



Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi

The Journal of International Social Research

Cilt: 10 Sayı: 50 Volume: 10 Issue: 50

Haziran 2017 June 2017

www.sosyalarastirmalar.com Issn: 1307-9581

TYPISCHE LESEPROBLEME DER DEUTSCHEN SPRACHE UND FREMDSPRACHENDIDAKTIK TYPICAL READING PROBLEMS IN GERMAN LANGUAGE AND FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Recep AKAY*

Abstrakt

Nicht nur beim Erwerb einer Muttersprache sondern auch bei einem Fremdsprachenerwerb hat das „Lesen“ und „Verstehen“ von Texten eine große Bedeutung. Ferner hat das Lesen/Verstehen von Texten eine umfangreiche Bedeutung im Alltag und in der Weiterverfolgung der schriftlichen Informationen. Denn „Lesen“ ist nicht nur eine Aktivität um Zeit zu vertreiben, sondern es ist auch notwendig für Lerner- und Handwerkers Wissen. Bisher wurden verschiedenen Untersuchungen über die Bedeutung des Lesens in dem Fremdsprachenunterricht gemacht und ihre Ergebnisse wurden veröffentlicht. Nach diesen Ergebnissen der Forschungen, vor allem die zwischen 1998 und 2000 von OECD gemacht wurden, wurde festgestellt, dass auch junge und Erwachsene sogar in den entwickelten Ländern Schwierigkeiten haben, Zeitungen, Zeitschriften und Geschichten zu lesen und zu verstehen. Darüber hinaus haben die ausländischen Studenten Schwierigkeiten beim Lesen und Verstehen, weil sie eine unzureichende Sprachkompetenz besitzen. Um diese Probleme zu überwinden werden in dieser Aufsatz die Antworten von zwei Fragen gesucht: 1. Welche Regeln werden in der Lesestunde während des Fremdsprachenunterrichts verfolgt? 2. Welche Lernformen werden konstruiert, damit die Schüler ihre Performance für das Lesen und Verstehen verbessern?

Schlüsselwörter: Diskurs, Fremdsprachenunterricht, Wortschatz, Kommunikation, Aufgaben der Kommunikation.

Abstract

Reading and understanding texts have an important place both in learning of the native language and of the foreign language. Reading has importance in the daily life and in the follow-up of the written information. It is not only an activity to fill free time but also it is necessary for learning and craft knowledge. The different researches were made about the importance of the reading in the teaching foreign language and their results were published. Especially, according to results of the researches that were made between 1998 and 2000 of OECD, it was determined that even young and adults even in the developed countries have a difficulty in reading and understanding newspapers, journals and stories. Additionally, the foreign students have a difficulty in reading and understanding because they have an inadequate language competence or they remain incapable. The answers of two questions are searched to overcome these problems: 1. which rules are followed in the reading lesson during teaching of foreign language? 2. Which acts of learning are constructed in order that the students improve reading and understanding competence?

Keywords: Discourse, Foreign Language Teaching, Vocabulary, Communication, Tasks of Communication.

Einleitung

Die in letzter Zeit veröffentlichten zahlreiche Arbeiten zu den Problemen des Leseverständnisses im Deutschunterricht sind zweifellos vom großen Interesse. Die meisten dieser arbeiten stützen sich auf kognitive, neurolinguistische gedächtnispsychologische, psycholinguistische u.a. Erkenntnisse vernachlässigen und übersehen aber eine m. E. sehr wichtigen Aspekt, u.a. den angewandt linguistischen. Es wird in vielen Arbeiten die Tatsache übersehen, dass der deutschsprachige Texte lesende Ausländer in den meisten Fällen nicht -oder nicht genügend- über die Sprachkompetenz verfügt, die eine direkte inhaltliche Dekodierung der ermöglichen konnte. Um zur inhaltlichen Dekodierung zu gelangen, hat der DaF-Lerner sowie jeder die deutsche Sprache ungenügend beherrschende Leser zuerst eine strukturelle Dekodierung vornimmt, ohne welche die inhaltliche Dekodierung unmöglich wäre. Bevor der Ausländer einen deutschen Satz versteht, hat er die grammatischen Relationen der Wörter zu einander zu erschließen, wie es Charles Fries (1949) an seinem Beispiel Satz (z.B. *The woggled diggles ogged the diggled woggles*) so einleuchtend bewiesen hat. Die Unterrichtdidaktik muss im Leseunterricht von der Tatsache ausgehen, dass es universalen Verstehensprozessen auch L2-spezifische Verstehensprozesse gibt, dass L2-Lerner gewöhnlich nicht über eine adäquate sprachliche Kompetenz in der zweiten Sprache verfügen.

Die im DaF-Unterricht vorkommenden L2-spezifischen Verstehens-Prozesse und-probleme gehen auf innere semantische und strukturelle Besonderheiten der deutschen Sprache zurück, die im weiteren kurz behandelt werden sollen.

Lexikologische untersuchungen (u.a. Agricola) ergeben, dass 63% aller deutschen Wörter ambig sind und dass jedes deutsches Wort im Durchschnitt 2,1 Bedeutungen hat. Es übrige sich zu unterstreichen,

* Prof. Dr. Sakarya Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü.

welche Schwierigkeiten dieser Umstand für DaF-Lerner bereitet. Wenn ein Leser die Sprache ungenügend beherrscht, so kann ihm auch der Kontext nicht zu Hilfe kommen.

