

**DIE VERMITTLUNG VON LESESTRATEGIEN UND IHR
EINFLUSS AUF DEN STRATEGIEGEBRAUCH**

**OKUMA STRATEJİLERİNİN ÖĞRETİMİ VE STRATEJİ
KULLANIMI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

Nurcihan SÖNMEZ GENÇ

Hacettepe Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin

Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı İçin Öngördüğü

Yüksek Lisans Tezi

olarak hazırlanmıştır.

2015

Eđitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne,

Nurcihan SÖNMEZ GENÇ'in hazırladıđı "Okuma Stratejilerinin đretimi ve Strateji Kullanımı zerindeki Etkisi" bařlıklı bu çalıřma j¼rimiz tarafından **Yabancı Diller Anabilim Dalı, Alman Dili Eđitimi Bilim Dalı'nda Y¼ksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiřtir.

Başkan Prof. Dr. řerife ÜNVER

.....

ye (Danıřman) Doç. Dr. D. Çiđdem ÜNAL

.....

ye Doç. Dr. Muhammet KOÇAK

.....

ONAY

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansst¼ Eđitim-đretim ve Sınav Yönetmeliđi'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri yeleri tarafından / / tarihinde uygun gr¼lm¼ř ve Enstit¼ Yönetim Kurulunca / / tarihinde kabul edilmiřtir.

Prof. Dr. Berrin AKMAN
Eđitim Bilimleri Enstit¼s¼ M¼d¼r¼

OKUMA STRATEJİLERİNİN ÖĞRETİMİ VE STRATEJİ KULLANIMI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Nurcihan SÖNMEZ GENÇ

ÖZ

Okuduğunu anlama becerisi çağdaş bilgi toplumunda yüksek bir önceliğe sahiptir. Üniversiteler ve okul gibi eğitim kuruluşlarında da okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi büyük önem taşımakta ve öncelikli öğretim amaçları arasında yer almaktadır. Ayrıca birçok dersin temeli okuduğunu anlamaya dayanmaktadır. Ancak öğrencilerin özellikle yabancı dil olarak Almancada okuduğunu anlama becerisinin yeterince gelişmemiş olduğu gözlemlenmektedir. Dolayısıyla yabancı dil öğretimi bu eksiklikleri gidermek ve okuduğunu anlama becerisini geliştirebilmek için, özellikle reform pedagojisinin ortaya çıkışından sonra, Avrupa Konseyi'nin de katkılarıyla, öğrenci odaklı yaklaşımlar oluşturmuştur. Bu yaklaşımlardan biri öğrenme stratejilerinin öğretimidir. Bu bağlamda öğrenme stratejilerine hâkim olma özerk öğrenmenin en önemli önkoşuludur. Son zamanlarda, öğrenme stratejilerinin öğretimine ilişkin birçok araştırma yürütülmüştür ve öğrenme stratejilerinin öğretimine yönelik yeni bir eğilim görülmektedir. Bu eğilim, bir takım özel stratejilerin veya dil becerilerine yönelik stratejilerin öğretimini hedeflemektedir. Buna göre geliştirilmesi hedeflenen dil becerilerine yönelik türsel stratejilerin öğretimi de yapılabilmektedir.

Bu çalışmanın amacı, Alman Dili Eğitimi Programına kayıtlı üniversite öğrencilerine bir dönem boyunca verilen bir okuma stratejileri öğretiminden sonra öğrencilerin okuma stratejisi kullanım düzeylerini tespit etmek ve verilen strateji öğretiminin okuma strateji kullanımı üzerindeki etkisini ortaya çıkarmaktır. Söz konusu çalışma 2014-2015 Öğretim Yılı Bahar Döneminde Hacettepe Üniversitesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalında okuyan 35 üniversite öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Zorunlu alınması gereken bir ders kapsamında yedi hafta boyunca okuma stratejilerinin öğretimi planlanmış ve uygulanmıştır. Bu süre zarfında okuma stratejileri öğretiminin yürütüldüğü ders içeriğine entegre olan ve her hafta farklı okuma stratejilerinin öğretimini hedefleyen ders malzemeleri geliştirilmiştir. Okuma stratejisi öğretiminin okuma stratejilerinin kullanımını üzerindeki etkisini saptayabilmek için dönemin ilk ve son haftasında Oxford'un

2004 yılında geliřtirmiş olduđu “Okuma Stratejileri Anketi” (“Reading Strategy Questionnaire”) ve öđrencilerin okuma stratejisi kullanımını gösteren öđrenci çalıřmaları uygulanmıřtır.

Anketin uygulanması ile elde edilen nicel veriler ile öđrenci çalıřmalarından elde edilen nitel veriler toplanmıřtır. Nicel ve nitel verilerin birlikte inceleniyor olması hem nicel verileri daha güvenilir ve anlamlı kılmıřtır hem de veri tabanını zenginleřtirdiđi için okuma stratejilerinin kullanımı hakkında daha derin bilgi edinilmesine katkıda bulunmuřtur.

Toplanan nicel verilerin analizi için SPSS 22.0 İstatistik Programı kullanılmıřtır. Ayrıca okuma stratejisi kullanımına iliřkin okuma stratejisi öđretiminin öncesinde ve sonrasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olup olmadıđını tespit edebilmek için t-testleri uygulanmıřtır. Toplanan verilerin nitel çözümlenmesi için ise, okuma stratejilerinin kullanımını ölçen bir ölçek geliřtirilmiř ve geliřtirilen bu ölçek ile belirli okuma stratejilerinin kullanımı incelenmiřtir.

Sonuçlar, uygulanan okuma stratejisi öđretiminin okuma stratejilerinin kullanımını olumlu yönde etkilediđini ortaya koymuřtur. Elde edilen verilere göre strateji öđretimi ve okuma stratejilerinin kullanımı arasında olumlu ve somut bir iliřkinin bulunduđu görölmüřtür. Bu bağlamda, eđitim öncesinde ve sonrasında toplanan veriler analiz edildiđinde istatistiksel açıdan anlamlı bir fark tespit edilmiřtir. Bir diđer ifadeyle, öđretim sonrasında okuma stratejilerinin kullanım düzeyleri yükselmiř, öđrenciler daha iyi bir okur olma yönünde ilerlemiř ve kendilerini geliřtirmişlerdir. Bir diđer sonuç ise okuma stratejilerinin öđretim sonrasında daha etkili, daha isabetli ve daha yerinde kullanıldıđının görölmüş olmasıdır.

Anahtar sözcükler: Yabancı dil olarak Almanca, okuduđunu anlama becerisi, Almancanın öđretiminde okuma stratejileri, okuma stratejilerinin öđretimi, okuma stratejilerin kullanımı.

Danışman: Doç. Dr. D. Çiđdem ÜNAL, Hacettepe Üniversitesi, Yabancı Diller Eđitimi Anabilim Dalı, Alman Dili Eđitimi Bilim Dalı

READING STRATEGY TRAINING AND ITS IMPACT ON STRATEGY USE

Nurcihan SÖNMEZ GENÇ

ABSTRACT

Reading comprehension skill has a high priority in modern information society. Developing reading comprehension skill has great importance in educational institutions like universities and schools and is among the primary educational objectives. Besides, most of the subjects are based on reading comprehension. However, reading comprehension skills of the students especially in German as a foreign language is observed as not developed enough. Therefore, foreign language teaching has created student centred approaches in order to make up the shortages and to develop reading comprehension skill with the contributions of Council of Europe, especially after the reform pedagogy. One of those approaches is teaching learning strategies. In this sense, mastery of learning strategies is the most crucial precondition of autonomous learning. Recently, many studies regarding teaching learning strategies have been conducted and it is seen that there is a new trend directed to teaching learning strategies. This trend aims at teaching some sort of special strategies or strategies for language skills. According to this, varietal strategies intended for developing the target language skills can be taught.

The aim of this study is to determine the reading comprehension usage levels of the students and to reveal the influence of given strategy training on the usage of reading strategy after giving a reading strategies training throughout a term to the university students who are enrolled to the German Language Education Program. The aforementioned study was conducted in 2014 – 2015 Academic Year Spring Term with the contribution of 35 university students studying at Hacettepe University Department of German Language Education. As a part of a compulsory course, throughout seven weeks, teaching reading strategies was planned and implemented. In the meantime, course materials that are integrated in the course in which teaching reading strategies were conducted and aimed at teaching different reading strategies each week were developed. In order to determine the influence of teaching reading strategy on the reading strategy usage, at the first and last weeks of the term “Reading Strategy Questionnaire” which was

developed by Oxford in 2004 and student studies showing students' usage of reading strategies were applied.

Quantitative data from the questionnaire and qualitative data from the student studies were gathered. Examining the quantitative and qualitative data together made the quantitative data more trustworthy and meaningful and contributed to obtaining deeper information about the usage of reading strategies as it enriched the database.

To analyse the gathered quantitative data SPSS 22.0 Statistical Software was utilized. In addition, t-tests were applied in order to determine whether there was a meaningful statistical difference regarding reading strategy usage before and after the reading strategy training. For the analysis of qualitative data, a scale measuring the usage of reading strategies was developed and with this scale usage of certain reading strategies were examined.

The results revealed that the applied reading strategy training had a positive influence on the usage of reading strategies. According to the data, it was observed that there is a positive and concrete correlation between strategy teaching and reading strategy usage. In this sense, when the data gathered before and after the training were analysed, a meaningful statistical difference was detected. In other words, after the training, the levels of reading strategy usage rose and the students improved themselves in being a better reader with higher levels of reading strategy usage. It was also observed that reading strategies were used more efficiently, more accurately and more appropriately after the reading strategies training.

Keywords: German as a foreign language, reading comprehension skill, reading strategies in German language teaching, teaching reading strategies, usage of reading strategies.

Advisor: Assoc. Prof. Dr. D. Çiğdem ÜNAL, Hacettepe University, Department of Foreign Languages, Division of German Language Education

DIE VERMITTLUNG VON LESESTRATEGIEN UND IHR EINFLUSS AUF DEN STRATEGIEGEBRAUCH

Nurcihan SÖNMEZ GENÇ

ZUSAMMENFASSUNG

Die Lesefertigkeit hat in der gegenwärtigen Informationsgesellschaft einen sehr hohen Stellenwert. Diese hohe Wertschätzung erfährt die Lesefertigkeit auch in institutionellen Einrichtungen wie der Schule oder der Universität. Denn fast jeder Unterricht basiert auf dem Lesen bzw. Verstehen von Texten. Dennoch weisen viele Lerner erhebliche Defizite bezüglich ihrer Lesefertigkeit auf und haben beim Lesen fremdsprachlicher Texte große Probleme. In Anbetracht dieser Defizite haben sich in der Fremdsprachendidaktik, insbesondere durch die Entstehung der Reformpädagogik und unter der Unterstützung des Europarats, neue Konzepte entwickelt, welche lernerorientiert ausgerichtet sind und darauf zielen, die Probleme der Lernenden zu kompensieren. Innerhalb dieser Konzepte befindet sich auch das Konzept zur Vermittlung von Lernstrategien. Demnach bildet die Beherrschung von Lernstrategien die wichtigste Voraussetzung für das autonome Lernen. Innerhalb der letzten Jahre wurden viele Untersuchungen bezüglich der Vermittlung von Lernstrategien durchgeführt. Seit geraumer Zeit ist jedoch eine weitere Tendenz innerhalb der Vermittlung von Lernstrategien zu erkennen. Diese Tendenz besteht aus der Vermittlung von spezifischen bzw. fertigkeitsbezogenen Strategien. Demnach kann man entsprechend der zu fördernden Fertigkeit spezifische Strategien vermitteln.

Die Zielsetzung der vorliegenden Arbeit besteht aus der Vermittlung von Lesestrategien und der Untersuchung des Einflusses dieser Vermittlung auf den Lesestrategiegebrauch. Diesbezüglich wurde im Frühlingsemester 2014-2015 eine Untersuchung mit 35 Studenten der Deutschlehrausbildung der Hacettepe Universität durchgeführt. Diese Untersuchung wurde im Rahmen eines Pflichtstudienfaches durchgeführt und gründete auf einem sieben wöchigen Strategietraining. Diesbezüglich wurde ein spezielles Lesestrategietraining durchgeführt und Lernmaterialien erstellt. Diese Lernmaterialien dienten der Vermittlung bestimmter Lesestrategien und wurden integrativ in den Inhalt des Studienfaches eingebunden. Um den Einfluss des Strategietrainings auf den

Gebrauch von Lesestrategien ermitteln zu können, wurden vor und nach dem Training der von Oxford (2004) entwickelte Lesestrategiefragebogen („Reading Strategy Questionnaire“) und ein Set von Arbeitsblättern, welche einen Einblick in den Gebrauch bestimmter Lesestrategien ermöglichen, eingesetzt. Somit wurden die quantitativen Daten der Untersuchung mit dem Fragebogentest erhoben und die aus der Untersuchung der Studentearbeiten ermittelten qualitativen Befunde stellten eine Erweiterung und Ergänzung der quantitativ-statistischen Verfahren dar. Mit der verknüpften Nutzung von quantitativen und qualitativen Daten wurde darauf gezielt, die Erkenntnisse aus den quantitativen Analyseverfahren hinsichtlich ihrer Validität stärker abzusichern und aussagekräftiger zu machen. Die kombinierte Nutzung quantitativer und qualitativer Daten gewährleistete eine Erweiterung und Vertiefung der Datenbasis. Die Auswertung der quantitativen Daten erfolgte durch die Nutzung des Statistikprogramm SPSS 22.0. Zusätzlich wurden gepaarte t-Tests durchgeführt, mit deren Ergebnissen man feststellen konnte, ob ein statistisch-signifikanter Unterschied bezüglich der Häufigkeit des Strategiegebrauchs vor und nach dem Lesestrategietraining vorliegt. Für die Auswertung der qualitativen Daten hat die Forscherin ein Auswertungskonzept entwickelt, mit dessen Hilfe man den Lesestrategiegebrauchs hinsichtlich der Angemessenheit auswerten und untersuchen konnte.

Die Befunde zeigten, dass das Strategietraining im Allgemeinen einen positiven Einfluss auf den Gebrauch von Lesestrategien hatte. Demnach befand sich ein statistisch belegbarer positiver Zusammenhang zwischen dem Strategietraining und dem Gebrauch von Lesestrategien. Außerdem konnte nach dem Strategietraining festgestellt werden, dass sowohl die Anzahl der gebrauchten Lesestrategien als auch die Gebrauchshäufigkeit der einzelnen Lesestrategien sich gesteigert hat. Des Weiteren konnte auch festgestellt werden, dass die Studenten im Allgemeinen einen angemesseneren Gebrauch der Lesestrategien durchführten als vor dem Strategietraining.

Schlüsselwörter: Deutsch als Fremdsprache, Leseverstehen, Lesestrategien im Deutschunterricht, Lesestrategietraining, Lesestrategiegebrauch.

Betreuerin: Assoc. Prof. Dr. D. Çiğdem ÜNAL, Hacettepe Universität, Abteilung der Fremdsprachenausbildung, Abteilung für Deutschlehrausbildung

ETİK BEYANNAMESİ

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- ve bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

İmza
Nurcihan SÖNMEZ GENÇ

DANKSAGUNG

An dieser Stelle möchte ich all jenen danken, die mich im Rahmen dieser Magisterarbeit begleitet haben.

Ganz besonders gilt mein Dank Frau. Dr. D. Çiğdem Ünal, die meine Arbeit und somit auch mich betreut hat. Ich bedanke mich hiermit dafür, dass sie mich während jeder Phase dieser Arbeit intensiv, professionell und warmherzig begleitet hat. Besonders bedanken will ich mich dafür, dass sie immer an mich geglaubt hat und mit viel Aufwand und Mühe sich darum bemüht hat, mich in akademischer Hinsicht weiterzuentwickeln.

Daneben gilt mein Dank auch den Studenten, welche an der Untersuchung teilgenommen haben. Ich danke ihnen dafür, dass sie meine Arbeit herzlichst begrüßt und mit viel Motivation an der Untersuchung teilgenommen haben.

Mein Dank geht ebenso an meine Mutter Semra Sönmez und meinen Ehemann Berat İsmail Genç. Ich bedanke mich dafür, dass sie mir während der Anfertigung dieser Arbeit mit viel Geduld zur Seite standen und mich in vielfacher Hinsicht unterstützt und aufgemuntert haben.

INHALTSVERZEICHNIS

ÖZ	iii
ABSTRACT	v
ZUSAMMENFASSUNG	vii
DANKSAGUNG	x
INHALTSVERZEICHNIS	xi
TABELLENVERZEICHNIS	xiv
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	xvi
ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	xix
1. EINLEITUNG	1
1.1. Problemstellung	5
1.2. Zielsetzung und Relevanz der Arbeit	5
1.3. Zentrale Problemstellung	7
1.3.1. Teilprobleme	7
1.4. Hypothese	7
1.5. Beschränkungen	8
1.6. Begriffsbestimmungen	9
1.7. Theoretische Grundlagen	13
1.7.1. Begründung des Trainings von Lesestrategien im fremdsprachlichen Leseunterricht	13
1.7.2. Lesen	13
1.7.2.1. Lesekompetenz	15
1.7.2.2. Der neurologische Prozess des Lesens	15
1.7.2.3. Der kognitive Prozess des Lesens	17
1.7.2.3.1. Ebenen des Leseprozesses	19
1.7.2.4. Das Leseverstehen	20
1.7.2.4.1. Das Lesen als Textverstehen	21
1.7.2.4.2. Die Arbeitsschritte des Leseverstehensprozesses	23
1.7.2.5. Der Leser	24
1.7.2.5.1. Die Tätigkeiten des Lesers.	24
1.7.2.6. Modelle des Leseprozesses	25
1.7.2.6.1. Das datengeleitete Modell.	26
1.7.2.6.2. Das wissensgeleitete Modell	27
1.7.2.6.3. Das interaktive Modell	29
1.7.2.7. Das Lesen in der Fremdsprache	30
1.7.2.8. Das Ziel des Lesens im DaF-Unterricht	33
1.7.3. Lernerautonomie	35
1.7.3.1. Konsequenzen der Lernerautonomie	37
1.7.3.1.1. Konsequenzen für Lehrende	38
1.7.3.1.2. Konsequenzen für Lernende	39
1.7.3.2. Verknüpfung von Lernerautonomie und Lernstrategie	40
1.7.4. Stellenwert des Begriffs „Strategie“ im fremdsprachlichen Kontext	41
1.7.4.1. Allgemeine Definition des Begriffs „Strategie“	42

1.7.4.2. Grobteilung der Strategien	43
1.7.4.3. Kommunikationsstrategien.....	45
1.7.4.4. Lernstrategien	46
1.7.4.5. Funktionen von Lernstrategien	48
1.7.4.6. Klassifikation der Lernstrategien	49
1.7.5. Lesestrategien	51
1.7.5.1. Klassifikation der Lesestrategien	53
1.7.5.2. Taxonomie der Lesestrategien innerhalb des gewählten Klassifikationsmodells.....	55
1.7.6. Vermittlung von Lesestrategien.....	57
1.7.6.1. Eigenschaften eines kompetenten Lesers	58
1.7.6.2. Verbindung zwischen den Lesestrategien und Lesestilen	60
1.7.6.3. Instruktionsmodelle im Training von Lesestrategien	62
1.7.6.3.1. „Wechselseitiges Lehren“	62
1.7.6.3.2. „Transaktionales Lehren“	63
1.7.6.3.3. „Den Autor Befragen“.....	63
1.7.6.3.4. „Explizites Training“	64
1.7.6.4. Merkmale eines strategieorientierten Leseunterrichts.....	69
2. FORSCHUNGSSTAND.....	72
2.1. Forschungen zu der Vermittlung von Lesestrategien aus dem Ausland	72
2.2. Forschungen zu der Vermittlung von Lesestrategien aus der Türkei	76
2.3. Zusammenfassung und Folgerungen des Forschungsstandes.....	82
3. METHODISCHES VORGEHEN	83
3.1. Methodische Vorgehensweise	83
3.2. Untersuchungsgruppe	84
3.3. Darstellung der Durchführung des Strategietrainings.....	85
3.4. Datenerhebungsinstrumente	111
3.4.1. Lesestrategiefragebogen	112
3.4.2. Studentenarbeiten.....	112
3.5. Anwendung der Datenerhebungsinstrumente	114
3.6. Bearbeitung und Auswertung der erhobenen Daten	115
3.6.1. Auswertungsform der quantitativen Daten	115
3.6.2. Auswertungsform der qualitativen Daten	116
3.6.2.1. Lesestrategie: „Vermutungen zum weiteren Textinhalt aufstellen“	117
3.6.2.2. Lesestrategie: „Kontrollieren, worauf sich jedes einzelne Pronomen bezieht“	118
3.6.2.3. Lesestrategie: „Nutzung von Schrägstrichen, um Sätze grammatisch aufzuteilen“	119
3.6.2.4. Lesestrategie: „Unterstreichen wichtiger Textstellen“	120
3.6.2.5. Lesestrategie: „Ermitteln von Schlüsselwörtern“	122
3.6.2.6. Lesestrategie: „Hauptgedanken der einzelnen Absätze formulieren“	123
3.7. Interne und externe Validität der Untersuchung.....	124
4. BEFUNDE UND DISKUSSION	126
4.1. Befunde bezüglich des ersten Teilproblems: „Wie gestaltet sich der Strategiegebrauch der Untersuchungsgruppe aus der Perspektive der Häufigkeit vor und nach dem Lesestrategietraining?“	127

4.1.1. Die Häufigkeit des Strategiegebrauchs vor dem Lesestrategietraining	127
4.1.2. Die Häufigkeit des Strategiegebrauchs nach dem Lesestrategietraining	132
4.1.3. Der Vergleich zwischen der Häufigkeit des Strategiegebrauchs vor und nach dem Strategietraining	138
4.2. Befunde bezüglich des zweiten Teilproblems: „Gibt es in Bezug auf die Betrachtung der Häufigkeit des Strategiegebrauchs vor und nach dem Lesestrategietraining einen statistisch- signifikanten Unterschied?“	145
4.2.1. Kategorie Top-Down Lesestrategien.....	147
4.2.2. Kategorie Bottom-Up Lesestrategien	147
4.2.3. Kategorie „Gesamtanzahl der Lesestrategien“	148
4.3. Befunde bezüglich des dritten Teilproblems: „Können die Lernenden durch das Lesestrategietraining einen angemesseneren Strategiegebrauch durchführen?“	148
4.3.1. Einfluss auf den Gebrauch der Lesestrategie „Vermutungen aufstellen“	149
4.3.2. Einfluss auf den Gebrauch der Lesestrategie „Text nach Pronomen kontrollieren“	153
4.3.3. Einfluss auf den Gebrauch der Lesestrategie „Aufteilung des Textes mit Schrägstrichen“	155
4.3.4. Einfluss auf den Gebrauch der Lesestrategie „Unterstreichen von wichtigen Textstellen“	159
4.3.5. Einfluss auf den Gebrauch der Lesestrategie „Ermitteln von Schlüsselwörtern“	161
4.3.6. Einfluss auf den Gebrauch der Lesestrategie „Hauptgedanken der einzelnen Abätze zusammenfassen“	163
4.3.7. Überblick über die Befunde bezüglich des angemesseneren Strategiegebrauchs.....	165
5. SCHLUSSBETRACHTUNG UND DESIDERATE.....	167
5.1. Schlussbetrachtung.....	167
5.2. Desiderate.....	169
5.2.1. Desiderate bezüglich der Untersuchung	169
5.2.2. Desiderate bezüglich der Durchführung der Untersuchung	171
QUELLENVERZEICHNIS	173
ANHANG.....	178
<u>ANHANG-1: Einverständniserklärung der Ethikkommission</u>	<u>179</u>
<u>ANHANG-2: Lesestrategiefragebogen</u>	<u>180</u>
<u>ANHANG-3: Datenerhebungsmaterialien bezüglich des angemessen</u> <u>Gebrauchs von Lesestrategien.....</u>	<u>184</u>
<u>ANHANG-4: Unterrichtsmaterialien des Strategietrainings</u>	<u>192</u>
<u>ANHANG-5: Unterrichtsverläufe des Lesestrategietrainings</u>	<u>215</u>
<u>ANHANG-6: Echtheitsbestätigung.....</u>	<u>229</u>
LEBENS LAUF	230

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1.1: Einteilung der Lesestrategien in das Klassifikationskonzept.....	56
Tabelle 1.2: Leseziele und Lesestile	60
Tabelle 1.3: Untersuchungsablauf.....	84
Tabelle 3.1: Informationen über die 1. Unterrichtseinheit des Strategietrainings	88
Tabelle 3.2: Informationen über die 2. Unterrichtseinheit des Strategietrainings	93
Tabelle 3.3: Informationen über die 3. Unterrichtseinheit des Strategietrainings	97
Tabelle 3.4: Informationen über die 4. Unterrichtseinheit des Strategietrainings	101
Tabelle 3.5: Informationen über die 5. Unterrichtseinheit des Strategietrainings	104
Tabelle 3.6: Informationen über die 6. Unterrichtseinheit des Strategietrainings	107
Tabelle 3.7: Informationen über die 7. Unterrichtseinheit des Strategietrainings	109
Tabelle 3.8: Einstufung des Lesestrategiegebrauchs.....	116
Tabelle 3.9: Auswertungsform der Lesestrategie „Vermutungen zum weiteren Textinhalt aufstellen“ bezüglich des angemessenen Gebrauchs	117
Tabelle 3.10: Auswertungsform der Lesestrategie „Kontrollieren, worauf sich jedes einzelne Pronomen bezieht“ bezüglich des angemessenen Gebrauchs.....	119
Tabelle 3.11: Auswertungsform der Lesestrategie „Nutzung von Schrägstrichen, um Sätze grammatisch aufzuteilen“ bezüglich des angemessenen Gebrauchs.....	119
Tabelle 3.12: Auswertungsform der Lesestrategie „Unterstreichen wichtiger Textstellen“ bezüglich des angemessenen Gebrauchs	121
Tabelle 3.13: Auswertungsform der Lesestrategie „Ermitteln von Schlüsselwörtern“ bezüglich des angemessenen Gebrauchs	123
Tabelle 3.14: Auswertungsform der Lesestrategie „Hauptgedanken der einzelnen Absätze zusammenfassen“ bezüglich des angemessenen Gebrauchs	124
Tabelle 4.1: Die Gebrauchshäufigkeit der Lesestrategien vor dem Strategietraining.....	128

Tabelle 4.2: Die Gebrauchshäufigkeit der Lesestrategien nach dem Strategietraining	133
Tabelle 4.3: Die Gebrauchshäufigkeit der Lesestrategien vor und nach dem Strategietraining	138
Tabelle 4.4: Mittelwertvergleiche und t-Tests bezüglich der einzelnen Kategorien „Top-Down Lesestrategien“, „Bottom-Up Lesestrategien“ und „Gesamtanzahl der Lesestrategien“	146
Tabelle 4.5: Überblick über den Anstieg bzw. Abstieg des angemessenen Strategiegebrauchs vor und nach dem Strategietraining.....	165

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1.1. Ablauf der menschlichen Wahrnehmung.....	17
Abbildung 1.2. Darstellung des wechselseitigen Zusammenspiels innerhalb des interaktiven Lesemodells	30
Abbildung 1.3. Unterteilung der Lernerstrategien	44
Abbildung 1.4. Der Einsatz von kommunikativen Strategien	45
Abbildung 1.5. Wechselbeziehungen zwischen direkten und indirekten Strategien.....	51
Abbildung 1.6. Zyklischer Bewusstmachungsprozess.....	68
Abbildung 3.1. Ausschnitt aus dem Arbeitsblatt bezüglich des Bewusstmachens von Titeln im Text.....	89
Abbildung 3.2. Ausschnitt aus dem Arbeitsblatt bezüglich der Komponente „Orientierung und Anwendung einer Strategie“	90
Abbildung 3.3. Ausschnitt aus dem Informationskasten bezüglich des „Notierens von Schlüsselwörtern“.....	91
Abbildung 3.4. Informationskasten bezüglich des „Unterstreichens von Textstellen“	92
Abbildung 3.5. Informationskasten bezüglich der Strategie „Beachtung der Anfänge und Enden von Paragraphen“	94
Abbildung 3.6. Ausschnitt aus einer Aufgabe bezüglich der Strategie „Beachtung der Anfänge und Enden von Paragraphen“.....	94
Abbildung 3.7. Informationskasten bezüglich der Strategie „Beachtung von Konnektoren um die Satzstruktur zu verstehen“	96
Abbildung 3.8. Ausschnitt aus einer Aufgabe bezüglich der Strategie „Beachtung von Konnektoren um die Satzstruktur zu verstehen“	96
Abbildung 3.9. Informationskasten bezüglich der Strategie „Globales Lesen des Textes vor dem detaillierten Lesen“	98
Abbildung 3.10. Ausschnitt aus einer Aufgabe bezüglich der Strategie „Globales Lesen des Textes vor dem detaillierten Lesen“.....	98
Abbildung 3.11. Ausschnitt aus einer Aufgabe bezüglich der Strategie „Versuch die Hauptgedanken der einzelnen Paragraphen zu ermitteln“	99
Abbildung 3.12. Informationskasten bezüglich der Strategien der „Bedeutungerschließung von unbekanntem Wörtern“	100
Abbildung 3.13. Ausschnitt aus einer Aufgabe bezüglich der Strategien der „Bedeutungerschließung von unbekanntem Wörtern“	100
Abbildung 3.14. Informationskasten bezüglich der Strategie „Nutzen des Vorwissens“	102

Abbildung 3.15. Ausschnitt aus einer Aufgabe bezüglich der Strategie der „Vorwissensaktivierung“	102
Abbildung 3.16. Informationskasten bezüglich der Strategie „Mentales Verbildlichen der Textaussagen“	103
Abbildung 3.17. Ausschnitt aus dem Verbildlichen des Textinhalts bezüglich der Strategie „Mentales Verbildlichen der Textaussagen“	103
Abbildung 3.18. Informationskasten bezüglich der Strategie „Lesen des Textes nachdem man die dazugehörigen Fragen gelesen hat“	104
Abbildung 3.19. Ausschnitt bezüglich der Strategie „Aufteilung des Wortes um die Bedeutung zu verstehen“	105
Abbildung 3.20. Ausschnitt aus der Aufgabe bezüglich der Strategie „Aufteilung des Wortes um die Bedeutung zu verstehen“	105
Abbildung 3.21. Ausschnitt aus der Aufgabe bezüglich der Strategie „Kontrollieren, worauf sich jedes einzelne Pronomen bezieht“	106
Abbildung 3.22. Informationskasten bezüglich der Strategien des „Weiterlesens und Überspringen von unbekanntem Wörtern oder nicht verstandenen Sätzen“	106
Abbildung 3.23. Ausschnitt aus dem Informationskasten bezüglich der grammatikalisch ausgerichteten Strategien.....	108
Abbildung 3.24. Informationskasten bezüglich der Strategie des „lauten Lesens“	108
Abbildung 3.25. Ausschnitt bezüglich der Untersuchung der Strategie „Vermutungen zum weiteren Textinhalt aufstellen“	118
Abbildung 3.26. Ausschnitt bezüglich der Untersuchung der Strategie „Aufteilung des Textes mit Schrägstrichen“	120
Abbildung 3.27. Ausschnitt aus der Tabelle bezüglich der Auswertung des Gebrauchs der Strategie „Unterstreichen wichtiger Textstellen“	121
Abbildung 3.28. Ausschnitt aus der Tabelle bezüglich der Auswertung des Gebrauchs der Strategie „Unterstreichen wichtiger Textstellen“	122
Abbildung 3.29. Ausschnitt bezüglich der Untersuchung der Strategie „Ermitteln von Schlüsselwörtern“	123
Abbildung 3.30. Ausschnitt bezüglich der Untersuchung der Strategie „Hauptgedanken der einzelnen Paragraphen zusammenfassen“	124
Abbildung 4.1. Befunde bezüglich des Gebrauchs der Lesestrategie „Vermutungen aufstellen“	150
Abbildung 4.2. Ausschnitt bezüglich des Gebrauchs der Lesestrategie „Vermutungen aufstellen“ vor dem Strategietraining	150
Abbildung 4.3. Ausschnitt bezüglich des Gebrauchs der Lesestrategie „Vermutungen aufstellen“ nach dem Strategietraining	151
Abbildung 4.4. Ausschnitt bezüglich des Gebrauchs der Lesestrategie „Vermutungen aufstellen“ nach dem Strategietraining	152

Abbildung 4.5. Ausschnitt bezüglich des Gebrauchs der Lesestrategie „Vermutungen aufstellen“ nach dem Strategietraining	152
Abbildung 4.6. Befunde bezüglich des Gebrauchs der Lesestrategie „Vermutungen aufstellen“	154
Abbildung 4.7. Ausschnitt bezüglich des Gebrauchs der Lesestrategie „Text nach Pronomen kontrollieren“ vor dem Strategietraining	154
Abbildung 4.8. Ausschnitt bezüglich des Gebrauchs der Lesestrategie „Text nach Pronomen kontrollieren“ nach dem Strategietraining.....	155
Abbildung 4.9. Befunde bezüglich des Gebrauchs der Lesestrategie „Aufteilung des Textes mit Schrägstrichen“	156
Abbildung 4.10. Ausschnitt bezüglich des Gebrauchs der Lesestrategie „Aufteilung des Textes mit Schrägstrichen“ vor dem Strategietraining	157
Abbildung 4.11. Ausschnitt bezüglich des Gebrauchs der Lesestrategie „Aufteilung des Textes mit Schrägstrichen“ nach dem Strategietraining	157
Abbildung 4.12. Ausschnitt bezüglich des Gebrauchs der Lesestrategie „Aufteilung des Textes mit Schrägstrichen“ vor dem Strategietraining	158
Abbildung 4.13. Ausschnitt bezüglich des Gebrauchs der Lesestrategie „Aufteilung des Textes mit Schrägstrichen“ nach dem Strategietraining	158
Abbildung 4.14. Befunde bezüglich des Gebrauchs der Lesestrategie „Aufteilung des Textes mit Schrägstrichen“	159
Abbildung 4.15. Ausschnitt bezüglich des Gebrauchs der Lesestrategie „Unterstreichen wichtiger Textstellen“ vor dem Strategietraining	160
Abbildung 4.16. Ausschnitt bezüglich des Gebrauchs der Lesestrategie „Unterstreichen wichtiger Textstellen“ nach dem Strategietraining...	160
Abbildung 4.17. Befunde bezüglich des Gebrauchs der Lesestrategie „Ermitteln von Schlüsselwörtern“	162
Abbildung 4.18. Ausschnitt bezüglich des Gebrauchs der Lesestrategie „Ermitteln von Schlüsselwörtern“ vor dem Strategietraining	162
Abbildung 4.19. Ausschnitt bezüglich des Gebrauchs der Lesestrategie „Ermitteln von Schlüsselwörtern“ nach dem Strategietraining	163
Abbildung 4.20. Befunde bezüglich des Gebrauchs der Lesestrategie „Hauptgedanken der einzelnen Absätze zusammenfassen“	164
Abbildung 4.21. Ausschnitt bezüglich des Gebrauchs der Lesestrategie „Hauptgedanken der einzelnen Absätze zusammenfassen“ vor dem Strategietraining	164
Abbildung 4.22. Ausschnitt bezüglich des Gebrauchs der Lesestrategie „Hauptgedanken der einzelnen Absätze zusammenfassen“ nach dem Strategietraining	165

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

SIS	: Sensorischer Informationsspeicher
FSU	: Fremdsprachenunterricht
RSQ	: Reading Strategy Questionnaire (Lesestrategie-Fragebogen)
SILL	: Strategy Inventory for Language Learning (Strategie Inventar bezüglich des Sprachenlernens)
SORS	: Survey of Reading Strategies (Fragebogen der Lesestrategien)
MARSI	: Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (Metakognitives Bewusstsein über das Inventar der Lesestrategien)
GER	: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen
DaF	: Deutsch als Fremdsprache

1. EINLEITUNG

Die Lesefertigkeit hat in der gegenwärtigen Wissens- und Informationsgesellschaft einen sehr hohen Stellenwert. Sie bildet eine der wichtigsten Voraussetzungen, um in einer Welt zu bestehen, in der vorhandenes Wissen schnell veraltet und geradezu explosionsartig neues Wissen entsteht (vgl. Bimmel, 2012a, S. 3; Storch, 2009, S. 23). Jedoch wurde der Lesefertigkeit aus historischer Sicht nicht immer diese Wertschätzung gewidmet. Zu Zeiten der Vorherrschaft der audiolingualen und audiovisuellen Methoden wurde die Sprech- und Hörfertigkeit mehr geschätzt. Die Lesefertigkeit spielte eine geringere Rolle. Erst mit der Entwicklung des kommunikativen Ansatzes und der kognitiven Lerntheorien in den 70-er Jahren änderte sich diese Gewichtung und alle vier Sprachfertigkeiten erhielten dieselbe Wertschätzung (Westhoff, 2001, S. 5).

Heutzutage wird das Lesen als ein interaktiver, zielgerichteter Verstehensprozess verstanden, welcher zum Überleben in der modernen Informationsgesellschaft notwendig ist. Es handelt sich beim Lesen also um eine komplexe Fertigkeit, welche geschult und gefördert werden muss. In Betrachtung der durchgeführten Untersuchungen kristallisiert sich ein Bedarf an der Förderung des Leseverhaltens. Demzufolge besteht dieser Bedarf nicht nur bei den türkischen Schülern, sondern auch bei den türkischen Studenten der DaF- und Germanistikabteilungen, da auch diese mit sprachlichen Defiziten zu kämpfen haben. Diesbezüglich betont Phillip, dass in den Schulen oder Universitäten lediglich ein Textverstehen seitens der Lerner verlangt wird, allerdings bleibt die hierfür benötigte praktische Wissensvermittlung aus. Folglich werden die Bedingungen bzw. die Wege zum Ziel, welche das Textverstehen überhaupt erst ermöglichen, nicht ausreichend durchleuchtet. Jedoch gilt es aufgrund des hohen Stellenwerts des Lesens bzw. der Lesefertigkeit und der Defizite der Lernenden dieses Paradox zu bekämpfen und die Lernenden in Bezug auf ihr Lesekönnen zu unterstützen (vgl. Phillip, 2012, S.42).

Die Aufhebung dieses Paradoxons dient insbesondere der Lernerautonomie, welches ein vom Europarat verfolgtes Grundprinzip bildet (vgl. GER, 2001, S. 14). Das Konzept von der Lernerautonomie bildet eine lernpsychologische Notwendigkeit, da es die vom gesellschaftlichen Wandel verlangten

Qualifikationen wie z.B. die Selbständigkeit oder Eigenverantwortlichkeit mit sich bringt (vgl. Bimmel & Rampillon, 2004, S. 178; Wolff 2007, S. 323).

Bezüglich der Forderung nach mehr Lernerautonomie betonen Bimmel und Rampillon, dass sich zwischen dem Konzept der Lernerautonomie und der Lernstrategien eine enge Verknüpfung befindet. Demzufolge bildet die Beherrschung von Lernstrategien die wichtigste Voraussetzung für das autonome Lernen (Bimmel & Rampillon, 2004, S. 5). Bezogen auf die institutionellen Situationen bedeutet dies, dass ein ausgewogenes Verhältnis zwischen dem Lerninhalt („Was?“) und dem Lernen („Wie?“) herrschen muss (Bimmel & Rampillon, 2004, S. 58). Folglich bildet die Vermittlung von Strategien einen wichtigen Baustein der Lernerautonomie (Bimmel, 2012a, S. 4).

Das Interesse an Strategien im fremdsprachlichen Kontext hat seit den 80-er Jahren, insbesondere durch die Entstehung der Reformpädagogik, einen zentralen Stellenwert erhalten (Griffiths & Oxford, 2014, S. 1; Rampillon, 2007, S. 340). Mit der Entstehung der Reformpädagogik wurde der Vermittlung von Arbeitstechniken bzw. Lerntechniken und Lernstrategien innerhalb der Fremdsprachendidaktik sehr viel Wertschätzung gewidmet. Demnach bildet die Vermittlung von spezifischen Arbeitstechniken in der Erziehungswissenschaft die wesentliche Voraussetzungen für das Lernen im Allgemeinen als auch für das Fremdsprachenlernen (vgl. Rampillon, 2007, S. 342). Somit verlangt der moderne Fremdsprachenunterricht eine Vermittlung sowohl von Lerntechniken, welche von den Lernenden eingesetzte Verfahren bezüglich der Vorbereitung, Steuerung und Kontrollierung des Lernens bilden, als auch die Vermittlung von Lernstrategien, unter denen unterschiedliche Lerntechniken zusammenwirken und somit das Lernen synergetisch fördern (Rampillon, 1999, S. 15). Seit den letzten zwanzig Jahren wurden viele Untersuchungen zu dem allgemeinem Gebrauch und der Vermittlung von Strategien durchgeführt. Zu den Meilensteinen der Strategieforschung zählt sicherlich das 1990 erschienene Buch „Language Learning Strategies – What Every Teacher Should Know“ von Rebecca L. Oxford, in dem die Autorin die Lernstrategien im fremdsprachlichen Kontext erläutert (Oxford, 1990). Oxford hat viele Jahre nach der Veröffentlichung dieses Buches einen neuen Beitrag „Effect of the presence and difficulty of task on strategy use: An exploratory study“ (2004) veröffentlicht, welcher die Auffassung von

Lernstrategien und deren Vermittlung erweitert hat. Demzufolge wird fortan eine kompetenzorientierte Betrachtung und Untersuchung von Lernstrategien erwünscht (Oxford et. al., 2004, S. 2). Das bedeutet also, dass man z.B. der Lesefertigkeit bestimmte Lesestrategien zuordnen kann. Somit definiert man die Lesestrategien nicht wie die allgemeinen Lernstrategien als allgemeine Handlungspläne, welche aus dem Erreichen eines allgemeinem Zieles bestehen (Ehlers, 1998, S. 78), sondern als spezielle Mittel, die eingesetzt werden, um den Sinnkonstruktionsprozess beim Lesen eines bestimmten Textes innerhalb einer spezifischen Lesesituation voranzubringen (Jacquin, 2010, S. 147). Diese kompetenzorientierte Betrachtung ermöglicht einen detaillierteren und kontextuellen Einblick in die Denkwege der Lerner. Folglich kann man mit Hilfe dieser Einblicke auch Konzepte entwickeln, welche darauf zielen, die Lernenden in ihrer Selbstständigkeit in Bezug auf einer oder jeweiliger sprachlicher Fertigkeiten weiterzubilden oder zu unterstützen (Oxford, 2004, S. 2).

In Bezug auf das Lesen bedeutet dies, dass Konzepte entwickelt werden müssen, in dem die Lerner durch die Auseinandersetzung mit Texten zum effektiveren Lesen befähigt werden. Diesbezüglich erkennt man auch eine stark ansteigende Tendenz bezüglich der Anzahl von Untersuchungen, welche hinsichtlich des Lesens für eine kompetenzorientierte Strategievermittlung plädieren (siehe: Grütz, 2010; Hurtola, 2008; Oxford, 2004; Şahan, 2010; Uzunçakmak, 2005). Des Weiteren sekundieren viele Autoren auch die Durchführung eines kompetenzorientierten Strategietrainings (vgl. Badel & Valtin, 2003, S. 24; Bimmel, 2012a, S. 7; Bimmel & Rampillon, 2004, S. 16; Haukås, 2012, S. 25-26; Phillip, 2012, S. 44; Tönshoff, 2007, S. 333-334).

Das Hauptziel der vorliegenden Arbeit besteht darin zu ermitteln, welchen Einfluss ein explizites Lesestrategietraining auf die Gebrauchs- bzw. Nutzungshäufigkeit und den angemesseneren Gebrauch von Lesestrategien hat. Damit eine höhere Validität der Forschungsergebnisse vorliegen kann, wird zur Beantwortung der Forschungsfrage die Triangulation herangezogen. Diesbezüglich werden neben den quantitativen Daten, welche aus dem von Oxford (2004) entwickelten Fragebogen „Lesestrategie-Fragebogen“ (RSQ= „Reading Strategy Questionnaire“) ermittelt werden, auch qualitative Daten, welche aus der

inhaltlichen Untersuchung der Studentarbeiten gewonnen werden, herangezogen.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in fünf Teile. Der erste Teil besteht aus der Nennung der Zielsetzung der Arbeit, der Problemstellung, der Hypothesen, Beschränkungen, Begriffsbestimmungen und den theoretischen Grundlagen. Innerhalb der theoretischen Grundlagen werden zunächst die Begriffe und die Lesekompetenz erläutert. Es wird auch erklärt, welche Prozesse dem Lesen zugrunde liegen und welche Tätigkeiten ein Leser beim Lesen eines Textes durchführen muss. Außerdem werden auch die Eigenschaften und Ziele des fremdsprachlichen Lesens dargestellt. Des Weiteren wird auch eine Erläuterung der Lernerautonomie und ihrer Konsequenzen für die Unterrichtspraxis dargelegt. Darauf aufbauend wird der Stellenwert des Begriffs „Strategie“ im fremdsprachlichen Lesekontext näher erleuchtet. Dabei wird auch ein kurzer Einblick in die Einteilung der allgemeinen Lernstrategien gewährleistet. Danach werden die Lesestrategien und die diesbezüglich in der Literatur vorhandenen Klassifikationsmodelle dargestellt. Im letzten Teil der theoretischen Grundlagen wird die Vermittlung von Lesestrategien dargestellt. Dementsprechend wird darauf eingegangen, wie man Leser durch das Training von Lesestrategien zu „strategischen Lesern“ entwickeln kann. Anschließend werden die für das Training von Lesestrategien entwickelten Instruktionsmodelle vorgestellt. Zum Schluss werden die Merkmale eines idealen strategieorientierten Leseunterrichts zusammenfassend erläutert. Nach der Darlegung der theoretischen Grundlage wird der Forschungsstand bezüglich dieses Fachgebiets im Ausland und innerhalb der Türkei aufgerissen.

Im Anschluss des Forschungsstands wird das methodische Vorgehen innerhalb der Untersuchung erläutert. Innerhalb dieses Abschnitts werden die genutzten Datenerhebungsinstrumente und Auswertungsverfahren vorgestellt. Anschließend werden im vierten Teil der Arbeit „Befunde und Diskussion“ die erhobenen und untersuchten Daten dargelegt und kommentiert. Zum Schluss wird eine Schlussbetrachtung dargelegt und anschließend werden Desiderate bezüglich der Untersuchung und der Durchführung der Untersuchung konkretisiert.

Des Weiteren ist zu betonen, dass innerhalb der vorliegenden Arbeit aufgrund der besseren Lesbarkeit nur die männliche Form verwendet wurde, und dass die weibliche Form immer mit eingeschlossen ist.

1.1. Problemstellung

Die Problemstellung dieser Arbeit bezieht sich auf das bereits in der Einleitung angesprochene Paradoxon: Die fehlende Vermittlung von Strategien und Arbeitstechniken im FSU. Die fehlende Vermittlung von Strategien und Arbeitstechniken bildet ein Defizit, welches die Lerner im ihrem Lernen stark belastet und somit auch ihre Lernerautonomie behindert. Aufgrund des hohen Stellenwerts der Lesefertigkeit im FSU und der komplexen Beschaffenheit des Lesens, besteht sowohl in der Türkei als auch in Europa ein starker Bedarf an der Vermittlung von Lesestrategien. Somit gilt es also die Lerner so früh wie möglich mit Lesestrategien bekannt zu machen und sie zu strategischen Lesern auszubilden. Durch die Vermittlung von Lesestrategien soll sich sowohl die Lesefertigkeit als auch die Lernerautonomie der Lernenden weiter ausbilden. Zurzeit bilden jedoch Lesestrategien keinen integralen Bestandteil des Fremdsprachunterrichts oder des unterrichtlichen Inhalts von bestimmten Unterrichtsfächern bzw. Seminaren, in denen überwiegend gelesen werden muss. Meistens werden unter der Vermittlung von Lesestrategien von der Lehrkraft oder dem Lehrwerk kurz erwähnte und gut gemeinte Tipps verstanden. Jedoch „verfliegen“ die in dieser Art vermittelten Strategien und leisten keinen effizienten Beitrag zur Lesefertigkeit der Lernenden. Demzufolge kann man auch sagen, dass im schulischen Sinne zumeist keine systematische Strategievermittlung betrieben wird. Diese gegenwärtige Situation in den Schulen und Universitäten in Bezug auf die Förderung der Lesefertigkeit durch Lesestrategien entspricht nicht den Anforderungen der modernen Pädagogik. Somit kristallisiert sich der Bedarf an einer expliziten und systematisch abgestimmten Vermittlung von Lesestrategien.

1.2. Zielsetzung und Relevanz der Arbeit

In der vorliegenden Arbeit wird untersucht, ob der Lesestrategiegebrauch von Lehramt Studierenden für Deutsch als Fremdsprache an der Universität Hacettepe durch ein Lesestrategietraining beeinflusst wird und ob durch das Training ein angemessener Lesestrategiegebrauch aufzuweisen ist. Die Durchführung des Lesestrategietrainings soll gegen das in der Problemstellung (siehe Kapitel 1.1.)

genannte Defizit entgegenwirken und zielt auf die Förderung der Lesefertigkeit der Studierenden durch die Erweiterung ihres Lesestrategiepertoires.

Diesbezüglich wurde die Durchführung des Lesestrategietrainings als ein integraler Bestandteil des Seminars „Deutsche Literatur II“ an der Abteilung für Deutschlehrausbildung der Hacettepe Universität durchgeführt. Der Unterrichtsinhalt dieses Seminars basiert stark auf den Textinhalten und die Studenten sind auf das Verstehen von Sachfachtexten angewiesen, um erfolgreich am Seminar teilnehmen zu können und die Seminarabschlussprüfung zu bestehen. Durch das explizite Lesestrategietraining, welches als integraler Bestandteil des Seminars fungiert hat, wurde folglich eine Förderung der Lernerautonomie und der Lesekompetenz der Studenten bezweckt. Zur Erreichung dieses Zieles wurde ein explizites Lesestrategietraining konzipiert, dessen Komponenten, Materialien und praktische Durchführung im Verlauf der vorliegenden Arbeit erläutert und beispielhaft präsentiert werden.

Mit der vorliegenden Arbeit wurde versucht zu ermitteln, welche Lesestrategien mit welcher Häufigkeit vor und nach dem Training innerhalb der Untersuchungsgruppe von 35 Studenten genutzt worden sind. Außerdem wurde versucht zu ermitteln, ob sich durch das Training von Lesestrategien bzw. der Vermittlung von Lesestrategien ein angemessener Lesestrategiegebrauch der Studenten nachweisen lässt. Die Forscherin hat versucht nachzuweisen, ob das durchgeführte Lesestrategietraining einen positiven Effekt auf den Gebrauch von Lesestrategien hatte.

Um zu einem umfassenderen Ergebnis zu gelangen und eine höhere Validität zu gewährleisten, wurden zur Untersuchung und Beantwortung der Forschungsfragen die Triangulation benutzt. Somit wurden sowohl qualitative Daten als auch quantitative Daten erhoben, analysiert und kommentiert.

Abschließend gilt es zu betonen, dass die explizite Vermittlung von Lesestrategien ein aktuelles Thema innerhalb der fremdsprachlichen Diskussion bildet und dass die vorliegende Arbeit in Bezug auf die explizite Vermittlung von Lesestrategien im Bereich des Deutschen als Fremdsprache zu den ersten diesbezüglichen Untersuchungen innerhalb der Türkei zählt.

1.3. Zentrale Problemstellung

Die Vermittlung von Lesestrategien bildet die Grundbasis für das autonome Lernen. Aus diesem Grund sind Untersuchungen in Bezug auf die Vermittlung von Lesestrategien wichtig, um Schlüsse aus den vorhandenen Untersuchungsfällen zu ziehen und Verbesserungsvorschläge für die zukünftigen Durchführungen zu entwickeln. Die vorliegende Arbeit konzentriert sich speziell auf die Untersuchung des Lesestrategiegebrauchs von türkischen Studenten und des Effektes des Lesestrategietrainings auf den Lesestrategiegebrauch. Somit bezieht sich die Problemstellung auf die Vermittlung von Lesestrategien und dessen Effekt auf den Gebrauch von Lesestrategien. In diesem Rahmen lautet die zentrale Fragestellung:

Hat die direkte bzw. explizite Vermittlung von fremdsprachlichen Lesestrategien einen positiven Einfluss auf den häufigeren und angemesseneren Gebrauch von Lesestrategien?

1.3.1. Teilprobleme

Folgende Teilprobleme werden in der vorliegenden Arbeit analysiert:

1. Wie gestaltet sich der Strategiegebrauch der Untersuchungsgruppe aus der Perspektive der Häufigkeit vor und nach dem Lesestrategietraining?
2. Gibt es in Bezug auf die Betrachtung der Häufigkeit des Strategiegebrauchs vor und nach dem Lesestrategietraining einen statistisch-signifikanten Unterschied?
3. Können die Lernenden durch das Lesestrategietraining einen angemesseneren Strategiegebrauch durchführen?

1.4. Hypothese

Die Hypothese dieser Arbeit besteht in der Annahme, dass sich die Vermittlung von Lesestrategien bzw. das Lesestrategietraining positiv auf den Strategiegebrauch der Lernenden auswirkt. Es besteht somit die Annahme, dass der Strategiegebrauch durch eine explizite Strategievermittlung gefördert wird und dass die Studenten nach dem Training einen häufigeren und angemesseneren Lesestrategiegebrauch durchführen. Die Hypothese der vorliegenden Arbeit geht somit davon aus, dass das explizite Lesestrategietraining einen positiven Einfluss auf den Strategiegebrauch der Studenten haben wird.

1.5. Beschränkungen

Die Beschränkungen der vorliegenden Arbeit können unter folgenden Punkten zusammengefasst werden:

- Die Vermittlung von Lesestrategien und die Festigung des angemessenen Gebrauchs ist ein langatmiger Prozess. Die Durchführungsdauer des in dieser Arbeit durchgeführten Lesestrategietrainings betrug sieben Wochen und orientierte sich an dem Zeitrahmen des Seminars. Dieser Zeitraum ist nicht ausreichend, um ganz genau festzustellen, ob sich die Leser zu strategischen Lesern entwickelt haben. Demnach kann man höchstens den Effekt eines siebenwöchigen Lesestrategietrainings auf die Anwendung von Lesestrategien untersuchen und Schlüsse für die zukünftige Vermittlung von Lesestrategien ziehen.

- Eine weitere Begrenzung bildet die Auswahl der Texte, über welche die Vermittlung von Lesestrategien stattgefunden hat. Demzufolge musste sich das Lesestrategietraining an die Forderungen und Begebenheiten des Seminars anpassen, d.h. dass man das durchzuführende Lesestrategietraining an die bereits vorbestimmten Themen und Inhalte des Seminars anpassen musste. Damit man der Forderung der Vermittlung von Lesestrategien als ein integraler Bestandteil des Unterrichts nachkommen konnte, wurden Texte zum Thema „Deutsche Literaturgeschichte“ ausgewählt. Dieses Vorgehen erfüllte zu einem die Forderung nach dem Einsatz und der Vermittlung von Lesestrategien als einen integralen Bestandteil des Unterrichts, andererseits aber auch die Forderung Texte zu wählen bei denen ein Interesse am Verstehen der Texte vorhanden ist. Die Lektüre des Seminars bestand aus Sachfachtexten. Das Lesen der dieser Sachfachtexte bildete eine Unterrichtssituation, in denen die vermittelten Lesestrategien zweckmäßig eingesetzt wurden und nicht als zusätzlicher Ballast aufgefasst wurden.

- Des Weiteren bildet auch die Anzahl der Studenten (35 Studenten) eine Begrenzung in Bezug auf die Generalisierbarkeit der gewonnenen Ergebnisse.

- Die Unterrichtseinheiten wurden von der Forscherin der vorliegenden Arbeit selbst entworfen. Es wurde versucht, das Lesestrategietraining an die Sachfachtexte des Seminars anzupassen. Bei der Erstellung der

Unterrichtseinheiten zum Lesestrategietraining wurde darauf geachtet, die sekundierten Komponenten eines idealen Strategietrainings zu verfolgen, jedoch können die Unterrichtseinheiten in Bezug auf ihren Inhalt revidiert werden. Folglich gilt zu beachten, dass die Unterrichtsentwürfe und Materialien einen experimentellen Charakter haben und durch die von der Untersuchung gewonnenen Erkenntnisse und Erfahrungen noch ausgebessert und idealisiert werden können.

1.6. Begriffsbestimmungen

Im folgenden Abschnitt werden die Begriffe erläutert, welche im Kontext dieser Arbeit von Bedeutung sind und wiederholt auftauchen.

Das Lesemodell: Innerhalb der Leseforschung wurden unterschiedliche Modelle entwickelt, mit denen man versucht hat, den Leseprozess darzustellen. Demnach wird in diesen Modellen versucht zu beschreiben, welche Faktoren den Leseprozess beeinflussen und wie der Leseprozess sich abwickelt. Es gilt zu betonen, dass es unterschiedliche Lesemodelle gibt. Das Vorhandsein unterschiedlicher Lesemodelle gründet auf den komplexen Charakter des Lesens und der unterschiedlichen Auffassungen in Bezug auf das Verständnis vom Lesen, welche sich im Lauf der Zeit verändert haben (vgl. Horváthová, 2009, S. 22; Lutjeharms, 2010, S. 12; Uzunçakmak, 2005, S. 11; Ünal, 2010, S. 43).

Das datengeleitete Lesemodell: Das datengeleitete Modell, auch genannt Bottom-Up Modell, wurde in den 60-er Jahren entwickelt und stammt aus der Kognitionspsychologie. In diesem Modell wird der Leseprozess als ein „aufsteigender“ Prozess verstanden. Die Annahme des Modells von aufsteigenden Leseprozessen gründet auf dem Dekodieren der Daten bzw. des Textes. Das Konzept dieses Lesemodells versteht den Leser als ein „Dekodierer“ und behauptet, dass sich das Leseverstehen allein durch die von dem Text dekodierten Daten einstellt (vgl. Fabricius-Hansen, 2004, S. 5; Jaquin, 2010, S. 149; Lutjeharms, 2010, S. 12; Storch, 2009, S. 119).

Das wissensgeleitete Lesemodell: Das wissensgeleitete Modell, auch genannt erwartungsgelitetes oder „Top-Down“ Modell, wurde in den siebziger Jahren entwickelt und betrachtet den Leser als einen aktiven Mitwirker bei der Entwicklung des Leseverstehens. Das Konzept dieses Modells besagt, dass das

Weltwissen der Leser während des Lesens eine wichtige Rolle bei der Bedeutungserschließung hat. Dem Konzept dieses Modelles zufolge, nutzt der Leser sein vorhandenes Wissen innerhalb des Leseprozess. Diese Beisteuerung des vorhandenen Wissens bzw. Vorwissens bildet in diesem Modell eine Grundvoraussetzung für das Leseverstehen (vgl. Fabricius-Hansen, 2004, S. 5; Huneke & Steinig, 2005, S. 114-115; Lutjeharms, 2010, S. 12).

Das interaktive Lesemodell: Das interaktive Lesemodell wurde in den 90-er Jahren entwickelt und bildet ein hochinteraktives konnektionistisches Modell (Lutjeharms, 2004, S. 2). In diesem Modell vertritt man die Auffassung, dass der Leser sowohl die Textdaten dekodiert, also auch sein eigenes Wissen in den Leseprozess miteinbringt. Somit besteht eine Interaktion bzw. ein wechselseitiges Zusammenspiel zwischen den wissensgeleiteten und datengeleiteten Prozessen (vgl. Ay, 2005, S. 215; Fabricius-Hansen, 2004, S. 5; Huneke & Steinig, 2005, S. 115; Karcher 1994, S. 223; Lutjeharms 2010, S. 12; Storch, 2009, S. 119; Uzunçakmak 2005, S. 12).

Die Strategie: Der Begriff „Strategie“ bildet einen zentralen Bestandteil in der kognitiven Lerntheorie. Demnach gehören Strategien zum prozeduralen Wissen, es handelt sich also um kognitive Verfahren und Vorgehensweisen, welche Lernende benötigen, um Informationen aufzunehmen und zu verarbeiten (Bimmel & Rampillon, 2004, S. 38; Storch, 2009, S. 122). Demnach kann man Strategien auch als mentale Pläne zu einer Handlung, welche auf das Lösen eines Problems zielen, definieren (Storch, 2009, S. 21).

Die Lesestrategien: Die Lesestrategien gehören zu den direkten Lernstrategien und lassen sich folglich den kognitiven Lernstrategien zuordnen. Die Lesestrategien sind Mittel, die vom Leser eingesetzt werden, um den Sinnkonstruktionsprozess beim Lesen eines Textes zu unterstützen (vgl. Jacquin, 2010, S. 147; Mokthari & Reichard, 2002, S. 250). Außerdem bilden die Lesestrategien einen wichtigen Bestandteil der fremdsprachlichen Lesedidaktik, da sie den fremdsprachlichen Leseprozess ökonomisieren und entlasten (Ehlers, 2004, S. 8).

„Bottom-Up“ Lesestrategien: Die „Bottom-Up“ Lesestrategien bilden eine Untergruppe der Lesestrategien. Der Gebrauch dieser Lesestrategien erfolgt auf der Wort- und Satzebene. Demnach werden die „Bottom-Up“ Lesestrategien in Hinblick auf die Verarbeitung von einzelnen Textelementen wie z.B. Wörtern oder Sätzen eingesetzt und man kann sie als „lokal genutzte Lesestrategien zum Dekodieren der Textelemente“ bezeichnen (Barnett, 1988, S. 150; Carrell, 1989, S. 125)

„Top-Down“ Lesestrategien: Die „Top-Down“ Lesestrategien bilden eine Untergruppe der Lesestrategien und ihr Gebrauch erfolgt auf der Textebene. Diese Lesestrategien werden bei der Verarbeitung des Textes im Ganzen eingesetzt, demnach geht es also nicht um die Dekodierung einzelner Wörter oder Sätze, sondern um das allgemeine Verstehen größerer Textteile oder des gesamten Textes. Bei dem Gebrauch der Top-Down Lesestrategien basiert die Textverarbeitung auf der kombinierten Nutzung des Vorwissens der Lesers und der allgemeinen Textmerkmale. Die Top-Down Lesestrategien dienen der globalen Verarbeitung des Textes und zielen darauf, den Text im Allgemeinen zu verstehen (ebd.).

Strategietraining: Das Strategietraining besteht aus der Vermittlung von Lern- oder Kommunikationsstrategien als einen integralen Bestandteil des fremdsprachlichen Unterrichts. Aufgrund der Entstehung der Reformpädagogik in den 80-er Jahren und der dadurch entstandenen hohen Wertschätzung der Lernerautonomie, dessen wichtigste Voraussetzung wiederum das Beherrschen von Strategien ist, befürworten die Autoren in der fremdsprachlichen Diskussion das Durchführen eines systematischen Strategietrainings. Je nach der zu vermittelnden Strategie werden unterschiedliche Modelle zum Trainieren empfohlen (vgl. Bimmel & Rampillon, 2004, S. 85; Chamot, 1998, S. 6; Oxford, 1990, S. 193; Rampillon, 2007, S. 340).

Vermittlung von Lesestrategien: Die Vermittlung von Lesestrategien bildet eine wichtige Möglichkeit die Lesekompetenz und Lernerautonomie der Leser zu steigern (Badel & Valtin, 2003, S. 23). Das Hauptziel dieser Vermittlung besteht in der Erweiterung des Strategierepertoires des Lesers. Dieses Erweiterung des Lesestrategierepertoires ermöglicht dem Leser ein selbstbestimmtes und flüssiges Lesen (Ehlers, 2007, S. 291). Durch die effektive Vermittlung von Lesestrategien

gelingt es dem Leser, sich den Anforderungen des Textes zu stellen, indem er die jeweils benötigten Lesestrategien angemessen anwendet (Oxford, 2004, S. 5). In Bezug auf die Vermittlung von Lesestrategien ist zu betonen, dass es sich bei der Vermittlung nicht bloß um ein Bewusstmachen von Lesestrategien handelt, sondern um eine Vermittlung, welche mit praktischen Übungen und Diskussionen in Plenum unterlegt ist und auf das bewusste und angemessene Nutzen von Lesestrategien zielt (vgl. Badel & Valtin, 2003, S. 24; Mokthari & Reichard, 2002, S. 250; Storch, 2009, S. 125; Şahan, 2010, S. 110; Uzunçakmak, 2009, S. 51).

1.7. Theoretische Grundlagen

1.7.1. Begründung des Trainings von Lesestrategien im fremdsprachlichen Leseunterricht

Die Begründung eines Trainings von Lesestrategien im fremdsprachlichen Leseunterricht basiert auf den Eigenschaften des fremdsprachlichen Lesens. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit bildet das Deutsche die Fremdsprache. Bezüglich der Begründung des Trainings von Lesestrategien ist zu betonen, dass das Lesen an sich selbst bzw. in der Muttersprache einen komplexen Prozess bildet (vgl. Drechsler, 2010; Ehlers, 2007). Erdenklicher Weise sind die Bedingungen für das Lesen in der Fremdsprache, aufgrund des eingeschränkten Sprachwissens über die Fremdsprache, noch erschwerter (Ehlers, 2010, S. 112; Er, 2005, S. 16; Fabricius- Hansen, 2002, S. 8; Farkas, 2003, S. 30; Rösler & Würffel, 2014, S. 99). Das eingeschränkte Sprachwissen bereitet dem Lernenden beim fremdsprachlichen Lesen große Probleme und die Lernenden tun sich beim Lesen fremdsprachlicher Texte schwer (Phillip, 2012, S. 42; Westhoff, 2001, S. 74). Bezüglich dieses Defizit wurde in mehreren Studien erwiesen, dass die Vermittlung von Lesestrategien sich positiv auf das Lesen in der Fremdsprache auswirkt und das Lesen in der Fremdsprache unterstützt (vgl. Badel & Valtin, 2003, S. 24; Griffiths & Oxford, 2014, S. 2; Mokthari & Reichard, 2002, S. 250; Storch, 2009, S. 125; Şahan, 2010, S. 110; Uzunçakmak, 2009, S. 51).

Aufgrund des oben beschriebenen Sachverhalts werden im weiteren Verlauf der Arbeit das Lesen und seine Teilbereiche erläutert. Diese Erläuterungen sollen einen Einblick in die Komplexität des Lesens schaffen und somit eine Grundbasis für die Begründung der Durchführung des Strategietrainings bilden. Im Anschluss sollen die Strategien, insbesondere die Lesestrategien, erläutert werden. Hierfür wird zunächst ein allgemeiner Einblick in das Konzept der Strategien im fremdsprachlichen Kontext gewährleistet, danach wird das Konzept der Lesestrategien und der Strategievermittlung dargelegt.

1.7.2. Lesen

Der Begriff „Lesen“ wird sehr unterschiedlich definiert. Diese unterschiedlichen Definitionen beruhen auf den jeweils unterschiedlichen Perspektiven aus der das Lesen betrachtet wird, z.B. wird je nach Wissenschaftsgebiet (z.B. Medizin, Psychologie, oder Soziologie) eine andere Definition bevorzugt. Die folgende

Definition stammt aus dem Metzler Lexikon für Literatur- und Kulturtheorie. Demnach wird das Lesen folgendermaßen definiert:

Lesen/Lektüre (... auflesen, sammeln, auslesen...)

(1) *eine bewusst-intentionale und primär innere, d.h. geistige Handlung eines Individuums, in der komplexe Prozesse der visuellen Aufnahme und Wahrnehmung v.a. von Sprache in der Form schriftlicher Zeichen (Schriftlichkeit) und des geistigen Verstehens zur Bedeutungsgenerierung zusammenwirken. Lesen [...] ist mehr als das Entziffern und Dekodieren von Zeichen. [...] - Lektüre im Singular bezeichnet im Dt. zum einem den Lesevorgang, zum anderen, auch im Plural, den Lesestoff. [...] (Metzler Lexikon, 1998, S. 308).*

In Hinblick auf diese Definition erkennt man, dass das Lesen ein komplexer Prozess ist. Innerhalb der Fremdsprachendidaktik wird die Definition des Lesens erweitert und es wird insbesondere betont, dass das Lesen eine komplexe Fertigkeit ist, welche aus einer Vielzahl abgestufter Teilkompetenzen besteht. Demzufolge bildet das Lesen einen zeitlichen Vorgang, der von primären Wahrnehmungsprozessen, über Worterkennungprozessen bis zu höheren Deutungsprozessen geht. Folglich wird das Lesen nicht nur von externen Faktoren, z.B. dem Text und seinen Anforderungen und der Aufgabenstellungen, sondern auch von internen Faktoren, welche von den Lesern ausgehen wie z.B. die Motivation, das Interesse und die Vorstellungskraft, beeinflusst. Mit anderen Worten kann man also auch sagen, dass das Lesen sowohl von externen (vom Text gegebenen) Faktoren als auch von internen Faktoren (welche leserabhängig sind) beeinflusst wird (vgl. Ehlers, 2007, S. 287-288; Genç, 2001, S. 80). Demzufolge ist das Lesen eine Verstehenstätigkeit, die mit der Auseinandersetzung beider Faktoren, darauf zielt, sinnvolle Zusammenhänge zu bilden (Ehlers, 2004, S.4). Das Entstehen dieses sinnvollen Zusammenhangs wird folgendermaßen definiert:

Lesen ist ein zeitlicher Vorgang, der in unserem Kulturraum von links nach rechts verläuft und in dem der Leser schrittweise eine Bedeutungsstruktur aufbaut. In jedem Zeitmoment nimmt der Leser eine Fülle von Informationen auf, die er filtert, bewertet und mit dem bereits Aufgenommenen verknüpft. In diesem Zeitfluss kann der Leser innehalten, nach vorne sehen, Vorhersagen treffen, die er am Folgenden überprüft, oder zurückgehen (Ehlers, 2004, S.4).

Demgemäß wird das Lesen auf der einen Seite von dem Text und seiner Struktur, auf der anderen Seite von dem Leser, der sein Vorwissen, seine Erfahrungen, seine Neigungen und sein Interesse an einen Text heranträgt, gesteuert (Er, 2005, S. 209). Demzufolge ist zu betonen, dass das Lesen weit über das Dekodieren und die wörtliche Interpretation von Informationen hinausgeht (Drechsel, 2010,

S. 77). Zusammenfassend kann man sagen, dass das Lesen ein komplexer und interaktiver Prozess ist, dessen oberstes Ziel der Zugang zu unterschiedlichen Informationsquellen ist (Polat, 1990, S. 76).

1.7.2.1. Lesekompetenz

Die Lesekompetenz bildet eine der wichtigsten kommunikativen Kompetenzen. Es gibt eine Mehrzahl von Definitionsvorschlägen, um die Lesekompetenz zu definieren. Hierbei ist es hilfreich, zunächst überhaupt den Begriff „Kompetenz“ zu definieren. Dementsprechend definiert Groeben (2002) den Begriff „Kompetenz“ folgendermaßen:

Es geht bei Kompetenzen um ein individuelles Potenzial dessen, was eine Person unter idealen Umständen zu leisten im Stande ist; wobei sich dieses Potential in konkreten Situationen als spezifisches Verhalten bzw. Handeln manifestiert (S.13).

Die Definition Groebens verdeutlicht, dass die Lesekompetenz sowohl von Fähigkeiten (dem Potential etwas zu leisten) als auch von Fertigkeiten (einem spezifischen Verhalten bzw. Handeln) besteht. Somit zählen konkrete Lesefertigkeiten sowie die generellen Fähigkeiten zur Lesekompetenz und ermöglichen durch ihr Vorhandensein, die Bedeutungen von Texten zu verstehen (Groeben, 2002, S. 13). Eine weitere und relativ kurze und einfache Definition von der Lesekompetenz wird von Westhoff formuliert. Nach Westhoff ist die Lesekompetenz die Fähigkeit der Lernenden, ihre Bedürfnisse nach Informationen, die in einem fremdsprachlichen Text enthalten sind, selbstständig zu befriedigen (Westhoff, 2001, S. 165).

1.7.2.2. Der neurologische Prozess des Lesens

Der Leseprozess ist aus neurologischer Perspektive ein vielschichtiger Prozess, der aus einer systematischen Kooperation von integrierter Partialprozesse, besteht (Karcher, 1994, S. 47). Dementsprechend kann man auch sagen, dass das Lesen ein konstruktiver Prozess ist (Westhoff, 2001, S. 51). Unter der systematischen Kooperation wird aus neurologischer Betrachtungsweise die kooperative Zusammenarbeit von kognitiven und motorischen Aktivitäten verstanden. Nach Pöppel kann man die kooperative Zusammenarbeit dieser neurologischen Aktivitäten in vier Partialprozessen bzw. Teilschritten darstellen: 1. Reizaufnahme, 2. Bearbeitung, 3. Bewertung und 4. (Re)aktion (Pöppel, 1989, S.17 zit. nach Horváthová, 2009, S. 13). Der erste Schritt „die Reizaufnahme“

beginnt damit, dass aus der Außenwelt elektromagnetische Schwingungen, welche im Leseprozess einen optischen Reiz in Form von Buchstaben darstellen, auf die Netzhaut des Auges fallen. Auf der Netzhaut des Auges befinden sich zahllose Detektoren. Sobald ein Detektor von einem optischen Reiz bzw. von einer Schwingung mit einer Wellenlänge, für die er spezialisiert ist, getroffen wird, gibt er ein Signal an den „Sensorischen Informationsspeicher“ (SIS) weiter. In der SIS verwirklicht sich der zweite Schritt des neurologischen Leseprozesses „die Bearbeitung“. Dieser SIS untersucht in kürzester Zeit die eingegangenen Informationen auf ihre Brauchbarkeit hin. Der SIS wird in Bezug auf sein Funktionieren auch oft mit einem „Schaukasten“ gleichgesetzt. Nachdem der „Schaukasten“ die eingegangenen Informationen innerhalb einer Sekunde bearbeitet hat, leert er sich wieder und ist bereit, neue Informationen aufzunehmen. Der dritte Schritt „die Bewertung“ ereignet sich im Kurzzeitgedächtnis, auch genannt Arbeitsgedächtnis. Das Kurzzeitgedächtnis versucht die Informationseinheiten, welche der SIS als brauchbar eingeschätzt und somit an das Kurzzeitgedächtnis weitergeleitet hat, zu bewerten und etwas Sinnvolles zu konstruieren. Sobald es dem Kurzzeitgedächtnis gelingt eine „sinnvolle Ganzheit“ zu konstruieren, leitet es diese es an das Langzeitgedächtnis weiter. Hier ereignet sich auch der letzte Schritt „die Re(aktion)“. Das Langzeitgedächtnis sorgt dafür, dass die ihm weitergeleiteten Informationen „behalten“ und -wenn benötigt- wieder abgerufen werden können. Infolgedessen hat das Langzeitgedächtnis sich ein „Bild“ von der „Ganzheit“ gemacht (siehe Abb. 1.1.). Es gilt hier jedoch zu betonen, dass dieses Bild keine mechanische Spiegelung der Wirklichkeit ist, sondern ein Bild, das unser Gehirn aufgrund der nachgewiesenen Existenz elektromagnetischer Schwingungen konstruiert hat. Demnach wird nicht gesehen, was da ist, sondern eine Vorstellung, die vom aufgenommen Reiz gemacht wird (Horváthová, 2009, S.13; Karcher, 1994, S.40; Lutjeharms 2010, S. 15; Westhoff, 2001, S. 50).

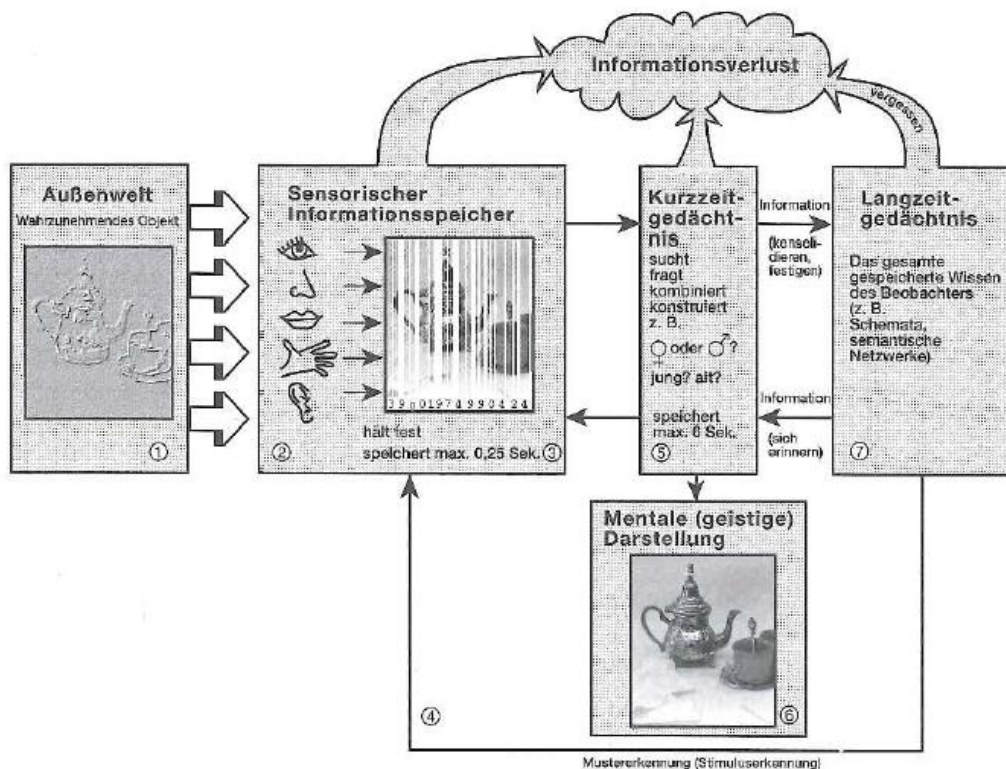


Abb. 1.1. Ablauf der menschlichen Wahrnehmung (nach Westhoff, 2001, S. 49)

1.7.2.3. Der kognitive Prozess des Lesens

Bei der Beschreibung des Lesens als kognitiven Prozess geht es um die Gedächtnisleistungen bzw. Verarbeitungsleistungen des Gehirns. Während bei der Erläuterung das Lesens als neuronalen Prozess die Aufnahme und Verarbeitung eines Reizes beschrieben wurde, werden im diesem Abschnitt die spezifischen kognitiven Verarbeitungs- bzw. Gedächtnisleistungen näher erläutert. Zunächst ist es wichtig zu betonen, dass das Gehirn und seine Kapazität den kognitiven Leseprozess bestimmt. Insbesondere spielt während des Lesens die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses eine kritische Rolle (Westhoff, 2001, S. 50). Das Sprachverstehen beruht auf der Kapazität des Arbeitsgedächtnisses und unterliegt somit wiederum auch seinen Kapazitätsbeschränkungen (Ehlers, 1998, S. 44). Nach Westhoff ist die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses sogar so beschränkt, dass in der zur Verfügung stehenden Zeit nur ein verhältnismäßig kleiner Teil der eingehenden Informationen verarbeitet werden kann. Jedoch behauptet Westhoff diesbezüglich, dass das menschliche Gehirn dazu fähig ist, dieses Problem zu lösen. Das Gedächtnis würde demzufolge die zu verarbeitende Information äußerst effizient nutzen, indem es bei einer drohenden Überbelastung der Kapazität des Arbeitsgedächtnisses, die im Langzeitgedächtnis gespeicherten

bzw. bereits vorhandene Kenntnisse einsetzt. Das sog. „Beimischen von Kenntnissen“ sorgt dafür, dass die Menge die von der außen benötigten Informationen bis auf ein Minimum reduziert wird (Westhoff, 2001, S. 50). Bezogen auf den kognitiven Prozess des Lesens kann man deshalb sagen, dass das Gedächtnis eine besonders große Rolle spielt, weil es die interaktive Wechselwirkung zwischen Signalen und Hinweisen aus dem Text und des bereits vorhandenen Wissens gewährleistet (Ehlers, 1998, S. 44; Hurtola, 2008, S.20; Westhoff, 2001, S. 50). Somit lässt sich der kognitive Prozess des Lesens als ein interaktiver Prozess charakterisieren, welchen man folgendermaßen zusammenfassen kann: Beim Lesen spielt das Gedächtnis eine bedeutende Rolle, weil es Informationen aus zwei Quellen kombiniert. Zunächst entsteht eine Wahrnehmung gewisser äußerlicher Merkmale, welche vom Text ausgehen. Ausgehend von diesen Merkmalen entstehen aufgrund bereits vorhandener Kenntnisse bestimmte Erwartungen über weitere eventuell folgende äußerliche Merkmale. Das Gedächtnis ist während dieses Prozesses immer aktiv und versucht, die entstandenen Erwartungen zu überprüfen. Durch dieses Überprüfen werden weitere Merkmale wahrgenommen. Somit entsteht ein interaktiver Prozess bzw. eine Wechselwirkung zwischen den Merkmalen bzw. Signalen aus dem Text und dem im Gedächtnis bereits vorher gespeicherten Kenntnissen (Westhoff, 2001, S. 53).

