

## DIE ENTWICKLUNG DER LESEKOMPETENZ IM DAF-UNTERRICHT

### YABANCI DİL OLARAK ALMANCA DERSİNDE OKUMA BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİ

“ Ein Buch lesen, heisst für den guten Leser:  
einen fremden Menschen, Wesen und Denkart  
kennen zu lernen, ihn zu verstehen suchen,  
ihn womöglich zum Freund zu gewinnen. “  
(Hermann Hesse)

Ayten GENÇ\*

**ABSTRACT:** In this study, it is stated that the reading habits of the foreign language students should not be limited to course hours and coursebooks but they need to be led for extensive reading done outside the language classrooms so that they can make use of their reading skills gained during the language courses. Students need to be aware of the fact that learning reading in a foreign language is a gradual process and teachers need to equip them with the techniques and strategies that they could apply outside the classrooms.

**KEY WORDS:** *German course, reading ability, reading books*

**ÖZET:** Bu çalışmada, öğrencilerin yabancı dilde okuma alışkanlığını edinme ve geliştirebilmelerinin, okulda sunulan ders saatleri ve ders kitapları ile sınırlandırılmaması; onların okulda edindikleri bilgi ve becerilerden hareketle okul dışı çalışmalar için yönlendirilmesi konu edilmektedir. Öğrencilerin yabancı dilde okuma alışkanlığı edinme ve geliştirmelerinin okulda başlayan, ancak günlük yaşamda da devam eden bir süreç olduğunun bilincine varmalarını, öğretmenlerin, öğrencilerin sınıf dışında da uygulayabilecekleri okuma tekniklerini değişik alıştırmalar yardımıyla sunmasına bağlıdır.

**ANAHTAR SÖZCÜKLER:** *Almanca dersi, okuma yetisi, okuma kitapları*

#### 1. LESEN UND VERSTEHEN

Ehlers (1992) definiert das Lesen als eine Verstehenstätigkeit, “die darauf zielt, sinnvolle Zusammenhänge zu bilden. Sie wird auf der einen Seite gesteuert von dem Text und seiner Struktur, auf der anderen Seite von dem Leser, der sein Vorwissen, seine Erfahrung, seine Neigungen und sein Interesse an einem Text heranträgt” (S.4)

Ehlers weist hier ausdrücklich auf die Wechselbeziehung zwischen dem Leser und dem Text hin. Ähnlich wie Ehlers betont auch Lewandowski (vgl. 1991, S.153), dass das Lesen ein interaktiver Prozess zwischen Leser und Text ist. Anders ausgedrückt bedeutet es, dass der Leser nicht nur Wortbilder aufnimmt, sondern auch mitwirkt, die Beziehungen zwischen Wörtern und Sätzen und Textabschnitten erkennt und dem einen Sinn gibt, wozu Aufmerksamkeit, Phantasie, Urteilskraft erforderlich sind. Dementsprechend nimmt der Leser nicht nur das Gelesene wahr, sondern aktiviert dabei sein persönliches, sprachliches, kulturelles Vorwissen und seine Erfahrungen. Nach Stiefenhöfer (vgl. 1991, S.204) ist das Lesen eine aktive Auseinandersetzung des Lesers mit dem vom Autor im Text versprachlichten Wissen, das der Leser im Verlauf der Textverarbeitung in Form von als Schemata organisiertes Sach- und Handlungswissen an den Text heranträgt und es mit den dort präsentierten Wissensstrukturen verknüpft.

Kast (1980) stellt eine weitere Behauptung auf: “Der Horizont läuft dem Lesenden voraus und wird durch das Gelesene geformt. Der Leser lebt gleichsam in einer Welt, weil er sie mit seinen Erinnerungen und seinen Erwartungen füllt.” (S. 539)

Deswegen darf der Lesevorgang nicht auf eine bloße Fertigkeit reduziert, sondern sollte vielmehr in einem mehrdimensionalen

\* Doç.Dr., Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı öğretim üyesi.

Funktionszusammenhang angesehen werden.

Nach Goethe (1830) kann nicht jeder, der lesen kann, lesen und wer lesen kann, ist noch lange nicht am Ziel: "Die guten Leutchen wissen nicht, was es einen für Zeit und Mühe gekostet hat, um lesen zu lernen. Ich habe achtzig Jahre dazu gebraucht und kann noch jetzt nicht sagen, dass ich am Ziel wäre." (zitiert nach Hellwig 1997, S. 241)

## **2. DIE BEDEUTUNG DES LESENS IM DAF-UNTERRICHT**

Wilms (vgl.1984, S.114) betrachtet das Lesen unter verschiedenen Gesichtspunkten und stellt fest, dass die Schüler die Lesegewohnheit in ihrer Muttersprache auf die Fremdsprache übertragen, d.h., wenn sie in ihrer Muttersprache wenig Gelegenheit haben, Texte zu lesen, wird sich ihre Lesekompetenz auch in der Zweitsprache nur verspätet oder nur teilweise entwickeln. Im FSU ist es meistens so, dass bei vielen Schülern das Lesen der einzige Kontakt mit der Fremdsprache ist. Diese Situation trifft sowohl für Schulen anderer Länder, als auch für viele türkische Schulen zu, wo keine Kassettenrecorder, Filmmöglichkeiten usw. vorhanden sind, d.h., wo es keine Berührungsmöglichkeiten mit der Fremdsprache gibt außer schriftlichen Materialien. Dass dieser Zustand noch heute fortduert, ist eigentlich bedauernswert, wo Kast (1980) doch diese Lücke im FSU feststellte: "In vielen Kulturkreisen und bei vielen Fremdsprachenlernern sei Lesen die einzige Motivation, um eine Fremdsprache zu lernen, weil Lesen der einzige Kontakt mit dieser Fremdsprache sei."(S. 537)

