Letters and Languages Guide Volume: 5 Issue: 1 / 2026 /pp.97-117

Leseverstehen im fremdsprachigen Deutschunterricht: Perspektiven zur Theorie und Didaktik des Lesens

Reading comprehension in foreign language German lessons: Perspectives on the theory and didactics of reading

Chaabani Mohamed

Universität Sidi Bel Abbes

chaabani2007@yahoo.fr

erhalten: 20/02/2026	akzeptiert: 19/04/2026	veröffentlicht: 30/06/2026

Zusammenfassung:

Das Lesen bei den Studierenden und den Lehrenden gilt als Schlüsselfertigkeit, denn die Vermittlung aller Informationen im DaF-Unterricht verläuft mit dem Lesen. Vor diesem Hintergrund wird angestrebt, die Vermittlung der Fertigkeit Lesen im fremdsprachigen Deutschunterricht zu beleuchten. Der vorliegende Beitrag befasst sich demnach mit dem Lesen als Schlüsselkompetenz im DaF-Unterricht und geht der Frage nach, was den Leseprozess ausmacht und wie das Leseverstehen gefördert werden kann. Dieser Artikel soll einen Einblick in das Leseverstehen im DaF-Unterricht liefern und somit einen Beitrag zur Lesedidaktik im fremdsprachigen Deutschunterricht leisten.

Schlüsselwörter:

Leseverstehen, Lesen, Leseprozess, Lesetexte, Leseaufgaben.

Letters and Languages Guide Volume: 5 Issue: 1 / 2026 /pp.97-117

Abstract:

Reading is considered a key skill for students and teachers alike, as all information in German as a foreign language lessons is conveyed through reading. Against this background, the aim is to shed light on the teaching of reading skills in foreign language German lessons. This article therefore deals with reading as a key competence in German as a foreign language lessons and explores the question of what constitutes the reading process and how reading comprehension can be promoted. This article aims to provide an insight into reading comprehension in German as a foreign language lessons and thus contribute to reading didactics in foreign language German lessons.

Keywords

Reading comprehension, reading, reading process, reading texts, reading tasks.

1. Einführung

Geschriebene Texte standen, wie Lutjeharms, M. (2010, 976) ausführt, im Rahmen der Grammatik-Übersetzung-Methode im Vordergrund aber nicht das Leseverstehen. Man liest, um Grammatik oder Wortschatz darzustellen. Man liest auch, um das Übersetzen zu trainieren. Bei der direkten Methode standen geschriebene Texte nicht im Mittelpunkt. Das galt ebenfalls für die audiolinguale Methode und die audiovisuelle Methode. Im kommunikativen Ansatz gewann das Leseverstehen an Bedeutung. Lesen wird als aktive Auseinandersetzung mit dem Text gesehen. (Verwendung von Vorwissen und Interpretation). Mehr authentische Lesetexte werden eingesetzt. Es geht dabei um die Berücksichtigung landeskundlicher und interkultureller Elemente im Text. So Lutjeharms, M. (2010,

976). Leseverstehen ist, wie Hermes, L. (2017, 227) ausführt, ein selbst gesteuerter Prozess im Gegensatz zum Hörverstehen. Hier bestimmt der Leser das Lesetempo. Das übergeordnete Ziel beim Fremdsprachenlernen sollte laut Hantschel, H.-J. (2016, 51) das Verstehen authentischer Texte sein. Ziel ist es, Lernende in die Lage zu versetzen, mit fremden Alltagssituationen klarzukommen. In diesem Beitrag wird versucht der folgenden Frage nachzugehen: Wie lässt sich das Leseverstehen im DaF-Unterricht aus Sicht der Studierenden effizienter vermitteln? Um dieser Problemstellung wissenschaftlich auf dem Grund zu gehen, wurde eine Umfrage durchgeführt. Die Untersuchung ist sowohl quantitativ als auch qualitativ konzipiert. Das Ziel dieser Umfrage ist es herauszufinden, welche Einstellungen die Studierenden zum Thema Leseverstehen haben können. Vorschläge zur Förderung des Leseverstehens wurden ferner unterbreitet.

