



**ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
**Διδακτική της Γερμανικής ως Ξένης Γλώσσας**  
**Didaktik des Deutschen als Fremdsprache**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**„Textkompetenz und Lesestrategien: Wie können Lesestrategien gezielt im DaF-Unterricht eingesetzt werden? “**

**„Κειμενική επάρκεια και στρατηγικές ανάγνωσης: Πώς μπορούν οι στρατηγικές ανάγνωσης να εφαρμοστούν στοχευμένα στο μάθημα των Γερμανικών ως ξένη γλώσσα; “**

**ΕΥΓΕΝΙΚΟΥ ΟΛΓΑ**

**A.M. : 527699**

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΡΟΦΟΥΖΟΥ ΑΙΜΙΛΙΑ**

**ΑΘΗΝΑ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2025**

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία της φοιτήτριας ..... που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.



ΕΥΓΕΝΙΚΟΥ ΟΛΓΑ

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια

Δρ. Ροφούζου Αιμιλία

Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ

Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια/ Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:

Βασιλική Μάρκου

Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ

ΑΘΗΝΑ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2025

## Zusammenfassung

In dieser Masterarbeit wird untersucht, wie Textkompetenz und Lesestrategien im Unterricht von Deutsch als Fremdsprache (DaF) gezielt gefördert werden können. Die Forschungen zielen darauf ab, didaktisch-methodische Konzepte zu finden, die das Leseverstehen und die Lesemotivation von Lernenden verbessern – vor allem in mehrsprachigen und heterogenen Lerngruppen. Diese Untersuchungen wurden mit dem Hintergrund initiiert, dass die Textkompetenz zwar für den schulischen und beruflichen Erfolg entscheidend ist, sie im DaF-Unterricht aber oft nicht gezielt gefördert wird. Im theoretischen Abschnitt erfolgt eine Analyse von Schlüsselbegriffen wie Textkompetenz, Lesemotivation, Lesestrategien und Mehrsprachigkeit. Der empirische Teil befasste sich mit drei Lernsituationen, in denen gezielte Maßnahmen zur Leseförderung durchgeführt wurden. Dabei lag der Fokus auf den Interessen, Strategien, der Methodenwahl und den Reaktionen der Lernenden. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass ein strukturiertes Herangehen an Lesestrategien und ein bewusster, differenzierender Umgang mit Texten das Textverständnis und die Lernmotivation erheblich steigern. Insbesondere mehrsprachige Lernende ziehen Vorteile daraus, wenn ihre sprachlichen Ressourcen im Unterricht aktiv genutzt werden. Diese Einsichten betonen die Relevanz eines lesefördernden, differenzierenden und sprachsensiblen DaF-Unterrichts mit dem Ziel der Teilhabe, Bildungsgerechtigkeit und Motivation.

## Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία διερευνά τρόπους ενίσχυσης της κειμενικής επάρκειας και της στρατηγικής ανάγνωσης στη διδασκαλία των Γερμανικών ως Ξένη Γλώσσα (DaF). Οι έρευνες στοχεύουν στην αναγνώριση διδακτικών προσεγγίσεων που ενδυναμώνουν την κατανόηση γραπτών κειμένων και την αναγνωστική κινητοποίηση, κυρίως σε πολύγλωσσες και ετερογενείς τάξεις. Η επιλογή του θέματος στηρίζεται στο ότι, παρότι η κειμενική επάρκεια είναι κρίσιμη για την εκπαίδευση και την επαγγελματική ένταξη, συχνά δεν καλλιεργείται με συστηματικό τρόπο στην πράξη.

Στο θεωρητικό μέρος εξετάζονται θεμελιώδεις έννοιες όπως η κειμενική επάρκεια, οι στρατηγικές ανάγνωσης και η πολυγλωσσία. Στο εμπειρικό μέρος εξετάζονται τρεις διαφορετικές μαθησιακές περιπτώσεις, στις οποίες εφαρμόζονται στοχευμένες μέθοδοι ενίσχυσης της ανάγνωσης. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι η καλή σχεδίαση στρατηγικών ανάγνωσης και η διαφοροποιημένη

προσέγγιση των κειμένων ενισχύουν την κατανόηση και παρακινούν τους μαθητές. Οι πολύγλωσσοι μαθητές, ειδικότερα, ωφελούνται από την αξιοποίηση των γλωσσικών τους εμπειριών. Από τα ευρήματα προκύπτει η ανάγκη για έναν DaF-διδακτικό λόγο που να είναι προσαρμοσμένος, ευαίσθητος και παιδαγωγικά τεκμηριωμένος.

### Schüsselwörter

Textkompetenz, Leseverstehen, Lesestrategien, Lesemotivation, Lesesozialisation, Mehrsprachigkeit, Interkulturelle Bildung, Textsorten

### Λέξεις-Κλειδιά

Κειμενική επάρκεια, Κατανόηση κειμένου, Στρατηγικές ανάγνωσης, Αναγνωστική κινητοποίηση, Κοινωνικοποίηση ανάγνωσης, Πολυγλωσσία, Διαπολιτισμική εκπαίδευση, Κειμενικά είδη

## Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung .....	8
2. Theoretische Grundlagen.....	10
2.1 Die Textlinguistik .....	10
2.2 Die Textkompetenz.....	10
2.3 Die Teilkompetenzen .....	11
2.4 Textkompetenzmodell.....	13
2.5 Leseverstehen .....	13
2.6 Lesesozialisation.....	14
2.7 Lesemotivation.....	16
2.8 Lese- und Lernschwierigkeiten.....	19
2.9 Lesehaltungen .....	21
2.10 Lesestrategien und Lesetechnik.....	22
2.11 Die Lesestrategien: While-reading activities.....	22
3. Textsorten .....	24
3.1 Definition.....	24
3.2 Die drei großen Bereiche .....	24
3.3 Die Merkmale jede Textsorte .....	25
3.4 Kriterien.....	32
3.5 Die Textsorten jedes Niveau.....	33
4. Die Einflussfaktoren .....	34
5. Die Lesekompetenz in verschiedenen Arten von Unterricht: Erst-,Zweit- und Fremdsprachenunterricht .....	35
6. Interkulturelle Bildung .....	37
7. Der Welt der Mehrsprachigkeit.....	39
8. Kenntnisse des Wortschatzes.....	41
9. Die drei Ebenen: Textebene, Satzebene und Wortebene .....	42

10.	Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht .....	43
11.	Übungstypen .....	44
12.	Praktische Anwendung .....	46
12.1	Allgemeine Informationen .....	46
12.2	Die Thematik jedes Leseverstehens .....	47
12.3	Die Verständnisfragen .....	49
12.4	Die Dauer .....	49
12.5	Die Auswahlen und das Feedback der Lernenden .....	49
12.5.1	Auswahlen und Feedback aus der Schule .....	49
12.5.2	Auswahlen und Feedback aus der Sprachschule .....	50
12.5.3	Auswahlen und Feedback aus der externen Zusammenarbeit .....	50
12.6	Die mehrsprachigen Lernenden .....	51
12.7	Die Motivation der Lernenden .....	51
12.8	Die Lesemethoden der Lernenden .....	51
12.9	Der Wortschatz .....	51
12.10	Der Einsatz der interkulturellen Bildung von den Lernenden .....	52
12.11	Die allgemeine Einschätzung .....	52
13.	Schlussfolgerungen .....	54
14.	Literaturverzeichnis .....	56
15.	Anhang .....	62

## 1. Einleitung

Das Thema der Masterarbeit ist „Textkompetenz und Lesestrategien: Wie können Lesestrategien gezielt im DaF-Unterricht eingesetzt werden? “.

In einer Gesellschaft, die immer stärker globalisiert und gemischt wird, hat die Schule die Aufgabe, Schüler\*innen auf eine vielfältige sprachliche und kulturelle Realität vorzubereiten. In diesem Zusammenhang wird die Textkompetenz – die Fähigkeit, geschriebene Texte angemessen zu verstehen, zu reflektieren, zu nutzen und selbst zu erstellen – von zentraler Bedeutung. Nicht nur für den schulischen Erfolg, sondern auch für gesellschaftliche Teilhabe, berufliche Integration und lebenslanges Lernen ist Textkompetenz eine Voraussetzung. Textkompetenz im Fach Deutsch als Fremdsprache (DaF) zu erwerben, erfordert mehr als nur die Kenntnis einzelner Wörter und grammatischer Strukturen: Es handelt sich um den Aufbau komplexer Fähigkeiten, die sprachliche sowie kognitive, strategische und kulturelle Komponenten umfassen.

Im DaF-Unterricht steht die Förderung der Textkompetenz in enger Verbindung mit Aspekten wie Lesemotivation, Lesestrategien, Bewusstsein für Textsorten und dem individuellen sprachlichen Hintergrund der Lernenden. In heterogenen, mehrsprachigen Lerngruppen ist ein standardisiertes Vorgehen vor allem wenig zielführend. Es ist vielmehr ein didaktisch reflektierter, differenzierender und sprachsensibler Umgang mit Texten erforderlich, der die Voraussetzungen, Interessen und Ressourcen der Lernenden berücksichtigt. Immer mehr erkennt man die Mehrsprachigkeit nicht als Barriere, sondern als pädagogisches Potenzial, das – wenn es gezielt genutzt wird – motivierend wirken und beim Erwerb der Bildungssprache helfen kann.

Textkompetenz ist für den schulischen und beruflichen Erfolg von DaF-Lernenden von großer Bedeutung. Dennoch wird sie in der Praxis häufig nicht systematisch gefördert. Geeignete Materialien, methodische Klarheit und Konzepte zum gezielten Aufbau und zur Bewertung des Textverstehens sind nicht selten Mangelware. Darüber hinaus wird die Lesemotivation, die für eine nachhaltige Auseinandersetzung mit Texten essenziell ist, im Schulalltag häufig vernachlässigt oder leidet unter der Wahl nicht authentischer, sprachlich überfordernder oder inhaltlich irrelevanter Texte.



Aus diesem Grund behandelt die vorliegende Masterarbeit die Frage, wie Textkompetenz im DaF-Unterricht gezielt und nachhaltig gefördert werden kann, wobei ein besonderes Augenmerk auf Lesemotivation, Lesestrategien und mehrsprachige Lernvoraussetzungen gelegt wird. Zunächst erfolgt eine Vorstellung zentraler theoretischer Konzepte zur Lesekompetenz, Sprachbildung und Mehrsprachigkeitsdidaktik. Auf dieser Grundlage werden didaktisch-methodische Ansätze untersucht, die eine lesefördernde Praxis im DaF-Unterricht ermöglichen. Der empirische Abschnitt befasst sich mit der Frage, welchen Einfluss gezielte Lesefördermaßnahmen auf das Textverstehen und die Motivation von Lernenden haben können. Das Ziel ist es, praxisnahe Empfehlungen für einen lesefördernden DaF-Unterricht zu entwickeln, der sowohl auf sprachliche Förderung als auch auf Bildungsgerechtigkeit abzielt.

Diese Masterarbeit ist in zwei Teile gegliedert: den theoretischen Rahmen und den praktischen Rahmen. Im theoretischen Teil werden insbesondere wichtige wissenschaftliche Begriffe behandelt und analysiert, wie Textlinguistik, die Textkompetenz und ihre Teilkompetenzen. Auch wird das Textkompetenzmodell dargestellt. Andere Begriffe sind das Leseverstehen, die Lesesozialisation und die Lesemotivation. Weiter werden die Lern- und Leseschwierigkeiten der Lernenden analysiert. Außerdem stehen die Begriffe „Lesehaltungen“, „Lesestrategien“ und „Lesetechnik“ im Zentrum und danach die Textsorte mit ihren Merkmalen und Kriterien. Hier sind auch von großer Bedeutung die Einflussfaktoren, die interkulturelle Bildung und die Mehrsprachigkeit. Dann sind die Kenntnissen des Wortschatzes die Basis für das tieferes Verstehen der Text-, Satz- und Wortebene und die Identifikation und das Lösen der Übungstypen. Im praktischen Teil werden die Thematik bestimmter Texte analysiert und unter drei spezifischen Arbeitsplätzen, mit spezifischen Befragten und Bedingungen, wie die Dauer, die Lesemotivation und die Methoden der Lernenden, untersucht. Letztlich erfolgt eine Schätzung aller drei Forschungen.

## 2. Theoretische Grundlagen

### 2.1 Die Textlinguistik

Textlinguistik untersucht Texte, deren Strukturen und Funktionen sowie deren Gebrauch in kommunikativen Zusammenhängen. Es handelt sich um ein faszinierendes Gebiet der Linguistik, das tiefere Einblicke darin gewährt, wie Sprache verwendet wird, um Informationen und Ideen auszutauschen.

Um besser die Textlinguistik zu verstehen, muss man zuerst die zentrale wissenschaftlichen Begriffe der Textlinguistik kennen. Diese sind: 1) die Kohärenz, 2) die Kohäsion, 3) die Textsorte und 4) die Pragmatik. Zuerst bezieht sich die Kohärenz auf die logische Verknüpfung und Koordination von Konzepten in einem Text, die ihn insgesamt sinnvoll erscheinen lassen. Der zweite Begriff, die Kohäsion, beschäftigt sich mit den grammatischen und lexikalischen Mitteln, die einen Text zusammenhalten und die Beziehung zwischen seinen Teilen herstellen. Die Textsorte sind für die Klassifikation der kommunikativen Funktionen und Strukturen (z.B. Erzählungen, Berichte und Kommentare) den Texten verantwortlich. Der vierte Begriff, die Pragmatik, erforscht, inwiefern der Kontext das Textverständnis prägt und wie Sprache in bestimmten Situationen angewandt wird.

Zwei andere wichtige Begriffe der Textlinguistik sind die Textgrammatik und die Textstruktur. Der erste Begriff enthält Regeln, die sich mit der Konstruktion der Sätze beschäftigen. Ziel ist die Formung kohärenten Texten. Die Textstruktur bezieht die Strukturierung eines Textes, einschließlich der Unterteilung in Einleitung, Hauptteil und Schlussfolgerung sowie der Nutzung von Überschriften und Absätzen (Hulatt 2025: Online).

### 2.2 Die Textkompetenz

Textkompetenz wird definiert als die „individuelle Fähigkeit, Texte lesen, schreiben und zum Lernen nutzen zu können“ (Portmann-Tselikas/Schmölzer-Eibinger 2008: 5). Der Begriff berücksichtigt somit, dass in unserer Gesellschaft Wissen größtenteils schriftlich weitergegeben wird. Die Fähigkeit zu lesen und zu schreiben, stellt eine grundlegende Kompetenz dar, um eine erfolgreiche Bildungskarriere durchlaufen zu können. Es reicht jedoch nicht aus, lediglich Buchstaben codieren oder generieren zu können. Es bedarf zusätzlich der Fähigkeit, diese beiden

Kompetenzen miteinander zu verknüpfen und für die eigene Person sowie das eigene Lernen zu nutzen. Texte stellen eine Basis für schulisches Lernen dar; dazu zählen sowohl Lehrbücher als auch Tafelbilder. Das dort dargestellte Wissen soll erfasst und bearbeitet werden, um in schriftlichen Arbeiten darauf zurückzugreifen und es weiterzuentwickeln. Die Lesekompetenz und die Schreibkompetenz stellen folglich die zwei Aspekte der Textkompetenz dar (Universität Hamburg 2025).

Eine Wissenschaftlerin Ilona Feld-Knapp (2014a: 248) hat die Textkompetenz erforscht. Laut sie ist dieser Begriff eine individuelle Fähigkeit, die Strategien für den Prozess der schriftliche und sprachliche Aspekt der Sprache enthält. Dieser Begriff ist neu für die Fremdsprachendidaktik und muss man nicht mit dem Begriff “Sprachkompetenz” verwechseln. Außerdem erklärt sie, dass die Textkompetenz eine sehr große Bedeutung hat, weil sie nicht nur autonom (Portmann-Tselikas 2002:16) ist aber auch zwei zentrale Teilkomponenten hat. Diese wirken in Prozessen der Sprachverarbeitung miteinander und in diesen Prozessen angewendet und umgesetzt werden.

Die erste ist die Kohärenzkompetenz, die den inhaltlichen Komponenten eines Textes ordnet und die zweite ist die strategische Kompetenz. Sie mit der Hilfe von verschiedenen Lese- und Schreibstrategien macht einen Text lesbar und leichter zu bearbeiten. Beide Teilkompetenzen sind sprachübergreifende Kompetenzen, die zwischen den Sprachen übertragbar sind (Schmölzer-Eibinger 2008:52).

### 2.3 Die Teilkompetenzen

Livia Adamcova (2013:29-30) hat die 5 Teilkompetenzen von Welte genannt und analysiert. Diese sind: a) die phonologische Kompetenz, b) die lexikalisch-morphologische Kompetenz, c) die syntaktische Kompetenz, d) die semantische Kompetenz und e) die pragmatische Kompetenz. Detailliert gesagt, beinhaltet die phonologische Kompetenz verschiedene Facetten der Lautstruktur einer Sprache. Als Erstes wird die Identifizierung von phonologischen Minimalpaaren behandelt. Dabei handelt es sich um Wörter, die lediglich in einem Laut variieren und unterschiedliche Bedeutungen aufweisen, wie etwa „wir“ und „dir“. Lautsegmente einer Sprache, die einen Unterschied in der Bedeutung bewirken, stehen in einer distinktiven Opposition zueinander. In dieser Sprache sind die Laute [w] und [d] beispielsweise Phoneme, also /w/ und /d/. Darüber hinaus existieren allophonische Varianten eines Phonems, die je nach Wortstellung unterschiedlich

klingen, wie zum Beispiel der r- und ch-Laut. Auch die richtige Aussprache sprachlicher Einheiten und das Wissen um die Betonungsregeln, die als Suprasegmentalien bekannt sind, gehören zur phonologischen Kompetenz. Ein weiteres bedeutendes Element stellt das Wissen über die Laut-Graphem-Relationen dar, sprich den Zusammenhang zwischen Lauten und Schriftzeichen.

Die zweite Teilkompetenz umfasst den Wortschatz einer Sprache sowie das Set an lexikalischen Einheiten (Lexemen). Das schließt auch die Kompetenz ein, Ableitungen, Kurzwörter und Komposita (Wortzusammensetzungen) richtig zu erstellen. Auch die korrekte Bildung von Flexionsformen, das heißt die Anpassung von Wörtern an grammatische Kategorien, ist wichtig. Diese Kompetenz beinhaltet schließlich auch das Wissen über Entlehnungen aus anderen Sprachen und die Bildung neuer Wörter.