Häussermann (1996) unterstreicht auch die Tatsache, "dass zahlreiche Schüler, die Deutsch lernen, ihre Fremdsprachenkenntnisse im späteren Leben fast ausschließlich zum Lesen verwenden." (S. 289)

Da das Lesen im FSU und auch im Berufsleben eine wichtige Rolle spielt, rücken

das Lehren des Lesens und die damit verbundenen Fragen von Wierlacher (1979) "Warum lehren wir das Lesen nicht?", „Ist Lesen überhaupt lehr- und lernbar?“ in den Vordergrund.( S. 211)

Die These von Wierlacher, die Schüler das Lesen zu lehren, wird durch Rampillons diesbezügliche Feststellung "den Schülern so früh wie möglich die ersten Lerntechniken zu vermitteln" bestätigt. "(...) Dafür ist es notwendig, sich über die Funktionen und die Arten des Lesens in der Schule und im Alltag klar zu werden. Das Ziel des Lesens liegt (...) nicht in der Sprachübung, sondern im Informationserwerb". (Rampillon 1985, S.85). Davon ausgehend weist Rampillon auf die drei folgenden Funktionen des Lesens hin:

- Lesen zur Information
- Lesen aus psychisch-emotionalem Anreiz
- Lesen zum Spracherwerb ( ebd.)

## **3. LESEGEWOHNHEIT DER TÜRKISCHEN SCHÜLER**

Um das Leseprofil der Schüler aus verschiedenen Schulen in Ankara festzustellen, wurde ein Fragebogen erstellt, dann in Form einer Umfrage durchgeführt und ausgewertet. Die Gesamtzahl der Schüler, die an der Untersuchung teilgenommen haben, betrug 164. Das Ziel dieser Umfrage war, die Neigung der Schüler zum Lesen festzustellen und die Lesemotivation der Schüler zu bewerten. Die Bewertung der Umfrage zeigt folgende Ergebnisse:

In der Umfrage äußerten 24 % der Schüler, dass sie Bücher in der Freizeit lesen, während die anderen fernsehen, Computer nutzen, Sport treiben. Zwar nutzen viele das Internet, doch zu einem geringen Teil für das Lesen und Informationsbeschaffung, wohingegen „Chatten“ unter den Schülern beliebt ist. Während nur 70 % der Schüler äußerten, dass sie im Türkischen lesen, sagen 13 % der

Schüler, dass sie deutschsprachige Bücher lesen, weil sie lesen müssen. Außerdem weisen die Schüler darauf hin, dass es ihnen sehr schwer fällt, im Deutschen zu lesen. Viele meinen, dass sie nur dann Deutsch lesen, wenn es verlangt wird. Generell haben die Schüler nicht die Neigung, Deutsch zu lesen. 36 % der Schüler, die mittels kommunikativ gestalteten Lehrwerken Deutsch lernen, lesen nur die Texte im DaF-Lehrbuch, um bestimmte grammatische Strukturen zu lernen, obwohl sie glauben, dass Texte nicht nur eine Grundlage für die Grammatik bilden, sondern auch zur Entwicklung der Schreibfähigkeit und Wortschatzerweiterung beitragen. Sie sind aber der Ansicht, dass das Textangebot in ihren Schulbüchern ausreicht, um ihre Lesefertigkeit gut trainieren zu können.

In dieser Untersuchung hat man auch festgestellt, dass die Schüler beim Lesen folgende Lesestrategien anwenden: 48 % der Schüler lesen einfach Wort für Wort und setzen nicht ein möglichst breites Vorwissen zum Vorhersagen ein. 25 % der Schüler erkennen den Zusammenhang zwischen Text und Bild; 14 % der Schüler suchen und markieren die Hauptinformationen im Text; stellen den Zusammenhang zwischen Textüberschrift und Hauptinformationen her. 13 % der Schüler arbeiten mit Wortkarteien. 65 % der Schüler erschließen unbekannte Wörter nicht aus dem Kontext, sondern benutzen zweisprachige Wörterbücher.

#### **4. LESEFERTIGKEIT IN DEN KOMMUNIKATIVEN LEHRWERKEN**

Im DaF-Unterricht der türkischen Schulen wird zur Zeit mit kommunikativ gestalteten Lehrbüchern unterrichtet. Deshalb wird im vorliegenden Artikel dargestellt, wie die Lesefertigkeit mit diesen Lehrbüchern gefördert wird. Um das besser darzustellen, muss man kurz auf die Methode eingehen.

Anfang der 70er Jahre, also in den frühen

Anfängen des kommunikativ orientierten Unterrichts, wird die Sprache als menschliches Handeln betrachtet und das Ziel des Deutschunterrichts wird nicht mehr im Sprachwissen, sondern pragmatisch in ihrer Nutzung gesehen. In diesem neuen Konzept wurde dann die Grammatikprogression, die Themen und Texte, die man auch im Alltag antreffen kann, verändert und neu aufgebaut. Die direkte Vermittlung von Grammatik oder Wortschatz war kein Ziel mehr im kommunikativ gestalteten DaF-Unterricht, sondern die Entwicklung des verstehenden Hörens und des Sprechens war im Zentrum, wobei das Lesen eine geringere Rolle spielte. "Das änderte sich allmählich Ende der 70er Jahre, als der kommunikative Deutschunterricht unter dem übergeordneten Lernziel *Umfassende Orientierungsfähigkeit im deutschsprachigen Alltag* das Lernziel Verstehen von verschriftlichten (Alltags) Texten gleichberechtigt neben das Lernziel *Verstehen von Hörtexten* stellte. Seitdem sind die vier Sprachfertigkeiten *Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben* gleichrangige Lernziele im Sprachunterricht." (Westhoff 1997, S.5)