Hinzufügend zu dieser Aussage wird betont, dass sich innerhalb dieses Prozesses eine parallele Informationsverarbeitung abspielt und dass es einen Zusammenhang zwischen der Zeitlichkeit des Lesens und dem Verstehen gibt (Ehlers 2010, S. 110; Westhoff, 2001, S. 53). Demzufolge kann man den interaktiven bzw. kognitiven Prozess des Lesens in mehrere Ebenen unterteilen (Ehlers, 2010, S. 110; Lutjeharms, 2004, S. 1). Im folgenden Abschnitt werden die Ebenen des Leseprozesses dargestellt.

1.7.2.3.1. Die Ebenen des Leseprozesses

Der Leseprozess besteht aus mehreren Verarbeitungsebenen, welche untereinander gegliedert werden können (vgl. Huneke & Steining, 2005, S. 11-114; Lutjeharms, 2010, S. 16; Tuğlu, 2011, S. 102). Mit einer „Ebene“ ist der Einsatz spezifischer Kenntnisse oder die Art der zu verarbeiteten Information gemeint (Ehlers, 2007, S. 287). Die Ebenen funktionieren durch das miteinander Interagieren und sind voneinander abhängig. Sie können folgenderweise dargestellt werden:

- *die visuelle Analyse (Buchstabenerkennung);*
- *die phonologische Rekodierung, bei der Grapheme und Phoneme einander zugeordnet werden;*
- *die Worterkennung und das Erfassen von Wortbedeutungen;*
- *die Satzanalyse, bei der Sätze in Phraseneinheiten untergliedert und deren Beziehungen geklärt werden;*
- *die semantische Analyse, die auf die Bildung propositionaler Einheiten zielt;*
- *die Textanalyse, bei der Verbindungen zwischen Sätzen und größeren Texteinheiten gestiftet werden und der Leser die vielen Informationen eines Textes auf das wesentliche reduziert (Ehlers, 2007, S. 287).*

Die oben dargestellten Ebenen verlaufen ineinandergreifend und in einer chronologischen Reihenfolge ab. Diesbezüglich findet am Anfang des Leseprozesses eine perzeptuelle Analyse statt bzw. die Identifikation von Buchstaben, Buchstabengruppen und Wörtern. Nach der Identifikation der Buchstaben und Wörtern findet eine Worterkennung, bzw. das Zuordnen von Bedeutungen zu den identifizierten Buchstaben- und Wortformen statt. Nachdem die Bedeutungszuordnung vollzogen ist, müssen die Wörter in eine inhaltliche Beziehung gebracht werden. Bei der Bedeutungszuordnung werden die dekodierten Wörter nicht einzeln betrachtet, sondern als ein Teil eines Gesamtgefüges. Um diese Bedeutungszuordnung zu ermöglichen, werden semantisch und syntaktisch orientierte Analysen durchgeführt. Während der Leser bei der semantischen Analyse z.B. sein Vorwissen benutzt, ermöglicht sein Wissen über das Regelsystem der jeweiligen Sprache ihm die Durchführung der syntaktischen Analyse (Ehlers 2004, S. 4; Ehlers, 2007, S. 287).

1.7.2.4. Das Leseverstehen

In Anlehnung an die vorherigen Erläuterungen und Beschreibungen kristallisiert sich das Hauptziel des Lesens als das Verstehen des Gelesenen. Letzendlich bildet das Lesen also eine Verstehenstätigkeit.

Die Aktivitäten, die ein Leser während des Lesens entsprechend der Anforderung des Textes durchführen muss, fasst Ehlers (1996) folgendermaßen zusammen:

- *Er muß Sinneinheiten wahrnehmen;*
- *Er muß deren Funktionen erfassen;*
- *Er muß das Globalthema erfassen;*
- *Er muß die Gesamtintention ableiten;*
- *Er muß verschiedene Bedeutungsaspekte eines Textes wahrnehmen und in Zusammenhänge einordnen können, wie z.B. thematische, gesellschaftliche... etc. Zusammenhänge (S.21).*

Aus den oben präsentierten Aktivitäten wird erneut erkenntlich, dass das Lesen ein interaktiver Prozess ist, dessen oberstes Hauptziel das Verstehen ist. Der Leser ist beim Lesen darum bemüht, den Text zu verstehen. Storch ist der Meinung, dass sich schon bereits mit der ersten Ebene des Leseprozesses (die Wahrnehmung des Reizes) ein Bemühen um ein Verstehen einsetzt. Somit besteht dieses Bemühen darin, einen sinnvollen Zusammenhang herzustellen bzw. den Inhalt des Textes zu verstehen (Storch, 2009, S. 118). Die Herstellung dieser kohärenten Zusammenhänge entsteht durch das Interagieren von Daten und der kognitiven Strukturen (Storch, 2009, S. 120). Daraus schlussfolgernd kann man sagen, dass das Lesen aus der Herstellung von kohärenten Zusammenhängen besteht. Um diese sog. kohärente Zusammenhänge bilden zu können oder kurz gesagt, einen Text verstehen zu können, muss der Leser gewisse Voraussetzungen bzw. Grundfertigkeiten besitzen. Zu diesen Grundfertigkeiten gehören z.B. die kontextfreie Worterkennung, die syntaktische Analyse und das Erfassen von propositionalen Einheiten. Darüber hinaus muss der Leser auch über ein bestimmtes Wissen, wie z.B. ein ausreichendes Sprach-, Text- und Allgemeinwissen, verfügen (Ehlers, 1996, S. 21).

Nach Polat bildet das Vorhandensein des Vorwissens eine Grundvoraussetzung für das Leseverstehen. Demnach ist durch dieses Vorhandensein die Voraussetzung dafür geschaffen, dass sich die neuen Informationen in die vorhandene Wissensstruktur einbetten und somit das Leseverstehen ermöglichen

(Polat, 1990, S. 77). Denn ohne das Vorwissen stellt sich kein Verstehen ein oder wenn doch nur ein sehr stark reduziertes (Ehlers 1998, S. 67). Demzufolge nimmt der Lerner nicht bloß den Inhalt des Textes auf, sondern es vollzieht sich eine Synthese zwischen der eigenen Welt des Lesers bzw. seines Vorwissens und des Textes (Genç, 2001, S. 89; Tapan, 1989, S. 159). Aus der Gesamtheit betrachtet, besteht das Verstehen nicht nur aus dem Verstehen der Inhalte einzelner Sätze, sondern auch von dem Einbringen des vorhandenen Wissens. Zusammenfassend kann man sagen, dass das Verstehen eine aktive (Re-)Konstruktion der Textbedeutung ist, indem der Leser die im Text enthaltenen Aussagen aktiv mit dem thematischen Vorwissen und dem allgemeinem Weltwissen verbindet (Drechsel, 2010, S. 77). Somit ist das Lesen als Verstehen kein passives Aufnehmen von Informationen, sondern ein aktiver Prozess, indem die Lernenden ihr eigenes Wissen einsetzen (Krumm, 1990, S. 21 zit. nach Horváthová, 2009, S. 17; Tapan, 1989, S. 159).

1.7.2.4.1. Das Lesen als Textverstehen

Im vorherigen Abschnitt wurde darauf hingewiesen, dass das Lesen als Verstehen ein interaktiver Prozess ist. Neben der oben beschriebenen allgemeinen Definition von dem Lesen als Verstehen, gibt es in der Fachliteratur auch eine Definition des Lesens als Textverstehen. Bei dieser Definition wird das „Lesen als Textverstehen“ auch als ein interaktiver Prozess zwischen der kognitiven Struktur des verstehenden Subjektes und der Daten bzw. „Umweltreize“ betrachtet (Storch, 2009, S. 120). Hierbei werden allerdings auch Aspekte, welche der Text selbst in den Verstehensprozess miteinbringt, genauer definiert und erläutert. Demnach spricht man von einem „Gespräch mit einem Text“, d.h. das Lesen als Textverstehen ist ein dialogischer bzw. interaktiver Prozess. Denn während auf einer Seite der Text steht, welcher bestimmte Sachverhalte, Personen und Geschehnisse erläutert und dabei vieles offen oder unvollständig lässt, befindet sich auf der anderen Seite der Leser, welcher fortlaufend den Text ergänzt und entsprechend seiner vorhandenen Wissensstrukturen Zusammenhänge bildet (Ehlers, 1996, S. 26).

Bei dem Verstehen eines Textes wird die Bedeutung des Wissens bzw. des Vorwissens stark hervorgehoben, denn es wird dem Vorwissen eine sehr wichtige Bedeutung zugemessen. Demnach bildet das Vorwissen eine

Grundvoraussetzung um einen Text zu verstehen. Nach Mandl versteht ein Leser einen Text nicht, wenn er keine adäquaten Wissensstrukturen besitzt (Mandl, 1981, S. 6). Storch betont auch die Bedeutung des Vorwissens und hebt hervor, dass ein Leser eines Textes wesentlich mehr versteht, als die Worte ausdrücken. Die Informationsbeschaffung während des Lesens beruhe folglich auf dem Wissen des Subjektes (Storch, 2009, S. 117). Demnach entsteht die Bedeutung des Gelesenen in der Interaktion zwischen dem Vorwissen und den Textelementen (Drechsel, 2010, S. 78). Butzkamm definiert dieses Phänomen, indem er betont, dass „wer Texte versteht, schon immer mehr als Texte versteht“ (Butzmann, 1989, S. 45 zit. nach Storch 2009, S. 117).

In Bezug auf die Betonung des Vorwissens wird auch behauptet, dass der Leser ein kognitives Model besitzt, in welches er sein gesamtes Wissen, also das Wissen, welches er im Verlauf seines gesamten Lebens aufgenommen hat, verarbeitet und speichert. Demnach ist innerhalb dieses kognitiven Modells das Wissen in Form von sog. „Schemata“ abgespeichert (vgl. Storch, 2009, S. 118; Stiefenhöfer, 1991, S. 204 zit. nach. Genç, 2001, S. 80). Lutjeharms definiert diese sog. „Schemata“ bzw. das schemabasierte Wissen als das inhaltliche Vorwissen bzw. Weltwissen. Demzufolge entwickeln sich die Schemata mit der Hilfe vorheriger Erfahrungen, die ein Individuum erlebt (Lutjeharms, 2010, S. 19). Das Ziel der Schemata besteht in der Beschreibung, der Organisation und Repräsentation des menschlichen Wissens und dem Formulieren von Aussagen über das Wirksamwerden dieses Wissens innerhalb der Verstehensprozesse (vgl. Stiefenhöfer 1986, S. 32 zit. nach Storch, 2009, S. 118). Somit kann man auch sagen, dass die Schemata eine Organisationseinheit des Wissens im Gedächtnis bilden. Schemata bilden genauer gesagt die Abstrahierung von Erfahrungen aus einem bestimmten Themenbereich, aus bestimmten Prozessen, Handlungen usw. (Lutjeharms, 2010, S. 19). Nach Neuner vereinigt ein Schemata bestimmte Konzepte über Gegenstände, Zustände, Ereignisse und Handlungen in einer Wissensstruktur. Dieses Wissen lässt sich auch als ein Netzwerk abbilden. Während im Text ein Netzwerk in der Sprache erstarrt bzw. festgeschrieben ist, spricht man in Bezug auf das Gedächtnis von aktiven semantischen Netzwerken, da innerhalb dieser aktive Prozesse und Operationen ablaufen (vgl. Neuner 1985, S. 15 zit. nach Storch 2009, S. 118). Infolgedessen lässt sich für den

Verstehensprozess beim Lesen von Texten feststellen, dass die Schemata für den Verstehensprozess eine bedeutende Rolle spielen, weil sie es ermöglichen, die unvollständigen Daten auf unsere eigene kognitive Struktur zu beziehen und sie somit aktiv zu vervollständigen (Storch, 2009, S. 118).

1.7.2.4.2. Die Arbeitsschritte des Leseverstehensprozesses

In Bezug auf den Leseverstehensprozess hat Stiefenhöfer ein Modell entwickelt, welches die Arbeitsschritte des Leseverstehensprozesses darstellt. Dieses Modell fasst den gesamten Prozess des Leseverstehens nochmals zusammen, denn es umfasst z.B. sowohl die Ebenen des Leseprozesses als auch die weiteren Aspekte des Leseverstehens, wie z.B. die Benutzung des schemabasierten Wissens etc. (Stiefenhöfer, 1986, S. 60).

Das Modell zu den Arbeitsschritten des Leseverstehensprozesses besteht insgesamt aus sieben Teilschritten und lässt sich folgendermaßen zusammenfassen (vgl. Stiefenhöfer, 1986, S. 60; Ehlers, 2007, S. 287):

1. Verarbeitung von Buchstaben und Wortformen: Der erste Schritt des Leseverstehens beginnt mit der Buchstabenerkennung und der Zuordnung von Graphemen zu Phonemen (phonologische Rekodierung);
2. Die Verarbeitung von Wortbedeutungen: Der zweite Schritt besteht aus der Worterkennung und dem Erfassen von Wortbedeutungen;
3. Die semantisch-syntaktische Verarbeitung: Der dritte Schritt besteht in der syntaktischen Analyse, in der die Phraseneinheiten untergliedert und ihre Beziehungen zueinander geklärt wird und der semantischen Analyse, welche die Bildung von propositionaler Einheiten bzw. das Verstehens des jeweiligen Satzinhalts erzielt;
4. Die satzübergreifende Verarbeitung: Das Ziel des vierten Arbeitsschrittes besteht in der mentalen Rekonstruktion des Wissens aus dem Text;
5. Die inferentielle Verarbeitung: Der fünfte Schritt besteht aus dem Einsatz des schemabasierten Wissens um „Lücken“ innerhalb des Textes zu füllen. Diese Lücken sind z.B. vom Autor aus Vertrauen auf das beim Lesen vorhandene schemabasierte Wissen gelassen worden. Der fünfte Schritt

besteht deswegen aus der satzübergreifenden Verarbeitung und gestaltet sich mit dem schemabasierten Wissen;

6. Das elaborative Inferieren: Der sechste Schritt besteht aus der kombinierten Nutzung von schemabasierten Wissen und den Inferenzen, die ein Leser während des Lesens einsetzt;
7. Die reduktive Verarbeitung: Der siebte Schritt besteht aus dem bewussten Umgang mit dem zu lesenden Text, d.h. dass der Leser sich darüber bewusst ist, dass er nach einer bestimmten Intention und den Textmerkmalen entsprechend liest. Diese reduktive Verarbeitung dient der kognitiven Speicherung des benötigten Textinhalts und sorgt dafür, dass der Lerner sich nicht den mentalen Überblick im Text verliert.

An dieser Stelle muss betont werden, dass alle beschriebenen Eigenschaften, Prozesse, Ebenen etc. ein zusammenhängendes Gesamtgebilde sind. Alle beschriebenen Begebenheiten interagieren miteinander und bilden zusammen die Voraussetzung für ein verstehendes Lesen. Abschließend kann man sagen, dass der Leseprozess nicht nur aus dem Dekodieren von sprachlichen Zeichen besteht, sondern dass es neben dem Dekodieren auch einen begleitenden Prozess im Gedächtnis gibt, welche die bereits gespeicherten Wissensbestände ‚anzapft‘ und nutzt (Stiefenhöfer, 1986, S. 60).

1.7.2.5. Der Leser

Während in den vorherigen Teilen immer wieder betont wurde, dass das Lesen ein Prozess ist, welches aus mehreren Arbeitsschritten bzw. Tätigkeiten des Lesers besteht und auf das Verstehen des Textes zielt, geht es in diesem Teil um das Beschreiben der Tätigkeiten des Lesers und dessen Eigenschaften.

1.7.2.5.1. Die Tätigkeiten des Lesers

Das Verstehen ist eine Tätigkeit des Lesers. Diese Tätigkeiten sind dreierlei gekennzeichnet (Ehlers, 1996, S. 63) und können folgendermaßen dargelegt werden:

- Sie sind zielgerichtet: Ein Leser liest einen Text mit einer bestimmten Intention bzw. einem bestimmten Ziel. Der Leser kann unterschiedliche

Leseabsichten haben, z.B. könnte er die Absicht haben sich zu bilden, etwas Neues zu lernen oder um sich zu unterhalten (Ehlers, 1996, S. 63).

- Sie sind selektiv: Der Leser wählt selbst aus, was ihn interessiert, was ihm gefällt, was er wissen will oder was ihm für wichtig erscheint (ebd.). Seine „Auswahl“ bzw. die Selektivität des Lesers wird von verschiedenen Faktoren beeinflusst; ein diesbezüglicher zentraler Lenkungsfaktor ist z.B. das Thema des Textes, das subjektive Interesse und die Perspektive des Lesers (Ehlers, 2010, S. 110). Dementsprechend muss der Leser während des Lesens eine Auswahl treffen. Da der Leseprozess aufgrund der zeitlichen Begrenzungen und der begrenzten Kapazität des Gedächtnisses im Zeitmoment nicht alle Informationen aufnehmen und behalten kann, bildet die Selektivität eine entscheidende Tätigkeit im Leseprozess (Ehlers, 2010, S. 110; Ehlers, 2004, S. 4).
- Sie sind antizipatorisch: Demnach muss der Leser während des Lesens immer wieder neue Vorhersagen über den weiteren Inhalt des Textes, also über die künftigen Mitteilungen und Ereignisse, treffen (vgl. Ehlers, 1996, S. 63). Diese Vorhersagen bzw. Hypothesen zum weiteren Textverlauf entstehen aus den Erwartungen des Lesers. Diese Erwartungen leiten sich wiederum von dem Wissen des Lesers, z.B. über die Sprache und ihre Konventionen, über Texte und ihren Aufbau, über Gattungen, über literarische Stilmittel und Strategien und über die Welt und den bestimmten Zusammenhängen in der Welt, ab (Ehlers, 1996, S. 73).

1.7.2.6. Modelle des Leseprozesses

Innerhalb der Leseforschung gibt es Versuche, den gesamten Leseprozess in Modellen darzustellen. Diesbezüglich wurden in der Leseforschung bis etwa 1980 zwei verschiedene Modelle für die Beschreibung des Leseprozesses vorgeschlagen. Diese Modelle waren zu einem das sog. datengeleitete Modell und das sog. erwartungs-, erfahrungs- bzw. wissensgeleitete Modell (vgl. Lutjeharms, 2010, S. 12; Uzunçakmak, 2005, S. 11; Horváthová, 2009, S.22; Ünal, 2010, S. 43). Das Entstehen unterschiedlicher Modelle gründet auf dem wie zuvor beschriebenen komplexen Charakter des Lesens. Da das Lesen aus mehreren Teilfertigkeiten und Prozessen besteht, kann es auch kein einziges

allgemeingültiges Lesemodell geben. Nach Gibson und Levin würde das Vorhandensein eines einzigen Lesemodells auch nicht ausreichen, um den Leseprozess zu beschreiben, da der Leseprozess nach individuellen Begebenheiten unterschiedlich durchläuft (vgl. Gibson/Levin, 1976, S. 454 nach Hurtola, 2008, S. 23). Wie bereits schon oben erwähnt wurde, haben sich die Auffassungen über die Modelle im Laufe der Zeit verändert oder erneuert. Während man z.B. in den sechziger Jahren ein strikt datengeleitetes Modelle verfolgte, hatte man in den siebziger Jahren eine andere Auffassung vom dem Konzept der Lesemodelle und betrachtete den Leseprozess als einen wissensgeleiteten Prozess. In den neunziger Jahren wurden jedoch beide Konzepte der Modelle nicht mehr vertreten und es wurde ein neues Konzept entwickelt. Das interaktive Modell der neunziger Jahre war ein hochinteraktives konnektionistisches Modell (Lutjeharms, 2004, S. 2). In diesem Modell haben sowohl das datengeleitete als auch das wissensgeleitete Modell eine gewisse Gültigkeit, wobei zu betonen ist, dass die Gültigkeit des interaktiven Modells unumstritten ist (Lutjeharms, 2010, S. 12).

Im weiteren Verlauf dieser Arbeit wird auf die Modelle des Leseprozesses eingegangen:

1. Das datengeleitete Modell;
2. Das wissensgeleitete Modell;
3. Das interaktive Modell.

1.7.2.6.1. Das datengeleitete Modell

Das datengeleitete Modell, auch genannt ‚Bottom-Up Modell‘, stammt aus der Kognitionspsychologie und besteht aus der Beschreibung des Leseprozess als einen sog. aufsteigenden Leseprozess. Man spricht von aufsteigenden Leseprozessen, weil das Hauptanliegen dieses Modelles im Dekodieren der Daten bzw. des Textes liegt (Jaquin, 2010, S. 149; Storch, 2009, S. 119; Lutjeharms, 2010, S.12; Fabricius-Hansen, 2004, S.5). Ünal betont, dass sich der Leseprozess in diesem Modell von unten nach oben entwickelt. Demzufolge besteht in diesem Modell die Auffassung, dass der Leser die Bedeutung des Textes lediglich durch die Dekodierung von Textdaten bzw. Wörtern, Sätzen und Satzstrukturen ermittelt

(Ünal, 2010, S. 43). Daher stammt auch die Bezeichnung „datengeleitet“ bzw. „textgeleitet“ (vgl. Horváthová, 2009, S. 24).

Diesem Modell zufolge liegt der Fokus des Lesers lediglich auf dem Text selbst, d.h. der Text allein bildet die Basis seines Lesens. In diesem Modell hat der Leser die Rolle eines „Dekodierers“ (vgl. Uzunçakmak, 2005, S. 12; Hurtola, 2009, S. 24; Ünal, 2010, 43). Das bedeutet, dass er die Bedeutung des Textes alleine durch das Dekodieren ermittelt. Demzufolge beginnt er zunächst damit, die kleinsten Einheiten des Textes zu dekodieren (z.B. Buchstaben und Wörter). Nach und nach fängt er an größere Einheiten des Textes (z.B. Sätze) zu analysieren und mit dem vorher dekodierten Daten in Verbindung zu bringen. Somit werden in diesem Modell das „Lesen und Verstehen [...] als Additionsprozess aus Einzelheiten verstanden“ (Hinz, 1996, S. 140). Das Verstehen stellt sich somit durch die schrittweise aufbauende und erweiternde Dekodierung ein, welche sich von der Bearbeitung der untersten Verarbeitungsebene zu höheren Verarbeitungsebenen hin arbeitet. Zusammenfassend kann man sagen, dass das datengeleitete Modell aus der Rekonstruktion der Textbedeutung besteht, welche zunächst mit der Betrachtung der kleinsten Textelemente (Buchstaben oder Wörter) beginnt und danach erst die größeren Textteile betrachtet (wie z.B. Satzglieder oder Sätze) (vgl. Uzunçakmak, 2005, S. 12; Luthjeharms, 2010, S. 12).

1.7.2.6.2. Das wissensgeleitete Modell

Das wissensgeleitete Modell, auch genannt erwartungsgelitetes oder ‚Top-Down Modell‘, wurde in den siebziger Jahren entwickelt und stützte sich auf den Beobachtungen bei beginnenden Lesenden der Muttersprache, welche sich wegen ungenügender Automatisierung auf den unteren Verarbeitungsebenen arbeiteten und sich teilweise auf das Raten verlassen mussten (vgl. Goodman 1967 zit nach. Luthjeharms, 2010, S. 12). Aufgrund dieser Beobachtungen vertrat man die Ansicht, dass ein Modell mit absteigenden Leseprozess ertragsreicher als ein Modell mit einem aufsteigenden Leseprozess ist (Lutjeharms, 2010, S. 12).

Innerhalb dieser Auffassung des Lesens wird unter den absteigenden Leseprozessen die Miteinbeziehung des schemabasierten Wissens bzw. Vorwissens in den Leseprozess verstanden. Ünal bezeichnet dieses schemabasierte Wissen als „kognitive und bedeutungsgebende Schemata“ und

betont, dass diese zum Textverstehen herangezogen werden müssen (Ünal, 2010, S. 43-44). Demzufolge kann es sich bei diesem schemabasierten Wissen bzw. Schemata um Wissensbestände ganz unterschiedlicher Art handeln. Zum Beispiel kann es sich um allgemeines, kontextbezogenes Welt- und Sachwissen oder um das über Wissen bestimmter thematischer Vorgaben und Textsorten oder aber auch das Wissen über die jeweilige Zielsprache handeln (vgl. Huneke & Steinig, 2005, S. 114-115; Fabricius-Hansen, 2004, S. 5). Folglich spielt das vorhandene Wissen des Lesers eine wichtige Rolle im Leseprozess. Der Leser ist nicht mehr bloß ein Dekodierer, der Daten dekodiert (wie es im datengeleiteten Modell vorausgesetzt wird), sondern ein aktiver Teilnehmer im Leseprozess, welcher in Anlehnung an sein eigenes Wissen z.B. Hypothesen über den Text formuliert, Voraussagen zum weiteren Textverlauf macht und die Informationen im Text nutzt, um seine Hypothesen oder Voraussagen zu bestätigen oder zu widerrufen (Uzunçakmak, 2005, S. 2). Außerdem setzt der Leser auch sein eigenes Wissen ein, um z.B. die Bedeutung von im Text nicht explizit genannten Informationen zu erschließen (Ünal, 2010, S. 44). Das Wissen, dass der Leser einsetzt, um die kohärente Struktur des Textes zu erkennen bzw. zu entwickeln, werden auch Inferenzen genannt (Ehlers, 2004, S. 5). Die Beisteuerung des schemabasierten Wissens in den Leseprozess wird folglich auch ‚inferierendes Lesen‘ genannt. Das Inferieren besteht demzufolge aus einem Schlussfolgern durch das Hinzuziehen von Weltwissen bzw. schemabasierten Wissens (ebd.). Somit tritt das schemabasierte Wissen des Lesers über den Inhalt des Textes in eine aktive Auseinandersetzung mit der rhetorischen Textstruktur ein (vgl. Uzunçakmak 2005, S. 12).

Aufgrund des Merkmals des Inferierens wurde das wissensgeleitete Modell mit Euphorie angenommen, weil man der Meinung war, dass das ‚inferierende Lesen‘ zweckmäßiger und einfacher als das Dekodieren ist (Lutjeharms 2010, S. 12). Diesbezüglich stellte man auch fest, dass das wissensgeleitete Modell die Integration neuer Wissensrepräsentationen in die Wissensstruktur der Leser erleichterte (Karcher, 1994, S. 223).

Zusammenfassend kann man sagen, dass sich der Leseprozess in diesem Modell von oben nach unten entwickelt, d.h. dass absteigende Leseprozesse stattfinden. Diesbezüglich ist nach Hinz die Bedeutung eines Textes nicht in ihm selbst

enthalten, sondern entfaltet sich erst in der Interaktion zwischen Leser und Text (Hinz, 1996, S. 140). Demnach betrachtet man in diesem Modell das Leseverstehen nicht bloß als ein passives Einprägen von Informationen, sondern als einen dynamischen Interaktionsprozess zwischen den Erwartungen und Hypothesen des Lesers und deren Bestätigung oder Korrektur durch den Text (Ünal, 2010, S. 44).

1.7.2.6.3. Das interaktive Modell

Das interaktive Modell ist zurzeit unumstritten. Dieses Modell betrachtet den Leseprozess als einen sowohl datengeleiteten als auch wissensgeleiteten Prozess (vgl. Ay, 2005, S. 215; Fabricius-Hansen, 2004, S. 7; Huneke & Steining, 2005, S. 115; Lutjeharms, 2010, S. 12; Storch, 2009, S. 119; Uzunçakmak, 2005, S. 12). Bei diesem Modell geht man davon aus, dass der Leser sowohl die Informationen aus dem Text dekodiert, also auch sein eigenes Wissen in den Leseprozess miteinbringt. Somit besteht eine Interaktion bzw. ein wechselseitiges Zusammenspiel zwischen den wissensgeleiteten und datengeleiteten Prozessen (ebd.). Karcher (1994) beschreibt dieses wechselseitige Zusammenspiel folgendermaßen:

Bottom-Up Prozesse werden wirksam, wenn bestimmte Daten korrespondierende Schemata aktivieren und diese dann ihrerseits übergeordnete Schemata evozieren, deren Konstituenten sie sind. Top-Down Prozesse laufen dann ab, wenn Schemata untergeordnete Sub-Schemata aktivieren und somit progressive Hypothesen und Erwartungen erwachsen, die zur Bestätigung durch nachfolgend aufgenommene Textdaten drängen. Beide Prozesse arbeiten nicht nur oszillierend, sondern auch simultan (S. 223).

Demgemäß beginnt der Leseprozess des interaktiven Modells mit der Aktivierung des schemabasierten Wissens also mit den aufsteigenden bzw. wissensgeleiteten Prozessen. Durch die Aktivierung des schemabasierten Wissens werden Informationen an die vorliegenden Daten bzw. an den Text herangetragen und überprüft (Beginn der absteigenden bzw. datengeleiteten Prozesse). Nach der Überprüfung der vorliegenden Daten entsteht eine mentale Repräsentation, welche durch das fortlaufende wechselseitige Zusammenspiel immer wieder verändert wird, bis ein befriedigendes Verstehen einsetzt bzw. ein möglichst widerspruchsfreies Ergebnis entsteht. Dieses sich immer weiter fortlaufende wechselseitig beeinflussende Zusammenspiel und die Veränderung bzw. Erneuerung der mentalen Repräsentation führt zu einem Voranschreiten des

Verstehensprozess innerhalb des Leseprozesses (vgl. Hinz, 1994, S. 140; Huneke & Steining, 2005, S. 115; Storch, 2009, S. 119).

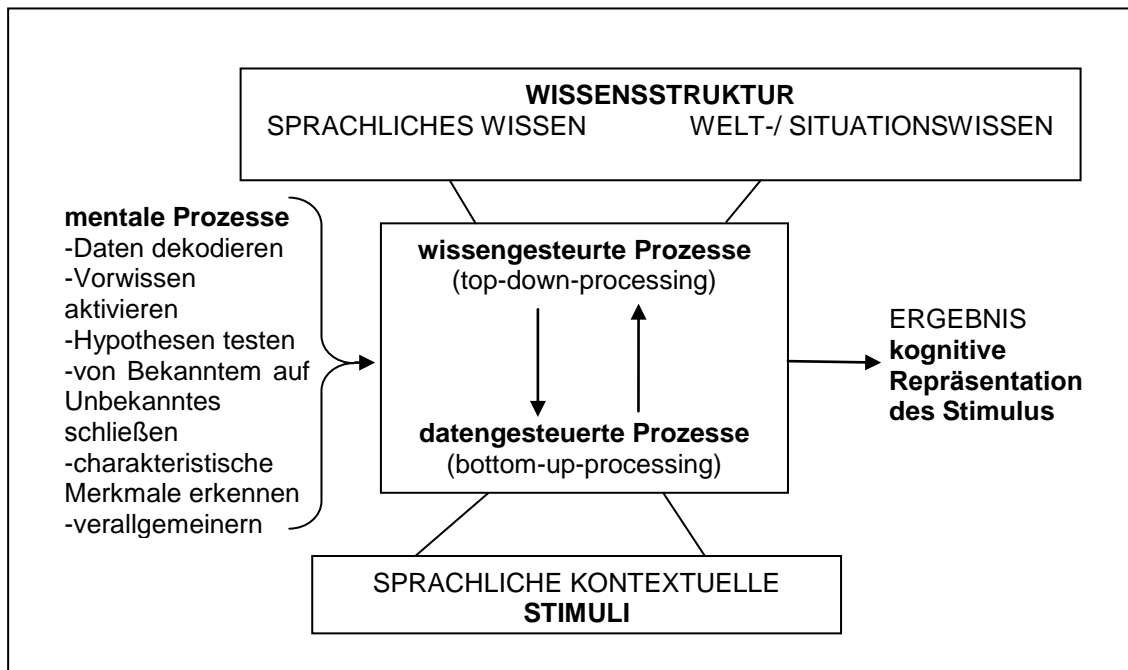


Abb. 1.2. Darstellung des wechselseitigen Zusammenspiels innerhalb des interaktiven Lesemodells (nach Wolff, 1990, S. 616)

Nach Butzmann verläuft der Leseprozess innerhalb dieses Modelles wie eine „sich höher schraubende Spirale“. Demnach wird der Leseprozess durch äußerst aktive mentale Prozesse vorangetrieben, wie z.B. durch die Aktivierung relevanter Wissensbestände, Überprüfen von Hypothesen usw. (Butzmann, 1989, S. 41 zit. nach. Storch 2009, S. 119).

1.7.2.7. Das Lesen in der Fremdsprache

In den vorherigen Abschnitten wurden die Inhalte des Lesens im Allgemeinen dargestellt. Im folgenden Abschnitt werden die zentralen Merkmale des Lesens in der Fremdsprache beschrieben, dabei werden die Einzelheiten nicht im Detail beschrieben, sondern es wird versucht ein Gesamtbild über das Lesen in der Fremdsprache zu liefern.

Nach Westhoff sind alle fremdsprachlichen Leser zunächst einmal muttersprachliche Leser (Westhoff, 2001, S. 74). Daraus leitet sich ab, dass der Leseprozess in der Fremdsprache, mit dem Lesen in der Muttersprache identisch ist. Denn wie im fremdsprachlichen Lesen, laufen im muttersprachlichen Lesen

auch dieselben neurologischen, kognitiven Prozesse, Arbeitsschritte ab (vgl. Hortola, 2008, S. 41; Horváthová, 2009, S. 25).

In der Forschung besteht eine Übereinstimmung darüber, dass die Muttersprache eine Art „Koordinatensystem“ für die Fremdsprache darstellt und dass der fremdsprachliche Leser schon über eine grundlegende Lesefertigkeit verfügt (Farkas, 2003, S. 31). Obwohl sich das Lesen in der Fremdsprache an der Muttersprache orientiert, gibt es allerdings auch starke Unterschiede zwischen dem Lesen in der Fremd- und Erst- bzw. Muttersprache (Rösler & Würffel, 2014, S. 99). Der Unterschied zwischen dem muttersprachlichen und fremdsprachlichen Lesen beruht auf dem Einfluss mehrerer Faktoren. Zum Beispiel bildet die in der Muttersprache ausgebildete Lesekompetenz einen Einflussfaktor auf das Lesen in der Fremdsprache. Je besser ein Leser in der Muttersprache lesen kann, d.h. je besser seine muttersprachliche Lesekompetenz ausgebildet ist, desto besser kann sich der Leser den Erfordernissen des fremdsprachlichen Lesens anpassen (Horváthová, 2009, S. 25). Demnach ist ein Leser, welcher viel in seiner Muttersprache liest, auch dazu fähig ein kompetenter Leser in der Fremdsprache zu werden, weil er seine Lesegewohnheit bzw. -verhalten auch auf das fremdsprachliche Lesen übertragen wird (Genç, 1995, S. 74).

Des Weiteren wird diesbezüglich in der Literatur immer wieder der Faktor der eingeschränkten Fremdsprachenkenntnisse als zentrales Defizit von Fremdsprachenlesern genannt. Es gilt sogar als das größte Defizit in Bezug auf das fremdsprachliche Lesen (vgl. Ehlers, 2004, S. 6; Farkas, 2003, S. 30; Fabricius-Hansen, 2002, S. 8; Horváthová, 2009, S. 24; Huneke & Steining, 2005, S. 115; Öztürk, 1997, S. 395). Aufgrund des eingeschränkten Sprachwissens und der Sprachfertigkeit erschwert sich beim fremdsprachlichen Lesen die datengeleitete Verarbeitung. Folglich führt dies dazu, dass der Datenstrom aus dem zu lesenden Text weniger effizient als in der Muttersprache dekodiert wird. Man spricht hierbei auch von einer ineffizienten Verarbeitung des Dekodierten, welche sich z.B. in der ungenauen Worterkennung und der Verringerung der Leseflüssigkeit widerspiegelt (vgl. Ehlers, 2004, S. 6; Hortola, 2005, S. 45; Horváthová, 2009, S. 25; Huneke & Steining, 2005, S. 115). Das eingeschränkte Sprachwissen stellt selbst nicht nur ein Defizit dar, es „gebärt“ auch noch ein weiteres Defizit. Zum Beispiel belastet es die begrenzte Kapazität des

Arbeitsgedächtnisses (vgl. Ehlers, 2010, S. 112; Er, 2005, S. 16; Horváthová 2009, S. 25).

In Bezug auf das zentralste Defizit des fremdsprachlichen Lesens (eingeschränktes Sprachwissen) hat Westhoff ein Schema geschaffen, mit dem er das Problem und seine Folgen näher erläutert. Demnach besteht das Lesen aus fünf Kenntnisbereichen. Sonach muss ein Leser um lesen zu können Kenntnisse über folgende fünf Aspekte besitzen (vgl. Westhoff, 2001, S. 59):

- die Wahrscheinlichkeit von Buchstabenkombinationen;
- den wahrscheinlichen Verlauf von Sätzen;
- die Wahrscheinlichkeit von Wortkombinationen;
- logische Strukturen;
- die Beschaffenheit der Welt (Weltwissen).

Aus Forschungsergebnissen geht hervor, dass der muttersprachliche Leser für das verstehende Lesen „nur“ die Kenntnisse aus dem verhältnismäßig „leichten“ ersten Bereichen, also das Wissen über die Buchstabenkombination, den Satzverlauf und Wortkombination, mobilisieren muss. Folglich benötigt er nur noch relativ wenige Kenntnisse aus den Kenntnisbereichen der „logische Strukturen & Weltwissen“ (Westhoff, 2001, S. 59). Diesbezüglich wird betont, dass sich in diesen sog. „unteren Ebenen“ (die ersten drei Kenntnisbereiche) die Bedeutungszuschreibung „automatisch“ bzw. „unbewusst“ einstellt und aufgrund dessen meist kein Bedarf zur Mobilisierung des Wissens aus den „oberen Ebenen“ den Kenntnisbereichen „logische Strukturen“ und „Weltwissen“ besteht (Lutjeharms 2004, S. 3; Westhoff: 2001, S. 74).

Beim Lesen eines fremdsprachlichen Textes muss der Leser sich jedoch sowohl auf sprachbezogene Prozesse als auch Verstehensprozesse konzentrieren (Rösler & Würffel, 2014, S. 101). Jedoch hat der fremdsprachige Leser, ein eingeschränktes Sprachwissen, welche ihm innerhalb der ersten drei Kenntnisbereiche Probleme bereitet. Dieses Defizit führt folglich dazu, dass der Leser sehr viel Zeit innerhalb der Bearbeitung dieser Kenntnisbereiche verliert und den Text nicht oder falsch versteht. Aufgrund dessen muss der Leser lernen seine vorhandenen Kenntnisse aus den Bereichen „logische Strukturen“ und

„Weltwissen“ bewusst zu mobilisieren und zu nutzen. Denn somit gelingt es ihm seine Defizite in Bezug zu den ersten drei Kenntnisbereichen zu kompensieren (Westhoff, 2001, S. 74).

Zusammenfassend kann man also sagen, dass wissensgeleitete Prozesse bewusst in das fremdsprachliche Lesen miteinbezogen werden müssen und mit den datengeleiteten Prozessen angemessen interagieren müssen. Während sich dieses Interagieren bei muttersprachlichen Lesen von sich selbst bzw. „automatisch“ einstellt, muss die Mobilisierung der wissensgeleiteten Daten und dessen Interaktion mit dem datengeleiteten Wissen beim fremdsprachlichen Lesen bewusst gemacht werden (Fabricius-Hansen, 2002, S. 9; Westhoff, 2001, S. 74). Diesbezüglich betont Westhoff, dass es ein fremdsprachliches Lesetraining geben muss, welches zweigleisig angelegt ist. Insofern sollte das Training sowohl aus einem „Erwerbstraining“, d.h. das bewusste Nutzen und Üben von datengeleiteten Prozessen und einem „Anwendungstraining“, d.h. die bewusste Nutzung von Kenntnissen über die logischen Strukturen und dem sog. „Weltwissen“, also das bewusste Einsetzen von wissensgeleiteten Prozessen bestehen (Westhoff, 2001, S. 74).

1.7.2.8. Das Ziel des Lesens im DaF-Unterricht

Im vorherigen Abschnitt wurde das Lesen in der Fremdsprache erläutert und es wurde ein bestimmtes Konzept eines Lesetrainings vorgeschlagen. In diesem Teil der Arbeit wird das Ziel des Lesens im DaF-Unterricht hinsichtlich des Strategiekonzepts kurz aufgerissen. Das allgemeine Ziel des diesbezüglichen Unterrichts ist die Qualifizierung der Lerner zu selbstständigen Lerner, welche ihr Lernen eigenverantwortlich gestalten und alle Entscheidungen im Hinblick auf ihr Lernen übernehmen können (Wolff, 2007, S. 322). In Betrachtung dieses allgemeinen Ziels, stellt man fest, dass das selbständige Lernen von sehr großer Bedeutung ist. Es ist zu betonen, dass dieses allgemeine Ziel bzw. das Lesen im DaF-Unterricht den Konzeptionen und Rahmenbedingungen des Europarates unterliegt. Demnach unterstützt der Europarat das zuvor genannte allgemeine Ziel „der Qualifizierung des selbstständigen Lernens“ (ebd.).

Des Weiteren ist diesbezüglich zu betonen, dass der Europarat das selbständige Lernen befürwortet und diesbezüglich wichtige Beiträge für die Sprachpolitik

Europas erstellt hat. Zu diesen Beiträgen zählen z.B. der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GER) und das Europäische Sprachenportfolio. Diese Beiträge bilden eine gemeinsame Basis für die explizite Beschreibung von Zielen, Inhalten und Methoden und unterstützen die Entwicklung einer Basis für die europäische Sprachenpolitik (GER, 2001, S. 14; Profile Deutsch, 2005, S. 40). Nach diesen Beiträgen besteht das Hauptziel des FSU darin, die Lernenden in der Zielsprache kompetent zu machen bzw. ihnen die effektive Beteiligung an kommunikativen Ereignissen zu ermöglichen (GER, 2001, S. 140). In Bezug auf dieses Ziel äußert sich der GER auch zur der Bedeutung des selbstständigen bzw. autonomen Lernens. Nach dem GER muss der Lerner im Unterricht dazu befähigt werden aktiv zu lernen, die Initiative zu ergreifen und den eigenen Lernprozess zu planen, zu strukturieren und auszuführen. Diesbezüglich bemängelt der GER, dass die meisten Lerner reaktiv lernen, indem sie nur ihnen von Lehrern und Lehrwerken vorgegebenen Aktivitäten unter Anleitungen durchführen. Hinzufügend misst der GER dem selbstständigen Lernen eine sehr große Bedeutung zu und empfiehlt, dass sich das selbstständige Lernen sofort einstellen muss sobald der formale und organisierte Unterricht endet. Somit betont der GER, dass man das autonome Lernen bzw. das „Lernen lernen“ fördern und es als einen festen Bestandteil des Sprachenlernen ansehen muss (ebd.).

Folglich bildet Lernerautonomie ein übergeordnetes Erziehungsziel und muss gemäß der europäischen aufklärerischen Tradition, vor allem als Kritikfähigkeit sowie Individualisierung und Selbstbestimmung des Lernprozess verstanden werden (Storch, 2009, S. 23; Wolff, 2007, S. 326). Zusammenfassend kann man sagen, dass alle Beiträge des Europarates die Basisprinzipien des autonomen Lernens berücksichtigen und ihn als einen festen Bestandteil des Unterrichts betrachten. Die Anforderungen, die der GER an den Fremdsprachenunterricht stellt, verdeutlichen ein Unterrichtsziel welches die Vermittlung von Lernstrategien willkommen heißt (vgl. Bimmel & Rampillon, 2004, S. 179).

1.7.3. Lernerautonomie

Im weiteren Verlauf dieser Arbeit wird zunächst das autonome Lernen bzw. die Lernerautonomie definiert und erläutert. Nach dieser Beschreibung wird das Verhältnis zwischen dem autonomen Lernen und dem Einsatz von Lernstrategien dargestellt.

Die Lernerautonomie bzw. das autonome Lernen ist einer der am häufigsten verwendeten Begriffe in der derzeitigen fremdsprachlichen Diskussion (Storch, 2009, S. 23). Nach Wolff lässt sich dieses große Interesse an der Lernerautonomie damit erklären, dass es heute Bezugswissenschaften (wie z.B. die Neurowissenschaften, kognitive Psychologie oder Konstruktivismus) gibt, die darauf verweisen, dass die Lernerautonomie nicht nur eine pädagogische Vision, sondern eine lernpsychologische Notwendigkeit ist (Wolff, 2007, S. 323).

Diesbezüglich trifft man im Hinblick auf die Begrifflichkeit neben der Bezeichnung „autonom“, auch sehr oft auf die Begriffe „selbständiges“ oder „selbstgesteuertes“ Lernen (Bimmel & Rampillon, 2004, S. 26). Sowohl das autonome Lernen als auch das selbstgesteuerte Lernen bilden Lernformen, in denen der Lernzugang und die Lernorganisation selbst bestimmt sind. Jedoch besteht zwischen dem autonomen und dem selbstgesteuerten Lernen ein Unterschied. Dieser Unterschied besteht darin, dass der Lerner beim selbst gesteuerten Lernen normalerweise allein arbeitet (Bimmel & Rampillon, 2004, S. 177). Bei dem autonomen Lernen hat jedoch die soziale Zusammenarbeit eine wesentliche Bedeutung (vgl. Bimmel & Rampillon, 2004, S. 178; Wolff, 2007, S. 322).

Von einem autonomen Lernen bzw. einer Lernerautonomie wird dann gesprochen, wenn der Lerner in zentralen Bereichen Entscheidungen über sein eigenes Lernen selbst trifft (Bimmel & Rampillon, 2004, S. 33). Nach Storch steckt in der Lernerautonomie das Vermögen, Gelerntes selbständig anzuwenden, Aufgaben in Angriff zu nehmen und sich bei auftretenden Schwierigkeiten zu helfen (Storch, 2009, S. 23). Das Grundprinzip des autonomen Lernens besteht in der Fähigkeit, das eigene Lernen zu planen und zu reflektieren (Bimmel & Rampillon, 2004, S. 5). Demnach entscheiden autonome Lerner z.B. selbst darüber, was sie lernen wollen und vor allem wie sie vorgehen, um zu lernen, welche Materialien und Hilfsmittel sie verwenden, ob sie lieber allein oder mit anderen zusammenarbeiten und wie sie ihre Lernerfolgskontrollen durchführen. Aus der Gesamtheit betrachtet

sind es also die Lerner selbst, welche ihr Lernen initiieren, steuern, organisieren und evaluieren (Bimmel & Rampillon, 2004, S. 196; Storch, 2009, S. 23). In Bezug auf die vorherige Aussage wird auch deutlich, dass es sich bei dem autonomen Lernen um das Vorhandensein einer analytischen Sicht auf das eigene Lernen und den Lernprozess handelt. Nach Bimmel & Rampillon muss diese Sicht erlernt werden (Bimmel & Rampillon, 2004, S. 177). Nach Wolf bildet die Vermittlung von Strategien bzw. die schrittweise ablaufende Einführung in die Methoden und Arbeitsschritte der Strategien ein wichtiges Prinzip der Lernerautonomie (Wolff, 2007, S. 322). Folglich besteht die Aufgabe der Lehrkräfte darin die Lernstrategien zu initiieren und zu vermitteln bzw. explizit zu machen (vgl. Bimmel & Rampillon, 2004, S. 177; Wolff, 2007, S. 322).

Das Konzept der fremdsprachlichen Lernerautonomie entwickelte sich in den siebziger Jahren ausgehend von der Initiative des Europarates (Wolff 2007, S. 322). Das pädagogische Konzept der Lernerautonomie basiert auf ähnlichen Prinzipien der Reformpädagogik und der Freinet-Pädagogik (vgl. Bimmel & Rampillon, 2004, S. 177; Wolff, 2007, S. 322). Im Allgemeinen besteht das Konzept der Lernerautonomie in dem Versuch, der menschlichen Natur des Lernens und der gegenwärtigen gesellschaftlichen Interaktion Rechnung zu tragen (vgl. Storch, 2009, S. 23). In Bezug auf die menschliche Natur des Lernens begreift das Konzept der Lernerautonomie den Menschen als ein autonomes, kognitives System, dessen zentrale Aufgabe darin besteht, Informationen aus der Umwelt aufzunehmen und in kognitive Strukturen umzuwandeln, um auf diese Weise sein Überleben zu sichern. Somit besteht in dem Konzept der Lernerautonomie auch die Annahme, dass die Verarbeitung von Informationen auf der Basis einer hoch komplexen kognitiven Ausstattung beruht. Diese kognitive Ausstattung besteht zu einem aus einem Inventar an Strategien, welche die Verarbeitungsprozesse steuern und zum anderen aus vielschichtigen Wissensspeichern, in welchen die verarbeiteten Informationen organisiert, strukturiert und gespeichert werden (Wolff, 2007, S. 323).

In Bezug auf den Versuch der gesellschaftlichen Interaktion gerecht zu werden versucht die Lernerautonomie die Lerner „auszurüsten“, damit sie im Wandel der Gesellschaft nicht untergehen und sich selbstständig zurechtfinden. Somit bildet die Lernerautonomie eine der wichtigsten Voraussetzung, um in einer Welt zu

bestehen, in der vorhandenes Wissen schnell veraltet und geradezu explosionsartig neues Wissen entsteht (Storch, 2009, S. 23). Bimmel und Rampillon pointieren die Einbeziehung des Konzepts der Lernerautonomie in die institutionellen Einrichtungen. Das Beachten der Prinzipien der Lernerautonomie ist unabdingbar, insbesondere wenn man erkennt, dass diese Einbeziehung auch Ideale des lebenslangen Lernens unterstützt (Bimmel & Rampillon, 2004, S. 178). Die Wertschätzung von Bimmel und Rampillon in Bezug auf die Lernerautonomie, basiert zu einem auf der Notwendigkeit der Selbstbestimmung und zu anderem auf den lernpsychologisch bedingten individuellen Bedürfnisse und Eigenschaften der Lerner. Demnach müssen die Lerner, um in dem aktuellen gesellschaftlichen Wandel überleben zu können, die vom gesellschaftlichen Wandel verlangten Qualifikationen wie der Kooperationsfähigkeit, Selbständigkeit oder Eigenverantwortlichkeit mitbringen. Diese Qualifikationen kann sich der Lerner jedoch nur dann aneignen, wenn sich institutionelle Einrichtungen von stark gelenkten festen Lernformen verabschieden und offenere Lernformen begrüßen und somit die Bedürfnissen und unterschiedlichen Fähigkeiten der Lerner beachten (vgl. Bimmel & Rampillon, 2004, S. 178; Wolff, 2007, S. 326). Demzufolge ist es für die institutionellen Einrichtungen notwendig, über die Begebenheit der außerhalb der Schule gewachsenen Selbstbestimmung der Lerner nachzudenken und diese zu fördern (Bimmel & Rampillon, 2004, S. 196).

Zusammenfassend betrachtet lässt sich erkennen, dass die befürwortete Einbeziehung des Konzeptes der Lernerautonomie in die Unterrichtspraxis eine Menge an Veränderungen bzw. Konsequenzen mit sich bringt. Diese sollen im folgenden Teil kurz dargestellt werden.

1.7.3.1. Konsequenzen der Lernerautonomie

Die Einführung des Konzeptes der Lernerautonomie in die Unterrichtspraxis besteht aus einer Veränderung, welche sich als das Verlassen vertrauter Muster und Lernformen verallgemeinern lässt (Bimmel & Rampillon, 2004, S. 178). Folglich ergeben sich sowohl für Lehrende als auch Lernende bestimmte Konsequenzen.

1.7.3.1.1. Konsequenzen für Lehrende

Die Rolle der Lehrenden erfährt mit der Einbeziehung der Lernerautonomie in die Unterrichtspraxis eine deutliche Veränderung. Die Annahme, mit Hilfe des lehrergesteuerten Unterrichts alle möglichen Lernschwierigkeiten abzubauen und so effektives Lernen gewährleisten zu können, hat seit langem ausgedient (Bimmel & Rampillon, 2004, S. 41). Da das Konzept der Lernerautonomie das Lernen als einen aktiven Prozess der seitens der Lernenden gestaltet und verantwortet wird, betrachtet, entfällt der Lehrkraft die Rolle des Hauptleiters bzw. des allwissenden Instruierenden (vgl. Bimmel & Rampillon, 2004, S. 32; Wolff, 2007, S. 326). Demnach ist die Lehrkraft nicht mehr die Person, die alle Fäden in der Hand hat und die Schüler wie Marionetten führt (Wolff, 2007, S. 326). Aus diesem Grund soll sich die Lehrkraft nicht mehr als den Mittelpunkt bzw. die zentrale Steuerungs- und Kontrollinstanz des Unterrichts verstehen (Bimmel & Rampillon, 2004, S. 33). Demnach muss die Lehrkraft in die Rolle des Moderators, des Mitgestalters der Klassenzimmeraktivitäten bzw. in die Rolle des Beraters der Lernenden schlüpfen (Wolff, 2007, S. 322).

Die Aufgabe der Lehrkraft kann folgendermaßen definiert werden:

Aufgabe des Lehrers ist es, den Lerner mit den notwendigen Informationen über die Natur des Lernprozesses sowie die zur Verfügung stehenden Mittel in Kenntnis zu setzen, sodass er in die Lage versetzt wird, sich im Rahmen der ihm vertrauten Lern- und Lehrtradition für seinen persönlichen Lernweg zu entscheiden. Dazu gehört auch, dass der Lehrer dem Lernenden Impulse gibt, damit dieser den Horizont des ihm Bekannten überschreiten kann (Dräxler, 1996, S. 19 zit. nach Storch, 2009, S. 23).

Demnach hat die Lehrkraft die Aufgabe, den Unterricht zu moderieren und Lernsituationen zu schaffen, in dem die Lerner ihre Lernaktivitäten selbst steuern und Inhalte selbstständig auswählen und bearbeiten können (Bimmel & Rampillon, 2004, S. 48). Demzufolge besteht die eigentliche Aufgabe der Lehrkraft darin, den Schülern bzw. Lernenden das Lernen zu lehren (Rampillon, 1985, S. 7). Eine Lehrkraft, welche das Konzept der Lernerautonomie beherzigt, muss demnach innerhalb seines Unterrichts zwei Aufgaben erledigen. Einerseits muss er die Sprache selbst vermitteln, andererseits muss er auch die Strategien zum „Lernen lernen“ vermitteln (Bimmel & Rampillon, 2004, S. 179).

Die Merkmale der Lehrkräfte werden folgendermaßen zusammengefasst:

Sie sind weniger diejenigen, die Inhalte und Wissen vermitteln, als diejenigen, die den Lernenden ein Angebot machen, um ihnen das Lernen zu erleichtern, und ihnen Strategien vermitteln, wie sie ihren Lernprozess optimal organisieren können – eine Hilfe, die systematisch angeboten werden muss (Bimmel & Rampillon, 2004, S.179).

Infolgedessen ist die Lehrkraft im Konzept der Lernerautonomie somit darum bemüht, die Lernenden in Prozesse einzubeziehen, die erforderlich sind um erfolgreich zu lernen und ihnen mehr und mehr Verantwortung für das eigene Lernen zu übertragen (Wolff, 2007, S. 321). Zusammenfassend kann man in Bezug auf die Rollenveränderung der Lehrkräfte sagen, dass das Konzept der Lernerautonomie den Menschen bzw. Lerner nicht als ein defizitäres Wesen, welchem man etwas „beibringen“ muss betrachtet, sondern als „Subjekte ihres Lernens“, welche über Fähigkeiten und Fertigkeiten der Selbstbildung verfügen. Folglich besteht die Aufgabe der Lehrkraft in der Unterstützung dieser Fähigkeiten und Fertigkeiten (Bimmel & Rampillon, 2004, S. 33) sowie der möglichst frühen Vermittlung von Lernstrategien (Rampillon, 1985, S. 85).

1.7.3.1.2. Konsequenzen für Lernende

Das Rollenverständnis und Verhalten der Lerner ist durch frühere Unterrichtserfahrungen geprägt. Sie sind es gewöhnt, dass die Lehrkräfte den gesamten Unterrichtsverlauf bestimmen und leiten (Bimmel & Rampillon, 2004, S. 43). Das Konzept der Lernerautonomie missbilligt jedoch das tradierte Rollenverständnis und definiert auch das Verhalten und Rollenverständnis der Lernenden neu. Demnach soll der Lernende mehr Verantwortung für das eigene Lernen übernehmen und zu den eigentlichen Trägern ihrer Lernprozesse werden. Das Konzept der Lernerautonomie betrachtet die Lerner daher nicht mehr als Objekte, welche belehrt, unterwiesen bzw. erzogen werden, sondern als selbständig handelnde und entscheidende Subjekte ihres Lernens (Bimmel & Rampillon, 2004, S. 32-33). Die Übernahme einer solchen Verantwortung, kann jedoch für viele Lerner zunächst ungewohnt sein und fremd erscheinen. Hier besteht die Aufgabe der Lehrkraft, dem Lernenden eine Unterstützung zu leisten (Bimmel & Rampillon, 2004, S. 179).

1.7.3.2. Verknüpfung von Lernerautonomie und Lernstrategien

In diesem Abschnitt wird zunächst die Relation zwischen Lernstrategien und der Lernerautonomie beleuchtet. In Bezug auf das Anliegen dieser Arbeit, welche aus der Vermittlung von Lesestrategien im fremdsprachlichen Leseunterricht besteht, gilt zunächst zu betonen, dass der Begriff „Lernstrategien“ ein Oberbegriff ist, welcher auch die „Lesestrategien“ miteinschließt.

Um die Autonomie der Lernenden aufzubauen, bzw. sie im Unterricht auf das autonome Lernen vorzubereiten, muss die Lehrkraft die Lernenden unterstützen (Bimmel & Rampillon, 2004, S. 33). Ünal, Onursal-Ayırır & Arıoğul betonen diesbezüglich, dass die Lehrkraft neben einem guten fachspezifischen Wissen, dem Kennen der Bedürfnisse und Vorkenntnisse der Lerner und der erfolgreichen Nutzung des Lehrmaterials auch Wissen über die seitens der Lerner eingesetzten Lernstrategien haben muss (Ünal, Onursal-Ayırır & Arıoğul, 2011, S. 476). Diesbezüglich betonen Bimmel und Rampillon, dass die Lerner in der Schule bzw. in institutionellen Einrichtungen nicht nur Fremdsprachen lernen müssen, sondern vor allem wie sie am effektivsten und erfolgreichsten Fremdsprachen lernen und gebrauchen können. In Bezug auf den Unterrichtsinhalt muss also ein ausgewogenes Verhältnis zwischen dem sog. „Was“ (Deutsch als Fremdsprache lernen) und dem „Wie“ (Lernen, wie die Fremdsprache effektiv erworben und gebraucht werden kann) herrschen. Aufgrund dessen sollten Lernstrategien, welche sich mit dem „Wie“ beschäftigen, ein integraler Bestandteil des DaF-Unterrichts bilden (Bimmel & Rampillon, 2004, S. 58).

Die Lernstrategien stellen somit die wichtigste Voraussetzung für das autonome Lernen dar. Es besteht eine enge Verknüpfung zwischen der Lernerautonomie und Lernstrategien (Bimmel & Rampillon, 2004, S. 33). Der Gebrauch von Lernstrategien bildet die Grundvoraussetzung für das autonome Lernen bzw. die Lernerautonomie (Ünal, Onursal-Ayırır & Arıoğul, 2011, S. 476).

Da Lernstrategien ein integraler Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts sein müssen, pointieren Bimmel und Rampillon den Einsatz bzw. den Gebrauch von Lernstrategien im Unterricht. Demzufolge muss es im Unterricht einen regelmäßigen Austausch über die Frage, wie die Lerner vorgehen und Aufgaben bewältigen kann, stattfinden. Außerdem muss innerhalb des Unterrichts ein zielgerechtes Training von neuen Lernstrategien stattfinden, welches den

Lernenden die Arbeit und das Experimentieren mit Strategien ermöglicht (vgl. Bimmel & Rampillon, 2004, S. 33). Es sind also unterschiedliche Zugangsweisen zum Lernstoff unter dem Einsatz verschiedener Lernstrategien bzw. dem Wissen um Lernstrategien erforderlich, damit das autonome Lernen ermöglicht wird (Bimmel & Rampillon, 2004, S. 24). Außerdem muss das Wissen um Lernstrategien, welches demnach die Grundvoraussetzung für das autonome Lernen bildet, seitens der Lerner verinnerlicht werden. Die Verinnerlichung bedeutet, dass der Lerner die Strategien auch außerhalb des institutionellen Kontexts nutzt. Diese Verinnerlichung soll sich durch die Unterstützung der Lehrkraft, welche dem Lerner den angemessenen Gebrauch der Strategien präsentiert und sie durch Übungen zum selbständigen Strategiegebrauch animiert, einstellen. Als autonom gilt der Lerner demnach erst, wenn er einen Strategiegebrauch vorweist, in dem er bewusst darüber ist, welche Strategie er zu welchem Zwecke und wann einsetzt (Ünal, Onursal-Ayırır & Arıođul, 2011, S. 481).

1.7.4. Stellenwert des Begriffs „Strategie“ im fremdsprachlichen Kontext

In diesem Teil der Arbeit werden die Strategien bezüglich des fremdsprachlichen Kontexts im Allgemeinen betrachtet und erläutert. Die allgemeine Darstellung der Strategien dient der Überblicksverschaffung und der besseren Fundierung der Lesestrategien in den Gesamtkontext der Arbeit.

Der Begriff „Strategie“ hat insbesondere seit den achtziger Jahren einen zentralen Stellenwert in der fremdsprachlichen didaktischen Diskussion (vgl. Griffiths & Oxford, 2014, S. 1; Onursal-Ayırır, Arıođul & Ünal, 2012, S. 60; Rampillon, 2007, S. 340; Storch, 2009, S. 122). Die Charakterisierung des Fremdsprachenlernens als ein komplexes, vom Lerner aktiv gestaltetes Informationsverarbeitungs- und Konstruktionsprozess bildete den Ausgangspunkt für die Beschäftigung mit Strategien im FSU (Tönshoff, 2007, S. 331). Obwohl die besondere Bedeutung der Strategien im fremdsprachlichen Kontext schon in der Antike bekannt war, wurde ihnen vor den 80-er Jahren nur sehr wenig Beachtung geschenkt. Das Interesse an den Strategien wurde erst wieder mit der Entstehung der Reformpädagogik zurück ins Leben gerufen und in den Mittelpunkt der Erziehungswissenschaften und der Fachdidaktik gestellt. Die Reformpädagogik

gab den Anstoß dazu, wissenschaftliche Untersuchungen durchzuführen, welche sich alle auf dem Konzept des selbstgesteuerten Lernens stützen. Dazu zählen z.B. wissenschaftliche Untersuchungen in der Lernpsychologie und in der Hirnforschung. Außerdem zählen dazu auch die Untersuchungen, welche das Konzept einer subjektorientierten Didaktik und Lernerautonomie sekundieren (Rampillon, 2007, S. 340). Die Ursache dieser intensiven Beschäftigung mit Strategien steckt in der seit längerer Zeit beobachtbaren Verlagerung des didaktischen Schwerpunkts von der Lehrkraft hin zum Lerner, dem Subjekt des Lernprozesses. Demzufolge basiert die Verlagerung des didaktischen Schwerpunkts auf den Lerner auf dem Bemühen um eine stärkere Lernerautonomie (Storch, 2009, S. 122).

1.7.4.1. Allgemeine Definition des Begriffs „Strategie“

Der Begriff „Strategie“ bildet einen zentralen Bestandteil in der kognitiven Lerntheorie. Demnach gehören Strategien zum prozeduralen Wissen. Es handelt sich also um mentale Verfahren und Vorgehensweisen, welche Lernende benötigen, um Informationen (in Fall dieser Arbeit: fremdsprachliches Wissen und Können) aufzunehmen und zu verarbeiten. Diese mentale Verfahren bestehen aus der Verarbeitung, der Speicherung, der Restrukturierung und Automatisierung von neuen Informationen unter dem Einsatz vorhandener Informationen (vgl. Bimmel & Rampillon, 2004, S. 38; Onursal-Ayırır, Arıoğul & Ünal, 2012, S. 60; Storch, 2009, S. 122; Tönshoff, 2007, S. 331). Dieses mentale Verfahren spiegelt sich in der Gesamtheit, den handlungsbezogenen Charakter der Strategien wider. Demzufolge bilden Strategien stark problembezogene Handlungen, welche zur Bewältigung von Aufgaben beim Lernen eingesetzt werden. Kurz gesagt, kann man Strategien auch als mentale Pläne zu einer Handlung, welche auf das Lösen eines Problems zielen, definieren (Storch, 2009, S. 21).

Sowohl der GER als auch das „Profile deutsch“ pointieren den hohen Stellenwert der Strategien im fremdsprachlichen Kontext. Diese Wertschätzung gründet auf der Forderung nach einer Lernerautonomie, welches das Konzept der Strategie sehr wertschätzt (vgl. GER, 2001, S. 62; Profile deutsch, 2005, S. 96). Folglich werden „Strategien“ sowohl im GER als auch im „Profile deutsch“ lanciert.

Demnach definiert der GER (2001) den Begriff „Strategie“ folgendermaßen:

Strategien werden von Sprachverwendenden dazu eingesetzt, die eigenen Ressourcen zu mobilisieren und ausgewogen zu nutzen, Fertigkeiten und Prozesse zu aktivieren, um die Anforderungen der Kommunikation in einem Kontext zu erfüllen und die jeweilige Aufgabe erfolgreich und möglichst ökonomisch der eigenen Absicht entsprechend zu erledigen (S.62).

Insofern bilden Strategien wichtige Bausteine, um selbst gesteuertes Lernen bzw. autonomes Lernen zu ermöglichen. Demnach benötigen die Lernenden vor der Gewährleistung bzw. Ermöglichung eines autonomen Lernens, das Wissen um Strategien. Folglich müssen Strategien also schon im Voraus bewusst gemacht werden. Die Vermittlung von fremdsprachlichen Strategien gewährleistet einen zukünftigen flexiblen Einsatz bzw. Gebrauch der jeweiligen Strategien und trägt somit zum autonomen Lernen bzw. der Lernerautonomie bei (Bimmel & Rampillon, 2004, S. 79).

1.7.4.2. Grobteilung von Strategien

Die fremdsprachliche Forschung hat sich bislang mit der Identifikation und Klassifikation dieser Strategien beschäftigt, jedoch wurde kein allgemeingültiges Klassifikationsmodell erstellt. Aus diesem Grund gibt es zurzeit unterschiedlich umfangreiche Strategielisten und unterschiedliche Klassifikationen von Strategien. Nach Tönshoff ist das Vorhandensein von unterschiedlichen Klassifikation darauf zurückzuführen, dass es unterschiedliche Ansichten gibt, mit denen die Klassifikationen betrieben werden. Demnach unterscheiden sich diese Ansichten in Bezug auf die Faktoren „inwieweit sie Lern- und/oder Kommunikationsstrategien erfassen“, „welche Gruppen von Strategien sie unterscheiden“, „welche Hierarchiebeziehungen sie annehmen, „in welchem Umfang sie sich auf unterrichtliches oder außerunterrichtliches Lernverhalten beziehen“, „inwieweit sie Strategien lerninhaltsabhängig oder – unabhängig beschreiben, d.h. ob sie allgemeine Lernstrategien angeben oder ob sie spezifische fremdsprachenbezogene Strategien auflisten“, „ob bzw. wie explizit sie einzelne Strategien den verschiedenen Fertigungsbereichen zuordnen“ (Tönshoff, 2007, S.332).

Die von der pädagogischen Psychologie durchgeführte Grobunterteilung der Lernerstrategien hat sich allerdings in nahezu allen fremdsprachlich orientierten Klassifikationsvorschlägen durchgesetzt. Diese Grobunterteilung besteht aus der

Einteilung der Lernerstrategien in Kommunikations- und Lernstrategien (siehe Abb. 1.3.). Die Kommunikations- und Lernstrategien teilen sich wiederum in sich selbst in weitere Teile bzw. Klassifikationen auf (Tönshoff, 2007, S. 332). Im weiteren Verlauf dieser Arbeit wird die sich durchgesetzte Einteilung kurz dargestellt.

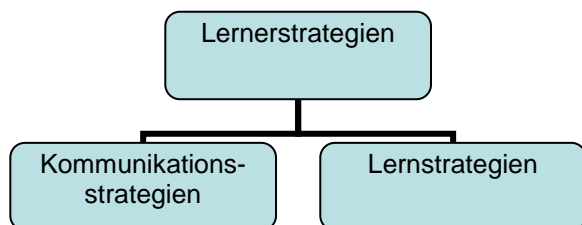


Abb. 1.3. Unterteilung der Lernerstrategien

In der Fremdsprachendidaktik bildet der Terminus „Lernerstrategien“ sowohl für die Lernstrategien als auch für die Kommunikationsstrategien (auch genannt Sprachverwendungs- oder Sprachgebrauchsstrategien) einen Oberbegriff. Die Unterscheidung zwischen diesen beiden Arten ist zwar nicht in jedem Fall deutlich erkennbar, jedoch haben beide Arten einen unterschiedlichen Standpunkt was ihren Inhalt anbelangt. Denn während der Lernaspekt bei Lernstrategien im Vordergrund steht, steht bei den Kommunikationsstrategien der Gebrauchsaspekt von Sprachen im Vordergrund (Storch, 2009, S. 21). Nach Tönshoff basiert die Unterscheidung zwischen Lern- und Kommunikationsstrategien auf dem durch „situative Anforderungen und Lernerintentionen geprägten Primärfokus des menschlichen Informationsverarbeitungssystems“ (Tönshoff, 2007, S. 332). Demzufolge unterliegt der Primärfokus bestimmten situativen Anforderungen. Der sog. Primärfokus des menschlichen Informationsverarbeitungssystem unterliegt demnach den situativen Anforderungen, weil sie seine Aufmerksamkeit entweder stärker auf den Lernaspekt oder auf den Gebrauchsaspekt lenken. Diese Unterscheidung von einem Lern- und Gebrauchsaspekt bildet die Basis für die Aufteilung der Strategien in zwei Gruppen. Die erste Gruppe besteht aus den sog. Lernstrategien, welche auf das Aufbauen lernersprachlicher Wissensbestände zielen und sich somit auf den Lernaspekt berufen. Die zweite Gruppe besteht aus den sog. Kommunikationsstrategien, welche auf den Einsatz vorhandener lernersprachlicher Mittel zielen und sich somit auf den Gebrauchsaspekt beziehen.

1.7.4.3. Kommunikationsstrategien

Kommunikationsstrategien, auch genannt Sprachverwendungs- oder Sprachgebrauchsstrategien, sind Strategien, die man beim Kommunizieren, d.h. beim sprachlichen Handeln benutzt (Storch, 2009, S. 21). Man kann den Einsatz der Kommunikationsstrategien als die Anwendung der metakognitiven Prinzipien Planung, Ausführung, Kontrolle und Reparaturhandlungen, innerhalb der unterschiedlichen Arten von kommunikativer Aktivitäten bzw. der Sprachverwendung, wie der Rezeption, Produktion, Interaktion und Sprachmittlung, verstehen (GER, 2001, S. 63; Profile deutsch, 2005, S. 96). Der Einsatz von kommunikativen Strategien erfolgt nach dem Ablauf eines bestimmten metakognitiven Schemas. Die folgende Abbildung verbildlicht das besagte metakognitive Schema (siehe Abbildung 1.4.):

S	Planung	↻	sich einstellen/vorbereiten auf die kommunikative Aufgabe
T	↻		
R	Durchführung	↻	durch den Einsatz von Techniken die kommunikative Aufgabe effizient und erfolgreich erfüllen
A	↻		
T	↻		
E	Kontrolle	↻	Vorannahmen und Wirkung der eingesetzten kommunikativen Mittel und Techniken überprüfen
G	↻		
I	↻		
E	Reparatur	↻	falls nötig: Vorannahmen revidieren, Missverständnisse klären

Abb. 1.4. Der Einsatz von kommunikativen Strategien (Profile deutsch, 2005, S. 98)

Während des Gebrauchs von Kommunikationsstrategien wird unterschiedliches strategisches Wissen aktiviert. Dazu zählt z.B. das Wissen darüber, wie Kommunikation initiiert, aufrechterhalten und beendet wird. Dieses Wissen wird unter der Bezeichnung „Verständigungsstrategien“ zusammengefasst. Des Weiteren gibt es innerhalb der Kommunikationsstrategien, auch die sog. „Produktionsstrategien“. Diese Strategien basieren auf dem Wissen, wie sprachliche Handlungen durchgeführt und Bedeutungen konstruiert werden. Außerdem gehören auch die sog. „Verstehensstrategien“ zu den Kommunikationsstrategien und bestehen aus dem Wissen, wie sprachliche Handlungen verstanden und Bedeutungen rekonstruiert werden. Die „Kompensationsstrategien“ gehören auch zu den Kommunikationsstrategien und bestehen aus dem Wissen wie Schwierigkeiten in der Kommunikation überwunden werden können (vgl. Storch, 2009, S. 21). Zusammenfassend kann man sagen, dass Kommunikationsstrategien sich in Bezug auf unterschiedliches

Wissen in Verständigungs-, Produktions- und Kompensationsstrategien einteilen lassen. Mit anderen Worten kann man Kommunikationsstrategien auch als mentale Pläne bezeichnen, dessen Hauptziel das effiziente und erfolgreiche kommunikative Handeln ist (Profile deutsch, 2005, S. 97).

1.7.4.4. Lernstrategien

Unter Lernstrategien werden sowohl individuelle als auch allgemein gültige Verfahren des Informationserwerbs verstanden. Griffiths formuliert eine allgemeine Aussage über Lernstrategien, indem sie betont, dass Lernstrategien vom Lerner bewusst ausgewählte bzw. durchgeführte Aktivitäten sind, dessen Hauptzweck aus der Regulation des eigenen Lernens besteht (Griffiths, 2013, S. 36 zit. nach Griffiths & Oxford, 2014, S. 2). Demnach sind Lernstrategien Pläne des mentalen Handelns, welche das Erreichen eines bestimmten Zieles bezwecken. Nach Oxford handelt es sich bei Lernstrategien um bewusst durchgeführte Schritte, welcher ein Lerner begeht, um sein eigenes Lernen zu fördern (Oxford, 2004, S. 1). Dementsprechend wenden Fremdsprachenlernende Lernstrategien an, um eine Fremdsprache möglichst erfolgreich und schnell zu lernen (Bimmel & Rampillon, 2004, S. 196; Storch, 2009, S. 21).

In Bezug auf die Begrifflichkeit werden Lernstrategien oft mit Lerntechniken verwechselt. Unter einer Lerntechnik versteht man jedoch im Allgemeinen den Einsatz von einer Einzelmaßnahme, um ein Problem zu lösen bzw. die konkrete Ausführung einer Strategie (vgl. Rampillon, 2007, S. 340; Rösler & Würfel, 2014, S. 102). Genauer gesagt, sind Lerntechniken bestimmte Fertigkeiten bzw. elementare kognitive Prozesse, welche von Lernenden gebraucht werden, um etwas zu lernen, wie z.B. die Fertigkeit, etwas in einem Lexikon oder einer Grammatikübersicht nachschlagen zu können (Bimmel & Rampillon, 2004, S. 196; Ehlers, 1980, S. 78).

