

## Strategien beim Lesen chinesischer Texte

Ermittlung der Lesestrategien deutscher Schülerinnen und Schüler  
durch *Lautes Denken*

### 1. Lesestrategien

Der Begriff "Strategie" wurde in der Forschungsliteratur unterschiedlich definiert und oft mit vielen anderen Begriffen wie "techniques", "tactics", "potentially conscious plans", "consciously employed operations" und "skills" gleichgesetzt (vgl. Wenden 1987: 7). Heutzutage wird zwar in der Fremdsprachendidaktik überwiegend der Begriff "Strategie" verwendet, dennoch herrschen große Meinungsverschiedenheiten unter Sprachforscherinnen und -forschern über dessen genaue Definition vor. Vor allem bei den Aspekten "Explizitheit oder Implizitheit", "Bewusstheit oder Unbewusstheit" und "Beobachtbarkeit oder Unbeobachtbarkeit" bestehen die größten Meinungsunterschiede (eine ausführliche Darstellung der Debatte siehe Finkbeiner 2005, Kapitel 2.5.2.2).

Wie "Strategie" auch definiert wird, es herrscht Konsens darüber, dass die Eigenständigkeit der Lernenden in der Strategieforschung im Mittelpunkt stehen soll. Es wird davon ausgegangen, dass Lernende "in schwierigen Lernsituationen zur Bewältigung der Anforderungen" geeignete Strategien einsetzen können (vgl. Finkbeiner 2005: 69). Diese Fähigkeit ist gerade für das schulische Fremdsprachenlernen von großer Bedeutung, denn nur sehr begrenzte Inhalte über eine Fremdsprache können in den Unterrichtsstunden vermittelt werden. Die Lernenden sind außerhalb des Klassenzimmers auf sich selbst gestellt, in realen Kommunikationssituationen mit ihren Sprachdefiziten umzugehen und eigenständig ihre Sprachkenntnisse zu erweitern. Daher sind nicht nur die Lerninhalte im Unterricht wichtig, sondern auch, oder sogar noch wichtiger, die "Werkzeuge", mit denen Lernende ihren Sprachgebrauch meistern.

In diesem Sinne sollen in dieser Untersuchung die Strategien deutscher Schülerinnen und Schüler beim Lesen chinesischer Texte exploriert werden. Ziel der Untersuchung ist nicht, zu überprüfen, ob vermittelte Lerninhalte beherrscht werden, sondern die Strategien deutscher Schülerinnen und Schüler beim Lesen chinesischer Texte herauszufinden, die dazu dienen, konkrete Probleme beim Lesen zu lösen. Daher versteht sich "Strategie" hier als explizit auf Probleme bezogene, teilweise beobachtbare und bewusst eingesetzte Problemlösetechnik beim Chinesischlesen.

## 2. *Lautes Denken*

### 2.1. *Lautes Denken* in der Fremdsprachenforschung

Für die Fremdsprachenforschung sind nicht nur die Lernergebnisse von Interesse, sondern auch die dazu führenden Denkprozesse. Das *Laute Denken* "bedient sich der Tatsache, dass die denkende Person selbst Aussagen darüber treffen kann, was ihr durch den Kopf geht" (Heine 2005: 163) und bietet dadurch eine Möglichkeit, "in die Köpfe" der Lernenden zu schauen, welche kognitiven und metakognitiven Denkprozesse während der Erledigung einer Aufgabe stattfinden.

Das *Laut-Denk-Verfahren* wurde Anfang des 20. Jahrhunderts zur Erforschung von Problemlösungsprozessen eingesetzt (Bühler 1907). Allerdings erfuhr dieses Verfahren schon bald heftige Kritik unter der Dominanz des Behaviorismus, dass introspektiv gewonnene Daten nicht intersubjektiv überprüfbar seien, sodass es Jahrzehnte lang kaum Anwendung gefunden hat (vgl. Nunan 1992: 115). Erst die "kognitive Wende" brachte dem *Lauten Denken* als Erhebungsmethode neue Aufmerksamkeit und die Arbeit von Ericsson und Simon (1984) legte das theoretische Fundament für die Abbildung der kognitiven Aktivitäten mittels *Lauten Denkens*. Seit einigen Jahrzehnten wird die Methode auch in der Fremdsprachenforschung verwendet, um z. B. Strategien beim Leseverstehen von Texten zu erheben (einen Überblick über Forschungsarbeiten bieten Færch und Kasper 1987a).

