

## Allgemeiner Beitrag

Gülay Heppinar\* und Aysel Uzuntaş

# Leseförderung durch integriertes Lesen und Schreiben am Beispiel der Deutschlehrausbildung in der Türkei

<https://doi.org/10.1515/infodaf-2017-0093>

**Zusammenfassung:** Die Lesekompetenz stellt eine grundlegende Voraussetzung sowohl für den Erfolg im Studium als auch für den Erfolg im zukünftigen Lehrerberuf der Studierenden der fremdsprachlichen Deutschlehrausbildung in der Türkei dar und sollte gezielt gefördert werden. Ziel dieses Aufsatzes ist es, ein Unterrichtskonzept zur Förderung der Lesekompetenz im Fachbereich Deutsch als Fremdsprache in der Türkei (Deutschlehrausbildung) vorzustellen und die Auswirkungen des eingesetzten Instrumentariums auf die Entwicklung der Lesekompetenz empirisch darzustellen. Zu diesem Zweck wurde eine Interventionsstudie durchgeführt, die in Form eines Förder-Kontroll-Vergleichs angelegt ist. Zur Erfassung der Leseleistung wurden in der Förder- und Kontrollgruppe Lesetests (Vortest-Endtest) aus der Deutschen Sprachprüfung für den Hochschulzugang (DSH) eingesetzt. Aus den Ergebnissen geht hervor, dass sich die Lesekompetenz der Studierenden der Fördergruppe durch das Unterrichtskonzept „Leseförderung durch integriertes Lesen und Schreiben“ im Vergleich zu den Studierenden der Kontrollgruppe signifikant verbessert hat.

**Stichwörter:** Lesekompetenz, Lesestrategien, Textkompetenz, Fremdsprachendidaktik

**Abstract:** Reading Competence is the basic prerequisite for the students to be successful during their education and in the profession of teaching; therefore,

---

In diesem Artikel werden Ergebnisse aus dem Dissertationsprojekt von Gülay Heppinar (2016) zum Thema „Lesekompetenzvermittlung im Fach Deutsch als Fremdsprache: Eine quantitative Studie zum Einsatz von Sachtexten in der türkischen Deutschlehrausbildung“ dargestellt, die von Assoc. Prof. Dr. Aysel Uzuntaş betreut wurde.

---

\*Kontaktperson: Dr. Gülay Heppinar, E-Mail: [gulay.heppinar@marmara.edu.tr](mailto:gulay.heppinar@marmara.edu.tr)  
Assoc. Prof. Dr. Aysel Uzuntaş, E-Mail: [uzuntas@tau.edu.tr](mailto:uzuntas@tau.edu.tr)

reading competence must be developed. This paper aims to present a model course to develop reading competence of the students registered for German Language Education programs, and to measure empirically the model course's effectiveness on the development of those students' reading competence. For this end, an experimental research model including an experimental group and a control group was used. A reading comprehension test taken from the German Language Test (DSH) for admittance to university was given to the experimental and control groups (pretest-posttest design) to assess the reading competence in this study. At the end of the study, thanks to "developing reading competence in combination with reading and writing", the model course designed by the researcher, the reading comprehension test given – in a pretest-posttest design – to the experimental and control groups showed a significant difference between the two groups in favor of the experimental group.

**Keywords:** Reading Competence, Reading Strategies, Text Competence, Foreign Language Teaching

## 1 Einleitung

Die intensiven Diskussionen über das Konzept zur Förderung der Handlungsfähigkeit und über die Rolle der sprachlichen Fertigkeiten in der Fremdsprachendidaktik hatten zur Folge, dass heute die Rolle und Wichtigkeit der Textkompetenz im Fremdsprachenunterricht in den Mittelpunkt rücken (Feld-Knapp 2014: 137). Unter dem Begriff *Textkompetenz* wird die Fähigkeit verstanden,

„Texte selbstständig zu lesen, das Gelesene mit den eigenen Kenntnissen in Beziehung zu setzen und die dabei gewonnenen Informationen und Erkenntnisse für das weitere Denken, Sprechen und Handeln zu nutzen. Textkompetenz schließt die Fähigkeit ein, Texte für andere herzustellen und damit Gedanken, Wertungen und Absichten verständlich und adäquat mitzuteilen (Portmann-Tselikas 2005: 1f.).

Der Begriff beinhaltet sowohl das Lesen und Schreiben, d.h. die literalen Kompetenzen, als auch das Reflektieren. In dieser Auffassung geht es darum, dass der Lernende in der Lage sein soll, die geschriebene Information abzuwägen und kritisch zu bewerten (Schmölzer-Eibinger 2010: 1131). Dabei sind die literalen Kompetenzbereiche „Lesen“ und „Schreiben“ in einem engen Zusammenhang zu betrachten (vgl. Becker-Mrotzek/ Böttcher 2015; Schmölzer-Eibinger 2010; Thonhauser 2008).

Der DaF-Unterricht in der Türkei erfolgt in einem nicht zielsprachigen Umfeld, so dass das Wissen primär anhand von Texten<sup>1</sup> vermittelt und erworben wird. Im Fachbereich Deutsch als Fremdsprache im Ausland, wo es sich um Deutschlehrerausbildung handelt, wird Deutsch nicht nur als Fremdsprache, sondern auch als Fachsprache vermittelt. Die Kompetenzen in den Teilfertigkeiten sind für die produktiven und rezeptiven Handlungsfähigkeiten von besonderer Relevanz und sind auch studienbegleitend weiterhin zu fördern. Der vorliegende Aufsatz befasst sich mit der Förderung der Lesekompetenz im Fachstudium Deutsch als Fremdsprache. Da der Fokus auf der Lesekompetenz liegt, wird hier Lesekompetenz als Teil der Textkompetenz verstanden, die durch ein Unterrichtskonzept gefördert wird, das Lesen und Schreiben miteinander integriert. Die Förderung der Lesekompetenz im Fachbereich Deutsch als Fremdsprache in der Türkei ist sowohl für den Erfolg im Studium wie auch für die zukünftige Lehrtätigkeit der angehenden LehrerInnen von großer Bedeutung, da sie diese erworbenen Kompetenzen später auch vermitteln werden. Allerdings liegen unseren Wissens keine Ergebnisse empirischer Forschung vor, die ein didaktisches Konzept zur Förderung der Lesekompetenz entwickeln und diese im fremdsprachlichen Deutschunterricht in der Türkei umsetzen. Die Verbesserung der Lesekompetenz der Studierenden der türkischen Deutschlehrerausbildung ist jedoch nur durch die Entwicklung angemessener Vorgehensweisen möglich, die die spezifischen Bedürfnisse der türkischen Studierenden im Ausbildungsprozess berücksichtigen und empirisch überprüft werden. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, wie die Vermittlung der Lesekompetenz in der Fremdsprache Deutsch stattfinden kann. Dabei ist es von großer Bedeutung, konkrete Lernaufgaben bzw. Lernszenarien und Unterrichtsarrangements zu beschreiben und zu gestalten. Daher entwickelte sich die folgende zentrale Forschungsfrage: Wie kann die Lesekompetenz der Studierenden der fremdsprachlichen Deutschlehrerausbildung in der Türkei entwickelt werden? Der Entwurf und die Durchführung des Unterrichtskonzepts nach dem Modell „Leseförderung durch integriertes Lesen und Schreiben“ werden in diesem Aufsatz mit ihren Phasen dargestellt. Ferner wird auch empirisch überprüft, ob das durchgeführte Unterrichtskonzept einen positi-

---

<sup>1</sup> Der in diesem Beitrag verwendete Begriff *Text* orientiert sich an der klassischen Definition von Ehlich (1984). Demnach wird der Text als Mittel sprachlichen Handelns verstanden, der zum Zweck der Überlieferung und Aufbewahrung produziert wird. Dabei können sprachliche Handlungen mittels Schrift oder mittels Tonaufzeichnungen gespeichert werden. Während es sich bei der Speicherung mittels Schrift um die geschriebenen Texte handelt, geht es bei der Speicherung mittels Tonaufzeichnung um die gesprochenen Texte. In beiden Situationen ist der Textrezipient mit dem Text alleine konfrontiert, so dass er den Textproduzenten nicht befragen kann. Diese Sprechsituation wird von Ehlich (1984: 542) als „zerdehnte Sprechsituation“ bezeichnet.

ven Einfluss auf die Lesekompetenz der Studierenden hat. Die Fragestellung und Hypothese dazu lauten wie folgt:

- F: Kann durch das Unterrichtskonzept „Leseförderung durch integriertes Lesen und Schreiben“ die Lesekompetenz der Studierenden der Deutschlehrerausbildung in der Türkei signifikant verbessert werden?
- H: Die Lesekompetenz der Studierenden der Fördergruppe wird durch die Unterrichtseinheit „Leseförderung durch integriertes Lesen und Schreiben“ im Vergleich zu den Studierenden der Kontrollgruppe signifikant verbessert.

## 2 Förderung der Lesekompetenz

Beim Versuch den Begriff *Lesekompetenz* zu fassen, wird dieser entweder als Informationsentnahme aus Texten definiert (z.B. Fritz 1988: 458, Grzesik 1990: 9) oder der funktionale Aspekt der Lesekompetenz wird hervorgehoben, wobei der funktionale Aspekt bei neueren internationalen Studien betont wird. So wird in der PISA-Studie die Lesekompetenz (Reading Literacy) in einem handlungsorientierten Kontext platziert und betrifft die pragmatischen Elemente von Lesekompetenz. Bei der Definition von Lesekompetenz orientiert sich der vorliegende Aufsatz an der PISA-Studie, wonach die Lesekompetenz wie im Folgenden definiert wird:

„Unter Lesekompetenz versteht PISA die Fähigkeit, geschriebene Texte unterschiedlicher Art in ihren Aussagen, ihren Absichten und ihrer formalen Struktur zu verstehen und sie in einen größeren sinnstiftenden Zusammenhang einzuordnen, sowie in der Lage zu sein, Texte für verschiedene Zwecke sachgerecht zu nutzen (Baumert et al. 2001: 22).

Nach dieser Auffassung bezeichnet Lesekompetenz nicht nur die Fähigkeit, Texte zu erschließen und Informationen aus einem Text zu entnehmen, sondern auch eine „aktive (Re-)Konstruktion der Textbedeutung“, die sowohl mit Vor- und Weltwissen als auch mit dem Sprachwissen des Lesers zusammenhängt (vgl. Artelt et al. 2001: 71). Da Lesekompetenz „vielmehr als Fähigkeit anzusehen [ist], schriftliche Dokumente zu verstehen, in denen sowohl verbale Informationen in Form von Schriftzeichen (graphemisch) als auch piktoriale Informationen in Form von Bildzeichen (graphisch) enthalten sind“ (Schnotz/Dutke 2004: 63) untersucht die PISA-Studie sowohl kontinuierliche Texte als auch nicht-kontinuierliche Texte. Aus den PISA-Ergebnissen lassen sich Determinanten der Lesekompetenz ableiten, die Einfluss darauf haben, auf welcher Art und Weise effektiv gelesen wird. Diese können je nach den gegebenen Voraussetzungen variieren und sich gegenseitig beeinflussen. Angelehnt an Artelt (2004) und Streblow (2004) werden die Determinanten der Lesekompetenz als leserbezogene

und textbezogene Kategorien in zwei Hauptkategorien eingeteilt. Die Merkmale wie die kognitive Grundfähigkeit und Arbeitsgedächtnis, Vorwissen, Selbstkonzept, Lesestrategien, Lesemotivation, soziale Lebens- und Lernbedingungen gehören zu der „leserbezogenen Kategorie“, wobei die Merkmale wie die Beschaffenheit des Textes, Leseanforderungen und Aufgabenanforderungen zu der „textbezogenen Kategorie“ zugeordnet werden. Der Fokus bei der Konstruktion des Unterrichtskonzepts in dem vorliegenden Aufsatz liegt auf Förderung des metakognitiven Wissens, Förderung der Lesekompetenz durch Lesestrategien und Förderung der Lesemotivation, die im Folgenden kurz beschrieben werden.

