

# Zur Entwicklung der Paraphrasierungs- und Zusammenfassungskompetenz bei Studierenden

## Ausgewählte Aspekte der Arbeit mit Fachtexten

*Eva POLÁŠKOVÁ*

### **Abstract**

The development of students' competence in paraphrasing and summarizing texts: selected aspects of working with specialist texts

Some students evidently find it difficult to paraphrase the content of a text (particularly a specialist or professional text) after reading it. This inability may have a negative impact on their performance when writing Bachelor theses or when studying in general. This paper therefore addresses the question of how to help students of German develop the important competency of paraphrasing and summarizing the content of texts. The starting point was a small-scale research project conducted among students at the Department of German Studies, Faculty of Arts, University of Ostrava; the results of the research were analyzed to identify the main problems encountered by students when carrying out these tasks. This analysis forms the basis for an overview of strategies and methods which can be practised by students when paraphrasing and summarizing the content of texts. The article systematizes the key processes and operations for paraphrasing and summarizing with reference to the theoretical literature. The article seeks to contribute to the discussion of a broad range of methods that can be used to help improve the quality of foreign language studies and the study of specialist and professional language.

**Key words:** Paraphrasing, summarizing, specialist text, text comprehension

### **1. Einleitung**

Die Lernweise im Mittelalter, den ganzen Lernstoff hauptsächlich auswendig zu lernen, wird heute als überwunden betrachtet. Es kann erwartet werden, dass sich dadurch die Lage der Studierenden verbessert hat, weil sie nicht gezwungen werden, sich alles Wort für Wort zu merken. Es kann aber auch beobachtet werden, dass das nicht immer der Fall ist. Einige Studierende ersetzen weiterhin die Paraphrasierung und Zusammenfassung mit eigenen Worten durch Auswendiglernen.

Obwohl Paraphrasieren bzw. Zusammenfassen nur einen Aspekt des Textverstehens und keinesfalls dessen Ziel darstellen (vgl. Wilk 2004:294, siehe URL 1),<sup>1</sup> kann sich ein Mangel an diesen Kompetenzen negativ beim Studium auswirken, sei es bei der Vorbereitung auf Prüfungen oder beim Verfassen der Abschlussarbeiten (Goldhahn 2013:69).<sup>2</sup> Aber nicht nur an der Universität, sondern auch im gewöhnlichen Leben ist diese Fähigkeit essenziell, um das Erlebte, Gesehene usw. kurz und knapp auszudrücken.

Warum ist diese Tätigkeit so kompliziert? Über die Gründe kann diskutiert werden, das Problem scheint vielschichtig zu sein. Es kann mit unbefriedigendem Textverstehen zusammenhängen, schuld daran könnten auch eine begrenzte Sprachkompetenz und eine mangelnde Lesekompetenz sein (vgl. Göpferich 2001:129). Diese Kompetenzen sind komplex und erfordern mehrere Subkompetenzen:

- Die erste Subkompetenz stellt die inhaltliche Bearbeitung dar: Richtiges Paraphrasieren bzw. Zusammenfassen setzt voraus, dass der Text nicht nur verstanden wird, sondern der Rezipient<sup>3</sup> muss auch fähig sein, aus dem Gelesenen das Wichtigste auszuwählen und verständlich auszudrücken. Das betrifft sowohl Rezeptions- als auch Produktionstätigkeiten.
- Des Weiteren gibt es hier ein anderes Problem: Es ist nicht egal, mit welchen Texten gearbeitet wird. Das Studium an der Hochschule unterscheidet sich von dem Fremdsprachenunterricht in der tschechischen Mittelschule häufig unter anderem darin, dass die Studierenden mit fremdsprachigen Fachtexten umgehen. Nicht immer sind die Studierenden an die Arbeit mit den Fachtexten gewöhnt. Das Studium an der Hochschule ist für sie also eine Herausforderung, wobei sie die Arbeit mit den Fachtexten lernen und Teilprozesse und Teilaktivitäten üben müssen.<sup>4</sup>
- Es ist hervorzuheben, dass das Problem nicht lediglich in den Studierenden selbst besteht. Im Unterricht wird manchmal nicht genug Zeit darauf verwendet, das Paraphrasieren zu üben. An Schwierigkeiten und Misserfolg der Studierenden könnte auch die theoretische Literatur beteiligt sein, die die Arbeitsweisen und Prozesse bei der Textarbeit auf verschiedene Weise nennt und so Missverständnisse verursachen kann oder die nicht genug Beispiele anbietet. Gerade die genaue Terminologie und eine übersichtliche theoretische Basis sind aber von Belang, wenn die Studierenden richtig begreifen sollen, was von ihnen mit der Aufgabe „Paraphrasieren Sie den Text!“ bzw. „Fassen Sie den Text zusammen!“ erwartet wird.<sup>5</sup>

<sup>1</sup> „Die alte Formel aus dem Deutschunterricht, dass Paraphrasen belegen, dass der Schüler den Stoff verstanden hat, hat ausgedient. Es gibt ein Verstehen, das über die Paraphrasierungskompetenz hinaus wirksam ist. Zeichenprozesse sind Mittel des Unbewussten und Verkennungsinstrumente zugleich. Das Unbewusste der Sprache besteht in dem, was hier zeichenleibliche Wirkung genannt wird. Die Beziehungen zwischen psychischen und sprachlichen Verhältnissen nehmen Einfluss auf die Denklöge, es gibt z. B. keine Konjunktion, die die Relation der Nachträglichkeit bezeichnet, so dass Denken als Reaktion auf das Verhältnis von Trieb- und Sprachrealität verstanden werden kann. Um dem vollen Sinn des Wortlauts gewahr zu werden, ist es hilfreich, Ersetzungen vorzunehmen und ihre Konsequenzen zu bewerten“ (Wilk 2004:294, siehe URL 1). Zur Problematik der Konnektoren vgl. Bajeroová (2013:90–95). Eine andere Stellungnahme zur Paraphrasierung findet man bei Habel 1982 (zit. in Jahr 1996:7–8), der unter den Kriterien, die auf das Verständnis des Textes hindeuten, auch Paraphrasierung der Texte nennt („Reproduktion der Texte; Paraphrasierung der Texte; die Beantwortung von Fragen; Zusammenfassung von Texten; die Ausführung nicht-sprachlicher Handlungen“).

<sup>2</sup> Goldhahn (2013:70) nennt folgende wichtige Tätigkeiten, die die Studierenden beherrschen sollten: „Zitieren, Paraphrasieren, Belegen, Bewerten, Abwägen, Umgang mit biografischen Daten“.

<sup>3</sup> Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird bei Personenbezeichnungen die männliche Form gewählt, die Angaben beziehen sich jedoch auf Angehörige beider Geschlechter.

<sup>4</sup> Zur Textschwierigkeit und Lesbarkeit vgl. Bamberger/Vanecek (1984:37–67).

<sup>5</sup> Vgl. Reproduktion der Texte vs. Paraphrasierung und Zusammenfassung bei Habel (1982, zit. in Jahr 1996:7).

Aus den genannten Tatsachen folgt, dass diese Problematik zu den relevanten forschungsbedürftigen Feldern sowohl auf der theoretischen als auch auf der empirischen Ebene gehört. Obwohl die meisten Arbeiten mit der Theorie beginnen, erlaube ich mir diese Reihenfolge zu ändern und von den Ergebnissen einer kleinen Untersuchung mit den Studierenden am Lehrstuhl für Germanistik an der Philosophischen Fakultät der Universität Ostrava auszugehen. Diese Untersuchung hat sich zum Ziel gesetzt festzustellen, mit welchen Problemen die Studierenden bei der Paraphrasierung bzw. Zusammenfassung am meisten konfrontiert sind, was sie selbst als schwer betrachten und welches Verhältnis zwischen dem subjektiven und objektiven Verständnis des Textes besteht.

Ausgehend von dieser Untersuchung habe ich im Anschluss vor, die theoretische Lage zu erläutern und einen komplexeren Einblick ins Thema zu bieten. Ich werde skizzieren, wie die theoretischen Hintergründe der Problematik aussehen, welche Terminologie in diesem Rahmen besteht und wie sie sich systematisieren lässt, damit die Paraphrasierungs- bzw. Zusammenfassungskompetenz dann systematisch und schrittweise geübt werden kann.

## 2. Untersuchung

### 2.1 Verfahren und Methode

Die Untersuchung wurde darauf konzentriert, Probleme der Studierenden zu sammeln und deren Typologie aufzulisten, die bei der Paraphrasierung und Zusammenfassung auftreten. Dadurch konnte ich beurteilen, welche konkreten Aspekte die Studierenden bei der Vorbereitung am meisten brauchen.<sup>6</sup> Die Untersuchung bestand darin, dass die Studierenden einen Fachtext bekamen und diesen zusammenfassen sollten. Dazu sollten sie noch einen kurzen Fragebogen ausfüllen, in dem sie das Ausmaß ihres Verständnisses subjektiv einschätzen und Schwierigkeiten bei dieser Tätigkeit beschreiben sollten.

Die Untersuchung verlief im Sommersemester 2016 in drei Phasen. Der Untersuchung haben sich insgesamt fünf Gruppen der Studierenden unterzogen (siehe Tabelle 1): Zuerst bekam die erste Versuchsgruppe der Studierenden einen längeren deutschen Text und es zeigte sich, dass er für die Studierenden zu kompliziert war. Deswegen bekamen die weiteren zwei Gruppen einen kürzeren Text, der sich auch als ziemlich schwierig herausstellte. Aus diesem Grund gab ich den letzten zwei Gruppen die Übersetzung ins Tschechische. Dadurch wollte ich den Einfluss der sprachlichen Kompetenzen minimalisieren, weil es mir nicht um fremdsprachliche Kompetenzen und sprachliche Mängel der Studierenden ging, sondern um die Feststellung, wie die Studierenden fähig sind, den Fachtext zusammenzufassen.<sup>7</sup> Die 1. Gruppe verstehe ich also als Vorforschung und zog diese Ergebnisse weiter nicht in Betracht, denn die schlechte Paraphrasierung wurde wahrscheinlich deswegen verursacht, dass sie den Wortschatz nicht verstanden haben.<sup>8</sup>

<sup>6</sup> Es ist hervorzuheben, dass die Zusammenfassung und Paraphrasierung unterschiedliche Tätigkeiten sind. Damit die Untersuchung nicht so breit ist, konzentrierte sie sich nur auf die Zusammenfassungskompetenz der Studierenden. In dem theoretischen Teil des Beitrags werden jedoch beide Tätigkeiten behandelt, weil sie trotz der Unterschiede einen ähnlichen Charakter aufweisen.

<sup>7</sup> Natürlich können die Ergebnisse damit zusammenhängen, in welchem Jahrgang die Studierenden sind, aber ich setzte voraus, dass bei einem solchen Typ der Aufgabe die Intelligenz bzw. allgemeine kognitive Fähigkeiten und gerade die Zusammenfassungskompetenz mehr eine Rolle spielt. Teilweise wurden die Unterschiede dadurch ausgeglichen, dass die Studierenden in höheren Jahrgängen oder im Fernstudium (diese haben meistens mehr sprachliche Erfahrung, lebten eine gewisse Zeit im Ausland usw.) den deutschen und die Studierenden in niedrigeren Jahrgängen den tschechischen Text bekamen.

<sup>8</sup> Die Untersuchung kann als qualitativ bezeichnet werden, denn die Gesamtzahl der Studierenden stellte keine repräsentative Anzahl dar. In diesem Falle ging es mir um eine Zusammenstellung aller möglichen Typen von Problemen, die weiter validiert werden sollten.

Phase	Versuchsgruppen	Anzahl der Studierenden	Text zur Zusammenfassung
1	2. Jahrgang, Bc., Fernstudium	11	deutscher Text – längere Version
2	3. Jahrgang, Bc., Fernstudium 1. Jahrgang, NMGr., Vollzeitstudierende + Fernstudium	7 6	deutscher Text – kürzere Version
3	3. Jahrgang, Bc., Vollzeitstudierende 1. Jahrgang, Bc., Vollzeitstudierende	17 10	kürzere Version des Textes, übersetzt ins Tschechische

Tab. 1: Die an der Untersuchung beteiligten Studierenden

Erklärungen: Bc. = Bachelorstudium, NMGr. = auf das Bachelorstudium aufbauendes Magisterstudium

Der Forschungstext (siehe Tabelle 2) stammte aus dem Bereich der Geschichte und wurde aus folgenden Gründen gewählt:

- Es sollte ein Fachtext sein, denn gerade um Arbeit mit Fachtexten ging es in dieser Untersuchung am meisten;
- Die Studierenden sollten den Inhalt des Textes nicht kennen, damit sie die Zusammenfassung nur aufgrund der erworbenen Informationen aus dem Text, nicht aufgrund eigener Kenntnisse schreiben (vgl. Bubeníková 1975:54).<sup>9</sup>
- Der Text entspricht dem Vorwissen der Studierenden, da er nicht so kompliziert ist, dass die Studierenden die Prinzipien im Text gar nicht verstehen könnten (wie z. B. bei einigen mathematischen Texten).