2. Vor dem Lesen

Vor dem Lesen finden eine Vorentlastung und eine Vorbereitung auf das Leseverstehen statt. So Hantschel, H.-J.(2016, 51). Zuerst müssen die Lerner öfter zum sprachlichen Handeln gebracht werden. Ferner sollte das Lesen in einen Kontext eingebettet werden. Des Weiteren sollten die Lernenden auf den Lesetext gut vorbereitet sein. Zur Vorentlastung des Leseverstehens sollten laut Hantschel, H.-J. (2016, 52) spielerische Aktivitäten eingesetzt werden. Dabei fokussieren sich die Lernenden auf den Kontext und nicht auf die Wörter. Das Verstehen von neuem Wortschatz fällt öfter leichter. Für die Phase der Vorentlastung sollte der Lehrer genügend Zeit einplanen. Die Textsortenkenntnis hilft, den Inhalt des Textes zu erschließen. Lernenden erwarten bestimmte Informationen und Wortschatz, wenn sie eine Textsorte erkennen. So Hantschel, H.-J.(2016, 51). Die Überschrift kann

auch beim Leseverstehen helfen. Sie gibt Hinweise auf den Textinhalt. In diesem Sinne werden Hypothesen zum Textinhalt gebildet, so dass die Neugier der Lernenden erweckt wird, weiter zu lesen. So Hantschel, H.-J.(2016, 52). In diesem Sinne führt Rössler, D. (2012, 134) folgende Aufgaben vor dem Lesen an: Die Aufgaben in dieser Phase fungieren als eine Vorentlastung. Es geht um die Aktivierung von Vorwissen. Z.B. vorhandenes Wissen zum Thema oder zur Textsorte. Aufgaben zur Vorentlastung können im Bereich des Wortschatzes trainiert werden, z.B. Arbeit mit dem Wörterbuch. Erstellung von Assoziogrammen. Die Aufgaben vor dem Lesen sollen vorwiegend dazu dienen, Hypothesen zum Text zu bilden, d.h. was erwartet der Leser vom Text. z.B. durch Bilder oder Teile aus dem Text. Zuordnung von Bildern und Textteilen.

3. Während des Lesens: Das Lesen braucht eine Aufgabe

Beim Lesen gibt es in Anlehnung an Hantschel, H.-J. (2016, 54) ein Wechselspiel zwischen Vorwissen und Textinhalt. Neue Informationen werden an das Vorwissen angeknüpft. Beim Lesen werden basierend auf dem Vorwissen Hypothesen gebildet. Während des Lesens kann der Lernende bei Problemen mit dem Verstehen den Lesestil wechseln: z.B. kursorisch oder detailliert oder die Anwendung von Hilfsmittel wie Wörterbuch oder Fragen an den Lehrer. In diesem Sinne findet sich bei Hermes, L. (2017, 229) die Auffassung, dass der Einsatz von Wörterbuch hilfreich beim Textverstehen ist, aber es erschwert den Lesefluss. Das Leseverstehen erfolgt nicht einheitlich, d.h. innerhalb eines Textes kann die Art und Weise des Leseverstehens wechseln. So Lutjeharms, M. (2016). Die Art des Verstehens bezieht sich laut Lutjeharms, M. (2016) auf folgende Lesestile.

- Das scanning: Selektion und Suche nach Wörtern und Zahlen

- Orientierendes Lesen: skimming: Überblick verschaffen
- Kursorisches Lesen: Inhalt global erfassen
- Gründliches Lesen: Inhalt genau verarbeiten
- Argumentatives Lesen: Elaborieren, das über den Inhalt geht.

Hantschel, H.-J.(2016, 54) unterscheidet folgende Lesestile:

Orientierendes Lesen: die Überschriften und dann entscheiden, welchen Text man liest.

Kursorisch/ global: Lesen wichtiger Informationen oder Schlüsselwörter.

Selektiv/ suchend: nach bestimmten Informationen suchen, z.B. Namen oder Zahlen.

Detailliert: Wenn alle Informationen interessant sind oder wenn man einen Text interpretieren will.

Man sollte wissen, warum man den Text liest. Um den Grund für das Lesen des Textes zu verdeutlichen, stellt man eine Aufgabenstellung vor. Die Aufgabe bestimmt den Lesestil. Hantschel, H.-J. (2016, 54) führt folgende Beispiele für Aufgaben:

- Worum geht es im Text? Hier wendet man das orientierende Lesen. Die Informationen findet man oft in der Überschrift oder den Bildern.
- Hauptinformationen zusammenfassen: Hier wird global gelesen. Für diese beiden Aufgaben reichen oft bis zu 2 Minuten. Viel Zeit dabei führt zum detaillierten Lesen.
- Fragen an den Text: Hier wird selektiv nach Informationen suchen.
- Meinung von Autor herausfinden: Detailliertes Lesen

- Analyse von textgrammatischen Bezügen. Hier wird auch detailliert gelesen.