Rampillon weist daher zu Recht darauf hin, dass der Schluss nahe liegen könnte, es mit passivem Verhalten von Schülern in Verbindung zu bringen, da das Lesen eine rezeptive Fertigkeit unter den kommunikativen Kompetenzen darstellt. Deswegen schließen sich dem Lesen reproduktive und produktive Aufgaben an und der Schüler wird auf verschiedene Arten aktiv. (vgl. Rampillon 1985, S. 85)

Aus den Ergebnissen der Umfrage ging hervor, dass die türkischen Schüler kaum deutschsprachige Bücher lesen und nur mit Texten in DaF-Lehrbüchern umgehen. Führt man sich vor Augen, dass in DaF-Lehrbüchern in der Progression des Lehrbuchs eingebundene kurze Texte dargestellt sind, mit denen der neue Lehrstoff angeboten wird und diese "Lehrbuchtexte nicht für den geforderten Kenntniserwerb genügen" (vgl. Westhoff 1997,

S. 84), erkennt man die Notwendigkeit des zusätzlichen Lesens.

In vielen Schulen aber ist es der Fall, dass Lehrer einfach geschriebene, dem Sprachniveau der Schüler angemessene Lektüren in der Fremdsprache empfehlen, damit diese die Aktivität der Schüler fördern und zur Entwicklung der Lesefertigkeit beitragen. Diese Lektüren befähigen die Schüler zur individuellen Weiterentwicklung ihrer Lesefähigkeit außerhalb des Unterrichts und auch zur Kontaktaufnahme zur deutschen Kultur und tragen dazu bei, vorhandene Stereotypen abzubauen. Im DaF-Unterricht sollten die Schüler zur Auseinandersetzung mit Texten und zum Lesenkönnen befähigt werden. Außerdem sollten die Schüler zum Lesen von außerunterrichtlichen Lektüren motiviert werden, damit sie sich auch in der Freizeit mit den Lektüren beschäftigen. Die Lektüren könnten kapitelweise zu Hause gelesen und anschließend in der Klasse bearbeitet werden. (vgl. Westhoff 1997, S. 84)

## 5. LEKTÜREAUSWAHL:

Es steht eine Vielzahl geeigneter Lektüren zur Verfügung. Nach der Ansicht von Laveau (1985) muss man die Kriterien bei der Materialauswahl in lernerbedingte und materialbedingte Kriterien gliedern:

### 5.1. Lernerbedingte Kriterien

Mit lernerbedingten Kriterien meint man, dass die Lernvoraussetzungen, also Vorwissen / Vorerfahrung bzw. Fachkompetenz, Lesegewohnheiten und sprachliche Voraussetzungen berücksichtigt werden, zum anderen das Leseinteresse. Der Lehrer sollte bei der Materialauswahl unbedingt darauf achten, dass die Lektüren den Interessen seiner Lerner entsprechen. (vgl. Laveau 1985, S. 108-109). Die Materialien sollten auch dem Alter, Sprachniveau der Schülergruppe entsprechen und auch die Schüler mit differenzierten

Lernbedürfnissen und Lernweisen motivieren.

Westhoff nimmt Bezug darauf und bringt seine Gedanken folgendermaßen zum Ausdruck: "Wichtige Voraussetzungen für den Erfolg solcher umfangreicher Lektüren sind natürlich, dass der Inhalt für die Altersgruppe interessant und der Text dennoch sprachlich möglichst leicht ist." (1997, S. 84)

Huneke (1997) fügt hinzu, dass etwas Interessantes aus der Erfahrungswelt der Schüler die Schüler motiviert: "(...) vor allem kommen solche Texte in Frage, die die Erfahrungswelt der Leser ansprechen, aber zugleich etwas Neues bieten und über diese Erfahrungswelt hinausführen." (S. 98) Das entwickelt die Lesekompetenz und wird auch das Selbstvertrauen und das Selbstbewusstsein der Schüler fördern.

### 5.2. Materialbedingte Kriterien

In Bezug auf die materialbedingten Kriterien sind zwei Gesichtspunkte zu berücksichtigen; nämlich die Qualität und die Verständlichkeit der Darstellung.

Es ist also einmal zu berücksichtigen, ob die Inhalte in angemessener Weise dargestellt werden, zum anderen aber auch, ob diese Darstellung verständlich ist, d.h., ob sie hohe Werte in den Dimensionen Gliederung/ Ordnung, Kürze/Prägnanz und sprachliche Einfachheit haben (vgl. Laveau 1985, S. 108-109).

Bei der Durchführung des Unterrichts und bei der Entwicklung der Selbständigkeit der Schüler sollte der Lehrer außerdem stets beachten, dass man die Schüler nicht überfordert, sondern zum Lesen motiviert. Deswegen sollte der Lehrer für das Lesen interessante, dem Interessengebiet der Schüler angemessene Texte vorschlagen. Das Interesse könnte auch durch eine angemessene thematische Vorbereitung geweckt werden, wenn der Unterricht kreativ und anders als gewohnt gestaltet wird.

## 6. VERARBEITUNG DER TEXTE IN DER UNTERRICHTSPRAXIS

Wie sieht die Situation bei der Verarbeitung der Texte in der alltäglichen Unterrichtspraxis aus?

