

STUDENTISCHE BEITRÄGE ZU LERNSTRATEGIEN

2023



Ana Banovec

Einsatz von Lesestrategien im DaF–Unterricht

EINSATZ VON LESESTRATEGIEN IM DAF-UNTERRICHT

Ana Banovec

Zusammenfassung: Eine der wichtigsten Aktivitäten im Deutschunterricht ist die Entwicklung der Lesekompetenz. Lesen ist ein komplexer Prozess, der eine Interaktion zwischen dem Leser und dem Text erfordert. Die Strategien, die vor, während und nach dem Lesen eingesetzt werden, sind entscheidend für einen erfolgreichen Leseprozess. Im ersten Teil des Artikels werden die Bedeutung des Lesens im Fremdsprachenunterricht und die Lesestrategien vorgestellt. Der zweite Teil konzentriert sich auf die Ergebnisse einer Umfrage, die die Häufigkeit des Lesens und den Einsatz von Lesestrategien im Deutschunterricht der Sekundarstufe zeigt. Trotz der großen Bedeutung von Aktivitäten nach dem Lesen ist die Häufigkeit ihres Einsatzes im Klassenzimmer viel geringer als die der Strategien vor und während des Lesens.

Schlüsselwörter: Lesen, Textarbeit, Lesestrategien, DaF-Unterricht, Leseprozess.

UPORABA BRALNIH STRATEGIJ PRI POUKU NEMŠČINE KOT TUJEGA JEZIKA

Povzetek: Ena pomembnejših dejavnosti, ki jo izvajamo pri pouku nemščine, je razvijanje bralne spretnosti. Branje je kompleksen proces, ki terja interakcijo med bralcem in besedilom. Za uspešen bralni proces so ključnega pomena strategije, ki jih uporabljamo pred, med in po branju. V prvem delu članka je predstavljen pomen branja pri pouku tujega jezika in bralne strategije. Drugi del članka pa v ospredje postavlja rezultate raziskave, ki je pokazala pogostost branja in uporabe bralnih strategij pri pouku nemščine v srednjih šolah. Kljub velikemu pomenu izvajanja strategij po branju je pogostost njihove uporabe pri pouku precej redkejša od strategij pred in med branjem.

Ključne besede: branje, faze branja, bralne strategije, pouk nemščine kot tujega jezika, bralni proces.

1 Einleitung

Das Leseverstehen stellt heute eine wichtige Komponente im Fremdsprachenunterricht dar, wobei die Lesestrategien von großer Hilfe sein können. Die Lesestrategien gehören zu den Lernstrategien, auf die schon in der Antike beim Fremdsprachenlernen viel Wert gelegt wurde. Mehr Aufmerksamkeit wurde aber ihrem Gebrauch erst ab 1980ern Jahren geschenkt (Sönmez Genç und Ünal, 2017, S. 35), was auch die Entwicklung der Lesefertigkeit betrifft. In der Vergangenheit war das Leseverstehen »eine vernachlässigte Fertigkeit.« (Cosentino, 2014, S. 73) In der Grammatikübersetzungsmethode lag der Schwerpunkt zwar auf den Texten, aber das Ziel war vor allem die Beherrschung vom Übersetzen. Ähnlich »diente das Lesen [in der audiolingualen Methode] nur als Verstärkung für mündliche Übungen und als Aussprachetraining.« (ebd.: 75) Nach der kommunikativen Wende wurde mehr Kommunikation zwischen Lehrperson und Lernenden gefördert und demzufolge übernahmen die Schüler und Schülerinnen statt passive eine aktive Rolle im Unterricht. Diese Veränderung wirkte sich auch auf die Perzeption des Leseverstehens auf, das als „ein höchst aktiver Interpretationsvorgang betrachtet wird“ (ebd.). Das Hauptziel des Leseverstehens im Fremdsprachenunterricht ist primär also nicht mehr die Vermittlung und Darstellung des Wortschatzes und der Grammatikregeln. Die Lernenden sollen dazu befähigt werden, „einem Text selbständig die erwünschten Informationen zu entnehmen.“ (Kononova, 2014, S. 164)



2 Das Lesen im DaF–Unterricht

In der modernen Fremdsprachendidaktik spielt das Lesen beim Unterricht eine große Rolle. Das Lesen definiert Jazbec (2019, S. 89) als „ein komplexer Prozess, der [...] einen großen Aufwand vom Leser verlangt.“ Der Leseprozess ist ein entscheidender Faktor für die Entwicklung von Sprache und Kommunikationsfähigkeiten und dient dem Austausch von Informationen und Ideen. (Cutcovschi, 2022, S. 19) Der Leser wird an diesem Prozess beteiligt, indem er „die Beziehungen zwischen Wörtern und Sätzen und Textabschnitten erkennt und dem einen Sinn gibt“ (Genç, 2001, S. 80). Er darf sich beim Lesen nicht nur auf den Text begrenzen, sondern muss aktiv mitwirken.

Außerdem ist es zu betonen, dass in vielen Fällen die Schüler ausschließlich durch das Lesen Kontakt mit der Fremdsprache haben. (ebd.: 81) Meistens verwenden die Lernenden ihre Fremdsprachenkenntnisse auch später im Leben nur zum Lesen. Dementsprechend muss das Lesen im Fremdsprachenunterricht gut überlegt werden.

3 Phasen der Textarbeit

Didaktisch geeignete Texte können zur Vermittlung neuen Wortschatzes und zur Veranschaulichung der Grammatikregeln dienen. Zudem sollte im Unterricht die aktive Rolle der Lernenden betont werden. Sie sollen in der Lage sein, Texte zu bearbeiten oder eigene Texte zu produzieren. Um diese Ziele zu erreichen, muss eine bestimmte Abfolge von Schritten eingehalten werden. Im Allgemeinen lässt sich die Textarbeit in vier Phasen einteilen (Stipančević, 2021, S. 120).