Innerhalb der Forschung bezüglich der Lernstrategien wird die begriffliche Unterscheidung zwischen Strategien und Techniken nicht immer getroffen, jedoch ist diese Unterscheidung für eine gezielte Förderungsmaßnahme von großer Bedeutung (Ehlers, 1998, S. 27). Nach Rampillon bestehen Lernstrategien aus systematisch gebündelten Einzelverfahren (Rampillon, 2007, S. 340). Mit einem Einzelverfahren bzw. einer Einzelmaßnahme wird der Einsatz einer Lerntechnik

bzw. die Technik gemeint, dass bedeutet also, dass die Beherrschung von Lerntechniken eine Voraussetzung für die angemessene Anwendung von Lernstrategien darstellt. Demnach besteht die Voraussetzung bezüglich der Anwendung von Lernstrategien aus der Beherrschung der zur Anwendung der Lernstrategien notwendigen Lerntechniken (Bimmel & Rampillon, 2004, S. 54). Demzufolge kann man auch sagen, dass die Lerntechniken in Bezug auf die Lernstrategien auf einem niedrigeren Niveau liegen und in das Konzept der Lernstrategien inkorporiert sind (Ehlers, 2007, S. 289). Dementsprechend wird der Gebrauch von Lernstrategien meist bei komplexeren Lernvorgängen, wie etwa beim selbstständigen Erschließen eines Lesetextes gebraucht (Rampillon, 2007, S. 340). Aufgrund der besseren Verstehbarkeit wird im weiteren Verlauf dieser Arbeit auf die begriffliche Abgrenzung zwischen „Lerntechnik“ und „Lernstrategie“ verzichtet. Es wird nur der Begriff „Lernstrategie“ bzw. „Strategie“ gebraucht.

Im vorherigen Teil der Arbeit wurde eine Lernstrategie als „ein Plan mentalen Handelns, um ein Lernziel zu erreichen“ definiert. Diese Definition beinhaltet eine Reihe von Implikationen. Eine Implikation bildet z.B. die Annahme davon, dass Lernstrategien Pläne sind. Demzufolge sind Pläne in der Regel bewusste Vorgänge. Da jedoch Lernstrategien erst nach intensiver Übung und Anwendung automatisiert werden, können diese Pläne bzw. Lernstrategien auch zum Unterrichtsgegenstand gemacht werden. Eine weitere Implikation bilden die mentalen Handlungen eines Plans, welche das Erreichen eines Zieles bezwecken. Daraus resultiert die Implikation, dass die Lernenden sich überhaupt eines Zieles bewusst sein müssen, bevor sie eine Lernstrategie anwenden können. Mit anderen Worten kann man auch sagen, dass die Lernenden zuerst dazu befähigt werden müssen, ein eigenes Lernziel zu definieren. Denn erst nach dieser Befähigung schafft es der Lerner sich eine geeignete Lernstrategie zurechtzulegen. Diese Begebenheit lässt sich gut in der sog. „Wenn...dann-Formulierung“ ausdrücken (vgl. Bimmel & Rampillon, 2004:196). Die besagte „Wenn...dann-Formulierung“ beinhaltet die wesentlichen Definitionsmerkmale von Lernstrategien (Bimmel & Rampillon, 2004, S. 53). Als Beispiel kann man den folgenden „Wenn...dann“-Satz formulieren: „Wenn es mein Ziel ist, die Gesamtaussage des Textes zu verstehen, dann sollte ich die wichtigsten Textstellen im Text unterstreichen, Randnotizen anfertigen usw.“. In diesem

Beispiel haben die Lernenden ein Ziel (Verstehen der Gesamtaussage eines fremdsprachlichen Textes) und sie haben einen Plan, wie sie dieses Ziel erreichen können (=mentales Handeln), z.B. unterstreichen oder markieren der wichtigsten Textstellen.

1.7.4.5. Funktionen von Lernstrategien

Die Funktionen der Lernstrategien kann man nach Bimmel und Rampillon (2004) unter fünf Punkten folgendermaßen zusammenfassen:

- *effektiver lernen*
- *Steigerung der Motivation und des Selbstvertrauens*
- *Unabhängigkeit*
- *selbständiges Weiterlernen*
- *Transfer zu anderen Lernbereichen (S. 184).*

Bimmel und Rampillon heben in Bezug auf das „effektivere Lernen“ hervor, dass Lernende, die über ein breites Repertoire an Lernstrategien verfügen, gelernt haben, ihr eigenes Lernen selbst zu steuern und genaue Zielvorstellungen zu haben. Dies führt dazu, dass die Lernenden wissen, wie sie am effektivsten vorgehen können. In Bezug auf die „Steigerung der Motivation und des Selbstvertrauens“ betonen sie, dass sich die Erfolgchancen beim Fremdsprachenlernen durch die Anwendung von Lernstrategien erheblich steigern. Dies führt wiederum dazu, dass die Motivation der Lernenden, sich intensiv mit der Fremdsprache auseinander zu setzen, gesteigert wird. Außerdem würde sich auch das Selbstvertrauen der Lernenden verbessern, weil sie dank der Lernstrategien wissen, wie sie vorgehen können, um Aufgaben beim Erwerb und Gebrauch der Fremdsprache zu bewältigen. Im Hinblick auf die „Unabhängigkeit“ gehen Bimmel und Rampillon davon aus, dass Lerner, welche die Anwendung von Lernstrategien gelernt haben, weitgehend ihren eigenen Lernprozess steuern können und nicht immer auf die Hilfe des Lehrers angewiesen sind. Bezüglich des „selbständiges Weiterlernen“ betonen sie, dass die Lerner mit dem Wissen über die Anwendung von Lernstrategien einen Vorsprung gegenüber anderen haben, denen solche Kenntnisse noch fehlen. Somit liegen diese Lerner auch außerhalb des unterrichtlichen Kontexts im Vorteil und können auch in nicht unterrichtlichen Kontext weiterlernen. Betreffs der letzten Funktion der Lernstrategie dem „Transfer zu anderen Lernbereichen“ betonen Bimmel und Rampillon, dass der Lerner die

Lernstrategien, die er in Bezug auf eine Fremdsprache gelernt hat, auch auf andere Fremdsprachen oder Fachgebiete übertragen und nutzen kann (Bimmel & Rampillon, 2004, S. 184). Nach Rampillon sind die Funktionen von Lernstrategien von großem Vorteil. Demnach profitieren die Lehrkräfte davon, wenn sie die Lernstrategien als einen integralen Bestandteil ihres Unterrichts verstehen und eine Bereitschaft zum bewussten Gebrauch dieser Lernstrategien bei den Lernern schaffen. Denn Lerner, die sich dazu entschließen, Lernstrategien für die Entwicklung ihrer fremdsprachlichen Kenntnisse und Fertigkeiten zu gebrauchen, haben sich gute Lernvoraussetzungen geschaffen und ihre diesbezüglichen aufgebrachten Anstrengungen werden zum Erfolg beitragen (Rampillon, 2007, S. 340).

Im Hinblick auf die Funktionen von Lernstrategien kann man zusammenfassend sagen, dass die Lerner aufgrund des Einsatzes von Lernstrategien ihr fremdsprachliches Lernen immer selbständiger in die Hand nehmen und dass sich das Lernen der Fremdsprache für sie erleichtert (Bimmel & Rampillon, 2004, S. 19). Außerdem unterstützt der Einsatz von Lernstrategien auch das Fortschreiten des Lernprozess und zwar nicht nur im Rahmen des institutionalisierten Lernens, sondern auch unabhängig vom fremdgesteuerten Kontext (Rampillon, 2007, S. 340-341).

1.7.4.6. Klassifikation von Lernstrategien

Es gibt verschiedene Ansätze Lernstrategien zu klassifizieren, jedoch wird in der Fachliteratur in Bezug auf Lernstrategien immer wieder die von Oxford (1990) erstellte Klassifikation sekundiert (siehe Bimmel & Rampillon, 2004, S. 64; Ghasemi, 2010, S. 20; Storch, 2009, S. 22; Rampillon, 2007, S. 341; Tönshoff, 2007, S. 333; Uzunçakmak, 2009, S. 20; Wilkes, 2011, S. 24). In der vorliegenden Arbeit wird die Klassifikation der Lernstrategien von Oxford (1990) wiedergegeben. Demzufolge unterteilen sich die Lernstrategien innerhalb dieser Klassifikation in direkte und indirekte Strategien (vgl. Oxford, 1990, S. 14). Im weiteren Verlauf werden die Lernstrategien kurz dargelegt.

Die direkten Strategien zielen auf die Verarbeitung von neuen Informationen (Oxford, 200, S. 4). Diesbezüglich betont Tönshoff, dass direkte Strategien elementare, die Informationsverarbeitung bzw. die Handlungsausführung selbst

unmittelbar betreffende Strategien sind (Tönshoff, 2007, S. 332). Storch fasst seine Definition über direkte Strategien mit einfacheren Worten zusammen und betont, dass direkte Strategien unmittelbar mit der Fremdsprache operierende Strategien sind, d.h. unmittelbar bei der Verwendung oder beim Lernen aktiviert werden (Storch, 2009, S. 22). Die direkten Lernstrategien werden in sich selbst nochmals in drei Untergruppen aufgeteilt. Die erste Untergruppe besteht aus den sog. „Gedächtnisstrategien“. Diese Gedächtnisstrategien werden für das Herstellen von mentalen Bezügen (z.B. Bildung von Assoziationen, Erfinden von Kontexten) eingesetzt. Die zweite Untergruppe besteht aus den sog. „kognitiven Strategien“. Diese unterstützen z.B. die Hypothesenbildung über den Textinhalt und das Zusammenfassen von Textinhalten. Die letzte Untergruppe der direkten Strategien bilden die sog. „Kompensationsstrategien“. Diese Art von Strategien werden eingesetzt, wenn man einen sprachlich schwierigen Sachverhalt umschreiben will oder gezielt nonverbale Elemente (wie Mimik, Gestik usw.) einsetzt (vgl. Onursal – Ayırır, Arıoğul & Ünal, 2012, S. 61; Oxford, 1990, S. 14; Rampillon, 2007, S. 340; Ünal, Onursal-Ayırır & Arıoğul, 2011, S. 476). Aus der Gesamtheit betrachtet, kann man sagen, dass es bei den direkten Strategien im Allgemeinen darum geht, dass neu Gelernte zu strukturieren, zu verarbeiten und so im Gedächtnis zu speichern, damit es gut behalten und abgerufen werden kann (Bimmel & Rampillon, 2004, S. 64).

Die indirekten Strategien tragen mittelbar zum Lernen bei und beziehen sich auf die Planung, Überwachung und Evaluation der elementaren Informationsverarbeitung bzw. Handlungsausführungen (vgl. Bimmel & Rampillon, 2004, S. 65; Rampillon, 2007, S. 340; Tönshoff, 2007, S. 332; Oxford, 2004, S. 4; Storch, 2009, S. 22). Indirekte Strategien unterteilen sich in drei Untergruppen. Die erste Untergruppe besteht aus den „metakognitiven Strategien“, diese dienen der Organisation und Reflektion der eigenen Lernprozesse und der Kontrolle des eigenen Lernfortschritts. Die zweite Untergruppe besteht aus den „affektiven Strategien“. Diese affektiven Strategien zielen auf das Abbauen von Stress und Angstgefühlen und dem Sich-Mut-Machen beim fremdsprachlichen Lernen. Die letzte Untergruppe besteht aus den „sozialen Strategien“. Der Gebrauch dieser Strategien besteht z.B. aus dem Nutzen von sozialen Kontakten, um Lernprobleme zu überwinden oder die eigene Lerneffizienz zu steigern.

Zusammenfassend kann man sagen, dass sich indirekte Strategien mit der Art und Weise des Lernens, mit den Gefühlen, die mit dem Lernen verbunden sind und mit den sozialen Verhaltensweisen in Bezug auf das fremdsprachliche Lernen, befassen (vgl. Arıođul, Ünal & Onursal-Ayırır, 2009, S. 1505; Oxford, 1990, S. 20-21; Ünal, Onursal-Ayırır & Arıođul, 2011, S. 474).

Hinzufügend gilt es in Bezug auf die Aufteilung der Lernstrategien zu betonen, dass direkte und indirekte Lernstrategien nicht strikt getrennte Verfahren sind (siehe Abb. 1.5.) und ggf. miteinander kooperieren und sich ergänzen können (Oxford, 1990, S. 15).

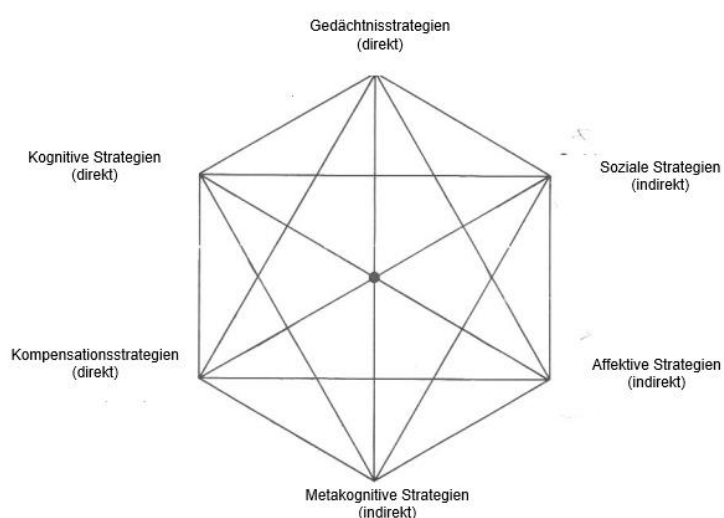


Abb. 1.5. Wechselbeziehungen zwischen direkten und indirekten Strategien (Oxford, 1990, S.15)

1.7.5. Lesestrategien

In diesem Teil der vorliegenden Arbeit werden die Lesestrategien definiert und erläutert. In Bezug auf die Lesestrategien besteht in der fremdsprachlichen Didaktik kein Konsens über eine allgemeingültige Definition und Klassifizierung der Lesestrategien (vgl. Horváthová, 2009, S. 38; Hurtola, 2008, S. 34; Uzunçakmak, 2009, S. 18). Nach Rampillon und Zimmermann liegt die Ursache des Fehlens einer allgemeingültigen Definition und Klassifikation in der Tatsache, dass das Strategiekonzept kein einheitliches wissenschaftliches Konstrukt ist, sondern verschiedenen theoretischen und auch alltagstheoretischen Orientierungen entstammt (Rampillon & Zimmermann, 1997, S. 95). Die Schwierigkeit zu einer klaren Definition des Begriffs „Lesestrategie“ zu gelangen, liegt darin, dass der Begriff sowohl mentale Operationen als auch

äußere Aktivitäten umfasst und auf diese Weise als eine „epistemologische Brücke“ zwischen Intention und Aktion fungiert (Rui, 2000, S. 90 zit. nach Jacquin, 2010, S. 146).

Zunächst ist zu betonen, dass Lesestrategien den kognitiven Strategien, also der Untergruppe von direkten Lernstrategien, zugehören (Ehlers, 1998, S. 86). Wie in den vorherigen Abschnitten der Arbeit auch betont wurde, wird eine kognitive Strategie immer bewusst zum Lösen einer Problemsituation eingesetzt. Zur Erinnerung hilft z.B. die folgende Definition:

Eine Strategie ist ein Mittel, um ein Ziel zu erreichen, und somit Teil von zielorientiertem, bewussten und intentionalem Handeln. Strategien beziehen sich auf die Fähigkeit, entsprechend der Zielsetzung Handlungspläne zu entwerfen und einzelne Handlungen in eine Sequenz zu bringen (Ehlers, 1998, S. 78).

In Bezug auf die Definition von Lesestrategien haben die Autoren sehr unterschiedliche Auffassungen von dem was Lesestrategien sind (Horvathova, 2009, S. 30). Nach Ehlers Konzept sind Lesestrategien Mittel um Probleme zu lösen bzw. Problemlösungsstrategien. Ehlers betont in ihrem Ansatz von Lesestrategien überwiegend den „problemlösenden“ Charakter der Lesestrategien (Ehlers, 1998, S. 151). Jedoch wird die Auffassung, Lesestrategien bloß als allgemeine Problemlösungsprozesse zu kategorisieren, kritisiert. Nach Jacquin ist diese Auffassung nicht ausreichend. Da die Auffassung von Lesestrategien bloß als allgemeine Problemlösungsprozesse die Erkennung der Besonderheiten, der Lesesituation und des Textes behindert (Jacquin, 2010, S. 147).

Nach Jacquin kann man Lesestrategien folgendermaßen definieren:

Eine Lesestrategie ist jeder mehr oder weniger bewusste Mittel, das eingesetzt wird, um den Sinnkonstruktionsprozess beim Lesen eines bestimmten Textes in einer didaktisch definierten Lesesituation voranzubringen. Die Lesestrategien werden im Hinblick auf ein Lese(lern)ziel ausgewählt, das von LehrerInnen mittels der didaktischen Inszenierung, d.h. durch die Textsortenauswahl und der damit verbundenen Aufgabenstellung, vorgegeben wird (S. 147).

Demzufolge bilden Lesestrategien ein Mittel, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen und somit auch ein Teil von zielorientiertem, bewusstem und intentionalem Handeln (Ehlers, 1998, S. 80). Der Gebrauch von Lesestrategien stellt eine absichtliche Steuerung des Leseprozess mit dem Ziel des Textverstehens dar (Phillip, 2012, S. 40).

Der Leser gebraucht Lesestrategien, um sich den Anforderung des Lesens stellen zu können. Da die Lesestrategien aus der Gesamtheit betrachtet aus der Fähigkeit

bestehen, Ziele zu entwerfen und darauf das eigene Verhalten abzustimmen, gelingt es dem Leser bestimmte Defizite in Bezug auf das fremdsprachliche Lesen, wie z.B. der Kapazitätsbeschränkung seines Gedächtnisses oder dem mangelnden Fremdsprachwissen, zu kompensieren. Demzufolge ökonomisieren die Lesestrategien den fremdsprachlichen Leseprozess und sind notwendig, um Texte zu verstehen (Ehlers, 1980, S. 82). Daraus resultiert, dass Lesestrategien einen wichtigen Bestandteil der fremdsprachlichen Lesedidaktik bilden, insbesondere weil sie den Leser innerhalb des Leseprozesses entlasten (z.B. durch die Kompensierung von Wissenslücken) und den konstruktiven Charakter des Leseverstehens hervorheben (Ehlers, 2004, S. 8).

1.7.5.1. Klassifikation der Lesestrategien

Auch in Bezug auf die Klassifikation von Lesestrategien gibt es in der Fremdsprachendidaktik keinen Konsens. Diese Uneinigkeit gründet auf den unterschiedlichen Blickwinkeln und den verbindlichen Kriterien, mit denen Lesestrategie betrachtet werden. Aufgrund dessen gibt es in der Fachliteratur unterschiedliche Aufteilungsvariationen von Lesestrategien (vgl. Ehlers, 1998, S. 108; Horvathova, 2009, S. 38; Mokhtari & Reichard, 2002, S. 251; Mokhtari & Sheoray, 2002, S. 4; Oxford, 2004, S. 35; Phillip, 2012, S. 41; Storch, 2009, S. 139; Uzunçakmak, 2009, S. 20; Wilkes, 2011, S. 28). Im weiteren Verlauf wird kurz auf diese unterschiedlichen Auffassungen eingegangen und es wird begründet, welche Auffassung im Fokus der Arbeit bevorzugt wurde.

Storch, Ehlers und Phillip teilen die Lesestrategien in zwei Gruppen ein. Demzufolge werden die Lesestrategien in kognitive und metakognitive Lesestrategien eingeteilt (vgl. Ehlers, 1998, S. 108; Phillip, 2012, S. 41; Storch, 2009, S. 139). Nach dieser Einteilung werden kognitive Strategien eingesetzt, um eine Leseaufgabe durchzuführen und bestehen aus einer Folge von Handlungsschritten, welche auf die Erreichung eines Leseziels hinarbeiten. Als Beispiel könnte man z.B. das Inferieren, Zusammenfassen oder die Hypothesenbildung nennen (Ehlers, 2007, S. 289). Mit den metakognitiven Strategien wird die Kontrolle des eigenen Leseverstehens durchgeführt. Demzufolge prüft der Leser seine Leseperformanz (Ehlers, 1998, S. 108). Als Beispiel kann man z.B. die Strategien des Planens, Überwachens, Steuerns und Bewertens nennen (Ehlers, 2007, S. 289).

Einige Autoren, wie z.B. Stiefenhöfer und Heyd, ordnen einzelne Lesestrategien der Wort-, Satz- oder Textebene zu. Demzufolge werden zum Beispiel Lesestrategien wie „Erschließen der Wortbedeutung aus dem Kontext“, „Verwendung von Wissen um Wortbildungsregularitäten“ usw. in die Kategorie der Wortebene eingegliedert. Der Satzebene werden z.B. Lesestrategien wie „die Beachtung von Textkonnektoren“ oder das „Lesen des vorherigen Satzes“ zugeordnet. Der Textebene werden z.B. die Lesestrategien „Nachvollziehen des Textzusammenhangs durch das Notieren von Randbemerkungen“ oder „Erneutes Lesen bestimmter Textabschnitte“ zugeordnet. Zusammenfassend kann man sagen, dass Lesestrategien auf ihren Inhalt nach den bestimmten Ebenen zugeordnet werden. Nach diesem Konzept bilden die Lesestrategien „Operationen“, welche vom Leser durchgeführt werden, um in Bezug auf die einzelnen Ebenen die Verstehensprobleme zu beheben (vgl. Heyd, 1991, S. 112 zit. nach. Horváthová, 2009, S. 38; Stiefenhöfer, 1986, S. 65).

Mokhtari, Reichard, und Sheoray klassifizieren die Lesestrategien, indem sie diese in drei Gruppen aufteilen. Die erste Gruppe dieser Aufteilung besteht aus den „globalen Lesestrategien“, welche bewusst und planvoll eingesetzt werden, um das eigene Lesen zu leiten (z.B. durch das zielgerichtete Lesen oder der globalen Beachtung der Textstruktur vor dem Lesen). Die zweite Gruppe besteht aus den „Problemlösungsstrategien“ die während des Lesens direkt eingesetzt werden, wenn Verständnisprobleme bezüglich des Textinhalts auftauchen (z.B. wiederholtes Lesen vorheriger Textstellen, Vermuten der Wortbedeutung, regulieren der Lesegeschwindigkeit). Die dritte Gruppe besteht aus den „Unterstützungsstrategien“. Diese Art von Strategien besteht aus der funktionalen Nutzung unterschiedlicher Unterstützungsmechanismen, wie z.B. dem Nutzen eines Wörterbuchs, des Notizen machens, des Unterstreichen oder Hervorhebens von Textstellen (Mokhtari & Reichard, 2002a, S. 252; Mokhtari & Sheoray, 2002b, S. 4).

Ein Klassifikationsvorschlag, der auch immer wieder in der Diskussion über Lesestrategien auftaucht und auch von Oxford (2004) zur Erstellung des Datenerhebungsinstrument (Reading Strategy Questionnaire) als Grundlage getaucht hat, besteht in der Aufteilung der Lesestrategien in die Wort- und Textebenen (vgl. Barnett, 1988, S.150; Carrell, 1989, S. 125; Uzunçakmak, 2009,

S. 21; Wilkes, 2011, S. 14). Demzufolge werden die Lesestrategien, welche sich der Textebene zugeordnet werden können, auch als „Top-Down Strategien“ bezeichnet. Die sog. Top-Down Strategien beziehen sich auf die Verarbeitung des Textes als gesamtes bzw. die Verarbeitung größerer Textpassagen. Anders formuliert kann man auch sagen, dass es sich bei Top-Down Strategien um die Verarbeitung von Texteinheiten im Ganzen bzw. um eine globale Verarbeitung des Textes geht. Bei den Top-Down Strategien geht es demnach um die Ermittlung der Hauptbedeutung des Textes, bzw. des allgemeinen Verstehens des Textes. Folglich werden diese Strategien vom Leser eingesetzt, um den Textinhalt im Allgemeinen zu verstehen. Zu den Top-Down Strategien gehört z.B. die Einbeziehung des Vorwissens, das Formulieren von Vorhersagen zum weiteren Verlauf des Textinhalts und das Verfolgen eines bestimmten Leseziels mit der zusammenhängenden Nutzung von einem bestimmten Lesestil. Bei den „Bottom-Up Strategien“, bzw. den Strategie in Hinblick auf die Wortebene, geht es um die Verarbeitung einzelner Wörter oder Sätze aus dem Text. Carrell bezeichnet die „Bottom-Up Strategien“ als die lokal genutzten Lesestrategien bzw. Strategien zum Dekodieren. Anders formuliert kann man auch sagen, dass es um die Verarbeitung von einzelnen Textelementen geht. Zu den Bottom-Up Strategien gehören z.B. die Identifikation von grammatikalischen Eigenschaften der Wörter, Ermittlung der Wortbedeutung durch die Betrachtung der grammatischen Wortfamilie der das jeweilige Wort angehört und die die Ermittlung der Textkohärenz durch die Ermittlung von Pronomen (Barnett, 1988, S. 150; Carrell, 1989, S. 125).

Zusammenfassend erkennt man, dass es mehrere unterschiedliche Klassifikationsformen von Lesestrategien gibt. In Bezug auf die Zielsetzung der Arbeit wird das zuletzt vorgestellte Modell mit der Aufteilung der Lesestrategien in Bottom-Up und Top-Down Strategien, welche auch im Einklang von dem sekundierten interaktiven Modell des Lesens ist, appliziert.

1.7.5.2. Taxonomie der Lesestrategien innerhalb des gewählten Klassifikationsmodells

Im weiteren Verlauf wird eine Tabelle (siehe Tabelle 1.1.) dargelegt, welche die in der vorliegenden Untersuchung zu vermittelnden „Bottom-Up“ und „Top-Down“ Lesestrategien hinsichtlich ihrer Klassifikation präsentiert. Bei der Erstellung der

Liste (siehe Tabelle 1.1.) hat die von Oxford (2004) innerhalb des Fragebogens (RSQ) erstellte Taxonomie als Grundlage gedient.

Tabelle 1.1: Einteilung der Lesestrategien in das Klassifikationskonzept

<i>Klassifikation</i>	<i>Strategien</i>
Top-Down Strategien	- Nutzung des Titels, um Vermutungen zum Textinhalt aufzustellen
	- Beachtung der Textsorte
	- globales Lesen des Textes vor dem detaillierten Lesen
	- Beachtung der Anfänge und Enden von Paragraphen
	- Weiterlesen selbst bei Schwierigkeiten
	- Überspringen von unbekanntem Wörtern
	- Verknüpfung des Textinhalts mit dem Vorwissen
	- Nutzung von Anhaltspunkten im Text, um die Bedeutung unbekannter Wörter oder Wortgruppen zu erraten
	- Nutzung des Vorwissens beim Erraten der Bedeutung von unbekanntem Wörtern oder Wortgruppen
	- Unterstreichen wichtiger Textstellen
	- Markieren von wichtigen Textstellen mit farbigen Stiften oder Sternen
	- Mentales Verbildlichen der Textaussagen
	- Verstehen des Textes ohne das Übersetzen in die Muttersprache
	- Betrachtung der vorherigen Sätze bei Verständnisproblemen
	- Überspringen von nicht verstandenen Sätzen
	- Vermutungen zum weiteren Textinhalt aufstellen
- Notieren von Schlüsselwörtern	
- Versuchen, die Hauptgedanken der einzelnen Paragraphen zu formulieren	
- Lesen des Textes, nachdem man die dazugehörigen Fragen gelesen hat	
- Text mit eigenen Worten zusammenfassen	
Bottom-Up Strategien	- Beachtung der Satzstruktur in Bezug auf Satzglieder und Satzglieder
	- Beachtung des Tempus der Verben
	- Versuchen jedes einzelne Wort im Text zu verstehen
	- Übersetzen jedes einzelnen Satzes in die Muttersprache
	- Durchgängiges Lesen von Anfang bis zum Ende eines Paragraphen
	- Beachtung der Satzstruktur (wie z.B. Subjekt, Objekt)
	- Anpassung des Lesetempos an die Komplexität des Textes
	- Lautes Lesen von komplexen Teilen des Textes
	- Aufteilung des Wortes in Teile um die Bedeutung zu verstehen
	- Kontrollieren, worauf sich jedes einzelne Pronomen bezieht
	- Wiederholtes Betrachten von komplexen Textabschnitten
	- Lautes Lesen des gesamten Textes
	- Verfolgen der gelesenen Textzeile mit dem Finger oder einem Stift
- Nutzung von Schrägstrichen, um Sätze grammatisch aufzuteilen	
- Beachtung von Konnektoren, um die Satzstruktur zu verstehen	

vgl. Uzunçakmak, 2009, S. 56; Oxford et. al., 2004, S. 22-34.

1.7.6. Vermittlung von Lesestrategien

Im fremdsprachlichen Unterricht ist es wichtig, die Lesefertigkeit durch das Bewusstmachen bzw. Vermitteln von Lesestrategien zu fördern (Rösler & Würffel, 2014, S. 101). Diesbezüglich wurde in zahlreichen Studien auch bewiesen, dass die Vermittlung von Lesestrategien die Lesefertigkeit fördert (vgl. Badel & Valtin, 2003, S. 23; Carrell, 1998, S. 4; Ehlers, 1980, S. 90; Ehlers, 1995, S. 480; Griffiths & Oxford, 2014, S. 2; Hurtola, 2005, S. 38; Souvignier et. al., 2003, S. 175; Uzunçakmak, 2009, S. 24; Şahan, 2010, S. 124; Wilkes, 2011, S. 174). Aufgrund dieser positiven Ergebnisse und des hohen Stellenwerts der Lesekompetenz innerhalb der Wissens- und Informationsgesellschaft hat sich die Vermittlung von Lesestrategien innerhalb der letzten zwanzig Jahre in der Fremdsprachendidaktik einen bedeutsamen Platz geschaffen und es wird für ihre Durchführung plädiert (vgl. Bimmel, 2012a, S. 3; Rösler, Würffel, 2014, S. 101; Souvignier et. al. 2003, S. 168; Ünal, 2010, S. 44). Badel und Valtin begründen dieses große Interesse indem sie betonen, dass das Training von Lesestrategien eine wichtige Möglichkeit in Bezug auf die Steigerung der Lesekompetenz und der Lernerautonomie darstellt (Badel & Valtin, 2003, S. 23). Demzufolge ist die Vermittlung von Lesestrategien von großer Bedeutung und erleichtert sowohl das allgemeine Lesen als auch das Lesen fremdsprachlicher Texte (Genç, 2001, S. 84). Nach Nold übt die Vermittlung von Lernstrategien einen wesentlichen Einfluss auf die fremdsprachliche Leistung aus. Demnach muss diese Vermittlung von Lernstrategien in einer Auseinandersetzung mit tätigkeitsspezifischen Lerntätigkeiten innerhalb eines gezielten Trainings entwickelt werden (Nold, 2000, S. 77). Rampillon betont drei allgemeine Aspekte, welche bei der Vermittlung von Lernstrategien beachtet werden müssen. Demzufolge muss bei der Vermittlung von Lesestrategien zunächst darauf geachtet werden, eine sog. „language learning awareness“ (Sprachlernbewusstheit) beim Leser zu entwickeln, denn somit wird sich der Leser der strategischen Dimension erst überhaupt bewusst. Des Weiteren muss dem Leser eine Vielzahl unterschiedlicher Lesestrategien bekannt gemacht werden, damit er diese souverän für die jeweilige Aufgabe und auswählen kann. Letztendlich muss man dem Leser auch die Funktionen und die Grenzen der vermittelten Lesestrategien erkennen lassen (vgl. Rampillon, 2004, S. 21). Durch die Beachtung dieser drei Aspekte gelingt es dem Lerner, der jeweiligen Lesesituation entsprechend, autonom über die „Sinnhaftigkeit“ des

Einsatzes der jeweiligen Lesestrategie zu entscheiden (ebd.). Mit anderen Worten kann man auch sagen, dass die Vermittlung von Lesestrategien im eigentlichen Sinne darauf zielt, die Leser zu „kompetenten Lesern“ zu befördern.

1.7.6.1. Eigenschaften eines kompetenten Lesers

Innerhalb der fremdsprachlichen Didaktik besteht eine Übereinstimmung darüber, welche Eigenschaften ein kompetenter Leser trägt. Demnach beschreiben die Eigenschaften eines kompetenten Lesers einen „strategischen Leser“ (vgl. Carrell, 1998, S. 2; Mokthari & Reichard, 2002, S. 249- 250; Mokthari & Sheorey, 2002, S. 3; Şahan, 2010, S. 75; Uzunçakmak, 2009, S. 33).

In Bezug auf den kompetenten Leser ist zunächst zu betonen, dass sie bestimmte allgemeine Tendenzen aufweisen (Mokthari & Reichard, 2002, S. 249). Im weiteren Verlauf sollen die Tendenzen bzw. Eigenschaften eines kompetenten Lesers dargestellt werden.

Die Eigenschaften von „guten“, „lesestarken“ bzw. „kompetenten“ Lesern werden folgendermaßen zusammengefasst (vgl. Carrell, 1998, S. 2; Mokthari & Reichard, 2002, S. 249- 250; Mokthari & Sheorey, 2002, S. 3; Şahan, 2010, S. 75; Uzunçakmak, 2009, S. 33):

- Sie formulieren vor dem Lesen klare Leseziele,
- Sie sind während des Lesens aktiv und aufmerksam,
- Sie überprüfen kontinuierlich, ob der gelesene Text ihre Ziele erfüllt,
- Sie überfliegen den Text vor dem gründlichen Lesen und registrieren dabei bestimmte Textmerkmale, welche relevant in Hinblick auf ihre gesetzten Ziele sind (wie z.B. die Textstruktur, Abschnitte),
- Sie bilden während des Lesens Hypothesen darüber, was noch folgt,
- Sie lesen selektiv und treffen unablässig Entscheidungen über ihr Lesen, in Hinblick auf die jeweilige Lesegeschwindigkeit oder dem Überspringen oder Wiederholen bestimmter Textstellen,
- Sie konstruieren, revidieren und hinterfragen die Bedeutung des Gelesenen,

- Sie erstellen graphische-visuelle Darstellungen von den Hauptinhalten des Textes,
- Sie aktivieren ihr Vorwissen und verknüpfen es mit dem Inhalt des Textes,
- Sie kontrollieren ihr Leseverständnis und ändern ggf. ihr Leseverhalten,
- Sie versuchen die Bedeutung unbekannter Wörter oder Konzepte im Text durch den Kontext im Text und ihrem eigenem Wissen zu verstehen,
- Sie passen ihren Lesestil der jeweils gelesenen Textsorte an.

In Betrachtung dieser Eigenschaften kristallisiert sich, dass strategische Leser ein großes Repertoire an Lesestrategien besitzen (Ehlers, 2007, S. 291). Resultierend erfolgt aus diesem Fakt aber wiederum auch, dass „schwache“ Leser eine geringere Kenntnis von der Art und dem Einsatz notwendiger Lesestrategien haben (Badel & Valtin, 2003, S. 24; Carrell, 1998, S. 2; Mokthari & Reichard, 2002, S. 249; Uzunçakmak, 2009, S. 34). Diesbezüglich vertreten Badel & Valtin auch die Meinung, dass die schwachen Leser eine mangelnde Lesemotivation haben. Die Anwendung von Lesestrategien erfordert jedoch eine Bemühung, welche aus dem effektiven Einsatz von Lesestrategien und Aufmerksamkeit, besteht. Im Gegensatz zu den kompetenten Lesern sind schwache Leser passiv und vermeiden jede Art von Bemühungen, also den Einsatz von Lesestrategien (Badel & Valtin, 2003, S. 24).

Folglich gilt aus didaktischer Sicht, dass die Lesestrategien, über die gute Leser verfügen, vermittelt werden müssen (Westhoff, 2001, S. 58). Demzufolge sollte man schon in Anfängerklassen mit der Vermittlung von Lesestrategien beginnen (Genç, 2001, S. 90). Jedoch gilt zu betonen, dass eine Vermittlung von Lesestrategien nicht nur aus dem Bewusstmachen bzw. dem Wissen von dem Vorhandensein bestimmter Lesestrategien besteht, sondern auch aus dem Wissen, wie man Lesestrategien gebraucht. Das Wissen über den Gebrauch der Lesestrategien muss mit praktischen Übungen gefördert werden (Mokthari & Reichard, 2002, S. 250; Mokthari & Sheorey, 2002, S. 6). Erfreulicherweise hat sich in dieser Beziehung auch herausgestellt, dass dieses Wissen tatsächlich vermittelt werden kann und einen positiven Effekt auf das Leseverständnis der Lerner hat (vgl. Badel & Valtin, 2003, S. 24; Griffiths & Oxford, 2014, S. 2;

Mokthari & Reichard, 2002, S. 250; Storch, 2009, S. 125; Şahan, 2010, S. 110; Uzunçakmak, 2009, S. 51).

1.7.6.2. Verbindung zwischen den Lesestrategien und Lesestilen

Bevor näher auf die Vermittlung von Lesestrategien eingegangen wird, soll in diesem Teil der Arbeit die Verbindung zwischen Lesestilen und Lesestrategien erläutert werden. Die Lesestile tauchen in der Diskussion bei der Vermittlung von Lesestrategien immer wieder auf (vgl. Ehlers, 2007, S. 288; Horváthová, 2009, S. 32; Rampillon, 1985, S. 86; Storch, 2009, S. 126; Westhoff, 2001, S. 100). Die Lesestile bestehen aus der Art und Weise, wie ein bestimmter Text gelesen wird und sind eng mit dem jeweiligen Leseziel bzw. dem Leseinteresse des Lesers verknüpft (Westhoff, 2001, S. 100). Das Leseziel wiederum besteht aus der Absicht des Lesers einen Text zu lesen, z.B. liest man einen Roman mit der Absicht sich zu entspannen und einen Zeitungsbericht aus der Zeitung um sich zu informieren (ebd.). Das Lesen hat demnach unterschiedliche Funktionen (wie z.B. entspannen oder informieren). Rampillon fasst diese Funktionen unter den Punkten: „Lesen zur Information“, „Lesen aus psychisch-emotionalen Anreiz“ und „Lesen zum Spracherwerb“ zusammen (Rampillon, 1985, S. 85). Innerhalb der Lesedidaktik werden die Lesestile in mehrere Kategorien aufgeteilt. Die folgende Darstellung (siehe Tabelle 1.2.) schafft einen Überblick über die Lesestile (vgl. Westhoff, 2001, S. 101-102).

Tabelle 1.2: Leseziele und Lesestile

<i>Leseziel</i>	<i>Lesestil</i>	<i>Beispiel</i>
genau wissen	detailliertes Lesen (=totales Lesen)	das „Kleingedruckte“ in einem Vertrag
sich einen Eindruck verschaffen	globales Lesen (=kursorisches Lesen)	durch Überfliegenden eines Zeitungsartikels einen Eindruck bekommen, wie eine Sache gerade steht
eine gewisse, spezifische Information finden wollen	suchendes Lesen (= selegierendes Lesen, selektives Lesen)	einen oder auch mehrere Texte möglichst schnell durchlesen, um bestimmte Informationen zu ermitteln
herausfinden, was die Hauptsache(n) und die Nebensache(n) in einem Text sind	sortierendes Lesen (= orientierendes Lesen)	die Hauptgedanken herausfinden, um eine Zusammenfassung schreiben zu können oder entscheiden zu können, was man genauer lesen muss und was man ohne viel Informationsverlust überschlagen kann

In Betrachtung der oben dargestellten Tabelle (siehe Tabelle 1.2.) erkennt man, dass das detaillierte Lesen bzw. totale Lesen ein Lesestil ist, welcher auf eine sehr genaue Verarbeitung des Textes zielt. Beim Gebrauch dieses Lesestils liest der Leser den Text Wort-für-Wort und versucht alle Textaussagen zu verstehen (Ehlers, 2007, S. 209-291; Lutjeharms, 2010, S. 11; Rampillon, 1999, S. 106- 117; Storch, 2009, S. 123). Das globale bzw. cursorische Lesen besteht aus dem globalen Lesen des Textes, d.h. dass der Leser versucht, aus wenigen Daten möglichst viel zu verstehen bzw. die wesentlichen Aussagen eines Textes zu erfassen. Beim selektiven bzw. suchenden Lesen sucht der Leser z.B. nach bestimmten Inhaltswörtern, Namen, Zahlen usw. Somit versucht der Leser durch die Nutzung dieses Lesestils festzustellen, ob der Text bestimmte spezifische Informationen enthält. Das orientierte Lesen besteht aus dem Ziel zu erfahren, ob ein Text relevante oder interessante Informationen bezüglich des Leseinteresses enthält (ebd.). Der kurze Einblick in die Lesestile verdeutlicht, dass man je nach Leseziel bzw. Absicht ein anderes Interesse bezüglich des Textverstehens hat, und dass der Leser diesbezüglich einen bestimmten Lesestil auswählt (Polat, 1990, S. 78-79; Storch, 2009, S. 123).

In Bezug auf die Lesestrategien hat das Vorhandensein von bestimmten Lesestilen eine wichtige Bedeutung, denn die jeweiligen Lesestrategien werden nach dem jeweiligen Lesestil des Lesers gewählt (Rampillon, 1985, S. 86). Zum Beispiel würde ein Leser der darauf zielt, den Text global zu erfassen und somit global zu lesen, nicht die Lesestrategie „Übersetzen aller Sätze im Text in die Muttersprache“ benutzen, sondern eher die Lesestrategie „Überspringen von nicht bekannten Wörtern“. Diesbezüglich kann man davon ausgegangen werden, dass sich die Lesestrategien bestimmten Lesestilen zuordnen lassen können (ebd.). Nach Polat und Westhoff ist es nützlich und funktional, die Wahl des angemessenen Lesestils mit den Lernenden zu üben oder wenigstens bewusst zu machen (Polat, 1990, S. 82; Westhoff, 2001, S. 102).

In Bezug auf den Fokus dieser Arbeit, welcher auf der Vermittlung von Lesestrategien liegt, wurde die Nutzung der Lesestile, wie von Westhoff (2001) sekundiert, bewusst gemacht und geübt (siehe Kapitel 3.3).

1.7.6.3. Instruktionsmodelle im Training von Lesestrategien

Innerhalb der strategieorientierten Lesedidaktik gibt es mehrere Instruktionsmodelle, welche für die Vermittlung von Lesestrategien umgesetzt werden können. Im weiteren Verlauf dieser Arbeit werden drei dieser Modelle kurz vorgestellt und es wird begründet, welches dieser Modelle für die Untersuchungsdurchführung der vorliegenden Arbeit ausgewählt wurde. Diesbezüglich ist zu betonen, dass die Vorstellung der Instruktionsmodelle keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt. Vorerst gilt auch zu betonen, dass die vorgestellten Modelle für alle Arten von Strategien eingesetzt werden können. Da sich der Fokus dieser Arbeit jedoch auf der Vermittlung von Lesestrategien konzentriert, wird innerhalb der Beschreibung der Modelle von der Vermittlung der Lesestrategien ausgegangen.

In Bezug auf die Vermittlung von Lesestrategien, trifft man immer wieder auf folgende Instruktionsmodelle:

- Wechselseitiges Lehren,
- Transaktionales Lehren,
- Den Autor Befragen,
- Explizites Training.

1.7.6.3.1. „Wechselseitiges Lehren“

Das Instruktionsmodell „Wechselseitige Lehren“ wurde im Jahre 1984 von Annemarie Palincsar unter der Bezeichnung „Reciprocal Teaching“ entwickelt (Badel & Valtin, 2003, S. 25; Palincsar & Brown, 1984, S. 117-175 zit. nach Şahan, 2010, S. 63). Dieses Modell umfasst vier Lesestrategien (Vorhersagen treffen, Fragen formulieren, Erklärungen suchen und Zusammenfassen). In diesem Instruktionsmodell beginnt der Strategieunterricht damit, dass die Lerner anhand des Titels oder anderer Hinweise aus dem Text Vorhersagen über den Text machen. Im Anschluss wird der erste Abschnitt des Textes von jedem Lerner leise und für sich gelesen. Nach dem leisen Lesen übernimmt ein Lerner die Rolle des Lehrers und formuliert eine Frage zum gelesenen Abschnitt. Nach der Beantwortung der Frage im Plenum, fasst der Lerner den Abschnitt zusammen, nennt ggf. Erklärungen und macht Voraussagen zum weiteren Textinhalt. Die Lehrkraft hat in diesem Modell lediglich die Rolle eines Leiters bzw.

Moderators. Er hilft nur da, wo es wirklich nötig ist und gibt erst am Ende eine Rückmeldung. Des Weiteren hebt die Lehrkraft immer wieder hervor, warum die benutzen Lesestrategien wichtig sind und wie sie das Lesen unterstützen können (vgl. Badel & Valtin, 2003, S. 25; Şahan, 2010, S. 63; Uzunçakmak, 2009, S. 26).

1.7.6.3.2. „Transaktionales Lehren“

Ein weiteres Instruktionsmodell bildet das sog. „Transaktionale Lehren“. Dieses Modell wurde im Jahre 2001 von Corte, Verschaffel und Ven unter der Bezeichnung „Transactional Strategies Instruction“ entwickelt (Corte et. al., 2001, S. 531 zit. nach Uzunçakmak, 2009, S. 27). Beim „Transaktionalen Lehren“ versucht die Lehrkraft mit Hilfe sog. „Mini-Lektionen“ den Lesestrategiegebrauch der Lerner zu aktivieren. Diese sog. „Mini-Lektionen“, werden additiv zum normalen Unterricht durchgeführt. In diesen besagten Lektionen wird der Gebrauch von Lesestrategien durch das „laute Denken“ erläutert (ebd.). Das bedeutet, dass die Lerner ihre Gedanken beim plädierten Strategiegebrauch mündlich formulieren. Somit wird im Plenum eine Diskussionsumgebung geschaffen, welche den Strategieeinsatz betont. Die Aufgabe der Lehrkraft besteht in diesem Model in dem Loben der Lerner, welche einen angemessenen Strategiegebrauch aufweisen. Das durchgeführte sog. „laute Denken“ sorgt in diesem Modell für einen sozialen Austausch der Lerner und somit auch für eine gegenseitige Unterstützung (Uzunçakmak, 2009, S. 27).

1.7.6.3.3. „Den Autor Befragen“

Die Methode „Den Autor Befragen“ wurde 1997 ursprünglich von Isabel Beck und Margaret McKeown entwickelt und im Jahre 2002 von Nell. K. Duke und P. David Pearson weiter entwickelt (Badel & Valtin, 2003, S. 25). In diesem Modell versuchen die Lerner nachzuvollziehen, warum der Autor bzw. der Verfasser des Textes den Text in einer bestimmten Weise geschrieben hat. Mit Hilfe dieses Modells entwickeln sie neben einer kritischen Haltung zu Texten auch ein tieferes Textverständnis. Durch das Fragenstellen entwickelt sich eine stärkere Beteiligung der Lernenden an den kritischen Gesprächen über das Lesen des jeweiligen Textes. In Bezug auf das Fragenstellen wurde eine Reihe von Fragen entwickelt, mit denen die Lerner und die Lehrkraft einen Text Abschnitt für Abschnitt erarbeiten können (vgl. Badel & Valtin, 2003, S. 25).

1.7.6.3.4. „Explizites Training“

Das Instruktionsmodell des „Expliziten Trainings“ wurde von Duffy et. al. (1987) unter der Bezeichnung „Direct Explanation“ entwickelt (Duffy et. al., 1987, S. 347-368 zit. nach. Şahan, 2010, S. 67). Das besagte Modell hat sich bei der Einübung von Lesestrategien als die am besten bewährteste herausgestellt und wird für die Strategievermittlung sehr empfohlen (vgl. Badel & Valtin, 2003, S. 24; Bimmel, 2012a, S. 7; Mokthari & Reichard, 2002, S. 250; Tönshoff, 2007, S. 333-334; Haukås, 2012, S. 25-26; Phillip, 2012, S. 44). Aufgrund seiner Effektivität wurde das Modell über Jahre von vielen Didaktikern im Unterricht angewendet und idealisiert. Während das Modell z.B. am Anfang seiner Nutzung bei Duffy (1987) aus sechs Teilschritten bestand, wurden die Teilschritte im Laufe der Zeit entweder zusammengefasst oder erweitert. Zum Beispiel teilt Phillip dieses Instruktionsmodell in drei Phasen (vgl. Phillip, 2012, S. 44), während Badel & Valtin das Modell in sechs Phasen aufteilen (vgl. Badel & Valtin, 2003, S. 24). Zurzeit wird bezüglich des „expliziten Trainings“ eine vierteilige Aufteilung bevorzugt (vgl. Bimmel, 2012b, S. 51; Haukås, 2012, S. 25; Tönshoff, 2007, S. 333). Diesbezüglich definiert Bimmel vier Komponenten bzw. Phasen des Instruktionsmodells und gibt praktische Tipps mit Beispielen um dieses Instruktionsmodell im Unterricht erfolgreich umsetzen zu können (Bimmel, 2012b, S. 51-53). Tönshoff pointiert auch das vier-schrittige (rekursive) Grundmuster dieses Modells (Tönshoff, 2007, S. 333). Die zuvor genannten Aufteilungen von Duffy (1987), Badel & Valtin (2003) und Phillip (2012) lassen sich auch in die befürwortete Vierteilung zuordnen, da ihr Inhalt ganz mit dem Inhalt mit den von Tönshoff (2007), Bimmel (2012a) und Haukås (2012) plädierten vier Kompetenzen übereinstimmt. Die unterschiedliche Einteilung von Phillip (2012) und Badel und Valtin (2003) beruht darauf, dass sie entweder eine Komponente des vier-schrittigen Grundmusters zusammengefasst oder aufgeteilt bzw. einzeln formuliert haben. Zusammenfassend kann man also sagen, dass zurzeit aufgrund seiner Effizienz das vierschrittige Modell für eine erfolgreiche Vermittlung von Lesestrategien am häufigsten genutzt wird (Bimmel, 2012a, S. 8; Bimmel, 2012b, S. 51). Aufgrund dessen wurde dieses Instruktionsmodell auch im Rahmen dieser Arbeit als Grundlage bei der Vermittlung von Lesestrategien genutzt. Deswegen werden im weiteren Verlauf dieser Arbeit die Komponenten dieses Modells näher erläutert.

Die vier Komponenten dieses Instruktionsmodelles werden folgendermaßen definiert:

1. Bewusstmachung vorhandener Lesestrategien: Diese Phase bildet die Anfangsphase der Lesestrategievermittlung. Das Ziel dieser Phase besteht in der Bewusstmachung von bestimmten Lesestrategien. Die Aufgabe der Lehrkraft besteht in dieser Phase darin, den Lernern die Eigenschaften und die Gebrauchsgründe einer Lesestrategie zu erklären. Innerhalb dieser Phase sollen z.B. die Fragen in Bezug auf die Lesestrategie „Unterstreichen von wichtigsten Textstellen“, wie „Warum unterstreicht man Textstellen?“, „Wie sollte man Textstellen unterstreichen?“ und „Wann sollte man Textstellen unterstreichen?“ beantwortet werden. Bei der Erläuterung und Beantwortung der Fragen findet ein Erfahrungsaustausch statt und die Lehrkraft bekommt in Bezug auf die zu vermittelnde Strategie Einblicke in die Ausgangslage der Lernenden (Bimmel, 2012a, S. 8; Tönshoff, 2007, S. 333).
2. Orientierung auf die Anwendung einer Strategie: Innerhalb dieser Komponente bzw. Phase machen sich die Lernenden mit neuen Informationen in Bezug auf Lernziele, Lernprozesse und strategischen Lernhandlungen bekannt. Mit anderen Worten kann man auch sagen, dass diese Komponente auf den Erwerb des metakognitiven Wissens zielt. Diesbezüglich besteht die Aufgabe der Lehrkraft darin, direkte Erklärungen zu der jeweiligen Lesestrategie zu formulieren und eine Strategiedemonstration bzw. Modellierung einer Strategie durchzuführen. Während dieser Modellierung bzw. Demonstration muss die Lehrkraft laut denken und erklären, wie er oder sie bei der Bewältigung von Aufgaben strategisch vorgeht, bzw. wie er oder sie die jeweilig demonstrierte Strategie einsetzt und warum (Badel & Valtin, 2003, S. 24; Bimmel, 2012a, S. 8; Haukås, 2012, S. 25; Tönshoff, 2007, S. 333).

Bimmel (2012a) formuliert in Bezug auf diese Komponente fünf Punkte, welche die Lehrkraft beachten muss (vgl. Bimmel, 2012a, S. 8). Diese lauten folgendermaßen:

- Die Lehrkraft muss die charakteristischen Merkmale der jeweiligen Lesestrategie in einer für die Lernenden bedeutungsvollen und verständlichen Weise beschreiben. Dabei kann er sich auf der Muttersprache der Lerner bedienen.
 - Die Lehrkraft muss den Lernenden klarmachen, warum die jeweilige Lesestrategie erlernt werden soll und wozu sie dienen kann.
 - Die Lehrkraft muss die Lernenden darüber informieren, wie die jeweilige Lesestrategie Schritt für Schritt auszuführen ist.
 - Die Lehrkraft muss erklären unter welchen Bedingungen bzw. Zielen es sinnvoll sein kann, die jeweilige Lesestrategie einzusetzen.
 - Die Lehrkraft muss den Lernenden zeigen, wie sie beim Beobachten, Steuern und Auswerten ihres strategischen Handelns vorgehen können.
3. Erprobung und Übung: In dieser Komponente des Instruktionsmodells sollen die Lerner, angeregt durch die Lehrkraft, die jeweilige Lesestrategie hinsichtlich ihres Gebrauchs erproben. Nach Westhoff bildet die Komponente einen wichtigen Teil des Lesestrategietrainings, denn jede Aktivität, dazu gehören auch mentale, muss folglich auf einem Handeln beruhen. Insofern lernt man die Strategien nicht durch die Belehrung von Informationen über die Lesestrategie, sondern man lernt sie dadurch, dass man sie gebraucht. Westhoff spricht hier von dem „Lernen durch Handeln“ und plädiert diesbezüglich für die Devise „Strategien lernt man, indem man sie anwendet“ (Westhoff, 2001, S. 80). In dieser Komponente soll die Erprobung zunächst auf stark vorstrukturierten Aufgaben stattfinden (Phillip, 2012, S. 44). Bei der Erprobung soll die Lehrkraft die Lernenden beobachten und gerade so viel Unterstützung wie nötig geben. Während der Übung sollen die Lerner auch die Möglichkeit dazu haben, ihre Handlungen bzw. Gedanken im Plenum zu verbalisieren. Westhoff betont diesbezüglich, dass es während der Anwendung der Strategien wichtig ist,

eine „verbale Phase“ bzw. „die Phase des begleitenden Sprechens“ durchzuführen (Westhoff, 2001, S. 80). Das bedeutet also, dass der Lerner während des Gebrauchs der jeweiligen Strategie mit dem Arbeitspartner, der Klassengemeinschaft oder der Lehrkraft Fragen über ihren Gebrauch sprechen kann (ebd.). Bei den darauffolgenden Aufgaben soll sich die Interaktionsdichte zwischen dem Lerner und der Lehrkraft oder der Arbeitspartner verringern. Folglich soll sich auch die Unterstützungsleistung der Lehrkraft reduzieren. Dieses Vorgehen soll dazu führen, dass die Lernenden in Bezug auf den Gebrauch der jeweiligen Strategie immer mehr an Selbstständigkeit gewinnen. Das Hauptziel dieser Komponente besteht also in der Entwicklung der Fähigkeit, bestimmte Lesestrategien selbständig angemessen zu gebrauchen (vgl. Bimmel, 2012a, S. 8; Haukås, 2012, S. 25; Tönshoff, 2007, S. 333).

4. Bewusstmachung (bzw. Reflektieren): In dieser Komponente geht es darum, dass die Lernenden über die gerade eingesetzte Strategie reflektieren bzw. nachdenken. Das Bewusstsein, welches durch die Reflexion oder das Nachdenken geschaffen wird, bildet eine zentrale Voraussetzung für den Lernerfolg (Ballweg et. al., 2013, S. 67). Diese Reflexion besteht aus einer Diskussion und Evaluierung in Bezug auf die ausgeübte Strategie. Im Plenum soll u.a. darüber gesprochen werden, wie die Erprobung für den Einzelnen funktioniert hat, inwieweit und wie der oder die Lernende die Strategie auch zukünftig verwenden wird und welche anderen Strategien er oder sie erproben möchte. Haukås betont die Bedeutung dieser Komponente, indem sie hervorhebt, dass Lernende nur dann kompetentere Fremdsprachenlernende sind, wenn sie sich der Strategien, die sie einsetzen, bewusst sind (Haukås, 2012, S. 23). Hinzufügend betont sie auch, dass sich der optimale Strategieunterricht durch einen zyklischen Prozess (siehe Abb. 1.6.) kennzeichnet, in dem sich die Phasen Bewusstmachung mit gemeinsamer Reflexion, Orientierung über Strategien, Erprobung der Strategie, Evaluierung und erneute Bewusstmachung ständig wechseln.

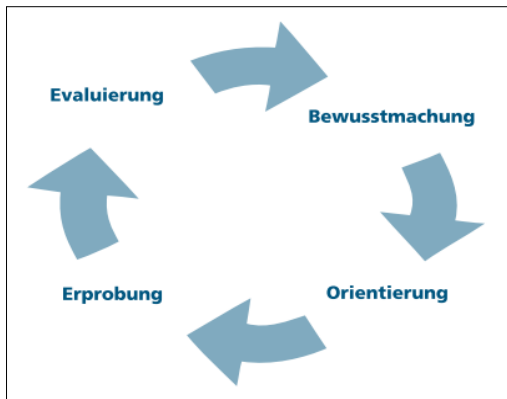


Abbildung 1.6. Zyklischer Bewusstmachungsprozess (Haukås, 2012, S. 26)

Bei der Vermittlung von Strategien ist es wichtig, dem Lernenden bewusst zu machen, was er tut, wie er zur Lösung einer Aufgabe kommt und ob diese Lösung erfolgreich war oder eventuell verändert werden muss (Bimmel & Rampillon, 2004, S. 92; Grütz, 2010, S. 106). Bimmel und Rampillon (2004) betonen die Bedeutung der Bewusstmachung bzw. des Reflektierens folgendermaßen:

Um zu bewirken, dass der Lernende eine Aufgabe nicht nur löst und dabei eine Strategie anwendet, sondern auch bewusst ist, wie er das schafft, müssen wir ihn dazu auffordern, festzuhalten und zu verbalisieren, wie er dabei vorgeht. Nur so können wir die Chance vergrößern, dass die Strategien beim nächsten Mal bei einer vergleichbaren Aufgabe zur Verfügung stehen (S.92).

Bimmel (2012a) formuliert in Bezug auf den Bewusstmachungsprozess fünf Fragen, welche die Lehrkraft oder die Lerner sich im Sinne einer gegenseitigen Unterstützung stellen können. Diese lauten folgendermaßen (S. 9):

- *Welches Ziel oder welche Ziele wolltest du erreichen?*
- *Was hast du gemacht, um dein Ziel/ deine Ziele zu erreichen?*
- *Hast du dein Ziel/ deine Ziele erreicht? Woher weißt du das?*
- *Wie erklärst du dir deine Ergebnisse?*
- *Was lernst du daraus für ein nächstes Mal?*

Aus der Gesamtheit betrachtet, geht es in dieser Komponente um die Bewusstmachung des Strategiegebrauchs. Die letzte Komponente des Instruktionsmodells bildet einen Schlüsselfaktor bei dem Erwerb eines metakognitiven Wissens und der Entwicklung der Fähigkeit zur autonomen Steuerung kognitiver Prozesse (vgl. Bimmel, 2012a, S. 8; Tönshoff, 2007, S. 333; Haukås, 2012, S. 25).

1.7.6.4. Merkmale eines strategieorientierten Leseunterrichts

Im weiteren Verlauf dieser Arbeit werden die allgemeinen Merkmale, welche ein strategieorientierter Leseunterricht bieten sollte, kurz erläutert.

Badel und Valtin fassen die allgemeinen Merkmale, die ein strategieorientierter Leseunterricht bieten muss, folgendermaßen zusammen: Demzufolge muss dem Leser ausreichend Zeit zum Lesen gegeben werden. Diese ausreichende Zustellung der Zeit sorgt demnach für einen sicheren und angemessenen Gebrauch der vermittelten Strategien. Ein weiteres Merkmal liegt in der Auswahl von bedeutsamen Texten. Demzufolge sollen die ausgewählten Texte die Lerner motivieren und aus ihrem Inhalt eine Bedeutung für sie haben. Des Weiteren muss eine sprachlich und begrifflich anregende Umgebung geschaffen werden, somit muss die Lehrkraft z.B. bei der Auswahl seiner Texte auf das sprachliche Vorwissen seiner Lerner achten. Denn nur so ermöglicht man dem Lerner eine Umgebung zu schaffen, in der er sich aktiv mit dem Text auseinandersetzen kann. Die Autoren betonen auch, dass man über das Gelesene sprechen soll und dass eine Bewertung des Gelesenen und der genutzten Strategien stattfinden muss (Badel & Valtin, 2003, S. 24).

Die Erweiterung des Strategierepertoires des Lesers bildet ein wichtiges Ziel des strategieorientierter Leseunterrichts. Dieses Ziel soll durch eine sorgfältig strukturierte Instruktion erreicht werden (Ehlers, 1980, S. 90). Ehlers betont diesbezüglich auch, dass der Lerner dieses Repertoire an Lesestrategien für ein selbstbestimmtes und flüssiges Lesen unbedingt braucht (Ehlers, 2007, S. 291). Diesbezüglich betont Oxford, dass die Lerner sich ein sog. „Strategie-Kette“, welche aus vielen unterschiedlichen Strategien besteht, erstellen müssen. Die Kette soll dem Lerner bei der Arbeit mit Texten den Anforderungen und den Umständen passende Strategie bereitstellen und das Verstehen des Textes erleichtern (Oxford, 2004, S. 5). Phillip schließt sich dem Gedanken der Erweiterung des Repertoires Lesestrategien an. Jedoch spricht er von einem „Strategie-Köcher“, anstatt wie Oxford (2004) von einer „Strategiekette“ (vgl. Phillip, 2012, S. 40). Diesbezüglich ist zu betonen, dass Phillip und Souvignier et al. für den Ausdruck „Lesestrategie“ auch die Bezeichnung „Werkzeug“ bzw. „Handwerkzeug“ gebrauchen und somit den funktionalen Charakter der Lesestrategien betonen. Demzufolge erfolgt die Vermittlung von Lesestrategien

ähnlich wie bei einem Handwerk durch den praktischen Gebrauch. Da der Gebrauch von Lesestrategien jedoch auch kognitive Prozesse beinhaltet, müssen diese zusätzlich verbalisiert bzw. vermittelt werden. Demzufolge hat ein Leser, der die Lesestrategien aus seinem „vollen“ Strategie-Köcher angemessen gebrauchen kann, auch seine „kognitive Meisterlehre“ bestanden (Philip, 2012, S. 43; Souvignier et.al. 2003, S. 169). Die Erweiterung des Repertoires der Lesestrategien, welche durch das Kennenlernen und den Gebrauch möglichst zahlreicher Strategien ermöglicht wird, bildet ein sehr wichtiges Merkmal für den strategieorientierten Leseunterricht (ebd.).

Ein weiteres wichtiges Merkmal des strategieorientierten Leseunterrichts besteht in der Bewusstmachung der Lesestrategien. Die Bewusstmachung bzw. Reflexion bezüglich des Strategiegebrauchs trägt dazu bei, dass die Lerner den Sinn und Zweck des Gebrauchs von Lesestrategien verstehen (Ehlers, 2007, S. 291). Diesbezüglich betonen Bimmel und Rampillon, dass es dem Lerner, welcher sich eine Lesestrategie aneignen will, nicht ausreicht, wenn die Lehrkraft die Strategie irgendwann erklärt oder gut gemeinte Tipps gibt. Ein Lesestrategietraining, in denen die Lernenden nur den angeleiteten Gebrauch von Strategien üben, ist ein sog. „blind training“ (Blindes Trainieren) und bleibt weitgehend erfolglos (Bimmel & Rampillon, 2004, S. 91; Souvignier et. al. 2003, S. 167). Somit bildet die Bewusstmachung ein wichtiges Merkmal eines effizienten strategieorientierten Leseunterrichts. Bezugnehmend behebt das bewusstmachende Training, auch das Problem des fehlenden Transfers der Lesestrategien auf andere Aufgabenbereiche oder Fachbereiche (Ehlers, 1995, S. 479). Ehlers bemängelt das Fehlen dieses Transfers und betont, dass Lesestrategien nicht nur eingeführt und geübt werden, sondern unbedingt auch in ihrer Wirkungsweise und ihrem Nutzen expliziert werden müssen (Ehlers, 1995, S. 482). Demzufolge wird im strategieorientierten Leseunterricht nicht nur das Üben der Strategien, sondern vor allem auch das Bewusstmachen durch eine inkorporierte Reflexion über den Gebrauch der jeweiligen Lesestrategie gefordert. Des Weiteren unterstützt die Bewusstmachung auch das Wissen der Leser. Diesbezüglich ist Carrell der Meinung, dass man durch die Bewusstmachung der Strategien neben dem deklarativen Wissen („Was?“), auch das prozedurale Wissen („Wie?“) und konditionale Wissen („Warum?“) unterstützt (Carrell, 1989, S. 122). Aus der

Gesamtheit betrachtet, erkennt man, dass die Bewusstmachung der Strategien ein sehr wichtiges Merkmal eines strategieorientierten Leseunterrichts bildet (Storch, 2009, S. 132).

Ein weiteres wichtiges Merkmal des strategieorientierten Leseunterrichts besteht in der integrativen Vermittlung der Lesestrategien bzw. der Vermittlung von Strategien im Zusammenhang mit kontextspezifischen Wissens statt einer kontextunabhängigen Strategievermittlung (Bimmel & Rampillon, 2004, S. 99; Ehlers, 1995, S. 480). Insofern müssen die Strategien konkret gefasst und in die im Unterricht gegebene Unterrichts- bzw. Lesesituation eingebettet werden. Somit sollen die Lernenden erkennen, dass sie die ein und dieselbe Strategie auch in anderen Situationen anwenden können (Ehlers, 1980, S. 86).

Abschließend ist zu betonen, dass man einen strategieorientierten Leseunterricht bzw. die Vermittlung von Strategien immer als ein „Angebot“ für die Lernenden verstehen sollte. Da das Lesen ein individueller Vorgang ist und jeder Lerner unterschiedlich lernt, ist der Gebrauch unterschiedlicher Strategien selbstverständlich. Der Lerner hat somit nach dem Training auch das Recht zu entscheiden, welche Strategien er gebraucht bzw. nicht gebraucht (vgl. Bimmel & Rampillon, 2004, S. 185). Aufgrund dessen gibt es in Bezug auf den individuellen Gebrauch der jeweiligen Strategien, auch keine „falschen“ oder „richtigen“ Strategien (ebd.).

2. FORSCHUNGSSTAND

In Bezug auf die Vermittlung von Lesestrategien werden insbesondere seit den letzten 20 Jahren viele Forschungen durchgeführt. Im weiteren Verlauf dieser Arbeit sollen einige dieser Forschungen kurz dargestellt werden. Dabei werden zunächst Forschungen aus dem Ausland und danach aus der Türkei vorgestellt und kurz umrissen.

2.1. Forschungen zu der Vermittlung von Lesestrategien aus dem Ausland

Im Ausland gewinnt die Vermittlung von Lesestrategien immer mehr an Bedeutung. Das kann man z.B. an der Studie von Oxford et. al (2004) mit dem Titel „*Effect of the presence and difficulty of task on strategy use: An exploratory study*“ deutlich erkennen. Zuvor hat die amerikanische Forscherin im Jahr 1990 ein Messinstrument, in Form eines Fragebogens mit dem Titel „Strategy Inventory for Language Learning“ (SILL) entwickelt. In dieser Arbeit vertritt sie die Meinung, dass der Fragebogen-SILL zwar immer noch von Bedeutung ist, was die Messung der allgemeinen Lernstrategien betrifft. Jedoch betont sie, dass dieser allgemeine Fokus, den man mit dem Fragebogen SILL erhält, keine ausreichende Auskunft über den Strategiegebrauch in Bezug auf bestimmte Fertigkeiten bzw. Kompetenzen (wie z.B. das Hören, Sprechen, Schreiben oder Lesen) liefert (Oxford, 2004 S. 2). Für die zukünftigen strategieorientierten Untersuchungen ist aber die Bedeutung der Untersuchung bestimmter Fertigkeiten und des jeweiligen Strategiegebrauch von großer Bedeutung. Aufgrund dessen haben Oxford et. al. (2004) in dieser Studie ein neues Messinstrument entwickelt, was der Forderung der Messung von Strategien innerhalb eines bestimmten Fertigkeitsbereichs nachkommt. Dieses Messinstrument wurde in Form eines Fragebogens entwickelt und trägt den Titel „Reading Strategy Questionnaire“ (RSQ). Dieser Fragebogen misst den Gebrauch von fremdsprachlichen Lesestrategien. Innerhalb der vorliegenden Studie wird dieser Fragebogen eingesetzt, um den Gebrauch von Lesestrategien in Bezug auf die unterschiedlich komplexen Leseaufgaben zu messen. Die Untersuchungsgruppe bestand aus Studenten, welche mit der Nutzung eines Leistungstest in „erfolgreiche“ und „nicht erfolgreiche“ Lerner geteilt wurden. Innerhalb der Studie wurden den Studenten drei Mal der Fragebogen und zwei Mal unterschiedliche Texte vorgelegt. Bei der ersten Untersuchung füllten die

Teilnehmer nur den Fragebogen aus und lösten keine Leseaufgabe. Bei der zweiten Untersuchung erhielten die Studenten einen Text mit einem einfachen sprachlichen Niveau und einfachen Leseaufgaben. Die Studenten bearbeiteten die dazugehörige Leseaufgabe, beantworteten im Anschluss denselben Fragebogen, welchen sie auch vorher beantwortet hatten. Bei der letzten Untersuchung erhielten die Studenten einen komplexen Text mit komplexen Leseaufgaben. Nach der Bearbeitung füllten sie wieder denselben Fragebogen aus. In dieser Studie wollte man feststellen, inwiefern das sprachliche Niveau der Texte und die Komplexität der Aufgaben den Gebrauch von Lesestrategien beeinflusst und zu anderem wie sich der Gebrauch von Lesestrategien innerhalb der unterschiedlichen Niveaus bzw. Komplexität unterscheidet. Die Ergebnisse dieser Studie zeigten, dass eine bedeutsame Relation zwischen der Komplexität der Aufgaben und des Textes und des Gebrauchs von Lesestrategien gibt. Diesbezüglich wurde festgestellt, dass die Studenten tatsächlich je nach Niveau und Anforderungen unterschiedliche Strategien benutzten und dass bestimmte Strategien auch den sprachlichen Niveaus der Studenten zugeordnet werden konnten. Zum Beispiel stellte man fest, dass weniger kompetente Studenten häufiger Bottom-Up Strategien einsetzten und kompetente überwiegend Top-Down Strategien. Abschließend wurde in dieser Studie für das Training von Lesestrategien plädiert. Insbesondere bestätigen Oxford et. al (2004), dass der Lesestrategie-Fragebogen (RSQ) ein Messinstrument ist, welches seine Gültigkeit und Zuverlässigkeit in Beweis gesetzt hat und auch in Zukunft in weiteren Studien eingesetzt werden kann.

In Finnland wurde im Jahre 2008 ein wissenschaftlicher Beitrag zur Vermittlung von Lesestrategien geschrieben. Sie trägt den Titel „*Lesen, Leseverstehen und Lesestrategien – Am Beispiel finnischer DaF-Schüler in der gymnasialen Oberstufe*“ und wurde von Hurlola im Rahmen einer Magisterarbeit der Universität Tampere geschrieben. Das Ziel dieser Untersuchung bestand in der Darlegung des Leseverhaltens bzw. des Gebrauches von Lesestrategien finnischer DaF-Schüler. Hierfür setzte man zwei selbst konzipierte Fragebögen und einen Text in Form eines Artikels ein. Der erste Fragebogen lieferte Hintergrundinformationen über die Schüler. Der zweite Fragebogen beinhaltete Fragen zum Leseverhalten und zu den Lesegewohnheiten der Schüler. Außerdem wurde auch danach

gefragt, welche Strategien die Schüler beim Lesen einsetzten. Anschließend wurden die Fragebögen eingesammelt und die Schüler mussten einen deutschsprachigen Artikel lesen und diesbezüglich eine Zusammenfassung von circa 60-80 Wörtern auf Finnisch verfassen. Bei der Analyse untersuchte man die gewonnenen Informationen und präsentierte diese abschließend. Die Ergebnisse dieser Studie waren positiv und zeigten, dass die Schüler tatsächlich die in den Fragebogen genannten Strategien anwendeten. Am Ende ihrer Arbeit plädiert Hurlola auch für die Durchführung eines Strategietrainings.

In Deutschland hat Grütz im Jahre 2010 eine Fallstudie zur der Lesestrategie „Unterstreichen wichtiger Textstellen“ gemacht und ihre Ergebnisse in Form eines wissenschaftlichen Artikels veröffentlicht. Der Titel des Artikels lautet *„Unterstreiche das Wichtigste! Kompetenzorientiertes Unterrichten auf der Basis von empirischen Befunden zu einer Textverstehensstrategie“*. Die Probandengruppe bestand aus Schülern unterschiedlicher Schultypen (Hauptschule, Realschule und Gymnasium). In dieser Untersuchung wurde zu einem die Effizienz der Strategie „Unterstreichnung von Wörtern“ in Vergleich zu anderen Strategien untersucht und zu anderem wurde auch untersucht, wie die Schüler diese Strategie anwenden. Aus den Analyseergebnissen wurden didaktische Forderungen in Bezug auf die Vermittlung von Lesestrategien abgeleitet. Im Anschluss des Artikels plädiert Grütz für eine Strategievermittlung, welches das Vorwissen der Schüler in den Vermittlungsprozess einbezieht und betont die Bedeutung des Reflektierens während der Strategievermittlung.

Eine weitere Untersuchung zur Vermittlung von Lesestrategien wurde mit den Titel *„Assesing Students's Metacognitive Awareness of Reading Strategies“* von Mokthari und Reichard im Jahre 2002 durchgeführt. Die Forscher haben großes Interesse an der Vermittlung von Lesestrategien und haben diesbezüglich ein Datenerhebungsinstrument entwickelt. Das Ziel dieses Fragebogens besteht in der Messung der Bewusstheit der Leser über die eigenen kognitiven Prozesse während des Lesens (Mokthari & Reichard, 2002, S. 250). In Bezug auf die Vermittlung von Lesestrategien interessierte die Forscher besonders die metakognitive Bewusstheit der Leser, d.h. das empfundene Bewusstsein der Leser, welches sie in Bezug auf ihr eigenes Lesestrategiegebrauchs, während des Lesens haben (vgl. Mokthari & Reichard, 2002, S. 249). Nachdem die Autoren

einen kurzen theoretischen Einblick in das Thema gewähren, erläutern sie die Entwicklung und Evaluation des entwickelten Datenerhebungsinstrument „MARSI“ (Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory) (vgl. Mokthari & Reichard, 2002, S. 251). Diesbezüglich führten sie ihre Untersuchung mit 825 Jugendlichen bzw. Schülern durch, welche die 6. bis 12. Schulklasse an staatlichen Schulen in mittelwesten der Vereinigten Staaten besuchten (Mokthari & Reichard, 2002, S. 252). Mit der Darlegung der Ergebnisse, verdeutlichten sie, dass das entwickelte Datenerhebungsinstrument nützlich ist und eingesetzt werden kann. Diesbezüglich betonen sie aber auch, dass das bloße Bewusstsein über den Strategiegebrauch während des Lesens nicht ausreichend ist, um die Leser in ihrem Strategiegebrauch zu fördern. Demnach muss die Lehrkraft durch praktische Übungen von Lesestrategien den Leser in seinem Lesen unterstützen (Mokthari & Reichard, 2002, S. 256).

In Anlehnung an die wissenschaftliche Arbeit von Mokthari und Reichard (2002) verfassen Mokthari und Sheorey einen Artikel mit dem Titel „*Measuring ESL Students' Awareness of Reading Strategies*“. Innerhalb dieses Artikels präsentieren sie den von ihnen entwickelten Fragebogen „SORS“ (Survey of Reading Strategies). Demzufolge entwickelten die besagten Forscher den „SORS“ und verfolgten dabei das Ziel speziell die kognitive Bewusstheit über den Lesestrategiegebrauch von erwachsenen Lesern zu messen, die Englisch als zweite Sprache erlernen (vgl. Mokthari & Sheorey, 2002, S. 2). Dabei diene das zuvor entwickelte Datenerhebungsinstrument „MARSI“ als Vorlage und wurde für die Entwicklung des „SORS“ adaptiert. Der Einsatz des Messinstruments „SORS“ soll dazu beitragen, dass sich die metakognitive Bewusstheit der Leser steigert. Dies wiederum soll dazu beitragen, dass die Leser zu strategischen Lesern werden (ebd.). Die Untersuchung wurde mit 125 Studenten mit Englisch als Fremdsprache durchgeführt und die Ergebnisse befürworten die Nutzung des entwickelten Datenerhebungsinstrument „SORS“ (vgl. Mokthari & Sheorey, 2002, S. 6). Des Weiteren sekundieren die Autoren, die Vermittlung von Lesestrategien und betonen, dass diese Vermittlung es den Studenten ermöglicht, ihr metakognitives Bewusstsein zu steigern und einen effektiven Lesestrategiegebrauch durchzuführen, welche sie beim Lesen dringend benötigen (ebd.).

2.2. Forschungen zu der Vermittlung von Lesestrategien aus der Türkei

Innerhalb der Türkei wurden auch unterschiedliche Untersuchungen für die Vermittlung von Lesestrategien betrieben. Die Ansätze bezüglich dieser Untersuchungen begannen in der Türkei insbesondere in den neunziger Jahren.

Zum Beispiel hat Polat im Jahre 1990 einen wissenschaftlichen Artikel mit dem Titel *„Kültürlerarası bildirişimde etkin bir süreç: yabancı dilde okuma-anlama“* (Aktiver Prozess der interkulturellen Kommunikation: Leseverstehen in der Fremdsprache) geschrieben. Es ist zu betonen, dass sich dieser Artikel auf das Fachgebiet DaF bezieht. In diesem Artikel beschreibt Polat die Entwicklung unterschiedlicher Methoden im FSU und betrachtet das Leseverstehen aus einem interkulturellen Blickpunkt. Dabei betont sie, dass man bei der Auswahl der Texte sowohl auf die Kultur der Lernenden als auch die Kultur der Zielsprache beachten muss. In Bezug auf den Fokus dieser vorliegenden Arbeit, ist es interessant, dass Polat in diesem Artikel keine Bezeichnungen wie „Strategie“ oder „Strategievermittlung“ benutzt. Jedoch erläutert sie in ihrem Artikel den Einsatz von „Aufgaben, welche das Leseverstehen erleichtern“. Bei der Betrachtung dieser „Aufgaben“, erkennt man, dass es sich hierbei um eine Strategievermittlung handelt. Denn die von ihr vorgeschlagenen Aufgaben vermitteln Lesestrategien wie z.B. „die Beachtung der Schlüsselwörter“, „das Visualisieren oder Aufteilen des Textes“ und das „aktivieren des Vorwissen“. Obwohl keine Rede von einem Strategietraining vorhanden ist, pointiert Polat einen Bedarf an der Bearbeitung von Aufgaben, welche den Leseprozess erleichtern.