3.1 Leseprozess

Der Leseprozess lässt sich nach Ehlers, S. (2007, 287) in folgende Ebenen unterteilen:

> „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, S. (2007, 287)

Die Interaktion zwischen diesen Ebenen wird laut Ehlers, S. (2007) in der Forschung kontrovers diskutiert. Es gibt datengeleitete Konzepte in den 60er Jahren; wissensgeleitete Konzepte in 70er Jahren und interaktive Modelle in den 90er Jahren. Die Worterkennung erfolgt unabhängig vom Kontext des Textes oder des Satzes. Sie wird von anderen Wörtern oder vom externen Wissen beeinflusst. Außerhalb der Wortebene werden Leseprozesse durch Weltwissen und Erwartungen beeinflusst. Die Worterkennung gilt, wie Ehlers, S. (2010, 196) ausführt, als Voraussetzung für die Lesegeschwindigkeit und das Leseverstehen. Ohne richtige Worterkennung gibt es kein Leseverstehen. Der Leser muss laut

Ehlers, S. (2007, 288) gleichzeitig mehrere Leseaufgaben durchführen, was schwierig sein könnte. Deshalb sollte diese Durchführung automatisiert werden. So kann der Leser den anspruchsvollen Verstehensprozessen widmen, denn diese erfordern seine Aufmerksamkeit. Das Lesen wird von internen und externen Faktoren beeinflusst. Bei den internen Faktoren geht es um den Text, seine Anforderungen und die Aufgabenstellung. Bei den externen Faktoren geht es um Motivation und Interesse. Beim Lesen sollte sich der Leser an den gesetzten Lesezielen orientieren. Hier geht es um eine Art Flexibilität im Umgang mit der Verwendung von unterschiedlichen Lesestilen, z.B. orientierendes, kursorisches, selektives, genaues und gründliches Lesen. Beim Lesen findet sich auch die Inferenz, d.h. der Leser fügt dem Text etwas hinzu, um kohärente und logische Zusammenhänge herzustellen. In dieser Hinsicht wird das Lesen als konstruktive Aktivität betrachtet. So Ehlers, S. (2007, 288). Bei Lutjeharms, M. (2016, 97) finden sich die Überlegungen, dass beim Leseverstehen viele Fertigkeiten und Kenntnisse eingesetzt werden. Ein Text beinhaltet Wörter und Morpheme. Beim Lesen werden diese Wörter und Morpheme verarbeitet bzw. dekodiert. Beim Vorgang des Dekodierens kommen, wie Lutjeharms (2010) ausführt, diverse Teilfertigkeiten zum Einsatz. Beim Dekodieren wird laut Lutjeharms, M. (2016, 97) auf die Repräsentation des Wortes im mentalen Lexikon zugegriffen. Wenn das Wort oder das Morphem im mentalen Lexikon nicht vorhanden ist, dann erfolgt dieser lexikalische Zugriff nicht. Das mentale Lexikon bezieht sich auf die gespeicherten Sprachkenntnisse im Langzeitgedächtnis. Das Dekodieren und Verarbeiten von Wörtern erfolgt schneller, wenn sie in einen Kontext eingebettet sind. Für das

Leseverstehen auf Satzebene ist die Satzfolge von großer Bedeutung. Durch Übungen wird das Dekodieren automatisiert. Das Gelingen des Dekodierens erfordert Aufmerksamkeit. Leseverstehen setzt den Einsatz von Vorwissen voraus. Vorwissen wird als schemabasiertes Wissen betrachtet. Bei diesem Schema wird vorheriges Wissen abstrahiert. Vorwissen erleichtert das Leseverstehen bzw. das Dekodieren. Um Textinhalte zu verstehen wird die Strategie des Inferierens bzw. Schlussfolgerns eingesetzt. Zur Unterstützung des Vorwissens können in Anlehnung an Lutjeharms, M. (2016) Überschriften, Zusammenfassungen und Bilder, die zum Text passen, sehr hilfreich sein. Beim Leseverstehen in der Fremdsprache sind solche Faktoren sehr bedeutsam. Um Wörter zu erkennen, soll inferiert werden. Leseverstehen erfolgt, wenn Dekodiersergebnisse und Vorwissen miteinander interagieren.

3.2 Dimensionen des Leseverstehens

Das Leseverstehen weist bestimmte Dimensionen auf. Diese Dimensionen werden durch bestimmte Leseaufgaben bestimmt und gesteuert. Beim Lesen sind, wie Beste, G. (2007, 25) ausführt, folgende Dimensionen beim Verstehen zu differenzieren: *Die Ermittlung von Informationen:* Hier geht es um das gezielte Lesen von bestimmten Informationen aus dem Text. Hier eigenen sich folgende Leseaufgaben; das Lesen vom Inhaltsverzeichnis oder Register; das Stellen von Fragen an den Text; Quiz zum Text; Textstellen als Zitate suchen.

