

**Evaluationsstudie für die Lesefertigkeit bei
DaF-Studierenden an der Sprachenfakultät
der MSA-Universität im Lichte der
kontrastiven Linguistik**

Youssra Said Mohamed Elghonemy

Oberassistentin an der Sprachenfakultät der
MSA-Universität

Abstract

Die Lesefertigkeit ist eine grundlegende Voraussetzung sowohl für den Erfolg im Studium als auch für den Erfolg im Leben und sollte gezielt gefördert werden. Ziel dieses Beitrags ist es, ein Modulprogramm zur Förderung der Lesefertigkeit aus der Sicht der kontrastiven Linguistik im DaF–Unterricht zu entwickeln und die Effizienz des Modulprogramms auf die Entwicklung der Lesefertigkeit empirisch darzustellen. Zur Erfassung der Lesefertigkeit bei den Studierenden wurde eine Befragung zur Selbstbewertung entwickelt, damit die Studierenden selbst ihre Lesefertigkeit bewerten können. Die Ergebnisse der Befragung helfen dabei, bestimmte Phasen bei der Leseförderung einzusetzen.

Schlagwörter: Modulprogramm – Lesefertigkeit – DaF–Studierende – kontrastive Linguistik

1. Einleitung

Heutzutage gewinnt die deutsche Sprache an großer Popularität. An Schulen, Universitäten und privaten Institutionen gibt es das Fach „Deutsch als Fremdsprache“. Im Rahmen des DaF–Unterrichts spielt der Text eine Hauptrolle, weil die sprachliche Kommunikation sich in Texten vollzieht. Zu den Hauptaufgaben des DaF–Unterrichts gehört es, das Lesen bei den Studierenden von Studienbeginn an gezielt zu fördern, die

zum festen Bestandteil der Curricula gehören. Es werden unterschiedliche Texte im DaF–Unterricht bearbeitet, damit die Studierenden die Lesefertigkeit Schritt für Schritt erwerben können. Der vorliegende Beitrag setzt sich zum Ziel, die Lesefertigkeit in ihrer Bedeutung für Lernen und Lehren im DaF–Unterricht zu erfassen.

Im DaF–Unterricht begegnen die Studierenden unterschiedlichen Texten, die unterschiedliche kommunikative Aufgaben erfüllen und demzufolge verschiedene Funktionen haben. Mit Hilfe des Textes erwerben die Studierenden Informationen, Meinungen, Sachverhalte oder Argumente und realisieren gleichlaufend deren sprachlich–situative Eingebundenheit in die Fremdsprache (vgl. Meier 2011, 283). Deshalb soll der Auswahl der Texte große Aufmerksamkeit geschenkt werden. Texte sollen nach bestimmten Kriterien ausgewählt werden. Sie sollen auch die Lernziele richtig betreffen, richtig strukturieren und eine Textsorte behandeln (vgl. Rauen 2006, 40). Textsorten sind beispielgebende Formen, mit denen die Studierenden lernen, wie sie die gesellschaftlichen, kommunikativen und unterschiedlichen Anforderungen behandeln können (vgl. Krumm 2010, 284).

Mit den Texten richtig und effektiv umzugehen, brauchen die Studierenden die Lesefertigkeit zu erwerben. Ziel des

Leseunterrichts beschränkt sich nicht nur auf die Sprachübungen, sondern wird auch zum Informationserwerb erweitert. Lesefertigkeit kann nicht als eine reine Technik bezeichnet werden, weil der Prozess der Sinnentnahme eng mit der Lesefertigkeit verbunden ist. Bei der Sinnentnahme spielt das Dekodieren bedeutende Rolle, da können die Studierenden den Inhalt richtig verstehen, darüber sprechen und folglich die erworbenen Informationen weiter bearbeiten (vgl. Altenburg 2009, 7).

Zur Förderung der Lesefertigkeit soll der Lehrer bestimmten akzeptierten Phasen folgen, die die Studierenden befähigen, die bearbeiteten Texte besser zu verstehen, sich darüber zu äußern, und Texte als ein Hilfsmittel des Lernens zu verwenden (vgl. Schmölzer-Eibinger 2008, 28). Die Phasen, denen der Lehrer bei der Entwicklung der Lesefertigkeit bei den Studierenden folgt, sollen nicht nur aus den didaktischen Leitlinien, sondern auch im Lichte der angewandten Linguistik entworfen werden. Fremdsprachenunterricht gilt als ein Anwendungsfeld der Linguistik, die eine große Effektivität auf die Lehrmethoden, Lehrwerke und Übungen hat (vgl. Graefen/Liedke 2012, 13).

Verschiedene linguistische Ansätze haben einen positiven Einfluss auf die Leseförderung bei den Studierenden. Während

der Arbeit an Texten finden die Studierenden viele sprachliche Phänomene, die für sie komplex sind und zusätzliche Erklärung brauchen. Mit Hilfe der kontrastiven Linguistik kann der Lehrer diese Phänomene schrittweise erklären. Mit dieser Erklärung können die Studierenden die Lernschwierigkeiten beseitigen. An Hand der kontrastiven Linguistik werden die Verhältnisse zwischen der Muttersprache und der Fremdsprache deutlich berücksichtigt, wobei zwischen den beiden Sprachen bestehende Ähnlichkeitsrelationen gemeint sind (vgl. Huber 2016, 194). Die Muttersprache gilt als eine kognitive Grundlage beim Fremdsprachenerwerb. Man denkt erst in der Muttersprache und dann kann man sich äußern. Die Muttersprache und die eigene Kultur beeinflussen den Prozess des Fremdsprachenlernens, weil sich die Verstehensstrategien der Fremdsprache gerade auf der Basis der muttersprachlichen Kompetenz der Studierenden entwickeln (vgl. Roche 2008, 233).

In der vorliegenden Arbeit wird die Leseförderung aus den beiden Perspektiven, und zwar aus den didaktischen und linguistischen Perspektiven an Hand eines Modulprogramms behandelt. Hier wird festgestellt, welchen Phasen die Studierenden bei Leseaufgaben folgen sollen und wie die

Studierenden die kontrastiven sprachlichen Phänomene behandeln können.

Um diese evaluierte Studie zu führen, versucht die vorliegende Arbeit, auf die folgenden Fragen zu antworten:

1. Was sind die Lesefertigkeiten, die die Studierenden auf Niveau A2 erwerben sollen?
2. Was sind die Kriterien zur Leseförderung aus der Sicht der kontrastiven Linguistik?
3. Was sind die Phasen des Modulprogramms zur Leseförderung bei DaF-Studierenden an der MSA-Universität an Hand der kontrastiven Linguistik?
4. Wie schätzen die DaF-Studierenden auf Niveau A2 ihre Lesefertigkeit an Hand des Modulprogramms?

Konkrete Antworten werden in diesem Beitrag im Lichte von dem theoretischen Teil und den Ergebnissen des Fragebogens erklärt.

2. Lesefertigkeit im Fremdsprachenunterricht

Lesen gilt – neben dem Schreiben – heutzutage als elementare Schlüsselqualifikation. Es ist eines der elementaren Hilfsmittel für das Lernen lebenslang. Es ist ein komplexer Prozess, der mehrere flexible und kontextabhängige Teilprozesse auf der Wort- Satz- und Textebenen enthält (vgl. Artelt 2007, 11). Die Lesefertigkeit bezieht sich auf das Können, schriftliches

Textmaterial zu erfassen, auszunützen und darüber zu reflektieren, um bestimmte Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und die Leistungsfähigkeit weiter zu entwickeln und an gesellschaftlichen Situationen teilzunehmen (vgl. www.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf 2021, 18).