### 2.2. Definition und Anwendung

*Lautes Denken* als Forschungsmethode geht davon aus, dass eine Person im Stande ist, ihre Gedanken auszusprechen, die ihr beim Lösen eines Problems durch den Kopf gehen. Allerdings nennt diese Person nicht direkt die Prozesse selbst, sondern diese müssen anhand der Lernergebnisse bzw. -produkte und *Laut-Denk-Protokolle* rekonstruiert werden (Heine 2005: 165f.).

*Lautes Denken* wird dem Oberbegriff "Introspektion" untergeordnet, der in der bisherigen Forschungsliteratur unterschiedlich definiert wird. In der breitesten Definition kann Introspektion alle Selbstaussagen beinhalten, soweit die untersuchte Person selbst als Datenquelle fungiert (Færch und Kasper 1987b), sodass Interviews und Fragebögen ebenfalls als "Introspektion" bezeichnet werden können. In der engsten Definition hingegen können nur simultan zur Tätigkeitsausführung und eine metakognitive Sicht beinhaltende Verbalisierungen zur "Introspektion" gezählt werden (Cohen 1987: 84).

Nicht nur der Zeitpunkt der Datenerhebung ist von Bedeutung, sondern vor allem auch der Grad der metakognitiven Reflexion von den durch *Lautes Denken* erhobenen Daten. Wenn die Testpersonen z. B. anderen erklären müssen,

warum sie auf eine bestimmte Lösung gekommen sind, müssen sie über ihren eigenen Gedankenvorgang reflektieren, dadurch wird der Grad der metakognitiven Reflexion höher (vgl. Heine 2005: 166).

Darüber, ob die Testpersonen für das *Laute Denken* trainiert werden sollen, herrschen unterschiedliche Meinungen. Fäcke (2003: 174) würde zugunsten der Authentizität der Aussagen auf ein Training verzichten, während andere (Ericsson und Simon 1984: 91; Mißler 1999: 125) für vorheriges Üben plädieren, um die Probanden in der *Laut-Denk-Situation* nicht zu überfordern.

### **2.3. Erhebung der Lesestrategien deutscher Schülerinnen und Schüler durch das *Laute Denken***

Wie sich die Denkprozesse von deutschen Schülerinnen und Schülern beim Lesen chinesischer Texte gestalten, ist bisher ein unerforschtes Feld geblieben. Die angewendeten Lesestrategien sind ebenfalls unbekannt.

Angesichts der Tatsache, dass sich die Erforschung des Chinesischlesens im europäischen und anglophonen Kontext bislang hauptsächlich auf Zeichenerkennung beschränkte, wurde für diese Untersuchung bewusst entschieden, Lesen als informationsentnehmenden Prozess zu erfassen. Somit versteht sich "Lesen in Chinesisch" in diesem Beitrag als die Fähigkeit, in Schriftzeichen geschriebenen Texten Informationen zu entnehmen und über sie zu reflektieren. Die Schriftzeichenerkennung spielt zwar beim Chinesischlesen eine wichtige Rolle, steht jedoch in dieser Untersuchung nicht im Mittelpunkt.

Außerdem hat diese Studie aufgrund der geringen Probandenzahl und der Individualität der Denkprozesse einen stark explorativen Charakter und zielt nicht auf die komplette Erhebung der Lesestrategien.

## **3. Erhebung der Lesestrategien**

### **3.1. Lesetext und Leseaufgaben**

Ein Lesetext in chinesischer Sprache (in Schriftzeichen geschrieben) mit zehn Multiple-Choice-Aufgaben (Fragen und Antwortoptionen auf Deutsch) wurde sechs Schülerinnen und Schülern im dritten Lernjahr im Fach Chinesisch vorgelegt, die aus drei Lerngruppen eines Gymnasiums stammten.

Der Text bestand aus insgesamt 633 Schriftzeichen (141 verschiedenen Schriftzeichen) und wurde basierend auf dem gelernten Wortschatz im Unterricht geschrieben. Die unbekanntesten Schriftzeichen betragen für diese Lernstufe ungefähr fünf Prozent. Alle zehn Aufgaben sind Multiple-Choice-Aufgaben mit jeweils vier Antwortoptionen und wurden angelehnt an das IGLU-Lesemodell

entwickelt. Die IGLU<sup>1</sup>-Studie untersucht das Leseverständnis von Kindern am Ende der vierten Jahrgangsstufe und geht von einem interaktiven Leseverständnis (Rumelhart 1994) aus, in dem Leser, Text und Kontext interagieren (vgl. Bos et al. 2003: 72).