Die syntaktische Kompetenz bezieht sich auf den Aufbau von Sätzen. Ein Satz stellt mehr dar als nur eine lineare Sequenz von Wörtern; er ist auch eine hierarchische Struktur. Die Generative Grammatik hat versucht, diese Strukturen mit sogenannten Konstituentenstrukturregeln zu beschreiben. Von zentraler Bedeutung sind hierbei Phrasen wie die Nominalphrase (NP), Verbalphrase (VP), Adjektivphrase (AP) und Präpositionalphrase (PP). Ein weiteres bedeutendes Thema ist die Differenzierung zwischen grammatikalischen und ungrammatikalischen Sätzen. Sprachliche Kreativität bedeutet, dass Grammatik nicht als Sammlung von Beispielen zu verstehen ist, sondern als kognitive Fähigkeit, mit begrenzten Mitteln eine unbegrenzte Anzahl korrekt gebildeter Sätze zu produzieren.

Unter semantischer Kompetenz versteht man das Wissen über die Bedeutung von Wörtern und deren semantische Eigenschaften. Ein bedeutender Faktor dieser Kompetenz sind die unterschiedlichen Beziehungen zwischen Wortbedeutungen, wie Antonymie (zum Beispiel „alt“ und „neu“), Homonymie (zum Beispiel „Band“ als Musikgruppe und „Band“ als Buch), Homophonie (zum Beispiel „mehr“ und „Meer“) sowie Polysemie (zum Beispiel „Flügel“, „Krone“, „Schlange“). Außerdem schließt die semantische Kompetenz auch Synonymie ein, wie etwa „Gatte“ und „Ehemann“. Sprachwissen gilt als eine komplexe kognitive Fähigkeit, die grammatische und pragmatische Kompetenz umfasst. Die grammatische Kompetenz besteht aus den Teilsystemen der phonologischen, morphologischen, syntaktischen und semantischen Kompetenz (ebd.: 6).

Schließlich betrifft die pragmatische Kompetenz die Situationsangemessenheit von Äußerungen. Ein Satz kann grammatisch richtig sein, aber in bestimmten Zusammenhängen als unangebracht erscheinen. Auch die Fähigkeit, die hinter einer Äußerung stehende Absicht zu erschließen und die Bedeutung einer Äußerung im Hinblick auf den Kontext und die Erwartungen des Gesprächspartners korrekt zu deuten, gehört zur pragmatischen Kompetenz. Zur pragmatischen Kompetenz gehört das Wissen darum, was man sagt und wie man es in verschiedenen Situationen angemessen formuliert (Welte 1995: 171).

## 2.4 Textkompetenzmodell

Sobernheim stellt ein Modell mit vier Quadranten für die Textkompetenz dar. Sie stellen jeweils die verschiedenen kognitiv-sprachlichen Anforderungen dar. Die grafische Darstellung dieses Modells ist im Bild zu sehen (s.h. S. 62).

Wichtig zu notieren ist, dass dieses Modell zwei Dimensionen hat. Die Rolle der Quadranten ist es: Die Konzentration auf die Dimensionen der Textualität (dialogisch organisiert vs. textuell durchformt) und die thematische Orientierung (Welt des Alltags vs. Welt des systematisierten Wissens).

Im ersten Quadranten findet die Alltagskommunikation statt. Im zweiten Quadranten werden strukturierte Texte wie Erzählungen oder Zeitungstexte, die einen Bezug zum Alltag haben, behandelt. Der dritte Quadrant distanziert sich von der Alltagswelt. Er eröffnet Strukturen für Argumentation oder Begründung. Im vierten Quadranten werden unter anderem Sachtexte behandelt. Er verkörpert die Bildungssprache. Damit stellt er den Gegensatz zum ersten Quadranten dar, der die Alltagssprache verkörpert (Sobernheim 2021: Online).

## 2.5 Leseverstehen

IQB nennt die drei Stile von Leseverstehen: 1) das globale Leseverstehen, 2) das selektive Leseverstehen und 3) das detaillierte Leseverstehen (2014: 3).

Globales Leseverstehen findet Anwendung, wenn man einen Eindruck von einem Text hinsichtlich seines Themas, Inhalts oder seiner Kernaussage gewinnen möchte. Abhängig vom Text und der spezifischen Aufgabenstellung gilt es für diesen Lesestil, sowohl die zentralen expliziten

Informationen des Textes zu identifizieren und zu begreifen als auch die wesentlichen Zusammenhänge auszumachen. Es ist möglich, dass der Aufmerksamkeitsfokus wechselt.

Bei der zweiten Art wird ein selektiver Lesestil gewählt, wenn man aus einem Text nur bestimmte Informationen (wie Zeit- oder Mengenangaben sowie Personen- oder Ortsnamen) entnehmen möchte. Es ist dafür nicht nötig, den Text im Ganzen verstanden zu haben. Das selektive Leseverstehen kann in detailliertes Leseverstehen übergehen, abhängig vom Umfang der zu suchenden Informationen und ihrer Position im Text. Alle Informationen, die für die Aufgabe nicht relevant sind, sollten dabei ignoriert werden. Bestimmen sollten sich hingegen die spezifischen Informationen, die für den Leser in dieser Situation wichtig sind (z. B. Daten, Preise, Orte).

Den dritten Lesestil nutzt man, wenn man etwas ganz genau wissen möchte. Das notwendige Erkennen und Verstehen relevanter Details kann sich auf die Hauptpunkte oder -aussagen einzelner Textpassagen, den detaillierten Handlungsverlauf einschließlich Ursachen und Folgen sowie die im Text vorkommenden Personen und Objekte beziehen. Auch die Handlungsziele dieser Personen, ihre Emotionen/Stimmungen sowie die Meinungen und Haltungen, die sie zum Ausdruck bringen, können Gegenstand einer genauen Betrachtung sein. Es ist dabei notwendig, teilweise implizit im Text gegebene Hinweise zu erkennen und Schlussfolgerungen zu ziehen, was inferierendes Lesen voraussetzt (ebd.: 8).

## 2.6 Lesesozialisation

Laut Stangl (2011: Online) handelt es generell sich bei der Lesesozialisation um den Prozess, durch den ein Individuum in die Schrift- und literarische Kultur hineinwächst, wobei es sich mit medialen Texten auseinander setzt. Das Lesenlernen beginnt jedoch nicht erst in der Schule oder mit dem Erkennen erster Wörter. In den ersten sechs Lebensjahren gibt es zahlreiche vorausgehende Bedingungen, wie z.B. phonetische und linguistische Bewusstheit, die Fähigkeit zu segmentieren und sprachlich zu analysieren. Diese sind unabhängig von den anderen sprachlichen Fertigkeiten oder der Buchstabenkenntnis im Vorschulalter.

Ein Kind entwickelt demnach seine Lesekompetenz nicht erst in der Schulzeit, sondern wird durch Erfahrungen beeinflusst, die es bereits in der frühen Kindheit sammelt. Die Prozesse, die die individuelle Entwicklung von Lesekompetenz und Lesemotivation unterstützen, werden allgemein

als Lesesozialisation bezeichnet. Neben institutionellen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen wie Kindergärten, Horten und Schulen spielt das Elternhaus eine wesentliche Rolle in diesen Prozessen, da Kinder dort erfahren, dass Sprache, Schrift und Lesen Teil des Alltags sind und eine gesellschaftliche sowie kulturelle Bedeutung haben.

Die häusliche Lernumgebung und die Leseförderung im Elternhaus spielen vor und während der Schulzeit eine entscheidende Rolle bei der Entwicklung der kindlichen Schriftsprachkompetenz. Die Lesesozialisation ist ein kontinuierlicher Prozess, in dem verschiedene Faktoren zusammenwirken, wie die Leseressourcen, die sprach- und lesebezogene Unterstützung durch die Eltern sowie die Bedeutung des Lesens im Familienleben. In der Literatur werden vier Faktoren der familiären Lesesozialisation identifiziert: das kulturelle Kapital, die kulturelle Praxis, die lesebezogene Einstellung der Eltern und die elterliche Förderkompetenz. Diese Faktoren stehen in wechselseitiger Abhängigkeit zueinander. Der Buchbesitz der Eltern korreliert beispielsweise eng mit den drei anderen Strukturmerkmalen. Der sozioökonomische Status und das Bildungsniveau der Eltern sind Faktoren, die vorhersagen können, wie viele Bücher vorhanden sind und wie die lesebezogene Einstellung der Eltern aussieht. Auch Gespräche und Aktivitäten rund ums Lesen nehmen mit steigendem elterlichen Bildungsniveau zu (ebd.: 9).

Die Lesesozialisation wird neben den historischen und kulturell verfügbaren Medienangeboten und den kognitiven Fähigkeiten insbesondere von den lebensweltlichen Bedingungen beeinflusst, unter denen Lektüreprozesse und Medienrezeptionen stattfinden. Zu den wesentlichen Einflussfaktoren der Lesesozialisation eines Kindes gehören daher die soziale Lage, das Einkommen, das Geschlecht und die Schulbildung der Eltern. Bei der Lesesozialisation stellt die Familie jedoch nicht nur die früheste, sondern auch die effektivste Instanz dar. Kinder und Jugendliche aus Familien, in denen die Eltern viel lesen, häufig vorlesen, ihre Kinder in Bibliotheken und Buchhandlungen begleiten, ihnen Bücher oder andere Schriften wie Zeitschriften schenken, sich mit ihnen über Texte austauschen und das Lesen ihrer Kinder allgemein unterstützen, haben deutlich bessere Chancen, selbst kompetente Leser und Leserinnen zu werden als solche aus leseunfreundlichen Umgebungen. Jugendliche legen übrigens großen Wert auf Gleichaltrige, da der Austausch über diese Themen und die Identifikation mit den dazugehörigen Inhalten nur mit ihnen möglich ist (Stangl 2011: Online).

## 2.7 Lesemotivation

Unter Lesemotivation versteht man das Interesse und die Bereitschaft, sich aktiv mit Texten und geschriebenen Wörtern auseinanderzusetzen. Unter Lesemotivation versteht man, dass man beim Lesen Freude empfindet und einen Sinn sowie eine Nützlichkeit darin erkennt. Sie kann grundsätzlich in zwei Typen unterteilt werden: 1) die intrinsische Motivation: Kinder lesen, weil sie Freude haben oder sich für das Thema des Textes interessieren. Sie empfinden das Lesen als aufregend und bereichernd. Ein Kind, das ein spannendes Detektivbuch liest, da es die Geschichte fesselt, und 2) die extrinsische Motivation: Kinder lesen, um sich eine Belohnung zu sichern, wie etwa gute Noten oder das Lob von Lehrkräften und den Eltern. Ein Kind, das ein Buch liest, um eine Belohnung wie ein Lob oder einen Aufkleber zu bekommen (Seyfried 2024: Online).

Die Lesemotivation kann entweder habitueller oder aktueller Natur sein. Die habituelle Lesemotivation äußert sich in einem konstanten Leseverlangen, wohingegen die aktuelle Motivation meist auf spezifische Situationen beschränkt ist (z.B. „Ich lese ein Fachbuch, weil ich das für eine Prüfung brauche“).

Die Lesekompetenz von Kindern hängt entscheidend von der Lesemotivation ab, da sie bestimmt, wie häufig und intensiv ein Kind liest. Jeder Mensch entwickelt diese Motivation individuell, wobei unterschiedliche Faktoren prägend wirken. Fehlende Lesefertigkeiten, vor allem auf der Wort- oder Satzebene, stellen ein häufiges Problem dar. Für Kinder mit solchen Problemen ist das Lesen häufig mit Anstrengung und Enttäuschung verbunden. Auch die Auswahl des Themas ist von Bedeutung: Ist das Lesematerial nicht auf die Interessen des Kindes abgestimmt, lässt oft die Motivation nach.

Sogar Leser mit technischem Know-how können Probleme haben, altersgerechte Texte zu entdecken, die für sie von Interesse sind. Aus diesem Grund ist es wichtig, die Leseförderung auf die individuellen Bedürfnisse abzustimmen. Durch Gespräche und Diagnostik können Lehrkräfte herausfinden, was die Schüler motiviert und wo ihre Interessen sowie Fähigkeiten liegen. So kann spezifisch geeignetes Lesematerial zur Verfügung gestellt werden, das die Freude am Lesen steigert und die Lesekompetenz langfristig verbessert. Nicht nur für die Lesefrequenz, sondern auch für das langfristige Gelingen des Leselernens ist die Motivation von Bedeutung. Motivierte



Kinder haben häufiger Erfolgserlebnisse, die ihr Vertrauen in ihre Lesefähigkeiten stärken und ihre Lesekompetenz nachhaltig fördern.

Die Lesemotivation beeinflusst das Leseverhalten. Sie stellt einen bedeutenden Aspekt dar, der Einfluss darauf hat, wie häufig und wie lange Kinder lesen – vor allem bei anspruchsvollen Texten. Studien belegen, dass eine starke intrinsische Lesemotivation oft mit besseren Leseleistungen korreliert ist, während extrinsische Anreize nur kurzfristige Motivation bieten. Oft zeigen Kinder, die von sich sagen „Ich lese gerne“ und „Ich kann gut lesen“, mehr Durchhaltevermögen und erzielen bessere Resultate.

Auch ist es wichtig die Autonomie im Lesekontext zu bemerken. Im Bereich des Fremdsprachunterrichts bezieht sich die Autonomie auf die Möglichkeit für Lernende, ihren Lernprozess mitzubestimmen – vor allem, was die Auswahl von Texten, Lesestrategien und Arbeitsmethoden angeht. Lernende, die autonom sind, haben ein höheres Gefühl der Selbstwirksamkeit, übernehmen Verantwortung für ihr Lernen und beteiligen sich aktiver. Das bedeutet, dass die Lernenden selbst entscheiden dürfen, welche Texte sie lesen, wählen eigene Zugänge zu Texten (z. B. laut lesen, markieren, visuell erfassen) wählen und ihr Leseverhalten und setzen individuelle Ziele reflektieren (Seyfried 2024: Online).

Nach der Selbstbestimmungstheorie von Deci&Ryan (2000: 233–237) stellt Autonomie ein zentrales psychologisches Grundbedürfnis dar. Das Gefühl, frei entscheiden zu können, lässt bei Lernenden den Unterricht sinnvoll und selbstgestaltet erscheinen – was die intrinsische Motivation stärkt. Man muss wissen, dass, wenn Texte ausschließlich vorgegeben sind, keine Wahlmöglichkeiten bestehen und Arbeitsformen fremdbestimmt sind. Hier entsteht die Reaktanz(ein Gefühl von Widerstand und Demotivation).

Bei heterogenen DaF-Gruppen entfaltet die Förderung von Autonomie eine besondere Wirksamkeit. Einerseits profitieren Lernende mit höherer Leistungsstärke von Autonomie, da sie eigene Ziele setzen, sich selbst herausfordernde Texte oder Aufgaben aussuchen und so ihre Fähigkeiten weiterentwickeln können. Das Engagement, die Tiefenverarbeitung und die Selbstregulation werden durch Autonomie bei ihnen gesteigert. Speziell argumentiert Reeve, dass

Lehrkräfte, die Autonomie fördern, es leistungsstarken Schüler\*innen, ihre Kompetenz durch eigenständige Herausforderungen zu erweitern ermöglichen (Reeve 2002: 183-203).

Deci&Ryan erläutern, dass Lernende mit intrinsischer Motivation mehr Ausdauer und kreative Problemlösestrategien zeigen, was insbesondere bei Fortgeschrittenen entscheidend ist (Deci&Ryan 2000: 227–268). Andererseits profitieren lernschwächere Lernenden, da sie nicht in ein einheitliches Lern- oder Lesetempo gezwungen werden, sondern durch alternative Zugänge (wie Hörtexte, vereinfachte Versionen oder kreative Aufgabenformen) mitarbeiten können. Dadurch wird der Druck, Leistung zu bringen, verringert und das Gefühl gestärkt, selbst etwas bewirken zu können. Wenn Lernende ihre Leseschritte mitgestalten können und passende Lesestrategien anwenden dürfen, entsteht Motivation fürs Lesen (Rosebrock & Nix (2008: 63–72). Es gibt auch eine andere Kategorie der Lernenden im DaF-Unterricht: die mehrsprachigen Lernenden. Sie profitieren besonders, wenn sie im autonomen Unterricht eigene sprachliche und kulturelle Erfahrungen einbringen können – zum Beispiel durch Buchvorstellungen, Geschichten aus ihrer Herkunftskultur oder zweisprachige Leseprojekte. Dies fördert die Identität, die Motivation und die kulturelle Anschlussfähigkeit. Krüger-Potratz (2005: 118-120) hat gesagt, dass durch autonomes und interkulturell orientiertes Lernen Herkunftssprachen aktiv einbezogen werden können, was die Motivation erhöht.

Möller & Schiefele (2004: 105) haben das Erwartungs-Wert-Modell dargestellt. Dieses Modell besagt, dass die Lesemotivation durch zwei zentrale Faktoren gesteigert wird. Das erste Faktor ist das Selbstkonzept, mit dem Kinder Vertrauen in ihre Leseleistung entwickeln und überzeugt sind („Ich kann gut lesen“) und das zweite Faktor sind die Wertüberzeugungen, wo das Lesen von Kindern als wichtig, nützlich oder interessant angesehen wird.

Um weiter die Lesemotivation zu fördern, müssen bestimmte Aspekte berücksichtigt werden. Zuerst spielt eine große Rolle das persönliche Interesse, weil die gewählten Texten, die auf die individuellen Vorlieben der Kinder abgestimmt sind, steigern ihre Motivation. Ein weiterer Gesichtspunkt ist die positive Lernumgebung. Das Leseinteresse wird durch ein förderndes Umfeld und altersgerechten Zugang zu Büchern gestärkt. Besonders wichtig ist die Selbstwirksamkeit und Erfolgserlebnisse. Das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und das Feiern kleiner Erfolge spornen an. Auch hier die Belohnungen, wie das gemeinsame Abschließen eines

Buches, können positiv wirken. Der letzte Aspekt ist die gezielte Unterstützung und digitale Hilfsmittel. Unterstützung und Tools bei Schwierigkeiten tragen dazu bei, das Leseinteresse zu bewahren und zu steigern, wie etwa Leseförderung durch Apps oder Online-Geschichten. Hierbei lassen sich beispielsweise die Schriftgröße verändern, Texte können silben- oder wortweise eingeblendet werden, und es gibt Rätsel sowie Belohnungen(Seyfried 2024: Online).