Als ältester Sohn König Johanns von Böhmen aus dem Hause Luxemburg im Jahre 1316 in Prag geboren, wurde Karl am Hofe des französischen Königs Karl IV. erzogen und vom Vater bereits seit dem 15. Lebensjahr mit zahlreichen politischen Aufgaben betraut.

Als der Dreißigjährige im Jahre 1346 zum König gewählt wurde, konnte er gegenüber seinem Gegner, Kaiser *Ludwig dem Bayern*, vor allem zwei Trümpfe ins Feld führen: die Unterstützung des Papstes Clemens VI., seines früheren Lehrers am französischen Königshofe, und der Mehrheit der Kurfürsten, dazu aber auch eine bemerkenswerte Fähigkeit zum politisch-diplomatischen Ränkespiel. Dennoch war der Thronkampf damit noch keineswegs zugunsten Karls entschieden, da Kaiser Ludwig nach wie vor über zahlreiche Anhänger im Reiche verfügte und zudem seine militärischen Fähigkeiten in der Vergangenheit bereits deutlich unter Beweis gestellt hatte.<sup>10</sup>

<sup>9</sup> Geschichte wird von ihnen nicht studiert und Grund- und Mittelschule sind vorbei, so dass vermutet werden kann, dass sie Einzelheiten und ausführlichere Informationen teilweise vergessen haben, es sei denn, sie interessieren sich für Geschichte des Mittelalters.

<sup>10</sup> Der längere Text in der Vorforschung enthielt noch einen zusätzlichen Absatz: „Die Entscheidung fiel durch den Tod Ludwigs (1347); obwohl die Söhne des Kaisers den Widerstand fortsetzten und den thüringischen Grafen Gunther von Schwarzburg als Gegenkönig gewinnen konnten, fiel es Karl nicht schwer, seine Gegner gegeneinander auszuspielen, wobei er auch keine Skrupel hatte, einen Hochstapler, der sich für den seit 1319 totgesagten askanischen Markgrafen Waldemar ausgab, gegen den ältesten Sohn des Kaisers, Markgraf Ludwig von Brandenburg, zu unterstützen. Erst als die Wittelsbacher 1349 einlenkten und gegen die Bestätigung ihres Besitzstandes, einschließlich Tirols, Karl als König anerkannten, ließ dieser den „falschen Waldemar“ fallen.“ (Müller und Koll. 2003:71–72)

Karel, geboren im Jahr 1316 in Prag als ältester Sohn des Königs Jan Lucemburský, wurde an der Hofschule des französischen Königs Karl IV. erzogen. Als er im Alter von 15 Jahren zum König ernannt wurde, konnte er sich gegen seinen Rivalen, den Kaiser Ludwig von Böhmen, durchsetzen. Dies gelang ihm vor allem durch die Unterstützung des Papstes Klement VI. und seines früheren Lehrers an der Hofschule, sowie durch die Unterstützung der Kurfürsten. Dies zeigt seine politische und diplomatische Fähigkeit. Dies ist jedoch nicht alles, was seine Fähigkeiten ausmacht, denn er war auch ein hervorragender Krieger. Er führte erfolgreich mehrere Feldzüge an und erlangte so den Ruf eines großen Königs. Dies ist ein Beispiel für die Fähigkeit, einen Text zusammenzufassen und die wichtigsten Punkte herauszufiltern.<sup>11</sup>

Tab. 2: Forschungstext

Jeder Student hat den Text individuell bearbeitet und die Zusammenfassung auf eigene Weise verfasst. Die Studierenden waren zeitlich nicht begrenzt.

## 2.2 Ergebnisse der Untersuchung

Beim Durchlesen der studentischen Texte zeigte sich eine große Variabilität unter den Zusammenfassungskompetenzen der Untersuchten. Einige Studierende konzentrierten sich auf den ersten Teil des Textes (Jugend), einige auf den zweiten Teil (Thronkampf), einige waren zu ausführlich, einige gröber, in einigen Fällen wurden irrelevante Informationen als relevant betrachtet und wichtige Informationen werden übergangen. Bei einigen Studierenden gelang die Zusammenfassung gar nicht, einige dagegen erledigten die Aufgabe gut, auch diese vermieden aber Fehler meistens nicht völlig. Um eine Übersicht zusammenzustellen, habe ich die Zusammenfassungen in zwei große Gruppen eingeteilt: Zusammenfassungen, die überwiegend als „gelungen“ bezeichnet werden können, und Zusammenfassungen, die vielmehr in die Kategorie „nicht gelungen“ gehören (konkrete Auswertung siehe unten). Es ergab sich, dass die Minderheit der Studierenden die Aufgabe richtig löste: richtige Zusammenfassungen bildeten 15 % unter den Zusammenfassungen, die vom deutschen Text ausgearbeitet wurden, und 33 % unter den vom tschechischen Text ausgearbeiteten Zusammenfassungen (Tabelle 3).

		Σ	Σ			Vielmehr richtig		Vielmehr falsch	
			Absolute Zahlen	%	Absolute Zahlen	%	Absolute Zahlen	%	
3. Jg. Bc., Fernstudium	D	13	7	1	2	15 %	6	11	85 %
1. Jg. NMgr., Vollzeitst. + Fernstudium	D		6	1			5		
3. Jg. Bc., Vollzeitstudierende	T	27	17	7	9	33 %	10	18	67 %
1. Jg. Bc., Vollzeitstudierende	T		10	2			8		

Tab. 3: Gesamtbewertung Erklärungen: D = der deutsche Text, T = der ins Tschechische übersetzte Text

Die Komplikationen, die in den Zusammenfassungen untersucht wurden, lassen sich in zwei Gruppen gliedern: sachliche Fehler und Probleme in den Formulierungen. Die ersteren zeugen davon, dass die Studierenden nicht fähig sind, den Text richtig zu rezipieren, die letzteren davon, dass sie nicht fähig sind, einen angemessenen Text zu produzieren. Beide Komplikationen kamen auf verschiedene Weise zum Ausdruck.

<sup>11</sup> Übersetzung E. P.

Drei Typen der sachlichen Fehler bei dem deutschen und tschechischen Text waren gleich:

1. Typ: Fehler im Verständnis oder aus Versehen, wobei einige Tatsachen vertauscht werden.
2. Typ: Falsche Interpretation, wobei in den Zusammenfassungen auch Tatsachen behauptet werden, die nicht in dem Text zur Verfügung stehen, oder völlig falsche Informationen, so dass es zur Verschiebung der Bedeutung kommt.
3. Typ: Ungenaue Angabe der Namen von Hauptpersonen aus dem Text, diese wurden wohl wegen ihrer Bekanntheit als selbstverständlich betrachtet.

Zwei weitere Probleme lassen sich bei den Zusammenfassungen mit tschechischem Ausgangstext verzeichnen:

4. Typ: Doppeldeutigkeiten
5. Typ: Nicht geeignete Auslassungen, die die Informationen verzerren.

Ein paar authentische Beispiele der sachlichen Fehler aus den studentischen Zusammenfassungen und Kommentare dazu zeigt die Tabelle 4.

D	<p>1. Typ: <i>Im Text handelt es sich um Geschichte im Dreißigjährige [sic!].</i> (Vertauschung des Alters von Karl und der zeitlichen Angabe)</p> <p>2. Typ: <i>Er wurde von seinem Vater zum Kaiser vorgesehen. [...] Das ist ihm mit der Unterstützung des Papstes schliesslich [sic!] gelungen.</i> (die Lösung der Situation ist nicht im Text beschrieben)</p> <p>3. Typ: <i>Der Text macht den Leser mit dem ältesten Sohn des böhmischen Königs bekannt.</i> (es ist nicht angegeben, um welchen König es sich handelt)</p>
T	<p>1. Typ: <i>Karel se narodil ve Francii. (Karel wurde in Frankreich geboren.)</i> (Fehler bei der Bezeichnung des Geburtsortes wahrscheinlich aus Versehen, wobei sich der Studierende von der Tatsache möglicherweise beeinflusst ließ, dass Karel IV. am Hof des französischen Königs Karl IV. erzogen wurde)</p> <p>2. Typ: <i>Již v 15 letech řešil s otcem různé politické situace. (Schon mit 15 löste er mit dem Vater verschiedene politische Situationen.) Byl to velice schopný panovník a měl mnoho přívrženců, hlavně papeže. (Er war ein sehr fähiger Herrscher und hatte viele Anhänger, vor allem den Papst.)</i> (Ungenauigkeiten, Implikation und Beifügung weiterer Tatsachen, Verschiebung der Bedeutung)</p> <p>3. Typ: <i>Karel byl již od 15 let pověřen politickými povinnostmi. (Karel wurde schon seit seinem 15. Lebensjahr mit politischen Pflichten betraut.)</i> (es ist nicht angegeben, um welchen Karel es sich handelt)</p> <p>4. Typ: <i>Byl schopný dobře vést politické intriky, ale i tak je nejasné, zda boj s Ludvikem vyhraje, protože má mnoho přívrženců a má dobré vojenské schopnosti. (Er war fähig, politische Intrigen gut zu führen, aber auch so ist es nicht klar, ob er den Kampf gegen Ludvik gewinnt, weil er viele Anhänger und gute militärische Fähigkeiten hat.)</i> (es ist nicht klar, wer im letzten Nebensatz gemeint ist, so dass der Doppelsinn entsteht)</p> <p>5. Typ: <i>Karel měl od 15 let mnoho povinností [...]. (Karel hatte seit dem 15. Lebensjahr viele Pflichten [...].)</i> (Spezifizierung der Pflichten ist ausgelassen, wodurch die Information sehr allgemein wird)</p>

Tab. 4: Beispiele sachlicher Fehler und Kommentare dazu

Aber nicht nur das Vermeiden von Sachfehlern macht eine erfolgreiche Zusammenfassung aus. Einige Studierende haben gerade bei der Formulierung der Zusammenfassung Fehler begangen. Bei

den deutschen Zusammenfassungen erschienen sklavisch übernommene Ausdrücke und Phrasen aus dem Original bzw. nur ein Austausch der einzelnen Wörter in den originalen Sätzen, es gab Erweiterungen anstatt Zusammenfassungen und eine gewisse Nacherzählung des Inhalts. Bei tschechischen Zusammenfassungen war die Palette der Fehler in den Formulierungen noch breiter. Neben genau übernommenen Ausdrücken und Phrasen, Kürzung der einzelnen Sätze oder dem Ersatz der einzelnen Wörter vertauschten einige Studierende das Zusammenfassen mit der grammatischen Modifikation oder mit „Umerzählen“. Die entstandenen Zusammenfassungen wurden auch durch grammatische oder orthographische Fehler, stilistische Ungeschicktheiten oder Umgangssprache gestört (vgl. Tabelle 5).

