

# Vermittlung des Leseverstehens in der Fremdsprache in der Sekundarstufe mit Hilfe der Intervention

*Eva Stranovská, Erzsébet Szabó, Svetlana Stančėková, Ervín Weiss*

## 1 Einleitung

Das Leseverstehen gehört zu den Grundkomponenten der Kommunikationskompetenz, die beim Erwerb von Wissen und Fachwissen, aber auch beim Erwerb von unterschiedlichen Informationen und Fachkompetenzen eine unersetzliche Rolle spielt. Die Lesekompetenz hat auch in vergleichenden Studien wie OECD, PISA und IEA PIRLS eine wichtige Position. Dennoch zeigen sowohl internationale als auch nationale Standards, dass die heutigen Lernenden deutlich weniger lesen als in den vergangenen Jahrzehnten und vor allem die Qualität des Leseverständnisses abnimmt (Miklovičová, Galádová, Valovič, Gondžúrová 2017: 86). Das Leseverstehen hat einen äußerst komplexen Charakter, der sich in der transformativen Erfahrung widerspiegelt, die das Denken und Erkennen des Individuums beeinflusst. Moderne Lesemodelle stellen daher das Textverstehen als eine Interaktion zwischen dem Text und dem Leser dar (Kintsch, Rawson 2005: 209–226, Liptáková, Cibáková 2013: 83, Lutjeharms 2010: 11–26, Snow 2002: 174 und andere). An der Arbeit mit dem Text ist nicht nur ein Komplex von kognitiven und metakognitiven Prozessen beteiligt, sondern auch Erscheinungen auf der affektiven und sozialen Ebene (Khonamri, Azizi, Kralik 2020: 30–42) sind beteiligt. Das Lesen in der Fremdsprache bringt in den Prozess des Verstehens andere Elemente der Mehrdeutigkeit und Unsicherheit ein, denen sich die Lernenden stellen müssen. Es geht dabei nicht nur um ein unbekanntes Vokabular, sondern auch um die Notwendigkeit ausreichender soziokultureller Kenntnisse und Fähigkeiten im Bereich der stilistischen Konventionen des Schreibens in der Zielsprache (Meireless 2006: 299–314). Um diese Barrieren zu überwinden, ist es notwendig, das divergente und kreative Denken des Lesers zu entwickeln. Durch die Stimulierung der genannten Prozesse und Phänomene haben wir die Möglichkeit, das Verständnis, die Wahrnehmung des Textes und das Nachdenken darüber in größerem Umfang zu entwickeln, was durch die Intervention bzw. das Interventionsprogramm zu erreichen ist.

Auch in den Projekten APVV-17-0071 „Die Unterstützung der Lesekompetenz in der Mutter- und Fremdsprache“ und VEGA 1/0062/19 haben wir uns mit der Frage der Entwicklung des Leseverstehens nach neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen beschäftigt. In der wissenschaftlichen Forschungsarbeit untersuchte das Forscherteam die Wirkung von Prädiktoren im Prozess des Leseverstehens, auf der Grundlage dieser Forschung wurde ein Interventionsprogramm zum Leseverstehen entwickelt und anschließend wird dieses Programm überprüft. In unserem Artikel wird das Interventionsprogramm als ein Instrument zur effektiven und komplexen Entwicklung des Leseverstehens beschrieben. Im Anwendungsteil wird ein Beispiel einer Interventionseinheit vorgestellt, die sich auf den Prädiktor des divergenten Denkens konzentriert, was eine wichtige Voraussetzung für eine tiefere und gründlichere Interpretation des Textes darstellt.

## 2 Leseverstehen

Leseverständnismodelle können uns helfen, die verschiedenen Fähigkeiten und Prozesse zu verstehen, die den grundlegenden Teil der Textarbeit verkörpern. Die Erstellung des Interventionsprogramms basierte auf den komplexen konstruktions- integrations- und interaktiven Modellen

des Textverständnisses. In Bezug auf diese Modelle können wir Verstehensprozesse in zwei Phasen unterteilen: Mikroprozesse, d.h. lokales Verstehen, Wort zu Wort, Satz zu Satz, Fokussierung auf Details und Makroprozesse, d.h. globales Verstehen, wenn der Rezipient im Gehirn den Informationskern des Textes bildet (Kintsch, Rawson 2005: 209–226, Gavora 1992: 127). Lutjeharms (2010: 11–26) schlägt ein Modell der Interaktivität vor, das durch einen zyklischen Charakter gekennzeichnet ist. Die Lernenden aktivieren ihr Vorwissen, bilden Erwartungen, wobei die Erwartungen von den Informationen im Text abhängen. Obwohl die oben genannten kognitiven Prozesse allgemein für die Aktivität des Lesens gelten, bereitet das Verstehen eines fremdsprachigen Textes weitaus mehr Schwierigkeiten als das Lesen in der Muttersprache. Die Besonderheiten des Fremdsprachenlesens manifestieren sich sowohl auf der Ebene niedrigerer als auch höherer kognitiver Funktionen (Meireless 2010: 299–314, Fabricius-Hansen 2002: 1–18, Ehlers 2006: 31–38). Während in der pädagogischen Praxis häufig der Erwerb von Vokabeln und Grammatikregeln im Vordergrund steht, weisen Forscher auch auf die Bedeutung stilistischer Kenntnisse von Schreibstandards hin, die notwendig sind, um den Inhalt eines Textes anhand seiner Struktur korrekt vorherzusagen. Kulturelle Voraussetzungen und Kenntnisse stellen einen weiteren Faktor dar, der das Verständnis eines Textes beeinflusst. Die Autoren der Texte setzen dieses kulturelle Wissen bei den Lernenden meist voraus, es bleibt also im Text unausgesprochen. Daher erfordert das ordnungsgemäße Funktionieren von Schlussfolgerungen und Antizipationen die Fähigkeit, hinter jedem Wort tiefere Bedeutung und Kontext zu erkennen. Höhere kognitive Funktionen wie schlussfolgerndes, kreatives und divergentes Denken erachten wir in diesem Zusammenhang als eine wesentliche Voraussetzung für die Interpretation eines fremdsprachigen Textes.