– *Förderung von Lesekompetenz durch Vermittlung des metakognitiven Wissens*

Das metakognitive Wissen ist ein Aspekt des Vorwissens des Lesers. Dabei unterscheidet man zwischen Wissen über Lernstrategien und Wissen über Textmerkmale. Das Wissen über typische Merkmale einzelner Textsorten hat einen positiven Einfluss auf den Leseverstehensprozess (Kintsch 1998). So weisen beispielsweise nicht-literarische Textsorten charakteristische Merkmale auf. „Die Kenntnis der Struktur und des Aufbaus dieser Texte kann im Sinne von Vorstrukturierung die Rezeption des Textinhalts vereinfachen“ (vgl. Kintsch 1998: 287ff.). Darüber hinaus erhalten die Lernenden durch die Vermittlung der Textsortenmerkmale die Möglichkeit, ihre Fähigkeit, konventionelle, kulturspezifische Textmerkmale zu erkennen, aufzubauen und diese beim Schreiben umzusetzen. Dies stellt auch eine Teilkompetenz der Textkompetenz dar. Das Wissen über Textmerkmale aktiviert das Vorwissen und somit wird es möglich, Kohärenzlücken zu schließen.

In der Wissenschaft geht man davon aus, dass durch Schemata Verbindungen zwischen dem Vorwissen des Lesers und den Informationen aus dem Text unterstützt werden können (Linke/Nussbaumer/Portmann 2004: 409; Kintsch 1998: 82). Diese Unterstützung wird mittels Frames und Scripts bzw. Rahmen ermöglicht. Bei Rahmen handelt es sich um „eine musterhafte Gestaltung von Sachen, Personen und Handlungen unter einem bestimmten Stichwort“ (Drosdowski, Hrsg. 1995: 573). Frames oder Rahmen sind statisch organisierte Wissensbestände, die aus drei Aspekten bestehen, „dem Rahmenstichwort, den Kategorien, welche die Beschreibung leisten und dem sprachlichen Beschreibungsinventar“ (ders. 1995: 573). Durch diese Aspekte wird es möglich, jedes Thema zu strukturieren. Als Beispiel kann der Gegenstand „Mobiltelefon“ (Rahmenstichwort) gegeben werden. Die zugehörigen Kategorien sind z.B. *Anbieter, Netz, Funktionen, Kosten, Zubehör*. Diese Kategorien können jeweils durch zusätzliche Informationen (Beschreibungsinventar) ergänzt werden. Bei der Kategorie *Zubehör* können z.B. *Ladegerät* und *Kamera* als zusätzliche Informationen gelten (Hiller 2010: 52). Im Vergleich zu Frames und Rahmen sind *Scripts* dynamisch. Sie

sind prozessual organisierte Wissensbestände, die eine zeitliche Struktur haben. Scripts „beschreiben das Wissen um die Abfolge von Handlungen und Vorgängen“ (ders. 1995: 575). Als Beispiel wird dafür das Restaurant-Script angegeben (ders. 1995: 575). In einem Restaurant-Script ist eine typische Abfolge der Handlungen zu erkennen. Dies betrifft das Betreten des Restaurants, das Auswählen eines Tisches, das Lesen der Speisekarte, das Bezahlen der Rechnung und das Verlassen des Restaurants.

– *Förderung von Lesekompetenz durch Lesestrategien*

Lesestrategiewissen ist nicht nur für das Textverständnis von zentraler Bedeutung, sondern ist auch neben anderen Einflussfaktoren der beste Prädiktor für die Lesekompetenz. Das Lesestrategiewissen hat zum einen hohen Einfluss auf Lesefähigkeiten. Im Hinblick auf das Lesen in der Fremdsprache ist eine Reihe von Forschungen vorhanden, die den Zusammenhang zwischen Leseleistung und dem Wissen über Lesestrategien erforscht haben. In diesen Studien geht es entweder darum, eine theoretische Erklärung zu Lesestrategien zu schaffen (z.B. Finkbeiner 2000, Grotjahn 2003, Tönshoff 2003, Wolff 1997), oder nachzuweisen, dass das Training von Lesestrategien eine Steigerung der Leseverstehensleistung ermöglicht (z.B. Alexander/Judy 1988, Hasselhorn 2001, Klieme 2010, Paris et al. 1983, Pressley 1995; Sobel 2012).

Unter Strategien werden „Verhaltensweisen und Kognitionen, die ein Lerner während des Lernens zur Beeinflussung des Enkodierprozesses anwendet“<sup>2</sup> (Weinstein/Mayer 1986: 315) verstanden. Die vorliegende Arbeit lehnt sich an die Klassifikation von Pintrich (1990), der den Ansatz von Weinstein und Mayer (1986) weiterentwickelt hat und zwischen drei Gruppen von Lernstrategien unterscheidet: Ressourcenmanagement, kognitive Strategien und metakognitive Strategien (Schiefele 1996: 124). Beim Verstehen, dem effektiven Umgang mit Texten und beim Lernen aus Texten sind kognitive und metakognitive Strategien von großer Bedeutung, wobei das Ressourcenmanagement eine untergeordnete Rolle spielt (Schiefele 1996: 124). In Bezug auf die kognitiven Strategien differenziert man zwischen Wiederholungsstrategien, Organisationsstrategien und Elaborationsstrategien (Gold 2010: 50ff.)<sup>3</sup>. Die metakognitiven Strategien hingegen dienen

---

<sup>2</sup> Während manche Wissenschaftler eine Unterscheidung zwischen Lernstrategien und Lerntechniken vornehmen (z.B. Friedrich/Mandl 1992), wird von anderen Wissenschaftlern keine Unterscheidung zwischen diesen beiden Begriffen unternommen (Weinstein/Mayer 1986). Da unseres Erachtens eine eindeutige Abgrenzung oft schwerlich möglich ist, halten wir eine Definition, wie sie Weinstein/Mayer (1986) vornehmen und beides unter dem Begriff *Strategie* auffassen für sinnvoll.

<sup>3</sup> Dazu weitere Informationen (z.B. Gold 2010).

zur Kontrolle kognitiver Vorgänge und beinhalten folgende Strategien: Planung, Überwachung und Regulation (Schiefele 1996, Streblov 2004)<sup>4</sup>. Das Ressourcenmanagement besteht aus den Elementen Zeitplanung, Arbeitsplatzgestaltung und Hilfe von anderen (Schiefele 1996: 124). Die kognitive Ebene stellt dem Leser beim Bearbeiten einer Aufgabe sowohl inhaltliches als auch strategisches Vorwissen zur Verfügung. Im Vergleich dazu handelt es sich auf der metakognitiven Ebene darum, die kognitiven Prozesse zu steuern, zu kontrollieren und an die Textgegebenheiten anzupassen.

– *Förderung von Lesekompetenz durch Lesemotivation*

Die Lesemotivation ist der Wunsch bzw. die Absicht, in einer bestimmten Situation einen spezifischen Text zu lesen (vgl. Schiefele 1996: 50). In der Forschung unterscheidet man zwischen extrinsischer und intrinsischer Lesemotivation (Deci/Ryan 1985). Intrinsische Lesemotivation bezeichnet den Wunsch oder die Absicht, zu lesen, weil das Lesen für sich selbst als interessant, spannend oder befriedigend ist (Deci/Ryan 1985; Pintrich/Schunk 2002; Schiefele 1996: 52). Intrinsische Lesemotivation<sup>5</sup> besteht aus zwei Typen. Man unterscheidet zwischen gegenstandsbezogenem und erlebnisbezogenem Anreiz (vgl. Möller/Schiefele 2004). Bei ersterem liest man, wenn man Interesse am Thema eines Textes hat. Der erlebnisbezogene Leseanreiz ist vorhanden, wenn die Handlung des Lesens auch unabhängig vom Thema positiv erlebt wird (vgl. Schiefele 1996: 52). Im Gegensatz zur intrinsischen Lesemotivation versteht man unter extrinsischer Lesemotivation den Wunsch bzw. die Absicht, zu lesen, weil das Lesen zu einer positiven Folge (z.B. bessere Leistung) führen wird. Dabei liegen die Beweggründe außerhalb der lesenden Person und außerhalb des Textes (vgl. Möller/Schiefele 2004). Alle Arten der Lesemotivation, d.h. sowohl die intrinsische (z.B. Wigfield/Guthrie 1997, Möller/ Schiefele 2004) als auch extrinsische Lesemotivation (z.B. Wigfield/Guthrie 1997) haben einen positiven Effekt auf die Lesekompetenz.

Beim Entwurf des Unterrichtskonzepts als Gegenstand der vorliegenden Arbeit wurden die oben aufgeführten Determinanten der Lesekompetenz herangezogen.

---

4 Dazu weitere Informationen (Schiefele 1996, Streblov 2004).

5 Da Interesse eine Voraussetzung für intrinsische Motivation darstellt, wird in der vorliegenden Arbeit die Determinante *individuelles bzw. thematisches Interesse* in diesem Zusammenhang betrachtet.

## 2.1 Konstruktion des Unterrichtskonzepts „Leseförderung durch integriertes Lesen und Schreiben“

Der Kompetenzbereich Lesen in der Fremdsprache ist nicht nur eine universelle Schlüsselqualifikation, sondern stellt auch eine Voraussetzung dar, um am gesellschaftlichen Leben einer Zielkultur mitzuwirken. Das Lesen ermöglicht den Personen Informationen, Fakten, Ideen, Wertvorstellungen und kulturelle Inhalte aufzunehmen, wodurch ganze Lebensbereiche erschlossen werden können (Artelt et al. 2001: 69). Trotz dieser Bedeutung sind in der Fremdsprache Probleme beim Verstehen eines Textes festzustellen (Sobel 2012). Im Hinblick auf den universitären Bereich ist anzumerken, dass sich die Studierenden der Deutschlehrerausbildung in der Türkei überfordert fühlen, wenn es darum geht, den Inhalt von schwierigen Texten in der Fremdsprache zu erfassen und zu verarbeiten (Hatipoğlu 2015: 70). In der fremdsprachlichen Deutschlehrerausbildung hat die Förderung der Lesekompetenz aufgrund der Lernsituation und der späteren Berufstätigkeit eine Doppelfunktion. Die Besonderheit der Lernsituation im Studiengang Deutsch als Fremdsprache und ihre Didaktik besteht darin, dass im Ausbildungsprozess der angehenden Lehrerinnen und Lehrern die Fremdsprache Medium des Unterrichts darstellt, d.h. die deutsche Sprache fungiert hier „gleichzeitig als Spracherwerbsbereich und Studienobjekt“ (Rösler 2001: 1158). Bei der wissenschaftlichen Beschäftigung im Fachbereich Deutsch als Fremdsprache handelt es sich somit darum, den Input, der bereitgestellt wird, zum einen als Basis des Sachlernens, zum anderen als Hilfsmittel zur Erweiterung der Sprachkenntnisse zu nutzen. Im Ausbildungsprozess sollen die angehenden LehrerInnen in der Lage sein, Theorien und Modelle zu verstehen, Positionen zu vergleichen sowie Konzepte, Hypothesen und Argumente in Fremdsprache zu formulieren (Portmann-Tselikas 2001: 10). Diese Beschäftigung während des Studiums ist textuell geprägt und erfordert solide Sprachkenntnisse.