Im Leseunterricht sollen die Lernenden jedoch mit solchen Disambiguierungsmöglichkeiten bekanntgemacht werden, die unabhängig von Kontext, aufgrund der grammatischen Funktionen der Wörter durchzuführen sind. Letztere sind mit Hilfe der Verstehungsgrammatik, auf die ich im Weiteren noch zu sprechen komme, zu erschließen. So lassen sich z.B. ambige Verben vereindeutigen, wenn eine Bedeutung transitiv, die andere intransitiv ist. (z.B. *fahren, weiden, ersticken, rollen, schmelzen, parken, kochen, passieren, rauchen, säumen, trauen usw.*) Der Lernende muss es verstehen, ein transitives Verb von einem intransitiven aufgrund formeller Kennzeichen zu unterscheiden, woraufhin er die richtige Bedeutung des Wortes dem Wörterbuch einnehmen kann. Ähnlich verhält es sich bei der Disambiguierung aufgrund des Genus (vgl. Atli, 2016; *der Deutsche – das Deutsche*); auf der Bestimmung der Wortart (z.B. „während“ – Präposition oder Konjunktion; „abseits“, „gelegentlich“, „seitlich“, – Adverb oder Präposition; *der, die, das* Artikel, Relativpronomen oder Demonstrativpronomen usw.) anhand der Reaktion (z.B. *betrachten+ – betrachten v+ als; gelten –vi- gelten vi für, als; schließen, v+- schließen, vi auch; rechnen, vi- rechnen, vi mit, auf zu; sich einstellen, vi sich anstellen, vi auf usw.*).

Ein weiteres Disambiguierungsproblem ist die Feststellung, ob ein Verb als Vollverb oder als Funktionsverb auftritt. Beim Lesen von Redewendungen, in denen das Verb seinen Inhalt auf das von ihm abhängige Substantiv verlegt und somit seine Aussagekraft verloren hat, stößt der Lerner auf erhebliche Erschwernisse, indem er die Funktion des Verbes erst dann erschließen kann, wenn er beim oftmals ziemlich entfernten Substantiv angelegt ist. Liest man z.B. einen Satz, der mit dem Wörtern „er traf...“ beginnt, so erwartet man im Weiterem ein Akkusativobjekt, das die Frage „Wen traf er?“ beantwortet. Diese zum erwartenden Antwort wird dann unerwartet durch ein Wort wie „Vorbereitungen“ ausgedrückt (Vorbereitungen treffen).

Unter dem in Leseunterricht auftretenden Lehr- und Lernschwierigkeiten sollten auch solche erwähnt werden, die mit Zusammensetzungen verbunden sind. So müssen DaF-Lerner Bestimmungswörter von Halbpräfixen (z.B. *Grundwasser, Grundwort*) Grundwörter von Halbsuffixen (z.B. *Kaufmann, Ehemann*) unterscheiden können, sowie die aktive Bedeutung eines verbalen Bestimmungswortes von dessen passiver Bedeutung (z.B. *Messgerät- Messgröße, Förderpumpe- Fördermenge usw.*)

Unter dem in Leseunterricht zu berücksichtigenden Ambiguitätsproblem möchte ich hier noch auf die ambigen grammatischen Formen aufmerksam machen. Viele Formen haben bei gleichen grafischen Merkmalen verschiedene Funktionen, was im Leseprozess zu Missverständnissen führen kann. So kann z. B. das Partizip II nicht nur vergangenheitsreferenziell (ein angelegener Wagen), sondern auch gegenwartsreferenziell (ein mit Benzin angetriebener Wagen) sein; das Präsens ist bekanntlich nicht nur gegenwartsreferenziell, sondern auch zukunftsreferenziell, das Futur nicht zukunftsreferenziell sondern auch modal schwache Verben mit unbetonter Vorsilbe und Endung –t bezeichnen sowohl die 3. Person Sg. im Präsens wie auch das Partizip II (z.B. *besucht*) starke Verben mit unbetonter Vorsilbe und Endung –en den Infinitiv, die I. und 3 Person Plural Präsens und das Partizip II (z.B. *bekommen*); das Verb „sein“ bezeichnet mit dem Partizip II eines Vollverbs sowohl das perfekt als auch das Zustandspassiv (z.B. *er ist gezogen; 1- in eine Wohnung; 2- der Zahn ist gezogen.*)“

Differenzierungsschwierigkeiten treten im Leseunterricht sowohl auf lexikalische als auch auf grammatischen Ebenen auf. Unter den lexikalischen Differenzierungsproblemen verursachen ähnlich laufende, leicht verwechselbare Wörter oft Verständniserchwernisse. Es sind Wörter, die in bestimmten grammatischen Formen zufällig ähnlich laufen (z.B. *lasen- lassen, gelangen- gelangten, können-kennen*), es sind zum anderen Wörter, die von demselben Stamm abgeleitet sind durch unterschiedliche Affixe jedoch Bedeutung- bzw. Schattierungsunterschiede aufweisen. (z.B. *scheinbar; anscheinend, begraben-vergraben-eingraben*); es sind drittens Lehnwörter wie *reell-real, Fatal-Fatalistisch* usw.

Besondere Probleme treten bei der Differenzierung zwischen manchen zusammengesetzten Verben und freien Verbindungen auf, vor allem, wenn das Verb im Satz in Präsens oder im Präteritum erscheint; „*Es spricht... frei*“ (*frei sprechen oder freisprechen?*); „*Er bleibt... sitzen*“ (*sitzen bleiben oder sitzenbleiben?*), „*So kommen ... zusammen*“ (*zusammen kommen oder zusammenkommen?*) usw.

Zu den häufig vorkommenden grammatischen Differenzierungsproblemen gehören u.a. die Festlegung der grammatischen Funktionen der Hilfsverben (z.B. *hat ... gemacht, hat ... zu machen; wird ... gefragt, wird ... fragen.*); das Unterscheidenskönnen zwischen einem Adverb und einem attributiven Adjektiv (vgl. *Er gibt eine sichere Antwort – Er gibt sicher eine Antwort; der isoliert untersuchten Phosphor – der isolierte, untersuchte Phosphor.*) Lernende sollen ferner im Unterrichtsprozess lernen, freie Verbindungen von phraseologischen anhand grammatischer Kennzeichen zu unterscheiden (vgl. *in Gand- im Gang, d.h. im Korridor, in Betrieb sein, – im Betrieb sein; Eingang suchen- den Eingang suchen*).