Der Lehrer verteilt den Schülern einen Text, lässt den Text von einem oder mehreren Schülern vorlesen oder liest den Text selbst laut vor oder lässt die Schüler den Text still lesen. Diesem Schritt folgt die Frage, ob es unbekannte Wörter gibt. Das ist die Phase des Vokabelerklärens. Dann kommt die Erklärung der unbekannt Strukturen und schließlich die Semantisierung des Inhalts. Möglich sind auch die Überprüfung der gelernten Grammatik und des erlernten Wortschatzes. Diese Arbeitsweise unterbricht aber den Leseprozess und schafft keine Motivation zum Weiterlesen. Petra Hölscher (1993) meint: "Unterrichtsstunden, in denen ein sachlicher oder literarischer Text erarbeitet wird, sollten hauptsächlich unter anderem Aspekt stehen. Es muss hier vor allem die Fertigkeit der Schüler trainiert werden, Texte zu lesen und zur Sinnentnahme zu gelangen, auch ohne dass jedes einzelne Wort verstanden wird. Diese Fähigkeit zu fördern, müsste uns Lehrern ein sehr wichtiges Anliegen sein, da sie Voraussetzung für das Bestehen in Schule und Ausbildung ist. Und noch ein weiterer Aspekt ist wichtig. Wie oft hat Unterricht den Schülern schon die Freude am Lesen und an Texten geraubt durch das klassische Verfahren (...) Da denke ich, gibt es schönere, kreative und die Schüleraktivität herausfordernde Verfahren, um Texte für den Sprachunterricht zu nutzen." ( S. 22)

Storch (1999) unterstützt diese alternative Arbeitsweise mit Texten wie folgt: "Da sehr viele Lerner an das Wort-für-Wort-Lesen fremdsprachiger Texte gewöhnt sind, müssen sie allmählich dahin geführt werden, beim fremdsprachlichen Lesen eine natürliche Lesehaltung einzunehmen, ähnlich wie beim muttersprachlichen Lesen. Dazu können Übungen beitragen, die ihnen bewusst machen, dass Interesse an einem Text wesentlich den Lesestil beeinflusst." (S.128)

### 6. 1. Entwicklung von Lesestrategien

Rampillon (1985) weist auf das Lehren der Lesestrategien hin und empfiehlt die Durchführung eines Fremdsprachenunterrichts, der auf den Erwerb und die Entwicklung der Lesefertigkeit abzielt.

"Es ist daher notwendig, den Schülern diese verschiedenen Lesearten klar zu machen und ihre jeweilige Funktion zu verdeutlichen. Da die Schüler aber besonders in den ersten Jahren des Fremdsprachenunterrichts stark an jedem Wort hängen und eher dazu geneigt sind, den Text Wort zu Wort zu lesen, ist es nicht ganz einfach, mit ihnen überfliegendes Lesen zu üben." (Rampillon 1985, S 90)

Um diese Lesestrategien aufzubauen und zu entwickeln, ist die Vermittlung von Lesestrategien von großer Bedeutung, die das allgemeine Lesen und auch das Lesen der fremdsprachigen Texte erleichtern.

Zu den Lesestrategien gehört auch, dass der Lehrer den Schülern bestimmte Orientierungshilfen gibt, die ihnen als Vorbereitung auf den Text dienen. Für die Orientierung des Schülers am Lesen kann das folgende Argument von Westhoff vorgebracht werden:

"Es zeigt sich, dass nur weniger Schüler von sich aus die Gewohnheit haben, einen Text zunächst einmal sehr global durchzusehen. Auch wenn sie ausdrücklich darauf hingewiesen werden, dass sich diese Investition lohnt, wird diese Orientierung von vielen Schülern unterlassen. Deshalb wurde in die meisten Übungen ein expliziter Orientierungsauftrag gegeben." (Westhoff 1987, S.116)

Rampillon (1985) teilt die Lesarten in „überfliegendes Lesen“ und textvorbereitendes Lesen“, die beim Lesen eines Textes nacheinander befolgt werden sollen. Nach Rampillon handelt es sich beim überfliegenden Lesen um den ersten Kontakt mit dem Text „bei dem es dem Schüler lediglich darum geht, einen ersten Eindruck vom Textinhalt zu bekommen,

d.h. im Groben zu wissen, worum es inhaltlich geht. Im zweiten Schritt, dem textverarbeitenden Lesen, ist der Schüler darum bemüht, den Textinhalt genauer zu erfassen, sachliche und/oder sprachliche Informationen zu erschließen und die wesentlichen Aussagen zu erkennen“. (vgl. S. 86)

Mit Hilfe von Lesestrategien werden die Schüler dazu angeleitet,

- Vorkenntnisse zu mobilisieren,
- Das Wort-für-Wort-Lesen zu überwinden,
- allgemeine, übertragbare Fragen an einen Text zu stellen,
- gezielt nach gewissen Informationen in einem Text zu suchen,
- Strukturmerkmale eines Textes zu benutzen,
- unbekannte Wörter aus dem Kontext zu erschließen,
- Key-words zu finden und sie als solche für das Er- bzw. Aufschließen der Textaussage zu verwenden.

(vgl. Westhoff 1997, S. 46/ Rampillon 1985, S.90)

## 6.2. Leseübungen

Leseübungen wie überhaupt alle Sprachübungen werden mit dem Ziel, bestimmte Fertigkeiten zu entwickeln und zu festigen, durchgeführt, d.h., es besteht ein direkter Zusammenhang zwischen Lernzielen und Übungen. Die Übungen müssen so konzipiert sein, dass sie den Lernzielen entsprechen.

Betrachtet man das unter diesen Gesichtspunkten, so kann gesagt werden, dass für alle Materialteile jeweils der Zusammenhang zwischen Lernziel, Übungsziel, Übungsvoraussetzungen und Übungsform hergestellt werden muss. Es ist also zu berücksichtigen, dass Übungsziel und Lernziel nicht voneinander abweichen dürfen. Das Übungsziel muss sich dem Lernziel