Ein ähnlicher Bedarf wird im Jahre 1995 von Eruz geäußert. Folglich verfasste Eruz an der Universität Istanbul im Jahre 1995 einen wissenschaftlichen Artikel mit dem Titel *„Uzmanlık Metinleriyle Okuma-Anlama Etkinliğinin Geliştirilmesi“* (Die Entwicklung von Leseverstehensaktivitäten durch Sachfachtexte). Eruz betont in diesem Artikel den hohen Stellenwert des Lesens in der Fremdsprache und bemängelt die Lesegewohnheit der türkischen Leser. Demnach betont Eruz, dass die Studenten der Germanistikabteilung der Universität Istanbul sehr schwach in der Nutzung von unterschiedlichen Arbeitstechniken, bezüglich des Leseverstehens, sind. Aufgrund dessen betont Eruz auch, dass sie ein Studienfach konzipiert hat, dessen Hauptziel in der Förderung des Leseverstehens bestand. Dieses Studienfach wurde ein Jahr lang durchgeführt

und bestand in dem Lesen von Sachfachtexten der Germanistik. Bezüglich der Förderung des Leseverstehens wurden die ersten zwei Wochen eine aus fünf Schritten bestehende Unterrichtseinheit durchgeführt. Im ersten Schritt dieser Einheit lernten die Studenten 6 unterschiedliche Textsorten kennen (Geschichte, Novelle, Zeitschrift und z.B. Fernsehprogramm). Im zweiten Schritt wurde in Plenum darüber gesprochen, wie man diese Texte liest. In Anlehnung an den zweiten Schritt wurden im dritten Schritt die einzelnen Lesestile erklärt und über ihren Einsatz diskutiert. Der vierte Schritt bestand aus dem Lesen der fachbezogenen Sachtexte. In diesem Schritt sollten die Studenten in Kleingruppen den Text lesen und danach im Plenum über die eingesetzten Techniken und den Inhalt des Textes berichten. Der letzte Schritt bestand aus dem selbständigen Lesen von Sachfachtexten. Diese zweiwöchige Einführung sollte den Studenten das weitere Lesen von Sachfachtexten erleichtern. Aus der Gesamtbetrachtung dieses Konzeptes kann man sagen, dass es sich hier um eine Einführung in die Arbeitstechniken bezüglich des Leseverstehens handelt. Jedoch bildet die Vermittlung von Lesestrategien in diesem Konzept keinen integralen Bestandteil des Studienfaches und stellt somit auch kein explizites Training dar. Trotzdem erkennt man, dass Eruz auch einen Bedarf an der Vermittlung von Lesestrategien empfindet.

In Bezug auf die Vermittlung von Lesestrategien im Bereich Deutsch als Fremdsprache hat Köksal (2007) einen wissenschaftlichen Beitrag mit dem Titel *„Zum Leseverstehen deutschsprachiger Texte. Strategien für Lerner der Deutschlehrausbildung“* verfasst. In diesem Beitrag beschreibt sie das Lernerprofil der Lerner, welche im ersten Studienjahr (2006/2007) an der Trakya Universität an der Deutschlehrausbildung studieren und sich im Studienfach „Leseferdigkeit I“ eingeschrieben haben. Diesbezüglich betont Köksal, dass den Lernern die Anwendung von Lesestrategien fremd ist (vgl. Köksal, 2007, S. 382). Demzufolge verfolgen die Lerner eine traditionelle Lerntradition und assoziieren mit dem Leseverstehen nur eine richtige Beantwortung von Mehrfachauswahlaufgaben (multiple-choice Aufgaben) oder Fragen zum Text in Form von richtig-falsch Aufgaben. Diese Auffassung kritisiert Köksal und formuliert einen Vorschlag, mit denen man das Verständnis vom Lesen in der Fremdsprache unterstützen und erweitern kann. Nach Köksal könnte man ein Ausgangsmaterial

erstellen, welches mit dem jeweiligen Lesetext verbunden werden kann. Die Funktion dieses Ausgangsmaterials sollte sich auf die Vermittlung von Strategien konzentrieren. Als Beispiele für die Vermittlung von Lesestrategien nennt Köksal z.B. die Ermittlung der Wortbedeutung aus dem Kontext und die Beachtung der Überschriften und Aufgabenformulierungen. Zusammenfassend plädiert Köksal für eine zielentsprechende Förderung des Leseverstehensprozesses durch die explizite Vermittlung von Lesestrategien.

Eine weitere Befürwortung der Vermittlung von Lesestrategien wurde im Jahre 2011 von Tuğlu in seiner Dissertation mit dem Titel „*Entwicklung von computerbasierten Lehr- und Lernmaterialien zur Förderung der Lesefertigkeit von Studierenden der Deutschlehrerausbildung in der Türkei*“ ausgesprochen. In dieser Dissertation betont Tuğlu die Bedeutung der Lesekompetenz und bemängelt die zu gering entwickelte Lesekompetenz der Studenten. Anlehnend an dieses Defizit zielt Tuğlu in seiner Dissertation auf die Entwicklung der Lesekompetenz durch den Einsatz medienbasierter bzw. computer- und internetgestützter Materialien. Diesbezüglich entwickelt er einen theoretischen Ansatz und praxisorientierte Lösungsvorschläge für die effektivere Gestaltung der Studienfächer durch den Einsatz von medienbasierten Lehr- und Lernmaterialien. Neben der Erläuterungen der Medienkompetenz, des computergestützten DaF-Unterrichts und der Materialerstellung pointiert Tuğlu in seiner Arbeit auch die Bedeutung von Lesestrategien (Tuğlu, 2011, S. 106). Diesbezüglich betont er, dass die Beherrschung von Lesestrategien im Fremdsprachenunterricht immer mehr an Bedeutung gewinnt und eine wichtige Rolle spielt. Somit befürwortet Tuğlu ebenfalls die Vermittlung von Lesestrategien und entwickelt einen wichtigen Beitrag für Entwicklung von medienbasierten Materialien bezüglich der Förderung der Lesekompetenz.

An der Bilkent Universität wurde im Jahre 2005 von Uzunçakmak eine Magisterarbeit bezüglich der Vermittlung von Lesestrategien geschrieben. Der Titel der Masterarbeit lautet „*Successful and unsuccessful Readers' use of reading strategies*“. Das Ziel dieser Arbeit bestand in der Ermittlung des allgemeinen Gebrauchs von Lesestrategien unter Betrachtung der von den Probanden angegebenen Nutzung der Lesestrategien und der Unterschiedsfeststellung zwischen dem Lesestrategiegebrauch kompetenter und

weniger kompetenter Studenten. Demzufolge wurden innerhalb der Studie zwei Fragebögen beantwortet und zwei unterschiedliche Leseaufgaben durchgeführt. Die Beantwortung des ersten Fragebogens „Reading Strategy Questionnaire“ (RSQ) wurde mit 112 Studenten, welche in der sprachlichen Vorbereitungshochschule der Nahöstlichen Technischen Universität ODTÜ immatrikuliert sind, durchgeführt. Mit Hilfe dieses Fragebogens wurde der allgemeine Strategiegebrauch ermittelt. Nach der Durchführung des ersten Fragebogens nahmen die Studenten weiter an ihren Seminaren der Vorbereitungsklassen der Sprachhochschule teil und benutzten ihre Kursbücher. Während des Semesters wurden sechs Leistungstests durchgeführt. Mit Hilfe der Ergebnisse der Leistungstests wurden die am besten abschneidenden und die am schlechtesten abschneidenden Studenten bestimmt. Mit diesen 34 Studenten wurde dann der zweite Fragebogen, welcher aus einem sog. „Recall“ bestand durchgeführt. Demzufolge wollte man ermitteln, an welche Lesestrategien sich die Studenten noch erinnern konnten. Abschließend wurde mit den zwei kompetentesten und zwei am weniger kompetentesten Studenten zwei Leseaufgaben durchgeführt, bei denen laute Denkprotokolle verfasst wurden. Die Ergebnisse dieser Studie zeigten, dass es in Bezug auf die allgemeine Strategienutzung und die Erinnerung an die Strategien, keinen statistischen Unterschied zwischen den zwei Gruppen gab (vgl. Uzunçakmak, 2005, S. 80). Jedoch lieferten die lauten Denkprotokolle wesentliche Unterschiede in der Strategienutzung der Studenten. Demnach erkannte man, dass kompetente Studenten eher zu der Nutzung von Top-Down Strategien neigen und weniger kompetente zu der Nutzung von Bottom-Up Strategien. Im Anschluss ihrer Arbeit plädiert auch Uzunçakmak für die Vermittlung von Lesestrategien.

Des Weiteren wurde von Şahan im Jahre 2010 eine Dissertation mit dem Titel „*The Effects Of Reading Strategies On The Improvement Of Inferential Skills*“ geschrieben. Die Untersuchung zielte auf die Ermittlung und Steigerung des Lesestrategiegebrauchs von angehenden Englischlehrern an der Gazi Universität. In der Studie wurden zunächst mit Hilfe der Beantwortung eines Fragebogens ermittelt, welchen allgemeinen Lesestrategiegebrauch die Studenten aufweisen. Nach der Durchführung des ersten Fragebogens wurde eine Voruntersuchung in Form eines Lesetests durchgeführt. Hinzufügend wurden während der

Bearbeitung der Lesetests auch laute Denkprotokolle angefertigt. Die Ergebnisse dieser Untersuchungen zeigten, dass die Ergebnisse des ersten Fragebogens nicht mit den Ergebnissen der Tests und Denkprotokolle übereinstimmten. Es wurde festgestellt, dass die Studenten keine kompetenten strategischen Leser sind (vgl. Şahan, 2010, S. 106). Nach dieser Feststellung wurde mit den Studenten ein Semester lang ein Lesestrategietraining durchgeführt. Nach diesem Training wurde eine Nachuntersuchung in Form eines Lesetests durchgeführt. Die Ergebnisse zeigten, dass sich die Studenten kompetenter in Gebrauch der Lesestrategien geworden waren.

Eine weitere Untersuchung bezüglich der Vermittlung von Lesestrategien wurde von Wilkes im Jahre 2011 an der privaten Grundschule von Bilkent (Özel Bilkent Laboratuvar Okulu) unter dem Titel *„A case study on primary school students' perceptions about their use of language learning and reading strategies and strategy training“* durchgeführt. In dieser Untersuchung hat die Forscherin im Rahmen ihrer Masterarbeit versucht, ein Strategietrainingsprogramm durchzuführen. Vor dem Training hat die Forscherin für die Ermittlung der demografischen Informationen mehrere Datenerhebungsinstrumente wie den „SILL“ und „SORS“ verwendet. Ihre Untersuchungsgruppe bestand aus 7 Schülern aus den 4. und 5. Klassen der Schule. Ihr Ziel bestand neben der Förderung der Lesekompetenz der Schüler durch das Training, insbesondere in der Feststellung der Wahrnehmung, welche die Schüler von dem Training hatten. Zur Ermittlung dieses Zieles nutzt sie die Schülerarbeiten, Reportagen und ihre eigenen Unterrichtsbeobachtungen. In Anlehnung an ihre Untersuchungsergebnisse befürwortete sie die Vermittlung von Lesestrategien und betonte ihren positiven Effekt auf das Leseverständnis der Schüler (vgl. Wilkes, 2011, S. 180).

Außerdem wurden an der Abteilung für Englischlehrerausbildung der Universität Hacettepe im Jahre 2010 eine Dissertation bezüglich der Vermittlung von Lesestrategien geschrieben. Diese Arbeit wurde von Ghamesi verfasst und trägt den Titel *„Cognitive and metacognitive strategies employed by Iranian and Turkish EFL learners“*. In dieser Arbeit hat der Forscher versucht, an vier türkischen und drei iranischen Universitäten den Gebrauch kognitiver und metakognitiver Lesestrategien von 461 Studenten zu ermitteln (vgl. Ghasemi, 2010, S. 8). Diesbezüglich hat der Forscher mehrere Fragebögen benutzt und die gewonnenen

Informationen in Hinblick auf demographische Merkmale untersucht. Ghamesi's Arbeit verdeutlicht einen Bedarf an einem Strategietraining, welches die kognitive bzw. metakognitive Bewusstheit der Lerner steigert.

Eine weitere Untersuchung zur Vermittlung von Lesestrategien wurde von Alyas im Rahmen seiner Magisterarbeit durchgeführt. Sie trägt den Titel „*Metacognitive strategies to foster learner autonomy in EFL reading*“ und wurde im Jahre 2011 an der Universität Hacettepe anerkannt. In dieser Arbeit versucht der Forscher zu ermitteln, ob das Training von Lesestrategien einen Einfluss auf die Lernerautonomie der Studenten hat. Seine Untersuchung führte er mit 213 Studenten an der Hacettepe und Gazi Universität und er benutzte zwei Fragebögen. Während der erste Fragebogen sich auf die metakognitiven Lesestrategien bezog, zielte der zweite Fragebogen auf die Messung der Lernerautonomie. Nach der Datenermittlung wurden die Daten auf die demographischen Merkmale der Teilnehmenden untersucht (vgl. Alyas, 2011, S. 51). Die Befunde der Magisterarbeit verdeutlichen auch einen Bedarf an der bewusstmachenden Vermittlung von Lesestrategien.

Abschließend ist zu erwähnen, dass in der Türkei weitere Magisterarbeiten bezüglich der Vermittlung von Lernstrategien im Rahmen ‚Deutsch als Fremdsprache‘ geschrieben wurden sind. Obwohl diese Arbeiten sich nicht mit der Vermittlung von Lesestrategien beschäftigen, erfolgt ihre Nennung, weil sie spezifisch für den Bereich DaF geschrieben wurden. Zum Beispiel hat Karamanoğlu im Jahre 2005 die Magisterarbeit mit dem Titel „*Almanca Öğretmen Adaylarında Yabancı Dil Öğrenme Stratejilerini Kullanımı*“ geschrieben. In dieser Arbeit versucht Karamanoğlu den Gebrauch von allgemeinen Lernstrategien hinsichtlich der demographischen Daten der Untersuchungsgruppe mit dem Einsatz von zwei Fragebögen zu analysieren. Zwar geht es in dieser Masterarbeit nicht um die Vermittlung von Lesestrategien, jedoch wird betont, dass die Vermittlung von Lernstrategien ein Bedarf im Bereich der Vermittlung des Deutsch als Fremdsprache bildet (vgl. Karamanoğlu, 2005, S. 70).

Eine weitere Masterarbeit bezüglich der Vermittlung von Lernstrategien im Rahmen der Fremdsprache Deutsch wurde im Jahre 2004 von Silahsızoğlu geschrieben. Der Titel dieser Arbeit lautet „*Öğrenme Stratejileri ve Teknikleri Bağlamında Yabancı Dil Olarak Almanca ve Türkçe Öğretim Süreçlerine*

Karşılaştırmalı Bir Bakış“. Silahsızoğlu betont in ihrer Arbeit die wachsende Bedeutung des autonomen Lernens. In Anlehnung an das autonome Lernen pointiert Silahsızoğlu den Einsatz von Lernstrategien. In ihrer Arbeit untersucht und vergleicht sie Lehrwerke hinsichtlich ihrer Vermittlung von Lernstrategien. Zwar geht es in dieser Masterarbeit nicht um die Vermittlung von Lesestrategien, jedoch wird auch in dieser Arbeit betont, dass die Vermittlung von Lernstrategien einen Bedarf im Bereich der Vermittlung des Deutsch als Fremdsprache bildet (vgl. Silahsızoğlu, 2004, S. 63).

2.3. Zusammenfassung und Folgerungen des Forschungsstandes

Aus der Gesamtbetrachtung der durchgeführten Untersuchungen und deren Ergebnissen kristallisiert sich ein Bedarf in Bezug auf die Vermittlung von Lesestrategien. Demnach weist die Mehrzahl der an den Untersuchungen teilgenommenen Probanden ein mangelndes Strategiewissen auf. Bezüglich dieses Defizits kristallisiert sich, dass die Probanden hinsichtlich des Gebrauchs von Lesestrategien insbesondere Probleme bezüglich der Verbalisierung ihrer Gedankengänge haben. Diesbezüglich muss ein explizites Strategietraining durchgeführt, welches die Komponenten des Bewusstmachens und Reflektierens effizient thematisiert.

Aus der Gesamtbetrachtung der vorliegenden Forschungen erkennt man auch, dass sich eine neue Tendenz in der Vermittlung von Strategien abzeichnet. Diese Tendenz besteht aus der kompetenzorientierten Strategievermittlung. Die Forschungen verdeutlichen die Euphorie in Bezug auf die Vermittlung von Lernstrategie, jedoch entwickelte sich im weiteren Fortgang dieser Euphorie auch das Bedürfnis Lernstrategien unter der Beachtung bestimmter Fertigungsbereiche bzw. kompetenzorientiert zu vermitteln. Denn die kompetenzorientierte Strategievermittlung ermöglicht folglich auch eine detailliertere und kontextabhängige Analyse des jeweiligen Strategiegebrauchs. Aus diesem Grund ermöglicht diese Art von Strategievermittlung auch eine eine effektivere Förderung der Lernerautonomie. Hinsichtlich dieser steigenden Tendenz verdeutlicht sich allerdings auch der Bedarf an der Entwicklung von jeweiligen Ausgangsmaterialien bezüglich der zu vermittelnden Lesestrategien.

3. METHODISCHES VORGEHEN

3.1. Methodische Vorgehensweise

Im weiteren Teil der Arbeit soll das methodische Vorgehen erläutert werden. Diesbezüglich ist es sinnvoll, das Hauptziel der Arbeit nochmals zu betonen. Demnach bestand das Hauptziel der vorliegenden Arbeit zu einem aus der Ermittlung des Einflusses des expliziten Strategietrainings auf die Gebrauchshäufigkeit der Lesestrategien und aus der Ermittlung des besagten Einflusses auf den angemesseneren Strategiegebrauch. Aufgrund der Beschaffenheit des Hauptziels dieser Untersuchung wurden sowohl quantitative als auch qualitative Daten für die Analyse des Strategiegebrauchs herangezogen. Diese Verknüpfung von quantitativen und qualitativen Daten ermöglichte einen besseren Einblick auf den Forschungsgegenstand. Folglich erhielt man somit zwei Zugänge zum Forschungsgegenstand der Untersuchung und konnte den Effekt des Strategietrainings sowohl auf die Gebrauchshäufigkeit als auch auf die Nutzungsangemessenheit detaillierter analysieren. Demzufolge bildete das Nutzen von unterschiedlichen Datenerhebungsinstrumenten die Möglichkeit einer wechselseitigen Überprüfung, Ergänzung und gewährleistete somit auch eine höhere Validität der Ergebnisse.

Diesbezüglich erfolgte die quantitative Datenerhebung durch die Durchführung des von Oxford (2004) entwickelten Fragebogens mit dem Titel „Lesestrategie-Fragebogen“ (RSQ). Mit Hilfe dieses Fragebogens sollte ein Einblick in die Gebrauchshäufigkeit bestimmter Lesestrategien gewährleistet werden. In Bezug auf das Training der Lesestrategien konnte man somit ermitteln, wie sich die Gebrauchshäufigkeit der jeweiligen Lesestrategien vor und nach dem Training gestaltete. Die qualitativen Daten der Untersuchung wurden mit der Hilfe der Analyse der Studentarbeiten erhoben. Die qualitative Analyse der Studentarbeiten ermöglichte einen besseren Einblick in den faktischen Gebrauch der Lesestrategien. Folglich stellten die qualitativen Daten eine Erweiterung und Ergänzung der quantitativen-statistischen Datenerhebung dar.

Um die Fragestellungen der vorliegenden Arbeit (siehe Kapitel: 1.3. und 1.3.1.) beantworten zu können, wurde ein Forschungsdesign konzipiert, welche die Nutzung einer qualitativen und quantitativen Datenerhebung ermöglichte.

Demnach bestand der Untersuchungsablauf neben dem Einsatz desselben Fragebogens vor und nach dem Strategietraining und des Einsammelns und Analysieren der Studentenarbeiten vor und nach dem Strategietraining auch aus der Durchführung eines expliziten Strategietrainings. Folglich wurde der Einsatz der Datenerhebungsinstrumente in der Form eines quantitativen und qualitativen Vor- und Nachtests durchgeführt. Das Strategietraining wurde im Wochenmodus genutzt und erstreckte sich über eine Zeitspanne von sieben Wochen. Pro Woche wurde eine Doppelstunde (2x40 Min.) andauernde Vermittlung von Lesestrategien im Rahmen des Studienfaches „Deutsche Literatur II“ an der Deutschlehrerausbildung der Universität Hacettepe durchgeführt.

Das folgende Schema liefert einen Überblick über den Untersuchungsablauf:

Tabelle 1.3: Untersuchungsablauf

<i>Woche</i>	<i>Beschreibung</i>
1.	- Durchführung des Fragebogens (RSQ) - Bearbeiten und Einsammeln des vorbereiteten Arbeitsmaterials bezüglich der angemessenen Strategienutzung (Vortest)
2.	- Durchführung des Strategietrainings
3.	- Durchführung des Strategietrainings
4.	- Durchführung des Strategietrainings
5.	- Durchführung des Strategietrainings
6.	- Durchführung des Strategietrainings
7.	- Durchführung des Strategietrainings
8.	- Durchführung des Strategietrainings
9.	- Durchführung des Fragebogens (RSQ) - Bearbeiten und Einsammeln des vorbereiteten Arbeitsmaterials bezüglich der angemessenen Strategienutzung (Nachtest)

3.2. Untersuchungsgruppe

In die Untersuchungsgruppe wurden 35 Studenten der Hacettepe Universität einbezogen. Diese Studenten waren an der Deutschlehrerausbildung der Hacettepe Universität immatrikuliert und befanden sich im vierten Semester ihres Studiums. Innerhalb dieser 35 Studierenden (100%) befanden sich 26 Frauen (74%) und 9 Männer (26%). Die Untersuchung wurde im Frühlingssemester 2014-2015 im Rahmen des Pflichtstudienfaches „Deutsche Literatur II“ durchgeführt. Diese Studenten waren für diese Untersuchung geeignet, weil sie Rahmen dieses Studienfaches auf das Verstehen von Sachfachtexten angewiesen waren.

Die Leiterin des Studienfaches hatte in vorläufigen Gesprächen betont, dass der Inhalt dieses Faches hauptsächlich aus dem Lesen von Sachfachtexten besteht. Des Weiteren hatte die Leiterin des Studienfaches im Vorfeld die Beobachtungen gemacht, dass sich die Studenten mit dem Lesen der Sachfachtexte (in diesem Fall Texte über die Literaturepochen) sehr schwer tun. Dieser Sachverhalt pointierte einen Bedarf an der Vermittlung von Lesestrategien. Da die meisten Studenten sich mit dem Lesen dieser Sachfachtexte schwer taten, konnten sie die vermittelten Lesestrategien vor Ort und Stelle anwenden und sie für die Kompensierung bestimmter Defizite nutzen. Des Weiteren erwies sich diese Gruppe auch als geeignet, da das erfolgreiche Leseverstehen in diesem Studienfach die einzige Chance für das Bestehen bildete. Mit anderen Worten kann man auch sagen, dass die Studenten, welche die Zwischen- und Abschlussprüfungen mit Erfolg bestehen wollten auch die empfohlene Literatur bzw. die Sachfachtexte verstehen mussten. Daher bildete die Vermittlung von Lesestrategien, ein attraktives Angebot für die Studenten, da sie diese auch im zukünftigen Studium gut gebrauchen konnten.

3.3. Darstellung der Durchführung des Strategietrainings

Die Vermittlung von Lesestrategien durch ein Strategietraining bildete eine Hauptkomponente dieser Untersuchung. Da sich während der Recherche das Instruktionsmodell des „expliziten Trainings“ als die aktuellste und bewährteste herausgestellt hatte, wurde dieses Modell zur Vermittlung von Lesestrategien innerhalb dieser Untersuchung herangezogen. Folglich wurde versucht, das vier-schrittige Grundmuster bzw. die vier Phasen des besagten Instruktionsmodells (1. Bewusstmachen vorhandener Lesestrategie; 2. Orientierung und Anwendung der Strategie; 3. Erprobung und Übung; 4. Bewusstmachen bzw. Reflektieren) für die Vermittlung der Lesestrategien durchzuführen (siehe Kapitel 1.7.5.4.). Das Strategietraining wurde im Wochenmodus durchgeführt. Im Rahmen des Studienfachs „Deutsche Literatur II“ wurden unterschiedliche Lesestrategien vermittelt bzw. ein explizites Strategietraining durchgeführt. Folglich wurden insgesamt sieben Unterrichtseinheiten bezüglich des Strategietrainings in der Form des „expliziten Trainings“ entwickelt.

Aufgrund des riesigen Umfangs an definierten Lesestrategien in der Fremdsprachendidaktik, wurden die von Oxford (2004) definierten Lesestrategien

und ihre Klassifikation dieser Lesestrategien als Grundbasis der vorliegenden Untersuchung genutzt (siehe Kapitel 1.7.4.3.1.). Der Versuch, alle in der Fremdsprachendidaktik definierten Lesestrategie zu vermitteln, hätte den Rahmen der vorliegenden Arbeit gesprengt. Aus diesem Grund bestand das Ziel des Strategietrainings aus der Vermittlung von insgesamt 35 Lesestrategien. Diese Lesestrategien bildeten zugleich auch die 35 Items des benutzten Fragebogens (RSQ). Durch die Vermittlung dieser 35 Lesestrategien konnte man auch ebenfalls die qualitativen und quantitativen Daten gut miteinander vergleichen und inhaltliche Rückschlüsse ziehen. Wie schon in Kapitel 1.7.4.3.1. und 1.7.4.3.2. dargestellt und erläutert wurde, werden diese 35 Lesestrategien in zwei Gruppen geteilt. Somit bestanden die zu vermittelnden 35 Lesestrategien aus 20 Top-Down Lesestrategien und 15 Bottom-Up Lesestrategien.

Demzufolge wurden während des Strategietrainings sowohl Top-Down als auch Bottom-Up Strategien vermittelt. Die Vermittlung beider Strategiearten hat mehrere Argumente. Zu einem stimmt die Vermittlung dieser 35 Lesestrategien mit den Items des genutzten Fragebogens (RSQ) überein und ermöglicht eine wechselseitige Betrachtung der erhobenen Daten. Ein weiteres Argument bildet die im Kapitel 1.7.5.4. erläuterte Anforderung an ein effektives Lesestrategietraining. Wie im besagten Kapitel auch genannt wurde, zielt ein effektives Lesestrategietraining auf die Erweiterung des Strategierepertoires der Leser. Somit müssen dem Leser also sowohl Bottom-Up als auch Top-Down Lesestrategien vermittelt werden. Denn nur so erzielt man die Erweiterung des Strategierepertoires bzw. bildet eine „Strategiekette“ oder einen „Strategieköcher“, aus denen den Leser je nach Situation bestimmte Strategien „entnehmen“ und gebrauchen kann. Zwar wurde in mehreren Studien wissenschaftlich belegt, dass kompetente Leser eher Top-Down Lesestrategien benutzen, während weniger kompetente Leser zur der Nutzung von Bottom-Up Strategien neigen (vgl. Oxford, 2004; Uzunçakmak, 2009), jedoch bildete dies keinen Grund dazu Bottom-Up Strategien im Unterricht nicht zu behandeln. Denn die Bewusstmachung dieser Strategien führt folglich auch dazu, dass die Leser ein Wissen über die unterschiedlichen Strategien entwickeln. Die Leser werden sich bewusst, welcher Gebrauch von Lesestrategien angemessen ist oder nicht. Des Weiteren sollte diese Feststellung nicht dazu verleiten, dass man nur Top-Down Strategien

vermittelt und Bottom-Up Lesestrategien als minderwertig betrachtet. Denn je nach Lesesituation und Kontext benötigt man sowohl Top-Down als auch Bottom-Up Lesestrategien. Dieser Sachverhalt bestätigt sich auch der unumstrittenen Gültigkeit des interaktiven Lesemodells (siehe Kapitel 1.7.1.7.3). Aufgrund dessen wurden Lesesituationen geschaffen, in denen man den zweckmäßigen Gebrauch sowohl von Top-Down als auch von Bottom-Up Lesestrategien erläuterte, erprobte und diskutierte.

Neben der Erweiterung des Strategierepertoires der Leser und der Bewusstheit über den Gebrauch der einzelnen Strategien, zielte das durchgeführte Training auch darauf, die Leser zu kompetenten Lesern werden zu lassen bzw. sie diesbezüglich zu fördern. Somit wurde neben dem Ziel der Erweiterung des Strategierepertoires des Lesers und der Vermittlung und dem Diskutieren von Bottom-Up Lesestrategien, insbesondere der Einsatz von Top-Down Lesestrategien befürwortet. Deswegen wurden für das Training Unterrichtsmaterialien entwickelt, in denen der Leser die Lesestrategien und deren Nutzen und Vorteile kennen und mit anderen Strategien vergleichen konnte.

Im weiteren Verlauf werden die Inhalte der sieben Unterrichtseinheiten des Strategietrainings näher erläutert und es werden Ausschnitte aus den erstellten Arbeitsblättern präsentiert. Des Weiteren ist es zu betonen, dass die Texte, welche für das Strategietraining genutzt wurden aus dem von Gigl im Jahre 1999 verfassten Buch „Deutsche Literaturgeschichte“ stammten. Dieses Buch gehörte zur empfohlenen Literatur des Studienfaches. Demnach waren die Texte über welche die Strategievermittlung durchgeführt wurde, vorbestimmt. Es handelte sich bei den benutzten Texten um Sachfachtexte, welche Informationen bezüglich einer Literaturepoche beinhalteten und zur obligatorischen Lehrveranstaltung des Studienfachs „Deutsche Literatur II“ gehörten. Da der Fokus dieser Arbeit in der Vermittlung von Lesestrategien und ihrem Einfluss auf dem Strategiegebrauch liegt, wird im weiteren Verlauf der Arbeit nicht auf den Inhalt der Texte eingegangen. Schließlich ist zu betonen, dass von der Forscherin für jede Woche ein Unterrichtsverlauf mit dazugehörigen Material entwickelt wurde und sieben Wochen lang jeweils eine Unterrichtseinheit bezüglich des Strategietrainings durchgeführt wurde. Im weiteren Verlauf wird der Inhalt dieser einzelnen Unterrichtseinheiten näher erläutert.

1. Unterrichtseinheit des Strategietrainings:

Die folgende Tabelle legt die Informationen bezüglich der ersten Unterrichtseinheit des Strategietrainings dar (siehe Tabelle 3.1.).

Tabelle 3.1: Informationen über die 1. Unterrichtseinheit des Strategietrainings

1. Unterrichtseinheit des Strategietrainings	
Lernziel:	Die Lernenden können sechs Top-Down Lesestrategien angemessen gebrauchen.
Inhalt der Unterrichtseinheit:	Das Eingehen auf die Strategien, <ol style="list-style-type: none">1. „Nutzung des Titels um Vermutungen zum Textinhalt aufzustellen“;2. „Beachtung der Textsorte“;3. „Vermutungen zum weiteren Textinhalt aufstellen“;4. „Notieren von Schlüsselwörtern“;5. „Unterstreichen wichtiger Textstellen“;6. „Markieren von wichtigen Textstellen mit farbigen Stiften oder Sternen“.
Arbeitsmaterial:	Arbeitsblätter, PowerPoint Präsentation
Lernaufgabe:	Die Studenten sollen die Instruktionsschritte des Strategietrainings befolgen und den vorhandenen Text unter der Anwendung der vermittelten Lesestrategien bearbeiten.
Textinhalt:	Text über die Literaturepoche des „Realismus“

In dieser Unterrichtseinheit des Strategietrainings ging es um die Vermittlung der oben erwähnten Lesestrategien (siehe Tabelle 3.1.). Hierfür wurden den Studenten Arbeitsblätter ausgeteilt. Außerdem wurde zusätzlich eine PowerPoint Präsentation benutzt, um den Unterrichtsverlauf effektiver und praktischer zu gestalten. Diese PowerPoint Präsentation beinhaltete denselben Textinhalt und wurde additiv unterstützend für die Bearbeitung der Arbeitsblätter genutzt. Da der Inhalt der Präsentation an die Tafel projiziert werden konnte, ermöglichte dies z.B. bestimmte Schlüsselwörter gemeinsam im Plenum zu ermitteln und über den Inhalt der einzelnen Aktivitäten zu diskutieren.

Diese Unterrichtseinheit bestand insgesamt aus drei Teilen. Der erste Teil bestand aus der gebündelten Vermittlung der Lesestrategien „Nutzung des Titels um Vermutungen zum Textinhalt aufzustellen“ und „Beachtung der Textsorte“ und „Vermutungen zum weiteren Textinhalt aufstellen“. Hierfür wurde entsprechend

der Komponenten des expliziten Trainings zunächst das Vorhandensein der jeweiligen Lesestrategien bewusst gemacht. Diesbezüglich wurden den Studenten Ausschnitte von unterschiedlichen Textsorten präsentiert. Hierbei betonte die Lehrkraft, dass die Titel der unterschiedlichen Texte Hinweise bezüglich der Textsorte und zum weiteren Verlauf des Textes geben. Danach erläuterte die Lehrkraft, was Titel überhaupt sind, wann und warum man sie beachten sollte. Die folgende Abbildung stammt aus dem benutzten Arbeitsmaterial und verdeutlicht den Schritt der Bewusstmachung.

Was sind Titel?

Titel, auch genannt Überschriften, geben Hinweise zum Inhalt eines Textes. Meistens bringen die Titel den Inhalt des Textes möglichst präzise und inhaltlich auf einen Punkt.

Warum sollte man die Titel beachten?

Mit der Betrachtung der Titel erhält man einen ersten Überblick über den Text. In Texten gibt es auch Zwischentitel. Diese Zwischentitel befinden sich unter dem eigentlichen Titel und im Text selbst. Die Zwischentitel eines Textes ermöglichen es, gezielt nach Informationen zu suchen.

Wann sollte man die Titel beachten?

Die Betrachtung der Titel sollte man vor dem Lesen durchführen. Somit erhält man im Voraus einen Überblick über den Text.

Abb. 3.1. Ausschnitt aus dem Arbeitsblatt bezüglich des Bewusstmachens von Titeln im Text

Nach dieser Bewusstmachung wurde der Titel des zu lesenden Textes an die Tafel (es handelte sich dabei um ein Whiteboard, auf dem man schreiben konnte) projiziert. Mit Hilfe dieser Projizierung begann die Lehrkraft laut zu denken und machte Vermutungen zum Textinhalt dieses Textes. Dabei schrieb sie ihre Vermutungen an die Tafel. Hierbei sollten die Studenten mitvermuten und ihre Vermutungen im Plenum äußern. Zum Beispiel wurden Vermutungen wie „In diesem Text werden historischen Daten der Epoche genannt.“ oder „Dieser Text beschreibt die Denkweise der Autoren.“ genannt. Nachdem die Vermutungen geäußert waren, wurde der zum Titel gehörende Text gelesen und man kontrollierte das Zutreffen der Vermutungen. Dieser Schritt bildete den zweiten Schritt des Instruktionsmodells: „Orientierung auf die Anwendung von Strategien“. Nachdem dieser Schritt beendet war, leitete die Lehrkraft den dritten Schritt des Instruktionsmodells „Erprobung und Übung“ ein. Hier war der Titel eines weiteren

zu lesenden Textes, auf den Arbeitsblättern den Studenten, abgebildet (siehe Abb. 3.2.).

1.5.: Sehen Sie sich die folgenden Titel an und vermuten Sie den Inhalt des dazugehörigen Textes. Teilen Sie ihre Vermutungen im Plenum mit.

Realismus (1850–1890)
Die politische Situation

Abb. 3.2. Ausschnitt aus dem Arbeitsblatt bezüglich der Komponente „Orientierung und Anwendung einer Strategie“

Die Studenten wurden dazu aufgefordert, in Betrachtung des Titels selbstständig Vermutungen zum Textinhalt aufzustellen. Nachdem die Vermutungen aufgestellt waren, mussten die Studenten den dazugehörigen Text lesen und ihre Vermutungen kontrollieren. Anschließend wurde der vierte Schritt des Instruktionsmodells „Bewusstmachung“ durchgeführt, indem die Lehrkraft den Studenten Fragen bezüglich des Bewusstmachungsprozess stellte. Diese lauteten z.B. „Welches Ziel wollten Sie durch das Vermuten aufstellen, erreichen?“ oder „Was haben Sie gemacht, um ihr Ziel zu erreichen?“ usw.

In der zweiten Hälfte der Unterrichtseinheit ging es um die Vermittlung der Lesestrategien „Notieren von Schlüsselwörtern“, „Unterstreichen von wichtigen Textstellen“ und „Markieren von wichtigen Textstellen mit farbigen Stiften oder Sternen“. Hierfür wurden die genannten Lesestrategien gebündelt vermittelt. Das bedeutet, dass die Lehrkraft während der Ermittlung der Schlüsselwörter auch demonstriert hat, wie man einen Text einteilen und wichtige Textstellen unterstreichen kann. Die Vermittlung der Strategien wurde unter der Beachtung der vier Komponenten des Instruktionsmodells durchgeführt. Zunächst wurde in Bezug auf den ersten Schritt des Trainings, das Vorhandensein dieser Strategien durch das Lesen des Informationskastens verdeutlicht (siehe Abb. 3.3.).

Was sind Schlüsselwörter? :

Schlüsselwörter sind Wörter mit einer zentralen Bedeutung. Sie geben die wichtigsten Informationen eines Textes wieder.

Warum setzt man Schlüsselwörter ein?

Mit Hilfe von Schlüsselwörtern kann man einen Text entschlüsseln. Denn die Schlüsselwörter geben einen Aufschluss über einen bestimmten Bereich oder Zusammenhang eines Textes. Außerdem helfen sie dabei den Textaufbau zu verstehen und besser zu interpretieren.

Wann setzt man Schlüsselwörter ein?

Schlüsselwörter werden eingesetzt wenn, man die Hauptaussagen und den Zusammenhang eines Textes und verstehen will. Deswegen sollte man die Schlüsselwörter während des Lesens markieren. Des Weiteren sind Schlüsselwörter auch besonders hilfreich wenn Sie eine Zusammenfassung eines Textes verfassen möchten.

Abb. 3.3. Ausschnitt aus dem Informationskasten bezüglich des „Notierens von Schlüsselwörtern“

Im zweiten Schritt des Trainings demonstrierte die Lehrkraft mit Hilfe des zuvor gelesenen Textes, wie sie die Schlüsselwörter raussuchte und notierte. Hierfür las die Lehrkraft den Textausschnitt aus der PowerPoint Präsentation laut vor und verbalisierte ihre Gedanken bezüglich der Schlüsselwörter und das Unterstreichen wichtiger Textstellen. Dabei betonte sie, dass sie zur Ermittlung der Schlüsselwörter den Text nach wichtigen Textstellen hin untersucht und diese auch markiert bzw. dass die Suche nach Schlüsselwörtern, das Auffinden der wichtigen Stellen im Text voraussetzt. Diesbezüglich erläuterte sie den Lesestil des „sortierenden Lesens“. Hierfür betonte sie, dass es unterschiedliche Lesestile gibt und dass das „sortierende Lesen“ ein Lesestil ist, den man für das Lesen bezüglich des Auffindens der wichtigsten Textstellen einsetzt.

Anschließend wurde auch der Informationskasten bezüglich des „Unterstreichens von Textstellen“ gelesen und erläutert (siehe Abb. 3.4.). Somit hatte die Lehrkraft durch die Vermittlung des „Notierens von Schlüsselwörtern“ die Strategien bezüglich des „Unterstreichens und Markieren von Textstellen“ und somit auch den Lesestil des „sortierenden Lesens“ vermittelt. Während der Demonstration der Anwendung dieser Strategien formulierte die Lehrkraft ihre Gedanken laut. Dabei suchte sie nach Schlüsselwörtern im Text und unterstrich wichtige Textstellen. Die Studenten schauten zu und konnten sich bezüglich der Anwendungsdemonstrierung der Strategien auch äußern. Nachdem die Lehrkraft den Textabschnitt gelesen hatte, waren die wichtigen Textstellen im Text markiert und die Schlüsselwörter waren mit farbigen Stiften hervorgehoben.

Was sind Unterstreichungen?

Unter Unterstreichungen versteht man die Unterlegung von Textstellen mit einer Linie oder einer Markierung. Diese Unterlegung kann mit unterschiedlichen Stiften (z.B. Textmarker, Bleistifte usw.) ausgeführt werden.

Warum unterstreicht man Texte?

Die Unterstreichungen bilden ein Verfahren, was der Erschließung des Textinhaltes dient. Mit dem Unterstreichen von Textstellen schafft man sich ein sog. „Verständnisgerüst“.

Wann setzt man Unterstreichungen am besten ein?

Unterstreichungen werden am besten eingesetzt wenn, man die Hauptaussagen und den Zusammenhang eines Textes verstehen will. Deswegen sollte man das Unterstreichen von Textstellen während des Lesens durchführen.

Wie sollte man Texte unterstreichen?

Für das Unterstreichen von Textstellen gibt es keine festgelegten Regeln. Die Art von der jeweiligen Unterstreichungsart hängt von dem jeweiligen Ziel, was man beim Lesen hat (z.B. das Wichtigste unterstreichen; eine spezifisch gesuchte Information unterstreichen oder das Unterstreichen von bekannten oder unbekanntem Informationen) ab.

Beispiel: das sortierende Lesen

Meistens unterstreicht man Texte mit dem Ziel, die wichtigsten Informationen zu ermitteln bzw. um die Hauptsache und die Nebensache voneinander zu unterscheiden. In diesem Fall liest man mit dem sortierenden Lesestil, d.h. man versucht die wichtigsten Textstellen zu unterstreichen. Hierbei sollten Sie beim Unterstreichen darauf achten, nicht zu viel (z.B. ganze Sätze) zu unterstreichen. Versuchen Sie möglichst nur die wichtigsten Begriffe oder Aussagen zu unterstreichen, ansonsten können sie den Überblick verlieren.

Abb. 3.4. Informationskasten bezüglich des „Unterstreichens von Textstellen“

Im nächsten Schritt sollten die Studenten den weiteren Teil des Textes selbst lesen und die Schlüsselwörter durch das Unterstreichen und Markieren des Textes ermitteln bzw. die ihnen zuvor demonstrierte Arbeitsschritte selbst anwenden. Nach dieser Durchführung sollten die Studenten wieder im Plenum über die genutzten Strategien reflektieren.

2. Unterrichtseinheit des Strategietrainings:

Die folgende Tabelle legt die Informationen bezüglich der zweiten Unterrichtseinheit des Strategietrainings dar (siehe Tabelle 3.2.).

Tabelle 3.2: Informationen über die 2. Unterrichtseinheit des Strategietrainings

2. Unterrichtseinheit des Strategietrainings	
Lernziel:	Die Lernenden können drei Bottom-Up Lesestrategien und eine Top-Down Lesestrategie angemessen gebrauchen.
Inhalt der Unterrichtseinheit:	Das Eingehen auf die Strategien, <ol style="list-style-type: none">1. „Beachtung der Anfänge und Enden von Paragraphen“ (Top-Down Lesestrategie);2. „Durchgängiges Lesen von Anfang bis zum Ende eine Paragraphen“ (Bottom Up Lesestrategie);3. „Nutzung von Schrägstrichen, um Sätze grammatisch aufzuteilen“ (Bottom-Up Lesestrategie);4. „Beachtung von Konnektoren, um die Satzstruktur zu verstehen“ (Bottom- Up Lesestrategie).
Arbeitsmaterial:	Arbeitsblätter, PowerPoint Präsentation
Lernaufgabe:	Die Studenten sollen die Instruktionsschritte des Strategietrainings befolgen und den vorhandenen Text unter der Anwendung der vermittelten Lesestrategien bearbeiten.
Textinhalt:	Text über die Literaturepoche „Weimarer Republik“

In der zweiten Unterrichtseinheit des Strategietrainings wurde erneut eine zusätzliche PowerPoint Präsentation benutzt, welche den Unterrichtsverlauf effektiver und praktischer gestalten sollte. Diese PowerPoint Präsentation beinhaltete denselben Textinhalt wie die Arbeitsblätter. Da der Inhalt der Präsentation jedoch an die Tafel projiziert werden konnte, ermöglichte dies z.B. eine effektivere Arbeit im Plenum. Denn die Lehrkraft konnte ihre Gedankengänge gut präsentieren. Somit hatte die Lehrkraft die Möglichkeit, die Ausübung des Gebrauchs der einzelnen Strategien im Plenum laut denkend zu demonstrieren.

Die Unterrichtseinheit bestand aus drei Teilen. Im ersten Teil wurden die Arbeitsblätter an die Studenten ausgeteilt. Danach vollzog die Lehrkraft den ersten Schritt der Strategievermittlung, indem sie die Strategie „Beachtung der Anfänge und Enden von Paragraphen“ bewusst machte. Hierfür las sie den Informationskasten (siehe Abb. 3.5.) bezüglich dieser Strategie aus dem Arbeitsblatt laut vor und fragte nach Verständnisproblemen.

ABSÄTZE EINES TEXTES ANALYSIEREN

Vor dem eigentlichen Lesen des gesamten Textes ist es hilfreich, die einzelnen Absätze des Textes zu betrachten. Wenn man nach bestimmten Informationen sucht oder versucht zu verstehen ob der Inhalt des Textes für die eigenen Zwecke geeignet ist, sollte man sich zunächst auf den Anfang und das Ende der einzelnen Absätze konzentrieren. Denn dort finden sich oft aussagekräftige Textstellen.

Abb. 3.5. Informationskasten bezüglich der Strategie „Beachtung der Anfänge und Enden von Paragraphen“

Nachdem Lesen dieser Erläuterung wurde mit der PowerPoint Präsentation ein Absatz des Textes an die Tafel projiziert. In diesem Absatz waren jedoch nur der Anfangs- und Satzsatz des Absatzes gegeben. Laut denkend analysierte die Lehrkraft den Satz und notierte dabei ihre Gedanken bezüglich des Inhalts (siehe Abb. 3.6.).

1.2. Betrachten Sie das folgende Beispiel. Ihnen wird vorgeführt, wie man mit Hilfe der oben genannten Strategie den allgemeinen Inhalt eines Absatzes ermitteln kann. Beachten Sie die Ihnen vorgeführten Gedankenvorgänge.

Die Literatur der Weimarer Republik dauerte vom Jahre 1919 bis 1922 an.
..... . Diese Grundtendenz zeigt sich in einem
realitätsbezogenen, emotionslosen und nüchternem Schreiben, das auf die präzise und
authentische Darstellung zielt.

In diesem Absatz geht es um:
.....

Abb. 3.6. Ausschnitt aus einer Aufgabe bezüglich der Strategie „Beachtung der Anfänge und Enden von Paragraphen“

Nach dem die Lehrkraft die Ausführung der Lesestrategie durchgeführt hatte, wurde mit Hilfe der PowerPoint Präsentation der gesamte Absatz an die Tafel projiziert und die Gedanken bzw. Vermutungen der Lehrkraft bezüglich des allgemeinen Inhalts kontrolliert. Während dieser Bewusstmachung und Demonstration der Strategie „Beachten der Paragraphanfänge und Enden“, betonte die Lehrkraft, dass man nicht den gesamten Absatz von Anfang bis Ende durchgängig lesen muss, um den allgemeinen Inhalt des Absatzes zu ermitteln. Somit wurde den Studenten verdeutlicht, dass sie bei der Ermittlung des allgemeinen Inhalts von Absätzen eher zu der Top-Down Strategie „Beachten der Paragraphanfänge und Enden“ greifen sollten, anstatt auf die diesbezügliche Bottom-Up Strategie des „durchgängiges Lesen eines gesamten Absatzes“. Im nächsten Schritt mussten die Studenten wie ihnen an einem Beispiel vorgeführt wurde, den allgemeinen Inhalt von mehreren Absätzen durch die Beachtung des

Anfangs- und Satzsätze vermuten. Anschließend wurden die Antworten der Studenten mit dem Originaltext verglichen. Die Lehrkraft hatte dieses Format bezüglich dieser Strategien gewählt, weil sie verdeutlichen wollte, dass allein durch das bloße Vorhandensein der Anfangs- und Satzsätze der allgemeine Inhalt eines Absatzes häufig im Allgemeinen abgeleitet werden kann. Nachdem die Studenten selbstständig den praktischen Gebrauch der Strategie durch das Bearbeiten der Aufgaben ausgeführt hatten, wurde im Plenum über den Nutzen dieser Strategien diskutiert.

Im weiteren Verlauf der Unterrichtseinheit ging es um die Vermittlung der Lesestrategie „Nutzung von Schrägstrichen, um Sätze grammatisch aufzuteilen“. Hierfür wurden wieder die vier Schritte des Instruktionsmodells beachtet. Zunächst wurde mit Hilfe eines Informationskastens die besagte Strategie vorgestellt und erläutert. Im zweiten Schritt demonstrierte die Lehrkraft, wie sie selbst Sätze grammatisch aufteilt. Diesbezüglich wurde ein Satz aus dem Text an die Wand projiziert und von der Lehrkraft laut denkend aufgeteilt. Bezüglich dieser Strategie wurde eine Vermittlung durchgeführt, in der der Satz nur aus dem Blickwinkel der Syntax aufgeteilt wurde. Mit anderen Worten kann man auch sagen, dass die Sätze nur im Hinblick auf ihre Syntagmen aufgeteilt wurden. Eine Vermittlung bezüglich der Aufteilung des Satzes aus dem Blickwinkel der Semantik wurde im Rahmen des gesamten Strategietrainings nicht durchgeführt. Nach der Erläuterung und Bewusstmachung dieser Strategien, sollten die Studenten den Originaltext durchlesen und sich Sätze aussuchen, an denen sie diese Strategie anwenden bzw. ausprobieren möchten. Hierbei sollte jeder Student den jeweils gewählten Satz zunächst für sich selbst aufteilen. Danach bat die Lehrkraft einige Studenten, ihre geteilten Sätze im Plenum zu demonstrieren. Hierfür schrieben die Studenten ihre jeweils gewählten Sätze an die Tafel und teilten ihn nochmals vor dem Plenum auf. Dieser Schritt sorgte dafür, dass man kontrollieren konnte, ob die Studenten den Satz tatsächlich nach ihrer syntaktischen Struktur aufgeteilt hatten und die vorführenden Studenten konnten mit ihren Kommilitonen über die Anwendung dieser Strategie diskutieren.

Der letzte Teil dieser Unterrichtseinheit bestand aus der Vermittlung der Strategie „Beachtung von Konnektoren um die Satzstruktur zu verstehen“. Hierfür wurde

wieder ein Informationskasten zur Bewusstmachung der Lesestrategie genutzt (siehe Abb. 3.7.).

TEXTBEZÜGE ANALYSIEREN

Die Absätze eines Textes sind in der Regel durch bestimmte Wörter inhaltlich miteinander verbunden. Sie stellen den Bezug zur Aussage des vorherigen Absatzes her. Dieser Bezug kann grammatisch sein (z.B. durch Konnektoren) oder thematisch (z.B. durch Wörter, die sich auf denselben Inhalt beziehen).

Was sind Konnektoren?
 Konnektoren sind Verknüpfungselemente bzw. Wörter die Sätze oder Satzteile miteinander verbinden. Um den gedankliche Zusammenhang eines Textes zu verstehen, kann es hilfreich sein die Konnektoren innerhalb eines Textes zu erkennen.

Abb. 3.7. Informationskasten bezüglich der Strategie „Beachtung von Konnektoren um die Satzstruktur zu verstehen“

Nachdem dieser Informationskasten behandelt war, wurde ein Ausschnitt aus dem Text an die Tafel projiziert. Die Lehrkraft demonstrierte danach, wie sie die Konnektoren ermittelt und welche Bedeutung die jeweiligen Konnektoren haben. Anschließend wurden mehrere Aufgaben von den Studenten bezüglich der Anwendung dieser Strategie durchgeführt. Die folgende Abbildung (siehe Abb. 3.8.) zeigt einen Ausschnitt bezüglich dieser Aufgabe. In dieser Aufgabe ging es z.B. darum, dass die Studenten die Konnektoren ermitteln und auch die thematische Relation bezüglich dieses Konnektors. Zum Beispiel sollte der Konnektor „weil“ mit dem Wörtern „abstoßen wollen“ in Verbindung gesetzt werden.

3.4. Lesen Sie die Sätze und notieren Sie in der Tabelle die grammatischen und die diesbezüglichen inhaltlichen Verbindungswörter.

a. Die Neue Sachlichkeit entstand, weil sich die Künstler von der expressionistischen Kunst abstoßen wollten.

b. Eine neue Wirklichkeit der Technik, Wirtschaft und Gesellschaft prägte das künstlerische Bewusstsein dieser Zeit, allerdings wurde diese Veränderung eher negativ betrachtet.

c. Des Weiteren beschäftigten sich die Motive dieser Literaturepoche mit den sozialen Problemen der modernen Großstadt, denn die ältere Generation kam mit den wissenschaftlichen Erkenntnissen und dem sozialen und technischen Fortschritt nicht zurecht.

	Satzpaar a	Satzpaar b	Satzpaar c
grammatisch			
inhaltlich			

Abb. 3.8. Ausschnitt aus einer Aufgabe bezüglich der Strategie „Beachtung von Konnektoren um die Satzstruktur zu verstehen“

Dabei mussten die Studenten die Konnektoren in den Beispielsätzen ermitteln und auch den inhaltlichen Zusammenhang zwischen den Syntagmen beschreiben. Abschließend wurde über die Nutzung und den Gebrauch dieser Strategie im Plenum diskutiert.

3. Unterrichtseinheit des Strategietrainings:

Die folgende Tabelle legt die Informationen bezüglich der dritten Unterrichtseinheit des Strategietrainings dar (siehe Tabelle 3.3.).

Tabelle 3.3: Informationen über die 3. Unterrichtseinheit des Strategietrainings

3. Unterrichtseinheit des Strategietrainings	
Lernziel:	Die Lernenden können fünf Top-Down Lesestrategien und eine Bottom-Up Lesestrategie angemessen gebrauchen.
Inhalt der Unterrichtseinheit:	Das Eingehen auf die Strategien, <ol style="list-style-type: none">1. „Globales Lesen des Textes vor dem detaillierten Lesen“ (Top-Down Lesestrategie);2. „Versuchen die Hauptgedanken der einzelnen Paragraphen zu formulieren“ (Top-Down Lesestrategie);3. „Nutzung von Anhaltspunkten im Text, um die Bedeutung unbekannter Wörter oder Wortgruppen zu erraten“ (Top-Down Lesestrategie);4. „Nutzung des Vorwissens beim Erraten der Bedeutung von unbekanntem Wörtern oder Wortgruppen“ (Top-Down Lesestrategie);5. „Verstehen des Textes ohne das Übersetzen in die Muttersprache“ (Top-Down Lesestrategie);6. „Übersetzen jedes einzelnen Satzes in die Muttersprache“ (Bottom-Up Lesestrategie).
Arbeitsmaterial:	Arbeitsblätter, PowerPoint Präsentation
Lernaufgabe:	Die Studenten sollen die Instruktionsschritte des Strategietrainings befolgen und den vorhandenen Text unter der Anwendung der vermittelten Lesestrategien bearbeiten.
Textinhalt:	Text über die Literaturepoche „Naturalismus“

Die dritte Einheit des Strategietrainings bestand insgesamt aus drei Teilen. Im ersten Teil wurde die Lesestrategie „globales Lesen des Textes vor dem detaillierten Lesen“ vermittelt. Hierfür wurde bezüglich des ersten Schrittes des Instruktionsmodells die Strategie mit Hilfe des Informationskastens bewusst gemacht (siehe Abb. 3.9.).

GLOBALES LESEN EINES TEXTES

Um die wichtigen Aussagen eines Textes zu verstehen, sollte man am Anfang einer Textarbeit den Text zuerst *global* lesen.

Was ist globales Lesen?

Globales Lesen (auch genannt kursorisches Lesen) bedeutet, dass man einen Text überfliegt. Das bedeutet, dass man nach Schlüsselwörtern sucht und sich einen Überblick über den Textinhalt verschafft. Bevor man einen Text detailliert liest (selektiv), sollte man ihn zunächst überfliegend lesen (global).

Abb. 3.9. Informationskasten bezüglich der Strategie „Globales Lesen des Textes vor dem detaillierten Lesen“

Nach dieser Bewusstmachung bat die Lehrkraft die Studenten den gesamten Text innerhalb einer Minute global zu lesen. Nach dem Versuch der Studenten den Text global zu lesen, mussten sie die Texte weg legen und die nächste Aufgabe auf dem Arbeitsblatt bearbeiten (siehe Abb. 3.10.)

Der Autor schreibt,

- dass der Naturalismus eine Protestbewegung war.
- dass es alle Menschen mit ihrem Leben zufrieden waren.
- dass Arno Holz eine Formel entwickelt hat.
- dass der „Sekundenstil“ nicht zum Naturalismus gehört.
- dass die Naturalisten nur über das Leben der Reichen schrieben.

Abb. 3.10. Ausschnitt aus einer Aufgabe bezüglich der Strategie „Globales Lesen des Textes vor dem detaillierten Lesen“

Innerhalb dieser Aufgabe sollten die Studenten, mit dem Wissen, dass sie aus dem globalen Lesen des Textes erhalten hatten, die richtigen Aussagen ankreuzen. Somit stellten die Studenten bei der Besprechung der Lösung verblüfft fest, dass die eine Minute globales Lesen tatsächlich ausgereicht hatte, um die richtigen Aussagen zu finden. Anschließend wurde über den Einsatz Nutzen dieser Strategie reflektiert und diskutiert.

Der zweite Teil der Unterrichtseinheit bestand aus der Vermittlung der Lesestrategie „Versuch die Hauptgedanken der einzelnen Paragraphen zu ermitteln“. Nach der Erläuterung der Strategie wurden den Studenten mehrere Sätze präsentiert, welche den Inhalt eines Absatzes wiedergaben. Danach betonte die Lehrkraft, dass sie den Hauptgedanken des zweiten Paragraphen ermitteln möchte. Die Lehrkraft demonstrierte im Plenum, welchen Satz sie für die Wiedergabe des Hauptgedanken des zweiten Paragraphen wählen würde. Hierfür setzte sie erneut die Strategien des „Unterstreichens von wichtigen Textstellen“

und „das Notieren von Schlüsselwörtern“ ein. So verglich sie z.B. die mit Hilfe der aus der Unterstreichungen und der notierten Schlüsselwörter gewonnenen Informationen mit der zur Auswahl stehenden Sätze und wählte den richtigen Satz aus. Danach mussten die Studenten den vierten Absatz des Textes lesen und den dazugehörigen Hauptgedanken formulieren (siehe Abb. 3.11.).

2.3. Versuchen Sie, die Hauptaussage des vierten Absatzes in ein bis zwei Sätzen mit Ihren eigenen Worten zu formulieren. Benutzen Sie dabei folgende Wörter.

neue Mittel	Sekundenstil	Wiedergabe
-------------	--------------	------------

.....

.....

.....

.....

.....

Abb. 3.11. Ausschnitt aus einer Aufgabe bezüglich der Strategie „Versuch die Hauptgedanken der einzelnen Paragraphen zu ermitteln“

Als Hilfe erhielten die Studenten die diesbezüglichen Schlüsselwörter des Paragraphen (siehe Abb. 3.11.). Anschließend wurde über den Einsatz und Nutzen dieser Strategie reflektiert und diskutiert.

Der letzte Teil dieser Unterrichtseinheit bestand in der gebündelten Vermittlung der Lesestrategien bezüglich der Bedeutungserschließung von unbekanntem Wörtern („Nutzung von Anhaltspunkten im Text um die Bedeutung unbekannter Wörter oder Wortgruppen zu erraten“; „Nutzung des Vorwissens beim Erraten der Bedeutung von unbekanntem Wörtern oder Wortgruppen“; „Verstehen des Textes ohne das Übersetzen in die Muttersprache“; „Übersetzen jedes einzelnen Satzes in die Muttersprache“). Für die Bedeutungserschließung von unbekanntem Wörtern wurde den Studenten verdeutlicht, dass mehrere Wege für die Bedeutungserschließung von unbekanntem Wörtern genutzt werden können. Dabei hat die Lehrkraft den Studenten erläutert, dass man die Bedeutung eines unbekanntem Wortes z.B. durch den Textkontext, die bisherigen Kenntnisse in der Muttersprache, der zu lesenden Fremdsprache oder weiterer Fremdsprachen und dem Weltwissen ermitteln kann. Hierfür wurde der folgende Informationskasten benutzt (siehe Abb. 3.12.).

UNBEKANNTE WÖRTER ERSCHLIEßEN

Es ist sehr mühsam, wenn Sie jedes unbekannte Wort im Wörterbuch nachschlagen. Das Lesen wird somit sehr anstrengend. Am Ende kennen Sie dann vielleicht die Bedeutung vieler Wörter, aber Sie haben den Sinn des Textes noch nicht erfasst.

Versuchen Sie daher die Bedeutung der Wörter mit folgenden Mitteln zu ermitteln:

- den Kontext
- die bisherige Kenntnis der Sprache
- Kenntnis anderer Fremdsprachen, z.B. Englisch
- ihr Weltwissen

Abb. 3.12. Informationskasten bezüglich der Strategien der „Bedeutungserschließung von unbekanntem Wörtern“

Die unterschiedlichen Strategien zur Ermittlung der Bedeutung von unbekanntem Wörtern wurden von der Lehrkraft mit Hilfe der folgenden Aufgabe auf bestimmten Sätzen des Textes angewendet und erläutert (siehe Abb. 3.13.).

3.2. Lesen Sie die Sätze und entscheiden Sie, was die korrekte Bedeutung der markierten Wörter ist.

a. „Im Zeitalter des Naturalismus wurde Deutschland eine *Industriation*. Es wurden sehr viele Fabriken gegründet.“ (Zeile 5-6)

Tipp: Erschließung durch Fremdsprachenkenntnisse und Kontext.

- ein Staat in dem die Bewohner einen niedrigen Lebensstandard haben
- ein Staat ohne eigene politische und wirtschaftliche Macht
- ein Staat, der die soziale Sicherheit und soziale Gerechtigkeit anstrebt
- ein technisch und wirtschaftlich entwickelter Staat mit einer bedeutenden industriellen Produktion

b. „Während die Fabrikbesitzer immer reicher wurden, ging es den Arbeitern immer schlechter. Sie lebten im *Elend*.“ (Zeile 7-8).

Tipp: Erschließung durch Kontext und der bisherigen Kenntnisse in der Sprache.

- sie lebten unter günstigen Umständen
- sie waren zufrieden
- ihnen war alles egal
- es ging ihnen nicht gut

Abb. 3.13. Ausschnitt aus einer Aufgabe bezüglich der Strategien der „Bedeutungserschließung von unbekanntem Wörtern“

Im weiteren Verlauf der Unterrichtseinheit demonstrierte die Lehrkraft den Studenten, welche Wege sie zum Ermitteln der Wortbedeutung wählte und verbalisierte dabei ihre Gedanken. Danach sollten die Studenten in Partnerarbeit die Bedeutung bestimmter Wörter ermitteln, ohne dabei ein Wörterbuch zu benutzen. Abschließend wurde im Plenum über die vermittelten Strategien diskutiert. Die Lehrkraft leitete eine Diskussion über die besagten Strategien ein. Dabei leitete sie das Gespräch mit Absicht so, dass der Top-Down Strategie „Verstehen des Textes ohne das Übersetzen in die Muttersprache“ und der Bottom-Up Strategie „Übersetzen jedes einzelnen Satzes in die Muttersprache“ besondere Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Dabei wurde insbesondere die

Bottom-Up Strategie „Übersetzen jedes einzelnen Satzes in die Muttersprache“ in Frage gestellt. Während die Studierten diesbezüglich ihre Meinung äußerten, betonte die Lehrkraft die Vorteile der Nutzung von der diesbezüglichen Top-Down Strategie „Verstehen des Textes ohne das Übersetzen in die Muttersprache“. Die betonte Befürwortung der Top-Down Strategie diente der Einsichtsgewinnung der Studenten. Somit sollten die Studenten erkennen, dass man beide Strategien zwar nutzen kann, dass jedoch bei der Ermittlung der Wortbedeutung von unbekanntem Wörtern das Nutzen der Top-Down Strategie „Verstehen des Textes ohne das Übersetzen in die Muttersprache“ eine vorteilhaftere Alternative als die Bottom-Up Strategie „Übersetzen jedes einzelnen Satzes in die Muttersprache“ darstellt.

4. Unterrichtseinheit des Strategietrainings:

Die folgende Tabelle legt die Informationen bezüglich der vierten Unterrichtseinheit des Strategietrainings dar (siehe Tabelle 3.4.).

Tabelle 3.4: Informationen über die 4. Unterrichtseinheit des Strategietrainings

4. Unterrichtseinheit des Strategietrainings	
Lernziel:	Die Lernenden können drei Top-Down Lesestrategien angemessen gebrauchen.
Inhalt der Unterrichtseinheit:	Das Eingehen auf die Strategien, 1. „Verknüpfung des Textinhalts mit dem Vorwissen“; 2. „Mentales Verbildlichen der Textaussagen“; 3. „Lesen des Textes nachdem man die dazugehörigen Fragen gelesen hat“.
Arbeitsmaterial:	Arbeitsblätter, PowerPoint Präsentation
Lernaufgabe:	Die Studenten sollen die Instruktionsschritte des Strategietrainings befolgen und den vorhandenen Texts unter der Anwendung der vermittelten Lesestrategien bearbeiten.
Textinhalt:	Text über die Literaturepochen „Impressionismus“ und „Symbolismus“

Diese Unterrichtseinheit des Strategietrainings besteht insgesamt aus drei Teilen. Im ersten Teil der Unterrichtseinheit geht es um die Vermittlung der Lesestrategie „Verknüpfung des Textinhalts mit dem Vorwissen“. Im ersten Schritt des Trainings wurden die besagte Strategie in Form eines Informationskastens vorgestellt (siehe Abb. 3.14.).

VORWISSEN AKTIVIEREN

Ein Text wird erst dann informativ, wenn Sie den Textinhalt mit Ihrem eigenen Vorwissen verknüpfen. Das Aktivieren des Vorwissens wird Ihnen dabei helfen, die Texte besser zu verstehen. Bevor Sie mit dem Lesen eines Textes beginnen, sollten Sie sich Gedanken zum Thema machen und sich folgende Fragen stellen:

- Was wissen Sie schon über dieses Thema?
- Was möchten Sie darüber noch wissen?

Abb. 3.14. Informationskasten bezüglich der Strategie „Nutzen des Vorwissens“

Nachdem das Vorhandensein dieser Strategie genannt war, wurde mit Hilfe der vorbereiteten PowerPoint Präsentation eine Mind-Map an die Tafel projiziert (siehe Abb. 3.15.).

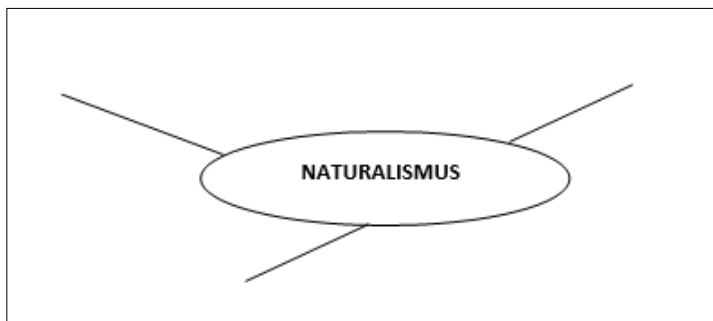


Abb. 3.15. Ausschnitt aus einer Aufgabe bezüglich der Strategie der „Vorwissensaktivierung“

Anschließend begann die Lehrkraft an laut zu denken. Dabei stellte sie sich selbst und dem Plenum z.B. Fragen bezüglich des in den letzten Wochen gelesenen Textes. Aufgrund des vorhandenen Vorwissens waren die Studenten dazu fähig, bestimmte Aussagen zu formulieren. Die Antworten und Gedanken bezüglich des Schlagworts „Naturalismus“ wurden in die Mind-Map eingetragen. Während die Lehrkraft am Anfang sehr lenkende Fragen in Bezug auf die Epoche stellte, verringerte sie dieses lenkende Fragen immer mehr und lies die Studenten Aussagen über das Schlagwort formulieren. Im Anschluss wurde über die Vorteile und den Gebrauch dieser Strategie diskutiert.

Der zweite Teil der Unterrichtseinheit bestand aus der Vermittlung der Lesestrategie „Mentales Verbildlichen der Textaussagen“. Für das Kennenlernen dieser Strategie wurde der folgende Informationskasten benutzt (siehe Abb. 3.16.).

VISUALISIEREN DES TEXTES

Neben den farblichen Markierungen und Unterstreichungen im Text gibt es auch die Möglichkeit, Informationen grafisch zu strukturieren. Mit Hilfe dieser grafischen Strukturen können Sie sich ein gedankliches „Bild vom Text“ machen. Auf diese Weise können Sie komplexe Zusammenhänge und die Beziehungen zwischen den Daten übersichtlich darstellen.

Abb. 3.16. Informationskasten bezüglich der Strategie „Mentales Verbildlichen der Textaussagen“

Nachdem die Strategie erläutert war, wurde der erste Abschnitt des Textes gelesen. Danach zeichnete die Lehrkraft ein grafisches „Bild“ bezüglich des gelesenen Textes an die Tafel. Dabei verbalisierte sie ihre Gedankengänge laut. Hierfür wiederholte sie die wichtigsten Aussagen aus dem Text und fügte diese erläuternd Stück für Stück in ihre Grafik ein. Am Ende dieser Demonstration entstand folgende Abbildung (siehe Abb. 3.17.).

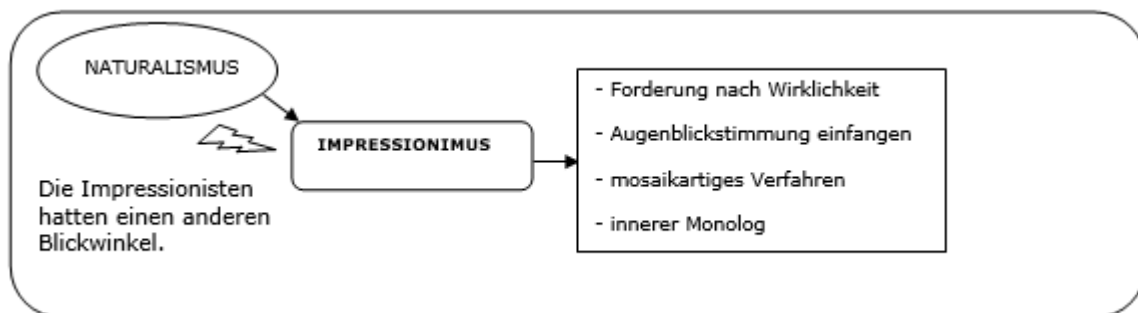


Abb. 3.17. Ausschnitt aus dem Verbildlichen des Textinhalts bezüglich der Strategie „Mentales Verbildlichen der Textaussagen“

Nach der Vorführung dieser Verbildlichung sollten die Studenten den zweiten Abschnitt des Textes lesen und dessen Inhalt selbstständig verbildlichen. Einige Studenten präsentierten auch die selbst erstellten Verbildlichungen im Plenum. Im Anschluss wurde über die Nutzung dieser Strategie diskutiert.

Im zweiten Teil des Unterrichts ging es um die Vermittlung der Lesestrategie „Lesen des Textes, nachdem man die dazugehörigen Fragen gelesen hat“. Die Vermittlung dieser Strategie erfolgte über die Vermittlung des Lesestils „selektives Lesen“. Diesbezüglich wurde folgender Informationskasten im Unterricht behandelt (siehe Abb. 3.18).

SELEKTIVES LESEN EINES TEXTES

Um ganz bestimmte Informationen eines Textes zu ermitteln, sollte man einen Text selektiv lesen.

Was ist selektives Lesen?

Selektives Lesen (auch genannt zielgerichtetes Lesen) bedeutet, dass man gezielt nach einer bestimmten Information (Zahlen, Daten, Fakten) sucht, d.h. man hat eine bestimmte Frage und sucht gezielt nach einer Antwort im Text. Bevor Sie mit dem Lesen des Textes beginnen, sollten Sie sich die Fragen gut durchlesen. Denn nur so wissen Sie, wonach Sie genau suchen müssen. Wenn Sie die Fragen verstanden haben, müssen Sie den Text nicht von Anfang bis zum Ende lesen und jedes Detail verstehen. Sie überfliegen den Text und suchen gezielt nach Antworten auf Ihre Fragen.

Abb. 3.18. Informationskasten bezüglich der Strategie „Lesen des Textes nachdem man die dazugehörigen Fragen gelesen hat“

Nach der Erläuterung der Strategie, führte die Lehrkraft eine Demonstration des selektiven Lesens vor und beantwortete die Fragen zum Textinhalt. Nach der Demonstration sollten die Studenten den nächsten Absatz des Textes selektiv lesen und die dazugehörigen Fragen selbständig beantworten. Im Anschluss wurde über den Einsatz und den Nutzen dieser Strategie diskutiert.

5. Unterrichtseinheit des Strategietrainings:

Die folgende Tabelle legt die Informationen bezüglich der fünften Unterrichtseinheit des Strategietrainings dar (siehe Tabelle 3.5.).

Tabelle 3.5: Informationen über die 5. Unterrichtseinheit des Strategietrainings

5. Unterrichtseinheit des Strategietrainings	
Lernziel:	Die Lernenden können drei Top-Down und zwei Bottom-Up Lesestrategien angemessen gebrauchen.
Inhalt der Unterrichtseinheit:	Das Eingehen auf die Strategien, <ol style="list-style-type: none">1. „Aufteilung des Wortes, um die Bedeutung zu verstehen“ (Bottom-Up Lesestrategie);2. „Kontrollieren, worauf sich jedes einzelne Pronomen bezieht“ (Bottom-Up Lesestrategie);3. „Weiterlesen selbst bei Schwierigkeiten“ (Top-Down Lesestrategie);4. „Überspringen von unbekanntem Wörtern“ (Top-Down Lesestrategie);5. „Überspringen von nicht verstandenen Sätzen“ (Top-Down Lesestrategie).
Arbeitsmaterial:	Arbeitsblätter, PowerPoint Präsentation
Lernaufgabe:	Die Studenten sollen die Instruktionsschritte des Strategietrainings befolgen und den vorhandenen Text unter der Anwendung der vermittelten Lesestrategien bearbeiten.
Textinhalt:	Text über die Literaturepoche „Expressionismus“

Wie man aus der Tabelle 3.5. entnehmen kann, bestand die fünfte Unterrichtseinheit des Strategietrainings aus der Vermittlung von fünf Lesestrategien. Des Weiteren teilte sich diese Unterrichtseinheit in drei Teile. Im ersten Teil des Trainings ging es um die Vermittlung der Lesestrategie „Aufteilung des Wortes um die Bedeutung zu verstehen“. Diesbezüglich informierte die Lehrkraft die Studenten über das Aufteilen von Wörtern, indem sie erklärte, dass es bestimmte Wortzusammensetzungen bzw. Komposita gibt, welche aus mehreren Wörtern bestehen. Im Anschluss schrieb die Lehrkraft ein zusammengesetztes Wort aus dem Text an die Tafel und teilte dieses auf (siehe Abb. 3.19.). Dabei verbalisierte sie auch ihre diesbezüglichen Gedanken.

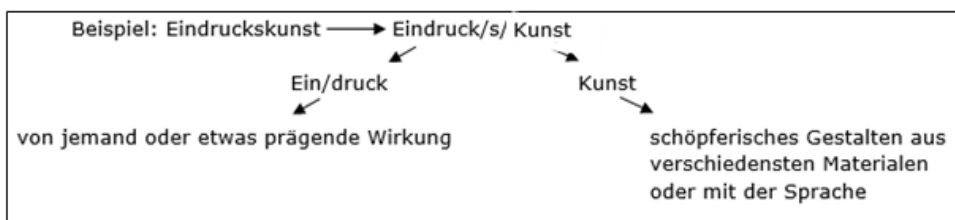


Abb. 3.19. Ausschnitt bezüglich der Strategie „Aufteilung des Wortes um die Bedeutung zu verstehen“

Im weiteren Verlauf der Unterrichtseinheit sollten die Studenten weitere Wörter aus dem Text aufteilen. Bezüglich des Aufteilens von Wörtern wurden den Studenten Satzauszügen aus dem Text vorgelegt. Innerhalb dieser Sätze waren einige Wörter kursiv gedruckt (siehe Abb. 3.20.). Die Studenten sollten diese kursiv gedruckten Wörter, wie demonstriert, aufteilen.

➤ „Zeitlich läuft der Expressionismus mit dem Ersten Weltkrieg weitgehend parallel, doch weisen gerade die Dichtungen Heinrichs Manns, Alfred Döblins und Franz Kafkas über die *Epochengrenzen* hinaus.“

Abb. 3.20. Ausschnitt aus der Aufgabe bezüglich der Strategie „Aufteilung des Wortes um die Bedeutung zu verstehen“

Im weiteren Verlauf wurden die Aufteilungen der Studenten im Plenum präsentiert. Anschließend wurde im Plenum über den Gebrauch dieser Strategie diskutiert.

Der zweite Teil der Unterrichtseinheit bestand aus der Vermittlung der Lesestrategie „Kontrollieren worauf sich jedes einzelne Pronomen bezieht“. In Bezug auf die Bewusstmachung dieser Strategie wurde den Studenten verdeutlicht, dass man diese grammatikalisch ausgerichtete Strategie bei der detaillierten Analyse des Textinhalts gebrauchen kann. Diesbezüglich

demonstrierte die Lehrkraft auf einem an die Wand projizierten Textabschnitts, wie sie die Pronomen im Text ermittelt und worauf sich diese beziehen (siehe Abb. 3.21.).

