

Die Vermittlung von Lesestrategien und ihr Einfluss auf den Strategiegebrauch

NURCIHAN SÖNMEZ GENÇ & D. ÇIGDEM ÜNAL
Hacettepe Universität

Abstract

In dem folgenden Beitrag wird eine Untersuchung zum Einfluss eines expliziten Strategietrainings auf den Lesestrategiegebrauch von DaF-Lehramtsstudierenden einer staatlichen Universität in Ankara vorgestellt. Insofern wird ein Instruktionsmodell zum expliziten Trainieren von Lesestrategien präsentiert. Entsprechend dieses Modells wurden Unterrichtskonzepte erstellt und unter der Teilnahme von 35 Studierenden im Rahmen eines Seminars der Deutschlehrerausbildung angewendet. Um den Einfluss des expliziten Trainings auf den Strategiegebrauch zu untersuchen, wurden vor und nach der Durchführung des Strategietrainings der von Oxford et. al. (2004) entwickelte Fragebogen *Reading Strategy Questionnaire* und ein Set von Arbeitsblättern eingesetzt.

Zur Auswertung der quantitativen Daten des Fragebogens werden die Mittelwerte ausgerechnet und gepaarte t-Tests durchgeführt. Für die Auswertung der qualitativen Daten der Arbeitsblätter wird ein Auswertungskonzept genutzt, mit dem der faktische Gebrauch von sechs Lesestrategien analysiert wird. Aus der Analyse dieser miteinander triangulierten Daten geht hervor, dass ein statistisch belegbarer positiver Zusammenhang zwischen dem expliziten Training und dem Strategiegebrauch vorhanden ist. Gemäß den Ergebnissen liegt nach der Durchführung des Strategietrainings sowohl ein frequenterer als auch adäquaterer Gebrauch von Lesestrategien vor.

Key Words: Lesestrategie, explizites Strategietraining, Top-Down Lesestrategie, Bottom-Up Lesestrategie, Lesestrategiegebrauch, strategieorientierter DaF-Unterricht

1. Einleitung

Bereits in der Antike war die Bedeutung von Lernstrategien für das Erlernen einer Fremdsprache anerkannt (vgl. Rampillon 2007: 340). Jedoch wurde ihnen im Laufe der Zeit immer weniger Beachtung geschenkt und sie schienen langsam in Vergessenheit zu geraten. Erst mit der Entstehung der Reformpädagogik in den 1980er Jahren und dem damit einhergehenden Plädoyer zur Lernerautonomie, wurde die Förderung der strategischen Kompetenz in den Mittelpunkt der modernen Erziehungswissenschaften gerückt (vgl. Griffiths & Oxford 2014: 1; Tönshoff 2007: 331; Wolff 2007: 322). Das Interesse an Lernstrategien ist vor allem auf der seit längerer Zeit zu beobachtenden Verlagerung des didaktischen Schwerpunkts von der Lehrkraft hin zum Lerner und der Charakterisierung des Fremdsprachenlernens als ein komplexer, vom Lerner aktiv gestalteter Informationsverarbeitungs- und Konstruktionsprozess, zurückzuführen (Storch 2009: 122).

Derzeit haben Lernstrategien einen festen Platz im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER; Trim et. al. 2001: 62). Diesbezüglich ist innerhalb der Fremdsprachenforschung auch eine zunehmende Anzahl an

empirischen Untersuchungen zu verzeichnen. Zu den Meilensteinen der Strategieforschung zählen die 1990 erschienenen Werke *Language Learning Strategies – What Every Teacher Should Know* von Rebecca L. Oxford und *Learning Strategies in Second Language Acquisition* von O'Malley und Chamot. Oxford hat 1990 somit auch das international bekannte und häufig eingesetzte Messinstrument zum Gebrauch von allgemeinen Lernstrategien *Strategy Inventory for Language Learning* (SILL) entwickelt.

Zwischenzeitlich differenzierte sich die Auffassung von Lernstrategien. Angesichts der Tatsache, dass das vorhandene Wissen der gegenwärtigen Informationsgesellschaft schnell veraltet und geradezu explosionsartig neues Wissen entsteht (Bimmel 2012a: 3), entstand schon sehr bald das Bedürfnis, die fremdsprachlichen Sprachkompetenzen der Lerner durch eine systematische Vermittlung von kompetenzorientierter Lernstrategien gezielt zu schulen und konsensfähig zu machen (vgl. Badel & Valtin 2003: 24; Bimmel 2012a: 7; Bimmel & Rampillon 2004: 16; Fredriksson 2014: 22; Haukås 2012: 25; Philipp 2012: 44; Tönshoff 2007: 333).

Beispielsweise liegen in Bezug auf die fremdsprachliche Lesefertigkeit zwar schon einige Untersuchungen vor, jedoch bezieht sich die Mehrzahl dieser Untersuchungen auf den Bereich Englisch als Fremdsprache (siehe Grütz 2010; Hurtola 2008; Mokthari & Reichard 2002; Mokthari & Sheoray 2002; Nold 2000; Oxford et. al. 2004; Şahan 2010; Taraban et. al. 2004; Uzunçakmak 2005; Wilkes 2011). Im Rahmen der oben genannten Untersuchungen wurden auch bereits einige Erhebungsinstrumente bezüglich des Lesestrategiegebrauchs im fremdsprachlichen Leseprozess entwickelt. Beispielsweise wurden die Fragebögen *Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory* (MARSİ) (Mokthari & Reichard 2002), *Survey of Reading Strategies* (SORS) (Mokthari & Sheoray 2002) und der *Metacognitive Reading Strategies Questionnaire* (MRSQ) (Taraban et. al. 2004) zur Messung des metakognitiven Bewusstseins beim Gebrauch von Lesestrategien entwickelt. Daneben hat sich auch Oxford dieser Entwicklungstendenz angeschlossen und viele Jahre nach der Veröffentlichung des SILL, in Zusammenarbeit mit Cho, Leung und Kim (2004) den *Reading Strategy Questionnaire* (RSQ) veröffentlicht. Es handelt sich hierbei um ein Messinstrument mit dem der Lesestrategiegebrauch in Relation mit einer Textverarbeitungsaktivität untersucht wird.

Vor diesem Hintergrund zielt die vorliegende Arbeit darauf ab, den Einfluss eines expliziten Strategietrainings auf den faktischen Gebrauch von Lesestrategien zu analysieren und somit einen Beitrag zur Förderung der kompetenzorientierten Strategievermittlung im DaF-Bereich zu leisten.

2. Terminologie und Klassifikation von Lesestrategien

Im fremdsprachendidaktischen Kontext werden unter dem Begriff *Lesestrategie* alle mehr oder weniger bewusst eingesetzten Mittel bezeichnet, die den Sinnkonstruktionsprozess beim Lesen eines Textes in einer didaktisch definierten Lesesituation voranbringen (Jaquin 2010: 147). Folglich handelt es sich bei

Lesestrategien um wirksame Werkzeuge, welche stets im Hinblick auf ein bestimmtes Lese(lern)ziel ausgewählt und je nach Kontext (Textsorte, Aufgabenstellung) auf unterschiedliche Weise eingesetzt werden (vgl. Philipp 2012: 42). Es ist zu betonen, dass Lesestrategien eine Untergruppe der sog. *kognitiven Lernstrategien* bilden. Kognitive Lernstrategien werden auch als *Pläne des mentalen Handelns* bezeichnet und ihr übergeordnetes Ziel besteht aus der Regulation und Förderung des eigenen Lernens (vgl. Griffiths 2013: 36; Oxford 1990: 14; Oxford et. al. 2004: 1).

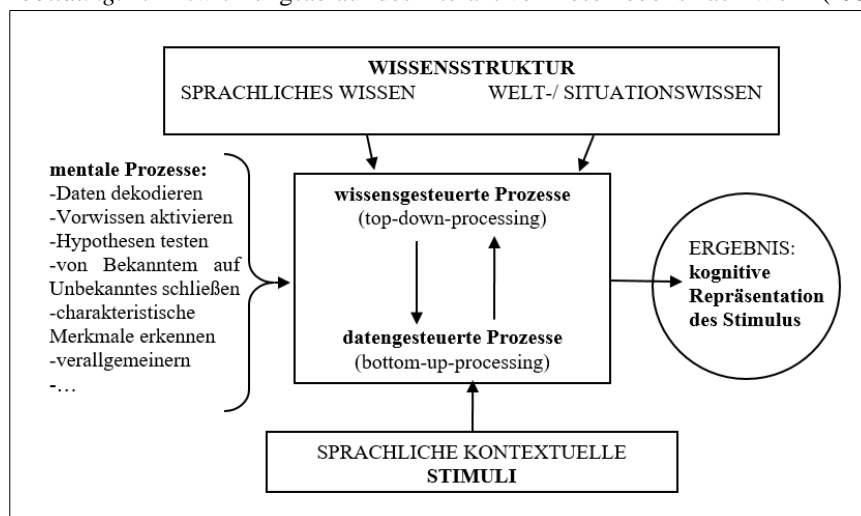
Ab den achtziger und neunziger Jahren wurden unterschiedliche Taxonomien zur Kategorisierung von allgemeinen Lernstrategien entwickelt (vgl. Fredriksson 2014: 23). Diesbezüglich sind auch in Bezug auf die fremdsprachlichen Lesestrategien unterschiedliche Klassifikationsschemata entwickelt worden (vgl. Horváthová 2009: 38; Hurtola 2008: 34; Uzunçakmak 2009: 23). Die Vielfalt dieser Klassifikationsschemata ist auf den komplexen Charakter der Lesestrategien zurückzuführen (vgl. Zimmermann 1997: 95). Denn Lesestrategien umfassen sowohl mentale Operationen als auch äußere Aktivitäten und fungieren auf diese Weise als eine *epistemologische Brücke* zwischen Intention und Aktion (Rui 2000: 90). In der Tabelle 1 werden einige der am häufigsten genannten Lesestrategie-Klassifikationsschemata kurz präsentiert:

Tabelle 1. Klassifizierungsschemata von Lesestrategien

Autor(en)	Klassifizierungsschema	Beispiel(e)
Stiefenhöfer (1986)	a. Wortebene b. Satzebene c. Textebene	a. Beachtung der Wortbildungsregularitäten b. Beachtung der Textkonnectoren c. Einfügen von Randbemerkungen
Barnett (1988)	a. Textebene b. Wortebene	a. Beachtung des Titels b. Identifizieren der Wortfamilien
Cohen (1990)	a. globale Lesestrategien b. spezifische Lesestrategien	a. Erraten der Wortbedeutung aus dem Textkontext b. Untersuchen der Textandeutungen
Ehlers (1998)	a. kognitive Lesestrategien b. metakognitive Lesestrategien	a. Hypothesen zum weiteren Text bilden b. Planen, Überwachen und Steuern der eigenen Leseperformanz
Mokthari & Reichard (2002)	a. globale Lesestrategien b. Problemlösungsstrategien c. Unterstützungsstrategien	a. Betrachtung der Textstruktur vor dem Lesen b. Regulieren der Lesegeschwindigkeit c. Hervorheben von Textstellen
Oxford, Cho, Leung, Kim (2004)	a. Top-Down Lesestrategien b. Bottom-Up Lesestrategien	a. Einbeziehung des Vorwissens b. Aufteilung der Komposita

Das Klassifikationsschema von Oxford et. al. (2004) stützt sich an dem zurzeit unumstritten interaktiven Lesemodell (vgl. Lutjeharms 2010: 12). Demgemäß wird der Leseprozess als ein wechselseitiges Zusammenspiel von daten- und wissensgeleiteten Prozessen verstanden (siehe Abb. 1).

Abbildung. 1. Entwicklungsablauf des interaktiven Lesemodells nach Wolff (1990: 616)



Wie man der Abbildung 1 entnehmen kann, wird der Leseprozess mit wissensgesteuerten (top-down-processing) und datengesteuerten Prozessen (bottom-up-processing) vorangetrieben. Die in Anlehnung an dieses Lesemodell von Oxford et. al. (2004) vorgenommene Aufteilung der Lesestrategien in sog. *Bottom-Up* - und *Top-Down Lesestrategien* wird weiterhin befürwortet und im Rahmen empirischer Untersuchungen angewendet (siehe Fabricius-Hansen 2004: 7; Huneke & Steining 2005: 115; Lutjeharms 2010: 12; Storch 2009: 119; Uzunçakmak 2005: 12). Demnach beziehen sich die *Top-Down Lesestrategien* auf die wissensgeleiteten Prozesse des interaktiven Leseprozesses und werden unter Einbezug des Leservorwissens für die globale Verarbeitung des Textes angewendet. Zu den Top-Down Lesestrategien zählen beispielsweise das globale Lesen des Textes vor dem detaillierten Lesen, das Überspringen von nicht verstandenen Textstellen, das Markieren wichtiger Textstellen oder das Formulieren der Hauptgedanken der einzelnen Textparagrafen (vgl. Oxford et. al. 2004: 27; Uzunçakmak 2009: 21; Wilkes 2011: 14). Demgegenüber beziehen sich die *Bottom-Up Lesestrategien* auf die datengeleiteten Prozesse des interaktiven Leseprozesses und werden für die lokale Dekodierung der einzelnen Textelemente auf der Wortebene herangezogen. Lesestrategien wie z.B. das grammatikalische Aufteilen von Sätzen durch Schrägstriche, die Beachtung des Tempus der Verben oder die Beachtung der Pronomen und deren Bezugswörter gehören den Bottom-Up Lesestrategien an (ebd).

2.1 Relevanz von Lesestrategien im fremdsprachlichen Kontext

Eine gut ausgebildete Lesekompetenz bildet eine elementare Voraussetzung, um mit den Anforderungen der sich ständig verändernden Informationsgesellschaft Schritt halten zu können. Außerdem übt die Lesefertigkeit einen besonderen Einfluss auf den Erfolg in nahezu jeder Bildungseinrichtung aus (Kirschhock 2004:

13; Kleppin & Tönshoff 1998: 1). Betrachtet man die Lesefertigkeit aus dem Blickwinkel der Fremdsprachendidaktik, so wird ersichtlich, dass sich das Lesen in der Muttersprache von dem Lesen in der Fremdsprache unterscheidet. Während dem muttersprachlichen Leser ein bereits bestehendes Wortschatzinventar, ein Vorwissen zum Sprachsystem und Textsorten zum erfolgreichen Leseprozess verhelfen, ist der Leseprozess in der Fremdsprache, aufgrund der meist äußerst eingeschränkten Fremdsprachenkompetenz stärker beeinträchtigt (vgl. Davis & Bistodeau 1993: 468). Aus diesem Grund benötigen die Lernenden einer Fremdsprache ein Arsenal von Lesestrategien, mit denen sie ihre Wissensdefizite im fremdsprachlichen Leseprozess kompensieren können (vgl. Ehlers 2004: 4; Westhoff 1997: 59). Allerdings lässt sich hinsichtlich der Vermittlung von Lesestrategien ein Paradoxon im schulischen Kontext erkennen. Nach Philipp (2012: 42) ist dieses Paradoxon auf das institutionelle Verlangen zurückzuführen, dessen Augenmerk hauptsächlich auf einem erfolgreich abgeschlossenen Textverstehen liegt, hierbei allerdings die dem erfolgreichen Textverstehen zugrundeliegenden Leseprozesse und die Vermittlung von Lesestrategien zu wenig oder gar nicht beachtet. In einem modernen Fremdsprachenunterricht muss jedoch ein ausgewogenes Verhältnis zwischen dem Lerninhalt (*Was?*) und dem Lernen (*Wie?*) geschaffen und den Lernenden die *Wege zum Ziel* dargelegt werden (vgl. Bimmel & Rampillon, 2004: 184; Ehlers 1998: 82). Dementsprechend muss dem systematischen Training von Lesestrategien im Fremdsprachenunterricht, also der Entwicklung eines Instrumentariums von adäquaten Lesestrategien zur Informationsbeschaffung und-verarbeitung, eine Schlüsselrolle für das erfolgreiche Selbstlernen zugeschrieben werden (vgl. Tönshoff 1997: 206).

In diesem Zusammenhang gilt es, die fremdsprachliche Lesekompetenz durch die systematische Vermittlung und Einübung möglichst vieler Lesestrategien zu fördern. Denn Lernende, die über ein breites Instrumentarium an Lesestrategien verfügen, ökonomisieren nicht nur ihren Leseprozess, sie wissen auch, wie sie beim Verfolgen ihrer Lernziele am effektivsten vorgehen, und wie sie ihr Strategiewissen auf weitere Lernbereiche transferieren oder für das selbstständige Weiterlernen nutzen können (ebd.).

Es ist zu betonen, dass ein breites Instrumentarium an Lesestrategien und deren effizienter und zweckgerichteter Gebrauch kein Prädiktor für ein tieferes Textverständnis ist (vgl. Schmenk 2004: 70). Jedoch stellt die Kontrolle über die eigenen Lern- bzw. Lesestrategien eine wichtige Dimension der Lernerautonomie dar (vgl. Tassinari 2010: 73). Hierbei ist die Lernerautonomie nicht als eine abstrakte bzw. ideale Fähigkeit des Lerners, sondern als ein komplexer Entwicklungsprozess, der beim Lerner stattfindet und von außen begleitet und unterstützt werden kann, zu verstehen (ebd.). Die Vermittlung von Lesestrategien stellt somit keinen Selbstzweck, sondern einen wichtigen Baustein in der

Entwicklung der Lernerautonomie und der Fähigkeit zum lebenslangen Lernen dar (vgl. Bimmel 2012a: 4).

2.2 Vermittlung von Lesestrategien

Die Vermittlung von Lesestrategien bzw. das Training von Lesestrategien stellt eine bedeutende Möglichkeit für die Entwicklung der fremdsprachlichen Lesekompetenz dar (vgl. Badel & Valtin 2003: 23; Carrell 1998: 4). Zur Durchführung eines effizienten Strategietrainings müssen drei grundlegende Kriterien beachtet werden. Eines dieser Kriterien gründet auf dem Verfolgen einer *Systematik* (vgl. Rösler & Würffel 2014: 101). Demnach muss ein Strategietraining den Sinn und Nutzen der zu vermittelnden Lesestrategien in einem methodischen Ablauf mit praktischen Übungen verständlich machen (vgl. Bimmel 2012a: 8; Mokthari & Reichard 2002: 250; Mokthari & Sheorey 2002: 6). Bei Nichtbeachtung dieses Kriteriums besteht die Gefahr, ein sog. *blind training* durchzuführen. Dieser Sachverhalt kommt leider sehr oft zustande, da viele Lehrkräfte sich mit dem nebenläufigen Geben von gut gemeinten Tipps im Unterricht als Strategievermittlung begnügen (vgl. Bimmel & Rampillon 2004: 91; Souvignier et. al. 2003: 167).