Die textbezogene Interpretation: Hier werden Informationen aus unterschiedlichen Passagen aus dem Text kombiniert, sodass ein Verständnis des Textinhalts entsteht. Hier bieten sich folgende Leseaufgaben an: Wortbedeutungen

oder Sätze aus dem Kontext des Textes ableiten, vergleichen und gegenüberstellen; Verwendung von Informationen über Kontext oder Textsorte; die Untersuchung der Meinung des Autors oder die Intention des Textes; Paraphrasieren von Textpassagen; Texte kommentieren, so Beste, G. (2007, 25). *Das Reflektieren und Bewerten:* Dieser Vorgang befasst sich mit dem Verknüpfen von Vorwissen und Ideen des Lesers. Textstellen werden kritisch gelesen, ob sie passen. Darüber werden Textmerkmale ermittelt. Hier eigenen sich folgende Leseaufgaben: Schlussfolgerungen im Hinblick auf den Text ziehen, z.B. Richtigkeit, Formulierungen, passende Form, Logik; Schlussfolgerungen als Leser ziehen: Wirkung des Textes, welche neue Informationen wurden angeeignet. So Beste, G. (2007, 25).

3.3 Lesestrategien

Lesestrategie wird laut Ehlers, S. (2010, 197) als ein mentaler Handlungsplan betrachtet verortet, um an angepeiltes Leseziel zu kommen.

Ehlers, S. (2010, 197) differenziert zwischen kognitiven und metakognitiven Strategien: Kognitive Strategien beziehen sich auf die Durchführung einer Leseaufgabe. Es geht um die Bildung von Hypothesen, Aktivierung von Welt- und Textwissen, das Ziehen von Schlussfolgerungen, Beachten von Merkmalen des Kontextes wie Titel oder Bilder. Metakognitive Strategien haben mit Planung, Kontrolle und Steuerung des eigenen Prozesses des Leseverstehens zu tun. Hier geht es um das Lösen von Problemen beim Lesen. Hierbei können Fragen gestellt werden wie z.B. Welches Problem gibt es? Lesestrategien ändern sich von einem Leser zum anderen. Die Interpretation der Leseaufgaben bestimmt die Lesestrategie.

Als Folge gibt es unterschiedliche Verständnisse von Text. Lesetechniken sind in Anlehnung an Ehlers, S. (2010, 197) kognitive Prozesse und sind in Lesestrategien eingebettet. Beispiele für Lesetechniken: Unterstreichen vom Wichtigen, Vergleichen, Notizenmachen, Markieren, Erstellung von Flussdiagramm. In diesem Zusammenhang führt Rössler, D. (2012, 133) folgende kognitive Strategien an:

- Das Konzentrieren auf den Kontext, um die Bedeutung von unbekannten Wörtern zu erschließen,
- Analyse von schwierigen Wörtern mithilfe von Wortbildungsregeln, um die Bedeutungen solcher zu erfassen,
- Man liest rückwärts, um Zusammenhänge innerhalb des Textes zu schaffen.
- Man versucht, Informationen zu reduzieren oder zu systematisieren.
- Nutzung von begleiteten Informationen wie Statistiken, Bildern usw., um Hypothesen aufzustellen und zu prüfen.
- Verbinden von neu gelernten Informationen mit dem eigenem Vorwissen (Elaborieren),
- Unbekannte Wörter werden ignoriert, wenn sie für das Verstehen des Textes nicht relevant sind.

Laut Rössler, D. (2012) finden sich ferner folgende metakognitive Strategien:

- die Planung des eigenen Vorgang beim Lesen: Bestimmung von kognitiven Strategien.
- die Selbststeuerung der Phasen im Prozess des Leseverstehens (Wiederholung von einer Sprachtätigkeit)
- Und die Kontrolle und Bewertung der Leseergebnisse, um Leseschwierigkeiten beim nächsten Mal zu vermeiden.

Diese sind auf einer übergeordneten Ebene auf den Leseprozess verortet. In diesem Gedankengang führt Beste, G. (2007, 19 ff.) folgende Lesestrategien:

Aktivierung von Vorwissen: Hier geht es um die Erstellung von Assoziogrammen oder die Orientierung an Bildern oder Schaubildern.

Fragen stellen: Hier geht es um Fragen zum Textinhalt oder zum Kontext des Textes (Autor).

Unbekannte Wörter klären: Hier handelt es sich um die Anwendung von Wörterbüchern; Erschließung von Wörtern; das Fragen von anderen Personen.

Hypothesen bilden: Hier geht es um die Aufstellung von Annahmen zum Textinhalt. Diese könnte in Form von Multiple-Choice-Übung erfolgen.

Unterstreichen und Markieren: Vor dem Markieren und Unterstreichen sollte der Text zuerst still gelesen. Anschließend wird bei der zweiten Lektüre mit dem Bleistift unterstrichen, was der Leser für relevant hält. Bei der dritten Lektüre werden Schlüsselbegriffe und wichtige Aussagen markiert. Folgendes sollte man markieren: Zentrale Begriffe, die mit viel Details verbunden sind. Textpassagen, wo es eine Auseinandersetzung mit anderen Meinungen oder Autoren gibt Textstellen, wo die Ansicht oder Position des Autors zeigen. Textteile, wo Informationen zu einer gestellten Frage passen.