Hier kann nicht auf alle Leseverständnisprobleme eingegangen werden, die die Unterrichtsmethodik und -didaktik, die Unterrichtsgestaltung bestimmen sollen. Unerwähnt bleiben u.a. solche Probleme wie die Funktionen der Präpositionen (die in ihrer Mehrzahl von Sprache unterschiedlich sind; vgl. Atli, 2016); die Modalpartikel (so schlimm ist es ja nun mal doch nicht...), mit dem Erschließen der Rahmenkonstruktion verbundene Erschwernisse; das „Labyrinth“ des erweiterten Attributes und viele andere.

Um die bereits erwähnten grammatischen Relationen der Wörter innerhalb eines Satzes zu erschließen, ohne welche ein Satzinhalt nicht erschlossen werden kann, hat der DaF-Lerner über gewisse Grammatikkenntnisse zu Verfügung. Das kennen der zahlreiche Regeln, Paradigmen und dergleichen, die in den traditionellen Grammatikbüchern enthalten sind, tragen jedoch nur indirekt und auf Umwegen zum Leseverständnis bei. Die traditionelle Grammatik wie sie im herkömmlichen Deutsch angewandt wird, ist eine Produktionsgrammatik, eine präskriptive Grammatik, die dem Lernenden den Weg vom Inhalt zu Form ebnet. Im Leseunterricht bedarf es einer ganz anderen Gestaltung des grammatischen Stoffes, u.a. einer deskriptiven Rezeptionsgrammatik, einer Verstehens- bzw. Identifikationsgrammatik, in der der Stoff so geordnet und gestaltet ist, dass er dem lernenden den Weg von der Form zum Inhalt ebene. Der Lernende soll im Leseunterricht dazu befähigt werden, grammatische Formen und Strukturen zu identifizieren, sie von ähnlichen oder gleichlautenden zu differenzieren und anhand äußerlicher, formeller Kennzeichen die Relationen der Wörter und Wortverbindungen zu einander zu schließen. Ich möchte meinen Standpunkt mit einem Beispiel illustrieren, u.a mit dem Thema „Perfekt.“

In der herkömmlichen Grammatikregeln heißt es gewöhnlich;

„...die transitiven Verben bilden ihr Perfekt im aktiv geschehen in einem unvollendeten Verlauf, in seiner Dauer ausdrücken, bilden ihr Perfekt ebenfalls mit „Haben“. Diejenigen intransitiven Verben, die eine Zustands- oder Ortsveränderung, einen neuen, erreichten Stand bezeichnen, bilden ihr Perfekt mit „sein“ (Bernstein.1984:55).

Die für das verstehende Lesen bestimmte Identifikationsgrammatik hat demselben Sachverhalt wie folgt zu formulieren:

„steht im Aussagesatz eines der Verben „haben“ oder „sein“ an zweiter Stelle, so stellen wir die Funktion dieser Verben fest (Hilfsverb oder Vollverb), indem wir prüfen, ob am Satzende oder vor einer beordneten Konjunktion ein Infinitives Verb steht“ (Der große Duden.1959:110).

Ein Partizip II, dem an zweiter Stelle im Aussagesatz des Verbs „haben“ vorangeht, bezeichnet mit diesem Hilfsverb eine Handlung oder eine Zustand in der Vergangenheit. Das Partizip II eines transitiven Verbes bezeichnet mit dem Hilfsverb „sein“ einen Zustand, der als Folge einer Handlung eingetreten ist.

Das eingeführte Beispiel zeigt, dass sich die beiden Grammatiktypen u.a. durch unterschiedliche Formulierung derselben grammatischen Erscheinungen unterscheiden. Die Verstehensgrammatik stützt sich auf andere Merkmale und Regeln als die herkömmliche Schulgrammatik. Sie gruppiert und systematisiert den grammatischen Stoff in anderer Reihenfolge und definiert die grammatischen Erscheinungen durch regeln, die sich oftmals vor denen der Produktionsgrammatik vollständig unterscheiden, manchmal nur unbedeutende definitionsunterschiede aufweisen, so ist z.B. im auf Sprachfertigkeiten gezielten Deutschunterricht der Deklination der Adjektive große Aufmerksamkeit zu schenken, dagegen braucht das erweiterte Attribut nicht besonders unterstrichen werden. Die auf verstehendes Lesen abgezielte Grammatik kann sich damit begnügen, die Endungen *-e, -er, -es, -en* als Merkmale attributiver Adjektive anzuführen und dabei auf die Funktionen der Endungen *-er, -es, -en*, hinzuweisen (die anderen zwei Endungen haben keine grammatische Funktion). Die Verstehensgrammatik hat sich dagegen mit dem erweiterten Attribut und anderen für die Schriftsprache typischen Erscheinungen ausführlich auseinanderzusetzen.

Abschließend ist darauf aufmerksam zu machen, dass das Leseverständnis im DaF-Unterricht nur mit Hilfe eins speziellen Übungssystem erreichbar ist. Die von mir ausgearbeiteten und in Unterrichtsprozess bereits jahrelang angewandten Übungen zum Leseverständnis lassen sich in drei Typen einteilen:

- 1) Nach grammatischen und lexikalischen Themen eingeteilte Übungen zur Vermittlung sprachlicher Erscheinungen, die lehrerfahrungsgemäß Schwierigkeiten hervorrufen;
- 2) Allgemeine Verständnisübungen, vor Allem zu Disambiguierung und Differenzierung;
- 3) Übungen zur Verständniskontrolle bestimmter Texte.

Die Übungen der ersten Gruppe beziehen sich nicht auf bestimmte Inhalte, sie sollen den Lernenden einzelne für die Textrezeption wichtige Formen und Strukturen vor Augen führen, zu deren Identifizierung und Dekodierung vorbeugen. Hier einige Beispiele:

A) Identifizieren von Verbalformen

1. Aus welchen der Satze a) und b) steht, die im Satz c) gebrachte Tatsache hervor?
 - a) Die wunder der Technik sind von der Masse und für die Masse geschaffen.
 - b) Die Wunder der Technik sind von der Masse und für die Masse zu schaffen.