## 2.1 Prediktor divergentes Denken

Divergentes Denken ist eine der wichtigsten Komponenten der Kreativität (Baer 2014: 136). Wir benutzen es vor allem in den Situationen und Aufgabenstellungen, bei denen es keine einzige richtige Lösung gibt bzw. die richtige Lösung nicht in der Aufgabe vorgegeben ist, und das Ziel es ist, möglichst viele Antwortalternativen zu erstellen. Menschen mit einer ausgeprägten Fähigkeit zum divergenten Denken zeichnen sich durch die Fähigkeit aus, das Problem aus mehreren Perspektiven zu betrachten, neue und ungewöhnliche Lösungen zu schaffen, anerkannte und bekannte Wissensgrenzen zu überschreiten.

Außerdem hat das divergente Denken auch Nachteile. Wenn man sich auf das große Ganze konzentriert, können Details, die ebenfalls wichtig sein können, außer Acht gelassen werden. Daneben zählt die Quantität der Ideen und Lösungen und es besteht die Gefahr, dass ihre Qualität nicht angemessen bewertet wird. Aus diesem Grund kann man nicht sagen, dass divergentes Denken immer vorteilhafter als konvergentes Denken ist, darüber hinaus ist es am besten, beide Ansätze zu integrieren und eine flexible Einstellung zu haben.

Im Zusammenhang mit dem Unterricht in der Mutter- und Fremdsprache können wir feststellen, dass divergentes Denken eng mit der Sprache verknüpft ist, bzw. es kann sich im Gebrauch der Sprache und im Bereich der Verbalität manifestieren. Menschen mit stark divergentem Denken haben ein lockereres Vokabular (mentales Lexikon) mit einer großen Anzahl von Verbindungen, die die Produktion von mehr Assoziationen ermöglichen (Littlemore 2001: 459–491). Bei komplexen Aufgaben, die das Referenz- bzw. Schlussfolgerungdenken, bzw. Erstellung mehrerer Antwortalternativen erfordern, weisen die Lernenden mit fortgeschrittenem divergentem Denken bessere Leistung auf als die Kommilitonen mit dominantem konvergentem Denken (Haji Pour Nezhad, Shokrpour 2013: 124–137). So können sich im Prozess des Verstehens des gelesenen Textes die individuellen Eigenschaften der Lernenden manifestieren, d.h. sie fokussieren sich auf unterschiedliche Eigenschaften und Schichten des Textes, was teilweise zu einer unterschiedlichen Interpretation der Bedeutung des Textes führen kann. Gleichzeitig kann man voraussetzen,

dass man durch die Entwicklung divergenter Lese- und Verstehensstrategien bei den Lernenden eine tiefere und genauere Interpretation des gelesenen Textes erreichen kann.

### 3 Die Bedeutung der Intervention beim Leseverstehen

Das Interventionsprogramm stellt eine bewusste und absichtliche Anwendung psychologischer Methoden und interpersoneller Einstellungen dar, um den Teilnehmern zu helfen, ihr Verhalten, ihre kognitiven Fähigkeiten, Emotionen und andere Eigenschaften oder Prozesse in Übereinstimmung mit den Zielen des Programms zu modifizieren. Die Interventionsprogramme basieren auf der Theorie des sozialen Lernens und Gruppenarbeitsformen, sie arbeiten mit einer kleinen sozialen Gruppe (Stranovská, Popelková 2013: 15–50, Popelková, Zařková 2007: 210–223). Im Bildungsbereich stellen Interventionsprogramme im weiteren Sinne einen modernen Bildungsansatz dar, der die humanistische Perspektive der Bildung stärkt. Ihre Stärke liegt auch darin, authentische Emotionen bei der Verarbeitung des Erlebten herbeizuführen. Das Prinzip des Lernens liegt in der persönlichen Erfahrung und deren Reflexion. Das Interventionsprogramm kann auch als eine Variante des erfahrungsorientierten und selbstregulierenden Lernens bezeichnet werden. Neben dem interpersonellen Lernen wird auch individuelle Arbeit entwickelt, die bei der Verarbeitung von Informationen und Emotionen sehr wichtig ist.

Die Grundlage des Leseverstehens-Interventionsprogramms ist die Entwicklung von Verständnis, kognitiven Prozessen (vom Einfachsten bis zum Komplexen, d.h. von der Aufmerksamkeit zum kritischen Denken), Entwicklung und Förderung der Motivation zur Arbeit mit dem Text, Motivation zum Fremdsprachenlesen, Entwicklung von affektiver Ebene der Arbeit mit Aktivitäten vor, während und nach dem Lesen, bzw. das Erleben und die Erfahrungen der Lernenden mit der Textarbeit durch verschiedene Techniken und Aktivitäten (Hockicková, Stranovská, Szabó, Ficzer, Stančeková, Weiss 2020: 186, Stranovská, Ficzer 2020: 226). Es geht um eine eklektische Verbindung verschiedenster Methoden und ihrer Elemente, die nicht nur die Entwicklung des Leseverstehens, sondern auch die Entwicklung persönlicher und sozialer Eigenschaften unterstützen. Die Intervention spiegelt sich in unserem Programm in zwei simultanen Arbeitsvorgängen wider, nämlich in der Arbeit mit dem Text und in der Entwicklung des Prädiktors (des kognitiven oder metakognitiven Prozesses). In jeder Interventionseinheit werden ein, bzw. zwei aufeinanderfolgende Prädiktoren entwickelt, indem Aktivitäten und Verfahren bewusst auf einen bestimmten kognitiven Prozess konzentriert werden. Die Arbeit mit dem Text wird oft mit der Arbeit mit Testaufgaben verwechselt, die den Lernenden nicht darlegt, wie man mit einem Text arbeitet, bzw. das Textverstehen entwickelt, sondern es wird dabei das Verstehen festgestellt oder getestet, d.h. ob die Lernenden den Text verstanden haben.