Die Einführungsphase, auch als Vorentlastungsphase bezeichnet, besteht aus der Aktivierung von Vorwissen, Erfahrungen und Emotionen zum Thema des Textes. In dieser Phase werden die Aufgaben vor dem ersten Lesen durchgeführt. Ihr Ziel ist es, das Interesse der Lernenden zu wecken und sie auf das Lesen vorzubereiten. Im Rahmen der Einführungsphase soll seitens der Lehrperson auch für die Vermittlung des für das Verständnis wichtigen Wortschatzes gesorgt werden. „Bereits bei der Vorbereitung und Planung ist zu überlegen, welche

Begriffe im Unterricht mit welcher Methode vorentlastet/erklärt werden sollen“ (Haushofer und Benischek, 2020, S. 5). Folgende Aktivitäten stehen zur Auswahl: Assoziogramm, Bilder, Hypothesen zu Textüberschriften, Wortkarten (Stipančević, 2021, S. 121–124).

In der zweiten Phase, der Präsentationsphase, lesen die Lernenden den Text zum ersten Mal. Daher wird sie auch als Lesephase 1 bezeichnet (ebd.: 124). Das Ziel dieser Phase ist das globale Textverstehen, um sich mit der Thematik vertraut zu machen. Es ist ratsam, Schlüsselwörter zu erklären, falls sie den Lernenden unbekannt sind. Nach Stipančević eignen sich hierzu folgende Aktivitäten: Zuordnungsübungen, einen Titel für den Text finden, Multiple-Choice-Aufgaben, Richtig-Falsch-Aufgaben, Verstehensinseln schaffen (ebd.).

Der Fokus der Semantisierungsphase liegt auf der Vermittlung unbekannter Wörter. Es ist von großer Bedeutung, die Lernenden in diesen Prozess einzubeziehen. Unbekannter Wortschatz sollte nicht durch muttersprachliche Entsprechungen, sondern anhand von Bildern, Antonymen, Synonymen oder verbalen Erklärungen eingeführt werden. Im Gegensatz zur Präsentationsphase werden hier Aufgaben durchgeführt, die das selektive Textverstehen überprüfen. Da die Lernenden den Text erneut lesen, wird diese Phase als Lesephase II bezeichnet. Das selektive Verstehen lässt sich mit den folgenden Aufgaben überprüfen: W-Fragen stellen, Abschnitte zusammenfassen, Tabellen mit Schlüsselinformationen ergänzen (ebd.: 124–125).

In der Übungsphase wird der neu erworbene Wortschatz vertieft und aktiv genutzt. Diese Phase lässt sich in zwei Teile gliedern: die reproduktive und die produktive Phase. „Im Rahmen der reproduktiven Phase sollen die Lernenden den Text reproduzieren bzw. mit eigenen Worten zusammenfassen“ (ebd.: 126). In der produktiven Phase erhalten die Lernenden mehr Freiheit bei der Produktion eigener Texte, wobei sie den neuen Wortschatz nutzen sollen. Dieses Ziel kann durch verschiedene Aktivitäten erreicht werden: eine Kritik zum Text schreiben, Diskussionen und Rollenspiele führen, die eigene Meinung zum Text ausdrücken.

Kreativität wird durch folgende Aufgaben gefördert: die Geschichte fortsetzen, sich eine Vorgeschichte ausdenken, ein alternatives Ende schreiben, die Geschichte aus einem anderen Blickwinkel erzählen, eine Biografie der Hauptperson erfinden (ebd.: 130).

4 Lesestrategien und ihre Klassifikationen

Der Unterschied zwischen dem muttersprachlichen und dem fremdsprachlichen Lesen ist nicht groß. Die Schwierigkeiten beim Textverständnis der Lernenden resultieren meist aus begrenztem Sprachwissen. Ein Mangel an Wortschatz-, Grammatik- und Kulturkenntnissen kann „zu Missverständnissen oder gar zum Nichtverstehen eines Textes führen“ (Kosevski Puljić, 2015, S. 157). Daher ist die Vermittlung von Lesestrategien ein wichtiger Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts.

Lesestrategien werden nach Buhlmann und Fearn (vKosevski Puljić, 2015, S. 160) auf verschiedenen Hierarchieebenen angewandt: Textebene, Satzebene und Wortebene. Auf der Textebene können Strategien wie die Aktivierung von Vorwissen und Vorerfahrungen zum Textinhalt, der Aufbau einer Leseabsicht und die Entschlüsselung der Textinformationen genannt werden. Auf der Satzebene geht es unter anderem um das Unterstreichen von Schlüsselwörtern und Textkonnektoren sowie das Herausarbeiten von Kontextbezügen. Lesestrategien auf der Wortebene beinhalten zum Beispiel die Ausnutzung des Kontextes und Wortbildungsregularitäten (Kosevski Puljić, 2015, S. 160).

Eine ähnliche Klassifikation wurde auch von Stiefenhöfer vorgenommen, während Barnett nur zwischen Text- und Wortebene unterscheidet (Sönmez Genç und Ünal, 2017, S. 37). Nach 1990 wurden zusätzliche Klassifikationsschemata entwickelt: Cohen unterscheidet zwischen globalen und spezifischen Lesestrategien, Ehlers teilt die Lesestrategien in kognitive und metakognitive ein, und Mokthari sowie Reichard differenzieren zwischen globalen, problemlösenden und unterstützenden Strategien (ebd.). Die Vielfalt der Klassifikationsschemata kann als Ausdruck der komplexen Natur der Lesestrategien interpretiert werden.

Für einen erfolgreichen Leseprozess ist nicht nur das Lesen selbst von Wichtigkeit, sondern sind auch Aktivitäten vor, während und nach dem Lesen entscheidend. „Die geeignete Auswahl an Strategien zur Erreichung des Leseziels bereits vor dem Lesen kann wesentlich zum Verständnis des Textes beitragen.“ (Artelt und Dörfler, 2008, S. 30) So kann Aktivierung des bereits vorhandenen Wissens eine effektive Strategie zur Texterschließung sein. (ebd.) Die

Strategien nach dem Lesen, wie z. B. Zusammenfassung, können das Textverständnis verbessern. (ebd.)