Sinnabschnitte bilden und Randbemerkungen formulieren: Jeder Text besteht aus Sinnabschnitten, die miteinander zusammenhängen. Hier sollte eine thematische Unterscheidung zwischen diesen einzelnen Sinnabschnitten erfolgen. Am Rande jedes Sinnabschnittes werden Bemerkungen, Stichworte oder Fragen untergebracht. Diese Aufteilung des Textes in Sinnabschnitte wird das

Leseverstehen fördern. Der Text wird abschließend zusammengefasst. Das Zusammenfassen des Textes könnte durch das Anfertigen von Stichwortzettel, Inhaltsangabe, Diagramm, Tabelle oder Mind-Map erzielt werden. Die Randnotizen sollte man bei der ersten Lektüre nicht einbauen, denn sie unterbricht den Lesefluss. Sinnvoll wäre, wenn sie ab der zweiten Lektüre hinzugefügt werden. So Garbe, C.; Holle, K.; Jesch, T. (2009, 160).

4. Nach dem Lesen

Mit dem Lesen wird laut Hantschel, H.-J.(2016, 58) neuer Wortschatz eingeführt. Um diesen Wortschatz ins Gedächtnis dauerhaft zu speichern, sollten Aufgaben durchgeführt werden. Hier geht man vom Lesen zu anderen produktiven Fertigkeiten. Schreiben und Sprechen. Ein Wechselverhältnis steht. Schreiben: „Lesebrief schreiben, Bericht schreiben, Zusammenfassung verfassen". Sprechen: „Interview mit Hauptpersonen des Lesetextes. Umfrage zum Thema. Dialog zwischen Personen aus dem Text". Aufgaben nach dem Lesen dienen laut Rössler, D. (2012, 137) der Überprüfung des Leseverstehens und die Unterstützung der Anschlusskommunikation, z.B. die Einbettung der gelesenen Textinformationen in eine schriftliche Aufgabe. Bei Gehring, W. (2018, 102) finden sich die Überlegungen, dass im Unterricht die Fertigkeiten Lesen, Sprechen und Schreiben nicht getrennt geübt werden. Sie bilden eine didaktische Einheit. Nach dem Lesen kann die Lehrkraft Aufgaben zum Sprechen und Schreiben geben. Sie gelten als Anschlussaufgaben. Beim Lesen geht man ferner aktiv mit einer Fremdsprache um, denn dabei werden Sprachkompetenzen entwickelt.

5. Übungen zum Leseverstehen

Lutjeharms, M. (2016, 97) unterscheidet folgende *Übungsformen:* Für Anfänger ist das Vorlesen von Textpassagen durch Lehrer hilfreich. Die Aufnahme erfolgt visuell und akustisch. So Lutjeharms, M. (2016). Stilles Lesen ist für Anfänger sinnvoll. Stilles Lesen erfolgt außerhalb des Unterrichts. Anschließend können längere Texte eingesetzt werden. Diverse Lesestile werden an einen Text geübt. Lernende können auch Lesetexte selber aussuchen. Übungen zur Grammatik oder zum Wortschatz, wie Schramm, K. (2001, 112ff) ausführt, fördern die Lesekompetenz. Auf Dekodierebene geht es laut Lutjeharms, M. (2016, 100) um Suchaufgaben, z.B. Suche nach Internationalismen, wichtige neue Wörter, Unterscheidung zwischen Nomen und Verben. Suche nach Wortteilen wie Affixe oder Flexionsmorpheme. Lutjeharms, M. (2016, 100) führt des Weiteren folgende Aufgaben auf Inhaltsebene:

- Bildung von Hypothesen zum Text oder Fortsetzung des Textes.
- Schlüsselwörter unterstreichen. Textstruktur analysieren und markieren. Zusammenfassung . Suche nach Beispielen. Wiederholungen.
- Zahlreiche Übungen können als informelle Tests genutzt werden.
- Geschlossene Fragen; Multiple Choice Fragen; Zuordnungsfragen
- Gewürfelte Textteile in die richtige Reihenfolge bringen

Beispiele für Aufgaben während einer Leseaktivität sind laut Westhoff (1997) wie folgt:

- Erschließung von unbekannten Wörtern aus dem Kontext
- Übungen zur Wortschatzerweiterung,
- Aufgaben zur Förderung des selektiven Lesens,
- Aufgaben zum Verschaffen einen ersten Eindruck vom Text,

- Aufgaben zum Finden von Schlüsselwörtern,
- Unterscheidung von wichtigen und unwichtigen Informationen,
- Bildung von Hypothesen zum Text,
- Das Rekonstruieren der Textstruktur durch Gliederungspunkte (Zwischenüberschriften) oder Visualisierungen (Mind-Map),
- Beantworten von Fragen zum Textinhalt,
- Beantworten von W-Fragen
- Überprüfen von Hypothesen zum Text,
- Zusammenfügen von Vorwissen mit den neuen Textinformationen,
- Einführung und Bewusstmachung von Lesestrategien