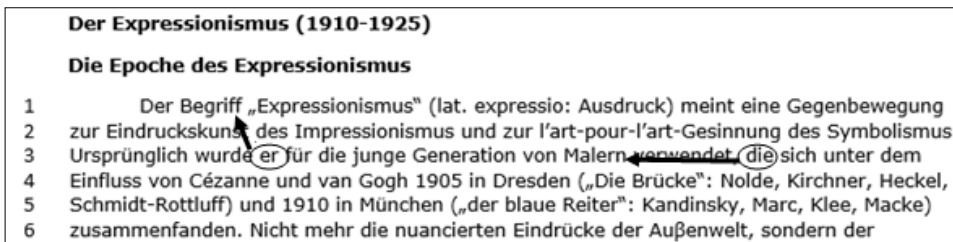


Abb. 3.21. Ausschnitt aus der Aufgabe bezüglich der Strategie „Kontrollieren, worauf sich jedes einzelne Pronomen bezieht“

Nach der Demonstration des Gebrauchs dieser Strategie, sollten die Studenten selbst diese Strategie auf dem restlichen Teil des Textes anwenden. Anschließend wurden die Lösungen besprochen und der Nutzen dieser Strategie im Plenum diskutiert.

Im letzten Teil dieser Unterrichtseinheit wurden die Lesestrategien „Weiterlesen selbst bei Schwierigkeiten“, „Überspringen von unbekanntem Wörtern“ und „Überspringen von nicht verstandenen Sätzen“ vermittelt. Hierfür wurde eine Aufgabeneinheit, die den Titel „Bekannte Textteile markieren“ trug, entwickelt. Mit Hilfe dieser Aufgabeneinheit sollten die besagten drei Lesestrategien gebündelt vermittelt werden. Hierfür wurde zunächst ein Informationskasten im Plenum behandelt (siehe Abb. 3.22.)

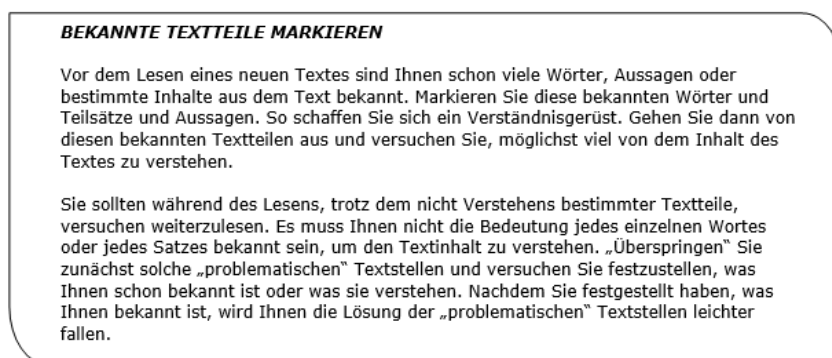


Abb. 3.22. Informationskasten bezüglich der Strategien des „Weiterlesens und Überspringen von unbekanntem Wörtern oder nicht verstandenen Sätzen“

Nachdem der Inhalt dieses Informationskastens besprochen wurde, demonstrierte die Lehrkraft auf einem Textabschnitt den Gebrauch dieser Strategien. Hierfür wurde ein Textausschnitt an die Wand projiziert und mit farbigen Stiften markiert. Die Lehrkraft betonte, dass sie nun die bekannten Textstellen markieren würde und nicht wie sonst die wichtigsten Textstellen. Hierfür arbeitete die Lehrkraft mit

den Studenten zusammen und fragte sie, ob sie die besagten Textstellen markieren oder nicht markieren sollte. Dabei erhielt die Lehrkraft auch einen Einblick in das Textverstehen der Studenten bezüglich des gelesenen Textes. Anschließend wurden die Fragen zum Text beantwortet. Dabei sollten die Studenten merken, dass selbst wenn sie viele Stellen oder Wörter im Text nicht verstanden (=nicht markiert bzw. unterstrichen) hatten, trotzdem die Fragen zum Text beantworten konnten. Abschließend wurde im Plenum über den Gebrauch und den Nutzen dieser Strategie diskutiert.

6. Unterrichtseinheit des Strategietrainings:

Die folgende Tabelle legt die Informationen bezüglich der sechsten Unterrichtseinheit des Strategietrainings dar (siehe Tabelle 3.6.).

Tabelle 3.6: Informationen über die 6. Unterrichtseinheit des Strategietrainings

6. Unterrichtseinheit des Strategietrainings	
Lernziel:	Die Lernenden können fünf Bottom-Up Lesestrategien angemessen gebrauchen.
Inhalt der Unterrichtseinheit:	Das Eingehen auf die Strategien, <ol style="list-style-type: none"> 1. „Beachten der Satzstruktur in Bezug auf Satzteile und Satzglieder“ (Bottom-Up Lesestrategie); 2. „Beachtung des Tempus der Verben“ (Bottom-Up Lesestrategie); 3. „Beachtung der Satzstruktur (wie z.B. Subjekt, Objekt)“ (Bottom-Up Lesestrategie); 4. „Lautes Lesen von komplexen Teilen des Textes“ (Bottom-Up Lesestrategie); 5. „Lautes Lesen des gesamten Textes“ (Bottom-Up Lesestrategie).
Arbeitsmaterial:	Arbeitsblätter, PowerPoint Präsentation
Lernaufgabe:	Die Studenten sollen die Instruktionsschritte des Strategietrainings befolgen und den vorhandenen Text unter der Anwendung der vermittelten Lesestrategien bearbeiten.
Textinhalt:	Text über die Literaturepoche „Exilliteratur“

Diese Unterrichtseinheit, welcher in der obigen Tabelle (siehe Tabelle 3.6.) dargelegt wird, bestand aus zwei Teilen. Im ersten Teil des Trainings sollten die Strategien „Beachten der Satzstruktur in Bezug auf Satzteile und Satzglieder“, „Beachtung des Tempus der Verben“ und „Beachtung der Satzstruktur (wie z.B.

Subjekt, Objekt)“ vermittelt werden. Hierfür wurde mit den Studenten ein Informationskasten gelesen. In diesem Kasten wurde verdeutlicht, dass ein Leser seine grammatikalischen Wissensbestände aktiv in das Lesen eines neuen Textes einbringen kann. Diese Erläuterung sollte den Studenten verdeutlichen, dass sie beim Verstehen des Textinhalts auch ihre eigenen Grammatikkenntnisse benutzen können. Die folgende Abbildung zeigt einen Ausschnitt aus diesem Informationskasten (siehe Abb. 3.23.).

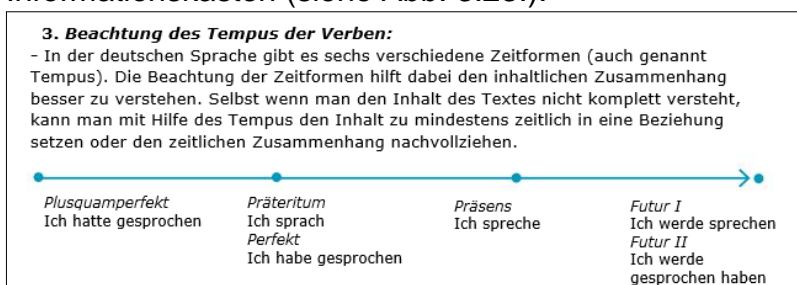


Abb. 3.23. Ausschnitt aus dem Informationskasten bezüglich der grammatikalisch ausgerichteten Strategien

Im weiteren Verlauf der Unterrichtseinheit wurden unterschiedliche Aufgaben bearbeitet, an denen die Studenten prüfen konnten, ob ihre Grammatikkenntnisse tatsächlich beim Verstehen des Textes behilflich sind oder nicht. Anschließend wurde über den Einsatz solcher grammatikalisch ausgerichteten Lesestrategien diskutiert. Im zweiten Teil des Unterrichts wurden die Lesestrategien „Lautes Lesen von komplexen Teilen des Textes“ und „Lautes Lesen des gesamten Textes“ vermittelt. Hierfür hat die Lehrkraft zunächst verdeutlicht, dass die Nutzung dieser Strategien stark diskutiert wird und dass es unterschiedliche Meinungen über den Gebrauch dieser Lesestrategien gibt. Diesbezüglich wurde auch der Informationskasten gelesen (siehe Abb. 3.24.). Viele Studenten äußerten sich zu diesem Informationskasten und sagten, dass sie diese Strategien benutzen, insbesondere dann, wenn sie etwas auswendig lernen möchten oder einen Vortrag halten sollen.

LAUTES LESEN

Das laute Lesen ist eine stark diskutierte Lesestrategie. Leseprofis sind der Meinung, dass diese Strategie zu viel Zeit raubt. Jedoch bildet das laute Lesen insbesondere im Fremdsprachenunterricht eine effiziente Strategie. Denn man kann mit dem lauten Lesen eine Überprüfung hörbarer Fehler durchführen. Das laute Lesen hat somit eine diagnostische Funktion. Somit können beim lauten Lesen die Defizite festgestellt und ausgebessert werden. Das laute Lesen bildet auch eine gute Vorbereitung für einen Vortrag und für das sinnerfassende Lesen, da man den Text aufgrund der Intonation besser erschließen kann. Zwar verringert das Laute Lesen das Lesetempo, jedoch hilft es im Fremdsprachenunterricht die eigene Aussprache zu trainieren und den Textinhalt besser zu verstehen. So ist es dem Leser selbst überlassen, ob er nur komplexe Stellen des Textes, den gesamten Text oder aber auch gar nicht laut liest.

Abb. 3.24. Informationskasten bezüglich der Strategie des „lauten Lesens“

Nach der Erläuterung dieser Strategie wurden die Studenten dazu aufgefordert sich das laute Lesen der Lehrkraft anzuhören. Beim lauten Lesen versuchte die Lehrkraft insbesondere die wichtigen Stellen zu betonen oder lange Komposita deutlich auszusprechen. Anschließend sollten die Studenten den restlichen Teil des Textes selbst laut lesen und ihre diesbezüglichen Gedanken im Plenum teilen. Diesbezüglich betonten die Studenten, dass es effektiver ist, nur die komplexen Textstellen laut zu lesen. Im Anschluss wurde dann über den Gebrauch dieser Strategien diskutiert.

7. Unterrichtseinheit des Strategietrainings:

Die folgende Tabelle legt die Informationen bezüglich der siebten Unterrichtseinheit des Strategietrainings dar (siehe Tabelle 3.7.).

Tabelle 3.7: Informationen über die 7. Unterrichtseinheit des Strategietrainings

7. Unterrichtseinheit des Strategietrainings	
Lernziel:	Die Lernenden können zwei Top-Down und vier Bottom-Up Lesestrategien angemessen gebrauchen.
Inhalt der Unterrichtseinheit:	Das Eingehen auf die Strategien, <ol style="list-style-type: none"> 1. „Anpassung des Lesetempos an die Komplexität des Textes“ (Bottom-Up Lesestrategie) ; 2. „Verfolgen der gelesenen Textzeile mit dem Finger oder einem Stift“ (Bottom-Up Lesestrategie); 3. „Betrachtung der vorherigen Sätze bei Verständnisproblemen“ (Top-Down Lesestrategie); 4. „Wiederholtes Betrachten von komplexen Textabschnitten“ (Bottom-Up Lesestrategie); 5. „Versuchen jedes einzelne Wort im Text zu verstehen“ (Bottom-Up Lesestrategie); 6. „Text mit eigenen Worten zusammenfassen“ (Top-Down Lesestrategie)
Arbeitsmaterial:	Arbeitsblätter
Lernaufgabe:	Die Studenten sollen die Instruktionsschritte des Strategietrainings befolgen und den vorhandenen Texts unter der Anwendung der vermittelten Lesestrategien bearbeiten
Textinhalt:	Text über die „moderne Kurzgeschichte“

Aus der Tabelle 3.7. wird ersichtlich, dass diese Unterrichtseinheit aus der Vermittlung von fünf Lesestrategien bestand. Hinzufügend ist zu betonen, dass diese Unterrichtseinheit sich in drei Teile aufteilte. Dabei ist zu betonen, dass sich

die ersten beiden Teile aus der Vermittlung unterschiedlicher Lesestrategien bestanden und der letzte Teil aus der Vermittlung des Wissens, wie man eine Zusammenfassung schreibt. Zwar ist das Schreiben einer Zusammenfassung keine Lesestrategie, jedoch kann mit Hilfe von Lesestrategien eine gute Zusammenfassung geschrieben werden. Aufgrund dessen bildet das Schreiben einer Zusammenfassung auch das letzte Item des Fragebogens „RSQ“ von Oxford (2004).

Im ersten Teil der Unterrichtseinheit wurde die Lesestrategie „Anpassung des Lesetempos an die Komplexität des Textes“ vermittelt. Diesbezüglich erläuterte die Lehrkraft am Anfang der diesbezüglichen Strategievermittlung zunächst, was überhaupt ein Lesetempo ist. Danach führte sie die besagte Lesestrategie auf einem Textabschnitt selbst durch und verbalisierte dabei ihren Gedankengang. Die Studenten konnten sich auch auf die Anwendung dieser Strategie äußern und ihre Gedanken mitteilen. Nach der Demonstration der Lesestrategie, sollten die Studenten einen Textabschnitt selbst lesen und die Stellen markieren, an denen sich ihr Lesetempo verringert hatte. Bei der nachfolgenden Besprechung im Plenum merkten die Studenten, dass sie ähnliche Textstellen wie ihre Kommilitonen unterstrichen hatten. Somit wurde ihnen klar, dass sich das Lesetempo an unverständlichen bzw. komplexen verringert. Anschließend wurde über den Nutzen und Gebrauch dieser Strategie im Plenum diskutiert.

Der zweite Teil der Unterrichtseinheit bestand aus der Vermittlung der Bottom-Up Lesestrategien „Verfolgen der gelesenen Textzeile mit dem Finger oder einem Stift“, „Wiederholtes Betrachten von komplexen Textabschnitten“, „Versuch jedes einzelne Wort im Text zu verstehen“ und der Top-Down Lesestrategie „Betrachtung der vorherigen Sätze bei Verständnisproblemen“. Diese Lesestrategien wurden bewusst in der letzten Einheit des Strategietrainings vermittelt, da sie der Logik der zuvor vermittelten Lesestrategien entgegenstanden. Da der Fokus des Strategietrainings jedoch auf der Bewusstmachung unterschiedlicher Strategien bzw. der Erweiterung des Strategierepertoires bestand, wurden auch diese Strategien vermittelt.

Aufgrund der Beschaffenheit dieser Lesestrategien ging die Lehrkraft auf den Inhalt der besagten Strategien, durch die Erläuterung des Lesestils „detailliertes Lesen“ ein. Diesbezüglich machte sie zunächst darauf aufmerksam, dass es noch

einen weiteren Lesestil gibt. Hierfür wurde das detaillierte Lesen erläutert. Anschließend las die Lehrkraft einen Textabschnitt nach dem detaillierten Lesen vor und wendete dabei die Lesestrategien „Verfolgen der gelesenen Textzeile mit dem Finger oder einem Stift“, „Betrachtung der vorherigen Sätze bei Verständnisproblemen“, „Wiederholtes Betrachten von komplexen Textabschnitten“ und dem „Versuchen jedes einzelne Wort im Text zu verstehen“ selbst an. Nachdem sie diese Demonstration durchgeführt hatte, fragte sie nach der Meinung der Studenten. Nach der Zwischendiskussion wurden die Studenten dazu aufgefordert einen Textabschnitt nach dem detaillierten Lesen zu lesen. Dabei sollten sie die durch das Lesen gewonnene Informationen und die beim detaillierten angewendeten Lesestrategien notieren. Im Anschluss wurde über den Einsatz der vermittelten Lesestrategien diskutiert. Dabei betonte die Lehrkraft, dass man diese Strategien im Rahmen des detaillierten Lesens benutzen kann. Des Weiteren betont sie aber auch, dass ihr Gebrauch z.B. beim „globalen Lesen“ eher unvorteilhaft ist.

Der letzte Teil der Unterrichtseinheit bestand aus der Wissensvermittlung bezüglich des Schreibens einer Zusammenfassung. Hierfür erläuterte die Lehrkraft zunächst, was eine Zusammenfassung ist und aus welchen Teilen sie besteht. Außerdem wurden auch die Merkmale einer guten Zusammenfassung vermittelt. Darauffolgend wurden den Studenten einzelne Arbeitsschritte für das Schreiben einer Zusammenfassung, Tipps und Redemittel präsentiert. Anschließend schrieben die Studenten eine Zusammenfassung des gelesenen Textes und diskutierten danach im Plenum darüber.

3.4. Datenerhebungsinstrumente

Die Daten der vorliegenden Arbeit wurden durch die Nutzung zweier Datenerhebungsinstrumente erhoben. Diese Daten der Untersuchung stammten zu einem von dem von Oxford (2004) entwickelten Lesestrategie-Fragebogen (RSQ) und zu anderem aus der qualitativen Untersuchung der Studentarbeiten. Die beiden Datenerhebungsinstrumente wurden zusammen vor und nach dem siebenwöchigen Strategietraining eingesetzt. Im weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit werden die Datenerhebungsinstrumente hinsichtlich ihres Inhalts und ihrer Anwendungs- und Auswertungsform beschrieben.

3.4.1. Lesestrategie-Fragebogen

Für die Ermittlung der Gebrauchshäufigkeit der einzelnen Lesestrategien wurde der von Oxford (2004) entwickelte Lesestrategie-Fragebogen (RSQ) genutzt. Dieser Fragebogen wurde vor und nach dem Lesestrategietraining, mit dem Ziel die Nutzungs- bzw. Gebrauchshäufigkeit der einzelnen Strategien zu ermitteln, eingesetzt.

Der Fragebogen setzt sich aus insgesamt 35 Items zusammen. Diese 35 Items treten durch das Vorhandensein von 15 Bottom-Up Lesestrategien und 20 Top-Down Lesestrategien zusammen. Die Bottom-Up und Top-Down Lesestrategien werden in der Fragebogenkonstruktion nicht voneinander getrennt, sondern zusammen bzw. durcheinander präsentiert. Die Aufteilung der Items erfolgt durch die Aufteilung der insgesamt 35 Items in die drei Kategorien „vor“, „während“ und „nach dem Lesen“. Die Items 1,2 und 3 werden der Kategorie „vor dem Lesen“ zugeordnet, während die Items 4-34 zu der Kategorie „während des Lesens“ zugeordnet werden. Das Item 35 wird der Phase „nach dem Lesen“ zugeordnet.

Die Datenerhebung des Fragebogens erfolgt über eine 6-stufige Likert-Skala. Innerhalb dieser Skala steht die Ankreuzung der Ziffer 0 für „fast nie“ und das Ankreuzen der Ziffer 5 für „fast immer“.

Die Originalsprache des Fragebogens ist Englisch, jedoch wurde um Verständnisprobleme zu vermeiden eine Übersetzung des Fragebogens in Türkische genutzt. Diese Übersetzung stammt von Uzunçakmak (2005). Indem der ins Türkische übersetzte Fragebogen von einem Experten wieder ins Englische zurück übersetzt wurde, hatte Uzunçakmak (2005) ihre Übersetzung kontrollierend optimiert. Folglich konnte diese Übersetzung auch im Rahmen der vorliegenden Arbeit genutzt werden.

3.4.2. Studentearbeiten

Für die Erhebung der qualitativen Daten wurden zwei Ausgangsmaterialien bzw. Auswertungsbögen entwickelt. Diese Materialien wurden vor und nach dem Training eingesetzt und bildeten die Grundlage der qualitativen Untersuchung. Es gilt zu betonen, dass die Aufgaben bzw. Arbeitsblätter für die Erhebung der qualitativen Daten sich auf den Gebrauch von sechs spezifischen Lesestrategien bezog. Dabei beinhalteten diese Materialien ausschließlich Aufgaben, welche zum

Gebrauch von sechs Lesestrategien auf den gegebenen Textteilen auffordern. Es handelte sich bei diesen sechs Strategien folgende Lesestrategien:

1. „Vermutungen zum weiteren Textinhalt aufstellen“
2. „Kontrollieren, worauf sich jedes einzelne Pronomen bezieht“
3. „Nutzung von Schrägstrichen, um Sätze grammatisch aufzuteilen“
4. „Unterstreichen wichtiger Textstellen“
5. „Ermitteln von Schlüsselwörtern“
6. „Hauptgedanken der einzelnen Absätze zu formulieren“

Diese sechs Strategien entsprechen den Items aus dem Lesestrategie-Fragebogen. Jedoch ist zu betonen, dass unter der Lesestrategie „Vermutungen zum weiteren Textinhalt aufstellen“ die Items aus dem Fragebogen Nr.1 „Nutzung des Titels um Vermutungen zum Textinhalt aufzustellen“ und Nr. 30 „Vermutungen zum weiteren Textinhalt aufstellen“ zusammengefasst wurden. Die Bezeichnung „Vermutungen zum weiteren Textinhalt aufstellen“ beinhaltet also die Nutzung beider Items. Dieselbe Logik gilt auch für die Bezeichnung „Unterstreichen wichtiger Textstellen“. Unter dieser Bezeichnung wurde die Items des Fragebogens Nr. 20 „Markieren wichtiger Textstellen“ und Nr. 21 „Markieren von wichtigen Textstellen mit farbigen Stiften oder Sternen“ zusammengefasst. Diesbezüglich ist auch zu betonen, dass die Bezeichnung „Hauptgedanken der einzelnen Sätze formulieren“ sich auf das Item Nr. 33 „Versuch die Hauptgedanken der einzelnen Paragraphen zu formulieren“ bezog.

Die Auswahl fiel auf diese Lesestrategien, weil man ihren Gebrauch konkret erkennen und analysieren kann. Hierfür wurden die gesamten Items des Fragebogens auf diese Eigenschaft hin untersucht und es wurden die besagten Lesestrategien ermittelt. Anders formuliert, fiel die Auswahl auf diese Lesestrategien, weil ihre Anwendung eine produktive Leistung mit einem konkreten bzw. faktischen Arbeitsergebnis erzeugt. Denn indem die Studenten die oben genannten sechs Strategien gebrauchen, notieren sie bestimmte Wörter, Aussagen oder fügen bestimmte Markierungen in den Text ein. Diese konkret analysierbaren Arbeitsergebnisse wurden für die qualitative Analyse der vorliegenden Untersuchung genutzt, da sie einen konkreten Einblick in den

vorhandenen Lesestrategiegebrauch bezüglich der genannten sechs Lesestrategien gewährleisteten. Außerdem ermöglichte die Betrachtung dieser Lesestrategien auch eine wechselseitige Analyse mit den aus dem Fragebogen (RSQ) erhobenen quantitativen Daten. Abschließend gilt zu betonen, dass die Texte dieser Arbeitsblätter auch aus demselben Buch „Deutsche Literaturgeschichte“ (Gigl, 1999), wie die Texte der Unterrichtseinheiten des Strategietrainings, stammten.

3.5. Anwendung der Datenerhebungsinstrumente

Bei der Untersuchungsdurchführung wurden die zwei Datenerhebungsinstrumente vor und nach dem Training bzw. in Form eines Vor- und Nachtest eingesetzt. Demnach wurde vor und nach dem siebenwöchigen Strategietraining der Lesestrategiefragebogen zusammen mit den Arbeitsblättern ausgeteilt.

Bei der ersten Durchführung der Datenerhebung wurde zunächst der Fragebogen angewendet. Hierfür wurde der Fragebogen an 35 Studenten der Untersuchungsgruppe ausgeteilt. Obwohl der Fragebogen in der Muttersprache der Studenten verfasst war, wurde von der Forscherin ein besonderer Wert darauf gelegt, dass die Studenten den Inhalt und die Beschaffenheit des Fragebogens begreifen. Aus diesem Grund wurden vor der Beantwortung des Fragebogens zunächst die am Anfang stehenden Richtlinien, bezüglich des Ausfüllens des Fragebogens, gemeinsam gelesen und erläutert. Diesbezüglich bat die Forscherin die Studenten um eine aufrichtige Ausfüllung des Fragebogens und betonte, dass es sich bei diesem Fragebogen um keine Prüfung handelt. Dabei pointierte die Forscherin auch, dass es keine richtigen oder falschen Antworten gibt. Außerdem wurde auch betont, dass jeder Leser unterschiedliche Lesestrategien benutzt und sich der Gebrauch der Strategien unterscheidet.

Nachdem der Fragebogen ausgefüllt worden war, wurden diese wieder eingesammelt und es wurden die Arbeitsblätter verteilt. Der Inhalt dieser Arbeitsblätter bestand aus der Anwendung von sechs Lesestrategien. Bezüglich der Bearbeitung der Arbeitsblätter wurden zunächst die einzelnen Aufgabenstellungen im Plenum gelesen und erläutert. Danach sollten die Studenten die Arbeitsblätter in Einzelarbeit bearbeiten. Dabei wurde nur darauf geachtet, dass die Studenten die Aufgaben bzw. Arbeitsanweisungen richtig

verstanden hatten. Diesbezüglich wurde auch betont, dass die Studenten die Aufgaben so lösen sollen, wie sie wollen bzw. können. Für die Bearbeitung der Arbeitsblätter hatten die Studenten so viel Zeit, wie sie brauchten zur Verfügung gestellt bekommen. Diesbezüglich benötigte keiner der Studenten mehr Zeit als 60 Minuten. Nachdem die Arbeitsblätter ausgefüllt waren, wurde die erste Datenerhebung beendet. Die darauffolgende Woche startete dann das siebenwöchige Lesestrategietraining, indem den Studenten mit Hilfe von unterschiedlichen Arbeitsmaterialien und der Unterstützung der Forscherin 35 Lesestrategien vermittelt wurden.

Im Anschluss auf das Training, wurde die zweite Datenerhebung durchgeführt. Der ersten Datenerhebung entsprechend wurde wieder zunächst derselbe Lesestrategie-Fragebogen ausgefüllt und danach die Arbeitsblätter bearbeitet. Bezüglich des Ausfüllens des Fragebogens wurden nochmals die Richtlinien des Fragebogens im Plenum gelesen und erläutert. Außerdem wurden wie in der ersten Anwendung des Fragebogens betont, dass es sich um keine Prüfung handelt. Danach wurden den Studenten wieder Arbeitsblätter verteilt, dessen Aufgabenstellung die Anwendung von sechs Strategien forderte. Bezüglich der Arbeitsblätter ist zu betonen, dass es sich wie in der ersten Datenerhebung, um die Anwendung derselben Lesestrategien ging, jedoch war der Textinhalt ein anderer. Der Text bezüglich der zweiten Datenerhebung wurde, wie der Textinhalt der ersten Datenerhebung, aus demselben Buch entnommen (siehe Kapitel 3.1).

3.6. Bearbeitung und Auswertung der erhobenen Daten

3.6.1. Auswertungsform der quantitativen Daten

Für die Auswertung der quantitativen Daten wurde das Statistikprogramm SPSS 22.0 genutzt. Mit Hilfe des Statistikprogramms SPSS 22.0 wurden die Mittelwerte bezüglich der Gebrauchshäufigkeit der einzelnen Lesestrategien ermittelt. Außerdem wurden mit Hilfe des Statistikprogramms SPSS 22.0 gepaarte t-Tests durchgeführt, mit denen man den Unterschied bezüglich der Gebrauchshäufigkeit der Lesestrategien vor und nach dem Strategietraining analysieren konnte.

Die Auswertungsform der quantitativen Daten bzw. des Lesestrategiefragebogens erfolgte durch die Untersuchung der erhobenen Mittelwerte bezüglich der Gebrauchshäufigkeit der einzelnen Lesestrategien. In Hinsicht der Untersuchung des Strategiegebrauchs der Studenten wurde die 6-stufige Likert-Skala des

Fragebogens in drei Segmente aufgeteilt. Die Aufteilung der Likert-Skala wurde für die Einstufung der erhobenen Mittelwerte in Bezug auf die Gebrauchshäufigkeit der einzelnen Lesestrategien genutzt. Folglich ermöglicht die Aufteilung der Mittelwerte die erhobenen Mittelwerte in Bezug auf die Gebrauchshäufigkeit der einzelnen Lesestrategien einzustufen. Demnach stellen Mittelwerte zwischen 0.00 bis 1.66 einen seltenen Gebrauch der jeweiligen Lesestrategien dar. Während ein mittelmäßiger Gebrauch der Lesestrategien zwischen den Mittelwerten 1.67-3.33 vorliegt, liegt ein häufiger Gebrauch der Lesestrategien zwischen den Mittelwerten 3.34 und 5.00 vor (vgl. Uzunçakmak, 2005, S. 57). Die folgende Tabelle (siehe Tabelle 3.8.) fasst die durchgeführte Aufteilung nochmals übersichtlich zusammen.

Tabelle 3.8: Einstufung des Lesestrategiegebrauchs

<i>Mittelwert</i>	<i>Gebrauchshäufigkeit</i>
0.00-1.66	seltener Gebrauch
1.67-3.33	mittelmäßiger Gebrauch
3.34-5.00	häufiger Gebrauch

3.6.2. Auswertungsform der qualitativen Daten

Die Auswertungs- und Bewertungsform der qualitativen Daten basierte auf der Untersuchung der eingesammelten Studentendarbeiten. Das Hauptanliegen der Auswertung bzw. Bewertung dieser Studentendarbeiten lag in der Untersuchung dieser Studentendarbeiten hinsichtlich des angemesseneren Strategiegebrauchs. Aus diesem Grund wurden die Arbeiten der Studenten lediglich aus dem Blickwinkel des angemesseneren Gebrauchs der Lesestrategien betrachtet. Diesbezüglich wurde das im Training vermittelte Wissen über den Gebrauch der einzelnen Strategien als Grundlage für die Analyse der einzelnen Lesestrategien genutzt. Demnach wurde analysiert, ob die Studenten das ihnen vermittelte Wissen über die jeweiligen Lesestrategien richtig verstanden haben und ob sie dieses explizit vermittelte Wissen angemessen anwenden bzw. gebrauchen können. Hierfür hat die Forscherin ein Auswertungskonzept mit Punkten konzipiert, welches auf die Auswertung des angemessenen Strategiegebrauchs

zielt. Es gilt zu betonen, dass die Arbeitsblätter bezüglich der Untersuchung des angemesseneren Strategiegebrauchs sowohl vor als auch nach dem Training eingesetzt wurden. Aufgrund dessen wurden also zwei Auswertungsmuster bzw. Lösungsschlüssel für die Auswertung des Gebrauchs der Lesestrategien entwickelt. Hierbei verfolgen beide „Lösungsschlüssel“ dasselbe Auswertungsmuster, beziehen sich jedoch auf einen unterschiedlichen Textinhalt. Innerhalb dieses Konzept wurde für jede der sechs Strategien ein unterschiedliches Auswertungssystem erstellt. Wie in Kapitel 3.4.2. beschrieben wurde, ging es hierbei um die Auswertung bzw. Bewertung der sechs Lesestrategien „Vermutungen zum weiteren Textinhalt aufstellen“, „Kontrollieren, worauf sich jedes einzelne Pronomen bezieht“, „Nutzung von Schrägstrichen, um Sätze grammatisch aufzuteilen“, „Unterstreichen wichtiger Textstellen“, „Ermitteln von Schlüsselwörtern“ und „Hauptgedanken der einzelnen Abätze zusammenfassen“.

Die gesamten Arbeitsblätter bezüglich der ersten und zweiten Datenerhebung befinden sich im Anhang der vorliegenden Arbeit (siehe Anhang 3).

3.6.2.1. Lesestrategie: „Vermutungen zum weiteren Textinhalt aufstellen“

Die folgende Tabelle verdeutlicht, wie der Gebrauch der Lesestrategie „Vermutungen zum weiteren Textinhalt aufstellen“ ausgewertet wurde (siehe Tabelle 3.9.).

Tabelle 3.9: Auswertungsform der Lesestrategie „Vermutungen zum weiteren Textinhalt aufstellen“ bezüglich des angemessenen Gebrauchs

<i>Auswertung der Lesestrategie „ Vermutungen zum weiteren Textinhalt aufstellen“</i>	
	Bei der Auswertung des angemessenen Gebrauchs wurde untersucht, ob...
Kriterien der Auswertung	<ul style="list-style-type: none"> - die Studenten mit Hilfe der Titel Vermutungen zum weiteren Textinhalt aufstellen können. - die Studenten mit Hilfe des vorhandenen Textabschnittes Vermutungen zum weiteren Textinhalt aufstellen können.
Punktevergabe*:	2 Punkte= pro zutreffende Vermutung 1 Punkt= pro teilweise zutreffende Vermutung 0 Punkte= keine zutreffende Vermutung

* Die erhaltene Punktzahl wurde am Ende der Berechnungen in Prozent umgerechnet.

Die erste Lesestrategie, die hinsichtlich ihres angemessenen Gebrauchs hin untersucht wurde, ist die Lesestrategie „Vermutungen zum weiteren Textinhalt aufstellen“. Hierfür wurden den Studenten die Überschrift und die ersten Abschnitte des zu lesenden Textes vorgelegt. Die dazugehörige Aufgabenstellung forderte die Studenten dazu auf, Vermutungen über die fehlenden Textabsätze aufzustellen. Die folgende Abbildung (siehe Abb. 3.25.) bildet einen Ausschnitt aus dieser Aufgabe und wurde von den Arbeitsblättern der ersten Datenerhebung (vor dem Training) entnommen.

Aufgabe 1: Dieser Text besteht normalerweise insgesamt aus 4 Absätzen. Es fehlen zwei Absätze. Lesen Sie nun die Hälfte des Textes und vermuten Sie, was in den folgenden zwei Absätzen kommen wird. Schreiben Sie ihre Vermutungen auf.

Biedermeier, Vormärz und Junges Deutschland

Die Epoche

Noch während sich die romantische Dichtung in Deutschland in ihrer Blütezeit befand, kamen neue literarische Strömungen auf. Sie verkörpern unterschiedliche Reaktionen auf die politische Entwicklung nach 1815 und dauern bis zur Revolution 1848/49.

Die Epoche des Biedermeier beginnt mit dem Ende der Romantik und endet im Jahre 1848 mit der deutschen bürgerlichen Revolution. Die Epoche des Biedermeiers wird auch „Restaurationszeit“ genannt. Sie hat eine konservativ-restaurative Tendenz. Denn die Literatur des Biedermeier spiegelt die Enttäuschung und Resignation des sich in die Privatsphäre zurückziehenden Bürgertums und die restaurative politische und gesellschaftliche Entwicklung Deutschlands nach dem Wiener Kongress wider. Der Begriff „Biedermeier“ wurde geprägt von Ludwig Eichrodt, der in seinem parodistischen Text *Die Gedichte des schwäbischen Schullehrers Gottlieb Biedermaier und seines Freundes Horatius Treuherz* (1850) den Typus des redlichen und unpolitischen Herrn Biedermeier geschaffen hat.

....

Absatz 3:

Absatz 4:

Abb.3.25. Ausschnitt bezüglich der Untersuchung der Strategie „Vermutungen zum weiteren Textinhalt aufstellen“

Bezüglich dieser Lesestrategie wurde den Studenten im Training vermittelt, dass man vor dem Lesen eines Textes die Titel eines Textes unbedingt betrachten sollte, da sie Hinweise zum Inhalt eines Textes geben und dass man mit ihnen Vermutungen zum weiteren Textinhalt aufstellen kann. In dieser Beziehung wurden von den Studenten kurze Antworten wie „In Absatz 3 geht es um den Vormärz“ oder „In Absatz 4 geht es um das Junge Deutschland“ erwartet.

3.6.2.2. Lesestrategie: „Kontrollieren, worauf sich jedes einzelne Pronomen bezieht“

Die folgende Tabelle verdeutlicht, wie der Gebrauch der Lesestrategie „Kontrollieren, worauf sich jedes einzelne Pronomen bezieht“ ausgewertet wurde (siehe Tabelle 3.10.).

Tabelle 3.10: Auswertungsform der Lesestrategie „Kontrollieren, worauf sich jedes einzelne Pronomen bezieht“ bezüglich des angemessenen Gebrauchs

Auswertung der Lesestrategie „ Kontrollieren, worauf sich jedes einzelne Pronomen bezieht“	
Kriterien der Auswertung	Bei der Auswertung des angemessenen Gebrauchs wurde untersucht, ob... - die Studenten die Pronomen mit ggf. zugehörigen Bezugswort aus dem Text ermitteln können
Punktevergabe*:	1 Punkt= pro ermitteltes Pronomen mit ggf. zugehörigem Bezugswort

* Die erhaltene Punktzahl wurde am Ende der Berechnungen in Prozent umgerechnet.

Die zweite Strategie die hinsichtlich ihres angemessenen Gebrauchs untersucht wurde, ist die Strategie „Kontrollieren, worauf sich jedes einzelne Pronomen bezieht“. Bezüglich dieser Strategie mussten die Studenten den gegebenen Textausschnitt lesen und die Pronomen innerhalb des Textes ermitteln. Hierfür wurde den Studenten die Anzahl der im Text vorhandenen Pronomen in der Aufgabenformulierung („Im folgenden Text befinden sich insgesamt X Pronomen. Finden Sie diese Pronomen und notieren Sie diese in die Tabelle. Notieren Sie ggf. auch das dazugehörige Bezugswort und die Zeilennummer in die gegebene Tabelle.“) genannt und es wurde ihnen eine Tabelle vorgelegt, in die sie die Pronomen eintragen konnten.

3.6.2.3. Lesestrategie: „Nutzung von Schrägstrichen, um Sätze grammatisch aufzuteilen“

Im weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit wird beschrieben, wie der Gebrauch der Lesestrategie „Nutzung von Schrägstrichen, um Sätze grammatisch aufzuteilen“ hinsichtlich seiner Angemessenheit ausgewertet wurde (siehe Tabelle 3.11.).

Tabelle 3.11: Auswertungsform der Lesestrategie „Nutzung von Schrägstrichen, um Sätze grammatisch aufzuteilen“ bezüglich des angemessenen Gebrauchs

Auswertung der Lesestrategie „Nutzung von Schrägstrichen, um Sätze grammatisch aufzuteilen“	
Kriterien der Auswertung	Bei der Auswertung des angemessenen Gebrauchs wurde untersucht, ob... - die Studenten dazu fähig sind, die Sätze des Textes in ihre einzelnen Syntagmen syntaktisch aufzuteilen.
Punktevergabe*:	1 Punkt= pro angemessen gesetzten Schrägstrich

* Die erhaltene Punktzahl wurde am Ende der Berechnungen in Prozent umgerechnet.

Die dritte Lesestrategie, die hinsichtlich ihres angemessenen Gebrauchs untersucht wurde, ist die Strategie „Nutzung von Schrägstrichen um Sätze grammatisch aufzuteilen“. Diesbezüglich wurde den Studenten im Strategietraining die syntaktisch orientierte Aufteilung des Textes vermittelt. Die Aufteilung der Sätze erfolgte durch das Einzeichnen von Schrägstrichen und verfolgte das Ziel, den Text durch diese Aufteilungen besser zu verstehen. Es ist zu betonen, dass den Studenten nur eine syntaktische Aufteilung des Textes vermittelt wurde. Aus diesem Grund erfolgte die Auswertung der erhobenen Daten auch nur aus dem syntaktischen Blickwinkel. Die Texte wurden somit mit Schrägstrichen syntaktisch aufgeteilt. Danach wurde die Gesamtanzahl der eingefügten Schrägstriche ausgerechnet. Die folgende Abbildung zeigt einen Ausschnitt aus der Aufteilung (siehe Abb. 3.26.).

<p>DEN TEXT AUFTEILEN</p> <p>3. Teilen Sie den Text mit Hilfe von Schrägstrichen (/) grammatisch auf, um den Textinhalt besser zu verstehen!</p>
<p>Literatur zwischen 1968-1990</p> <p>1968: Das Ende der Nachkriegszeit in Deutschland</p> <p>Die Literatur der ersten beiden Jahrzehnte nach dem Zweiten Weltkrieg / wird / Nachkriegszeitliteratur / genannt./ Der vorliegende Text / beschreibt / die letzte Epoche der Nachkriegszeit:/ Die Protest-Bewegung./ In den 60er-Jahren / findet / in Deutschland eine „Literaturpolitisierung“ /statt./</p>

Abb.3.26. Ausschnitt bezüglich der Untersuchung der Strategie „Aufteilung des Textes mit Schrägstrichen“

3.6.2.4. Lesestrategie: „Unterstreichen wichtiger Textstellen“

Die vierte Lesestrategie, die hinsichtlich ihres angemessenen Gebrauchs untersucht wurde, ist die Strategie „Unterstreichen wichtiger Textstellen“. Für die Auswertung der Lesestrategie „Unterstreichen wichtiger Textstellen“ hinsichtlich des angemessenen Gebrauchs wurde eine Auswertungsform konzipiert, in der den unterstrichenen Schlüsselwörtern und wichtigen Textstellen unterschiedliche Punkte zugerechnet wurden (siehe Tabelle 3.12.).

Tabelle 3.12: Auswertungsform der Lesestrategie „Unterstreichen wichtiger Textstellen“ bezüglich des angemessenen Gebrauchs

Auswertung der Lesestrategie „Unterstreichen wichtiger Textstellen“	
Bei der Auswertung des angemessenen Gebrauchs wurde untersucht, ob...	
Kriterien der Auswertung	<ul style="list-style-type: none"> - die Studenten fähig dazu sind, die wichtigsten Textstellen und Schlüsselwörter eines Textes aufzufinden und zu unterstreichen. - die Studenten fähig dazu sind, sich durch den Gebrauch dieser Lesestrategie einen Überblick über den Inhalt des Textes zu verschaffen.
Punktevergabe*:	3 Punkte= pro unterstrichenes Schlüsselwort 2 Punkte= pro unterstrichener wichtiger Textstelle 1 Punkt= pro unterstrichener wichtiger Textstelle, zusammen mit weiteren Ausdrücken aus dem Text 0 Punkte= wenn das Schlüsselwort oder die wichtige Textstelle unadäquat oder zusammen mit dem gesamten Satz unterstrichen wurde.

* Die erhaltene Punktzahl wurde am Ende der Berechnungen in Prozent umgerechnet.

Bei der Auswertung der Student*enarbeiten hat die Forscherin zunächst eine Punktevergabe bezüglich des angemesseneren Gebrauchs der Lesestrategie „Unterstreichen wichtiger Textstellen“ entwickelt (siehe Tabelle 3.12). Ein Lösungsschlüssel wurde im Anschluss für die Auswertung des angemessenen Gebrauchs der Lesestrategie „Unterstreichen wichtiger Textstellen“ genutzt. (siehe Abb. 3.27.).

Schlüsselwörter/Fachbegriffe:	Pro Wort: 3 Punkte
1. Biedermeier	3
2. Restaurationzeit	3
3. Literatur des Jungen Deutschland	3
4. Revolution (2x)	6
5. Vormärz	3
6. Wiener Kongress (2x)	6
Total:	24

Abb.3.27. Ausschnitt aus der Tabelle bezüglich der Auswertung des Gebrauchs der Strategie „Unterstreichen wichtiger Textstellen“

Nach dem die Forscherin die Schlüsselwörter ermittelt hatte, untersuchte sie den Text hinsichtlich der wichtigen Aussagen. Die hierbei ermittelten Aussagen wurden in eine weitere zusätzliche Tabelle eingefügt (siehe Abb. 3.28.).

<u>Wichtige Aussagen/Wortgruppen</u>	Pro Syntagmen/Wortgruppe: 2 Punkte (Wenn die Syntagmen/Wortgruppe (ggf. Schlüsselwort) nicht gesondert sondern als Teil eines Satzes unterstrichen wurden, erhält man nur einen Punkt.)
1. neue literarische Strömungen	2
2. politische Entwicklung	2
3. beginnt mit dem Ende der Romantik	2
4. beginnt mit dem Ende der Romantik	2
5. konservativ-restaurative Tendenz	2
6. politischen Inhalts	2
7. Enttäuschung	2
8. Resignation	2
9. zurückziehenden Bürgertums	2
10. restaurative politische und gesellschaftliche Entwicklung Deutschlands	2
11. Ludwig Eichrodt	2
12. Zeit von der Julirevolution 1830 bis zu den Märzereignissen von 1848	2
13. liberal-revolutionäre Tendenz	2
14. Auslöser für die deutsche bürgerliche Revolution	2
15. Widerspruch zur Restauration und zum Absolutheitsanspruch des Staates und der Kirche	2
16. Dienst der Tagespolitik	2
17. politische und gesellschaftliche Veränderung	2
18. politische und gesellschaftliche Veränderung	2
19. politischer Begriff	2
20. parodistischer Text	2
21. zwei Jahrzehnte vor 1848	2
22. politischer Inhalt	2
23. gegen den auf dem Wiener Kongress hergestellte Ordnung gerichtet	2
Total:	46

Gesamtpunktzahl der Schlüsselwörter=24 Punkte
Gesamtpunktzahl wichtiger Textstellen=46 Punkte
24+46=70 Punkte = 100%

Abb.3.28. Ausschnitt aus der Tabelle bezüglich der Auswertung des Gebrauchs der Strategie „Unterstreichen wichtiger Textstellen“

Nachdem die wichtigsten Aussagen, Begriffe oder Daten aus dem Text ermittelt und in die Tabelle eingetragen worden waren, wurde ihre Punktesumme mit der Punktesumme der Schlüsselwörter addiert (siehe Abb. 3.28.). Das Ergebnis lieferte somit die Höchstpunktzahl der diesbezüglichen Aufgabe bzw. des angemessenen Gebrauchs der Lesestrategie.

3.6.2.5. Lesestrategie: „Ermitteln von Schlüsselwörtern“

Die fünfte Lesestrategie die hinsichtlich ihres angemessenen Gebrauchs untersucht wurde, ist die Strategie „Ermitteln von Schlüsselwörtern“. Die folgende Tabelle präsentiert die Auswertungsform dieser Lesestrategie hinsichtlich ihres angemessenen Gebrauchs (siehe Tabelle 3.13.).

Tabelle 3.13: Auswertungsform der Lesestrategie „Ermitteln von Schlüsselwörtern“ bezüglich des angemessenen Gebrauchs

<i>Auswertung der Lesestrategie „Ermitteln von Schlüsselwörtern“</i>	
	Bei der Auswertung des angemessenen Gebrauchs wurde untersucht, ob...
Kriterien der Auswertung	- die Studenten fähig dazu sind, die Schlüsselwörter der Texte zu ermitteln, d.h. zu unterstreichen oder zu notieren.
Punktevergabe*:	2 Punkte= pro adäquat ermitteltes Schlüsselwort 1 Punkt= pro ermitteltes Schlüsselwort, mit zusätzlichen Bezeichnungen 0 Punkte= kein Schlüsselwort ermittelt bzw. das ermittelte Schlüsselwort wurde zusammen mit dem ganzem Satz in dem es steht, unterstrichen.

* Die erhaltene Punktzahl wurde am Ende der Berechnungen in Prozent umgerechnet.

In Bezug auf die Lesestrategie „Ermitteln von Schlüsselwörtern“ wurden die Studenten dazu aufgefordert, die Schlüsselwörter des Textes zu ermitteln (siehe Abb. 3.29.). Bei der Auswertung des Gebrauchs dieser Lesestrategie wurden die Unterstreichungen innerhalb der Texte der Studentearbeiten und die Kästchen, welche für das zusätzliche Notieren für die ermittelten Schlüsselwörter bestimmt waren, hinsichtlich der ermittelten Schlüsselwörter untersucht und ausgewertet. Wenn die Studenten adäquate Schlüsselwörter ermittelt bzw. unterstrichen oder notiert hatte, erhielten sie zwei Punkte. Falls die Studenten jedoch zusammen mit dem Schlüsselwort weitere Aussagen unterstrichen oder notiert hatten, erhielten sie nur einen Punkt. Wenn sie das Schlüsselwort zusammen mit dem gesamten Satz unterstrichen bzw. notiert hatten, erhielten sie keinen Punkt.

Aufgabe 5: Suchen Sie im Text nach den Schlüsselwörtern. Notieren Sie die Schlüsselwörter dann in das Kästchen.

Schlüsselwörter

Abb. 3.29. Ausschnitt bezüglich der Untersuchung der Strategie „Ermitteln von Schlüsselwörtern“

3.6.2.6. Lesestrategie: „Hauptgedanken der einzelnen Absätze formulieren“

Die sechste Lesestrategie, die hinsichtlich ihres angemessenen Gebrauchs untersucht wurde, ist die Strategie „Hauptgedanken der einzelnen Absätze zusammenfassen“. Die folgende Tabelle gewährleistet einen Einblick in die Auswertungsform dieser Lesestrategie (siehe Tabelle 3.14.).

Tabelle 3.14.: Auswertungsform der Lesestrategie „Hauptgedanken der einzelnen Absätze zusammenfassen“ bezüglich des angemessenen Gebrauchs

<i>Auswertung der Lesestrategie „Hauptgedanken der einzelnen Absätze zusammenfassen“</i>	
	Bei der Auswertung des angemessenen Gebrauchs wurde untersucht, ob...
Kriterien der Auswertung	- die Studenten fähig dazu sind, die Hauptgedanken der einzelnen Paragraphen kurz und treffend mit eigenen Worten zu formulieren.
Punktevergabe*:	2 Punkte= pro treffend formulierten Hauptgedanken 1 Punkt= pro teilweise treffend formulierten Hauptgedanken 0 Punkte= kein treffend formulierter Hauptgedanke

* Die erhaltene Punktzahl wurde am Ende der Berechnungen in Prozent umgerechnet.

Wie aus der Tabelle 3.14. ersichtlich wird, wurde bei der Auswertung des Gebrauchs der Lesestrategie „Hauptgedanken der einzelnen Absätze zusammenfassen“ dieselbe Auswertungsform genutzt, welche auch bei der Auswertung des Gebrauchs der Lesestrategie „Vermutungen aufstellen“ herangezogen wurde (siehe Kapitel 3.6.2.1.). In Bezug auf den Gebrauch der Lesestrategie „Hauptgedanken der einzelnen Absätze zusammenfassen“ wurden die Studenten dazu aufgefordert, die Hauptgedanken der einzelnen Absätze des gelesenen Textes mit eigenen Worten bzw. ‚mit ein bis zwei Sätzen‘ zusammenzufassen (siehe Abb. 3.30.).

Aufgabe 6: Geben Sie die Hauptgedanken der einzelnen Absätze mit 1-2 Sätzen wieder!

Absatz 1:

.....

.....

Absatz 2:

.....

.....

Abb.3.30. Ausschnitt bezüglich der Untersuchung der Strategie „Hauptgedanken der einzelnen Paragraphen zusammenfassen“

3.7. Interne und externe Validität der Untersuchung

In der vorliegenden Untersuchung wurde zur Gewährleistung der internen Validität die Daten-Triangulation angewendet. Demzufolge wurden zwei unterschiedliche Datenerhebungsinstrumente angewendet, welche zu einem quantitative und zum anderen qualitative Daten erhoben. Der Einbezug und die Kombination von unterschiedlichen Datenquellen ermöglichte unterschiedliche Zugänge zum Forschungsgegenstand. Hinzufügend ist zu betonen, dass die genannten

Datenerhebungsinstrumente vor und nach dem Lesestrategietraining eingesetzt wurden. Durch dieses Vorgehen hatte die Forscherin auch die Möglichkeit, die Daten aus zwei unterschiedlichen Erhebungszeitpunkte zu analysieren. Die Berücksichtigung bzw. der Einbezug und die Kombination unterschiedlicher Perspektiven ermöglichte die Erlangung eines tieferen Verständnisses bezüglich des Forschungsgegenstandes. Bezüglich der internen Validität wurden Verfahren, wie z.B. die Nutzung von gepaarten t-Tests verwendet. Diese t-Tests ermöglichten es, den Unterschied hinsichtlich der Mittelwerte in Bezug auf die Messwiederholung darzulegen. Des Weiteren wurde zur Bestimmung der Reliabilität des Fragebogens der Cronbach-Alpha Koeffizient mit Hilfe des Statistikprogramms SPSS 22.0 berechnet. Mit Hilfe dieses Programms wurde ein akzeptabler Wert von .77 Cronbach-Alpha Koeffizienten berechnet. Somit war die interne Validität der Untersuchung bezüglich des genutzten Fragebogen (RSQ) gewährleistet.

In Bezug auf die externe Validität ist zu betonen, dass die Untersuchung unter realistischen Bedingungen durchgeführt worden ist. Des Weiteren ist auch zu betonen, dass die Forscherin bezüglich der Repräsentativität der Untersuchungsergebnisse eine gültige Untersuchungsanordnung verfolgt hatte. Denn die Durchführung einer Mixed-Methods-Untersuchung erlaubte es ihr, in Betrachtung ihrer erhobenen unterschiedlichen Daten, Rückschlüsse auf dieselbe Grundgesamtheit zu machen.

Zusammenfassend kann man sagen, dass die Reliabilität der vorliegenden Untersuchung aufgrund der befolgten Untersuchungsanordnung und der Erhebung quantitativer und qualitativer Daten, gewährleistet war.

4. BEFUNDE UND DISKUSSION

Im folgenden Abschnitt der vorliegenden Arbeit werden die Befunde unter Beachtung der Reihenfolge der Teilprobleme dargelegt und kommentiert. Die Teilprobleme der vorliegenden Arbeit lauteten folgendermaßen:

1. Wie gestaltet sich der Strategiegebrauch der Untersuchungsgruppe aus der Perspektive der Häufigkeit vor und nach dem Lesestrategietraining?
2. Gibt es in Bezug auf die Betrachtung der Häufigkeit des Strategiegebrauchs vor und nach dem Lesestrategietraining einen statistisch-signifikanten Unterschied?
3. Können die Lernenden durch das Lesestrategietraining einen angemesseneren Strategiegebrauch durchführen?

Die Darlegung der Befunde bezüglich des ersten Teilproblems bezieht sich auf die mit Hilfe der Fragebögen erhobenen quantitativen Daten und besteht aus drei Hauptteilen. Zunächst wird die Häufigkeit des Lesestrategiegebrauchs vor dem Strategietraining dargelegt und kommentiert. Des Weiteren wird die Häufigkeit des Lesestrategiegebrauchs nach dem Strategietraining dargelegt. Anschließend wird die Häufigkeit des Lesestrategiegebrauchs vor und nach dem Strategietraining miteinander verglichen und kommentiert. Bezüglich der Darlegung der Befunde des ersten Teilproblems ist zu betonen, dass alle erhobenen Daten in Form von Tabellen dargelegt werden, jedoch wird diesbezüglich nicht jedes einzelne Item erläutert und kommentiert. Dies würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Die Darlegung der Befunde bezüglich des ersten Teilproblems wird einen Überblick bzw. allgemeinen Einblick verschaffend erläutert und mit Beispielen unterlegt.

Die Darlegung der Befunde bezüglich des zweiten Teilproblems wird über die Präsentation der Werte, welche durch die Durchführung von t-Tests erhalten wurde, erfolgen. Diese deskriptiven Werte werden verdeutlichen, ob ein statistisch-signifikanter Unterschied bezüglich der Häufigkeit des Strategiegebrauchs vor und nach dem Lesestrategietraining, im Allgemeinen und bezüglich der Lesestrategie-Kategorien Top-Down und Bottom-Up Lesestrategien, vorliegt bzw. nicht vorliegt.

Für die Darlegung des dritten Teilproblems werden die von der Untersuchung der Studentearbeiten erhaltenen qualitativen Daten bezüglich des angemessenen

Gebrauchs der einzelnen Lesestrategien herangezogen. Dementsprechend werden die Werte bezüglich der untersuchten sechs Lesestrategien einzeln dargelegt, mit Beispielen unterlegt und kommentiert.

4.1. Befunde bezüglich des ersten Teilproblems „Wie gestaltet sich der Strategiegebrauch der Untersuchungsgruppe aus der Perspektive der Häufigkeit vor und nach dem Lesestrategietraining?“

Die Befunde bezüglich des ersten Teilproblems bestehen aus der Betrachtung, der durch den Lesestrategie-Fragebogen (RSQ) erhaltenen Mittelwerte, Standardabweichungen und der Betrachtung der prozentualen Verteilung der Gebrauchshäufigkeit bestimmter Lesestrategien innerhalb der Gesamtheit der Untersuchungsgruppe (N=35).

Die Auswertung der Daten des Lesestrategie-Fragebogens erfolgte nach den Einstufungen der Mittelwerte (siehe Kapitel 3.6.1.). Demzufolge steht das Ankreuzen des Grades 0 für „fast nie“ und die Ankreuzung des Grades 5 für „fast immer“. Die Mittelwertspannen zwischen 0.00 bis 1.66 stellen einen seltenen Gebrauch, 1.67 bis 3.33 einen mittelmäßigen Gebrauch und 3.34 bis 5.00 einen häufigen Gebrauch der einzelnen Lesestrategien dar (vgl. Uzunçakmak, 2005, S.57).

4.1.1. Die Häufigkeit des Strategiegebrauchs vor dem Lesestrategietraining

Im folgenden Abschnitt wird im Allgemeinen die Häufigkeit des Lesestrategiegebrauchs vor dem Strategietraining dargelegt und kommentiert. Diesbezüglich wurde eine Tabelle konzipiert, welche hinsichtlich jeder einzelner Lesestrategie sowohl einen Einblick in die Gebrauchshäufigkeit als auch auf die Mittelwerte und Standardabweichungen der einzelnen Lesestrategie gewährleistet (siehe Tabelle 4.1.).

Tabelle 4.1: Die Gebrauchshäufigkeit der Lesestrategien vor dem Strategietraining

Lesestrategien	N	f / %	Likert-Skala*					M**	SD	
			0	1	2	3	4			5
1. Nutzung des Titels um Vermutungen zum Textinhalt aufzustellen	35	f %	1 2,8%	- -	4 11,4%	10 28,8%	8 22,8%	12 34,2%	3,71	1,22
2. Beachtung der Textsorte	35	f %	2 5,7%	5 14,2%	6 17,1%	10 28,8%	8 22,8%	4 11,4%	2,82	1,40
3. Globales Lesen des Textes vor dem detaillierten Lesen	35	f %	3 8,5%	1 2,8%	7 20%	4 11,4%	7 20%	13 37,1%	3,42	1,63
4. Beachtung der Satzstruktur in Bezug auf die Satzteile und -glieder	35	f %	5 14,2%	10 28,8%	6 17,1%	6 17,1%	7 20%	1 2,8%	2,08	1,46
5. Beachtung der Anfänge und Enden von Paragraphen	35	f %	2 5,7%	4 11,4%	7 20%	12 34,2%	8 22,8%	2 5,7%	2,74	1,26
6. Beachtung des Tempus der Verben	35	f %	5 14,2%	4 11,4%	4 11,4%	9 25,8%	8 22,8%	5 14,2%	2,74	1,63
7. Versuchen jedes einzelne Wort im Text zu verstehen	35	f %	3 8,5%	1 2,8%	6 17,1%	9 25,8%	8 22,8%	8 22,8%	3,20	1,49
8. Übersetzen jedes einzelnen Satzes in die Muttersprache	35	f %	5 14,2%	6 17,1%	8 22,8%	8 22,8%	2 5,7%	6 17,1%	2,40	1,63
9. Durchgängiges Lesen von Anfang bis zum Ende eines Paragraphen	35	f %	- -	2 5,7%	4 11,4%	1 2,8%	7 20%	21 60%	4,17	1,27
10. Beachtung der Satzstruktur (z.B. Subjekt, Objekt)	35	f %	9 25,8%	3 8,5%	7 20%	10 28,8%	3 8,5%	3 8,5%	2,11	1,60
11. Weiterlesen selbst bei Schwierigkeiten	35	f %	1 2,8%	1 2,8%	4 11,4%	10 28,8%	11 31,4%	8 22,8%	3,51	1,22
12. Anpassung des Lesetempos an die Komplexität des Textes	35	f %	1 2,8%	2 5,7%	3 8,5%	1 2,8%	11 31,4%	17 48,5%	4,00	1,37
13. Lautes Lesen von komplexen Teilen des Textes	35	f %	9 25,8%	3 8,5%	8 22,8%	10 28,8%	5 14,2%	- -	1,97	1,42
14. Überspringen von unbekanntem Wörtern	35	f %	7 20%	6 17,1%	6 17,1%	12 34,2%	2 5,7%	2 5,7%	2,05	1,45

15. Verknüpfung des Textinhalts mit dem Vorwissen	35	f	2	2	3	12	8	8	3,31	1,38
		%	5,7%	5,7%	8,5%	34,2%	22,8%	22,8%		
16. Aufteilung des Wortes in Teile um die Bedeutung zu verstehen	35	f	6	4	8	7	7	3	2,40	1,57
		%	17,1%	11,4%	22,8%	20%	20%	8,5%		
17. Nutzung von Anhaltspunkten im Text, um die Bedeutung unbekannter Wörter oder Wortgruppen zu erraten	35	f	1	1	3	7	12	11	3,74	1,24
		%	2,8%	2,8%	8,5%	20%	34,2%	31,4%		
18. Nutzung des Vorwissens beim Erraten der Bedeutung von unbekanntem Wörtern oder Wortgruppen	35	f	-	-	5	5	16	9	3,82	0,98
		%	-	-	14,2%	14,2%	45,7%	25,8%		
19. Kontrollieren, worauf sich jedes einzelne Pronomen bezieht	35	f	6	-	9	11	7	2	2,54	1,44
		%	17,1%	-	25,8%	31,4%	20%	5,7%		
20. Unterstreichen wichtiger Textstellen	35	f	2	-	3	7	5	18	3,91	1,42
		%	5,7%	-	8,5%	20%	14,2%	51,4%		
21. Markieren von wichtigen Textstellen mit farbigen Stiften oder Sternen	35	f	2	3	4	6	7	13	3,48	1,57
		%	5,7%	8,5%	11,4%	17,1%	20%	37,1%		
22. Wiederholtes Betrachten von komplexen Textabschnitten	35	f	-	-	2	3	11	19	4,34	0,87
		%	-	-	5,7%	8,5%	31,4%	54,2%		
23. Lautes Lesen des gesamten Textes	35	f	14	7	5	6	2	1	1,37	1,45
		%	40%	20%	14,2%	17,1%	5,7%	2,8%		
24. Mentales Verbildlichen der Textaussagen	35	f	2	1	3	9	14	6	3,42	1,28
		%	5,7%	2,8%	8,5%	25,8%	40%	17,1%		
25. Verstehen des Textes ohne das Übersetzen in die Muttersprache	35	f	5	5	4	8	5	8	2,77	1,75
		%	14,2%	14,2%	11,4%	22,8%	14,2%	22,8%		
26. Betrachtung der vorherigen Sätze bei Verständnisproblemen	35	f	1	1	2	6	10	15	3,94	1,25
		%	2,8%	2,8%	5,7%	17,1%	28,8%	42,8%		
27. Verfolgen der gelesenen Textzeile mit dem Finger oder einem Stift	35	f	7	4	3	6	4	11	2,82	1,94
		%	20%	11,4%	8,5%	17,1%	11,4%	31,4%		

28. Nutzung von Schrägstrichen, um Sätze grammatisch aufzuteilen	35	f	20	7	4	1	3	-	0,85	1,26
		%	57,1%	20%	11,4%	2,8%	8,5%	-		
29. Überspringen von nicht verstandenen Sätzen	35	f	9	7	5	6	2	6	2,08	1,80
		%	25,8%	20%	14,2%	17,1%	5,7%	17,1%		
30. Vermutungen zum weiteren Textinhalt aufstellen	35	f	5	4	7	12	5	2	2,40	1,41
		%	14,2%	11,4%	20%	34,2%	14,2%	5,7%		
31. Beachtung von Konnektoren, um die Satzstruktur zu verstehen	35	f	4	4	6	6	10	5	2,82	1,59
		%	11,4%	11,4%	17,1%	17,1%	28,8%	14,2%		
32. Notieren von Schlüsselwörtern	35	f	11	4	7	5	3	5	2,00	1,79
		%	31,4%	11,4%	20%	14,2%	8,5%	14,2%		
33. Versuchen, die Hauptgedanken der einzelnen Paragraphen zu formulieren	35	f	4	6	2	6	13	4	2,85	1,62
		%	11,4%	17,1%	5,7%	17,1%	37,1%	11,4%		
34. Lesen des Textes, nachdem man die dazugehörigen Fragen gelesen hat	35	f	5	1	3	7	7	12	3,31	1,74
		%	14,2%	2,8%	8,5%	20%	20%	34,2%		
35. Text mit eigenen Worten zusammenfassen	35	f	4	5	7	9	6	4	2,57	1,52
		%	11,4%	14,2%	20%	25,8%	17,1%	11,4%		

*0= fast nie; 5= fast immer

**Mittelwertberechnungen: 0.00-1.66= seltener Gebrauch, 1.67-3.33= mittelmäßiger Gebrauch, 3.34-5.00= häufiger Gebrauch

Mit der Betrachtung der in der Tabelle 4.1. präsentierten Befunde lassen sich mehrere Kommentare bezüglich des Strategiegebrauchs vor dem Strategietraining formulieren. Diese Kommentare bzw. Aussagen werden im folgenden Verlauf abschnittsweise dargelegt:

- Mit der Betrachtung der Befunde in Tabelle 4.1. erkennt man, dass die Studenten (N=35) zwölf von 35 Lesestrategien (Item Nr. 1, 3, 9, 11, 12, 17, 18, 20, 21, 22, 24, 26) häufig, 21 von 35 Lesestrategien (Item Nr. 2, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 13, 14, 15, 16, 19, 25, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35) mittelmäßig und zwei von 35 Lesestrategien (Item Nr. 23, 28) selten gebrauchen. Der Durchschnitt der Verteilungshäufigkeiten weist vor dem Strategietraining im Allgemeinen einen mittelmäßigen Gebrauch von Lesestrategie auf.

- Die am häufigsten gebrauchte Lesestrategie besitzt einen Mittelwert von 4,34 und besteht aus der Lesestrategie „Wiederholtes Betrachten von komplexen Textabschnitten“ (Item 22). Bei dieser Lesestrategie handelt es sich um eine lokal bzw. auf der Satzebene genutzte Lesestrategie. Der häufige Gebrauch dieser Lesestrategie innerhalb der Untersuchungsgruppe lässt darauf schließen, dass die Teilnehmer (vor dem Strategietraining) eher darum bemüht sind, den Text hinsichtlich seiner einzelnen Sätze zu dekodieren. Dieses starke Bedürfnis nach der wiederholten Betrachtung bestimmter Sätze im Text verdeutlicht, dass die Teilnehmer bzw. die Studenten versuchen die Textbedeutung über das Dekodieren einzelner Textelemente zu ermitteln. Diese Aussage bestätigt sich auch in der Betrachtung der folgenden am häufigsten gebrauchten Lesestrategien. Demnach steht mit einem Mittelwert von 4.17 die Lesestrategie „durchgängiges Lesen von Anfang bis Ende eines Paragraphen“ (Item 9) an zweiter Stelle der am häufigsten gebrauchten Lesestrategien. Diese wird von dem Mittelwert 4.00 der Lesestrategie „Anpassung des Lesetempos an die Komplexität des Textes“ (Item 12) verfolgt. Beider dieser Lesestrategien basieren, wie die an der ersten Stelle stehenden Lesestrategie, auf der Verarbeitung bestimmter einzelner Textelemente. Demzufolge weist ein Leser, welcher diese drei Strategien am häufigsten gebraucht, ein detailorientiertes Leseverhalten auf. Denn er ist daran interessiert, den gesamten Text durchgängig zu lesen und im Einzelnen bzw. im Detail zu verstehen. Es ist beachtlich, dass vor dem Strategietraining ausschließlich drei Lesestrategien, welche man zum Dekodieren auf der Wort- und Satzebene gebraucht, an der Spitze des Gebrauchs stehen. Daraus folgend erkennt man auch, dass die Studenten nicht darum bemüht sind den Text im Ganzen bzw. global zu verarbeiten oder sich einen holistischen Überblick über den Text zu verschaffen. Ihr Strategiegebrauch weist darauf hin, dass sie eher in den Textinhalt „eintauchen“ ohne sich zunächst einen Überblick zu verschaffen.
- Die am seltensten gebrauchte Lesestrategie besitzt einen Mittelwert von 0,85 und besteht aus der Lesestrategie „Nutzung von Schrägstrichen, um Sätze grammatisch aufzuteilen“ (Item 28). Diese Lesestrategie wird auf der

Wort- und Satzebene zum Dekodieren einzelner Textelemente genutzt. Bei dieser Lesestrategie handelt es sich um eine analytische Lesestrategie, dessen Nutzung grammatikalisches Wissen im Bereich der deutschen Syntax voraussetzt. Der niedrige Mittelwert ($X=0,85$) lässt auf zweierlei schließen. Entweder ist den Studenten das Vorhandensein oder der Gebrauch dieser Lesestrategie unbekannt oder die Studenten haben kein ausreichend ausgebildetes grammatikalisches Sprachwissen und sind folglich nicht dazu fähig, diese Lesestrategie zu gebrauchen. Diesbezüglich gilt auch zu betonen, dass der Wert der Standardabweichung dieser Lesestrategie ($X=0,85$), innerhalb der gesamten Lesestrategien, am schwächsten divergiert. Demnach haben mehr als über die Hälfte der Studenten (57,1%) bezüglich dieser Lesestrategien angegeben, dass sie diese „fast nie“ benutzen.

- Des Weiteren fällt in Anbetracht der Tabelle 4.1. und dessen Werte bezüglich der Standardabweichungen auch auf, dass sich der Wert der Standardabweichung hinsichtlich des Gebrauchs der Lesestrategie „Verfolgen der gelesenen Textzeile mit dem Finger oder einem Stift“ (Item 27) am stärksten divergiert ($X=1,94$). Im Allgemeinen handelt es sich bei dieser Lesestrategie um eine mittelmäßig gebrauchte Lesestrategie ($X=2,82$), jedoch zeigt die prozentuale Verteilung der Gebrauchshäufigkeit der Lesestrategie die stärkste Divergenz unter den gesamten 35 Lesestrategien. Denn während 20% der Studenten angeben, dass sie diese Strategie „fast nie“ gebrauchen, geben 31,4% der Studenten an, dass sie diese Lesestrategie „fast immer“ gebrauchen. Dies verdeutlicht, dass es innerhalb der Untersuchungsgruppe unterschiedlich kompetente Leser gibt. Denn während mehr als die Hälfte, die auf Dekodieren der einzelnen Textelemente zielende Lesestrategie nicht benötigen, hat ein großer Teil der Gruppe ($X=31,4\%$) immer noch ein starkes Bedürfnis danach diese Lesestrategie zu gebrauchen.

4.1.2. Die Häufigkeit des Strategiegebrauchs nach dem Lesestrategietraining

Im folgenden Abschnitt wird die Häufigkeit des Strategiegebrauchs nach dem Lesestrategietraining im Allgemeinen dargelegt und kommentiert. Die folgende

Tabelle gewährleistet einen Einblick in die Gebrauchshäufigkeit der einzelnen Lesestrategien, als auch auf die Mittelwerte und Standardabweichungen hinsichtlich jeder einzelnen Lesestrategie (siehe Tabelle 4.2.).

Tabelle 4.2: Die Gebrauchshäufigkeit der Lesestrategien nach dem Strategietraining

Lesestrategien	N	f / %	Likert-Skala*					M**	SD	
			0	1	2	3	4			5
1. Nutzung des Titels um Vermutungen zum Textinhalt aufzustellen	35	f	-	-	1	3	9	22	4,45	0,78
		%	-	-	2,8%	8,5%	25,8%	62,8%		
2. Beachtung der Textsorte	35	f	-	2	2	7	12	12	3,85	1,14
		%	-	5,7%	5,7%	20%	34,2%	34,2%		
3. Globales Lesen des Textes vor dem detaillierten Lesen	35	f	-	3	1	5	7	19	4,08	1,26
		%	-	8,5%	2,8%	14,2%	20%	54,2%		
4. Beachtung der Satzstruktur in Bezug auf die Satzteile und -glieder	35	f	3	1	6	10	7	8	3,17	1,48
		%	8,5%	2,8%	17,1%	28,8%	20%	22,8%		
5. Beachtung der Anfänge und Enden von Paragraphen	35	f	-	1	4	8	10	12	3,80	1,13
		%	-	2,8%	11,4%	22,8%	28,8%	34,2%		
6. Beachtung des Tempus der Verben	35	f	3	-	8	7	8	9	3,25	1,50
		%	8,5%	-	22,8%	20%	22,8%	25,8%		
7. Versuchen jedes einzelne Wort im Text zu verstehen	35	f	3	9	5	8	4	6	2,54	1,61
		%	8,5%	25,8%	14,2%	22,8%	11,4%	17,1%		
8. Übersetzen jedes einzelnen Satzes in die Muttersprache	35	f	9	14	4	4	4	-	1,42	1,31
		%	25,8%	40%	11,4%	11,4%	11,4%	-		
9. Durchgängiges Lesen von Anfang bis zum Ende eines Paragraphen	35	f	2	6	2	7	7	11	3,25	1,65
		%	5,7%	17,1%	5,7%	20%	20%	31,4%		
10. Beachtung der Satzstruktur (z.B. Subjekt, Objekt)	35	f	7	5	8	8	2	5	2,22	1,64
		%	20%	14,2%	22,8%	22,8%	5,7%	14,2%		
11. Weiterlesen selbst bei Schwierigkeiten	35	f	-	1	2	4	7	21	4,28	1,07
		%	-	2,8%	5,7%	11,4%	20%	60%		
12. Anpassung des Lesetempos an die Komplexität des Textes	35	f	-	1	4	7	7	16	3,94	1,18
		%	-	2,8%	11,4%	20%	20%	45,7%		

13. Lautes Lesen von komplexen Teilen des Textes	35	f	7	4	5	8	9	2	2,40	1,61
		%	20%	11,4%	14,2%	22,8%	25,8%	5,7%		
14. Überspringen von unbekanntem Wörtern	35	f	2	-	3	13	10	7	3,48	1,26
		%	5,7%	-	8,5%	37,1%	28,8%	20%		
15. Verknüpfung des Textinhalts mit dem Vorwissen	35	f	-	-	4	6	9	16	4,05	1,05
		%	-	-	11,4%	17,1%	25,8%	45,7%		
16. Aufteilung des Wortes in Teile um die Bedeutung zu verstehen	35	f	3	3	3	10	10	6	3,11	1,49
		%	8,5%	8,5%	8,5%	28,8%	28,8%	17,1%		
17. Nutzung von Anhaltspunkten im Text, um die Bedeutung unbekannter Wörter oder Wortgruppen zu erraten	35	f	-	-	2	2	12	19	4,37	0,84
		%	-	-	5,7%	5,7%	34,2%	54,2%		
18. Nutzung des Vorwissens beim Erraten der Bedeutung von unbekanntem Wörtern oder Wortgruppen	35	f	-	-	2	3	15	15	4,22	0,84
		%	-	-	5,7%	8,5%	42,8%	42,8%		
19. Kontrollieren, worauf sich jedes einzelne Pronomen bezieht	35	f	6	5	5	9	3	7	2,54	1,73
		%	17,1%	14,2%	14,2%	25,8%	8,5%	20%		
20. Unterstreichen wichtiger Textstellen	35	f	-	2	1	5	7	20	4,20	1,15
		%	-	5,7%	2,8%	14,2%	20%	57,1%		
21. Markieren von wichtigen Textstellen mit farbigen Stiften oder Sternen	35	f	2	1	5	2	9	16	3,80	1,51
		%	5,7%	2,8%	14,2%	5,7%	25,8%	45,7%		
22. Wiederholtes Betrachten von komplexen Textabschnitten	35	f	-	-	1	10	8	16	4,11	0,93
		%	-	-	2,8%	28,8%	22,8%	45,7%		
23. Lautes Lesen des gesamten Textes	35	f	9	5	6	11	2	2	1,94	1,51
		%	25,8%	14,2%	17,1%	31,4%	5,7%	5,7%		
24. Mentales Verbildlichen der Textaussagen	35	f	1	4	3	11	10	6	3,22	1,33
		%	2,8%	11,4%	8,5%	31,4%	28,8%	17,1%		
25. Verstehen des Textes ohne das Übersetzen in die Muttersprache	35	f	2	2	4	5	9	13	3,60	1,51
		%	5,7%	5,7%	11,4%	14,2%	25,8%	37,1%		
26. Betrachtung der vorherigen Sätze bei Verständnisproblemen	35	f	1	1	1	8	12	1	3,85	1,19
		%	2,8%	2,8%	2,8%	22,8%	34,2%	2,8%		

27. Verfolgen der gelesenen Textzeile mit dem Finger oder einem Stift	35	f	5	5	6	11	3	5	2,48	1,57
		%	14,2%	14,2%	17,1%	31,4%	8,5%	14,2%		
28. Nutzung von Schrägstrichen, um Sätze grammatisch aufzuteilen	35	f	7	8	4	7	4	5	2,22	1,73
		%	20%	22,8%	11,4%	20%	11,4%	14,2%		
29. Überspringen von nicht verstandenen Sätzen	35	f	3	3	3	8	10	8	3,22	1,55
		%	8,5%	8,5%	8,5%	22,8%	28,8%	22,8%		
30. Vermutungen zum weiteren Textinhalt aufstellen	35	f	3	3	2	9	11	7	3,22	1,51
		%	8,5%	8,5%	5,7%	25,8%	31,4%	20%		
31. Beachtung von Konnektoren, um die Satzstruktur zu verstehen	35	f	1	3	4	8	9	10	3,45	1,40
		%	2,8%	8,5%	11,4%	22,8%	25,8%	28,8%		
32. Notieren von Schlüsselwörtern	35	f	3	1	3	9	12	7	3,34	1,43
		%	8,5%	2,8%	8,5%	25,8%	34,2%	20%		
33. Versuchen, die Hauptgedanken der einzelnen Paragraphen zu formulieren	35	f	-	1	2	11	12	9	3,74	1,01
		%	-	2,8%	5,7%	31,4%	34,2%	25,8%		
34. Lesen des Textes, nachdem man die dazugehörigen Fragen gelesen hat	35	f	-	1	1	7	9	17	4,14	1,03
		%	-	2,8%	2,8%	20%	25,8%	48,5%		
35. Text mit eigenen Worten zusammenfassen	35	f	-	1	2	7	11	14	4,00	1,05
		%	-	2,8%	5,7%	20%	31,4%	40%		

*0= fast nie; 5= fast immer

**Mittelwertberechnungen: 0.00-1.66= seltener Gebrauch, 1.67-3.33= mittelmäßiger Gebrauch, 3.34-5.00= häufiger Gebrauch

Mit der Betrachtung der in der Tabelle 4.2. präsentierten Befunde lassen sich mehrere Kommentare bezüglich des Strategiegebrauchs nach dem Strategietraining formulieren. Diese Kommentare bzw. Aussagen werden im folgenden Verlauf abschnittsweise dargelegt:

- Mit der Betrachtung der Befunde erkennt man, dass die Studenten (N=35) 20 von 35 Lesestrategien (Item Nr. 1, 2, 3, 5, 11, 12, 14, 15, 17, 18, 20, 21, 22, 25, 26, 31, 32, 33, 34, 35) häufig, 14 von 35 Lesestrategien (Item Nr. 4, 6, 7, 9, 10, 13, 16, 19, 23, 24, 27, 28, 29, 30) mittelmäßig und eine von 35 Lesestrategien (Item Nr. 8) selten gebrauchen. Demnach lässt sich

erkennen, dass die Studenten nach dem Strategietraining im Allgemeinen einen häufigen Gebrauch an Lesestrategie aufweisen.

