



**TÜRKISCHE REPUBLIK
NECMETTİN ERBAKAN UNIVERSITÄT
INSTITUT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTEN
ABTEILUNG FÜR DEUTSCHDIDAKTIK**

Inaugural-Dissertation

**DER EINFLUSS DER EINGESTUFTEN TEXTE IM HINBLICK
AUF DEN GEMEINSAMEN EUROPÄISCHEN
REFERENZRAHMEN AUF DIE EINSTELLUNG, LEISTUNG, UND
PERMANENZ DES GELERNTEN DER
FREMSPRACHENSTUDENTEN
IM LESEUNTERRICHT**

Ayşe ARSLAN ÇAVUŞOĞLU

Betreuer

Prof. Dr. Fatih TEPEBAŞILI

Bu tez çalışması Necmettin Erbakan Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğü tarafından 161410002 numaralı proje ile desteklenmiştir.

(Diese Dissertation wurde von der Abteilung für die wissenschaftlichen Forschungsprojekte der Universität Necmettin Erbakan mit dem Projekt, nummeriert 161410002, finanziell unterstützt)

Konya – 2020

VORWORT

Bei der Entstehung dieser Arbeit drücke ich meinen besten Dank zuerst meinem Betreuer Herrn Prof. Dr. Fatih TEPEBAŞILI aus, der mir dieses Thema anvertraut, mich bei der Studie wissenschaftlich unterstützt und mir während der gesamten Promotionsphase mit Rat und Tat zur Seite gestanden hat.

Ebenfalls gilt mein besonderer und herzlicher Dank der Dozentin Dr. Saime ERBEN KEÇECİ für ihre nicht nur wissenschaftliche, sondern auch seelische Unterstützung.

Des Weiteren möchte ich mich bei Frau Doz. Dr. Füsün GÜLDEREN ALACAPINAR bedanken, die mich im Hinblick auf die Erziehungswissenschaften in das System der statistischen Untersuchung eingeführt und mich somit bei der statistischen Analyse der Daten vor falschen Schlußfolgerungen bewahrt hat.

Dem Experten Mehmet Sinan İYİSOY möchte ich meinen innigsten Dank ausdrücken, der mich fast ein ganzes Jahr grundlegende statistische Kenntnisse gelehrt und mir ermöglicht hat, meine Daten selbst zu analysieren, diesbezüglich die Grafiken zu erstellen.

Ebenfalls möchte ich meinen Dank meiner Kollegin und engen Freundin Seval ERDOĞAN für den fachlichen Austausch und die emotionale Unterstützung zum Ausdruck bringen.

Vor allem möchte ich meine Dankbarkeit an meine Familie aussprechen. An erster Stelle an meine Mutter, die mir immer beisteht und ihre Unterstützung gewährt. Zweitens danke ich meinem Mann, der mir emotional immer Beistand leistet. Und meinem kleinen Engel, Ahsen, danke ich am meisten, da ich sie aufgrund meiner Arbeit vernachlässigt habe und sie mir mit Verständnis entgegenkam.

Ich bin auch der „Abteilung für die wissenschaftlichen Forschungsprojekte“ der Universität Necmettin Erbakan dankbar für die finanzielle Unterstützung, die ich erhalten habe.

Schließlich möchte ich mich bei den Studentinnen, die im ersten Jahr an der Germanistikabteilung der Universität Necmettin Erbakan im Wintersemester des Jahres

2017-2018 studiert haben, für die Teilnahme an dem empirischen Teil dieser Arbeit bedanken.

Ayşe ARSLAN ÇAVUŞOĞLU
Konya, 2020



INHALTSVERZEICHNIS

VORWORT	i
INHALTSVERZEICHNIS	iii
TABELLENVERZEICHNIS	vii
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	ix
DOKTORA TEZİ KABUL FORMU	x
TEZ ÇALIŞMASI ORİJİNALLİK RAPORU	xi
BİLİMSEL ETİK SAYFASI	xii
ABKÜRZUNGEN	xiii
ZUSAMMENFASSUNG	xiv
ABSTRACT	xvi
1. EINLEITUNG	1
1.1. Aufbau und Ziel der Forschung.....	3
1.2. Problemstellung der Studie	3
1.3. Hypothesen der Forschung.....	4
1.4. Forschungsrelevanz	4
1.5. Probanden, Begrenzungen und Annahmen der Studie	4
1.6. Definitionen.....	5
1.7. Forschungsstand	6
2. THEORETISCHER RAHMEN	22
2.1. DER GEMEINSAME EUROPÄISCHE REFERENZRAHMEN	22
2.1.1. Entstehung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens	22
2.1.2. Die Bedeutung des GER	25
2.1.3. Die Zwecke des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen Für Sprachen (GER).....	27
2.1.4. Der Ansatz des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens	28
2.1.5. Die Niveaustufen des GER.....	32
2.1.5.1. Das europäische Sprachenportfolio (ESP).....	41

2.1.5.2. Das Profile Deutsch.....	43
2.1.6. Kritik am GER.....	43
2.2. LESEN.....	48
2.2.1. Zur Bedeutung des Lesens.....	48
2.2.2. Die Lesetheorien.....	51
2.2.2.1. Der Behavioristische Ansatz.....	52
2.2.2.2. Die Konstruktivistische Lesetheorie.....	54
2.2.2.3. Die Kognitive Lesetheorie.....	57
2.2.3. Der Strategiegebrauch und das Lesen.....	63
2.2.4. Lesestile.....	67
2.2.5. Lesekompetenz.....	69
2.2.6. Fremdsprachliches Lesen versus Muttersprachliches Lesen.....	72
2.3. EINGESTUFTE TEXTE.....	77
2.3.1. Zum Begriff „Text“.....	77
2.3.2. Die eingestuft Texten.....	78
2.3.2.1. Zur Begriffserklärung „der Eingestuften Texte“.....	80
2.3.2.2. Einstufungsprozess der Texte.....	84
2.3.3. Eingestufte Texte und Medien.....	85
2.3.4. Eingestufte Texte und Aktivitäten.....	90
3. METHODE.....	92
3.1. Forschungsmodelle.....	92
3.2. Versuchsgruppe.....	93
3.2.1. Bestimmung des Leseverständnisniveaus der Versuchsgruppe.....	93
3.2.2. Die Verteilung der Probanden.....	94
3.2.3. Einstellungsvortestscoren der Versuchsgruppe.....	95
3.2.4. Leistungsvortestscoren der Versuchsgruppe.....	96
3.3. Datenerhebung.....	96
3.3.1. Einstellungstest.....	97

3.3.1.1. Ziel der Einstellungsskalenentwicklung	98
3.3.1.2. Methodik der Entwicklung der Einstellungsskala.....	98
3.3.1.2.1. Stichprobenerhebung	98
3.3.1.2.2. Datenerhebung.....	98
3.3.1.2.3. Datenanalyse	99
3.3.1.3. Resultate und Diskussion.....	99
3.3.1.3.1. Explorative Faktorenanalyse.....	99
3.3.1.3.2. Reliabilität der entwickelten Einstellungsskala.....	100
3.3.1.4. Ergebnisse.....	101
3.3.2. Leistungstest (Leseverständnistest)	102
3.3.3. Schriftliche Stellungannahme.....	102
3.4. Datenanalyse der Forschung	103
3.5. Durchführungsphase der Forschung.....	104
4. BEFUNDE UND KOMMENTARE.....	108
4.1. Ergebnisse der ersten Hypothese.....	108
4.2. Ergebnisse der zweiten Hypothese	113
4.3. Ergebnisse der dritten Hypothese	113
4.4. Ergebnisse der vierten Hypothese	114
4.5. Ergebnisse der fünften Hypothese.....	117
4.6. Ergebnisse der sechsten Hypothese.....	118
4.7. Analysenergebnisse der Stellungnahmen der Experimentgruppe	119
5. ERGEBNISSE, DISKUSSIONEN UND VORSCHLÄGE.....	123
5.1. Schlussfolgerungen und Diskussion der ersten Hypothese.....	123
5.2. Schlussfolgerungen und Diskussion der zweiten Hypothese.....	124
5.3. Schlussfolgerungen und Diskussion der dritten Hypothese.....	124
5.4. Schlussfolgerungen und Diskussion der vierten Hypothese	124
5.5. Schlussfolgerungen und Diskussion der fünften Hypothese.....	125
5.6. Schlussfolgerungen und Diskussion der sechsten Hypothese.....	126

5.7. Schlussfolgerungen und Diskussion der Schriftlichen Stellungnahme	127
5.8. Vorschläge.....	128
GENİŞLETİLMİŞ TÜRKÇE ÖZET.....	130
LITERATURVERZEICHNIS.....	141
ANHÄNGE.....	154
ÖZGEÇMİŞ.....	195



TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 2.1: Kompetenzen	29
Tabelle 2.2: Gemeinsame Referenzniveaus: Globalskala	36
Tabelle 2.3: Kannbeschreibungen	37
Tabelle 2.4: Beurteilungsraster zur mündlichen Kommunikation	39
Tabelle 2.4: Die Verarbeitung der eingestuften Texte	89
Tabelle 2.5: Die Skala für das Lesen.....	90
Tabelle 3.1: das experimentelle Model der Studie.....	92
Tabelle 3.2: Einstufungstestscores der Versuchsgruppe.....	93
Tabelle 3.3: Verteilung der Probanden.....	95
Tabelle 3.4: Einstellungsvortestscores der Versuchsgruppe	95
Tabelle 3.5: Leseverständnis--Vortestscores der Versuchsgruppe	96
Tabelle 3.6: Die Datenerhebungsmethoden und Materialien der Experiment- und Kontrollgruppe.....	97
Tabelle 3.7: Varianz und Faktorenbelastung für die Skala zum „Einstellungen zum Lesen von Deutschen Texten“	100
Tabelle 3.8: Cronbach's Alfa Wert von der Skala	101
Tabelle 3.9: Erfasste Daten und Analysemethoden.....	104
Tabelle 3.10: wöchentliche Themen.....	105
Tabelle 3.11: Der Stundenplan.....	106
Tabelle 4.1: ANOVA-Ergebnisse der Einstellungstestscores	108
Tabelle 4.2: Statistische Werte der Einstellungstestscores der Kontroll und Experimentgruppe.....	108
Tabelle 4.3: Die Ergebnisse des Einstellungsvortests und -nachtests der Experimentgruppe.....	113

Tabelle 4.4: Die Ergebnisse des Einstellungsvortests und -nachtests der Kontrollgruppe.....	114
Tabelle 4.5: ANOVA-Ergebnisse der Leistungstestscoren	115
Tabelle 4.6: (Least Squares Means) LSM-Ergebnisse	115
Tabelle 4.7: Analysevariablen.....	115
Tabelle 4.8: Leistungsvortest und -nachtest Ergebnisse der Experimentgruppe	118
Tabelle 4.9: Leistungsvortest und -nachtest Ergebnisse der Kontrollgruppe	118
Tabelle 4.10: Der Prozent und die Frequenz der Studentenmeinungen zu „eingestufte Texte“.....	120



ABBILDUNGSVERZEICHNIS






Abbildung 2.1: Sprachniveaus nach GER.....	34
Abbildung 2.2: Sprachniveaus nach GER in den Goethe Instituten.....	35
Abbildung 2.3: Lesen ist keine bloße Bedeutungsentnahme.....	49
Abbildung 2.4: Lesen ist aktive Konstruktion einer Textbedeutung.....	50
Abbildung 2.5: Ein Beispiel aus dem Bildschirm von Profil Deutsch CD Version 2.0.....	85
Abbildung 4.1: Boxplot der Einstellungsscores des Vor- und Nachtests.....	109
Abbildung 4.2: Grafik der Scores der Einstellungsvortest und -nachtests.....	110
Abbildung 4.3: Histogramm der Scores der Einstellungsvortests.....	111
Abbildung 4.4: Histogramm der Scores der Einstellungsnachtests.....	112
Abbildung 4.5: Boxplot der Leistungstests der Experiment- und Kontrollgruppe.....	116
Abbildung 4.6: Interaktionsplot der Leistungstests der Experiment- und Kontrollgruppe.....	117

 KONYA	T.C. NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü	 NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
--	---	--

DOKTORA TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Ayşe ARSLAN ÇAVUŞOĞLU
	Numarası	128304023011
	Ana Bilim Dalı	Yabancı Diller Eğitimi
	Bilim Dalı	Alman Dili Eğitimi
	Programı	Doktora
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Fatih TEPEBAŞILI
	Tezin Adı	Der Einfluss der Eingestuften Texte im Hinblick auf den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen auf die Einstellung, Leistung, und Permanenz des Gelernten der Fremdsprachenstudenten im Leseunterricht

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan “ Der Einfluss der Eingestuften Texte im Hinblick auf den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen auf die Einstellung, Leistung, und Permanenz des Gelernten der Fremdsprachenstudenten im Leseunterricht” başlıklı bu çalışma 20/01/2020 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Ünvanı, Adı Soyadı	Danışman ve Üyeler	İmza
Prof. Dr. Fatih Tepebaşılı	Danışman	
Prof. Dr. Ali Osman Öztürk.	Üye	
Prof. Dr. Dalım Çiğdem Ünal	Üye	
Prof. Dr. Yılmaz Koç	Üye	
Doç. Dr. Erdiñç Yücel	Üye	

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Der Einfluss der Eingestuften Texte im Hinblick auf den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen auf die Einstellung, Leistung, und Permanenz des Gelernten der Fremdsprachenstudenten im Leseunterricht başlıklı tez çalışmamın İç Kapak, Özetler, Ekler ve Ana Bölümlerden (Giriş, Alan Yazın, Yöntem, Bulgular, Tartışma, Sonuçlar ve Öneriler) oluşan toplam 212 sayfalık kısmına ilişkin, 27.01.2020 tarihinde tez danışmanım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı %15 olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez kabul sayfası hariç,
2. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç,
3. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç,
4. Önsöz hariç,
5. İçindekiler hariç,
6. Simgeler ve kısaltmalar hariç,
7. Kaynakça hariç
8. Özgeçmiş hariç,
9. Alıntılar dâhil,
10. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına göre intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

29.01.2020

Ayşe Arslan ÇAVUŞOĞLU

Prof. Dr. Fatih TEPEBAŞILI

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu,planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynakça listesine eklendiğini beyan ederim.

29.01.2020

Ayşe ARSLAN ÇAVUŞOĞLU



ABKÜRZUNGEN

- ADOÇ** : Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı
- Bzw.** : Beziehungsweise
- DaF** : Deutsch als Fremdsprache
- d.h.** : das heißt
- EFL** : English as a Foreign Language (Englisch als Fremdsprache)
- ESP** : Europäisches Sprachenportfolio
- Etc.** : et cetera
- GER** : Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen
- Usw.** : und so weiter
- z.B.** : zum Beispiel

ZUSAMMENFASSUNG

Institut für Erziehungswissenschaften

Abteilung für Deutschdidaktik

Inaugural-Dissertation

DER EINFLUSS DER EINGESTUFTEN TEXTE IM HINBLICK AUF DEN GEMEINSAMEN EUROPÄISCHEN REFERENZRAHMEN AUF DIE EINSTELLUNG, LEISTUNG, UND PERMANENZ DES GELERNTEN DER FREMSPRACHENSTUDENTEN IM LESEUNTERRICHT

Ayşe ARSLAN ÇAVUŞOĞLU

Die Türkei hat an dem Sokrates-Projekt mit der Entscheidung des Europarates (nummeriert 253/2000 / EG) am 24. Januar 2000 für gemeinsame Übungen in Europa teilgenommen. Fremdsprachenunterricht- bzw. zweite Fremdspracheunterrichtspraxis der europäischen Länder ist daher auch in der Türkei akzeptiert worden. Fremdsprachenunterricht in den europäischen Ländern wird entsprechend der Bildungspolitik von der „Abteilung für moderne Fremdsprachen des Europarates“ vollzogen. Diese Abteilung, die einen gemeinsamen Standard, gemeinsame Kriterien und eine gemeinsame Fremdsprachenunterrichtspolitik in Europa entwickeln will, erstellt „Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen“. Heute wird die Fremdsprachenunterrichtspolitik in allen europäischen Ländern auf der Grundlage dieses Rahmenprogramms durchgeführt. Dieses Bewertungssystem baut sich auf Niveaus (A1, A2 (Anfänger), B1, B2 (Mittelstufe) und C1, C2 (Fortgeschrittene)) auf. Mit dieser Regelung werden fremdsprachige Schulungsmaterialien dementsprechend vorbereitet.

Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen (GER) bietet diese Einstufung nicht nur als einzelne Sprachen, sondern auch als einzelne Fertigkeiten wie Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen. Man kann durch den Referenzrahmen die Sprachkenntnisse mit dem internationalen Standard festlegen. Und die bestätigten Sprachkenntnisse können in allen Ländern Europas anerkannt werden. Dadurch werden Sprachkenntnisse objektiv messbar, international vergleichbar und bieten die Möglichkeit, Wettbewerber aus unterschiedlichen Ländern miteinander zu vergleichen.

Die Sprachniveaus des GER wurden für jede aller Sprachfertigkeiten reguliert. Diese Regulierung spiegelt sich im Lesebereich bzw. Lesetexte wider. Weil GER bei der Sprachlehre die gemeinsamen Kriterien geschaffen hat, orientieren sich alle Fremdsprachen als Ausgangspunkt an diesen Kriterien. Die Aneignung der gemeinsamen Kriterien bei der Fremdsprache hat ermöglicht, die Verschwendung von viel Zeit, Energie, Geld bei der Einstufung der Texte und die Unangemessenheit der Textinhalte, -struktur und -themen für die Fremdsprachenleser zu beheben.

In dieser Forschung wurde darauf abgezielt, den Beitrag der gemäß den vom Europäischen Rat festgelegten Niveaus klassifizierten Texte und der nach der traditionellen Methode ausgewählten Texte zu Leistungen der Sprachlernenden und Permanenz des Gelernten, quantitativ zu bestimmen und mit den Studentenmeinungen zu unterstützen. Zu diesem Zweck nahmen 44 Studierende (darunter 22 Männer und 22 Frauen), die an der Necmettin-Erbakan-Universität, Deutsch auf Lehramt studieren, an dieser Studie teil. Ein 8-wöchiger Leistungstest wurde angewendet, um die Änderungen an den Studentenleistungen nach dem 8-wöchigen Seminar zu messen. Um die Permanenz des Gelernten zu messen, wurde nach 21 Tagen erneut ein Leistungstest durchgeführt. Das gemischte Modell von ANOVA wurde für die Datenanalyse im Analyseprogramm R verwendet. Dem Forschungsergebnis bzw. dem verzögerten Nachtest zufolge zeigt die Experimentgruppe einen signifikanten Unterschied im Zeitverlauf von der

Kontrollgruppe. Mit anderen Wörtern haben die eingestuft Texte einen großen Beitrag zur Speicherung der neu Gelernten im Gedächtnis. So können die eingestuft Texte als wichtige Lesematerialien im fremdsprachlichen Leseunterricht bezeichnet werden.

Schlüsselwörter: Eingestufte Texte, Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen, Leseverständnis, Leistungstest.



ABSTRACT

Department of Foreign Languages

German Teaching

PHD Dissertation

THE EFFECET OF THE USING TEXTS LEVELLED REGARDING THE COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE ON THE STUDENT ATTITUDE PERFORMANCE AND THE RETENTION OF LEARNING

Ayşe ARSLAN ÇAVUŞOĞLU

Turkey participated in the Socrates project with the Council of Europe Decision (numbered 253/2000 / EC) on 24 January 2000 for common exercises in Europe. Foreign language teaching and second foreign language teaching practice in European countries have been accepted in Turkey too. Foreign language teaching in European countries is carried out regarding the educational policy of the "Department of Modern Languages of the Council of Europe". This unit, which seeks to develop a common standard, common criteria and a common foreign language teaching policy in Europe, prepares "The Common European Framework of Reference for Languages". Today, foreign language teaching policy is implemented in all European countries on the basis of this framework.. This rating system is built on levels A1, A2 (basic user), B1, B2 (independent user) and C1, C2 (proficient user).

With this regulation, foreign language training materials are prepared accordingly.

Students should acquire four basic skills (reading, writing, listening and speaking) to master a foreign language well. The acquisition of these four basic skills takes place through their integration and interdependence. The development of the speech act first requires the development of listening comprehension. And improving listening comprehension depends on speaking ability. Likewise, the development of writing and reading skills also takes place in interaction with each other. On the whole, the combination of these four skills leads to mastering a foreign language.

There are many studies that have the purpose to teach effectively a foreign language regarding the four skills. But most of these studies are in English. Each language has its own reading strategies, as well as its own teaching and learning strategies. So far, only a limited number of researches on reading in German exist in Turkey. Moreover, almost half of this research is theoretical.

Today, reading proves to be an indispensable part of human life. By reading one can think better, on the other hand, one can learn to form criticism and to accept criticism. Reading is a process in which the signs and symbols are perceived by the eyes and ears, interpreted by the brain in an interpretive way. Through reading, people can reach different sources of new information, events and experiences. Therefore, this competence includes learning, analysis and interpretation.

Because reading is so important when learning a foreign language, the students at the German Language Teaching Program receive two years of "reading skills" and "extended reading and writing skills" seminars. So reading is one of the most important parts of the curriculum. Students take part in reading lessons for a total of 4 semesters, but the reading comprehension level of the students is not satisfactory.

Therefore this study is aimed to focus on improving students' reading skills. Considering that it can contribute to the development of reading skills, levelled texts prepared within the context of common European framework for languages were used as research material.

The contribution of the Texts which were processed according to the levels determined by European Council, on Achievement, and Retention of Language learners in German reading lessons, was intended to measure compared to the texts handled with traditional method quantitatively and to be supported with the students' views. In accordance with this purpose, 44 students (including 22 males and 22 females), who are enrolled in the Department of Foreign Language Teaching of the University of Necmettin Erbakan, participated in this study. An 8-week course success test was applied to measure the change in students' performance after the 8-week course. In order to measure the permanence of the information, a retention test was performed again after 21 days. Mixed model ANOVA was used for data analysis in Analysis program R. According to the result of the research, the experimental group made a significant difference over time compared to the control group.

Keywords: Common European Framework of References for Languages, Leveled Texts, Reading Comprehension, Success Text.



1. EINLEITUNG

Die Türkei hat an dem Sokrates-Projekt mit der Entscheidung des Europarates (nummeriert 253/2000 / EG) am 24. Januar 2000 für gemeinsame Übungen in Europa teilgenommen¹. Fremdsprachenunterricht- bzw. zweite Fremdspracheunterrichtspraxis der europäischen Länder ist daher auch in der Türkei akzeptiert worden. Fremdsprachenunterricht in den europäischen Ländern wird entsprechend der Bildungspolitik von der „Abteilung für moderne Fremdsprachen des Europarates“ vollzogen. Diese Abteilung, die einen gemeinsamen Standard, gemeinsame Kriterien und eine gemeinsame Fremdsprachenunterrichtspolitik in Europa entwickeln will, erstellt „Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen“. Heute wird die Fremdsprachenunterrichtspolitik in allen europäischen Ländern auf der Grundlage dieses Rahmenprogramms durchgeführt. Dieses Bewertungssystem baut sich auf Niveaus (A1, A2 (Anfänger), B1, B2 (Mittelstufe) und C1, C2 (Fortgeschrittene)) auf. Mit dieser Regelung werden fremdsprachige Schulungsmaterialien dementsprechend vorbereitet.

Die Studenten sollen sich vier grundlegende Fähigkeiten (Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen) aneignen, um eine Fremdsprache gut zu beherrschen. Der Erwerb dieser vier grundlegenden Fertigkeiten vollzieht sich durch deren Wechselbeziehung zueinander. Für die Entwicklung des Sprechakts ist zuerst die Entwicklung des Hörverstehens erforderlich. Und die Verbesserung des Hörverstehens hängt von der Sprechfertigkeit ab. Ebenso erfolgt die Entwicklung der Schreib- und Lesefertigkeiten auch im Zusammenspiel miteinander. Im Ganzen führt die Kombination dieser vier Fertigkeiten dazu, eine Fremdsprache zu beherrschen.

Es gibt viele Forschungen und Studien, die den Zweck verfolgen, eine Fremdsprache hinsichtlich der vier Fertigkeiten effektiv zu lehren. Aber die meisten dieser Studien beziehen sich auf Englisch. Jede Sprache hat ihre eigenen Lesestrategien, so wie auch eigene Lehr- und Lernstrategien. In der Türkei existiert bislang nur eine begrenzte Anzahl von Forschungen über das Lesen auf Deutsch, wenn man einen Blick auf sogenannte Untersuchungen wirft (Balcı, 1994; Bakır 2013; Çakır 1999; Çebi 2014;

¹ <http://adp.meb.gov.tr/nedir.php> zugriffsdatum: 18.02.2016

Demiryay, 2009; Erözdemir, 2006; Kır 1992; Köksoy 1989; Özenici 2007; Tuğlu, 2011; Tuncalı 2013). Außerdem ist fast die Hälfte dieser Forschungen nur theoretischer Natur.

Da die Fertigkeit Lesen die Hauptquelle für den Input einer zweiten Sprache ist und anspruchsvolle Prozesse wie Koordination, Konzentration, Wahrnehmung und Auffassung beinhaltet, sind die Lesestrategien entscheidende Faktoren für einen Fremdsprachenunterricht (Kern, 1989). Studien, die über das Lesen in einer zweiten Sprache durchgeführt wurden, zeigen, dass die geeignete Strategielehre für die Konzeptentwicklung positive Auswirkungen auf die Schülerleistungen hat (Sönmez Genç und Ünal, 2017; Cotterall, 1991; Kern, 1989). Heute erweist sich das Lesen als unverzichtbarer Teil des menschlichen Lebens. Durch das Lesen kann man besser nachdenken, nebenher kann man lernen, eine Kritik zu bilden und Kritik anzunehmen. Lesen ist ein wichtiger Faktor, der die Innenwelt des Menschen ausbaut, die Persönlichkeit gestaltet und den Menschen mit anderen verbindet (Demirel, 2000: 61). Nach Dökmen (1994: 15) bedeutet das Lesen nicht, bloße Wörter und Sätze zu sehen; geistige Aktivitäten außerhalb des Sehens sind erforderlich, um verstehend lesen zu können. Lesen ist eine kognitive Aktivität, also ein Denkprozess. Lesen ist ein Prozess, in dem die durch Augen und Ohren wahrgenommenen Zeichen und Symbole vom Gehirn interpretierend bewertet werden. Durch die Lesekompetenz können die Menschen verschiedene Quellen von neuen Informationen, Ereignissen und Erfahrungen erreichen. Deshalb beinhaltet diese Kompetenz Lernen, Analyse und Interpretation. Aytaş erklärt die Wichtigkeit des Lesens: „Lesen ist eine komplexe Tätigkeit, die aus den Bewegungen der fünf Sinne und den Bemühungen des Geistes besteht. Und Lesen enthält einen langen und schwierigen Prozess, die Konzepte zu verstehen. Das, was wir gelernt haben, erwerben wir in der Regel zu 1% durch den Geschmacksinn, zu 1,5% durch den Tastsinn, zu 3,5% durch den Geruchsinn, zu 11% durch Hören und zu 83% durch Sehen. Auf der Basis dieser Daten kann man sagen, dass Lesen, das den Seh- und Hörsinn betrifft, einen erheblichen Anteil von 94% am Lernen hat (2005: 462).“

Weil das Lesen so wichtig beim Lernen einer Fremdsprache ist, erhalten die Studenten an der Germanistikabteilung für Lehramt zwei Jahre lang die Seminare „Lesekompetenz“ und „Erweiterte Lese- und Schreibkompetenz“. Also ist das Lesen einer der wichtigsten Teile, den das Curriculum beinhaltet. Die Studenten nehmen

insgesamt 4 Semester am Leseseminar teil, trotzdem ist das Leseverständnisniveau der Studenten nicht befriedigend.

1.1. Aufbau und Ziel der Forschung

Die vorliegende Arbeit besteht aus einem theoretischen und empirischen Teil. Im theoretischen Teil werden die Begriffe „Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen“, „Lesen“ und „Eingestufte Texte“ mit ihren Untertiteln ausführlich bearbeitet. Im empirischen Teil wird der Beitrag der eingestuften Texte und der nach der traditionellen Methode behandelten Texte zu Einstellungen, Leistungen und Permanenz des Gelernten von Sprachlernenden quantitativ gemessen. In erster Linie wird eine Einstellungsumfrage für die Studenten in der Experiment- und in der Kontrollgruppe durchgeführt. In der Abfolge werden Leistungstests vollzogen und die Ergebnisse beider Gruppen miteinander verglichen und kommentiert. Mit den an der experimentellen Gruppe teilnehmenden Studenten werden Gespräche über die eingestuften Texte geführt. Auf diese Weise können die Vor- und Nachteile der eingestuften Texte ans Licht gebracht werden.

Diese Studie zielt darauf ab, den Beitrag der gemäß den vom Europäischen Rat festgelegten Niveaus klassifizierten Texte und der nach der traditionellen Methode ausgewählten Texte zu Einstellungen und Leistungen von Sprachlernenden zu bestimmen. Außerdem ist diesbezüglich eine Einstellungsskala zum Lesen auf Deutsch entwickelt worden.

1.2. Problemstellung der Studie

Basierend auf den oben hervorgehobenen Aussagen kann der Problemsatz wie folgt gebildet werden:

Gibt es einen signifikanten Unterschied zwischen den Testscoren der Kontroll- und Experimentgruppe, die mit den eingestuften Texten gelehrt und nicht gelehrt wird.

Sub-Problem der Studie

Das folgende Subproblem wurde in Abhängigkeit von dem oben erwähnten Problemsatz entwickelt:

Was sind die Meinungen der Studenten in der Experimentgruppe über die eingestuften Texte?

1.3. Hypothesen der Forschung

Im Rahmen der vorgelegten Untersuchung werden folgende Hypothesen aufgestellt.

1) Die Statistische Tendenz im Laufe der Zeit der erreichten Scoren aus Einstellungstestergebnissen von Experiment- und Kontrollgruppe ist signifikant.

2) Es gibt einen signifikanten Unterschied zwischen Einstellungsvortest- und Einstellungsnachtestscoren der Studenten in der Experimentgruppe.

3) Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen Einstellungsvortest- und Einstellungsnachtestscoren der Studenten in der Kontrollgruppe.

4) Die Statistische Tendenz im Laufe der Zeit der erreichten Scoren aus Leistungstestergebnissen von Experiment- und Kontrollgruppe ist signifikant.

5) Es gibt einen signifikanten Unterschied zwischen Leistungsvortest- und Leistungsnachtestscoren der Studenten in der Experimentgruppe.

6) Es gibt einen signifikanten Unterschied zwischen Leistungsvortest- und Leistungsnachtestscoren der Studenten in der Kontrollgruppe.

7) Die Studenten entwickeln positive Meinungen über die eingestuften Texte.

1.4. Forschungsrelevanz

In der Türkei soll der empirische Teil der Arbeit ein Beitrag zur Realisierung der Beschlüsse des Europäischen Sprachrates sein und damit kann die vorliegende Forschung zur Bestimmung der Praktikabilität des GER für unser Land beisteuern.

1.5. Probanden, Begrenzungen und Annahmen der Studie

Die Arbeitsgruppe der Forschung besteht aus insgesamt 44 Fremdsprachenlehrerkandidatinnen, die im ersten Jahr an der Germanistikabteilung der Universität Necmettin Erbakan studieren (Nebenbei nehmen 156

Deutschlehrerkandidaten aus verschiedenen Semestern ihres Studiums an der Studie bei der Entwicklung der Einstellungsskala teil).

Die Untersuchung beinhaltet nur die Lesekompetenz von den Grundfertigkeiten für Fremdsprachenausbildung (Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen) und wird nur ein Semester lang durchgeführt, obwohl das vierjährige Curriculum vier Module (Semester) für Lesekompetenz umfasst.

Bei der Durchführung des empirischen Teils wird angenommen, dass die Studenten die Fragebogen richtig beantwortet und ausgefüllt haben.

