

DIE ZUSAMMENFASSUNGSSTRATEGIEN DER BILINGUALEN UND MONOLINGUALEN SCHÜLER (INNEN)

S. Sevim ÇIKRIKÇI*

Özet

İkidilli ve Tekdilli Öğrencilerin Özetleme Stratejileri

Özetleme, alanyazınındaki pek çok çalışmada işaret edildiği gibi, anadili öğretiminin temel bileşenlerinden okuduğunu anlama ve anlatmaya dayalı bilişsel süreçleri içermektedir. Özetleme ediminin öncelediği bilişsel düzenlemelere dönük görünümüleri, kuramsal ve deneysel çalışmalar doğrultusunda temellendiren van Dijk (1979), anlama düzeyinde gerçekleşen bilişsel düzenlemeleri, önemli bilgiyi daha az önemli olan bilgiden ayırma olarak tanımlamaktadır. Bu tanım doğrultusunda özetleme edimi, kaynak metnin önemli içeriksel yapısının kısaltılmış olarak yeniden üretilmesi sürecinde iki alt eylemi gerektirmektedir. Söz konusu iki alt eylem, anlama düzeyinde metnin önemli birimlerinin seçilmesi ve anlatma düzeyinde ise seçilen birimlerin özet metne dönüştürülmesi sürecini kapsamaktadır.

Bu çalışmada, bu iki alt eylem, 5.sınıf Türkçe-Almanca ikidilli ve 5. sınıf tekdilli öğrencilerin özet metinlerinin karşılaştırmasına dayalı olarak nasıl bir görünüm sunduğu bağlamında sorgulanmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak, ikidilli öğrencilerin özetleme edimlerinde kimi stratejilerin tekdilli öğrencilere göre belirgin ayrımlar içerdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Özet Metin, Metin Özetleme, Büyük Ölçekli Yapı, Özetleme Stratejileri, Okuma-Anlama, Sözbilimsel Yapı, Önerme.

Abstract

Zusammenfassung

Wie in vielen Beiträgen dieses Fachgebiets aufgezeigt, beinhaltet das Zusammenfassen von Texten kognitive Prozesse, innerhalb welcher die Fertigkeiten 'Verstehen und Erzählen des Gelesenen' notwendig sind.

* Arş. Gör. Dr. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi, Dil Bilim Bölümü, sevgicikrikci@yahoo.com

Van Dijk (1979) hat anhand theoretischer und empirischer Forschungen die Erscheinungen kognitiver Strukturierungen, welche für die Performanz des Zusammenfassens notwendig sind, festgelegt. Er definiert die kognitiven Strukturierungen auf der Ebene des Verstehens als das Trennen relevanter von weniger relevanten Informationen. Anhand dieser Definition wird deutlich, dass die Performanz des Zusammenfassens, der Prozess die inhaltliche Struktur des Ausgangstextes auf verkürzte Weise erneut zu produzieren, zwei einzelne Subhandlungen bedingt. Diese zwei Subhandlungen beinhalten auf der Verstehensebene einen Prozess des Auswählens relevanter Einheiten des Ausgangstextes und auf der Erzählebene den Prozess des Umwandelns der jeweilig gewählten Einheiten in das Endprodukt, die Zusammenfassung.

In dieser Studie sind die Zusammenfassungen Türkisch- Deutsch bilingualer und Türkisch monolingualer Schüler/ innen der 5. Klasse im Hinblick auf die genannten zwei Subhandlungen kontrastiv untersucht worden.

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass einige Strategien des Zusammenfassens bilingualer Schüler/ innen im Vergleich zu jenen monolingualer Probanden eindeutige Differenzen aufweisen.

Keywords - Schlüsselwörter: Zusammenfassung, Text zusammenfassen, Makrostruktur, Strategien des Zusammenfassens, Lesen und Verstehen, Rhetorik Struktur, Proposition.

1. Einleitung

Wenn man seine Aufmerksamkeit den Lehrprogrammen des Muttersprachenunterrichts im Hinblick auf die Ziele widmet, ist besonders zwischen der Schreib- und Sprechfertigkeit, welche zu den Zielfertigkeiten auf der Ebene des Erzählens gehören, ein vielschichtiges Verhältnis erkennbar: z.B. ist sowohl das Sprechen als auch das Schreiben als ein Prozess zu sehen, in welchem über die Gestaltung des Inhalts und die zu verwendenden sprachlichen Zeichen entschieden wird. Da jedoch das Sprechen gebunden an die natürliche Sprachfähigkeit angeeignet wird, kommt es auf der Ebene der Performanz, beim Sprechen und Schreiben zu unterschiedlichen Erscheinungen. Mit Hinblick auf die Kommunikationsebene ist zu erwähnen, dass es sich bei der schriftlichen Kommunikation, im Gegensatz zur mündlichen um keine *Face-to-Face* Kommunikation handelt, in welcher sich Textproduzent und Textrezipient gegenüber stehen. Daher ist auch beim Schreiben der einzige Faktor, welcher die Funktionen des Textproduzenten und Textrezipienten bestimmt, der Text selbst.

Von diesem Blickwinkel her betrachtet, ist für das Schreiben eine bestimmte Strategie notwendig, mit deren Hilfe Gedanken geordnet und strukturiert werden können.