- Die am häufigsten gebrauchte Lesestrategie hat einen Mittelwert von 4,45 und besteht aus der Lesestrategie „Nutzung des Titels, um Vermutungen zum Textinhalt aufzustellen“ (Item 1). Der Gebrauch dieser Lesestrategie erfolgt auf der Textebene und zielt auf Ermittlung der Textbedeutung. Der hohe Mittelwert ($X=4,45$) dieser Lesestrategie lässt darauf schließen, dass das Strategietraining den Gebrauch dieser Strategie gesteigert hat. Ein weiteres Argument, welches den hohen Mittelwert dieser Lesestrategie auch in Relation mit dem Strategietraining setzen lässt, ist der Wert bezüglich der Standardabweichung ($X=0,78$). Dieser Wert bildet innerhalb der 35 Items den am schwächsten divergierenden Wert. Folglich haben 62,8% Studenten ($N=35$) angegeben, dass sie diese Lesestrategie „fast immer“ anwenden. Keiner der Teilnehmenden hat nach dem Strategietraining den Grad „fast nie“ angekreuzt. Infolgedessen scheinen die im Strategietraining explizit verbalisierten kognitiven Abläufe, bezüglich dieser Lesestrategie, von den Studenten aufgenommen und verinnerlicht worden zu sein.
- Hinsichtlich der Betrachtung der am häufigsten gebrauchten Lesestrategien ist es beachtlich, dass nach dem Strategietraining ausschließlich Lesestrategien, welche man auf der Textebene und zur Verarbeitung des Textes im Ganzen gebraucht, an der Spitze des Gebrauchs stehen. Demnach steht die Lesestrategie „Nutzung des Titels um Vermutungen zum Textinhalt aufzustellen“ (Item 1)“ mit einen Mittelwert von 4,45 an erster Stelle hinsichtlich des häufigen Gebrauchs. An zweiter Stelle steht mit einem Mittelwert von 4,37 die Lesestrategie „Nutzung von Anhaltspunkten im Text, um die Bedeutung unbekannter Wörter oder Wortgruppen zu erraten“ (Item 17). Den beiden Lesestrategien folgen die Lesestrategie „Weiterlesen selbst bei Schwierigkeiten“ (Item 11) mit einem Mittelwert von 4,28 und „Nutzung des Vorwissens beim Erraten der Bedeutung von unbekanntem Wörtern oder Wortgruppen“ (Item 18) mit einem Mittelwert von 4,22. Demzufolge erkennt man, dass die Studenten nach dem Strategietraining im Allgemeinen Lesestrategien gebrauchen, mit

denen sie den Text im Ganzen verarbeiten, ihr eigenes Vorwissen inkorporieren und einen holistischen Blick beim Lesen beibehalten.

- Die nach dem Strategietraining am seltensten gebrauchte Lesestrategie besitzt einen Mittelwert von 1,42 und besteht aus der Lesestrategie „Übersetzen jedes einzelnen Satzes in die Muttersprache“ (Item 8). Bezüglich dieser Strategie ist zu betonen, dass keiner der an der Untersuchung teilnehmenden Studenten den Grad „5“ also „fast immer“ angekreuzt hat. Der vorliegende Befund pointiert somit, dass die Teilnehmer nach dem Strategietraining keinen Bedürfnis daran zeigten alle Sätze aus dem zu lesenden Text in ihre Muttersprache zu übersetzen. Dies wiederum lässt darauf schließen, dass die Teilnehmer sich beim Lesen eher auf ihre fremdsprachlichen Kenntnisse stützten. Des Weiteren kristallisiert sich mit diesem Befund auch eine Inakzeptabilität gegenüber des Gebrauchs und der Beschaffenheit dieser Lesestrategie. Den Befunden zufolge erklärt sich hiermit keiner der Studenten dazu bereit, diese Lesestrategie „fast immer“ zu gebrauchen. Dies lässt darauf schließen, dass die Studenten es vermeiden, jeden Satz in die Muttersprache zu übersetzen und somit eine detaillierte und vergleichende Analyse zwischen der Mutter- und Zielsprache durchzuführen bzw. auf sich zu nehmen.
- Des Weiteren fällt in Anbetracht der Werte der Standardabweichungen hinsichtlich des Lesestrategiegebrauchs nach dem Strategietraining auch auf, dass der Wert der Standardabweichung der Lesestrategie „Kontrollieren, worauf sich jedes einzelne Pronomen bezieht“ (Item 19) am stärksten divergiert ($X=1,73$). In Betrachtung des jeweiligen Mittelwerts fällt auch auf, dass diese Lesestrategie mittelmäßig gebraucht wird ($X=2,54$). Jedoch erkennt man bei der Betrachtung der Standardabweichung und der prozentualen Verteilung hinsichtlich des Gebrauchs, dass sich die prozentuale Verteilung der Gebrauchshäufigkeit dieser Lesestrategie innerhalb der Untersuchungsgruppe sehr unterscheidet. Denn während 17,1% der Teilnehmenden angeben, dass sie diese Lesestrategie „fast nie“ gebrauchen, geben 20% der Teilnehmenden an, dass sie diese Lesestrategie „fast immer“ benutzen. Demnach herrscht in Bezug auf den Gebrauch dieser Lesestrategie eine bedeutende Divergenz innerhalb der

Untersuchungsgruppe. Dieser Befund lässt darauf schließen, dass sich innerhalb der Untersuchungsgruppe eine Gruppe von sechs Personen ($X=17,1\%$) befindet, welche den Gebrauch dieser grammatikalisch und analytisch ausgerichteten Lesestrategie als effizient empfindet, während eine fast gleich große Gruppe von sieben Personen ($X=20\%$) genau von dem Gegenteil überzeugt ist, und den Nutzen dieser detail-orientierten Lesestrategie als ineffizient empfindet. Dieser Befund verdeutlicht somit, dass jeder Leser individuell liest und dass der Gebrauch von Lesestrategien an den eigenen Bedürfnissen orientiert ist. Je nach individueller Ausgangssituation (z.B. ein unterschiedlich ausgeprägtes Sprachwissen) empfindet der Leser einen individuellen Bedarf bezüglich des Gebrauchs von Lesestrategien.

4.1.3. Der Vergleich zwischen der Häufigkeit des Strategiegebrauchs vor und nach dem Lesestrategietraining

Im folgenden Abschnitt wird die Häufigkeit des Strategiegebrauchs vor und nach dem Lesestrategietraining im Allgemeinen mit einander verglichen, dargelegt und kommentiert. Die folgende Tabelle gewährleistet einen Einblick auf die Mittelwerte und Standardabweichungen hinsichtlich jeder einzelnen Lesestrategie vor und nach dem Strategietraining (siehe Tabelle 4.3.).

Tablo 4.3: Die Gebrauchshäufigkeit der Lesestrategien vor und nach dem Strategietraining

Lesestrategien	N	Vortest		Nachtest	
		M*	SD	M*	SD
<i>1. Nutzung des Titels um Vermutungen zum Textinhalt aufzustellen</i>	35	3,71	1,22	4,45	0,78
<i>2. Beachtung der Textsorte</i>	35	2,82	1,40	3,85	1,14
<i>3. Globales Lesen des Textes vor dem detaillierten Lesen</i>	35	3,42	1,63	4,08	1,26
<i>4. Beachtung der Satzstruktur in Bezug auf die Satzteile und -glieder</i>	35	2,08	1,46	3,17	1,48
<i>5. Beachtung der Anfänge und Enden von Paragraphen</i>	35	2,74	1,26	3,80	1,13
<i>6. Beachtung des Tempus der Verben</i>	35	2,74	1,63	3,25	1,50
<i>7. Versuchen jedes einzelne Wort im Text zu verstehen</i>	35	3,20	1,49	2,54	1,61
<i>8. Übersetzen jedes einzelnen Satzes in die Muttersprache</i>	35	2,40	1,63	1,42	1,31
<i>9. Durchgängiges Lesen von Anfang bis zum Ende eines Paragraphen</i>	35	4,17	1,27	3,25	1,65

10. Beachtung der Satzstruktur (wie z.B. Subjekt, Objekt)	35	2,11	1,60	2,22	1,64
11. Weiterlesen selbst bei Schwierigkeiten	35	3,51	1,22	4,28	1,07
12. Anpassung des Lesetempos an die Komplexität des Textes	35	4,00	1,37	3,94	1,18
13. Lautes Lesen von komplexen Teilen des Textes	35	1,97	1,42	2,40	1,61
14. Überspringen von unbekanntem Wörtern	35	2,05	1,45	3,48	1,26
15. Verknüpfung des Textinhalts mit dem Vorwissen	35	3,31	1,38	4,05	1,05
16. Aufteilung des Wortes in Teile um die Bedeutung zu verstehen	35	2,40	1,57	3,11	1,49
17. Nutzung von Anhaltspunkten im Text, um die Bedeutung unbekannter Wörter oder Wortgruppen zu erraten	35	3,74	1,24	4,37	0,84
18. Nutzung des Vorwissens beim Erraten der Bedeutung von unbekanntem Wörtern oder Wortgruppen	35	3,82	0,98	4,22	0,84
19. Kontrollieren, worauf sich jedes einzelne Pronomen bezieht	35	2,54	1,44	2,54	1,73
20. Unterstreichen wichtiger Textstellen	35	3,91	1,42	4,20	1,15
21. Markieren von wichtigen Textstellen mit farbigen Stiften oder Sternen	35	3,48	1,57	3,80	1,51
22. wiederholtes Betrachten von komplexen Textabschnitten	35	4,34	0,87	4,11	0,93
23. Lautes Lesen des gesamten Textes	35	1,37	1,45	1,94	1,51
24. Mentales Verbildlichen der Textaussagen	35	3,42	1,28	3,22	1,33
25. Verstehen des Textes ohne das Übersetzen in die Muttersprache	35	2,77	1,75	3,60	1,51
26. Betrachtung der vorherigen Sätze bei Verständnisproblemen	35	3,94	1,25	3,85	1,19
27. Verfolgen der gelesenen Textzeile mit dem Finger oder einem Stift	35	2,82	1,94	2,48	1,57
28. Nutzung von Schrägstrichen, um Sätze grammatisch aufzuteilen	35	0,85	1,26	2,22	1,73
29. Überspringen von nicht verstandenen Sätzen	35	2,08	1,80	3,22	1,55
30. Vermutungen zum weiteren Textinhalt aufstellen	35	2,40	1,41	3,22	1,51
31. Beachtung von Konnektoren, um die Satzstruktur zu verstehen	35	2,82	1,59	3,45	1,40
32. Notieren von Schlüsselwörtern	35	2,00	1,79	3,34	1,43
33. Versuchen, die Hauptgedanken der einzelnen Paragraphen zu formulieren	35	2,85	1,62	3,74	1,01
34. Lesen des Textes, nachdem man die dazugehörigen Fragen gelesen hat	35	3,31	1,74	4,14	1,03
35. Text mit eigenen Worten zusammenfassen	35	2,57	1,52	4,00	1,05
Gesamtsumme:		2,90	1,45	3,39	1,31

*Mittelwertberechnungen: 0.00-1.66= seltener Gebrauch, 1.67-3.33= mittelmäßiger Gebrauch, 3.34-5.00= häufiger Gebrauch

Mit der Betrachtung der in der Tabelle 4.3. präsentierten Befunde lassen sich mehrere Kommentare bezüglich des Strategiegebrauchs vor und nach dem Strategietraining formulieren. Diese Kommentare bzw. Aussagen werden im folgenden Verlauf abschnittsweise dargelegt.

- Beim Vergleich der Befunde bezüglich der Häufigkeit des Strategiegebrauchs fällt auf, dass sich der allgemeine Gebrauch von Lesestrategien nach dem Strategietraining gesteigert hat. Denn während vor dem Strategietraining der Durchschnitt der gesamten Mittelwerte ($X=2,90$) einen mittelmäßigen Gebrauch von Lesestrategien verdeutlicht, legt der Durchschnitt der gesamten Mittelwerte nach dem Strategietraining ($X=3,39$) einen häufigen Gebrauch von Lesestrategien dar. Diese Befunde lassen darauf schließen, dass das Strategietraining den Strategiegebrauch der Studenten beeinflusst bzw. gesteigert hat. Dieser Befund bestätigt sich auch unter der einzelnen Betrachtung der am häufigsten gebrauchten Lesestrategien. Während vor dem Strategietraining zwölf Lesestrategien häufig verwendet wurden (Item 1, 3, 9, 11, 12, 17, 18, 20, 21, 22, 24, 26), verwendeten die Studenten nach dem Strategietraining 17 Lesestrategien (Item 1, 2, 3, 5, 11, 12, 15, 17, 18, 20, 21, 22, 25, 26, 33, 34, 35) häufig.
- Die Betrachtung der Durchschnitte bezüglich der Standardabweichungen vor und nach dem Strategietraining weist auch einen Unterschied auf. Demnach divergiert der Durchschnitt der Standardabweichung vor dem Strategietraining ($X=1,45$) stärker als der Durchschnitt der Standardabweichung nach dem Strategietraining ($X=1,31$). Diese Befunde verdeutlichen, dass die Studenten durch das Strategietraining einen ähnlicheren Strategiegebrauch durchführen. Demnach klaffen die Gebrauchshäufigkeiten nach dem Strategietraining nicht so sehr auseinander wie vor dem Strategietraining.
- Der Gebrauch von insgesamt 27 Lesestrategien hat sich nach dem Strategietraining gesteigert. Bei diesen 27 Lesestrategien handelt es sich um die Items 2, 3, 4, 5, 6, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 25, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34 und 35. Diesbezüglich ist jedoch zu betonen, dass sich die Steigerung der Gebrauchshäufigkeit unter diesen 27 Lesestrategien innerhalb von 15 Lesestrategien (Item 1, 3, 6, 10, 11, 13,

16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 29, 30) in demselben Skalenabschnitt gesteigert hat. Zum Beispiel weist die Lesestrategie „globales Lesen des Textes vor dem detaillierten Lesen“ (Item 3) vor dem Strategietraining einen Mittelwert von 3,42 auf. Dieser Mittelwert ($X=3,42$) legt einen häufigen Gebrauch der Lesestrategie dar. Nachdem Strategietraining legt der Mittelwert dieser Lesestrategie ($X=4,08$) auch einen häufigen Gebrauch der Lesestrategie dar. Demzufolge besteht zwar eine Steigerung hinsichtlich der Gebrauchshäufigkeit dieser Lesestrategie, jedoch läuft diese Steigerung im demselben Auswertungsabschnitt der Skala bzw. des Antwortschlüssels ab (3,34-5,99= häufiger Gebrauch). Innerhalb dieser 27 Lesestrategien befinden sich zwölf Lesestrategien, dessen Mittelwertsteigerung sich nicht im selben Abschnitt der Skala bzw. des Antwortschlüssels ergeben hat, sondern sich in einen anderen Auswertungsabschnitt erstreckt hat. Diese Mittelwertsteigerung erfolgte bei insgesamt zwölf Lesestrategien (Item 2, 5, 14, 15, 23, 25, 28, 31, 32, 33, 34 und 35). Innerhalb dieser Lesestrategien ist z.B. die Gebrauchshäufigkeit der Lesestrategie „Überspringen von unbekanntem Wörtern“ (Item 14) auffallend. Während der Mittelwert dieser Lesestrategie vor dem Strategietraining ($X= 2,05$) einen mittelmäßigen Gebrauch darlegte, legte der Mittelwert nach dem Strategietraining ($X=3,48$) einen häufigen Gebrauch dar. Dieser Befund lässt zu einem darauf schließen, dass die Studenten beim Lesen des fremdsprachlichen Textes Wörter häufig nicht verstehen, zum anderen aber auch darauf, dass sie durch das Strategietraining begriffen haben, dass es nicht immer unbedingt notwendig ist jedes einzelne Wort eines Textes zu verstehen. Eine weitere Strategie, dessen Gebrauchshäufigkeit genau wie die der Lesestrategie „Überspringen von unbekanntem Wörtern“ (Item 14) gestiegen ist, besteht aus der Strategie „Text mit eigenen Worten zusammenfassen“ (Item 35). Diese Strategie bildet zwar keine Lesestrategie, jedoch besteht ihr „Zustandekommen“ aus der angemessenen Nutzung unterschiedlicher Lesestrategien. Somit bildet diese Mittelwertsteigerung eine positive Rückmeldung für das durchgeführte Strategietraining, denn diesem Befund zufolge scheinen die Studenten durch die Vermittlung von Lesestrategien dazu befähigt worden sein, mit eigenen Worten Zusammenfassungen zu verfassen. Als weiteres

Beispiel kann man auch die Lesestrategie „Notieren von Schlüsselwörtern“ (Item 32) erwähnen. Diese Lesestrategie besaß vor dem Strategietraining einen Mittelwert bezüglich eines mittelmäßigen Gebrauchs ($X=2,00$). Nach dem Strategietraining legte der Mittelwert ($X=3,34$) einen häufigen Gebrauch dar. Dieser Befund verdeutlicht einen positiven Effekt des Strategietrainings. Der angestiegene Gebrauch dieser Lesestrategie lässt darauf schließen, dass die Studenten sich häufiger das Notieren von Schlüsselwörtern als Unterstützung ihres Gedächtnisses zunutze machen. Dies besagt auch, dass die Studenten sich darüber bewusst waren, dass sie sich durch das Notieren von Schlüsselwörtern besser auf den Gedankengang des Textes einstellen und sich somit auf das Wesentliche im Text konzentrieren können. Dieses mentale Bewusstsein bildete während der Vermittlung dieser Lesestrategie ein Ziel des Strategietrainings. Demzufolge verdeutlichen die Befunde, dass dieses Ziel erreicht wurde. In Bezug auf die restlichen drei Lesestrategien (Item 23, 28, 31), dessen Gebrauch nach dem Strategietraining innerhalb unterschiedlicher Abschnitte der Skala gestiegen ist, erkennt man dass innerhalb dieser drei Lesestrategien, der Gebrauch der Lesestrategie „Nutzung von Schrägstrichen, um Sätze grammatisch aufzuteilen“ (Item 28), am stärksten gestiegen ist. Während der Mittelwert dieser Lesestrategie vor dem Training einen Mittelwert hinsichtlich eines seltenen Gebrauchs ($X=0,85$) darlegte, legte der Mittelwert nach dem Strategietraining einen mittelmäßigen Gebrauch ($X=2,22$) dar. Die Betrachtung dieser Mittelwerte lässt darauf schließen, dass die Studenten vor dem Strategietraining diese Lesestrategie nicht ausreichend kannten und erst durch das Strategietraining kennengelernt haben. Die Steigerung der Gebrauchshäufigkeit verdeutlicht, dass sich der Gebrauch dieser analytischen Lesestrategie für die Studenten als zweckmäßig herausgestellt hat. Des Weiteren lässt der gestiegene Gebrauch dieser Lesestrategie auch darauf schließen, dass die Studenten beim Lesen Verständnisprobleme haben, welche auf ihr unzureichend ausgebildetes fremdsprachliches Wissen zurückzuführen ist. Denn diesem Befund zufolge besteht unter den Studenten ein Bedarf daran, die Sätze in ihre syntaktischen Komponenten aufzuteilen, damit sie den Text besser

verstehen können. Eine weitere Lesestrategie, die hinsichtlich ihrer Gebrauchshäufigkeit gestiegen ist, besteht aus der Lesestrategie „lautes Lesen des gesamten Textes“ (Item 23). Diese Lesestrategie hatte vor dem Strategietraining einen Mittelwert hinsichtlich eines seltenen Gebrauchs ($X=1,37$). Nach dem Strategietraining stieg der Mittelwert und pointierte einen mittelmäßigen Gebrauch ($X=1,94$). Diese Steigerung des Gebrauchs lässt auf Defizite der Studenten innerhalb ihres fremdsprachlichen Wissens schließen. Denn bei dieser Lesestrategie handelt es sich um eine die fremdsprachliche Audition unterstützende Lesestrategie. Den Befunden zufolge haben die Studenten beim Lesen des fremdsprachlichen Textes das Bedürfnis danach, sich eine auditive Unterstützung einzuholen. Des Weiteren ist auch die Gebrauchshäufigkeit der Lesestrategie „Beachtung von Konnektoren, um die Satzstruktur zu verstehen“ (Item 31) gestiegen. Während der Mittelwert dieser Lesestrategie vor dem Strategietraining einen mittelmäßigen Gebrauch ($X=2,82$) darlegte, verweist der Mittelwert nach dem Strategietraining ($X=3,45$) auf einen häufigen Gebrauch. Diese Steigerung des Mittelwerts verdeutlicht, dass die Studenten nach dem Strategietraining sich mehr darum bemühen, satzübergreifende Verbindungen zu erkennen. Demnach sind die Studenten nach dem Strategietraining eher dazu geneigt, einzelne Satzanalysen durchzuführen. Dieses Vorgehen lässt darauf schließen, dass die Mehrzahl der Studenten bestimmte Unsicherheiten bezüglich der Beherrschung der Fremdsprache haben bzw. verweist auf Defizite innerhalb ihres fremdsprachlichen Wissens. Dem gestiegenen Gebrauch dieser Lesestrategie zufolge, versuchen die Studenten sich „Anhaltspunkte“ innerhalb der Sätze zu schaffen, damit sie die inhaltlichen Bezüge besser nachvollziehen können. Die Steigerung der Gebrauchshäufigkeit dieser Lesestrategie lässt darauf schließen, dass die Studenten ihren Gebrauch als unterstützend und nützlich empfinden. Diesbezüglich lässt sich zusammenfassend sagen, dass die Studenten z.B. durch den Gebrauch dieser Lesestrategien (Item 23, 28, 31), dessen Verarbeitung aus der Dekodierung einzelner Textelemente besteht, versuchen, vorhandene fremdsprachlichen Defizite zu kompensieren. Die Studenten könnten bestimmte Defizite bezüglich ihres fremdsprachlichen Wissens haben. Jedoch sind sie diesen Defiziten

bewusst und versuchen sie durch den Gebrauch bestimmter Lesestrategien zu kompensieren. Allerdings haben die Studenten im Laufe des Strategietrainings auch ein mentales Bewusstsein über die kognitiven Prozesse innerhalb des Leseprozesses entwickelt und versuchen aufgrund dessen ihr Vorwissen zu nutzen und beim Lesen des Textes geplant vorzugehen.

- In Betrachtung der Tabelle 4.3. fällt auf, dass der Gebrauch von insgesamt sieben Lesestrategien nach dem Strategietraining sich verringert hat. Bei diesen sieben Lesestrategien handelt es sich um die Lesestrategien mit den Item Nummern 7, 8, 9, 12, 24, 26 und 27. Diesbezüglich ist zu betonen, dass sich innerhalb dieser sieben Lesestrategien zwei Lesestrategien befinden, dessen Mittelwert sich nicht im selben Abschnitt der Skala bzw. des Antwortschlüssels befindet, sondern in den nächst niedrigen Auswertungsabschnitt gesunken ist. Zum Beispiel hat sich der Gebrauch von der Lesestrategie „durchgängiges Lesen von Anfang bis zum Ende eines Paragraphen“ (Item 9) verringert. Demnach wurde diese Lesestrategie vor dem Strategietraining häufig gebraucht ($X=4,17$) und nach Strategietraining mittelmäßig ($X=3,25$). Dieser Befund verdeutlicht, dass die Studenten nach dem Strategietraining keinen so starken Bedarf bezüglich des Gebrauchs dieser Lesestrategie haben. Dieser Befund lässt darauf schließen, dass die Studenten sich nach dem Strategietraining mit einem anderen Bewusstsein dem zu lesenden Texten nähern. Denn im Strategietraining wurden den Studenten unterschiedliche Lesestrategien vermittelt, welche im Vergleich mit dieser Lesestrategie, vorteilhafter waren. Dem Befund zufolge bevorzugen die Studenten z.B. die vorteilhafteren Lesestrategien wie z.B. „Beachtung der Anfänge und Enden von Paragraphen“ (Item 5) und gebrauchen diese Lesestrategie nach dem Strategietraining häufiger. Ebenso nimmt auch der Gebrauch der Lesestrategie „mentales Verbildlichen der Textaussagen“ (Item 24) nach dem Strategietraining ab. Bei dieser Lesestrategie erfolgt die Textverarbeitung durch das Entwickeln eines holistischen Blickes. Während vor dem Strategietraining ein Mittelwert bezüglich eines häufigen Gebrauchs vorliegt ($X=3,42$), besteht nach dem Strategietraining ein

Mittelwert hinsichtlich eines mittelmäßigen Gebrauchs ($X=3,22$). Der gesunkene Gebrauch dieser Lesestrategie lässt darauf schließen, dass die Studenten keinen allzu hohen Nutzen in dem Gebrauch dieser Lesestrategie sahen. Diesbezüglich lässt die Betrachtung der restlichen Befunde, z.B. der Lesestrategien, dessen Gebrauch gestiegen ist, darauf schließen, dass die Studenten andere Lesestrategien für sich selbst als geeigneter oder zweckmäßiger empfunden und bevorzugt haben.

4.2. Befunde bezüglich des zweiten Teilproblems „Gibt es in Bezug auf die Betrachtung der Häufigkeit des Strategiegebrauchs vor und nach dem Lesestrategietraining einen statistisch-signifikanten Unterschied?“

Im weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit werden die Befunde bezüglich der Beantwortung des zweiten Teilproblems dargelegt. Folglich werden die dargelegten Befunde verdeutlichen, ob sich die Gebrauchshäufigkeit von den Lesestrategien nach dem Strategietraining signifikant von der Gebrauchshäufigkeit der Lesestrategien vor dem Strategietraining unterscheidet. Da das Forschungsdesign der vorliegenden Arbeit aus einer Messwiederholung bzw. dem wiederholten Einsatz desselben Fragebogens, vor und nach dem Strategietraining innerhalb derselben Untersuchungsgruppe bestand, wurden für die Beantwortung dieses Problems mehrere t-Tests mit gepaarten Stichproben durchgeführt und ausgewertet.

Vor der Darlegung der Befunde ist zu betonen, dass der Fragebogen (siehe Kapitel 1.7.3.4.1) aus insgesamt aus 35 Lesestrategien bestand, von denen man 20 Lesestrategien den Top-Down Lesestrategien und 15 Lesestrategien den Bottom-Up Lesestrategien zuordnete. Aus diesem Grund wurde um einen detaillierteren Einblick zu gewähren, nicht nur der Unterschied hinsichtlich des Gebrauchs der gesamten 35 Lesestrategien bzw. der allgemeine Strategiegebrauch analysiert, sondern auch die in den Fragebogen inkorporierten Kategorien, wie der Kategorie „Top-Down Lesestrategien“ und „Bottom-Up Lesestrategien“. Demzufolge wurde sowohl der Unterschied hinsichtlich des Gebrauchs innerhalb der beiden Kategorien, also der Top-Down Lesestrategien und der Bottom-Up Lesestrategien als auch der Gebrauch der insgesamt 35 Lesestrategien analysiert. Aus diesem Grund wurden insgesamt drei t-Tests mit gepaarten Stichproben durchgeführt. Mit Hilfe der t-Tests wurden die jeweiligen

Mittelwerte der zwei Stichproben (vor und nach dem Strategietraining), systematisch miteinander verbunden und verglichen. Zur Gewährleistung eines detaillierteren Einblicks wurden zunächst die Kategorien „Top-Down Lesestrategien“ und „Bottom-Up Lesestrategien“ hinsichtlich eines statistisch-signifikanten Unterschieds untersucht. Es wurde also untersucht, ob hinsichtlich des Gebrauchs von Bottom-Up Lesestrategien oder Top-Down Lesestrategien vor und nach dem Strategietraining ein statistisch-signifikanter Unterschied vorliegt bzw. nicht vorliegt.

Des Weiteren wurde diesbezüglich ein Signifikanzniveau von 0,05 gewählt. Somit wurde der p-Wert bzw. Signifikanzwert folgendermaßen bewertet:

$p > 0,05$ (nicht signifikant);

$p \leq 0,05$ (signifikant).

Im weiteren Verlauf der Arbeit werden die Mittelwerte, Standardabweichungen, empirische Prüfgröße und der p-Wert hinsichtlich der erstellten Kategorien „Top-Down Lesestrategien“, „Bottom-Up Lesestrategien“ und anschließend der Kategorie bezüglich der „Gesamtanzahl der Lesestrategien“ in einer Tabelle dargelegt (siehe Tabelle 4.4.).

Tabelle 4.4: Mittelwertvergleiche und t-Tests bezüglich der einzelnen Kategorien „Top-Down Lesestrategien“, „Bottom-Up Lesestrategien“ und „Gesamtanzahl der Lesestrategien“

<i>Kategorie</i>	<i>Vortest-Nachtest</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>T</i>	<i>p-Wert (2-seitige Signifikanz)****</i>
Top-Down Lesestrategien*	Vortest	35	61,95	8,50	-6,63	,000
	Nachtest	35	77,00	11,24		
Bottom-Up Lesestrategien**	Vortest	35	39,85	7,25	-1,06	,300
	Nachtest	35	42,12	9,51		
Gesamtanzahl der Lesestrategien***	Vortest	35	101,80	12,00	-4,84	,000
	Nachtest	35	119,11	15,87		

* Die Gesamtanzahl der Top-Down Lesestrategien (20 Bottom-Up Lesestrategien)

** Die Gesamtanzahl der Bottom-Up Lesestrategien (15 Bottom-Up Lesestrategien)

*** Die Gesamtanzahl der Lesestrategien aus dem Lesestrategiefragebogen (Insgesamt 35 Lesestrategien)

**** $p \leq 0.05$ (signifikant); $p > 0.05$ (nicht signifikant)

In Anbetracht der Tabelle 4.4. erkennt man im Allgemeinen, dass man bei zwei von insgesamt drei untersuchten Kategorien einen statistisch-signifikanten Unterschied feststellen kann. Demzufolge liegt bei den Kategorien „Top-Down

Lesestrategien“ und „Gesamtanzahl der Lesestrategien“ nach dem Strategietraining ein statistisch-signifikanter Unterschied vor. Allerdings liegt diesbezüglich bei der Kategorie „Bottom-Up Lesestrategien“ kein statistisch-signifikanter Unterschied vor.

4.2.1. Kategorie Top-Down Lesestrategien

Bezüglich der Befunde der Kategorie „Top-Down Lesestrategien“ erkennt man in Anbetracht der Mittelwerte des Vortests ($M=61,95$; $SD= 8,50$), des Nachtests ($M=77,00$; $SD= 11,24$) und dem p-Wert ($p \leq 0,05$), dass ein statistisch-signifikanter Unterschied vorliegt. Den Befunden zufolge hat sich der Gebrauch von Top-Down Lesestrategien nach dem Strategietraining signifikant gesteigert. Diesbezüglich ist zu betonen, wie in den theoretischen Grundlagen der vorliegenden Arbeit auch dargelegt wurde (siehe Kapitel 1.7.4.1), dass innerhalb unterschiedlicher Untersuchungen bewiesen wurde, dass kompetente Leser Top-Down Lesestrategien häufiger als Bottom-Up Lesestrategien gebrauchen.

In Betrachtung des zweiten Teilproblems und des vorliegenden Befunds kann man zusammenfassend sagen, dass nach dem Strategietraining bezüglich der Kategorie „Top-Down Lesestrategien“ ein statistisch-signifikanter Unterschied festzustellen ist. Demzufolge hat das durchgeführte Strategietraining die Lesekompetenz der Studenten positiv beeinflusst bzw. gefördert und die Leser haben sich zu „kompetenteren“ bzw. „strategischen Lesern“ hin entwickelt. Denn der vorhandene statistisch-signifikante Unterschied stellt einen erwünschten Effekt des Strategietrainings dar.

4.2.2. Kategorie Bottom-Up Lesestrategien

In Anbetracht der Befunde bezüglich der Kategorie „Bottom-Up Lesestrategien“ erkennt man durch die Mittelwerte des Vortests ($M= 39,85$; $SD= 7,25$), des Nachtests ($M=42,12$; $SD= 9,51$) und dem p-Wert ($p > 0,05$), dass kein statistisch-signifikanter Unterschied vorliegt. Den Befunden zufolge hat sich der Gebrauch von Bottom-Up Lesestrategien nach dem Strategietraining weder signifikant gesteigert noch verringert. Dieser Befund lässt darauf schließen, dass das Strategietraining zwar dazu beigetragen hat, dass die Studenten die Bottom-Up Lesestrategien kennengelernt haben, jedoch hat das Strategietraining nicht dazu

beitragen, dass die Studenten dazu neigen diese Lesestrategien häufiger oder seltener als vor dem Strategietraining zu gebrauchen.

In Betrachtung des zweiten Teilproblems und des vorliegenden Befunds kann man zusammenfassend sagen, dass nach dem Strategietraining bezüglich der Kategorie „Bottom-Up Lesestrategien“ kein statistisch-signifikanter Unterschied festzustellen ist. Dieser Befund lässt darauf schließen, dass die Studenten im Allgemeinen immer noch das Bedürfnis haben, den Text hinsichtlich seiner einzelnen Elemente zu dekodieren. Anlehnend an diesen Befund lässt sich sagen, dass die Studenten noch mehr Unterstützung bezüglich der Förderung ihrer Lesekompetenz gebrauchen.

4.2.3. Kategorie „Gesamtanzahl der Lesestrategien“

In Betrachtung der Befunde bezüglich der Kategorie „Gesamtanzahl der Lesestrategien“ erkennt man durch die Mittelwerte des Vortests ($M=101,80$; $SD= 12,00$), des Nachtests ($M=119,11$; $SD=1587$) und dem p-Wert ($p \leq 0,05$), dass ein statistisch-signifikanter Unterschied vorliegt. Demzufolge hat sich die Gebrauchshäufigkeit der gesamten Lesestrategien nach dem Strategietraining signifikant gesteigert.

In Betrachtung des zweiten Teilproblems und des vorliegenden Befunds kann man zusammenfassend sagen, dass nach dem Strategietraining bezüglich der Kategorie „Gesamtanzahl der Lesestrategien“ ein statistisch-signifikanter Unterschied festzustellen ist. Somit hat sich das durchgeführte Strategietraining positiv auf den Strategiegebrauch der Studenten ausgewirkt. Denn die Erweiterung des allgemeinen Strategierepertoires und der aktive und bewusste Gebrauch von Lesestrategien bildete ein wichtiges Ziel des durchgeführten Strategietrainings. Die Analyse der diesbezüglichen Befunde verdeutlicht, dass dieses Ziel erreicht wurde.

4.3. Befunde bezüglich des dritten Teilproblems: „Können die Lernenden durch das Lesestrategietraining einen angemesseneren Strategiegebrauch durchführen?“

Im dem vorliegenden Abschnitt der Arbeit werden die Befunde bezüglich der Beantwortung des dritten Teilproblems dargelegt. Die untersuchten sechs Lesestrategien wurden aus dem genutzten Lesestrategiefragebogen (RSQ) entnommen. Bei diesen Lesestrategien handelt es sich um die Lesestrategien

„Vermutungen zum weiteren Textinhalt aufstellen“, „Text auf Pronomen kontrollieren“, „Aufteilung des Textes mit Schrägstrichen“, „Unterstreichen wichtiger Textstellen“, „Notieren von Schlüsselwörtern“ und „Hauptgedanken der einzelnen Absätze zusammenfassen“. Die Auswahl fiel auf diese Lesestrategien, weil man ihren Gebrauch bzw. ihre Anwendung konkret erkennen und analysieren konnte. Die Anwendung dieser sechs Lesestrategien stellt eine produktive Leistung mit einem konkreten bzw. faktischen Arbeitsergebnis dar. Demzufolge konnte man durch das Vorhandensein dieser faktischen Arbeitsergebnisse den Gebrauch der jeweiligen Strategie analysieren und hinsichtlich ihres angemesseneren Gebrauchs auswerten.

Für die Auswertung dieser sechs Lesestrategien wurde ein Bewertungssystem konzipiert, indem für jeder der sechs Lesestrategien ein spezifisches Auswertungskonzept vorhanden war (siehe Kapitel 3.6.2). Demnach wurde eine Auswertung hinsichtlich des angemessenen Gebrauchs der Lesestrategie durchgeführt. Demzufolge wurde untersucht, ob die Studenten das Wissen über den Gebrauch der jeweiligen Lesestrategien, wie es ihnen im Strategietraining vermittelt wurde, angemessen anwenden können. Der angemessene Gebrauch der sechs Lesestrategien wurde prozentual ausgewertet. Es ist zu beachten, dass die dargelegten prozentualen Werte sich auf den Durchschnitt der gesamten Gruppe (N=35) beziehen.

Die erste Datenerhebung bzw. der Vortest bezieht sich auf die vor dem Strategietraining eingesammelten Studentendarbeiten und die zweite Datenerhebung bzw. der Nachtest sich auf die nach dem Strategietraining eingesammelten Studentendarbeiten.

Im weiteren Verlauf dieses Abschnittes werden die Befunde, bezüglich der sechs Lesestrategien einzeln im Vergleich (vor und nach dem Strategietraining), dargelegt und kommentiert.

4.3.1. Einfluss auf den Gebrauch der Lesestrategie „Vermutungen aufstellen“

Bei der Untersuchung des Gebrauchs der Lesestrategie „Vermutungen aufstellen“ wurde analysiert, inwieweit die Studenten den Titel und den vorhandenen Textkontext zum Aufstellen von Vermutungen bezüglich des weiteren Textinhalts, gebrauchen konnten. Bei der ersten Datenerhebung erkannte man, dass die

Studenten vor dem Strategietraining diese Lesestrategie nicht effektiv und angemessenen gebrauchten. Innerhalb der Untersuchungsgruppe (N=35) konnten nur 14,28% der zu erreichenden Gesamtpunktzahl (100%) erreicht werden. Bei der zweiten Datenerhebung lag jedoch ein höherer Wert vor (45,71%). Dieser Befund verdeutlicht, dass die Studenten nach dem Strategietraining einen angemesseneren Gebrauch der Lesestrategie „Vermutungen aufstellen“ durchführten (siehe Abbildung 4.1.).

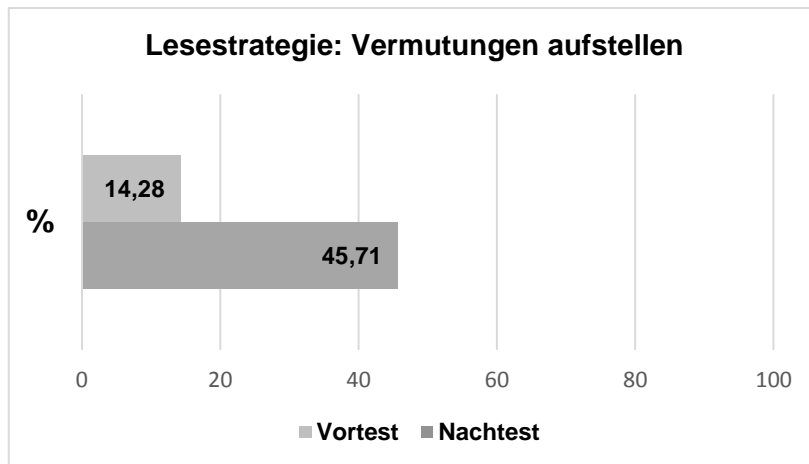


Abb. 4.1. Befunde bezüglich des Gebrauchs der Lesestrategie „Vermutungen aufstellen“

Bei genauerer Analyse der Studentearbeiten erkannte man, dass die Mehrzahl der Studenten trotz des Vorhandenseins der Titel nicht fähig dazu war, zutreffende Vermutungen zum weiteren Textinhalt aufzustellen. Die folgende Abbildung zeigt den Gebrauchs dieser Lesestrategie vor dem Strategietraining (siehe Abb. 4.2.)

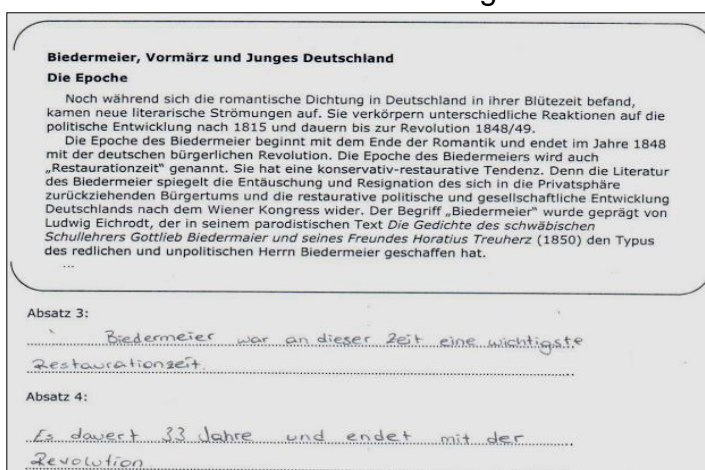


Abb. 4.2. Ausschnitt bezüglich des Gebrauchs der Lesestrategie „Vermutungen aufstellen“ vor dem Strategietraining

In Betrachtung dieses Beispiels (siehe Abb. 4.2.) erkennt man, dass der Student die Lesestrategie nicht angemessen gebrauchen konnte bzw. nicht fähig dazu war zutreffende Vermutungen zum weiteren Textinhalt aufzustellen. Bei genauerer Untersuchung der notierten angeblichen „Vermutungen“ erkennt man, dass diese „Vermutungen“ des Studenten gar keine Vermutungen bilden. Es handelt sich bei diesen „Vermutungen“ um die Wiedergabe der im vorhandenen Text enthaltenen Informationen. Dieser Befund verdeutlicht somit, dass der Student trotz des Vorhandenseins des Titels und dem vorhandenen Textausschnitt nicht fähig dazu ist, Vermutungen zum weiteren möglichen Textinhalt aufzustellen. Während der Bearbeitung der Aufgabe, welche den Gebrauch dieser Lesestrategie fordert, wurde innerhalb der ersten Datenerhebung beobachtet, dass die Studenten sich beim Gebrauch dieser Lesestrategie sehr schwer taten. Viele Studenten wussten nicht, welche Anhaltspunkte sie im Text für das Vermutungen aufstellen gebrauchen konnten bzw. wie man überhaupt Vermutungen zum Text aufstellen konnte. Das dargelegte Beispiel (siehe Abb. 4.2.) untermauert diese Aussage. Die Befunde, bezüglich des Gebrauchs dieser Lesestrategie vor dem Strategietraining, lassen somit darauf schließen, dass die Studenten diese Lesestrategie nicht angemessen gebrauchen konnten. Die folgende Abbildung (siehe Abb. 4.3.) bildet einen Ausschnitt, welche aus der zweiten Datenerhebung entnommen wurde und gehört dem gleichen Studenten an, dessen diesbezüglicher Strategiegebrauch vor dem Strategietraining in Abb. 4.2. dargelegt wurde.

Literatur zwischen 1968-1990

1968: Das Ende der Nachkriegszeit in Deutschland

Die Literatur der ersten beiden Jahrzehnte nach dem Zweiten Weltkrieg wird Nachkriegszeitliteratur genannt. Der vorliegende Text beschreibt die letzte Epoche der Nachkriegszeit: Die Protest-Bewegung. In den 60er-Jahren findet in Deutschland eine „Literaturpolitisierung“ statt.

Im Jahr 1968 war die unmittelbare Nachkriegszeit in der Bundesrepublik Deutschland zu Ende. Die Kriegswirren waren vorbei, und die Menschen hatten sich in ihrem Staat wieder eingerichtet. Viele Menschen hatten Karriere gemacht und lebten in Wohlstand. Es ging ihnen finanziell sehr gut und man sprach nicht mehr über den Krieg und seine Folgen. Jedoch fragte die Generation der Nachgeborenen (die Jugendlichen) kritisch nach, was die Eltern während des Krieges und des Dritten Reiches getan haben. Denn die Jugendlichen waren nicht stolz auf das Luxusleben Ihrer Eltern. Ganz im Gegenteil: Sie lehnten den Luxus ab und kritisierten das Karrierestreben und Luxusleben der Elterngeneration. Sie fragten nach den „dunklen Seiten“ und den unbewältigten Problemen der deutschen Nachkriegsgeschichte.

Was kommt in Absatz 3 vor?: *Die Eltern wussten aber nicht an diese Tage erinnern*

Was kommt im Absatz 4 vor?: *Jemand musste den dunklen Seiten erzählen*

Was kommt im Absatz 5 vor?: *Deshalb erzählen sie damalige Situation*

Abb. 4.3. Ausschnitt bezüglich des Gebrauchs der Lesestrategie „Vermutungen aufstellen“ nach dem Strategietraining

In Betrachtung der Abbildung 4.3. erkennt man, dass der Student auch nach dem Strategietraining die Lesestrategie „Vermutungen aufstellen“ nicht sehr angemessen gebrauchen konnte bzw. keine zutreffenden Vermutungen aufstellen

konnte. Jedoch gibt der Student nicht wie vor dem Strategietraining bloß den Inhalt des vorhandenen Textes wieder, sondern formuliert weitere mögliche Aussagen zum weiteren Textinhalt. Der Vergleich des Gebrauchs dieser Lesestrategie vor und nach dem Strategietraining verdeutlicht, einen Fortschritt in Bezug auf den Gebrauch dieser Lesestrategie.

In Betrachtung der Befunde bezüglich des Gebrauchs dieser Lesestrategie nach dem Strategietraining, erkennt man, dass innerhalb der gesamten Untersuchungsgruppe ein Fortschritt vorliegt. Denn der prozentuale Wert steigert sich von 14,28% auf 45,71%. Die Studenten haben nach dem Strategietraining diese Lesestrategie angemessener als vor dem Strategietraining, gebraucht. Im weiteren Verlauf werden zwei weitere Beispiele bezüglich des Gebrauchs dieser Lesestrategie präsentiert (siehe Abb. 4.4. & Abb 4.5.). Diesbezüglich ist zu betonen, dass beide Studenten die Aufgabe bzw. den Gebrauch dieser Lesestrategie bei der ersten Datenerhebung komplett ausgelassen hatten.

Literatur zwischen 1968-1990

1968: Das Ende der Nachkriegszeit in Deutschland

Die Literatur der ersten beiden Jahrzehnte nach dem Zweiten Weltkrieg wird Nachkriegszeitliteratur genannt. Der vorliegende Text beschreibt die letzte Epoche der Nachkriegszeit: Die Protest-Bewegung. In den 60er-Jahren findet in Deutschland eine „Literaturpolitisierung“ statt.

Im Jahr 1968 war die unmittelbare Nachkriegszeit in der Bundesrepublik Deutschland zu Ende. Die Kriegswirren waren vorbei, und die Menschen hatten sich in ihrem Staat wieder eingerichtet. Viele Menschen hatten Karriere gemacht und lebten in Wohlstand. Es ging ihnen finanziell sehr gut und man sprach nicht mehr über den Krieg und seine Folgen. Jedoch fragte die Generation der Nachgeborenen (die Jugendlichen) kritisch nach, was die Eltern während des Krieges und des Dritten Reiches getan haben. Denn die Jugendlichen waren nicht stolz auf das Luxusleben ihrer Eltern. Ganz im Gegenteil: Sie lehnten den Luxus ab und kritisierten das Karrierestreben und Luxusleben der Elterngeneration. Sie fragten nach den „dunklen Seiten“ und den unbewältigten Problemen der deutschen Nachkriegsgeschichte.

Was kommt in Absatz 3 vor?: Jugendliche sind gegen den Reichtum

Was kommt im Absatz 4 vor?: Jugendliche stellen eine neue Frage, gegen die Sie

Was kommt im Absatz 5 vor?: Eine neue Krieg zwischen den Staat und Jugendlichen

Abb. 4.4. Ausschnitt bezüglich des Gebrauchs der Lesestrategie „Vermutungen aufstellen“ nach dem Strategietraining

Literatur zwischen 1968-1990

1968: Das Ende der Nachkriegszeit in Deutschland

Die Literatur der ersten beiden Jahrzehnte nach dem zweiten Weltkrieg wird Nachkriegszeitliteratur genannt. Der vorliegende Text beschreibt die letzte Epoche der Nachkriegszeit: Die Protest-Bewegung. In den 60er-Jahren findet in Deutschland eine „Literaturpolitisierung“ statt.

Im Jahr 1968 war die unmittelbare Nachkriegszeit in der Bundesrepublik Deutschland zu Ende. Die Kriegswirren waren vorbei, und die Menschen hatten sich in ihrem Staat wieder eingerichtet. Viele Menschen hatten Karriere gemacht und lebten in Wohlstand. Es ging ihnen finanziell sehr gut und man sprach nicht mehr über den Krieg und seine Folgen. Jedoch fragte die Generation der Nachgeborenen (die Jugendlichen) kritisch nach, was die Eltern während des Krieges und des Dritten Reiches getan haben. Denn die Jugendlichen waren nicht stolz auf das Luxusleben ihrer Eltern. Ganz im Gegenteil: Sie lehnten den Luxus ab und kritisierten das Karrierestreben und Luxusleben der Elterngeneration. Sie fragten nach den „dunklen Seiten“ und den unbewältigten Problemen der deutschen Nachkriegsgeschichte.

Was kommt in Absatz 3 vor?: die jugendliche Protestbewegung kommt nach Deutsch

Was kommt im Absatz 4 vor?: ein Literateur ist geboren. Neue Themen werden diskutiert

Was kommt im Absatz 5 vor?: die berühmte Autoren der Literatur

Abb. 4.5. Ausschnitt bezüglich des Gebrauchs der Lesestrategie „Vermutungen aufstellen“ nach dem Strategietraining

In Betrachtung der präsentierten zwei Beispiele (siehe Abb 4.4. und Abb 4.5.) erkennt man, dass die Studenten nach dem Strategietraining einen angemesseneren Gebrauch der Strategie durchführen. Während sie vor dem Strategietraining keine Vermutungen aufstellen konnten, gelingt es ihnen nach dem Strategietraining treffende Vermutungen zum weiteren Textinhalt aufzustellen. Dieser Befund lässt darauf schließen, dass die Studenten nach dem Strategietraining wissen, welche Anhaltspunkte sie aus dem Text (z.B. Titel, Textaufbau und Textkontext) für das Aufstellen von Vermutungen gebrauchen können. Demzufolge lässt dieser Befund darauf schließen, dass sich innerhalb der Untersuchungsgruppe ein mentales Bewusstsein bezüglich des Gebrauchs dieser Lesestrategie entwickelt hat, welches auch wiederum zu einem angemesseneren Gebrauch dieser Lesestrategie beigetragen hat.

4.3.2. Einfluss auf den Gebrauch der Lesestrategie „Text nach Pronomen kontrollieren“

Bei der Untersuchung des Gebrauchs der Lesestrategie „Text nach Pronomen kontrollieren“ wurde analysiert, ob die Studenten die Pronomen und ggf. die dazugehörigen Bezugswörter aus einem Text ermitteln konnten. Das Ziel des Gebrauchs dieser Lesestrategie bestand darin, durch die ermittelten Pronomen und Bezugswörter inhaltliche Bezüge im Text besser nachvollziehen zu können. Diese Lesestrategie wurde aus dem Lesestrategiefragebogen entnommen und taucht dort unter der Bezeichnung „Kontrollieren, worauf sich jedes einzelne Pronomen bezieht“ (Item 19) auf.

Bei der Untersuchung der diesbezüglichen Befunde der ersten Datenerhebung erkannte man, dass die Studenten vor dem Strategietraining (N=35) 23,72% der zu erreichenden Gesamtpunktzahl erreichten. Bei der zweiten Datenerhebung lag ein höherer Wert von 39,44% vor. Dieser Befund verdeutlicht, dass die Studenten nach dem Strategietraining einen angemesseneren Gebrauch der Lesestrategie „Text nach Pronomen kontrollieren“ durchführten (siehe Abbildung 4.6.).

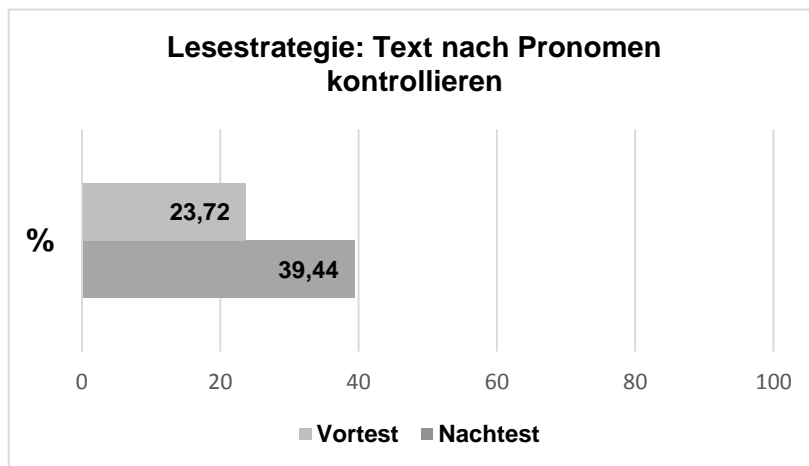


Abb. 4.6. Befunde bezüglich des Gebrauchs der Lesestrategie „Text nach Pronomen kontrollieren“

Im weiteren Verlauf der Arbeit wird ein Beispiel präsentiert, welches den Gebrauch dieser Lesestrategie eines Studenten vor und nach dem Strategietraining darlegt (siehe Abb. 4.7. & Abb. 4.8.).

Biedermeier, Vormärz und Junges Deutschland
Die Epoche

1 Noch während sich die romantische Dichtung in Deutschland
2 in ihrer Blütezeit befand, kamen neue literarische Strömungen
3 auf. Sie verkörpern unterschiedliche Reaktionen auf die politische
4 Entwicklung nach 1815 und dauern bis zur Revolution 1848/49.
5 Die Epoche des Biedermeier beginnt mit dem Ende der
6 Romantik und endet im Jahre 1848 mit der deutschen
7 bürgerlichen Revolution. Die Epoche des Biedermeiers wird auch
8 „Restaurationzeit“ genannt. Sie hat eine konservativ-restaurative
9 Tendenz. Denn die Literatur des Biedermeier spiegelt die
10 Enttäuschung und Resignation des sich in die Privatsphäre
11 zurückziehenden Bürgertums und die restaurative politische und
12 gesellschaftliche Entwicklung Deutschlands nach dem Wiener
13 Kongress wider. Der Begriff „Biedermeier“ wurde geprägt von
14 Ludwig Eichrodt, der in seinem parodistischen Text *Die Gedichte*
15 *des schwäbischen Schullehrers Gottlieb Biedermaier und seines*
16 *Freundes Horatius Treuherz* (1850) den Typus des redlichen und
17 unpolitischen Herrn Biedermeier geschaffen hat.

Zeile	Pronomen	Substantiv
1 (2)	ihren	Blütezeit
2 (b)	seinem	parodistischen Text
3 (5-16)	seines	Freundes H.
4 (1)	sich	
5		

Abb. 4.7. Ausschnitt bezüglich des Gebrauchs der Lesestrategie „Text nach Pronomen kontrollieren“ vor dem Strategietraining

In Anbetracht des Strategiegebrauchs vor dem Strategietraining (siehe Abb 4.7.) erkennt man, dass der Student zwar nicht alle jedoch einige im Text vorhandenen Pronomen ermitteln konnte. Außerdem erkennt man auch, dass den ermittelten Pronomen oft nicht zugehörige Bezugswörter zugeordnet werden konnten.

1	Literatur zwischen 1968-1990		
2	1968: Das Ende der Nachkriegszeit in Deutschland		
3	Die Literatur der ersten beiden Jahrzehnte nach dem Zweiten Weltkrieg wird Nachkriegszeitliteratur		
4	genannt. Der vorliegende Text beschreibt die letzte Epoche der Nachkriegszeit: Die Protest-Bewegung.		
5	In den 60er-Jahren findet in Deutschland eine „Literaturpolitisierung“ statt.		
6	Im Jahr 1968 war die unmittelbare Nachkriegszeit in der Bundesrepublik Deutschland zu Ende. Die		
7	Kriegswirren waren vorbei, und die Menschen hatten sich in ihrem Staat wieder eingerichtet. Viele		
8	Menschen hatten Karriere gemacht und lebten in Wohlstand. Es ging ihnen finanziell sehr gut und man		
9	sprach nicht mehr über den Krieg und seine Folgen. Jedoch fragte die Generation der Nachgeborenen		
10	(die Jugendlichen) kritisch nach, was die Eltern während des Krieges und des Dritten Reiches getan		
11	haben. Denn die Jugendlichen waren nicht stolz auf das Luxusleben ihrer Eltern.		
12	Ganz im Gegenteil, Sie lehnten den Luxus ab und kritisierten das Karrierestreben und Luxusleben der		
13	Elterngeneration. Sie fragten nach den „dunklen Seiten“ und den unbewältigten Problemen der		
14	deutschen Nachkriegsgeschichte.		

Nr.	Zeile	Pronomen	Substantiv
1.	7	Sich	Menschen
2.	8	Ihren	Menschen
3.	11	Ihrer	Jugendliche
4.	12	Sie	Jugendliche
5.	13	Sie	Jugendliche
6.	7	Ihren	Menschen

Abb. 4.8. Ausschnitt bezüglich des Gebrauchs der Lesestrategie „Text nach Pronomen kontrollieren“ nach dem Strategietraining

In Anbetracht des Strategiegebrauchs nach dem Strategietraining (siehe Abb 4.8.) erkennt man jedoch, dass der Student im Vergleich zur ersten Datenerhebung, mehr Pronomen ermittelt und ihnen zugehörige Bezugswörter zuordnet. Außerdem fällt auch auf, dass der Student sich beim Gebrauch dieser Strategie mehrerer Pfeile und Unterstreichungen bedient. Diese Vorgehensweise wurde auch innerhalb des Strategietrainings vermittelt. Die Betrachtung der gesteigerten und richtig ermittelten Pronomen nach dem Strategietraining und die Nutzung der im Strategietraining vermittelten Vorgehensweise, lässt darauf schließen, dass sich der Gebrauch dieser Lesestrategie durch das Strategietraining angemessener gestaltet hat.

Durch die qualitativen Befunde konnte festgestellt werden, dass sich der Gebrauch dieser Lesestrategie durch das Strategietraining angemessener gestaltet hatte, als vor dem Strategietraining.

4.3.3. Einfluss auf den Gebrauch der Lesestrategie „Aufteilung des Textes mit Schrägstrichen“

Bei der Untersuchung der Lesestrategie „Aufteilung des Textes mit Schrägstrichen“ wurden die Studentarbeiten hinsichtlich der Anzahl der eingefügten Schrägstriche ausgewertet. Die detaillierte Form der Auswertung wurde in vorherigen Abschnitten der Arbeit beschrieben (siehe Kapitel 6.3.2.).

Bezüglich des Gebrauchs dieser Lesestrategie wurde den Studenten vor und nach dem Strategietraining nur die syntaktisch orientierte Aufteilung, also das Aufteilen der Sätze in seine Syntagmen, vermittelt. Deshalb wurde innerhalb der Aufgaben bezüglich des Gebrauchs dieser Lesestrategie auch nur diese Art von Aufteilung verlangt. Des Weiteren ist zu betonen, dass sich diese Lesestrategie innerhalb des Fragebogens auf die Lesestrategie „Nutzung von Schrägstrichen, um Sätze grammatisch aufzuteilen“ (Item 28) bezog.

Bei der Untersuchung der Studentendarbeiten hinsichtlich des angemessenen Gebrauchs dieser Lesestrategie erkannte man, dass die Studenten vor dem Strategietraining 14% und nach dem Strategietraining 22,92% der Gesamtpunktzahl erreichten (siehe Abb 4.9.).

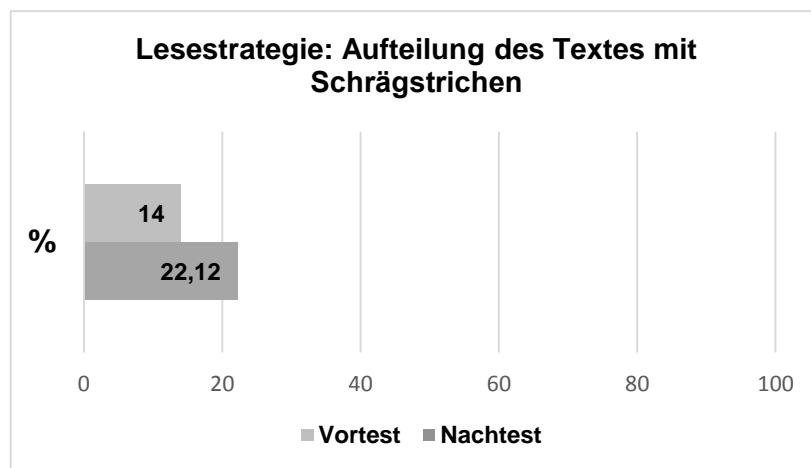


Abb. 4.9. Befunde bezüglich des Gebrauchs der Lesestrategie „Aufteilung des Textes mit Schrägstrichen“

Im weiteren Verlauf der Arbeit werden zwei Beispiele, welche den Gebrauch dieser Lesestrategie von zwei Studenten vor und nach dem Strategietraining darlegen, präsentiert und kommentiert (siehe Abb. 4.10. & Abb 4.11.).

Biedermeier, Vormärz und Junges Deutschland

Die Epoche

Noch während sich die romantische Dichtung in Deutschland in ihrer Blütezeit befand, kamen neue literarische Strömungen auf. Sie verkörpern unterschiedliche Reaktionen auf die politische Entwicklung nach 1815 und dauern bis zur Revolution 1848/49.

Die Epoche des Biedermeier beginnt mit dem Ende der Romantik und endet im Jahre 1848 mit der deutschen bürgerlichen Revolution. Die Epoche des Biedermeiers wird auch „Restaurationzeit“ genannt. Sie hat eine konservativ-restaurative Tendenz. Denn die Literatur des Biedermeier spiegelt die Enttäuschung und Resignation des sich in die Privatsphäre zurückziehenden Bürgertums und die restaurative politische und gesellschaftliche Entwicklung Deutschlands nach dem Wiener Kongress wider. Der Begriff „Biedermeier“ wurde geprägt von Ludwig Eichrodt, der in seinem parodistischen Text *Die Gedichte des schwäbischen Schullehrers Gottlieb Biedermaier und seines Freundes Horatius Treuherz* (1850) den Typus des redlichen und unpolitischen Herrn Biedermeier geschaffen hat.

Die Literatur des Jungen Deutschland begann ungefähr in den Jahren 1830 und endete mit der deutschen bürgerlichen Revolution im Jahre 1848. Sie hatte eine liberal-revolutionäre Tendenz und bildete den Auslöser für die deutsche bürgerliche Revolution. Im Gegensatz zum Biedermeier befindet sich die Literatur des Jungen Deutschland im Widerspruch zur Restauration und zum Absolutheitsanspruch des Staates und der Kirche. Die Autoren stellen ihre Literatur in den Dienst der Tagespolitik und schreiben gezielt auf eine politische und gesellschaftliche Veränderung hin.

Der „Vormärz“ ist ein ursprünglich politischer Begriff, er meint die Zeit von der Julirevolution 1830 bis zu den Märzereignissen von 1848. „Literatur des Vormärz“ ist demnach die Literatur in den zwei Jahrzehnten vor 1848. Sie ist meist politischen Inhalts und gegen die auf dem Wiener Kongress hergestellte Ordnung gerichtet.

Abb. 4.10. Ausschnitt bezüglich des Gebrauchs der Lesestrategie „Aufteilung des Textes mit Schrägstrichen“ vor dem Strategietraining

Literatur zwischen 1968-1990

1968: Das Ende der Nachkriegszeit in Deutschland

Die Literatur der ersten beiden Jahrzehnte nach dem Zweiten Weltkrieg wird Nachkriegszeitliteratur genannt. Der vorliegende Text beschreibt die letzte Epoche der Nachkriegszeit. Die Protest-Bewegung. In den 60er-Jahren findet in Deutschland eine „Literaturpolitisierung“ statt.

Im Jahr 1968 war die unmittelbare Nachkriegszeit in der Bundesrepublik Deutschland zu Ende. Die Kriegswirren waren vorbei und die Menschen hatten sich in ihrem Staat wieder eingerichtet. Viele Menschen hatten Karriere gemacht und lebten in Wohlstand. Es ging ihnen finanziell sehr gut und man sprach nicht mehr über den Krieg und seine Folgen. Jedoch fragte die Generation der Nachgeborenen (die Jugendlichen) kritisch nach, was die Eltern während des Krieges und des Dritten Reiches getan haben. Denn die Jugendlichen waren nicht stolz auf das Luxusleben ihrer Eltern. Ganz im Gegenteil: Sie lehnten den Luxus ab und kritisierten das Karrierestreben und Luxusleben der Elterngeneration. Sie fragten nach den „dunklen Seiten“ und den unbewältigten Problemen der deutschen Nachkriegsgeschichte.

Abb. 4.11. Ausschnitt bezüglich des Gebrauchs der Lesestrategie „Aufteilung des Textes mit Schrägstrichen“ nach dem Strategietraining

In Betrachtung des ersten Beispiels (siehe Abb. 4.10.) erkennt man, dass der Student vor dem Strategietraining insgesamt weniger Schrägstriche gesetzt hat, als nachdem Strategietraining (siehe Abb. 4.11.). Außerdem erkennt man auch, dass vor dem Strategietraining die Schrägstriche lediglich hinter ganze Sätze gesetzt wurden. Nachdem Strategietraining hat der Student jedoch durch die Setzung von Schrägstrichen damit angefangen, die Sätze in ihre Syntagmen aufzuteilen. Auch wenn diesbezüglich einige Schrägstriche syntaktisch nicht nachvollziehbar gesetzt worden waren, erkennt man nach dem Strategietraining einen angemesseneren Gebrauch dieser Lesestrategie als vor dem Strategietraining. Insbesondere erkennt man, dass der Student nach dem Strategietraining die Sätze überwiegend hinsichtlich ihrer Subjekte, Verben und Nebensätze aufgeteilt hat. Dieser Befund verdeutlicht, dass sich der Gebrauch der

Lesestrategie „Aufteilung des Textes mit Schrägstrichen“ nach dem Strategietraining detaillierter und somit auch angemessener gestaltet hat. Dieser Befund lässt darauf schließen, dass die Studenten durch das Strategietraining einen detaillierteren bzw. analytischen Blick, was die Betrachtung der Sätze hinsichtlich seiner Syntagmen betrifft, erworben haben.

Das folgende Beispiel zeigt den Gebrauch der besagten Lesestrategie eines weiteren Studenten vor und nach dem Strategietraining (siehe Abb. 4.12. und Abb. 4.13.).

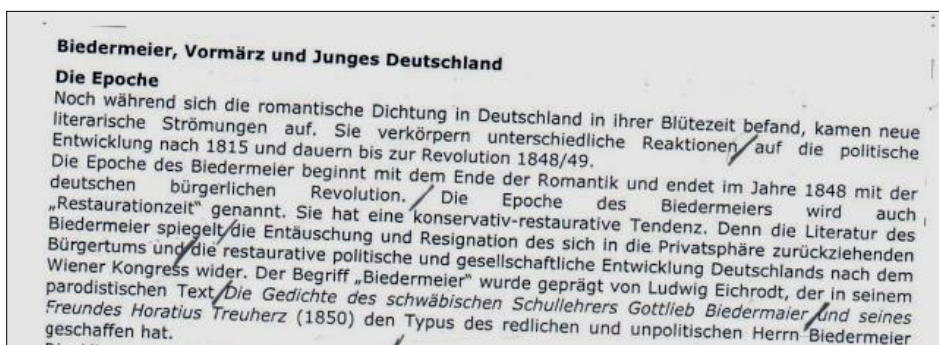


Abb. 4.12. Ausschnitt bezüglich des Gebrauchs der Lesestrategie „Aufteilung des Textes mit Schrägstrichen“ vor dem Strategietraining

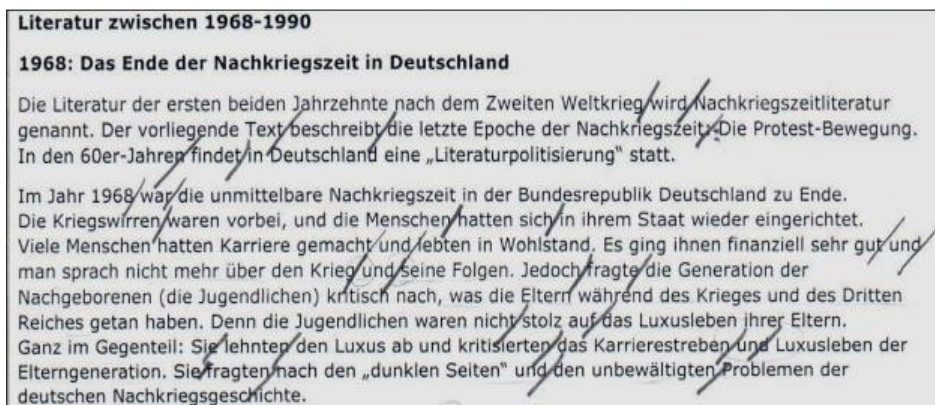


Abb. 4.13. Ausschnitt bezüglich des Gebrauchs der Lesestrategie „Aufteilung des Textes mit Schragstrichen“ nach dem Strategietraining

In Anbetracht des zweiten Beispiels (siehe Abb. 4.12. & Abb. 4.13.) erkennt man, dass mit dem vorherigen Beispiel (siehe Abb 4.10. und Abb 4.11.) vergleichbare Tendenzen bezüglich des Gebrauchs dieser Lesestrategie vorhanden sind. Denn auch in diesem Beispiel setzt der Student vor dem Strategietraining weniger Schrägstriche in den Text ein (siehe Abb. 4.12.). Außerdem setzt er diese auch meistens hinter ganze Sätze oder hinter die Subjekte. Nach dem Strategietraining gestaltet sich jedoch der Gebrauch dieser Lesestrategie detaillierter (siehe Abb. 4.13.). Demnach teilt der Student mit Hilfe der Schrägstriche die Sätze in ihre

Syntagmen auf und beachtet dabei insbesondere z.B. die Verben und Konnektoren.

Zusammenfassend lässt sich diesbezüglich sagen, dass die Studenten nach dem Strategietraining einen angemessener Gebrauch der Lesestrategie ausgeübt haben, da sie detaillierter als vor dem Strategietraining vorgegangen sind.

4.3.4. Einfluss auf den Gebrauch der Lesestrategie „Unterstreichen von wichtigen Textstellen“

Bei der Untersuchung der Lesestrategie „Unterstreichen von wichtigen Textstellen“ wurden die Studentarbeiten hinsichtlich der unterstrichenen und markierten Textstellen hin ausgewertet. Die Auswertungsform wurde im Kapitel 6.3.2. näher erläutert und orientierte sich an dem im Strategietraining vermittelten Wissen. Des Weiteren ist zu betonen, dass sich die Untersuchung des angemessenen Gebrauchs auf die Lesestrategien „Unterstreichen wichtiger Textstellen“ (Item 20) und „Markieren von wichtigen Textstellen mit farbigen Stiften oder Sternen“ (Item 21) des Fragebogens bezog und diese zusammenfassend betrachtete. Bei der Untersuchung der Studentarbeiten erkannte man, dass die Studenten vor dem Strategietraining einen Wert von 27,35% und nach dem Strategietraining 28,46% erreichten (siehe Abb. 4.14.). Demzufolge lag eine kleine Steigerung hinsichtlich des angemesseneren Gebrauchs dieser Lesestrategien vor.

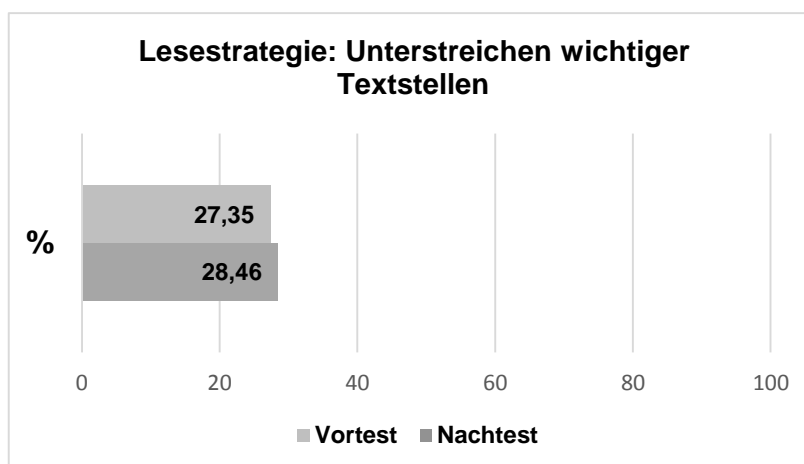


Abb. 4.14. Befunde bezüglich des Gebrauchs der Lesestrategie „Aufteilung des Textes mit Schrägstrichen“

Bezüglich des angemesseneren Gebrauchs dieser Lesestrategie wird im weiteren Verlauf der Arbeit ein Beispiel, welches den Gebrauch dieser Lesestrategie von demselben Studenten bzw. von derselben Fragebogennummer vor (siehe Abb.

4.15.) und nach dem Strategietraining (siehe Abb. 4.16.) darlegt, präsentiert und kommentiert.

Biedermeier, Vormärz und Junges Deutschland
Die Epoche

Noch während sich die romantische Dichtung in Deutschland in ihrer Blütezeit befand, kamen neue literarische Strömungen auf. Sie verkörpern unterschiedliche Reaktionen auf die politische Entwicklung nach 1815 und dauern bis zur Revolution 1848/49.

Die Epoche des Biedermeier beginnt mit dem Ende der Romantik und endet im Jahre 1848 mit der deutschen bürgerlichen Revolution. Die Epoche des Biedermeiers wird auch „Restaurationzeit“ genannt. Sie hat eine konservativ-restaurative Tendenz. Denn die Literatur des Biedermeier spiegelt die Enttäuschung und Resignation des sich in die Privatsphäre zurückziehenden Bürgertums und die restaurative politische und gesellschaftliche Entwicklung Deutschlands nach dem Wiener Kongress wider. Der Begriff „Biedermeier“ wurde geprägt von Ludwig Eichrodt, der in seinem parodistischen Text *Die Gedichte des schwäbischen Schullehrers Gottlieb Biedermaier und seines Freundes Horatius Treuherz* (1850) den Typus des redlichen und unpolitischen Herrn Biedermeier geschaffen hat.

Die Literatur des Jungen Deutschland begann ungefähr in den Jahren 1830 und endete mit der deutschen bürgerlichen Revolution im Jahre 1848. Sie hatte eine liberal-revolutionäre Tendenz und bildete den Auslöser für die deutsche bürgerliche Revolution. Im Gegensatz zum Biedermeier befindet sich die Literatur des Jungen Deutschland im Widerspruch zur Restauration und zum Absolutheitsanspruch des Staates und der Kirche. Die Autoren stellen ihre Literatur in den Dienst der Tagespolitik und schreiben gezielt auf eine politische und gesellschaftliche Veränderung hin. Der „Vormärz“ ist ein ursprünglich politischer Begriff, er meint die Zeit von der Julirevolution 1830 bis zu den Märzereignissen von 1848. „Literatur des Vormärz“ ist demnach die Literatur in den zwei Jahrzehnten vor 1848. Sie ist meist politischen Inhalts und gegen die auf dem Wiener Kongress hergestellte Ordnung gerichtet.

Abb. 4.15. Ausschnitt bezüglich des Gebrauchs der Lesestrategie „Unterstreichen wichtiger Textstellen“ vor dem Strategietraining

Literatur zwischen 1968-1990
1968: Das Ende der Nachkriegszeit in Deutschland

Die Literatur der ersten beiden Jahrzehnte nach dem Zweiten Weltkrieg wird Nachkriegszeitliteratur genannt. Der vorliegende Text beschreibt die letzte Epoche der Nachkriegszeit: Die Protest-Bewegung. In den 60er-Jahren findet in Deutschland eine „Literaturpolitisierung“ statt.

Im Jahr 1968 war die unmittelbare Nachkriegszeit in der Bundesrepublik Deutschland zu Ende. Die Kriegswirren waren vorbei, und die Menschen hatten sich in ihrem Staat wieder eingerichtet. Viele Menschen hatten Karriere gemacht und lebten in Wohlstand. Es ging ihnen finanziell sehr gut und man sprach nicht mehr über den Krieg und seine Folgen. Jedoch fragte die Generation der Nachgeborenen (die Jugendlichen) kritisch nach, was die Eltern während des Krieges und des Dritten Reiches getan haben. Denn die Jugendlichen waren nicht stolz auf das Luxusleben ihrer Eltern. Ganz im Gegenteil: Sie lehnten den Luxus ab und kritisierten das Karrierestreben und Luxusleben der Elterngeneration. Sie fragten nach den „dunklen Seiten“ und den unbewältigten Problemen der deutschen Nachkriegsgeschichte.

Ausgehend von den USA, wo es 1968 politische Umbrüche (Anti-Kriegs-Demonstrationen, Ermordung Martin Luther Kings) gab, war die jugendliche Protestbewegung nach Frankreich und Deutschland gekommen. Die deutschen Jugendlichen begannen kritisch zu denken. Das kritische Denken der Jugendlichen bildete ein neues Protestpotenzial in Deutschland. Das Protestpotenzial entwickelte sich mit der Zeit zu einer antiautoritären Protestbewegung. Die Protestbewegung (auch genannt 68-er Bewegung oder Studentenbewegung) bestand meistens aus linksgerichteten Studenten, Professoren und Künstlern. In Deutschland kritisierte die Studentenbewegung die Bindung Westdeutschlands an die USA, weil sie in Vietnam Krieg führten.