Die Lesekompetenz nimmt auch bei der Berufstätigkeit der angehenden Lehrerinnen und Lehrern eine zentrale Stelle ein. Die Qualität der Lehrperson hat einen wichtigen Einfluss auf den erfolgreichen (Fremdsprachen)-Unterricht. Krumm weist mit Bezug auf die Hattie-Studie darauf hin, „dass die Person des Lehrers, der Lehrerin, einen erheblichen Einfluss auf Lernererfolg hat, der viel größer ist als der Einfluss der Unterrichtsmethode“ (Krumm 2014: 8). In diesem Zusammenhang müssen die angehenden Lehrerinnen und Lehrer im Bereich Deutsch als Fremdsprache so ausgestattet sein, dass sie sich den Anforderungen der heutigen Zeit stellen und dem Kompetenzprofil eines angehenden Deutschlehrers entsprechen (Hatipoğlu 2015: 45). Im Hinblick auf die Frage, über welche Kompetenzen die angehenden Deutschlehrkräfte verfügen müssen, lässt sich konstatieren, dass die Lesekompetenz, die als rezeptiver Umgang mit schrift-

sprachlich geprägter Sprache aufgefasst wird, eine Schlüsselqualifikation darstellt. Die angehenden Lehrerinnen und Lehrer brauchen bei ihrer späteren Berufstätigkeit eine besondere Form der Lesekompetenz, die über ein alltags-sprachliches Verstehen hinausgeht. Sie müssen nicht nur über die Fähigkeit verfügen, Texte gut zu lesen und zu verstehen, sondern auch mit den Texten metakognitiv so arbeiten können, dass sie ihren eigenen Verstehensprozess und ihr Lehrverhalten reflektieren und diese Erfahrungen umsetzen (Feld-Knapp 2014: 141). Die Deutschlehrkräfte sollen also im Vorfeld die Potenziale des Textes in der Fremdsprache erkennen und in der Lage sein, demgemäß Lehr- und Lernziele für den Fremdsprachenunterricht zu bestimmen (Heppinar 2016: 6).

Beim Entwurf des dem vorliegenden Aufsatz zugrunde liegenden Unterrichtskonzepts „Leseförderung durch integriertes Lesen und Schreiben“ wurden theoretische Grundlagen aus dem Bereich der bilingualen Forschung, der Textlinguistik, der Schreibforschung, der Kognitionspsychologie und der Literalitätsforschung übernommen. Aus der Annahme, dass die Förderung der Textkompetenz einen Beitrag zur Verbesserung der Lesekompetenzleistung der Studierenden leisten wird, dient das „3-Phasen-Modell zur Förderung der Textkompetenz“ von Schmölzer-Eibinger (2008, 2010) als Grundlage für die Konstruktion des Unterrichtskonzepts.<sup>6</sup> Die Konzeption „Leseförderung durch integriertes Lesen und Schreiben“ beruht unter anderem auf drei Determinanten der Lesekompetenz, die sich aus den PISA-Ergebnissen ableiten lassen: Förderung von Lesekompetenz durch Vermittlung des metakognitiven Wissens, Förderung von Lesekompetenz durch Lesestrategien, Förderung von Lesekompetenz durch Lesemotivation. Bei der Entwicklung des Unterrichtskonzepts wurde die Förderung der Lesemotivation beabsichtigt, wobei das Augenmerk auf die Förderung der intrinsischen Lesemotivation lag, um das freiwillige Lesen der Studierenden zu unterstützen. Dabei wurde die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1985) integriert und die Interessentheorie von Krapp (2001) einbezo-

---

<sup>6</sup> Ein wichtiger Bezugspunkt bei der Konzeption der Unterrichtseinheit waren auch zwei Fragebogenerhebungen. In der ersten Fragebogenerhebung (Studie I) ging es darum, die Leistungsbereitschaft in Bezug auf das Lesen in der Fremdsprache Deutsch sowie die studentischen Vorlieben bezüglich der Inhalts- und Themenauswahl der Texte festzustellen und die biografischen Daten der Studierenden zu erfassen (n=140) [für die Ergebnisse dieser Erhebung s. Heppinar 2016: 172]. In der zweiten Fragebogenerhebung (Studie II) wurde untersucht, ob die Lesestrategien, die in der geplanten Unterrichtseinheit zur inhaltlichen Erschließung von deutschen Texten bzw. Sachtexten eingesetzt werden von den Studierenden der Förder- und Kontrollgruppe bekannt sind und ob sie verwendet werden. Darüber hinaus wurden die Gründe für das Lesen in der Fremdsprache Deutsch ermittelt (n=48) [für die Ergebnisse dieser Erhebung s. Heppinar 2016: 182].

gen. Daraus ergaben sich vier Bereiche, die bei der Konstruktion des Unterrichtskonzepts berücksichtigt wurden:

- *Selbstbestimmung* (Deci/Ryan 1985, 1993): Zur Förderung der Selbstbestimmung wurde ein Fragebogen erhoben, damit die Studierenden bei der Textbearbeitung für die Auswahl des Lernstoffs mitverantwortlich wurden. Dabei wurde vor allem die gegenstandsbezogene Lesemotivation gefördert.
- *Kompetenzwahrnehmung* (Deci/Ryan 1985, 1993): Zur Förderung der Kompetenzwahrnehmung wurde versucht, das Vertrauen der Studierenden zu stärken, indem ihnen beispielsweise positives Feedback gegeben wurde, während auf negatives Feedback verzichtet wurde.
- *Soziale Integration* (Deci/Ryan 1985, 1993): Zur Förderung der sozialen Integration wurde ermöglicht, dass die Studierenden sich in den Unterricht eingebunden fühlten und sich gegenseitig halfen. Hier bot sich die Unterrichtsform des kooperativen Lernens bzw. die Partner- und Gruppenarbeit an.
- *Bedeutungsgehalt des Lernstoffs* (Krapp 2001): Zur Förderung der persönlichen Bedeutsamkeit des Lernstoffs wurde ermöglicht, dass die Studierenden die Nützlichkeit des Lernstoffs nachvollziehen konnten.

Bei der Förderung von Lesekompetenz durch Vermittlung des metakognitiven Wissens lag der Fokus auf der Vermittlung des Metawissens über Textsortenmerkmale und auf der Vermittlung des Metawissens über die Begriffe Frames und Scripts. Bei der Förderung von Lesekompetenz durch Lesestrategien lag der Schwerpunkt auf Vervollständigung von lückenhaften Texten, Herausfinden von Schlüsselwörtern, Erstellung von Frames und Scripts sowie Zusammenfassung von Texten. Bei der Förderung von Lesekompetenz durch Lesekompetenz ging es um die Förderung der intrinsischen Lesemotivation. Im Folgenden wird das Unterrichtskonzept näher beschrieben, indem die Unterrichtsmethode, Erarbeitungsphase und die Anwendungsphase dargestellt werden.

### 2.1.1 Lesekorpus und Unterrichtsmethode

Das Lesekorpus setzte sich sowohl aus Sachtexten als auch aus literarischen Texten zusammen. Als Quellen der Sachtexte dienten Zeitungsartikeln, Texte aus Zeitungen und aus dem Internet. Die literarischen Texte stammten aus Zeitungen und aus einem Roman. Die Themen der Texte waren „Schule“, „Handy“ und „Berliner Mauer“. Während das Thema Handy im Bereich der Medien zu verorten ist, gehört das Thema „Berliner Mauer“ zum Bereich der Kultur bzw. Geschichte und das Thema Schule zum Bereich der Bildung. Die Themen der Texte wurden auf der Grundlage der Ergebnisse einer quantitativen Fragebogenerhebung ge-

wählt, um die gegenstandsbezogene Lesemotivation der Studierenden zu fördern<sup>7</sup> (Heppinar 2016: 116). Während in der Erarbeitungsphase fünf Texte zum Einsatz kamen, wurden in der Anwendungsphase mit acht Texten gearbeitet.

Im Hinblick auf die Unterrichtsform wurden zwei Formen eingesetzt: Frontaler Unterricht und kooperatives Lernen. Es ging darum, die einzelnen Lehr-Lernformen zu kennen und die Stärken dieser einzelnen Lehr-Lernformen miteinander zu verbinden. Frontale Unterrichtsformen wurden eingesetzt, um Grundkenntnisse zu den Textanalysekriterien und zu den Begriffen *Frames* und *Scripts* in der Erarbeitungsphase zu vermitteln, zentrale Probleme im Seminarraum zu erörtern, eine gemeinsame Anschlusskommunikation anzuregen, zu einer Sicherung des Unterrichtsinhalts zu kommen und Verständnisfragen zu den Aufgabenstellungen zu klären. Darüber hinaus kamen in der Phase der Auswertung, d.h. beim Präsentieren der Ergebnisse der Studierenden ihrer Gruppenarbeit auch frontale Unterrichtsformen zum Einsatz. Das kooperative Lernen wurde in der Erarbeitungsphase (Metawissen über Textsortenmerkmale und über die Begriffe *Frames* und *Scripts*) und in der Anwendungsphase (3-Phasen-Modell zur Förderung der Lesekompetenz) der Unterrichtseinheit eingesetzt. Dieser Einsatz beruhte auf dem Grundprinzip „Einzelarbeit-Kooperation-Präsentation“ (Brüning/Saum 2009).

### 2.1.2 Erarbeitungsphase

In der Erarbeitungsphase erfolgte die Förderung der Lesekompetenz durch Vermittlung des metakognitiven Wissens, die eine wichtige Determinante der Lesekompetenz darstellt, dass zu einem positiven Einfluss auf den Leseverstehensprozess beitragen kann (Streblov 2004: 287). Damit die Studierenden die Aufgabenstellungen, die auf der Grundlage des 3-Phasen-Modells (Schmölzer-Eibinger 2008, 2011) erstellt wurden, effektiv bearbeiten können, wurden mit ihnen einerseits das Wissen über Textsortenmerkmale und andererseits das Wissen über *Frames* und *Scripts* thematisiert. Die Erarbeitungsphase des Unterrichtskonzepts „Leseförderung durch integriertes Lesen und Schreiben“ umfasste insgesamt sechs Unterrichtsstunden.

#### – *Vermittlung des Wissens über Textsortenmerkmale*

Bei der Vermittlung des Wissens über Textsortenmerkmale, ging es darum, metatextuelles Wissen zu den Textprozeduren zu fördern, die die Probandinnen und Probanden im nächsten Schritt, bearbeiten sollten. Laut der Aufgabenstellungen

---

7 Für die Ergebnisse der Fragebogenerhebung vgl. Heppinar (2016: 172).

im 3-Phasen Modell sollten die Studierenden Sachtexte aus der Presse und literarische Texte lesen, sowie einen argumentativen Brief, einen Bericht und einen erzählenden Text schreiben. Aus diesem Grund wurden in der Erarbeitungsphase Sachtexte mit Informations- und Argumentationsfunktion sowie der erzählende Text thematisiert. Die zentrale Aufgabe in dieser Phase bestand darin, die Sachtexte mit Informations- und Argumentationsfunktion in Einzelarbeit, Partnerarbeit und Gruppenarbeit nach textexternen und textinternen Kriterien zu analysieren und diese mit einem erzählerischen Text zu vergleichen. Diese Analyse erfolgte nach den Textanalysekriterien<sup>8</sup>, die auf dem Textanalysemodell von Brinker (1997) und das Textanalyseraster von Eßer (1997) beruhen. Am Ende der Erarbeitungsphase wurde den Studierenden ein Blatt zu den strukturellen und sprachlichen Merkmalen von Sachtexten mit Informations- und Argumentationsfunktion sowie des erzählenden Textes verteilt. Dieses sollte den Studierenden als Gerüst zur Bearbeitung der Aufgabenstellungen in der Unterrichtseinheit dienen.