Die Intervention im Fremdsprachenlernen und -lehren ist eine Herausforderung und schafft für die Lernenden andere Bildungssituationen, als sie bisher gewöhnt waren. In diesem Sinne hebt das Lernen den Lernprozess selbst an sich hervor. Da unser Interventionsprogramm für die Ausführung im schulischen Umfeld konzipiert wurde, einbezogen in einen normalen Schulalltag, halten wir eine entsprechende Lernendenschulung für äußerst wichtig.

### 4 Anwendungsteil

In diesem Teil analysiert man jeweils die Anwendung des Interventionsprogramms im Unterrichtsprozess, bzw. wir konzentrieren uns auf den Einsatz pädagogischer Intervention im Bildungsprozess des Leseverstehens in der deutschen Sprache. Wir definieren auch das Ziel des Interventionsprogramms des Leseverstehens, mit welchem Zweck es zusammengestellt war, die

Implementierung des Programms, die methodische Analyse des Interventionsprogramms und ein konkretes Beispiel einer Interventionseinheit in Form eines Methodenblatts.

#### 4.1 Ziel und Zweck der Anwendung

Das Ziel der Anwendung ist, die Erstellung und methodische Analyse eines Interventionsprogramms fürs Leseverstehen in der deutschen Sprache zu beschreiben, sowie eine Demonstration einer Interventionseinheit zur Stimulierung des divergenten Denkens.

Das Interventionsprogramm des Leseverstehens für die deutsche Sprache haben wir mit der Absicht zusammengestellt, die Lehrkräfte bei der Vorbereitung der Lernenden auf das Textverstehen und die Arbeit mit dem Text in deutscher Sprache, bei der Entwicklung der Lesefähigkeiten der Lernenden, wie z.B. Verstehen der Hauptidee, Suchen nach spezifischen Informationen, Erschließen der Bedeutung von impliziten Informationen im Text, Bewertung des Textes usw. zu unterstützen. Besondere Aufmerksamkeit legen wir auf metakognitive Prozesse: die Grenzen im Prozess des Verstehens deutscher Texte kennen, die Strategie im Umgang mit dem Text kennen, lösungsbedürftige Probleme erkennen, Pläne und Strategien erstellen, Evaluation, Selbstevaluation und Selbstreflexion.

#### 4.2 Realisation der Anwendung des Interventionsprogramms

Das Interventionsprogramm Leseverstehen Deutsch wird mit Lernenden der Sekundarstufe II durchgeführt, die eine Fremdsprache (Zweitsprache), in unserem Fall Deutsch, auf dem Niveau A2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen als Pflichtfach lernen. Das Programm wird an Gymnasien und Mittelfachschulen in der gesamten Slowakischen Republik durchgeführt.

#### 4.3 Methodische Analyse des Interventionsprogramms für das Leseverstehen in der deutschen Sprache

Bei der Erstellung des Interventionsprogramms für das Leseverstehen in der deutschen Sprache haben wir die Universalität des Programms für die Mittelschulen auf dem Sprachniveau A2 und die Einhaltung folgender Kriterien angestrebt:

1. Berücksichtigung der Leistungs- und Inhaltsstandards des bestimmten Sprachniveaus bei der Auswahl von Texten und der Zusammenstellung von Aktivitäten,
2. Berücksichtigung des Geschlechts (die Texte sind nicht nur für Jungen oder nur für Mädchen gedacht, beide Geschlechter rücken in den Fokus),
3. Berücksichtigung der entwicklungspezifischen Besonderheiten der Gruppe (17-19 Jahre),
4. Berücksichtigung des Studienfaches und der Fachrichtung (es wurde versucht, Texte für eine möglichst breite Stichprobe von Lernenden auszuwählen),
5. Berücksichtigung der pragmatischen Ebene in Texten und Aktivitäten vor, während und nach dem Lesen (Verwendung von Wortschatz und von grammatischen Strukturen in den Texten, Interessen und Hobbys der Lernenden).

Das Programm beinhaltet 10 Interventionseinheiten (Unterrichtsstunden), in denen kognitive Prozesse sowie Textarbeit schrittweise entwickelt werden. Eine Interventionseinheit dauert 45 Minuten.

Das Programm arbeitet mit verschiedenen Textsorten:

1. lineare Texte: Texte mit einer kohärenten Struktur, mit Kontinuität von Texteinheiten. Dies sind Sachtexte (gewöhnliche, Fachtexte, administrative, journalistische, benutzeröffentliche oder persönliche) und erzählende Texte (Erzählungen, Beispiele aus der Jugendliteratur).
2. nichtlineare Texte: Texte mit diskontinuierlicher Struktur und verschiedenen grafischen Elementen (Schaubilder, Grafiken, Tabellen, Zusammenfassungen, Orientierung im Fahrplan etc.).