D	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Sklavisch übernommene Ausdrücke und Phrasen: <i>Im Jahre 1346 wurde [sic!] zum König gewählt und gegen Kaiser Ludwig dem [sic!] Bayern zwei Trümpfe ins Feld führt [sic!]; [...] mit politischen Aufgaben betraut [...]</i></li> <li>– Erweiterung statt Zusammenfassung, Nacherzählung des Inhalts: <i>Er wurde zum König gewählt, als er 30 Jahre alt war.</i></li> <li>– Nur Austausch der einzelnen Wörter: <i>Bei dem Kampf um den Thron war jedoch nicht deutlich, [...]; [...] Fähigkeit zum [sic!] politisch-diplomatischen Intrigen</i></li> </ul>
T	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Sklavisch übernommene Ausdrücke und Phrasen: <i>[...] pověřen mnohými politickými povinnostmi [...] ([...] mit zahlreichen politischen Aufgaben betraut [...])</i></li> <li>– Grammatische Modifikation: Aktiv – Passiv: <i>Karel byl již od 15 let pověřen politickými povinnostmi. (Karel wurde schon seit dem 15. Lebensjahr mit politischen Pflichten betraut.)</i></li> <li>– Nur Austausch der einzelnen Wörter: <i>[...] ale jak jeho boj o trůn dopadne [sic!] nebylo jisté [...] ([...] aber wie sein Kampf um den Thron ausgeht, war nicht sicher [...])</i></li> <li>– Grammatische Fehler: <i>Tyto výhody mu mohly případně zajistit [...] (Diese Vorteile konnten ihm eventuell sichern [...])</i></li> <li>– Stilistische Ungeschicktheiten: <i>Popisuje jeho mládí a dospělost, ve kterých měl už od mládí politické povinnosti. (Er beschreibt seine Jugend und Erwachsenenheit, in denen er schon von Jugend an politische Pflichten hatte.)</i></li> <li>– Umgangssprache bzw. ungeeignete Wortwahl: <i>[...] povinnostmi, jakými ho úkoloval právě jeho otec ([...] Pflichten, die ihm gerade sein Vater aufhalste); [...] již od pubertálního věku ([...] schon vom Pubertätsalter)</i></li> </ul>

Tab. 5: Beispiele der Fehler in Formulierungen

In einigen studentischen Arbeiten ließen sich dagegen spezifische Vorgehensweisen beobachten. Einige Studierende haben zum Zusammenfassen auch Klammern, Zeichen oder sogar mathematische Zeichen genutzt, die eher für Textstrukturskizzen üblich sind (vgl. Bechtel/Simon 1980:19–20). Oder sie bemühten sich den Text zu systematisieren, entweder durch Nummerierungen, Spiegelstriche oder gleiche Wörter (vgl. Tabelle 6).<sup>12</sup>

<sup>12</sup> Das ist zwar ein gutes Anzeichen für eine Tendenz zur systematischen Arbeit, auf der anderen Seite ist es jedoch notwendig, die Studierenden damit bekannt zu machen, dass die Textsorten unterschiedlich sind. Z. B. eine der Zusammenfassung nahe Textsorte – Abstract – soll nicht in Stichpunkten geschrieben sein: „Abstracts sind kohärente Texte, keine stichpunktartige oder nicht obligatorisch textuelle Inhaltswiedergabe.“ (Müller 2008:18, in Anlehnung an ISO 214, DIN 1426 usw.).



D	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Klammern: [...] <i>zwei Trümpfe ins Feld führt (Papst Clemens VI. und Kurfürsten).</i></li> <li>– Systematisierung: [...] <i>damals hatte er 2 Vorteile über seinen Gegner, König aus Bayern. 1) Stand der Papst zu ihm, 2) konnte [sic!] gut mit der Politik umgehen.</i></li> </ul>
T	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Bemühung um Systematisierung durch Wiederholung gleicher Wörter: <i>Jeho výhoda [...] Výhoda Ludvíka [...] ([...] Sein Vorteil [...] Vorteil von Ludwig [...])</i></li> <li>– Mathematische Zeichen: <i>Jeho výhoda spočívala v podpoře ze strany papeže a kurfürťa + dobrá schopnost vést politicko-diplomatické intriky. (Sein Vorteil bestand in der Unterstützung vonseiten des Papstes und Kurfürsten + gute Fähigkeit, politisch-diplomatische Intrigen zu führen.); [...] s čím vším se musel potýkat: výhody x nevýhody. ([...] womit allem er kämpfen musste: Vorteile x Nachteile.)</i></li> </ul>

Tab. 6: Spezifika

Neben dem Zusammenfassen des Textes sollten sich die Studierenden zum Text und zur Aufgabe äußern. Zuerst wurden sie befragt, in wie viel Prozent sie ihr Verständnis subjektiv einschätzen. Die Einschätzungen waren – im Unterschied zum beobachteten Erfolg bzw. Misserfolg beim Zusammenfassen – verhältnismäßig hoch angesetzt. Häufig war auch die Einschätzung 100 % verstanden vertreten. Nicht immer handelte es sich in diesen Fällen jedoch um erfolgreiche Studierende. Umgekehrt schätzten relativ erfolgreiche Studierende manchmal ihr Verständnis subjektiv bescheidener ein. Eine höhere durchschnittliche Einschätzung wurde bei dem tschechischen Text verzeichnet. In Anbetracht der Muttersprache der Studierenden erscheint dies stimmig (vgl. Tabelle 7).<sup>13</sup>

	Durchschnitt in %
Deutscher Text	91,08 %
Ins Tschechische übersetzter Text	94,51 %

Tab. 7: Subjektive Einschätzung des Verständnisses

In der zweiten weiterführenden Frage sollten die Studierenden beschreiben, was sie an dem Text als schwierig betrachten – falls etwas in Frage kommt. Bei beiden Texten wurden einige Wörter und längere, komplexe Sätze als schwierig angegeben. Die Studierenden mit dem tschechischen Text beklagten sich noch über das Thema, des Weiteren über Namen, die Informationsdichte und darüber, dass sie keine Kenntnisse in diesem Bereich haben (Tabelle 8).<sup>14</sup> Aber auch die Möglichkeit im Fragebogen „alles war klar und verständlich“ wurde von den Studierenden gewählt. Häufiger war das jedoch bei dem tschechischen Text der Fall.

D	Unbekannte Wörter: <i>Ränkespiel, zwei Trümpfe ins Feld führen, zugunsten Lange, komplexe Sätze</i>
---	---

<sup>13</sup> Zu verschiedenen Aspekten des Textverstehens vgl. Nussbaumer (1991:136–177).

<sup>14</sup> In einem Fall wurde sogar ein Widerspruch beobachtet: Während einige Studierende die Sätze und einige Wörter als kompliziert bezeichneten, äußerte sich ein Befragter, dass der Text verständlich ist, weil hier „einfache Sätze, Tempora und keine komplizierte [sic!] Komposita“ zu finden sind.



T	Unbekannte Wörter: <i>kurfür</i> ( <i>Kurfürst</i> ) Lange, komplexe Sätze Viele Namen 1. Absatz problematisch wegen vieler Namen und komplizierter Orientierung 2. Absatz problematisch wegen der zu kondensierten Informationen, Beifügung mehrerer Informationen, Unübersichtlichkeit Keine Zusammenhänge wegen mangelnder Kenntnisse der Geschichte unklare Zusammenhänge im Text Unverdaulicher Text
---	--

Tab. 8: Beschreibung der Schwierigkeiten

Aus der Untersuchung ging hervor, dass trotz einiger guter Ergebnisse die beobachteten Zusammenfassungskompetenzen bei den Studierenden nicht als befriedigend bezeichnet werden können. Es ist ersichtlich, dass auch die Tatsache ein Problem darstellen kann, dass die Studierenden zwar subjektiv fühlen, dass sie den Text verstehen, aber ihre Zusammenfassungen davon nicht immer zeugen.

Um die Situation zu verbessern, sollten zuerst die Ursachen erforscht werden, was weiterer selbstständiger Untersuchungen bedürfte. Es kann aber vermutet werden, dass der erste Schritt zur Verbesserung im theoretischen Ausgangspunkt besteht, damit sich die Studierenden an die Theorie anlehnen könnten. Da die Zugänge in der Theorie unterschiedlich sind und Zusammenfassung eine komplexe Tätigkeit ist, die mehrere Subprozesse einbezieht, halte ich es für notwendig, eine Systematisierung des theoretischen Felds durchzuführen.

### 3. Theoretische Ausgangsbasis für Paraphrasierung und Zusammenfassung

Die theoretischen Hintergründe für Zusammenfassung bzw. Paraphrasierung bestehen in dreierlei Typen von Quellen, mit denen die Studierenden vertraut gemacht werden sollen. Erstens handelt es sich um verschiedene meistens didaktisch bzw. psycholinguistisch aufgefasste Werke, die verschiedene Operationen beschreiben, die bei der Paraphrasierung und Zusammenfassung zur Geltung kommen. Zweitens ist das die Literatur, die schon die „Ergebnisse“ dieser Tätigkeiten behandelt, also die verschiedenen Textsorten, die mithilfe dieser Prozesse entstehen. Drittens sind das überwiegend textlinguistische Werke, die den Aufbau des Textes und dessen Struktur und Inhalt analysieren. In einigen Werken überlappen sich die Typen der Informationen, indem die Autoren verschiedene Perspektiven der Arbeit mit den Texten beschreiben. Deswegen kann konstatiert werden, dass ein Überblick der Problematik der Zusammenfassung notwendig ist.

Im Folgenden wird also angestrebt, die verschiedenen Teilaspekte zu systematisieren und eine kleine Typologie der Operationen dieser Kompetenzen bereitzustellen. Weil dabei an Studierende gedacht wird, wird zum Kriterium der Gliederung die Kompliziertheit und der Zeitaspekt, d. h. einerseits die Komplexität der Tätigkeiten von einfacheren zu den komplizierteren und andererseits die Reihenfolge beim Verfahren bzw. die Reihenfolge der Tätigkeiten und Operationen, die zum erwünschten Ergebnis führen. Des Weiteren wird auf die Diskrepanzen in den Definitionen hingewiesen.

#### 3.1 Aufbau des Textes

Wenn richtig paraphrasiert bzw. zusammengefasst werden soll, gelingt das nicht ohne eine gute Orientierung im bestehenden Text. Deswegen sollte zuerst die Struktur des Textes den Studierenden

präsentiert werden. Die Textstruktur ist ein linguistischer Begriff, der auf verschiedene Weise definiert wird. Dadurch kann die Form des Textes bzw. der sprachliche Ausdruck oder die inhaltliche Strukturierung gemeint sein.<sup>15</sup> Bei der Problematik der Paraphrasierung und Zusammenfassung ist mehr die Gestaltung des Inhalts von Relevanz. Der Text enthält nämlich verschiedene unterschiedlich wichtige Informationen, die im Text eine spezifische Struktur bilden. Die Kenntnis dieser Struktur kann es dem Studierenden wesentlich erleichtern, den Text zusammenzufassen, d. h. die erforderlichen wichtigsten Informationen zu erkennen und auszunutzen und die ergänzenden Informationen auszulassen.

In der Beschreibung der Struktur sind die Autoren nicht einheitlich, aber ihre Vorschläge, wie Texte gegliedert werden sollen, weisen prinzipiell gemeinsame Züge auf. Moskaľskaja (1984) geht von der Frage aus, aus welchen Grundeinheiten der Text besteht. Sie unterscheidet das „komplexe syntaktische Ganze“ bzw. die „transphrastische Einheit“, die sie auch „Mikrotext“ nennt, und den „Gesamttext“, der als „Makrotext“ bezeichnet wird. Die „transphrastische Einheit“ kann als eine bestimmte Menge zusammenhängender Sätze verstanden werden, die sich an einer Mitteilung beteiligen. Die „transphrastischen Einheiten“ werden auf der Ebene sowohl der Form als auch des Inhalts miteinander verbunden (Moskaľskaja 1984:18–19). Der Text kann traditionell auch in Absätze gegliedert werden, wobei die „transphrastische Einheit“ und der Absatz keine Synonyme sind. Der Absatz ist eine Einheit des Textes auf der typographischen Ebene, die geschriebene Texte betrifft, während die „transphrastische Einheit“ eine funktionale Einheit darstellt und sowohl geschriebene als auch gesprochene Texte betrifft. Ein Absatz kann mehrere „transphrastische Einheiten“ beinhalten und eine „transphrastische Einheit“ mehrere Absätze (Moskaľskaja 1984:32–33, auch in Anlehnung an Lossewa). Trotzdem spielt aber der Absatz bei der Analyse des Textes eine Rolle. Er besteht nämlich aus mehreren Teilen, die unterschiedliche Typen der Informationen präsentieren. Am Anfang des Absatzes kann (muss aber nicht) ein „Einleitungssatz“ stehen. Er muss noch nicht das Wichtigste aus dem Thema des Absatzes besprechen und dient zur Vorbereitung des Lesers, damit dieser dann fähig ist, den zweiten Teil des Absatzes richtig zu verstehen. Dieser zweite Teil wird „Kernsatz“ bzw. „topic sentence“ genannt und es handelt sich um einen Satz (evtl. mehrere Sätze), der die wichtigsten Informationen gibt. Der dritte, „kommentierende“ Teil entwickelt das Thema des Textes weiter und kann auch durch einen einzigen Satz gebildet werden. Den Absatz kann (aber muss wieder nicht) ein „Endsatz“ bzw. „Schlusssatz“ abschließen. Er dient dazu, die behandelte Problematik des Kernsatzes und des kommentierenden Teiles auszuwerten und anzudeuten, z. B. in welchen Fällen allgemein die Lösung anzuwenden ist usw. (Moskaľskaja 1984:83–87; vgl. Macháčková 2010:19, siehe URL 2).