In diesem Zusammenhang schlägt Beste, G. (2007, 14 ff.) folgende Übungen zum Leseverstehen vor:

Leseübungen auf der Wortebene: Ursachen von Leseproblemen hier sind mangelndes Wortschatz und Identifizierung von Wortbildern. Lückentext oder Leserätsel (Wort oder einige Wörter werden in einer Reihe von Buchstaben verdeckt) z.B. ZURMANSCHULEGEHT

Leseübungen auf der Satzebene: Beziehungen im Satz werden nicht erkannt und Ergänzungsübungen. Einsetzübungen: Hier geht es darum fehlende Wörter ausfindig zu machen.

Leseübungen auf der Textebene

Fehlertexte, Herstellung von Reihenfolgen Zuordnungsübungen von Bildern zum Text. Hier geht es darum, Beziehung zwischen Vorwissen und Textinformation zu bilden.

6. Förderung des Lesens

In Anlehnung an Hunecke, H. W.; Steinig, W. (2013, 167) erfolgt das Gelingen des Verstehens, wenn das Vorwissen eingesetzt wird und aus fremdkultureller Sicht erweitert wird. Bei Würffel, N. (2013) findet sich die Auffassung, dass die Verwendung vom Lesetagebuch und Leseportfolio hilfreich beim Leseverstehen sind. Darüber hinaus fördern Leseinteresse bzw. Lesemotivation, ansprechende Texte und ein Angebot von unterschiedlichen Textsorten das Leseverstehen (Ebd.). Lautes Lesen fördert und trainiert, wie Hantschel, H.-J. (2016, 55) ausführt, nicht das Verstehen und die Lesestile. Deswegen sollte darauf verzichtet werden. Darüber hinaus werden die Lernenden von der Aussprache abgelenkt. Stattdessen sollte sie sich auf den Inhalt konzentrieren. Für das Training der Aussprache sollte der Inhalt des Textes vorher bekannt sein. Des Weiteren ist das Übersetzen für das Leseverstehen nicht geeignet. Dabei geht die Konzentration auf den Kontext verloren. So Hantschel, H.-J. (2016, 55)

7. Umfrage zum Leseverstehen im DaF-Unterricht

Um die Einstellung der Studierenden zum Leseverstehen zu erfassen, wurde sowohl eine quantitative (geschlossene Fragen) als auch eine qualitative (offene Fragen) Untersuchung durchgeführt. Die Umfrage wurde im Oktober 2021 an der Djillali Liabes-Universität Sidi Bel Abbes durchgeführt. An der Umfrage beteiligten sich DaF-Studierenden. Die Befragten befanden sich zur Zeit der Befragung im zweiten Studienjahr Bachelor. Das Durchschnittsalter der Untersuchungsgruppe betrug 23 Jahre. Die Befragung wurde anonym in Form eines Fragebogens im

Oktober 2021 durchgeführt. Der Fragebogen besteht aus 22 Fragen, die Auskunft über die Einstellung der Studierenden zum Leseverstehen im DaF-Unterricht geben sollten.

7.1 Auswertung der Ergebnisse

Auf die erste Frage, in welchem Fach Texte gelesen werden, sind unterschiedliche Antworten gefallen. Folgende Fächer wurden angegeben: Textarbeit (97%), Literatur (87%), Schriftlich (77,33%), Landeskunde (53%). Nachfolgend geht es um die Art von Texten, die im Unterricht gelesen werden. Die Befragten gaben unterschiedliche Antworten an. Folgende Textsorten wurden genannt: Sachtexte (97%), epische Texte (80%), Lyrik (7%). Des Weiteren wird auf die Frage eingegangen, ob der Lehrer Bilder oder Gegenständer vor dem Lesen eines Textes benutzt. Auf diese Frage haben 99% der Befragten mit „nein" geantwortet. Demgegenüber machte ein Befragter keine Angaben zu dieser Frage. Darüber hinaus wird geklärt, ob der Lehrer spielerische Aktivitäten vor dem Lesen eines Textes durchführt. Auf diese Frage haben 100% der Befragten mit „nein" geantwortet. In einem weiteren Schritt wird untersucht, welche Übungen oder Aufgaben die Befragten zum Textverständnis bekommen. Auf diese Frage wurden folgende Aufgaben und Übungen angeführt: Fragen zum Text (Textverständnis) (95%), Texte zusammenfassen (76%). Nachfolgend wird darauf eingegangen, ob die Befragten alles beim Lesen von Texten im Unterricht verstehen. Auf diese Frage haben 100% der Befragten mit „ja" geantwortet. Nachfolgend geht es um die Frage, welche Lesestile die Befragten beim Lesen eines Textes benutzen. Auf diese Frage wurden unterschiedliche Antworten gegeben. Es wurden folgende Lesestile