Daher sind in Anbetracht der Förderung der Schreibkompetenz im Schreiblehrprozess bestimmte Vertextungsstrategien erforderlich. Diese Notwendigkeit hat dazu geführt, dass der Fokus im Bereich der Schreiblehrforschung auf zwei Ebenen gelegt worden ist.

Prozessebene

Produktebene

Nach Reitbauer (2000: 35-37) "beziehen sich beide Ebenen auf Strukturierungen geistiger Handlungen des Individuums."

Während die Prozessebene die kognitiven Strukturierungen vor der Entstehung des Produktes beschreibt, bezieht sich die Produktebene auf den fertigen Text selbst. Die beiden Ebenen liegen im Fokus der Schreiblehrforschungen. Besonders in den Vordergrund gerückt sind diese zwei Ebenen bei Forschungen im Bereich des Schreiblehrprozess im Muttersprachenunterricht.

Denn das Ziel des Schreiblehrprozesses ist, dass Schülerinnen und Schüler

Teilaspekte der kognitiven Strukturierungen (Sinn, Form, Syntax) miteinander verbinden und mit Hilfe einer kontinuierlichen Förderung auf diese Art Texte verfassen können.

Des Weiteren hat der Schreiblehrprozess eine wichtige Funktion bezüglich der Förderung der Verstehenskompetenz. In diesem Kontext gewinnt die Fähigkeit einen gelesenen Text zusammenfassen zu können, als eine der kognitiven Strukturierungen auf der Verstehensebene, an Relevanz.

Im Zusammenhang mit diesen Aspekten ist im Rahmen der Ziele des Muttersprachenunterrichts an Grundschule in der Türkei, bezüglich der Förderung der Verstehenskompetenz, folgende Beschreibung zu finden:

"Um die Verstehenskompetenz zu fördern sind Tätigkeiten wie kategorisieren, kritisieren, vermuten, in Beziehung setzten, zusammenfassen, analysieren- synthesieren und evaluieren vorgegeben, zudem wird darauf geachtet durch das Lesen innerhalb, außerhalb und zwischen Texten einen Sinn zu konstruieren" (MEB, 2007: 15).

“An dieser Stelle bildet die Fähigkeit ‚Wesentliches von weniger Wesentlichem zu unterscheiden‘ ein relevantes Merkmal des Verstehensprozesses. Diese Fähigkeit ist nicht nur Grundlage des Lernprozesses, sondern auch die des Prozesses des Textzusammenfassens” (van Dijk, 1979:123).

In diesem Rahmen lautet das grundlegende Ziel der Tätigkeit des Zusammenfassens: *wesentliche Inhaltsaspekte in gekürzter Form wiedergeben*.

Wie in vielen Arbeiten in diesem Fachgebiet auch betont (siehe z.B. Brown, A. und Day, J., 1983), “beinhaltet das Zusammenfassen verknüpfte Fertigkeiten wie das Verstehen des Gelesenen”. Die Aspekte, welche mit Hilfe der Performanz des Zusammenfassens gemeistert werden müssen, anders ausgedrückt, die kognitiven Strukturierungen auf der Verstehensebene, definiert van Dijk (1979), “auf Grundlage theoretischer und empirischer Forschungen als “das Trennen wesentlicher Informationen von weniger wesentlichen”.

In Anlehnung an diese Definition benötigt die Performanz des Zusammenfassens ‘für den Prozess, in welchem die wesentliche inhaltliche Struktur des Ausgangstextes in gekürzter Form in das neue Produkt umgewandelt wird’ einige Techniken.

Das bedeutet, dass auf der ‘Verstehensebene’ relevante Einheiten des Textes ausgewählt werden und diese auf der ‘Erzählebene’ in das neue Produkt umgewandelt werden. Diese zwei Tätigkeiten sind die zwei elementaren Schritte des Prozesses des Zusammenfassens. van Dijk definiert in seinem Model der Makrostruktur die allgemeinen Strategien der Performanz des Zusammenfassens (1980) wie folgt:

- die nicht erforderlichen Strukturen des Textes werden gestrichen
- Unterbegriffe werden mit Hilfe der Verallgemeinerung durch Oberbegriffen ersetzt
- Abstraktion bestimmter Strukturen

Zudem wird in Van Dijks Model auch darauf hingewiesen, dass bei dem Prozess des Zusammenfassens auch eine Analyse der Ebene der Makro- und Mikrostruktur notwendig ist.

Ziel dieser Arbeit ist, mit der These, dass das Strategiewissen bezüglich des Zusammenfassens, bilingualer Schülerinnen und Schüler im Vergleich zu dem der Monolingualen, die die Struktur des Türkischen erworben haben,

eine höhere Performanz des Zusammenfassens aufweist, folgende Fragen zu beantworten.

- Welche Einheiten des Textes (Makro-Mikrostruktur) werden in den neuen Text übertragen?
- Mit Hilfe welcher Strategie werden diese Einheiten in den neuen Text übertragen?
- Verbunden mit diesen zwei Frage dann schließlich die Frage: Ergeben sich Unterschiede bei der Performanz des Zusammenfassens zwischen mono- und bilingualen Schülerinnen und Schülern.
- Im Falle von möglichen Unterschieden dann schließlich die Frage: Welche Arten von Unterschieden gibt es?

