann vom Lande“.

Die Strategie d) wurde auch von einem anderen Paar mit ähnlichem Ergebnis angewendet.

Ein weiteres Paar ersetzte „bekommen“ durch ein anderes, mit dem Dativ gebrauchtes Verb („passieren“) und passte die rekonstruierte Proposition dem Kontext an.

Bei Entdeckung semantischer Inkompatibilität einer vertrauten Wortbedeutung mit dem Kontext wäre vielleicht zu empfehlen, noch einmal alle Bedeutungen eines Wortes nachzuschlagen, um die dem Kontext angemessene auszuwählen. Die untersuchten LeserInnen setzten diese Strategie nicht ein, vielleicht weil sie es gewohnt sind, nicht nur verstehens-, sondern auch lernstrategisch, nur diese Wörter im Wörterbuch zu suchen, die sie als unbekannt bzw. „neu“ empfinden.

5.6 Bei der **lokalen Kohärenzbildung** wurden auch einige Textverarbeitungsprobleme festgestellt, die mit dem Einfluss muttersprachlicher Verarbeitungsautomatismen auf das Lesen in der Fremdsprache zu erklären sind. Drei der vier Paare konnten z. B. die Textstelle: „(Rasch entledigt sich der Schuhputzer seiner Kleider), zieht **sie dem** toten Diktator **an**...“ nicht gleich richtig übersetzen. Einige LeserInnen machten ursprünglich den Übersetzungsvorschlag „obliča diktatora“. d.h. „zieht **den** Diktator an“, andere sogar „sabliča diktatora“, d.h. „zieht **den** toten Diktator **aus**“. Ursachen dafür waren nicht die Schwierigkeit der Textstelle bzw. Defizite in der Fremdsprachenkompetenz, sondern Verarbeitungsprozesse

wie: Nichtbeachten des letzten Teils des verbalen Rahmens, vorzeitiges Rahmensschließen, flüchtige Verarbeitung zweier wichtiger Anaphern („sie“, „dem“), Inferenzziehung ohne vollständige Analyse der verbalen Daten (Der Schuhputzer will seine Kleider gegen die des Diktators tauschen, er soll ihn deshalb zuerst ausziehen). Es handelt sich dabei um top-down-Prozesse, die vielleicht auf Verarbeitungsgewohnheiten beim Lesen in der Muttersprache zurückzuführen sind. Die meisten LeserInnen bemerkten und korrigierten gleich ihre Fehler, andere im Gegenteil nicht, weil ihr Übersetzungsvorschlag dem Kontext passte.

5.7 Als weitere Strategien zur bewussten Bildung **lokaler und globaler Textkohärenz** wurden folgende kognitive Handlungen eingesetzt:

- a) Metakognitive Strategien: Feststellen, dass der „Sinn“ einer übersetzten Textstelle fehlt bzw. dass formale oder logische Relationen im Originaltext schwer zu rekonstruieren sind; Suche nach Lösungen, Planung und Überwachung von Strategiehandlungen;
- b) Wiederholtes Lesen;
- c) Versuche, Propositionen zu integrieren (vgl. 5.3 a), b), e), 5.5 c);
- d) Nachschlagen von Wörtern im Wörterbuch, um Verstehenslücken im Text zu füllen;
- e) Anpassen falsch rekonstruierter Propositionen an den Kontext (vgl. 5.5 d).
- f) Semantische Analyse des Kontextes: 1. Stellen von Fragen: „Wer schreibt sie [die Briefe. m. Bem.]? Der Diktator? Wozu soll er an seine Familie schreiben?“ 2. Inferieren: „Vielleicht schreibt sie der Schuhputzer. Er ist nämlich beim Diktator und nicht bei seiner Familie“.

Nur einmal wurde bewusstes Stützen auf kohäsions- bzw. kohärenzstiftende Textverknüpfungs- und -verweismittel beobachtet. Diese in der didaktischen Literatur empfohlene Strategie (vgl. Krumm 1990: 24) wurde möglicherweise besonders dann von anderen Verarbeitungsprozessen verdrängt, wenn sich die LeserInnen auf die lexikalischen Einheiten des Textes konzentrierten.