Das zweite Kriterium eines effektiven Strategietrainings beruht auf der *Integration* der Strategievermittlung in den jeweils gegenwärtigen Unterrichtskontext. Demzufolge sollten die Inhalte des Strategietrainings in den Unterrichtskontext eingebettet und nicht als ein kontextunabhängiger bzw. additiver Unterrichtszusatz verstanden werden (vgl. Bimmel & Rampillon 2004: 99; Ehlers 1995: 480). Ein effektives Strategietraining ist somit als eine Art Handwerkslehre zu betrachten, bei der die Lesestrategien wirksame Werkzeuge bilden und deren Gebrauch aktiv im Unterrichtsgeschehen geübt werden muss (vgl. Philipp 2012: 43).

Das dritte Kriterium eines effizienten Strategietrainings basiert auf der *Erweiterung des Strategierepertoires* der Lernenden. So soll die Vermittlung von einer möglichst mannigfaltigen Anzahl an Lesestrategien die Lernenden dabei unterstützen, sich eine Strategie-Kette (Oxford et. al. 2004: 5) bzw. einen gut gefüllten Strategie-Köcher (Philipp 2012: 40) zusammenzustellen, aus dem sie den jeweiligen Textanforderungen und individuellen Umständen passende Lesestrategien auswählen können (vgl. Bimmel & Rampillon 2004: 185; Ehlers 2007: 291; Ehlers 1998: 90; Rampillon 2004: 21; Souvignier et. al. 2003: 169).

2.2.1 Das Instruktionsmodell des expliziten Trainierens

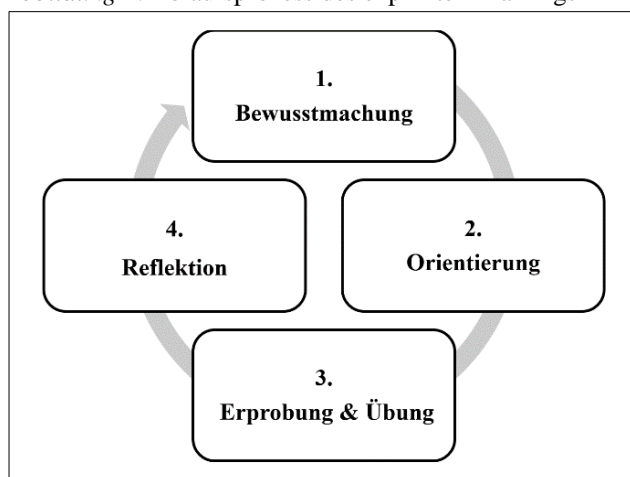
In der Fremdsprachendidaktik können für die Vermittlung von Lesestrategien unterschiedliche Instruktionsmodelle eingesetzt werden (vgl. Badel & Valtin 2003: 24; Uzunçakmak 2009: 27; Şahan 2010: 63). In dieser Hinsicht trifft man häufig auf folgende Instruktionsmodelle:

- Wechselseitiges Lehren (Palincsar & Brown 1984),
- Explizites Training (Duffy et. al. 1987),

- Transaktionales Lehren (Corte et. al. 2001),
- Befragen des Autors (Duke & Pearson 2002).

Innerhalb dieser Instruktionsmodelle hat sich das *explizite Training* als das bewährteste und aktuell am häufigsten eingesetzte Instruktionsmodell zur Vermittlung von Lern- bzw. Lesestrategien herausgestellt (Bimmel 2012a: 8; Bimmel 2012b: 51). Ursprünglich wurde dieses Instruktionsmodell von Duffy et. al. (1987) unter der Bezeichnung *Direct Explanation* entwickelt. Aufgrund seiner Effektivität wurde dieses Instruktionsmodell über Jahre von vielen Didaktikern im Unterricht angewendet und weiterentwickelt (vgl. Badel & Valtin 2003: 24; Ballweg et. al. 2013: 67; Bimmel 2012a: 7; Bimmel & Rampillon 2004: 92; Grütz 2010: 106; Haukås 2012: 25; Mokthari & Reichard 2002: 250; Philipp 2012: 44; Westhoff 1997: 80). Wie der folgenden Abbildung 2 zu entnehmen ist, verfolgt dieses Instruktionsmodell ein vierschrittiges, rekursives Grundmuster (vgl. Bimmel 2012b: 51; Haukås 2012: 26; Tönshoff 2007: 333).

Abbildung 2. Ablaufprozess des expliziten Trainings



Im ersten Schritt *Bewusstmachung* wird die zu vermittelnde Lesestrategie präsentiert und ihre allgemeinen Funktionen mit W-Fragen erläutert. Wenn z.B. die Lesestrategie *Unterstreichen von wichtigen Textstellen* vermittelt werden soll, so kann die Lehrkraft dessen allgemeinen Funktionen und Anwendungsmöglichkeiten im Plenum mit folgenden Fragen darlegen: „Was ist eine Unterstreichung?“, „Warum unterstreicht man wichtige Textstellen im Text?“ oder „Wann und wie sollte man Textstellen unterstreichen?“.

Im zweiten Schritt *Orientierung & Anwendung* wird seitens der Lehrkraft der Gebrauch der zu vermittelnden Lesestrategie demonstriert. In Bezug auf das oben genannte Beispiel, hieße dies z.B., dass ein Textausschnitt an die Wand oder Tafel projiziert wird und die Lehrkraft die wichtigsten Textstellen vor dem Plenum unterstreicht. Hierbei ist es besonders wichtig, dass die Lehrkraft während der

Durchführung der Gebrauchsdemonstration ihr gedankliches Vorgehen in einer verständlichen Weise lautsprachlich dem Plenum mitteilt.

Der dritte Schritt *Erprobung & Übung* zielt darauf ab, dass die Lernenden den Gebrauch der jeweiligen Lesestrategie zunächst an stark vorstrukturierten, hin zu immer offeneren Aufgabenstellungen selbst erproben und üben.

Im vierten Schritt *Reflektion* wird seitens der Lehrkraft eine Reflektionsphase initiiert, in der die Teilnehmenden den Gebrauch der vermittelten Lesestrategie mit einem Lernpartner oder im Plenum diskutieren. Hierbei können z.B. folgende Reflektionsfragen genutzt werden: „Welches Ziel wollte man erreichen?“, „Was hat man gemacht, um das Ziel zu erreichen?“ oder „Was lernt man daraus für das nächste Mal?“.

3. Untersuchungsziel

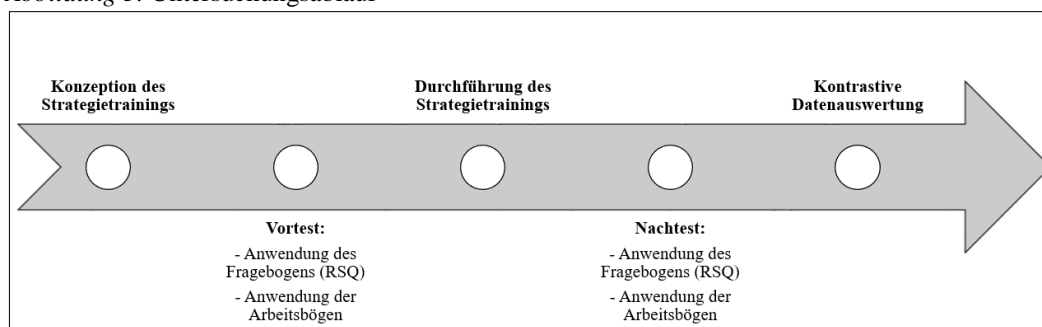
Das primäre Ziel der vorliegenden Arbeit besteht darin, den Einfluss eines expliziten Strategietrainings auf den Gebrauch von Lesestrategien zu untersuchen. So soll dargelegt werden, wie sich der Lesestrategiegebrauch der Teilnehmenden vor und nach der Durchführung eines expliziten Strategietrainings gestaltet und ob ein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen dem Strategietraining und dem Strategiegebrauch der Teilnehmenden nachzuweisen ist. Um diese Zielsetzung erfüllen zu können, wurde ein Methoden-Mix-Ansatz gewählt. So werden im ersten Schritt des Forschungsteils die mit Hilfe der deskriptiven Statistik ermittelten quantitativen Daten zur Gebrauchshäufigkeit der untersuchten Lesestrategien dargelegt. Dem folgend werden die aus der Untersuchung der einzelnen Studentarbeiten erhobenen qualitativen Daten dargelegt und mit den quantitativen Daten in Verbindung gesetzt.

4. Untersuchungsdesign

Die vorliegende Untersuchung schließt die Praktizierung eines siebenwöchigen Strategietrainings ein, welches im Wochenmodus je eine Doppelstunde (2x40 Min.) lang, im Rahmen eines Seminars der DaF-Lehrerausbildung einer staatlichen Universität in Ankara durchgeführt wurde. So wurden unterschiedliche Unterrichtskonzepte und -materialien zum Vermitteln von fremdsprachlichen Lesestrategien entwickelt (siehe Sönmez-Genç 2015) und unter der Teilnahme von 35 Studenten der DaF-Lehrerausbildung im Studienjahr 2014-2015 angewendet.

Um einen umfassenderen Einblick auf den Lesestrategiegebrauch der Teilnehmenden erhalten zu können, wurden der RSQ-Fragebogen von Oxford et. al. (2004) für die quantitative und die Studentarbeiten für die qualitative Datenerhebung, in Form eines Vor- und Nachtests angewendet. Aus der folgenden Abbildung ist der chronologische Ablauf der Untersuchung zu entnehmen (siehe Abb. 3).