2. Theoretischer Rahmen

Wie im vorherigen Abschnitt bereits erwähnt, sind im Prozess der Performanz des Zusammenfassens, während der Umwandlung des Ausgangstextes in das fertige Produkt einige Strategien notwendig. Diese Strategien werden auf zwei elementaren Ebenen, der Verstehens- und der Erzählebene angewendet. Wenn man sich die Untersuchungen in diesem Fachgebiet anschaut, fallen mehrere Ansätzen bezüglich der Verstehens- und der Erzählebene auf. In diesem Kontext werden im Folgenden zuerst zentrale Aspekte des Prozesses des Textverstehens kurz angesprochen, da sie sich auf besondere Weise auf kognitive Prozesse beziehen.

2.1 Der Prozess des Textverstehens

Um die Bedeutung eines Textes zu verstehen, reicht das Analysieren der sprachlichen Strukturen nicht aus. Zudem setzt das Verstehen und Interpretieren eines Textes zugleich eine effiziente Strukturierung des Textes voraus. Zu erwähnen ist in diesem Zusammenhang, dass es Unterschiede zwischen den kognitiven Strukturierungen der Textproduktion des Textproduzenten und den kognitiven Strukturierungen bezüglich des Textverstehens des Textrezipienten gibt. "Denn der Textrezipient füllt die Struktur des Textes mit geeignetem Vorwissen, indem er den sprachlichen Textangaben folgt. Somit stellt der Empfänger, auf eine ihm/ihr unbewusste Weise, Beziehungen zwischen dem Erzählten, dem zu erzählen Beabsichtigten und der Situation her, indem er die soziale Funktion des jeweiligen Textes mit seinen Gedanken verknüpft. So gesehen, hängt das Verstehen eines Textes nicht nur vom Text selbst, sondern auch vom *Wissen*" (Weltwissen, Vorwissen, schematisches Wissen etc.) ab. (Heinemann und Heinemann, 2002:168).

Andererseits, bearbeitet der Rezipient den Text nicht Wort für Wort, sondern formt während des Verstehensprozesses die jeweiligen Wortblöcke in bestimmte Sinneinheiten um. Anders ausgedrückt versteht der Rezipient innerhalb dieses Prozesses den Text meist an Hand der grammatikalischen und semantischen Einheiten des ersten Satzes. “Generell betrachtet, konstruiert er einen Sinn, indem er Einheiten, welche den aussagekräftigen Inhalt des Gedankens darstellen, miteinander verbindet” (van Dijk, 1980:170).

Laut van Dijk und Kintsch (1983); Rickheit und Strohner (1990) “gehören im Textverstehensprozess Propositionen, trotz ihrer komplexen Struktur, zu den zentralen Basiseinheiten eines Textes”. Daher ist für den Textrezipienten das Erkennen der Verbindungen zwischen den propositionalen Bedeutungskzepten von Bedeutung. Denn das Wissen des Textrezipienten über verschiedene Tatsachen und deren Verhältnis zueinander, ermöglicht es ihm/ ihr, zwei Propositionen (wie unten angegeben) ohne jegliche Schwierigkeiten miteinander zu verbinden und die propositionale Integration zu dem kausalen Modell hinzuzufügen.

Beispiel 1

Es schneit. Die Straße ist glatt.

Es schneit. Also ist die Straße glatt.

Es kann durchaus sein, dass der jeweilige Zusammenhang zwischen bestimmten Bildungen nicht immer so ersichtlich ist. Falls einige Bestandteile des Textes nicht direkt erkennbar sind, mit anderen Worten also der Textproduzent annimmt, dass der Leser *die Lücken im Text* mit Leichtigkeit füllen wird, muss der Rezipient in der Lage sein, sein *Wissen* zu aktivieren. Dies ist jedoch lediglich anhand der oben erwähnten, kognitiven Strukturierungen möglich. “In diesem Prozess muss der Empfänger die Integrationsprozesse der horizontalen Propositionen und die der vertikalen Propositionen voneinander trennen” (Heinemann und Heinemann, 2002:175).

Auf diese Weise werden die kleinsten semantischen Einheiten (= die hier als Mikro- Proposition, p1, p2...bezeichnet werden) ausgewählt und erneut zusammengefügt.

In diesem Kontext ist zu erwähnen, “dass man nur durch das Selektieren, Verallgemeinern und Abstrahieren an Hyperstrukturen gelangt, welche selbst durch das Verarbeiten, Verkürzen, Verbinden der neuen Informationen des Textes durch den Rezipienten eine kohärente Struktur aufweisen” (van Dijk und Kintsch, 1983).

Bei meisten Untersuchungen, in denen es um das Verstehen und Analysieren von Texten geht, konzentriert man sich meist auf die Beschreibung oder Erklärung bestimmter theoretischer Begriffe. Die Prinzipien, die sich aus diesen theoretischen Begriffen ergeben, sind in Verbindung mit dem Prozess des Textverstehens als wichtige Schritte zu sehen. Verbunden damit lauten die generellen kognitiven Strukturierungen des Verstehensprozesses wie folgt:

- Das pragmatische Vorwissen des Rezipienten
- Die Aktivierung des Wissens bezüglich der Textsorte auf Grundlage des Textmusters
- die Strukturierung der Einheiten und der Propositionen (welche bereits mit der Überschrift beginnt) im Hinblick auf den Zusammenhang zwischen Text und Thema
- Die Integration der Propositionen in aufeinander folgenden Prozessen und das Erkennen der Bedeutung in Anlehnung an einzelne Textteile und an das Textganze (Heinemann und Heinemann, 2002)

Die oben aufgezählten Stufen des Textverstehens führen zu einer Definition eines komplexen Modells des schriftlichen Textes. Jedoch haben diese Stufen einige Eigenschaften, die das Ziel beinhalten, bestimmte Aspekte der Gesamtstruktur eines Textes darzulegen.