- c) Die Wunder der Technik sind noch nicht geschaffen.
 2) Welche der in den Sätzen a) und b) gebrachten Tatsachen geht aus dem gegebenen Satz hervor?
„Ich selbst habe meine poetische Fruchtbarkeit in diesem Jahre noch zum Teil der langen Pause zuzuschreiben, die ich im poetischen Arbeiten machte“ (Schiller.1970: 26).

- a) Schiller hat seine poetische Fruchtbarkeit zum Teil der langen Pause zugeschrieben, die er im poetischen Arbeiten machte.
 b) Schiller musste seine poetische Fruchtbarkeit zum Teil der langen Pause zuschreiben, die er im poetischen Arbeiten machte.

B) Präpositionen und trennbare Verben.

- 1) Unterstreichen sie die Präpositionen (die Vorsilben)
 a) Die Gewerkschaften wuchsen seit dem industriellen Aufschwung Deutschlands wieder an.
 b) Die Gewerkschaften wuchsen seit dem industriellen Aufschwungs Deutschlands wieder an Zahl und Bedeutung.
 C) *Vollverb oder Funktionsverb?* Frei oder phraseologische Verbindung? Welche Wortverbindungen kann durch das Verb „erklären“ ersetzt werden? Oder unterscheiden Sie die Vollverben!
 a) Man führte den geflohenen Verbrecher in Gefängnis zurück.
 b) Man führte den Unfall auf ein Versehen zurück.

D) Das erweiterte Attribut

- 1) Zu welchem Substantiv gehört der Artikel „die“? die in den letzten Jahren wieder in das Interesse einer besonders durch polarwissenschaftliche Publikationen informierten Öffentlichkeit tretende biologische Forschung untersucht ein neues Gebiet der Biologie.
 2) Aus dem erweiterndem Attribut geht hervor, dass ... a), b), c) usw.

Die Übungen der zweiten Gruppe können sich sowohl auf bestimmte Texte beziehen als auch von solchen unabhängig sein. Hier einige Beispiele:

A) Disambiguierung anhand grammatischer Merkmale,

1. In welchen der Sätze a) und b) kann das Wort „welche“ durch „die“ ersetzt werden?
 a) Sie untersuchten die Frage, welche Beziehungen zwischen den Aussagen bestehen.
 b) Sie untersuchten die Frage, welche die Beziehungen zwischen den Aussagen behandelt.
 2. Aus welchen der Sätze a) und b) geht die im Satz c) gebrauchte Tatsache hervor?
 a) Der Beitrag versucht elektronische Geräte, deren Prinzipien und Anwendungsmöglichkeiten bereits im vorigen Kapitel erwähnt worden, ausführlicher zu betrachten.
 b) Der Beitrag versucht, elektronische Geräte, deren Prinzipien und Anwendungsmöglichkeiten ausführlicher zu betrachten.
 c) Die Prinzipien und Anwendungsmöglichkeiten der elektronischen Geräte werden im Beitrag nicht behandelt.
 3) In welchen der folgenden Sätze kann das Wort „da“ durch „weil“ ersetzt werden?
 a) Da, wo sich diese Ansichten mit anderen Gebieten verbunden hatten, bedeutet dieser Sturz eine radikale Änderung.
 b) Da sich diese Ansichten mit anderen Gebieten verbunden hatten, bedeuteter dieser Sturz eine radikale Änderung.

B) Funktionserschließung der Präpositionen was bedeutet die kursiv geschriebene Verbindung bei der bestehenden Entwicklung wird nicht bleiben, wie es ist:

- a) durch die bestehende Entwicklung;
 b) trotz der bestehenden Entwicklung;
 c) falls die bestehende Entwicklung fort dauert.

C) Erschließen der Subjekt-Objekt-Verhältnisse

Was geht aus dem gegebenen Satz hervor? (a oder b)

Die Fähigkeit von Makrophagen, Bakterien und Tumorzellen zu stören, kommt in diesem Prozess zum Ausdruck.

- a) Makrophagen, Bakterien und Tumorzellen zerstören,
 b) Makrophagen zerstören Bakterien und Tumorzellen.

D) Identifizieren und Inhalterschließung struktureller Unterschiede (durch Übersetzen in die Muttersprache der andere vom Lehrer als passend angesehene Mittel)

1. a) Im vier Semester umfassenden Studium liegt das Schwergewicht auf der Soziologie.
2. b) Im vier Semester umfassenden Studium liegt das Schwergewicht auf der Soziologie.

Als Übungen der dritten Gruppe (Verständniskontrolle von Texten) kann man folgende Typen empfehlen.

1. Welche der folgenden Überschriften passen zum Text?
2. Welche der folgenden Tatsachen gehen aus dem Text hervor?
3. Der Text informiert über a), b), c).
4. Aus welchen Sätzen (Abschnitten) des Textes erfahren wir, dass ...
5. Welche Antworten sind richtig?
6. Finden Sie im Text Sätze, die eine Vermutung (Verwunderung, Bedauern usw.) ausdrücken.

In ausgangssprachlich homogenen Gruppen und vorausgesetzt, der Lehrer beherrscht die Muttersprache der Schüler, ist und bleibt die Übersetzung das zuverlässigste und bewährteste Mittel zur Verständniskontrolle. Wenn die Kenntnisse der Lernenden es jedoch ermöglichen und diese über genügend Sprachfähigkeiten verfügen, können zur Verständniskontrolle auch Produktionsübungen benutzt werden. (beantworten von Fragen, Stellungnahme zu einzelnen Tatsachen, Schlussfolgerungen usw.).

Es ist klar, dass die ausgeführten Übungsmuster nur einen Bruchteil dessen veranschaulichen konnten, was im Leseunterricht – den jeweiligen Bedingungen, dem Stand der Lernenden usw. entsprechen – anzuwenden ist. Die dem Lehrer zur Verfügung stehenden Möglichkeiten sind damit bei weitem nicht erschöpft, der phantasie reiche Lehrer wird die hier gebrachte Aufstellung zweifelsohne erweitern und ergänzen.