Vier Kompetenzdimensionen werden hier unterschieden: 1. "Erkennen und Wiedergeben explizit angegebener Informationen", 2. "Einfache Schlussfolgerungen ziehen", 3. "Komplexe Schlussfolgerungen ziehen und begründen, Interpretieren des Gelesenen" und 4. "Prüfen und Bewerten von Sprache, Inhalt und Textelementen" (Bos et al. 2003: 76f.). Orientiert an den ersten drei Kompetenzdimensionen im IGLU-Lesemodell wurden folgende drei Dimensionen untersucht:

Kompetenzdimension 1: Informationen, die in einem Satz explizit angegeben werden, identifizieren;

Kompetenzdimension 2: Informationen über ein gleiches Thema, die in zwei bis drei zusammenhängenden Sätzen explizit oder implizit angegeben werden, finden und diese Informationen miteinander in Zusammenhang bringen;

Kompetenzdimension 3: versteckte Aussagen oder implizit angegebene Kernaussagen im Text schlussfolgern.

Für die Dimension 1 wurden drei Aufgaben (Aufgaben 1, 2 und 7) gestellt, für Dimension 2 waren fünf Aufgaben (Aufgaben 3, 4, 5, 6 und 9) und für Dimension 3 zwei Aufgaben vorhanden (Aufgaben 8 und 10). Die Leseaufgaben und der Lesetext werden im Anhang dargestellt.

### 3.2. Durchführung

Insgesamt nahmen sechs Schülerinnen und Schüler aus drei Lerngruppen an der Erhebung der Lesestrategien teil. Während ihre Mitschülerinnen und Mitschüler im Klassenraum die Leseaufgaben selbstständig bewältigten, wurden diese sechs Schülerinnen und Schüler gebeten, in einem separaten Raum die Aufgaben zu zweit zu erledigen und sich immer auf eine Antwort zu einigen. Sie wurden explizit gebeten, ihre Gedankengänge dem/der Übungspartner/in mitzuteilen und miteinander zu diskutieren. Alle Schülerinnen und Schüler hatten insgesamt 45 Minuten Zeit, den Text zu lesen und die Aufgaben zu lösen. Hier wurde deutlich mehr Zeit eingeplant als nötig, da das *Laut-Denk-Verfahren* den Leseprozess durch die ständige Verbalisierung der Gedanken verlangsamt. Es stellte sich heraus, dass die durchschnittliche Dauer für die Erledigung der Leseaufgaben mit *Lautem Denken* etwa 33 Minuten betrug, während die durchschnittliche Dauer ohne *Lautes Denken* knapp unter 25 Minuten blieb.

Da die ausgewählten Schülerinnen und Schüler sich auf eine Antwort einigen mussten, waren sie gezwungen, dem/der Übungspartner/in mitzuteilen und ggfs.

---

<sup>1</sup> Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung. International wird sie PIRLS genannt: Progress in International Reading Literacy Study.

zu erklären, warum sie zu dem jeweiligen Ergebnis gekommen sind. Diese Gespräche wurden aufgenommen und dienten als *Laut-Denk-Protokolle*. Die Entscheidung für diese variierte Form des *Lauten Denkens* basierte auf der realen Erhebungssituation. Aufgrund der Unvertrautheit der Schülerinnen und Schüler mit der Methode *Lautes Denken* und der fehlenden Übungszeit konnte das *Laut-Denk-Verfahren* nicht mit einzelnen Schülerinnen und Schülern durchgeführt werden. Außerdem sollte durch die Erklärungsgespräche zwischen zwei Personen der Grad der metakognitiven Reflexion erhöht werden. Während der Erledigung der Leseaufgaben war für alle Schülerinnen und Schüler die Nutzung von sachlichen Hilfsmitteln wie Vokabellisten, Notizen, Wörterbüchern (soweit vorhanden) erlaubt.

### 3.3. Ergebnisse

Die erhobenen Strategien werden, wie schon in Kap. 1. erläutert, als direkt in der Lesesituation angewendete Strategien verstanden und sie werden nicht als "gut" oder "schlecht", "richtig" oder "falsch" beurteilt. Stattdessen dient diese Exploration der Schülerstrategien nur dem Einblick in die Gedankenwelt der Schülerinnen und Schüler, um ihre Leseprozesse nachzuvollziehen. Eine Auswahl der Lesestrategien wird unten mit Beispielen aus den *Laut-Denk-Protokollen* dargestellt.

#### 3.3.1. Erhobene Lesestrategien

Folgende verschiedene Lesestrategien konnten beobachtet werden, die in allen drei *Laut-Denk-Gruppen* angewendet wurden. Diese Strategien können wiederum drei unterschiedlichen Bereichen zugeordnet werden:

##### **Bereich A: Umgang mit unbekanntem Schriftzeichen und Wörtern**

Schülerinnen und Schüler konnten bekannte Teile in unbekanntem Schriftzeichen (nicht unbedingt Radikale) erkennen oder unbekannte Schriftzeichen als Bestandteil eines bekannten Schriftzeichens zuordnen.