Im Interventionsprogramm werden drei Etappen des Lesens unterschieden, nämlich die Etappe vor, während und nach dem Lesen des Textes. Jede Etappe ist spezifisch und umfasst unterschiedliche Strategien, Tätigkeiten und Aktivitäten. Javorčíková et al. (2013: 146) unterteilt Textaktivitäten in Aufwärmungs- und Vortextaufgaben – Aufgaben während des Lesens – Aufgaben nach dem Lesen. Im Interventionsprogramm arbeiten wir daher insgesamt mit vier Phasen: 1. Aufwärm- und Motivationsphase, 2. Phase vor dem Lesen, 3. Phase während des Lesens und 4. Phase nach dem Lesen. Die Aufgabe der Aufwärm- und Motivationsphase besteht in erster Linie darin, die Lernenden auf die Arbeit mit dem Text, auf das Thema des Textes vorzubereiten und die sprachliche Vorbereitung vor dem Lesen des Textes zur Verfügung zu stellen. Die Phase vor dem Lesen aktiviert auch das Vorwissen der Lernenden und hilft ihnen, die Bedeutung des Textes leichter zu verstehen. Harmer (2013: 446) betont die Wichtigkeit der Phase vor dem Lesen, da in dieser Phase auch mit den metakognitiven Fähigkeiten der Lernenden gearbeitet werden kann, d.h. die Lernenden können vorhersagen, worum es in dem Text gehen wird. Das Hauptziel der Phase während des Lesens ist es, die Intention des Autors zu begreifen, die Textstruktur zu verstehen. Neben der Klarstellung von Textteilen spielt hier auch die Prognostizierung eine wichtige Rolle, d.h. Teilschlussfolgerungen über den nächsten Textabschnitt zu ziehen und diese dann beim nächsten Lesen zu überprüfen, wodurch sich die Lernenden auf den erwarteten Inhalt konzentrieren. Aktivitäten nach dem Lesen sollen den Lernenden die Möglichkeit geben, die Bedeutung der Texte zu reflektieren und zu bewerten. Die Aufgaben nach dem Lesen beziehen sich nicht direkt auf den Text, sondern bauen darauf auf. Das Hauptziel der Phase nach dem Lesen besteht darin, das Gelesene zu reflektieren und den Text mit den Kenntnissen, Interessen oder Ansichten der Lernenden in Beziehung zu bringen (Hockicková, Stranovská, Szabó, Ficzer, Stančeková, Weiss 2020: 186).

Das Interventionsprogramm besteht aus drei Teilen:

1. Anfangsteil: Aufwärmen der Gruppe (Aufwärm- und Motivationsaktivitäten),
2. Zwischenteil: Gruppenproduktivität (Arbeit mit dem Text, Aufgaben während des Lesens, Aktivitäten nach dem Lesen, der Informationsteil wird mit dem Erlebnisteil kombiniert),
3. Endteil: Auflösen der Gruppe (Beenden der Themen, Bewertung des bisherigen Ablaufs, Abschluss der emotionalen Themen in den Texten, Entspannung usw.).

Zu Beginn des Programms gibt es möglicherweise nicht immer sowohl Aufwärm- als auch Motivationsaktivitäten. Das Programm kann auch nur mit einer Aktivität eingeleitet werden, entweder mit der Aufwärm- oder Motivationsaktivität. Wir empfehlen jedoch, mit Aufwärmaktivitäten zu arbeiten, die zwar nicht immer direkt auf das Thema des Textes bezogen sind (und oft den Eindruck erwecken, dass sie vom Kontext losgelöst sind), aber unbewusst die Entwicklung eines bestimmten Prädiktors (kognitiv und metakognitiv) unterstützen, Sprach- und Denkprozesse der Lernenden verknüpfen, die affektive Ebene der Lernenden aktivieren, indem sie Ängste vor einer Fremdsprache abbauen und sie auf natürliche Weise an die Arbeit mit einem Text oder Thema heranführen.

Der Hauptteil des Programms besteht aus Aktivitäten vor, während und nach dem Lesen, die sich auch auf die Entwicklung eines spezifischen Prädiktors in der bestimmten Interventionseinheit konzentrieren. Die Absicht dieses Teils ist es, die Arbeit mit dem Text zusammen mit der Entwicklung des Verstehens auf einer bestimmten Ebene zu verbinden, wobei sich die Ebene in einer Spirale hin zu komplexeren Prozessen entwickelt. Das Verhältnis von Aktivitäten und Aufgaben ist nicht in jeder Interventionseinheit gleich. Bei manchen Themen arbeitet man mehr mit den Aufgaben während des Lesens, bei manchen mehr mit den Aktivitäten nach dem Lesen, d. h. in einer Einheit gibt es zwei Aufgaben während des Lesens, eine Aktivität vor dem Lesen und eine Aktivität nach dem Lesen. In der nächsten Einheit gibt es wieder mehrere Aktivitäten nach dem Lesen. Es hängt von der Art der Intervention ab, d. h. worauf wir uns in der jeweiligen Einheit konzentrieren wollen. Jede Aktivität enthält eine Beschreibung sowie eine zweisprachige Anleitung (auf Deutsch und Slowakisch), die vom Lehrer gegenüber den Lernenden vorgetragen wird.

Die Beendung umfasst vor allem Aktivitäten zur Entspannung (Entspannungstechniken), Aktivitäten zum Abschluss des Themas, Abschließen von emotionalen Themen (Musik und Lesen eines fremdsprachigen Textes wie Gedicht, Kurzgeschichte usw. oder freie Natur-, Bilderbeschreibung, Geschichtenerzählen usw.). Das Ziel der Beendung ist die Reflexion und die Entspannung der Lernenden in den kognitiven, emotionalen und sozialen Bereichen, mit denen die Lernenden während der gesamten Interventionseinheit intensiv arbeiten. Aus diesem Grund empfehlen wir, das gesamte Geschehen kurz am Ende der Stunde ausklingen zu lassen.