Im Folgenden werden einige Beispiele für Lesestrategien genannt. Strategien vor dem Lesen:

- sich den Titel, Struktur, Bilder und Länge des Textes anschauen
- die Textsorte bestimmen
- anhand visueller Mittel die Vermutung über den Inhalt anstellen
- das Thema mit eigenem Vorwissen verbinden
- die Schlüsselwörter erklären

Strategien während des Lesens:

- die unbekanntesten Wörter unterstreichen
- versuchen, die Bedeutung unbekannter Wörter aus dem Kontext zu erschließen
- die unbekanntesten Wörter im Wörterbuch nachschlagen
- visuelle Elemente als Verstehenshilfe nutzen
- die wichtigsten Textstellen markieren
- Wichtiges von Unwichtigem trennen
- Aufgaben zum Textverständnis lösen

Strategien nach dem Lesen:

- über das Gelesene nachdenken
- den Text schriftlich oder mündlich zusammenfassen
- den Text mithilfe von Schlüsselwörtern erneut verfassen

- neuen Text schreiben
- über den Text diskutieren

5 Forschungsproblem und Forschungsfrage

Aus der Fachliteratur lässt sich die Wichtigkeit der Vermittlung und des Gebrauchs von Lesestrategien im Fremdsprachenunterricht herauslesen. Die Lesestrategien sollen einen konstitutiven Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts darstellen, da sie die Lernenden auf das Lesen vorbereiten und das Verständnis erleichtern. An dieser Stelle scheint es sich sinnvoll zu fragen, wie bzw. ob überhaupt der Einsatz von Lesestrategien im DaF-Unterricht in der Praxis abläuft. Die vorliegende Untersuchung soll zeigen, welche Lesestrategien auf den slowenischen Sekundarschulen zum Einsatz gelangen und wie oft sie gebraucht werden.

6 Methode

Für die Umfrage wurde ein Online-Fragebogen auf der 1KA-Website entwickelt. Der Fragebogen enthielt 9 Fragen, von denen 5 anhand einer Skala zu beantworten waren. Jeweils zwei Fragen waren geschlossen bzw. halb offen gestellt. Zum Ausfüllen des Fragebogens waren ungefähr 4 Minuten vorgesehen.

Der Fragebogen wurde über einen Weblink an DaF-Lehrkräfte an Sekundarschulen geschickt, die ihn wiederum an ihre Schülerinnen und Schüler weitergaben. An der Recherche nahmen 141 slowenische Sekundarschüler und -Schülerinnen teil, die Deutsch als Fremdsprache lernen.

Die Daten wurden anhand der deskriptiven statistischen Verfahren analysiert.

7 Resultate

Im ersten Teil werden die Ergebnisse analysiert, die sich auf die Häufigkeit des Lesens und auf die Textsorten im DaF-Unterricht und zu Hause beziehen. Im zweiten Teil liegt der Schwerpunkt auf der Analyse der Resultate in Hinblick auf Lesestrategien im DaF-Unterricht.

7.1 Häufigkeit des Lesens und Textsorten

Mit der ersten Frage sollte herausgefunden werden, wie oft im DaF-Unterricht gelesen wird. Dem Lesen wird eine entscheidende Rolle bei der Entwicklung von Lesekompetenz zugeschrieben und sollte daher einen bedeutenden Teil des Unterrichts einnehmen.

Tabelle 1 kann entnommen werden, dass 43 % der Teilnehmenden oft im DaF-Unterricht liest. Nur 15 % der Befragten liest sehr oft. 21 % von Lernenden gab an, dass sie manchmal lesen und bei 7 % der Befragten wird selten gelesen. Positiv ist, dass die Antwort *fast nie* die letzte Stelle besitzt (6 %).

Fr. 1	Wie oft lesen Sie im DaF-Unterricht?	F	f (%)
1	Fast nie.	8	6
2	Selten.	10	7
3	Manchmal.	41	29
4	Oft.	61	43
5	Sehr oft.	21	15
Gesamt		141	100

Tabelle 1: Häufigkeit des Lesens im DaF-Unterricht

Die zweite Frage bezieht sich auf die Textsorten, die im DaF-Unterricht gelesen werden. Hier standen mehrere Antworten zur Auswahl.