Beispiel 1 (bezieht sich auf 周末 im letzten Satz in Abschnitt 1 des Textes)

S1: ... hen duo peng you ...

S2: Das hier ist doch von "mei", Schwester! Das zweite ...

S1: Stimmt! Kommen sie besuchen ...

S2: Oder ist das ein Name mit dem "mei"?

S1: Nein, hen duo peng you ...

S2: Nee, ist nicht.

Beispiel 2 (bezieht sich auf 没关系 im zweiten Absatz des Textes)

S2: Mei ...

S1: (nachschiessen im Vokabelheft) ... Da! Oh, nee, sieht aus wie "lei"!

S2: Ah ja, das ist nur das obere, eh untere Teil von "lei"!

S1: En. Egal. Machen wir erst mal weiter!

Beispiel 3 (bezieht sich auf 更 im zweiten Absatz des Textes)

S1: ... Deguo ... ye you ...

S2: Hao chi de dong xi. Haben auch sehr gute Sachen. Danshi wo haishi ...

S1: Aber ... Danshi ich auch ...

S2: Ach! Es ist doch "pianyi", von "billig"!

S1: "Pian"! Das ist doch "pian", obwohl das "yi" fehlt.

S2: Ja "pian". Egal, irgendwann hat es vielleicht mit dem Kaufen irgend so was zu tun. Oder weiß ich nicht "Billig", "teuer" ...

S1: Egal. Keine Ahnung.

S2: Danshi wo haishi pian xihuan chi zhongguo fan.

S1: Aber sie mag lieber chinesisches Essen oder so wahrscheinlich.

Anhand von diesen drei Beispielen wird deutlich: Das 末 in 周末 wurde hier als Teil von 妹 erkannt und deswegen mit "Schwester" in Verbindung gebracht. 系 wurde als das untere Teil von 累 erkannt und das unbekannte 更 wurde als 便宜 falsch erkannt.

Gleiches galt auch für unbekannte Wörter mit bekannten Schriftzeichen. Jedoch führte diese Strategie nicht in allen *Laut-Denk-Gruppen* zum Erfolg. Manche dieser Wörter konnten anhand der einzelnen Bedeutung der bereits gelernten Schriftzeichen erschlossen werden.

Beispiel 4a aus Gruppe 1 (bezieht sich auf die Phrase 不见了 im zweiten Absatz des Textes)

S1: ... ke shi eh shang de fan dou bu ...

S2: von "zai" ...

S1: zai le, sehen, wieder ...

S2: Nee, nee, wieder ist doch so ... (schreibt auf)

S1: das "sehen" ...

S2: aber ...

S1: nicht sehen le ...

S2: Ach, egal!

Beispiel 4b aus Gruppe 3 (bezieht sich ebenfalls auf 不见了 im zweiten Absatz des Textes)

S1: Was heißt denn "fan dou bu zai le"?

S2: ... fan dou ... Nee, das ist nicht "zai", das ist "jian" von "sehen".

S1: Ach, "sehen". Also das Essen nicht sehen le.

S2: Nicht mehr sehen le ...

S1: Sie können das Essen nicht mehr sehen! Das Essen ist weg!

Obwohl zuerst 再 und 见 in beiden Gruppen verwechselt wurden, konnte in Gruppe 3 das 不见了 als ein ganzes Wort am Ende doch als "nicht mehr zu sehen" erschlossen werden, da 见 in dem bekannten Wort 再见 gelernt worden ist, und 不 und 了 ebenfalls bekannt waren.

Als problematisch erwies sich jedoch, dass die in einem Zusammenhang gelernten Schriftzeichen und Schriftzeichen in ähnlicher Schreibform oft miteinander verwechselt wurden. Wie das oben genannte 末 in 周末 mit der rechten Hälfte von 妹, die Aussprache und Bedeutung von 再 und 见 wurden auch zuerst verwechselt. Auch bei getrennt geschriebenen 多少 waren sich manche Schülerinnen und Schüler nicht sicher, welches Zeichen für "viel" und welches für "wenig" stand, weil sie die beiden Zeichen zuerst als Fragewort zusammen gelernt und sich nicht mit der Bedeutung der einzelnen Schriftzeichen auseinandergesetzt hatten. Das Zeichen 饿 wurde ein paar Mal in der Diskussion als 饱 ausgesprochen, obwohl die Bedeutung "hungrig" den Schülerinnen und Schülern von Anfang an klar war.