1.6. Definitionen

Die Definitionen, die im Rahmen der Studie für wichtig gehalten werden, sind wie folgt angegeben:

Eingestufte Texte: die Texte, die nach dem „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen“ nach bestimmten Kategorien eingestuft werden.

Leistungstest: der Test zur Bestimmung des Leseverständnisniveaus

Einstellungstest: der Test zur Bestimmung der Meinungen über das Lesen auf Deutsch.

Vortest: erste Datenerhebung bei Durchführung dieser Untersuchung. Er wird vor dem Versuch benutzt, um die Einstellungs- und Leistungsniveaus der Studenten zu messen.

Nachtest: Nach dem 8-wöchigen Unterricht wird er benutzt, um zu messen, wie viel die Studenten gelernt haben.

Verzögerter Nachtest: 21 Tage nach dem Nachtest (21 Tage ohne Unterricht) wird er benutzt, um zu messen, ob das Gelernte im Gedächtnis gespeichert worden ist oder nicht.

1.7. Forschungsstand

Die im Folgenden vorgestellten Arbeiten bezüglich des Lesens, der Einstellungsskalen und des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen können im Rahmen der vorliegenden Forschung dazu dienen, einen Überblick über den derzeitigen Forschungsstand zu vermitteln.

Weil die vorliegende Arbeit auf der Basis von eingestuften Texten aufgebaut ist, und somit zu dem GER nah liegt, möchten wir zuerst diesbezügliche Studien vorstellen.

-Deygers, Bart; Zeidler, Beate; Vilcu, Dina; Carlsen, Cecilie Hannes (2018): One Framework to Unite Them All? Use of the CEFR in European University Entrance Policies

Mit einer qualitativen Forschung zielen die Forscher darauf ab, einen Überblick über die Anforderungen an die Hochschulzugangssprache für ausländische L2-Studenten in 28 europäischen Ländern oder Regionen mit einer autonomen Bildungspolitik zu bieten und die Auswirkungen des GER auf die europäischen Hochschulzugsrichtlinien, -tests und -tester zu ermitteln. Die Studie basiert auf strukturierten Interviews mit 30 Befragten, die an der Entwicklung von Hochschulzugangstests beteiligt sind, und sich mit den Hochschulzugsrichtlinien in ihrem Kontext auskennen.

Die Ergebnisse zeigen, dass der GER bei Tests für Hochschulzugangssprachen in Europa allgegenwärtig ist und dass B2 in diesem Zusammenhang die häufigste verwendete Stufe ist. Die Daten zeigen auch, dass die Verwendung von normativen GER sehr verbreitet ist und dass die GER-Niveaus in vielen Zusammenhängen zu Marketingzwecken oder zur Kontrolle der Zulassung von Universitäten missbraucht werden.

-Harsch, Claudia (2005): „Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen: Leistung und Grenzen. Die Bedeutung des Referenzrahmens im Kontext der Beurteilung von Sprachvermögen am Beispiel des Semikreativen Schreibens im DESI- Projekt“

In ihrer Dissertation zielt Harsch darauf ab, die Schlüsselbegriffe des GER „Sprache“, „Lernen“, „Lehren“, „Beurteilen“ auf einen Skalenansatz hin zu analysieren. Auf der Grundlage dieser Analysen versucht sie die Bedeutung des GER bei Erstellung und Auswertung von Tests am Beispiel des semikreativen Schreibens im DESI- Projekt (eine Schulleistungsstudie) zu konkretisieren und beurteilen. Die positiven und kritischen Aspekte des GER ans Licht bringend, leistet sie einen Beitrag zu Weiterentwicklung des GER.

-Demir, Devran; Genç, Ayten (2016): Kamu Personeli Dil Sınavının Ortak Başvuru Metni Seviyeleri Çerçevesinde İncelenmesi

Demir und Genç haben in ihrem Beitrag versucht, (KPDS) die Staatsexamina für Fremdsprachen, die zwischen 1990 und 2013 in der Türkei durchgeführt wurden und heute einen anderen Namen haben, zu analysieren und in Bezug auf GER zu bewerten. Zunächst haben die Forscher Prüfungsmaßstäbe entwickelt, um das Niveau der KPDS-Fragen zu Grammatik und Vokabeln zu beurteilen. Basierend auf entwickelten Maßstäben haben sie 80 Fragen in den Examina (samt fünf Antwortmöglichkeiten für jede Frage) analysiert.

Laut den Ergebnissen ihrer Forschung wurde bestätigt, dass das 2011-Staatsexamen für Deutsch im Herbstsemester hinsichtlich der Grammatik den Stufen A und B, in Bezug auf Vokabeln den Stufen B oder C entsprach, wodurch der Schwierigkeitsgrad der Fragen erhöht wurde. Sie haben den Schluss gezogen, dass das Examen für Deutsch hinsichtlich des Vokabulars den Stufen B und C äquivalent ist. In Anbetracht dieser Erkenntnisse haben sie vorgeschlagen, dass die in den von YÖK und ÖSYM angegebenen Äquivalenztabelle enthaltenen A1- und A2 Äquivalenzen entfernt werden.

-Kul, Öznur (2009): An Analysis Of The Language Levels Of The Eighth (8th) Graders In State Primary Schools In Turkey According To Common European Framework Criteria And Content

Kul (2009) hat eine ähnliche Studie mit der vorliegenden Arbeit durchgeführt und in ihrer Studie darauf abgezielt, die Schreib- und Lesefähigkeiten der Schüler der 8. Klasse in Grundschulen hinsichtlich des GER zu untersuchen, die abhängig von dem nationalen Bildungsministerium in der Türkei sind. Sie hat das von dem

Bildungsministerium vorgelegte Curriculum für den Englischunterricht behandelt und es mit dem Inhalt und den A2 Niveaukriterien des GER verglichen. Einen Fragebogen und eine Prüfung hat sie gemäß den Kriterien und dem Inhalt des gemeinsamen europäischen Rahmens durchgeführt und die Ergebnisse ausgewertet. Nach den Analysenergebnissen des Fragebogens haben 23 % der Befragten gesagt, dass sie sich erfolglos gefühlt haben. Und nur 5 % der Probanden haben die Prüfung bestanden.

Kul (2009) hat auch geäußert, dass gemäß den Ergebnissen ihrer Studie das von dem Bildungsministerium vorgelegte Curriculum für den Englischunterricht den A2 Niveaukriterien und dem Inhalt des GER entspricht. Sie hat betont, dass dringende Maßnahmen ergriffen werden sollen, um den Bedarf an Fortbildungsgelegenheiten sowie an Büchern, Inhalten, Methoden und aktuellen Entwicklungen von Fremdsprachenlehrern zu decken.

-Sunengin Çakır, Şebnem Zeliha (2013): Fransızca Öğretiminde Avrupa Ortak Başvuru Metni Uygulamalarının Dinlediğini Anlama Becerisine Etkisi

In ihrer Dissertation bezweckt Çakır zusätzlich zu einem gemäß dem GER entwickelten Sprachprogramm, den Einfluss eines Sprachunterrichtsprogramms auf die Hörverständnisfähigkeit der Studenten auf dem Niveau B1 zu untersuchen, das durch Materialien zum Hörverständnis unterstützt wird. Die Versuchsgruppe besteht aus den Probanden, die in den Studienjahren 2011-2013 Französisch als Fremdsprache in TÖMER an der Universität Ankara studieren und auf dem Sprachniveau B1 sind. Nach den Forschungsergebnissen ihrer Studie zeigen die Experimentgruppenscores einen signifikanten Unterschied zugunsten des Nachtests.

-Tandiroğlu, Işıl (2008): Exploring The Perceptions Of Teachers About Their Current And Desired Competencies Identified By Cef And Elp: A Case Study

Tandiroğlu hat mit ihrer Studie darauf abgezielt, die erforderlichen Lehrerkompetenzen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) und des englischen Sprachenportfolio (ELP) in der Umsetzung zu untersuchen und diesbezüglich Wahrnehmungen von Lehrern ans Licht zu bringen.

Die Forschungsergebnisse zeigten, dass sich die befragten Lehrer im Hinblick auf die erforderlichen Lehrerkompetenzen für sehr kompetent halten, jedoch darin Experten sein möchten. Ein anderes Ergebnis war, dass sie diese Kompetenzen als sehr wichtig erachtet haben.

-İşisağ, Korkut Uluç (2008): Sözlü İletişim Becerilerinin Gelişiminde Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Uygulamalarının Başarıya, Tutuma Ve Kalıcılığa Etkisi

In seiner Forschung hat İşisağ darauf abgezielt, die Auswirkung des GER auf die Leistung, Einstellung und die Permanenz des Gelernten in den mündlichen Kommunikationsfertigkeiten herauszustellen.

Nach den Ergebnissen seiner Forschung hat er geäußert, dass die Anwendung von GER einen neuen und effektiven Ansatz für den Fremdsprachenunterricht bietet, daher kann dieser Ansatz für Fremdsprachenlernende einfach und effektiv sein.

-Cebeci, Nur (2006): The Effectivity Of Task-Based Activities On Vocabulary Competence Designed In Accordance With The Common European Framework

Mit ihrer Studie versucht Cebeci, die Effektivität des aufgabenbezogenen Sprachunterrichtes auf der Basis von GER durch Vergleich mit dem traditionellen Sprachunterricht herauszufinden.

Nach ihren Ergebnissen hatten aufgabenorientierte Aktivitäten für Englischkurse der 6. Klasse einen positiven Effekt auf die Entwicklung der lexikalischen Kompetenz der Lernenden. Außerdem wurden beide Methoden im Vokabeltraining effektiv gefunden, während es einen signifikanten Unterschied zwischen der Experimentgruppe und Kontrollgruppe gab. So war die experimentelle Gruppe im Vokabular deutlich besser als die Kontrollgruppe.

-Dağ, Ayşe (2008): Assessing Turkish Students' Performance in English as a Foreign Language at Secondary Level within Common European Framework

Die Studie von Dağ zielte darauf ab, die Schülerleistungen im Sekundarbereich (1. Klasse) auf englischer Sprache im Rahmen des Gemeinsamen Europäischen

Referenzrahmens für Sprachen (GER) und die Qualitäten von Lehrbüchern zu untersuchen, die in Fremdsprachenkursen in diesem Fach verwendet werden.

Analysierte Daten lieferten die Erkenntnisse, dass die Leistungen der Schüler auf Englisch als Fremdsprache in der Schulzeit stiegen, aber mit dem Niveau GER A2 wie erwartet im Lehrplan immer noch nicht vergleichbar waren. Jedoch andere Feststellungen zur Selbsteinschätzung von den Schülern gaben an, dass die Selbsteinschätzung der Schüler von Anfang bis zum Ende der Schulzeit abnahm. Als Ergebnis ihrer Studie hat sie ausgedrückt, dass dringende Maßnahmen zu ergreifen sind, um die Probleme beim Fremdsprachenlernen und Englischunterricht in Sekundarschulen im Hinblick auf mehrsprachige und multikulturelle Lehrpläne, Lehrbücher, Inhalte, Methodik und Fortbildung von Fremdsprachenlehrern zu lösen.

-Schneider, Günther (2005): „Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen“ als Grundlage von Bildungsstandards für die Fremdsprachen- Methodologische Probleme der Entwicklung und Adaptierung von Kompetenzbeschreibungen

In seinem Beitrag vollzog Schneider eine kurze Erläuterung des Referenzrahmens, nahm dessen Kompetenzmodell zur Hand und erläuterte, wie die Kompetenzniveaus entwickelt worden sind. Mit Hilfe von Beispielen versuchte er die Probleme, die beim Gebrauch von Niveaubeschreibungen auftreten können, ans Licht zu bringen und dazu Vorschläge zu machen. Außerdem erläuterte er die verschiedenen ergänzenden und stützenden Forschungen um GER.

-Erol, Alper Yasin (2013): Developing The Reading Skill Objectives In Accordance With Common European Framework

In seiner Magisterarbeit hat Erol bezweckt, mit den beschreibenden und deskriptiven Skalen im Kontext von GER vergleichend, mit den Lektoren in der Vorbereitungsklasse an der Universität Zirve zweistufig zu bewerten und die erhaltenen Daten durch Fokusgruppeninterview erneut zu analysieren und darüber zu berichten.

Nach den Ergebnissen hat er vorgeschlagen, die Leseunterrichtsziele für die praktische Anwendung zu aktualisieren und auf die authentischen Bedingungen des täglichen Lebens auszurichten.

-Coşkun, Osman (2013): La Place De La Compétence Écrite Dans Les Nouvelles Approches De L'enseignement De Français Langue Étrangère: Le Cadre Européen Commun De Référence Pour Les Langues Et La Réalisation De La Perspective Actionnelle

Mit seiner Doktorarbeit hat Coşkun versucht, den Beitrag des handlungsorientierten Ansatzes im Kontext von GER zu Schreibfertigkeiten zu erforschen. Zu diesem Zweck hat er seinen Versuch in den Vorbereitungs- und ersten Semestern von vier verschiedenen Universitäten (Hacettepe, Bilkent, Ankara, Gazi) durchgeführt.

Von den Lektoren- und Studentenmeinungen ausgehend hat er zum Ausdruck gebracht, dass der im Rahmen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprache vorgestellte handlungsorientierte Ansatz immer noch methodische Schwierigkeiten aufweist. Nach ihm müssen die Pädagogen und Forscher an den Vorteilen und Mängeln dieses Ansatzes bei der Anpassung an das Fach arbeiten.

-H. A. L De, J. John (1995): The Need for Standards in Language Education

In seinem Paper nimmt John den Entwicklungsprozess von „der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen“ bis 1995 unter die Lupe. Er hebt in seinem Beitrag hervor, dass der Hauptgrund für das Entstehen eines solchen Rahmens davon ausgeht, dass der Bedarf an Fremdsprachen zwischen dem Bildungssystem und der Gesellschaft nicht richtig gedeckt werden kann. Im Übrigen äußert er seine Vermutungen über die zukünftigen Ziele und deren Einflüsse auf Sprachlernprozesse. Nebenbei bringt er zum Ausdruck, dass die Beschlüsse von GER ein Versuch seien, um die erforderliche Rationalisierung der Fremdsprachenausbildung zu erreichen.

-Hallan, Kim (2006): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen als Orientierung für den Fremdsprachenunterricht in Korea

Hallan versucht mit seinem Beitrag die Ziele und Hintergründe von „Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen“ ans Licht zu bringen. Dazu drückt er aus, dass Ziele und Inhalte der Sprachlernprogramme mit Hilfe der GER festgelegt werden. Neben den positiven Aspekten bringt er auch einige kritische

Anmerkungen zu GER für Sprachen. Im Übrigen nimmt er das Fremdsprachenangebot in Korea zur Hand, und seiner Meinung nach ist es für Korea angemessen, den Empfehlungen des GER bei der Erarbeitung von Curricula und Lehrmaterialien zu folgen.

-Europäisches Parlament Generaldirektion Interne Politikbereiche Fachabteilung Struktur- und Kohäsionspolitik B (2013): Die Umsetzung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen Für Sprachen in den Europäischen Bildungssystemen

Mit den ausgewählten Mitgliedsländern (Österreich, Schweden, Niederlande, Schottland, Ungarn, Frankreich) wurde die ausgeführte umfangreiche Studie unter der Leitung des Europäischen Parlaments durchgeführt, um zu analysieren, welche Ansätze im Pflichtschulsystem hinsichtlich des Fremdspracherwerbs verfolgt werden. Mit dieser Forschung bezweckt man, die Verwendung des GER bei Prüfungen, Entwicklung der Lehrpläne und Lehrmaterialien, wissenschaftlich zu untersuchen. Aus der Forschung zieht man das Fazit, dass GER generell zum Lernen der Fremdsprachen benutzt werden kann, obwohl die Verbindung zwischen dem GER und den Prüfungen nicht immer unterstützt wird. „Die Kann- Beschreibungen, die vom Kontext abhängig sind, finden in Lehrplänen, Lehrmaterialien von den ausgewählten Mitgliedsstaaten Beachtung. Die Studie schlägt auch vor, dass der GER durch neue Anregungen verstärkt werden kann.