Abbildung 3. Untersuchungsablauf



4.1 Untersuchungsgruppe

Die Untersuchungsgruppe setzt sich aus insgesamt 35 DaF-Lehramtsstudierenden einer staatlichen Universität in Ankara zusammen. Numerisch betrachtet besteht die Untersuchungsgruppe aus 74% Frauen (n=26) und 26% Männern (n=9). Bei der Untersuchungsgruppe handelt es sich um eine sprachlich heterogene Gruppe, welche das Seminar „Deutsche Literatur II“ belegt hatte. Im Rahmen der Untersuchung erwies sich dieses Seminar für die Durchführung des expliziten Strategietrainings als zweckentsprechend, da die Studierenden zum Bestehen der Prüfungen, hauptsächlich auf das Verstehen von deutschen Sachfachtexten zur deutschen Literaturgeschichte angewiesen waren.

4.2 Untersuchungsfragen

Um den Einfluss des expliziten Strategietrainings auf den Gebrauch von Lesestrategien darzustellen, wird der Strategiegebrauch vor und nach der Durchführung des Strategietrainings miteinander verglichen. Die zentrale Fragestellung der Untersuchung lautet: „Hat die explizite Vermittlung von fremdsprachlichen Lesestrategien einen positiven Einfluss auf den Gebrauch dieser Lesestrategien?“ Zur genaueren Beantwortung der oben gestellten Frage wird folgenden drei Teilfragen nachgegangen:

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

4.3 Deskription des durchgeführten Strategietrainings

Bei der Konzeptionierung des Strategietrainings wurde das vierschriftige Grundmuster des expliziten Trainings zur Vermittlung von fremdsprachlichen

Lesestrategien verfolgt (siehe Kapitel 2.2.1). Das Strategietraining zielte auf die Entwicklung und Erweiterung des Lesestrategie-Instrumentariums der Teilnehmenden. Da der Versuch alle in der Fremdsprachendidaktik definierten Lesestrategien zu vermitteln den Rahmen der vorliegenden Untersuchung gesprengt hätte, wurde die Gesamtanzahl der im RSQ-Fragebogen definierten Lesestrategien vermittelt (siehe Oxford et. al. 2004). Es ist zu betonen, dass der RSQ-Fragebogen über 35 Lesestrategien verfügt, welche sich aus 20 Top-Down- und 15 Bottom-Up-Lesestrategien zusammensetzen.

Mit dem Einsatz unterschiedlicher Unterrichtsmaterialien wurden den Teilnehmenden pro Woche mindestens vier bis fünf Lesestrategien vermittelt. Bei diesen Unterrichtsmaterialien handelte es sich um Arbeitsbögen, welche vereinfachte Definitionen, nachvollziehbare Beispiele und Aufgaben zum Gebrauch der jeweils zu vermittelnden Lesestrategie beinhalteten. Darüber hinaus wurden auch Powerpoint-Präsentationen erstellt, mit denen die Lehrkraft gemeinsam mit den Teilnehmenden am Whiteboard arbeiten konnte. Zum Beispiel konnte die Lehrkraft den im Arbeitsbogen zu bearbeitenden Textabschnitt auf dem Whiteboard aufrufen und den Gebrauch von unterschiedlichen Lesestrategien gemeinsam mit den Teilnehmenden ausüben und diskutieren.

4.4 Deskription der Datenerhebung und Datenauswertung

Zur Datenerhebung wurden zwei Erhebungsinstrumente am ersten und am letzten Veranstaltungstag des Seminars gemeinsam angewendet. Die Teilnehmenden sollten zunächst jeweils ein Set von Arbeitsblättern bearbeiten und anschließend den RSQ-Fragebogen ausfüllen¹.

Für die Erhebung der qualitativen Daten wurden zwei Arbeitsblättersets angewendet (siehe Sönmez-Genç 2015). Hierbei handelte es sich um jeweils zwei Sets von Arbeitsbögen, welche unterschiedliche Texte zu zwei deutschen Literaturepochen, jedoch dieselben sechs Aufgabenstellungen enthielten. Die Aufgabenstellungen forderten die Teilnehmenden zum Gebrauch folgender sechs Lesestrategien auf:

- Vermutungen zum weiteren Textinhalt aufstellen,
- Kontrollieren, worauf sich die Pronomen beziehen,
- Nutzung von Schrägstrichen, um Sätze grammatisch aufzuteilen,
- Unterstreichen wichtiger Textstellen,
- Ermitteln von Schlüsselwörtern,
- Hauptgedanken der einzelnen Absätze formulieren.

Diese sechs Lesestrategien wurden aus dem RSQ-Fragebogen von Oxford et. al (2004) ausgewählt. Die Auswahl fiel auf diese Lesestrategien, da ihr Gebrauch eine produktive Leistung mit einem faktischen Arbeitsergebnis erzeugt, welchen man

¹ Um Verständnisprobleme zu vermeiden, wurde die türkische Übersetzung des RSQ-Fragebogens eingesetzt (vgl. Uzunçakmak 2005).

konkret erkennen und untersuchen kann. Zur Untersuchung des Gebrauchs dieser sechs Lesestrategien wurden zwei Auswertungsbögen entwickelt, die ein Punktvorgabesystem zum Gebrauch der einzelnen sechs Lesestrategien enthalten (siehe Appendix A).

In Bezug auf den RSQ-Fragebogen ist zu betonen, dass man mit seiner Anwendung die Gebrauchshäufigkeit von Lesestrategien vor und nach der Durchführung des Strategietrainings ermittelt. Mithin verfügt der RSQ-Fragebogen insgesamt über 35 Items und eine sechsstufige Likert-Skala. Die Datenauswertung dieses Fragebogens erfolgte durch die Nutzung des Statistikprogramms SPSS (Version 22.0).

5. Quantitative Analyse des Lesestrategiegebrauchs

Zur Untersuchung der Gebrauchshäufigkeit der Lesestrategien wurden jeweils 35 Fragebögen des Vor- und des Nachtestes (insgesamt 70 Fragebögen) ausgewertet. Bei der Auswertung der Fragebögen wurde die Gebrauchshäufigkeit der Lesestrategien sowohl hinsichtlich der Gesamtanzahl des RSQ-Fragebogens (35), als auch aus der Perspektive der in diese Gesamtanzahl inkorporierten zwei Lesestrategie-Kategorien (Top-Down- und Bottom-Up Lesestrategien) analysiert. Ergänzend dazu wurden zur Berechnung eines eventuellen statistisch signifikanten Unterschieds zwischen der Gebrauchshäufigkeit der Lesestrategien vor und nach der Durchführung des Strategietrainings drei t-Tests mit gepaarten Stichproben durchgeführt. Das Signifikanzniveau der drei t-Tests betrug .05 ($p \leq .05$). Aus der folgenden Tabelle sind die Durchschnitte ($N=35$) der ermittelten Mittelwerte (M), Standardabweichung (SD) und die Signifikanzwerte zu entnehmen.

Tabelle 2. Deskriptive Auswertungsergebnisse des RSQ-Fragebogens

Kategorie	Vortest-Nachtest	M	SD	T	df	p-Wert (2-seitige Signifikanz)
Gesamtanzahl der Lesestrategien	Vortest	2.90	1.45	-4.84	34	.000
	Nachtest	3.39	1.31			
Top-Down Lesestrategien*	Vortest	3.09	0.62	-6.63	34	.000
	Nachtest	3.84	0.38			
Bottom-Up Lesestrategien**	Vortest	2.65	1.04	-1.06	34	.300
	Nachtest	2.80	1.25			

* Gesamtanzahl der Top-Down Lesestrategien (20 Items)

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

Wie aus der Tabelle 2 hervorgeht, ist die Gebrauchshäufigkeit der Top-Down Lesestrategien sowohl vor (Mittelwert: 3.09), als auch nach der Durchführung des Strategietrainings (Mittelwert: 3.84) höher als alle anderen Mittelwerte der Vor- und Nachtests. Des Weiteren ergibt sich in Bezug auf die Top-Down Lesestrategien auch ein statistisch signifikanter Unterschied zwischen dem Vor- und Nachtest ($t(34) = -6.63, p < .05$). Dieser Befund weist darauf hin, dass sich der Gebrauch von Top-Down Lesestrategien nach der Durchführung des Strategietrainings in signifikanter Weise ins Positive entwickelt hat. Der hohe Grad der Mittelwerte und

der festgestellte statistisch signifikante Unterschied lassen darauf schließen, dass die Teilnehmenden (N=35) schon bereits vor dem Strategietraining verhältnismäßig oft darum bemüht waren, ihr Vorwissen in den fremdsprachlichen Leseprozess miteinzubeziehen. Aus den Befunden des Nachtests und des t-Tests lässt sich schlussfolgern, dass die Teilnehmer nach dem Strategietraining sich offenbar noch stärker darum bemühen, ihr Vorwissen in den fremdsprachlichen Leseprozess miteinzubeziehen.

Innerhalb der untersuchten drei Kategorien werden die Bottom-Up Lesestrategien am geringsten gebraucht. Dies trifft sowohl für den Vortest (Mittelwert: 2.65) als auch für den Nachtest (Mittelwert: 2.80) zu. Außerdem ist bezüglich der Bottom-Up Lesestrategien auch kein statistisch signifikanter Unterschied zwischen dem Vor- und Nachtest der Bottom-Up Lesestrategien festzustellen ($t(34) = -1.06, p > .05$). Die Befunde zeigen, dass sich die Gebrauchshäufigkeit von Bottom-Up Lesestrategien nach dem Strategietraining weder signifikant verringert noch gesteigert hat. Somit besteht innerhalb der Untersuchungsgruppe (N= 35) auch nach dem Strategietraining noch dasselbe Bedürfnis zur Dekodierung der einzelnen Textelemente.