3. Die strategische Lesehandlung

In diesem Abschnitt bespreche ich über strategische Lesehandlungen, die aus der empirischen Forschung – in Bezug auf das Lesen in der L1 sowie in einer Fremdsprache – bekannt geworden sind. Zu den in Tabelle 1 aufgelisteten strategischen Lesehandlungen ist anzumerken, dass sie in der Forschungsliteratur oft als „Lesestrategien“ bezeichnet werden, auch wenn eindeutig nicht erforscht wurde, inwiefern Leser und Leserinnen ihre Leseprozesse selbst bewusst steuern, sondern lediglich der Frage nachgegangen wurde, welche strategischen Lesehandlungen sie ausführen. Die in der Tabelle aufgelisteten strategischen Lesehandlungen werden sowohl beim Lesen in der Muttersprache als auch beim Lesen in einer Fremdsprache angewandt.

4. Sprachliches und nichtsprachliches Vorwissen verwenden

Überschriften, Zwischenüberschriften, Bilder, Bildunterschriften oder auffällig gesetzte Textteile als Anhaltspunkte verwenden um;

1. Festzustellen, auf welche Fragen man beim Lesen des Textes eine Antwort erhalten möchte;
2. Erwartungen über Textinhalte aufzubauen;
3. Inhaltliches Vorwissen über das Thema des Textes zu aktivieren;
4. Festzusetzen, um welche Textsorte es geht;
5. Vorwissen über die rhetorische Organisation des Textes (z.B. Auflistung, Vergleich/Kontrast, Ursache/Folge) zu aktivieren;
 - Satz- oder Wortbedeutungen anhand von Hinweisen aus dem Kontext (Bildern, Zahlen, Symbolen, Formen, Umschreibungen, Definitionen, Verallgemeinerungen, Beispiele) ableiten,
 - Elaborieren.
6. Informationen aus dem Text mit eigenen inhaltlichen Vorwissen, persönlichen Erfahrungen oder Auffassungen verknüpfen;
7. Nach Analogien suchen;
8. Auf Informationen aus dem Text reagieren;
9. Die Fortsetzung oder den Ablauf des Textes vorhersagen;
 - Zusammenhänge zwischen Textteilen herstellen,
 - Kognaten und Internationalismen verwenden,
 - Kontextreferenzen ermitteln,
 - Regeln anwenden (z.B. Wortbildungsregeln),
 - Hilfsmittel verwenden (z.B. Wortliste, Wörterbuch),
 - Informationen aus dem Text in eigenen Worten wiedergeben, Textbedeutung im Arbeitsgedächtnis aktiv halten,
 - Schlussfolgerungen aus Text Informationen ziehen.

4.1. Textelemente mit einem hohen Informationswert verwenden

- Der Leser sucht Schlüsselfragmente, Schlüsselbegriffe, Schlüsselwörter der zusammenfassende Aussagen im Text, indem sie oder er den Text kreuz und quer überprüft oder gezielt den Anfang und das Ende von Absätzen abschließt;
- Hinweise auf die relative (Un-) Wichtigkeit bestimmter Textstellen suchen;
- Schlüsselfragmente markieren;
- Sich Notizen machen;
- Antworten auf eigene Fragen im Text suchen;
- wichtige Einzelheiten im Text suchen;
- -Nebensächlichkeiten identifizieren;
- den Text zusammenfassen.

4.2. *Strukturmarkierende Textelemente verwenden*

Folgende strukturmarkierende Textelemente können bei der Bedeutungskonstruktion verwendet werden:

- Strukturmarkierende Hinweise,
- Graphische Strukturmerkmale,
- Überschriften und Zwischenüberschriften,
- Text Konnektoren
- Lesezeichen.

5. **Leseprozessen**

Wie bereits erwähnt, lasst sich auf der Grundlage des aktuellen Forschungsstandes für die Vermittlung von Lesestrategien die Hypothese aufstellen, dass die auf die Verstärkung sowohl der kognitiven Kompetenz wie der Fähigkeit zu Selbststeuerung.

Innerhalb des Kognitiven Bereichs werden zwei Teilbereiche unterschieden, zwischen denen vielfache Wechselbeziehungen angenommen werden:

1. Das kognitive Wissen,
2. Kognitive Prozesse

Kompetenz in Bezug auf einen dieser Teilbereiche bzw. in Bezug auf beide Teilbereiche bezeichne ich als „*kognitive Kompetenz*.“

1. *Das wissen und kognitive Prozesse*

Diese Art von Wissen wird in der Regel als das Ergebnis einer Reflexion über die Art, Funktionsweise und Effektivität kognitiver Handlungen aufgefasst. Es geht dabei um mindestens fünf Variablen;

- a) Wissen über die Frage welche Strategien jemand anwenden kann und über die Eigenschaften dieser Strategien.
- b) Wissen über die Frage, wie strategische Handlungen ausgeführt werden können,
- c) Wissen über die Frage, wann bestimmte Strategien brauchbar sind, und wann nicht,
- d) Wissen, dass jemand über sich selbst und über die eigenen kognitiven Fähigkeiten besitzt, wissen (Lese- Aufgaben).