– *Vermittlung des Wissens über „Frames und Scripts“*

Als Nächstes wurde in der Erarbeitungsphase das Thema „Frames und Scripts“ behandelt, da die Studierenden im 3-Phasen Modell die Aufgabe erhielten, die Informationen in den vorgegebenen Texten mit Hilfe von Frames und Scripts zu strukturieren. Bei der Vermittlung des Wissens über semantische Mittel zur Erschließung von Sachtexten ging es darum, Verbindungen zwischen dem Vorwissen des Lesers und den Informationen aus dem Text durch Schemata zu unterstützen (Linke/Nussbaumer/Portmann 2004: 409; Kintsch 1998: 82). Diese Unterstützung wurde mittels Frames und Scripts ermöglicht. Im Hinblick auf die Unterrichtspraxis stellen diese einfache Mittel dar, in einem Text sprachlich vermittelten Informationen nachzuvollziehen und ermöglichten somit den Studierenden ihre Lesekompetenz zu verbessern. Durch Frames und Scripts lässt sich zunächst die Makrostruktur des Textes herausarbeiten. In einem nächsten Schritt wird es möglich, die vermittelten Informationen nach statischen und prozessualen Aspekten zu strukturieren. Durch diese zwei Schritte können die Studierenden das Textwissen mit ihren Vorwissensbeständen in Beziehung setzen, was ermöglicht, dass sich die Studierenden während ihres Studiums mit Hilfe von Frames und Scripts in anspruchsvolleren und terminologisch komplexen Texten, wie zum Beispiel Wissenschaftstexten, eine Orientierung verschaffen können (Heppinar 2016: 96).

---

<sup>8</sup> Für die Textanalysekriterien zur Textsortenanalyse in der Erarbeitungsphase der Unterrichtseinheit „Leseförderung durch integriertes Lesen und Schreiben“ (Heppinar 2016: 93) siehe Anhang 1.

### 2.1.3 Anwendungsphase

In der Anwendungsphase des Unterrichtskonzepts „Leseförderung durch integriertes Lesen und Schreiben“ fand die Förderung der Lesekompetenz durch Lesestrategien statt. Diese Förderung erfolgte mit dem Einsatz des 3-Phasen-Modells nach Schmölzer-Eibinger (2008, 2011). Die Anwendungsphase beinhaltet 13 Unterrichtsstunden.

Das 3-Phasen-Modell nach Schmölzer-Eibinger (2008, 2011) ist ein didaktischer Ansatz, der ein Instrumentarium zur Förderung der Textkompetenz bereitstellt. Obwohl die Literale Didaktik primär für Zweitsprachenlernende gedacht ist, die bereits über gute mündliche Sprachfähigkeiten verfügen, jedoch Probleme im Umgang mit Texten haben, ist sie für alle Lernkontexte geeignet, in denen Wissen anhand von Texten vermittelt und erworben wird (Schmölzer-Eibinger 2007: 8f). Die Literale Didaktik ist nicht nur für Muttersprachenlernende, sondern auch für Fremdsprachenlernende in der Schule oder an der Universität, wo Fremdsprache auch als Fachsprache fungiert, geeignet (Heppinar 2016: 81).

Das Modell beinhaltet die Phasen Wissensaktivierung, Arbeit an Texten und Texttransformation (Schmölzer-Eibinger 2011: 191ff.). Aufbauend auf dem 3-Phasen-Modell wurden Aufgabenstellungen<sup>9</sup> zur Förderung von Lesekompetenz erstellt (Heppinar 2016: 98), die folgende Aktivitäten je nach der Phase enthalten (Abb. 1):

---

#### Die durchgeführten Aktivitäten je nach der Phase

**I. Wissensaktivierung:** assoziatives Lesen und Schreiben

**II. Arbeit an Texten:**

- 1) Textkonstruktion: einen Textanfang fortsetzen, Textzwischenstücke ergänzen
- 2) Textrekonstruktion: lückenhafte Texte vervollständigen
- 3) Textexpansion und Textfokussierung:
  - a) Aufgabe 1: Schlüsselwörter finden, Frame-Script-Darstellung erstellen (Text strukturieren)
  - b) Aufgabe 2: Text zusammenfassen

**III. Texttransformation:** einen Text mit einer anderen Textfunktion schreiben

- 1) Erzählenden Text schreiben
  - 2) Bericht schreiben
  - 3) Argumentativen Brief schreiben
- 

**Abbildung 1** (Heppinar 2016: 98)

---

<sup>9</sup> Für ein Beispiel zum Aufgabensetting in der Anwendungsphase des Unterrichtskonzeptes „Leseförderung durch integriertes Lesen und Schreiben“ (Heppinar 2016) siehe Anhang 2.

Aus der Abb. 1 geht hervor, dass *die Wissensaktivierung* durch assoziative Schreib- und Leseaufgaben stattfand. Im Folgenden befindet sich ein Beispiel aus dem im Unterricht eingesetzten Unterrichtskonzept „Leseförderung durch integriertes Lesen und Schreiben“ zum assoziativen Schreiben.

---

**Vorgabe:** Bild zum Thema „Handy“ oder „Berliner Mauer“

---

1. **Einzelarbeit:** Was fällt Ihnen zu diesem Bild auf? Schreiben Sie fünf Minuten lang – ohne abzusetzen – alles auf, was Ihnen zu diesem Bild einfällt.
  2. **Partnerarbeit:** Lesen Sie sich die Texte vor, die Sie geschrieben haben.<sup>10</sup>
- 

Bei den Aufgaben zum assoziativen Schreiben sollten die Studierenden ihre Gedanken und Ideen zu einem Impuls (hier: Bild) schriftlich ausdrücken. Dabei war es wichtig, dass sie ohne Gedankenpausen schreiben, damit der Schreibfluss nicht unterbrochen wird (Hornung 1999).

Die Phase der **Arbeit an Texten** beinhaltete drei Stufen: Textkonstruktion, Textfokussierung und Textexpansion. In dieser Phase erhielten drei Gruppen erzählerische Texte und drei Gruppen Sachtexte, die sie bearbeiten sollten. Bei der Textkonstruktion ging es darum, einen Textanfang fortzusetzen und Textzwischenstücke zu ergänzen. Ein Beispiel dazu:

---

**Vorgabe (Gruppe A):** Erzählerischer Text zum Thema „Handy“ oder „Berliner Mauer“

**Vorgabe (Gruppe B):** Sachtext zum Thema „Handy“ oder „Berliner Mauer“ Eine/r in der Gruppe liest einen Textabsatz zum Thema „Die Berliner-Mauer“ oder zum Thema „Handy“ vor, die anderen Studierenden hören zu und machen sich kurze Notizen.

---

1. **Einzelarbeit:** Kontrollieren Sie Ihre Notizen und vervollständigen Sie sie.
  2. **Gruppenarbeit:** Rekonstruieren Sie den Text möglichst genau. Ergänzen Sie die Lücken mithilfe Ihres vorhandenen Wissens.
  3. **Gruppenarbeit:** Vergleichen Sie Ihren Text mit dem einer anderen Gruppe und versuchen Sie Ihren Text verständlicher und informativer zu gestalten.
  4. **Plenum:** Stellen Sie Ihren Text als Gruppe vor.<sup>11</sup>
- 

Bei der Textexpansion und Textfokussierung sollten die Studierenden Schlüsselwörter finden, Frame-Script-Darstellungen erstellen und Texte zusammenfassen. Hier erhielt die Probandengruppe den ganzen Text und sollte zwei Typen von

---

<sup>10</sup> Diese Aufgabe wurde von Schmölzer-Eibinger (2007) übernommen.

<sup>11</sup> Diese Aufgabe wurde von Schmölzer-Eibinger (2007) übernommen.

Aufgaben bearbeiten: a) Erstellen von Frames und Scripts und b) Schreiben einer Zusammenfassung. Im Folgenden liegt dazu jeweils ein Beispiel vor:

---

#### a) Erstellen von Frames und Scripts

---

**Vorgabe (Gruppe A):** Erzählerischer Text zum Thema „Handy“ oder „Berliner Mauer“

**Vorgabe (Gruppe B):** Sachtext zum Thema „Handy“ oder „Berliner Mauer“

---

1. **Einzelarbeit+Partenerarbeit:** Lesen Sie Ihren Text aufmerksam durch und markieren Sie die Schlüsselbegriffe.
  2. **Gruppenarbeit:** Stellen Sie sich die Schlüsselbegriffe gegenseitig vor und eignen Sie sich für die Schlüsselbegriffe, die für das Globalverständnis wichtig sind.
  3. **Einzelarbeit:** Überlegen Sie sich welche Form der Darstellung (Frames und Scripts) bei diesem Text sinnvoll ist.
  4. **Gruppenarbeit:** Lesen Sie Ihren Text und überlegen Sie sich in Gruppe, welche Form der Darstellung (Frames, Scripts) bei diesem Text sinnvoll ist.
  5. **Partnerarbeit:** Erstellen Sie die ausgewählte Darstellungsform (Frames und Scripts) bei diesem Text.
  6. **Gruppenarbeit:** Stellen Sie sich Ihre Darstellungen gegenseitig vor und machen Sie Verbesserungsvorschläge. Überarbeiten Sie Ihre Darstellungen (Frames und Scripts) anhand der Rückmeldungen.
  7. **Gruppenarbeit:** Stellen Sie Ihre überarbeiteten Darstellungen (Frames und Scripts) zusammen und eignen Sie sich auf eine gemeinsame Darstellung und halten Sie die Ergebnisse auf der Präsentationsfolie (auf dem Präsentationsplakat) fest.
  8. **Plenum:** Stellen Sie die Ergebnisse als Gruppe vor.
- 

Durch die Aufgaben zur Erstellung von Frames und Scripts sollten die Studierenden Informationen in den Texten strukturieren und die Makrostruktur des vorgegebenen Textes herausarbeiten. Die erstellten Frames und Scripts wurden auch beim Zusammenfassen des Textes und bei der Texttransformation genutzt.

In einem nächsten Schritt ging es um das Zusammenfassen von Texten. Ein Beispiel dazu:

---

#### b) Schreiben einer Zusammenfassung

---

**Vorgabe (Gruppe A):** Erzählerischer Text zum Thema „Handy“ oder „Berliner Mauer“

**Vorgabe (Gruppe B):** Sachtext zum Thema „Handy“ oder „Berliner Mauer“

---

1. **Einzelarbeit:** Überlegen Sie sich welche Informationen aus den erstellten Frames/Scripts bei einer Zusammenfassung geeignet ist.
  2. **Gruppenarbeit:** Eignen Sie sich für die Informationen aus den erstellten Frames/Scripts zum Text, die Sie in Ihrer Zusammenfassung verwenden wollen.
  3. **Partnerarbeit:** Fassen Sie Ihren Text zusammen, indem Sie die Informationen aus den erstellten Frames/Scripts zum Text verwenden.
  4. **Gruppenarbeit:** Tauschen Sie die Texte untereinander aus und überarbeiten Sie Ihren Text anhand der Rückmeldungen.
  5. **Plenum:** Stellen Sie die Ergebnisse als Gruppe vor.
-

Beim Zusammenfassen ging es darum, die verstandene Information schriftlich wiederzugeben. Dabei sollten die erstellten Frames und Scripts in der vorherigen Aufgabe die Studierenden unterstützen. Das Erstellen von Frames und Scripts ermöglichte den Studierenden einen Überblick über den zentralen Inhalt zum vorgegebenen Text, so dass eine vom Primärtext unabhängige Zusammenfassung möglich wurde.