Das Lesen ist zweitwichtiger Terminus der vorgelegten Arbeit. Die folgenden Forschungen haben diesen Begriff in unterschiedlichen Aspekten behandelt.

-Sönmez Genç, Nurcihan; Ünal, D. Çiğdem (2017): Die Vermittlung von Lesestrategien und ihr Einfluss auf den Strategiegebrauch

Sönmez Genç und Ünal haben in ihrem Beitrag den Einfluss des expliziten Strategietrainings auf den Lesestrategiegebrauch von DaF-Lehramtsstudierenden untersucht. Entsprechend diesem Modell haben sie Unterrichtskonzepte erstellt und sie unter der Teilnahme von 35 Studierenden im Rahmen eines Seminars der Deutschlehrausbildung angewendet. Sie benutzten Fragebogen *Reading Strategy Questionnaire* und ein Set von Arbeitsblättern. Für die Analyse der Daten haben sie gepaarte t-Tests durchgeführt. Nach den Ergebnissen stellt sich ein bedeutsamer

Unterschied zwischen dem expliziten Training und dem Strategieverbrauch heraus und die Probanden gebrauchten Strategien frequenter als auch adäquater.

-Kulaç, Demet (2011): The Effect of Contextual Inferencing Strategies on EFL Learners' Attitudes towards Reading

In dem experimentellen Teil ihrer Doktorarbeit untersuchte Kulaç die Einstellungen der türkischen (Englisch als Fremdsprache) Lernenden auf dem Niveau „vor-Mittelstufe“ zum Lesen auf Englisch. Sie forschte nach der Wirkung ihrer Einstellungen gegenüber unbekanntem Wörtern beim Lesen, speziell auf ihre Einstellung zum Lesen von englischen Texten. Sie untersuchte auch die Wirkung einer expliziten Strategieanweisung auf die kontextbezogenen Wortschließungsstrategien.

Die Studie hat sie in der obligatorischen Vorbereitungsklasse der Hochschule für Fremdsprachen der Universität Zonguldak Karaelmas durchgeführt, mit der Teilnahme von 82 vor-Mittelstufe EFL Lernenden und zwei Lektoren. Sie sammelte die Daten durch Fragebögen und Interviews in zwei Phasen: Vor- und Nachtest. Sie hat eine Einstellungsskala verwendet, um die Einstellungen der Studenten zum Lesen von englischen Texten herauszufinden. Die Analysen der Daten ergaben, dass die Einstellungen der Studenten zum Lesen von englischen Texten neutral waren. Ihre negativen Einstellungen zu unbekanntem Wörtern beim Lesen auf Englisch hatten einen negativen Einfluss auf ihre Einstellungen zum Lesen von englischen Texten. Der Vergleich der Vor- und Nachtests hat ergeben, dass die explizite Strategieanweisung auf die kontextbezogenen Wortschließungsstrategien einen positiven Effekt auf die Einstellungen der Studenten hatte, die niedrige Einstellungen zum Lesen geäußert haben.

-Schüller, Elisabeth Maria (2014): Lesen als Freizeitbeschäftigung von Grundschulkindern, Entwicklung von Skalen auf Grundlage der Theorie des geplanten Verhaltens

In ihrer Dissertation zielt Schüller darauf ab, einen Fragebogen zur Erfassung relevanter Beweggründe für das freizeitliche Lesen bei Grundschulkindern zu entwickeln. Sie suchte die Antworten auf die Frage, was Kinder dazu bewegt, in ihrer

Freizeit zu lesen. Nachdem sie notwendige Analysen zur Entwicklung der Skala durchgeführt hat, zieht sie daraus den Schluss, dass sich als auffälligster und bedeutendster Prädiktor zur Aufklärung von Varianz im Kriterium die Motivation im Handlungsvollzug herausstellt, wobei sich bei näherem Hinsehen als Aspekt dieses Prädiktors der Spaß am Lesen zeigt. Die Forschung belegt so ein weiteres wichtiges Ergebnis, dass die Unterstützung freizeithchen Lesens letztlich auch das Potenzial enthält, einen Beitrag zu einer aktiven und verantwortungsbewussten Partizipation am gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Leben zu leisten, weil die Kinder durch freizeithchen Lesen nicht nur die Lesekompetenz, sondern auch ästhetische Erfahrungen sammeln können.

-Seuring, Vanessa Aline (2010): Förderung des Leseverständnisses mit Methoden des reziproken Lehrens: Effekte Unterrichtsintegrierten Trainings für Schülerinnen und Schüler der 5. Klasse

Indem Seuring davon ausgeht, dass deutsche Schüler laut den Ergebnissen von PISA besonders mit den Aufgaben wie Textbewertung und Textreflexion gescheitert sind, versucht sie, die Wichtigkeit von verschiedenen Variablen für die Vorhersage der Lesekompetenz von Schülern der 5. Klasse festzustellen. Zu diesem Zweck untersucht sie, ob die Leseübungen in Anlehnung an die Methode des reziproken Lehrens in Regelschulklassen umgesetzt werden können. In diesem Zusammenhang führt sie zwei Studien durch. In der ersten Studie versucht sie mit der Teilnahme von 380 Probanden, die Bedeutung der Strategien zu bestimmen, und in der zweiten Studie beabsichtigt sie mit Hilfe von 228 Schülern herauszustellen, ob das reziproke Lehren im Unterricht in die Tat umgesetzt werden kann.

Ihre Untersuchung belegt, dass das Leseverständnis der Schüler aus der 5. Klasse von verschiedenen Variablen wie Lesezeit, Leseflüssigkeit, Wortschatz, Lesestrategien beeinflusst wird. Um erzielte Ergebnisse zu erreichen, sollten zunächst Schwierigkeiten in der Vermittlung der Strategie überwunden werden. Sie hat auch zum Ausdruck gebracht, dass die expliziten Grundelemente des kooperativen Lernens berücksichtigt werden sollen, damit die Methode reziprokes Lehren auf Schülerseite besser akzeptiert werden kann.

-Groß, Annette (2010): Verstehensprozesse beim Lesen fremdsprachlicher Hypertexte: Eine empirische Untersuchung

Mit ihrer Forschung untersucht Groß nicht nur die Variablen wie Sprachkenntnisse, Vorwissen und Lesestrategien, die zum Verständnis der linearen Texte dienen, sondern auch Informationssuchstrategien und Interneterfahrungen, die Auswirkungen auf die Verarbeitung der Hypertexte haben. Ein anderes Ziel ihrer Forschung ist, die Lesestrategien der Probanden, die gut oder schlecht beim Lesen der Hypertexte sind, miteinander zu vergleichen. Um ihr Ziel zu erreichen, entwickelt sie einen Hypertext mit 28 Knoten auf der Basis von zwei englischen Artikeln. Mit Hilfe von 160 Probanden, die in drei verschiedenen Fachbereichen der Universität-Gesamthochschule Wuppertal studieren und Englisch auf verschiedenen Niveaus beherrschen, führt sie ihre Forschung durch eine quantitative Analyse durch. Die Ergebnisse belegen, dass fremdsprachliche Kenntnisse beim Verstehen der fremdsprachlichen Hypertexte fast keine wichtige Rolle spielen und auch wenn man schwache fremdsprachliche Kenntnisse besitzt, kann man sie durch weitläufiges Vorwissen über den Inhalt des Hypertextes ausgleichen. Eine andere Schlussfolgerung ihrer Studie lautet, dass die Erfahrung in der Verarbeitung nichtlinearer Texte bedeutend ist, um fremdsprachliche Hypertexte zu verstehen.

-Balta, Elif Emine (2011): Waldmann Modeli ile Yapılan Metin Öğretiminin 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Eleştirel Düşünme Ve Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi

Balta versucht in ihrer Dissertationsschrift zu bestimmen, ob das Lehrmodell von Waldmann eine Wirkung auf die Entwicklung der Schülerfähigkeiten wie Leseverstehen, kritisches und kreatives Denken hat. Im Einklang mit diesem Ziel führt sie eine empirische Untersuchung mit einer Experiment- und Kontrollgruppe aus 60 Probanden der letzten Klasse einer Grundschule durch. Die Nachtestscoren des Testes „Leseverstehen“ der Schüler in der experimentellen Gruppe sind im Vergleich der Schülernachtestscoren in der Kontrollgruppe statistisch signifikant. Die Nachtestscoren des Testes „Kritisches Denken“ der Schüler in der experimentellen Gruppe sind im Vergleich der Schülernachtestscoren in der Kontrollgruppe statistisch signifikant. Die Nachtestscoren des Testes „Kreatives Denken“ der Schüler in der experimentellen Gruppe zeigen keinen statistisch signifikanten Unterschied im Vergleich zu

Schülernachtestscores in der Kontrollgruppe. Außerdem befragt Balta die an der Studie teilnehmenden Probanden über die Lehrmethode von Waldmann und aus den Befragungen kommt sie zu dem Ergebnis, dass die durch das Waldmann-Modell bearbeiteten Lektionen unterhaltsamer, ausführlicher und verständlicher bzw. positiver sind als die anderen.

-Demiryay, Nihan (2009): Drittspracherwerb Als Prädeterminierter Lernprozess Die Kognitiven Prozesse Beim Leseverstehen Und Bei Der Textproduktion Von Türkischen Drittspracherwerbern Des Deutschen

In ihrer Dissertation untersucht Demiryay das Problem des Deutschen in Bezug auf die Studenten, die vor dem Studium der Germanistik beziehungsweise Deutschdidaktik in den Vorbereitungsklassen Deutsch lernen. Sie versucht die Wichtigkeit der Sprachkenntnisse, des Vorwissens und der Verwendung von Lese- und Schreibstrategien durch quantitative Methode zu benutzen, indem sie mit 65 Probanden aus den Vorbereitungsklassen der Ege und Çanakkale Onsekiz Mart Universitäten Proben durchführte.

Nach den Forschungsergebnissen erreichten die Studenten aus der Experimentgruppe bessere Leistungen. Diese Untersuchung belegt, dass Vorwissen und fremdsprachliche Kenntnisse, sowie Schreibstrategien auf den Leseverstehens- und Textproduktionsprozess der deutschen Texte Einfluss ausüben.

-Yamashita, Junko (2013): Effects of extensive reading on reading attitudes in a foreign language

In seinem Beitrag sucht Yamashita mit Hilfe eines Fragebogens mit der Teilnahme von 61 Studenten, die Englisch als Fremdsprache an einer japanischen Universität lernen, die Antwort auf die Frage, wie extensives Lesen die Einstellungen der Studenten zum Lesen in einer Fremdsprache beeinflusst.

Aus den Ergebnissen zieht er den Rückschluss, dass das extensive Lesen das Komfortgefühl der Schüler auf fremdsprachliches Lesen auf Englisch erhöht und Angstgefühle reduziert. Ferner hat das extensive Lesen auch einen positiven Effekt auf den intellektuellen Wert, der die Schüler zum Lesen führt. Allerdings hat es den wahrgenommenen praktischen Wert nicht erhöht, trotz der Tatsache, dass die Studenten

wussten, dass die Menge der Lektüre, die sie gelesen haben, sich auf die Schulnoten auswirkt. In Anbetracht dessen, dass es eine zeitliche Verpflichtung für das extensive Lesen erfordert, um recht erfolgreich zu sein, und dass ein Zeitraum von 15 Wochen nicht unbedingt ausreichend ist, um von den Vorteilen des extensiven Lesens Gebrauch zu machen, kann man sagen, dass das extensive Lesen auf die LeseEinstellungen der Probanden Einfluss ausübt.

-Esmer, Elçin (2010): Okuma Anlama Becerisi ile Yazılı Anlatı Metni Üretme Becerisinin Etkileşimi: 6. Sınıf Öğrenci Metinleri Üzerine Betimsel Bir Çalışma

Mit ihrer Dissertationsforschung versucht Esmer, die Schüler, deren Entwicklung im Bereich der Erzählkompetenz und der schriftlichen Textproduktion nicht auf ausreichendem Niveau ist, mit den anderen, deren diesbezügliche Kompetenzen auf hohem Niveau sind, vergleichend im Einklang mit Textlinguistik zu analysieren. Auf diese Weise will sie den Zusammenhang zwischen der Entwicklung der Erzählkompetenz und schriftlichen Textproduktion von Schülern auf ungenügendem Niveau klären.

Die quantitativen und qualitativen Ergebnisse, die aus der Analyse gezogen werden, zeigen, dass es eine Beziehung zwischen der schriftlichen Textproduktion und der Leistung im Leseverstehen gibt. Mit ihrem intuitiven Wissen bauen die Probanden auf gutem Leseverständnisniveau das bessere Erzählungsschema als die Probanden auf geringem Leseverständnisniveau. Trotzdem haben die Probanden auf gutem Leseverständnisniveau Schwierigkeiten, einige erzählerische Elemente effektiv zu benutzen und die erforderliche Erzählchemastruktur zu bilden. So haben sie Probleme ihr Wissen auf den Text anzuwenden.

-Özenici, Salih (2007): Şema Teorisinin Öğrenci Erişisine Okuduğunu Anlama Düzeyine ve Bilgilerin Kalıcılığına Etkisi

Özenici zielt mit seiner Doktorarbeit darauf ab, den Einfluss der Schemata Theorie auf LeseEinstellungen, Leseleistungen und die Permanenz des Gelernten von den Studenten im 2. Jahr der Deutschabteilung der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Selçuk zu messen. In der Studie teilt man die Studenten im Studienjahr zufällig in zwei Gruppen (Kontroll- und Experimentgruppe) ein. Nach den

Nachtestergebnissen stellt sich heraus, dass es zwischen den Gruppen zugunsten der Experimentgruppe, die die Lesetexte durch die Schemata Theorie bearbeitet hat, einen bedeutsamen Unterschied gibt. Im Vergleich zu den Studenten in der Kontrollgruppe erreichen die Studenten in der experimentellen Gruppe ein höheres Leseverständnisniveau. Im Übrigen sind die Ergebnisse der verzögerten Tests zugunsten der Experimentgruppe statistisch signifikant.

-Hurtola, Milla (2008): Lesen, Leseverstehen und Lesestrategien

In ihrer Magisterarbeit versucht Hurtola den Lesevorgang mit seinen Merkmalen und Prozessen in Bezug auf die Mutter- und Fremdsprache unter die Lupe zu nehmen. Im empirischen Teil zielt sie darauf ab, Lesevorgangsprozesse 22 finnischer DaF Schüler in einer gymnasialen Oberstufe bezüglich der beiden Sprachen zu erläutern.

Nach den Ergebnissen lesen die Studenten gerne in ihrer Muttersprache, während sie deutschsprachige Texte weder schwer noch leicht finden. Wie es in der These steht, hilft der Strategiegebrauch den Studenten beim Verstehen der Texte.

-Nor Shahriza, Abdul Karim (2006): Reading Habits And Attitude In Malaysia: Analysis Of Gender And Academic Programme Differences

Abdul Karim hat ihre Studie mit der Teilnahme von 127 Probanden durchgeführt, um die Lesegewohnheiten und Leseinstellungen der Studenten von zwei akademischen Fakultäten „Kulliyyah von Information und Kommunikations-Technologie“ und „Kuliyyah des islamisch aufgedeckten Wissens und der Menschenwissenschaft“ zu bestimmen. Sie zieht den Schluss, dass es signifikante Unterschiede zwischen den beiden Gruppen in Bezug auf Lesematerialien und Lesequellen gibt. Unterschiede in den Lesegewohnheiten und Einstellungen wurden auch zwischen männlichen und weiblichen Teilnehmern beobachtet.

Nach Literaturrecherchen über Einstellungsskalen hatte es sich herausgestellt, dass keine Einstellungsskala zum Lesen auf Deutsch vorhanden ist. Indem wir uns die folgenden Studien vor Augen gehalten haben, haben wir eine Einstellungsskala zum Lesen auf Deutsch entwickelt.

-Arslan, Yunus; Çelik, Eylem; Çelik, Zekeriya (2009): Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi

Arslan und seine Kollegen bezwecken die Leseinstellungen der Studenten an der Hochschule für Sportwissenschaft und Sporttechnologie der Universität Pamukkale zu Buchlesegewohnheiten zu bestimmen. Nebenbei untersuchen sie mit der Beteiligung von den an der Abteilung für Leibeserziehung, Rekreation und Coaching studierenden 85 weiblichen, 148 männlichen Probanden, ob sich die Leseinstellungen je nach den Variablen „Geschlecht“ und „Abteilung“ unterscheiden.