2.2 Einige Kriterien Bezüglich der Strategien des Textverstehens

Unter den Textverstehensmodellen dieses Fachgebiets fällt besonders das Strategie-Modell von van Dijk und Kintsch (1983) auf. Wie bereits erwähnt worden ist, wird das Verstehen eines Textes, auch in diesem Modell als ein Verarbeitungsprozess definiert. Denn der Leser verwendet einige Strategien, um einen kohärenten Text zu konstruieren, indem er die Textbedeutung verarbeitet. Der Kohärenzbegriff wird hier in einem umfangreichen Rahmen behandelt, da er in Verbindung mit semantischen, morphologischen und syntaktischen Aspekten verwendet wird. Laut Kintsch und van Dijk (1983) sind beim Verarbeiten und Strukturieren eines Textes die unten stehenden Strategien relevant:

- Propositionale Strategien; die Strukturierung durch Propositionen. Diese Strukturierung geschieht in Anlehnung an die Verarbeitung der Wortbedeutungen und syntaktischen Strukturen des Textes.

- Aufgrund der Strategien, die mit der lokalen Kohärenz verbunden sind, ist es möglich zwischen aufeinander folgenden Sätzen logische Verbindungen zu knüpfen.
- Makrostrategien sorgen für die Integration der Makro-Propositionen im Text.

Die aufgezählten Strategien werden in diesem Modell auf konkrete Weise miteinander verbunden.

Demnach bildet das von Seiten des Rezipienten realisierte kurze und kohärente Zusammenfassen der Informationen eines Textes das grundlegende Kriterium dafür, dass der Text verstanden worden ist. Habel (1982:43) hat verbunden mit dieser grundlegenden Annahme 3 Kriterien herausgearbeitet. Anhand dieser soll ersichtlich sein, ob der Text verstanden oder nicht verstanden worden ist:

- den Text mit eigenen Worten paraphrasieren können
- Fragen bezüglich des Textes beantworten können
- den Text zusammenfassen können (Mikro- Einheiten in Meta-Einheiten umwandeln können)

Die genannten Kriterien werden besonders in Verbindung mit der Förderung der Kompetenz des Zusammenfassens beachtet, da das Zusammenfassen überwiegend den Gebrauch des 1. und 2. Kriteriums erfordert. In Verbindung mit dem 3. Kriterium ist zu erwähnen, dass die Makrostruktur des Textes keine Beziehung auf der Ebene einzelner Sätze, sondern eine Beziehung bezüglich der Gesamtstruktur des Textes aufzeigt. “Die Entstehung dieser Struktur kann man mit der Bildung einer Makro-Proposition, welche durch die Integration zweier Mikro- Propositionen entsteht, erklären” (van Dijk und Kintsch, 1983):

3. Methode und Eingrenzung

Die Basis dieser Untersuchung bilden die schriftlichen Zusammenfassungen einer Türkisch- Monolingualen und Türkisch-Deutsch-Bilingualen Probandengruppe. Bei den Texten, anhand welcher die Daten ermittelt worden sind, handelt es sich um Zusammenfassungen eines Sachtextes.

Die Probandengruppe besteht aus 15 türkischen Schülern einer fünften Klasse, die monolingual sind und die Schule in der Türkei besuchen,

ausserdem aus 15 Türkisch-Deutsch Bilingualen, die in Deutschland die fünfte Klasse besuchen.

Die Analyse der Daten wurde in zwei Schritten, quantitativ und qualitativ, durchgeführt.

Wolcott (1994) "erwähnt in seinem qualitativen Daten-Analyse-Modell drei Ansätze: *beschreiben, analysieren und interpretieren*". Die genannten Ansätze werden bei der qualitativen Untersuchung verwendet, um die Daten zu ordnen und Ergebnisse herauszufiltern. Da das qualitative Modell eine vom Einfachen zum Komplexeren gehende Richtung aufweist, wurden bei der Datenermittlung alle drei erwähnten Ansätze verwendet.

Somit ist das Design dieser Untersuchung von einer wechselseitigen Beziehung zwischen Theorie und empirischer Untersuchung geprägt. Es wurde vorausgesetzt, dass beide Gruppen während des Schreiblehrprozesses bereits eine bestimmte Performanzebene hinsichtlich des Zusammenfassens erreicht haben. Zudem wurden die unterschiedlich ausgeprägten Schreibkompetenzen der Probanden berücksichtigt.

3.1 Eingrenzung der Untersuchung

Bei dieser Untersuchung wurde,

- im zweiten Schulhalbjahr des Jahres 2007/2008
- an der Universität Ankara Stiftung Gymnasium und am Bertha-von-Suttner-Gymnasium in Oberhausen, in zwei fünften Klassen
- als Textsorte der Sachtext

verwendet.