In der dritten Phase der **Texttransformation** erhielten die Studierenden die Aufgabe, mit Hilfe von den vorgegebenen Texten (zwei Texte) einen Text mit einer anderen Textfunktion zu schreiben. Dabei sollten sie einen erzählenden Text, Bericht und argumentativen Brief schreiben. Ein Beispiel zum Fassen eines Berichts:

---

**Ziel:** Schreiben eines Sachtextes zum Thema „Berliner Mauer“ mit Informationsfunktion (Bericht)

---

**Schreibszenario:**

Verfassen Sie einen Zeitungsbericht, der an der Unizeitschrift veröffentlicht wird. Berichten Sie über den Bau der Berliner-Mauer (ausgehend von den erstellten Frames und Scripts zu den beiden Texten). Verwenden Sie dabei die folgenden W-Fragen: Wann?, Wer?, Wo/ Wohin?, Was?, Welche Folgen?, Ergebnisse?

---

1. **Einzelarbeit:** Beantworten Sie die W-Fragen für Ihren Bericht. Überlegen Sie sich welche Informationen Sie aus den erstellten Frames und Scripts zu den beiden Texten für Ihren Bericht verwenden möchten.
  2. **Partnerarbeit:** Fertigen Sie eine Gliederung für Ihren Bericht an, indem Sie die Informationen aus den erstellten Frames/Scripts zu den beiden Texten thematisch und zeitlich gruppieren.
  3. **Gruppenarbeit:** Eignen Sie sich für die Informationen aus den erstellten Frames/Scripts zu den beiden Texten, die Sie in Ihrem Bericht verwenden wollen.
  4. **Partnerarbeit:** Schreiben Sie einen Text mit den Informationen aus den erstellten Frames/Scripts zu den beiden Texten.
  5. **Gruppenarbeit:** Stellen Sie sich Ihre Texte gegenseitig vor und machen Sie Verbesserungsvorschläge. Überarbeiten Sie Ihre Texte anhand der Rückmeldungen und verfassen Sie einen (vollständigen) Bericht, indem Sie die Textabschnitte zusammenstellen. Schreiben Sie Ihren Text auf die Präsentationsfolie.
  6. **Plenum:** Lesen Sie die Texte im Seminarraum vor und diskutieren Sie die Texte.
- 

In der Phase Texttransformation sollten die Studierenden sowohl mit einem Sachtext als auch mit einem literarischen Text zum gleichen Thema arbeiten und ihre Kenntnisse und Kompetenzen weiter ausbauen. Es ging darum, die gelesene und verstandene Information in eine andere Textform umzusetzen, d.h. das Gelesene und Verstandene in einem anderen Kontext zu nutzen. Dabei dienten die erstellten Frames und Scripts zur Unterstützung bei eigenen Gestaltungs-ideen.

Die Aufgabenstellungen im Unterrichtskonzept sind eng aufeinander bezogen, wobei sowohl die Lesekompetenzen als auch die Schreibkompetenzen gefördert werden. Somit wird die Lesekompetenz nicht separat von anderen Fertigkeiten geschult, sondern es findet ein integrierter Fremdsprachenunterricht statt. Durch die Aufgaben, die das Lesen und Schreiben umfassen, findet ein Wechsel von der Rezeption zur Produktion statt, wobei das Leseverstehen die Basisfertigkeit nicht für die Rezeption, sondern auch für die Produktion der Texte darstellt (Heppinar 2016: 111). Da die Aufgaben im Unterrichtskonzept zunehmend aus höheren sprachlichen und kognitiven Anforderungen beim Textumgang bestehen, weisen sie eine Progression auf. Daraus folgt, dass durch diese Aufgaben die Lesekompetenz der Studierenden schrittweise aufgebaut und immer stärker gefördert werden konnte.

### **3 Empirische Auswertung des Unterrichtskonzepts „Integriertes Lesen und Schreiben“**

#### **3.1 Forschungsdesign**

Um einen Vergleich zur Wirksamkeit des Unterrichtskonzepts „Leseförderung durch integriertes Lesen und Schreiben“ gegenüber herkömmlichen Methoden zu erhalten, stützt sich die Untersuchung auf ein Feldexperiment<sup>12</sup> in der quantitativen Forschung, wobei die Untersuchung in Form eines Förder-Kontroll-Vergleichs angelegt ist. Im Folgenden sollen die Methoden der Datenerhebung und Datenauswertung, die Vorgehensweise sowie die Stichprobe der Untersuchung beschrieben werden.

#### **3.2 Methoden der Datenerhebung und Datenauswertung**

Zur Erfassung der Leseleistung wurden in der Förder- und Kontrollgruppe Lesetests (Vortest-Endtest) eingesetzt. Dabei wurde bei allen zwei Testverfahren die

---

<sup>12</sup> „Man spricht [...] von Feldexperimenten, wenn der zu untersuchende Gegenstand nicht aus seiner natürlichen Umgebung herausgelöst wird“ (Albert/Koster 2002: 53). Das Experiment findet in echten Unterrichtssituationen statt (ebd.). In einem Feldexperiment werden die Versuchspersonen in Kontroll- und Versuchsgruppen geteilt. Dabei befindet sich ein vergleichbarer Stoff, der mit zwei möglichst gleich starken Gruppen und mit vergleichbaren Lehrpersonen gleichzeitig gelehrt wird (Albert/Koster 2002: 54).

Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang (DSH) zum Leseverstehen benutzt. Die DSH-Lesetests, die im Vor- und Endtest eingesetzt wurden, sind Prüfungen, die vom Fachverband Deutsch als Fremdsprache (FaDaF) als Musterprüfung erstellt wurden und von der Türkisch-Deutschen Universität in Istanbul benutzt wurden (Heppinar 2016: 154). Die DSH-Lesetests bestanden aus folgenden Aufgabentypen: Aufgaben zum Zuordnen, Lückentextaufgaben, Formulieren von Stichwörtern / Kurzantworten, Multiple-Choice-Aufgaben (Richtig-Falsch-Fragen) und Satzformulierungen (Heppinar 2016: 155).

Während in der Fördergruppe das entwickelte Unterrichtskonzept eingesetzt wurde, fand der Unterricht in der Kontrollgruppe unter den konventionellen Methoden der Unterrichtsgestaltung und der Texterschließung statt.

Die *Lesetests* wurden mit Hilfe eines Lösungsrasters ausgewertet. Die Benotung erfolgte in der Weise, dass maximal 100 Punkte vergeben werden konnte. Die Lesetests wurden mit Hilfe des Statistikprogramms SPSS 22.0 für Mac OS ausgewertet. Dabei wurde zur Überprüfung der Hypothesen der Mann-Whitney U-Test<sup>13</sup> und Wilcoxon-Rangsummentest verwendet. Anschließend wurden die Ergebnisse mit der aufgestellten Hypothese (vgl. Abschnitt 1) abgeglichen (Heppinar 2016: 161).

### 3.3 Vorgehensweise

Der DSH-Lesetest wurde in der Förder- und Kontrollgruppe in Form von Vortest und Endtest eingesetzt. Mit dem Vortest wurde zunächst die Ausgangslage der Studierenden ermittelt. Die Studierenden bearbeiteten den Vortest vor der ersten Stunde der Unterrichtseinheit, nämlich Anfang des Sommersemesters 2014/2015 im Rahmen der Lehrveranstaltung „Leseferdigkeit II“ an der Abteilung für Deutsche Sprache und ihre Didaktik der Marmara-Universität in Istanbul. Nach der Unterrichtseinheit (nach 14 Wochen) wurde der Endtest sowohl in der Fördergruppe als auch in der Kontrollgruppe durchgeführt, bewertet und benotet. Die Studierenden erhielten 90 Minuten Zeit für die Bearbeitung der Aufgaben in den DSH-Lesetests.

---

<sup>13</sup> Der Mann-Whitney U-Test wird als die nichtparametrische Alternative zum t-Test eingesetzt. Dabei geht es um die Prüfung von Unterschieden bei zwei unabhängigen Gruppen mit einer Testvariable auf Ordinalskalenniveau (Gültekin-Karakoç/Feldmeier 2014: 197). Die Berechnung auf dem Ordinalskalenniveau wurde herangezogen, weil die Stichprobe gering ist und die Daten keine Normalverteilung aufwiesen. Um statistische Verfahren gewinnbringend anwenden zu können, ist eine ausreichend große Stichprobe wichtig. Empfehlungen für die Mindestgröße einer Stichprobe reichen von 20 Probanden (Porst 2000: 103) bzw. mindestens 30 Probanden (Bortz 2005: 103) bis zu einer 1%igen Stichprobe.

Das Unterrichtskonzept wurde während des Sommersemesters 2014/2015 in derselben Lehrveranstaltung und Abteilung, in der die Lesetests bearbeitet wurden, durchgeführt und dauerte insgesamt 14 Wochen und 19 Unterrichtsstunden.

### 3.4 Beschreibung der Stichprobe

An der Untersuchung nahmen insgesamt 48 Studierende aus dem 1. Studienjahr der Abteilung für Deutsche Sprache und Ihre Didaktik der Marmara-Universität in Istanbul teil, die in Kontroll- und Fördergruppe aufgeteilt wurden. 54,16 % (26 Probanden) der Teilnehmer sind in Deutschland, 39,58 % (19 Probanden) in der Türkei, 4,17 % (2 Probanden) in Österreich und 2,08 % (1 Proband) in der Schweiz geboren. Der jüngste Teilnehmer ist 18 und die älteste Studierende ist 41 Jahre alt. Das durchschnittliche Alter beträgt 23,25 Jahre. 39 der Teilnehmer sind weiblich (81,25 %) und 9 männlich (18,75 %). 37 (77 %) der Probanden haben eine Schule in Deutschland (Österreich und Schweiz) besucht. 11 Studierende (23 %) gaben an, keine Schule in Deutschland (Österreich und Schweiz) besucht zu haben. Betrachtet man die Schularten, die von den Studierenden der beiden Probandengruppen als weiterführende Schulen besucht wurden, so ist festzustellen, dass 13 Studierende (27,1 %) die Realschule, 10 (20,8 %) die Hauptschule und 7 (14,7 %) das Gymnasium als weiterführende Schule in Deutschland (Österreich und Schweiz) besucht hatten. 7 Studierende (14,7 %) hatten in Deutschland nur die Grundschule besucht. In Bezug auf die erlernten Fremdsprachen steht nach Deutsch, Englisch mit 40 Probanden (83,33 %) an der zweiten Stelle. Danach folgt die Fremdsprache Französisch mit 6 Probanden (12,5 %) und die Fremdsprache Arabisch mit einem Probanden (2,08 %). Hinsichtlich der Selbsteinschätzung der Leseverstehensleistung in Deutsch als Fremdsprache zeigen die Zahlen, dass sich 20 Probanden (41,6 %) auf dem Niveau B1 einschätzen. 12 Probanden (25 %) ordnen sich dem Niveau B2 zu. 6 Probanden (12,5 %) geben an, sich auf dem Niveau A2 und C1 zu befinden. 4 Probanden (8,3 %) schätzen sich auf dem Niveau C2 ein. Während 33 Probanden (68,75 %) ein Vorbereitungsjahr an der Universität abgeschlossen haben, haben 15 Probanden (31,25 %) kein Vorbereitungsjahr besucht<sup>14</sup> (Heppinar 2016: 141ff).

---

**14** Bevor die Studierenden Zugang zum Studium in die Abteilung für Deutsche Sprache und ihre Didaktik an der Marmara-Universität erhalten, findet ein Einstufungstest statt, der von der Hochschule für Fremdsprachen durchgeführt wird. In dieser Prüfung werden die Studierenden in den Fertigkeiten Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen geprüft. Das Erreichen des Sprachniveaus B2 berechtigt zum Bachelor-Studium. Die Studierenden, die die Prüfung nicht bestehen, haben die Möglichkeit, in einem Vorbereitungsjahr (maximal zwei Jahre) an der Universität die Fremd-

### 3.5 Ergebnisse

Im Folgenden sollen die Ergebnisse zum Vergleich der Leistungen in den DSH-Lesetests dargestellt werden. Die Ergebnisse stammen aus dem Dissertationsprojekt von Gülay Heppinar (2016: 191ff). Es ist anzumerken, dass zum ersten Messzeitpunkt (im Vortest) die Ausgangsbedingungen der Studierenden der Förder- und der Kontrollgruppe gleich waren.