Das Interventionsprogramm ist so konzipiert, dass zuerst das Methodenblatt für den Lehrer präsentiert wird (Tab. 1), in dem alle Aktivitäten beschrieben sind, einschließlich Anweisungen für den Lehrer in der Reihenfolge, in der die einzelnen Aktivitäten folgen sollen. Einige Aufgaben im Methodenblatt enthalten auch Vorschläge für sprachlich fortgeschrittene oder umgekehrt sprachlich schwächere Lernenden. Es hängt von der Gruppe der Lernenden ab, die der Lehrer unterrichtet, und dementsprechend kann der Lehrer entscheiden, welche Aktivität er wählt. Das Methodenblatt ist zur besseren Übersichtlichkeit der einzelnen Aktivitäten tabellarisch gegliedert. Es enthält auch die vorgeschlagene Dauer einzelner Aktivitäten, die allerdings nicht in jeder Gruppe laut Vorschlag eingehalten werden muss. Aus diesem Grund kann der Lehrer die Aktivität an seine Gruppe anpassen (entweder kann er die Aktivität verkürzen oder verlängern usw.). Dem Methodenblatt folgt ein Anhang zum Thema des Methodenblatts, der zum Kopieren dient (nur wenn die Aktivität dies erfordert). Nach dem Anhang folgt der Text, gefolgt von einem Arbeitsblatt. Der Anhang und der Text werden in diesem Text wegen des Umfangs nicht angeführt. Diese finden Sie bei den Autoren des Artikels.

## Ein Abschnitt aus dem Text

### §2

„Papa, warst du heute wieder streng mit deinen Schülern?“, fragt Robins kleiner Bruder Tim beim Abendessen.

„Nur mit mir“, antwortet Robin. Eigentlich liebt Robin Spaghetti. Aber heute schmecken sie ihm nicht. Oma Marlies legt die Gabel neben den Teller und sieht Papa an. „Stimmt das, Andreas?“

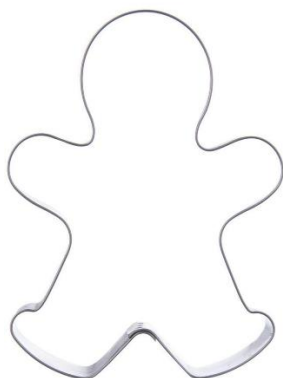
„Ich bin nur streng, wenn es nötig ist. Und Robins Leistung war heute schwach“, sagt er und nimmt sich noch mehr Nudeln.

„Habt ihr denn wenigstens ein bisschen Spaß gehabt?“, fragt Oma. Robin gibt keine Antwort. Auch Papa sagt nichts. Oma weiß sofort Bescheid: Das Training ist nicht gut gelaufen. Es ist besser, über etwas anderes zu sprechen.

### 2 Aufgabe: KLEIDE DIE PUPPE IN GEDANKEN

Lesen Sie den Ausschnitt des Textes „Papierhelden“. Arbeiten Sie in 4 Gruppen und werfen Sie den Würfel. Aufgrund der Nummer auf dem Würfel soll die Gruppe den Darsteller aus der Geschichte beschreiben und charakterisieren. Verwenden Sie dazu die Puppe. Die Nummer 5 und 6 bedeuten, dass die

Gruppe einen Darsteller aus der Geschichte frei wählen darf. Wenn Sie fertig sind, präsentieren Sie bitte Ihren Darsteller.



#### 4.4 Überprüfungsplan des Interventionsprogramms

Das Interventionsprogramm wird durch die Forschungsmethode des Experiments mit zwei Messungen (Pretest und Posttest) verifiziert. Zuerst wird eine Pretestmessung mit einem validierten Leseverstehensforschungsinstrument durchgeführt. Es handelt sich hierbei um einen didaktischen Test des Leseverstehens für die deutsche Sprache auf der Niveaustufe A2, der von Hockicková et al. (2020) erstellt wurde. Im Rahmen der Messung wurde der Reliabilitätswert von  $C\alpha = 0,84$  erreicht. In Bezug auf konkretes Testvorgehen beinhaltet der Test Texte für intensives und extensives Lesen (2 Texte für intensives und 3 Texte für extensives Lesen). Im Hinblick auf das extensive Lesen werden Sachtexte mit Fokus auf konkrete Informationsauswahl ins Visier genommen und im Rahmen des extensiven Lernens konzentriert man sich eher auf literarische Texte und Fachtexte. Der Test enthält 20 Fragestellungen zu den jeweiligen Texten, wobei es sich um Fragen mit freier Auswahl (3 Möglichkeiten: ein Key und 2 Distraktoren) und 3 offene Fragen mit kurzer Antwort handelt. Anschließend werden zehn Interventionseinheiten durchgeführt und nach dem Abschluss dieses Programms folgt eine Posttestmessung. Im Rahmen der Verifizierung des Interventionsprogramms arbeitet man mit experimentellen Gruppen und Kontrollgruppen von Lernern. In Bezug auf die vorerwähnten Lernergruppen wird die Überprüfung folgenderweise durchgeführt: erste Messung des Leseverstehens mit Hilfe des Pretests vor der Realisierung des Interventionsprogramms sowohl in den experimentellen als auch in Kontrollgruppen; Realisierung des Interventionsprogramms in den experimentellen Gruppen; in den Kontrollgruppen wird das Interventionsprogramm nicht realisiert; zweite Messung des Leseverstehens mit Hilfe des Posttests nach der Realisierung des Interventionsprogramms.

