

**FINKBEINER, CLAUDIA. (2005). *Interessen und Strategien beim fremdsprachlichen Lesen. Wie Schülerinnen und Schüler englische Texte lesen und verstehen.*** Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). ISBN 3-8233-5306-3. 685 Seiten, 62 Euro.

In ihrer umfangreichen Monographie vereint Claudia Finkbeiner die teilweise schon aus Artikeln bekannten Einzelergebnisse ihres Habilitationsprojektes und zieht daraus Konsequenzen für den Fremdsprachenunterricht. Die Arbeit, deren Ziel es ist, den bisher von der Forschung vernachlässigten Zusammenhang zwischen Interessen und Strategien beim fremdsprachlichen Lesen zu klären, lässt sich in drei große Teile gliedern: Einen ersten, in dem sich die Autorin mit den für das Projekt zentralen Begriffen theoretisch auseinandersetzt, einen zweiten, der der Konzeption, Durchführung und Auswertung ihrer eigenen empirischen Studie gewidmet ist, und einen dritten, in dem basierend auf den Ergebnissen der Studie verschiedene Lernszenarien entworfen werden und somit die Brücke zur Unterrichtspraxis geschlagen wird. Brücken schlägt Finkbeiner auch zwischen den einzelnen Kapiteln mit einem Paragraphen zur Zusammenfassung des letzten und Hinführung zum nächsten, um dem Leser so das Querlesen zu erleichtern. Eine 155-seitige Forschungsdokumentation im Anhang komplettiert das Werk und ist der zunächst augenfälligste Hinweis darauf, dass die Autorin in der gesamten Darstellung großen Wert darauf legt, ihr Vorgehen offen zu legen und für den Leser nachvollziehbar zu machen.

So arbeitet sie auch bei den Forschungsüberblicken der ersten drei Kapitel, in denen sie sich aus jeweils mehreren theoretischen Richtungen den Konzeptionen zu ‚Interesse‘, ‚Strategie‘ und ‚Leseverstehen‘ nähert, ihre eigene Position heraus:

- ‚Interesse‘ fasst sie mit Rückgriff auf die Münchner und Kieler Interessenschulen und unter Einbezug der Wendtschen Konzeption von sprachlichem Handeln als relationales Konstrukt, das auf zwei Analyseebenen untersucht werden kann: auf der Ebene der Person (unterteilbar in gefühlsbezogene Valenz und Flow, wertbezogene Valenz und intrinsische Komponente) und auf der der Situation (unterscheidbar nach Kontext, Gebiet, Tätigkeit).
- Für den Bereich der Strategien stützt sie sich auf das kognitionstheoretische, lernerorientierte Modell von O'Malley und Chamot (1990), das zwischen kognitiven, metakognitiven und sozial-affektiven Lernerstrategien unterscheidet und metakognitiven Elaborationsstrategien einen besonders hohen Stellenwert einräumt. Hervorzuheben ist, dass sie dabei die Rolle des Lehrenden in einem auf selbstreguliertem Lernen basierenden Fremdsprachenunterricht betont.
- Zur Untersuchung des Leseverstehens greift sie auf das Textverarbeitungsmodell von van Dijk und Kintsch (1983) zurück, das zwischen dem Verstehen auf der wörtlichen, der propositionalen und der situativen Ebene unterscheidet, wobei gerade für letztere Vorwissen und kulturspezifisches Weltwissen - Wissensbereiche, die ja gerade beim Lesen in der Fremdsprache relevant werden - eine große Rolle spielen.

---

-2-

Wie Finkbeiner die drei Dimensionen bei Schülern untersucht, stellt sie ausführlich im 4. und 5. Kapitel dar. Ausgehend von den Überlegungen im theoretischen Teil und dem Multitraid-Multimethod-Paradigma folgend entwirft sie ein komplexes, Daten-Triangulationen ermöglichendes Forschungsvorhaben, bestehend aus einer zweiphasigen Hauptstudie und einer interkulturellen Vergleichstudie:

In der ersten Phase der Hauptstudie werden mittels teilstandardisierter Fragebögen die Interessen und Lernstrategien beim fremdsprachlichen Lesen, das fremdsprachliche Leseverstehen und das Selbstkonzept bei insgesamt 350 Neunt- und Zehntklässlern aus baden-württembergischen Gymnasien und Realschulen sowie die Sicht der Lehrenden dazu erhoben. Großen Wert legt Finkbeiner dabei wieder auf die Operationalisierung der zu untersuchenden Faktoren. Zu unterstreichen ist außerdem, dass sie, wo möglich, auf international erprobte, als valide geltende Erhebungsinstrumentarien zurückgreift - wobei sie darauf achtet, diese an die curricularen Eigenheiten der baden-württembergischen Schulen und die entwicklungspsychologischen Voraussetzungen der Probanden anzupassen.