Die Hypothese lautete: Die Lesekompetenz der Studierenden der Fördergruppe wird durch das Unterrichtskonzept „Leseförderung durch integriertes Lesen und Schreiben“ im Vergleich zu den Studierenden der Kontrollgruppe im Leistungstest signifikant besser. Um die Wirkung und Effektivität des durchgeführten Unterrichtskonzepts in der Fördergruppe ermitteln zu können, wurde der non-parametrische Wilcoxon-Rangsummentest durchgeführt, dessen Ergebnisse der Tabelle 1 zu entnehmen sind:

**Tabelle 1:** Ergebnisse des Wilcoxon-Rangsummentests der Fördergruppe im Vor- und Endtest des DSH-Lesetests

Vortest – Endtest	N	Mittlerer Rang	Rangsumme	Z	P
<b>Negative Ränge</b>	0	,00	,00	-4,287*	.000 ***
<b>Positive Ränge</b>	24	12,50	300		
<b>Bindungen</b>	0				

\* Basiert auf negativen Rängen

\*\*\*  $p < 0,05$

Aus der Tabelle 1 wird ersichtlich, dass zwischen den Punktzahlen, die im Vor- und Endtest von der Fördergruppe erzielt wurden, ein (hoch)signifikanter Unterschied ( $z = -4,287$ ,  $p < 0,05$ ) festzustellen ist. Durch den mittleren Rang und die Rangsumme ist zu erkennen, dass dieser Unterschied in den positiven Rängen ist. In der Fördergruppe sind Verbesserungen der Leseleistungen aller Probandinnen und Probanden im Endtest im Vergleich zum Vortest zu bestimmen. Daraus lässt sich folgern, dass das durchgeführte Unterrichtskonzept „Leseförderung durch integriertes Lesen und Schreiben“ einen positiven Einfluss auf die Lesekompetenz der Studierenden erzielt hat (Heppinar 2016: 191f.).

sprache zu erlernen. Die Studierenden, die das Sprachniveau B2 durch Sprachzeugnisse bzw. -zertifikate nachweisen können, werden direkt zum Studium zugelassen.

Um festzustellen, ob der Unterricht „Leseferdigkeit“, der nicht im Rahmen des Unterrichtskonzepts „Leseförderung durch integriertes Lesen und Schreiben“ durchgeführt wurde, einen signifikanten Unterschied bei der Leseleistung der Studierenden in der Kontrollgruppe ausübte, wurde der non-parametrische Wilcoxon-Rangsummentest durchgeführt. Die Ergebnisse können der folgenden Tabelle entnommen werden:

**Tabelle 2:** Ergebnisse des Wilcoxon Rangsummentests der Kontrollgruppe im Vor- und Endtest des DSH-Lesetests

Vortest – Endtest	N	Mittlerer Rang	Rangsumme	Z	p
<b>Negative Ränge</b>	1	3,00	3,00	-4,202*	.000 ***
<b>Positive Ränge</b>	23	12,91	297		
<b>Bindungen</b>	0				

\* Basiert auf negativen Rängen

\*\*\*  $p < 0,05$

Die Ergebnisse in der Tabelle 2 des Wilcoxon-Rangsummentests zeigen, dass zwischen den Punktzahlen, die im Vor- und Endtest von der Kontrollgruppe erreicht wurden, auch ein (hoch)signifikanter Unterschied vorhanden ist ( $z = -4,202$ ,  $p < 0,05$ ). Die positiven Ränge stellen eine Leistungszunahme dar. Der mittlere Rang und die Rangsumme deuten darauf hin, dass dieser Unterschied in den positiven Rängen ist. Außer bei einem Studierenden hat sich bei allen Studierenden die Leseleistung in der Kontrollgruppe erhöht. Aus diesen Ergebnissen lässt sich erkennen, dass sich die Leseleistung der Studierenden auch in der Kontrollgruppe (hoch)signifikant verbessert hat (Heppinar 2016: 192).

Der Vor- und Endtest in der Fördergruppe und in der Kontrollgruppe weist darauf hin, dass unabhängig von dem durchgeführten Unterrichtskonzept die Lehrveranstaltung „Leseferdigkeit“ im Fachbereich Deutsch als Fremdsprache in beiden Gruppen zu Leistungsverbesserungen geführt hat. Es stellt sich jedoch die zentrale Frage, ob das durchgeführte Unterrichtskonzept „Leseförderung durch integriertes Lesen und Schreiben“ effektiv ist.

Damit die Leseleistungen im DSH-Lesetest zwischen den beiden Probandengruppen verglichen werden konnte, wurden zunächst die Ergebnisse beider Gruppen im Vortest mittels Mann-Whitney U-Test analysiert, dessen Ergebnisse die Tabelle 3 darstellt:

**Tabelle 3:** Ergebnisse des Mann-Whitney U-Tests der Kontroll- und Fördergruppe im Vortest des DSH-Lesetests

Gruppen	N	Mittlerer Rang	Rangsumme U	Z	P	
<b>Fördergruppe</b>	24	25,06	601,50	274,500	-,278	.781*
<b>Kontrollgruppe</b>	24	23,94	574,50			

\* nicht signifikant (n.s.)

Wie der Tabelle 3 zu entnehmen ist, ist im Vortest kein signifikanter Unterschied zwischen der Förder- und der Kontrollgruppe ( $U = 274,500$ ;  $p > 0,05$ ) festzustellen. Bei Berücksichtigung des mittleren Ranges und der Rangsumme ist ein Unterschied festzustellen, in dem die Fördergruppe höhere Punktzahlen im Vergleich zur Kontrollgruppe erzielt hat. Dies ist jedoch kein signifikanter Unterschied (Heppinar 2016: 193).

Da die beiden Gruppen im Vortest keinen Unterschied hinsichtlich der Lesekompetenz aufweisen und somit auf gleichem Stand sind, ist der Vergleich des Endtests von großer Bedeutung, um die Effektivität des zugrunde liegenden Unterrichtskonzepts zu überprüfen. Dafür wurde wieder der Mann-Whitney U-Test eingesetzt (siehe Tabelle 4):

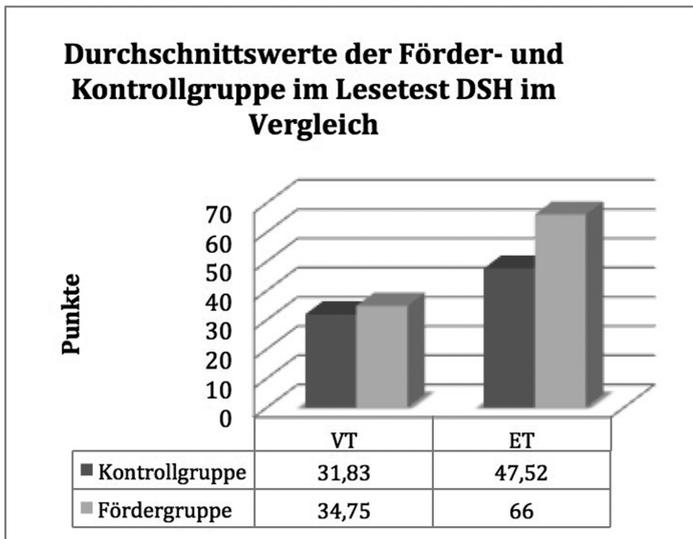
**Tabelle 4:** Ergebnisse des Mann-Whitney U-Tests der Kontroll- und Fördergruppe im Endtest des DSH-Lesetests

Gruppen	N	Mittlerer Rang	Rangsumme U	Z	p	
<b>Fördergruppe</b>	24	30,21	725,00	151,000	-2,825	.005**
<b>Kontrollgruppe</b>	24	18,79	451,00			

\*\*  $p < 0,01$  sehr signifikant (\*\*)

Aus der Tabelle 4 geht hervor, dass zwischen Punkten, die von der Kontroll- und Fördergruppe im Endtest des DSH-Lesetests erreicht wurden, einen (sehr)signifikanten Unterschied festzustellen ist ( $U = 151,000$ ;  $p < 0,05$ ). Der mittlere Rang und die Rangsumme zeigt, dass die Fördergruppe insgesamt höhere Leistungspunkte im Leseverstehen erzielt hat als die Kontrollgruppe, was auf den Erfolg des durchgeführten Unterrichtskonzepts in der Fördergruppe hinweist. Somit bestätigt sich die Hypothese, dass die Lesekompetenz der Studierenden in der Fördergruppe sich durch das Unterrichtskonzept „Leseförderung durch integriertes Lesen und Schreiben“ im Vergleich zu den Studierenden der Kontrollgruppe im DSH-Leistungstest signifikant gesteigert hat (Heppinar 2016: 194).

Im Folgenden sollen die Durchschnittsergebnisse im Vor- und Endtest des DSH-Lesetests zusammengefasst werden, die nach Kontroll- und geförderter Gruppe getrennt werden. Die Durchschnittswerte der Kontroll- und Fördergruppe deuten darauf hin, dass im Vortest des DSH-Lesetests keine signifikanten Unterschiede zwischen beiden Gruppen bezüglich des Leistungsstands der Studierenden vorhanden sind. Im Gegensatz dazu sind die Leseleistungen der Fördergruppe im Endtest des DSH-Lesetests sehr signifikant besser als die der Kontrollgruppe. Dies wird in der Abbildung 2 grafisch dargestellt:



**Abbildung 2:** Durchschnittswerte der Förder- und Kontrollgruppe im Lesetest DSH im Vergleich

Die Abb. 2 verdeutlicht, dass die Differenz des Durchschnittswerts zwischen den beiden Gruppen im Vortest des DSH-Lesetests nur 3,37 Punkte beträgt. Im Gegensatz zum Vortest wurde die Differenz im Endtest zwischen den beiden Gruppen 18,48 Punkte zugunsten der geförderten Gruppe. Durch das eingesetzte Instrumentarium erzielte somit die Fördergruppe in Bezug auf die Gesamtleistungen sehr signifikant bessere Ergebnisse als die Kontrollgruppe. Hinsichtlich der Zuwächse in beiden Probandengruppen lässt sich erkennen, dass die Fördergruppe im Endtest des DSH-Lesetests um 31,25 mehr Punkte erreicht hat, wobei der Zuwachs der Studierenden in der Kontrollgruppe bei 15,69 Punkten liegt (Heppinar 2016: 198).

## 4 Schlussfolgerung

Ziel der vorliegenden Studie war es, ein Unterrichtskonzept zur Förderung der Lesekompetenz in der Fremdsprache zu entwickeln und dieses konzipierte Instrumentarium im Hinblick auf die Entwicklung der Lesekompetenz der Studierenden im Fachbereich Deutsch als Fremdsprache in der Türkei empirisch zu überprüfen.