Nach den Ergebnissen stellen sie fest, dass die weiblichen Studentenleseinstellungen positiver sind als die von männlichen Studenten. Gemäß der Datenanalyse ist es festgestellt, dass es nur einen signifikanten Unterschied in der Unterskala von „Liebe“ zugunsten der Lehrerkandidaten für Leibeserziehung gibt.

-Çemberci, Çetin (1999): Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği

Çemberci versucht mit seiner Studie eine Skala zum Lehrerberuf für berufliche und technische Lehrerbildung zu entwickeln. 719 Studenten haben sich an seiner Studie beteiligt. Die Skala zum Lehrerberuf ist zuerst bei 3 Subskalen und mit 87 Items entstanden worden. Anhand der acht Expertenansichten und von 58 Studentenrückkopplungen ist die Skala auf einen Itempool mit Eindimensional und 50 Items aufgebaut. Nach den Vorversuchen und der Faktorenanalyse wird die Skala von 50 bis 30 Items herabgesetzt. Çetin hat den KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) Wert als 0,88, Bartlett-Test Wert als 8980,25 und Cronbachs Alpha Wert als 0.68. gefunden.

-Ekici, Gülay (2008): Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derlerine Yönelik Tutumları İle Öğrenme Biçimlerinin Değerlendirilmesi

In ihrer Studie stellt Ekinci den Versuch an, die Einstellungen der Studenten zu den Fächern für Lehrerausbildung zu erreichen und ihre Lernstile zu bewerten. Mit der Beteiligung von 420 Studentenprobanden des technischen Lehramts der Universität Gazi, führt sie ihre Forschung als deskriptive (beschreibende) Studie durch. Bei ihrer Forschung verwendet Ekici den arithmetischen Mittelwert, um die Daten zu

analysieren. Nach den Forschungsergebnissen haben die Lehrerkandidaten ein höheres Einstellungsniveau zu den Fächern für den Lehrerberuf und die meisten Lehrerkandidaten bevorzugen die visuellen auditiven und individuellen Lernstile, die Studenten ändern ihre Lernstile je nach den Fächern. Mit ihrer Forschung findet sie heraus, dass man auf Lernstile und Einstellungen der Studenten aufmerksam machen soll, um qualifizierte technische Lehrer zu erziehen.

-Erben Keçeci, Sayime; Beyhan, Ömer; Sönmez Ektem, Işıl (2013): A Study on Aggressive Teacher Behavior Based on Student Perceptions. *Asian Journal of Management Sciences and Education*

In ihrer Forschung versuchen Erben und ihre Kollegen, die Ansichten der Lehrerkandidaten zu aggressiven Lehrerverhalten und die Frage, „Inwieweit zeigen ihre eigenen Lehrer aggressives Lehrerverhalten?“ zu bestimmen. In der Studie wurde die von Forschern entwickelte Skala (Teacher's Aggression Behavior Scale) als ein Datenerfassungstool verwendet. Die Skala ist eine Likert-Typ-Skala und hat 39 Fragen in zwei Faktoren („Negative behaviors of teacher“ and „The effects of the negative behaviors of teacher“).

Nach der Analyse waren die Ergebnisse statistisch nicht signifikant. Die Auswirkungen von unangemessenen Lehrerverhalten können hoch sein, auch wenn die Aktion selten wiederholt wird. Die angegebenen arithmetischen Mittelwerte sind wie folgt; „Ich finde den Lehrer antipathisch „mit einem Durchschnitt von 3, 14; „Ich empfinde Hass und Wut gegen Lehrer“ mit dem Durchschnitt von 2, 09; „Ich hasse die Vorlesung, wenn der genannten Lehrer Tutor ist“ mit einem Durchschnitt von 2,75. Nach der Geschlechtsvariable ist der Durchschnittswert der Antworten männlicher Schüler auf das unangemessene Lehrerverhalten ist höher als Durchschnittswert der weiblichen Studierenden.

Zum Schluss ist es zu sagen, dass es natürlich viele Arbeite, Forschungen und Studien im Rahmen des Lesens gibt. Unbedingt kann es um Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen dieser vorliegenden Arbeit und den bisherigen Arbeiten gehen. Der auffälligste Unterschied dieser Arbeit ist, dass man die Anwendung der gemäß den vom Europäischen Rat festgelegten Niveaus klassifizierten Texte in der Türkei in die Tat umsetzen kann. Die vorliegende Studie bietet uns die Möglichkeit an, die Ziele und

Beschlüsse von „Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen“ in unserem Land in die Tat umzusetzen und infolgedessen zeigt sie uns, ob die Sprachlernprogramme und das Curriculum für Deutsch als Fremdsprache in der Türkei in Einklang mit den Empfehlungen von GER neugestaltet werden können.

Zusätzlich zu den obigen Ausführungen ist es zu betonen, dass durch diese Arbeit eine Einstellungsskala für das Lesen auf Deutsch entwickelt worden ist, weil solch eine Skala davor in der Literatur nicht existierte. Diese durch die bestehende Forschung entwickelte Skala (Der Entwicklungsprozess der Skala ist im Kapitel 3.3.1. detailliert dargestellt worden) sollte nicht nur in den Deutschabteilungen in der Türkei, sondern auch überall auf der Welt zur Verfügung stehen.



2. THEORETISCHER RAHMEN

In diesem Kapitel wird es versucht, die theoretischen Konzepte, zu veranschaulichen, die die Hauptstruktur der vorliegenden Studie bilden. Zu diesem Zweck werden die Begriffe „der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen²“, „Lesen“ und „eingestufte Texte“ mit deren Untertiteln behandelt werden.

2.1. DER GEMEINSAME EUROPÄISCHE REFERENZRAHMEN

Unter dem Überbegriff „Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen“ werden die Themen „Entstehung des GER“, „Die Bedeutung des GER“, „Die Zwecke des GER“, „Der Ansatz des GER“, „Die Niveaustufen des GER und „Die Kritik am GER“ behandelt.

2.1.1. Entstehung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens

GER entstand als ein Dokument, um den gemeinsamen Standard, gemeinsame Kriterien und eine gemeinsame Fremdsprachenunterrichtspolitik in Europa zu entwickeln.

Wie Hallan (2006: 392) in seinem Beitrag klargemacht hat, nimmt die Einrichtung des GER eine lange Zeit ein. Bassock (2011:116) bringt zum Ausdruck, dass nach dem zweiten Weltkrieg ein neues Zugehörigkeitsgefühl in Europa entstand. Dieses Gefühl hat die Grundlage für die Entstehung des Europarats vorbereitet. Der Europarat wurde nach dem zweiten Weltkrieg am 05.05.1949 gegründet, um dauerhaften Frieden und Demokratie in Europa aufzubauen. Als der Europarat als die älteste europäische Institution in Straßburg unabhängig von der EU und ihren 25 Mitgliedern gegründet wurde, hatte es 46 Mitglieder. Dass erzieherische, soziale und rechtliche Anerkennungen miteinander harmonisieren, damit Bürger in Mitgliedsländern europäisches Bewusstsein haben, sind die Verantwortungspunkte dieses Rats.

² Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen ist als Referenzrahmen oder GER abgekürzt worden.

Darüber hinaus hat der Europarat auf Anfrage dieser sozialen Harmonisierung und Mobilität von Menschen in Europa auf Sprachpolitik Wert gelegt und zielte darauf ab, den Fremdsprachenunterricht und Fremdspracherwerb neu zu gestalten und eine Grundlage für die Völkerverständigung zu entwickeln.

1954 wurde ein Kulturvertrag unterschrieben (Trim 2007: 5) und von 1962 bis 1969 wurde im Einklang mit den Zielen des Europarats das Programm für Fremdsprachen (Programme Majeur Langues Vivantes) ausgeprägt. Ab 1962 organisierte die CDCC (Counseil De Coopération Culturelle) Seminare, Konferenzen, Symposien und internationale Workshops. Die verschiedenen Themen wie Sprachlabor, Audiovisuelle Methode, Fremdsprachenunterricht in einem Frühen Alter wurden behandelt. 1969 trat die Empfehlung R (69)2 in Kraft, die zur Konzeptualisierung des Begriffs „Threshold Level“ geführt hat (Trim, 2007: 13).

Von 1971 bis zum 1981 stellte eine Gruppe Sprachwissenschaftler unter der Führung von Trim eine theoretische Grundlage zum Fremdsprachenunterricht für Erwachsene. Einschlägige Publikationen sind „Threshold Level“, „Un Niveau Seuil“, „Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache“ usw. (Van and Trim, 1998; 2).

Im Gegensatz zum lehrerzentrierten Fremdsprachenunterricht wurde ein neuer lernerorientierter Ansatz aufgegriffen. Zu diesem Zweck wurden zahllose Forschungen und Projekte durchgeführt. Einige davon sind das Projekt (Nummer 4), das als „die Entwicklung der Europäischen Zusammenarbeit: Fremdsprachenlernen“ steht und das Projekt (Nummer 12 von 1982 bis 1988), das als „Neue Kooperationsformen zur Implementierung der Mehrsprachigkeit“ angeregt wurde (Bassock, 2011: 115). Diese vorgenannten Empfehlungen bezweckten die Vorurteile gegen andere Kulturen und Lebensformen abzuheben und eine Brücke zwischen den Ländern in Europa zu schlagen und damit die Mobilität der Menschen zu steigern. Dass diese Bewegungen unter den Ländern zum Bedürfnis führten, die Fremdsprachen zu beherrschen, haben dazu bewirkt, zahlreiche Veranstaltungen zum Fremdsprachenlernen zu organisieren.

Von 1989 bis 1998 stand das Thema „Fremdsprachen lernen und Europäische Bürgerschaft: Chancengleichheit für alle“ auf der Tagesordnung des Europarats. Der Europarat hat eine kleine Arbeitsgruppe mit John Trim (Projektleiter), Daniel Coste (CREDIF, Frankreich), Brian North (Eurocentres, Schweiz) und Joe Sheils (Sekretariat

des Europarats), mit der Aufgabe den Text des Frameworks zu erstellen. Die Aufgabe dauerte ein Jahrzehnt, und der erste Entwurf wurde 1995 veröffentlicht und zur Konsultation vorgelegt (1996), mit 1000 Exemplaren an Institutionen und Einzelpersonen verschickt. Über 200 Evaluationsfragebögen wurden zurückgegeben und analysiert (Saville, 2005: 279). Der zweite Entwurf wurde 1997 veröffentlicht. Anhand kam die Empfehlung R (98) 6, in Frage als „Erlernen und Lehren von modernen Sprachen.“ Mit dieser Vorschrift bezweckte der Europarat, die Fremdsprachenbildungspolitik und ideologiekritische Aufsichten im Europarat zu bezeichnen. (Beacco, 2007: 35) Mit dieser Vorschrift wurde die Mehrsprachigkeit sowohl in der Grund- und Sekundarschule als auch an der Universität gefördert. Außerdem wurden die Themen wie Fremdsprachenlernen für Erwachsene, Seminare für die Lehrerausbildung und Weiterbildung diesbezüglich Lebenslanglernen behandelt.

Dieser lange Prozess über die Fremdsprachenentwicklungspolitik im Europarat hat in 2001, im Europäischen Jahr der Sprachen, den Höhepunkt erreicht und der GER wurde offiziell veröffentlicht³, um bei seinen Mitgliedsländern hinsichtlich des Fremdsprachenerwerbs eine Vollständigkeit in den erziehungspolitischen und kulturellen Zusammenhängen zu schaffen wie auch um bei Spracherwerb und –lehre der modernen Fremdsprachen in Europa, die Transparenz und Kohärenz zu befördern.

GER ist anlässlich der Veröffentlichungen der englischen, französischen und deutschen Ausgaben breit bekannt geworden und er wurde erst danach in fast 40 Sprachen übertragen und nicht nur in Europa, sondern auch darüber hinaus publiziert, GER hat auf der ganzen Welt ein großes Aufsehen erregt und dadurch in kürzer Zeit bemerkenswerte Rückmeldungen gefunden. Auf diese Weise schafft der GER eine gemeinsame Basis für die Lehrpläne, Qualifikationen, Lehrmaterialien, Prüfungen und Unterrichtsprogramme für Fremdsprachenunterricht.⁴

2009 hat der Europarat das Handbuch “Anpassung von Sprachprüfungen an den gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen“

³ Europäisches Parlament Generaldirektion Interne Politikbereiche Fachabteilung Struktur- und Kohäsionspolitik B, Die Umsetzung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen Für Sprachen in den Europäischen Bildungssystem

⁴ Europarat, Common European Frame Work of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assesment, 2001.

(GER) veröffentlicht, um den Anbietern Hilfe zu leisten, damit sie ihre Prüfungen an den GER anpassen können.

Die Beschlüsse und Anregungen des Europarats sind nicht verbindlich, sondern den Regierungen der Mitgliedsländer bleibt es überlassen, diesen Vorschlägen zu folgen.

2.1.2. Die Bedeutung des GER

Der Referenzrahmen, der Fremdsprachenausbildung unterstützt und europaweit eine gültige und bestimmte Einheit zu schaffen abzielt, ist ein Produkt langjähriger von Sprachexperten durchgeführten Studien und Forschungen.

Der Rahmen bietet eine einstimmige Basis für die Entwicklung von zielsprachlichen Lehrplänen, curricularen Richtlinien, Prüfungen, Lehrwerken in ganz Europa dar und er zeigt den Sprachlernenden den Weg, welche Kenntnisse und Fertigkeiten sie verbessern sollen, um die Sprache für kommunikative Zwecke zu benutzen.

Der Referenzrahmen bildete sich auch für die Beschreibung der Sprachkompetenzniveaus heraus, damit die Sprachlerner ihre Lernfortschritte lebenslang und auf jeder Stufe des Lernprozesses messen können. Neben der Schaffung einer gemeinsamen Basis zielt der GER die Barrieren, abzubauen, die aus Unterschieden zwischen den Bildungssystemen in Europa entstehen. Hierdurch fördert der Referenzrahmen für alle Bevölkerungsgruppen so weit wie möglich sicherzustellen, den Zugang zu einem wirkungsvollem Weg zu haben und die Sprachkenntnisse anderer Mitgliedsstaaten zu erwerben.

In seinem Paper (2005: 13) betont Schneider die Akzeptanz und Resonanz des GER Europaweit und bringt zur Sprache, dass es für die Entwicklung von Bildungsstandards in vielen Ländern in Europa als Grundlage für Reformen im Fremdsprachenunterricht vom GER Gebrauch gemacht wird.

Boldizsár (2007: 9) betont, dass das Dokument, „der Gemeinsame Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren und Beurteilen“, ein Grundpfeiler in der angewandten Linguistik und pädagogischen Implementierungen ist, die zu seiner

Struktur und zu seinem Umfang beigetragen haben. Die Sprachwissenschaftler und Spezialisten sowohl aus dem Europarat als auch aus verschiedenen Ländern kommen zur Entscheidung, dass diese Formation verallgemeinerte und wissenschaftlich konstruierte Politik in der Sprachausbildung ist und dass das Fach dadurch florieren wird.

Der Gemeinsame Europäische Rahmen, der eine gemeinsame Grundlage für die Ausarbeitung von Sprachlehrplänen, Lehrplanrichtlinien, Prüfungen, Lehrbüchern, usw. in ganz Europa anbietet, schlägt aus der Perspektive von Schülern für eine sich verändernde Welt vor, global zu denken und lokal zu handeln.

Neuner vertritt die Meinung, dass man den GER beinahe für eine Revolution für die Fremdsprachenausbildung hält, wenn er auf die Lehrwerke, Curricula, kurz gesagt, im Rahmen von allen Fremdsprachenlehrmitteln geübt wird (Neuner, 2003: 142).