In der zweiten Hauptphase nähert sie sich noch stärker dem ‚Wie‘ aus dem Untertitel der Arbeit, indem sie bei einer aus den Ergebnissen der ersten Phase gewonnenen Extremgruppe in insgesamt 37 Einzelinterviews qualitative Daten erhebt: Die Probanden mussten unter teilnehmender Beobachtung zwei Texte lesen, einen literarischen und einen Sachtext, direkt nach dem Lesen jeweils ein Polaritätsprofil zum Text ausfüllen und mit dem Interviewer retrospektiv über den Lesevorgang sprechen; abschließend wurden die beiden Texte bzw. das Lesen der beiden Texte miteinander verglichen und das jeweilige Schülerprofil, das sich im ersten Teil der Hauptstudie ergeben hatte, diskutiert.

Diesem qualitativen Untersuchungsdesign der 2. Phase der Hauptstudie folgt auch die interkulturelle Vergleichsstudie, deren explorativen Charakter Finkbeiner immer wieder betont. Es liegen ihr hier Daten aus insgesamt drei kleineren Stichproben vor: zwei Datensätze aus den USA mit Mutter- und Zweitsprachensprechern und einer aus Taiwan.

Das 6. Kapitel dokumentiert dann die Ergebnisse, die sich aus dieser Fülle an Daten vor allem dank hochkomplexer statistischer Verfahren errechnen lassen und die Licht in das Beziehungsgeflecht von Interessen, Strategien und fremdsprachlichem Leseverstehen bei Schülern bringen sollen. Nach einer kurzen Einführung der verwendeten Analysemethoden (Verfahren der deskriptiven Statistik, Faktoren- und Reliabilitätsanalysen, Student's t-Test, Korrelations- und Regressionsanalysen, qualitative Inhaltsanalysen unter Zuhilfenahme von TEXTPACK sowie LISREL-Analysen [1] konzentriert sich Finkbeiner auf die Darstellung der Ergebnisse - für die Daten der Hauptstudie, soweit möglich, jeweils auch differenziert nach Geschlecht und Schulart. Hier seien nur die wichtigsten referiert:

- "Eine große Auffälligkeit [...] ist darin zu sehen, dass es nur einem geringen Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler gelingt, Prozesse tiefenverarbeitenden Lesens in der Fremdsprache Englisch durchzuführen" (422).
- Die qualitative 2. Phase der Hauptstudie zeigt vor allem Folgendes: "Ort und Umweltvariablen spielen beim Lesen eine so große Rolle, dass sie ganz entscheidend dabei beteiligt sind, ob Interessen die Lesehandlung begleiten und tiefenverarbeitende Strategien zum Einsatz kommen" (420).

---

-3-

- Die LISREL-Analysen, Herzstück der Arbeit, ergeben, dass die Aktivierung von Strategien nicht von der Textsorte abhängt, sondern von Inhalt, Kontext und fremdsprachlichem Leseinteresse. Letzteres ist dabei die Voraussetzung für persönliche Elaboration, dem "Zündstoff" für inhaltliche Tiefenverarbeitung. "Ohne diesen Zündstoff wirkt das Interesse nicht, und es kommt keine Tiefenverarbeitung zustande. Darüber hinaus wirkt SELBSTREGULIERTES LERNEN als weiterer Zündstoff direkt auf TIEFENVERARBEITUNG" (396).

Diese Ergebnisse führen Finkbeiner zu folgender didaktischer Schlussfolgerung: "Textbasierter Fremdsprachenunterricht muss von konkreten interessenbasierten und strategienevozierenden Leseszenarien ausgehen, die aufgrund ihrer Relevanz für den Einzelnen deren persönliche Beteiligung zulassen und somit zur Tiefenverarbeitung führen" (424). Wie solche Szenarien konkret aussehen können, skizziert Finkbeiner im 7. Kapitel, in dem sie insgesamt 41 Unterrichtsszenarien vorstellt, die sie nach folgenden Kriterien ordnet: ganzheitlich und handlungsorientiert, lernerzentriert und lernergeneriert, Lernerfaktor: Kognition, Emanzipation und Kooperation, Interessendiagnose, -evokation und -förderung, strategienbasiertes Lernen und Situated Literacy. Zuletzt geht sie zudem kurz auf das von ihr entwickelte LRM-plus Modell zur Lehreraus- und -weiterbildung ein. Dieser Brückenschlag in die konkrete Unterrichtspraxis ist sehr anregend und zeigt sicher jedem Lehrenden neue Ideen für den Leseunterricht in den eigenen Lernergruppen auf.