Lesen dient der Fähigkeit des Studierenden zur rationalen Eigenständigkeit. Durch die wissensbezogene und sozialmoralisch orientierte Rezeption von pragmatischen und literarischen Texten wird die eigene Fähigkeit des Studierenden zur verantwortlichen Teilnahme an der Gesellschaft fortentwickelt (vgl. Groeben/Schroeder 2004, 311).

Während des Lesens, als rezeptive Fertigkeit, braucht der Leser keinen sprachlichen Akt zu verfassen. Die Sprache wird in Schriftzeichen formuliert und demzufolge graphisch übermittelt. Texte lesen und dann verstehen zu können, gilt als eine der Hauptfertigkeiten, die im DaF–Unterricht behandeln soll. Sie befähigen die Studierenden, selbstständig weiter zu lernen (vgl. Brüning/Saum 2014, 3).

„Lesen trägt wesentlich zur Persönlichkeitsentwicklung bei. Es eröffnet neue Vorstellungswelten“ (<http://www.bildungsplaene-bw.de> 2021, 8). Lesen kann als Konstruktionsleistung verstanden wird. Diese Leistung soll erst in der Muttersprache richtig geübt werden und dann kann der Student die

Lesefertigkeit in seiner Muttersprache auf die Fremdsprache übertragen und Schritt für Schritt wird die Lesefertigkeit auch in der Fremdsprache richtig gebildet. Wenn der Student in seiner Muttersprache wenige Chancen findet, Texte zu lesen, wird sich auch seine Lesefertigkeit in der Fremdsprache verspätet oder nur teils gefördert (vgl. Genc 2001, 81).

Nach der Lesetheorie von DESI (Deutsch– Englisch– Schülerleistungen–International) (vgl.

[https://www.dipf.de/de/forschung/pdf-forschung/llib/desi-](https://www.dipf.de/de/forschung/pdf-forschung/llib/desi-zentrale-befunde)

[zentrale-befunde](https://www.dipf.de/de/forschung/pdf-forschung/llib/desi-zentrale-befunde) 2006, 5), die sich mit den didaktischen Fragen der Schulqualität und sich nicht auf den Output der Bildungssysteme in Form der testbaren Schulleistungen beschränkt, wird der Leseprozess in vier Niveaus zusammengefasst (vgl. Garbe u.a. 2009, 28–30).

Niveau (A) Informationsverarbeitung: Der Inhalt eines Texts wird auf der Ebene des Wortes und des einzelnen Satzes verarbeitet. Alle schriftlichen Zeichen werden dekodiert.

Niveau (B) Lokale Lektüre: Der Leser versucht auf diese Stufe Inferenzen zwischen Sätzen zu bilden und auf bestimmte Stellen zu fokussieren, um die Leerstellen zwischen Sätzen logisch zu erfüllen.

Niveau (C) Verknüpfungen: Bei längeren Texten ist es interessant, Verknüpfungen zwischen verschiedenen Absätzen

herzustellen. Es können auch Verknüpfungen zum externen Wissen auch wichtig sind.

Niveau (D) Mentales Modell: Schließlich wird eine eigene Repräsentation über die wesentlichen Textaspekte im Kopf des Lesers aufgebaut. Man nennt sie ein mentales Modell, das die Hauptaspekte eines Sach- oder literarischen Textes verbindet. Im DaF-Unterricht sollen alle Niveaus mit gezielten Texten bearbeitet, damit die Studierenden die gewünschten Lesefertigkeiten beherrschen können.

Texte werden unterschiedlich gelesen. Das hängt von Textsorten, Motivation und Leseziel ab. Man liest einen literarischen Text anders als einen Fachtext. Rezepte und Bedienungsanleitungen werden total gelesen, aber Fahrpläne und Anzeigen werden selektierend gelesen. Im DaF-Unterricht unterscheidet man folgende Lesestile (vgl. Kononova 2014, 38 f.).

- **Orientierendes Lesen** bezieht sich auf eine Kurzfassung über den Inhalt des Textes. An Hand der Headlines und Textabschnitte stellt man die textinhaltsbezogenen Erwartungen auf. Gemäß einem Schlagwort wird ein Text in eine bestimmte Kategorie eingeordnet, z. B.: man sucht in der Zeitung etwas über die Wettersituation in Kairo, weil man

nächste Woche eine Reise dort machen will (vgl. Leisen 2012, 2).

- Bei dem **globalen Lesen** sucht man das Wichtige in einem Text. Man unterscheidet die Hauptideen, wesentliche Informationen und Aussagen des Textes. Mit dem globalen Lesen versucht man die W-Fragen, die die Hauptlinie des Textes erklären, zu beantworten, (vgl. Kludija 2016, 5).
- **Selektives Lesen** wird als suchendes Lesen definiert. Der Student sucht bestimmte Information in einem Text, er braucht zu wissen, dass diese Information im Text steht und wo sie sind (vgl. Kononova 2014, 38 f.).
- **Detailliertes Lesen** wird als Wort für Wort Lesen bezeichnet. Der Student soll alle Punkte gut erfassen. Der Student liest den Text ausführlich, um den Handlungsverlauf vollständig zu erschließen. Der Text muss ausführlich erschlossen und der Inhalt vollständig wahrgenommen werden (vgl. Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen 2016, 27).

Der Leseunterricht soll die Studierenden dazu befähigen, die Lesefertigkeit in verschiedenen kommunikativen Situationen zu verwenden. Um dieses Ziel zu erreichen, sollen die verschiedenen Lesestile durch verschiedene Texte geübt werden.

2.1 Text im Fremdsprachenunterricht

Die Studierenden begegnen vielen Texten im alltäglichen Umgang mit Medien; wie Zeitungen, Anzeigen, Chat, SMS, Instant Messaging und Facebook-Status sowie beim Lernen in Schulen und Universitäten. Außerdem werden viele Texte während des institutionalisierten Fremdsprachenerwerbs behandelt.

An Hand der Texte kann der Studierende unterschiedliche Informationen gewinnen, den Wortschatz und die grammatischen Strukturen der Fremdsprache erwerben und folglich kann er sich mit der außersprachlichen Realität auseinandersetzen. Texte befähigen die Studierenden, die Informationen, Meinungen oder Argumente zu entnehmen und gleichzeitig deren sprachlich-situative Eingebundenheit in die fremde Sprache zu realisieren (vgl. Meier 2011, 283).

Texte nehmen eine Hauptrolle im Fremdsprachenunterricht ein und unterstützen den Fremdsprachenerwerb. Sie könnten alle sprachlichen Phänomene, alle Sprachfertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben) und alle Lehr- und Lernphasen fördern. Deshalb soll der Fremdsprachenunterricht selbst textorientiert aufgebaut werden. Im Fremdsprachenunterricht unterscheidet man zwischen zwei Arten von Texten, und zwar synthetischen (didaktischen) Texten und authentischen Texten.

Synthetische Texte kommen nur in Lehrwerken vor, sie werden nur für die Lehrwerke eingesetzt, um die verschiedenen sprachlichen Aspekte wie möglich zu erklären (vgl. Demiryay 2016, 240).

Dagegen werden die authentischen Texte von Muttersprachlern für Muttersprachler im Alltag des Sprachgebrauchs in einer Sprachgemeinschaft verfasst. Authentische Texte können verschiedene Inhalte behandeln oder über bestimmte Ereignisse berichten. Dazu könnten sie sich die Distanz zwischen dem Klassenraum und der Realität reduzieren (vgl. Gilmore 2007, 98).