### **Bereich B: Nutzung von semantischem und grammatikalischem Wissen**

Schülerinnen und Schüler waren bei Wörtern wie 了, 就, 个, 不 und 可是 sensibilisiert und konnten diese Merkmale nutzen, um die Bedeutung des Satzes schneller zu erfassen.

Beispiel 5 (bezieht sich auf den dritten Satz im ersten Absatz des Textes)

S1: ... Xiaoming zai Deguo Bulaimei de zhongxue xue ...

S2: xuexi. Das hatten wir doch, lernen!

S1: Ach ja, lernen, lernen ...

S2: Lernen!

S1: Genau, lernen!

S2: Le liang nian ...

S1: Ach so, zweites Lernjahr, oder?

S2: Nee, Nee. Heißt "le" nicht immer Vergangenheit oder so?

S1: Ach ja, zai Deguo Bulaimei de zhong xue seit zwei Jahren ...

S2: Lernt schon zwei Jahre!

S1: Genau! ...

Das grammatikalische Wissen konnte außerdem auf ähnliche Strukturen übertragen werden. Bei 一些朋友 z. B. konnten Schülerinnen und Schüler die gleiche Struktur wie in 一个朋友 wiedererkennen und das unbekannte Zeichen 些 als Zählwörter identifizieren:

Beispiel 6: (bezieht sich auf den zweiten Satz im letzten Absatz des Textes)

S1: Ein Freund, yi ... yi ge, was weiß ich ...

S2: (lachen) ein Freund ...yi ge ...

S1: hen xihuan chi ...

S2: Ein anderer vielleicht, pengyou ... Yi ge, oder?

S1: Ja ...

S2: Der nächste oder der andere ...

S1: mag es nicht.

S2: Einer mag es, anderer mag es nicht, oder so.

S1: Genau!

Beispiel 7 (bezieht sich auf den vorletzten Satz im zweiten Absatz des Textes)

S2: ta men jiu ...

S1: chi fan ... Ach ja, dann sind sie gleich essen gegangen! Weil "yi ... jiu ...", sobald sie das gesagt haben, dann gehen sie alle essen.

S2: Stimmt!

### Bereich C: Erschließung aus dem Kontext

Schülerinnen und Schüler waren sich dessen bewusst, dass nicht jede Information explizit im Text angegeben wird und dass sie einiges selbst erschließen mussten. Sie waren in der Lage, die vorhandenen Informationen zu nutzen, um Ungesagtes zu erschließen. Bei Frage 3, was 小明 und seine Freunde an dem Abend gegessen haben, wurde die Antwortoption c (den Hund von der Schwester) sofort ausgeschlossen, weil sie vorher im Text gelesen hatten, dass der Hund nicht zu Hause war.

Auch bei unbekanntem Wörtern konnten Schülerinnen und Schüler den Kontext nutzen, um ihre Bedeutung zu erschließen. Das Wort 以后 am Anfang des letzten Absatzes war zwar nicht bekannt, aber die Schülerinnen und Schüler konnten die Aussage in dem Absatz davor 下个月做给你们吃 damit in Zusammenhang bringen und die Bedeutung von 一个月以后 erschließen:

Beispiel 6 (bezieht sich auf den ersten Satz im letzten Absatz des Textes)

S1: ... yi ge yue ...

S2: Nee ... doch! Ein Monat ... Eh ... was ist das denn?

S1: Ja, einen Monat später wahrscheinlich oder so will sie doch für die kochen. Dann heißt das wahrscheinlich einen Monat später, oder?

S2: Doch, doch!

### 3.3.2. Leseergebnisse und Verhalten der Schülerinnen und Schüler beim Lesen

Alle Aufgaben der Dimension 1 und 2 wurden von den sechs Schülerinnen und Schülern richtig beantwortet, zwei Fragen der Dimension 3 jedoch nicht vollständig richtig beantwortet: Frage 10 wurde von zwei Gruppen und die Frage 8 von einer Gruppe falsch beantwortet. Die sechs Schülerinnen und Schüler in den *Laut-Denk-Gruppen* erzielten damit die besten Ergebnisse in ihren



jeweiligen Lerngruppen.<sup>2</sup> Zusätzlich zu den Lesestrategien konnte noch folgendes Verhalten der Schülerinnen und Schüler beim Lesen festgestellt werden:

- a) Die Leseaufgaben wurden erst nach dem sorgfältigen Durchlesen des Textes erledigt und mögliche Hinweise in den auf Deutsch formulierten Antwortoptionen wurden nicht beachtet. Bei der Beantwortung der Fragen waren die Schülerinnen und Schüler jedoch in der Lage, die passenden Stellen im Text wiederzufinden und sie noch einmal zu lesen. Jedoch brachte die nachträgliche Beantwortung der Fragen Probleme für die Aufgaben der Dimension 3, weil viele Informationen am Ende des Lesens wieder vergessen worden waren, sodass die auf den ganzen Text bezogenen Fragen nicht immer richtig beantwortet werden konnten.
- b) Schülerinnen und Schüler waren in der Lage, vorhandene Hilfsmittel wie Vokabellisten oder Notizen aus dem Unterricht zu nutzen, um Hinweise zu bekommen.
- c) Unbekannten Schriftzeichen wurde keine große Aufmerksamkeit geschenkt. Sie wurden teilweise als Leerstellen im Text betrachtet. Bei unbekanntem Wörtern mit bekannten Schriftzeichen wurden Schülerinnen und Schüler oft lange aufgehalten, weil sie versuchten, die Bedeutung der unbekanntem Wörter anhand der bekannten Schriftzeichen mit vertrauten Bedeutungen zu erschließen.

### 3.3.3. Förderung und Unterstützung der Strategienanwendung

Die Ergebnisse dieser Untersuchung gewähren Lehrkräften einen Einblick in die Leseprozesse der Schülerinnen und Schüler. Es wird deutlich, wie Lernende ihren Gedankenvorgang beim Lesen gestalten und wie sie Leseaufgaben bewältigen. Darüber hinaus liefert sie Hinweise, wie die Schülerinnen und Schüler bei der Strategienanwendung unterstützt werden können, damit diese Strategien erfolgreich und effizient eingesetzt werden.

Wie die Schülerstrategien im Bereich A zeigen, sind Schülerinnen und Schüler in der Lage, bekannte Zeichenteile in unbekanntem Schriftzeichen wiederzuerkennen. Die Anwendung dieser Strategien kann von den Lehrkräften unterstützt werden, indem sie nicht nur auf die wiederholt auftauchenden Zeichenteile hinweisen, sondern auch die Unterschiede zwischen ähnlich geschriebenen Schriftzeichen deutlich machen, um Verwechslungen möglichst zu vermeiden.

Die Strategien im Bereich B zeigen, dass grammatikalische und semantische Merkmale nützliche Hinweise für Schülerinnen und Schüler beim Lesen sind und grammatikalische Strukturen auch mit unbekanntem Schriftzeichen erkannt

---

<sup>2</sup> Ein Schüler, der nicht am *Lauten Denken* teilgenommen hat, hat zwar alle zehn Fragen richtig beantwortet. Sein Ergebnis wurde jedoch aufgrund seiner chinesischen Herkunft nicht berücksichtigt.

werden können. Daher sind regelmäßige Übungen für die Festigung immer wiederkehrender grammatikalischer Strukturen hilfreich.

Die kontextuellen Erschließungsstrategien im Bereich C können ebenfalls gefördert werden, indem Schülerinnen und Schülern gelegentlich chinesische Texte mit einem angemessenen Anteil von unbekanntem Schriftzeichen vorgelegt werden, die aus dem Kontext erschließbar sind.

#### 4. Fazit und Ausblick

Diese Exploration der Lesestrategien mit der Methode *Lautes Denken* dient aufgrund ihrer geringen Probandenzahl nur dem ersten Einblick in die Lesestrategienanwendung deutscher Schülerinnen und Schüler und erhebt keinerlei Anspruch auf Repräsentativität. Die Datenerhebungsmethode erwies sich als eine gute Möglichkeit, *Lautes Denken* mit nicht geübten Schülerinnen und Schülern durchzuführen und den Grad der Metakognition zu erhöhen. Dennoch muss eine deutliche Einschränkung dieser Form eingeräumt werden, denn in der Gruppenarbeit konnten manche Gedankengänge beteiligter Schülerinnen und Schüler nicht zum Ausdruck kommen, wenn sie sich von dem/der Übungspartner/in überzeugen ließen, bevor sie ihre eigenen Gedanken formulieren konnten.

Da die am *Lautes Denken* teilgenommenen Schülerinnen und Schüler die besten Ergebnisse in ihren Lerngruppen erzielten, wurde angenommen, dass aufgrund der freiwilligen Teilnahme nur leistungsstarke Schülerinnen und Schüler sich daran beteiligt haben. Die Aussage der Lehrkraft bestätigte diese Annahme. Daher konnten bei dieser Probandenauswahl die Lesestrategien schwächerer Schülerinnen und Schüler nicht erhoben werden. Einige Vorgehensweisen der Schülerinnen und Schüler waren trotz des *Lautes Denkens* nicht klar formuliert und daher für andere nicht nachvollziehbar. Da aber kein retrospektives Verfahren durchgeführt worden ist, konnte nicht nachträglich danach gefragt werden.