Bei der Betrachtung der Befunde zur Gesamtanzahl der Lesestrategien wird ersichtlich, dass sich der Mittelwert zur Gebrauchshäufigkeit des Nachtests (Mittelwert: 3.39) im Vergleich zum Vortest (Mittelwert: 2.90) statistisch signifikant gesteigert hat ($t(34) = -4.84, p < .05$). Schlussfolgernd kann daher gesagt werden, dass die Mehrheit der Untersuchungsgruppe nach der Durchführung des Strategietrainings im Allgemeinen eine höhere Anzahl von Lesestrategien häufiger gebraucht.

6. Qualitative Analyse des Lesestrategiegebrauchs

Zur Untersuchung des Lesestrategiegebrauchs der Teilnehmenden (N = 35) wurden jeweils 35 Studentarbeiten vom Semesterbeginn und -ende (insgesamt 70 Studentarbeiten) analysiert. Hierbei wurde der Gebrauch von insgesamt sechs Lesestrategien hinsichtlich der Angemessenheit ausgewertet (siehe Appendix A). In der folgenden Abbildung sind die Durchschnitte der berechneten Prozentwerte in Form einer Rangliste aufgeführt.

Abbildung 4. Ergebnisse der qualitativen Auswertung des Lesestrategiegebrauchs

Lesestrategie	■ Vortest - ■ Nachtest (in Prozent)	Unterschied
1. Vermutungen zum weiteren Textinhalt aufstellen	14.28 45.71	+ 220 %
2. Kontrollieren, worauf sich die Pronomen beziehen	23.73 39.45	+ 66 %
3. Nutzung von Schrägstrichen, um Sätze grammatisch aufzuteilen	14 22.93	+ 63 %
4. Hauptgedanken der einzelnen Absätze formulieren	49.63 54.57	+ 10 %
5. Ermitteln von Schlüsselwörtern	47.69 51.57	+ 8 %
6. Unterstreichen wichtiger Textstellen	23.73 39.45	+ 4 %

Wie aus Abbildung 4 zu entnehmen ist, steht die Lesestrategie *Vermutungen zum weiteren Textinhalt aufstellen* an der ersten Stelle der Rangliste. Bei dieser Lesestrategie handelt es sich um eine Top-Down Lesestrategie, mit dessen Gebrauch der Leseprozess durch das bewusste Miteinbeziehen des Leservorwissens vorentlastet wird. Die Ergebnisse der qualitativen Gebrauchsanalyse zeigen, dass nach der Durchführung des Strategietrainings ($X = 45.71\%$) ein adäquaterer Gebrauch als vor dem Strategietraining ($X = 14.28\%$) vorliegt. Demnach steigerte sich die Gebrauchsangemessenheit dieser Lesestrategie nach dem Strategietraining um $220\%^2$.

An zweiter Stelle steht die Lesestrategie *Kontrollieren, worauf sich die Pronomen beziehen*. Es handelt sich hierbei um eine Bottom-Up Lesestrategie, dessen Gebrauch auf das Erkennen der Textkohärenz abzielt. Bei der Betrachtung der Ergebnisse aus Abbildung 4 ist zu erkennen, dass sich die Gebrauchsangemessenheit dieser Lesestrategie von 23.73% auf 39.45% gesteigert hat. Demzufolge steigerte sich die Gebrauchsangemessenheit dieser Lesestrategie nach der Durchführung des Strategietrainings um $66\%^3$.

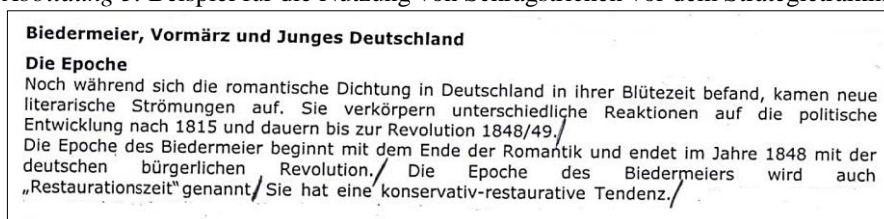
An dritter Stelle der Rangliste steht die Bottom-Up Lesestrategie *Nutzung von Schrägstrichen, um Sätze grammatisch aufzuteilen*. Der Gebrauch dieser

² Dieses Ergebnis deckt sich auch mit dem deskriptiven Ergebnis zur Gebrauchshäufigkeit. Demnach steigerte sich nach dem Strategietraining auch die Gebrauchshäufigkeit dieser Lesestrategie und es lag im Vergleich zu den restlichen sechs untersuchten Lesestrategien der höchste Mittelwert vor (siehe Appendix B).

³ Setzt man dieses Ergebnis in Relation mit den deskriptiven Ergebnissen zur Gebrauchshäufigkeit, so zeigt sich, dass die Gebrauchshäufigkeit dieser Lesestrategie im Vor- und Nachtest gleichgeblieben ist. Demnach wird diese Lesestrategie nach dem Training zwar nicht häufiger, jedoch adäquater als vor dem Training gebraucht.

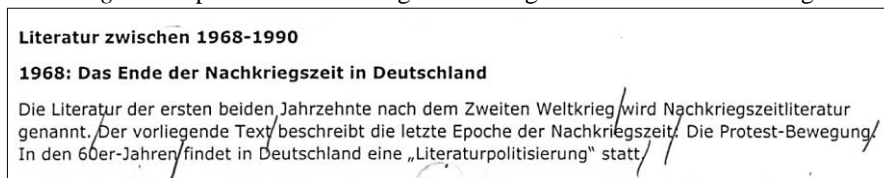
Lesestrategie zielt darauf ab, den fremdsprachlichen Leseprozess durch die Aufteilung der Satzsyntagmen zu ökonomisieren. Wie in Abbildung 4 gezeigt, stieg die Gebrauchsangemessenheit dieser Lesestrategie um 63 %. Bei der Untersuchung der Studentendarbeiten zum Vortest wurde festgestellt, dass der Gebrauch dieser Lesestrategie von der Mehrheit der Teilnehmenden nicht detailliert genug ausgeführt wird. Im Folgenden werden zwei Beispiele präsentiert, welche den Lesestrategiegebrauch eines Teilnehmers vor und nach dem Strategietraining darlegen. So wird bei der Betrachtung der Abbildung 5 ersichtlich, dass die Schrägstriche nicht zweckentsprechend zur Aufteilung der Satzsyntagmen verwendet, sondern lediglich hinter ganze Sätze eingezeichnet werden.

Abbildung 5. Beispiel für die Nutzung von Schrägstrichen vor dem Strategietraining



Bei der Untersuchung der Studentendarbeiten des Nachtestes wurde im Allgemeinen eine detailliertere Vorgehensweise beim Gebrauch dieser Lesestrategie festgestellt. Wie in Abbildung 6 zu erkennen ist, setzte die Mehrheit der Teilnehmenden nach der Durchführung des Strategietrainings die Schrägstriche zur Aufteilung der im Text enthaltenen Satzsyntagmen ein.

Abbildung 6. Beispiel für die Nutzung von Schrägstrichen nach dem Strategietraining



In Hinsicht auf die Lesestrategie *Nutzung von Schrägstrichen, um Sätze grammatisch aufzuteilen*, lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass die Mehrheit der Teilnehmer diese Lesestrategie nach dem Strategietraining adäquater als vor dem Strategietraining gebrauchte⁴.

Der vierte Rang wird von der Lesestrategie *Hauptgedanken der einzelnen Absätze formulieren* belegt. Es handelt sich hierbei um eine Top-Down Lesestrategie, mit dessen Gebrauch die Leser sich einen Überblick über den Textinhalt schaffen. Die qualitativen Auswertungsergebnisse zeigen, dass sich die Gebrauchsangemessenheit dieser Lesestrategie nach dem Strategietraining um 10% gesteigert hat. Des Weiteren wird ersichtlich, dass die Teilnehmer diese

⁴ Bei der Betrachtung der Mittelwerte zur Gebrauchshäufigkeit dieser Lesestrategie wird ersichtlich, dass sich auch die Gebrauchshäufigkeit dieser Lesestrategie gesteigert hat (siehe Appendix B).

Lesestrategie mit 54.57 % im Vergleich zu den restlichen sechs untersuchten Lesestrategien am adäquatesten gebrauchen. So wurde bei der Untersuchung der Studentendarbeiten zum Nachtest festgestellt, dass die seitens der Teilnehmer formulierten Hauptgedanken im Vergleich zum Vortest vermehrt Schlüsselwörter und ausschlaggebende Textinhalte beinhalten⁵.

An der fünften Stelle der Rangliste steht die Lesestrategie *Ermitteln von Schlüsselwörtern*. Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Gebrauchsangemessenheit dieser Lesestrategie von 47.69 % auf 51.57 % gesteigert hat. Bei der Untersuchung des Strategiegebrauchs im Vortest zeigte sich, dass die Mehrheit der Teilnehmer statt Schlüsselwörter eher ihnen wichtig erscheinende Textaussagen notiert. Die Abbildung 7 und 8 legen einen exemplarischen Lesestrategiegebrauch eines Teilnehmers dar.