2) *Kognitiver Prozesse und Strategieranwendung*

Hier sind unterschiedliche Kompetenzen vom Spiel:

- a) Planung, Jemand orientiert sich auf eine Aufgabe und generiert eine Strategie, um die Aufgaben zu erledigen;
 - b) Überwachung; jemand überwacht, ob die Anstrengungen das erwünschte Ergebnis erzielen;
 - c) Auswertung und Reflexion; jemand überprüft, ob die Anwendung der Strategien erfolgreich gewesen ist das junge und schwache Leserinnen und Leser sich nicht sehr bewusst sind, dass ihre Aufgabe beim Lesen darin besteht, Bedeutungen zu gewinnen. Lesen ist für sie vor allem eine Frage des Dekodierens graphischer Informationen. Auch gelingt es jungen und schwachen Leserinnen und Leser schlecht, kognitiven Objektivitäten zu überblicken, überwachen und auszuwerten. Wenn sie einen Text oder Teile eines Textes nicht verstehen, bemerken sie dies nicht immer rechtzeitig. Auch unterscheiden junge und schwache Leserinnen und Leser sich von erfahrenen und erfolgreichen dadurch, dass sie weniger oft strategische Lesehandlungen ausführen bzw. dass sie ihr Repertoire strategischer Lesehandlungen weniger differenziert ist.
- 1) Sich für den jeweiligen Text, den sie lesen wollen, bewusst Leseziele zu setzen;
 - 2) Welche strategischen Lesehandlungen sie -unter welchen Bedingungen- ausführen können, um bestimmte Leseziele zu erreichen;
 - 3) Die Ausführung strategischer Lesehandlungen zu überwachen;
 - 4) Ihrer Strategiegebrauch zu bewerten und zu reflektieren.

Strategievermittlung

Welche Lesehandlungen sind nun auszulösen, damit sich Lernende die oben beschriebenen kognitiven Kompetenzen aneignen können? Wer sich die Forschungsliteratur zum Thema Vermittlungsmethoden (Ehlers, 1999, Schmidt, 2000) genauer anschaut, stellt fest, dass sich – in Bezug auf die Art der auszulösenden Lernhandlungen – drei Komponenten unterscheiden lassen:

a) Orientierung auf die Anwendung einer Strategie: Übung in der Ausführung der strategischen Lesehandlung, Bewusstmachung des strategischen Vorgehens. Die einzelnen Vermittlungsmethoden unterscheiden sich vor allem dadurch, dass sie diese drei Komponente jeweils stark unterschiedliche Maße fokussieren und verschiedene miteinander kombinieren. außerdem unterscheiden sie sich indem konkreten Lehrhandlungen, die sie innerhalb jeder einzelnen Komponente organisieren.

b) *Orientierungskomponente* zielt vor allem auf die Entwicklung des kognitiven Wissens über Leseziele, Leseprozesse und strategische Lesehandlungen ab. Die Lernenden erhalten in dieser Phase Informationen über Leseprozesse, Leseziele und effektive strategische Lesehandlungen. Durch Informationen darüber, wie strategische Lesehandlungen zusammengesetzt bzw. wie sie auszuführen sind.

Zum Zweck der Orientierung werden unterschiedliche Lernhandlungen ausgelöst. Nicht nur Zuhören und Beobachten sind hier sinnvoll, sondern vor allem auch selbstständige Lernhandlungen bezogen auf konkrete Beispiele strategischen Vorgehens bzw. auf Analogien. Es geht nicht mehr nur um direkte (Verbale) Erklärungen von Seiten des Lehrers, sondern auch um induktive Verfahren, Analogien und Beispiele, wobei die Lehrerin laut denkend demonstriert, wie sie bei der Erledigung von Leseaufgaben strategisch vorgeht.

Das Lernmaterial soll;

a) Die charakteristischen Merkmale strategischer Lesehandlungen in einer für die Lernenden bedeutungsvollen Weise beschreiben.

b) Klarmachen, warum die betreffende strategische Lesehandlung erworben werden soll und wozu sie dienen kann.

c) Die lernenden darüber informieren, wie sie Lesehandlung schritt für schritt auszuführen ist.

d) Erklären, unter welchen Bedingungen es sinnvoll sein kann, die betreffende Lesehandlung anzuführen.

e) Zeigen, wie diese Lernenden bei der Überwachung und Auswertung ihres Handelns konkret vorgehen können.

a) Die Überwachungskomponente richtet sich hauptsächlich auf die Entwicklung der Fähigkeit Lesehandlungen adäquat auszuführen. Im Rahmen dieser Komponente kommen sowohl vom Lerner gesteuerte, auf das Einüben einzelnen Lesehandlungen abzielende Lernhandlungen als auch die vom Lehrer begleitete oder überwachte Ausführung Lesehandlungen beim Lesen authentischer Texte ausgelöst werden.

b) Die Bewusstmachungskomponente zielt hauptsächlich auf die Entwicklung der Kompetenz ab, und zwar vor allem auf die Fähigkeit der lernenden, ihre Leseprozesse zu steuern. Die Einführung diese Komponente in die Lesedidaktik geht auf Westhoff (2006) zurück und ist in der russischen Lerntheorie (Vygotsky, 1978) sowie in den Auffassungen des amerikanischen Lernpsychologen Strassner (1980) begründet. Die Bewusstmachungskomponente beinhaltet, dass sie oder der Lernende die Schritte expliziert, die zu einer erfolgreichen Erledigung einer Aufgabe geführt haben.

Folgende reflexionsfragen können den lernenden helfen, sich ihre Leseanwendungen bewusst zu machen, wobei entweder der Lehrer das Lernmaterial die Fragen stellen kann, die lernenden sich üben aber auch gegenseitig befragen können.

1. Welche(r) Ziele wolltest du erreichen?
2. Wie bist du dabei vorgegangen?
3. Hast du deine Ziele erreicht? Woher weißt du das?
4. Wie erklärst du dir deine Ergebnisse?
5. Was lernst du daraus für ein nächstes Mal?

Die Relevanz dieser Komponente wird aus unterschiedlichen theoretischen Perspektiven betont. Erstens wird in den Theorien die Entwicklung kognitiver Kompetenz durchweg davon ausgegangen, dass Reflexion der Schülerfaktor beim Erwerb kognitiven Wissen und bei der Entwicklung der Fähigkeit der Reflexion auch in der Forschungsliteratur zu Fragen der Transferförderung betont.