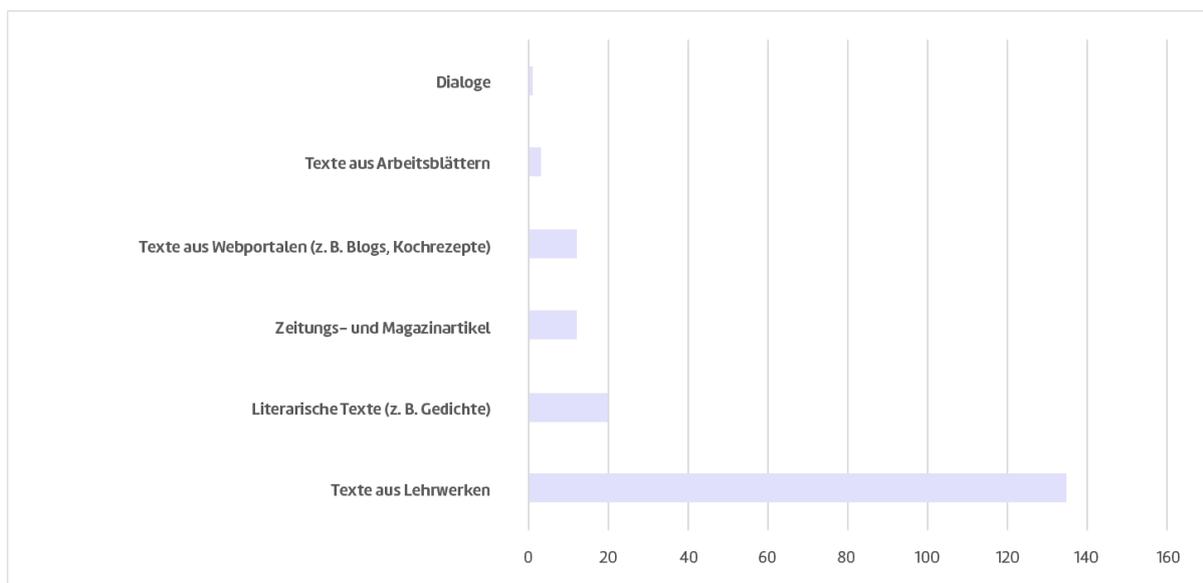


Diagramm 1: Textsorten, die im Unterricht gelesen werden

Es ist ersichtlich, dass die meisten Teilnehmenden im DaF-Unterricht Texte aus Lehrwerken lesen. Das Ergebnis ist nicht überraschend, da die Lehrkräfte meistens mit den Lehrwerken arbeiten. Auf der zweiten Stelle befinden sich die literarischen Texte (20 Teilnehmenden). In der Fachliteratur wird den literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht eine große Bedeutung zugeschrieben. Unter anderem wird durch Literatur das Kulturwissen vermittelt und der Leser „macht sich nach und nach mit einer ganz anderen Welt vertraut.“ (Niewalda, 2012, S. 23) Zudem kann Literatur auch eine Quelle für Schreibaktivitäten und Ausdruck eigener Gedanken und Meinungen sein. Die dritte Stelle teilen sich die Zeitungs- und Magazinartikel und Texte aus Webportalen, jeweils 12 Antworten. Der Kontakt mit solchen authentischen Texten ist auch von großer Bedeutung für die Fremdsprachenlernenden, da sie eine gute Vorbereitung für den Umgang mit Texten, die auch Muttersprachler lesen, darstellt. Bei dieser Frage waren auch eigene Antworten möglich. 3 Teilnehmende beantworteten, dass sie auch Texte aus Arbeitsblättern lesen. Eine Antwort bezieht sich auf die Dialoge, die aber höchstwahrscheinlich in Lehrwerken vorkommen.

Die Absicht der dritten Frage war, herauszufinden, ob die Lernenden auch zu Hause bzw. außerhalb des Unterrichts auf Deutsch lesen. Die Ergebnisse sind nicht ermutigend. Von den 140 Antworten antwortete nur 30 % mit Ja.

Fr. 4	Wie oft lesen Sie Texte auf Deutsch außerhalb des Unterrichts bzw. zuhause?	F	f (%)
1	Fast nie.	73	52
2	Ein paar Mal pro Jahr.	33	24
3	Ein paar Mal pro Monat.	24	17
4	Ein paar Mal pro Woche.	8	6
5	Sehr oft.	2	1
Gesamt		140	100

Tabelle 2: Häufigkeit des Lesens außerhalb des Unterrichts

Die vierte Frage prüft die Häufigkeit des Lesens auf Deutsch außerhalb des Unterrichts. Tabelle 2 ist zu entnehmen, dass die Mehrheit (52 %) fast nie liest. Auf der zweiten Stelle befindet sich die Antwort *ein paar Mal pro Jahr* mit 24 %. Ein paar Mal pro Monat liest 17 % der Teilnehmenden. Oft liest nur ein kleiner Teil der Teilnehmenden: ein paar Mal pro Woche 6 % und sehr oft nur 1 % der Lernenden.

Mit der fünften Frage wurde herausgefunden, welche Texte außerhalb des Unterrichts gelesen werden.