Abbildung 7. Beispiel für die Ermittlung der Schlüsselwörter vor dem Strategietraining

Schlüsselwörter	
kamen neue literarische Strömungen beginn mit dem Ende Romantik endet mit der deutschen bürgerlichen Revolution konservativ-restaurativ Tendenz	spiegelt die Enttäuschung, Resignation geprägt von Ludwig Eichrodt Gegensatz zum Biedermeier → die Literatur des J. bezieht

Auf Abbildung 7 ist zu erkennen, dass der Teilnehmer keine Schlüsselwörter, sondern eher ihm oder ihr wichtig erscheinende Textaussagen oder Schlüsselwörter zusammen mit weiteren Textstellen notiert. Nach dem Strategietraining legt derselbe Teilnehmer jedoch eine veränderte Gebrauchsform dieser Lesestrategie dar (siehe Abb. 8).

Abbildung 8. Beispiel für die Ermittlung der Schlüsselwörter nach dem Strategietraining

Schlüsselwörter
Wirklichkeit, Stillmittel, Sekundenstill, Arno Holz, Impressionismus Kunststrichtung, Gegenbewegung, subjektiv, moral, sozialer Europa

Die Abbildung 8 zeigt, dass der Teilnehmer nach dem Strategietraining davon abgesehen hat, Schlüsselwörter gemeinsam mit weiteren Textaussagen zu notieren⁶.

Die geringste Steigerung der Gebrauchsangemessenheit liegt mit 4 % bei der Lesestrategie *Unterstreichen von wichtigen Textstellen vor*. Mit der Anwendung dieser Top-Down Lesestrategie wird die Erschließung des wichtigsten Textinhaltes bezweckt. Die Untersuchung der Studentendarbeiten zeigt, dass vor dem

⁵ Es wurde festgestellt, dass sich auch die Gebrauchshäufigkeit dieser Lesestrategie im Nachtest gesteigert hat (siehe Appendix B).

⁶ Hinsichtlich dieser Lesestrategie liegt nach dem Strategietraining auch eine gesteigerte Gebrauchshäufigkeit vor (siehe Appendix B).

Strategietraining 27.35 % und nach dem Strategietraining 28.46 % erreicht wurden. Bei der Untersuchung der Studentenarbeiten wurde festgestellt, dass die Mehrheit der Teilnehmer im Allgemeinen auch nach dem Strategietraining noch dazu neigt, zu viele Textstellen zu unterstreichen. Diesbezüglich präsentiert die Abbildung 9 ein exemplarisches Beispiel des besagten Gebrauchs dieser Lesestrategie.

Abbildung 9. Beispiel für den Gebrauch von Unterstreichungen vor dem Strategietraining

Die Literatur des Jungen Deutschlands begann ungefähr in den Jahren 1830 und endete mit der deutschen bürgerlichen Revolution im Jahre 1948. Sie hatte eine liberal-revolutionäre Tendenz und bildete den Auslöser für die deutsche bürgerliche Revolution. Im Gegensatz zum Biedermeier befindet sich die Literatur des Jungen Deutschlands im Widerspruch zur Restauration und zum Absolutheitsanspruch des Staates und der Kirche. Die Autoren stellen ihre Literatur in den Dienst der Tagespolitik und schreiben gezielt auf eine politische und gesellschaftliche Veränderung hin. Der „Vormärz“ ist ein ursprünglich politischer Begriff, er meint die Zeit von der Julirevolution 1830 bis zu den Märzereignissen von 1848. „Literatur des Vormärz“ ist demnach die Literatur in den zwei Jahrzehnten vor 1848. Sie ist meist politischen Inhalts und gegen die auf dem Wiener Kongress hergestellte Ordnung gerichtet.

Obwohl die Mehrheit der Teilnehmenden auch nach dem Strategietraining das Unterstreichen von Textstellen nicht wirklich adäquat gebraucht, befinden sich in der Untersuchungsgruppe einige Teilnehmer, die nach dem Strategietraining einen erstaunlich adäquateren Lesestrategiegebrauch als vor dem Training durchführen. So führt der Teilnehmer dessen Strategiegebrauch in Abbildung 9 dargelegt ist, nach dem Strategietraining einen adäquateren Gebrauch dieser Lesestrategie aus (siehe Abb. 10).

Abbildung 10. Beispiel für den Gebrauch von Unterstreichungen nach dem Strategietraining

Ausgehend von den USA, wo es 1968 politische Umbrüche (Anti-Kriegs-Demonstrationen, Ermordung Martin Luther Kings) gab, war die jugendliche Protestbewegung nach Frankreich und Deutschland gekommen. Die deutschen Jugendlichen begannen kritisch zu denken. Das kritische Denken der Jugendlichen bildete ein neues Protestpotenzial in Deutschland. Das Protestpotenzial entwickelte sich mit der Zeit zu einer antiautoritären Protestbewegung. Die Protestbewegung (auch genannt 68-er Bewegung oder Studentenbewegung) bestand meistens aus linksgerichteten Studenten, Professoren und Künstlern. In Deutschland kritisierte die Studentenbewegung die Bindung Westdeutschlands an die USA, weil sie in Vietnam Krieg führten. Außerdem kritisierte sie die Verdrängung der deutschen Schuld der Nazi-Zeit sowie die politische und gesellschaftliche Restauration der Adenauer-Zeit. Insbesondere kritisierten sie das Schweigen der Eltern und den damaligen deutschen Lebensstil. Die Kritik der Studenten führte zu einem Generationskonflikt. Die Studenten sagten alten Autoritäten in Staat, Kirche und Gesellschaft den Kampf an und traten für demokratische Prozesse im Bereich der Bildung (Schule, Universität), Gleichstellung von Minderheiten und sexuelle Freiheiten (Frauenbewegung, sexuelle Revolution) ein.

Bei Betrachtung der Abbildung 10 wird ersichtlich, dass der Teilnehmer beim Unterstreichen des Textinhalts selektiver als im Vortest vorgeht und sich darum bemüht, lediglich die Schlüsselwörter und wichtigsten Textaussagen zu unterstreichen⁷.

Die Auswertung der qualitativen Daten zeigt, dass alle sechs untersuchten Lesestrategien nach der Durchführung des Strategietrainings adäquater als vor dem Strategietraining gebraucht werden. Darüber hinaus weisen die Auswertungsergebnisse zur Gebrauchsangemessenheit auch Parallelen zu den

⁷ Hinsichtlich dieser Lesestrategie liegt nach dem Strategietraining auch eine gesteigerte Gebrauchshäufigkeit vor (siehe Appendix B).

Mittelwerten hinsichtlich der Gebrauchssteigerung auf. Hieraus lässt sich schlussfolgern, dass die Mehrheit der Teilnehmenden nach dem Strategietraining die untersuchten sechs Lesestrategien häufiger und angemessener als vor dem Strategietraining gebraucht.

7. Zusammenfassung und Ausblick

Die vorliegende Arbeit zielt darauf ab, den Einfluss eines expliziten Strategietrainings auf den Gebrauch von fremdsprachlichen Lesestrategien darzulegen. Im Fokus der Untersuchung steht die Analyse des quantitativen und qualitativen Gebrauchs von Lesestrategien vor und nach der Durchführung eines expliziten Strategietrainings.

Die Untersuchung der quantitativen Daten hat gezeigt, dass sich die Gebrauchsquantität von fremdsprachlichen Lesestrategien nach der Durchführung des expliziten Strategietrainings statistisch signifikant gesteigert hat. Gemäß den Ergebnissen lässt sich sagen, dass die Mehrheit der Teilnehmenden nach dem Strategietraining eine höhere Anzahl von Lesestrategien häufiger als vor der Durchführung des Strategietrainings gebraucht.

Entsprechend den quantitativen Ergebnissen steigerte sich auch die Gebrauchsqualität der untersuchten sechs Lesestrategien. Die Ergebnisse zeigen, dass sich der Gebrauch aller untersuchten Lesestrategien, nach der Durchführung des Trainings, adäquater als vor dem Strategietraining gestaltet.

Die zentrale Fragestellung der Arbeit „Hat die explizite Vermittlung von fremdsprachlichen Lesestrategien einen positiven Einfluss auf den Gebrauch dieser Lesestrategien?“ kann folglich mit einem „Ja“ beantwortet werden. Schlussfolgernd kann gesagt werden, dass ein statistisch signifikanter positiver Trainingseffekt ermittelt werden konnte.

Aus den oben beschriebenen Ergebnissen geht hervor, dass es sich bei der Durchführung eines expliziten Strategietrainings um eine lohnenswerte Investition für den quartären Bildungsbereich handelt. Allerdings zeigen die Ergebnisse auch, dass die strategische Lesekompetenz der Teilnehmenden noch weiter zu fördern ist. Daher empfiehlt es sich, weitere Untersuchungen zur Vermittlung und zum Gebrauch von Lesestrategien zu betreiben. Insbesondere sollte man im Rahmen dieser Untersuchungen den Gebrauch von Lesestrategien in Verbindung mit dem Textverständnis setzen und analysieren. Darüber hinaus wären auch langfristig angelegte Forschungsprojekte sehr aufschlussreich, in denen man den Strategiegebrauch während und nach einem Strategietraining über einen längeren Zeitraum verfolgen könnte.

Des Weiteren wäre es auch sehr wünschenswert, wenn mehr Unterrichtsmaterialien erstellt werden würden, mit denen interessierte Lehrkräfte die Lesestrategien systematisch in den eigenen Fachunterricht integrieren können. Das im Rahmen dieser Untersuchung dargelegte Konzept zur Vermittlung von Lesestrategien kann zwar als Rahmenmodell für das durchzuführende Strategietraining dienen und den jeweiligen Anforderungen, Bedürfnissen und fachlichen Inhalten angepasst werden. Nichtsdestotrotz wären vorgefertigte

Unterrichtsmaterialien in Form von Grundschaablonen zur Vermittlung von einzelnen Lesestrategien sehr hilfreich und nützlich für die Konzeption expliziter Strategietrainings.