Der Lernende abstrahiert bewusst von einzelnen, konkreten Erfahrungen und versucht aus diesen Erfahrungen allgemeine Prinzipien, Regeln oder Strategien abzuleiten. Transfer kommt dann dadurch zustande, dass auf diese Weise bewusst gemachte Strategien bei der Erklärung neuer Aufgaben angewandt werden. Zu Beantwortung der eingangs gestellten zweiten Frage „welche Lernhandlungen sind im Rahmen des Leseunterrichts zu organisieren, damit lernende ihre Leseverstehensleistungen verbessern“? lässt sich nun folgende ihre kognitive als auch ihre kognitive Kompetenz in Bezug auf die Anwendung von

Lesestrategien entwickeln, sind Lernhandlungen unterschiedlicher Art im Kombination miteinander auszulösen.

Zur Entwicklung des kognitiven Wissens sind orientierende Lernhandlungen auszulösen; Übungen sind notwendig für die Entwicklung der Fähigkeit, strategischen Lernhandlungen adäquat auszuführen; und Bewusstmachung des strategischen Vorgehens ist notwendig für die Entwicklung der Fähigkeit, die eigenen Leseprozesse zu steuern.

6. Vermittlungsmethoden

Wie gesagt unterscheiden sich in der Forschungsliteratur Vermittlungsmethoden (Schmidt, 2000) voneinander hauptsächlich dadurch, dass sie die beschriebenen drei Komponenten (Orientierung, Übung und Reflexion) in unterschiedlichem Masse berücksichtigen oder miteinander kombinieren. Außerdem unterscheiden sie sich indem konkreten Lernhandlungen, die sie innerhalb jeder einzelnen Komponente organisieren. Es gibt ein Fünfphasenmodell für die Vermittlung von Lesestrategien, das alle drei Komponenten enthält:

1) *Orientierung*: der Lernende erkundet die Leseaufgabe und die auszuführende Handlungen- und unterscheidet sich für eine Strategie.

2) *Ausführung*: der Lernende wendet die Strategie an, d.h. er führt die strategischen Lesehandlungen aus.

3) *Verbalisierung*: der lernende expliziert die Schritte, die zu einer erfolgreichen Erledigung der Aufgabe geführt haben. Diese gilt als wirksamer Bestandteil bei der Vermittlung von Strategien.

4) *Verkürzung*: der Lernende bekommt weniger Zeit, die Strategie auszuführen.

5) *Maxime Verkürzung*: die Strategie wird sehr schnell ausgeführt. Es bleibt den Lernenden jederzeit möglich, sich die Strategie bewusst zu machen, falls dies notwendig sein sollte.

Auch in einer Vermittlungsmethode, die sich ebenfalls an die Lerntheorie Wygotsky (1978) anlehnt, spielt die Komponenten eine entscheidende Rolle. Der Lehrer und lernende führen abwechseln einen Dialog über einen Lesetext, wobei es nachdrücklich um die Bedeutungsermittlung geht.

Im Prinzip werden immer die gleichen vier strategischen Lesehandlungen ausgeführt: Vorhersagen von Textinhalten, Unklarheiten beseitigen, Fragen zum Text stellen und zusammenfassen. Jedes Mal, wenn Lernende die Lehrerrolle erfüllen, machen sie sich ihre strategisches handeln bewusst. Da der Unterricht sich in Kleingruppen abspielt, übernimmt jede individuelle Lernende relativ oft die Lehrerrolle, d.h. jede(r) individuelle Lernende macht sich relativ oft bewusst, welche strategischen Lesehandlungen ausgeführt werden und welche Ergebnisse dabei herauskommen.

7. Effektstudien

Es stellt sich nur die Frage, inwiefern die beiden aus der Theorie gewonnen Hypothesen in Bezug auf die eingangs gestellten Fragen in empirischen Forschungsarbeiten bestätigt werden. Führt ein strategisch orientierter Leseunterricht, der auf die kombinierte Entwicklung kognitiver und kognitiver Kompetenzen abzielt, tatsächlich zu verbesserten Leseverstehensleistungen?

In zahlreiche Effektstudien ist der Versuch unternommen worden, lesestrategische Lesehandlungen zu vermitteln.

8. Konsequenzen für die Leseforschung

Die unzureichenden Leseverstehensleistungen von jugendlichen und erwachsenen in vielen hochentwickelten Ländern (OECD, 2010) bei gezeitigt mangelnden empirischen belegen in Bezug auf den Vermittlungsmethoden unterstreichen die Notwendigkeit, die Forschungsanstrengungen hinsichtlich der Effektivität des Leseunterrichts- vor allem im sekundär Bereich, sowohl bei der L1 als auch bei den Fremdsprachen- zu verstärken. Zu diesem Zweck sind Effektstudien notwendig, in denen auf Transfer von der Vermittlungssituation auf die Textsituation abgezielt wird. Zwei Empfehlungen möchte ich auf der Grundlage des hier dargelegten Forschungsstandes zur Diskussion stellen.

Erstens war die Effektivität jeder einzelnen der in diesem Aufsatz unterschiedenen Komponenten getrennt zu überprüfen (Orientierung, Übung-und Bewusstmachung). Dazu waren vergleichende Effektstudien notwendig, in deren die Effekte der Vermittlung von Lesestrategien auf das Wissen über Lesestrategien, die Fähigkeit zur adäquaten Ausführung strategischer Lesehandlungen und die Leseverstehensleistungen unter vier Bedingungen erforscht werden. Diese sind:

1) Nur Orientierung (der Lernende erhalten Informationen über Leseziele, Lesestrategien und Leseprozesse)

2) Nur Übung (der Lernende üben sich)

3) Bewusstmachung

4) Eine Kontrollgruppe, die einen Leseunterricht enthält (Textlesen, fragen zum texte beantworten).

5) Kontrollgruppe mit „traditionellen Leseunterricht.