5.8 Probleme auf **makrotextueller Ebene** entstanden im Zusammenhang mit der Wiedergabe der temporalen Struktur ins Bulgarische: Nach dem Übersetzen des resultativen Perfekts im ersten Satz in „minalo nesvaršeno vreme“¹², wobei die Merkmale Resultativität und Abgeschlossenheit eingebüßt wurden, wurde das Haupterzähltempus Präsens entweder weiterhin mit dem Imperfekt oder mit dem Renarrativ, oder bald mit dem Präsens, bald mit dem Imperfekt wiedergegeben. Während des Übersetzungsprozesses und besonders bei seiner Desautomatisierung wurden diese Probleme erkannt und es wurde versucht, sie mithilfe folgender Strategien zu lösen:

- a) Analyse und Vergleich von Tempusformen;
- b) Aktivieren des Langzeitgedächtnisses („Das haben wir im Morphologiekurs gelernt“);

- c) Analyse der temporalen Beziehungen im Text: „Er hat sich schon [einen] ausgesucht“ und Verbalisieren einer Regel über die gegenwartsbezogene Bedeutung des Perfekts.

Die genannten Probleme und Strategien waren eher mit dem Übersetzen als mit dem Verstehen verbunden. Die Beispiele zeigen, dass die semantische Verarbeitung in der Fremdsprache nicht unbedingt über die bewusste grammatische Analyse und über die Umkodierung in die Muttersprache verläuft.

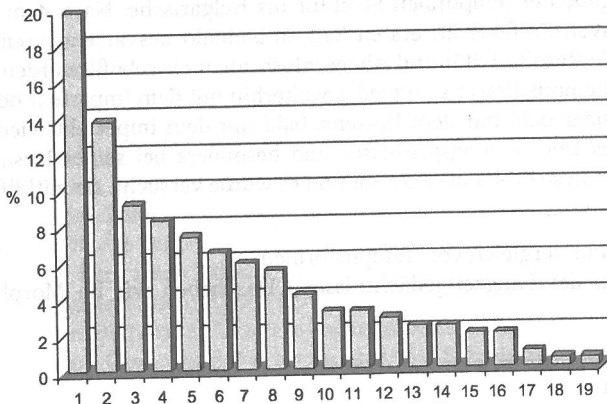
5.9 Während der Untersuchung wurden auch einige Probleme und Fehler festgestellt, die von den LeserInnen nicht bemerkt wurden bzw. zu deren Lösung keine Strategien angewendet wurden. Die meisten davon betreffen die Verarbeitung morphologischer Formen bzw. einiger Verknüpfungssignale an der Textoberfläche.

5.10 Andererseits wurden interessante Leseprozesse und Strategien registriert, die nicht unbedingt zur Lösung von Verstehensproblemen eingesetzt wurden:

- a) Grammatische Analyse: „Das ist ‚haben‘ mit ‚zu‘ und Infinitiv in der Bedeutung von ‚sollen‘“;
 - b) Verstehensförderndes Antizipieren: „Er wird sein Nachfolger sein“, „Er will seinen Platz einnehmen“, „Er fühlt sich stark genug [...] um ihm auf den Rücken zu fallen“;
 - c) Elaborative Inferenzen: „Er ist verkommen“;
 - d) Aktivieren von Schemata: „Ein Gewand ist etwas Großes und Majestätisches“, „Gewand - das gehört zu einem König“;
 - e) Aktivieren von Textsortenwissen: „Ist das etwa ein Krimi?“
- d) Analyse des Stils und Interpretationsversuche, die nicht Gegenstand der vorliegenden Untersuchung sind.

5.11 Die Verteilung aller erhobenen Leseverstehensstrategien in Prozent lässt sich grafisch wie folgt darstellen:

Abb. 1: Verteilung aller erhobenen Leseverstehensstrategien in Prozent



Den Nummern in der waagerechten Reihe entsprechen folgende Strategien:

1. Nachschlagen im Wörterbuch
2. Wiederholtes Lesen
3. Analyse grammatischer Formen und Merkmale
4. Erschließen der Wortbedeutung aufgrund des Kontextes
5. Kooperative Strategie – Bitte an den Partner um Hilfe
6. Anpassung einer falschen Wortbedeutungshypothese oder einer falsch rekonstruierten Proposition an den Kontext
7. Erschließen der Wortbedeutung aufgrund der Wortbildungselemente und des Kontextes
8. Metakognitive Strategien – Feststellen von Problemen, Planung, Überwachung und Kontrolle des Leseprozesses
9. Inferieren
10. Suchen nach/Rekonstruieren von Kohärenz bzw. Referenzidentität
11. Lexikalische Analyse, u.a. zur Feststellung von Idiomatizität und übertragener Bedeutung
12. Syntaktisches und semantisches Antizipieren
13. Erklärendes Paraphrasieren
14. Weiterlesen trotz eines ungelösten Verstehensproblems
15. Stellen von Fragen als Hilfsoperation bei der Anwendung anderer Lesestrategien
16. Aktivieren von Textsortenwissen
17. Phrasensuche in Google
18. Bewusstes Stützen auf Textverweis- und Textverknüpfungsmittel
19. Interlingualer Vergleich

Als Ergebnis aller Lese- und Übersetzungsaktivitäten legten die untersuchten Paare Übersetzungen vor, die sich nach ihrem propositionalen Gehalt nicht wesentlich von dem Originaltext bzw. der Übersetzung von Andreeva unterscheiden.

6. Schlussfolgerungen

Die oben dargelegte Analyse hat keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Vorläufig lassen sich anhand der Interpretation der verbalen Daten folgende Schlussfolgerungen ziehen:

- Mithilfe der Untersuchung konnten fremdsprachliche Leseverstehensstrategien in ihrer Wechselwirkung und in Verbindung mit konkreten Verarbeitungsproblemen erfasst werden. Es wurde bestätigt, dass der Erfolg einer Strategie von den sie begleitenden kognitiven Teiloperationen und von der sprachlichen und strategischen Kompetenz der LernerInnen abhängt. Solche Zusammenhänge könnten in späteren ähnlichen Untersuchungen weiter analysiert und systematisiert werden.
- Die strategische Kompetenz der bulgarischsprachigen Deutschlerner kennzeichnet sich durch deklaratives Wissen über Lesestrategien, das weiter

ausgebaut werden kann. Ihr strategisches Verhalten ist aktiv und kreativ. Neben ihren Versuchen, das eigene (fremd)sprachliche und (fremd)kulturelle Wissen effektiv zu nutzen, demonstrierten sie Verstehensstrategien, die mit ihrer Interimkompetenz und mit dem Einfluss der Muttersprache auf die Textverarbeitung zu erklären sind.

- Das paarweise laute Denken ermöglichte einen Zugang zu objektiv schwer erfassbaren Prozessen und Problemen bei der Verarbeitung grammatischer Formen, syntaktischer Verknüpfungssignale und Textkohäsionsmittel sowie bei der Herstellung lokaler Kohärenz. Diese Teilprozesse des Verstehens könnten Gegenstand weiterer Untersuchungen und Lesetrainingsmaßnahmen werden.
- Das paarweise laute Denken aktivierte das Leseverhalten der UntersuchungsteilnehmerInnen und verhalf ihnen bei der Entdeckung mehrerer sprachlicher und inhaltlicher Dimensionen des Textes. Diese Funktion der Methode wäre vielleicht auch lese- und übersetzungsdidaktisch zu nutzen.
- Das literarische Verstehen in der Fremdsprache geht über zahlreiche, durch die eigene und die fremde Sprache und Kultur geprägte Denk- und Verstehensprozesse. Ihre genauere Erforschung würde neue Wege zu der Entwicklung der fremdsprachlichen Lesekompetenz eröffnen.