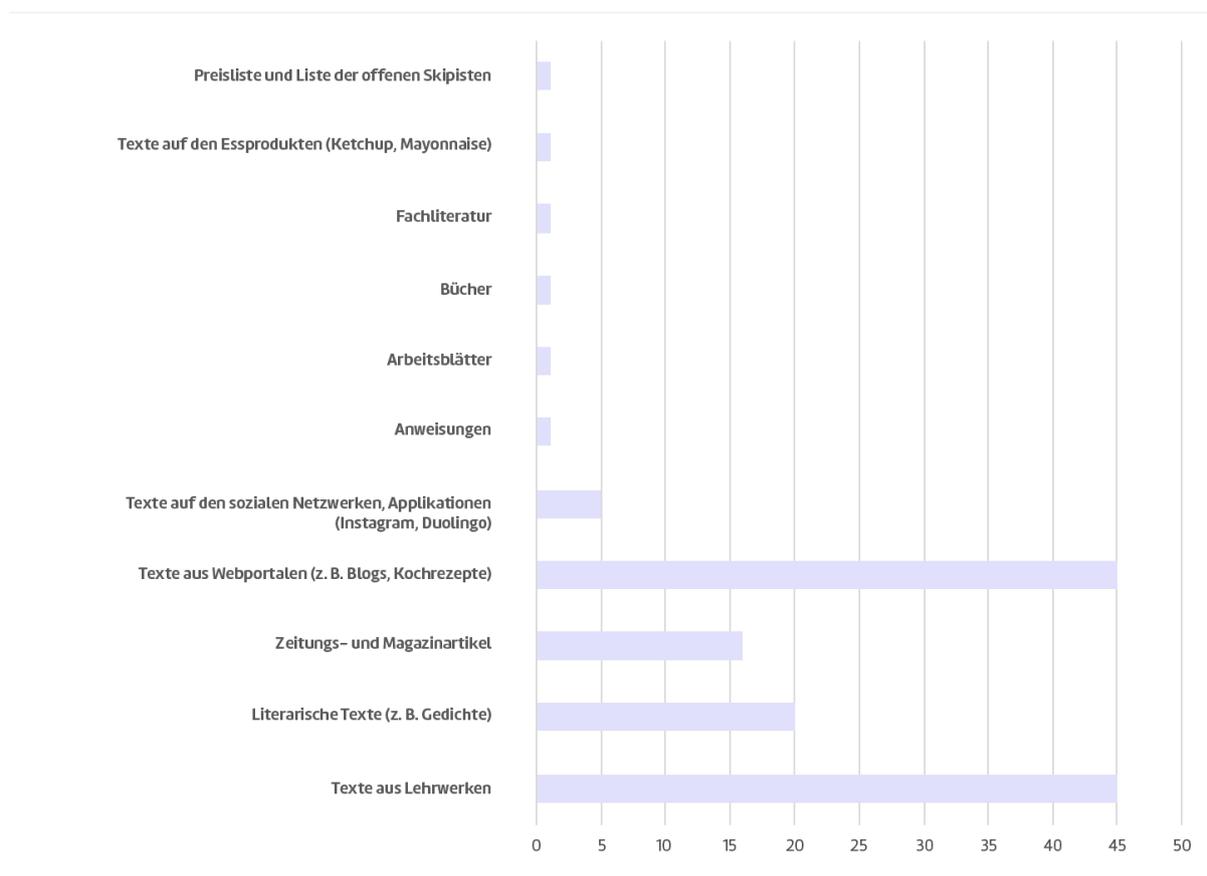


Diagramm 2: Textsorten, die außerhalb des Unterrichts gelesen werden

Diagramm 2 zeigt, dass die Texte aus Lehrwerken und Webportalen am meistens gelesen werden, beide mit 45 Nennungen. 20 Befragte lesen zu Hause auch die literarischen Texte, was positiv ist und hängt wahrscheinlich mit ihren Interessen an Literatur zusammen. Die Antwort „Zeitungs- und Magazinartikel“ wurde 16-mal genannt, was darauf hinweist, dass die Lernenden sich auch für die deutschen Nachrichten interessieren. Unter den Antworten, die sie alleine hinzugefügten, beziehen sich 5 Antworten auf soziale Netzwerke. Es wurden auch Apps wie Instagram und Duolingo erwähnt. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass einige Deutsch per Apps lernen. Die Lernenden, die Beiträge auf Instagram auf Deutsch lesen, bekommen ebenfalls den Einblick in die authentische Sprache der deutschsprachigen Jugendlichen. Einige Lernende lesen auch Texte auf den Arbeitsblättern, Bücher und Fachliteratur zu Hause. In Verbindung mit deutschen Texten werden auch Anweisungen und Texte auf den Essprodukten erwähnt. 1 Antwort bezieht sich auf die Preisliste und Liste der offenen Skipisten, was darauf zeigt, dass die Lernenden in deutschsprachige Länder reisen und werden dort mit der deutschen Sprache konfrontiert.

7.2 Strategien vor, während und nach dem Lesen

Der nächste Themenkomplex bezieht sich auf die Lesestrategien vor, während und nach dem Lesen. Ziel war es, festzustellen, welche und wie oft die angegebenen Lesestrategien im DaF-Unterricht zum Einsatz kommen. Die Teilnehmenden gaben die Häufigkeit der Verwendung aufgelisteten Strategien anhand einer Skala an.

Zuerst werden die Resultate dargestellt, die sich auf die Strategien vor dem Lesen beziehen.

Fr. 7		Häufigkeit				
		<i>nie</i>	<i>selten</i>	<i>manchmal</i>	<i>oft</i>	<i>immer</i>
1	schaue ich mir die Struktur des Textes, die Überschrift, die Länge, Fotos und Illustrationen an.	7%	15%	24%	35%	19%
2	anhand von Bildern, Fotos, Titel und Struktur des Textes vermute ich den Inhalt.	5%	5%	18%	38%	33%
3	bestimme ich die Textsorte (z. B. Interview, Nachricht, E-Mail).	9%	23%	26%	24%	18%
4	denke ich darüber nach, was ich bereits über das Thema weiß.	17%	24%	33%	21%	6%
5	erklärt die Lehrperson wichtige oder unbekannte Wörter, die im Text vorkommen.	3%	3%	15%	26%	53%
6	beginnen wir in der Regel sofort mit dem Lesen, ohne dass eine vorherige Aktivität erforderlich ist.	6%	37%	32%	20%	6%

Tabelle 3: Strategien vor dem Lesen

Es ist ersichtlich, dass die aufgelisteten Lesestrategien in unterschiedlichem Maße eingesetzt werden. Tabelle 3 zeigt, dass sich die meisten oft (35 %) und manchmal (24 %) die Struktur, die Überschrift, die Länge, Fotos und Illustrationen anschauen. Knapp ein Fünftel der Teilnehmenden (19 %) achtet immer auf die visuellen Elemente des Textes. Die Ergebnisse für die nächste Strategie zeigen, dass diese Elemente den Lernenden auch dabei helfen, den Inhalt des Textes zu vermuten. 38 % der Teilnehmer bedient sich dieser Strategie oft und 33 % immer. Die beiden Kategorien machen 71 % der Antworten aus. Das weist darauf hin, dass die strukturellen und visuellen Elemente eine bedeutende Hilfe darstellen, den Inhalt zu verstehen und neue Informationen wirksamer aufzunehmen.

Die dritte Strategie betrifft die Erkennung von Textsorten. Sie wird von 26 % der Befragten manchmal und von 24 % oft verwendet. Dies bedeutet, dass für die Hälfte die Identifizierung der Textsorte beim Lesen eine wichtige Rolle spielt. Bei 23 % von Lernenden kommt die Strategie selten zum Einsatz. Ein geringerer Anteil der Befragten (19 %) verwendet sie aber jedes Mal vor dem Lesen.