3.2 Die Probanden der Untersuchung

An dieser Untersuchung haben sich 20 türkisch monolinguale Schülerinnen und Schüler der Universität Ankara Stiftung Gymnasium und 22 türkisch-deutsch bilinguale Schülerinnen und Schüler des Bertha von Suttner Gymnasiums beteiligt. Um jedoch bei der Auswertungsphase die gleichmäßige Repräsentation der Klassen zu gewährleisten und um von jeder Gruppe dieselbe Anzahl an Schülerinnen und Schülern zu haben, wurden nach dem Zufallsprinzip aus jeder der zwei Gruppen 15 der von den Probanden geschriebene Texte verwendet.

3.3 Analyse der Daten

Folgendes Verfahren wurde angewandt:

Die Sachtexte (Messinstrumente), die im Forschungsprozess verwendet wurden, um die Performanzebene des Zusammenfassens der Probanden zu prüfen, wurden mit Einbeziehung der Meinung von Linguisten, Pädagogen und Grundschullehrern, aus der monatlichen wissenschaftlichen Zeitschrift *TUBİTAK Bilim Çocuk* ausgewählt.

Die Daten der Untersuchung wurden anhand der Zusammenfassung des Textes mit dem Thema *Toplumun Çekirdeği Aile / Die Familie- der Kern der Gesellschaft* (siehe Anhang 1) erhalten.

Beim Vergleich des Ausgangs- und des Ergebnistextes lautet eine der wichtigsten Fragen, die zudem Hinweise bezüglich der Ebene der Makrostruktur gibt: Welche Art von Strukturierungen ergibt sich aus der quantitativen Verkürzung des Ausgangstextes?

Mit Hinblick auf diese Frage, kann man sagen, dass die grundlegende Aufgabe der die Performanz des Zusammenfassens realisierenden Schülerinnen und Schüler, das Umwandeln der Struktur des Textes (Sachtext) in die Struktur der Zusammenfassung ist. "Hierbei halten sich die Schüler an das Prinzip des Vergleichs des Ausgangs- und des Ergebnistextes. Somit kann in Anlehnung an diesen Vergleich die Makrostruktur der Zusammenfassung beibehalten werden" (Keseling, 1993:58).

Daher wurde die in der Untersuchung verwendete Ausgangstextstruktur von Seiten eines Linguisten nach dem *Makrostrukturmodell* von van Dijk und Kintsch (1983) analysiert.

Die sich bei der Analyse ergebenden Makro- und Mikrostrukturen waren für das Bestimmen und Definieren der Performanzebenen in den jeweiligen Zusammenfassungen ausschlaggebend.

Die Beschreibung der jeweiligen Performanzen während des Analyse-Prozesses wurde nach den unten aufgeführten Schritten realisiert:

1. Bestimmen mit Hilfe welcher Strategie die Performanz des Zusammenfassens die Makro- und Mikrostrukturen des Ausgangstextes widerspiegelt (siehe Tabelle 1), d.h. inwieweit die Abstraktion vorgenommen wurde.

2. Bestimmen, welche der Makrostrukturen die Probanden, im Ergebnistext verwenden.

Somit kann man anhand des 2. Schrittes auch erkennen, inwiefern die semantische Ganzheit des Textes und die grundlegenden Einheiten beibehalten wurden.

Mit Bezug auf die erwähnten Schritte wird in der unten stehenden Tabelle dargestellt, mit Hilfe welcher Strategien die Propositionen des Ausgangstextes in den Ergebnistext umgewandelt wurden:

Tabelle 1: Bei der Performanz des Zusammenfassens verwendete Strategien

Benennung der jeweiligen Performanz	Definition der Performanz/ Leistung
Direktes Zitat (D)	Die direkte Übernahme einer Proposition ohne jegliche Veränderung
Zitat (Z)	Das Hinzufügen, Streichen, Ersetzen von Wörtern, indem die semantischen Komponenten des Ausgangstextes eingehalten werden.
Verallgemeinern der Proposition (PV)	Verallgemeinerung einer oder mehrerer Propositionen des Ausgangstextes, ohne dass die semantische Struktur dieser verändert wird.
Verallgemeinern durch Streichen (NP)	Streichen der im Ausgangstext stehenden (Erläuterungs-, Beispiels-, Argumentations-) Propositionen

4. Darstellung der Ergebnisse

Im Rahmen der Forschungsfragen wurden die Ergebnisse des Vergleichs der Performanz des Zusammenfassens der mono- und bilingualen Schülerinnen und Schüler in Form folgender Kategorien gedeutet:

- Anzahl der Strategien und Propositionen
- Verwendung der Makrostrukturen

4.1 Strategien

Eines der Ergebnisse dieser Untersuchung ist die generelle Tendenz der Probanden, Sätze aus dem Ausgangstext zu übernehmen und zu streichen.

Die von den Monolingualen verwendeten Strategien bestätigen das zuletzt beschriebene Ergebnis. Wie auch in der folgenden Tabelle zu erkennen ist, verwendeten die monolingualen Schülerinnen und Schüler überwiegend die Strategien des direkten Zitats und des Zitats. Gleichwohl machten sie Gebrauch von der Strategie der 'Verallgemeinerung'.