Laut Meier (2011, 283) gilt der Text als der Kern des Lernens, mit dem der Studierende die Kenntnisse erlangen kann. Sie fördern die rezeptiven Fertigkeiten (Hören und Lesen) sowie die produktiven Fertigkeiten (Sprechen und Schreiben) bei den Studierenden, deshalb soll der Studierende sich mit Texten als Input auseinandersetzen, die die Vertiefung in einem Thema bieten, zum Beispiel bei der Behandlung eines Rezepts oder einer Anzeige sowie von Texten als Output, die selbst von dem Studierenden verfasst werden, zum Beispiel eine E-Mail oder ein Formular (vgl. Feld-Knapp 2005, 16).

Wie oben erwähnt, spielt der Text bei dem Erwerb der sprachlichen Fertigkeiten im Fremdsprachenunterricht eine

große Rolle, deshalb lohnt es sich, die Kriterien der Textauswahl deutlich zu erklären.

2.1.1 Textauswahl für den Fremdsprachenunterricht

Im Rahmen des DaF–Unterrichts werden verschiedene Texte; wie Anzeige, Briefe, Formulare, Kochrezepte, Speisekarten, SMS, Notizen, Terminkalender u. a. behandelt. Eine Textauswahl soll im Lichte der didaktischen Funktion des Texts im DaF–Unterricht getroffen werden. Der Umgang mit Texten bietet echte Möglichkeit, um die grammatischen Regeln, den Wortschatz, die Redewendungen, die Aussprache und die Rechtschreibung zu bearbeiten (vgl. Davidova 2015, 50). Texte sollen auch die Niveaustufe, die Interessen, Erfahrungen und die kulturbedingten Einstellungen und das Alter der Studierenden betreffen und dem erwartenden Lernziel dienen. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen stellt bestimmte Faktoren, die berücksichtigt werden sollen, damit man bestimmen kann, welche Texte für die Entwicklung der sprachlichen Fertigkeiten bei den Studierenden geeignet sind (vgl. Trim, u. a. 2001, 160 f.).

2.1.1.1 Die Sprachliche Komplexität und die Niveaustufe der Lerngruppe

Bei der Textauswahl soll sprachliche Komplexität berücksichtigt werden. Komplizierte Texte sollen mit verschiedenen

Aufmerksamkeitsressourcen begleitet, die ansonsten für die Verarbeitung inhaltlicher Aspekte zur Verfügung stehen könnten. Die Texte können authentisch sein, aber ohne starke syntaktische Vereinfachung. Ferner sollen auf keinen Fall die wichtigen Redundanzen und Anhaltspunkte für Bedeutungen wegfallen, um den bearbeiteten Text nicht zu erschweren. Der Schwierigkeitsgrad des Textes soll die Niveaustufe der Lerngruppe und die Lernziele betreffen (vgl. ebd., 160).

2.1.1.2 Verschiedene Textsorten für die verschiedenen gesellschaftlichen kommunikativen Situationen

Im DaF–Unterricht finden die Studierenden verschiedene Textsorten als musterhafte Formen zur Verarbeitung gesellschaftlich kommunikativer Aufgaben. Deshalb sollen die Textsorten und ihre Rolle kritisch diskutiert werden.

„Textsorten sind konventionell geltende Muster für komplexe sprachliche Handlungen und lassen sich als jeweils typische Verbindungen von kontextuellen (situativen), kommunikativ-funktionalen und strukturellen (grammatischen und thematischen) Merkmalen beschreiben“ (Brinker 2005, 144).

Textsorte kann als Gruppe von Texten, die durch charakteristische und unterscheidende Zeichen erkennbar sind, definiert werden (vgl. Linke u.a. 2004, 278).

Unter einer Textsorte versteht man ein konventionalisiertes Muster von Texten zur Erreichung eines bestimmten kommunikativen Ziels (vgl. Reich/Speyer 2020, 46).

Eine Textsorte gilt als eine Gruppe von Texten, die Bündel von Merkmalen aufweist, die alle anderen Texte so nicht haben. Die Studierenden brauchen zu lernen, welche Textsorte zu welcher Situation passt, wie sie eine bestimmte Textsorte richtig produzieren und wie sie auf jede Textsorte richtig reagieren.

Im DaF–Unterricht sollen die Studierenden in der Lage sein, Differenzen zwischen den Textsorten aufzunehmen und sie zu vergleichen (vgl. Abd El Karim 2019, 12). Deshalb werden verschiedene Textsorten behandelt, die zur Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen führen, wie z. B. die Nachrichten, Berichte, Gespräche, Diskussionen, Interviews, Kommentare, Anzeigen, Gebrauchsanleitungen, Beschreibungen, Lebensläufe, Formulare, Fragebögen, Kommentare, Lexika, Preislisten, Prospekte, Schilder, Werbungen, Tabellen, Briefe, Werbetexte, Aufsätze, Nacherzählungen, Zusammenfassungen u. a. (vgl.

<https://.hueber.de/wiki-99>

<stichwoerter/index.php/Textsorten#H.C3.B6rverstehen> 2019, 2–5).

Textsorten sind vielfältig und haben viele Funktionen. Im Folgenden wird erläutert, nach welchen Prinzipien die passende

Textsorte im DaF–Unterricht ausgewählt wird (vgl. Fandrych/Thurmair 2011, 23 f.).

2.1.1.3 Vielfalt im Hinblick auf die Kommunikationssituation

Im DaF–Unterricht sollten Textsorten aus verschiedenen Bereichen und unterschiedlichen Kommunikationssituationen ausgewählt werden, damit der Studierende mit Hilfe dieser Texte langjährige Erfahrung erreichen kann.

2.1.1.4 Die Aktualität

aktuelle Textsorten, wie z. B. Chats, Web–Tagebücher, Audioguides, Diskussionsforen u. a, sollen im DaF–Unterricht berücksichtigt werden. Es ist so wichtig für „Generation Z“ – die Studierenden, die von 1997 bis 2012 zur Welt gekommen sind –, dass sie die aktuellen Textsorten verstehen und produzieren können, um mit den Wissensquellen richtig umzugehen.

2.1.1.5 Mediale Vielfalt

Im DaF–Unterricht sollen nicht nur die schriftlichen Texte, vielmehr sollen auch die mündlichen und die Hörtexte behandelt werden.

2.1.1.6 Berücksichtigung der zentralen Sprachstrukturen

Es ist wichtig bei der Textsortenauswahl, dass der ausgewählte Text verschiedene sprachliche Phänomene und ein bedeutendes Thema für die Studierenden präsentiert. Dabei

können sie die Sprache erwerben und im kommunikativen Zusammenhang gebrauchen.

Die Studierenden werden den Text besser verstehen, wenn der Typ des Textes für die Studierenden deutlich ist und auch wenn der Text das vorausgesetzte Hintergrundwissen und das soziokulturelle Wissen der Studierenden berücksichtigt. Konkrete Texte an Hand der visuellen Hilfsmittel dienen der Verständlichkeit. Sie sind wahrscheinlich weniger schwierig als die abstrakten Texte.

2.1.1.7 Deutliche Diskursstruktur zur Erreichung der Lernziele

Die Komplexität des Textes wird durch bestimmte Elemente verkleinert: Die Textkohärenz und der logische Aufbau, wie z. B. zeitliche Reihenfolge, helfen dem Studierenden beim Verstehen. Auch die eindeutige Darstellung der Hauptpunkte soll im Voraus vor den detaillierten Beschreibungen stehen. Explizite Informationen werden in bestimmten Situationen effektiver als implizite Informationen. Widersprüchliche oder überraschende Aufklärungen können fehlen. Der Text, der die genannten Elemente enthält, ist effektiver und hilft mehr beim Erreichen des Lernziels (vgl. Trim, u. a. 2001, 160).