Eine ähnliche Gliederung bietet Gavora (1992:46–50, in Anlehnung an Brownová/Dayová 1983 und Sochor 1877) an. Dieses Konzept lehnt sich auch an den englischen Terminus „topic sentence“ an, der als „thematischer Satz“ weiter verwendet wird. In diesem Konzept wird der thematische Satz als der Satz mit den wichtigsten, allgemeinsten Informationen verstanden, der deswegen nicht kondensiert werden kann. Er ist sehr wichtig beim Verstehen, muss aber nicht unbedingt in allen Texten stehen. Des Weiteren befinden sich im Text „mittelwichtige Informationen“, die kondensiert werden können. „Triviale Informationen“ sind dann Informationen, wenn diese nicht wichtig sind und nicht direkt das Thema betreffen. Als „redundante Informationen“ werden Informationen bezeichnet, die im Text schon angegeben wurden, nur sind sie jetzt auf eine andere Weise formuliert.

Gavora (1992:46–50) arbeitet aber bei seiner Untersuchung noch mit anderen Bezeichnungen: „Thematischer Satz“, „Hauptinformationen“, „Nebeninformationen“ und „abstrakte Informa-

<sup>15</sup> Beide Ebenen hängen zusammen – z. B. werden Passagen mit einem wichtigen Inhalt typographisch hervorgehoben. Auf wichtige Informationen machen die Konnektoren (Konjunktionen, Konjunkionaladverbien), Wendungen der logischen Verknüpfungen (Bechtel/Simson 1980:25–30; Molina/Fernandés-Ramos/Doucet 2008, zit. in Macháčková 2010:14, siehe URL 2) oder direkt die Wörter wie z. B. „wichtig“, „wesentlich“, „Intention“ usw. im Text aufmerksam (Macháčková 2010:20, siehe URL 2).

tionen“.<sup>16</sup> Hauptinformationen spielen mit dem thematischen Satz die wichtigste Rolle im Text, Nebeninformationen ergänzen die Hauptinformationen und führen Beispiele an. Abstrakte Informationen sind Informationen, die vom Thema abschweifen. Dazu können auch Einleitungssätze gezählt werden, die zur Motivierung dienen.

Die Gliederung der Informationen nach der Wichtigkeit lässt sich auch bei Bechtel/Simon (1980:11) im Rahmen der Problematik des Konspekts (siehe unten) finden. Sie unterscheiden zwei Typen der Hauptinformationen: „Hauptinformationen ersten Grades“ und „Hauptinformationen zweiten Grades“. Während Hauptinformationen ersten Grades bei Bechtel/Simon als „Leitgedanken“ bezeichnet werden, dienen Hauptinformationen zweiten Grades dazu, dass das Thema allgemein weiter ausgeführt wird. „Nebeninformationen“ sind weiterführende, die Hauptinformationen unterstützende und erklärende Informationen (vgl. Bechtel/Simon 1980:11).

Der Problematik des Textaufbaus kann auch die Diskussion über die Handlungsstruktur zugeordnet werden, denn auch das Hintergrundwissen über diese Strukturierung kann beim Zusammenfassen ausgenutzt werden (vgl. Jahr 2004:246). Neben der Textstruktur auf der grammatischen Ebene ist der Text auf der pragmatischen Ebene strukturiert. Auf dieser Ebene bildet der Text eine Handlungsstruktur, d. h. eine Struktur der Sprachhandlungen, die der Textautor durchführt, und eine Informationsstruktur, d. h. eine Struktur der Informationen und der Beziehungen untereinander (Jahr 2004:244–245 in Anlehnung an Brandt/Rosengren 1991b). Die Informationsstruktur kann auch schematisch dargestellt werden. Dabei werden „Hauptinformationen“ und „Randinformationen“ unterschieden. Die Hierarchie der Hauptinformationen wird gezeigt und die Randinformationen müssen nicht angegeben werden.<sup>17</sup>

Da die Gliederungen mit verschiedenen Termini operieren und diese zwar ähnliche, aber nicht immer gleiche Sachverhalte benennen, werden die bestehenden Termini in der Tabelle 9 zusammengefasst, indem die inhaltliche Nähe durch Platzierung in entsprechenden Zeilen angedeutet wird.<sup>18</sup>

Moskalskaja (1984:83–86)	Gavora (1992:46–50)	Bechtel/Simon (1980:11)	Jahr (2004:244–245)
Einleitungssatz	~Abstrakte Informationen		
Kernsatz/topic sentence	Thematischer Satz		
Kommentierender Teil	Mittelwichtige Informationen	Hauptinformationen Hauptinf. ersten Grades Hauptinf. zweiten Grades	Hauptinformationen
	Hauptinformationen		
	Nebeninformationen	Nebeninformationen	
	Triviale Informationen		~Randinformationen
Redundante Informationen			
Endsatz/Schlussatz			

Tab. 9: Aufbau des Textes aus der Perspektive des Informationsgehalts: Vergleich der Auffassungen

<sup>16</sup> Übersetzung E. P.

<sup>17</sup> Zu den Schemata vgl. Jahr (1996:138-148), zu den Sprachhandlungen vgl. Satzger (2013:47-48). Auf diese Problematik kann die Problematik des Textverstehens allgemein bezogen werden, wobei einige Wissenschaftler nicht einig sind, ob dieser Prozess eine Handlung oder Leistung ist (Busse 1994:56-72, siehe URL 3; vgl. Schwarz-Friesel/Consten 2014:63). Zur Textstruktur aus der textlinguistischen Perspektive vgl. Brinker (2005:21-87).

<sup>18</sup> Es wird vor allem an Fachtexte gedacht, belletristische Texte werden außer Acht gelassen. Durch die Tilde wird angedeutet, wo es fraglich ist, ob bei den Termini eine volle Äquivalenz besteht.

### 3.2 Vorbereitungsphase

Nach der Analyse des Textaufbaus kann der Text nicht gleich paraphrasiert und zusammengefasst werden, dazu wird eine Vorbereitung benötigt, indem konkrete Informationen aus dem Text gewonnen und aufgeschrieben werden. Diese Notizen können mehrerlei Form haben. Eine Übersicht zu verschiedenen ähnlichen, aber nicht gleichen Termini bieten Bechtel/Simon (1980) an (siehe Tabelle 10).

- Eine Möglichkeit kann eine „Textstrukturskizze“ sein. Das ist eine Übersicht der wichtigsten Informationen aus dem Text, die optisch gut gegliedert sind, als ob es ein Bild (Skizze) wäre. Dabei wird geraten, die Passagen durch einfache Ausdrücke zu ersetzen und diese durch andere Ausdrücke zu verknüpfen, die das entsprechende Verhältnis zeigen. Dabei sind auch verschiedene Zeichen und Abkürzungen erlaubt (Bechtel/Simon 1980:19–20).
- Ein anderer Typ der Notizen ist ein „Konspekt“. Er wird von den wichtigen Informationen des Textes gebildet, die nicht mehr in Sätzen, sondern nur als einzelne Phrasen angegeben werden. Er bietet eine schnelle Übersicht über den Textinhalt an (Bechtel/Simon 1980:11).<sup>19</sup>
- Des Weiteren kann in der Vorbereitungsphase ein „Exzerpt“ verfasst werden. Bechtel/Simon (1980:IX, 21–22) nennen es „Textauszug“. Es dient zur späteren Zitierung, so dass eventuell auch kurze Passagen wortwörtlich aufgeschrieben werden können. Bei allen Exzerpten muss die Quelle angegeben werden. Nach Geršlová (2009:51–52) sind Exzerpte heute „ein bisschen vernachlässigt“. Sie behauptet, dass das Exzerpt dazu beitragen kann, den Text zu verstehen, denn zu dessen Ausarbeitung ist es notwendig, dass der Rezipient die Zusammenhänge und Hauptgedanken im Text entschlüsselt. Geršlová weist auch darauf hin, dass einige Autoren Exzerpte nicht empfehlen, aus dem Grunde, weil es in der Forschung Paradigmenwechsel und neue Erkenntnisse geben kann, so dass die Exzerpte dann nicht mehr verwendet werden können. Pyerin (2003:83) erwähnt in diesem Zusammenhang noch, dass sich ein Exzerpt an der Frage orientiert, die bei der Forschung gestellt wird. Spousta (2009:101) unterscheidet zwei verschiedene Typen: „gekürzte“ Exzerpte (aus dem Text wird das Wichtigste ausgewählt) und „authentische“ Exzerpte (Zitation der Definitionen).

Aus der angegebenen Charakteristik folgt, dass Konspekte und Exzerpte sehr nahe stehen. Geršlová (2009:129–132) beschreibt Konspekte als „kommentierte Exzerpte“, d. h. der Textinhalt ist nicht nur zusammengefasst, sondern er wird auch vom Rezipienten durchdacht und mit seiner Meinung versehen, wobei eindeutig sein muss, was der ursprüngliche Autor und was der Rezipient meinen. Spousta (2009:101, 104) hebt den Unterschied zwischen Konspekten und Exzerpten aus der strukturellen Perspektive hervor: beim Konspekt wird die Struktur und Auffassung des originalen Textes behalten, bei Exzerpten wird das nicht angestrebt.

- Als einen wichtigen Teil der Vorbereitungsphase erwähnen einige Autoren auch „Karteien“ (Geršlová 2009:50–51; Pyerin 2003:82–83; Spousta 2009:101–103). In der heutigen Zeit der elektronischen Bearbeitung von Texten und Daten verlieren sie vielmehr an Bedeutung.

<sup>19</sup> Eine ähnliche Beschreibung gibt Kuhlen 2004:5 (siehe URL 4) bei der „Annotation“ an, die nicht in vollen Sätzen verfasst werden muss. Sie dient zum besseren Verständnis des Titels, sie gibt also nur Informationen an, die nicht im Titel sind, weil so eine Redundanz entstehen würde. Man sollte dabei auch nichts vom Inhalt persönlich bewerten, ähnlich wie bei Abstracts. Bechtel/Simon (1980:12) beschreiben noch den Unterschied zwischen dem Konspekt und der Zusammenfassung – er besteht darin, dass der Konspekt stichpunktartig ist, während die Zusammenfassung kohärent ist.

- Textstrukturskizze – „Textbild“
- Konspekt – Textübersicht
- Exzerpt – Textzitate

Tab. 10: Notizen der Vorbereitungsphase und Stichwörter zur Charakteristik nach Bechtel/Simon (1980:IX–22)

### 3.3 Hilfsoperationen

Der Text kann auf verschiedene Weise behalten und auch reproduziert werden (Nussbaumer 1991:136–177; vgl. Bajerová 2012:118–123). Dabei verlaufen mehrere Prozesse und Operationen, die sich voneinander nicht deutlich abgrenzen lassen. Zu den Hilfsoperationen, die sich die Studierenden aneignen sollten, gehören die Elaboration und Inferenz (vgl. Gavora 1992:29–32; van Dijk 1980:45; Ballstaedt 1997:36–38). Diese Operationen verlaufen schon bei dem ersten Kontakt mit dem Text, wenn sich bemüht wird, seinen Inhalt zu verstehen.

- „Elaboration“ heißt der Prozess, wenn ein Text gelesen wird und der Rezipient am Anfang dabei an ähnliche Erfahrungen und Kenntnisse denkt, die er früher gewonnen hat und die auf verschiedene Weise mit dem gelesenen Text zusammenhängen. Diese Informationen werden mit den neuen Informationen aus dem Text verbunden und so wird ein besseres Verständnis der neuen Informationen ermöglicht (Gavora 1992:29). Durch die elaborative Verarbeitung kann auch die Tatsache erklärt werden, dass verschiedene Rezipienten einen Text unterschiedlich verstehen; das Lesen kann so als „konstruktive Aktivität“ aufgefasst werden (Ballstaedt 1997:36–37; vgl. Nussbaumer 1991:136–177).
- Als „Inferenz“ wird dagegen bezeichnet, wenn der Rezipient selbst aus dem Kontext Informationen ableitet, die im Text nur implizit enthalten sind (Gavora 1992:30–31; vgl. Čmejková/Daneš/Světlá 1999:201–205). Schwarz-Friesel/Consten (2014:70) verstehen Inferenzen als einen Typ von Elaborationsprozessen:  
 „Es sind Schlussfolgerungen, die beim Lesen top-down gezogen werden und neue Informationen schaffen; sie erzeugen also Repräsentationen für das Textweltmodell, die sich nicht aus der Textsemantik ergeben, sondern aus der Aktivierung von Weltwissen im Langzeitgedächtnis.“

In der Tabelle 11 werden konkrete Beispiele solcher Operationen präsentiert.