Bisher lag die Antwort „nie“ mit weniger als 10 % immer auf dem letzten Platz, aber das ändert sich mit der nächsten Strategie. Nämlich 17 % der Befragten denkt nie darüber nach, was sie über das Thema schon wissen. Nur 6 % macht das immer. Die Antwort mit höchstem Prozentsatz ist *manchmal* (33 %). Danach folgen die Antworten *selten* mit 24 % und *oft* mit 21 %. Der Text kann zwar auch ohne Vorwissen verstanden werden, jedoch ist die Rolle der Aktivierung von Vorwissen nicht zu übersehen. Das hilft den Lesern, das Gelesene in Zusammenhänge einzuordnen.

Die Vermittlung von wichtigen bzw. unbekanntem Wörtern seitens der Lehrperson ist laut Fachliteratur von großer Bedeutung, was sich auch in der Praxis auswirkt. Das Positive daran ist, dass bei mehr als der Hälfte (53 %) die Lehrperson immer den wichtigsten bzw. unbekanntem Wortschatz erklärt. Das steht wahrscheinlich damit zusammen, dass sich die meisten Lehrkräfte der Bedeutung dieser Strategie bewusst sind, die den weiteren Leseprozess deutlich erleichtert. Die zweithäufigste Antwort war *oft*, die von 26 % der Befragten gewählt wurde.

Bei 15 % kommt diese Strategie aber selten zum Einsatz. Die Kategorien *nie* und *selten* erhielten die gleiche Anzahl von Antworten (jeweils 3 %).

Bei der letzten Frage ging es darum, wie oft die Lernenden sofort mit dem Lesen beginnen, ohne vorher etwas zu tun. Die Resultate zeigen, dass dies bei einem großen Anteil der Befragten selten (37 %) bzw. manchmal (32 %) der Fall ist. Dies deutet darauf hin, dass bei der Mehrheit vor dem Lesen einige Aktivitäten durchgeführt werden, was auch dem heutigen Ansatz zum Leseverstehen entspricht.

Fr. 8	Häufigkeit				
	<i>nie</i>	<i>selten</i>	<i>manchmal</i>	<i>oft</i>	<i>immer</i>
unterstreiche ich die unbekanntesten Wörter.	18 %	20%	19%	26%	17%
versuche ich, die Bedeutung der unbekanntesten Wörter aus dem Kontext zu schließen.	7%	5%	20%	37%	31%
schlage ich die unbekanntesten Wörter im Wörterbuch nach.	15%	23%	26%	25%	11%
nutze ich Bilder und Illustrationen als Verstehenshilfe.	2%	6%	27%	36%	29%
markiere ich die Textstellen, die ich wichtig finde.	30%	26%	26%	7%	11%
trenne ich zwischen Wichtigem und Unwichtigem.	9%	20%	31%	30%	10%
beantworte ich die Multiple-Choice-Fragen.	6%	9%	35%	36%	13%
beantworte ich die Fragen, die sich auf den Inhalt beziehen (was, wer, wie, wo, wann).	7%	17%	33%	33%	9%

verbinde ich die angegebenen Überschriften mit passenden Absätzen.	9%	18%	41%	25%	7%
erstelle ich eine passende Überschrift für den Text/für die einzelnen Absätze.	28%	33%	26%	10%	3%
bringe ich die Sätze in die richtige Reihenfolge.	9%	23%	37%	24%	6%
füge ich die fehlenden Wörter in Sätze ein.	8%	22%	35%	26%	9%
mache ich mir Notizen (eine Tabelle mit Schlüsselinformationen erstellen, eigene Gedanken aufschreiben).	31%	31%	20%	13%	5%
mache ich nichts.	21%	26%	29%	18%	6%

Tabelle 4: Strategien während des Lesens

Tabelle 4 zeigt, wie häufig die aufgelisteten Strategien während des Lesens zum Einsatz kommen. Die ersten drei Strategien beziehen sich auf die unbekanntes Wörter und wie die Lernenden damit umgehen. Es fällt auf, dass knapp eine Hälfte während des Lesens die unbekanntes Wörter oft (26 %) bzw. immer (17 %) unterstreicht. Jedoch kann nicht übersehen werden, dass 18 % der Befragten das nie tut. Erfreulich ist, dass sich ein Großteil der Leser bemüht, die Bedeutung der unbekanntes Wörter aus dem Kontext zu schließen. Die Ergebnisse zeigen nämlich, dass bei 37 % der Befragten das oft und bei 31 % das immer Fall ist. Wie schon im theoretischen Teil erwähnt, ist es von großer Bedeutung, dass die neuen und unbekanntes Wörter nicht direkt mit der muttersprachlichen Entsprechung erklärt werden dürfen. Dabei ist die Aktivität der Lernenden zu betonen, die sich auch mit Wörterbüchern helfen können. Wie die Tabelle 4 zeigt, ist aber das Nachschlagen im Wörterbuch im Vergleich mit vorher erwähnten Strategien etwas seltener.

Die visuellen Elemente erwiesen sich wieder als ein bedeutendes Hilfsmittel zum Textver-

stehen. Die Mehrheit der Befragten (65 %) verwendet die Bilder und Illustrationen oft bzw. immer zur Unterstützung des Textverständnisses. Es ist zu begrüßen, dass von nur 2 % diese Strategie nie verwendet wird.

Aus der Tabelle 4 geht hervor, dass das Markieren von Textstellen, die man wichtig findet, keine besonders verbreitete Lesestrategie ist. Der Anteil der Lernenden, die diese Strategie nie (30 %) oder selten (26 %) verwendet, stellt mehr als eine Hälfte aller Teilnehmenden dar. Als ein bisschen verbreiteter zeigt sich die Trennung zwischen relevanten und irrelevanten Textstellen. Diese Strategie wird bei 31 % manchmal und bei 30 % oft benutzt.