Tabelle 2: Die Verteilung der Strategien der Monolingualen Schülerinnen und Schüler

Performanz	Direktes Zitat	Zitat	Verallgemeinern	Verallgemeinern durch Streichen
Prozent	29	27	9	9
Mittelwert	3.47	3.27	1.07	1.13

Die monolingualen Schülerinnen und Schüler verwendeten beim Zusammenfassen zu 29% die Strategie des direkten Zitats, zu 27% das Zitat, zu 9% das Verallgemeinern, zu 9% das Verallgemeinern durch Streichen. Anders als bei der oben stehenden ist bei der Verteilung in der nächsten Tabelle (2), die überwiegende Verwendung der Strategie des Verallgemeinerens zu erkennen.

Die bilingualen Schülerinnen und Schüler machten während des Zusammenfassens zu 11% Gebrauch von der Strategie des direkten Zitats, zu 24% des Zitats, zu 49% der Verallgemeinerung, zu 5% des Verallgemeinerens durch Streichen.

Tabelle 2: Die Verteilung der Strategien des Zusammenfassens der Bilingualen Schülerinnen und Schüler

Performanz	Direktes Zitat	Zitat	Verallgemeinern	Verallgemeinern durch Streichen
Prozent	11	24	49	5
Mittelwert	1,07	2,27	4,53	0,47

Im Hinblick der Ergebnisse der Tabellen wurde mit Hilfe des Mann-Whitney U-Tests festgestellt, ob es hinsichtlich der Performanz des Zusammenfassens einen Unterschied zwischen den mono -und bilingualen Schülerinnen und Schülern gibt und wenn ja im Hinblick auf welche Strategien dieser zu erkennen ist.

Tabelle 3: Der Mann-Whitney U Test

Test Statistiken				
Strategien	Gruppe	N	Mittelwert Rank	P Wert
Direktes Zitat	Monolingualen	15	18,50	,038
	Bilingualen	15	12,50	
Zitat	Monolingualen	15	17,27	,264
	Bilingualen	15	13,73	
Verallgemeinern	Monolingualen	15	10,03	,001
	Bilingualen	15	20,97	
Verallgemeinern durch Streichen	Monolingualen	15	18,40	,030
	Bilingualen	15	12,60	

Auch anhand des in Tabelle angegebenen p-Wertes ist statistisch betrachtet ein gravierender Unterschied zwischen den von den mono- und bilingualen Schülerinnen und Schülern verwendeten Strategien des direkten Zitats, des Verallgemeinerns, des Verallgemeinerns durch Streichen, der ungebundenen Kommuntation, der gebundenen Konjunktion, zu sehen.

4.2 Anzahl der Propositionen

Während die Anzahl der Propositionen in den Texten der monolingualen Schülerinnen und Schüler im Durchschnitt 18 beträgt, sind im Durchschnitt 10 Propositionen in den Texten der Bilingualen zu finden.

Dies stützt die Annahme, dass die Bilingualen häufiger die im Ausgangstext vorhandenen Propositionen durch Verallgemeinern umwandeln. Im Gegensatz dazu, kann das Übertragen in den Ergebnistext durch die von Seiten der Monolingualen verwendeten Strategien des direkten Zitats und des Zitats, als Grund für die bei den Monolingualen weniger vorkommende Reduktion der Propositionen gesehen werden.

4.3 Die Verwendung der Makrostrukturen

Die ersten drei Sätze bilden die Makro-Struktur des Ausgangstextes. Demnach wird das Thema *Familie* (welches im ersten Satz eine Meta-Einheit bildet) mit einer Feststellung auf der Ebene des Verallgemeinerns mit dem Thema *Gesellschaften* (welche die Meta-Einheit des zweiten und

dritten Satzes ist) verbunden. Diese Meta- Einheiten werden gemeinsam mit dem eine Begründungsstruktur enthaltenden siebten Satz verbunden.

Laut van Dijk (1980) zeigen die oben aufgeführten Erscheinungen eine mehrstufige Struktur zwischen den Sätzen. Nach dieser stufigen Struktur entsteht aus der Verbindung zweier Mikro - Propositionen eine Makro - Proposition. Somit führt diese Meta - Proposition durch das Verbinden der Mikro und Makropropositionen zur Entstehung von noch größeren Texteinheiten. Die Verbindung dieser Texteinheiten bildet wiederum die Makro-Struktur des gesamten Textes. In diesem Rahmen ist es noch einmal zu erwähnen, dass die Makro- und Mikrostrukturen, die das Ergebnis der Analyse des Ausgangstextes nach makrostrukturellen Einheiten sind, auch gleichzeitig das Gerüst des Ausgangstextes erkennen lassen. Gleichzeitig zeigt diese Struktur auch welche Strukturen des Ausgangstextes im Ergebnistext verwendet werden müssen.

Wenn man die stufige Struktur des Ausgangstextes betrachtet, ist festzustellen, dass M2, M3, M5, M7 und M9 zu den Makrostrukturen gehören, die in den Ergebnistext umgewandelt werden müssen. In Anbetracht dessen ist in Tabelle 4 die Verteilung der Makro- und Mikrostrukturen der monolingualen Schülerinnen und Schüler zu finden. Laut dieser Verteilung haben die Monolingualen überwiegend die Makrostruktur M 3, welche zu den Subpropositionen gehört, verwendet. Diese Struktur, wie auch am folgenden Beispiel 1 dargestellt wird, verbindet die Begründungsproposition im Ausgangstext.

Beispiel 2

Çünkü toplumlar değişir ve aile de toplumun en küçük birimi olarak toplumda yer alır.