Aus den Ergebnissen der analysierten Studie lässt sich Folgendes festhalten:

- Die Analysen in Bezug auf die Lesekompetenz, die mittels DSH-Lesetests erhoben wurden, zeigten signifikante Trainingseffekte zugunsten der Fördergruppe, mit denen das Unterrichtskonzept „Leseförderung durch integriertes Lesen und Schreiben“ durchgeführt wurde.
- Zum ersten Messzeitpunkt, d.h. im Vortest vor der Durchführung des zugrunde liegenden Unterrichtskonzepts, war im DSH-Lesetest hinsichtlich der Lesekompetenz kein Unterschied zwischen der Förder- und Kontrollgruppe erkennbar. Es wurde somit ersichtlich, dass vor der Durchführung der konzipierten Unterrichtseinheit in Bezug auf das Ausgangsniveau der Studierenden eine Gleichheit zwischen den beiden Probandengruppen bestand.
- Betrachtet man die Ergebnisse des DSH-Lesetests im Endtest, so ist festzustellen, dass sich die Leistungen sowohl in der Förder- als auch in der Kontrollgruppe gestiegen sind. Allerdings wurde aus dem Vergleich der Leistungen zwischen den beiden Probandengruppen deutlich, dass zwischen den Leseleistungen, die von der Kontroll- und der Fördergruppe im Endtest des DSH-Lesetests erreicht wurden, einen (sehr) signifikanten Unterschied zugunsten der Fördergruppe zu verzeichnen ist (Heppinar 2016: 243).
- Dabei muss betont werden, dass diese Ergebnisse sich auf eine Stichprobe von 48 Studierenden beruhen und für eine hohe Reichweite weiter überprüft werden müssen.

Aus diesen Ergebnissen resultiert, dass das durchgeführte Unterrichtskonzept „Leseförderung durch integriertes Lesen und Schreiben“ bei der Entwicklung der Lesekompetenz der Studierenden effektiv war und dementsprechend sich die am Anfang gestellte Hypothese bestätigen lässt. Aus dem belegten Zuwachs der Leistungen der Studierenden in der Fördergruppe wird deutlich, dass ein gezielter Einsatz eines Unterrichtskonzepts zur Förderung der Lesekompetenz, den Studierenden des Fachbereichs Deutsch als Fremdsprache ermöglicht hat, ihre Lesekompetenz zu entwickeln. Deshalb halten wir es im Fremdsprachenunterricht, nicht zuletzt im Studium, wo Fremdsprache auch als Fachsprache fungiert, von großer Bedeutung, die Lesekompetenz der Studierenden mit Einbezug verschiedener Determinanten wie Metakognitives Wissen, Lesestrategien, Lesemotivation

u.a. gezielt zu fördern. Ferner ist für die Förderung der Lesekompetenz von besonderer Relevanz, nicht nur Texte zu erschließen, sondern diese auch zu (re-)konstruieren, damit die literale Kompetenz durch integriertes Lesen und Schreiben als Ganzes entwickelt werden kann.

## Literatur

- Albert, Ruth; Koster, Cor, J. (2002): *Empirie in Linguistik und Sprachlehrforschung: Ein methodologisches Arbeitsbuch*. Tübingen: Narr.
- Alexander, Patricia, A.; Judy, Judith, E. (1988): "The Interaction of Domain-specific and Strategic Knowledge in Academic Performance". In: *Review of Educational Research* 58, 375–404.
- Artelt, Cordula et al. (2007): *Förderung von Lesekompetenz. Expertise*. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn/Berlin. Online: [www.bmbf.de/pub/bildungs-reform\\_band\\_siebzehn.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bildungs-reform_band_siebzehn.pdf) (04.7.2016).
- Artelt, Cordula (2004): *Lesekompetenz und Selbstreguliertes Lernen. Synopse zur kumulativen Habilitationsschrift*. Potsdam: Universität Potsdam.
- Artelt et al., Cordula (2001): „Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse“. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich, 69–137.
- Baumert, Jürgen (2001): „PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie“. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich, 15–68.
- Becker-Mrotzek, Michael; Böttcher, Ingrid (2015): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. 6. Auflage. Berlin: Cornelsen.
- Bortz, Jürgen (2005): *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. 6. Auflage. Heidelberg: Springer.
- Brinker, Klaus (1997): *Linguistische Textanalyse: Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. 4. Auflage. Berlin: Erich Schmidt.
- Brüning, Ludger; Saum, Tobias (2009): *Erfolgreich unterrichten durch kooperatives Lernen. Strategien zur Schüleraktivierung*. 5. Auflage. Essen: Neue Deutsche Schule.
- Deci, Edward L.; Ryan, Richard M. (1993): „Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik“. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 39, 223–238.
- Deci, Edward L.; Ryan, Richard M. (1985): *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum.
- Drosdowski, Günther (Hrsg.) (1995): *Duden: Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. 5. Auflage. Mannheim: Dudenverlag.
- Ehlich, Konrad (1984): „Zum Textbegriff“. In: *Sprache und sprachliches Handeln 3: Diskurs – Narration – Text – Schrift*. Berlin: De Gruyter, 531–550.
- Eßer, Ruth (1997): *Etwas ist in mir geheim geblieben am deutschen Referat: Kulturelle Gedrängtheit wissenschaftlicher Textproduktion und ihre Konsequenzen für den universitären Unterricht von Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium.
- Feld-Knapp, Ilona (2014): „Textkompetenzen beim Lehren und Lernen von modernen Fremdsprachen“. In: Bassola, Péter; Drewnowska-Vargáné, Ewa; Kispál, Tamás; Németh, János;

- Scheibl, György (Hrsg.): *Zugänge zum Text*. Frankfurt am Main: Peter Lang (Szegediner Schriften zur germanistischen Linguistik 3), 127–150.
- Finkbeiner, Claudia (2000): „Zur Förderung expliziter und impliziter Lernstrategien im Englischunterricht: ein notwendiges Desiderat?“ In: Eberhard, Klein; Knapp, Karlfried; Neumann, Fritz-Wilhelm; Schaller, Wolfgang (Hrsg.): *Anglistik in der Remedialisierung der Informationsgesellschaft*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, 189–222.
- Friedrich, Helmut Felix; Mandl, Heinz (1992): „Lern- und Denkstrategien: Ein Problemaufriß“. In: Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut Felix (Hrsg.): *Lern- und Denkstrategien: Analyse und Intervention*. Göttingen: Hogrefe, 3–54.
- Fritz, Angela (1988): „Lesekompetenz“. In: *Publizistik* 33, 456–467.
- Gold, Andreas (2010): *Lesen kann man lernen: Lesestrategien für das 5. und 6. Schuljahr*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Grotjahn, Rüdiger (2003): „Lernstile/Lerntypen“. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Tübingen u. a.: Francke, 326–331.
- Grzesik, Jürgen (1990): *Textverstehen lernen und lehren: Geistige Operationen im Prozeß des Textverstehens und typische Methoden für die Schulung zum kompetenten Leser*. Stuttgart: Klett.
- Gültekin-Karakoç, Nazan; Feldmeier, Alexis (2014): „Analyse quantitativer Daten“. In: Settineri, Julia; Demirkaya, Sevilin; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoç, Nazan; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Einführung in empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: UTB, 183–211.
- Hasselhorn, Marcus (2001): „Metakognition“. In: Rost, Detlef H. (Hrsg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. 2. Auflage. Weinheim: Beltz PVU, 466–470.
- Hatipoğlu, Sevinç (2015): „Vergleich der Ergebnisse eines Projekts mit den Selbsteinschätzungen der angehenden türkischen Deutschlehrer in Bezug auf die Schreibkompetenz: Beispiel Istanbul Universität“. In: *Diyalog: Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik* 2, 44–56.
- Heppinar, Gülay (2016): *Lesekompetenzvermittlung im Fach Deutsch als Fremdsprache: Eine quantitative Studie zum Einsatz von Sachtexten in der türkischen Deutschlehrerausbildung*. Unveröffentlichte Dissertation, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Istanbul: Türkei.
- Hiller, Florian (2010): *Sachtexte erschließen: eine empirische Studie zur Förderung der Lesekompetenz*. Freiburg im Breisgau: Fillibach-Verlag.
- Hornung, Antonie (1999): *Zur eigenen Sprache finden: Modell einer plurilingualen Schreibdidaktik*. Tübingen: Niemeyer.
- Kintsch, Walter (1998): *Comprehension: A Paradigm for Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Klieme, Eckhard; Artelt, Cordula; Hartig, Johannes; Jude, Nina; Köller, Olaf; Prenzel, Manfred et al. (Hrsg.) (2010): *PISA 2009: Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster: Waxmann.
- Krapp, Andreas (2001): „Interesse“. In: Rost, Detlef H. (Hrsg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. 2. Auflage. Weinheim: PVU, 286–294.
- Krumm, Hans-Jürgen (2014): „Braucht es ‚gute Lehrpersonen‘ für einen erfolgreichen Deutschunterricht?“. In: *AkDaF-Rundbrief* 67, 6–16.
- Linke, Angelika; Nussbaumer, Markus; Portmann, Paul R. (2004): *Studienbuch Linguistik*. Tübingen: Niemeyer Verlag.
- Möller, Jens; Schiefele, Ulrich (2004): „Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz“. In: Schiefele, Ulrich; Artelt, Cordula; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra (Hrsg.): *Struktur, Entwick-*

- lung und Förderung von Lesekompetenz: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000.* Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 101–124.
- Paris, Scott G. et al. (1983): "Becoming a Strategic Reader". In: *Contemporary Educational Psychology* 8, 293–316.
- Pintrich, Paul R. (1990): "Implications of Psychological Research on Student Learning and College Teaching for Teacher Education". In: W. R. Houston (Hrsg.): *Handbook of Research on teacher education*. New York: Macmillan, 826–857.
- Pintrich, Paul R.; Dale, H. Schunk (2002): *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Porst, Rolf (2000): *Praxis der Umfrageforschung*. 2. Auflage. Wiesbaden: Teubner.
- Portmann-Tselikas, Paul R. (2001): „Schreibschwierigkeiten, Textkompetenz, Spracherwerb: Beobachtungen zum Lernen in der zweiten Sprache“. In: *Deutsch als Fremdsprache*, 38, 1, 3–13. München: Langenscheidt.
- Portmann-Tselikas, Paul R. (2005): „Was ist Textkompetenz?“. Online: <https://www.uzh.ch/ds/wiki/ssl-dir/Textkompetenz/uploads/Main/PortmannTextkompetenz.pdf> (04.7.2016).
- Pressley, George Michael (1995): "What is Intellectual Development about in the 1990s?". Good information processing. In: Weinert, Franz E.; Schneider, Wolfgang (Hrsg.): *Memory performance and competencies: Issues in growth and development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 375–404.
- Rösler, Dietmar (2001): „Lehren und Lernen von Deutsch als Fremdsprache in der europäischen Auslandsgermanistik“. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch*. Berlin, u.a.: De Gruyter, 1151–1159.
- Schiefele, Ulrich (1996): *Motivation und Lernen mit Texten*. Göttingen: Hogrefe.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2008/2011): *Lernen in der Zweitsprache: Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen*. 2. Auflage. Tübingen: Narr.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2010): „Textkompetenz und Lernen in der Zweitsprache“. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin: De Gruyter/Mouton, 1130–1137.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2007): Textkompetenz, Lernen und Literale Didaktik. Online: <http://www.abrapa.org.br/cd/npdfs/SchmoelzerEibinger-Sabine.pdf> (04.07.2016).
- Schnotz, Wolfgang; Dutke, Stephan (2004): „Kognitionspsychologische Grundlagen der Lesekompetenz: Mehrebenenverarbeitung anhand multipler Informationsquellen“. In: Schiefele, Ulrich; Artelt, Cordula; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra (Hrsg.): *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 61–99.
- Sobel, Martina (2012): *Leseverstehen im Französischunterricht der gymnasialen Oberstufe*. Münster: Waxmann Verlag.
- Strebblow, Lilian (2004): „Zur Förderung der Lesekompetenz“. In: Schiefele, Ulrich; Artelt, Cordula; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra (Hrsg.): *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 275–306.
- Thonhauser, Ingo (2008): „Konzeptualisierungen von Textkompetenz im Fremdsprachenunterricht mit besonderer Berücksichtigung des GeR“. In: Fandrych, Christian; Thonhauser, Ingo (Hrsg.): *Fertigkeiten: integriert oder separiert?* Wien: Präsens, 87–106.