North (2007: 658) bringt den Belang des GER zur Sprache und äußert, dass ein von den Hauptzielen des GER ist, die Praktiker dazu zu bewegen, dass sie an der Umgebung der Sprachausbildung teilnehmen können und merken, was ihre eigenen Lernbedürfnisse sind und wie sie damit verbundene Ziele aktivieren können. Die Konstitution einer gemeinsamen Metasprache umfasst Sprachprogramme, sprachliche Strukturen, die für die Kategorisierung von Zielen und Sprachniveaus verwendet werden können. Es ist darauf abgezielt, diesen Prozess mit Hilfe des GER bereitzustellen. Auf der anderen Seite ist es eine gemeinsame Route der Referenzpunkte bezüglich der vom Europarat übernommenen Projekten, die seit 40 Jahren fortsetzen.

Mit der Tatsache, dass GER eine Mischung aus verschiedenen Studien auf dem Fremdsprachengebiet ist, lenkt North (2007: 656) die Aufmerksamkeit auf GER und erläutert, dass ein konkreter Rahmen als wesentliches Ziel angenommen wurde, um Hauptkriterien zu bestimmen, dass die Menschen in der Sprachausbildung GER befolgen und dass er nicht als Einschränkung, sondern eine Menge aller Antworten auf die Fragen auf diesem Gebiet gesehen werden sollte. Aufgrund der Tatsache, dass auch lokale Organisationen gebraucht werden, um eine geeignete Atmosphäre oder ein erforderliches System zu ermöglichen, kommt GER als Wegweiser in den Vordergrund, der einen Weg für Kommunikation, Vernetzung und Reflexion zeigt, zusätzlich zu seiner Nutzbarkeit und Nützlichkeit in Bezug auf die Erfüllung kontextueller

Bedürfnisse. Dass er Flexibilität hat, führt zu einer guten Organisation für Kategorien, Niveaus und Deskriptoren. Dank dieses Systems können Programmorganisatoren teilen, zusammenfassen, verkürzen, anpassen, verabschieden, evaluieren, reorganisieren und eigene Schemata unter Berücksichtigung von den Bedürfnissen bilden.

Güler (2005: 92) äußert, dass Die Ankündigung des Jahres 2001 als „Jahr der europäischen Sprachen“ und die in diesem Zusammenhang organisierten Aktivitäten ein Beweis für die Bewahrung der Mehrsprachigkeit und des Multikulturalismus in Europa sind. Dank des Referenzrahmens versuchen die europäischen Bürger mehr als nur ein fremdsprachliches Lernbewusstsein zusätzlich zu ihrem Eigentum an der Sprache und dem kulturellen Erben der Mitgliedsländer zu entwickeln, und teilen es mit anderen europäischen Ländern.

Polat hat sich in ihrem Paper (2001: 30) über die Bedeutung der Fremdsprachenspolitik des Europarates und deren Beitrag zu Türkischer Erziehungspolitik für Fremdsprachen ausführlich diskutiert und so erklärt, dass die Türkei gegenüber diesen neuen Entwicklungen zur Fremdsprachenpolitik nicht gleichgültig bleiben kann und es nicht mehr möglich ist, Vorschläge für den Fremdsprachenunterricht in unserem Land zu entwickeln, ohne die direkte Orientierung der Europäischen Union auf den Fremdsprachenunterricht und den in diesem Zusammenhang vorgesehenen Bildungsrahmen zu diskutieren.

Nach der Aussage von Yücel (2006: 111) ist GER ein von zahlreichen Sprachexperten geschafftes wichtiges Dokument, an dem von der Fremdsprachenabteilung des Europäischen Parlaments seit vielen Jahren gearbeitet worden ist, weil auf der Grundlage der europäischen Union Mehrsprachigkeit und die Entwicklung für kulturelle Kompetenz stehen.

2.1.3. Die Zwecke des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen Für Sprachen (GER)

Der Referenzrahmen ist für die folgenden Zwecke gedacht und soll darunter dienen⁵.

⁵ Europarat, Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen 2001.

GER dient der Planung von

- ✓ Sprachlernprogrammen,
- ✓ Sprachzertifikaten,
- ✓ dem selbst bestimmten Lernen.

Bei der Planung der Sprachlernprogrammen soll der GER das vorausgegangene Sprachlernen, die Vorkenntnisse innerhalb von Primarstufe bis zur Weiterbildung in Acht nehmen. Außerdem soll der Rahmen die Ziele und Inhalte auf die Sprachlernprogramme einstellen.

Bei der Anordnung der Zertifikate soll GER die Prüfungsinhalte und Beurteilungskriterien berücksichtigen.

Bei der Aufstellung von dem bestimmten Lernen soll der Referenzrahmen den Sprachlernenden das Kenntnisniveau bewusstmachen, das sie erreicht haben, damit sie sich weiter entwickeln können. Er soll auch den Lernern bei der Auswahl der Lernmaterialien und bei der Verwendung von Selbstbeurteilungsinstrumenten helfen. Wenn GER den Inhalt der Lernprogramme und Zertifikate bestimmt, wird beachtet, dass sie umfassend (die Lerner in allen Bereichen verbessern), modular (die Lerner in bestimmten Bereichen, für einen bestimmten Zweck verbessern), gewichtet (eine höhere Niveaustufe von Fertigkeiten in gewissem Bereich entwickeln) und partiell (nur bestimmte Fertigkeiten und Aktivitäten entwickeln und die anderen ausklammern) sind.

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen soll kohärent (sinnvolle Beziehung zwischen einzelnen Komponenten wie Lernziele-Bedürfnisse-Lehrmaterialien usw.), transparent (die Informationen sind verständlich und klar für Benutzer) und umfassend sein, um die oben erwähnten Aufgaben in die Tat umzusetzen. Zusätzlich zu diesen Eigenschaften soll der Referenzrahmen flexibel (adaptierbar unter unterschiedlichen Umständen), offen (geeignet für Erweiterungen und Verfeinerungen des Systems), dynamisch (Weiterentwicklung nach den Erfahrungsergebnissen), undogmatisch (nicht unwiderruflich für einzigen didaktischen Ansatz festgelegt) und benutzerfreundlich sein.

2.1.4. Der Ansatz des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens

Im täglichen Leben ist der Mensch ein integraler Bestandteil des sozialen Lebens. Er drückt sich in seiner Umgebung durch seine allgemeinen Kompetenzen aus, um alle übernommenen Aufgaben abschließen zu können. Deswegen betrachtet man

den Menschen als „sozialer Akteur“. Dementsprechend adaptiert der GER einen handlungsorientierten Ansatz bei der Sprachverwendung.

Nach dem Handlungsorientierten Ansatz des GER umfasst die Sprachverwendung die Handlungen von Menschen. Das Individuum in der Gesellschaft entwickelt eine Vielzahl von Kompetenzen, die einem Menschen erlauben, kommunikative Aufgaben zu erfüllen (vgl. Yücel, 2011: 22-32). Diese Kompetenzen sind die Summe des deklarativen Wissens, der prozeduralen Fertigkeiten und der persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen und der allgemeinen kognitiven Fertigkeiten. Diese sprachliche Aktivitäten und Prozesse sind mit bestimmten Strategien bei der Produktion und Rezeption von Texten und zur Ausführung von Diskursen über verschiedene Kontexten aus unterschiedlichen Domänen, unter den bestimmten Umständen und Beschränkungen beteiligt⁶. Entsprechend der oben erklärten Beschreibung von Sprachverwendung von GER gibt es viele verschiedene Dimensionen beim Sprachlernen: Allgemeine Kompetenzen, kommunikative Kompetenzen, Kontext, sprachliche Aktivitäten, Sprachprozesse und der Text. Diese Parameter hat der Referenzrahmen auf folgende Weise verdeutlicht:

Kompetenzen: Kompetenzen sind die Summe des deklarativen Wissens (Sachwissen), der verhältnismäßigen Fertigkeiten und der persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen und der allgemeinen kognitiven Fertigkeiten.

Tabelle 2.1: Kompetenzen

Kompetenzen			
Deklaratives Wissen	Fertigkeiten und prozedurales Wissen	Persönlichkeitsbezogene Kompetenzen	Lernfähigkeit

Allgemeine Kompetenzen: Es ist nicht sprachspezifisch. Bei allgemeinen Kompetenzen geht es um die Ergebnisse aller Fertigkeiten und Wissen. Zu den allgemeinen Kompetenzen gehören;

1. Deklaratives Wissen
2. Fertigkeiten und prozedurales Wissen

⁶ Europarat, Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen 2001.

3. Persönlichkeitsbezogene Kompetenzen

4. Lernfähigkeit

Wenn alle Details dabei zu berücksichtigen sind (Vgl.: Schneider 2005, 13-35);

-Weltwissen: das allgemeine Wissen, worüber ein Individuum verfügt und womit man Erfahrungen hat (Mathematik, Politik, Geographie, Chemie usw.).

-Soziokulturelles Wissen: das Wissen, das soziokulturelle Leben unter den Menschen im Alltag angeht (Körpersprache, Werte, der Kontakt mit Menschen).

-Interkulturelles Bewusstsein: Bewusstsein von ähnlichen und verschiedenen Kulturwerten.

-Praktische Fertigkeiten: Praxisbezogene Fertigkeiten im beruflichen, freizeitlichen und alltäglichen Leben.

-Interkulturelle Fertigkeiten: Kulturen in Verbindung setzen, Strategien für die Beziehung mit den Menschen von den anderen Kulturen entwickeln, eine Basis für den kulturellen Austausch schaffen.

-Persönlichkeitsbezogene Kompetenz: die Entwicklung der Gefühle wie Wille, Bereitschaft, Motivation, Identität, Wunsch usw.

-Lernfähigkeit: ein wichtiges Persönlichkeitsmerkmal, durch das sich die Fähigkeit zum Lernen bewegt und das Gelernte zielführend Gestalt annimmt.

Die kommunikative Kompetenz ist auch ein Teil der allgemeinen Sprachkompetenz.

Kommunikative Sprachkompetenzen: Kommunikative Sprachkompetenzen bewegen das Individuum auf Grund von sprachlichen Mitteln zum Handeln.

Der Referenzrahmen differenziert zwischen drei Gruppen bei den Kommunikativen Sprachkompetenzen;

-Linguistische Kompetenzen: die Wahrnehmungskompetenz von phonologischen, lexikalischen und grammatischen Besonderheiten der Sprache.

-Soziolinguistische Kompetenzen: die Wahrnehmungskompetenz, die auf dem Prinzip beruht, dass die Sprache im sozialen Kontext sinnvoll sein kann. Mit anderen Worten ist die Kompetenz, die gesellschaftlichen Sprachkonventionen zu kennen.

-Pragmatische Kompetenzen: die Kompetenz, die Funktionen der Sprache zu kennen. Zum Beispiel, wenn man die Frage „Wie spät ist es?“ richtet, kann diese Frage vieles bedeuten. Man kann nur die Uhrzeit erfahren wollen, oder man kann damit meinen, dass es zu spät ist, oder man kann auch mit dieser Frage auf jemanden zugehen um Bekanntschaft zu machen. Die pragmatische Kompetenz bezieht sich auf diese und ähnliche Funktionen der Sprache.

Kontext: Alles, was in das kommunikative Handeln eingebaut ist, entsteht in dem Sinnzusammenhang bzw. Kontext, in welchem eine Äußerung steht. Speziell in der Sprachwissenschaft ist er der umgebende Text einer sprachlichen Einheit.

Als Beispiel kann man die Sätze „Ich sitze auf einer Bank im Park“, „Ich bringe Geld zur Bank“ geben. In diesen beiden Sätzen kann aus dem Kontext erschlossen werden, ob mit dem Wort „Bank“ die Sitzgelegenheit oder das Geldinstitut gemeint ist⁷.

Sprachliche Aktivitäten: Sprachliche Aktivitäten sind Ausführung der sprachlichen Kompetenzen eines Menschen in einem Lebensbereich um einen Text schriftlich oder mündlich zu verarbeiten.

Sprachprozesse: Neurologischer und physiologischer Verarbeitungsprozess einer Sprache.

Domäne: Lebensbereichen, in denen die Sprache verwendet wird, z. B. beruflicher Bereich, privater Bereich, der Bereich des öffentlichen Lebens usw.

Strategie: Jeder zielorientierte Verlauf von Leistungen oder Prozessen, der die Sprachverwendung ermöglicht das Überwältigen von Aufgaben.

Kommunikative Aufgabe: Kommunikative Aufgabe umfasst alle zielorientierten Aktionen, die man als nötig betrachtet, um ein konkretes Ziel zu erreichen. Dieses Ziel kann ein Problem sein, das gelöst werden muss, aber auch eine Schwierigkeit, die zu bewältigen ist, oder eine Pflicht, die man erfüllen muss, oder ein anderes Ziel, das man

⁷ <https://neueswort.de/kontext/> Zugriffsdatum: 21.08.2019

sich gesetzt hat. Beispielsweise, in einem Café sitzen und etwas bestellen; sich etwas auf dem Elektromarkt kaufen; auf die Verwendungsanleitung eines neu gekauften Backofens einen Blick werfen, oder eine Aufgabe in der Gruppenarbeit zu lösen.

Die kommunikativen Sprachkompetenzen, die nicht direkt beobachtet werden können, prägen sich in „kommunikativen Sprachaktivitäten“ aus. Im Unterschied zu gewöhnlicher Kategorisierung in die vier Fertigkeiten Lesen, Schreiben, Sprechen und Hören differenziert GER diese vier sprachlichen Handlungsbereiche Rezeption, Interaktion, Produktion und Sprachmittlung, wobei jeweils zwischen mündlich und schriftlich differenziert wird (Schneider, 2005:17).

2.1.5. Die Niveaustufen des GER

In diesem Kapitel versucht man auf die Fragen Antworten zu finden, warum die Niveaustufen entstanden sind, wie man die Stufen geteilt hat und wie wichtig die Referenzniveaus für die Sprachlerner und Sprachlehrer und die anderen Betroffenen wie Sprachprüfer etc. sind.

Mit den Niveaustufen versucht der Referenzrahmen einen gemeinsamen Standard bei der Beurteilung der Sprachkenntnisse zu schaffen.

Nehmen Sie an, dass Sie ein Arbeitgeber sind und einen Arbeiter für Ihre Firma suchen, der im Namen Ihrer Exportabteilung Ihres Unternehmens Telefongespräche führen soll. Vermutlich werden Sie den Bewerber auswählen, der die Sprache fließend beherrscht. Die Personen, die sich um die Stelle beworben haben, sagen aus, dass sie diese Sprache ganz gut beherrschen würden.

Wie aber sollen Sie jetzt als Arbeitgeber beurteilen, wie gut diese Personen die sogenannte Fremdsprache beherrschen? Meinen diese Bewerber damit, dass sie fließend alltägliche Umgangssprache sprechen, wie zum Beispiel beim Supermarkt etwas kaufen; einem Touristen den Weg zeigen und die Adresse sagen? Oder wünschen Sie als Arbeitgeber, dass ihr Arbeiter so hervorragende Fremdsprachenkenntnisse hat, wie er Ertragskosten des Unternehmens gegenüber den Personen am Telefon mühelos und fließend sagen und danach darüber etwas aufschreiben und noch durch Telefongespräch an die Dritten weiterleiten soll? Also man braucht hier eine objektive Einstufung der Sprachkenntnisse. GER bietet diese Einstufung nicht nur als einzelne Sprachen, sondern

auch als einzelne Fertigkeiten wie Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen. Man kann durch den Referenzrahmen die Sprachkenntnisse mit dem internationalen Standard festlegen. Und die bestätigten Sprachkenntnisse können in allen Ländern Europas anerkannt werden, und jeder, der sich damit auskennt, kann Ihre Antworten „Ich spreche Deutsch auf dem Niveau B1 des GER.“ oder „Ich schreibe französische Texte auf dem Niveau C2.“ einordnen und entsprechend beurteilen. Dadurch werden Sprachkenntnisse objektiv messbar, international vergleichbar und bieten die Möglichkeit, Wettbewerber aus unterschiedlichen Ländern miteinander zu vergleichen. Deutsch auf dem Niveau B2 zu sprechen bedeutet nämlich für einen Spanier genau dasselbe wie für einen Schweden oder Türken⁸.

Anstelle der von den Ländern für eigene Kriterien entwickelten und bis heute gebrauchten Sprachniveaus, hat GER neue Niveaus entwickelt, die in ganz Europa gelten und die Lernfortschritte messbar machen.