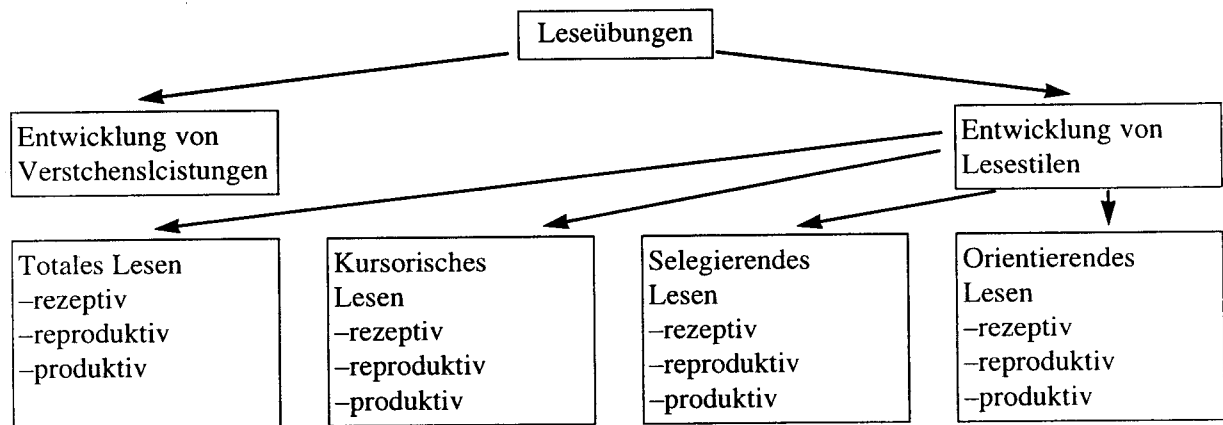
unterordnen. Außerdem muss man bedenken, dass Übungen zwar im Zusammenhang mit dem derzeit durchgeführten Stoff vorkommen, aber wichtiger ist dabei, das (durch die Übungen) Gelernte auch in anderen Kontexten und Situationen anzuwenden.

Der Übungsertrag von Leseübungen sollte in einer späteren kommunikativen Leseübung einsetzbar sein. Die Übung muss mit ihrem Übungsertrag das Lernziel erreichbar machen; Leseübungen müssen dem intellektuellen Niveau der Lerner entsprechen; sie dürfen ihn weder unter- noch überfordern. (vgl. Laveau 1985, S.110)

Ausgehend von dieser Überlegung müssen zur Entwicklung des Lesens Leseübungen vorbereitet werden, in denen die verschiedenen Lesestrategien aufeinander abgestimmt werden. Die Übungen, die “Mittel zum Zweck” (Bohn 1999, S.118) sind, sollten Möglichkeiten zeigen, wie Schüler ihre Lesekompetenz entwickeln können.

Das Bewusstmachen von Lesestrategien im Unterricht könnte auch bei selbstständiger Arbeit zu Hause angewendet werden, was wiederum die Lesekompetenz der Schüler steigert. Die Lesekompetenz lässt sich mit verschiedenen Leseübungen erweitern. Laveau (1985, S. 113) klassifiziert die Leseübungen funktional nach **Übungen zur Entwicklung von Verstehensleistungen** und **Übungen zur Entwicklung von Lesestilen**. Ferner teilt er sie noch formalen Kriterien wie „rezeptiv, reproduktiv und produktiv.

“Rezeptive Leseübungen sind Übungen, bei denen der Lerner bei der Bearbeitung keine sprachlichen Leistungen bringen muss. Er muss etwas tun, durchstreichen, zuordnen, die richtige Reihenfolge herstellen, Bezugspfeile einzeichnen, etwas ankreuzen etc., um sein Textverständnis nachzuweisen. Reproduktive Leseübungen sind Übungen, bei denen der Lerner Begriffe aus dem Text in einen anderen textlichen und/oder bildlichen Zusammenhang bringt, um sein Textverständnis nachzuweisen.



(Laveau 1985, S. 113)

Produktive Leseübungen sind die Übungen, bei denen der Lerner über eine aktive sprachliche Leistung sein Textverständnis aufzeigt. Das dazu notwendige Sprachmaterial kann der Text zur Verfügung stellen, es kann auch darüber hinausgehen.”(Laveau 1985, S.114)

### 6.3. Übungsvorschläge zur Förderung der Lesefertigkeit

Um konkret zu erörtern, wie an den Lektüren gearbeitet werden kann, werden einige Übungsvorschläge für den DaF-Unterricht –6. Klasse/Anfängerklasse- gezeigt.

Die **Übungsvorschläge** für das Lesefertigkeitstraining beziehen sich auf den Krimi **“Oh Maria”** (leichte Lektüre von Langenscheidt Verlag). In diesem Krimi geht es um die unerwartete Begegnung eines Privatdetektivs namens Müller mit seiner Jugendliebe Maria.

Die Kapitel werden aufgeteilt: Die Schüler lesen das erste Kapitel zu Hause, dann zeigt der Lehrer in der Klasse die Lesehilfen. Das erste Kapitel wird still gelesen; dann werden die Hypothesen zur Fortsetzung der Geschichte formuliert und gesammelt und darüber gesprochen. Danach wird das nächste Kapitel gelesen.

Es bieten sich verschiedene Übungen an, die die Schüler zum Lesen motivieren und nicht abschrecken. Dabei ist nicht zu vergessen, dass

die textbezogenen Aufgaben, eigentlich die Verständnisfragen nur Verstehenshilfen sein sollten. Wenn die Schüler bemerken, dass sie kontrolliert werden, so haben sie keine Lust auf das Lesen, kein Vertrauen zu sich selbst.

Als **Vorentlastung** könnte man einige Grammatikstrukturen üben oder die Bedeutungen der neuen Wörter, Schlüsselwörter im Text vermitteln, landeskundliche Hintergrundinformationen, etwa in Form von Bildern, Dias usw. gegeben, damit die Schüler mit dem Text vertraut werden können. Der Text wird dann nicht so schwer für den Schüler, der mit diesen Hilfen und Aufgaben lernt, wie man mit dem Text umgeht. Westhoff (1994 S. 59) betont auch, “ Ein guter Unterricht muss also zum Ziel haben, dass die Lernenden solche Vorkenntnisse erwerben und die Aktivierung dieser Vorkenntnisse geübt wird.”