2.1.1.8 Länge des Textes

Ein kurzer Text ist im Allgemeinen einfacher als ein längerer Text über dasselbe Thema, weil bei einem längeren Text mehr Informationen verarbeitet und repetiert werden. Manchmal stören diese Ablenkungen und Redundanzen die jüngeren Studierenden, die meistens in Eile sind. Auf der anderen Seite wird ein langer Text, der nicht kompliziert ist, einfacher betrachtet als ein kurzer, komplizierter Text, der dieselben Aufklärungen bearbeitet (vgl. ebd, 161).

Die Länge des Textes soll in Betracht gezogen werden, um den Bedürfnissen der Studierenden zu entsprechen und auch das Lernziel nicht zu missen.

2.1.1.9 Relevanz der Texte für die Studierenden

Der ausgewählte Text soll die Interessen und die Motivationen der Studierenden richtig anregen. Wenn die Studierenden durch die ausgewählten Texte richtig ermutigt werden, können sie erfolgreiche Ergebnisse erreichen. Ihre Lernmotivation und ihr Selbstvertrauen werden erhöht und die sprachlichen Kompetenzen, die mit dem Text verbunden sind, werden aktiviert. Dazu kann die Aufgabe an Bedeutung gewinnen und so die Beteiligung der Studierenden fördern, wenn die Verstehensaufgaben in andere kommunikative Aufgaben eingebettet werden. Auch die benutzten und geschriebenen

Wörter sollen klar sein, sie sollen den Sinn des Textes deutlicher machen (vgl. Fandrych/Thurmair 2011, 24).

Darüber hinaus sind die deutliche Erscheinungsform und die materiellen Bedingungen, wie z. B. anschauliche Handschrift, störungsfreier Radio- bzw. Fernsehempfang, klare Akzente, Sprechtempo, passende Lautstärke usw., wichtige Kriterien bei der Auswahl der schriftlichen und Hörtexte, damit die Studierenden mit den Texten richtig umgehen können (vgl. Isma 2016, 161).

Texte haben einen kommunikativen und einen lernbaren Charakter, deshalb lohnt es sich, Texte sorgfältig auszuwählen. Mit Hilfe der Texte können verschiedene Bereiche behandelt werden. Sie geben den Studierenden die Fähigkeit, sich mit verschiedenen Gebieten auseinanderzusetzen. Sie können auch in allen Phasen des Unterrichts ausgenutzt werden, um die sprachlichen Fertigkeiten zu fördern (vgl. Kertes 2015, 111). Lernerorientierte Textauswahl hilft den Studierenden, die unterschiedlichen sprachlichen Fertigkeiten kommunikativ zu erwerben. Interessante Texte motivieren die Studierenden zu lesen und beim Lesen auch zu verstehen, was sie lesen, wozu und warum.

Um die unterschiedlichen Texte zu lesen braucht der Studierende wissenschaftlichen Phasen zu folgen. Da kann er

die Lesefertigkeit erwerben und Schritt für Schritt fördern. Die Kontrastive Linguistik bietet die Grundlagen, die die Lesefertigkeit positiv beeinflussen.

2.2 Kontrastive Linguistik und Lesefertigkeit

Die kontrastive Linguistik gilt als ein Zweig der angewandten Linguistik, die sich mit der Lösung praktischer Probleme, z. B. bei der Sprachvermittlung, der Sprecherziehung oder der Bestimmung und Behandlung von Sprachstörungen befasst. Unter der Angewandten Linguistik versteht man die linguistischen Arbeitsbereiche und Teildisziplinen, die sich empirisch mit Hilfe des wissenschaftlichen Verfahrens die Sprach- und Kommunikationsdaten in bestimmten gesellschaftlichen Kontexten analytisch und erklärend untersuchen. Dabei können die Ergebnisse der empirischen Untersuchung möglich in den jeweiligen praktischen Arbeitsgebieten dienlich genutzt werden (vgl. Meer/Ina 2019, 6 f.). Daneben beteiligen sich auch die Ergebnisse der Angewandten Linguistik an der Entwicklung der kreativen Methoden und Techniken im Sprachunterricht (vgl. Bußmann 2002, 81).

Kontrastive Linguistik ist ein Werkzeug für einen effektiven Fremdsprachenunterricht. Sie beschäftigt sich mit dem systemhaften synchronen Vergleich von Gemeinsamkeiten und

Unterschieden zweier oder mehrerer Sprachen auf phonologisch–phonetischer, morphologischer und syntaktisch–semantischer Ebene (vgl. Imider 2010, 15).

„Unter Kontrastivität versteht man die explizite Bewusstmachung von Unterschieden, Ähnlichkeiten und Identitäten in den Form– und Funktionszuordnungen als Strategie des kognitiven Lernens sowie die implizite Bewusstmachung von Kontrasten und Kontrastmangel in Situationen des Zweitspracherwerbs zur optimalen Steuerung des Lernprozesses (Brdar–Szabó 2010, 520).“

Kontrastive Linguistik bietet das Wissen in praktischer Weise zur Verwendung und macht den Fremdsprachenerwerb durch den bewusstmachenden Vergleich einfacher.

Im Fremdsprachenunterricht spielt die kontrastive Linguistik eine effektive Rolle bei der Sprach– und Kulturvermittlung, indem sie die sprachlichen Phänomene erklärt, untersucht und die Partikularitäten jeder Sprache detailliert erklärt. Mit der kontrastiven Linguistik können nicht nur die grammatischen Regeln und Fälle, sondern auch die Wörter und die kulturellen Aspekte behandelt (vgl. Kaewwipat 2007, 34).

Die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen der Fremdsprache und der Muttersprache sollen klar für die Studierenden aufgezeigt werden. Der Lehrer soll die

verschiedenen Kontraste, die die Studierenden während der Arbeit an Texten konfrontieren, Schritt für Schritt mit Beispielen erklären. Mit dieser Erklärung können die Studierenden die Lernschwierigkeiten beseitigen.

Texte spielen eine wichtige Rolle beim Fremdsprachenerwerb. Sie gelten als eine Abfolge von grammatisch, lexikalisch und inhaltlich zusammenhängenden Äußerungen. Die sprachliche Kommunikation vollzieht sich in Texten. Mit Hilfe der Texte können im Fremdsprachenunterricht Diskussionen ausgelöst werden. Darüber hinaus können die unnatürlichen Bedingungen des Spracherwerbs durch die Texte der authentischen Kommunikation angeglichen werden (vgl. Knapp 2015, 25).

Die Einbeziehung der Lesetexte in den DaF–Unterricht macht die Verarbeitung der grammatischen, lexikalischen und kulturalistischen Schwierigkeiten notwendig. Dann können sich die Sprachen wechselseitig unterstützen. Der direkte Vergleich zwischen den strukturellen Ähnlichkeiten in den beiden Sprachen mit erklärenden Beispielen macht die komplizierten grammatischen Erklärungen nicht notwendig und hilft den Studierenden bei der Verwendung der neuen Regeln (vgl. Merkelbach 2003, 547).

„Kontrastbedingte Lernschwierigkeiten und Fehler können durch Lernmaterialien und– methoden behoben werden, welche die

Kontraste zwischen Ausgangs- und Zielsprache durch Bewusstmachung und entsprechende Übungen gezielt berücksichtigen“ (Ahmad 1996, 12).