Ausgangssätze: Hans hat verschlafen. Er hat nicht gefrühstückt.

- Elaboration: Ich habe letzte Woche auch verschlafen./ Unser Lehrer ist streng und ärgert sich bei meinem Zuspätkommen./ Der Wecker ist zerbrochen.
- Inferenz: Er wollte so Zeit sparen und den Bus schaffen.

Tab. 11: Hilfsoperationen und deren Beispiele inspiriert nach Gavora (1992:29–32)

### 3.4 Analyse des Textes

Wenn der Text zum ersten Mal gelesen wird, wird im zweiten Schritt der Charakter der einzelnen Teile/Passagen/Informationen im Text analysiert und sortiert (vgl. Molinová 1995, zit. in Macháčková 2010:11–12, siehe URL 2). In der theoretischen Literatur kommen in diesem Zusammenhang mehrere Begriffe vor.

- Bei der „Lokalisation“ werden am Anfang die einzelnen Informationen, die verschiedenartig sind, identifiziert und lokalisiert – z. B. Nummern, Begriffe, Passagen usw. (Gavora 1992:64).
- Bei der „Anordnung“ werden die Beziehungen zwischen den Informationen<sup>20</sup> erkannt und die Teile des Textes werden mehrstufig strukturiert in „thematische Komplexe“ (Gavora 1992:39).
- Bei der „Selektion“ bewertet der Rezipient die gelesenen Informationen und er gliedert sie nach deren Wichtigkeit allgemein bzw. nach der Relevanz für ihn (Gavora 1992:44–45 in Anknüpfung an Skatkin 1984, Babanskij 1978, Blašková 1983; vgl. Ballstaedt 1997:38; van Dijk 1980:47). Nach Gavora (1992:44–45) bilden die wichtigsten Informationen den sog. „Informationskern des Textes“. Die wichtigen Informationen können an der typographischen Hervorhebung oder mit Hilfe des Lehrers erkannt werden (Gavora 1992:45). Eine erfolgreiche Selektion ist durch die Fähigkeit bedingt, die Informationen zu verallgemeinern (Gavora 1992:53).
- Diesen Prozessen kann auch das „Auslassen“ zugeordnet werden. Bei diesem Vorgang werden einige Informationen ausgelassen, weil sie unwichtig sind oder sich wiederholen (van Dijk 1980:46; Molinová 1995, zit. in Macháčková 2010:12, siehe URL 2). Weiter können solche Informationen gestrichen werden, die präsupponiert oder abgeleitet werden können, weil der Rezipient entsprechende Situationen bzw. Umstände aus dem Leben kennt (van Dijk 1980:46–48).<sup>21</sup>

In der Tabelle 12 werden die Schritte der Textanalyse zusammengefasst.

- Lokalisation – Identifikation der Informationstypen
- Anordnung – Verbindung der Information in thematische Komplexe
- Selektion – Gliederung nach Wichtigkeit
- Auslassen – Loswerden der irrelevanten Informationen

Tab. 12: Analyse des Textes und Stichwörter zur Charakteristik nach van Dijk (1980:46–48); Gavora (1992:44–64)

### 3.5 Bearbeitung des Textes

In der dritten Phase wird nicht mehr mit den einzelnen Informationen gearbeitet, stattdessen wird der ganze Text bearbeitet und ein neuer Text produziert, der sich entweder sprachlich teilweise an den Ausgangstext anlehnt, oder mit ganz unterschiedlichen Worten gebildet wird. Diesem Thema widmete sich vor allem van Dijk (1980:47–49), dessen Theorie dann von anderen Autoren übernommen wurde. Die von ihm beschriebenen Prozesse wurden manchmal anders benannt. Van Dijk spricht über „Makroregeln“: „Auslassen, Selektieren, Generalisieren, Konstruieren oder Integrieren“. In Anlehnung an van Dijk (1980) spricht beispielsweise auch Jahr (1996:34–35) über das Konzept der Makrostrukturen.<sup>22</sup> Bei der praktischen Anwendung bei den konkreten Beispielen der Fachtexte übernimmt sie dann aber die van Dijks Termini nicht völlig wortwörtlich: „Auslassen, Verallgemeinern, Integrieren“ (Jahr 1996:153–154).

<sup>20</sup> Dabei kommen die Operationen der Elaboration und Inferenz zur Geltung (Gavora 1992:39).

<sup>21</sup> Van Dijk (1980:46–48) führt den Prozess des Auslassens auch bei dem „Selektieren“ und „Konstruieren oder Integrieren“ an. Carstensen (2008:166, siehe URL 8) nennt „Auslassung unwichtigen Materials“ als „Kompression“, Ballstaedt (1997:38–39) ordnet das Streichen der Sätze, die das Verstehen nicht bedingen, der „Selektion“ zu.

<sup>22</sup> Sie spricht über „Reduktionsprozesse“ („Makrooperationen“) bzw. „Informationsreduktion“. Aus den „Mikropropositionen“ entstehen „Makropropositionen“, wobei nicht nur der einschlägige Text, sondern auch das Vorwissen des Rezipienten eingesetzt werden, der Text kann also auf unterschiedliche Weise reduziert werden.



- Beim „Generalisieren“ („Verallgemeinern“) werden einzelne Begriffe durch einen verallgemeinernden Begriff ersetzt (van Dijk 1980:47–48). So können z. B. in Aussagen Unterbegriffe unter den Oberbegriff gefasst werden (Ballstaedt 1997:39). Diese Tätigkeit wird auch „Abstraktion“ bezeichnet (van Dijk 1980:48).
- Beim „Integrieren oder Konstruieren“ werden mehrere Sätze in einen Satz zusammengefasst (Gavora 1992:55). Nach van Dijk (1980:48–49) können dabei ähnlich wie bei der Arbeitsweise „Auslassen“ Kenntnisse der Umstände in Anspruch genommen werden. Es geht hier häufig nicht um Deduktion/Logik, sondern Induktion (vgl. Elaboration oben). Es wird auch der Terminus „Konstruktion“ und für deren Ergebnis „das globale Schema“ verwendet (Ballstaedt 1997:38–39).
- Nach (Gavora 1992:55) sind Generalisieren und Integrieren die Methoden bzw. Strategien, die zum „Kondensieren“ des Textes führen.<sup>23</sup> Dabei wird der Text sprachlich reduziert, die Menge der Informationen ist aber meistens erhalten – der Text wird nur verdichtet (Čmejrková/Daneš/Světlá 1999:205–209). Die Termini „Selektions- und Kondensationsprinzipien“ benutzt auch Göpferich (1995, zit. in Müller 2008:9). Für diesen Vorgang werden aber auch andere Begriffe verwendet: „Komprimieren“ (Ballstaedt 1997:39), „Kompression“ (Canstensen 2008:165–167, siehe URL 8),<sup>24</sup> „Textreduktion“ (Hoffmann 1988:168) oder „contraction“, „reduction“ und „condensation“ (Molinová 1995, zit. in Macháčková 2010:12, siehe URL 2).<sup>25</sup>

Die Tabelle 13 zeigt kurze Charakteristik der Termini und deren Korrelation.

<p>– Generalisieren – Verallgemeinerung</p> <p style="text-align: right;">→ Kondensieren – Verdichtung</p> <p>– Integrieren/Konstruieren – Bildung einer globaleren Vorstellung</p>
---

Tab. 13: Bearbeitung des Textes nach Čmejrková/Daneš/Světlá (1999:205–210); van Dijk (1980:46–48); Gavora (1992:44–64)

### 3.6 „Höhere“, fortführende Bearbeitung des Textes

Nachdem sich die Studierenden alle unterstützenden Verfahren aneignen bzw. nachdem verschiedene Methoden der Textbearbeitung von den einfachsten zu den komplexesten eingesetzt werden, kann das Ziel erreicht werden, das schon in einer Bearbeitung des Textes auf einer höheren Ebene besteht. Diese Zielarbeit wird bei einigen Autoren als eine Tätigkeit aufgefasst, häufig überlappt sich aber

<sup>23</sup> Wie Macháčková (2010:13, siehe URL 2) anführt, kann die Gestaltung der reduzierten Texte vom Fachbereich beeinflusst werden (z. B. Abstract – siehe unten). Dagegen befasste sich Oldenburg (1992a:131) mit Zusammenfassungen aus sechs Zeitschriften aus drei verschiedenen Wissenschaftsbereichen, eine Zeitschrift aus jedem Bereich war jeweils auf Deutsch und auf Englisch verfasst. Er verzeichnete einige Unterschiede, fand aber kein „textstrukturelles Merkmal“, wodurch sich die Zusammenfassungen aus einer Zeitschrift von den anderen unterscheiden würden.

<sup>24</sup> Carstensen (2008:165–167, siehe URL 8) verwendet diese Termini im Rahmen der elektronischen Textzusammenfassungssysteme.

<sup>25</sup> Durch verschiedene Termini bezeichnet Molinová unterschiedliche Möglichkeiten, wie ein kürzerer Text erreicht werden kann: „contraction“ drückt aus, dass die Informationen ausgelassen werden, die sich wiederholen, „reduction“ bedeutet, dass die Anzahl der nicht so wichtigen Informationen vermindert wird, und „condensation“ ist die Beseitigung der Informationen, die gar keine Rolle spielen.

In den Materialien zu dieser Problematik kommt außerdem das Wort „Konzentration“ vor. Dieses wird jedoch in anderen Zusammenhängen verwendet. Bechtel/Simon (1980:12) beschreiben mithilfe dieses Worts das Merkmal des Konzepts: „sprachliche und gedankliche Konzentration, die im allgemeinen zugleich eine Reduktion einschließt (...)“



diese Perspektive schon mit der Perspektive des konkreten Ergebnisses, d. h. der konkreten Textsorten (z. B. „Zusammenfassung“ als Tätigkeit und zugleich Textsorte). In der Tabelle 14 werden die häufigsten Termini zusammengestellt.

- Paraphrase (evtl. Periphrase, Metaphrase) – komplexe Tätigkeit und Arbeit am Text
- Zusammenfassende Textsorten: Zusammenfassung, Abstract, Annotation, Resumé, Summary, Fazit, Schlussfolgerung, Review, Overview, Outline usw.
- Weiterführende zusammenfassende Textsorten: Interpretation, Textkritik usw.

Tab. 14: Bearbeitung des Textes nach Pyerin (2003:86–89); Katuščák/Drobíková/Papík (2008:53); Wirth (1996:7–9); Goldhahn (2013:68-70); Ballstaedt (1997:54–55); Kuhlen (2004:5, siehe URL 4) u. a.

### 3.6.1 Paraphrase

Paraphrase<sup>26</sup> kann als Umformulierung des Textes verstanden werden, wobei der Textinhalt erhalten, aber völlig neu formuliert wird (Wirth 1996:7–9).<sup>27</sup> Dabei werden sie Sätze geändert und Synonyme können appliziert werden (Pyerin 2003:87; vgl. Wirth 1996:7–9).<sup>28</sup>

Paraphrasieren ist in jedem Fall notwendig, wenn der Produzent selbst nicht Autor der Idee ist und den originalen Text nicht als ein Zitat anführt (Pyerin 2003:78).<sup>29</sup> Der Name des Autors muss deshalb angegeben werden (Pyerin 2003:87), nicht nur im Literaturverzeichnis, sondern auch direkt bei der Paraphrase, entweder in Klammern, oder in der Fußnote (Čmejrková/Daneš/Světlá 1999:227–228; vgl. Goldhahn 2013:70). Nach einigen Autoren sollte der Paraphrasierende dabei vermeiden, eigene Meinungen bei der Paraphrase wiederzugeben (Katuščák/Drobíková/Papík 2008:53), einige lassen zu, eine kritische Stellung zum paraphrasierten Text einzunehmen, aber sie heben hervor, dass der Produzent eigene und eine durch die Paraphrase übernommene Meinungen eindeutig unterschiedlich präsentieren muss (Pyerin 2003:87).