Der Schüler kann einen allgemeinen Überblick über den Text erhalten, wenn die Phase vor dem Lesen das Vorwissen aktiviert, an den Text annähert, Hypothesen zum Textinhalt anstellt. Man setzt sich bestimmte Leseziele und regt die Schüler dann zur Suche nach bestimmten Informationen im Text an. Storch (1999, S.130-131) weist besonders auf das hypothesengesteuerte Lesen hin: “ Das hypothesengesteuerte Lesen sollte im DaF-Unterricht intensiv gefördert werden. Hierbei bilden die Lerner aufgrund bestimmter Textmerkmale Hypothesen. über den Textinhalt;

Hypothesenbildung kann durch Leitfragen stimuliert werden. z.B.: Wer ist dieser Mann wohl? Warum schenkt er das Geld?/ Wie reagieren die Menschen?/ Woher hat er das Geld? Was ist jetzt mit dem Mann los?/.. Die Hypothesen der Lerner steuern den Verstehensprozess, d.h. beim Lesen vergleichen sie ihre Hypothesen mit dem Textinhalt. Bei vielen Texten kann man aufgrund der Überschrift oder anderer Textmerkmale (Bild, Statistik, Hervorhebung) Textinformationen antizipieren. Die selbst formulierten Hypothesen steuern dann den Lernprozess, und sie erleichtern zugleich das Verstehen, denn die korrekten Hypothesen steuern dann den Leseprozess, und sie erleichtern zugleich das Verstehen, denn bei korrekten Hypothesen muss der Lerner den entsprechenden Textinhalt nicht aktiv dekodieren, sondern nur erkennen. Auch falsche Hypothesen erleichtern im Kontrast zum eigentlichen Textinhalt das Verstehen. Insgesamt braucht der Text nicht Wort für Wort dekodiert zu werden, sondern nur soweit, wie es für das Überprüfender Hypothesen erforderlich ist.”

Aufgabe : Was fällt euch bei der Überschrift „Oh, Maria“ alles ein?

Ziel: Leseerwartungen werden mittels Überschrift aufgebaut. Mittels Assoziationen zur Überschrift werden sie aktiviert und das ermöglicht den Schülern, sich zum Text zu nähern und Hypothesen über den Textinhalt zu bilden.

Methode: Zur Überschrift assoziieren die Schüler frei. Anhand der Überschrift wird ein **Assoziogramm** erstellt und an der Tafel/ sortiert/ geordnet

Leseerwartungen werden auch mittels **Bildern** aufgebaut, die als allgemeine und landeskundliche Informationsquelle zum Lernen und Behalten der Informationen dienen, weil sie das Vorwissen schnell aktivieren, das Abrufen aus dem Gedächtnis erleichtern. Geht man davon aus, so kann gesagt werden, dass geeignete Bilder im Unterricht eingesetzt

werden, damit man den Unterricht effektiver gestalten und die Schüler zum Lernen, zum Sprechen motivieren kann.

Als Vorentlastung des Textes kann man mit Bildern arbeiten, die aus dem Buch auf eine Folie kopiert und mit dem Overheadprojektor an die Wand projiziert werden. Dabei bietet es sich an, die ersten Reaktionen der Schüler zu dem Bild/Bildausschnitt zu sammeln, an der Tafel Assoziogramme zu erstellen. Auf diese Weise kann man den Wortschatz aktivieren, eine Leseintention aufbauen und Verstehen des Textes erleichtern.

Aufgabe: Seht euch den folgenden Bildausschnitt an.

Methode: Ihre Äusserungen in Form eines Assoziogramms notieren.

Beispiel: Über den Stadtplan sprechen: (verschiedene Bilder/Folien/Dias von Berlin/München zeigen)

Ziel: Schüler motivieren und auch landeskundlich informieren, um Textverständnis zu erleichtern.

**Beim Lesen** muss man Wege finden, die die Aufmerksamkeit der Schüler auf das Wesentliche zu wecken. Nach dem ersten orientierenden Lesen will man einen ersten Textüberblick über die Lektüre gewinnen, besonders in Bezug auf die Themenstellung und die inhaltlichen Schwerpunkte.

**\* allgemeine Fragen an einen Text stellen**

Aufgabe : Lest das erste Kapitel! Antwortet auf die Fragen! **Globalverständnisfragen** stellen: W-Fragen ( wer/wo/wann usw.)

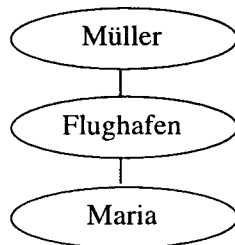
Ziel: Die notwendigen Informationen sprachlich verstehen/ bestimmte Informationen, besonders über Land und Leute erhalten.

Methode: Das ganze Kapitel durchlesen lassen.

Um den Text besser zu verstehen, kann man auch die innere Struktur des Textes benutzen; z.B. den Handlungsablauf des Textes mit Hilfe eines Flussdiagramms darstellen. So kann man



die in der Lektüre berichteten Ereignisse Schritt für Schritt festlegen. Diese Arbeit zeigt die Struktur der Lektüre.



Der Lehrer könnte auch ein Arbeitsblatt vorbereiten und den Schülern verteilen, auf dem W-Fragen stehen, damit die Schüler auch den Text selbständig entschlüsseln können.

**\* gezielt nach gewissen Informationen in einem Text suchen**

Wenn der Text noch mal gelesen wird, kann mehr verstanden werden. Da kann der Lehrer ein Übungsblatt mit auf bestimmte Informationen gerichteten Fragen verteilen, damit die Schüler beim Lesen selektiv die Antworten auf diese Fragen suchen.

Aufgabe: Lest zuerst die Fragen, dann sucht die Antwort auf die Fragen im Text!

Ziel: selektiv lesen, bestimmte Informationen erhalten.

Methode: den Text lesen, um die Antworten auf die Fragen zu finden.