*Plan der einzelnen Interventionseinheiten:*

Testen (Pretest)

1. Aufmerksamkeit und Konzentration; Thema: Unterhaltung / Freizeit + informativer Text / Benutzertext – Fernsehprogramm
2. Aufmerksamkeit, Konzentration und Gedächtnisprozesse; Thema: Freizeitaktivitäten + Benutzertext / Sachtext; Anzeige – Urlaub
3. Wahrnehmung und Sprachmittel; Thema: Deutschsprachige Länder + populärwissenschaftlicher Text – Dinge, die nur du verstehst...

4. Wahrnehmung, kognitive Strukturierung und Sprachmittel; Thema: Psychische Gesundheit + Sachtext – Stress
  5. Wahrnehmung, kognitive Strukturierung und Sprachmittel; Thema: Reisen + Sachtext – Ferienjob
  6. Kreatives Denken; Thema: Auslandsstudium + Sachtext – Leben international
  7. Kreatives Denken; Thema: Ökologie + Sachtext – OU: Supermarkt ohne Verpackung
  8. Divergentes Denken und Ambiguitätstoleranz; Thema: Musik und Musikgenres + Sach- / literarischer Text – Hip-hop = Rap
  9. Divergentes Denken und Ambiguitätstoleranz; Thema: Leben der zeitgenössischen Jugend + literarischer Text – Marion Schwenninger: Papierhelden – Teil 1
  10. Kritisches Denken, Reflexion und Selbstreflexion; Thema: Leben der zeitgenössischen Jugend + literarischer Text – Marion Schwenninger: Papierhelden – Teil 2
- Abschlussstunde: Reflexion gelesener Texte  
Testen (Posttest)

Tab. 1: Methodisches Blatt der Interventionseinheit zur Entwicklung des Leseverstehens

<p><b>Fokus</b> <b>Dauer</b> <b>Thema des Textes</b> <b>Titel/Überschrift des Textes</b> <b>Textart</b> <b>Material</b> <b>Ablauf</b> <b>Aufwärmungsaktivität</b> <b>Ziel:</b> <b>Sozialform:</b> <b>Hilfsmittel:</b> <b>Dauer:</b> <b>Instruktion:</b></p> <p><b>Aktivität vor dem Lesen</b> <b>Ziel:</b></p> <p><b>Sozialform:</b> <b>Hilfsmittel:</b> <b>Dauer:</b> <b>Instruktion:</b></p>	<p><b>Divergentes Denken</b> 45 Min. Hobbys Papierhelden Literarischer Text Text, Arbeitsblatt, Schachtel, Kärtchen, Stück Papier</p> <p><b>A. Einleitung</b> <b>WORTSPIEL</b> verbale Kreativität entwickeln Frontalarbeit des Lernenden unter Anleitung der Lehrperson Kärtchen mit Wörtern/Vokabeln 7 Min. Die Lehrperson bereitet Kärtchen mit verschiedenen Wörtern/Vokabeln vor (sie sollten den Lernenden bekannt sein), und legt sie in eine kleine Schachtel (Anhang B zum Thema 9). Jeder Lernende nimmt sich zwei Kärtchen, aus denen er einen Satz bildet.</p> <p><i>Nehmen Sie zwei Kärtchen aus der Schachtel und bilden Sie einen Satz mit den Wörtern, die sich auf diesen Kärtchen befinden.</i></p> <p><b>B. Hauptteil</b> <b>WORUM GEHT ES IM TEXT?</b> Fähigkeit, Hypothesen auf der Grundlage von Assoziationen zu bilden, Kreativität der Lernenden entwickeln, alternative Lösungen bilden, sprachliche Mittel verwenden die Lernenden arbeiten zu zweit Text, Arbeitsblatt 8 Min. Die Lehrperson sagt den Lernenden, dass sie zu zweit arbeiten und überlegen sollen, worum es in der Geschichte anhand der vorgegebenen Schlüsselwörter geht (Origami, zwei Jungen, Papier, kämpfen, Judo, Geburtstag) (Arbeitsblatt Nr. 9). Die Lernenden verwenden die Redemittel auf dem Arbeitsblatt.</p>
--	--



**Aufgabe während des Lesens**

**Ziel:**

**Sozialform:**

**Hilfsmittel:**

**Dauer:**

**Instruktion:**

*Arbeiten Sie zu zweit und überlegen Sie, worum es in der Geschichte aufgrund der angegebenen Wörter geht. Was glauben Sie? Verwenden Sie dabei die Redemittel, die sich auf dem Arbeitsblatt befinden.*

**KLEIDE DIE PUPPE IN GEDANKEN**

mit dem Text arbeiten,  
divergentes Denken und Interpretation des Textes entwickeln,  
Kreativität und Phantasie fördern

die Lernenden arbeiten in Gruppen von vier Personen

Text, Arbeitsblatt, Buntstifte, Bleistift, Kugelschreiber

20 Min.

Die Lernenden lesen den Ausschnitt des Textes „Papierhelden“ (Text Nr. 9).