Literaturangaben

- Andreeva, N. (2002): *Предговор към Томас Бернхард. „Из ‘Случки’”*. (Vorwort zu: Thomas Bernhard, „Aus ‘Ereignisse’“) Übersetzung ins Bulgarische von Nadeshda Andreeva; in: Пламък, 9–10, 01.09.2002. URL: <http://www.slovo.bg/plamak/index.php?ar=904> (Zugriff: 11.08.2010, 23:22)
- Bernhard, Th. (1991): *Der Diktator*; in: Thomas Bernhard. Ereignisse. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 58–59
- Bernhard, Th. (2002): *Томас Бернхард. Из “Случки”. (Aus „Ereignisse“)*. Übersetzung ins Bulgarische von Nadezhda Andreeva; in: Пламък, 9–10, 01.09.2002. URL: <http://www.slovo.bg/plamak/index.php?ar=904> (Zugriff: 11.08.2010, 23:22)
- Bernstein, W. Z. (1990): *Leseverständnis als Unterrichtsziel. Sprachliches und methodisches Grundwissen für den Lehrer im Fach Deutsch als Fremdsprache*. Heidelberg: Julius Groos Verlag
- Christmann, U./Groeben, N. (1999): *Psychologie des Lesens*; in: B. Franzmann, K. Hasemann, D. Löffler, E. Schön (Hg.). Handbuch Lesen. München: K. G. Saur, 145–223
- Deutscher Wortschatz-Portal der Universität Leipzig. URL: <http://wortschatz.uni-leipzig.de/> (Zugriff: 11.08.2010, 23:33)

- Ehlers, S. (1998): *Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache*. Tübingen: Gunter Narr Verlag
- Ehlers, S. (2001): *Literatur als Gegenstand des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*; in: G. Helbig, L. Götze, G. Henrici, H.-J. Krumm (Hg.). *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 1334–1346
- Hunfeld, H. (1985): *Das deutliche Gegenüber. Zur Hermeneutik des Fremdsprachenunterrichts*; in: W. Krull, F. Wefelmeyer (Hg.). *Textarbeit – Literarische Texte*. München: Iudicium-Verlag, 25–44
- Ilieva, A. (1971): *За четенето в обучението по чужд език (немски език)*. София: Народна просвета
- Ilieva, A. (1976): *Психолингвистические основы чтения и создания системы упражнений для развития умения и навыков чтения*; in: *Методика преподавания иностранных языков за рубежом*. Сост. Е. В. Синявская, М. М. Васильева, Е. В. Мусницкая. Вып. 11. Москва: Прогресс, 241–273
- Karcher, G. L. (1994): *Das Lesen in der Erst- und Fremdsprache*. Heidelberg: Julius Groos Verlag
- Knapp-Potthoff, A./Knapp, K. (1982): *Fremdsprachenlernen und -lehren. Eine Einführung in die Didaktik der Fremdsprachen vom Standpunkt der Zweitsprachenerwerbsforschung*. Stuttgart: Kohlhammer
- Krusche, D. (1987): *Aufschluss. Kurze deutsche Prosa im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Bonn: Inter Nationes
- Krumm, H.-J. (1990): *Vom Lesen fremder Texte. Textarbeit zwischen Lesen und Schreiben*; in: *Fremdsprache Deutsch*, 2, 20–24
- Lutjeharms, M. (1988): *Lesen in der Fremdsprache. Versuch einer psycholinguistischen Deutung am Beispiel Deutsch als Fremdsprache*. Bochum: AKS-Verlag
- Mittermayer, M. (1995): *Thomas Bernhard*. Stuttgart, Weimar: Metzler
- Savova, E. (2005): *Стратегии за четене на немскоезичен художествен текст (върху материал от кратка проза)*. Дисертация за присъждане на образователната и научна степен „доктор“. София. URL: <http://eprints.nbu.bg/2239/> (Zugriff 03.07. 2014: 22:00)
- Slobin, D. I. (1974): *Einführung in die Psycholinguistik*. Kronberg/Ts.: Scriptor
- Schmidt-Dengler, W. (1989): *Der Übertreibungskünstler*. Studien zu Thomas Bernhard. Wien: Sonderzahl
- Trimm, J./North, B./Coste, D. (2002): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen*. URL: <http://www.goethe.de/Z/50/com-meuro/404.htm> (Zugriff 11.08.2010, 23:30)

Weinrich, H. (1983): *Literatur im Fremdsprachenunterricht – ja, aber mit Phantasie*; in: E. W. B. Hess-Lüttich (Hg.). *Textrezeption und Textproduktion*. Tübingen: Narr, 11–23

Westhoff, G. J. (1987): *Didaktik des Leseverstehens. Strategien des voraussagenden Lesens mit Übungsprogramm*. München: Hueber