**\* Detailfragen stellen**

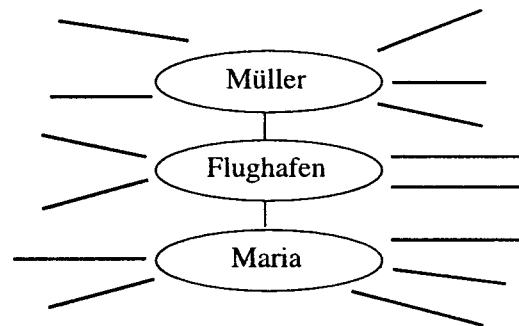
Diese Übungen, die Detailinformationen überprüfen, zielen darauf ab, dass die Schüler den Text intensiv verstehen, möglichst vollständig erfassen und intensiv über das Gelesene nachdenken. Nach dem Lesen des Textes kann man auch Zuordnungsübungen, Richtig-Falsch Übungen, Multiple Choice-Fragen vorlegen und in Bezug auf den Text formulierte Aussagen als richtig oder falsch kennzeichnen. Der Lehrer kann noch einen Schritt weitergehen, indem er nach dem erneutem Lesen ein Arbeitsblatt mit offenen Fragen zum Text verteilt. Für Schüler, die zuerst mit W- Fragen den Text gelesen haben, ist es

leichter, diese Fragen zu beantworten und das Verstandene wiederzugeben.

Aufgabe: z.B Wer ist Müller ?

Ziel: Die Aussage des Textes im richtigen Zusammenhang verstehen.

Methode: Das Flussdiagramm (Tafeltext) ergänzen lassen, indem diese Informationen an der Tafel gesammelt und auch geordnet werden. Der Lehrer hilft dann den Schülern bei der Gedankensammlung.



**\* Strukturmerkmale eines Textes benutzen**

Das Erkennen einer **Struktur** hat einen wichtigen Stellenwert für das Verstehen des Textes. Man kann die Schüler informieren und danach vielleicht lenken, die Strukturwörter - besonders Konnektoren - zu finden, "Konnektoren sind Kohäsionselemente auf einer mittleren satzübergreifenden Textebene, die inhaltlich-logische Zusammenhänge innerhalb eines Textes explizieren. (...) Konnektoren vereinfachen also das Textverstehen, und entsprechende Übungen sind deshalb für die Förderung des Textverstehens sehr wichtig. (...) Konnektoren ermöglichen es darüberhinaus, Textinformationen zu erschliessen bzw. Hypothesen über den weiteren Textverlauf zu bilden." (Storch 1999, S.133-134)

**Beispiel: Arbeit mit den Verben:**

Aufgabe: Unterstreicht nur die konjugierten Verben mit grünem Stift!

Beispiel: steht/ wartet/sind

Aufgabe : Gruppier diese Verben nach der Zeitform!

Beispiel: steht/wartet im Präsens  
war im Präteritum

Aufgabe : Welche Zeitformen sind uns bekannt?

**Beispiel: Arbeit mit den Präpositionen**

Aufgabe : Unterstreicht nur Präpositionalobjekte mit rotem Stift!

Beispiel: in der Hand (Präposition+Nomen)  
in der Hand/ auf der Wilmersdorferstrasse/  
zum Flughafen/ im Urlaub

Aufgabe: Gruppier diese Präpositionen !

Wo? >Auf der Wilmersdorferstrasse

Wohin? >Zum Flughafen

Ziel: Erkennen einer Struktur und Erschließen dadurch Textinformationen.

Methode: Bestimmte Strukturwörter unterstreichen und ordnen nach bestimmten Kategorien.

**\* unbekannte Wörter aus dem Text erschließen**

Die Schüler sind geneigt, beim Lesen eines Textes sofort unbekannte Wörter zu unterstreichen, den Text Wort für Wort zu lesen. Viele schlagen jedes Mal in den Wörterbüchern die türkische Entsprechung nach, wenn sie das Wort nicht verstehen. Rug (1991) hat folgendenmaßen auf die Unterbrechung des Leseprozesses hingewiesen: "Viele, die einen deutschen Text lesen, lesen den Text Wort für Wort; und wenn ein unbekanntes Wort auftaucht, kommt automatisch der Griff zum deutsch-muttersprachlichen Taschenwörterbuch: Es vergeht dann eine Minute oder mehr, bis eine (richtige?) Übersetzung gefunden wurde; dann geht die Lektüre mühsam weiter bis zum nächsten Hindernis. So kommt man kaum vorwärts, das Lesen ist mühsam, vieles bleibt unklar oder falsch; das Lesen macht keinen Spaß und bringt keinen Fortschritt." (S. 19.) Man könnte den

Schülern raten, dass sie einsprachige Wörterbücher wie Wahrig und Duden benutzen, in denen die Bedeutung und auch die Anwendung der Wörter einsprachig, und in manchen in einem Satz dargeboten werden, wenn sie wirklich in Wörterbüchern nachschlagen sollen. "Die einsprachigen Bedeutungserklärungen (...) fördern die fremdsprachliche Aktivität und sind nützliche Strategien im Umgang mit der Zielsprache." (Bohn 1999, S. 69) Hier soll an eine weitere Schwierigkeit erinnert werden: "Wörter werden falsch gelernt, wenn sie als Einzelwort, also ohne Zusammenhang gelernt werden wie etwa beim Vokabellernen. Alles, was Beziehungen zwischen Wörtern herstellen kann, fördert das Speichern. Die Tatsache, dass Wörter immer in Beziehungen stehen, ist eine entscheidende Begründung für die Forderung, den Unterricht möglichst textbezogen zu organisieren." (Bohn 1999, S.84) Dementsprechend ist es notwendig, die Aufmerksamkeit der Schüler von unbekanntem Wörtern auf die Aussage des Textes zu lenken, damit sie die unbekanntem Wörter im Zusammenhang mit den anderen Wörtern verstehen und aus dem Satz- und Textzusammenhang erschliessen.