Die verschiedenen Texttypen, die die verschiedenen kulturellen Identitäten von Deutschland neben den sprachlichen Regeln erklären, gelten als eine wichtige Grundlage zur Entwicklung der Lesefertigkeit bei den Studierenden. Texte geben den Studierenden die Chance, die eigene Kultur mit der Fremdkultur und die Strukturen der Muttersprache mit der Zielsprache zu vergleichen und dann ein systematisiertes Netzwerk vom Wissen zu entwickeln. Dazu weckt dieser Vergleich die Lesemotivation bei den Studierenden. Die unterschiedlichen situationsangemessenen Texttypen sollen behandelt werden. Darüber hinaus soll die Auswahl der Texte unter Berücksichtigung der kontrastiven Linguistik beachten.

3. Methodisches Vorgehen

Die vorliegende Arbeit verfolgt bestimmte Schritte, um die Lesefertigkeit bei DaF- Studierenden an der MSA-Universität zu analysieren und auch die Lesefertigkeit der Studierenden einzuschätzen. Diese Schritte sind im Folgenden beschrieben.

3.1 Bestimmung der Lesefertigkeit, die DaF–Studierende auf Niveau A2 beherrschen sollten

An Hand der Lesefertigkeit kann der Studierende selbstständig Texte in den unterschiedlichen Medien verstehen, zur Weiterbildung ausnützen. Lesefertigkeit gilt als eine Grundlage des Wissenserwerbs und Lernerfolgs in den verschiedenen Fächern, deshalb soll sie Schritt für Schritt gefördert werden.

Folglich hat die Kandidatin die deutsche Literatur über die Lesefertigkeit und die sprachlichen Niveaubeschreibungen, vor allem den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen recherchiert und dann die Kannbeschreibung auf Niveaustufe A2 richtig beachtet. Gemäß dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen kann der Studierende auf Niveau A2 einfache Alltagstexte, z. B.: kurze Zeitungsmeldung, Anzeige, Erzählung, Mitteilung und Notizen lesen und verstehen. Der Studierende kann kurze, einfache Texte zu vertrauten und interessanten Themen verstehen, in denen gängige Alltagssprache verwendet wird. Er kann kurze, einfache persönliche Briefe verstehen. Er kann auch aus einfachen schriftlichen Materialien wie Briefen, Broschüren oder Zeitungsartikeln, in denen Ereignisse beschrieben werden, spezifische Informationen herausfinden. Dazu kann er die wesentlichen Punkte in unkomplizierten Zeitungsartikeln zu

vertrauten Themen erfassen. Diese Kannbeschreibung wird richtig beachtet (vgl. Trim 2001, 75 f.).

Die Kandidatin hat dann eine Zusammenstellung bearbeitet, die die Lesefertigkeit bei DaF-Studierenden auf Niveau A2 entwickelt. Dann hat sie einen Fragebogen, um den Lesekatalog von den Fachleuten zu beurteilen. Nach der Formulierung des Fragebogens will die Kandidatin überprüfen, ob der Lesekatalog reliabel oder nicht ist. Die Befragung umfasst zwei Hauptfelder und dann 12 Teilfelder, die die rezeptiven Aspekte der Lesefertigkeit betreffen. Diese Felder sind wie folgt dargestellt:

- **Feld Nr.1:** die Fähigkeit, ein allgemeines Verständnis des Textes zu haben.
- **Feld Nr.2:** die Fähigkeit, detaillierte Informationen unterschiedlicher Texte zu erschließen und erklären.

Die Fachleute sind der Meinung, dass der Lesekatalog richtig formuliert ist und dem Zweck der Arbeit dient. Die Hauptfähigkeiten und die Unterfertigkeiten sind zuverlässig und erklären die Lesefertigkeiten, die für die Studierenden auf Niveau A2 benötigt sind (**Anhang 1**).

3.2 Bestimmung der Kriterien zur Entwicklung der Lesefertigkeit aus der Sicht der Kontrastiven Linguistik

Die Bestimmung der Kriterien zur Entwicklung der Lesefertigkeit auf Niveau A2 aus der Sicht der kontrastiven Linguistik benötigt,

dass die Kandidatin die deutsche Literatur über die linguistischen Ansätze erforscht hat, die der erfolgreichen Entwicklung der Lesefertigkeit bei DaF–Studierenden auf Niveau A2 dienen. Darüber hinaus hat sie die sprachlichen Niveaubeschreibungen, vor allem den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen recherchiert hat, um die linguistischen Ansätze mit den sprachlichen Niveaubeschreibungen zu harmonisieren. Dann hat die Kandidatin einen Fragebogen für die Fachleute erstellt, mit dem sie die Kriterien bewerten und richtig formulieren können. Die Fachleute sind der Meinung, dass die Kriterien richtig formuliert sind und dem Zweck der Arbeit dienen.

Die Kriterien werden auf der Basis der kontrastiven Linguistik gebildet. Die Kandidatin hat vier Kriterien hergestellt, die sich mit der effektiven Verwendung der Muttersprache, dem Vergleich zwischen der Fremdsprache und der Muttersprache als einem Bedarf aus der Sicht der kontrastiven Linguistik beschäftigen (**Anhang 2**).

3.3 Entwurf eines Modulprogramms zur Entwicklung der Lesefertigkeit bei DaF–Studierenden auf Niveau A2

Die Kandidatin hat ein Modulprogramm gebildet, das spezifische Untermodulen integriert und somit verschiedene Lernszenarien unterstützt, wie z.B. individuelle Aufgaben, Kommunikative

Aufgaben, kooperative Leseaktivitäten und vieles mehr. In diesem Modulprogramm steht die Unterstützung von den Studierenden bei ihrem Erwerb der Lesefertigkeit im Mittelpunkt. Das Modulprogramm besteht aus vier Untermodulen und betrifft den Lehrplan der Sprachenfakultät der MSA-Universität für Niveaustufe A2/2.

- **Modul I:** So feiern wir!
- **Modul II:** Jugend und digitale Medien
- **Modul III:** Urlaub und Reisen
- **Modul IV:** Ausbildung und Beruf

Jedes Untermodul beschäftigt sich mit einem bestimmten Thema, einer Textsorte, einer grammatischen Struktur und hilft bei der Entwicklung der Lesefertigkeit bei DaF-Studierenden auf Niveau A2/2 an der MSA-Universität. Mit Hilfe des Modulprogramms werden die kommunikativen Absichten der Studierenden im Bereich der Rezeption entwickelt (**Anhang 3**).

3.4 Auswertung des Modulprogramms aus der Sicht der Studierenden

Die Kandidatin hat einen Selbstbewertungsbogen entwickelt, der die Lesefertigkeit bei DaF-Studierenden betrifft. Die Studierenden haben ihre Lesefertigkeit zweimal, vor und nach dem Lernen des Modulprogramms selbst bewertet. Sie haben

erst ihre Lesefertigkeit in einem Bewertungsbogen bestimmt und dann haben sie ihre Lernfortschritte eingeschätzt.

Der Bewertungsbogen umfasst zwei Hauptfelder der Lesefertigkeit und zwar;

- **die Fertigkeit**, die Texte allgemein zu verstehen.
- **die Fertigkeit**, detaillierte Informationen unterschiedlicher Textsorten zu erschließen und zu erklären.

Demnach gibt es zehn Unterfelder, die die Lesefertigkeit bei den Studierenden und ihr Können betreffen, Texte in allen Medien zu lesen, zu verstehen, zu bearbeiten und zu verfassen. Auch die Fertigkeit der Studierenden, die sprachlichen Phänomene zu vergleichen wird bewertet. Die Kandidatin hat die Einstellungen der Studierenden an der MSA-Universität auf Niveau A2/2 im zweiten Semester des Jahres 2019/2020 analysiert. Die Studierenden können entweder befriedigend, gut oder sehr gut auswählen.

Sechszwanzig Studierende haben den Bewertungsbogen vor und nach der Realisierung des Modulprogramms ausgefüllt, um zu bestimmen, wie sich ihre Lesefertigkeit entwickelt hat (**Anhang 4**).