angegeben: Orientierendes Lesen (93%), Globales Lesen (91%), Selektives Lesen (74%), Detailliertes Lesen (83%). Des Weiteren wird auf die Frage eingegangen, wie das Vorwissen der Befragten zum Text aktiviert wird. Folgende Antworten wurden angegeben: Assoziogramme (76%), Orientierung an Bildern (46%), Orientierung an Schaubildern (07%). Darüber hinaus wird geklärt, ob die Befragten Fragen zum Textinhalt stellen. Auf diese Frage haben 99% der Befragten mit „nein" geantwortet. Demgegenüber machte ein Befragter keine Angaben zu dieser Frage. Nachfolgend wird darauf eingegangen, wie die Befragten unbekannte Wörter klären. Auf diese Frage wurden folgende Antworten gegeben: Wörterbuch (95%), Erschließen aus dem Text (43%), Fragen einer anderen Person (76%). Des Weiteren wird geklärt, wie oft die Befragten das Wörterbuch beim Klären unbekannter Wörter benutzen, wenn sie es verwenden. 58% der Befragten gaben an, dass sie das Wörterbuch immer benutzen, wenn sie ein Wort nicht verstehen. 40% antworteten mit „manchmal". 02% der gaben auf diese Frage keine Antwort. In einem weiteren Schritt wird untersucht, ob die Befragten Hypothesen oder Annahmen zum Textinhalt bilden. Auf diese Frage haben 100% der Befragten mit „nein" geantwortet. Ferner wird geklärt, ob die Befragten beim Lesen markieren. Auf diese Frage haben 91% der Befragten mit „ja" geantwortet. Nachfolgend wird darauf eingegangen, was die Befragten markieren. Auf diese Frage wurden folgende Antworten gegeben: Schlüsselwörter (62%), wichtige Textpassagen (77%), Nomen (06%), Zahlen (04%). Anschließend wird geklärt, wann die Befragte markieren. Auf diese Frage wurden folgende Antworten gegeben: Bei der ersten Lektüre (27%), bei der zweiten Lektüre (70%). Demgegenüber machten drei Befragte keine Angaben zu dieser Frage.

Nachfolgend wird darauf eingegangen, wie die Befragten markieren. Auf diese Frage wurden folgende Antworten gegeben: Unterstreichen (95%), Markieren durch einen Marker (23%), Einkreisen (03%). In einem weiteren Schritt wird untersucht, ob die Befragten Sinnabschnitte bilden und sie Randbemerkungen formulieren. Auf diese Frage haben 99% der Befragten mit „nein" geantwortet. Allerdings machte ein Befragter keine Angaben zu dieser Frage. Nachfolgend wird darauf eingegangen, ob die Befragten Tabellen oder Mind-Map zum Text anfertigen. Auf diese Frage haben 100% der Befragten mit „nein" geantwortet. Darüber hinaus wird geklärt, ob die Befragten den gelesenen Text zusammenfassen. 51% der Befragten gaben an, dass sie den gelesenen Text zusammenfassen. 49% antworteten mit „nein". In einem weiteren Schritt wird untersucht, welche Aufgaben oder Übungen zum Hören, Sprechen oder Schreiben die Befragten nach dem Lesen eines Textes bekommen. Das Schreiben von Zusammenfassungen wurde von 51% der Befragten angegeben. Darüber hinaus wird geklärt, welche Probleme die Befragten beim Lesen von Texten haben. Auf diese Frage wurden folgende Probleme erwähnt: Unbekannte Wörter 99%, komplizierte Sätze 87%, zu viele Informationen im Text 23%. Unterscheidung von wichtigen und weniger wichtigen Informationen 21%. Abschließend wird auf die Vorschläge der Befragten eingegangen, um das Textverstehen im DaF-Unterricht zu fördern. Es wurden folgende Vorschläge unterbreitet: Ein Befragter wünscht sich mehr Zeit für das Einüben des Leseverstehens. Ein weiterer Befragter hegte den Wunsch, gezielte Lesetechniken wie Fünfschritt-Lesemethode beim Lesen und Verstehen von Texten zu gebrauchen. Ein weiterer Befragter weist auf die Wichtigkeit der digitalen Medien zur Förderung des Leseverstehens hin.

7.2 Fazit

Die im Rahmen der hier geschilderten Umfrage erhobenen Daten geben Einblicke in die Vermittlung des Leseverstehens im fremdsprachigen Deutschunterricht. Aus der Befragung geht ferner hervor, dass die meisten Befragten Schwierigkeiten mit unbekannten Wörtern und komplizierten Satzstrukturen beim Leseverstehen haben. Solche Probleme können durch didaktische Maßnahmen gelöst werden. Es geht beispielsweise um die Bewusstmachung von der Anwendung von Lesetechniken. Darüber hinaus sollten die Studierenden mit den Phasen des Lesens vertraut gemacht werden.