- Tönshoff, Wolfgang (2003): „Lernerstrategien“. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Tübingen: Francke, 331–335.
- Weinstein, Claire E.; Mayer, Richard E. (1986): “The Teaching of Learning Strategies”. In: Witrock, M.C. (eds): *Handbook of Research on Teaching: A Project of the American Educational Research Association*. New York, 315–327.
- Wigfield, Allan; Guthrie, John T. (1997): “Relations of Children’s Motivation for Reading to the Amount and Breadth of their Reading”. In: *Journal of Educational Psychology* 89, 420–432.
- Wolff, Dieter (1997): „Strategien des Textverstehens: Was wissen Fremdsprachenlerner über den eigenen Verstehensprozeß?“. In: Rampillon, Ute; Zimmermann, Günther (Hrsg.): *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. München: Hueber, 270–289.

## Anhang 1:

**Textanalysekriterien zur Textsortenanalyse in der Erarbeitungsphase des Unterrichtskonzeptes „Leseförderung durch integriertes Lesen und Schreiben“ (Heppinar 2016: 93) in Anlehnung an Brinker (1997) und Eßer (1997)**

Textexterne Kriterien	
<b>Autor</b>	Von wem ist der Text geschrieben?
<b>Publikationsorgan</b>	Wo ist der Text erschienen?
<b>Rezipientenkreis</b>	An welche Personengruppe (Geschlecht, Alter, Bildungsstand, gesellschaftliche Schicht) richtet sich der Text?
<b>I. Textfunktion</b>	<b>Kommunikative Absicht des Autors:</b> Informationsfunktion, Appellfunktion, Obligationsfunktion, Kontaktfunktion, Deklarationsfunktion
Textinterne Kriterien	
<b>II. Makrostruktur</b>	<b>a. Textstruktur:</b> Textaufbau (in langen Texten Textteile wie Titel, Einleitung, Hauptteil, Schluss; in kurzen Texten einzelne Textteile) <b>b. Textinhalt:</b> inhaltliche Komponenten, bzw. Einzelkomponenten, die den Text bilden. (Welche inhaltlichen Schwerpunkte werden in den einzelnen Abschnitten angesprochen?)

---

**Textexterne Kriterien**


---

**III. Textstil****a. Schreiberperspektive**

- Ich-Perspektive
- Du-Perspektive
- Er-Sie-Es-Perspektive

**b. Sprachliche Mittel**

- Lexik
  - Syntax
- 

## Anhang 2:

*Beispiel für ein Aufgabensetting in der Anwendungsphase des Unterrichtskonzeptes „Leseförderung durch integriertes Lesen und Schreiben“ (Heppinar 2016)*

---

**I. Phase: Wissensaktivierung**


---

1. **Einzelarbeit:** Schreiben Sie fünf Minuten lang – ohne abzusetzen – alles auf, was Ihnen zu diesem Bild einfällt. Lassen Sie den Schreibfluss nicht abreißen und schreiben Sie auch dann weiter, wenn Ihnen gerade nichts einfällt.
  2. **Partnerarbeit:** Lesen Sie sich gegenseitig die Texte vor, die Sie geschrieben haben.
- 

**II. Phase: Arbeit an Texten****2.1. Textkonstruktion****Gruppe A:**

Vorgabe: Erzählerischer Text zum Thema „Handy“ oder „Berliner Mauer“

---

1. **Einzelarbeit:** Lesen Sie Ihre Textausschnitte aus dem erzählerischen Text durch und überlegen Sie sich wie der Text fortgesetzt werden kann.
  2. **Partnerarbeit:** Setzen Sie den Textausschnitt aus dem erzählerischen Text fort.
  3. **Gruppenarbeit:** Vergleichen Sie Ihren Text mit dem eines anderen Paares und verfassen Sie auf dieser Grundlage gemeinsam einen neuen Text. **4. Gruppenarbeit:** Vergleichen Sie Ihren Text mit dem einer anderen Gruppe und mit dem Originaltext. Was fällt Ihnen auf?
- 

**Gruppe B:**

Vorgabe: Sachtext zum Thema „Handy“ oder „Berliner Mauer“ Eine/r in der Gruppe liest einen Textabschnitt zum Thema „Die Berliner-Mauer“ vor, die anderen hören zu und machen sich kleine Notizen.

---

1. **Einzelarbeit:** Kontrollieren Sie Ihre Notizen und vervollständigen Sie sie.
  2. **Gruppenarbeit:** Rekonstruieren Sie den Text möglichst genau. Ergänzen Sie die Lücken mithilfe Ihres vorhandenen Wissens.
  3. **Gruppenarbeit:** Vergleichen Sie Ihren Text mit dem einer anderen Gruppe und versuchen Sie Ihren Text verständlicher und informativer zu gestalten.
  4. **Gruppenarbeit:** Vergleichen Sie Ihren Text mit dem Originaltext. Was fällt Ihnen auf?
-

---

## 2.2. Textexpansion und Textfokussierung

---

### 2.2.1. Aufgabe 1

---

**Vorgabe (Gruppe A):** Erzählerischer Text zum Thema „Handy“ oder „Berliner Mauer“

**Vorgabe (Gruppe B):** Sachtext zum Thema „Handy“ oder „Berliner Mauer“

---

1. **Einzelarbeit + Partnerarbeit:** Lesen Sie Ihren Text aufmerksam durch und markieren Sie die Schlüsselbegriffe.
  2. **Gruppenarbeit:** Stellen Sie die Schlüsselbegriffe gegenseitig vor und eignen Sie sich für die Schlüsselbegriffe, die für das Globalverständnis wichtig sind, an.
  3. **Einzelarbeit:** Überlegen Sie sich, welche Form der Darstellung (Frames und Scripts) bei diesem Text sinnvoll ist.
  4. **Gruppenarbeit:** Lesen Sie Ihren Text und überlegen Sie sich in Gruppe, welche Form der Darstellung (Frames, Scripts oder Ober- und Unterbegriffe) bei diesem Text sinnvoll ist.
  5. **Partnerarbeit:** Erstellen Sie die ausgewählte Darstellungsform (Frames und Scripts) bei diesem Text.
  6. **Gruppenarbeit:** Stellen Sie sich Ihre Darstellungen gegenseitig vor und machen Sie Verbesserungsvorschläge. Überarbeiten Sie Ihre Darstellungen (Frames und Scripts) anhand der Rückmeldungen.
  7. **Gruppenarbeit:** Stellen Sie Ihre überarbeiteten Darstellungen (Frames und Scripts) zusammen und eignen Sie sich auf eine gemeinsame Darstellung und halten Sie die Ergebnisse auf der Präsentationsfolie (auf dem Präsentationsplakat) fest.
  8. **Plenum:** Stellen Sie die Ergebnisse als Gruppe vor.
- 

### 2.2.2. Aufgabe 2

---

**Vorgabe (Gruppe A):** Erzählerischer Text zum Thema „Handy“ oder „Berliner Mauer“

**Vorgabe (Gruppe B):** Sachtext zum Thema „Handy“ oder „Berliner Mauer“

---

1. **Einzelarbeit:** Überlegen Sie sich, welche Informationen aus den erstellten Frames/Scripts bei einer Zusammenfassung geeignet ist.
  2. **Gruppenarbeit:** Eignen Sie sich für die Informationen aus den erstellten Frames/Scripts zum Text, die Sie in Ihrer Zusammenfassung verwenden wollen.
  3. **Partnerarbeit:** Fassen Sie Ihren Text zusammen, indem Sie die Informationen aus den erstellten Frames/Scripts zum Text verwenden.
  4. **Gruppenarbeit:** Tauschen Sie die Texte aus und überarbeiten Sie Ihren Text anhand der Rückmeldungen.
  5. **Plenum:** Stellen Sie die Ergebnisse als Gruppe vor.
- 

## III. Phase: Texttransformation

---

**Ziel:** Schreiben eines Sachtextes mit Informationsfunktion (Bericht)

---

### Schreibszenario:

Verfassen Sie einen Zeitungsbericht, in dem Sie über den Bau der Berliner-Mauer (ausgehend von den erstellten Frames und Scripts zu den beiden Texten) berichten. Verwenden Sie dabei die folgenden W-Fragen: Wann?, Wer?, Wo/Wohin?, Was?, Welche Folgen?, Ergebnisse?

---

- 
1. **Einzelarbeit:** Beantworten Sie die W-Fragen für Ihren Bericht. Überlegen Sie sich welche Informationen Sie aus den erstellten Frame und Scripts zu den beiden Texten für Ihren Bericht verwenden möchten.
  2. **Partnerarbeit:** Fertigen Sie eine Gliederung für Ihren Bericht an, indem Sie die Informationen aus den erstellten Frames/Scripts zu den beiden Texten thematisch und zeitlich gruppieren.
  3. **Gruppenarbeit:** Eignen Sie sich für die Informationen aus den erstellten Frames/Scripts zu den beiden Texten, die Sie in Ihrem Bericht verwenden wollen.
  4. **Partnerarbeit:** Schreiben Sie einen Text mit den Informationen aus den erstellten Frames/Scripts zu den beiden Texten.
  5. **Gruppenarbeit:** Stellen Sie sich Ihre Texte gegenseitig vor und machen Sie Verbesserungsvorschläge. Überarbeiten Sie Ihre Texte anhand der Rückmeldungen und verfassen Sie einen (vollständigen) Bericht, indem Sie die Textabschnitte zusammenstellen. Schreiben Sie Ihren Text auf die Präsentationsfolie.
  6. **Plenum:** Lesen Sie die Texte im Seminarraum vor und diskutieren Sie die Texte.
- 

## Biographische Angaben

### Gülay Heppinar

Bachelorstudium (2007) an der Istanbul-Universität im Fach Übersetzungswissenschaft und Germanistik, Masterstudium (2011) an der Istanbul-Universität, Abteilung für Deutsche Sprache und Literatur. Promotionsstudium (2016) an der Abteilung für Deutsche Sprache und ihre Didaktik der Marmara-Universität in Istanbul. Dissertation zum Thema Lesekompetenzvermittlung im Fach Deutsch als Fremdsprache: Eine quantitative Studie zum Einsatz von Sachtexten in der türkischen Deutschlehrerausbildung (2016). Seit 2011 tätig als Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Abteilung für Deutsche Sprache und ihre Didaktik der Marmara-Universität in Istanbul. Forschungsaufenthalte an der Universität Köln und an der Universität Bielefeld (DAAD-Jahresstipendium). Forschungsschwerpunkte: Linguistik, Textlinguistik, Lese- und Schreibdidaktik, empirische Unterrichtsforschung.

### Aysel Uzuntaş

Bachelor- (1995) und Masterstudium (1998) an der Marmara Universität, Atatürk Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Abteilung für Deutsche Sprache und ihre Didaktik (DaF). Promotionsstudium an der Marmara Universität im Fach Turkologie (2004). Dissertation über die Reflexivität und die reflexiven Verben im Türkischen im Vergleich mit dem Deutschen. Habilitation im Fach Sprachwissenschaft (2012). Forschungsaufenthalte an der Universität Passau, an der Universität Mainz; an der Pädagogischen Hochschule Freiburg, Institut für Deutsche Sprache und Literatur und im Institut für deutsche Sprache (IDS) Mannheim. Zwischen 1996–2016 tätig an der Marmara Universität, Abteilung für Deutsche Sprache und ihre Didaktik. Seit 2013 Leiterin der Hochschule für Fremdsprachen der Türkisch-Deutschen Universität und seit 2016 Dozentin im Fachbereich Kultur- und Kommunikationswissenschaften an der Fakultät für Kultur- und Sozialwissenschaften der Türkisch-Deutschen Universität. Arbeitsgebiete: Kontrastive Linguistik, Vergleichende Kulturstudien, Interkulturelle Kommunikation, Fremdsprachenvermittlung (DaF).