4. Die Ergebnisse der Selbsteinschätzung der Lesefertigkeit

Durch den Vergleich zwischen der Selbstbewertung der Studierenden vor und nach der Realisierung des

Modulprogramms wird es deutlich, dass die Lesefertigkeit bei den Studierenden entwickelt wird. Die Studierenden sind der Meinung, dass sie mit Texten besser umgehen können. Um sicher zu sein, ob diese Hypothese realisiert wird oder nicht, wird die statistische Form "Wilcoxon-Test" verwendet. Der Wilcoxon-Test ist ein nicht parametrischer Mittelwertvergleich bei 2 abhängigen Stichproben (nur eine Stichprobe vor und nach der Realisierung des Modulprogramms). Er verwendet Ränge statt die tatsächlichen Werte. Die folgende Tabelle zeigt die Ergebnisse:

Tabelle 1: Die Ergebnisse der Selbstbewertung der Studierenden vor und nach der Realisierung des Modulprogramms

Item	Ränge	N	Mittlerer Rang	Summe der Rangzahlen	Z	Wirkungs-größe R	Erklärte Varianz (Auf Grund des Modulprogramms)
Item1	Negativ	0	.00	.00	3.7	0.52 groß	27%
	Positiv	17	9.00	153.00			
Item2	Negativ	1	5.00	5.00	3.6	0.50 groß	25%
	Positiv	17	9.76	166.00			
Item3	Negativ	1	8.00	8.00	3.7	0.52 groß	27%
	Positiv	18	10.11	182.00			
Item4	Negativ	2	9.00	18.00	3.39	0.47 mittelmäßig	22%
	Positiv	17	10.12	172.00			
Item5	Negativ	1	6.50	6.50	3.35	0.46 mittelmäßig	22%
	Positiv	15	8.63	129.50			
Item6	Negativ	0	.00	.00	3.81	0.53 groß	28%
	Positiv	16	8.50	136.00			
Item7	Negativ	3	6.50	19.50	3.14	0.44 mittelmäßig	19%
	Positiv	16	10.66	170.50			
Item8	Negativ	0	.00	.00	3.62	0.50 groß	25%
	Positiv	15	8.00	120.00			
Item9	Negativ	5	8.00	40.00	2.12	0.30 mittelmäßig	9%
	Positiv	13	10.08	131.00			
Item10	Negativ	1	5.50	5.50	2.95	0.41 mittelmäßig	17%
	Positiv	12	7.13	85.50			

(**) signifikant $p < 0.01$ – (*) signifikant $p < 0.05$

Eine Analyse der Ergebnisse dieser Tabelle lässt erkennen, dass es Differenzen zwischen den Mittelwerten der Ränge der Testgruppe in dem Fragebogen zur Selbstbewertung zugunsten der Nachbewertung gibt. Wie es in der Tabelle gezeigt wird, beträgt der Z-Wert zwischen (2,129) und (3.819) bei einem Signifikanzniveau von 0,05 und 0,01. Das weist darauf hin, dass das Modulprogramm eine Effizienz auf die Entwicklung der Lesefertigkeit aus der Sicht der DaF-Studierenden auf Niveau A2.2 an der MSA-Universität hat.

Die Ergebnisse lassen erkennen, dass die Wirkungsgröße des Modulprogramms zwischen 0.30 und 0.53 in allen Items liegt. Bei Items (1, 2, 3, 6, 8) ist die Wirkung groß. Bei Items (4, 5, 7, 9, 10) ist die Wirkung mittelmäßig. Dazu liegen die Werte der Varianz R^2 zwischen 9% und 28%. Es gibt an, wie gut die unabhängige Variable (das Modulprogramm) die Varianz der abhängigen Variable (das Lesen) erklärt.

Die positiven Ränge der Tabelle (1) erklärt, dass die Anzahl der Studierenden der Testgruppe, die ihre Lesefertigkeit entwickelt, zwischen 12 Studierende (46%) und 18 Studierende (69%) in den gesamten Items des Fragebogens beträgt. Das gibt an, dass die Durchführung des Modulprogramms eine große Wirkung auf die Entwicklung der Lesefertigkeit bei DaF-

Studierenden auf Niveau A2/2 an der MSA-Universität hat. Die Studierenden sind danach fähig, ihre Lesefertigkeit selbst zu bewerten.

Die detaillierte Analyse des Fragebogens gibt an, dass die Studierenden der Meinung sind, dass ihre Lesefertigkeit aufwärts geht.

4.2 Besprechung der Ergebnisse

Im Allgemeinen wird festgestellt, dass die vorliegende Arbeit ihr Ziel erreicht hat, nämlich die Entwicklung der Lesefertigkeit bei DaF-Studierenden auf Niveau A2/2 an der MSA-Universität. Die Grundlage dieser Arbeit besteht darin, dass der DaF-Lehrer die Schritte des Modulprogramms verwenden können, um die Lesefertigkeit bei den Studierenden zu entwickeln.

Die ersten zwei Module werden an der Universität bearbeitet. Da hilft die sprachliche und soziale Interaktion den Studierenden bei dem Erwerb der Lesefertigkeit. Beim kooperativen Lernen sind die Studierenden sehr aktiv. Die Klasse sieht wie ein Bienenstock aus, alle wimmeln sehr aktiv, um die Aufgabe erfolgreich zu erledigen. Die unterschiedlichen Sozialformen drängen die Studierenden, miteinander auf Deutsch zu sprechen, nach neuen Wörtern, Wendungen und Ausdrücken zu suchen, sie zu lernen und zu verwenden.

Die Diskussion in der ersten Phase jedes Moduls fördert die Fähigkeit der Studierenden, die Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen Deutsch und ihrer Muttersprache mit Hilfe der motivierenden Fragen zu entdecken.

In der Phase der Textrekonstruktion haben die Studierenden nicht viel Zeit, um den Text wortwörtlich zu lesen, sondern sie lesen den Text überfliegend, um einen ersten Eindruck vom Textinhalt zu bekommen und dann die Abschnitte des Textes richtig zu ordnen. Darüber hinaus lernen die Studierenden die Erscheinungsformen der unterschiedlichen Textsorten.

Die Kreativität wird bei den Studierenden entwickelt, denn sie brauchen verschiedene Texte mit kohärenten Absätzen zu ergänzen. Sie lernen, dass sie den selben Text mehrmals aus unterschiedlichen Perspektiven lesen, um viele unterschiedliche Ideen zu entwickeln, wie z. B.: Sie lesen einen Text über das Thema „Bewerbungsgespräch“. Da nennen Sie unterschiedliche Tipps für die Bewerberinnen und Bewerber, wie z. B. Man soll formelle Kleidung tragen, nicht viel sprechen, elegant aussehen u. a.

Bei der Textfokussierung wird die Fähigkeit der Studierenden entwickelt, detaillierte Informationen unterschiedlicher Texte zu erschließen und zu erklären. Sie lesen den Text wortwörtlich,

suchen nach der Bedeutung der unbekanntenen Wörter und Begriffe, um den inhaltlichen Kern des Texts zu erfassen.

In der Phase der Texttransformation finden die Studierenden interessante Themen, die sehr eng mit ihren Erfahrungen verbunden sind, deshalb waren sie sehr aufgeregt, den Text ausführlich zu lesen und dann ihre Erfahrungen und Ideen in Bezug auf das Thema zu erzählen.

Die kontrastive Sprachbeschreibung zwischen dem Deutschen und der Muttersprache hilft dem Studierenden, das eigene Vorwissen über das Thema zu aktivieren, die Textsorte und die Situation zu nutzen, neue sprachliche Phänomene einfach zu verstehen, ein starkes Netzwerk zu bilden und dann den Text zu verstehen. Das muttersprachliche Expertenwissen wird verwertbar eingeschätzt.