Einen wichtigen Bestandteil der Textarbeit stellen auch die Aufgaben dar, die das Textverstehen überprüfen. Geeignet dafür sind unter anderem Multiple-Choice-Fragen und W-Fragen, die sich regelmäßig in der Praxis verwenden. Etwas mehr als 60 % der Befragten löst manchmal oder oft Aufgaben dieser Art. Das hängt wahrscheinlich auch damit zusammen, dass diese Aufgaben sehr häufig in Lehrwerken vorkommen.

Die nächsten zwei Strategien stehen mit Überschriften im Zusammenhang. Die Strategie, bei der sie mit passenden Absätzen verbunden werden, kommt häufiger zum Einsatz. Nämlich 41 % der Befragten gab an, dass sie das manchmal tun und eine Viertel macht das oft. Die Strategie, bei der Lernende selbst Überschriften zu den Absätzen erstellen müssen, wird viel seltener verwendet. 28 % der Teilnehmenden macht das nie und 33 % selten, während nur 3 % angab, dass sie das immer tun. Daraus lässt sich schließen, dass es für die Lernenden schwieriger ist, neue Überschriften zu formulieren, da sie dafür die wesentlichen Informationen aus dem Text extrahieren und sie auf eine sinnvolle Art und Weise reduzieren müssen.

Die folgenden zwei Strategien erzielten eine sehr ähnliche Verteilung. Die Mehrheit gab an, dass sie die Sätze in die richtige Reihenfolge manchmal (37 %), oft (24 %) bzw. immer (9 %) bringt. Fast dasselbe gilt auch für die Strategie, bei der die fehlenden Wörter in Sätze eingefügt werden müssen. Dies lässt sich dadurch erklären, dass solche Aufgaben oft in den Lehrwerken zu finden sind, gleichzeitig bieten sie aber auch eine gute Möglichkeit, das Leseverständnis zu überprüfen.

Aus der Tabelle 4 ergibt sich, dass die Strategie, bei der Lernende ihre eigenen Notizen zum Text machen sollen, weniger häufig verwendet wird. Ein beträchtlicher Anteil der Teilnehmenden angab, die Strategie selten oder nie einzusetzen (jeweils 31 %) und ein Fünftel macht das manchmal. Nur ein kleiner Anteil erstellt eine Tabelle mit Schlüsselinformationen oder denkt über den Text nach und schreibt eigene Gedanken dazu auf. Im Vergleich zu anderen wird so eine Aufgabe nicht als typisch in den Lehrwerken angesehen. Ebenfalls scheint es, dass die Lernenden seltsam dazu aufgefordert sind.

Dennoch ist festzustellen, dass die überwiegende Mehrheit eine Vielzahl von Aktivitäten während des Lesens durchführt. Ein knappes Viertel macht oft (18 %) oder immer (6 %) nichts.

Fr. 9	Häufigkeit				
	nie	selten	manchmal	oft	immer
Nach dem Lesen ...					
denke ich darüber nach, was ich gelesen habe.	4 %	17%	35%	34%	10%
fasse ich den Text schriftlich oder mündlich zusammen.	12%	27%	38%	17%	6%
verfasse ich den Text erneut anhand Schlüsselwörter.	51%	31%	11%	4%	2%
verfasse ich einen neuen Text (z. B. Dramatisierung, Interview).	54%	33%	9%	3%	1%
diskutiere ich über das Gelesene mit meinen Mitschülern und vergleiche meine Meinung mit ihrer.	15%	38%	29%	14%	4%
setze ich mich mit dem Text nicht mehr auseinander.	7%	29%	24%	25%	14%

Tabelle 5: Strategien nach dem Lesen

Die letzte Frage betrifft die Strategien nach dem Lesen. Auffällig ist, dass sie im Vergleich zu Strategien vor und während des Lesens seltener zum Einsatz kommen.

Wie aus der Tabelle 5 ersichtlich, denkt ein beträchtlicher Teil manchmal (35 %), oft (34 %) bzw. immer (10 %) darüber nach, was sie gelesen haben, was positiv ist.

Im letzten Teil der Textarbeit soll die Aktivität der Lernenden erhöht werden. Ein wichtiger Teil davon ist die Festigung des Wortschatzes, entweder durch die Zusammenfassung oder die Produktion eines eigenen Textes. (Stipančević, 2021, S. 126) Aus der Tabelle 5 ist zu ersehen, dass die reproduktive Phase der Textarbeit zwar häufiger, aber nicht regelmäßig praktiziert wird: 17 % fasst den Text schriftlich oder mündlich oft und 6 % der Befragten immer zusammen.

Die Produktion eines neuen Textes findet viel seltener statt, unabhängig davon, ob es sich um die Erstellung eines Textes anhand von Schlüsselwörtern oder die Verfassung eines völlig neuen Textes bzw. einer neuen Textsorte handelt. Den Ergebnissen zufolge setzt mehr als die Hälfte der Befragten diese Strategien nie um. Nur ein geringer Anteil macht das regelmäßig. Man kann zum Schluss kommen, dass die Lernenden nicht aktiv genug sind, um neuen Wortschatz zu festigen und ihn in neuen Situationen zu verwenden. Dies ist wahrscheinlich auch der Grund, warum sie Schwierigkeiten haben, sich neue Wörter zu merken. Darüber hinaus scheint die Förderung der Kreativität im Unterricht zu vernachlässigt zu werden. Hier stellt sich die Frage, inwieweit die Lehrkräfte sie wirklich dazu ermutigen, z. B. neue und/oder kreative Texte zu schreiben.

Im Unterschied zu gerade erwähnten Strategien diskutieren die Lernenden über das Gelesene mit ihren Mitschülern und vergleichen ihre Meinungen mit ihrer ein bisschen häufiger. Die Resultate zeigen, dass diese Strategie bei 29 % manchmal und bei 14 % oft umgesetzt wird. Allerdings wird sie nicht regelmäßig eingesetzt. Sie ist vor allem bei Texten sinnvoll, die sich thematisch für eine Diskussion eignen.