Abschließend ist hinzuzufügen, dass die Vermittlung von Lesestrategien eine selbstverständliche Komponente jedes Fremdsprachenunterrichts bilden sollte. Aus diesem Grund sollten Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen für angehende und tätige Lehrkräfte durchgeführt werden, in denen sowohl Theoriewissen über Lesestrategien, als auch die Möglichkeit zur praktischen Erprobung der erworbenen Kenntnisse in der Unterrichtspraxis und zur kritischen Reflektion mit anderen Lehrkräften geboten werden. Die Durchführung und das Ausbauen derartiger Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen könnte einen positiven Beitrag zur Etablierung von Strategietrainings im schulischen Kontext leisten.

Literaturverzeichnis

- Badel, Isolde & Renate Valtin (2003), „Lesestrategien verbessern – Lesekompetenz fördern“, *Grundschule*, 35(2):23-25.
- Barnett, Marva A. (1988), „Reading through Context: How Real and Perceived Strategy Use Affects L2 Comprehension“, *The Modern Language Journal*, 72(2):150-162.
- Ballweg, Sandra, Sandra Drumm, Britta Hufeisen, Johanna Klippel & Lina Pilypaitytė (2013), *Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?* München: Klett-Langenscheidt.
- Bimmel, Peter & Ute Rampillon (2004), *Lernerautonomie und Lernstrategien. Fernstudieneinheit 23*. München: Langenscheidt.
- Bimmel, Peter (2012a), „Lernstrategien: Bausteine der Lernerautonomie“, *Fremdsprache Deutsch*, 46:3-10.
- Bimmel, Peter (2012b), „Lernstrategien vermitteln“, *Fremdsprache Deutsch*, 46:50-55.
- Carrell, Patricia L. (1998), „Can Reading Strategies be Successfully Taught?“, *Australian Review of Applied Linguistics*, 21:1-20.
- Cohen, Andrew D. (1990), *Language Learning: Insights for Learners, Teachers, and Researchers*. New York: Newbury House.
- Davis, N. James & Linda Bistodeau (1993), „How Do L1 and L2 Reading Differ? Evidence from Think Aloud Protocols“, *The Modern Language Journal*, 77(4): 459-472.
- De Corte, Erik, Lieven Verschaffel & An Van de Ven (2001), „Improving text comprehension strategies in upper primary school children: A design experiment“, *British Journal of Educational Psychology*, 71(4):531–559.
- Duffy, Gerald G., Laura R. Roehler, Eva Sivan, Gary Rackliffe, Cassandra Book, Micheal S. Meloth, Linda G. Vavrus, Roy Wesselmann, Joyce Putman & Dina Bassiri (1987), „Effects of Explaining the Reasoning Associated with Using Reading Strategies“, *Reading Research Quarterly*, 22(3):347-368.

- Duke, Nell K. & P. David Pearson (2002), „Effektive Practices for Developing Reading Comprehension“, in Farstrup, Alan E. & S. Jay Samules (Hrsg.), *What Research Has to Say About Reading Instruction*. Newark: International Reading Association, 204-242.
- Ehlers, Swantje (1995), „Kooperatives Lernen und Transfer von Lesestrategien“, *Die Neueren Sprachen*, 94(5): 479-489.
- Ehlers, Swantje (1998), *Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache*. Tübingen: Gunter Narr.
- Ehlers, Swantje (2004), „Lesen in der Zweitsprache und Fördermöglichkeiten“, *Deutschunterricht*, 4:4-10.
- Ehlers, Swantje (2007), „Übungen zum Leseverstehen“, in Bausch, K. Richard, Herbert Christ & H. Jürgen Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke, 287-291.
- Fabricius-Hansen, Cathrine (2002), „Texte in der Fremdsprache lesen und verstehen: Überlegungen zu einem vernachlässigten Thema“, *Report of the project Languages in Contrast*, 16:1-17. <https://folk.uio.no/cfhansen/cfhFfremdsprLesent01.pdf> [abgerufen am 22.07.2015].
- Fredriksson, Christine (2014), „Strategien im L2-Erwerb. Eine kritische Diskussion“, *Moderna språk*, 108(2):17-44.
- Griffiths, Carol (2013), *The Strategy Factor in Successful Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Griffiths, Carol & Rebecca L. Oxford (2014), „The twenty-first century landscape of language learning strategies: Introduction to this special issue“, *System*, 43:1-10.
- Grütz, Doris (2010), „Unterstreiche das Wichtigste! Kompetenzorientiertes Unterrichten auf der Basis von empirischen Befunden zu einer Textverstehensstrategie“, in Lutjeharms, Madeline & Claudia Schmidt (Hrsg.), *Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 91-108.
- Haukås, Åsta (2012), „Gewusst wie! - Die zentrale Rolle der Bewusstmachung“, *Fremdsprache Deutsch*, 46:23-26.
- Huneke, Hans W. & Wolfgang Steining (2005), *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt.
- Horváthová, Veronika (2009), *Darstellung von Lesestrategien in Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrwerken im Hauptkurs und Aspekte B1+*. Unveröffentlichte Magisterarbeit. Wien: Universität Wien.
- Hurtola, Milla (2008), *Lesen, Leseverstehen und Lesestrategien. Am Beispiel finnischer DaF-Schüler in der gymnasialen Oberstufe*. Unveröffentlichte Magisterarbeit. Tampere: Universität Tampere.
- Jacquin, Marianne (2010), „Lesestrategien im DaF-Unterricht: Tragen sie zum Verständnis fremdsprachlicher Texte bei?“, in Lutjeharms, Madeline & Claudia Schmidt (Hrsg.), *Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 145-162.

- Kirschhock, E. Maria (2004), *Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen im Anfangsunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kleppin, Karin & Wolfgang Tönshoff (1998), „Lernstrategientraining? Was soll ich denn noch alles in den paar Stunden Französischunterricht unterbringen!“, *Der Fremdsprachliche Unterricht- Französisch*, 32(34):24-30.
- Lutjeharms, Madeline (2010), „Der Leseprozess in Mutter- und Fremdsprache“, in Lutjeharms Madeline & Claudia Schmidt (Hrsg.), *Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 11-26.
- Mokthari, Kouider & Carla A. Reichard (2002), „Assessing Students' Metacognitive Awareness of Reading Strategies“, *Journal of Educational Psychology*, 94(2):249-259.
- Mokthari, Kouider & Ravi Sheorey (2002), „Measuring ESL Students' Awareness of Reading Strategies“, *Journal of Developmental Education*, 25(3):2-10.
- Nold, Günter (2000), „Ist schulisches Fremdsprachenlernen prognostizierbar? Überlegungen zum empirischen Forschungsprojekt: Lernstrategien zur Förderung sprachlicher Verstehensstrukturen in Englisch als Fremdsprache“, in Aguado, Karin (Hrsg.), *Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung*. Hohengehren: Schneider, 64-75.
- O'Malley, J. Michael & Anna U. Chamot (1990), *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, Rebecca L. (1990), *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Oxford, Rebecca L., Yunkyong Cho, Santoi Leung & Hae J. Kim (2004), „Effect of the presence and difficulty of task on strategy use: An exploratory study“, *International Review of Applied Linguistic in Language Teaching*, 42(1):1-47.
- Palincsar, Annemarie S. & Ann L. Brown (1984), „Reciprocal Teaching of Comprehension- Fostering and Comprehension- Monitoring Activities“, *Cognition and Instruction*, 1(2):117-175.
- Philipp, Maik (2012), „Lesestrategien - wirksame Werkzeuge für das Textverstehen“, *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 18(5/12):40-45.
- Rampillon, Ute (2004), *Aufgabentypologie zum autonomen Lernen: Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Max Hueber.
- Rampillon, Ute (2007), „Lerntechniken“, in Bausch, K. Richard, Herbert Christ & H. Jürgen Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Franke, 340-343.
- Rui, Blandine (2000), „Exploration de la notion de 'stratégie de lecture' en français langues étrangère et maternelle“, *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 13:89-110.
- Rösler, Dietmar & Nicola Würffel (2014), *Lernmaterialien und Medien*. München: Klett-Langenscheidt.
- Schmenk, Barbara (2004), „Interkulturelles Lernen versus Autonomie?“, in Börner, Wolfgang & Klaus Vogel (Hrsg.), *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Gunter Narr, 66-86.