Die Variation zwischen den Leseübungen ist sehr effektiv. Die Studierenden finden in jedem Modul unterschiedliche Leseübungen, z. B., Ergänzung, Ordnung, Auswählen u. a., die die Teilfertigkeiten der Lesefertigkeit bei ihnen fördern.

Die letzten zwei Module werden online via Zoom–Applikation in Coronavirus–Zeit durchgeführt. Da werden die technischen Fähigkeiten der Studierenden neben der Lesefertigkeit entwickelt. Sie können jetzt Zoom–Applikation verwenden, Lernkonten schaffen, an Meeting teilnehmen, Meeting

moderieren und Bildschirm aufteilen. Diese technischen Fähigkeiten gelten in der Coronavirus-Zeit als integraler Bestandteil des Lehrplans, um die Studierenden auf den Online-Arbeitsmarkt vorzubereiten.

Das Modulprogramm kann an der Universität oder online durchgeführt werden. Aber die Kandidatin bemerkt, dass der Einfluss des Modulprogramms größer ist, wenn die Studierenden gemeinsam auf dem Campus lernen. Während der Coronavirus-Zeit haben die Studierenden sehr aktiv das Modulprogramm online zu Hause bearbeitet, sie haben viele Aufgaben und Lernfortschritte gemacht und dann gute Ergebnisse bekommen. Aber ihre Lernfortschritte sind während des Studiums auf dem Campus besser.

5. Fazit

Gegenstand der vorliegenden Arbeit ist die Entwicklung der Lesefertigkeit bei DaF-Studierenden auf Niveau A2 an der MSA-Universität (October University for Modern sciences and Arts) an Hand eines Modulprogramms, wobei die Kriterien der kontrastiven Linguistik bei der Konzeption an besonderer Bedeutung gewinnen.

Lesefertigkeit kann nicht isoliert entwickelt werden. Sie soll immer im kommunikativen Zusammenhang integriert werden. Die Studierenden sollen die Lesefertigkeit in unterschiedlichen

Alltagssituationen üben. Texte sollen interessant sein und aktuelle Themen reflektieren, um die Lesemotivation bei den Studierenden zu wecken. Lernen macht Spaß, wenn es die Bedürfnisse, Wünsche und Fähigkeiten der Studierenden betrifft. Darüber hinaus ist die kontrastive Sprachbearbeitung eine sehr interessante und effektive Phase bei der Arbeit an Texten, um die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen dem Deutschen, Englischen und der Muttersprache in einem Text zu finden und im Gedächtnis lang einzuprägen. Dieser gezielte Vergleich hilft den Studierenden, besser und einfacher zu lernen und dann die Fehler zu vermeiden. Die Verwendung der kontrastiven Sprachbeschreibung erweist sich auch zum Wortschatz- und Grammatiklernen, als sehr geeignet. Der Vergleich in Bezug auf unterschiedliche sprachliche Phänomene zwischen der Muttersprache und der Fremdsprache einerseits und der eigenen Kultur und der fremden Kultur fördert andererseits die Toleranz und die Widerstandsfähigkeit bei den Studierenden. Folglich sollen die Lesetexte nach bestimmten Kriterien ausgewählt und bearbeitet werden. Deshalb versucht diese Arbeit, die erforderlichen Kriterien zur Entwicklung der Lesefertigkeit aus der Sicht der kontrastiven Linguistik zu erklären.

6. Literaturverzeichnis

1. Abd El Karim, Duaa (2019): **Evaluationsstudie für den Zusammenhang der Textauswahl und der Textkompetenzen im Lichte der Selbsteinschätzung der DaF-Studierenden an der Pädagogischen Fakultät der Helwan Universität**, Journal of Research in Curriculum, Instruction and Educational Technology, 5. Jahrgang (Nr.2), (S. 11-44).
2. Ahmad, Ferhean Schahab (1996): **Kontrastive Linguistik Deutsch-Arabisch: Zur Relevanz der kontrastiven Untersuchungen für den Fremdsprachenunterricht**, Julius Gross, Heidelberg.
3. Altenburg, Erika (2009): **Wege zum selbstständigen Lesen. 10 Methoden der Texterschließung**, 7. Auflage, Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG, Berlin.
4. Artelt, Cordula u.a. (2007): **Förderung von Lesekompetenz**, BMBF, Berlin.
5. Brdar-Szabó, Rita (2010): **Nutzen und Grenzen der kontrastiven Analyse für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache**, in: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): **Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch**, de Gruyter, Berlin/New York.
6. Brinker, Klaus (2005): **Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden**, 6. überarbeitete und erweiterte Auflage, Schmidt Erich Verlag, Berlin.
7. Brüning, Ludger; Saum, Tobias (2014): **Lesekompetenzförderung durch die Methoden des kooperativen Lernens**, Magburg, in: <https://silo.tips/download/lesekompetenzförderung-durch-methoden->

-
- [des-kooperativen-lernens](#), Stand: [30.03.2021].
8. Bußmann, Hadumod (2002): **Lexikon der Sprachwissenschaft**, 3.Auflage, Kröner, Stuttgart.
9. Czachur, Waldemar (2015): **Kontrastive Diskurslinguistik – sprach- und kulturkritisch durch Vergleich**, Humboldt–Universität, Berlin, in: https://www.academia.edu/7380822/Kontrastive_Diskurslinguistik_sprach-_und_kulturkritisch_durch_Vergleich, Stand: [05.04.2021].
10. Davidova, Zdenka (2015): **Texte und Textverstehen im Fremdsprachenunterricht**, in: https://is.muni.cz/th/uha4v/DIPLOMOVA_PRACE_Davidova_Z..pdf, Stand: [22.04.2017].
11. Demiryay, Nihan (2016): **Authentische Materialien aus der Perspektive von Fremdsprachendidaktik – Überlegungen zur Anwendbarkeit**, ZfWT, Band 8, Nr. 1, in: <http://oaji.net/articles/2016/569-1461324279.pdf>, Stand: [30.03.2021].
12. Fandrych, Christian; Thurmair, Maria (2011): **Textsorten im Deutschen. Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht**, Stauffenburg, Tübingen.
13. Feld–Knapp, Ilona (2005): **Textsorten und Spracherwerb. Eine Untersuchung zur Relevanz textsortenspezifischer Merkmale für den Deutsch als Fremdsprache–Unterricht**, Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, Hamburg.
14. Garbe, Christine; Holle, Karl; Jesch, Tatjana (2009): **Texte Lesen – Textverstehen–Lesedidaktik–Lesesozialisation**, Schöningh Verlag, Germany.

15. Genc, Ayten (2001): **Die Entwicklung der Lesekompetenz im DaF–Unterricht**, in: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/87955>, Stand: [22.11.2021].
16. Gilmore, Alex (2007): **Authentic materials and authenticity in foreign language learning**, *Language Teaching*, in: https://www.researchgate.net/publication/231910134_Authentic_materials_and_authenticity_in_foreign_language_learning, Stand: [30.03.2021].
17. Graefen, Gabriele; Liedke, Martina (2012): **Germanistische Sprachwissenschaft. Deutsch als Erst-, Zweit- und Fremdsprache**, 2. überarbeitende Auflage, A. Francke, Tübingen.
18. Groeben, Norbert; Schroeder, Sascha (2004): **Versuch einer Synopse: Sozialisationen Ko-Konstruktion**, in: <https://www.psych.uni-goettingen.de/de/education/publications/Groeben2004>, Stand: [27.11.2021].
19. Heppinar, Gülay; Uzuntaş, Aysel (2017): **Leseförderung durch integriertes Lesen und Schreiben am Beispiel der Deutschlehrerausbildung in der Türkei**, in: <https://doi.org/10.1515/infodaf-2017-0093>, Stand: [30.03.2021].
20. Huber, Ágnes (2016): **Konzept und Erforschung von Deutsch als Fremdsprache – Lernervarietäten**, in: http://publikacio.uni-eszterhazy.hu/4864/1/193_204_Huber.pdf, Stand: [23.09.2020].
21. Imider, Martina (2010): **Interferenz und Transfer im DaF–Unterricht**, Dissertation, Philosophische Fakultät, Institut für Germanistik, Nordistik und Niederlandistik, Masaryk–Universität.