Die von GER entwickelten Niveaus wurden zuerst durch den „ersten europäischen Erhebung über Sprachkompetenz“ von Schülern in 14 europäischen Ländern in Acht genommen, um die die Kompetenzstufen festzustellen und im Anschluss dieser Studie kam es zur Entscheidung, dass in 14 der 16 der geforschten Bildungssysteme die zentralen Behörden die Nutzung des GER beim Sprachunterricht empfohlen oder obligatorisch eingeführt haben⁹ und danach hat sich das Einsatzgebiet von GER- Niveaus immer mehr erweitert.

Es ist auch bemerkenswert, dass die gemeinsamen Referenzpunkte für verschiedene Zwecke auf verschiedene Weise dargestellt werden. Für einige Zwecke wird es genügen, das System der Gemeinsamen Referenzniveaus in einfachen, globalen Abschnitten zusammenzufassen wie in Tabelle 1. Eine solche einfache „globale“ Darstellung macht es leichter, das System Nichtfachleuten zu vermitteln, und gleichzeitig können die Lehrenden und Curriculumpläner orientiert werden.

⁸<https://talkreal.org/blog/der-gemeinsame-europaeische-referenzrahmen-fuer-sprachen-ger/>
Zugriffsdatum: 15.07.2018

⁹ Europäisches Parlament Generaldirektion Interne Politikbereiche Fachabteilung Struktur- und Kohäsionspolitik B, Die Umsetzung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen Für Sprachen in den Europäischen Bildungssystem

Indem GER von einem kommunikativ- handlungsorientierten Ansatz bei Fremdsprachenlernen und- lehren ausgeht, deutet er darauf, dass eine Sprache Sprachwissen Sprachfertigkeiten und Sprachanwendung betreffend auf drei Niveaustufen als Grund-, Mittel- und Oberstufe geteilt ist, die in je zwei Unterniveaus untergliedert sind.

Abbildung 2.1: Sprachniveaus nach GER¹⁰



Diese Niveaus wurden durch die für die Bestimmung der abgezielten sprachlichen Kompetenzniveaus im Fremdsprachenlernprozess zuständigen Institutionen wie ALTE (Association of Language Testers in Europe) und DIALANG¹¹ dargelegt.

Mit der Einführung der neuen Niveaus in ganz Europa wird eine gewisse Einheit bei der Fremdsprachenausbildung beziehungsweise Fremdsprachenunterricht abgezielt. Die vorher von jedem Land nach eigenen Kriterien ausgestellten Fremdsprachenzertifikate können gemäß den Niveaus von GER bereitgestellt werden, hierdurch kann der Sprachlerner ein europaweit gültiges Zertifikat haben und mit diesem Zertifikat kann er sich um einen Beruf bewerben. Wenn die Institutionen oder die Sprachlehrer es für nötig halten, können sie diese sechs Niveaus gemäß ihres eigenen Systems neu organisieren und beschreiben, indem sie den Niveaus des Referenzrahmes treu bleiben.¹²

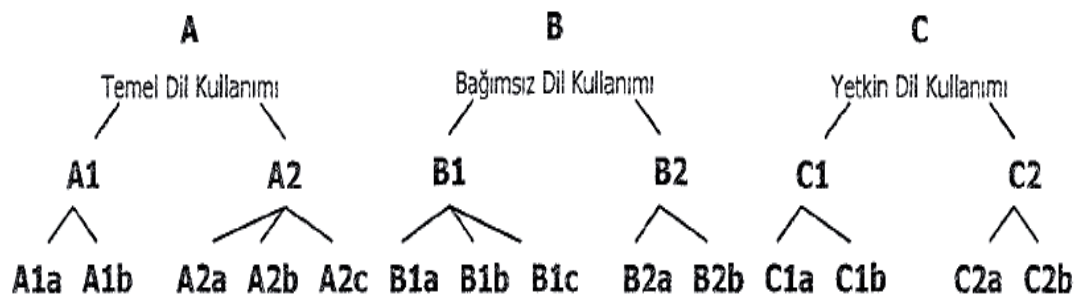
¹⁰ Europarat, Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen 2001: 34.

¹¹ Ein europäisches Projekt zur Entwicklung diagnostischer Sprachtests in 14 europäischen Sprachen.

¹² Europarat, Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen 2001: 41.

Dazu kann ein Beispiel von „Goethe Institut İstanbul“ gegeben werden (Gür, 2004: 45).

Abbildung 2.2: Sprachniveaus nach GER in den Goethe Instituten



In der Tabelle 1 befinden sich die Deskriptoren für jeden Schritt bzw. jedes Niveau. Nach der Tabelle wird es beschrieben, wie effektiv der Sprachlernende die Zielsprache verwenden kann. Diese Tabelle ist eine allgemeine Tabelle, die verallgemeinert oder vereinfacht werden kann.

Tabelle 2.2: Gemeinsame Referenzniveaus: Globalskala¹³

Kompetente Sprachverwendung	C2	<p>Kann praktisch alles, was er/sie liest oder hört, mühelos verstehen.</p> <p>Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben.</p> <p>Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.</p>
	C1	<p>Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen.</p> <p>Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen.</p> <p>Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen.</p> <p>Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.</p>
Selbstständige Sprachverwendung	B2	<p>Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen.</p> <p>Kann sich spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.</p>
	B1	<p>Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.</p>
Elementare Sprachverwendung	A2	<p>Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z.B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.</p>
	A1	<p>Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen – z.B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen und was für Dinge sie haben – und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartner/innen langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.</p>

¹³ Europarat, Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen 2001: 35.

Tabelle 2.3: Kannbeschreibungen¹⁴

		A1	A2	B1	B2	C1	C2
V E R S T E H E N	Hören	Ich kann vertraute Wörter und ganz einfache Sätze verstehen, die sich auf mich selbst, meine Familie oder auf konkrete Dinge um mich herum beziehen, vorausgesetzt es wird langsam und deutlich gesprochen.	Ich kann einzelne Sätze und die gebräuchlichsten Wörter verstehen, wenn es um für mich wichtige Dinge geht (z. B. sehr einfache Informationen zur Person und zur Familie, Einkäufen, Arbeit, nähere Umgebung). Ich verstehe das Wesentliche von kurzen, klaren und einfachen Mitteilungen und Durchsagen.	Ich kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Ich kann vielen Radio- oder Fernsehsendungen über aktuelle Ereignisse und über Themen aus meinem Berufs- oder Interessensgebiet die Hauptinformation entnehmen, wenn relativ langsam und deutlich gesprochen wird.	Ich kann längere Redebeiträge und Vorträge verstehen und auch komplexer Argumentation folgen, wenn mir das Thema einigermaßen vertraut ist. Ich kann im Fernsehen die meisten Nachrichtensendungen und aktuellen Reportagen verstehen, ich kann die meisten Spielfilme verstehen, sofern Standardsprache gesprochen wird.	Ich kann längeren Redebeiträgen folgen, auch wenn diese nicht klar strukturiert sind und wenn Zusammenhänge nicht explizit ausgedrückt sind. Ich kann ohne allzu grosse Mühe Fernsehsendungen und Spielfilme verstehen.	Ich habe keinerlei Schwierigkeit, gesprochene Sprache zu verstehen, gleichgültig ob "live" oder in den Medien, und zwar auch, wenn schnell gesprochen wird. Ich brauche nur etwas Zeit, mich an einen besonderen Akzent zu gewöhnen.
	Lesen	Ich kann einzelne vertraute Nenn-, Wörter und ganz einfache Sätze verstehen, z. B. auf Schildern, Plakaten oder in Katalogen.	Ich kann ganz kurze, einfache Texte lesen. Ich kann in einfachen Alltagstexten (z. B. Anzeigen, Prospekt, Speisekarten oder Fahrpläne) konkrete, vorhersehbare Informationen auffinden und ich kann kurze, einfache persönliche Briefe verstehen.	Ich kann Texte verstehen, in denen vor allem sehr gebräuchliche Alltags- oder Berufssprache vorkommt. Ich kann private Briefe verstehen, in denen von Ereignissen, Gefühlen und Wünschen berichtet wird.	Ich kann Artikel und Berichte über Probleme der Gegenwart lesen und verstehen, in denen die Schreibenden eine bestimmte Haltung oder einen bestimmten Standpunkt vertreten. Ich kann zeitgenössische literarische Prosatexte verstehen.	Ich kann lange, komplexe Sachtexte und literarische Texte verstehen und Stilverschiebe wahrnehmen. Ich kann Fachartikel und längere technische Anleitungen verstehen, auch wenn sie nicht in meinem Fachgebiet liegen.	Ich kann praktisch jede Art von geschriebenen Texten mühelos lesen, auch wenn sie abstrakt oder inhaltlich und sprachlich komplex sind, z. B. Handbücher, Fachartikel und literarische Werke.
S P R E C H E N	An Gesprächen teilnehmen	Ich kann mich auf einfache Art verständigen, wenn mein Gesprächspartner bereit ist, etwas langsamer zu wiederholen oder anders zu sagen, und mir dabei hilft zu formulieren, was ich zu sagen versuche. Ich kann einfache Fragen stellen und beantworten, sofern es sich um unmittelbar notwendige Dinge und um sehr vertraute Themen handelt.	Ich kann mich in einfachen, routinemässigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen, direkten Austausch von Informationen und um vertraute Themen und Tätigkeiten geht. Ich kann ein sehr kurzes Kontaktgespräch führen, verstehe aber normalerweise nicht genug, um selbst das Gespräch in Gang zu halten.	Ich kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Ich kann ohne Vorbereitung an Gesprächen über Themen teilnehmen, die mir vertraut sind, die mich persönlich interessieren oder die sich auf Themen des Alltags wie Familie, Hobbys, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse beziehen.	Ich kann mich so spontan und flüssig verständigen, dass ein normales Gespräch mit einem Muttersprachler recht gut möglich ist. Ich kann mich in vertrauten Situationen aktiv an einer Diskussion beteiligen und meine Ansichten begründen und verteidigen.	Ich kann mich spontan und flüssig ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Ich kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben wirksam und flexibel gebrauchen. Ich kann meine Gedanken und Meinungen präzise ausdrücken und meine eigenen Beiträge geschickt mit denen anderer verknüpfen.	Ich kann mich mühelos an allen Gesprächen und Diskussionen beteiligen und bin auch mit Redewendungen und umgangssprachlichen Wendungen gut vertraut. Ich kann flüssig sprechen und auch feine Bedeutungsnuancen genau ausdrücken. Bei Ausdrucksschwierigkeiten kann ich so reibungslos wieder ansetzen und umformulieren, dass man es kaum merkt.
	Zusammenhängendes Sprechen	Ich kann einfache Wendungen und Sätze gebrauchen, um Leute, die ich kenne, zu beschreiben und um zu beschreiben, wo ich wohne.	Ich kann mit einer Reihe von Sätzen und mit einfachen Mitteln z. B. meine Familie, andere Leute, meine Wohnsituation, meine Ausbildung und meine gegenwärtige oder letzte berufliche Tätigkeit beschreiben.	Ich kann in einfachen zusammenhängenden Sätzen sprechen, um Erfahrungen und Ereignisse oder meine Träume, Hoffnungen und Ziele zu beschreiben. Ich kann kurz meine Meinungen und Pläne erklären und begründen. Ich kann eine Geschichte erzählen oder die Handlung eines Buches oder Films wiedergeben und meine Reaktionen beschreiben.	Ich kann zu vielen Themen aus meinem Interessensgebiet eine klare und detaillierte Darstellung geben. Ich kann einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage artikulieren und Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.	Ich kann komplexe Sachverhalte ausführlich darstellen und dabei Themenpunkte miteinander verbinden, bestimmte Aspekte besonders ausführen und meinen Beitrag angemessen abschliessen.	Ich kann Sachverhalte klar, flüssig und im Stil der jeweiligen Situation angemessen darstellen und erörtern. Ich kann meine Darstellung logisch aufbauen und es so den Zuhörern erleichtern, wichtige Punkte zu erkennen und sich diese zu merken.
S C H R E I B E N	Schreiben	Ich kann eine kurze einfache Postkarte schreiben, z. B. Feriengrüsse. Ich kann auf Formularen, z. B. in Hotels, Namen, Adresse, Nationalität usw. eintragen.	Ich kann kurze, einfache Notizen und Mitteilungen schreiben. Ich kann einen ganz einfachen persönlichen Brief schreiben, z. B. um mich für etwas zu bedanken.	Ich kann über Themen, die mir vertraut sind oder mich persönlich interessieren, einfache zusammenhängende Texte schreiben. Ich kann persönliche Briefe schreiben und darin von Erfahrungen und Eindrücken berichten.	Ich kann über eine Vielzahl von Themen, die mich interessieren, klare und detaillierte Texte schreiben. Ich kann in einem Aufsatz oder Bericht Informationen wiedergeben oder Argumente und Gegenargumente für oder gegen einen bestimmten Standpunkt darlegen. Ich kann Briefe schreiben und darin die persönliche Bedeutung von Ereignissen und Erfahrungen deutlich machen.	Ich kann mich schriftlich klar und gut strukturiert ausdrücken und meine Ansicht ausführlich darstellen. Ich kann in Briefen, Aufsätzen oder Berichten über komplexe Sachverhalte schreiben und die für mich wesentlichen Aspekte hervorheben. Ich kann in meinen schriftlichen Texten den Stil wählen, der für die jeweiligen Leser angemessen ist.	Ich kann klar, flüssig und stilistisch dem jeweiligen Zweck angemessen schreiben. Ich kann anspruchsvolle Briefe und komplexe Berichte oder Artikel verfassen, die einen Sachverhalt gut strukturieren darstellen und so dem Leser helfen, wichtige Punkte zu erkennen und sich diese zu merken. Ich kann Fachtexte und literarische Werke schriftlich zusammenfassen und besprechen.

¹⁴ Europarat, Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen 2001.

In der Tabelle 2 werden die Kannbeschreibungen laut den Sprachlernkompetenzen dargestellt. Ein Sprachlerner, der sich diese Tabelle ansieht, kann feststellen, auf welchem Niveau er bei der jeweiligen Sprache ist und welche Sprachkompetenzniveaus er erreicht hat und wie viel mehr er sich Mühe geben muss, um sein Ziel zu erreichen.

Anhand dieses Rasters, das die erforderlichen Klassierungen der Sprachverwendung auf jedem der sechs Stufenniveaus anbietet, schafft GER, dass sich die mit der Sprache beschäftigten bzw. Lehrer, Lernende, Prüfer usw. für ihre praktischen Zwecke zurechtfinden können. Durch diese Selbstbeurteilungen bezüglich sechs Kompetenzstufen können die Sprachlerner, ihre prominenten Kompetenzprofile identifizieren und zur Entscheidung kommen, für welches Niveau sie Checklisten mit detaillierteren Deskriptoren behufs der Selbstbeurteilung der Sprachkompetenzniveaus benutzen wollen¹⁵.

Nicht nur für praktische Zwecke sondern auch für andere Zwecke konnte es erstrebenswert sein, die Beachtung einem definierten Spektrum von Kompetenzniveaus und den definierten Bereichen zu schenken. Wenn man sich zwar auf einen Abschnitt aus den Stufenniveaus und den Kategorien begrenzt, der auf einen bestimmten Zweck ankommt, können weitere Details beigefügt werden, d. h. feinere Niveaus und Kategorien benutzt werden. So eine Detaillierung ermöglicht, sich eine Reihe von Modulen zu bilden. Infolgedessen ist diese Modulenreihe bezüglich des Gemeinsamen Referenzrahmen situiert (ebd.).

Anstatt die Kategorien im Hinblick auf kommunikative Aktivitäten einzuordnen, schaffte GER ein Raster zur Beurteilung von Einzelheiten der kommunikativen Sprachkompetenz, die aus diesen Aktivitäten deriviert werden können.

Tabelle 3 zeigt die Beurteilung der mündlichen Performanz, die den Fokus auf unterschiedliche qualitative Aspekte des Sprachgebrauchs richtet.

¹⁵ Europarat, Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen 2001.