Die Paraphrase ist im Unterschied zum Originaltext nicht so kompliziert wie der Originaltext, so dass die Rezipienten die Paraphrase besser verstehen können. Der Text muss jedoch nicht unbedingt gekürzt werden (Katuščák/Drobíková/Papík 2008:53); die Paraphrase soll nach Sorensen 1995 (zit. in Katuščák/Drobíková/Papík 2008:53) max. um ¼ kürzer sein als das Original des Textes.

Wirth (1996:10–11) nennt in diesem Zusammenhang noch zwei ähnliche Termini: Periphrase und Metaphrase. „Periphrase“ ist eine Stilfigur, die eine Gegebenheit weiter beschreibt, indem z. B. auf eine Eigenschaft hingewiesen wird. „Metaphrase“ bedeutet die „Adaptation“ des Werkes, d. h. bei dem Text wird sein Genre gewechselt, der Text wird modernisiert, nacherzählt usw.

### 3.6.2 Zusammenfassende Textsorten

Texte, die die Hauptinformationen des Originaltextes ausdrücken und dessen Verbindungen und Zusammenhänge andeuten, können mehreren Textsorten zugeordnet werden. Eine eindeutige

<sup>26</sup> Wenn man in einem etymologischen Wörterbuch nachschlägt, ist das Wort „Paraphrase“ mit „Phrase“ verbunden (mit der Bedeutung „Redewendung“, „(leere) Redensart“, „Floskel“ oder auch „Redeweise“, „Satz“) und es wird definiert unter anderem als „Umschreibung eines sprachlichen Ausdrucks, eines literarischen Textes, freie, sinngemäße Übersetzung“ (URL 9).

<sup>27</sup> Katuščák/Drobíková/Papík (2008:53) erklären das Paraphrasieren als „Interpretation mit Hilfe der eigenen Wörter“ (Übersetzung E. P.). Das Wort „Interpretieren“ aber ist meistens für andere Tätigkeit vorgesehen (siehe unten).

<sup>28</sup> Die Paraphrase ist aber mit der grammatischen Modifikation nicht gleichzusetzen. Z. B. kann man den Austausch Passiv – Aktiv nicht als Paraphrase bezeichnen.

<sup>29</sup> Paraphrasierung ist nicht nur in der Linguistik wichtig, sondern auch in der Psychologie bei der Psychotherapie (vgl. Sachse 2001:3, siehe URL 7).

Übersicht zu machen wird dadurch verhindert, dass die einzelnen Autoren die Termini auf unterschiedliche Weise hierarchisieren und zum Teil nicht auf demselben Niveau ansehen, sondern als Unterkategorien von anderen. Zu den meist behandelten und als Grundkategorien angesehenen gehören Zusammenfassung und Abstract, von denen deshalb ausgegangen wird.

Eine „Zusammenfassung“ bietet eine Übersicht über den Textinhalt samt den wichtigsten Zusammenhängen und Strukturen in einer verkürzten Form an und wird auch als „Makrostruktur des Textes“ (vgl. Ballstaedt 1997:23 und 38–39, in Anlehnung an van Dijk 1980) bezeichnet. Bechtel/Simon (1980:12–13) nennen eine Vorbereitung für die Entstehung einer Zusammenfassung „Bericht über den Text“, auch „Zweitext“. Als Vorstufe der Zusammenfassung sehen sie den Konspekt an.

Die Zusammenfassung kann positiv beeinflussen, dass der Textinhalt besser behalten wird (Ballstaedt 1997:54–55).<sup>30</sup> Man kann sich zudem bei deren Lesen an andere schon gelesene Texte erinnern (Fritz, siehe URL 5). Des Weiteren können sie dem Leser mitteilen, ob es für ihn von Belang ist, den ganzen Text zu lesen (Bajerová/Schwärzler/Zajicová 2013:144; vgl. Fritz, siehe URL 5).<sup>31</sup>

Zusammenfassungen haben eine klar definierte, oder inhaltlich festgelegte Struktur, die von verschiedenen Autoren auf unterschiedliche Weise beschrieben wird. Bajerová/Schwärzler/Zajicová (2013:144) nennen sie eine formale bzw. systematische Gliederung. Am Anfang sollten die bibliographischen Angaben angegeben werden. Dann werden der Inhalt und die Form im Hinblick darauf zusammengefasst, wie der Text ausgenutzt werden kann. Zuletzt kann angedeutet werden, welche weiterführenden Impulse der Text anbietet. Bechtel/Simon (1980:VIII) gliedern die Zusammenfassung nach dem Typ der Informationen: eine Zusammenfassung enthält Informationen zum Textinhalt, zu den Verbindungen der Passagen und zur Autorenintention. Oldenburg (1992a:124) spricht über eine „inhaltlich-funktionale Struktur“, die eigentlich der Struktur des ganzen Artikels ähnelt.

Einige Autoren unterscheiden weitere Typen der Zusammenfassungen. Ballstaedt (1997:54–55) nennt in diesem Zusammenhang „Überblick“ (eine Zusammenfassung vor dem Text, also Abstract),<sup>32</sup> „Rückblick“ (eine Zusammenfassung nach dem Text), „Epitom“ (gibt nur an, welche Information im Text eine Schlüsselinformation ist und was davon folgt), „Synthesizer“ (fasst Informationen von mehreren Teilen eines größeren Werkes zusammen, steht vor oder nach dem Text) und „Outline Chart“ (fasst den Text tabellarisch oder schematisch zusammen, steht vor oder nach dem Text). Nach Oldenburg (1992a:127) kann man vier Typen der Zusammenfassungen unterscheiden: „zusammenfassende“, „diskutierende“, „schlussfolgernde“ und „komplexe“ Zusammenfassungen. Pyerin (2003:88, in Anlehnung an Kruse 1997) unterscheidet „Zusammenfassung“ bzw. „einfache Zusammenfassung“ und „paraphrasierte Zusammenfassung“. Eine „einfache Zusammenfassung“ kann im Exzerpt sein, dann aber nicht in der wissenschaftlichen Arbeit verwendet werden. Nach Pyerin (2003:89) ist in solchen Zusammenfassungen nämlich nicht klar, dass die Gedanken von

<sup>30</sup> Ballstaedt (1997:54–55) behauptet sogar, dass bei den längeren Texten (über 2500 Wörter) und bei den Texten, deren Inhalt unübersichtlich ist, eine Zusammenfassung „obligatorisch“ ist. Als Hilfe zur Stärkung der Konzepte sieht auch Groeben (1982:243–246, vor allem in Anlehnung an Ausubel 1963) im Rahmen der Verständlichkeitsdimension „Kognitive Gliederung/Ordnung“ Zusammenfassungen an.

<sup>31</sup> Hier kann eine Differenz zwischen den Autoren beobachtet werden. Nach Oldenburg (1992a:123; vgl. Oldenburg 1992b:77) gehört die Zusammenfassung zu dem zusammenzufassenden Text und deswegen kann damit gerechnet werden, dass der Rezipient den Ausgangstext kennt, so dass die Angabe neuer Informationen nicht ausgeschlossen ist (vgl. Kuhlen 2004:5, siehe URL 4). Abstracts sollten dagegen so verfasst werden, dass der Ausgangstext nicht zum Verständnis benötigt wird. Das widerspricht der Behauptung von Ballstaedt (1997:54–55), der neue Informationen in einer Zusammenfassung als einen Fehler betrachtet.

<sup>32</sup> Eine andere Gliederung ist bei Kuhlen (2004:5, siehe URL 4) zu finden, der eine gegensätzliche Perspektive als Ballstaedt präsentiert: Er nennt mehrere Typen der Abstracts und darunter auch „Zusammenfassung“ – siehe unten.

einem anderen Autor stammen.<sup>33</sup> Eine „paraphrasierte Zusammenfassung“ ist nach Pyerin (2003:89) eine einzige geeignete Zusammenfassung, die verwendet werden soll, denn daraus folgt ganz genau, was übernommen wurde.

Im Zusammenhang mit Zusammenfassungen nennt Groeben (1982:243) noch ähnliche Termini wie „Summary“, „Review“, „Overview“ und „Outline“, die zum Objekt mehrerer Forschungen wurden und sich dem Charakter und der technischen Durchführung nach einer Zusammenfassung nähern.

Obwohl manchmal auch der „Abstract“ den Zusammenfassungen zugeordnet wird, wird er auch häufig als eine selbstständige Textsorte aufgefasst (Adamzik 1995:258, 284). Ein Abstract wird nach Čmejrková/Daneš/Světlá (1999:72–73) als eine „kurz gefasste Version des ganzen Artikels bzw. des Buches“<sup>34</sup> charakterisiert und diesem englischen Begriff ordnen sie die tschechischen Termini „shrnutí“ (Zusammenfassung), „souhrn“ (Kurzfassung) oder nach dem französischen Vorbild „resumé“ (Resümee)<sup>35</sup> bzw. „synopsis“ (Synopsis, Synopsi) zu. Der Verfasser des Abstracts sollte nach Kuhlen (2004:5, siehe URL 4) jede Wertung vermeiden, er sollte nur die wichtigsten Informationen angeben.

Die Abstracts werden kulturell beeinflusst,<sup>36</sup> meistens werden sie in einer Fremdsprache, häufig Englisch, geschrieben. Wichtig ist aber nicht nur die Änderung des Kodes, d. h. der Sprache, sondern auch der Textstruktur und weiteren Textnormen (Čmejrková/Daneš/Světlá 1999:72). Unterschiede bestehen auch unter den Wissenschaften. Bei den Abstracts der naturwissenschaftlichen und medizinischen Artikel werden immer Probleme, Methoden, Ergebnisse und Schlussfolgerungen angegeben. Diese Abstracts werden nach Čmejrková/Daneš/Světlá (1999:75) als „lineare“ und „informative (oder rhematische)“ Abstracts bezeichnet. Auch bei den Artikeln aus humanistischen Fächern befinden sich manchmal linear-informative Abstracts, meistens aber andere Typen. Zu diesen anderen Typen gehören „lineare thematische Abstracts“, d. h. sie enthalten nur Themen, nicht aber Ergebnisse. Bei einigen Artikeln sind auch nichtlineare Abstracts zu beobachten, die Čmejrková/Daneš/Světlá (1999:76) globale Abstracts nennen und die nicht nach den einzelnen Teilen des Artikels aufgebaut sind, sondern eine eigene Struktur haben. Auch diese lassen sich in rhematische (bzw. thematisch-rhematische) und thematische gliedern. Eine Übersicht bietet die Tabelle 15 an.

Abstracts:

1. lineare, informative (oder rhematische)
2. lineare, thematische (manchmal als indikative oder andeutende benannt)
3. globale, rhematische (resp. thematisch-rhematische)
4. globale, thematische<sup>37</sup>

Tab. 15: Abstracts nach Čmejrková/Daneš/Světlá (1999:72–75)

<sup>33</sup> Ähnlich äußert sich dazu Spousta (2009:31). Er versteht die Paraphrasierung als „eine freie Umschreibung des fremden Gedankens“ (Übersetzung E. P.) und weist darauf hin, dass daraus der ursprüngliche Autor nicht klar hervorgeht.

<sup>34</sup> Übersetzung E. P.

<sup>35</sup> Geršlová (2009:79) beschreibt ein Resümee als eine ein- bis dreiseitige Beschreibung der Arbeit, die auf Tschechisch und fremdsprachlich verfasst ist und in der neben dem Inhalt auch das Konzept der Arbeit und deren Entstehungsgründe zu finden sind. Geršlová nennt zugleich entsprechende fremdsprachliche Termini, beispielsweise nennt sie im Englischen Resümee „summary“ und im Deutschen „Zusammenfassung“.

<sup>36</sup> Zur Kultur und zum unterschiedlichen Stil des Schreibens in unterschiedlichen Ländern (französischer, deutscher, anglosächsischer Stil usw.) vgl. Geršlová (2009:57); Čmejrková/Daneš/Světlá (1999:26–27); Schmitt (1999:156–159); Bajerová (2014:39–44).

<sup>37</sup> Übersetzung E. P.

Bei Kuhlen (2004:5, siehe URL 4) gibt es eine andere Gliederung nach DIN 1426 (Oktober 1988), die den Abstract breiter auffasst. Zu den Typen der Abstracts gehören demnach das „Inhaltsverzeichnis“, der „Auszug“, die „Zusammenfassung“, die „Annotation“, das „Kurzreferat (Abstract)“, das „Sammelreferat“, die „Rezension und Sammelrezension“ und der „Literaturbericht“. Bei dem Kurzreferat oder Abstract im engeren Sinne unterscheidet Kuhlen (2004:5, siehe URL 4) noch zwei Typen nach der Autorschaft: „Autorenreferate“ und „Fremdreferate“.<sup>38</sup>

In der Tabelle 16 wird schließlich verglichen, durch welche Merkmale sich die Zusammenfassungen oder Abstracts nach verschiedenen Autoren auszeichnen sollen.