Denn Gesellschaften verändern sich und die Familie hat, als die kleinste Einheit einer Gesellschaft, ihren Platz in dieser.

Die Kleinfamilie bildet die kleinste Einheit in Gesellschaften. Sie besteht aus Mutter, Vater und Kindern. Wir können die Kleinfamilie als eine Verwandtschaftsgruppe beschreiben.

Es ist zu sehen, dass zu Beginn des Ausgangstextes eine allgemeine Einleitung gegeben wird. Daraufhin werden Subeinheiten des Themas näher erklärt, erläutert und begründet. Im Hinblick darauf, zeigten die monolingualen Schülerinnen und Schüler überwiegend die Tendenz des Streichens dieser Strukturen.

Tabelle 4: Die Verteilung der Verwendung der Makro- und Mikrostrukturen von Seiten der monolingualen Schülerinnen und Schüler

Makrostrukturen	M2(2,3)	M3(8,9)	M4(10,11)	M5(18,19)	M6(25,26)	M7(27)	M8(29)	M9(34)
Frequenz/ Häufigkeit?	2	13	10	3	11	2	9	5
Prozent	13,3	86,7	66,7	20,0	73,3	13,3	60,0	33,3

Mikrostrukturen	P2	P3	P4(1)	P4(2)	P5	P7	P8	P9
Frequenz/ Häufigkeit?	12	3	12	5	10	7	10	10
Prozent	80,0	20,0	80,0	33,3	66,7	46,7	66,7	66,7

Anders als die obige Verwendung der Makrostrukturen von Seiten der monolingualen Schülerinnen und Schüler, verwendeten die Bilingualen, wie auch in Tabelle 5 zu sehen ist, die Begründungsstruktur (M2) von Beispiel 1 und die mit dieser verbundene ‘Argument + Information’ Reihe.

Tabelle 5: Die Verteilung der Verwendung der Makro- und Mikrostrukturen von Seiten der bilingualen Schülerinnen und Schüler

Makrostrukturen	M2(2,3)	M3(8,9)	M4(10,11)	M5(18,19)	M6(25,26)	M7(27)	M8(29)	M9(34)
Frequenz/ Häufigkeit?	12	13	9	9	6	2	3	3
Prozent	80,0	86,7	60,0	60,0	40,0	13,3	20,0	20,0

Mikrostrukturen	P2	P3	P4(1)	P4(2)	P5	P7	P8	P9
Frequenz/ Häufigkeit?	7	1	8	11	7	7	5	3
Prozent	46,7	6,7	53,3	73,3	46,7	46,7	33,3	20

Darstellung Der Ergebnisse

Die Ergebnisse der Arbeit unterstützen die im Voraus aufgestellte These.

1. Es ist zu sehen, dass die monolingualen Schülerinnen und Schüler eines der wichtigen Strukturierungen des Zusammenfassens, nämlich das Kriterium 'mit eigenen Worten eine Zusammenfassung schreiben' nicht erfüllt haben, da sie überwiegend 'direkte Zitate' verwendet haben.

2. Wenn man sich die Texte hinsichtlich der Reduktion anschaut, ist zu beobachten, dass die monolingualen Schülerinnen und Schüler im Vergleich zu den Bilingualen die Propositionen verallgemeinern und nicht verkürzen. Im Gegensatz dazu ist bei den Zusammenfassungen der bilingualen Schülerinnen und Schüler eine qualitative Kürze auffällig.

3. Verbunden mit dem oben Festgestellten ist eine ähnliche Tendenz bei beiden Gruppen, bezüglich des Streichens wichtiger Aussagen erkennbar.

4. Obwohl die Texte der monolingualen Schülerinnen und Schüler im Gegensatz zu denen der Bilingualen kohärenter sind, handelt es sich bei diesen um keine besseren Beispiele von Zusammenfassungen. Es hat sich herausgestellt, dass es sich bei den Zusammenfassungen der bilingualen Schülerinnen und Schüler um Texte handelt, welche sehr viel häufiger Strategien des Zusammenfassens beinhalten.

Anhang 1 Der Text den die Bilingualen und Monolingualen Schüler Zusammengefasst Haben.

Ek 1. İki Dilli ve Tek Dilli Öğrencilerin Özetledikleri Metin: Toplumun Çekirdeği Aile

(1) Geleneklere göre, dünyanın birçok yerinde aile evlilik yoluyla kuruluyor. (2) Ailenin kuruluşundaki kurallar ve gelişimi uygarlıklara göre farklılık gösteriyor. (3) Toplumlar arasında farklılık gösteren bu kurallar, çağlar boyunca da değişiyor. (4) Gözünüzün önüne getirin, sizce Afrika'daki bir aileyle Avrupa'daki bir aile aynı kurallarla mı yaşar? (5) Ya da günümüzdeki modern bir aileyle bundan yüz yıl önceki aileler aynı biçimde yaşamış olabilir mi? (6) Bu sorunun yanıtı elbette hayır. (7) Çünkü toplumlar değişir ve aile de toplumun en küçük birimi olarak toplumda yer alır.