- Souvignier, Elmar, Judith Küppers & Andreas Gold (2003), „Lesestrategien im Unterricht: Einführung eines Programms zur Förderung des Textverstehens in 5. Klassen“, *Unterrichtswissenschaft*, 31(2):166-183.
- Storch, Günther (2009), *Deutsch als Fremdsprache - eine Didaktik: Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. München: Wilhelm Fink.
- Stiefenhöfer, Helmut (1986), *Lesen als Handlung. Didaktisch-methodische Überlegungen und unterrichtspraktische Versuche zur fremdsprachlichen Lesefähigkeit*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Sönmez-Genç, Nurcihan (2015), *Die Vermittlung von Lesestrategien und ihr Einfluss auf den Strategiegebrauch*. Unveröffentlichte Magisterarbeit. Ankara: Hacettepe Universität.
- Şahan, Ahmet (2010), *The effects of reading strategies on the improvement of inferential skills*. Unveröffentlichte Doktorarbeit. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Taraban, Roman, Marcel Kerr ve Kimberly Rynearson (2004), „Analytic and pragmatic factors in college students' metacognitive reading strategies“, *Reading Psychology*, 25(2): 67-81.
- Tassinari, M. Giovanna (2010), *Autonomes Fremdsprachenlernen: Komponenten, Kompetenzen, Strategien*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Trim, John, Brian North & Daniel Coste (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Tönshoff, Wolfgang (2007), „Lernerstrategien“, in Bausch, K. Richard, Herbert Christ & H. Jürgen Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Franke, 331-335.
- Uzunçakmak, Pınar (2005), *Successful and unsuccessful Readers' use of Reading Strategies*. Unveröffentlichte Magisterarbeit. Ankara: Bilkent Universität.
- Westhoff, Gerard (1997), *Fertigkeit Lesen*. München: Langenscheidt.
- Wilkes, Jane C. (2011), *A case study on primary school students' perceptions about their use of language learning and reading strategies and strategy training*. Unveröffentlichte Magisterarbeit. Ankara: Bilkent Universität.
- Wolff, Dieter (1990), „Zur Bedeutung des prozeduralen Wissens bei Verstehens- und Lernprozessen im schulischen Fremdsprachenunterricht“, *Die Neueren Sprachen*, 86(6): 610-625.
- Wolff, Dieter (2007), „Lernerautonomie und selbst gesteuertes fremdsprachliches Lernen“, in Bausch, K. Richard, Herbert Christ & H. Jürgen Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Narr Franke, 321-326.
- Zimmermann, Günther (1997), „Anmerkungen zum Strategiekonzept“, in Rampillon, Ute & Günther Zimmermann (Hrsg.), *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning: Max Hueber, 95-113.

Appendix

Appendix A. Auswertungsraster für den qualitativen Gebrauch der sechs Lesestrategien

Lesestrategie	Auswertungskriterien	Punktvergabe	Punktzahl*	
1. Vermutungen zum weiteren Textinhalt aufstellen (RI**.: 30)	- kann mit Hilfe des Titels und eines kurzen Textabschnittes treffende Vermutungen zum weiteren Textinhalt aufstellen	2 Punkte: pro zutreffender Vermutung	Vortest:	4
		1 Punkte: pro teilweise zutreffender Vermutung	Nachtest:	6
2. Kontrollieren, worauf sich jedes einzelne Pronomen bezieht (RI**.: 19)	- kann die Pronomen ggf. mit Bezugswort im Text ermitteln	1 Punkt: pro ermitteltem Pronomen	Vortest:	13
			Nachtest:	9
3. Nutzung von Schrägstrichen, um Sätze grammatisch aufzuteilen (RI**.: 28)	- kann die Sätze des Textes nach ihren Syntagmen aufteilen	1 Punkt: pro adäquat gesetztem Schrägstrich	Vortest:	74
			Nachtest:	157
4. Unterstreichen wichtiger Textstellen (RI**.: 20)	- kann die Schlüsselwörter und wichtige Textstellen unterstreichen bzw. farblich hervorheben	3 Punkte: pro unterstrichenem Schlüsselwort	Vortest:	70
		2 Punkte: pro unterstrichener wichtiger Textstelle		
		1 Punkt: pro unterstrichener Textstelle, zusammen mit weiteren weniger wichtigeren Textstellen	Nachtest:	105
		0 Punkte: Schlüsselwort oder wichtige Textstelle zusammen mit dem ganzen Satz/Textabschnitt unterstrichen		
5. Ermitteln von Schlüsselwörtern (RI**.:32)	- kann die bedeutungstragenden Schlüsselwörter des Textes ermitteln	2 Punkte: pro ermitteltem Schlüsselwort	Vortest:	6
		1 Punkt: pro ermitteltem Schlüsselwort, mit zusätzlichen Textaussagen	Nachtest:	9
		0 Punkte: ermitteltes Schlüsselwort wurde gemeinsam mit dem ganzen Satz unterstrichen		
6. Hauptgedanken der einzelnen Absätze zu formulieren (RI**.: 33)	- kann die Hauptgedanken der einzelnen Paragraphen	2 Punkte: pro zutreffendem Hauptgedanken	Vortest:	8

	kurz und treffend mit eigenen Worten wiedergeben	1 Punkt: pro teilweise zutreffendem Hauptgedanken	Nachtest:	10
--	--	---	-----------	----

*Die zu erhaltene Gesamtpunktzahl wird am Ende der Berechnungen in Prozent umgerechnet.

** RI: Repräsentierte Items des RSQ-Fragebogens von Oxford et. al (2004)

Appendix B. Deskriptive Werte zur Gebrauchshäufigkeit der einzelnen Lesestrategien vor und nach dem Strategietraining

Lesestrategie	N	Vortest			Nachtest		
		M	%	SD	M	%	SD
1. Nutzung des Titels um Vermutungen zum Textinhalt aufzustellen	35	3.71	74.2	1.22	4.45	89	0.78
2. Beachtung der Textsorte	35	2.82	56.4	1.40	3.85	77	1.14
3. Globales Lesen des Textes vor dem detaillierten Lesen	35	3.42	68.4	1.63	4.08	81.6	1.26
4. Beachtung der Satzstruktur in Bezug auf die Satzteile und -glieder	35	2.08	41.6	1.46	3.17	63.4	1.48
5. Beachtung der Anfänge und Enden von Paragraphen	35	2.74	54.8	1.26	3.80	76	1.13
6. Beachtung des Tempus der Verben	35	2.74	54.8	1.63	3.25	65	1.50
7. Versuchen jedes einzelne Wort im Text zu verstehen	35	3.20	64	1.49	2.54	50.8	1.61
8. Übersetzen jedes einzelnen Satzes in die Muttersprache	35	2.40	48	1.63	1.42	28.4	1.31
9. Durchgängiges Lesen von Anfang bis zum Ende eines Paragraphen	35	4.17	83.4	1.27	3.25	65	1.65
10. Beachtung der Satzstruktur (wie z.B. Subjekt, Objekt)	35	2.11	42.2	1.60	2.22	44.4	1.64
11. Weiterlesen selbst bei Schwierigkeiten	35	3.51	70.2	1.22	4.28	85.6	1.07
12. Anpassung des Lesetempos an die Komplexität des Textes	35	4.00	80	1.37	3.94	78.8	1.18
13. Lautes Lesen von komplexen Teilen des Textes	35	1.97	39.4	1.42	2.40	48	1.61
14. Überspringen von unbekanntem Wörtern	35	2.05	41	1.45	3.48	69.6	1.26
15. Verknüpfung des Textinhalts mit dem Vorwissen	35	3.31	66.2	1.38	4.05	81	1.05
16. Aufteilung des Wortes in seine Bestandteile, um die Wortbedeutung zu verstehen	35	2.40	48	1.57	3.11	62.2	1.49
17. Nutzung von Anhaltspunkten im Text, um die Bedeutung unbekannter Wörter oder Wortgruppen zu erraten	35	3.74	74.8	1.24	4.37	87.4	0.84
18. Nutzung des Vorwissens beim Erraten der Bedeutung von unbekanntem Wörtern oder Wortgruppen	35	3.82	76.4	0.98	4.22	84.4	0.84

19. Kontrollieren, worauf sich jedes einzelne Pronomen bezieht	35	2.54	50.8	1.44	2.54	50.8	1.73
20. Unterstreichen wichtiger Textstellen	35	3.91	78.2	1.42	4.20	84	1.15
21. Markieren von wichtigen Textstellen mit farbigen Stiften oder Sternen	35	3.48	69.6	1.57	3.80	76	1.51
22. Wiederholtes Betrachten von komplexen Textabschnitten	35	4.34	86.8	0.87	4.11	82.2	0.93
23. Lautes Lesen des gesamten Textes	35	1.37	27.4	1.45	1.94	38.8	1.51
24. Mentales Verbildlichen der Textaussagen	35	3.42	68.4	1.28	3.22	64.4	1.33
25. Verstehen des Textes ohne das Übersetzen in die Muttersprache	35	2.77	55.4	1.75	3.60	72	1.51
26. Betrachtung der vorherigen Sätze bei Verständnisproblemen	35	3.94	78.8	1.25	3.85	77	1.19
27. Verfolgen der gelesenen Textzeile mit dem Finger oder einem Stift	35	2.82	56.4	1.94	2.48	49.6	1.57
28. Nutzung von Schrägstrichen, um Sätze grammatisch aufzuteilen	35	0.85	17	1.26	2.22	44.4	1.73
29. Überspringen von nicht verstandenen Sätzen	35	2.08	41.6	1.80	3.22	64.4	1.55
30. Vermutungen zum weiteren Textinhalt aufstellen	35	2.40	48	1.41	3.22	64.4	1.51
31. Beachtung von Konnektoren, um die Satzstruktur zu verstehen	35	2.82	56.4	1.59	3.45	69	1.40
32. Notieren von Schlüsselwörtern	35	2.00	40	1.79	3.34	66.8	1.43
33. Versuchen, die Hauptgedanken der einzelnen Paragraphen zu formulieren	35	2.85	57	1.62	3.74	74.8	1.01
34. Lesen des Textes, nachdem man die dazugehörigen Fragen gelesen hat	35	3.31	66.2	1.74	4.14	82.8	1.03
35. Text mit eigenen Worten zusammenfassen	35	2.57	51.4	1.52	4.00	80	1.05
Gesamtsumme:		2.90	58	1.45	3.39	67.8	1.31