## 2.8 Lese- und Lernschwierigkeiten

Vera Reese (2024: Online) von „EINS zu 1 LERNEN“ erklärt, dass Kinder Schwierigkeiten auf dem Lesen, Schreiben und Rechnen treffen.

Schreib- und Leseschwierigkeiten können auf Entwicklungsfaktoren zurückzuführen sein. Im Gegensatz dazu ist Legasthenie genetisch bedingt und gehört zum Persönlichkeitsanteil der betroffenen Personen. Es ist also nicht möglich, dass sie sich einfach auswächst. Eine Legasthenie kann angenommen werden, wenn ein Kind mit normaler Begabung trotz Schulbesuchs nicht die Lese- und/oder Schreibfähigkeiten erlangt, die für sein Alter zu erwarten sind. Nur superheldenhafte Ausdauer und die richtigen Herangehensweisen können helfen, den maßgeschneiderten Lernweg zu finden, der einen tatsächlich voranbringt.

Rehak(2024) erläutert, dass Lesen das Mittel ist, um Wissen zu erwerben und zu erweitern. Das betrifft nicht nur das Fach Deutsch, sondern nahezu alle Fächer. Wer mit langsamer, stockender und fehlerbehafteter Lesetechnik liest, ist in der Regel nicht in der Lage, den Inhalt des Gelesenen eigenständig zu verstehen und zu verarbeiten. Das Lernen mit Texten funktioniert daher nicht. Es zeigen sich immer wieder durch pädagogische Erfahrungen: Kinder, die bis spätestens zur Mitte der 2. Klasse nicht sicher genug lesen können, sind in ihrer Lernentwicklung gefährdet. Für viele dieser Kinder, die Schwierigkeiten im Lesen haben, wird die Schule zu einem Ort, an dem sie täglich scheitern und immer wieder Misserfolge erleben.

Deshalb ist es nur zu verständlich, dass sie alles versuchen, um dem Lesen zu entkommen. Dieses Vermeidungsverhalten führt zu einem Teufelskreis: Sie lesen keine Bücher, weil sie nicht lesen können, und sie können nicht lesen, weil sie keine Bücher lesen. Um aus diesem Dilemma herauszukommen, muss das Lesen von ihnen stärker automatisiert werden, damit es flüssiger und mit weniger Mühe abläuft. Nur dann sind die erforderlichen kognitiven Ressourcen für die

denkende Auseinandersetzung mit dem Gelesenen bei den Kindern vorhanden. Der Schlüssel ist das Üben. Beispielsweise verbessert beim Spielen eines Instruments oder beim Sporttreiben sich die Automatisierung nur durch hartnäckiges und regelmäßiges Üben. Es klingt sehr einfach, ist es aber nicht. Es erfordert jedoch große Bemühungen, um Leseverweigerer zum Lesen zu motivieren und ihnen wirksame Anreize für die mühevollen Leseübungen zu bieten.

Weiter betont Rehak, dass die Auswahl des Textes der erste Schritt ist, um zum Lesen zu motivieren. Dabei ist u. a. Folgendes zu beachten: Die Texte müssen hinsichtlich Umfang, Inhalt und sprachlicher Gestaltung den individuellen Lesefähigkeiten der Kinder entsprechen. Die Texte sollten ihr Interesse wecken und ansprechend wirken. Texte mit einem direkten „Gebrauchswert“ sind für viele leseschwache Kinder zunächst attraktiver. Zu solchen Texten zählen unter anderem Produktbeschriftungen, Spiel- und Bastelanleitungen, Texte auf Spielkarten und in digitalen Spielen, Prospekte, Kataloge, Kinderwebseiten, das Fernsehprogramm im Teletext sowie E-Mails von Freunden usw. Lehrer und Eltern sollten sich auf die veränderten Lesewelten der Kinder einstellen und das Textangebot um audiovisuelle und elektronische Medien ergänzen.

Auch ein aktiver, produktiver Umgang mit Texten birgt ein anregendes Potenzial für das Lesen. Es bereitet den Kindern Freude, Texte zu rekonstruieren, die sie zerschnitten haben, ein alternatives Ende oder eine Fortsetzung für bereits gelesene Geschichten zu erfinden, zu Texten zu zeichnen, einen Gegenstand zu gestalten oder passende Lieder auszuwählen. Sie findet es besonders spannend, Texte mit spielbaren Handlungen szenisch darzustellen, sei es als Puppen-, Schatten- oder Hörspiel. Durch diese Form der Textaneignung haben die Kinder die Möglichkeit, ihren Interessen nachzugehen und ihre Stärken einzubringen. Der aus Lesen, Spielen und Fantasieren resultierende Zusammenhang ruft positive Gefühle hervor und lässt die Mühen des Lesens etwas in den Hintergrund treten. Ein solcher Umgang mit Texten umfasst die Notwendigkeit, bestimmte Textstellen oder ganze Texte wiederholt zu lesen. Die Verbesserung der Leseflüssigkeit durch das Training des automatischen Wortwiedererkennens ist ein klarer Vorteil für die Leseentwicklung.

Außerdem erklärt sie, dass das Führen eines Lesetagebuchs ebenfalls zur positiven Entwicklung der Lesemotivation beiträgt. Die Kinder notieren, was sie alles gelesen haben. Sie fügen ihren Einträgen Zeichnungen hinzu und kleben Bilder und Textausschnitte (Kopien) ein, die ihnen

besonders zugesagt haben. Sie können dieses Lesetagebuch Mitschülern oder Familienangehörigen präsentieren und mit ihnen über die gelesenen Inhalte diskutieren.

Auch weist sie darauf hin, dass das übende Lesen zu der alten pädagogischen Weisheit gehört. Es gibt keine Motivation nur Erfolg. Es ist wichtig, dass Kinder mit Leseschwierigkeiten in ihrer Klasse sich ihrer Fortschritte im Lesen bewusst werden, da sie noch lange Zeit zu den schwachen Lesern gehören und daher oft keine Wahrnehmung ihrer Übungserfolge haben. Das kann unter anderem auf folgende Weise geschehen: Die Kinder tragen einen Text vor. Es wird erfasst und festgehalten, wie viele Wörter sie pro Minute gelesen haben. Das Verfahren mit demselben Text wird zu einem späteren Zeitpunkt wiederholt. Die Werte, die in den zwei Leseproben bestimmt wurden, werden gegeneinander abgeglichen. So wird dem Kind der Erfolg anhand konkreter Fakten deutlich. Dies spornt an, was zu einer Steigerung der Leseleistung führt. So kann das Kind es schaffen, dem Teufelskreis zu entkommen, sein Vermeidungsverhalten abzubauen und in seiner Lernentwicklung Fortschritte zu machen (duden-institute.de 2025).

## 2.9 Lesehaltungen

Wenn die Lernenden einen kurzen oder einen schwierigen Text lesen, fangen die Leseprozesse an. Zu den Leseprozessen gehören kognitive und affektive Faktoren, die teilweise unbewusst und bewusst ablaufen. Diese Steuerung hilft beim Erreichen unterschiedlicher Leseziele.

Die Kategorien des Lesens sind sieben: 1) das spontane Lesen, 2) das methodisch geleitete Lesen, 3) das analytische Lesen, 4) das identifikatorische Lesen, 5) das wertende Lesen, 6) das aktualisierende Lesen und 7) das kontextualisierende Lesen. Die erste Lesehaltung basiert auf keinen Einsatz methodischen und analytischen Instrumenten. Die zweite Lesehaltung basiert auf die Vorbereitung und den Einsatz des methodischen Wissens und Könnens. Das analytische Lesen basiert auf die Verwendung von objektivierenden Methoden beim Lesen. Ihre Aufgabe besteht darin, den Text in Abschnitte zu unterteilen. Zentral für das vierte Lesen sind die Emotionswahrnehmung und die Emotionseinnahme. Das fünfte Lesen fokussiert auf die subjektiven oder kriterienbasierten Äußerung zum Gelesenen. Das nächste Lesen, das aktualisierende Lesen, vergleicht die Welt des Gelesenen mit der Welt des Lesers (z.B. Vorstellungen, Gefühle und Lebensbedingungen). Das letzte Lesen schafft eine Brücke dem

Gelesen und dessen historischen, thematischen, politischen und gesellschaftlichen Kontexten (Baden-Württemberg 2021: Online).

## 2.10 Lesestrategien und Lesetechnik

Einerseits mit Lesestrategie wird das vielschichtige und durchdachte Handeln vor, während und nach dem Lesen eines Textes bezeichnet. Dabei kann eine Lesestrategie unterschiedliche Techniken umfassen. Andererseits bezieht Lesetechnik sich dagegen auf eine spezifische Methode in einer bestimmten Situation (z.B. Schlüsselwörter hervorheben, Fragen zum Text formulieren Visuelle Aufbereitung von Textstrukturen oder -inhalten).

Böhlert, Tsigaridis und Elsner haben die Primärstrategien dargestellt. Zu diesen gehören die ordnenden, elaborierenden und wiederholenden Strategien (2009: 3-4).

Laut Gold konzentriert die erste Unterkategorie sich auf die Textverdichtung mittels Reduzierung von Informationen (Gold 2007: 49-51). Zwei Techniken sind das Hervorheben/Unterstreichen der Schlüsselwörter oder zentralen Gedanken und die Inhalte durch grafische Darstellungen wie Zeichnungen, Skizzen oder Schaubilder visualisieren. Diese Strategie ist geeignet, wenn die Lernenden zielgerichtet Informationen zu einem bestimmten Thema suchen oder einen Überblick über ein Thema erhalten möchten.

Die zweite Unterkategorie erweitert einen Text ganz im Gegenteil durch eigene Gedanken und Vorwissen, statt ihn zu reduzieren (Gold 2007:50). Drei Techniken, die die Lernenden einsetzen können, sind: 1) Zu einer vorgegebenen Überschrift nachdenken und die Überlegungen festhalten, 2) Das Erstellen eigenen Überschriften für Teilabschnitte des Textes, 3) Randnotizen zu Gedanken machen, die einem beim Lesen kommen.

Die dritte Unterkategorie stellt sicher, dass Informationen und Inhalte im Langzeitgedächtnis abgelegt werden. Zwei Techniken, die die Lernenden nutzen können, sind das mehrmalige Lesen und das auswendige Lernen.

## 2.11 Die Lesestrategien: While-reading activities

Das Ziel dieser Methode ist einen Text bereits während des Lesens zu begreifen. Zunächst soll der Schüler ein allgemeines Verständnis des Textes entwickeln und darauf aufbauend ein spezifisches

Verständnis einzelner Passagen und Wörter. Dadurch soll bei den Lernenden ein Leseverständnis aufgebaut werden und er soll zu einem effizienten Leser mit individuellen Lesestrategien werden (Lernhelfer 2025: Online).

Alle Aktivitäten, die beim Lesen eines Textes durchgeführt werden, gehören zu den while-reading activities. Wie die pre- und post-reading activities zielen auch sie darauf ab, das Leseverständnis der Schüler zu fördern und ihr Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten des Leseverstehens zu stärken.

Es handelt sich grundsätzlich um eine präzise Textbearbeitung. Am Anfang sollte man sich ein globales Textverständnis verschaffen. Nur wenn dies gegeben ist, kann man zu einer detaillierteren Betrachtung einzelner Abschnitte, Sätze oder Wörter übergehen.

Die Lehrkraft berücksichtigt, dass es bei reading activities nicht darum geht, spezifische Fähigkeiten zu testen, sondern effektive Methoden zur Verbesserung des Leseverständnisses zu entwickeln.

Die Lernenden kontrollieren während des Lesens automatisch, wie gut sie den Text verstehen. Die Art der Leseübung bestimmt, auf welche Aspekte ein Schüler sich konzentrieren sollte. Die Lernenden suchen nach speziellen Informationen im Text und sie müssen sich fragen, ob diese gefunden und verstanden haben. Hier spielt auch das genaue Textverständnis eine wichtige Rolle. Als Begriff gehört es zum Ziel der Übung das gründliche Lesen, so kommt es darauf an, dass die Lernenden neben der Erarbeitung der zentralen Aspekte auch in der Lage sind, aufzuzeigen, wie diese vom Autor belegt werden. Ergänzend sollten die Lernenden prüfen, inwieweit das Gelesene seinen Erwartungen entspricht. Es kann hilfreich sein, den Text in Abschnitte zu gliedern. Jeder Abschnitt wird separat analysiert und mit der eigenen Erwartung abgeglichen. Er wird zusammengefasst, falls nötig. Diese Maßnahmen können das Identifizieren der zentralen Botschaft erleichtern.

Manche Arten von while-reading sind Tabellen und/oder Fragebögen zum Text ausfüllen, Wahr/falsch-Aussagen beantworten, Suche nach speziellen Wörtern, Synonyme finden, Informationen aus dem Text in ein Diagramm/Bild/Karte o. ä. übertragen, mündliches/schriftliches Beantworten von Fragen zum Text und Unterteilung des Textes in sinnvolle Abschnitte/ Suche von passenden Überschriften.

Pre-reading activities haben dazu beigetragen, die Schüler\*innen schon einmal auf das Thema einzustellen. Nun liegt der Fokus während des Lesens auf einer detaillierten Auseinandersetzung mit dem Text: Die Figuren werden untersucht und ihre Verhältnisse zueinander herausgearbeitet. Außerdem werden die Handlung, der Zeitpunkt und der Ort des Geschehens dokumentiert und eventuell in einer Zusammenfassung dargestellt (Lernhelfer 2025: Online).

### 3. Textsorten

#### 3.1 Definition

Die Textsorte zeigt viele Merkmale eines Texts, die sich mit der Struktur, dem Inhalt und dem Zweck beschäftigen (Wittkamp 2025: Online).

#### 3.2 Die drei großen Bereiche

Die Bereiche sind die fiktionalen Texte, wissenschaftliche Textsorten, Sachtexte und die journalistischen Textsorten. Diese haben bestimmte Eigenschaften und erfüllen unterschiedliche Zwecke.

Fiktionale Texte bieten eine Reise in imaginäre Welten und gestalten Geschichten, die oft von realen Ereignissen abweichen. Meist werden sie in die drei großen literarischen Gattungen Epik, Lyrik und Dramatik eingeordnet. Acht Textsorte, die zu diesen Gattungen gehören, sind 1) Ballade, 2) Drama, 3) Epos, 4) Fabel, 5) Gedicht, 6) Kurzgeschichte, 7) Roman und 8) Sonett.

Sachtexte verfolgen hauptsächlich ein Ziel: Sie geben Wissen weiter, wobei dies je nach Typ auf eine deutlich definierte und strukturierte Weise geschieht. Hier gibt es 13 Textsorte: 1) Abstract, 2) Essay, 3) Aufsatz, 4) Exposé, 5) Exzerpt, 6) Forschungsbericht, 7) Handout, 8) Kommentar, 9) Literaturbericht, 10) Monografie, 11) Protokoll, 12) Rezension und 13) Zeitschriftartikel.

Aktuelle Ereignisse und Themen werden in journalistischen Texten informiert, kommentiert und analysiert. Hier gibt es acht Textsorte: 1) Nachricht, 2) Bericht, 3) Interview, 4) Kommentar, 5) Reportage, 6) Glosse, 7) Leitartikel und 8) Feature (Wittkamp 2025: Online).



### 3.3 Die Merkmale jede Textsorte

Jetzt werden die Merkmale jeder Textsorte aller Bereiche genannt und miteinander verglichen(Wittkamp 2025: Online).

Zuerst ist die Ballade eine Mischform aus Lyrik und Epik. Die Geschichte ist dramatisch und tragisch. Es gibt Strophen und sie verwendet Refrains. Das Drama wird in Akten und Szenen aufgeteilt, weil es Konflikte darstellt. Es gibt direkte Rede -wie Dialoge und Monologe- und Bühnenanweisungen. Das Epos ist eine längere und narrative Dichtung. Man kann es oft in Versform finden. Auch stellt es epische Kämpfe und Heldentaten dar. Sein Kontext ist mythologisch. Die Fabel hat einen pädagogischen Charakter, weil sie den Lesern Moral lehrt. Ihre Helden sind Tiere mit menschlichen Eigenschaften. Der Ablauf ist einfach zu verstehen. Das Gedicht beinhaltet Versen wie das Epos. Es verwendet viele Mittel wie Reimen, Rhythmus, verdichtete Sprache, Metaphern und Bildern. Die Erzählung der Kurzgeschichte ist kurz und abgeschlossen. Es gibt geringe Figuren und der Schluss kann den Lesern überraschen. Der Roman ist weitreichend und in Kapiteln unterteilt. Es ist zu erwarten, dass die Handlung und die Charakteren kompliziert sind. Es gibt eine große Themenvielfalt und unterschiedliche Perspektiven. Letztlich besteht das Sonett aus 14 Versen, folgt einem festgelegten Reimschema. Auch ist es im jambischen Pentameter mit fünf Füßen pro Zeile geschrieben und beinhaltet oft eine thematische oder gedankliche Wende nach der Oktave oder dem dritten Quartett.