8. Schlussbemerkungen

Aus diesem Beitrag hat sich ergeben, dass das Lesen eine relevante Fertigkeit im DaF-Unterricht ist. Ohne Lesen von Texten ist ein Unterricht kaum vorstellbar. Beim Lesen finden sich Phasen: vor, während und nach dem Lesen. Ferner sollten die Studierenden die verschiedenen Lesetechniken und Strategien gut beherrschen, um Texte besser zu verstehen. In diesem Beitrag wurde angestrebt, der Frage nachzugehen: Wie lässt sich das Leseverstehen im DaF-Unterricht aus Sicht der Studierenden effizienter vermitteln? Für diesen Zweck wurde eine Umfrage durchgeführt, um Einstellungen der Studierenden zum Leseverstehen zu erfassen. Die Antworten der Befragten haben generell ergeben, dass es immer noch Unzulänglichkeiten gibt, die durch effiziente Techniken und Strategien beseitigt werden können. Vorschläge zur Förderung des Leseverstehens wurden in diesem Zusammenhang unterbreitet. Es geht um den Einsatz von der berühmten Fünfschritt-Lesemethode, um die Texte besser zu verstehen. Das Einbeziehen von

digitalen Medien beim Lesen könnte auch in diesem Sinne den Leseprozess unterstützen. Wünschenswert wäre in diesem Zusammenhang, wenn künftig weitere Forschungen durchgeführt werden, um das Leseverstehen bei den Studierenden im Zeitalter der Digitalisierung zu fördern. Vor allem beim Umgang mit literarischen Texten.

9. Bibliographie

- Beste, Gisela, (2007), Deutsch Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe 1 und 2. Berlin: Cornelsen Scriptor..
- Ehlers, Swantje, (2010), das Lesen, in: Barkowski, H.; Krumm, H.-J.(Hg.), Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: A. Francke Verlag. 196 -197
- Ehlers, Swantje, (2007), Übungen zum Leseverstehen, in: Bausch, K.-R.; Christ, H;; Krumm, H.-J.(Hg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: A. Francke Verlag. 287-292.
- Ehlers, Swantje, (2010), die Lesestrategie, in: Barkowski, H.; Krumm, H.-J.(Hg.), Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: A. Francke Verlag. 197
- Ehlers, Swantje, (2010), die Lesetechnik, in: Barkowski, H.; Krumm, H.-J.(Hg.), Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: A. Francke Verlag. 197
- Hantschel, Hans-Jürgen, (2016), Lesen, in: Brinitzer, M., Hantschel, H.J. et. al. (Hg.), DaF unterrichten. Basiswissen Didaktik. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Stuttgart: Klett. 50-59.
- Garbe, Christine; Holle, Karl; Jesch, Tatjana, (2009). Texte lesen. Textverstehen. Lesedidaktik. Lesesozialisation. Paderborn: Schöningh Verlag..
- Gehring, Wolfgang. 2018. Fremdsprache Deutsch unterrichten. Kompetenzorientierte Methodik für DaF und DaZ. Bad Heilbrunn: Julius Kinkhardt..
- Hermes, L., (2017), Leseverstehen, in Surcamp, C. (Hg.), Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze- Methoden- Grundbegriffe. Stuttgart: J.B. Metzler. 227- 231.
- Hunecke, H. W., (2013), Steinig, W., Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

- Lutjeharms, Madeline, (2016), Leseverstehen, in: Burwitz-Melzer, E.; Mehlhorn, G.; Riemer, C.; Bausch, K.-R.; Krumm, H.-J.(Hg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: A. Francke Verlag. 97-102.
- Lutjeharms, Madeline, (2010), Der Leseprozess in Mutter- und Fremdsprache, in: M. Lutjeharms/ C. Schmidt, (Hg.), Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache. Tübingen: A. Francke Verlag.11-26.
- Lutjeharms, Madeline, (2010), Vermittlung der Lesefertigkeit, in H.-J. Krumm; Fandrych, C.; Hufeisen, B. & Riemer C. (Hg.), Deutsch als Fremd – und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Band I. Berlin & New York: De Gruyter Mouton. 976-982.
- Rössler, Dietmar, (2012), Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung". Stuttgart & Weimar: J.B. Metzler.
- Schramm, Karen, (2001), L2-Leser in Aktion. Münster: Waxmann..
- Westhoff, Gerald, (1997), Fertigkeit Lesen. München: Langenscheidt..
- Würffel, Nicola, (2013), Leseverstehen, in: Ulrich, W.; Oomen-W., Ingelore; Ahrenholz, B. (Hg.), Deutsch als Fremdsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.130-140.