Außerdem zeigt die Tabelle, dass sich die Mehrheit der Befragten nach dem Lesen eher selten mit dem Text auseinandersetzt.

8 Schlussbemerkungen

Der vorliegende Beitrag geht auf ein bedeutendes Thema ein, und zwar auf das Lesen im Fremdsprachenunterricht. Um diesen komplexen Prozess zu erleichtern, stehen zahlreiche Lesestrategien zur Verfügung. Aus diesem Grund ist ihre Vermittlung und Ausführung im Unterricht von großer Bedeutung. Je nach Phasen der Textarbeit trennen wir unter Strategien vor, während und nach dem Lesen. Die Aktivitäten jeder Phase tragen zum besseren Verständnis entscheidend bei.

Im empirischen Teil wurde versucht herauszufinden, wie oft die slowenischen Sekundarschüler auf Deutsch lesen und welche Textsorten am häufigsten vertreten sind. Darüber hinaus lag der Schwerpunkt der Umfrage auf den Einsatz der Lesestrategien im DaF-Unterricht. Den Ergebnissen zufolge lesen die Schüler am häufigsten im Unterricht, während der Anteil derjenigen, die auch zu Hause auf Deutsch lesen, erwartungsgemäß deutlich geringer ist. Wie erwartet, lesen sie im Unterricht hauptsächlich Texte aus Lehrwerken, während sie außerhalb des Unterrichts auch literarische Texte, Texte auf Webportalen, Zeitungsartikel und andere lesen.

Ferner erwiesen die Ergebnisse, dass die Lesestrategien in unterschiedlichem Maße eingesetzt werden. Es ist festzustellen, dass Aktivitäten vor und während des Lesens häufiger gebraucht werden, wohingegen die Aktivitäten nach dem Lesen seltener zum Einsatz kommen. Hieraus lässt sich schließen, dass in den Schulen das Bewusstsein über die Vorteile von Strategien nach dem Lesen nicht ausreichend vorhanden ist. Der Leseprozess soll nicht nur auf das Lesen selbst Fokus legen, sondern auch auf Aktivitäten danach. Neben der Vertiefung des Verständnisses stärken sie das Erinnerungsvermögen und fördern das kritische Denken. Daher sollten die Lehrkräfte den Unterricht so gestalten, dass sie durch Aktivitäten wie Zusammenfassungen, Verfassung eigener Texte, Diskussionen und Reflexionen zu besserer Lesekompetenz der Lernenden beitragen. Es wäre interessant, diesen Bereich noch weiter zu erforschen, z. B. inwiefern der Einsatz von Strategien nach dem Lesen den Lernerfolg und die Merkfähigkeit beeinflusst.

9 Literatur

-  Artelt, Cordula/Dörfler, Tobias (2010): Förderung von Lesekompetenz als Aufgabe aller Fächer. Forschungsergebnisse und Anregungen für die Praxis. In: Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus und dem Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.): *ProLesen. Auf dem Weg zur Leseschule. Leseförderung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern. Aufsätze und Materialien aus dem KMK-Projekt „ProLesen“*. Donauwörth: Auer Verlag, S. 13–36. Erhältlich unter: <http://www.schulforum-limburg-weilburg.de/PDFs/lehren-lernen/06Lesen.pdf>.
-  Cosentino, Gianluca (2014): Neue Perspektiven der DaF-Lesedidaktik: Eine empirische Untersuchung zum Nutzen inferenzieller und grundgrammatischer Strategien. In: *Glottodidactica*. Jg. XLI, Nr. 1, S. 73–87.
-  Cutcovschi, Ludmila (2022): Durch Lesen zur Förderung der kommunikativen Kompetenz im DaF-Unterricht. In: *Univers pedagogic*. Jg. 75, Nr. 3. S. 18–21.
-  Genç, Ayten (2001): Die Entwicklung der Lesekompetenz im DaF-Unterricht. In: *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Jg. -, Nr. 20, S. 80–91.
-  Haushofer, Brigitte/Benischek, Isabella (2020): Zum Wortverständnis als Basis für Lesekompetenz: Eine empirische Untersuchung bei Studienanfängerinnen und Studienanfängern des Bachelorstudiums Primarstufe sowie Schülerinnen und Schülern der vierten Schulstufe. In: *R&E-SOURCE*. Sonderausgabe 21, S. 1–11. Erhältlich unter: <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/901>.
-  Jazbec, Saša (2019): Die Schlüsselkompetenz Lesen : Fachtexte und wissenschaftliche Texte ‚strategisch‘ Lesen. In: Kučiš, Vlasta/Grozeva, Maria/Lambova, Anelia (Hrsg.): *Beiträge zur Translation und Fachkommunikation*. Sofia: Neue Bulgarische Universität, S. 87–108.
-  Kosevski Puljić, Brigita (2015): *Einführung in Theorie und Praxis der Didaktik Deutsch als Fremdsprache*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

-  Kononova, Tatiana (2014): Zur Effektivität der Texterschließung durch Lesestrategien im DaF-Unterricht. In: *Glottodidactica Biannual Journal of Applied Linguistics*, Jg. 1, N. V, S. 39–52. Erhältlich unter: <https://www.calameo.com/read/001138217462c0b8a821b>.
-  Niewalda, Katrin (2012): Literatur im DaF-Unterricht für Anfänger. Überlegungen und Vorschläge. S. 23–44. Erhältlich unter: <https://core.ac.uk/reader/230512212>.
-  Sönmez Genç, Nurcihan/Ünal, Cigdem (2017): Die Vermittlung von Lesestrategien und ihr Einfluss auf den Strategiegebrauch. In: *Moderna Språk*. Jg. 111, Nr. 1, S. 35–58.
-  Stipančević, Ana (2021): *Methodik und Didaktik für Deutsch als Fremdsprache*. Novi Sad: Filozofska fakulteta.