Fritz (siehe URL 5) Zusammenfassungen	Kuhlen (2004:8–9, siehe URL 4) <sup>39</sup> Abstracts	Müller (2008:7–19) Abstracts
	Genauigkeit	Genauigkeit und Klarheit
Originaltreue*		Bezug auf einen Primärtext / Abgeleitetheit
Kürze	Kürze	Kürze der Darstellung
Relevanz		
Kohärenz		Kohärenz
Adressatenorientierung	Verständlichkeit	
	Vollständigkeit	Verständlichkeit ohne den Primärtext
	Objektivität	wertfreie Wiedergabe
		Informativität

Tab. 16: Wichtige Merkmale der Zusammenfassungen und Abstracts

Erklärungen: \* Originaltreue könnte nach der näheren Beschreibung des Autors auch Müllers „wertfreier Wiedergabe“ zugeordnet werden, weil Fritz auf klare Differenzierung der eigenen und fremden Meinungen hinweist.

Es ist ersichtlich, dass in den meisten Fällen die geforderten Merkmale ähnlich sind, sie werden jedoch mitunter unterschiedlich benannt. Der Wert wird ähnlich wie bei anderen Textsorten auf die Strukturierung bzw. Kohärenz, Verständlichkeit und den Inhalt gelegt, zusätzlich spielt hier – je nach Autor – die Frage des Zusammenhangs mit dem Ausgangstext und der erwünschten oder nicht erwünschten Meinungswiedergabe eine Rolle.

### 3.6.3 Weiterführende zusammenfassende Textsorten

Wie oben bei einigen Textsorten ausdrücklich hervorgehoben wurde, sollten rein zusammenfassende Textsorten ohne jegliche Bewertung verfasst werden. Dann wiederum können aber Textsorten unterschieden werden, die zwar auch eine gewisse Zusammenfassung des Werkes darstellen, bei denen sich aber zugleich notwendigerweise noch die Persönlichkeit des Verfassers zeigt, indem er das Werk den Lesern aus seiner Perspektive vorstellt.

Eine solche Textsorte ist beispielsweise die Interpretation. Wie schon oben angedeutet wurde, erscheint auch dieser Terminus in mehreren Kontexten und mit unterschiedlichen Bedeutungen. Busse (1994:71, siehe URL 3) sieht die Interpretation als eine absichtliche Handlung, im Unterschied

<sup>38</sup> Fremdreferate heißen nach Cremmins (zit. in Kuhlen 2004:5, siehe URL 4) Access-Abstract.

<sup>39</sup> Kuhlen macht darauf aufmerksam, dass die konkrete Realisierung der Merkmale von dem Typ des Abstracts abhängt.

zum „bloßen“ „Erstverstehen“.<sup>40</sup> Es handelt sich sozusagen um „besseres“ Verstehen; es wird mit eigenen Erfahrungen verglichen, neue Tatsachen werden gelernt und Konsequenzen geschlussfolgert. Nach Helten-Pacher/Staud/Taubinger (2015:58) ist die Textsorte „Textinterpretation“ „die schriftliche Ausarbeitung der Deutung (Interpretation) eines Textes basierend auf der Untersuchung auffälliger Textmerkmale“. Dabei soll der Text ausführlich analysiert werden, indem erklärt wird, welche Absichten der Textautor hatte bzw. worauf der Text abzielt, worin er besteht und welche Einflüsse er haben kann. Die Textinterpretation soll nach diesen Autoren ungefähr 540–660 Wörter haben, wobei die untere Grenze bindend ist, denn vor allem literarische Texte sind komplex und die beschriebene Problematik kann aus mehreren Perspektiven betrachtet werden, was eine Argumentation und deswegen einen entsprechenden Umfang erfordert. Nach Pyerin (2003:110) ist das Interpretieren mit der Hermeneutik verbunden, der Begriff kann häufig z. B. in der Literatur gefunden werden, aber auch in anderen Fachbereichen ist er üblich. Das bedeutet, dass der Interpretierende den Text versteht, auslegt und in breitere Zusammenhänge einbezieht.

Bei der Interpretation kann sich der Autor zugleich zum Werk kritisch äußern (Pyerin 2003:110). Es gibt aber auch eine direkt auf die Kritik gerichtete Textsorte, die Textkritik. Sie untersucht nach Rost (siehe URL 6) konkrete Aspekte des Textes, die sie mit Wertungen versieht. Eine der möglichen systematischen Vorgehensweisen ist eine Bewertung der formalen Parameter einerseits und der inhaltlichen Parameter andererseits. Zu den formalen gehören z. B. Argumentationsweise, Textstil, Strukturierung des Textes und zu den inhaltlichen applizierten Methoden, Relevanz der Quellen, sachliche Korrektheit usw. (Rost, siehe URL 6).

Den zusammenfassenden und zugleich bewertenden Charakter hat darüber hinaus die Rezension. Bei dieser Textsorte stellt sich in der theoretischen Literatur häufig die Frage nach Objektivität. Der Rezensent kann natürlich seine subjektive Ansicht nicht völlig ablegen, es wird jedoch empfohlen, auch möglichst objektiv vorzugehen und sich z. B. an eine breite Literaturbasis anzulehnen (Pyerin 2003:107; Spousta 2009:91).

#### 4. Übungsmöglichkeiten

Nachdem sich die Studierenden in der Theorie zurechtfinden, können darin noch keine überhöhten Erwartungen gesetzt werden. Das bloße Theoriewissen reicht nicht aus, es sollte durch regelmäßige Übungen weiterentwickelt und angewendet werden. Trotz Diskrepanzen und verschiedener Grundsätze ist für Studierende vor allem von Bedeutung, sich Prinzip und Strategien der Zusammenfassung bzw. Paraphrasierung anzueignen.

Die konkreten Übungsmöglichkeiten überschreiten den Rahmen dieses Beitrags; erwähnt seien aber mindestens noch empfohlene, den Studierenden mitzuteilende Aspekte der Problematik. Oldenburg (1992a:131–133) bevorzugt aus der Perspektive der Fachsprachendidaktik, die Studierenden mit den typischen Merkmalen der Zusammenfassungen bekannt zu machen. Des Weiteren sollen sie erfahren, dass es nicht einen einzigen Typ von dieser Textsorte gibt und dass in verschiedenen Sprachen die Zusammenfassungen auf unterschiedliche Weise verfasst werden können. Jahr (1996:153–154) sieht den Erfolg dann gegeben, wenn der Lehrer die Studierenden mit den für Zusammenfassung und Paraphrasierung wichtigen Operationen und der Unterscheidung von wichtigen und unwichtigen Informationen vertraut macht, wofür sie konkrete Beispiele angibt. Es gibt Bemühungen, die Paraphrasierungs- und Zusammenfassungskompetenz im Rahmen der

<sup>40</sup> Busse (1994:71, siehe URL 3) beschreibt das Verstehen als „unwillkürliches Ergebnis der Rezeption von Sprachdaten bei all denjenigen, die über eine (wenigstens rudimentäre) Kenntnis des Regelapparates der betreffenden Einzelsprache verfügen.“

anderen Textarbeit komplex zu üben (vgl. Westhoff 1987:97–172; Pyerin 2003:45–146; Fix/Poethe/Yos 2002:73–212; Zajíčová 2005:76–90; Bajerová/Schwärzler/Zajíčová 2013:144 u. a.).<sup>41</sup>

Genug Material zum Üben enthalten allein schon reale Artikel, die meistens mit einem Abstract und einer Zusammenfassung versehen sind.<sup>42</sup> Es ist also möglich, zuerst die Studierenden den Artikel lesen und dann die Abstracts und/oder Zusammenfassungen vorbereiten zu lassen, und schließlich ihre Lösung mit der Originallösung zu vergleichen. Das ist vorteilhaft in dem Sinne, dass eine richtige Lösung gleich zur Verfügung steht.<sup>43</sup>

## 5. Fazit

Dieser Artikel strebt an, die Problematik der Paraphrasierungs- und Zusammenfassungskompetenz bei den Studierenden sowohl aus der empirischen als auch der theoretischen Perspektive zu erfassen. Den Beobachtungen aus dem Unterricht gemäß zeigte sich bei der Untersuchung, dass die Studierenden über keine ausreichende Zusammenfassungskompetenz verfügen. Sie betrachteten den Charakter dieser Aufgabe, sich im Text zu orientieren und nur das Wichtigste auszuwählen, als schwierig. Es war darüber hinaus ersichtlich, dass die Probleme mit der Zusammenfassung nicht mit den Kompetenzen in der Fremdsprache zusammenhängen müssen, sondern allgemein mit der Sprache und sprachlichen Kompetenzen in der eigenen Sprache. Auch wenn die Studierenden den Text auf Tschechisch gelesen haben, konnten sie ihn nicht richtig zusammenfassen. Zu den Problemen gehörten ein schlechtes Verständnis, schlechte Interpretationen der Verbindungen und Beziehungen zwischen Textpassagen und nicht genügendes Paraphrasieren, wobei Wörter oder mehrteilige Ausdrücke aus dem Originaltext übernommen wurden. Das geschah auch bei Studierenden, die subjektiv einschätzten, den Text verstanden zu haben. Die Problematik kann unter anderem mit der Kreativität, der sprachlichen Begabung, Kompetenzen für die Produktion der Texte und der Motivation bzw. Einstellung der Studierenden zur gelösten Aufgabe zusammenhängen.

Im zweiten Schritt wurde die theoretische Basis auf diesem Gebiet der Analyse unterzogen, denn es kann erwartet werden, dass die Studierenden aus der Bekanntmachung mit der Theorie und Analyse von Texten auf zweierlei Weise profitieren können. Einerseits können sie durchdachter mit diesen zusammenfassenden Texten umgehen und die Theorie z. B. bei einer Wiederholung oder für die Identifikation der Hauptpunkte im Lehrstoff verwenden, andererseits können sie leichter eigene Abstracts, Zusammenfassungen bzw. Paraphrasierungen produzieren, indem sie Impulse bekommen und die entsprechenden Strategien annehmen. Das Kennenlernen der (systematisierten) Theorie ist erwünscht, zugleich gilt jedoch immer, dass nur die „Übung den Meister macht“. Diese Kompetenzen sollten regelmäßig und langfristig geübt werden, wozu die Typologie der Operationen und/oder Textsorten ausgenutzt werden kann.

Es ist hervorzuheben, dass die durchgeführte Untersuchung nur eine Startlinie repräsentiert. Die Problematik ist so komplex, dass es weiterer Untersuchungen und Analysen bedarf, die nicht nur an einer größeren Versuchsgruppe durchgeführt werden, sondern die auch den zeitlichen Aspekt berücksichtigen und die Effektivität der gezielten Schulung der Studierenden zu diesem Thema beweisen.

<sup>41</sup> In Bajerová/Schwärzler/Zajíčová (2013:156-159) werden einige Lösungen der Probleme beim Zusammenfassen, Paraphrasieren und Recherchieren der Termini in Antworten auf häufige studentische Fragen angedeutet.

<sup>42</sup> Schwieriger ist es daran nur, dass man die (nicht häufigen) Artikel mit deutschen Abstracts aussuchen muss.

<sup>43</sup> Zusammenfassungen und Abstracts einerseits und Paraphrasieren andererseits sind natürlich unterschiedlich (siehe oben), z. B. beim Auszug (Typ des Abstracts) können sich Sätze aus dem Ausgangstext wiederholen (vgl. Kuhlen 2004:5, siehe URL 4), aber nicht beim Paraphrasieren. Trotzdem lassen sich beide Textsorten zum Üben nutzen, wenn der Lehrer Unterschiede erklärt.



## Literaturverzeichnis

### Primärliteratur:

MÜLLER, Helmut M. und Koll. (2003): *Schlaglichter der deutschen Geschichte*. Leipzig; Mannheim.

### Sekundärliteratur:

ADAMZIK, Kirsten (1995): *Textsorten – Texttypologie. Eine kommentierte Bibliographie*. Münster. (Studium Sprachwissenschaft, Bd. 12).

BAJEROVÁ, Eva (2012): Text und Verstehen. Zur Systematisierung der Begriffe der Textverständlichkeitsforschung. In: *Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Ostraviensis. Studia Germanistica*, Nr. 10, Ostrava, S. 115–127.