Die erste Textsorte der zweiten Kategorie ist das Abstract. Es fasst nicht nur einen wissenschaftlichen Text aber auch den Textinhalt und die zentralen Resultate und Äußerungen zusammen. Auch ist es kurz (150-300 Wörter) und man kann es häufig zu Beginn eines wissenschaftlichen Artikels finden. Danach ist der Aufsatz ein fachlicher Artikel mit bestimmter Thematik. In der Regel ist er in Fachzeitschriften oder Sammelbänden publiziert. Auch beinhaltet er eine selbstständige Argumentation und Analyse, wo diese in seiner Struktur (Einleitung, Hauptteil und Schluss) klar aufgestellt sind. Es gibt Quellenangaben und Literaturverzeichnis für die verwendeten Informationen und der Umfang variiert je nach Fragestellung und Publikation. Dann ist der Essay Text mit kürzerer Länge und Argumentation. Zentral für ihn ist die subjektive Meinung mit einer wissenschaftlichen Basis. Im Fokus steht ein umgrenztes Thema. Seine Struktur ist nicht so streng im Vergleich zu anderen wissenschaftlichen Texten. Oftmals ist er provokativ

oder kontrovers und variiert von 2 bis 5 Seiten. Eine weitere Textsorte ist das Exposé. Ein Exposé, das ein wissenschaftliches Projekt strukturiert darstellt, dient als Planungsdokument. Es dient dazu, ein Forschungsvorhaben deutlich zu umreißen und verständlich zu machen – sowohl für die eigene Planung als auch zur Vorlage bei Betreuer\*innen, Förderinstitutionen oder Prüfungskommissionen. Die Darstellung des Forschungsvorhabens ist der zentrale Bestandteil eines Exposés. Das Thema wird genau bezeichnet und die zentrale Frage formuliert. Die Begründung der Relevanz ist ebenso von Bedeutung. Sie sollte darlegen, warum das Thema wissenschaftlich und/oder gesellschaftlich von Bedeutung ist und welchen Beitrag es zur bestehenden Forschung leisten kann. Ein weiterer bedeutender Aspekt ist der Vorschlag für die Methode. Es wird dargestellt, durch welche wissenschaftlichen Methoden die Forschungsfrage angegangen werden soll. Dies wird durch einen Literaturüberblick ergänzt, der den aktuellen Forschungsstand zum Thema zusammenfasst und zentrale theoretische Verbindungen herstellt. In einem vollständigen Exposé ist schließlich auch ein Zeitplan enthalten, in dem die einzelnen Arbeitsschritte realistisch eingeordnet werden. Dadurch wird eine bessere Einschätzung der Machbarkeit des Projekts möglich. In der Regel hat ein Exposé etwa 5 bis 10 Seiten, wobei Umfang und Struktur je nach Fachbereich, Hochschule oder spezifischen Anforderungen leicht variieren können. Das Exzerpt Ein Exzerpt stellt die zentralen Inhalte eines längeren Textes prägnant und übersichtlich dar und ist somit eine strukturierte Zusammenfassung. Es werden insbesondere die entscheidenden Argumente, Thesen und Kernaussagen des Originals betont. Ziel ist es, den Inhalt zu komprimieren, ohne den gesamten Text noch einmal lesen zu müssen. Exzerpte werden oft verwendet, um sich auf Diskussionen, Referate oder Prüfungen vorzubereiten. Sie unterstützen dabei, sich zielgerichtet mit einem Thema zu beschäftigen und die wesentlichen Inhalte rasch zu erfassen. Von Bedeutung ist, dass ein Exzerpt objektiv bleibt – es stellt keine eigene Deutung oder Einschätzung dar, sondern eine neutrale Darstellung des Gelesenen. Ein Exzerpt kann, je nach Zielsetzung und individueller Arbeitsweise, entweder aus Stichpunkten oder aus einem zusammenhängenden Fließtext bestehen. Exzerpte haben einen kurzen Umfang von etwa ein bis drei Seiten, wobei dies von der Länge und Komplexität des zugrunde liegenden Textes abhängt. Ein Forschungsbericht, der eine zentrale Textsorte im wissenschaftlichen Arbeiten – vor allem in den Natur- und Sozialwissenschaften – darstellt, dient der Präsentation von Forschungsergebnissen. Ein solcher Bericht dient dem Ziel, die Durchführung und Ergebnisse

eines Forschungsprojekts klar, präzise und nachvollziehbar festzuhalten. Eine klare und logisch strukturierte Gliederung ist charakteristisch für einen Forschungsbericht. Diese besteht meist aus den Abschnitten: Einleitung, Methodik, Ergebnisse, Diskussion und Fazit. Die Einleitung enthält die Vorstellung der Forschungsfrage sowie deren Einordnung in den theoretischen Kontext. Die Methodik erläutert im Detail die Durchführung der Untersuchung – dieser Abschnitt muss so genau sein, dass andere Forschende das Vorgehen theoretisch nachahmen könnten. Die im Abschnitt Ergebnisse präsentierten Daten sind objektiv, während die Sektion Diskussion eine Einordnung und Interpretation der Resultate bietet. Dabei werden auch potenzielle Limitationen und weiterführende Fragestellungen thematisiert. Im Fazit werden die wesentlichen Einsichten zusammengetragen und gegebenenfalls Perspektiven für zukünftige Forschung aufgezeigt. Objektivität und Nachvollziehbarkeit sind dabei besonders wichtig – persönliche Meinungen oder unbegründete Aussagen gehören nicht in einen Forschungsbericht. Der Umfang eines solchen Berichts kann je nach Art, Fachgebiet und Zielsetzung des Forschungsprojekts stark variieren. Ein Handout fasst die wesentlichen Inhalte eines Vortrags oder einer Präsentation kurz und übersichtlich zusammen. Es hilft, das Verständnis des Gehörten zu fördern und den Teilnehmenden eine Orientierung über die wesentlichen Aussagen zu bieten. Um die Informationen deutlich und präzise zu präsentieren, wird ein Handout normalerweise in Form von Stichpunkten erstellt. Es beinhaltet häufig zentrale Daten, Zitate, Definitionen und Literaturhinweise von Bedeutung für das Thema und geeignet zur weiteren Vertiefung. Am Ende einer Präsentation oder eines Referats wird ein Handout verteilt, entweder als Druckversion oder digital. Es hat in der Regel einen kurzen Umfang von ein bis zwei Seiten, was es zu einer schnellen Nachschlagehilfe macht, die nicht überladen wirkt. Ein Kommentar stellt eine Bewertung oder Stellungnahme zu einem bestimmten Sachverhalt oder einem aktuellen Thema dar. Sein Ziel ist es, eine Meinung kundzutun, Argumente vorzubringen und Leser\*innen zum Nachdenken oder zur Diskussion zu animieren. In Zeitungen, Zeitschriften, Blogs und anderen Medienformaten sind Kommentare oft zu finden. Die subjektive Perspektive ist typisch für einen Kommentar. Der Verfasser oder die Verfasserin bringt eigene Meinungen ein und nimmt deutlich Stellung – oft mit Hilfe von argumentativen Rechtfertigungen und Beispielen. Es handelt sich nicht um eine neutrale Darstellung, sondern um eine persönliche und reflektierte Bewertung eines Themas. Je nach Medium, Zielgruppe oder Veröffentlichungsrahmen kann der Umfang eines Kommentars stark

variieren. Kurze Kommentare in Zeitungen sind oft nur einige Absätze lang, während umfangreiche Kommentare in Fachzeitschriften mehrere Seiten umfassen können. Ein Literaturbericht stellt den aktuellen Forschungsstand zu einem spezifischen Thema strukturiert dar. Das Ziel besteht darin, die relevante Fachliteratur systematisch zu analysieren und die bedeutendsten Erkenntnisse, Theorien und Positionen darzustellen. Es handelt sich dabei nicht nur um eine einfache Zusammenfassung, sondern auch um eine kritische Auseinandersetzung mit den Inhalten(ebd.:19).

Im Zentrum steht die Sekundärliteratur: Der Literaturbericht gründet sich also auf der Untersuchung vorliegender wissenschaftlicher Arbeiten, nicht auf eigener empirischer Forschung. Die vergleichende Darstellung unterschiedlicher Studien dient der Identifizierung von Forschungslücken sowie der Aufdeckung möglicher Widersprüche oder offener Fragen im Forschungsfeld. In der Regel ist ein Literaturbericht systematisch strukturiert, z. B. nach Themen, chronologisch oder basierend auf methodischen Ansätzen. So wird ein deutlicher und nachvollziehbarer Überblick über den Stand der Forschung geschaffen. Der Umfang eines Literaturberichts kann je nach Zweck, Thema und Disziplin variieren – von wenigen Seiten bis zu umfangreicheren Arbeiten im Rahmen wissenschaftlicher Projekte oder Abschlussarbeiten. Eine Monographie stellt eine wissenschaftliche Arbeit dar, die von einer einzelnen Autorin oder einem einzelnen Autor verfasst wird und die sich eingehend mit einem spezifischen Thema oder Forschungsfeld beschäftigt. Eine Monographie behandelt einen klar abgegrenzten Forschungsgegenstand systematisch und in zusammenhängender Form, im Unterschied zu Sammelbänden oder Aufsatzsammlungen. Sie gründet sich auf eine gründliche Recherche und die Auswertung relevanter Fachliteratur. Je nach Zielsetzung kann eine Monographie entweder die eigenen Forschungsergebnisse vorstellen oder eine detaillierte Analyse und Bewertung vorhandener Studien und theoretischer Ansätze bieten. Eine Monographie zeichnet sich typischerweise durch eine klare Struktur des Inhalts und wissenschaftliche Tiefe aus. Der Umfang ist je nach Fachgebiet unterschiedlich, beträgt jedoch in der Regel 100 Seiten oder mehr. In der Forschung sind Monographien oft Abschlussarbeiten (wie Dissertationen) oder eigenständige wissenschaftliche Veröffentlichungen. Die elfte Textsorte, der Protokoll, stellt eine sachliche Aufzeichnung von Sitzungen, Experimenten oder Events dar. Es verfolgt den Zweck, das Geschehen genau und nachvollziehbar zu dokumentieren, ohne persönliche Ansichten oder

Deutungen einzufragen. Die wesentlichen Abläufe und Ergebnisse sollen klar erfasst und allen Beteiligten transparent gemacht werden. Protokolle sind üblicherweise chronologisch aufgebaut, was bedeutet, dass die Ereignisse oder Beiträge in der Reihenfolge ihrer tatsächlichen Abfolge festgehalten werden. Je nach Anlass und Zielsetzung kann es in Form von Stichpunkten, Tabellen oder kurzen zusammenhängenden Abschnitten verfasst werden. Ein Protokoll sollte vor allem sachlich und präzise sein – es fokussiert sich auf die wesentlichen Informationen und verzichtet auf Bewertungen oder Interpretationen. Der Umfang beträgt ein bis drei Seiten. Die zwölfte Textsorte, die Rezension, stellt eine kritische Einschätzung eines wissenschaftlichen Werkes dar, sei es ein Buch, ein Artikel oder ein Sammelband. Eine Rezension hat das Ziel, den Inhalt eines Werkes zusammenzufassen, seine Argumentation und Methodik zu analysieren und eine durchdachte persönliche Stellungnahme abzugeben. Eine Rezension beginnt meist mit einer kurzen inhaltlichen Zusammenfassung, die einen Überblick über das Thema, den Aufbau und die Hauptthesen des Werks bietet. Daraufhin wird eine Analyse der Argumentationsstruktur, der wissenschaftlichen Methodik und der genutzten Literatur vorgenommen. Es wird dabei oft auch auf Stärken, Schwächen und potenzielle Forschungslücken verwiesen. Die subjektive Einschätzung der Rezensentin oder des Rezensenten ist ein zentraler Bestandteil, sollte jedoch stets sachlich und nachvollziehbar begründet sein. Um die wesentlichen Aspekte eindeutig zu übermitteln, ist die Sprache in der Regel präzise, knapp und wissenschaftlich. Je nach Fachgebiet und Anforderungen variiert der Umfang einer Rezension, aber üblicherweise beträgt er zwei bis zehn Seiten. Die letzte Textsorte, der Zeitschriftenartikel, stellt einen wissenschaftlichen Artikel dar, der in einer Fachzeitschrift erscheint und eine Leserschaft innerhalb eines speziellen Fachgebiets anspricht. Artikel dieser Art dienen als wichtiges Medium, um wissenschaftliche Erkenntnisse und Debatten zu verbreiten. Ein Zeitschriftenartikel kann unterschiedliche Gestalten annehmen: Er kann originale Forschungsergebnisse vorstellen, eine theoretische Fragestellung erörtern oder eine Literaturrezension beinhalten. Ein wichtiges Merkmal der Qualität ist das sogenannte Peer-Review-Verfahren, bei dem Fachkolleg\*innen den Beitrag vor der Veröffentlichung eingehend prüfen. Dies gewährleistet die Übereinstimmung des Artikels mit den wissenschaftlichen Standards. Detaillierte Darstellungen der Methodik und präzise Literaturverweise sind charakteristisch für Zeitschriftenartikel, da sie die Nachvollziehbarkeit und Einordnung in den aktuellen Forschungsstand sicherstellen. Je nach

Thema und Zeitschrift variiert der Umfang eines solchen Artikels – von kurzen Mitteilungen bis zu ausführlichen Studienberichten (ebd.: 19).

Jetzt werden die Merkmale der Textsorte der dritten Kategorie. Erstens ist die Nachricht. Sie stellt eine kurze, sachliche Form der Darstellung dar, die dazu dient, die wesentlichen Informationen über ein aktuelles Ereignis rasch und verständlich zu übermitteln. Hierbei sind die Fakten entscheidend, nicht die persönliche Meinung der Autor\*innen. Eine Nachricht ist typischerweise durch einen sachlichen und neutralen Stil gekennzeichnet, der frei von Ausschmückungen oder Bewertungen ist. Die Nachricht ist klar strukturiert und folgt dem Prinzip der W-Fragen: Wer hat was, wann, wo, warum und wie getan oder erlebt? Diese Fragen stellen das Gerüst für eine vollständige und gut verständliche Meldung dar. Es ist das Ziel, die Leserschaft zügig, genau und sachlich über ein Ereignis zu unterrichten – wie in Zeitungen, Nachrichtensendungen oder Online-Medien. Der Stil bleibt dabei immer direkt, klar und unpersönlich. Der Bericht stellt eine objektive und auf Fakten beruhende Darstellungsform dar, die ein Ereignis oder einen Sachverhalt detaillierter beschreibt als eine Nachricht. Während Nachrichten kurz und präzise informieren, untersucht ein Bericht gründlicher die Hintergründe, Abläufe und Zusammenhänge und bietet der Leserschaft eine umfassendere Perspektive auf das Geschehen. Da sie sich normalerweise auf bereits geschehene Ereignisse beziehen, werden Berichte oft in der Vergangenheitsform geschrieben. Die Sachlichkeit ist dabei von zentraler Bedeutung – persönliche Meinungen oder Bewertungen haben in einem Bericht keinen Platz. Ein Bericht umfasst neben der objektiven Darstellung der Fakten oft zusätzliche Informationen, wie z. B. zur Vorgeschichte eines Ereignisses oder zu dessen Auswirkungen. So fördert er das Verständnis für komplizierte Sachverhalte und schafft die Voraussetzung für einen fundierten Überblick über das Thema. Ein Interview stellt eine dialogische Form der Darstellung dar, bei der Personen durch präzise gestellte Fragen zu einem bestimmten Thema interviewt werden. Das Wesen eines Interviews ist es, Fragen und die entsprechenden Antworten wiederzugeben. Dabei werden in der Regel direkte Zitate der interviewten Person verwendet, um Genauigkeit und Authentizität sicherzustellen. Abhängig von der Zielsetzung kann ein Interview entweder sachlich-informativ oder persönlich und erzählend gestaltet werden. In journalistischen oder wissenschaftlichen Kontexten liegt der Fokus oft auf der objektiven Informationsbeschaffung, während in Porträts oder Magazinen auch persönliche Meinungen, Erfahrungen und Emotionen der Befragten hervorgehoben werden können. Sie

existieren in zahlreichen Formaten, wie Zeitungen, Fachzeitschriften, Radio, Fernsehen oder Podcasts, und gewähren den Leser\*innen oder Zuhörenden einen unmittelbaren Einblick in die Denkweise und Sichtweisen der interviewten Person. Der Kommentar hat ähnliche Merkmale mit den Charakteristika des Kommentars der zweiten Kategorie. Der Unterschied ist es: Der Ton des Kommentars der dritten Kategorie ist kritischer oder polemischer. Die fünfte Textsorte, die Reportage, stellt ein Ereignis, eine Situation oder ein Thema so dar, dass die Leserschaft es fast hautnah mitverfolgen kann; dabei ist sie lebendig und anschaulich. Sie kombiniert objektive Information mit den persönlichen Eindrücken und Beobachtungen des Verfassers oder der Verfasserin und ist durch eine besonders bildreiche und detailverliebte Sprache gekennzeichnet. Eine Reportage wird typischerweise direkt am Ort des Geschehens recherchiert. Dadurch ist sie nah am Geschehen und bietet einen authentischen Blick auf die Situation. Anschauliche Details, Szenenbeschreibungen und direkte Rede ermöglichen den Leser\*innen einen unmittelbaren Einstieg und schaffen eine Nähe zu den beteiligten Personen und ihrem Umfeld. Eine gelungene Reportage ist zwar faktenbasiert und glaubwürdig, trotz ihrer erzählerischen Elemente, aber auch ein Medium für Stimmungen, Atmosphären und Eindrücke, die über die bloße Informationsweitergabe hinausgehen. Damit verbindet sie präzise Berichterstattung mit einer kraftvollen Erzählweise. Die nächste Textsorte, die Glosse, stellt eine kurze, prägnante Äußerung der eigenen Meinung dar, die in der Regel mit aktuellen Geschehnissen oder gesellschaftlichen Fragestellungen zu tun hat. Sie ist durch eine humorvolle, oft satirische Tonalität gekennzeichnet und zielt darauf ab, durch Zuspitzung und Ironie zum Nachdenken – und oft auch zum Schmunzeln – zu animieren. Die subjektive Perspektive des Verfassers, die absichtlich übertrieben oder zugespitzt dargestellt wird, steht im Zentrum einer Glosse. Es ist möglich, dass die Grenze zur Übertreibung überschritten wird – vorausgesetzt, dem Leser ist klar, dass es sich um eine stilistische Zuspitzung handelt. Obwohl die Glosse in ihrer Form leger ist, behandelt sie häufig einen ernsthaften Hintergrund. Auf diesen nimmt sie jedoch mit sprachlicher Leichtigkeit, Humor und Scharfsinn Bezug. Sie bietet auf engstem Raum eine amüsante wie auch kritische Auseinandersetzung mit aktuellen Geschehnissen. Dann stellt ein Leitartikel eine meinungsstarke Stellungnahme der Redaktion zu einem aktuellen und gesellschaftlich relevanten Thema dar. Er nimmt oft eine zentrale Stellung in einer Publikation ein – meist auf dem Cover – und bietet der Leserschaft Orientierung. Der Leitartikel besteht aus Argumenten und spiegelt die Meinung oder



Position des Mediums zu einer politischen, wirtschaftlichen, sozialen oder kulturellen Angelegenheit wider. Es handelt sich dabei nicht nur um die Präsentation von Fakten, sondern vor allem um deren redaktionelle Bewertung und Einordnung. Ein Leitartikel verfolgt neben der Information auch das Ziel, Meinungsbildung zu fördern, zum Nachdenken anzuregen und eine Auseinandersetzung mit dem Thema zu provozieren. Er vermittelt den Leser\*innen eine Orientierung, ohne dabei wie ein Lehrer zu wirken, indem er sich klar ausdrückt, seine Argumente gut strukturiert und seine Rhetorik wohlüberlegt ist. Zuletzt stellt das Feature eine spezielle Art der journalistischen Berichterstattung dar, die durch Kreativität, Tiefgründigkeit und stilistische Vielfalt gekennzeichnet ist. Das Feature verbindet literarische Elemente mit journalistischer Genauigkeit, wodurch ein Thema lebendig und anschaulich dargestellt wird – im Gegensatz zur nüchternen Nachricht oder zum sachlichen Bericht. Das Feature behandelt häufig ein bestimmtes Thema oder Ereignis eingehend – durch persönliche Erzählungen, stimmungsvolle Darstellungen oder atypische Blickwinkel. Es werden bildhafte Sprache, szenische Einstiege und weitere stilistische Mittel verwendet, um die Leserschaft emotional anzusprechen und tiefgehende Einblicke zu gewähren. Trotz der erzählerischen Aufbereitung bleibt es auf Fakten gegründet und legt großen Wert auf gründliche Hintergrundrecherche, Authentizität und eine sorgfältige sprachliche Gestaltung. Es ist besonders geeignet für Themen, bei denen das Erleben und Verstehen neben der Information im Vordergrund stehen (Wittkamp 2025: Online).