*Lesen Sie den Ausschnitt aus dem Text „Papierhelden“.*

Die Lehrperson schreibt die Hauptdarsteller aus der Geschichte an die Tafel und ordnet ihnen Nummern zu: 1. Vater, 2. Robin, 3. Daniel, 4. Großmutter. Die Lehrperson teilt die Lernenden in vier Gruppen ein und verteilt an jede Gruppe eine ausgeschnittene Papierpuppe (Arbeitsblatt Nr. 9). Die Lehrperson bringt einen Würfel und bittet die erste Gruppe zu würfeln. Die Zahl auf dem Würfel bestimmt, mit welchem Darsteller die Gruppe arbeiten soll. Wenn die Gruppe die Zahlen 5 und 6 würfelt, kann sie einen Darsteller freiwillig auswählen. Die Aufgabe jeder Gruppe ist es, die Informationen über den Darsteller und die Rolle des Darstellers auf der Grundlage des Textes in die Papierpuppe einzuschreiben und einzuzeichnen, ebenso wie die Vermutungen, Ideen und Gedanken der Gruppen. Die Lehrperson sagt Beispiele: „Der Vater ist streng.“ „Robin bastelt Figuren aus Papier.“ „Daniel macht Judo.“ „Die Großmutter bereitet das Abendessen vor.“ Anschließend stellen die Gruppen ihren Darsteller vor der ganzen Klasse vor.

*Arbeiten Sie in 4 Gruppen und werfen Sie den Würfel. Aufgrund der Nummer auf dem Würfel soll die Gruppe den Darsteller aus der Geschichte beschreiben und charakterisieren. Die Nummer 5 und 6 bedeuten, dass die Gruppe einen Darsteller aus der Geschichte frei wählen darf. Wenn Sie fertig sind, präsentieren Sie bitte Ihren Darsteller.*

**Aktivität nach dem Lesen**

**Ziel:**

**Sozialform:**

**Hilfsmittel:**

**Dauer:**

**Instruktion:**

**WER IST ANNE?**

Kreativität und die Fähigkeit zur Hypothesenbildung entwickeln

Frontalarbeit der Lernenden unter Anleitung der Lehrperson

Keine

5 Min.

Die Lehrkraft sagt den Lernenden, dass noch eine weitere Person im Text vorkommt – Anne (Arbeitsblatt Nr. 9).

*In der Geschichte erscheint noch eine Person. Wer ist sie?*

Die Lernenden denken über die Rolle dieser Person nach.

*Was denken Sie, welche Rolle hat Anne in der Geschichte, warum wird sie im Text nicht erwähnt, was könnte mit ihr passieren?*

<p><b>Entspannungsaktivität</b></p> <p><b>Ziel:</b></p> <p><b>Sozialform:</b></p> <p><b>Hilfsmittel:</b></p> <p><b>Dauer:</b></p> <p><b>Instruktion:</b></p> <p><b>Quellen</b></p>	<p><b>C. Abschluss</b></p> <p><b>IHRE HOBBYS</b></p> <p>eine angenehme Atmosphäre in der Klasse schaffen, Entspannung</p> <p>die Lernenden arbeiten zu viert</p> <p>Stück Papier</p> <p>5 Min.</p> <p>Die Lehrperson sagt den Lernenden, dass sie zu viert arbeiten und zwei von ihren Hobbys auf ein Stück Papier aufschreiben sollen. Die Lernenden tauschen dann diese Papierstückchen unter den Gruppen aus und beginnen zu raten, wer welches Hobby hat.</p> <p><i>Arbeiten Sie in Kleingruppen. Schreiben Sie Ihre Hobbys auf ein Stück Papier, tauschen Sie diese Zettel untereinander aus und erraten Sie, wer welches Hobby hat.</i></p> <p>Schwenninger, M. (2014): Papierhelden. Deutsch als Fremdsprache. Lektüren für Jugendliche. A2. Hueber Verlag GmbH &amp; Co. KG, München, Deutschland. ISBN: 978-3-1980-1672-5</p>
--	--

## 5 Fazit

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Leseverstehensinterventionsprogramm interdisziplinärer Natur ist, sprachliche, pädagogische und psychologische Ziele verknüpft und dadurch seinen Inhalt bemerkenswert und auf mehreren Ebenen anwendbar macht. Wir haben versucht, durch Interventionen, bzw. Leseverstehensinterventionsprogramm und Stimulation kognitiver und metakognitiver Prozesse von niederen zu höheren kognitiven Prozessen, zur Erweiterung der methodischen Kenntnisse im Bereich des fremdsprachlichen Lesens und Verstehens in der deutschen Sprache beizutragen. In der Praxis sind Sprachkenntnisse mit verschiedenen Arten des Leserverstehens sowie des Spracherwerbs verbunden und in einer realen Sprachumgebung überschneiden sie sich. Daher empfehlen wir auch im Unterrichtsprozess die Anwendung eines umfassenden Ansatzes zur Entwicklung aller Fähigkeiten zusätzlich zum Leseverstehen unter Berücksichtigung der affektiven und sozialen Ebene dieser Prozesse.

Wir halten die Arbeit mit Leseverstehensintervention und der Stimulation von Prädiktoren (kognitive und metakognitive Prozesse) für notwendig und aktuell erforderlich, weil sie das Zusammenspiel von Sprachprozessen nicht nur mit kognitiver und metakognitiver Unterstützung auf affektiver und sozialer Ebene verbindet, sondern auch verschiedene Methoden der Textarbeit so vermittelt, dass das erworbene Leseverstehen auch im privaten und beruflichen Leben angewendet werden kann.

## Danksagung

Diese Arbeit wurde von der Slowakischen Forschungs- und Entwicklungsagentur im Rahmen des Vertrags Nr. APVV-17-0071 und VEGA 1/0062/19 unterstützt.