Die Stärken der Arbeit liegen außer in den referierten Ergebnissen, die die komplexen Zusammenhänge zwischen Strategien, Interessen und auch Inhalt und Kontext aufzeigen, und deren didaktischer Umsetzung in der äußerst umfangreichen und vielfältigen Datengrundlage sowie in der Offenlegung des Forschungsgangs, insbesondere der Operationalisierung der Variablen. Eben diese erlaubt es mir auch in Bezug auf das Forschungsdesign und die Auswertung der Daten einige Fragen aufzuwerfen, mit denen ich mich an der von Finkbeiner selbst gefordertern Diskussion ihrer Arbeit beteiligen möchte und die letztlich alle zu tun haben mit den "Qualitäten des Quantitativen, Qualitäten des Qualitativen" - so der Titel des auch von Finkbeiner zitierten Artikels von Ehlich (1993). Dabei möchte ich mich bei der Reihenfolge am Forschungsgang orientieren.

So stellt sich mir aufgrund eigener Erfahrungen als Interviewerin bezüglich der Datenerhebung die Frage, ob man als Befragter bei 114 geschlossenen Fragen und 4 offenen (Interesse-Fragebogen) bzw. 136 geschlossenen und 5 offenen (Strategien-Fragebogen) tatsächlich bis zum Ende gründlich über jede Frage nachdenken und sie dann für sich richtig beantworten kann, oder ob sich nicht ganz einfach Ermüdungserscheinungen zeigen.

Kurz eingehen möchte ich zudem auf die Operationalisierung der Variable ‚Tiefenverarbeitung‘, bei der Finkbeiner große Defizite der Schüler konstatiert und der im LISREL-Modell eine ausgesprochen wichtige Rolle zukommt, denn mit Tiefenverarbeitung wird hier - sicher nicht zu unrecht - erfolgreiches fremdsprachliches Lesen gleichgesetzt. Wie tief die Schüler in der Fremdsprache gelesene Texte verarbeiten, untersucht Finkbeiner mit dem Test ‚Comprehension of Text Material in English in a Foreign Language (CTEF)‘, der sich stark an dem der Internationalen Lesestudie IAE orientiert. Der große Unterschied besteht allerdings darin, dass der IAE-Test ein Multiple-Choice-Test ist, im CTEF dagegen Fragen beantwortet werden müssen (266). Erst diese Änderung erlaubt die Analyse der Textverarbeitungstiefe nach dem Textverstehensmodell von van

Dijk/Kintsch. Denn die in den Antworten enthaltenen Informationseinheiten werden "in Anlehnung an das Modell von van Dijk und Kintsch (1983) entsprechend den Kategorien ‚textnah‘, ‚textfern‘ und ‚textnah‘ und ‚textfern‘ in drei Kategorien unterteilt" (270). Dies bedeutet, dass Finkbeiner hier einen anderen Weg geht, als etwa Grotjahn (2000) fordert: Sie schließt anhand der Antwort jeder einzelnen Textverstehensfrage darauf, wie tief der Text verarbeitet wird, Grothjahn dagegen schlägt vor "jeweils die Ebene zu spezifizieren, auf die sich die Verstehensaufgaben beziehen (insbesondere Textbasis vs. mentales Model)" (2000: 13), d.h. für jede Stufe der Textverarbeitungstiefe einzelne Aufgaben zu stellen, die dann gelöst werden können oder nicht. Wie nämlich Finkbeiner selbst feststellt "fordern bestimmte Aufgabenstellungen die Schülerinnen und Schüler nur wenig im Hinblick auf einen textferne Verarbeitung" (345). Da die Schüler im CTEF meist nur Einzelinformationen identifizieren oder kombinieren mussten (s. Tab. 5.6, 268), wäre unter Umständen zu prüfen, ob die festgestellte textnahe Verarbeitung nicht mit den Aufgaben selbst zusammenhängen könnte.