Folgestudien zur Erhebung der Lesestrategien deutscher Schülerinnen und Schüler mit größerer Probandenzahl und mehreren Lernstufen wären sehr wünschenswert und eine anschließende Retrospektion könnte bei Bedarf eingesetzt werden, um beim *Lautes Denken* nicht klar formulierte Gedankengänge nachzuvollziehen.

#### Literaturverzeichnis

- Bos, Wilfried et al. 2003. *Erste Ergebnisse aus IGLU: Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann
- Bühler, Karl. 1907. "Tatsachen und Probleme einer Psychologie der Denkvorgänge". In: *Archiv für Psychologie* 9, 297-305

- Cohen, Andrew D. 1987. "Using verbal reports in Research on Language Learning". In: Færch, Claus/Kasper, Gabriele (Hrsg.). *Introspection in Second Language Research*. Clevedon: Multilingual Matters, 82-95
- Ericsson, Karl Anders/Simon, Herbert Alexander. 1984. *Protocol Analysis. Verbal Reports as Data*. Cambridge: MIT
- Fäcke, Christiane. 2003. "Lautes Denken zwischen literarischen und biographischen Kontexten. Erfahrungen mit einem empirischen Erhebungsverfahren". In: Abendroth-Timmer, Dagmar/Viebrock, Britta/Wendt, Michael (Hrsg.). *Text, Kontext und Fremdsprachenunterricht. Festschrift für Gerhard Bach*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 173-184
- Færch, Claus/Kasper, Gabriele (Hrsg.). 1987a. *Introspection in Second Language Research*. Clevedon: Multilingual Matters
- Færch, Claus/Kasper, Gabriele. 1987b. "From Product to Process – Introspective Methods in Second Language Research". In: Færch, Claus/Kasper, Gabriele (Hrsg.). *Introspection in Second Language Research*. Clevedon: Multilingual Matters, 5-23
- Finkbeiner, Claudia. 2005. *Interessen und Strategien beim fremdsprachlichen Lesen: Wie Schülerinnen und Schüler englische Texte lesen und verstehen*. Tübingen: Gunter Narr
- Heine, L. 2005. "Lautes Denken als Forschungsinstrument in der Fremdsprachenforschung". In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 16 (2), 163-185
- Mißler, Bettina. 1999. *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung*. Tübingen: Stauffenburg
- Nunan, David. 1992. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: University Press
- Rumelhart, David Everett. 1994. "Toward an Interactive Model of Reading". In: Ruddell, Robert B. et al. (Hrsg.). *Theoretical Models and Processes of Reading*, 864-895. Newark Del.: International Reading Association
- Wenden, Anita. 1987. "Conceptual background and utility". In: Wenden, Anita/Rubin, Joan (Hrsg.). *Learner Strategies in Language Learning*. Hemel Hempstead: Prentice Hall, 3-13

## 摘要

阅读技巧和策略是阅读学习中十分重要的一环。由于外语的掌握程度与阅读材料所要求的语言水平之间经常有相当差距, 阅读策略就在外语学习中显得尤为重要。至于德国中学生阅读汉语文章时采用什么样的策略, 还从来没有人研究过。本文通过*think aloud*记录下六个德国中学生在阅读汉语文章时所采用的阅读策略并对其加以分析归类, 总结出学习汉语第三

学年的中学生经常采用的策略并指出这些策略对今后教学的启示。当然，这六个中学生的阅读策略只能拼凑出阅读策略大拼图的一角。作为首次相关方面的研究，希望能借该文抛砖引玉，引起汉语学者们更进一步的研究兴趣并开发更广泛的研究方法。