### 3.4 Kriterien

Wenn man die Textsorte analysiert dann muss man auf die textinterne und textexterne Kriterien achten.

Einerseits betreffen textinterne Kriterien Eigenschaften, die direkt im Text zu finden sind. Sie erklären, wie der Text aufgebaut ist und welche Elemente (sprachliche und inhaltliche) verwendet werden. Es gibt 4 Kriterien: 1) die Textstruktur, 2) der Inhalt, 3) der Sprachstil und 4) die Stilmittel. Die Textstruktur verrät welche Teile (z.B. Einleitung, Hauptteil und Schluss) einen Text hat. Der Inhalt zeigt das Thema des Textes (z.B. wissenschaftlich, persönlich). Der Sprachstil zeigt die Art der Sprache (z.B. formell, kreativ, sachlich). Schließlich zeigen Sprachmittel die Verwendung der rhetorischen und stilistischen Mittel (z.B. Metaphern, Fachausdrücke, Ironie).



Andererseits beziehen textexterne Kriterien sich hingegen auf äußere Faktoren, die nicht direkt im Text enthalten sind. Hier der Kontext spielt eine große Rolle. Die textexternen Kriterien sind 3: 1) der Zweck und die Funktion des Textes, 2) die Zielgruppe (z. B. Fachpublikum, allgemeine Öffentlichkeit, Kinder) und 3) die Medienform (z. B. Printmedien, digitale Medien, mündliche Überlieferung) (Wittkamp 2025: Online).

### 3.5 Die Textsorten jedes Niveau

Glaboniat, Müller, Rusch, Schmitz, Wertenschlag (2017: 53) hat ein kohärentes System der Referenzniveaus dargestellt. Es gibt drei Etappen: 1) die elementare Sprachverwendung (A1/A2), 2) die selbstständige Sprachverwendung (B1/B2) und 3) die kompetente Sprachverwendung (C1/C2).

Typische Textsorten des A1-Niveaus sind persönliche Mitteilungen, einfache Postkarten, kurze E-Mails, Formulare, Anzeigen (z. B. Wohnungs- oder Jobanzeigen), Speisekarten und Fahrpläne. Für das zweite Niveau (A2) sind typische Textsorten einfache Briefe oder E-Mails, Mitteilungen, Notizen, kurze Beschreibungen, einfache Anleitungen und einfache Nachrichten (z. B. Wetterbericht).

Zu den typischen Textsorten des B1-Niveaus gehören persönliche Briefe / E-Mails, einfache Berichte, Anleitungen, Blogeinträge, Kommentare zu Alltagsthemen und einfache Zeitungsartikel. Die Textsorten des B2-Niveaus sind Berichte, Stellungnahmen, Meinungsartikel, Bewerbungsschreiben, Leserbriefe, Rezensionen, Zeitungs- oder Fachartikel, strukturierte Präsentationen und argumentative E-Mails.

Die Textsorten des C1-Niveaus sind wissenschaftliche Artikel, Essays, Erörterungen, Kommentare (journalistisch), Fachtexte, Abstracts, Projektberichte, Protokolle und Rezensionen auf hohem Niveau. Die Textsorten des C2-Niveaus sind wissenschaftliche Publikationen, Monographien, Reden, Feuilletons, Glossen, Leitartikel, juristische Texte und komplexe Anleitungen und Fachtexte (Glaboniat, Müller, Rusch, Schmitz, Wertenschlag 2017: 53).

## 4. Die Einflussfaktoren

Es gibt Faktoren, die das Leseverstehen und die Textkompetenz im Fremdsprachenunterricht beeinflussen. Diese sind: 1) die kognitiven Faktoren, 2) die sprachlichen Faktoren, 3) die persönlichen Faktoren, 4) die soziokulturellen und emotionalen Faktoren und 5) die Didaktisch-methodischen Faktoren.

Zu den kognitiven Faktoren gehören das Vorwissen, die Sprachkompetenz und die Lesestrategien. Mit der Hilfe von Vorwissen greifen Leser\*innen auf ihr bereits vorhandenes Wissen zurück, um neue Informationen zu deuten und zu begreifen. Dank dieses Vorwissens können Texte schneller erfasst und Verbindungen hergestellt werden. Zweitens können mit der Sprachkompetenz Leser\*innen ein umfangreicher Wortschatz, Grammatikregeln und Syntax eines komplexen Textes verstehen. Drittens gibt es zahlreiche Lesestrategien, mit denen die Lernenden die Informationen effizient verarbeiten können (Nold/Rossa 2007: 197–211).

Zu den sprachlichen Faktoren gehören die Textschwierigkeit und die Textsortenkenntnis. Einerseits beinhaltet die Textschwierigkeit der Satzbau, die Wortwahl und die Länge eines Textes. Andererseits müssen die Lernenden sich an verschiedenen Textsorten gewöhnen, weil ihre Strukturen das Verständnis und die Interpretation von Texten erleichtern (Tettenhammer 2025: Online).

Zu den persönlichen Faktoren gehören die Motivation und Interesse, die Leseerfahrung und die Konzentration und die Aufmerksamkeit. Detailliert gesagt helfen die Motivation und Interesse bei der Förderung der Konzentration und bei der tieferen Verständnis beim Lesen (Lehrner-te Lindert 2022: 24). Bei der Leseerfahrung werden durch regelmäßiges Lesen die Leseflüssigkeit und das Textverständnis im Lauf der Zeit verbessert. Abschließend bieten die Konzentration und die Aufmerksamkeit ein ablenkungsfreies Umfeld und die Fähigkeit, sich auf den Text zu konzentrieren, sind entscheidend für effektives Lesen (Lehrner-te, Lindert 2022 51:1).

Zu den soziokulturellen und emotionalen Faktoren gehören das kulturelle Wissen und die emotionale Beteiligung. Kulturelles Wissen bedeutet Verständnis für kulturelle Kontexte und Hintergründe eines Textes. Bei der emotionalen Beteiligung gibt es eine Verbindung zum Thema.

Nur mit diese Weise kann das Interesse steigern und das Verständnis gefördert werden (Tettenhammer 2025: Online).

Zu den didaktisch-methodischen Faktoren gehören die Vorentlastung im Unterricht und die Lernumgebung. Die Vorentlastung führt das Thema und den Wortschatz vor dem Lesen ein. Die Lernumgebung ist ein unterstützendes und ruhiges Umfeld, wo die Konzentration und das effektive Lesen gefördert werden (Tettenhammer 2025: Online).

## 5. Die Lesekompetenz in verschiedenen Arten von Unterricht: Erst-, Zweit- und Fremdsprachenunterricht

In jeder Sprache ist der Vorgang des Leselernens langwierig. Der Anfang besteht darin, dass man einzelne Laute sowie Buchstaben oder Zeichen zu identifizieren lernt, Wörter erkennt, Sätze begreift, Texte inhaltlich erfasst und sie zum Erwerb von Wissen nutzt. Schüler\*innen sollten in der Lage sein, diese grundlegenden Lesekompetenzen zu entwickeln. Das heißt, sie werden mit Bedacht in die Schrift der Erstsprache eingeführt, ihr Wortschatz wird systematisch erweitert und es werden auch komplexere syntaktische Strukturen behandelt (Riss 2016: 7-9).

Ziel des Erstsprachenunterrichts ist eine umfassende bilinguale und biliterale Bildung. Das heißt, die Schüler/innen lernen, auch in ihrer Familiensprache die Schrift zu lesen und zu schreiben. So können sie schriftliche Informationen in ihrer Erstsprache einholen und verarbeiten (Riss 2016: 7-9). Die Lesekompetenz in der Erstsprache kann das Lernen in anderen Fächern unterstützen und die Lesemotivation fördern, etwa durch das Lesen von zweisprachiger Kinder- und Jugendliteratur.

Marchi Manuela (2019: 1) hat vier Lesestile für den DaZ-Unterricht vorgeschlägt: 1) Das orientierte Lesen, 2) das kursorische Lesen, 3) das selektive Lesen und 4) das totale Lesen. Bei dem ersten Stil erschaffen die Lernenden sich einen Überblick anhand von Überschriften, Abschnitten, Bildern und Graphiken. Bei dem zweiten Stil folgen die Lernenden der Struktur des Textes und bemüht sich, das Wichtigste des Inhalts zu begreifen. Bei dem dritten Stil suchen die Lernenden nach spezifischen Zeichen wie Namen oder Zahlen. Es ist dabei nicht entscheidend, wenn nicht alles verstanden wird. Bei dem vierten Stil lesen und konzentrieren die Lernenden sich auf alle Details des Textes.

Ein anderer Aspekt, dass man achten muss, sind die schwierigen Bedingungen in einem Zweitsprachenunterricht. Bei einem Zweitsprachenunterricht kann die Lehrkraft Migranten und Migrantinnen treffen. Der Unterricht in einer Zweitsprache, wie beispielsweise Deutsch für Kinder, Jugendliche und Erwachsenen mit Migrationshintergrund, bringt häufig spezielle Herausforderungen mit sich. Diese Lernenden bringen oft sehr unterschiedliche Sprachbiografien mit, was zu einer starken Variation ihrer Vorkenntnisse, Sprachfähigkeiten und Lernvoraussetzungen führt. Außerdem wird die Lernsituation häufig durch fehlende Unterstützung aus dem Umfeld, durch institutionelle Rahmenbedingungen (z. B. mangelhafte Förderstrukturen) oder durch das Fehlen didaktischer Materialien, die auf die Bedürfnisse mehrsprachiger Lernender abgestimmt sind, erschwert. Daher ist es für Lehrkräfte im Zweitsprachenunterricht wichtig, ihre Arbeit zu differenzieren: Sie müssen die sprachliche Heterogenität in der Klasse beachten, gezielte Sprachförderung einbauen und auf verschiedene Lernstände mit unterschiedlichen Methoden reagieren können. Vielerlei Konzepte im traditionellen Fremdsprachenunterricht basieren auf der Annahme, dass die Lernenden eine gemeinsame Erstsprache teilen und vergleichbare Voraussetzungen mitbringen. Im Unterricht der Zweitsprachen ist das allerdings nicht so. Oft mangelt es an einer gemeinsamen sprachlichen Grundlage, während die Schüler\*innen gleichzeitig die Sprache erlernen müssen, in der der Fachunterricht abgehalten wird (Portmann-Tselikas/Eibinger 2008 : 13-14).

Laut Riss (2016 :8) ist es offensichtlich von Bedeutung, in der eigenen Herkunfts- oder Erstsprache lesen und schreiben zu können: Ohne diese grundlegenden Fähigkeiten bleibt man Analphabet/in in der eigenen Erstsprache, verliert den Zugang zur Schriftkultur dieser Sprache und gefährdet ernsthaft seine bikulturell-bilingual-biliterale Entwicklung. Wer auch in der Erstsprache über literale Kompetenzen verfügt, dem bieten sich reiche und vielfältige Möglichkeiten. Sie umfassen den Zugang zur Literatur der eigenen Nation, die Möglichkeit, in der Migration sowie im Herkunftsland am schriftlichen Geschehen teilzunehmen, Informationen aus Büchern und digitalen Medien zu beziehen und möglicherweise eine wertvolle Ergänzung für die beruflichen Perspektiven darzustellen. Bei den Erstsprachen, die das lateinische Alphabet verwenden, scheint es zunächst so, als würde das Lesen keine allzu großen Schwierigkeiten bereiten. Das ist nicht gerechtfertigt: Es gibt durchaus Probleme und Schwierigkeiten. Zuerst gibt es Probleme mit dem Grapheminventar und der Reihenfolge der Buchstaben. Riss erklärt, dass die meisten Sprachen

Sonderzeichen (z.B. ë, ç, đ, č, š, ĝ, ĭ, â, æ, ç, ã, ü, ö, ä) haben. Leider diese Grapheme werden im Rahmen der Alphabetisierung im Regelunterricht nicht gelernt. Um in ihrer Erstsprache flüssig lesen und schreiben zu können, müssen die Kinder all diese Besonderheiten in der Schule oder daheim lernen. Um Verwirrungen mit der Alphabetisierung in der Sprache zu vermeiden, bringen viele Lehrkräfte diese Besonderheiten erst am Ende der ersten oder zu Beginn der zweiten Klasse ein. Bei nicht-lateinischen Schriften ist es selbstverständlich, dass die gesamte Alphabetisierung in der Erstsprache durchgeführt wird. Danach gibt es Probleme mit der Standardvariante der Erstsprache. Das bedeutet, dass zahlreiche Kinder und Jugendliche zu Hause lediglich eine dialektale Variante ihrer Erstsprache verwenden. Sie weicht manchmal so stark von der Standardsprache ab, dass insbesondere beim Lesen ernsthafte Schwierigkeiten auftreten. Riss betont, dass eine gründliche Einführung in die Standard- und Schriftform der eigenen Sprache zu den bedeutendsten Aufgaben gehört. Das letzte Problem beschäftigt sich mit der fehlenden literalen Tradition und Unterstützung seitens des Elternhauses. Riss hier erläutert, dass Kinder und Jugendliche, die von zu Hause an den Umgang mit Büchern und Schrift gewöhnt sind, in unseren schrift- und textorientierten Schulen und Gesellschaften deutlich bessere Voraussetzungen und Perspektiven als diejenigen haben, denen diese Gewöhnung fehlt (Riss 2016: 8).

Zečević, Knežević, Stojanovski, Vujičić (2019: 6) erläutern, dass diese Fertigkeit sich im DaF-Unterricht auf die Kenntnis des Sprachsystems, das Wissen über die pragmatischen Sprachkonventionen und die Struktur spezifischer Textarten und das Weltwissen basiert.

## 6. Interkulturelle Bildung

Die Interkulturalität bezieht sich auf den Umgang und die Interaktion zwischen unterschiedlichen Kulturen. Es beinhaltet den Austausch von Perspektiven, Traditionen und Ideen, um ein gegenseitiges Verständnis zu fördern (Hulatt 2025: Online).

Interkulturelle Bildung stellt einen grundlegenden Bestandteil zeitgemäßer Bildungssysteme dar. Sie unterstützt Dich dabei, die globale Gemeinschaft zu begreifen, in der wir heutzutage leben. Die interkulturelle Bildung trägt zur Förderung von Folgendem bei: a) das Verständnis für kulturelle Diversität, b) das Erlernen von Fremdsprachen und c) die Entwicklung von sozialen Kompetenzen.

Ein interkulturelles Bildungsprojekt besteht beispielsweise darin, dass Schüler in der Schule Gerichte aus unterschiedlichen Ländern zubereiten und so deren kulinarische Besonderheiten kennenlernen. Dadurch erfahren sie nicht nur von neuen Rezepten, sondern auch von der kulturellen Bedeutung der Gerichte. Auch stellen gemeinsame Kunst- und Musikprojekte in Schulen ein konkretes Beispiel für die praktische Umsetzung interkultureller Bildung dar. Solche Projekte bieten die Möglichkeit, die Kreativität zu fördern und zugleich eine intensivere interkulturelle Verbindung zu schaffen.

Interkulturelle Bildung ist wichtig, weil sie soziale Kompetenzen und Empathie fördert. Sie ist adressiert an: 1) der Verringerung von Vorurteilen und Stereotypen, 2) der Unterstützung einer toleranten Einstellung anderen Kulturen gegenüber und 3) den Rüstzeug für ein Leben in einer multikulturellen Welt.

Das Ziel interkultureller Bildung in der Pädagogik ist es, das Verständnis für verschiedene Kulturen zu fördern und eine respektvolle Koexistenz zu ermöglichen. Du wirst dir der Bedeutung des Anerkennens und Wertschätzens von Vielfalt bewusst. Eine integrative und gerechte Gesellschaft hängt entscheidend von dieser Form der Bildung ab.

Um das soziale Miteinander zu fördern, kommt der Interkulturellen Bildung in der Pädagogik eine zentrale Bedeutung zu. Die nachstehenden Aspekte sind besonders relevant: 1) die Unterstützung von Toleranz und Offenheit, 2) die Ausbildung interkultureller Kompetenzen und 3) die Offenheit für Selbstreflexion und kritisches Denken.

Die interkulturelle Kompetenz umfasst die Fähigkeit, sich in interkulturellen Situationen sicher und effektiv zu bewegen. Sie besteht aus mehreren Dimensionen: 1) Kenntnisse über unterschiedliche kulturelle Praktiken und Weltanschauungen, 2) Fähigkeiten für die Kommunikation mit Menschen anderer Kulturen und 3) Haltungen wie Offenheit, Empathie und Respekt.

Es gibt unterschiedliche Methoden, um interkulturelle Kompetenz zu erwerben. Sprachkurse, Austauschprogramme und interkulturelle Workshops sind effektive Möglichkeiten, Deine Fähigkeiten auszubauen.

Zur Förderung interkultureller Bildung können unterschiedliche Methoden eingesetzt werden: 1) Geschichten erzählen: Trägt zum Verständnis und zur Empathie bei, 2) Interkulturelle Rollenspiele: Bieten die Möglichkeit für Perspektivwechsel und fördern Kompetenzen im Umgang mit kulturellen Konflikten und 3) kollaborative Projekte: Arbeiten in heterogenen Gruppen, um Aufgaben zu bewältigen Diese Methoden unterstützen Dich dabei, mehr über Dich selbst und andere zu erfahren und fördern den interkulturellen Austausch (Hulatt 2025: Online).

## 7. Der Welt der Mehrsprachigkeit

Der Begriff der Mehrsprachigkeit beschreibt die Kompetenz eines Individuums, mehrere Sprachen zu sprechen oder zu verstehen (Hulatt 2025: Online).