## Literaturverzeichnis

- Baer, John (2014): *Creativity and divergent thinking: A task-specific approach*. New York: The Guilford Press.
- Ehlers, Swantje (2006): Entwicklung von Lesekompetenz in der Fremdsprache. *Babylonia* 6/3-4. 31–38.
- Fabricius-Hansen, Cathrine (2002): Texte in der Fremdsprache lesen und verstehen: Überlegungen zu einem vernachlässigten Thema. *SPRIKreports–Reports of the project Languages in Contrast* 16. 1–18.
- Gavora, Peter (1992): *Žiak a text*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Haji Pour Nezhad, Gholam Reza / Shokrpour, Nasrin (2013): The impact of task type and divergent thinking on reading proficiency. *International Journal of English Language and Literature Studies* 2/2. 124–137.
- Harmer, Jeremy (2013): *The practice of English language teaching*. Edinburgh: Pearson.
- Hockicková, Beáta / Stranovská, Eva / Szabó, Erzsébet / Ficzer, Anikó / Stančeková, Svetlana / Weiss, Ervin (2020): *Intervenčný program čítania s porozumením pre nemecký jazyk A2*. Praha: Verbum.
- Javorčíková, Jana / Homolová, Eva / Vajdičková, Renata / Štulajterová, Alena / Jesenská, Petra / Vallová, Elena (2013): *Determinanty pregraduálnej prípravy učiteľov anglického jazyka*. Banská Bystrica: FHV UMB.
- Khonamri, Fatemeh / Pavlíková, Martina / Falahati, Farshad / Petrikovicova, Lucia (2020): Investigating the co-development of reading fluency and reading comprehension through mindful teaching of collocations in EFL classroom. *Science for Education Today* 10/3. 7–27.
- Kintsch, Walter / Rawson, Katherine (2005): Comprehension. In: M. J. Snowling, C. Hulme (Hgg.): *Blackwell handbooks of developmental psychology. The science of reading: A handbook*. 209–226. Oxford: Blackwell Publishing.
- Liptáková, Ľudmila / Cibáková, Dana (2013): *Edukačný model rozvíjania porozumenia textu v primárnom vzdelávaní*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- Littlemore, Jeannette (2001): Metaphoric competence: A language learning strength of students with a holistic cognitive style? *TESOL Quarterly* 35/3. 459–491.
- Lutjeharms, Madeline (2010): Der Leseprozess in Mutter- und Fremdsprache. In: C. Schmidt, M. Lutjeharms (Hgg.): *Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache*. 11–26. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Meireles, Selma Martins (2006): Leseverstehen aus der Perspektive des Nicht-Muttersprachlers. In: H. Blühndorn, E. Breindl, U.H. Wassner (Hgg.): *Text-Verstehen*. 299–314. Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Miklovičová, Júlia / Galádová, Andrea / Valovič, Jakub / Gondžúrová, Katarína (2017): *PISA 2015 Národná správa Slovensko*. Bratislava: NÚCEM.
- Popelková, Marta / Zaťková, Marta (2007): Stabilita zmeny v čase v interpersonálnych premenných po absolvovaní intervenčného programu. *Metanoia: harmónia človeka*, Zborník príspevkov z 25. Psychologických dní 2007, Bratislava, Stimul, 2007, pp. 210-223.
- Snow, Catherine (2002): *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Santa Monica: RAND.
- Stranovská, Eva / Ficzer, Anikó (2020): *Intervencia a prediktory čítania s porozumením*. Praha: Verbum.
- Stranovská, Eva / Popelková, Marta (2013): Intervencia. In: E. Stranovská et al. (Hgg.): *Intervencia v učení sa cudziemu jazyku*. 15–50. Praha: Verbum.

## Annotation

### **Teaching Reading Comprehension in Foreign Language in Secondary Schools through Intervention**

*Eva Stranovská, Erzsébet Szabó, Svetlana Stančeková, Ervín Weiss*

Learning to reading comprehension in foreign language in secondary school is based on the stimulation of cognitive processes in the first stages of working with a foreign language text, which requires mainly the effort of simpler cognitive processes such as attention, memory and perception. In secondary school, the comprehension of a foreign language text takes on a new dimension; the student strives to understand not only implicit, but also explicit information from the text and to make inferences about the text. Many times students are motivated to read, they read various texts, but they cannot respond to questions, which is also confirmed within testing. This means that the targeted reading and working with the text does not always develop comprehension. For this reason, we consider the practice and development of text comprehension through intervention to be extremely important. In this regard, in the article we focus on the specifics of foreign language reading and the intervention of reading comprehension in German, respectively on the intervention program as a tool for effective and complex development of reading comprehension. In the application part of the article, we analyze the criteria for compiling an intervention program, its structure, the plan of its experimental verification and we present an example of one intervention unit (methodical sheet) with the focus on stimulating the cognitive process of divergent thinking.

*Keywords:* reading comprehension, foreign language, pedagogical intervention, intervention program, secondary school, divergent thinking

prof. PaedDr. Eva Stranovská, PhD.  
Lehrstuhl für Germanistik  
Philosophische Fakultät  
Philosoph Konstantin-Universität Nitra  
Štefánikova 67  
SK-949 01 Nitra  
estranovska@ukf.sk

Mgr. Erzsébet Szabó  
Lehrstuhl für Germanistik  
Philosophische Fakultät  
Philosoph Konstantin-Universität Nitra  
Štefánikova 67  
SK-949 01 Nitra  
erzsebet.szabo@ukf.sk

Mgr. Ing. Svetlana Stančeková, PhD.  
Lehrstuhl für Germanistik  
Philosophische Fakultät  
Philosoph Konstantin-Universität Nitra  
Štefánikova 67  
SK-949 01 Nitra  
sstancekova@ukf.sk

Mgr. Ervín Weiss, PhD.  
Lehrstuhl für Germanistik  
Philosophische Fakultät  
Philosoph Konstantin-Universität Nitra  
Štefánikova 67  
SK-949 01 Nitra  
eweiss@ukf.sk