9. Konsequenzen für die Lesedidaktik

Beim aktuellen Forschungsstand in Bezug auf vermittlungsrelevante kognitive Kompetenzen und die Effektivität von Vermittlungsmethoden ist Besonderheit am Platze, wenn es auf Empfehlungen für die Praxis des Leseunterrichts ankommt. Es zeichne sich höchstens Tendenzen ab, die ich im Folgenden zusammenfasse und in Empfehlungen für die Praxis umzusetzen versuche:

9.1. Strategische Lesehandlungen

Meine erste Empfehlung bezieht sich auf die Frage, welche strategische Lesehandlungen zu vermitteln sind. Hier scheint es sinnvoll, die lernenden mit einer breiten Palette unterschiedlicher strategischer Lesehandlungen aus jeder der drei in diesem Beitrag unterschiedenen Hauptgruppen bekannt zu machen. Die Lehrer sollten sich allerdingst bewusst sein, dass nicht jede strategische Lesehandlung für jeden individuellen lernenden gleichermaßen nützlich oder geeignet ist. Die Lehrer sollten ihre Lernenden dann anregen, entsprechen ihren persönlichen Präferenzen bzw. ihren individuellen Lernstill, ihre eigens Auswahl aus einem reichen Angebot Lesehandlungen zu treffen.

9.2. Orientierung

Die lernenden sind, damit sie ihre kognitive wissen über Leseziele, Leseprozesse und Lesehandlungen darüber zu vergehen, wie Lesestrategien funktionieren, wann und warum ihre Anwendung sinnvoll sein kann, wie sie ausgeführt werden sollen und wie sie Effektivität zu überwachen.

9.3. Lehrer Rückmeldung

Meine dritte Empfehlung bezieht sich auf das Lehrer-Feedback. Leseaktivitäten im Unterricht machen die Ausführungen strategischer Lesehandlungen besser beobachtbar für Lehrerinnen und Lehrer. Das eröffnet vielfache Möglichkeiten, den Lernenden bei adäquaten und erfolgreichen Einsatz Lesehandlungen positives zu geben. Eine solche Rückgabe kann dazu beitragen, die lernenden davon zu überzeugen, das die Anwendung von Lesestrategien ihnen hilft, Bedeutungen zu konstruieren und das wiederum kann nur zu ihren Motivation in Bezug auf den Erwerb von Lesestrategien beitragen.

Schluss

Lesehandlungen kann sinnvoll sein und groß machen – vorausgesetzt, dass es gelingt, den Lernenden hinreichend variierte, auf die Konstruktion von Bedeutung ablenkende Leseaufgaben anzubieten. Die Forderung nach Variationen stellt sich besonders im Bereich der Leseaktivitäten. Viele Lehrer berichten über Schwierigkeiten, die lernenden für reflexive Aufgaben zu motivieren. Nicht wäre in der Tat langweiliger für die Lernenden als die ständige Wiederkehr ewig gleicher Leseaufgaben.

Die Entwicklung und Erprobung einer breiten Palette unterschiedlicher und attraktiver Aufgabenstellungen für die strategischer Lesehandlungen bei Fremdsprachenlernenden, rechne ich zu den am meisten versprechenden Herausforderungen für Lehrer, Lehrbuchautoren und Leseforscher.

Die didaktische Grundlage in Leseunterricht ist das Erkennen typischer Leseverständnisse und Lesestrategien im DaF-Unterricht.

LITERATURVERZEICHNIS

- ATLI, M. H. (2015) "Grammatical gender in German language and the acquisition of this system" *International Journal of Human Sciences (IJS)*, Volume: 12, Issue: 2, Year: 2015. ISSN: 2458-9489. DOI: <https://doi.org/10.14687/ijhs.v12i2.3266>
- ATLI, M. H. (2016) "Öğretebilirlik Varsayımı ve Türkofonlarda Almanca Ad Çekimi Sistemi Edinimi", *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, The Journal of International Social Research*, Cilt: 9 Sayı: 44 Volume: 9 Issue: 44 Haziran 2016 June 2016 www.sosyalarastirmalar.com ISSN: 1307-9581
- BERNSTEIN, A. (2010). „Klassifizierung der Lernschwierigkeiten“, *Zielsprache Deutsch* 9/2010 Ismening.
- BERNSTEIN, A. (2011) „Die Komposition als Verständnisproblem im Leseunterricht“, In: *Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht*, 15 81984) 54, S. 109-
- BERNSTEIN, A. (2011). „Die Phraseologie als Verständnisproblem im Leseunterricht“, *Lebende sprachen*, ISSN (Online) 1868-0267, ISSN (Print) 0023-9909.
- CAROLINA, M (1985). *Weiterlernen im Fremdsprachenunterricht*, van Wallravan.
- DER GROßE DUDEN, (1959), *Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*, s. 110.
- Ehlers, Swantje. (1999). „Zum Wandel in der Lesetheorie und seine Folgen für die Fremdsprachendidaktik“, *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 10 (1999), 2, 177-207.
- FRIES, C. (1949). "Coexistent Phonemic Systems", *Language*, 25. 25-50
- GROTJAHN, Rüdiger. (1995). „Zweisprachliches Leseverstehen: Grundlagen und Probleme der Evaluation“, *Die Neueren Sprachen*, 94 (1995), 5, 533-555.
- <http://www.oecd.org/edu/skills-beyondschool/educationatag glance2010oecdindicators.htm>
- KORAY, Ö., Köksal, M. S., Özdemir, M., & Presley, A. İ. (2007). "The effect of creative and critical thinking based laboratory applications on academic achievement and science process skills", *Elementary Education Online*, 6(3), 377-389.
- PIAGET, J. (1976). *The psychology and intelligence in children*, New York: International Universities Press.
- SCHMIDT, C. (2000). „Arbeitsgedächtnis und fremdsprachliches Leseverstehen“, In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 1/2000, s. 83-1001
- STRASSNER, E. (1980). „Sprache in Massenmedien“, In: *Lexikon der Germanistischen Linguistik*, hrsg. von Hans Peter Althaus.
- WYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*, (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman, Eds.) (A. R. Luria, M. Lopez-Morillas & M. Cole [with J. V. Wertsch], Trans.) Cambridge, Mass.: Harvard University Press. (Original manuscripts [ca. 1930-1934]).