Abb. 4.16. Ausschnitt bezüglich des Gebrauchs der Lesestrategie „Unterstreichen wichtiger Textstellen“ nach dem Strategietraining

Aus der Abb. 4.15. und Abb. 4.16. wird ein deutlicher Einfluss des Strategietrainings auf den Gebrauch dieser Strategie ersichtlich. Vor dem Strategietraining unterstreicht der Student sehr viele Textstellen. Nach dem Strategietraining erkennt man jedoch einen angemesseneren Gebrauch dieser Lesestrategie. Der Student ist darum bemüht, sich einen Überblick über den Textinhalt zu verschaffen und unterstreicht folglich möglichst die ihm am

wichtigsten erscheinende Textstelle oder die Schlüsselwörter. Der Student hat nach dem Strategietraining angefangen, den Text hinsichtlich wichtiger und weniger wichtigen Textstellen zu selektieren. Demzufolge nutzt er die Lesestrategie „Unterstreichen wichtiger Textstellen“ angemessener als vor dem Strategietraining.

Zusammenfassend kann man also sagen, dass das Strategietraining einen positiven Effekt auf den angemessenen Gebrauch dieser Lesestrategie hatte.

4.3.5. Einfluss auf den Gebrauch der Lesestrategie „Ermitteln von Schlüsselwörtern“

Bei der Untersuchung des Gebrauchs der Lesestrategie „Ermitteln von Schlüsselwörtern“ wurde analysiert, ob die Studenten die Schlüsselwörter eines Textes adäquat auffinden bzw. unterstreichen oder notieren können. Den Studenten wurden innerhalb des Strategietrainings vermittelt, was Schlüsselwörter sind, wozu man sie gebrauchen kann und wie man sie innerhalb eines Textes ermitteln kann. Bezüglich der Auswertung des angemessenen Gebrauchs dieser Lesestrategie liegt in Kapitel 6.3.2. eine detaillierte Beschreibung der Auswertungsform vor. Des Weiteren ist zu betonen, dass diese Lesestrategie aus dem Lesestrategiefragebogen entnommen wurde und dort unter der Bezeichnung „Notieren von Schlüsselwörtern“ (Item 32) auftaucht.

Bei der ersten Datenerhebung dieser Lesestrategie erkannte man, dass die Studenten vor dem Strategietraining (N=35) 47,69% der zu erreichenden Gesamtpunktzahl erreichten. Bei der zweiten Datenerhebung lag ein höherer Wert von 51,57% vor (siehe Abb. 4.17.).

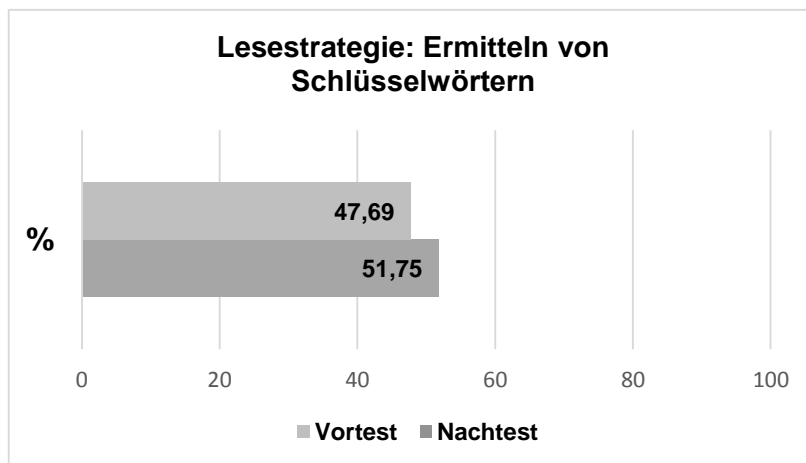


Abb. 4.17. Befunde bezüglich des Gebrauchs der Lesestrategie „Ermitteln von Schlüsselwörtern“

Dem vorliegenden Befund zufolge war der Gebrauch dieser Lesestrategie nach dem Strategietraining angemessener als vor dem Strategietraining.

Im weiteren Verlauf wird ein Beispiel bezüglich des Gebrauchs dieser Lesestrategie dargelegt. Bei der Untersuchung des folgenden Beispiels (siehe Abb. 4.18.) fiel auf, dass der Student vor dem Strategietraining keine einzelnen Schlüsselwörter, sondern immer halbe Sätze bzw. Aussagen als „Schlüsselwörter“ ermittelt hat. In Betrachtung der notierten Formulierungen fällt auf, dass der Student ihm wichtig erscheinendes notiert hat. Innerhalb dieser Formulierungen befinden sich zwar auch einiger der zu ermittelnden Schlüsselwörter (wie z.B. bürgerliche Revolution, Resignation, Biedermeier, Literatur des Jungen Deutschlands), jedoch sind diese immer mit zusätzlichen Bezeichnungen oder Satzteilen notiert.

Schlüsselwörter	
kommen neue literarische Strömungen	spiegelt die Enttäuschung, Resignation
beginnt mit dem Ende Romantik	geprägt von Ludwig Eichardt
endet mit der deutschen bürgerlichen Revolution	Gegensatz zum Biedermeier => die Literatur des J. Deutsch
konservativ-restaurativ Tendenz	

Abb. 4.18. Ausschnitt bezüglich des Gebrauchs der Lesestrategie „Ermitteln von Schlüsselwörtern“ vor dem Strategietraining

Nach dem Strategietraining legt derselbe Student einen unterschiedlichen Gebrauch dieser Lesestrategie dar (siehe Abb. 4.19.).

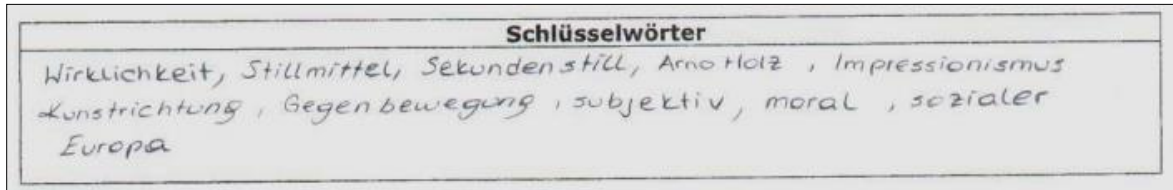


Abb. 4.19. Ausschnitt bezüglich des Gebrauchs der Lesestrategie „Ermitteln von Schlüsselwörtern“ nach dem Strategietraining

In Betrachtung des Gebrauchs dieser Lesestrategie nach dem Strategietraining (siehe Abb. 4.19.) fällt auf, dass der Student davon abgesehen hat „halbe Sätze“ oder Aussagen als „Schlüsselwörter“ zu identifizieren. Demzufolge hat der Student nach dem Strategietraining tatsächlich einzelne Wörter als Schlüsselwörter ermittelt und somit den im Strategietraining vermittelten Gebrauch dieser Lesestrategie ausgeführt. Dieser Befund lässt darauf schließen, dass der Student nach dem Strategietraining einen angemesseneren Gebrauch dieser Lesestrategie ausübt.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der gestiegene Wert bezüglich des angemessenen Gebrauchs der Lesestrategie „Ermitteln von Schlüsselwörtern“ auf einen angemesseneren Gebrauch dieser Lesestrategie nach dem Strategietraining hinweist. Diesem Befund zufolge hatte das Strategietraining einen positiven Einfluss auf den Gebrauch dieser Lesestrategie.

4.3.6. Einfluss auf den Gebrauch der Lesestrategie „Hauptgedanken der einzelnen Absätze zusammenfassen“

Bei der Untersuchung des Gebrauchs der Lesestrategie „Hauptgedanken der einzelnen Absätze zusammenfassen“ wurde analysiert, ob die Studenten nach dem Lesen des Textes die Hauptgedanken der einzelnen Absätze mit eigenen Worten kurz zusammenfassen (ein bis zwei Sätzen) bzw. wiedergeben können. Bei der ersten Datenerhebung dieser Lesestrategie erkannte man, dass die Studenten vor dem Strategietraining 49,63% und nach dem Strategietraining 54,57% der Gesamtpunktzahl bezüglich des angemessenen Gebrauchs erreichten. Dieser Befund verdeutlicht, dass die Studenten nach dem Strategietraining einen angemesseneren Gebrauch der Lesestrategie „Hauptgedanken der einzelnen Absätze zusammenfassen“ durchführten (siehe Abb. 4.20.).

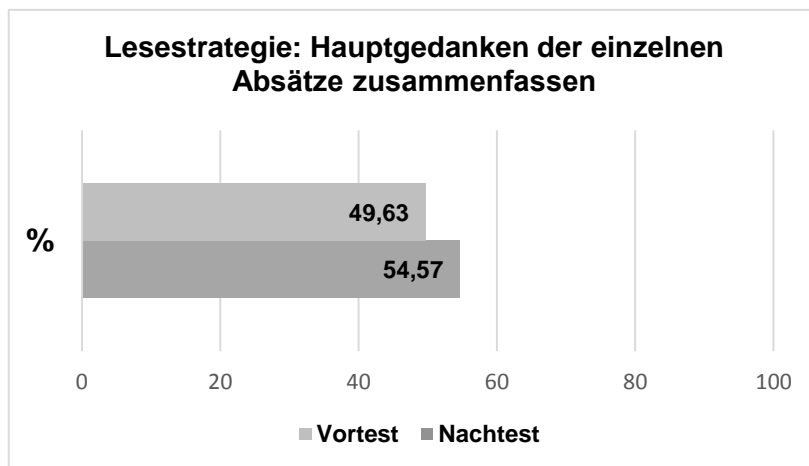


Abb. 4.20. Befunde bezüglich des Gebrauchs der Lesestrategie „Hauptgedanken der einzelnen Absätze zusammenfassen“

Im weiteren Verlauf wird ein Beispiel bezüglich des Gebrauchs dieser Lesestrategie dargelegt. In Betrachtung des Strategiegebrauchs in Abbildung 4.21. erkennt man, dass der Student nicht besonders fähig dazu ist, die Hauptgedanken der einzelnen Absätze zusammenzufassen bzw. zu formulieren. Alle Formulierungen, welche er unter die Titel „Absatz 1“, „Absatz 2“ und „Absatz 3“ geschrieben hat, bilden Informationen aus dem ersten Absatz des Textes bzw. sind Formulierungen, die aus dem ersten Absatz stammen. Normalerweise müsste der Student beschreiben, dass der erste Absatz sich auf „die Entwicklung neuer literarischer Strömungen“, der zweite Absatz sich auf den „Biedermeier“, der dritte Absatz sich auf „die Literatur des Jungen Deutschlands“ und der vierte Absatz sich auf den „Vormärz“ bezieht. Der Student ist vor dem Strategietraining nicht fähig dazu, den Text hinsichtlich seiner einzelnen Paragraphen hin zu untersuchen und diese gesondert zusammenzufassen (siehe Abb. 4.21.).

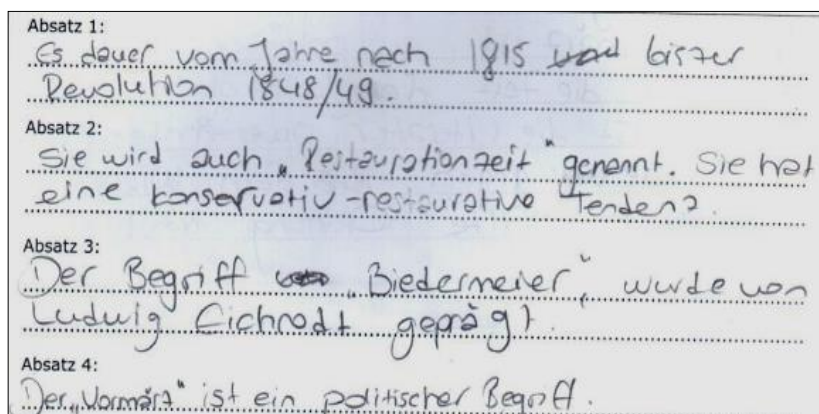


Abb. 4.21. Ausschnitt bezüglich des Gebrauchs der Lesestrategie „Hauptgedanken der einzelnen Absätze zusammenfassen“ vor dem Strategietraining

Der folgende Abschnitt (siehe Abb. 4.22.) legt den Gebrauch der Lesestrategie desselben Studenten (siehe Abb. 4.21.) dar und stellt den Gebrauch der diesbezüglichen Lesestrategie nach dem Strategietraining dar (siehe Abb. 4.22.).

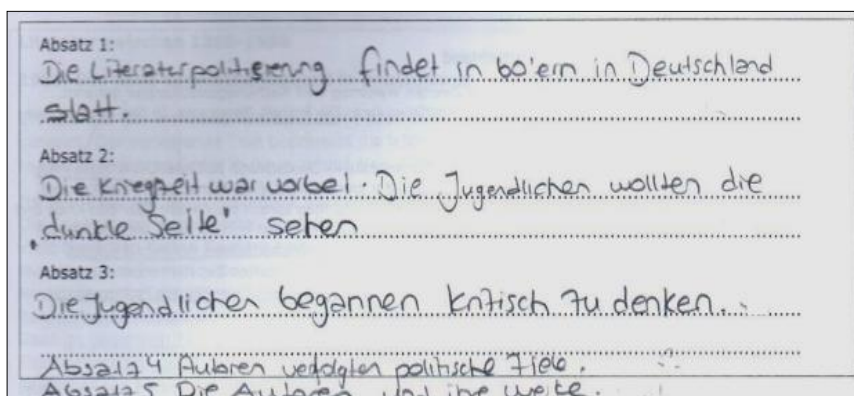


Abb. 4.22. Ausschnitt bezüglich des Gebrauchs der Lesestrategie „Hauptgedanken der einzelnen Absätze zusammenfassen“ nach dem Strategietraining

In Betrachtung der Abbildung 4.22. erkennt man, dass der Student nach dem Strategietraining fähig dazu ist, die Hauptgedanken bzw. Inhalte der einzelnen Absätze wiederzugeben. Dieser Befund verdeutlicht somit, dass sich der Gebrauch dieser Lesestrategie nach dem Strategietraining angemessener gestaltet.

4.3.7. Überblick über die Befunde bezüglich des angemesseneren Strategiegebrauchs

In weiteren Verlauf der Arbeit wird ein allgemeiner Überblick über die Befunde bezüglich des angemesseneren Gebrauchs der sechs Lesestrategien vor und nach dem Strategietraining dargelegt.

Tabelle 4.5: Überblick über den Anstieg des angemessenen Strategiegebrauchs vor und nach dem Strategietraining

<i>Lesestrategie</i>	<i>1. Datenerhebung</i>	<i>2. Datenerhebung</i>	<i>Unterschied in Prozent</i>
1. <i>Vermutungen aufstellen</i>	14,28%	45,71%	+ 220%
2. <i>Text nach Pronomen kontrollieren</i>	23,72%	39,44%	+ 66%
3. <i>Aufteilung des Textes mit Schrägstrichen</i>	14%	22,92%	+ 63%
4. <i>Unterstreichen wichtiger Textstellen</i>	27,35%	28,46%	+ 4%
5. <i>Ermitteln von Schlüsselwörtern</i>	47,69%	51,57%	+8%
6. <i>Hauptgedanken der einzelnen Sätze zusammenfassen</i>	49,63%	54,57%	+ 10%

In Betrachtung der Tabelle 4.5. fällt auf, dass der Gebrauch der Lesestrategie „Vermutungen aufstellen“ nach dem Strategietraining hinsichtlich des angemesseneren Gebrauchs am stärksten angestiegen ist ($X=+220\%$). Diese starke Steigerung verdeutlicht, dass das durchgeführte Strategietraining einen bedeutenden Effekt auf den Strategiegebrauch hatte. Die schwächste Steigerung liegt bei der Lesestrategie „Unterstreichen wichtiger Textstellen“ vor ($X=+4\%$). Zusammenfassend erkennt man, dass sich der Gebrauch aller Lesestrategien durch das Strategietraining gesteigert hat. Somit kann man auf einen positiven Effekt des Strategietrainings auf den Strategiegebrauch schließen.

In Bezug auf das dritte Teilproblem „Können die Lernenden durch das Lesestrategietraining einen angemesseneren Strategiegebrauch durchführen?“ kann man folglich mit einem „ja“ antworten. Demzufolge lag bei allen sechs untersuchten Lesestrategien eine Steigerung bzw. Verbesserung des angemesseneren Gebrauchs vor.

5. SCHLUSSBETRACHTUNG UND DESIDERATE

Im vorliegenden Teil der Arbeit wird in Anlehnung an die ermittelten Befunde und diesbezüglichen Kommentare eine Schlussbetrachtung dargelegt. Nach der Darlegung der Schlussbetrachtung werden Desiderate bezüglich der Untersuchung selbst und der Durchführung der Untersuchung genannt.

5.1. Schlussbetrachtung

Bei der vorliegenden Arbeit geht es um die Ermittlung des Einflusses einer direkten Vermittlung bzw. eines expliziten Strategietrainings auf den Gebrauch von Lesestrategien im fremdsprachlichen Lesekontext (Deutsch als Fremdsprache). Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde untersucht, welchen Einfluss ein explizites Strategietraining auf die Gebrauchshäufigkeit und den angemessenen Gebrauch von Lesestrategien ausübt. Das Hauptziel der Arbeit bestand demnach darin festzustellen, ob ein explizites Strategietraining einen positiven Effekt auf den Gebrauch von Lesestrategien ausübt. Um diese zentrale Fragestellung beantworten zu können, wurde zunächst eine umfassende Literaturrecherche durchgeführt und der diesbezügliche Forschungsstand durchleuchtet. In Anlehnung an die Literaturrecherche und des diesbezüglichen Forschungsstandes wurden die theoretischen Grundlagen für die vorliegende Arbeit erstellt. Während der Recherche kristallisierte sich ein Bedarf an der praxisorientierten Vermittlung und des Gebrauchs von Lesestrategien heraus. Denn es zeigte sich, dass die autonomiefördernde Strategievermittlung in der Theorie zwar seit den achtziger hoch angepriesen wird, jedoch keinen auszureichenden Widerklang in der praktischen Anwendung erhält. Diesbezüglich wurde für die vorliegende Arbeit ein Forschungsdesign entwickelt, welches auf der Erstellung von Ausgangs- bzw. Unterrichtsmaterialien und der Durchführung eines Strategietrainings innerhalb eines Seminars an der Hacettepe Universität basierte. Diesbezüglich ist zu betonen, dass das Strategietraining mit insgesamt 35 Studenten durchgeführt wurde. In Bezug auf das Forschungsdesign wurde vor dem Strategietraining eine Datenerhebung durchgeführt, welche aus der Nutzung des Lesestrategiefragebogens und Studentenarbeiten bezüglich des Gebrauchs bestimmter Lesestrategien als Datenerhebungsinstrumente bestand. Nach der ersten Datenerhebung wurde ein

siebenwöchiges explizites Strategietraining durchgeführt. Hierfür wurden jede Woche Unterrichtsmaterialien erstellt und der Gebrauch von insgesamt 35 Lesestrategien erläutert, geübt und diskutiert. Nach dem Strategietraining wurde die zweite Datenerhebung durchgeführt. Hierfür wurden erneut die Studentenarbeiten bezüglich des Gebrauchs von bestimmten Lesestrategien und der Lesestrategiefragebogen als Datenerhebungsinstrumente genutzt. Durch die wiederholte Nutzung unterschiedlicher Datenerhebungsinstrumente, welche sowohl quantitative als auch qualitative Befunde darlegten, erhielt man einen Einblick auf den Effekt des durchgeführten Strategietrainings auf den Strategiegebrauch.

In Anlehnung an die gesamten Befunde und der diesbezüglichen Kommentare stellte sich heraus, dass der allgemeine Gebrauch von Lesestrategien durch die Durchführung eines expliziten Strategietrainings positiv beeinflusst wurde. Insofern steigerte sich nach dem Strategietraining der Lesestrategiegebrauch. Dieser Befund ist erfreulich, da die Entwicklung eines vielfältigen Strategierepertoires ein oberes Ziel innerhalb der Fremdsprachendidaktik bildet. Mit den Befunden der vorliegenden Arbeit konnte somit bestätigt werden, dass das explizite Strategietraining dazu beigetragen hatte, dass die Studenten Lesestrategien häufiger gebrauchen. Demzufolge hatte sich das Strategierepertoire der Studenten erweitert und die Studenten konnten folglich den zukünftigen Leseanforderungen entsprechend jeweilige Lesestrategien auswählen und für die Textverarbeitung gebrauchen. Darüber hinaus wurde durch die Befunde der vorliegenden Arbeit auch belegt, dass sich der Gebrauch von Lesestrategien durch das Strategietraining auch in seiner Angemessenheit gesteigert hat. Demnach erkannte man vor dem Strategietraining z.B., dass einige Lesestrategien den Studenten zwar bekannt waren, dass diese jedoch nicht angemessen gebraucht wurden. Mit Hilfe des Strategietrainings haben die Studenten den Gebrauch vieler Lesestrategien ausgebessert und einen angemesseneren Gebrauch der Lesestrategien ausgeübt.

Abschließend ist es zu betonen, dass es sich in Anbetracht der Befunde gelohnt hat, ein Strategietraining durchzuführen.

5.2. Desiderate

Im weiteren Verlauf werden Desiderate bezüglich der Untersuchung selbst und der Durchführung der Untersuchung dargelegt.

5.2.1. Desiderate bezüglich der Untersuchung

In Bezug auf die Untersuchung gibt es mehrere Desiderate. Diese werden im weiteren Verlauf stichpunktartig dargelegt:

- Zunächst ist zu erwähnen, dass es wünschenswert gewesen wäre, wenn es mehr Ausgangsmaterialien bezüglich der Strategievermittlung gegeben hätte. Demzufolge bildet das mangelnde Vorhandensein von Unterrichtsmaterialien, welche auf eine integrative Vermittlung von Lesestrategien zielen, ein Desiderat. Diesbezüglich wurde während der Recherche festgestellt, dass die meisten diesbezüglichen Lehrwerke bzw. Unterrichtsmaterialien die Vermittlung von Lesestrategien als eine einfache Ergänzung des traditionellen Unterrichts betrachteten. Denn obwohl viele Lehrwerke den Anschein geben Strategien zu vermitteln, erkennt man bei genauerer Untersuchung, dass innerhalb dieser „Strategievermittlung“ kein systematischer Vorgang verfolgt wird und dass es sich dabei meist um additiv eingefügte „gut gemeinte Tipps“ handelt. Demzufolge besteht in dem Vorhandensein von Materialien, welche eine integrative Vermittlung von Lesestrategien verfolgen ein Mangel. Es gibt unzureichende Unterrichtsmaterialien, in denen eine praktische Durchführung von Lesestrategien „handhabbar“ dargelegt wird. Diesbezüglich wäre es sehr wünschenswert, wenn z.B. mehr Ausgangsmaterialien bzw. Unterrichtskonzepte erstellt werden würden, welche die Vermittlung von Lesestrategien systematisch und integrativ in das Unterrichtsgeschehen inkorporieren. Denn die Anzahl der Lehrwerke bzw. Unterrichtskonzepte, welche sich systematisch um integrative Vermittlung von Lesestrategien bemühen und eine diesbezüglich geeignete Übungstypologie aufweisen, ist noch sehr gering. Demzufolge wäre es sehr erfreulich, wenn die Anzahl dieser Lehrwerke steigen würde.
- Des Weiteren wäre es auch sehr erfreulich, wenn die Anzahl von Lehrwerken bezüglich des Erlernens eines spezifischen Fachgebietes, sich

steigern würde. Denn der Gebrauch von Lesestrategien ist sowohl in Fremdsprachen als auch in anderen fachspezifischen Didaktiken brauchbar. Abschließend lässt sich somit sagen, dass die Entwicklung von neuen Unterrichtsmaterialien eine wichtige Grundlage für die effiziente und autonomiefördernde Strategievermittlung darstellt. Es wäre sehr wünschenswert, wenn diese Art von Neuentwicklungen der Unterrichtsmaterialien staatlich unterstützt und auch in der Erstellung bzw. Bestimmung der Lehrpläne bzw. Richtlinien berücksichtigt werden würde.

- Das Strategietraining könnte über einen längeren Zeitraum angelegt werden. Denn die Aneignung von Lesestrategien und dessen angemessenere Gebrauch bilden einen langatmigen Prozess. Ein länger angelegter Zeitrahmen hätte es ermöglicht, mehr Einblicke in den Gebrauch der Lesestrategien zu erhalten.
- Das Konzept der autonomiefördernden Strategievermittlung hat auch die Rolle der Lehrkräfte partiell umdefiniert. Somit wäre es sehr wünschenswert, wenn dementsprechende Fortbildungsmaßnahmen oder Seminare für angehende oder tätige Lehrkräfte angeboten werden würden. Diesbezüglich wäre es sehr effektiv, wenn innerhalb dieser Lehrveranstaltungen den Teilnehmenden neben der Wissensvermittlung auch die Möglichkeiten zur Selbstbeobachtung und Erprobung geboten wäre. Diese auf die Vermittlung von Lesestrategien oder anderen fremdsprachlichen Strategien bezogenen Lehrveranstaltungen würden dazu beitragen, dass sich bei den Lehrkräften eine Überzeugung und positive Haltung gegenüber der Strategievermittlung einstellt. Denn durch diese Lehrveranstaltungen könnte man den Lehrkräften verdeutlichen, dass es sich bei der Vermittlung von Lesestrategien um eine lohnende Investition handelt, deren Ergebnisse später sehr Profit bringend sein werden.
- Ein weiteres Desiderat der vorliegenden Arbeit besteht in einer Weiteruntersuchung, welche sich an die vorliegenden Befunde anlehnt. Demnach haben die Befunde verdeutlicht, dass das explizite Strategietraining einen positiven Einfluss auf den angemessenen Gebrauch und die Gebrauchshäufigkeit von Lesestrategien hatte. Diesbezüglich wäre es innerhalb eine Weiteruntersuchung sehr interessant zu untersuchen, ob

der Gebrauch der Lesestrategien im Laufe der Zeit konstant bleibt oder sich ggf. verändert. Dabei könnte man z.B. wenn eine Veränderung hinsichtlich des Strategiegebrauch vorhanden ist, die Beschaffenheit dieser Veränderung untersuchen. Des Weiteren könnte man somit auch Rückschlüsse auf die Faktoren ziehen, welche diese Veränderung eingeleitet haben. Möglicherweise könnte sich z.B. verdeutlichen, dass die Studenten sich auf der Grundlage ihres Strategievorwissens weiterentwickelt haben oder dass ein verringerter Gebrauch vorhanden ist, welcher auf das Fehlen weiteren Strategietrainings zurückzuführen ist.

- Des Weiteren könnte in Anlehnung an die vorliegenden Befunde eine weiterführende Untersuchung durchgeführt werden. Innerhalb dieser Untersuchung könnte man die Leseverstehensleistungen mit dem Strategiegebrauch in Verbindung setzen. Somit könnte man z.B. Tests durchführen, welche den Stand der Leseverstehensleistung der Lernenden wiedergeben und diese mit Strategiegebrauch der Lernenden in Verbindung setzen. Diesbezüglich könnte man z.B. analysieren, ob die Leseverstehensleistung durch den Strategiegebrauch gefördert wurde und welche Beziehung zwischen der Leseverstehensleistung und dem Strategiegebrauch besteht.

5.2.2. Desiderate bezüglich der Durchführung der Untersuchung

In Bezug auf die Durchführung der Untersuchung gibt es mehrere Desiderate. Diese werden im weiteren Verlauf stichpunktartig dargelegt.

- Da das Strategietraining im Rahmen eines Seminars stattgefunden hat, und der Durchführung der Untersuchung ein bestimmter Zeitraum und eine bestimmte Unterrichtsdauer zugestellt wurden, gab es keine besondere Möglichkeit die vermittelten Lesestrategien besonders ausgiebig in unterschiedlichen Anforderungssituationen zu üben. Aufgrund der zeitlichen Begrenzungen musste das Strategietraining recht kompakt gehalten werden. Bezüglich der Durchführung der Untersuchung wäre es wünschenswert gewesen, wenn mehr Zeit und Spielraum zur Verfügung gestanden hätten. Somit hätte man die Gelegenheit dazu erhalten, mit den vermittelten Lesestrategien auf vielfältige Weisen zu experimentieren oder

die kombinierte Nutzung mit anderen Strategien z.B. mit Schreibstrategien zu kombinieren.

- Die Reflexion der praktischen Durchführung der Untersuchung legt ein Desiderat bezüglich der Entwicklung von Unterrichtsmaterialien dar. Zwar hat die Forscherin im Rahmen dieser Arbeit unterschiedliche Unterrichtsmaterialien erstellt, jedoch wäre es sehr hilfreich, wenn es „professional“ erstellte Unterrichtsmaterialien geben würde. Diesbezüglich wäre es demnach sehr wünschenswert, wenn z.B. eine staatlich eingeleitete Zusammenarbeit von Akademikern und Lehrkräften in Gang gebracht werden würde. Somit könnte man diesbezügliche Unterrichtsmaterialien entwickeln, welche keinerlei oder wenige Defizite aufweisen.

QUELLENVERZEICHNIS

- Alyas, A. (2011). *Metacognitive Strategies to Foster Learner Autonomy in EFL Reading*. Unveröffentlichte Magisterarbeit. Hacettepe Universität.
- Arioğul, S., Ünal, D. Ç., Onursal-Ayırır, I. (2009). Foreign language learners' beliefs about language learning: a study on Turkish university students. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 1, 1500-1506.
- Badel, I. & Valtin, R. (2003). Lesestrategien verbessern- Lesekompetenz fördern. *Grundschule*, 2, 23-26.
- Barnett, M. A. (1988). Reading through Context: How Real and Perceived Strategy Use Affects L2 Comprehension. *The Modern Language Journal*, 72, 150-162.
- Bayerlein, O., Buchner, P. (2013). *Lesen. Campus Deutsch. Deutsch als Fremdsprache*. (Band 1). Ismaning: Hueber Verlag.
- Ballweg, S., Drumm, S., Hufeisen B., Klippel, J. & Pilypaityté, L. (2013). *Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch? Deutsch Lehren Lernen*. (Band 2). München: Klett-Langenscheidt.
- Bimmel, P., Rampillon, U. (2004). *Lernerautonomie und Lernstrategien. Fernstudieneinheit 23*. München: Langenscheidt.
- Bimmel, P. (2012a). Lernstrategien- Bausteine der Lernerautonomie. *Fremdsprache Deutsch*, 46, 3-10.
- Bimmel, P. (2012b). Lernstrategien vermitteln. *Fremdsprache Deutsch*, 46, 50-55.
- Carrell, P. L. (1989). Metacognitive Awareness and Second Language Reading. *The Modern Language Journal*, 73, 120-134.
- Carrell, P. L. (1998). Can Reading Strategies be Successfully Taught? *Australian Review of Applied Linguistics*, 21, 1-20.
- Chamot, A. U. (1998) Teaching Learning Strategies to Language Students. [Online: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED433719.pdf>], Stand: 11.07.2015.
- Drechsel, B. (2010). Die Lesekompetenz in Deutschland im internationalen Vergleich- Testkonzeption und Befunde aus PISA. In C. Schmidt, M. Lutjeharms (Hrsg.). *Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache*, 75-90. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Ehlers, S. (1995). Kooperatives Lernen und Transfer von Lesestrategien. *Die Neueren Sprachen. Zeitschrift für Forschung, Unterricht und Kontaktstudium auf dem Fachgebiet der modernen Fremdsprachen*, 5(94), 479-489.
- Ehlers, S. (1996). *Lesen als Verstehen. Fernstudieneinheit 2*. Kassel: Langenscheidt.
- Ehlers, S. (1998). *Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache*. Tübingen: Narr.

- Ehlers, S. (2004). Lesen in der Zweitsprache und Fördermöglichkeiten. *Deutschunterricht*, (4), 4-10.
- Ehlers, S. (2007). Übungen zum Leseverstehen. In K. R. Bausch, H. Christ, H. J. Krumm (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 287-291. Tübingen: Narr Franke Verlag.
- Ehlers, S. (2010). Lesen(lernen) in der Zweitsprache. In C. Schmidt, M. Lutjeharms (Hrsg.). *Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache*, 109-116. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Er, A. (2005). Yabancı Dil Öğretiminde "Okuma". *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 208-219.
- Eruz, S. (1995). Uzmanlık Metinleriyle Okuma-Anlama Etkinliğinin Geliştirilmesi. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi*, IX, 233-247.
- Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2. Berlin: Langenscheidt.
- Fabricius-Hansen, C. (2002). Texte in der Fremdsprache lesen und verstehen: Überlegungen zu einem vernachlässigten Thema. *Report of the project Languages in Contrast*, 16, 1-17.
- Farkas, O. (2003). Lesen in der Fremdsprache: Ein Zusammenspiel unterschiedlicher Performanzfaktoren. Eine empirische Untersuchung anhand von Protokollen des Lauten Denkens. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* (39), 29-51.
- Genç, A. (1995). Yabancı Dilde Okuma Alışkanlığı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 71-74.
- Genç, A. (2001). Die Entwicklung der Lesekompetenz im DaF-Unterricht. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 80-91.
- Ghasemi, Y. (2010). *Cognitive and metacognitive strategies employed by Iranian and Turkish EFL learners*. Unveröffentlichte Doktorarbeit. Hacettepe Universität.
- Gigl, C. J. (2012). *Deutsche Literaturgeschichte. Abitur-Wissen Deutsch*. Freising: Stark.
- Glaboniat M., Müller, M., Rusch, P., Schmitz H. & Wertenschlag, L. (2005). *Profile deutsch. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, Kommunikative Mittel, Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2*. Berlin: Langenscheidt.
- Griffiths, C., Oxford, R. L. (2014). The twenty-first century landscape of language learning strategies: Introduction to this special issue. *System*, 43, 1-10.
- Grotjahn, R. (2007). Lernstile/Lerntypen. In K. R. Bausch, H. Christ, H. J. Krumm (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 326-330. Tübingen: Narr Franke Verlag.
- Grütz, D. (2010). Unterstreiche das Wichtigste! Kompetenzorientiertes Unterrichten auf der Basis von empirischen Befunden zu einer Textverstehensstrategie. In C. Schmidt, M. Lutjeharms (Hrsg.). *Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache*, 91-108. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Huneke, H. W., Steining, W. (2005). *Deutsch als Fremdsprache Eine Einführung* (Band 4). Berlin: Erich Schmidt Verlag.

- Haukås, Å. (2012). Gewusst wie! - Die zentrale Rolle der Bewusstmachung. *Fremdsprache Deutsch*, 46, 23-27.
- Hinz, K. (1996). Schüleraktivierende Methoden im fremdsprachlichen Literaturunterricht. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 43, 139-150.
- Horváthová, V. (2009). *Darstellung von Lesestrategien in Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrwerken im Hauptkurs und Aspekte B1+*. Unveröffentlichte Magisterarbeit. Universität Wien.
- Hurtola, M. (2008). *Lesen, Leseverstehen und Lesestrategien. Am Beispiel finnischer DaF-Schüler in der gymnasialen Oberstufe*. Unveröffentlichte Magisterarbeit. Universität Tampere.
- Onursal-Ayırır İ., Arioğul, S., Ünal, D. Ç. (2012). Cinsiyetin Ve Öğrenim Alanlarının Hazırlık Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Stratejisi Kullanımına Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 60-72.
- Jacquin, M. (2010). Lesestrategien im DaF-Unterricht: Tragen sie zum Verständnis fremdsprachlicher Texte bei? In C. Schmidt, M. Lutjeharms (Hrsg.). *Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache*, 145-162. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Karamanoğlu, Ş. Ş. (2005). *Almanca Öğretmen Adaylarında Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Kullanımı*. Unveröffentlichte Magisterarbeit, Uludağ Universität.
- Karcher, G. L. (1994). *Das Lesen in der Erst- und Fremdsprache: Dimensionen und Aspekte einer Fremdsprachenlegetik*. (Band 35). Heidelberg: Julius Groos Verlag.
- Köksal, H. (2007). *Zum Leseverstehen deutschsprachiger Texte. Strategien für Lerner der Deutschlehrerausbildung*. X. Türkischer Internationaler Germanistikkongress, Toleranz und Begegnungen, Tagungsbeiträge, 30 Mai- 03 Juni 2007, Konya: Dizgi, 381-400.
- Lutjeharms, M. (2004). Verarbeitungsebenen beim Lesen in Fremdsprachen. [Online: <http://www.eurocomresearch.net/lit/Lutjeharms04.pdf>], Stand: 06.09.2015.
- Lutjeharms, M. (2010). Der Leseprozess in Mutter- und Fremdsprache. In C. Schmidt, M. Lutjeharms (Hrsg.). *Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache*, 11-26. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Mokthari, K., Reichard, C. A. (2002). Assessing Student's Metacognitive Awareness of Reading Strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249-259.
- Mokthari, K., Sheorey, R. (2002). Measuring ESL Students' Awareness of Reading Strategies. *Journal of Developmental Education*, 25(3), 2-10.
- Nold, G. (2000). Ist schulisches Fremdsprachenlernen prognostizierbar? Überlegungen zum empirischen Forschungsprojekt „Lernstrategien zur Förderung sprachlicher Verstehensstrukturen in Englisch als Fremdsprache“. In K. Aguado (Hrsg.). *Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung. Perspektiven Deutsch als Fremdsprache*, 64-75. Hohengehren: Schneider Verlag.

- Nünning, A. (1998). *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie: Ansätze - Personen-Grundbegriffe*. Stuttgart: J. B. Metzler Verlag.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Oxford, R. L., Cho, Y., Leung, S. & Kim, H. J. (2004). Effect of the presence and difficulty of task on strategy use: An exploratory study. *International Review of Applied Linguistic in Language Teaching*, 42 (1), 1-48.
- Philipp, M. (2012). Lesestrategien - wirksame Werkzeuge für das Textverstehen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 18(5/12), 40-45.
- Polat, T. (1990). Kùltùrlerarası Bildiriřimde Etkin Bir Süreç: Yabancı Dilde Okuma-Anlama. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi*, VII, 69-90.
- Pöppel, E. (1989). Klassifikation psychischer Phänomene auf neuropsychologischer Grundlage. *Psychologie in der Neurologie*, 3-17.
- Rampillon, U. (1985). *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*. München: Hueber.
- Rampillon, U. (1999). *Lernen leichter machen. Deutsch als Fremdsprache*. München: Max Hueber Verlag.
- Rampillon, U., Zimmermann, G. (1997). *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen. Forum Sprache*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Rampillon, U. (2004). *Aufgabentypologie zum autonomen Lernen. Deutsch als Fremdsprache*. (Band 3). Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Rampillon, U. (2007). Lerntechniken. In K. R. Bausch, H. Christ, H. J. Krumm (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 340-343. Tübingen: Narr Franke Verlag.
- Rösler, D., Würffel, N. (2014). *Lernmaterialien und Medien 5. Deutsch Lehren Lernen*. München: Klett-Langenscheidt.
- Silahsızođlu, E. (2004). *Öđrenme Stratejileri ve Teknikleri Bađlamında Yabancı Dil Olarak Almanca ve Türkçe Öđretim Süreçlerine Karřılařtırmalı Bir Bakıř*. Unveröffentlichte Magisterarbeit. İstanbul Üniversitesi.
- Souvignier, E., Küppers, J., Gold, A. (2003). Lesestrategien im Unterricht: Einführung eines Programms zur Förderung des Textverstehens in 5. Klassen. *Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung*, 31(2), 166-183.
- Storch, G. (2009). Lernerstrategien. In Storch, G. (Hrsg.). *Deutsch als Fremdsprache - eine Didaktik Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*, 21-24. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Storch, G. (2009). Leseverstehen. In Storch, G. (Hrsg.). *Deutsch als Fremdsprache - eine Didaktik*, 125-139. München: Wilhelm Fink Verlag.
- řahan, A. (2010). *The effects of reading strategies on the improvement of inferential skills*. Unveröffentlichte Doktorarbeit. Gazi Üniversitesi.
- Tapan, N. (1989). Yabancı Dil Olarak Almanca Öđretiminde Özgün Metinlerin İşlevi. *Dilbilim*, VIII, 183-192.

- Tönshoff, W. (2007). Lernerstrategien. In Bausch, K. R., Christ, H., Krumm, H. J. (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 331-334. Tübingen: Narr Franke Verlag.
- Tuğlu, Y. (2011). *Entwicklung von computerbasierten Lehr-und Lernmaterialien zur Förderung der Lesefertigkeit von Studierenden der Deutschlehrerausbildung in der Türkei*. Unveröffentlichte Doktorarbeit. Hacettepe Universität.
- Uzunçakmak, P. (2005). *Successful and unsuccessful Readers' use of Reading Strategies*. Unveröffentlichte Magisterarbeit. Bilkent Universität.
- Ünal, D. Ç. (2010). *Die Arbeit mit Literatur im Fach Deutsch als Fremdsprache - Neue Ansätze mit Unterrichtsentwürfen*. Ankara: Hacettepe Universität.
- Ünal, D. Ç., Onursal-Ayırır, I, Arioğul, S. (2011). İngilizce, Almanca Ve Fransızca Öğrenen Üniversite Öğrencilerinde Yabancı Dil Öğrenme Stratejilerinin Kullanımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 473-484.
- Westhoff, G. (2001). *Fertigkeit Lesen. Fernstudieneinheit 17*. München: Langenscheidt.
- Wilkes, J. C. (2011). *A case study on primary school students' perceptions about their use of language learning and reading strategies and strategy training*. Unveröffentlichte Magisterarbeit. Bilkent Universität.
- Wolff, D. (1990). Zur Bedeutung des prozeduralen Wissens bei Verstehens- und Lernprozessen im schulischen Fremdsprachenunterricht. *Die Neueren Sprachen. Zeitschrift für Forschung, Unterricht und Kontaktstudium auf dem Fachgebiet der modernen Fremdsprachen*, 86(6), 610-625.
- Wolff, D. (2007). Lernerautonomie und selbst gesteuertes fremdsprachliches Lernen: Überblick. In K. R. Bausch, H. Christ, H. J. Krumm (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 321-325. Tübingen: Narr Franke Verlag.

ANHANG

ANHANG 1: EINVERSTÄNDNISERKLÄRUNG DER ETHIKKOMMISSION



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

Sayı : 35853172/ 433-465


19 Şubat 2015

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE,

İlgi: 11.02.2015 tarih ve 256 sayılı yazınız.

Enstitünüz Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencisi **Nurcihan SÖNMEZ GENÇ**'in, **Doç. Dr. D. Çiğdem ÜNAL** danışmanlığında yürüttüğü "Üniversite Düzeyindeki Almanca Metin Dersleri İçin Çalışma Tekniklerinin Öğretimi" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **17 Şubat 2015** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi rica ederim.


Prof. Dr. Ömer UĞUR
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: Tutanak

Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara
Telefon: 0 (312) 305 3001 - 3002 • Faks: 0 (312) 311 9992
E-posta: yazimd@hacettepe.edu.tr • www.hacettepe.edu.tr

Ayrıntılı Bilgi için:
Yazı İşleri Müdürlüğü
0 (312) 305 1008

ANHANG-2: LESESTRATEGIEFRAGEBOGEN

Okuma Stratejileri Anketi

Yönerge: Bir metni okurken ne kadar sıklıkla strateji kullandığınızı uygun numarayı yuvarlak içine alarak gösteriniz. 0 “hemen hemen hiç” anlamındayken 5 “hemen hemen daima” anlamına gelmektedir.

Hemen hemen hiç						Hemen hemen daima
0	1	2	3	4	5	

İfadeleri, sizin ne yapmanız gerektiği ya da başka insanların ne yaptıklarına göre DEĞİL, her bir ifadenin sizi ne kadar iyi anlattığına göre seçmeniz önemlidir. BU BİR SINAV DEĞİLDİR. Aşağıdaki ifadelerin doğru ya da yanlış cevabı yoktur. Elde ettiğiniz puan ders notlarınızı hiçbir şekilde etkilemeyecektir.

Dil öğrenme tecrübeleriniz ve ihtiyaçlarınıza göre farklı stratejiler kullanıyor olabilirsiniz. Burada sunulan stratejiler genel stratejilerdir. Herkesin aynı türde stratejilere ihtiyacı olmayabilir. “Düşük” bir puan kötü bir dil öğrencisi olduğunuz anlamına gelmez.

Bir metni okumadan önce,

1. Metnin içeriğini tahmin etmek için konu başlığını kullanırım.

Hemen hemen hiç 0 1 2 3 4 5 Hemen hemen daima

2. Ne çeşit bir metin olduğunu (gazete makalesi, bilimsel yazı, hikaye, vb) göz önünde bulundururum.

Hemen hemen hiç 0 1 2 3 4 5 Hemen hemen daima

3. Metni önce ana hatlarıyla okurum daha sonra geri döner detaylı bir şekilde okurum.

Hemen hemen hiç 0 1 2 3 4 5 Hemen hemen daima

Bir metni okurken,

4. Cümlelerin içindeki sözcük grub ve yan cümle gibi parçalara dikkat ederim.

Hemen hemen hiç 0 1 2 3 4 5 Hemen hemen daima

5. Her bir paragrafın başlangıç ve sonunu dikkatlice okurum.

Hemen hemen hiç 0 1 2 3 4 5 Hemen hemen daima

6. Fiillerin zamanlarına dikkat ederim (geniş zaman, geçmiş zaman, vb).

Hemen hemen hiç 0 1 2 3 4 5 Hemen hemen daima

7. Metindeki her kelimenin anlamını kavramaya çalışırım.

Hemen hemen hiç 0 1 2 3 4 5 Hemen hemen daima

8. Metindeki her cümleyi Türkçe'ye çeviririm.

Hemen hemen hiç 0 1 2 3 4 5 Hemen hemen daima

9. Okumaya birinci paragraftan başlayıp metni sonuna kadar okurum.

Hemen hemen hiç 0 1 2 3 4 5 Hemen hemen daima

10. Cümle yapılarına (özne, nesne, vb) dikkat ederim.

Hemen hemen hiç 0 1 2 3 4 5 Hemen hemen daima

11. Okurken zorluk yaşasam da okumaya devam ederim.

Hemen hemen hiç 0 1 2 3 4 5 Hemen hemen daima

12. Okuma hızımı, metnin zorluk derecesine göre değiştiririm.

Hemen hemen hiç 0 1 2 3 4 5 Hemen hemen daima

13. Metnin zor bölümlerini yüksek sesle okurum.

Hemen hemen hiç 0 1 2 3 4 5 Hemen hemen daima

14. Metnin içindeki bilmediğim kelimeleri atlarım.

Hemen hemen hiç 0 1 2 3 4 5 Hemen hemen daima

15. Metnin içeriğiyle o konuyla ilgili önceden bildiklerim arasında bağlantı kurarım.

Hemen hemen hiç 0 1 2 3 4 5 Hemen hemen daima

16. Bilmediğim bir kelimenin anlamını kelimeyi parçalarına bölerek anlamaya çalışırım.

Hemen hemen hiç 0 1 2 3 4 5 Hemen hemen daima

17. Bir sözcük ya da sözcük grubunu anlamadığım zaman, metindeki ipuçlarını kullanarak anlamı tahmin ederim.

Hemen hemen hiç 0 1 2 3 4 5 Hemen hemen daima

18. Bir sözcük ya da sözcük grubunu anlamadığım zaman, metnin konusuyla ilgili bildiklerimi kullanarak anlamı tahmin ederim.

Hemen hemen hiç 0 1 2 3 4 5 Hemen hemen daima

19. Her bir zamirin neyi kastettiğini kontrol ederim.

Hemen hemen hiç 0 1 2 3 4 5 Hemen hemen daima

20. Önemli yerlerin altını çizerim.

Hemen hemen hiç 0 1 2 3 4 5 Hemen hemen daima

21. Önemli yerleri renkli kalem kullanarak ya da yanına yıldız çizerek işaretlerim.

Hemen hemen hiç 0 1 2 3 4 5 Hemen hemen daima

22. Metnin zor bölümlerini birkaç kere gözden geçiririm.

Hemen hemen hiç 0 1 2 3 4 5 Hemen hemen daima

23. Bütün metni sesli bir şekilde okurum.

Hemen hemen hiç 0 1 2 3 4 5 Hemen hemen daima

24. Metinde anlatılanları kafamda canlandırmaya çalışırım.

Hemen hemen hiç 0 1 2 3 4 5 Hemen hemen daima

25. Metni Türkçe'ye çevirmeden anlamaya çalışırım.

Hemen hemen hiç 0 1 2 3 4 5 Hemen hemen daima

26. Anlamakta zorluk çekersem önceki cümlelere dönerim.

Hemen hemen hiç 0 1 2 3 4 5 Hemen hemen daima

27. Okumakta olduğum satırı parmağımınla ya da kalemimle takip ederim.

Hemen hemen hiç 0 1 2 3 4 5 Hemen hemen daima

28. Bir cümleyi gramer kurallarına göre parçalarına ayırmak için çizgiler (/) çizerim.

Hemen hemen hiç 0 1 2 3 4 5 Hemen hemen daima

29. İçindeki bütün kelimeleri bilmeme rağmen bir cümleyi anlayamadıysam, o cümleyi atlarım.

Hemen hemen hiç 0 1 2 3 4 5 Hemen hemen daima

30. Metinde daha sonra neler anlatılacağını tahmin ederim.

Hemen hemen hiç 0 1 2 3 4 5 Hemen hemen daima

31. “Buna rağmen” ve “bunun yanında” gibi bağlaçlara dikkat ederim, böylece cümlenin yapısını anlayabilirim.

Hemen hemen hiç 0 1 2 3 4 5 Hemen hemen daima

32. Anahtar kelimeleri yazarım.

Hemen hemen hiç 0 1 2 3 4 5 Hemen hemen daima

33. Metindeki her bir paragrafın ana fikrini çıkarmaya çalışırım.

Hemen hemen hiç 0 1 2 3 4 5 Hemen hemen daima

34. Önce soruları okuyup sonra metni okurum.

Hemen hemen hiç 0 1 2 3 4 5 Hemen hemen daima

Bir metni okuduktan sonra,

35. Metni kendi cümlelerimle özetlerim.

Hemen hemen hiç 0 1 2 3 4 5 Hemen hemen daima

ANHANG-3: DATENERHEBUNGSMATERIAL BEZÜGLICH DES ANGEMESSENEN GEBRAUCHS VON LESESTRATEGIEN

Teil 1: Datenerhebungsmaterialien bezüglich des angemessenen Gebrauchs von Lesestrategien vor dem Strategietraining

FB[]

Aufgabe 1: Dieser Text besteht normalerweise insgesamt aus 4 Absätzen. Es fehlen zwei Absätze. Lesen Sie nun die Hälfte des Textes und vermuten Sie, was in den folgenden zwei Absätzen kommen wird. Schreiben Sie ihre Vermutungen auf.

Biedermeier, Vormärz und Junges Deutschland

Die Epoche

Noch während sich die romantische Dichtung in Deutschland in ihrer Blütezeit befand, kamen neue literarische Strömungen auf. Sie verkörpern unterschiedliche Reaktionen auf die politische Entwicklung nach 1815 und dauern bis zur Revolution 1848/49.

Die Epoche des Biedermeier beginnt mit dem Ende der Romantik und endet im Jahre 1848 mit der deutschen bürgerlichen Revolution. Die Epoche des Biedermeiers wird auch „Restaurationszeit“ genannt. Sie hat eine konservativ-restaurative Tendenz. Denn die Literatur des Biedermeier spiegelt die Enttäuschung und Resignation des sich in die Privatsphäre zurückziehenden Bürgertums und die restaurative politische und gesellschaftliche Entwicklung Deutschlands nach dem Wiener Kongress wider. Der Begriff „Biedermeier“ wurde geprägt von Ludwig Eichrodt, der in seinem parodistischen Text *Die Gedichte des schwäbischen Schullehrers Gottlieb Biedermaier und seines Freundes Horatius Treuherz* (1850) den Typus des redlichen und unpolitischen Herrn Biedermeier geschaffen hat.

...

Absatz 3:

Absatz 4:

Aufgabe 2: Im folgenden Text befinden sich insgesamt 13 Pronomen. Finden Sie diese Pronomen und notieren Sie diese in die Tabelle. Notieren Sie auch das dazugehörige Substantiv und die Zeilennummer (wo das Pronomen steht) in die Tabelle.

Biedermeier, Vormärz und Junges Deutschland

Die Epoche

- 1 Noch während sich die romantische Dichtung in Deutschland in ihrer Blütezeit
- 2 befand, kamen neue literarische Strömungen auf. Sie verkörpern
- 3 unterschiedliche Reaktionen auf die politische Entwicklung nach 1815 und dauern
- 4 bis zur Revolution 1848/49.
- 5 Die Epoche des Biedermeier beginnt mit dem Ende der Romantik und endet im
- 6 Jahre 1848 mit der deutschen bürgerlichen Revolution. Die Epoche des
- 7 Biedermeiers wird auch „Restaurationszeit“ genannt. Sie hat eine konservativ-
- 8 restaurative Tendenz. Denn die Literatur des Biedermeier spiegelt die
- 9 Enttäuschung und Resignation des sich in die Privatsphäre zurückziehenden
- 10 Bürgertums und die restaurative politische und gesellschaftliche Entwicklung
- 11 Deutschlands nach dem Wiener Kongress wider. Der Begriff „Biedermeier“ wurde
- 12 geprägt von Ludwig Eichrodt, der in seinem parodistischen Text *Die Gedichte des*
- 13 *schwäbischen Schullehrers Gottlieb Biedermaier und seines Freundes Horatius*
- 14 *Treuherz* (1850) den Typus des redlichen und unpolitischen Herrn Biedermeier
- 15 geschaffen hat.

16 Die Literatur des Jungen Deutschland begann ungefähr in den Jahren 1830
 17 und endete mit der deutschen bürgerlichen Revolution im Jahre 1948. Sie hatte
 18 eine liberal-revolutionäre Tendenz und bildete den Auslöser für die deutsche
 19 bürgerliche Revolution. Im Gegensatz zum Biedermeier befindet sich die
 20 Literatur des Jungen Deutschland im Widerspruch zur Restauration und zum
 21 Absolutheitsanspruch des Staates und der Kirche. Die Autoren stellen ihre
 22 Literatur in den Dienst der Tagespolitik und schreiben gezielt auf eine politische
 23 und gesellschaftliche Veränderung hin.

24 Der „Vormärz“ ist ein ursprünglich politischer Begriff, er meint die Zeit von der
 25 Julirevolution 1830 bis zu den Märzereignissen von 1848. „Literatur des
 26 Vormärz“ ist demnach die Literatur in den zwei Jahrzehnten vor 1848. Sie ist
 27 meist politischen Inhalts und gegen die auf dem Wiener Kongress hergestellte
 28 Ordnung gerichtet.

Nr.	Zeile	Pronomen	Substantiv
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			
9.			
10.			
11.			
12.			
13.			

Aufgabe 3: Teilen Sie den Text mit Hilfe von Schrägstrichen (/) grammatisch auf (Satzteile), um den Textinhalt besser zu verstehen!

Biedermeier, Vormärz und Junges Deutschland

Die Epoche

Noch während sich die romantische Dichtung in Deutschland in ihrer Blütezeit befand, kamen neue literarische Strömungen auf. Sie verkörpern unterschiedliche Reaktionen auf die politische Entwicklung nach 1815 und dauern bis zur Revolution 1848/49.

Die Epoche des Biedermeier beginnt mit dem Ende der Romantik und endet im Jahre 1848 mit der deutschen bürgerlichen Revolution. Die Epoche des Biedermeiers wird auch „Restaurationszeit“ genannt. Sie hat eine konservativ-restaurative Tendenz. Denn die Literatur des Biedermeier spiegelt die Enttäuschung und Resignation des sich in die Privatsphäre zurückziehenden Bürgertums und die restaurative politische und gesellschaftliche Entwicklung Deutschlands nach dem Wiener Kongress wider. Der Begriff „Biedermeier“ wurde geprägt von Ludwig Eichrodt, der in seinem parodistischen Text *Die Gedichte des schwäbischen Schullehrers Gottlieb Biedermaier und seines Freundes Horatius Treuherz* (1850) den Typus des redlichen und unpolitischen Herrn Biedermeier geschaffen hat.

Die Literatur des Jungen Deutschland begann ungefähr in den Jahren 1830 und endete mit der deutschen bürgerlichen Revolution im Jahre 1948. Sie hatte eine liberal-revolutionäre Tendenz und bildete den Auslöser für die deutsche bürgerliche Revolution. Im Gegensatz zum Biedermeier befindet sich die Literatur des Jungen Deutschland im Widerspruch zur Restauration und zum Absolutheitsanspruch des Staates und der Kirche. Die Autoren stellen ihre Literatur in den Dienst der Tagespolitik und schreiben gezielt auf eine politische und gesellschaftliche Veränderung hin. Der „Vormärz“ ist ein ursprünglich politischer Begriff, er meint die Zeit von der Julirevolution 1830 bis zu den Märzereignissen von 1848. „Literatur des Vormärz“ ist demnach die Literatur in den zwei Jahrzehnten vor 1848. Sie ist meist politischen Inhalts und gegen die auf dem Wiener Kongress hergestellte Ordnung gerichtet.

Aufgabe 4: Lesen Sie den Text und unterstreichen Sie die wichtigsten Textstellen.

Biedermeier, Vormärz und Junges Deutschland Die Epoche

Noch während sich die romantische Dichtung in Deutschland in ihrer Blütezeit befand, kamen neue literarische Strömungen auf. Sie verkörpern unterschiedliche Reaktionen auf die politische Entwicklung nach 1815 und dauern bis zur Revolution 1848/49.

Die Epoche des Biedermeier beginnt mit dem Ende der Romantik und endet im Jahre 1848 mit der deutschen bürgerlichen Revolution. Die Epoche des Biedermeiers wird auch „Restaurationszeit“ genannt. Sie hat eine konservativ-restaurative Tendenz. Denn die Literatur des Biedermeier spiegelt die Enttäuschung und Resignation des sich in die Privatsphäre zurückziehenden Bürgertums und die restaurative politische und gesellschaftliche Entwicklung Deutschlands nach dem Wiener Kongress wider. Der Begriff „Biedermeier“ wurde geprägt von Ludwig Eichrodt, der in seinem parodistischen Text *Die Gedichte des schwäbischen Schullehrers Gottlieb Biedermaier und seines Freundes Horatius Treuherz* (1850) den Typus des redlichen und unpolitischen Herrn Biedermeier geschaffen hat.

Die Literatur des Jungen Deutschland begann ungefähr in den Jahren 1830 und endete mit der deutschen bürgerlichen Revolution im Jahre 1948. Sie hatte eine liberal-revolutionäre Tendenz und bildete den Auslöser für die deutsche bürgerliche Revolution. Im Gegensatz zum Biedermeier befindet sich die Literatur des Jungen Deutschland im Widerspruch zur Restauration und zum Absolutheitsanspruch des Staates und der Kirche. Die Autoren stellen ihre Literatur in den Dienst der Tagespolitik und schreiben gezielt auf eine politische und gesellschaftliche Veränderung hin.

Der „Vormärz“ ist ein ursprünglich politischer Begriff, er meint die Zeit von der Julirevolution 1830 bis zu den Märzereignissen von 1848. „Literatur des Vormärz“ ist demnach die Literatur in den zwei Jahrzehnten vor 1848. Sie ist meist politischen Inhalts und gegen die auf dem Wiener Kongress hergestellte Ordnung gerichtet.

Aufgabe 5: Suchen Sie im Text nach den Schlüsselwörtern. Notieren Sie die Schlüsselwörter dann in das Kästchen.

Schlüsselwörter

Aufgabe 6: Geben Sie die Hauptgedanken der einzelnen Absätze mit 1-2 Sätzen wieder!

Absatz 1:
.....
.....

Absatz 2:
.....
.....

Absatz 3:
.....
.....

Absatz 4:
.....
.....

Vielen Dank!

Teil 2: Datenerhebungsmaterialien bezüglich des angemessenen Gebrauchs von Lesestrategien nach dem Strategietraining

FB[]

VERMUTUNGEN ZUM WEITEREN TEXTINHALT:

1. Dieser Text besteht normalerweise aus 5 Absätzen. Lesen Sie die ersten zwei Absätze des Textes und vermuten Sie, was in den folgenden drei Absätzen vorkommt.

Literatur zwischen 1968-1990

1968: Das Ende der Nachkriegszeit in Deutschland

Die Literatur der ersten beiden Jahrzehnte nach dem Zweiten Weltkrieg wird Nachkriegszeitliteratur genannt. Der vorliegende Text beschreibt die letzte Epoche der Nachkriegszeit: Die Protest-Bewegung. In den 60er-Jahren findet in Deutschland eine „Literaturpolitisierung“ statt.

Im Jahr 1968 war die unmittelbare Nachkriegszeit in der Bundesrepublik Deutschland zu Ende. Die Kriegswirren waren vorbei, und die Menschen hatten sich in ihrem Staat wieder eingerichtet. Viele Menschen hatten Karriere gemacht und lebten in Wohlstand. Es ging ihnen finanziell sehr gut und man sprach nicht mehr über den Krieg und seine Folgen. Jedoch fragte die Generation der Nachgeborenen (die Jugendlichen) kritisch nach, was die Eltern während des Krieges und des Dritten Reiches getan haben. Denn die Jugendlichen waren nicht stolz auf das Luxusleben ihrer Eltern. Ganz im Gegenteil: Sie lehnten den Luxus ab und kritisierten das Karrierestreben und Luxusleben der Elterngeneration. Sie fragten nach den „dunklen Seiten“ und den unbewältigten Problemen der deutschen Nachkriegsgeschichte.

Was kommt in Absatz 3 vor?:.....

Was kommt im Absatz 4 vor?:.....

Was kommt im Absatz 5 vor?:.....

PRONOMEN SUBSTANTIVEN ZUORDNEN:

2. Im folgenden Text befinden sich insgesamt 8 Pronomen. Finden Sie diese Pronomen und notieren Sie diese in die Tabelle. Notieren Sie auch das dazugehörige Substantiv und die Zeilennummer (wo das Pronomen steht) in die Tabelle.

1 Literatur zwischen 1968-1990

2 1968: Das Ende der Nachkriegszeit in Deutschland

3 Die Literatur der ersten beiden Jahrzehnte nach dem Zweiten Weltkrieg wird Nachkriegszeitliteratur genannt.

4 Der vorliegende Text beschreibt die letzte Epoche der Nachkriegszeit: Die Protest-Bewegung. In den 60er-
5 Jahren findet in Deutschland eine „Literaturpolitisierung“ statt.

6 Im Jahr 1968 war die unmittelbare Nachkriegszeit in der Bundesrepublik Deutschland zu Ende. Die
7 Kriegswirren waren vorbei, und die Menschen hatten sich in ihrem Staat wieder eingerichtet. Viele Menschen
8 hatten Karriere gemacht und lebten in Wohlstand. Es ging ihnen finanziell sehr gut und man sprach nicht mehr
9 über den Krieg und seine Folgen. Jedoch fragte die Generation der Nachgeborenen (die Jugendlichen) kritisch
10 nach, was die Eltern während des Krieges und des Dritten Reiches getan haben. Denn die Jugendlichen waren
11 nicht stolz auf das Luxusleben ihrer Eltern. Ganz im Gegenteil: Sie lehnten den Luxus ab und kritisierten das
12 Karrierestreben und Luxusleben der Elterngeneration. Sie fragten nach den „dunklen Seiten“ und den
13 unbewältigten Problemen der deutschen Nachkriegsgeschichte.

Nr.	Zeile	Pronomen	Substantiv
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			

DEN TEXT AUFTEILEN

3. Teilen Sie den Text mit Hilfe von **Schrägstrichen (/)** grammatisch auf, um den Textinhalt besser zu verstehen!

Literatur zwischen 1968-1990**1968: Das Ende der Nachkriegszeit in Deutschland**

Die Literatur der ersten beiden Jahrzehnte nach dem Zweiten Weltkrieg wird Nachkriegszeitliteratur genannt. Der vorliegende Text beschreibt die letzte Epoche der Nachkriegszeit: Die Protest-Bewegung. In den 60er-Jahren findet in Deutschland eine „Literaturpolitisierung“ statt.

Im Jahr 1968 war die unmittelbare Nachkriegszeit in der Bundesrepublik Deutschland zu Ende. Die Kriegswirren waren vorbei, und die Menschen hatten sich in ihrem Staat wieder eingerichtet. Viele Menschen hatten Karriere gemacht und lebten in Wohlstand. Es ging ihnen finanziell sehr gut und man sprach nicht mehr über den Krieg und seine Folgen. Jedoch fragte die Generation der Nachgeborenen (die Jugendlichen) kritisch nach, was die Eltern während des Krieges und des Dritten Reiches getan haben. Denn die Jugendlichen waren nicht stolz auf das Luxusleben ihrer Eltern. Ganz im Gegenteil: Sie lehnten den Luxus ab und kritisierten das Karrierestreben und Luxusleben der Elterngeneration. Sie fragten nach den „dunklen Seiten“ und den unbewältigten Problemen der deutschen Nachkriegsgeschichte.

Ausgehend von den USA, wo es 1968 politische Umbrüche (Anti-Kriegs-Demonstrationen, Ermordung Martin Luther Kings) gab, war die jugendliche Protestbewegung nach Frankreich und Deutschland gekommen. Die deutschen Jugendlichen begannen kritisch zu denken. Das kritische Denken der Jugendlichen bildete ein neues Protestpotenzial in Deutschland. Das Protestpotenzial entwickelte sich mit der Zeit zu einer antiautoritären Protestbewegung. Die Protestbewegung (auch genannt 68-er Bewegung oder Studentenbewegung) bestand meistens aus linksgerichteten Studenten, Professoren und Künstlern. In Deutschland kritisierte die Studentenbewegung die Bindung Westdeutschlands an die USA, weil sie in Vietnam Krieg führten. Außerdem kritisierte sie die Verdrängung der deutschen Schuld der Nazi-Zeit sowie die politische und gesellschaftliche Restauration der Adenauer-Zeit. Insbesondere kritisierten sie das Schweigen der Eltern und den damaligen deutschen Lebensstil. Die Kritik der Studenten führte zu einem Generationskonflikt. Die Studenten sagten alten Autoritäten in Staat, Kirche und Gesellschaft den Kampf an und traten für demokratische Prozesse im Bereich der Bildung (Schule, Universität), Gleichstellung von Minderheiten und sexuelle Freiheiten (Frauenbewegung, sexuelle Revolution) ein.

Das Jahr 1968 bedeutet einen Einschnitt in der Geschichte und der Literatur der Bundesrepublik: Neue Themen wurden diskutiert, neue gesellschaftliche Kräfte gewannen Bedeutung. Der Einschnitt wirkte sich auf alle Lebensbereiche aus, auf die Politik, die Künste, auf den täglichen Umgang miteinander und insbesondere auf die Literatur. In der Literatur setzten sich die Autoren mit der gesellschaftlichen und politischen Situation Deutschlands auseinander. Viele Autoren verfolgten in ihren Werken direkt politische Ziele. Die Autoren forderten eine konsequente und kritische Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Verhältnissen. Mit der Hilfe der Autoren entwickelte sich eine politisch-engagierte Literatur. Die Autoren der politisch-engagierten Literatur wollten in ihren Werken dem Leser unbekanntes und verdrängte gesellschaftspolitische Tatbestände vor die Augen führen und so zur politischen Bildung beitragen.

Zu den bedeutendsten Autoren der politisch-engagierten Literatur gehören z.B. Günter Grass („Die Blechtrommel“, „Hundejahre“), Friedrich Dürrenmatt („Der Besuch der alten Dame“, „Die Physiker“), Christa Wolf („Der geteilte Himmel“) und Erich Fried („und vietnam und“). Alle diese Autoren hatten politische Ziele und unterstützten die Studentenbewegung. Sie setzten sich über die Tabus der 50-er und 60-er hinweg und versuchten in die politische Praxis einzugreifen.

UNTERSTREICHEN

4. Lesen Sie den Text und **unterstreichen** Sie die wichtigsten Textstellen.

Literatur zwischen 1968-1990**1968: Das Ende der Nachkriegszeit in Deutschland**

Die Literatur der ersten beiden Jahrzehnte nach dem Zweiten Weltkrieg wird Nachkriegszeitliteratur genannt. Der vorliegende Text beschreibt die letzte Epoche der Nachkriegszeit: Die Protest-Bewegung. In den 60er-Jahren findet in Deutschland eine „Literaturpolitisierung“ statt.

Im Jahr 1968 war die unmittelbare Nachkriegszeit in der Bundesrepublik Deutschland zu Ende. Die Kriegswirren waren vorbei, und die Menschen hatten sich in ihrem Staat wieder eingerichtet. Viele Menschen hatten Karriere gemacht und lebten in Wohlstand. Es ging ihnen finanziell sehr gut und man sprach nicht mehr über den Krieg und seine Folgen. Jedoch fragte die Generation der Nachgeborenen (die Jugendlichen) kritisch nach, was die Eltern während des Krieges und des Dritten Reiches getan haben. Denn die Jugendlichen waren nicht stolz auf das Luxusleben ihrer Eltern. Ganz im Gegenteil: Sie lehnten den Luxus ab und kritisierten das Karrierestreben und Luxusleben der Elterngeneration. Sie fragten nach den „dunklen Seiten“ und den unbewältigten Problemen der deutschen Nachkriegsgeschichte.

Ausgehend von den USA, wo es 1968 politische Umbrüche (Anti-Kriegs-Demonstrationen, Ermordung Martin Luther Kings) gab, war die jugendliche Protestbewegung nach Frankreich und Deutschland gekommen. Die deutschen Jugendlichen begannen kritisch zu denken. Das kritische Denken der Jugendlichen bildete ein neues Protestpotenzial in Deutschland. Das Protestpotenzial entwickelte sich mit der Zeit zu einer antiautoritären Protestbewegung. Die Protestbewegung (auch genannt 68-er Bewegung oder Studentenbewegung) bestand meistens aus linksgerichteten Studenten, Professoren und Künstlern. In Deutschland kritisierte die Studentenbewegung die Bindung Westdeutschlands an die USA, weil sie in Vietnam Krieg führten. Außerdem kritisierte sie die Verdrängung der deutschen Schuld der Nazi-Zeit sowie die politische und gesellschaftliche Restauration der Adenauer-Zeit. Insbesondere kritisierten sie das Schweigen der Eltern und den damaligen deutschen Lebensstil. Die Kritik der Studenten führte zu einem Generationskonflikt. Die Studenten sagten alten Autoritäten in Staat, Kirche und Gesellschaft den Kampf an und traten für demokratische Prozesse im Bereich der Bildung (Schule, Universität), Gleichstellung von Minderheiten und sexuelle Freiheiten (Frauenbewegung, sexuelle Revolution) ein.

Das Jahr 1968 bedeutet einen Einschnitt in der Geschichte und der Literatur der Bundesrepublik: Neue Themen wurden diskutiert, neue gesellschaftliche Kräfte gewannen Bedeutung. Der Einschnitt wirkte sich auf alle Lebensbereiche aus, auf die Politik, die Künste, auf den täglichen Umgang miteinander und insbesondere auf die Literatur. In der Literatur setzten sich die Autoren mit der gesellschaftlichen und politischen Situation Deutschlands auseinander. Viele Autoren verfolgten in ihren Werken direkt politische Ziele. Die Autoren forderten eine konsequente und kritische Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Verhältnissen. Mit der Hilfe der Autoren entwickelte sich eine politisch-engagierte Literatur. Die Autoren der politisch-engagierten Literatur wollten in ihren Werken dem Leser unbekanntes und verdrängte gesellschaftspolitische Tatbestände vor die Augen führen und so zur politischen Bildung beitragen.

Zu den bedeutendsten Autoren der politisch-engagierten Literatur gehören z.B. Günter Grass („Die Blechtrommel“, „Hundejahre“), Friedrich Dürrenmatt („Der Besuch der alten Dame“, „Die Physiker“), Christa Wolf („Der geteilte Himmel“) und Erich Fried („und vietnam und“). Alle diese Autoren hatten politische Ziele und unterstützten die Studentenbewegung. Sie setzten sich über die Tabus der 50-er und 60-er hinweg und versuchten in die politische Praxis einzugreifen.

SCHLÜSSELWÖRTER

5. Suchen Sie im Text nach **Schlüsselwörtern**. Notieren Sie die Schlüsselwörter in das vorgegebene Kästchen.

Schlüsselwörter:

HAUPTGEDANKEN WIEDERGEHEN

6. Lesen Sie den Text und geben Sie die Hauptgedanken der einzelnen Absätze mit 1-2 Sätzen wieder!

Absatz 1:
.....
.....

Absatz 2:
.....
.....

Absatz 3:
.....
.....

Absatz 4:
.....
.....

Absatz 5:
.....
.....

ANHANG-4: UNTERRICHTSMATERIALIEN DES STRATEGIETRAININGS

Teil 1: Unterrichtsmaterialien der ersten Unterrichtseinheit des Strategietrainings

1. Schritt des Strategietrainings:

MIT HILFE DES TITELS VERMUTUNGEN ÜBER DEN INHALT DES TEXTES AUFSTELLEN

1.1.: Sehen Sie sich folgende Titel an. Stellen Sie Vermutungen zum Textinhalt auf.

1 **Aufklärung**
Was ist politisch und gesellschaftlich neu?
Zu Recht ist das 18. Jahrhundert von den Aufklärung und Kultur von Wissen, dem als eine Epochenmarke und als Beginn der modernen Zeit angesehen werden. Das deutsche Reich war mit dem Dreißigjährigen Krieg in eine Verfallzeit gekommen.

2 **Fabel vom Einhorn und dem Hirsch**
An einem kalten Tag im Winter sah das blaue Einhorn einen verletzten Hirsch vor seinem Bau liegen. Es lief hin und sagte zu dem Hirsch: „Mach, dass du von meinem Eingang verschwindest. Du störst mich.“

3 **Abenteuerroman:** Bezeichnung für einen Roman, in dessen Mittelpunkt ein besonderes Ereignis oder Erlebnis steht. Im heute gebräuchlichen Sinn tritt der A. erst in der Neuzeit auf.

4 **Michael Mommert
Lektüreschlüssel
Gerhart Hauptmann
Die Weber
Reclam**

5 **Migrationsliteratur im DaF-Unterricht**
Heidi Rösch
0. Fikalisierung
Zur Annäherung an eine Gattungsbestimmung sind die Begriffe Migrationsliteratur, Migrationsliteratur und interkulturelle bzw. interlinguale Literatur hilfreich.
als Fremdsprache (DaF), was die Situation in anderssprachiger Umgebung meint, wird Migrationsliteratur dadurch zu einer Literatur des Deutschen als Zweitsprache. In der Forschung bezieht

1.2.: Lesen Sie sich den Infokasten zum Thema „Titel“ durch. Teilen Sie Ihre Gedanken bei der Durchführung der Strategie im Plenum mit.

Was sind Titel?

Titel, auch genannt Überschriften, geben Hinweise zum Inhalt eines Textes. Meistens bringen die Titel den Inhalt des Textes möglichst präzise und inhaltlich auf einen Punkt.

Warum sollte man die Titel beachten?

Mit der Betrachtung der Titel erhält man einen ersten Überblick über den Text. In Texten gibt es auch Zwischentitel. Diese Zwischentitel befinden sich unter dem eigentlichen Titel und im Text selbst. Die Zwischentitel eines Textes ermöglichen es, gezielt nach Informationen zu suchen.

Wann sollte man die Titel beachten?

Die Betrachtung der Titel sollte man vor dem Lesen durchführen. Somit erhält man im Voraus einen Überblick über den Text.

1.3: Sehen Sie sich den folgenden Titel an. Stellen Sie Vermutungen zum Textinhalt auf. Wovon wird in diesem Text erzählt? Teilen Sie ihre Vermutungen im Plenum mit.

Die Epoche des Realismus

1.4.: Lesen Sie sich den Text durch und kontrollieren Sie ob ihre Vermutungen richtig waren.

Der Realismus (1850-1890)

Die Epoche des Realismus

Die Bezeichnung „Realismus“ meint eine Epoche, die die sinnlich wahrnehmbare, empirisch fassbare Wirklichkeit in den Vordergrund rückt. Anders als die Idealisten sehen die Realisten die Dinge, wie sie sind und nicht in idealer Überhöhung.

Der Realismus war eine gesamteuropäische Epoche: Es lassen sich Vertreter aus Frankreich (Flaubert, Stendhal, Balzac) ebenso nennen wie aus England (Dickens, Thackeray) und aus Russland (Dostojewskij, Tolstoj, Turgenjew). In Deutschland datiert man die Epoche des Realismus von ca. 1850, also nach der Revolution von 1848/49, bis zum Rücktritt Bismarcks 1890, der einen grundlegenden Wandel nicht nur in der deutschen Politik, sondern auch im Selbstverständnis der Deutschen markiert.

Realistische Strömungen sind aber nicht auf die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts beschränkt. Schon im antiken Griechenland kann man einen gewissen Realismus der Darstellung erkennen (etwa in den Komödien des Aristophanes oder in der spätantischen Tragödie des Euripides), auch die epische Literatur des 17. Jahrhunderts (z. B. Grimmelshausen: *Simplicissimus*) trägt realistische Züge. Im 19. Jahrhundert sind als Vorläufer der Realisten im eigentlichen Sinne manche Dichter des Vormärz zu nennen, etwa Georg Büchner oder Christian Dietrich Grabbe. Im 20. Jahrhundert finden sich realistische Strömungen beispielsweise in den Werken von Alfred Döblin, Heinrich Böll und Martin Walser.

1.5.: Sehen Sie sich die folgenden Titel an und vermuten Sie den Inhalt des dazugehörigen Textes. Teilen Sie ihre Vermutungen im Plenum mit.

Realismus (1850–1890)

Die politische Situation

1.6.: Lesen Sie danach den dazugehörigen Text (S. 103) und kontrollieren Sie ihre Vermutungen.

1.7.: Beantworten Sie folgende Fragen im Plenum.

- Welches Ziel wollten Sie erreichen?
- Was haben Sie gemacht, um das Ziel zu erreichen?
- Was haben Sie für ihre nächste Textarbeit gelernt?

2. Schritt des Strategietrainings: IDENTIFIZIEREN UND NUTZUNG VON SCHLÜSSELWÖRTERN



2.1.: Lesen Sie sich den Infokasten zur Strategie „Schlüsselwörtern“ durch. Teilen Sie Ihre Gedanken bei der Durchführung der Strategie im Plenum mit.

Was sind Schlüsselwörter? :

Schlüsselwörter sind Wörter mit einer zentralen Bedeutung. Sie geben die wichtigsten Informationen eines Textes wieder.