(8) Toplumlarda en küçük birimi, anne, baba ve çocuklardan oluşan çekirdek aile oluşturur. (9) Çekirdek aileyi bir akraba grubu olarak tanımlayabiliriz. (10) Öte yandan, çekirdek aile dışında kalan diğer aile üyelerinin oluşturduğu topluluğa geniş aile adı verilir. (11) Geniş ailelerde dedeler, nineler, amcalar, halalar, dayılar, teyzeler ve onların çocukları çoğu zaman aynı yerde yaşar. (12) Geniş ailelerin

üyelerinden bazıları ayrılrsa bile aile birliği bozulmaz. (13) Oysa çekirdek ailelerde, aile kavramı ebeveynler ve çocuklar bir arada yaşadıkları sürece devam eder. (14) Tarihsel süreç içinde, endüstrileşme çağı öncesinde insanlar henüz tarım toplumu içinde yaşıyorken geniş ailelerle daha sık karşılaşılıyordu. (15) Çünkü tarımsal üretim için geniş aileler daha uygundu. (16) Böylece bir arada yaşayan akrabalar, tarlaların sürülmesi, ekinlerin biçilmesi, hayvanların otlatılması ya da ineklerin sağılması gibi işlerde gereken işgücünü bu biçimde sağlayabiliyorlardı.

(17) Ailenin geçirdiği değişiklikler de bu dönemde arttı. (18) Geniş aileden çekirdek aileye geçiş, sanayileşme döneminde gerçekleşti. (19) İşlerin makineler tarafından yapılmaya başlanmasıyla birlikte insan iş gücüne olan gereksinim azaldı. (20) Öte yandan kırdan kente göç, tarımsal üretim sırasında birbirine destek olan ve bir çatı altında yaşayan aile bireylerinin evlerinden kopmasına neden oldu. (21) Kente göç eden aileler daha çok çekirdek aile biçiminde yaşamayı seçtiler. (22) Buna karşın günümüzde bile, ülkemizde de olduğu gibi, sıklıkla geniş ailelerle karşılaşırız.

(23) Tarih içinde çeşitli dönemlerde aile reisinin kadınlar olduğu, adına anaerkil toplum denilen sistemler oldu. (24) Ancak yine de tarihi süreç içerisinde, ailede babanın egemen olduğu ataerkil toplumların çokluğu dikkati çekmektedir. (25) Geçmişteki toplumlarda hemen hemen bütün akrabalar bir arada yaşardı ve ailenin reisi olan kişi de aile üstünde tam bir yetkiye sahipti. (26) Ancak günümüzde bu görünüm gücünü kaybetti ve birçok toplumda aile yönetiminde erkekle kadın arasındaki eşitlik dengelendi.

(27) Ailenin kendi üyelerine dönük pek çok işlevi bulunmaktadır. (28) Bunlar arasında en önemli olanı eşlerin ve çocukların bir arada yaşamasından kaynaklanan, sevginin getirdiği duygusal ve ruhsal güven duygusudur. (29) Ailenin diğer bir işlevi de, çocukların yetiştirilmesi ve toplumsallaştırılmasıdır. (30) Ayrıca aile, üyelerinden birinin hasta ya da bakıma muhtaç olduğu durumlarda onlara bakmak gibi insani bir görevi üstlenir. (31) Ekonomik temel gereksinimlerini kendi karşılayamayacak kadar küçük ya da yaşlı üyeler için, yiyecek, giyecek, barınak sağlamak da ailenin önemli görevlerinden biridir.

(32) Günümüzdeki insan, birbirinden çok farklı kültürler içinde yaşamaktadır. (33) Bu anlamda her toplumun kendine ait gelenekleri ve töreleri bulunmaktadır. (34) Buna göre kimi aileler kalabalık yaşamakta, kimilerinde kadınlar belirleyici olmakta, kimilerindeyse akrabalık ilişkileri önem kazanmaktadır. (35) Bu da birbirinden çok farklı aile yapılarının oluşmasına neden olmaktadır.

REFERENCES**LITERATURVERZEICHNIS**

- BROWN, Al und J. Day. (1983). "Macrorules for Summarizing Texts: The Development of Expertise". *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. 1-14.
- HABEL, Christopher. (1982). "Textverstehende Systeme: Ein Beispiel für die Beziehung Informatik-Kognitionswissenschaft" In *GI 12. Jahrgang*. (372-391). London: Springer Verlag.
- HEINEMANN, Margot und W. Heinemann. (2002). *Grundlagen der Textlinguistik: Interaktion-Text-Diskurs*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- KESELING, Gisbert. (1993). *Schreibprozess und Textstruktur: Empirische Untersuchungen zur Produktion von Zusammenfassungen*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- REITBAUER, Margit. (2000). *Effektiver Lesen mit Superstrukturen: Eine Empirische Untersuchung anhand der Fachtextsorte Abstract*. Tübingen: Günter Narr Verlag.
- STROHNER, Hans und G. Rickheit. (1990). *Kognitive, Kommunikative und Sprachliche Zusammenhänge: Eine Systemtheoretische Konzeption Linguistischer Kohärenz*. Linguistische Berichte. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- van DIJK, Teun A. (1977). *Text and Context*. London: Longman.
- van DIJK, Teun A. (1979). "Relevance Assignment in Discourse Comprehension". *Discourse Processes*. 2: 113-126.
- van DIJK, Teun A. (1980). *Macrostructures: An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse, Interaction and Cognition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- van DIJK, Teun. A. und W. Kintsch. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- WOLCOTT, Harry F. (1994). *Transforming Qualitative Data: Description, Analysis, and Interpretation*. United-States of America.