-4-

Die Analyse der qualitativen Daten hätte m.E. teilweise noch stärker in die Tiefe gehen können. So werden beispielsweise bei der interkulturellen Studie nur die Polaritätsprofile ausgewertet, die anderen Daten dagegen nicht, bei der Analyse von Antworten auf offene Fragen werden die darin steckenden Potenziale nicht immer genutzt. So könnte beispielsweise hinterfragt werden, was die befragten Lehrer unter ‚lesen‘ verstehen, wenn einer auf die Frage: "Sind gute Leserinnen und Leser auch gute Strategen?" folgendes antwortet: "Die Frage ist schwer zu beantworten. Sehr gut lesende Schüler vermitteln immer den Eindruck, alles voll im Griff zu haben. Im Grunde muss dies nichts bedeuten, sondern hängt unter Umständen mit einer relativ großen Rede- und Hörbegabung zusammen. Umgekehrt können stockend lesende Schüler durchaus den Text gut erfassen. Inwieweit bewusst Strategien angewandt werden, ist fraglich" (Tab. 6.14, 409). Hier wäre eine weitere Analyse der wertvollen und mühsam erhobenen Daten sicher wünschenswert.

Abschließend möchte ich auf einen Fehler bei der Ergebnisdokumentation der Variable 57 zum Strategienfragebogen hinweisen: Auf die Frage "Wenn ich einen englischen Text lese, erlebe ich in der Geschichte ausgedrückte Trauer/Freude/Spaß/Komik selten mit" antworteten die Schüler laut Tabelle 6.3 (313) so:

|                | trifft voll und ganz zu | trifft eher zu | trifft eher nicht zu | überhaupt nicht zu |
|----------------|-------------------------|----------------|----------------------|--------------------|
| <b>Jungen</b>  | 15,8%                   | 40,6%          | 30,7%                | 12,9%              |
|                | 56,4%                   |                | 43,6%                |                    |
| <b>Mädchen</b> | 33,9%                   | 44,1%          | 17,2%                | 4,8%               |
|                | 78,0%                   |                | 22,0%                |                    |

Laut Textkommentar im Widerspruch zur Tabelle antworten sie allerdings so: "Während mehr als zwei Fünftel aller befragten Jungen angeben, die oben beschriebenen Gefühle beim Lesen eines englischen Textes selten mitzerleben, ist es bei den Mädchen nur ein Fünftel" (313).

Trotz dieser kritischen Anmerkungen, mit denen ich auch zur Methodendiskussion i.w.S. beitragen möchte, sei abschließend nochmals die Bedeutung des Gesamtergebnisses dieser äußerst umfangreichen Studie für die Unterrichtspraxis betont. Es ist zu wünschen, dass die Ergebnisse tatsächlich in der Unterrichtswirklichkeit berücksichtigt werden, hierzu könnte auch das DFG-Forschungsprojekt ADEQUA (vgl. Finkbeiner, 2006) beitragen, in dem u.a. die Ergebnisse der hier rezensierten Studie für die Praxis weiterentwickelt und evaluiert werden.

CLAUDIA ZECH  
(Università degli Studi di Catania; Italien)

-5-

## Literatur

Ehlich, Konrad (1993), Qualitäten des Quantitativen, Qualitäten des Qualitativen. Theoretische Überlegungen zu einer gängigen Unterscheidung im Wissenschaftsbetrieb. In: Timm, J.-P. & Vollmer, H.J. (Hrsg.) (1993), *Kontroversen in der Fremdsprachenforschung*. Bochum: Brockmeyer, 201-222.

Finkbeiner, Claudia et al. (2006), ADEQUA - Bericht über ein DFG-Forschungsprojekt zur Förderung von Lernstrategien im Englischunterricht. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 15 (2), 257-274.

Grotjahn, Rüdiger (2000), Determinanten der Schwierigkeit von Leseverstehensaufgaben: Theoretische Grundlagen und Konsequenzen für die Entwicklung des TESTDAF. In: Bolton, Sibylle (Hrsg.) (2000), *TESTDAF: Grundlagen für die Entwicklung eines neuen Sprachtests. Beiträge aus einem Expertenseminar*. Köln: VUB Gilde, 7-55.

### Anmerkungen

[1] Mithilfe von LISREL-Analysen können Modelle, die das Wirkungsgeflecht der untersuchten Variablen und Faktoren aufzeigen, errechnet und auf ihre Passgenauigkeit zu den Daten hin geprüft werden.

---

Copyright © 2007 *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*

FINKBEINER, CLAUDIA. (2005). Interessen und Strategien beim fremdsprachlichen Lesen. Wie Schülerinnen und Schüler englische Texte lesen und verstehen. *Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien. Beiträge des Giessener Forschungskolloquiums*. Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). ISBN 3-8233-5306-3. Rezensiert von Claudia Zech. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online]* 12: 2, 2007, 5 S. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-12-2/beitrag/Finkbeiner.htm>

[Zurück zur [Leitseite](#)]