Warum setzt man Schlüsselwörter ein?

Mit Hilfe von Schlüsselwörtern kann man einen Text entschlüsseln. Denn die Schlüsselwörter geben einen Aufschluss über einen bestimmten Bereich oder Zusammenhang eines Textes. Außerdem helfen sie dabei den Textaufbau zu verstehen und besser zu interpretieren.

Wann setzt man Schlüsselwörter ein?

Schlüsselwörter werden eingesetzt wenn, man die Hauptaussagen und den Zusammenhang eines Textes und verstehen will. Deswegen sollte man die Schlüsselwörter während des Lesens markieren. Des Weiteren sind Schlüsselwörter auch besonders hilfreich wenn Sie eine Zusammenfassung eines Textes verfassen möchten.

Wie kann man mit Schlüsselwörtern arbeiten?

- a. Zunächst müssen Sie den Text in Abschnitte unterteilen.
Ein neuer Abschnitt beginnt, wenn von einem neuen Sachverhalt berichtet wird oder wenn eine Veränderung im Sachverhalt entsteht.
- b. Lesen Sie nun jeden einzelnen Abschnitt und versuchen Sie die Schlüsselwörter zu innerhalb der Abschnitte zu identifizieren. Schlüsselwörter können nicht durch andere Wörter zu ersetzt werden.
- c. Markieren Sie die Schlüsselwörter im Text und notieren Sie die gefundenen Schlüsselwörter auf ein Extrablatt oder neben den Text.
- d. Mit der Hilfe der nach den Abschnitten notierten Schlüsselwörter können Sie jetzt sog. „Zwischentitel“ für die jeweiligen Absätze formulieren.
- e. Diese „Zwischentitel“ können Sie dann beim Verfassen einer Zusammenfassung benutzen. Sie werden Ihnen beim Schreiben der Zusammenfassung, sowohl strukturell als auch inhaltlich betrachtet, hilfreich sein.

2.2.: Lesen Sie den weiteren Teil des Textes (S.104) durch und führen Sie die Ihnen demonstrierten Arbeitsschritte selbst am Text durch. Notieren Sie die Schlüsselwörter die Sie gefunden haben in das Kästchen.

Schlüsselwörter	

3. Schritt des Strategietrainings:
UNTERSTREICHEN VON TEXTSTELLEN

3.1.: Während der Suche nach den Schlüsselwörtern haben Sie bestimmte Textstellen markiert. Lesen Sie sich den Infokasten zur Strategie „Unterstreichungen“ durch. Teilen Sie Ihre Gedanken die sie bei der Durchführung dieser Strategie hatten im Plenum mit.

Was sind Unterstreichungen?:

Unter Unterstreichungen versteht man die Unterlegung von Textstellen mit einer Linie oder einer **Markierung**. Diese Unterlegung kann mit unterschiedlichen Stiften (z.B. Textmarker, Bleistifte usw.) ausgeführt werden.

Warum unterstreicht man Texte?

Die Unterstreichungen bilden ein Verfahren, was der Erschließung des Textinhaltes dient. Mit dem Unterstreichen von Textstellen schafft man sich ein sog. „Verständnisgerüst“.

Wann setzt man Unterstreichungen am besten ein?

Unterstreichungen werden am besten eingesetzt wenn, man die Hauptaussagen und den Zusammenhang eines Textes verstehen will. Deswegen sollte man das Unterstreichen von Textstellen während des Lesens durchführen.

Wie sollte man Texte unterstreichen?

Für das Unterstreichen von Textstellen gibt es keine festgelegten Regeln. Die Art von der jeweiligen Unterstreichungsart hängt von dem jeweiligen Ziel, was man beim Lesen hat (z.B. das Wichtigste unterstreichen; eine spezifisch gesuchte Information unterstreichen oder das Unterstreichen von bekannten oder unbekanntem Informationen) ab.

Beispiel: das sortierende Lesen

Meistens unterstreicht man Texte mit dem Ziel, die wichtigsten Informationen zu ermitteln bzw. um die Hauptsache und die Nebensache voneinander zu unterscheiden. In diesem Fall liest man mit dem sortierenden Lesestil, d.h. man versucht die wichtigsten Textstellen zu unterstreichen. Hierbei sollten Sie beim Unterstreichen darauf achten, nicht zu viel (z.B. ganze Sätze) zu unterstreichen. Versuchen Sie möglichst nur die wichtigsten Begriffe oder Aussagen zu unterstreichen, ansonsten können sie den Überblick verlieren.

3.2.: Beantworten Sie folgende Fragen im Plenum.

- Welches Ziel wollten Sie erreichen?
- Was haben Sie für ihre nächste Textarbeit gelernt?

Teil 2: Unterrichtsmaterialien der zweiten Unterrichtseinheit des Strategietrainings

1. Schritt des Strategietrainings:

ABSÄTZE EINES TEXTES ANALYSIEREN

1.1. Lesen Sie sich den Infokasten durch. Teilen Sie Ihre Gedanken im Plenum.

ABSÄTZE EINES TEXTES ANALYSIEREN

Vor dem eigentlichen Lesen des gesamten Textes ist es hilfreich, die einzelnen Absätze des Textes zu betrachten. Wenn man nach bestimmten Informationen sucht oder versucht zu verstehen ob der Inhalt des Textes für die eigenen Zwecke geeignet ist, sollte man sich zunächst auf den Anfang und das Ende der einzelnen Absätze konzentrieren. Denn dort finden sich oft aussagekräftige Textstellen.

1.2. Betrachten Sie das folgende Beispiel. Ihnen wird vorgeführt, wie man mit Hilfe der oben genannten Strategie den allgemeinen Inhalt eines Absatzes ermitteln kann. Beachten Sie die Ihnen vorgeführten Gedankenvorgänge.

Die Literatur der Weimarer Republik dauerte vom Jahre 1919 bis 1922 an.
.....
..... Diese Grundtendenz zeigt sich in einem
realitätsbezogenen, emotionslosen und nüchternem Schreiben, das auf die präzise und
authentische Darstellung zielt.

In diesem Absatz geht es um:

.....
.....

1.3. Versuchen Sie mit den folgenden Beispielen, in denen der Anfang und das Ende der Absätze gegeben sind, selbst den Inhalt des gesamten Absatzes zu ermitteln.

A Die Schreibweise der Autoren bildete das wichtigste Merkmal der Literatur in der Weimarer Republik: die Neue Sachlichkeit.....
..... Eine neue Wirklichkeit der Technik, Wirtschaft und Gesellschaft prägte das künstlerische Bewusstsein dieser Zeit, allerdings wurde diese Veränderung eher negativ betrachtet.

In diesem Absatz geht es um:.....
.....

B Die Autoren dieser Literaturepoche bedienten sich aller Gattungsformen und schafften Werke von teilweise hoher literarischer Qualität zu ganz verschiedenen Themen.....
..... Zusammenfassend kann man sagen, dass die Schaffenszeit der Künstler in dieser Literaturepoche sehr viele wichtige Werke für die deutsche Literaturgeschichte geliefert hat.

In diesem Absatz geht es um:.....
.....

1.4. Beantworten Sie folgende Fragen im Plenum.

- Welches Ziel wollten Sie erreichen?
- Was haben Sie gemacht, um das Ziel zu erreichen?
- Was haben Sie für ihre nächste Textarbeit gelernt?

2. Schritt des Strategietrainings

SÄTZE ANALYSIEREN

2.1. Lesen Sie sich den Infokasten durch. Teilen Sie Ihre Gedanken im Plenum.

SÄTZE ANALYSIEREN

Teilen Sie lange Sätze in mehrere kurze Sätze auf. Beachten Sie dabei sowohl den grammatischen (z.B. den Hauptsatz, Nebensatz usw.) als auch den inhaltlichen Aufbau des Satzes. Die Sätze sind nach einer solchen Aufteilung leichter zu verstehen. Klären Sie nach der Aufteilung dann die Bedeutung der einzelnen kurzen Sätze.

2.2. Beobachten Sie die Durchführung der Satzanalyse am folgenden Satz. Notieren Sie sich die Antworten.

Diese Literaturepoche umfasste aufgrund unterschiedlichen historischen Ereignisse vielfältige literarische Strömungen, zwar liefen diese unter unterschiedliche Bedingungen ab, dennoch zeigten sie eine gleichbleibende Grundtendenz.

Die Literaturepoche.....

Die literarischen Strömungen.....

Die Grundtendenz.....

2.3. Lesen Sie den Text durch und notieren Sie sich 1-2 Sätze, welche Sie mit der vorgeführten Technik besser verstehen würden. Führen Sie nach dem Notieren dieser Sätze die Analyse wie im vorgeführten Beispiel selbst durch. Stellen Sie ihre Beispiele im Plenum vor.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

2.4. Beantworten Sie folgende Fragen im Plenum.

- Welches Ziel wollten Sie erreichen?
- Was haben Sie gemacht, um das Ziel zu erreichen?
- Was haben Sie für ihre nächste Textarbeit gelernt?

3. Schritt des Strategietrainings

TEXTBEZÜGE ANALYSIEREN

3.1 Lesen Sie sich den Infokasten durch. Teilen Sie Ihre Gedanken im Plenum.

TEXTBEZÜGE ANALYSIEREN

Die Absätze eines Textes sind in der Regel durch bestimmte Wörter inhaltlich miteinander verbunden. Sie stellen den Bezug zur Aussage des vorherigen Absatzes her. Dieser Bezug kann grammatisch sein (z.B. durch Konnektoren) oder thematisch (z.B. durch Wörter, die sich auf denselben Inhalt beziehen).

Was sind Konnektoren?

Konnektoren sind Verknüpfungselemente bzw. Wörter die Sätze oder Satzteile miteinander verbinden. Um den gedankliche Zusammenhang eines Textes zu verstehen, kann es hilfreich sein die Konnektoren innerhalb eines Textes zu erkennen.

3.2. Beobachten Sie die Durchführung der Strategie „Textbezüge analysieren“ im Plenum und teilen Sie ihre Gedanken mit.

3.3. Lesen Sie Absatz 2. Mit welchen dieser Sätze könnte der Absatz beginnen? Kreuzen Sie die richtige Antwort an.

- a. Die Neue Sachlichkeit bildete die Grundlage für die Schreibweise der Autoren der Weimarer Republik.
- b. Weil sich die Art des Schreibens veränderte, entwickelte sich eines der wichtigsten Merkmale dieser Epoche: Die Neue Sachlichkeit.

3.4. Lesen Sie die Sätze und notieren Sie in der Tabelle die grammatischen und die diesbezüglichen inhaltlichen Verbindungswörter.

- a. Die Neue Sachlichkeit entstand, weil sich die Künstler von der expressionistischen Kunst abstoßen wollten.
- b. Eine neue Wirklichkeit der Technik, Wirtschaft und Gesellschaft prägte das künstlerische Bewusstsein dieser Zeit, allerdings wurde diese Veränderung eher negativ betrachtet.
- c. Des Weiteren beschäftigten sich die Motive dieser Literaturepoche mit den sozialen Problemen der modernen Großstadt, denn die ältere Generation kam mit den wissenschaftlichen Erkenntnissen und dem sozialen und technischen Fortschritt nicht zurecht.

	Satzpaar a	Satzpaar b	Satzpaar c
grammatisch			
inhaltlich			

3.5. Beantworten Sie folgende Fragen im Plenum.

- Welches Ziel wollten Sie erreichen?
- Was haben Sie gemacht, um ihr Ziel zu erreichen?
- Was haben Sie für Ihre nächste Textarbeit gelernt?

Teil 3: Unterrichtsmaterialien der dritten Unterrichtseinheit des Strategietrainings

1. Schritt des Strategietrainings: GLOBALES LESEN EINES TEXTES

1.1. Lesen Sie sich den Infokasten durch. Teilen Sie Ihre Gedanken im Plenum.

GLOBALES LESEN EINES TEXTES

Um die wichtigen Aussagen eines Textes zu verstehen, sollte man am Anfang einer Textarbeit den Text zuerst *global* lesen.

Was ist globales Lesen?

Globales Lesen (auch genannt kursorisches Lesen) bedeutet, dass man einen Text überfliegt. Das bedeutet, dass man nach Schlüsselwörtern sucht und sich einen Überblick über den Textinhalt verschafft. Bevor man einen Text detailliert liest (selektiv), sollte man ihn zunächst überfliegend lesen (global).

1.2. Lesen Sie sich den Text „Die Literatur des Naturalismus“ global durch und kreuzen Sie die richtigen Aussagen an.

Der Autor schreibt,

- dass der Naturalismus eine Protestbewegung war.
- dass es alle Menschen mit ihrem Leben zufrieden waren.
- dass Arno Holz eine Formel entwickelt hat.
- dass der „Sekundenstil“ nicht zum Naturalismus gehört.
- dass die Naturalisten nur über das Leben der Reichen schrieben.

1.3. Beantworten Sie folgende Fragen im Plenum.

- Welches Ziel wollten Sie erreichen?
- Was haben Sie gemacht, um das Ziel zu erreichen?
- Was haben Sie für ihre nächste Textarbeit gelernt?

2. Schritt des Strategietrainings:

DIE HAUPTAUSSAGE JEDES ABSATZES ZUSAMMENFASSEN

2.1. Lesen Sie sich den Infokasten durch. Teilen Sie Ihre Gedanken im Plenum mit.

DIE HAUPTAUSSAGE JEDES ABSATZES ZUSAMMENFASSEN

Um Ihr Textverständnis zu sichern, sollten Sie jeden Absatz eines Textes mit eigenen Worten zusammenfassen. Diese kurzen Zusammenfassungen sollten nur die wichtigsten Informationen enthalten. Mit Hilfe dieser Zusammenfassungen verankern Sie das Textwissen in ihrem Gedächtnis und können somit in einer anderen Situation oder Aufgabenstellung besser auf dieses Wissen zurückgreifen.

2.2. Mit welchem Satz lässt sich die Hauptaussage des zweiten Absatzes am besten beschreiben? Wählen Sie aus.

- Arno Holz ist einer der wichtigsten Vertreter des Naturalismus.
- Die Autoren des Naturalismus waren der Meinung, dass eine Verbesserung der Lebensbedingungen zu einem menschenwürdigen Leben verhelfen würde.
- Die Werke der Naturalisten waren sehr provokativ, denn in ihnen wurden Tabuthemen (wie z.B. Gewalt, Ausbeutung und Prostitution) behandelt.
- Der wirtschaftliche Fortschritt beeinflusste das Leben der Menschen.

2.3. Versuchen Sie, die Hauptaussage des vierten Absatzes in ein bis zwei Sätzen mit Ihren eigenen Worten zu formulieren. Benutzen Sie dabei folgende Wörter.

neue Mittel

Sekundenstil

Wiedergabe

.....

.....

.....

.....

.....

3. Schritt des Strategietrainings:
UNBEKANNTE WÖRTER ERSCHLIEßEN

3.1. Lesen Sie sich den Infokasten durch. Teilen Sie Ihre Gedanken im Plenum mit.

UNBEKANNTE WÖRTER ERSCHLIEßEN

Es ist sehr mühsam, wenn Sie jedes unbekannte Wort im Wörterbuch nachschlagen. Das Lesen wird somit sehr anstrengend. Am Ende kennen Sie dann vielleicht die Bedeutung vieler Wörter, aber Sie haben den Sinn des Textes noch nicht erfasst.

Versuchen Sie daher die Bedeutung der Wörter mit folgenden Mitteln zu ermitteln:

- den Kontext
- die bisherige Kenntnis der Sprache
- Kenntnis anderer Fremdsprachen, z.B. Englisch
- ihr Weltwissen

3.2. Lesen Sie die Sätze und entscheiden Sie, was die korrekte Bedeutung der markierten Wörter ist.

a. „Im Zeitalter des Naturalismus wurde Deutschland eine *Industrienation*. Es wurden sehr viele Fabriken gegründet.“ (Zeile 5-6)

Tipp: Erschließung durch Fremdsprachenkenntnisse und Kontext.

- ein Staat in dem die Bewohner einen niedrigen Lebensstandard haben
- ein Staat ohne eigene politische und wirtschaftliche Macht
- ein Staat, der die soziale Sicherheit und soziale Gerechtigkeit anstrebt
- ein technisch und wirtschaftlich entwickelter Staat mit einer bedeutenden industriellen Produktion

b. „Während die Fabrikbesitzer immer reicher wurden, ging es den Arbeitern immer schlechter. Sie lebten im *Elend*.“ (Zeile 7-8).

Tipp: Erschließung durch Kontext und der bisherigen Kenntnisse in der Sprache.

- sie lebten unter günstigen Umständen
- sie waren zufrieden
- ihnen war alles egal
- es ging ihnen nicht gut

c. „Nur wenn ein Werk der Wirklichkeit entspräche (d.h. die Wirklichkeit „objektiv“ darstelle) hätte es seine höchste *Entfaltung* erreicht.“ (Zeile 25-26)

Tipp: Erschließung durch die bisherigen Kenntnisse in der Sprache.

- etwas wird kleiner
- etwas entwickelt sich
- etwas wird bedeutungslos
- etwas wird länger

3.3. Arbeiten Sie zu zweit. Erschließen Sie die folgenden Begriffe ohne Wörterbuch und notieren Sie kurze Erklärungen.

Überangebot Dichtungsverständnis Bildungssituation Lebensbedingungen

.....
.....
.....
.....
.....

3.4. Beantworten Sie folgende Fragen im Plenum.

- Welches Ziel wollten Sie erreichen?
- Was haben Sie gemacht, um das Ziel zu erreichen?
- Was haben Sie für ihre nächste Textarbeit gelernt?

Teil 4: Unterrichtsmaterialien der vierten Unterrichtseinheit des Strategietrainings

1. Schritt des Strategietrainings:

VORWISSEN AKTIVIEREN

1.1. Lesen Sie sich den Infokasten durch. Teilen Sie Ihre Gedanken im Plenum.

VORWISSEN AKTIVIEREN

Ein Text wird erst dann informativ, wenn Sie den Textinhalt mit Ihrem eigenen Vorwissen verknüpfen. Das Aktivieren des Vorwissens wird Ihnen dabei helfen, die Texte besser zu verstehen. Bevor Sie mit dem Lesen eines Textes beginnen, sollten Sie sich Gedanken zum Thema machen und sich folgende Fragen stellen:

- Was wissen Sie schon über dieses Thema?
- Was möchten Sie darüber noch wissen?

1.2. Was fällt Ihnen zum Thema „Naturalismus“ ein?
Ergänzen Sie möglichst viele Wörter.



1.3. Beantworten Sie folgende Fragen im Plenum.

- Welches Ziel wollten Sie erreichen?
- Was haben Sie gemacht, um das Ziel zu erreichen?
- Was haben Sie für ihre nächste Textarbeit gelernt?

2. Schritt des Strategietrainings

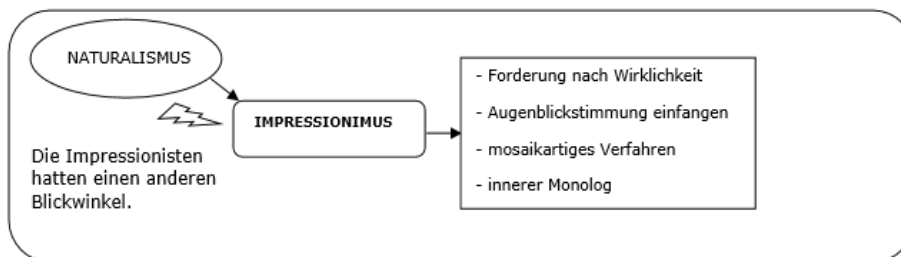
VISUALISIEREN DES TEXTES

2.1. Lesen Sie sich den Infokasten durch. Teilen Sie Ihre Gedanken im Plenum.

VISUALISIEREN DES TEXTES

Neben den farblichen Markierungen und Unterstreichungen im Text gibt es auch die Möglichkeit, Informationen grafisch zu strukturieren. Mit Hilfe dieser grafischen Strukturen können Sie sich ein gedankliches „Bild vom Text“ machen. Auf diese Weise können Sie komplexe Zusammenhänge und die Beziehungen zwischen den Daten übersichtlich darstellen.

2.2. Beobachten Sie die Durchführung der Visualisierung des Textes „Die Korrektur des Naturalismus: Der Impressionismus“ und notieren Sie sich die ausgeführte Visualisierung in das folgende Kästchen.



2.3. Lesen Sie den Text „Gegen den Naturalismus: der Symbolismus“. Markieren Sie die wesentlichen Informationen in dem Text und stellen Sie diese im vorgegeben Kästchen grafisch dar.

2.4. Beantworten Sie folgende Fragen im Plenum.

- Welches Ziel wollten Sie erreichen?
- Was haben Sie gemacht, um das Ziel zu erreichen?
- Was haben Sie für ihre nächste Textarbeit gelernt?

3. Schritt des Strategietrainings
SELEKTIVES LESEN EINES TEXTES

3.1 Lesen Sie sich den Infokasten durch. Teilen Sie Ihre Gedanken im Plenum.

SELEKTIVES LESEN EINES TEXTES

Um ganz bestimmte Informationen eines Textes zu ermitteln, sollte man einen Text selektiv lesen.

Was ist selektives Lesen?

Selektives Lesen (auch genannt zielgerichtetes Lesen) bedeutet, dass man gezielt nach einer bestimmten Information (Zahlen, Daten, Fakten) sucht, d.h. man hat eine bestimmte Frage und sucht gezielt nach einer Antwort im Text.

Bevor Sie mit dem Lesen des Textes beginnen, sollten Sie sich die Fragen gut durchlesen. Denn nur so wissen Sie, wonach Sie genau suchen müssen.

Wenn Sie die Fragen verstanden haben, müssen Sie den Text nicht von Anfang bis zum Ende lesen und jedes Detail verstehen. Sie überfliegen den Text und suchen gezielt nach Antworten auf Ihre Fragen.

3.2. Beobachten Sie die Durchführung des „selektiven Lesens“ am Text „Die Korrektur des Naturalismus: Der Impressionismus“ im Plenum und notieren Sie die gefundenen Antworten.

a. Was ermöglicht der „Innere Monolog“ dem Dichter?

.....

b. Wie heißt der impressionistische Roman von Rainer Maria Rilke?

.....

c. Warum lehnten die Impressionisten die Konzeption der Naturalisten ab?

.....

3.3. Versuchen Sie in 5 Minuten die folgenden Informationen im Text „Gegen den Naturalismus: der Symbolismus“ zu finden. Die Reihenfolge der Fragen entspricht nicht der Reihenfolge im Text!

a. Was steht im Symbolismus im Vordergrund?

.....

b. Warum verlangen die Texte Stefan Georgs die vollste Konzentration der Leser?

.....

c. Wie stellt der Symbolismus die „Wirklichkeit“ dar?

.....

3.4. Beantworten Sie folgende Fragen im Plenum.

- Welches Ziel wollten Sie erreichen?
- Was haben Sie gemacht, um das Ziel zu erreichen

Teil 5: Unterrichtsmaterialien der fünften Unterrichtseinheit des Strategietrainings

1. Schritt des Strategietrainings:

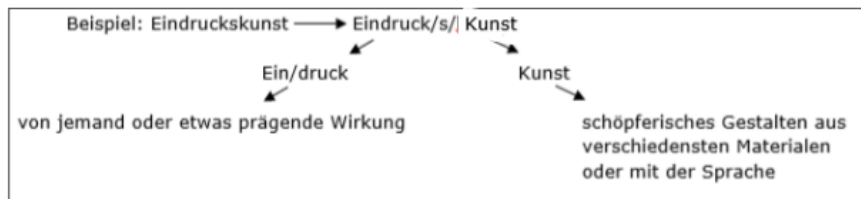
LANGE FACHBEGRIFFE AUFLÖSEN

1.1. Lesen Sie sich den Infokasten durch. Teilen Sie Ihre Gedanken im Plenum.

LANGE FACHBEGRIFFE AUFLÖSEN

Viele Fachwörter sind Komposita (Zusammensetzungen von mehreren Wörtern), die so nicht im Wörterbuch stehen. Sie müssen diese Komposita deshalb auseinandernehmen und einzeln nachschlagen, um sie zu verstehen. Häufig hilft auch hier der Kontext beim Verständnis des Wortes.

1.2. Betrachten Sie das folgende Beispiel der Auflösung des Fachbegriffes „Eindruckskunst“. Beachten Sie die Ihnen vorgeführten Gedankenvorgänge.



1.3. Erklären Sie die folgenden Begriffe mithilfe von geeigneten Wörterbüchern.

- „Zeitlich läuft der Expressionismus mit dem Ersten Weltkrieg weitgehend parallel, doch weisen gerade die Dichtungen Heinrichs Manns, Alfred Döblins und Franz Kafkas über die *Epochengrenzen* hinaus.“

.....
.....

- Auch sie waren vom Film beeinflusst, sei es, dass sie Szenen schreiben wollten, sei es, dass sie in ihre literarischen Werke Stilmittel aufnahmen, die aus der Welt des Films entliehen; man denke nur an die *Montagetechnik* oder den *Bewusstseinsstrom*, wie Döblin in seinem Roman *Berlin Alexanderplatz* einsetzte.

.....
.....

1.4. Beantworten Sie folgende Fragen im Plenum.

- Welches Ziel wollten Sie erreichen?
- Was haben Sie gemacht, um das Ziel zu erreichen?
- Was haben Sie für ihre nächste Textarbeit gelernt?

2. Schritt des Strategietrainings

TEXTBEZÜGE AUFLÖSEN

2.1. Lesen Sie sich den Infokasten durch. Teilen Sie Ihre Gedanken im Plenum.

TEXTBEZÜGE AUFLÖSEN

Beim Lesen sollten Sie sich immer bewusst sein, auf wen oder was sich Pronomen oder Adverbien beziehen. Wenn aufgrund der Grammatik mehrere Bezüge möglich sind, ist das manchmal nicht so einfach. Analysieren Sie dann den Kontext und zeichnen Sie die Textbezüge in den Text ein.

2.2. Beobachten Sie die Durchführung der Auflösung des Textes. Übertragen Sie die Textbezüge in ihren eigenen Text.

Der Expressionismus (1910-1925)

Die Epoche des Expressionismus

- 1 Der Begriff „Expressionismus“ (lat. expressio: Ausdruck) meint eine Gegenbewegung
- 2 zur Eindruckskunst des Impressionismus und zur l'art-pour-l'art-Gesinnung des Symbolismus.
- 3 Ursprünglich wurde er für die junge Generation von Malern verwendet, die sich unter dem
- 4 Einfluss von Cézanne und van Gogh 1905 in Dresden („Die Brücke“: Nolde, Kirchner, Heckel,
- 5 Schmidt-Rottluff) und 1910 in München („der blaue Reiter“: Kandinsky, Marc, Klee, Macke)
- 6 zusammenfanden. Nicht mehr die nuancierten Eindrücke der Außenwelt, sondern der
- 7 künstlerische Ausdruck der eigenen Innenwelt stand im Mittelpunkt des Interesses. Kurt Hiller
- 8 übertrug den Stilbegriff auf die Literatur. Zeitlich läuft der Expressionismus mit dem Ersten
- 9 Weltkrieg weitgehend parallel, doch weisen gerade die Dichtungen Heinrichs Mann, Alfred
- 10 Döblins und Franz Kafkas über die Epochengrenzen hinaus.

2.3. Lesen Sie sich den restlichen Text durch und zeichnen Sie die Textbezüge in den restlichen Teil des Textes ein.

2.4. Beantworten Sie folgende Fragen im Plenum.

- Welches Ziel wollten Sie erreichen?
- Was haben Sie gemacht, um das Ziel zu erreichen?
- Was haben Sie für ihre nächste Textarbeit gelernt?

3. Schritt des Strategietrainings
BEKANNTE TEXTTEILE MARKIEREN

3.1 Lesen Sie sich den Infokasten durch. Teilen Sie Ihre Gedanken im Plenum.

BEKANNTE TEXTTEILE MARKIEREN

Vor dem Lesen eines neuen Textes sind Ihnen schon viele Wörter, Aussagen oder bestimmte Inhalte aus dem Text bekannt. Markieren Sie diese bekannten Wörter und Teilsätze und Aussagen. So schaffen Sie sich ein Verständnisgerüst. Gehen Sie dann von diesen bekannten Textteilen aus und versuchen Sie, möglichst viel von dem Inhalt des Textes zu verstehen.

Sie sollten während des Lesens, trotz dem nicht Verstehens bestimmter Textteile, versuchen weiterzulesen. Es muss Ihnen nicht die Bedeutung jedes einzelnen Wortes oder jedes Satzes bekannt sein, um den Textinhalt zu verstehen. „Überspringen“ Sie zunächst solche „problematischen“ Textstellen und versuchen Sie festzustellen, was Ihnen schon bekannt ist oder was sie verstehen. Nachdem Sie festgestellt haben, was Ihnen bekannt ist, wird Ihnen die Lösung der „problematischen“ Textstellen leichter fallen.

3.2. Beobachten Sie die Durchführung der Strategie „Bekanntes Textteile markieren“. Versuchen Sie mit Hilfe dieser Durchführung die folgende Frage zu beantworten.

a. Was stand in den Werken der Expressionisten im Vordergrund?

.....

3.3. Markieren Sie nun den restlichen Text und versuchen Sie, mit Ihren markierten Textteilen folgende Fragen mit einfachen Sätzen zu beantworten.

a. Welche Arten der Kunst gibt es im Expressionismus?

.....

.....

b. Warum war Berlin ein Sammelpunkt für die Expressionisten?

.....

.....

c. Was war den Expressionisten in Ihren Werken wichtig?

.....

.....

3.4. Beantworten Sie folgende Fragen im Plenum.

- Welches Ziel wollten Sie erreichen?
- Was haben Sie gemacht, um das Ziel zu erreichen?
- Was haben Sie für ihre nächste Textarbeit gelernt?

Teil 6: Unterrichtsmaterialien der sechsten Unterrichtseinheit des Strategietrainings

1. Schritt des Strategietrainings:

BEDEUTUNG MITHILFE GRAMMATISCHER KENNTNISSE ERSCHLIEßEN

1.1 Lesen Sie sich den Infokasten durch. Teilen Sie Ihre Gedanken im Plenum.

BEDEUTUNG MITHILFE GRAMMATISCHER KENNTNISSE ERSCHLIEßEN

Wenn Sie Ihre grammatischen Kenntnisse aktivieren, können Sie vielleicht trotz unbekannter Satzteile erraten, ob Sie diesen Teil nachschlagen müssen oder ob Sie ihn überlesen können, weil er nicht so wichtig ist. Vielleicht gelingt es Ihnen auch, den Sinn aufgrund Ihrer Grammatikkenntnisse teilweise zu erraten.

Beispielsweise können Sie folgende grammatische Aspekte bei der Texterschließung beachten:

1. Beachtung der Substantive:

- Vor einem Substantiv steht in der Regel ein Artikelwort (**Die** Autoren.../ **Manche** Werke .../ **Meine** Werke...). Zwischen einem Artikel und einem Substantiv steht oft ein Adjektiv, das dieses Substantiv erläutert (Die **berühmtesten** Werke...). Nach einem Substantiv steht oft ein Genitivattribut (... die Werke **der Autoren**...), ein Präpositionalattribut (die Erforschung **durch die Sprachwissenschaftler**...), ein Relativsatz (... die Werke, **die in Deutschland**...) usw.

2. Beachtung der Objekte:

- Die Beachtung der Objekte und deren Kasus (Nominativ, Akkusativ, Dativ und Genitiv) können bei der Sinnerschließung behilflich sein. Denn die Beachtung des Kasus der Objekte ermöglicht es die verschiedenen Satzglieder im Satz unterscheidbar zu machen.

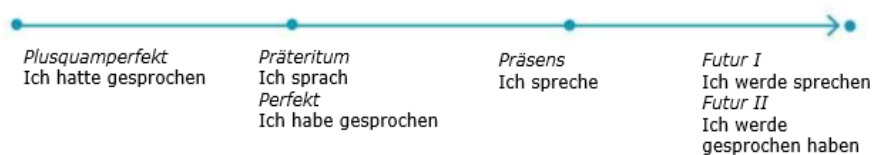
Bsp.: Genitivobjekt: Der Autor wurde **des Verrats** beschuldigt.

Frage: Wessen wurde der Autor beschuldigt?"

Antwort: „ Des Verrats“.

3. Beachtung des Tempus der Verben:

- In der deutschen Sprache gibt es sechs verschiedene Zeitformen (auch genannt Tempus). Die Beachtung der Zeitformen hilft dabei den inhaltlichen Zusammenhang besser zu verstehen. Selbst wenn man den Inhalt des Textes nicht komplett versteht, kann man mit Hilfe des Tempus den Inhalt zu mindestens zeitlich in eine Beziehung setzen oder den zeitlichen Zusammenhang nachvollziehen.



1.2. Beobachten Sie die Durchführung der Strategie „Bedeutung mithilfe grammatischer Kenntnisse erschließen“ im Plenum und teilen Sie ihre Gedanken mit.

1.3 Ergänzen Sie die folgenden Lücken des Textes und notieren Sie den Tempus der einzelnen Verben. Benutzen Sie dafür Ihre grammatischen Kenntnisse.

Schon vor der Machtergreifung werden öffentlich Maßnahmen gegen die NS-feindlichen Autoren , mit denen man sie mundtot machen könne. Das reicht von der Androhung eines Schreibverbots bis zu Joseph Goebbels' Ankündigung, „schreibende Gesindel an die Wand“ zu stellen. Während man solche Äußerungen zunächst noch als Schaumschlagerei einer radikalisierten Biertischpolitik wertet, sich bereits zu Beginn der nationalsozialistischen Herrschaft, wie ernst diese Wortwahl zu nehmen ist.

Lücke 1:

Lücke 2:

Lücke 3:

1.4. Beantworten Sie folgende Fragen im Plenum.

- Welches Ziel wollten Sie erreichen?
- Was haben Sie gemacht, um das Ziel zu erreichen?
- Was haben Sie für Ihre nächste Textarbeit gelernt?

2. Schritt des Strategietrainings:

LAUTES LESEN

2.1. Lesen Sie sich den Infokasten durch. Teilen Sie Ihre Gedanken im Plenum.

LAUTES LESEN

Das laute Lesen ist eine stark diskutierte Lesestrategie. Leseprofis sind der Meinung, dass diese Strategie zu viel Zeit raubt. Jedoch bildet das laute Lesen insbesondere im Fremdsprachenunterricht eine effiziente Strategie. Denn man kann mit dem lauten Lesen eine Überprüfung hörbarer Fehler durchführen. Das laute Lesen hat somit eine diagnostische Funktion. Somit können beim lauten Lesen die Defizite festgestellt und ausgebessert werden. Das laute Lesen bildet auch eine gute Vorbereitung für einen Vortrag und für das sinnerfassende Lesen, da man den Text aufgrund der Intonation besser erschließen kann. Zwar verringert das Laute Lesen das Lesetempo, jedoch hilft es im Fremdsprachenunterricht die eigene Aussprache zu trainieren und den Textinhalt besser zu verstehen. So ist es dem Leser selbst überlassen, ob er nur komplexe Stellen des Textes, den gesamten Text oder aber auch gar nicht laut liest.

2.2. Beobachten Sie die Durchführung der Strategie „Lauter Lesen“ im Plenum und teilen Sie ihre Gedanken mit.

2.3. Lesen sie den restlichen Teil des Textes laut durch und teilen Sie ihre Gedanken mit.

2.4. Beantworten Sie folgende Fragen im Plenum.

- Welches Ziel wollten Sie erreichen? - Was haben Sie gemacht, um das Ziel zu erreichen?

Teil 7: Unterrichtsmaterialien der siebten Unterrichtseinheit des Strategietrainings

1. Schritt des Strategietrainings:

LESETEMPO ANPASSEN

1.1 Lesen Sie sich den Infokasten durch. Teilen Sie Ihre Gedanken im Plenum.

LESETEMPO ANPASSEN

Was ist das Lesetempo?

Unter dem Lesetempo ist die Schnelligkeit bzw. Geschwindigkeit zu verstehen, in der ein Leser liest. Während lesegeübte Leser sehr schnell sinnerfassend lesen können, sind leseungeübte Leser sehr langsam was das sinnerfassende Lesen angeht. Jeder Leser hat ein anderes Lesetempo. Außerdem passt jeder Leser beim Lesen eines Textes sein Lesetempo dem Inhalt und der Komplexität des Textes an. Je vertrauter oder einfacher ein Text ist desto schneller kann der den Text gelesen werden.

1.2. Beobachten Sie die praktische Durchführung im Plenum und teilen Sie ihre Gedanken mit.

1.3 Lesen Sie den folgenden Textabschnitt. Markieren Sie bitte die Stellen in denen sich ihr Lesetempo verringert hat.

Die moderne Deutsche Kurzgeschichte ist somit ein Produkt des Krieges nach 1945. Ihr Vorbild war die amerikanische „short story“, wie man sie z.B. von Hemingway kannte, und die im Gefolge der Massenpresse, Tageszeitungen etwa, entstanden war. Diese Gattung scheint in der damaligen Situation für die deutschen Schriftsteller das richtige Medium gewesen zu sein: Einmal konnte man damit an die so begierig aufgenommene anglo-amerikanische Tradition anknüpfen, zudem löste sich das Problem der Papierknappheit fast von selbst. Und noch ein Aspekt, vielleicht sogar der wichtigste, kommt hinzu: Die Dichter hatten in der unmittelbaren Nachkriegszeit zwar den Drang sich mitzuteilen, aber kaum die Kraft, einen langen Roman oder ein streng aufgebautes Drama zu verfassen. Auch wäre es bei der damals unter den Schriftstellern und Intellektuellen herrschenden „geistigen Unbehaustheit“, die sich nach dem Zusammenbruch der bis dahin gültigen Werteordnung in der Suche nach neuen ethischen wie ästhetischen Kategorien manifestierte, wohl nicht möglich gewesen, sofort schlüssige Orientierungshilfen und Problemlösungen anzubieten. Mit der Kurzgeschichte bestand jedoch die Möglichkeit, Probleme und Krisensituationen aufzuzeigen und literarisch zu gestalten, die Lösung dabei allerdings den Rezipienten zu überlassen.

1.4. Beantworten Sie folgende Fragen im Plenum.

- Was hat Ihnen die Beachtung des Lesetempos gebracht?
- Für wie wichtig halten Sie das schnelle Lesen?
- Was haben Sie für Ihre nächste Textarbeit gelernt?

2. Schritt des Strategietrainings:

DETAILLIERTES LESEN

2.1. Lesen Sie sich den Infokasten durch. Teilen Sie Ihre Gedanken im Plenum.

DETAILLIERTES LESEN

Was ist das detaillierte Lesen?

Beim detaillierten Lesen, auch genannt „intensives“ oder „totales Lesen“, liest man einen Text so genau bis man jede Einzelheit und jedes Detail verstanden hat. Das bedeutet, dass man den Text „intensiv“ liest. Also man liest Schritt für Schritt und Zeile für Zeile damit man den Text als Ganzes im Detail versteht.

2.2. Beobachten Sie die Durchführung der Strategie „Detailliertes Lesen“ im Plenum und teilen Sie ihre Gedanken mit.

2.3. Lesen Sie den folgenden Absatz nach dem Prinzip des detaillierten Lesens.

Notieren Sie dabei die Informationen aus dem Text stichpunktartig und die Namen der Lesestrategien die sie angewendet haben.

Die Gattungsmerkmale der Kurzgeschichte sorgen dafür, dass der Rezipient die eigentliche Aussage des Textes nicht auf den ersten Blick erkennt. Um die Aussage des Textes zu verstehen müssen die Rezipienten zwischen den Zeilen lesen und die Handlungen miteinander verknüpfen. Weitere Merkmale der Kurzgeschichte bestehen z.B. in der Auswahl der gewählten Themen, Handlungen und Personen. In Kurzgeschichten werden meistens konfliktreiche und nur skizzenhaft dargestellte Situationen dargestellt. Außerdem spielt die Geschichte nur an wenigen Orten und es gibt nur eine einsträngige Handlung. In dieser einsträngigen Handlung wird ein entscheidender Einschnitt aus dem Leben der handelnden Person oder Figur erzählt. Des Weiteren stammen die Figuren bzw. Personen in Kurzgeschichte aus dem alltäglichen Leben und haben keine heldenhaften Tugenden.

Informationen:

.....
.....
.....
.....

Angewendete Lesestrategien:

.....

2.4. Beantworten Sie folgende Fragen im Plenum.

- Welches Ziel wollten Sie erreichen?
- Was haben Sie gemacht, um das Ziel zu erreichen?
- Was haben Sie für ihre nächste Textarbeit gelernt?

3. Schritt des Strategietrainings:

ZUSAMMENFASSUNG SCHREIBEN

3.1. Lesen Sie sich den Infokasten durch. Teilen Sie Ihre Gedanken im Plenum.

Was ist eine Zusammenfassung?

Eine Zusammenfassung ist eine Kurzfassung eines Textes. Diese Kurzfassung informiert den Leser über den eigentlichen Originaltext. Ein Leser der die Zusammenfassung liest, will sich ein Bild von dem Originaltext machen.

Was muss man beim Schreiben einer Zusammenfassung beachten?

Um eine gute Zusammenfassung schreiben zu können, muss man den Text verstanden haben. Das bedeutet, dass man vor dem eigentlichen Schreibprozess einen erfolgreichen Leseprozess durchgeführt haben muss. Außerdem muss man beim Schreiben einer Zusammenfassung darauf achten, dass man nicht jedes kleine Detail aufzeigt.

Es ist wichtig, dem Leser einen kompakten Überblick verschaffen zu können.

Das bedeutet also, dass eine Zusammenfassung eine kurze und kompakte Übersicht über die Inhalte, die Thesen, die Kernfragen, die Argumente und die wichtigsten Ergebnisse und Situationen beinhalten muss.

Wie schreibt man eine Zusammenfassung?

Das Schreiben einer guten Zusammenfassung umfasst drei Teilschritte.

Diese Schritte können folgendermaßen dargestellt werden:

1. Schritt: Lesen des Textes

Vor dem eigentlichen Schreiben der Zusammenfassung müssen folgende Schritte beim Lesen des Textes beachtet werden:

- Gliedern des Textes
- Schlüsselwörter identifizieren
- wichtige Textstellen unterstreichen

2. Schritt: Abstrahieren

Beim Abstrahieren des Textes geht es darum den wichtigsten Inhalt aus dem Text abzuleiten. Hierbei müssen folgende Schritte beachtet werden:

- Schematisches Darstellen der Inhaltsstruktur
- Unterscheiden von Haupt- und Nebensachen

3. Schritt: Das Schreiben der Zusammenfassung

Das Schreiben einer Zusammenfassung ist an eine bestimmte Form und Merkmale gebunden. Diese Merkmale können folgendermaßen dargestellt werden:

- Eine Zusammenfassung besteht aus drei Teilen:
 1. Einleitung
 2. Hauptteil
 3. Schluss
- Eine Zusammenfassung steht im Präsens.
- Die Darstellung ist knapp, sachlich und übersichtlich.
- Die Inhaltsangabe enthält wörtliche Rede
- Ein kurzer Kommentar kann am Ende eingefügt werden.

- 3.2. Beobachten Sie die praktische Durchführung der Tipps zum Schreiben einer Zusammenfassung im Plenum und teilen Sie ihre Gedanken mit.

Tipps und Redemittel:

Einleitung:

In der Einleitung sollten folgende Elemente enthalten sein:

- **Nennung der Textsorte (Sachtext, Kurzgeschichte, Reportage usw.)**
- **Name des Autors**
- **Titel des Textes**
- **Thema des Textes**
- **Erscheinungsdatum**
- **Kurzer Satz, den den gesamten Inhalt des Textes zusammenfasst.**

Beispiel:

In dem Text mit dem Titel "....." geht es um

Der Text "....." ist am in der erschienen.

Er behandelt das Thema.....

Hauptteil:

Im Hauptteil werden die wichtigsten Textaussagen dargestellt. Es geht nicht darum diese Aussagen chronologisch wiederzugeben, sondern darum eine logische Gliederung zu verfolgen. Beim Hauptteil sollten die W- Fragen (Wer, Was, Wo, Wann, Warum? ... etc.) beantwortet werden.

Im Hauptteil sollten folgende Elemente enthalten sein:

- **Konnektoren, welche die Informationen logisch miteinander verbinden**

Beispiel:

Erstens..., Zweitens ..., Einerseits ..., Andererseits ..., Außerdem ...,
Des Weiteren ..., Allerdings ..., sodass ..., weshalb ..., darum ... usw.)

- **Darstellung der Meinung des Autoren oder des Inhalts:**

Beispiel:

- Der Autor zeigt (sagt/ behauptet/ meint), dass...
- Im Text wird dargelegt, dass ...
- Im Anschluss daran wird festgestellt, dass ...
- Der Autor ist der Ansicht, dass ...
- Nach der Meinung von...

Schluss:

Im Schluss wird der Text abgeschlossen. Dieses Abschließen kann man folgendermaßen gestalten:

Beispiel:

- Zusammenfassende kann man sagen, dass ...
- Nach Meinung von ...
- Meiner Meinung nach ...

ANHANG-5:UNTERRICHTSVERLÄUFE DES LESESTRATEGIETRAININGS

Verlaufsplan für die 1. Einheit des Strategietrainings			
<u>Lernziel:</u> Die Lernenden können sechs Top-Down Lesestrategien angemessen gebrauchen.			
<u>Inhalt der Unterrichtseinheit:</u>			
Das Eingehen auf die Strategien,			
<ol style="list-style-type: none"> 1. „Nutzung des Titels um Vermutungen zum Textinhalt aufzustellen“; 2. „Beachtung der Textsorte“; 3. „Vermutungen zum weiteren Textinhalt aufstellen“; 4. „Notieren von Schlüsselwörtern“; 5. „Unterstreichen wichtiger Textstellen“; 6. „Markieren von wichtigen Textstellen mit farbigen Stiften oder Sternen“. 			
<u>Arbeitsmaterial:</u> Arbeitsblätter, PowerPoint Präsentation (siehe Anhang 3)			
<u>Lernaufgabe:</u> Die Studenten sollen die Instruktionsschritte des Strategietrainings befolgen und den vorhandenen Texts unter der Anwendung der vermittelten Lesestrategien bearbeiten.			
<u>Textinhalt:</u> Text über die Literaturepoche des „Realismus“			
Dauer: 60-90 Minuten			
Phase	Inhalt	Sozialform	Medien
Schritt 1.1: Bewusstmachung der Lesestrategie „Nutzung des Titels um Vermutungen zum Textinhalt aufzustellen“, „Beachtung der Textsorte“ und „Vermutungen zum weiteren Textinhalt aufstellen“	Lehrkraft präsentiert die unterschiedlichen Textsorten und erklärt die einzelnen Merkmale und Eigenschaften dieser Strategie durch die Erläuterung der Strategie „Nutzungs des Titels um Vermutungen zum Textinhalt aufzustellen“	Frontalunterricht;	Powerpoint, Arbeitsblatt, Tafel
zu Schritt 1.2: Orientierung auf die Anwendung einer Strategie und Verbalisierung von Gedanken in Bezug auf das Aktivieren von Vorwissen	Die Lehrkraft demonstriert mit wie sie selbst Vermutungen zum weiteren Textinhalt aufstellt und begründet dabei das eigene gedankliche Verhalten.	Lehrer-Schüler-Gespräch im Plenum;	Arbeitsblatt, Tafel, PowerPoint Präsentation

Schritt 1.3: Erprobung und Übung der dargestellten Strategie	Die Lerner wenden die Strategie selbst an	Im Plenum;	Tafelbild, Arbeitsblatt, PowerPoint Präsentation
Schritt 1.4: Evaluierung der durchgeführten Strategieanwendung	Die Lernenden reflektieren ihre Gedanken zur geübten Strategie indem sie die Fragen beantworten.	Im Plenum	Arbeitsblatt, PowerPoint Präsentation
Schritt 2.1: Bewusstmachung der Lesestrategie „Notieren von Schlüsselwörtern“, „Unterstreichen wichtiger Textstellen“ und „Markieren von wichtigen Textstellen mit farbigen Stiften oder Sternen“	Die Lehrkraft erklärt die einzelnen Merkmale und Eigenschaften dieser Strategien	Frontalunterricht;	Arbeitsblatt, PowerPoint Präsentation
zu Schritt 2.2: Orientierung auf die Anwendung einer Strategie und Verbalisierung von Gedanken	Die Lehrkraft wendet die Strategien laut denkend auf dem ersten Abschnitt des Textes an	Lehrer-Schüler-Gespräch; Im Plenum	PowerPoint Präsentation
Schritt 2.3: Erprobung und Übung der dargestellten Strategie	Die Lehrkraft unterstützt die Lerner bei der selbständigen Ausführung der Aufgaben	Partnerarbeit; Lehrkraft steht bei Fragen zur Verfügung	Arbeitsblatt, PowerPoint Präsentation
Schritt 2.4: Evaluierung der durchgeführten Strategieanwendung	Die Lernenden führen gedankliche Reflexionen aus indem sie die Fragen beantworten.	Im Plenum	Arbeitsblatt

Verlaufsplan für die 2. Einheit des Strategietrainings

Lernziel: Die Lernenden können drei Bottom-Up Lesestrategien und eine Top-Down Lesestrategie angemessen gebrauchen.

Inhalt der Unterrichtseinheit:

Das Eingehen auf die Strategien,

1. „Beachtung der Anfänge und Enden von Paragraphen“ (Top-Down Lesestrategie);
2. „Durchgängiges Lesen von Anfang bis zum Ende eine Paragraphen“ (Bottom Up Lesestrategie);
3. „Nutzung von Schrägstrichen, um Sätze grammatisch aufzuteilen“ (Bottom-Up Lesestrategie);
4. „Beachtung von Konnektoren, um die Satzstruktur zu verstehen“ (Bottom- Up Lesestrategie).

Arbeitsmaterial: Arbeitsblätter, PowerPoint Präsentation (siehe Anhang 3)

Lernaufgabe: Die Studenten sollen die Instruktionsschritte des Strategietrainings befolgen und den vorhandenen Texts unter der Anwendung der vermittelten Lesestrategien bearbeiten.

Textinhalt: Text über die Literaturepoche der „Weimarer Republik“

Dauer: 60-90 Minuten

Phase	Inhalt	Sozialform	Medien
Schritt 1.1: Bewusstmachung der Lesestrategie „Absätze eines Textes analysieren“	Lehrkraft erklärt die einzelnen Merkmale und Eigenschaften dieser Strategie	Frontalunterricht;	Powerpoint, Arbeitsblatt, Tafel
zu Schritt 1.2: Orientierung auf die Anwendung einer Strategie und Verbalisierung von Gedanken	Die Lehrkraft demonstriert wie man einen Absatz analysieren kann und begründet dabei das eigene gedankliche Verhalten.	Lehrer-Schüler-Gespräch im Plenum;	Arbeitsblatt, Tafel
Schritt 1.3: Erprobung und Übung der dargestellten Strategie	Die Lerner führen die vorgeführte Arbeit selbst durch.	Im Plenum;	Tafelbild, Arbeitsblatt
Schritt 1.4: Evaluierung der durchgeführten Strategieanwendung	Die Lernenden reflektieren ihre Gedanken zur geübten Strategie indem sie die Fragen beantworten.	Im Plenum	Arbeitsblatt
Schritt 2.1: Bewusstmachung der Lesestrategie „Nutzung von Schrägstrichen, um Sätze grammatisch aufzuteilen“	Die Lehrkraft erklärt die einzelnen Merkmale und Eigenschaften dieser Strategie	Frontalunterricht;	Arbeitsblatt, PC mit Powerpoint

zu Schritt 2.2: Orientierung auf die Anwendung einer Strategie und Verbalisierung von Gedanken	Die Lehrkraft wendet die Strategie laut denkend auf einem Textabschnitt an	Lehrer-Schüler- Gespräch; Im Plenum	PCs mit Powerpoint; Arbeitsblatt
Schritt 2.3: Erprobung und Übung der dargestellten Strategie	Die Lehrkraft unterstützt die Lerner bei der Anwendung dieser Strategie; Präsentation der Vorschläge im Plenum	Partnerarbeit; Lehrkraft steht bei Fragen zur Verfügung	Arbeitsblatt, PC mit Powerpoint
Schritt 2.4: Evaluierung der durchgeführten Strategieanwendung	Die Lernenden führen gedankliche Reflexionen aus indem sie die Fragen beantworten.	Im Plenum	Arbeitsblatt
Schritt 3.1: Bewusstmachung der Lesestrategie „Beachtung von Konnektoren, um die Satzstruktur zu verstehen“	Lehrkraft erklärt die einzelnen Merkmale und Eigenschaften dieser Strategie	Frontalunterricht; Lehrkraft erklärt die einzelnen Merkmale und Eigenschaften dieser Strategie	PC mit Powerpoint, Arbeitsblatt
zu Schritt 3.2: Orientierung auf die Anwendung einer Strategie und Verbalisierung von Gedanken	Die Lehrkraft demonstriert mit Hilfe des ersten Textes wie man die Textbezüge mit Hilfe von Konnektoren analysieren kann	Lehrer-Schüler- Gespräch; im Plenum	PC mit Powerpoint, Arbeitsblatt
Schritt 3.3: Erprobung und Übung der dargestellten Strategie	Die Lernenden lösen die restlichen Aufgaben; Besprechen der Antworten im Plenum	Einzelarbeit	Arbeitsblatt, Kursbuch
Schritt 3.4: Evaluierung der durchgeführten Strategieanwendung	Die Lernenden führen gedankliche Reflexionen aus indem sie die Fragen beantworten.	Im Plenum	Arbeitsblatt

Verlaufsplan für die 3. Einheit des Strategietrainings

Lernziel: Die Lernenden können fünf Top-Down Lesestrategien und eine Bottom-Up Lesestrategie angemessen gebrauchen.

Inhalt der Unterrichtseinheit:

Das Eingehen auf die Strategien,

1. „globales Lesen des Textes vor dem detaillierten Lesen“ (Top-Down Lesestrategie);
2. „versuchen die Hauptgedanken der einzelnen Paragraphen zu formulieren“ (Top-Down Lesestrategie);
3. „Nutzung von Anhaltspunkten im Text, um die Bedeutung unbekannter Wörter oder Wortgruppen zu erraten“ (Top-Down Lesestrategie);
4. „Nutzung des Vorwissens beim Erraten der Bedeutung von unbekanntem Wörtern oder Wortgruppen“ (Top-Down Lesestrategie);
5. „Verstehen des Textes ohne das Übersetzen in die Muttersprache“ (Top-Down Lesestrategie);
6. „Übersetzen jedes einzelnen Satzes in die Muttersprache“ (Bottom-Up Lesestrategie).

Arbeitsmaterial: Arbeitsblätter, PowerPoint Präsentation (siehe Anhang 3)

Lernaufgabe: Die Studenten sollen die Instruktionsschritte des Strategietrainings befolgen und den vorhandenen Texts unter der Anwendung der vermittelten Lesestrategien bearbeiten.

Textinhalt: Text über die Literaturepoche der „Naturalismus“

Dauer: 60-90 Minuten

Phase	Inhalt	Sozialform	Medien
Schritt 1.1: Bewusstmachung des Lesestils „globales Lesen“	Lehrkraft erklärt die einzelnen Merkmale und Eigenschaften dieser Strategie	Frontalunterricht;	PC mit Powerpoint, Arbeitsblatt
zu Schritt 1.1: Orientierung auf die Anwendung einer Strategie und Verbalisierung von Gedanken in Bezug auf das globale Lesen von Texten	Die Lehrkraft demonstriert mit Hilfe des ersten Absatzes des Textes wie man global liest. Dabei begründet die Lehrkraft das eigene gedankliche Verhalten.	Lehrer-Schüler-Gespräch im Plenum;	PC mit Powerpoint, Arbeitsblatt
Schritt 1.2: Erprobung und Übung der dargestellten Strategie	Die Lehrkraft unterstützt die Lerner bei der Ausführung einer Aufgabenstellung, in der zuvor vorgestellten Strategie angewendet werden muss; Besprechen der Antwort	Gruppenarbeit (2-3 Personen)	Arbeitsblatt
Schritt 1.3: Evaluierung der durchgeführten Strategieanwendung	Die Lernenden reflektieren ihre Gedanken zur geübten Strategie indem sie die Fragen beantworten.	Im Plenum	Arbeitsblatt

Schritt 2.1: Bewusstmachung der Lesestrategie „versuchen die Hauptgedanken der einzelnen Paragraphen zu formulieren“	Die Lehrkraft erläutert die Strategie und erklärt ihre Eigenschaften.	Frontalunterricht;	Arbeitsblatt, PC mit Powerpoint
zu Schritt 2.1: Orientierung auf die Anwendung einer Strategie und Verbalisierung von Gedanken	Die Lehrkraft wendet die Strategie laut denkend auf dem ersten Absatz des Textes an	Lehrer-Schüler-Gespräch; Im Plenum	PCs mit Powerpoint; Arbeitsblatt
Schritt 2.2: Erprobung und Übung der dargestellten Strategie	Die Lehrkraft unterstützt die Lerner bei der Ausführung einer Aufgabenstellung, in der die zuvor vorgestellte Strategie angewendet werden muss; Besprechen der Antworten	Partnerarbeit;	Arbeitsblatt, PC mit Powerpoint
Schritt 2d: Evaluierung der durchgeführten Strategieanwendung	Die Lernenden führen gedankliche Reflexionen aus indem sie die Fragen beantworten.	Im Plenum	Arbeitsblatt
Schritt 3a: Bewusstmachung der Lesestrategien bezüglich der Bedeutungserschließung von unbekanntem Wörtern	Die Lehrkraft erläutert die Strategien, welche man bei der Bedeutungserschließung von unbekanntem Wörtern nutzen kann.	Frontalunterricht;	PC mit Powerpoint, Arbeitsblatt
Schritt 3b: Orientierung auf die Anwendung einer Strategie	Die Lehrkraft demonstriert den Einsatz dieser unterschiedlichen Strategien und verbalisiert ihre Gedanken	Lehrer-Schüler-Gespräch; im Plenum	PC mit Powerpoint, Arbeitsblatt
Schritt 3c: Erprobung und Übung der dargestellten Strategie	Die Lernenden erschließen die Bedeutung weitere Wörter selbstständig	Einzelarbeit	Arbeitsblatt, Kursbuch
Schritt 3d: Evaluierung der durchgeführten Strategieanwendung	Die Lernenden führen gedankliche Reflexionen aus indem sie die Fragen beantworten.	Im Plenum	Arbeitsblatt

Verlaufsplan für die 4. Einheit des Strategietrainings

Lernziel: Die Lernenden können drei Top-Down Lesestrategien angemessen gebrauchen.

Inhalt der Unterrichtseinheit:

Das Eingehen auf die Strategien,

1. „Verknüpfung des Textinhalts mit dem Vorwissen“;
2. „Mentales Verbildlichen der Textaussagen“;
3. „Lesen des Textes nachdem man die dazugehörigen Fragen gelesen hat“.

Arbeitsmaterial: Arbeitsblätter, PowerPoint Präsentation (siehe Anhang 3)

Lernaufgabe: Die Studenten sollen die Instruktionsschritte des Strategietrainings befolgen und den vorhandenen Texts unter der Anwendung der vermittelten Lesestrategien bearbeiten.

Textinhalt: Text über die Literaturepoche der „Impressionismus“ und „Symbolismus“

Dauer: 60-90 Minuten

Phase	Inhalt	Sozialform	Medien
Schritt 1.1: Bewusstmachung der Lesestrategie „Relation von Vorwissen und Textinformation“	Lehrkraft erklärt die einzelnen Merkmale und Eigenschaften dieser Strategie	Frontalunterricht;	Arbeitsblatt, Tafel
zu Schritt 1.1: Orientierung auf die Anwendung einer Strategie und Verbalisierung von Gedanken in Bezug auf das Aktivieren von Vorwissen	Die Lehrkraft demonstriert mit Hilfe der Mindmap wie man sein Vorwissen aktivieren kann. Dabei begründet die Lehrkraft das eigene gedankliche Vorgehen.	Lehrer-Schüler-Gespräch im Plenum;	Arbeitsblatt, Tafel
Schritt 1.2: Erprobung und Übung der dargestellten Strategie	Die Lerner führen die vorgeführte Arbeit selbst durch.	Im Plenum; Lehrkraft steht bei Fragen zur Verfügung	Tafelbild, Arbeitsblatt
Schritt 1.3: Evaluierung der durchgeführten Strategieanwendung	Die Lernenden reflektieren ihre Gedanken zur geübten Strategie indem sie die Fragen beantworten.	Im Plenum	Arbeitsblatt
Schritt 2.1: Bewusstmachung der Lesestrategie „Visualisieren des Textes“	Die Lehrkraft erläutert die Strategie und erklärt ihre Eigenschaften und ihren Nutzen.	Frontalunterricht; Lehrkraft erklärt die einzelnen Merkmale und Eigenschaften dieser Strategie	Arbeitsblatt, PC mit Powerpoint
zu Schritt 2.2: Orientierung auf die Anwendung einer Strategie und Verbalisierung von Gedanken	Die Lehrkraft wendet die Strategie laut denkend auf dem ersten Textabschnitt an und gestaltet dazu eine Visualisierung	Lehrer-Schüler-Gespräch; Im Plenum	PCs mit Powerpoint; Arbeitsblatt

Schritt 2.3: Erprobung und Übung der dargestellten Strategie	Die Lehrkraft unterstützt die Lerner bei der Ausführung der Aufgabenstellung, in der die Lerner die zuvor vorgestellte Strategie mit dem zweiten Textabschnitt anwenden müssen; Präsentation der Vorschläge	Partnerarbeit; Lehrkraft steht bei Fragen zur Verfügung	Arbeitsblatt, PC mit Powerpoint
Schritt 2.4: Evaluierung der durchgeführten Strategieanwendung	Die Lernenden führen gedankliche Reflexionen aus indem sie die Fragen beantworten.	Im Plenum	Arbeitsblatt
Schritt 3.1: Bewusstmachung der Lesestrategie „Selektives Lesen“	Die Lehrkraft erläutert Eigenschaften des selektiven Lesens	Frontalunterricht; Lehrkraft erklärt die einzelnen Merkmale und Eigenschaften dieser Strategie	PC mit Powerpoint, Arbeitsblatt
zu Schritt 3.2: Orientierung auf die Anwendung einer Strategie und Verbalisierung von Gedanken	Die Lehrkraft demonstriert mit Hilfe des ersten Textes wie man selektiv liest und löst die diesbezügliche Aufgabe aus dem Arbeitsblatt	Lehrer-Schüler-Gespräch; im Plenum	PC mit Powerpoint, Arbeitsblatt
Schritt 3.3: Erprobung und Übung der dargestellten Strategie	Die Lernenden lösen die restlichen Aufgaben; Besprechen der Antworten	Einzelarbeit	Arbeitsblatt, Kursbuch
Schritt 3.4: Evaluierung der durchgeführten Strategieanwendung	Die Lernenden führen gedankliche Reflexionen aus indem sie die Fragen beantworten.	Im Plenum	Arbeitsblatt

Verlaufsplan für die 5. Einheit des Strategietrainings

Lernziel: Die Lernenden können drei Top-Down und zwei Bottom-Up Lesestrategien angemessen gebrauchen.

Inhalt der Unterrichtseinheit:

Das Eingehen auf die Strategien,

1. „Aufteilung des Wortes um die Bedeutung zu verstehen“ (Bottom-Up Lesestrategie);
2. „Kontrollieren worauf sich jedes einzelne Pronomen bezieht“ (Bottom-Up Lesestrategie);
3. „Weiterlesen selbst bei Schwierigkeiten“ (Top-Down Lesestrategie);
4. „Überspringen von unbekanntem Wörtern“ (Top-Down Lesestrategie);
5. „Überspringen von nicht verstandenen Sätzen“ (Top-Down Lesestrategie).

Arbeitsmaterial: Arbeitsblätter, PowerPoint Präsentation (siehe Anhang 3)

Lernaufgabe: Die Studenten sollen die Instruktionsschritte des Strategietrainings befolgen und den vorhandenen Texts unter der Anwendung der vermittelten Lesestrategien bearbeiten.

Textinhalt: Text über die Literaturepoche der „Expressionismus“

Dauer: 60-90 Minuten

Phase	Inhalt	Sozialform	Medien
Schritt 1.1: Bewusstmachung der Lesestrategie „Aufteilung des Wortes um die Bedeutung zu verstehen“	Lehrkraft erläutert das Aufteilen von zusammengesetzten Wörtern	Frontalunterricht;	PowerPoint, Arbeitsblatt, Tafel
zu Schritt 1.2: Orientierung auf die Anwendung einer Strategie und Verbalisierung von Gedanken	Die Lehrkraft demonstriert mit wie sie selbst ein zusammengesetztes Wort aufteilt und begründet dabei das eigene gedankliche Verhalten.	Plenum;	Arbeitsblatt, Tafel, PowerPoint Präsentation
Schritt 1.3: Erprobung und Übung der dargestellten Strategie	Die Lerner führen die vorgeführte Arbeit selbst durch.	Im Plenum; Lehrkraft steht bei Fragen zur Verfügung	Tafelbild, Arbeitsblatt, PowerPoint Präsentation
Schritt 1.4: Evaluierung der durchgeführten Strategieanwendung	Die Lernenden reflektieren ihre Gedanken zur geübten Strategie indem sie die Fragen beantworten.	Im Plenum	Arbeitsblatt, PowerPoint Präsentation
Schritt 2.1: Bewusstmachung der Lesestrategie „Kontrollieren worauf sich jedes einzelne Pronomen bezieht“	Die Lehrkraft erklärt den Inhalt dieser Strategie und nennt Situationen in denen diese Strategie angewendet werden kann	Frontalunterricht;	Arbeitsblatt, PowerPoint Präsentation

Schritt 2.2: Orientierung auf die Anwendung einer Strategie und Verbalisierung von Gedanken	Die Lehrkraft wendet die Strategien laut denkend auf dem ersten Abschnitt des Textes an	Im Plenum	PowerPoint Präsentation
Schritt 2.3: Erprobung und Übung der dargestellten Strategie	Die Lehrkraft unterstützt die Lerner bei der selbständigen Ausführung der Aufgaben	Partnerarbeit; Lehrkraft steht bei Fragen zur Verfügung	Arbeitsblatt, PowerPoint Präsentation
Schritt 2.4: Evaluierung der durchgeführten Strategieanwendung	Die Lernenden führen gedankliche Reflexionen aus indem sie die Fragen beantworten.	Im Plenum	Arbeitsblatt
Schritt 3.1: Bewusstmachung der Lesestrategien „Weiterlesen selbst bei Schwierigkeiten“, „Überspringen von unbekanntem Wörtern“ und „Überspringen von nicht verstandenen Sätzen“	Die Lehrkraft erläutert das Anwenden dieser Strategien.	Im Plenum	Arbeitsblatt, PowerPoint Präsentation
Schritt 3.2: Orientierung auf die Anwendung einer Strategie und Verbalisierung von Gedanken	Die Lehrkraft demonstriert die Logik die hinter der Anwendung dieser Strategien steckt, indem sie einen an die Tafel projizierten Text markiert.	Im Plenum	Arbeitsblatt, PowerPoint Präsentation
Schritt 3.3: Erprobung und Übung der dargestellten Strategie	Die Lernenden wenden die ihnen demonstrierte Strategie selbst auf dem zu lesenden Text an	EA / PA	Arbeitsblatt, PowerPoint Präsentation
Schritt 3.4: Evaluierung der durchgeführten Strategieanwendung	Die Lernenden reflektieren ihre Gedanken zur geübten Strategie indem sie die Fragen beantworten und über deren Inhalt diskutieren	Im Plenum	Arbeitsblatt

Verlaufsplan für die 6. Einheit des Strategietrainings

Lernziel: Die Lernenden können fünf Top-Down Lesestrategien und eine Bottom-Up Lesestrategie angemessen gebrauchen.

Inhalt der Unterrichtseinheit:

Das Eingehen auf die Strategien.

1. „Beachten der Satzstruktur in Bezug auf Satzteile und Satzglieder“
2. „Beachtung des Tempus der Verben“
3. „Beachtung der Satzstruktur (wie z.B. Subjekt, Objekt)“
4. „Lautes Lesen von komplexen Teilen des Textes“
5. „Lautes Lesen des gesamten Textes“

Arbeitsmaterial: Arbeitsblätter, PowerPoint Präsentation

Lernaufgabe: Die Studenten sollen die Instruktionsschritte des Strategietrainings befolgen und den vorhandenen Texts unter der Anwendung der vermittelten Lesestrategien bearbeiten.

Textinhalt: Text über die Literaturepoche der „Exilliteratur“

Dauer: 60-90 Minuten

Phase	Inhalt	Sozialform	Medien
Schritt 1.1: Bewusstmachung der Lesestrategien „Beachten der Satzstruktur in Bezug auf Satzteile und Satzglieder“, „Beachtung des Tempus der Verben“, „Beachtung der Satzstruktur (wie z.B. Subjekt, Objekt)“, „Lautes Lesen von komplexen Teilen des Textes“	Lehrkraft erklärt, dass man die vorhandenen Grammatikkenntnisse für das Verstehen von Textinhalten heranziehen kann.	Frontalunterricht;	PowerPoint Präsentation Arbeitsblatt, Tafel
zu Schritt 1.2: Orientierung auf die Anwendung einer Strategie und Verbalisierung von Gedanken	Die Lehrkraft demonstriert wie man sein grammatisches Wissen beim Lesen benutzen kann.	Plenum;	Arbeitsblatt, Tafel, PowerPoint Präsentation
Schritt 1.3: Erprobung und Übung der dargestellten Strategie	Die Lerner führen die vorgeführte Arbeit selbst durch.	Im Plenum; Lehrkraft steht bei Fragen zur Verfügung	Tafelbild, Arbeitsblatt, PowerPoint Präsentation
Schritt 1.4: Evaluierung der durchgeführten Strategieanwendung	Die Lernenden reflektieren ihre Gedanken zur geübten Strategie indem sie die Fragen beantworten.	Im Plenum	Arbeitsblatt, PowerPoint Präsentation

Schritt 2.1: Bewusstmachung der Lesestrategien bezüglich des „Lautes Lesens“	Die Lehrkraft erklärt den Inhalt dieser Strategie und nennt Situationen in denen diese Strategie angewendet werden kann	Frontalunterricht;	Arbeitsblatt, PowerPoint Präsentation
Schritt 2.2: Orientierung auf die Anwendung einer Strategie und Verbalisierung von Gedanken	Die Lehrkraft wendet die Strategien an indem sie einen Textausschnitt laut vorliest	Im Plenum	PowerPoint Präsentation
Schritt 2.3: Erprobung und Übung der dargestellten Strategie	Die Lerner lesen den Text laut vor sich hin.	Partnerarbeit; Lehrkraft steht bei Fragen zur Verfügung	Arbeitsblatt, PowerPoint Präsentation
Schritt 2.4: Evaluierung der durchgeführten Strategieanwendung	Die Lernenden führen gedankliche Reflexionen aus indem sie die Fragen beantworten.	Im Plenum	Arbeitsblatt

Verlaufsplan für die 7. Einheit des Strategietrainings

Lernziel: Die Lernenden können zwei Top-Down und vier Bottom-Up Lesestrategien angemessen gebrauchen.

Inhalt der Unterrichtseinheit:

1. „Anpassung des Lesetempos an die Komplexität des Textes“ (Bottom-Up Lesestrategie) ;
2. „Verfolgen der gelesenen Textzeile mit dem Finger oder einem Stift“ (Bottom-Up Lesestrategie);
3. „Betrachtung der vorherigen Sätze bei Verständnisproblemen“ (Top-Down Lesestrategie);
4. „Wiederholtes Betrachten von komplexen Textabschnitten“ (Bottom-Up Lesestrategie);
5. „Versuch jedes einzelne Wort im Text zu verstehen“ (Bottom-Up Lesestrategie);
6. „Text mit eigenen Worten zusammenfassen“ (Top-Down Lesestrategie).

Arbeitsmaterial: Arbeitsblätter (siehe Anhang 3)

Lernaufgabe: Die Studenten sollen die Instruktionsschritte des Strategietrainings befolgen und den vorhandenen Texts unter der Anwendung der vermittelten Lesestrategien bearbeiten.


Textinhalt: Text über die „moderne Kurzgeschichte“

Dauer: 60 bis 90 Minuten

Phase	Inhalt	Sozialform	Medien
Schritt 1.1: Bewusstmachung der Lesestrategie „Anpassung des Lesetempos an die Komplexität des Textes“	Lehrkraft erklärt die einzelnen Merkmale und Eigenschaften dieser Strategie	Frontalunterricht;	Arbeitsblatt, Tafel
zu Schritt 1.1: Orientierung auf die Anwendung einer Strategie und Verbalisierung von Gedanken	Die Lehrkraft demonstriert mit Hilfe eines Textabschnittes wie man sein Lesetempo „beobachten“ kann und an welchen Textstellen sich das eigene Lesetempo verringert.	Lehrer-Schüler-Gespräch im Plenum;	Arbeitsblatt, Tafel
Schritt 1.2: Erprobung und Übung der dargestellten Strategie	Die Lerner führen die vorgeführte Arbeit selbst durch.	Im Plenum; Lehrkraft steht bei Fragen zur Verfügung	Tafelbild, Arbeitsblatt
Schritt 1.3: Evaluierung der durchgeführten Strategieanwendung	Die Lernenden reflektieren ihre Gedanken zur geübten Strategie indem sie die Fragen beantworten.	Im Plenum	Arbeitsblatt

Schritt 2.1: Bewusstmachung des Lesestils des „detailliertes Lesens“	Die Lehrkraft erläutert den Lesestil und die damit verbundenen Strategien.	Frontalunterricht; Lehrkraft erklärt die einzelnen Merkmale und Eigenschaften dieser Strategie	Arbeitsblatt
zu Schritt 2.2: Orientierung auf die Anwendung einer Strategie und Verbalisierung von Gedanken	Die Lehrkraft wendet die Strategie laut denkend auf einem Textabschnitt an. Dabei notiert die Lehrkraft auch die gewonnen Informationen aus dem Text und präsentiert die Strategien die er/sie beim detaillierten Lesen anwendet.	Lehrer-Schüler-Gespräch; Im Plenum	Arbeitsblatt
Schritt 2.3: Erprobung und Übung der dargestellten Strategie	Die Lehrkraft unterstützt die Lerner bei der Anwendung des Lesestils und der Lesestrategien bezüglich der vorhandenen Aufgabenstellung; Die Lernenden tauschen sich über das eigene Lösen der Aufgabe mit dem Partner aus.	Partnerarbeit; Lehrkraft steht bei Fragen zur Verfügung	Arbeitsblatt
Schritt 2.4: Evaluierung der durchgeführten Strategieanwendung	Die Lernenden führen gedankliche Reflexionen aus indem sie die Fragen beantworten.	Im Plenum	Arbeitsblatt
Schritt 3.1: Bewusstmachung über das Schreiben einer Zusammenfassung	Besprechung der Eigenschaften einer Zusammenfassung.	Frontalunterricht; Lehrkraft erklärt die einzelnen Merkmale und Eigenschaften dieser Strategie	Arbeitsblatt
zu Schritt 3.2: Orientierung auf die Anwendung einer Strategie und Verbalisierung von Gedanken	Die Lehrkraft benutzt die gegebenen Tipps und Redemittel für den eigenen Text und formuliert Beispielsätze. (Die Lernenden erhalten hier erst den gesamten Text.)	Lehrer-Schüler-Gespräch; im Plenum	Arbeitsblatt
Schritt 3.3: Erprobung und Übung der dargestellten Strategie	Die Lernenden schreiben eine Zusammenfassung. Dabei beachten Sie die Ihnen zuvor vorgestellten Eigenschaften einer Zusammenfassung.	Einzelarbeit	Arbeitsblatt, Kursbuch
Schritt 3.4: Evaluierung der durchgeführten Strategieanwendung	Die Lernenden führen gedankliche Reflexionen aus indem sie die Fragen beantworten.	Im Plenum	Arbeitsblatt

ANHANG 6. ECHTHEITSBESTÄTIGUNG






Assignments Students Grade Book Libraries Calendar Discussion Preferences

NOW VIEWING: HOME > YÜKSEK LISANS TEZ > DIE VERMITTLUNG VON LESESTRATEGIEN UND IHR EINFLUSS AUF DEN STRATEGIEGEBRAUCH

About this page
This is your assignment inbox. To view a paper, click the paper's title. To view an Originality Report, click the paper's Originality Report icon in the similarity column. A ghosted icon indicates that the Originality Report has not yet been generated.

DIE VERMITTLUNG VON LESESTRATEGIEN UND IHR EINFLUS...
INBOX | NOW VIEWING: NEW PAPERS ▾

Submit File [GradeMark Report](#) | [Edit assignment settings](#) | [Email non-submitters](#)

<input type="checkbox"/>	AUTHOR	TITLE	SIMILARITY	GRADE	RESPONSE	FILE	PAPER ID	DATE
<input type="checkbox"/>	Nurcihan Sönmez Genç	DIE VERMITTLUNG VON LESESTRATEGIEN UND I...	3%				617580404	23-Dec-2015

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

<i>Adı Soyadı</i>	Nurcihan Sönmez Genç
<i>Doğum Yeri</i>	Hamburg (Almanya)
<i>Doğum Tarihi</i>	09.10.1988

Eğitim Durumu

<i>Lise</i>	Gymnasiale Oberstufe Bergedorf, Hamburg (Almanya)	2008
<i>Lisans</i>	Hacettepe Üniversitesi, Alman Dili Eğitimi	2009-2013
<i>Yüksek Lisans</i>	Hacettepe Üniversitesi, Alman Dili Eğitimi	2013-
<i>Yabancı Dil</i>	Almanca: Okuma (çok iyi), Yazma (çok iyi), Konuşma (çok iyi) İngilizce: Okuma (iyi), Yazma (İyi), Konuşma (iyi) İspanyolca: Okuma (orta), Yazma (orta), Konuşma (orta)	

İş Deneyimi

<i>Çalıştığı Kurumlar</i>	TED Ankara Koleji Lise Bölümü (Almanca Öğretmeni)	2013-2014
	Hacettepe Üniversitesi, Alman Dili Eğitimi (Araş. Gör.)	2014-

İletişim

<i>e-Posta Adresi</i>	nurcihan.sonmez@hacettepe.edu.tr
<i>Jüri Tarihi</i>	18.12.2015