-
22. Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (2016): **Vergleichsarbeiten**, 8. Jahrgangsstufe (VERA-8) Englisch–Didaktische Handreichung, Modul B, in: <http://docplayer.org/51170764-Vergleichsarbeiten-jahrgangsstufe-vera-8-englisch-didaktische-handreichung-modul-b-didaktische-erlaeuterung-hoer-und-leseverstehen.html>, Stand: [22.11.2021].
23. Isma, Anes (2016): **Textlinguistik und Textualität**, in: <https://ds.univ-oran2.dz:8443/jspui/bitstream/123456789/2595/1/Textlinguistik%20und%20Textualit%c3%a4t.pdf>, Stand: [03.07.2020].
24. Kaewwipat, Noraseth (2007): **Kontrastive Lesegrammatik Deutsch–Thai für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache in Thailand – Untersuchungen am Beispiel des Nominalstils**, Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie, Universität Kassel.
25. Kertes, Patricia (2015): **Textarbeit im DaF–Unterricht. Der Weg vom Text zum Text im Fokus, Die reflektierte Unterrichtspraxis**, in: Boőcz, Barna Katalin u.a.: **Deutsch als Fremdsprache Unterrichten lernen**, Eötvös Loränd Tudományegyetem, ELTE, Budapest (S 108 – 134), in: http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP_BTK_BMK_6.pdf, Stand: [22.11.2021].
26. Kludija, Miličević (2016): **Kooperatives Lesen im DaF–Unterricht**, in: <https://repozitorij.ffos.hr/islandora/object/ffos%3A328/datastream/PDF/view>, Stand: [22.11.2021].
27. Kononova, Tatiana (2014): **Zur Effektivität der Texterschließung durch Lesestrategien im DaF–Unterricht**, Glotodidactica Biannual

- Journal of Applied Linguistics, 1. Volum, in:
<http://dspace.usarb.md:8080/jspui/handle/123456789/1624>, Stand:
[22.11.2021].
28. Knapp, Karlfried (2004): **Angewandte Linguistik – Ein Lehrbuch**, Francke Verlag, Tübingen.
29. Knapp, Karlfried (2011): **Angewandte Linguistik in Deutschland – eine Disziplin?**, in: https://www.persee.fr/doc/hel_0750-8069_2011_num_33_1_3210, Stand: [24.10.2019].
30. Knapp, Ilona Feld (2015): **Texte als grundlegende Bausteine des DaF–Unterrichts**, in: Boócz–Barna, Katalin u.a.: **Deutsch als Fremdsprache unterrichten lernen**, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest, in http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP_BTK_BMK_6.pdf, Stand: [24.10.2019].
31. König, Ekkehard (1990): „**Kontrastive Linguistik als Komplement zur Typologie**“, in: Gnutzmann, Claus (Hrsg.): **Kontrastive Linguistik. Forum Angewandte Linguistik**, Band 19, Peter Lang, Frankfurt/Bern/New York.
32. Krumm, Hans–Jürgen u. a. (2010): **Deutsch als Fremd– und Zweitsprache – ein internationales Handbuch**, Mouton De Gruyter, Berlin/New York.
33. Leisen, Josef (2012): **Der Umgang mit Sachtexten im Fachunterricht**, in: <http://www.josefleisen.de/downloads/lesen/01%20Umgang%20mit%20Sachtexten%20-%20Leseforum%202012.pdf>, Stand: [23.11.2021].
34. Linke, Angelika; Nussbaumer, Markus; Portmann, Paul R. (2004):

-
- Studienbuch Linguistik**, 5. Auflage, Tübingen.
35. Meer, Dorothee; Pick, Ina (2019): **Einführung in die Angewandte Linguistik. Gespräche, Texte, Medienformate analysieren**, J. B. Metzler Verlag, Berlin, Germany, in: https://doi.org/10.1007/978-3-476-04856-1_1, Stand: [03.08.2021].
36. Meier, Jörg (2011): **Textmuster und Textstrukturen im DaF–Unterricht – Lernen von und mit Texten**, in: http://www.wilkuer.de/forschung/Gesamttext_PDF_2011-06-23.pdf, Stand: [02.12.2020].
37. Mitchian, Haymo (2010): **Behavioristische Ansätze**, in: Krumm, Hans–Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): **Deutsch als Fremd– und Zweitsprache: ein internationales Handbuch**, 1. Halbband, (S. 793–798), in: www.beck-shop.de, Stand: [06.04.2021].
38. Moosbrugger, Helfried; Kelava, Augustin (2012): **Testtheorie und Fragebogenkonstruktion**, 2. Auflage, Springer, Berlin/Heidelberg.
39. Neuner, Gerhard; Hunfeld, Hans (2000): **Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts– Eine Einführung**, Langenscheidt, Berlin/München/Wien u.a.
40. Rauen, Monika (2006): **Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an den Universitäten und Hochschulen in Polen, in der Slowakei und in Tschechien**, Goethe–Institut Krakau, in: http://www.goethe.de/ins/pl/pro/media/curriculum%20_12_12_06.pdf, Stand: [02.12.2020].
41. Reich, Ingo; Speyer, Augustin (2020): **Deutsche Sprachwissenschaft**
-

- **Eine Einführung**, Reclam&GmbH, Germany.
42. Roche, Jörg (2008): **Fremdsprachenerwerb, Fremdsprachendidaktik**, A. Francke, Tübingen.
43. Schmölder–Eibinger, Sabine (2008): **Das 3–Phasen–Modell zur Förderung der Textkompetenz**, in: Schmölder–Eibinger, Sabine (Hrsg.), **Fremdsprache Deutsch – Textkompetenz**, Heft 39/2008, Hueber, München, (S. 28–33).
44. Spillner, Bernd (1999): **Was ist und zu welchem Zwecke betreibt man Angewandte Linguistik?**, in: Raasch, Albert; Bühler, Peter (Hrsg.): **Angewandte Linguistik und Sprachlehrforschung: entdecken, erfahren, erleben** Universität des Saarlandes, Saarbrücken, (S.11–21).
45. Spitzel, David (2009): **Fremdspracherwerb und Fehleranalyse**, GRIN Verlag, München, in: <https://www.grin.com/document/150271>, Stand: [01.04.2021].
46. Trim, John u.a. (2001): **Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, Lehren und beurteilen**, Langenscheidt KG, Berlin, München.
47. <https://.hueber.de/wiki-99-stichwoerter/index.php/Textsorten#H.C3.B6rverstehen>, Stand: [29.10.2021].
48. <http://www.goethe.de/lrn/prj/zgd/de867247.htm>, Stand: [01.04.2021].
49. www.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf, Stand: [23.11.2021].
50. <http://www.bildungsplaene-bw.de>, Stand: [27.11.2021].
51. <https://www.dipf.de/de/forschung/pdf-forschung/llib/desi-zentrale-befunde>, Stand: [28.11.2021].