## 7. ERGEBNISSE UND VORSCHLÄGE:

- Man muss annehmen, dass das Lesen für viele Schüler der einzige Kontakt mit der Fremdsprache ist.
- Man muss den Schülern bewusst machen, dass das Lesen einen wichtigen Anteil an der Entwicklung der Fremdsprache hat und dadurch auch Kontakte zum Zielsprachenland gebildet werden.
- Lesen ist ein aktiver Lernprozess. Der Schüler nimmt nicht nur den Inhalt des Textes auf, er vollzieht auch damit eine Synthese mit seiner eigenen Welt, entwickelt und verbessert dadurch seine fremdsprachliche Lesefähigkeit. Deswegen sollte man den Schülern klar

machen, je mehr Texte sie lesen, desto mehr steigert sich ihr Erfolg beim Leseverstehen.

- Man sollte die Schüler darauf aufmerksam machen, dass das Lesen lehr- und lernbar ist.
- Man sollte vermitteln, dass Fremdsprachenlernen eine lebenslange Bemühung ist und alles von der Einübung in autonomes Lernen abhängt.
- Lesetexte sollten einfache Lektüren in der Fremdsprache gelesen werden sollte, um eine Lesegewohnheit zu bilden. Deswegen sollten die Schüler nicht nur im und für den Unterricht, sondern auch außerhalb des Unterrichts in ihrer Freizeit Lektüre lesen.
- Lektüren sollten dem Alter, dem Sprachniveau und Interessengebiet der Schüler angemessen sein, sonst kann eine Unaufmerksamkeit und eine Konzentrationslosigkeit zustande kommen.
- In den Anfängerklassen sollten die Lehrer den Leseprozess der Schüler steuern, indem sie im Unterricht bestimmte Lesestrategien vermitteln, indem sie verschiedene, besonders geschlossene Übungstypen anbieten wie z.B. Multiple-Choice, Richtig-Falsch, Assoziogramm, Zuordnungsübung.
- Die Lehrer sollten die Schüler fördern, indem sie Übungsblätter mit verschiedenen Übungstypen vorbereiten, wobei sie die Aufmerksamkeit der Schüler auf den Textinhalt lenken. Auch wenn keine Übungen zu der Lektüre vorhanden sind, kann der Lehrer als Zusatzmaterial ein Übungsblatt/-heft erstellen .
- Die Schüler sind geneigt, einen Text möglichst vollständig und Wort für Wort zu behandeln. Diese Neigung sollte abgebaut werden, indem den Schülern

gezieltes Lesen mit Hilfe der Lesestrategien beigebracht wird.

- Man sollte dem Alter, dem Sprachniveau und den Interessen adäquate fiktionale und nichtfiktionale Texten behandeln. Die Trivilliteratur(Kriminalromanen, Liebesromanen), die diesen Kriterien entspricht, wird empfohlen, weil besonders die Interessen von den Schülern treffen. Diese Textart ermöglicht den Schülern, den Text ununterbrochen zu lesen und die vorgefundenen Schwierigkeiten beim kontext-bezogenen Lesen zu überwinden.

### Bibliographie

- [1] Bohn, Rainer (1999). *Probleme der Wortschatzarbeit*. München: Langenscheidt.
- [2] Doye, Peter (1988). *Typologie der Testaufgaben für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Langenscheidt.
- [3] Ehlers, Swantje (1992). *Lesen als Verstehen*. Kassel: Langenscheidt.
- [4] Felix/ Theo (1994). *Oh, Maria*. Leichte Lektüre Stufe 1:Langenscheidt .
- [5] Häussermann, Ulrich/Piepho, Hans –Eberhard (1996). *Aufgabenhandbuch. Deutsch als Fremdsprache. Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie*. München: Iudicium.
- [6] Hellwig, Gerhard. (Hrsg. 1977). *Zitate und Sprichwörter von A-Z*. Gütersloh: Bertelsmann.
- [7] Hesse, Hermann (1971). *Lektüre für Minuten*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 123.
- [8] Hölscher, Petra/ Rabitsch, Erich (Hrsg., 1993). *Methoden-Baukasten Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor.
- [9] Huneke, Hans W./Wolfgang S. (1997). *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt.
- [10] Kast, Bernd (1980). Legetische Aufgaben und Möglichkeiten des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. in: Wierlacher, Alois (Hrsg., 1980): *Fremdsprache Deutsch* . Band II. München: Wilhelm Fink. S.536-561.

- [11] Kast, Bernd (1985). *Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt.
- [12] Laveau, Inge (1985). *Sach- und Fachtexte im Unterricht. Methodisch-didaktische Vorschläge für den Lehrer*. München: Goethe Institut.
- [13] Lewandowski, Theodor (1991). *Deutsch als Zweit- und Zielsprache. Handbuch zur Sprachförderung*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag
- [14] Rampillon, Ute (1985). *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*. München: Hueber.
- [15] Rug, Wolfgang u.a. (1991). *50 praktische Tips zum Deutschlernen*. München: Klett Edition Deutsch.
- [16] Storch, Günther (1999). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. München: Wilhelm Fink.
- [17] Wilms, Heinz (1984). Deutsch als Zweitsprache- Grenzen des Sprachunterrichts in: *Deutsch lernen* 9. (4), S.21.
- [18] Westhoff, Gerard (1987). *Didaktik des Leseverstehens. Strategien des voraussagenden Lesens mit Übungsprogrammen*. München: Hueber.
- [19] Westhoff, Gerard (1997). *Fertigkeit Lesen*. München: Langenscheidt.
- [20] Wierlacher, Alois (1979). Warum lehren wir das Lesen nicht? Ein Plädoyer zur Wahrnehmung einer Grundaufgabe fremdsprachlichen Deutschunterrichts. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, Heidelberg. Bd.5. S. 211-215.
- [21] Stiefenhöfer, Helmut (1991). Übungen zum Leseverstehen in: Bausch/ Christ/ Krumm (Hrsg., 1991.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Francke: Tübingen.