Viele Faktoren haben Auswirkungen auf den Spracherwerb. Elternteile kommen in der Regel aus verschiedenen Ländern mit unterschiedlichen Sprachen, wenn Kinder in zwei oder mehr Sprachen aufwachsen.

In anderen Fällen ziehen Familien, etwa aus beruflichen Gründen, in ein anderes Land. Einerseits lernen die Kinder dort in Schulen oder Kitas die Landessprache, jedoch kommunizieren sie zu Hause in der Sprache ihrer Eltern. Daher ist es möglich, dass Kinder das Schreiben und Lesen nur in einer Sprache üben, da innerhalb der Familie nur mündliche Kommunikation stattfindet.

In der Sprachwissenschaft kann man viele Formen der Mehrsprachigkeit finden. Es gibt die asymmetrische, die symmetrische, die äußere und die innere Mehrsprachigkeit. Erstens müssen Multilinguist\*innen beim asymmetrischen Ansatz nicht alle Sprachen gleich gut beherrschen oder sprechen. In einer anderen haben sie allerdings einen höheren Kompetenzgrad. Somit existiert eine Sprache, die dominiert bzw. vorherrschend ist. Im Gegensatz dazu wird beim symmetrischen Ansatz Mehrsprachigkeit erst dann anerkannt, wenn Individuen in allen von ihnen erlernten Sprachen dieselbe Kompetenz aufweisen. Die Sprachen sind gewissermaßen ausbalanciert. Danach benutzt man die äußere Mehrsprachigkeit, wenn man in unterschiedlichen Landessprachen kommuniziert. Dialekte sowie Fach- und Alltagssprache innerhalb eines Landes sind Gegenstand der inneren Mehrsprachigkeit.

Andere Formen der Mehrsprachigkeit sind die gesellschaftliche und die institutionelle Mehrsprachigkeit. Man benutzt gesellschaftliche Mehrsprachigkeit, wenn man in einer Gesellschaft in mehr als einer Sprache kommuniziert. Unter institutioneller Mehrsprachigkeit versteht man die Verwendung mehrerer Sprachen für die Kommunikation in öffentlichen Institutionen und Organisationen. Öffentliche Institutionen und Organisationen umfassen beispielsweise Schulen, das Gesundheitswesen und die Verwaltung.

Der Spracherwerb kann durch zwei stattfinden. Als natürlicher Spracherwerb wird das unbewusste Erlernen einer Sprache bezeichnet. Die im Familienkreis gesprochenen Sprachen werden von den Kindern instinktiv erlernt und verwendet. Der gesteuerte Spracherwerb erfolgt zum Beispiel im Unterricht durch das zielgerichtete Lernen einer Zweit- oder Fremdsprache. Es ist so gut wie unmöglich, mit einem/r Muttersprachler\*in Schritt zu halten, wenn man auf diese Art Sprachen lernt(ebd.: 33).

Die Mehrsprachigkeit hat natürlich Vor- und Nachteile. Zuerst sind die kulturellen Vorteile, wo das Verstehen der Sprache eines anderen Landes tiefere Einblicke in die dortige Kultur erhalten kann. Darüber hinaus wird es leichter fallen, Kontakte zu knüpfen und auf Menschen zuzugehen, wenn man in der Lage ist, in den entsprechenden Landessprachen zu kommunizieren. Kinder, die mehrsprachig aufwachsen, entwickeln zum Beispiel ein verstärktes Bewusstsein für kulturelle Unterschiede und sind in der Lage, kommunikative Missverständnisse meist schneller zu identifizieren und zu beheben. Ein anderer Vorteil ist die Kognition. Alle beherrschten Sprachen werden in einem gemeinsamen Speicher miteinander verbunden. Es gab früher die Annahme, dass mehrsprachig aufwachsende Kinder nicht in der Lage seien, die verschiedenen Sprachen voneinander zu unterscheiden und beispielsweise Vokabeln sowie Grammatikregeln zu vermischen. Diese Annahme ist jedoch nicht korrekt: Sprachforschungen haben gezeigt, dass Kinder schon in einem frühen Alter einschätzen können, wann welche Sprache verwendet wird. Außerdem fördert Mehrsprachigkeit die Aufmerksamkeit und Konzentration. Da sie mehr praktische Erfahrung haben, fällt es Kindern, die mit mehreren Sprachen aufwachsen, leichter, weitere zu erlernen. Menschen, die mehrere Sprachen sprechen, zeigen demnach auch eine höhere Flexibilität und Kreativität in der Sprachgestaltung. Auch erkrankten multilinguale Personen seltener oder später an Hirnerkrankungen wie Demenz. Daher hat das Erlernen von Sprachen auch



einen sehr positiven Einfluss auf die psychische Gesundheit. Außer der Kognition gibt es Vorteile im Berufsleben. In der heutigen Zeit haben zahlreiche Firmen Kunden oder Partner aus unterschiedlichen Nationen, die optimal betreut werden sollen. Das erfordert eine reibungslose Kommunikation. In Europa sind vor allem Englisch, Französisch, Spanisch und Deutsch gefragt(ebd.: 33).

Obwohl die Mehrsprachigkeit viele Vorteile enthält, gibt es Fälle, wo haben Schüler\*innen große Probleme in der Schule haben und folglich mit einem geringen Selbstbewusstsein kämpfen. Das Gleiche gilt für Kinder, die wegen ihrer Erst- oder Zweitsprache z. B. von Klassenkamerad\*innen ausgeschlossen und beschimpft werden.

Um dies zu verhindern, ist es entscheidend, dass alle Sprachen unterstützt werden (z.B. speziellen Unterricht, externe Kurse usw.) und mehrsprachige Personen so oft wie möglich kommunizieren (Hulatt 2025: Online).

## 8. Kenntnisse des Wortschatzes

Ein differenzierter und kontextualisierter Wortschatz ist ein zentraler Bestandteil des Textverstehens und der Lesekompetenz. Der Bildungserfolg hängt nicht nur von der Kenntnis einzelner Wörter ab, sondern vor allem von der Fähigkeit, sie im Kontext zu verstehen und flexibel in unterschiedlichen Textarten anzuwenden.

Lernende mit Deutschkenntnissen sind insbesondere im schulischen Kontext häufig benachteiligt, da es ihnen oft an bildungssprachlichen Ausdrucksformen mangelt. Um komplexe Inhalte zu verstehen, zu verarbeiten und sie selbst schriftlich oder mündlich wiederzugeben, sind diese Strukturen der Bildungssprache jedoch grundlegend. Schüler\*innen müssen also nicht nur Alltagsvokabular beherrschen, sondern auch Zugang zu fachsprachlichen und kontextabhängigen Ausdrucksformen erhalten. Daher ist es wichtig, den Wortschatz nicht isoliert, sondern in authentische Lernsituationen und Texte eingebettet zu erarbeiten. Nur dadurch ist es möglich, eine nachhaltige sprachliche Bildung zu fördern und die Textkompetenz auf lange Sicht zu festigen (Portmann-Tselikas/Eibinger 2008 : 40).

Eine der zentralen Voraussetzungen für das Textverstehen und die Textkompetenzentwicklung ist der Aufbau eines umfassenden und funktionalen Wortschatzes. Lernende, die Deutsch erwerben, stehen vor einer besonderen Herausforderung beim Aufbau ihres Wortschatzes: Sie müssen nicht nur neue Wörter lernen, sondern auch deren Verwendung in unterschiedlichen Kontexten und Bedeutungen verstehen und anwenden. Außerdem ist die Beschäftigung mit bildungssprachlichem Vokabular von großer Bedeutung – vor allem, wenn es um das Verstehen komplexer fachlicher Texte geht. Lehrkräfte sollten Wortschatzarbeit systematisch in ihren Unterricht einbauen und eng mit Leseverstehen und Textproduktion verknüpfen. Es genügt nicht, nur isoliert einzelne Wörter zu kennen. Entscheidend ist vielmehr, dass die Bedeutungen der Wörter in konkreten Kommunikations- und Lernsituationen erarbeitet werden. Der ideale Weg zum Erwerb des Wortschatzes ist die Verwendung der Sprache in authentischen Situationen. Dabei können semantische Feinheiten, Mehrdeutigkeiten und idiomatische Wendungen nach und nach verstanden werden (Portmann-Tselikas/Eibinger 2008 : 41).

## 9. Die drei Ebenen: Textebene, Satzebene und Wortebene

Bei der Textebene wird es das Verständnis der übergeordneten Struktur und Funktion eines Textes thematisiert. Lernende sollen identifizieren, welcher Textsorte ein Text zugeordnet werden kann (z. B. Erzählung, Bericht, Argumentation) und welche Merkmale diese Textsorte auszeichnen. Für Schüler\*innen ist dies oft schwierig, da das Verständnis komplexer Textstrukturen und -funktionen ein hohes Maß an Sprachbewusstsein und metasprachlichen Kenntnissen erfordert. Daher ist es von Bedeutung, diese Kompetenzen auf systematische Weise zu unterstützen – etwa durch gezielte Arbeit an Textsorten und Strategietraining im Umgang mit Texten.

Bei der Satzebene ist die Untersuchung der grammatikalischen und syntaktischen Strukturen auf zentral. Hierzu zählt beispielsweise die Nutzung von Nebensätzen, die Verbindung von Informationen mittels Konjunktionen oder Relativsätzen sowie die Platzierung der Satzglieder. Insbesondere bei Texten mit bildungssprachlichem Niveau sind die Sätze häufig komplex und ineinander verschachtelt, wodurch das Verstehen noch schwieriger wird. Deshalb braucht es für Deutschlernende eine spezielle Förderung, damit sie derartige Strukturen identifizieren und richtig

deuten können. Hilfreiche didaktische Methoden sind das Markieren von Satzteilen, das Umformulieren von Sätzen oder die Arbeit mit Satzgerüsten.

Bei der Wortebene wird ein differenzierter und kontextsensibler Wortschatz gezielt aufgebaut. Dies beinhaltet nicht nur die Bedeutung einzelner Wörter, sondern auch ihre typischen Wortkombinationen (Kollokationen), Mehrdeutigkeiten und ihre Funktion im Satz. Hierbei wird vor allem die sogenannte Bildungssprache in den Blick genommen, die essenziell für schulische Texte ist. Es ist notwendig, dass Lernende in die Lage versetzt werden, diese Sprachebenen zu entdecken und aktiv zu nutzen. Daher ist es wichtig, dass der Aufbau des Wortschatzes in konkrete Texte integriert wird. So können neue Wörter in einem funktionalen Zusammenhang gelernt und gefestigt werden (Portmann-Tselikas/Eibinger 2008 : 42-44).

## 10. Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht

Im Unterricht sind Aufgaben als wichtigstes didaktisches Mittel anzusehen. Sie tragen nicht nur zur sprachlichen Handlungskompetenz der Lernenden bei, sondern bieten auch die Möglichkeit, Unterrichtsinhalte konkret und lernwirksam zu behandeln. Portmann-Tselikas (2006: 11) zufolge sollten Aufgaben dem Wissensstand der Lernenden entsprechen, an die Rahmenbedingungen des Unterrichts angepasst sein und klar definierte Lernziele verfolgen. Sie sollten allgemeines Lernen sowie themenspezifisches Wissen unterstützen und dabei angemessen für die Zielgruppe formuliert sein (vgl. Portmann-Tselikas 2006: 183).

Die Aufgabenorientierung hat sich als eigenständiges didaktisches Konzept etabliert (Portmann-Tselikas 1997: 220), in dem zahlreiche Fachvertreter hervorheben, dass der Fremdsprachenunterricht auf realitätsnahe, kommunikative Sprachhandlungen fokussiert sein sollte.

Bredella (2006: 18) hebt in diesem Zusammenhang hervor, dass Aufgaben sich an authentischer Kommunikation orientieren sollten. Auch Krumm (2006: 123) hebt hervor, dass Aufgaben beim Lernen von Fremdsprachen eine zentrale Rolle einnehmen. Sie tragen nicht nur zur Entwicklung sprachlicher Kompetenzen bei, sondern auch zu sozialen Fähigkeiten wie Teamarbeit. Lernende bekommen durch handlungsorientierte Aufgaben unmittelbares Feedback zu ihrer Sprachverwendung – idealerweise ist dies konstruktiv und fördert das Lernen.

Burwitz-Melzer (2006:25) und Boocz-Barna (2012:117) heben hervor, dass erfolgreiches sprachliches Handeln durch Aufgaben eine enge Verknüpfung von inhaltlichem Lernen und sprachlicher Ausdrucksfähigkeit erfordert. Aufgaben fördern demnach das Lernen durch und mit Sprache in gleichem Maße.

Außerdem beinhaltet der aufgabenorientierte Ansatz einen erweiterten Begriff von „Aufgabe“, der über das im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen übliche Verständnis hinausgeht (Europarat 2001: 153). Der GER fördert oft isoliert Fertigkeiten wie Lesen, Schreiben oder Hören, wobei die Aufgaben meist auf standardisierte Testformate ausgerichtet sind (Thonhauser 2008: 94). Dagegen verlangt der aufgabenorientierte Unterricht nach komplexen, integrierten Aufgaben, die sowohl sprachliche als auch kognitive Anforderungen verknüpfen.

Textkompetenz kann besonders durch gut durchdachte Aufgabenstellungen gefördert werden. Lernende müssen ausreichendes sprachliches Vorwissen haben und die Aufgaben als bedeutsam ansehen, damit dies möglich ist. Eine derartige Förderung ist vor allem dann möglich, wenn Aufgaben dazu beitragen, dass sich die Kenntnisse der Erstsprache aktiv nutzen lassen und diese auf die Fremdsprache angewendet werden können. Textkompetenz entwickelt sich nicht nur in der schriftlichen, sondern auch in der mündlichen Kommunikation – beide Bereiche sind miteinander verbunden und fördern die Fähigkeit zu überlegter Sprachverwendung. (Feld-Knapp 2014: 248-250).

## 11. Übungstypen

Funk, Kuhn, Skiba, Spaniel-Weise und Wicke (2017: 30) haben eine große Anzahl von Übungstypologien dargestellt. Die Autoren unterscheiden zwischen rezeptive, (re)produktive, offene, geschlossene und inhaltsbezogene und formfokussierte Übungen.

Bei den rezeptiven Übungen hören die Lernenden oder lesen sie Texte, ohne eigene sprachliche Beiträge zu leisten. Ziel ist das reine Textverständnis. Diese Übungen betreffen meist die inhaltliche Erfassung, weniger die sprachliche Form.

Bei den reproduktiven sollen die Lernenden sprachliche Elemente gemäß einer Vorgabe wiedergeben. Bei produktiven Übungen dagegen formulieren sie selbstständig Sprache, oft mit

freier Wortwahl. Dazwischen gibt es reproduktiv-produktive Formen, bei denen zwar ein Textmuster vorgegeben ist, aber eine eigene Ausgestaltung nötig ist.

Bei den geschlossenen Übungen gibt es nur eine richtige Lösung. Die halboffenen Übungen erlauben gewisse Wahlmöglichkeiten, während offene Übungen den Lernenden freie Gestaltung ermöglichen.

Bei den inhaltsbezogenen Übungen steht das Textverständnis im Vordergrund. Die Lernenden müssen sich mit dem Inhalt aktiv auseinandersetzen. Formfokussierte Übungen richten den Blick stärker auf sprachliche Strukturen, also Grammatik oder Satzbau.

Produktive Sprachhandlungen (Funk, Kuhn, Skiba, Spaniel-Weise und Wicke 2017: 26) umfassen das Sprechen und Schreiben. Dabei erzeugen die Lernenden entweder einen gesprochenen oder geschriebenen Text, der sich an ein Publikum richtet.

Ein paar Beispielen für Sprechen sind: a) Einen eigenen Text mündlich vortragen, b) Etwas auswendig sprechen (z. B. Gedicht, Rede), c) Etwas beschreiben, unterstützt durch Bilder, Diagramme, d) Ein Gespräch führen, e) Ein Lied singen (Europarat 2001, S. 63). Beim Schreiben verfassen die Lernenden eigene Texte für ein oder mehrere Leser\*innen. Ein paar Beispielen sind: a) Formulare ausfüllen, Fragebögen beantworten, b) Artikel, Berichte oder Rezensionen schreiben, c) Plakate gestalten, d) Briefe und Mitteilungen verfassen, d) Notizen machen oder Diktate schreiben, e) kreatives Schreiben und f) Geschäftsbriefe formulieren (Europarat 2001: 66).

Rezeptive Aktivitäten (Hören und Lesen) umfassen das Verstehen von gehörten oder gelesenen Texten. Beim Hören empfangen die Lernenden sprachliche Informationen von anderen Sprechern beispielsweise in Ansagen, Ankündigungen, Gesprächen, Medien (Radio, Film, Fernsehen) und öffentlichen Veranstaltungen (Europarat 2001: 71). Beim Lesen geht es um die Aufnahme und Verarbeitung geschriebener Texte. Die Texte wurden von anderen für ein bestimmtes Zielpublikum verfasst. Typische Leseaktivitäten sind: 1) Eine Information nachschlagen, 2) Eine Anleitung verstehen und 3) Einen Text verstehen und befolgen (Europarat 2001 : 74).

## 12. Praktische Anwendung

### 12.1 Allgemeine Informationen

Es wurden drei verschiedene Forschungen durchgeführt. Die Daten für diesen Teil der Masterarbeit wurden von drei unterschiedlichen Arbeitsplätzen eingeholt: 1) von einer privaten Schule, 2) von einer Sprachschule und 3) von einer externen Zusammenarbeit.

Diese Texte wurden das ganze Schuljahr unterrichtet und speziell für die Durchführung der drei Forschungen ausgewählt, mit dem Ziel, Daten für das Textverständnis zu nehmen.

Detailliert gesagt hatten 35 Lernenden teilgenommen. Zwei von diesen Lernenden gehören zu einer anderen Arbeitsplatz, mit dem ich zusammengearbeitet habe und die Informationen erhalten habe. Die Aufgabe war es, zwei aus den ausgewählten Texten mit ihren Verständnisfragen auszuwählen und zu lösen. Alle Leseverstehen und ihre Übungen stammen aus den Lehrwerken „Paul, Lisa und Co 2“, „Mini D 1“, „Mini D 2“, „Mega A1“, „Mega A2“ und „Mega B1“.