## Anhang

### Lesetext

小明十八岁，是中学生。他的爸爸是中国人，妈妈是德国人。小明在德国不来梅的中学学习了两年，现在又回到了中国。周末很多朋友都来看他，给他准备了很好吃的中国饭。

朋友们问小明喜不喜欢德国，他说：“我不是第一次去德国，以前和我妈妈也去过。德国很美，人也很友好。德国的中学生下午课很少，可以很早回家，而且也没有很多功课。我很喜欢德国的中学！在德国我有很多德国朋友，我以后想到德国上大学。”朋友们问小明的德文怎么样，他说很好，德文很难，可是他妈妈在家也和他说德文。朋友们拿出给小明做（作<sup>3</sup>）的饭：有鸡肉、猪肉、羊肉、土豆、包子、饺子，很多很多。小明说：“这么多好吃的！谢谢你们！德国虽然也有好吃的东西，但是我还是更喜欢吃中国饭。”一个朋友说：“德国也有好吃的吗？我听说德国人只吃面包。”小明说：“不对！德国人也吃别的东西。我会做（作）一点德国饭，下个月做（作）给你们吃。对了，我给你们看我在德国中学照的照片。”小明给他的朋友们看他的照片，然后他们都饿了，出来吃饭。可是桌子上的饭都不见了。一个朋友说：“一定是你妹妹的狗吃了！”可是小明的妹妹周末不在家，狗也不在家。谁都不知道怎么回事。小明说：“没关系，我们去那个小酒家吃饭吧，他们有很好吃的牛肉面。”朋友们都说好，他们就去吃饭了。吃了饭他们还去看了电影，很晚才回家。

一个月以后，小明请朋友们到他家，他做（作）了德国饭。一些朋友很喜欢吃，一些朋友不喜欢吃。可是他们都很高兴，因为大家在一起很快乐。而且朋友们这次都说：“我们先吃饭吧！”

---

<sup>3</sup> Nach Absprache mit der Lehrkraft wurden beide Formen von "zuo" angegeben, weil die korrekte Form bis zum Erhebungspunkt nicht im Unterricht vermittelt worden war.

## Aufgaben

**Kreuze bitte die richtige Antwort an. (Es gibt auf jede Frage nur eine richtige Antwort.)**

**1. Wie spricht 小明 Deutsch?**

- a) Sehr gut. b) Es geht. c) Nicht so gut. d) Gar nicht.

**2. Was haben die Freunde 小明 mitgebracht, als sie zu Besuch kamen?**

- a) Deutsches Brot. b) Chinesisches Essen. c) Einen Hund. d) Neue Schulfreunde.

**3. Was haben 小明 und seine Freunde an dem Wochenende gegessen?**

- a) Das mitgebrachte chinesische Essen von den Freunden.  
b) Nudeln in einem kleinen Restaurant.  
c) Den Hund von 小明 s Schwester.  
d) Gar nichts.

**4. Warum ist nichts von dem mitgebrachten chinesischen Essen übrig geblieben?**

- a) Weil sie alle so viel gegessen haben.  
b) Weil der Hund von 小明 s Schwester alles gefressen hat.  
c) Weil 小明 s Eltern alles gegessen haben.  
d) Niemand weiß genau, warum.

**5. Warum wollte 小明 für seine Freunde kochen?**

- a) Weil er das Kochen in der deutschen Schule gelernt hat und er das zeigen wollte.  
b) Weil er seinen Freunden zeigen wollte, dass Deutsche nicht nur Brot essen.  
c) Weil nichts von dem chinesischen Essen übrig geblieben ist.  
d) Weil seine Mutter ihm das beigebracht hat.

**6. Welche Aussage stimmt nicht?**

- a) 小明 hat viele deutsche Freunde kennen gelernt.  
b) 小明 wollte in Deutschland studieren.  
c) Die deutschen Schüler haben nicht so viele Hausaufgaben.  
d) Die deutsche Schule gefiel 小明 nicht.

**7. Schmeckt ihnen das deutsche Essen, das 小明 gekocht hat?**

- a) Manche mögen es, manche nicht.  
b) Alle mögen es.  
c) Keiner mag es.

d) Nur 小明 alleine mag es.

**8. Welche Aussage stimmt?**

- a) 小明 mag das deutsche Essen lieber als das chinesische.
- b) 小明 kam diesmal nach seinem allerersten Deutschlandaufenthalt nach China zurück.
- c) Es ist nicht so wichtig, was man isst. Wichtiger ist, dass man mit Freunden zusammen Spaß hat.
- d) Man soll als Schüler nicht so spät noch ins Kino gehen.

**9. Welche Aussage über 小明 s Mutter stimmt?**

- a) Sie lebt in Deutschland.
- b) Sie hat zu Hause mit 小明 Deutsch gesprochen.
- c) Sie hat 小明 beim Kochen geholfen, als 小明 für seine Freunde deutsch gekocht hat.
- d) Sie hat einen Hund.

**10. Warum sagen alle Freunde, dass man zuerst essen soll, als 小明 deutsch gekocht hat?**

- a) Weil sie kaum warten können, das deutsche Essen zu probieren.
- b) Weil sie nicht wollen, dass das Essen verschwindet.
- c) Weil sie großen Hunger haben.
- d) Weil sie sich 小明s Fotos nicht angucken wollen.

DIAO Lan