BAJEROVÁ, Eva (2013): Zur Problematik der Konnektoren im Satz und im Text aus der Perspektive der Textverständlichkeit. In: *Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Ostraviensis. Studia Germanistica*, Nr. 12, Ostrava, S. 85–101.

BAJEROVÁ, Eva (2014): Zu den kulturellen Spezifika nonverbaler Elemente in Fachtexten. In: *Brünner Beiträge zur Germanistik und Nordistik*, Nr. 1–2, Jg. 28, Brno, S. 37–58.

BAJEROVÁ, Eva / SCHWÄRZLER, Manuela / ZAJÍCOVÁ, Pavla (2013): *Textarbeit im Studium des Deutschen als Fremdsprache*. Ostrava.

BALLSTAEDT, Steffen-Peter (1997): *Wissensvermittlung. Die Gestaltung von Lernmaterial*. Weinheim.

BAMBERGER, Richard / VANECEK, Erik (1984): *Lesen – Verstehen – Lernen – Schreiben. Die Schwierigkeitsstufen von Texten in deutscher Sprache*. Wien.

BECHTEL, Christiana / SIMON, Elisabeth (1980): *Lesen und Verstehen: Analyse von Sachtexten*. Dortmund.

BRINKER, Klaus (2005): *Linguistische Textanalyse: eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin.

BUBENÍKOVÁ, Libuše (1975): Zásady sestavování standardizovaných jazykových testů. In: BUBENÍKOVÁ, Libuše / KOLLMANNOVÁ, Ludmila / SKÁLOVÁ, Eva (Hrsg.): *Teorie a praxe jazykového testování*. Praha, S. 36–59.

ČMEJKOVÁ, Světlá / DANEŠ, František / SVĚTLÁ, Jindra (1999): *Jak napsat odborný text*. Praha.

DIJK, Teun A. van (1980): *Textwissenschaft. Eine interdisziplinäre Einführung*. Tübingen.

FIX, Ulla / POETHE, Hannelore / YOS, Gabriele (2002): *Textlinguistik und Stilistik für Einsteiger: ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Frankfurt am Main.

GAVORA, Peter (1992): *Žiak a text*. Bratislava.

GERŠLOVÁ, Jana (2009): *Vádemékum vědecké a odborné práce*. Praha.

GOLDHAHN, Agnes (2013): Deutsch als Sprache von wissenschaftlichen Qualifikationsarbeiten. In: JANÍKOVÁ, Věra / SORGER, Brigitte (Hrsg.): *Deutsch als Sprache der (Geistes)Wissenschaften. Didaktik – Deutsch als Fremdsprache*. Brno, S. 68–76.

GÖPFERICH, Susanne (2001): Von Hamburg nach Karlsruhe: Ein kommunikationsorientierter Bezugsrahmen zur Bewertung der Verständlichkeit von Texten. In: *Fachsprache/International Journal of LSP*, 3–4, Wien, S. 117–138.

GROEBEN, Norbert (1982): *Leserpsychologie: Textverständnis – Textverständlichkeit*. Münster.



- HELTEN-PACHER, Maria-Rita / STAUD, Herbert / TAUBINGER, Wolfgang (2015): *Sprachreif. Deutsch Oberstufe. Schreibkompetenztraining 2. Analytische und interpretatorische Textsorten*. Wien.
- HOFFMANN, Lothar (1988): *Vom Fachwort zum Fachtext: Beiträge zur Angewandten Linguistik*. Tübingen. (Forum für Fachsprachen-Forschung; Bd. 5).
- JAHR, Silke (1996): *Das Verstehen von Fachtexten: Rezeption, Kognition, Applikation*. Tübingen. (Forum für Fachsprachen-Forschung; Bd. 34).
- JAHR, Silke (2004): Informationsstruktur und Handlungsstruktur von Texten im fachbezogenen Fremdsprachen-Unterricht. In: BAUMANN, Klaus-Dieter / KALVERKÄMPER, Hartwig (Hrsg.): *Pluralität in der Fachsprachenforschung*. Tübingen, S. 243–259. (Forum für Fachsprachen-Forschung; Bd. 67).
- KATUŠČÁK, Dušan / DROBÍKOVÁ, Barbora / PAPIK, Richard (2008): *Jak psát závěrečné a kvalifikační práce: jak psát bakalářské práce, diplomové práce, dizertační práce, specializační práce, habilitační práce, seminární a ročníkové práce, práce studentské vědecké a odborné činnosti*. Nitra.
- MOSKAESKAJA, Olga I. (1984): *Textgrammatik*. Leipzig.
- MÜLLER, Ina (2008): *Die Übersetzung von Abstracts aus translationswissenschaftlicher Sicht (Russisch-Deutsch-Englisch). Eine Untersuchung am Beispiel von Abstracts aus russischen Fachzeitschriften zur Schweißtechnik und ihren Übersetzungen ins Deutsche und Englische*. Berlin.
- NUSSBAUMER, Markus (1991): *Was Texte sind und wie sie sein sollen. Ansätze zu einer sprachwissenschaftlichen Begründung eines Kriterienrasters zur Beurteilung von schriftlichen Schülertexten*. Tübingen.
- OLDENBURG, Hermann (1992a): *Zusammenfassungen und Conclusions im Vergleich: Empirische Ergebnisse und praktische Perspektiven*. In: BAUMANN, Klaus-Dieter / KALVERKÄMPER, Hartwig (Hrsg.): *Kontrastive Fachsprachenforschung*. Tübingen, S. 123–134. (Forum für Fachsprachen-Forschung; Bd. 20).
- OLDENBURG, Hermann (1992b): *Angewandte Fachtextlinguistik. 'Conclusions' und Zusammenfassungen*. Tübingen. (Forum für Fachsprachen-Forschung; Bd. 17).
- PYERIN, Brigitte (2003): *Kreatives wissenschaftliches Schreiben. Tipps und Tricks gegen Schreibblockaden*. Weinheim; München.
- SATZGER, Axel (2013): Und wieder Fachsprachen? In: *Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Ostraviensis. Studia Germanistica*, Nr. 12, Ostrava, S. 41–52.
- SCHMITT, Peter A. (1999): *Translation und Technik*. Tübingen. (Studien zur Translation, Bd. 6).
- SCHWARZ-FRIESEL, Monika/CONSTEN, Manfred (2014): *Einführung in die Textlinguistik*. Darmstadt.
- SPOUSTA, Vladimír (2009): *Vádeměkum autora odborné a vědecké práce humanitního a sociálního zaměření*. Brno.
- WESTHOFF, Gerard J. (1987): *Didaktik des Leseverstehens. Strategien des voraussagenden Lesens mit Übungsprogrammen*. Ismaning.
- WIRTH, Dieter (1996): *Paraphrase und Übersetzung in einem Inhalt ↔ Text-Modell*. Tübingen.
- ZAJÍCOVÁ, Pavla (2005): *Didaktik der Fremdsprache Deutsch. Einführung in die Fachdidaktik des Deutschen als Fremdsprache*. Ostrava.

**Internetquellen:**

- URL 1: WILK, Nicole M. (2004): *Verstehen und Gefühle: Entwurf einer leiborientierten Kommunikationstheorie*. Frankfurt; New York. Unter: [http://books.google.cz/books?id=dzip\\_kQVHYC&pg=PA294&lpg=PA294&dq=pAraphrasierungskompetenz&source=bl&ots=uYn4mDXrq7&sig=mdfs-eKjZ5dfsD6wVF6\\_Nvm1gCs&hl=cs&sa=X&ei=QHUYUsPFIEHm7AaIk4HYCw&ved=0CDAQ6AEwAA#v=onepage&q=pAraphrasierungskompetenz&f=false](http://books.google.cz/books?id=dzip_kQVHYC&pg=PA294&lpg=PA294&dq=pAraphrasierungskompetenz&source=bl&ots=uYn4mDXrq7&sig=mdfs-eKjZ5dfsD6wVF6_Nvm1gCs&hl=cs&sa=X&ei=QHUYUsPFIEHm7AaIk4HYCw&ved=0CDAQ6AEwAA#v=onepage&q=pAraphrasierungskompetenz&f=false) [30. 12. 2016].
- URL 2: MACHÁČKOVÁ, Martina (2010): *Redukované texty v katalogizich knihoven ČR. Magisterská diplomová práce*. Brno. Unter: [http://is.muni.cz/th/179890/ff\\_m/Machackova\\_diplomova\\_prace.pdf](http://is.muni.cz/th/179890/ff_m/Machackova_diplomova_prace.pdf) [2. 1. 2017].
- URL 3: BUSE, Dietrich (1994): Interpretation, Verstehen und Gebrauch von Texten: Semantische und pragmatische Aspekte der Textrezeption. In: BOEHM, Andreas/MENGEL, Andreas/MUHR, Thomas (Hrsg.): *Texte verstehen: Konzepte, Methoden, Werkzeuge*. Konstanz, S. 49-79. Unter: <http://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/fileadmin/Redaktion/Institute/Germanistik/AbteilungI/Busse/Texte/Busse-1994-05.pdf> [6. 1. 2017] sowie <http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/1444/ssoar-1994-busse-interpretation.pdf?sequence=1> [6. 1. 2017].
- URL 4: KUHLEN, Rainer (2004): Informationsaufbereitung III: Referieren (Abstracts – Abstracting – Grundlagen). In: KUHLEN, Rainer/SEEGER, Thomas/STRAUCH, Dietmar (Hrsg.): *Grundlagen der praktischen Information und Dokumentation*. München, S. 189–206. Unter: [https://books.google.cz/books?id=EHMukLs3fbgC&pg=PR16&lpg=PR16&dq=Informationsaufbereitung+III:+Referieren+\(Abstracts+%E2%80%93+Abstracting+%E2%80%93+Grundlagen\)+Rainer+Kuhlen&source=bl&ots=Fh\\_kNtuijE&sig=DG1wDwVryJFV92VmNhM3UMrBq2g&hl=cs&sa=X&ved=0ahUKewjX8qHA66rQAhWCPRoKHbGYBbEQ6AEILDAC#v=onepage&q=Informationsaufbereitung%20III%3A%20Referieren%20\(Abstracts%20%E2%80%93%20Abstracting%20%E2%80%93%20Grundlagen\)%20Rainer%20Kuhlen&f=false](https://books.google.cz/books?id=EHMukLs3fbgC&pg=PR16&lpg=PR16&dq=Informationsaufbereitung+III:+Referieren+(Abstracts+%E2%80%93+Abstracting+%E2%80%93+Grundlagen)+Rainer+Kuhlen&source=bl&ots=Fh_kNtuijE&sig=DG1wDwVryJFV92VmNhM3UMrBq2g&hl=cs&sa=X&ved=0ahUKewjX8qHA66rQAhWCPRoKHbGYBbEQ6AEILDAC#v=onepage&q=Informationsaufbereitung%20III%3A%20Referieren%20(Abstracts%20%E2%80%93%20Abstracting%20%E2%80%93%20Grundlagen)%20Rainer%20Kuhlen&f=false) [8. 1. 2017] sowie S. 1–18. Unter: <http://www.kuhlen.name/MATERIALIEN/Publikationen2004/b06-kuhlen-AA2.pdf> [8. 1. 2017].
- URL 5: FRITZ, Gerd. *Zusammenfassungen schreiben – Funktionen und Prinzipien*. Unter: <http://www.festschrift-gerd-fritz.de/files/tesis/modull1/schreibenfkt.html> [8. 1. 2017].
- URL 6: ROST, Friedrich. *Wissenschaftliche Texte lesen, verstehen und auswerten*. Unter: <http://friedrichrost.de/twa/lesen-sw.pdf> [9. 1. 2017].
- URL 7: SACHSE, Rainer (2001): *Verstehen II*. Unter: [http://www.ipp-bochum.de/downloads/17\\_verstehen-2.pdf](http://www.ipp-bochum.de/downloads/17_verstehen-2.pdf) [9. 1. 2017].
- URL 8: CARSTENSEN, Kai-Uwe (2008): *Sprachtechnologie. Ein Überblick*. Unter: <https://files.ifi.uzh.ch/cl/hess/classes/seminare/chatbots/SprachtechnologieCarstensen.dpf> [9. 1. 2017].
- URL 9: <http://www.dwds.de/?qu=paraphrasieren> [10. 1. 2017].

Dieser Beitrag entstand im Rahmen des Projektes SGS21/FF/2016-2017 „Prezentace odborných informací v odborném i neodborném kontextu“ (Presentation of expert information in expert and non-expert contexts).