Alle Lernenden haben Englischvorkenntnissen und lieben Deutsch. Es gibt Lernenden, die nur ein Jahr Deutsch lernen, und es gibt Lernenden, die viele Jahren (manche 3 Jahren und manche 6-7 Jahren) Deutsch lernen.

Die zwei Lernenden, die zu einer anderen Arbeitsplatz gehören, machen das Lehrwerk „Paul, Lisa und Co 2“ (Kursbuch, Arbeitsbuch, Glossar). Dieses Lehrwerk konzentriert sich auf dem globalen und detaillierten Verstehen. Beide Lernenden gehen zu einer privaten Schule und sind Geschwister. Der kleine Bruder hat Schwierigkeiten beim Lesen und Konzentration und trifft auch Schwierigkeiten beim Wortschatz. Sie haben einmal pro Woche (eine Stunde pro Person) allein Deutschunterricht.

Das jüngste Alter beträgt 8 und das älteste beträgt 15 Jahre. Die erste kleine Klasse hat zweimal (3 Stunden) pro Woche Deutschunterricht. Diese Klasse hat das ganze Schuljahr das Lehrwerk „Mini D 1“ (Lehrbuch, Arbeitsbuch und Lehrzielkontrollen) in der privaten Schule gearbeitet. Die zweite kleine Klasse hat auch das gleiche Lehrwerk „Mini D 1“ in der Sprachschule gearbeitet und jetzt sind sie auf das nächste Lehrwerk „Mini D 2“ (Lehrbuch, Arbeitsbuch und Lehrzielkontrollen). Diese Klasse hat einmal pro Woche (eineinhalb Stunden) Deutschunterricht. Die Klassen des

Gymnasiums(1.&2. Klasse) sind unterteilt in Anfänger und Fortgeschrittene. Die Klasse, die das Lehrwerk „Mega A1“ gearbeitet hat, hat einmal pro Woche(2 Stunden) Deutschunterricht. Diese Klasse ist für Anfänger. Die andere Klasse, die das Lehrwerk „Mega A2“ gearbeitet hat, hat zweimal pro Woche(2 Stunden) Deutschunterricht. Diese Klasse ist für Fortgeschrittene. Die letzte Klasse des Gymnasiums(3. Klasse) hat mit der ersten Klasse des Lyzeums Deutschunterricht. Diese Klasse die das Lehrwerk „Mega B1“ gearbeitet hat, hat einmal pro Woche(2 Stunden) Deutschunterricht.

## 12.2 Die Thematik jedes Leseverstehens

Erstens kommen die zwei Leseverstehen aus „Mini D 1“. Das erste Leseverstehen(S.52) beschreibt Deutschland und seine Großstädte. Dieses Leseverstehen gehört zur Lektion 8 „Wie geht es?“. Das zweite Leseverstehen(S.66) präsentiert sieben Situationen. Dieses Leseverstehen gehört zur Lektion 10 „Farben“.

Zweitens kommen die sechs Leseverstehen aus „Paul, Lisa und Co 2“. Das erste Leseverstehen(S.6) stellt eine digitale Schultasche dar. Dieses Leseverstehen gehört zur Lektion 1 „Rucksack oder Stick“. Das zweite Leseverstehen(S.28) nennt und beschreibt fünf ägyptische Gottheiten. Dieses Leseverstehen gehört zur Lektion 3 „Was hast du denn?“. Die nächsten Leseverstehen(S.41) sind zwei unterschiedliche Leseverstehen auf der gleichen Seite, ein Brief(Aufgabe 9) und eine Tabelle(Aufgabe 10). Diese Leseverstehen gehören zur Lektion 5 „Alles Gute!“. Das vierte Leseverstehen(S. 47) ist eine Anzeige. Dieses Leseverstehen gehört zur Lektion 6 „Die Filmemacher kommen“. Das fünfte Leseverstehen(S.63) ist eine E-Mail über einem Lehrer, Herrn Grün. Dieses Leseverstehen gehört zur Lektion 8 „Kung Fu“. Das sechste Leseverstehen ist auch eine E-Mail. Alexis schreibt diese E-Mail zu seinem Freund Lukas mit Thema „Lesen“.

Drittens kommen alle drei Leseverstehen aus „Mini D 2“. Das erste Leseverstehen(S.42) stellt fünf Sätze über den Jahreszeiten dar. Dieses Leseverstehen gehört zur Lektion 4 „Von Tag zu Tag“. Das zweite Leseverstehen(S.60) hat mit personalen Beschreibungen(Alter, Aussehen, Klasse, Interessen und Sportarten) zwei Personen(Anita und Max) zu tun. Dieses Leseverstehen gehört zur Lektion 6 „So sehe ich aus“. Das dritte Leseverstehen(S.24) beschreibt den ersten Schultag einer Schülerin, Julia. Dieses Leseverstehen gehört zur Lektion 2 „Schulsachen“.

Jetzt kommen die nächsten Leseverstehen aus „Mega A1“. Das Thema des ersten Leseverstehens(S.70) ist Ostern. Das zweite Leseverstehen(S.74) spricht über Feste und Bräuche in den deutschsprachigen Ländern. Beide Leseverstehen kommen aus Lektion 6 „Mein Alltag“. Das dritte Leseverstehen(S.86) ist ein Forum mit dem Thema „Mode“. Dieses Leseverstehen gehört zur Lektion 7 „Einkaufen gehen“. Das letzte Leseverstehen(S.100) ist eine Anzeige eines Studenten. Dieses Leseverstehen gehört zur Lektion 8 „Bei mir zu Hause“.

Danach kommen die nächsten Leseverstehen aus „Mega A2“. Das Thema des ersten Leseverstehens(S.18) ist über die verschiedenen Typen der Freizeitgestaltung. Detailliert gesagt gibt es zwei unterschiedliche Anzeigen über zwei Personen(Florian und Laura). Dieses Leseverstehen gehört zur Lektion 1 „Ein neuer Tag ist da“. Das nächste Leseverstehen(S.45) beschreibt zuerst eine Situation über einen Umzug in eine andere Stadt und dann zwei E-Mails an zwei Freunden(Mark und Daniel).Dieses Leseverstehen gehört zur Lektion 3 „Immer geradeaus“. Das dritte Leseverstehen(S.68) nennt und erklärt einige Tipps für die Dekoration einer Party. Dieses Leseverstehen gehört zur Lektion 5 „Zum Wohl“. Das vierte Leseverstehen(S.85) präsentiert ein Programm für einen Infonachmittag an einer Schule. Dieses Leseverstehen gehört zur Lektion 6 „Anders aber gleich“. Das fünfte Leseverstehen(S.94) spricht über die Streitschlichtung.

Letztlich kommen die nächsten Leseverstehen aus „Mega B1“. Das erste Leseverstehen(S.18) spricht über Jugendherbergen. Dieses Leseverstehen gehört zur Lektion 1 „Einfach mal woanders hin“. Das zweite Leseverstehen(S.42) beschreibt die Freiwilligkeit eines jungen Mädchens(Julia) in der Bibliothek, die sehr hilfreich für sie war, um sich besser zu fühlen. Dieses Leseverstehen gehört zur Lektion 3 „Ich bin stark, gemeinsam sind wir stärker“. Das dritte Leseverstehen(S.66) enthält kurze Texte zum Thema „Lachen“. Dieses Leseverstehen gehört zur Lektion 5 „Ich bin dafür, ich bin dagegen“. Das vierte Leseverstehen(S.82) erklärt die Wichtigkeit des Brotes in der deutschen Esskultur. Dieses Leseverstehen gehört zur Lektion 6 „Reine Geschmackssache“. Das fünfte Leseverstehen(S.90) enthält drei kurze Texte über Veranstaltungen in deutschsprachigen Raum. Dieses Leseverstehen gehört zur Lektion 7 „Viele Noten sind gekommen“. Das letzte Leseverstehen(S.100) präsentiert Anzeigen zu verschiedenen Themen. Dieses Leseverstehen gehört zur Lektion 8 „Eine Reise nach Berlin“.



### 12.3 Die Verständnisfragen

In vielen Sprachkursen werden Verständnisfragen verwendet, um das Textverständnis anhand des Lehrwerks zu überprüfen. Insbesondere sind die Verständnisfragen vom „Paul, Lisa und Co 2“, „Mini D“ und vom „Mega A1-B1“ inhaltsbezogene Fragen (Mega A1, Lektion 6, 7 und 8) (Mega A2, Lektion 7) (Mega B1, Lektion 3 S.42, Lektion 7). Man trifft viele Typen der Verständnisfragen wie Ergänzungsfragen, Richtig-Falschfragen, Multiple-Choice-Fragen, Lückentext und Zuordnungsfragen.

Der Unterschied besteht darin, dass in den Lehrwerken für jüngere Altersgruppen Verständnisübungen die Auseinandersetzung mit dem Schreiben stärker fördern.

### 12.4 Die Dauer

Die Lernenden der Anfängerklassen haben ihre Zeit für jeden Text anders genutzt. Beispielsweise betrug die kürzeste Zeit der Lernenden von der privaten Schule zwischen 2 und 3 Minuten und die längste 5 bis 12 Minuten. Die Lernenden der Sprachschule haben nur eine Minute gebraucht. Aber haben die Lernenden der fortgeschrittenen Klasse (B1) in der privaten Schule nur 2 Minuten (die kürzeste Zeit) und 5 bis 10 Minuten (die längste Zeit) gebracht.

Die Lernenden, die zu einer anderen Arbeitsplatz gehörten, brauchten total eine Stunde und 7 Minuten (35 Minuten der kleine Brüder und 32 Minuten der ältere Brüder).

### 12.5 Die Auswahlen und das Feedback der Lernenden

#### 12.5.1 Auswahlen und Feedback aus der Schule

Die drei beliebten Texte der Lernenden des A1-Niveaus (Mega A1) waren „Ostern, mein Lieblingsfest“ (Seite 70), „Studenten-Forum“ (Seite 86) und „Wohnungen, Sprachen und Austausch“ (Seite 100). Der Gewinner war der Text „Ostern, mein Lieblingsfest“, weil die Thematik ein Fest beschreibt.

Die drei beliebten Texte des A2-Niveaus (Mega A2) waren „Streichschlichter“ (Seite 90), der Umzug (Seite 45) und das Programm für einen Infonachmittag an einer Schule (Seite 85). Der Gewinner war der Text „Streichschlichter“, weil der Text sich mit Konflikten in der Schule befasst. Es ist ein Thema, das alle Schüler\*innen betrifft, sei es als Beteiligte, Zeugen oder einfach als

Mitglieder der Klassengemeinschaft. Zahlreiche Personen sind mit typischen Streit-Situationen (wie z. B. auf dem Pausenhof, bei Gruppenarbeiten oder durch Missverständnisse) vertraut und können eine persönliche Verbindung zum Thema herstellen.

Die zwei beliebten Texte des B1-Niveaus waren „Brot-Ein Teil deutscher Esskultur“(Seite 82) und „Viele Gründe zu lachen“(Seite 66). Die Thematik beider Texte war angenehm und leicht. Zudem fiel auf, dass einer der gelösten Texte stark von zwei der Befragten kritisiert war. Es wurde festgestellt, dass der thematische Inhalt des Textes nicht gut war, da seine Informationen unbedeutend und irrelevant waren.

Die kleinen Lernenden mit dem Lehrwerk „Mini D 1“ wollten alle Leseverstehen lesen und lösen. Sie haben keine Schwierigkeiten beim Lesen oder beim Lösen getroffen. Es wurde beobachtet, dass die Lernenden auf einfache Wörter(entweder Englisch oder Griechisch) und auf Bilder zurückgriffen.

### 12.5.2 Auswahlen und Feedback aus der Sprachschule

Die Lernenden mit dem Lehrwerk „Mini D 2“ haben alle Leseverstehen lesen und lösen. Sie haben keine Schwierigkeiten beim Lesen oder beim Lösen getroffen.

### 12.5.3 Auswahlen und Feedback aus der externen Zusammenarbeit

Der Lieblingstext des kleinen Bruders stand auf Seite 47(Paul, Lisa und Co 2) und der Lieblingstext des älteren Bruders stand auf Seite 28(Paul, Lisa und Co 2). Der kleine Bruder war von diesem Text begeistert, da es ein kurzer Text war. Er erkannte auch englische Wörter, wie „City-Kids“, „Detektiv“ und „skaten“, und beantwortete die Fragen genau wie gestellt. Es ist wichtig zu beachten, dass er sich auf Details im Zusammenhang mit der dritte Frage aus 4b konzentrierte. Die anderen Texten(S.6,S. 41 Aufgabe 9) gefielen ihm nicht, da ihm die Konzentration fehlte und ihm die Thematik beider Texte nicht gefielen.

Seinem Bruder hingegen gefiel dieser Text(S. 28), weil er auf seinem persönlichen historischen Wissen und auf den Recherchen basierte, die er damals selbst durchgeführt hatte. Zu Beginn wurden ihm einige Einführungsfragen gestellt und anschließend löste er die Fragen, ohne den Text zu lesen. Der zweite und der dritte Text (S.41 Aufgabe 10, S.70) waren nicht so beliebt, weil die Thematik langweilig war. Insbesondere beim zweiten Text fiel auf, dass er sich nur auf ein

Wort(„Baumhaushotel“) konzentrierte und nicht auf die gesamte Bedeutung des Textes. Er konzentrierte sich auf dieses besondere Wort, als er zugab, dass er gerne dort bleiben würde. Beim dritten Text erkannte er englische Wörter, wie „Internet“ „E-Books“, auf die er sich zum Verständnis des Textes stützte. Er wurde auch das Wort „Preis“ verwechselt, das phonetisch dem Englischen ähnelt, lexikalisch jedoch anders übersetzt wird.

## 12.6 Die mehrsprachigen Lernenden

In der privaten Schule gibt es im Deutschunterricht viele mehrsprachige Lernenden. Detailliert gesagt gibt es Lernenden, die aus der Türkei, Belgien und aus der Schweiz kommen. Diese Gruppe war sowohl beim Verstehen als auch beim Lösen der Verständnisfragen am schnellsten.

## 12.7 Die Motivation der Lernenden

Die älteren Lernenden hatten extrinsische Lesemotivation und die jüngere Lernenden von der Sprachschule hatten intrinsische Lesemotivation.

Die Lernenden, die zu einer anderen Arbeitsplatz gehörten, hatten extrinsische und intrinsische Lesemotivation.

## 12.8 Die Lesemethoden der Lernenden

Alle Lernenden haben die gleichen Methoden eingesetzt. Das heißt, dass sie die Texte gelesen und gleichzeitig die Verständnisfragen gelöst haben. Die einzigen Ausnahmen waren der ältere Bruder, der darum bat, einmal einen seiner ausgewählten Texte mit der Lehrkraft zu lesen, und die kleinen Lernenden mit dem Lehrwerk „Mini D“, die schlugen vor, die Texte einmal gemeinsam mit der Lehrkraft und dann allein von den Lernenden zu lesen.

## 12.9 Der Wortschatz

Die kleinen Kinder von der Sprachschule hatten mit dem Wortschatz der Texte keine Schwierigkeiten. Die Bilder waren sehr hilfreich, um besser die Texte zu verstehen. Die älteren Lernenden des B1-Niveaus hatten auch keine Schwierigkeiten, die Texte zu lesen und zu verstehen. Sie haben die Texte nur einmal gelesen und dann die Aufgaben gelöst.

Andererseits wurden einige Schwierigkeiten vom A1-Niveau der privaten Schule beobachtet. Die Lernenden fanden den Wortschatz ein bisschen kompliziert. Es gab einen Schüler, der nur einen Text überhaupt nicht verstehen und auch nicht lösen konnte.

Auch hatten die Geschwister einige Schwierigkeiten mit dem Wortschatz. Beispielsweise erkannte der kleine Bruder weder das Symbol „%“ noch die Übersetzung von Wörtern wie „schwer“, „dort“, „übernachten“ und „Herzlichen Glückwunsch zum Geburtstag“. Seinem älteren Bruder fiel der Wortschatz dagegen nicht so schwer.

### 12.10 Der Einsatz der interkulturellen Bildung von den Lernenden

Was die interkulturelle Bildung betrifft, zeigten und setzten die jüngeren Lernenden ihr Interesse und ihre Kreativität ein. Beispielsweise wollte der Bruder, der sich auf das Wort „Baumhaushotel“ konzentrierte, als Hausaufgabe eine Collage anfertigen. Außerdem wollten die Kinder mit dem Lehrwerk „Mini D 2“, nachdem sie den Text auf Seite 60 gelesen und die Fragen beantworten hatten, auf ein Blatt Papier Merkmale zeichnen, die sich auf ihr eigenes Aussehen und Leben bezogen.

### 12.11 Die allgemeine Einschätzung

Diese Untersuchungen in der Praxis hatten demonstriert, dass die Stärkung der Textkompetenz im DaF-Unterricht einen komplexen Prozess darstellt, der in hohem Maße von den persönlichen Voraussetzungen, Interessen und sprachlichen Ressourcen der Lernenden abhängt. Für ein erfolgreiches Leseverstehen sind die Auswahl geeigneter Texte, die Berücksichtigung des Sprachniveaus und der Einsatz vielfältiger Lesestrategien entscheidend.

Es fiel besonders ins Gewicht, dass jüngere Lernende mit geringem Sprachniveau erheblich von visualisierten Inhalten und Worterklärungen profitierten. Die Einbeziehung von Englischkenntnissen und vertrauten kulturellen Elementen wirkte ebenfalls motivierend. Lernende, die bereits über mehrere Jahre Erfahrung im Deutschlernen verfügen, waren in der Lage, sich stärker auf den Inhalt und strategisches Textverstehen zu fokussieren.

Die Rückmeldungen der Lernenden machten deutlich, dass sie Themen mit Alltagsbezug, emotionaler Relevanz oder interkulturellem Potenzial bevorzugten. Texte, die zur persönlichen Identifikation oder kreativen Weiterarbeit anregen, steigern die Motivation und fördern ein

nachhaltigeres Verständnis. Es wurde dabei deutlich, dass sowohl die intrinsische als auch die extrinsische Motivation eine Rolle spielen – oft sogar in Wechselwirkung miteinander.

Vor allem auf der lexikalischen Ebene und bei der Konzentration über längere Textpassagen traten Schwierigkeiten im Leseprozess zutage. Die Kombination aus differenzierten Aufgaben, gezielter Wortschatzarbeit und kooperativen Lesemethoden bietet vielversprechende Lösungsansätze. Zusammenfassend zeigen die durchgeführten Praxiseinheiten, dass ein differenzierter, sprachsensibler und motivationsfördernder Umgang mit Texten im DaF-Unterricht unerlässlich ist, um die Textkompetenz nachhaltig zu entwickeln. Die gewonnenen Erkenntnisse untermauern die theoretischen Annahmen und verdeutlichen, dass Textverstehen neben kognitiven auch emotionale und soziale Dimensionen umfasst.

### 13. Schlussfolgerungen

Die Masterarbeit hat demonstriert, dass Textkompetenz im DaF-Unterricht eine mehrdimensionale Fähigkeit ist, die über das bloße Dekodieren von Texten hinausgeht. Es ist notwendig, kognitive, sprachliche, strategische und motivierende Elemente zu kombinieren. Aus der theoretischen Analyse ging hervor, dass Lesestrategien, Textsortenwissen und Lesemotivation als wesentliche Elemente der Leseförderung angesehen werden. Zudem wurde betont, dass mehrsprachige Lernende besonders profitieren, wenn ihre sprachlichen Ressourcen im Unterricht anerkannt und didaktisch genutzt werden. Die empirische Studie hebt hervor, dass eine individualisierte, strategieorientierte Leseförderung das Textverständnis und das Selbstkonzept der Lernenden verbessern kann. Ein methodischer Ansatz, der Autonomie, Interesse und kulturelle Anschlussfähigkeit gezielt fördert, erwies sich als besonders effektiv – vor allem in heterogenen Lerngruppen. Die Arbeit zeigt insgesamt auf, dass es notwendig ist, einen Unterricht zu gestalten, der sprachsensibel, differenzierend und kulturreflexiv ist, um die Textkompetenz nachhaltig zu fördern. Daraus ergibt sich für die Praxis die Empfehlung, Lesestrategien systematisch zu lehren, mehrsprachige Ressourcen zu integrieren und die Lesemotivation durch flexible Zugänge und individuelle Förderung gezielt zu fördern.

Gegenstand der Arbeit war die intendierte Unterstützung von Textkompetenz im Unterrichtsfach Deutsch als Fremdsprache. Im Mittelpunkt standen die Textsorte, die Motivation der Lernenden(positiv und negativ) zum Lesen, die Lesesozialisation, Lesestrategien und das Eingehen auf mehrsprachige Lernvoraussetzungen. Ziel der Arbeit war die Erarbeitung von praxisnahen Ratschlägen aus drei Arbeitsplätze basierend auf unterschiedlichen Text für einen lesefördernden und bildungsgerechten DaF-Unterricht und die Bestimmung, welche Maßnahmen zur Leseförderung das Textverständnis und die Motivation verbessern können.

Ich bin der Ansicht, dass viele Faktoren eine Rolle spielen, wenn es darum geht, eine Fähigkeit wie die Textkompetenz richtig zu erwerben. Der Erwerb und das Lernen beginnen bereits in der Kindheit und insbesondere in der Familie. Anschließend werden die Kinder in einen größeren Kontext, die Schule, integriert. Dort kommen sie mit unterschiedlichen Textgattungen in Berührung und tauschen sich mit Gleichaltrigen aus. Teil des Lernprozesses ist die Beobachtung der Umgebung. Die Lernenden lernen von anderen und wenden unterschiedliche Techniken und

Strategien an, um den Zweck jedes Unterrichts besser zu verstehen. Es ist bekannt, dass Schüler\*innen auf persönliche Erfahrungen und Reize angewiesen sind, um Lernherausforderungen wie das Verstehen von Texten, die Zeit und Konzentration erfordern, leicht zu verarbeiten und zu lösen.

Bei meinen Forschungen möchte ich einige Punkte hervorheben, die mich beeindruckt haben. Nachdem ich zunächst drei verschiedene Lehrwerken und Niveaus untersucht hatte, fiel mir ein gemeinsames Merkmal und ein grundlegender Unterschied in den Lehrwerken für jüngere Lernenden auf. Das gemeinsame Merkmal aller Lehrwerken ist die Förderung des interkulturellen Bewusstseins. Der Unterschied ist, dass das Lehrwerk „Mini D“ anspruchsvoller im Hinblick auf das Textverständnis ist, während das andere Lehrwerk „Paul, Lisa und Co 2“ Unterfragen enthält und den Lernenden die Möglichkeit bietet, sowohl schriftlich als auch mündlich zu antworten. Ein konkretes Ereignis, das ausgezeichnet wurde, war das Eingreifen eines Elternteils, genauer gesagt der Mutter, um den Text auf Seite 41 des Lehrwerks „Paul, Lisa und Co 2“ zu verstehen. Diese Intervention fand im Unterricht des jüngeren Bruders statt, dem es aufgrund seines Alters an Konzentration und Geduld mangelt. Ein weiterer Punkt, den ich erwähnen möchte, ist, dass die Lernenden im A1-Niveau mit Lehrwerk „Mega A1“ den Text auf Seite 74 überhaupt nicht gelesen haben. Ihre Nichtsauswahl dieses Textes ließ mich denken, dass er langweilig oder nicht aktuell sei oder dass sie sich nicht damit identifizieren könnten.

## 14. Literaturverzeichnis

Adamcová, L. (2013): Textkompetenz und was dahinter steckt. Bratislava: Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag. Online: <https://dnb.info/1122193386/34> (Stand: 30.03.2025).

Böhlert, M., Tsigaridis, V., Elsner, I. (2009): Lesestrategien. Darmstadt: Technische Universität Darmstadt, SchreibCenter am Sprachenzentrum. Online: [https://www.owl.tu-darmstadt.de/media/owl/responsive\\_design/owl\\_anleitungen\\_pdf/0023\\_Lesestrategien\\_2020-02.pdf](https://www.owl.tu-darmstadt.de/media/owl/responsive_design/owl_anleitungen_pdf/0023_Lesestrategien_2020-02.pdf) (Stand: 30.03.2025).

Boocz-Barna, K. (2012): Wirksam der Interaktionen im Unterricht von Deutsch als Fremdsprache. Welches Lehrerwissen erfordern unterrichtliche Interaktionen. In Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn. Budapest: Typotex Kiadó / Eötvös-József-Collegium, S.107-125.

Bredella, L. (2009): Die zentrale Bedeutung von Inhalten für Bildungsziele, Lernstrategien und Kompetenzen. In: Bausch, Karl-Richard/Burwitz-Melzer, Eva/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hgg.): Fremdsprachenunterricht im Spannungsfeld von Inhaltsorientierung und Kompetenzbestimmung. Arbeitspapiere der 29. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, S.25-34.

Burwitz-Melzer, E. (2006): Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. In: Bausch, Karl-Richard/Burwitz-Melzer, Eva/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Aufgabenorientierung als Aufgabe. Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr Verlag, S.35-32.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000): The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry. , Psychological Inquiry. Band 11, Heft 4. London: Routledge Taylor&Francis Group, S. 227-268. Online: [https://scihub.se/https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://scihub.se/https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01) (Stand: 30.03.2025).

Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin.



Feld-Knapp, I., Schoßböck, J. (2014a): Textkompetenzen beim Lehren und Lernen von modernen Fremdsprachen. In: Bassola, Peter/Drewnowska-Vargane, Ewa/Kispal, Tamas/Nemeth, Janos/Scheibl, György (Hrsg.): Zugänge zum Text. Szegediner Schriften zur germanistischen Linguistik 3, Frankfurt am Main: Peter Lang, S.127-150.

Funk, H./ Kuhn, C./ Skiba, D./ Spaniel-Weise, D./ Wicke, R. E. (2017): Deutsch lehren lernen 4. Aufgaben, Übungen, Interaktion. München: Klett-Langenscheidt.

Glaboniat, M./ Müller, M./ Rusch, P./ Schmitz, H./ Wertenschlag, L. (2017): Profile deutsch. Stuttgart: Klett Verlag.

Gold, A. (2007): Lesen kann man lernen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Hulatt, L. (2025): Textlinguistik. Studysmarter. Online: <https://www.studysmarter.de/studium/germanistik/sprachwissenschaft/textlinguistik/> (Stand: 30.03.2025).

Hulatt, L. (2025): Mehrsprachigkeit. Studysmarter. Online: <https://www.studysmarter.de/schule/deutsch/sprachanalyse/mehrsprachigkeit/> (Stand: 30.03.2025).

Hulatt, L. (2025): Interkulturelle Bildung. Studysmarter. Online: <https://www.studysmarter.de/schule/paedagogik/lehrplangestaltung/interkulturelle-bildung/> (Stand: 30.03.2025).

Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) (2014): Vergleichsarbeiten 2014. 8. Jahrgangsstufe (VERA-8), Englisch – Didaktische Handreichung. Modul B. Berlin, S.26-28/S.41-43. Online: [https://www.schulentwicklung.nrw.de/e/upload/lernstand8/download/mat\\_2014/EN\\_Kompetenzbereich\\_Leseverstehen.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/e/upload/lernstand8/download/mat_2014/EN_Kompetenzbereich_Leseverstehen.pdf) (Stand: 19.05.2025).

Krumm, H. (2006): Können und Handeln-die Funktion von Aufgaben für das Lehren und Lernen von Sprachen. In: Bausch, Karl-Richard/Burwitz-Melzer, Eva/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Aufgabenorientierung als Aufgabe. Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts., Tübingen: Gunter Narr Verlag, S.123-129.

Krumm, H./ Portmann-Tselikas, P. R.(2006): Vorwort der Herausgeber. In: Krumm, Hans-Jürgen/Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.): Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 10. Schwerpunkt: Aufgaben. Wien: StudienVerlag, S.9-13.

Krüger-Potratz, M. (2005): Interkulturelle Bildung. Eine Einführung. Münster: Waxmann Verlag.

Lehrner-te Lindert, E. (2022): Schulische Vermittlung fremdsprachlicher Lesekompetenz im DaF-Unterricht der Sekundarstufe I. Fremdsprachen Lehren und Lernen, Band 51, Heft 1. Tübingen: Narr Verlag. Online: [file:///D:/Desktop/Lehrner-te%20Lindert,%20E.%20\(2022\).pdf](file:///D:/Desktop/Lehrner-te%20Lindert,%20E.%20(2022).pdf) (Stand: 01.04.2025).

Lernhelfer (2025): "Leseverstehen, while-reading activities." In: Lernhelfer (Duden Learnattack GmbH). Mannheim. Online: <https://www.lernhelfer.de/schuelerlexikon/englisch/artikel/leseverstehen-while-reading-activities> (Stand: 30.03.2025).

Marchi, M. (2019): Lesen im DaZ-Unterricht –kurz und bündig. Online: <https://www.bimm.at/themenplattform/wp-content/uploads/2019/06/lesenkurzundbundig.pdf> (Stand: 30.03.2025).

Möller, J., & Schiefele, U. (2004): Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Schielefeld: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Nold, G., & Rossa, H. (2007): Leseverstehen. In B. Beck & E. Klieme (Hrsg.): Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. Weinheim: Beltz Verlag , S. 197–211.

Portmann-Tselikas, P. R.(1997): Deutsch als Fremdsprache-Was tun wir, wenn wir Didaktik machen? In: Helbig, Gerhard (Hg.): Studien zu Deutsch als Fremdsprache IV. Positionen-Konzepte-Zielvorstellungen. Hildesheim: Olms, S.211-228.

Portmann-Tselikas, Paul R. (2006): Was müssen Lehrende über Aufgaben machen? In: Bausch, Karl-Richard/Burwitz-Melzer, Eva/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Aufgabenorientierung als Aufgabe. Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S.182-192.

Portmann-Tselikas, Paul R., Schmölzer-Eibinger, S. (2008): Textkompetenz. In: Fremdsprache Deutsch Heft 39, München: Hueber Verlag GmbH & Co KG in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut, S.5-16.

Rehak, B. (2024): Schwierigkeiten im Lesen – Dabei darf es nicht bleiben!. Online: [https://www.duden-institute.de/10423\\_Schwierigkeiten-im-Lesen-Dabei-darf-es-nicht-bleiben.htm?nId=942](https://www.duden-institute.de/10423_Schwierigkeiten-im-Lesen-Dabei-darf-es-nicht-bleiben.htm?nId=942) (Stand: 01.04.2025).

Reese, V. (2024): Legasthenie. Dyskalkulie. Lerntherapie. Online: <https://www.einszu1.ch/definition> (Stand: 01.04.2025).

Riss, M. (2016): Förderung des Lesens in der Erstsprache. Materialien für den herkunftssprachlichen Unterricht. Didaktische Anregungen. Band 2. Zürich: Orell Füssli, S.7-9.

Rosebrock, C., Nix, D. (2008): Grundlagen der Lesedidaktik: und der systematischen schulischen Leseförderung. 2., überarbeitete Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Schmölzer-Eibinger, S. (2008): Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Seyfried, S. (2024): Was ist Lesemotivation und wie kann ich sie fördern?. Online: <https://www.lerntherapie-vs.de/lesefoerderung/lesemotivation-grundschule/> (Stand: 01.04.2025).

Sobernheim, J. (2021): Was bedeutet Textkompetenz? Online: <https://textkompetenz.ch/was-bedeutet-textkompetenz/> (Stand: 25.05.2025).

Stangl, W. (2011): Der Einfluss der Familie auf den Erwerb von Lesekompetenz. Pädagogik-News. <https://paedagogik-news.stangl.eu/der-einfluss-der-familie-auf-den-erwerb-von-lesekompetenz>. . Wien-Linz-Freiburg (2025). Online Lexikon für Psychologie & Pädagogik: <https://lexikon.stangl.eu/33320/lesesozialisation> (Stand: 20.3.2025).

Tettenhammer, C. (2025): Einflüsse auf das Lesen und Verstehen von Texten in der Fremdsprache. Sprachenlernen24. München. Online: <https://www.sprachenlernen24.de/blog/lernhilfen-zur-textarbeit-einfluss-auf-lesen-in-der-fremdsprache/> (Stand: 25.05.2025).

Thonhauser, I. (2008): Konzeptualisierung von Textkompetenz im Fremdsprachenunterricht. In: Fandrych, Christian/Thonhauser, Ingo (Hrsg.): Fertigkeiten-integriert oder separiert? Zur Neubewertung der Fertigkeiten und Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. Wien: Praesens Verlag, S.87-106.

Universität Hamburg (2025): Textkompetenz. Online: <https://www.foermig.uni-hamburg.de/bildungssprache/literalitaet/textkompetenz.html> (Stand: 25.05.2025).

Welte, W. (1995): Sprache, Sprachwissen und Sprachwissenschaft: Eine Einführung. Frankfurt: Peter Lang.

Wittkamp, M. (2025): Die wichtigsten Textsorten und woran du sie erkennst. Adobe Acrobat, Online: <https://www.adobe.com/de/acrobat/resources/academic-writing/text-types.html> (Stand: 01.04.2025).

Zečević, I., Knežević, S./ Stojanovski, M./ Vujičić, D. (2019): Fertigkeit Lesen im Fremdsprachenunterricht (FSU). Universität von Montenegro. Philologische Fakultät-Nikšić Nikšić. Online: [https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog\\_4856/objava\\_37736/fajlovi/Lesen.pdf](https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_4856/objava_37736/fajlovi/Lesen.pdf) (Stand: 01.06.2025).

### Lehrwerke

*Mega A1 (2020): Lehrbuch. Steinadler AG.*

*Mega A2(2019): Lehrbuch. Steinadler AG.*

*Mega B1(2019): Lehrbuch. Steinadler AG.*

*Mini D 1 (2018): Lehrbuch. Steinadler AG.*

*Mini D 2 (2014): Lehrbuch. Kreta: Steinadler AG.*

*Paul, Lisa und Co 2 (2022): Kursbuch. 6. Auflage. Athen: Hueber Hellas.*

### Internetquellen

Baden-Württemberg (2021): Lesetechniken, Lesestrategien, Lesehaltungen. Online:

<https://lehrerfortbildung->

[bw.de/u\\_sprachlit/deutsch/gym/bp2016/fb12/2\\_fokus/2\\_lesen/4\\_technik/](https://lehrerfortbildung-bw.de/u_sprachlit/deutsch/gym/bp2016/fb12/2_fokus/2_lesen/4_technik/) (Stand: 01.06.2025).

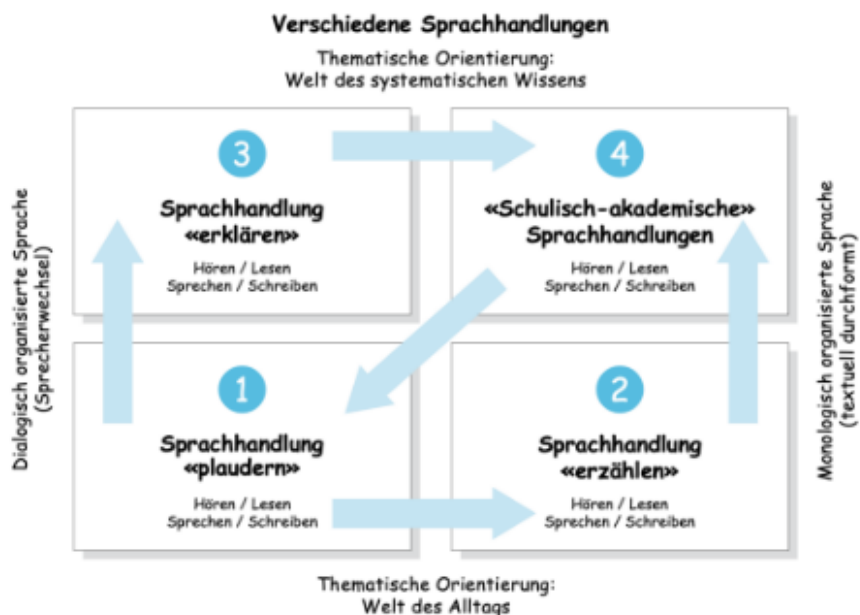
Lesen im Erstsprachenunterricht. Online: <https://www.schule-mehrsprachig.at/wissen/methodik-didaktik/lesen> (Stand: 01.06.2025).

Fertigkeit Lesen im DaF-Unterricht Online:

[file:///D:/Desktop/Lesen%20\[Schreibgesch%C3%BCtzte\]%20\[Kompatibilit%C3%A4tsmodus\].pd](file:///D:/Desktop/Lesen%20[Schreibgesch%C3%BCtzte]%20[Kompatibilit%C3%A4tsmodus].pdf)  
[f](#) (Stand: 25.05.2025).

## 15. Anhang

Hier können Sie das Textkompetenzmodell sehen.



Schema zur Textkompetenz nach Portmann-Tselikas & Schmölzer-Eibinger (2008)

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.