Tabelle 2.4: Beurteilungsraster zur mündlichen Kommunikation¹⁶

Spektrum	Korrektheit	Flüssigkeit	Interaktion	Kohärenz
C2 Zeigt viel Flexibilität, Gedanken mit verschiedenen sprachlichen Mitteln zu formulieren, um feinere Bedeutungsnuancen deutlich zu machen oder um etwas hervorzuheben, zu differenzieren oder um Mehrdeutigkeit zu beseitigen. Verfügt auch über gute Kenntnisse umgangssprachlicher und idiomatischer Wendungen.	Zeigt auch bei der Verwendung komplexer Sprachmittel eine durchgehende Beherrschung der Grammatik, selbst wenn die Aufmerksamkeit anderweitig beansprucht wird (z. B. durch vorausblickendes Planen oder Konzentration auf die Reaktionen anderer).	Kann sich spontan und mit natürlichem Sprachfluss in längeren Redebeiträgen äußern und dabei Schwierigkeiten so glatt umgehen oder neu ansetzen, dass die Gesprächspartner es kaum merken.	Kann sich leicht und gewandt verständigen, wobei er/sie auch Mittel der Intonation und nicht-sprachliche Mittel offenbar mühelos registriert und verwendet. Kann eigene Redebeiträge ins Gespräch einflechten, indem er/sie ganz natürlich das Wort ergreift, auf etwas Bezug nimmt, Anspielungen macht usw.	Kann kohärente, zusammenhängende Redebeiträge machen; verwendet dabei in angemessener Weise unterschiedliche Mittel zur Gliederung sowie ein breites Spektrum von Verknüpfungsmitteln.
C1 Verfügt über ein breites Spektrum von Redemitteln, aus dem er/sie geeignete Formulierungen auswählen kann, um sich klar und angemessen über ein breites Spektrum allgemeiner, wissenschaftlicher, beruflicher Themen oder über Freizeitthemen zu äußern, ohne sich in dem, was er/sie sagen möchte, einschränken zu müssen.	Behält durchgehend ein hohes Maß an grammatischer Korrektheit; Fehler sind selten, fallen kaum auf und werden in der Regel selbst korrigiert.	Kann sich beinahe mühelos spontan und fließend ausdrücken; nur begrifflich schwierige Themen können den natürlichen Sprachfluss beeinträchtigen.	Kann aus einem ohne weiteres verfügbaren Repertoire von Diskursmitteln eine geeignete Wendung auswählen, um seine/ihre Äußerung angemessen einzuleiten, wenn er/sie das Wort ergreifen oder behalten will, oder um die eigenen Beiträge geschickt mit denen anderer Personen zu verbinden.	Kann klar, sehr fließend und gut strukturiert sprechen und zeigt, dass er/sie Gliederungs- und Verknüpfungsmittel beherrscht.
B2 Verfügt über ein ausreichend breites Spektrum von Redemitteln, um in klaren Beschreibungen oder Berichten über die meisten Themen allgemeiner Art zu sprechen und eigene Standpunkte auszudrücken; sucht nicht auffällig nach Worten und verwendet einige komplexe Satzstrukturen.	Zeigt eine recht gute Beherrschung der Grammatik. Macht keine Fehler, die zu Missverständnissen führen, und kann die meisten eigenen Fehler selbst korrigieren.	Kann in recht gleichmäßigem Tempo sprechen. Auch wenn er/sie eventuell zögert, um nach Strukturen oder Wörtern zu suchen, entstehen kaum auffällig lange Pausen.	Kann Gespräche beginnen, die Sprecherrolle übernehmen, wenn es angemessen ist, und das Gespräch beenden, wenn er/sie möchte, auch wenn das möglicherweise nicht immer elegant gelingt. Kann auf vertrautem Gebiet zum Fortgang des Gesprächs beitragen, indem er/sie das Verstehen bestätigt, andere zum Sprechen auffordert usw.	Kann eine begrenzte Anzahl von Verknüpfungsmitteln verwenden, um seine/ihre Äußerungen zu einem klaren, zusammenhängenden Beitrag zu verbinden; längere Beiträge sind möglicherweise etwas sprunghaft.
B1 Verfügt über genügend sprachliche Mittel, um zurechtzukommen; der Wortschatz reicht aus, um sich, wenn auch manchmal zögernd und mit Hilfe von Umschreibungen, über Themen wie Familie, Hobbys und Interessen, Arbeit, Reisen und aktuelle Ereignisse äußern zu können.	Verwendet verhältnismäßig korrekt ein Repertoire gebräuchlicher Strukturen und Redeformeln, die mit eher vorhersehbaren Situationen zusammenhängen.	Kann sich ohne viel Stocken verständlich ausdrücken, obwohl er/sie deutliche Pausen macht, um die Äußerungen grammatisch und in der Wortwahl zu planen oder zu korrigieren, vor allem, wenn er/sie länger frei spricht.	Kann ein einfaches, direktes Gespräch über vertraute oder persönlich interessierende Themen beginnen, in Gang halten und beenden. Kann Teile von dem, was jemand gesagt hat, wiederholen, um das gegenseitige Verstehen zu sichern.	Kann eine Reihe kurzer, einfacher Einzelelemente zu einer zusammenhängenden, linearen Äußerung verknüpfen.
A2 Verwendet elementare Satzstrukturen mit memorierten Wendungen, kurzen Wortgruppen und Redeformeln, um damit in einfachen Alltagssituationen begrenzte Informationen auszutauschen.	Verwendet einige einfache Strukturen korrekt, macht aber noch systematisch elementare Fehler.	Kann sich in sehr kurzen Redebeiträgen verständlich machen, obwohl er/sie offensichtlich häufig stockt und neu ansetzen oder umformulieren muss.	Kann Fragen stellen und Fragen beantworten sowie auf einfache Feststellungen reagieren. Kann anzeigen, wann er/sie versteht, aber versteht kaum genug, um selbst das Gespräch in Gang zu halten.	Kann Wortgruppen durch einfache Konnektoren wie <i>und</i> , <i>aber</i> und <i>weil</i> verknüpfen.
A1 Hat ein sehr begrenztes Repertoire an Wörtern und Wendungen, die sich auf Informationen zur Person und einzelne konkrete Situationen beziehen.	Zeigt nur eine begrenzte Beherrschung von einigen wenigen einfachen grammatischen Strukturen und Satzmustern in einem auswendig gelernten Repertoire.	Kann ganz kurze, isolierte, weitgehend vorgefertigte Äußerungen benutzen; braucht viele Pausen, um nach Ausdrücken zu suchen, weniger vertraute Wörter zu artikulieren oder um Verständigungsprobleme zu beheben.	Kann Fragen zur Person stellen und auf entsprechende Fragen Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, doch ist die Kommunikation völlig davon abhängig, dass etwas langsamer wiederholt, umformuliert oder korrigiert wird.	Kann Wörter oder Wortgruppen durch einfache Konnektoren wie <i>und</i> oder <i>dann</i> verknüpfen.

¹⁶ Europarat, Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen 2001.

Diese drei Tabellen fassen den Referenzrahmen für uns zusammen. Darüber hinaus bestehen diese Tabellen aus den ausgewählten Deskriptoren in einer Datenbank. Diese Deskriptoren wurden durch ein Forschungsprojekt¹⁷ für den GER formuliert, validiert und entwickelt, das sich am Handlungs- und Sprachgebrauchsorientierten Konzept der kommunikativen Sprachfähigkeit orientiert, auf Basis von den Modellen von Canale und Swain (1981), von Bachman (1990), und den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (Europarat 2001) ist, und sich an die Messtheorie des Rasch-Modells lehnt (Schneider, 2005: 19).

Die Zahl der Kategorienskalen, unter denen die oben erwähnten 3 Skalen sind, ist ziemlich erstaunlich. Insgesamt befinden sich 53 Skalen für kommunikative Aktivitäten/Strategien und Aspekte der Sprachkompetenz. Außerdem drückt Schneider (2005: 17) aus, dass trotz zahlreichen Skalen bei weitem nicht zu allen Kategorien Skalen vorhanden sind, weil erstens; es keinen Versuch zur Entwicklung der Kompetenzbeschreibung für alle Kategorien gibt und zweitens; es für manche Bereiche wie Sprachmittlung, soziokulturelles Wissen, interkulturellen Fertigkeiten, Lektüre literarischer Texte, telefonieren usw. gescheitert ist, die Beschreibungen der Kompetenzen zu skalieren und entwickeln.

Dank des Rasters, das die notwendigen Klassifizierungen der Sprachverwendung auf jedem Stufenniveau anbietet, dass sich die Sprachverwender wie Sprachlehrer, -lernende, und -benutzer für ihre Zwecke im Bildungssystem orientieren können.

Wie es mehrmals oben erwähnt wurde, ist GER kein Dokument zur direkten Anwendung. GER ist nur ein gemeinsamer Text, der die gemeinsamen Kriterien bestimmt. Mit GER sind die Kompetenzniveaus beschrieben, die in ganz Europa gelten. Die Durchführungsform des GER im Hinblick auf Sprachlerner ist das Europäische Sprachenportfolio und im Hinblick auf Sprachlehrer ist das Profile Deutsch (für die deutsche Sprache).

¹⁷ Projekt des Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der Wissenschaftlichen Forschung, 1993-1996.

2.1.5.1. Das europäische Sprachenportfolio (ESP)

Das Europäische Sprachenportfolio ist als ein Sprachenprojekt des Europarates in Übereinstimmung mit dem GER im Jahre 1991 aus Anlass eines Symposiums in Rüşchlikon/Schweiz hervorgebracht worden. Ebendeswegen hat ESP fast gleiche Zwecke mit GER.

Mitte der 90'er Jahre traten Entwürfe zu drei Fassungen für unterschiedliche Altersgruppen auf: für Kinder (in Frankreich), für Jugendliche (in Deutschland) und für Jugendliche und Erwachsene (in der Schweiz). Von 1997 an entstanden unterschiedliche weitere Fassungen von Sprachenportfolios, die sich partiell stark auf die vorhandenen Entwürfe berufen.

Von 1998 bis 2000 wurden in 15 Ländern und Regionen sowie im Rahmen von vier transnationalen Projekten verschiedene Fassungen von Sprachenportfolios auf die Probe gestellt. Seit Anfang 1998 wurden auch verschiedene Seminare zur Verbesserung und Ausbreitung der Sprachenportfolios veranstaltet. Im Herbst 2000 hat der Europarat ein Validierungskomitee eingesetzt, welches immer wieder neue Sprachenportfoliofassungen akkreditiert¹⁸.

Das ESP kommt in zahlreichen Ausgaben in einer beachtlichen Anzahl von Ländern und Sprachen vor. Viele ESP Versionen legen für andersartige Zielgruppen und Kontexte vor. Alle ESPs haben jedoch die gleiche Grundstruktur und verfolgen die gleichen Ziele.

Durch das europäische Sprachenportfolio werden die Sprachkompetenzen der Lernenden bewertet, schriftlich erfasst, und transparent vorgestellt. Das europäische Sprachenportfolio regt die Sprachlernende an, beim Sprachlernen in eigener Verantwortung selbst zu prüfen und zur gleichen Zeit leistet es dem Sprachlernendem Hilfe zur Erreichung der selbstgesteckten Lernziele. Anhand von Portfolio können die Sprachlernenden die neuen Wege des Lernens beschreiten und erfahren, wie das Erreichen der selbstbestimmten Ziele Freude bereitet.

¹⁸http://www.kvnet.ch/public/upload/assets/717/information_sprachenportfolio.pdf
Zugriffsdatum: 13.05.2017

Das Europäische Sprachenportfolio besteht aus drei Teilen als Sprachenpass, Sprachbiografie und Dossier, in denen die ausschlaggebenden Funktionen eines Informationsinstruments und eines Lernbegleiters auf jeweils unterschiedliche Wege dargelegt sind.

- **Der Sprachenpass** gibt eine kurze Zusammenfassung von dem derzeitigen Stand der Sprachkenntnisse und setzt präzise von den Sprachlernerfahrungen und interkulturellen Erfahrungen seines Besitzers oder seiner Besitzerin in Kenntnis. Im Sprachenpass stehen alle Sprachzertifikate und Sprachdiplome, die der Sprachlerner bekommen hat. Er zeigt, auf welcher Ebene die Kenntnisse des Sprachlernenden sind oder welche anderen Sprachen der Sprachlernende beherrscht. Wenn notwendig wird der Sprachenpass wie ein Pass aus der ESP herausgenommen. Demirel vertritt die Meinung, dass ESP als international anerkannter Sprachausweis verwendet werden kann (Demirel, 2003: 53).

- **Die Sprachbiografie** erfasst die persönliche Geschichte des Sprachenlernens und die interkulturellen Erfahrungen schriftlich. Sie birgt in sich auch Mittel dazu, dass der Sprachlernende seine Sprachkenntnisse selbst beurteilen kann. Außerdem kommen auch Hilfen vor, die den Sprachlernenden bewegen, sich zu reflektieren, um Planungen für seine Sprachentwicklung zu machen.

- **Das Dossier** ist ein anderer Teil der ESP, in dem sich die originalen Dokumente befinden. Durch das Dossier kann es veranschaulicht werden, was von dem Sprachlernenden im Fremdsprachenlernprozess gemacht worden ist und in die Tat umgesetzt werden konnte. Neben den Sprachdiplomen und Zertifikaten sind auch in Sprachdossier die Hausaufgaben, die vom Sprachlehrenden erfolgreich gefunden wurden, die Berichte, Bilder, Schriften und usw.

Das Dossier kann einerseits als „Arbeitsdossier“ das alltägliche Sprachenlernen begleiten und Lernprozesse dokumentieren, andererseits als „Präsentationsdossier“ den aktuellen Stand der Sprachkenntnisse vor Auge stellen¹⁹.

¹⁹ http://www.kvnet.ch/public/upload/assets/717/information_sprachenportfolio.pdf
Zugriffsdatum: 13.05.2017

2.1.5.2. Das Profile Deutsch

Das Profile Deutsch ist ein Schritt, den das Europarat in der trinationalen Mitarbeit von Österreich, Schweiz und Deutschland über dreijähriger Arbeit gemacht hat und beruft sich auf zwei vom Europarat dargelegte Grundsatzpapiere, den europäischen Referenzrahmen und das Europäischen Sprachen Portfolio.

Das Profile Deutsch ist ein rezeptives und wandlungsfähiges System, mit dem man den Unterricht in den Bereichen DaF und DaZ entwerfen, ausführen und bewerten kann. Es verwandelt die Niveaus des „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen“ konkret für die deutsche Sprache. Das Profile Deutsch ist für die deutsche Sprache entwickelt worden, während andere Versionen für die anderen Sprachen entwickelt werden (Un référentiel pour le français für Französisch, Plan curricular del Instituto Cervantes für Spanisch, English Profile für Englisch usw.).

Man kann durch Profile Deutsch die regionalen Gegebenheiten oder charakteristische Notwendigkeiten in Acht nehmen. So kann man entsprechend den Bedürfnissen das Profile Deutsch anpassen, das gelernt wird.

Das Profile Deutsch hilft allen, die Sprachinteressenten bzw. Lehrer, Prüfer, Teste-Entwickler, Curricula-Entwickler, Lehrmaterialien-Hersteller usw. Sie können sich mit Hilfe des „Profile Deutsch“ für ihre praktischen Zwecke zurechtfinden.

Das Profile Deutsch bietet eine erweiterte Datenbank auf CD-ROM an: fast 1300 Kannbeschreibungen und Lernzielbestimmungen Wortschatz und Grammatik (jeweils an die Niveaus angegliedert) Listen mit Lern- und Kommunikationsstrategien und Textsorten und ein E-großwörterbuch für Deutsch als Fremdsprache.

2.1.6. Kritik am GER

Bisher wurde die Bedeutung des GER für das Fremdsprachenlernen und -lehren ausführlich in die Hand genommen. Allerdings handelt es sich um manche kritischen Anmerkungen.

Ausgehend von der Kritik am GER von Debyser äußert Valax (2011), dass nach Ansicht der Autoren der GER „Mehrzweck“ sein sollte. „Flexibel“, „dynamisch“, „benutzerfreundlich“, „nicht dogmatisch“, „ausreichend“, „erschöpfend“, „transparent“

‘kohärent‘. Zumindest ist eines dieser Ziele weit davon entfernt, erreicht zu werden: das ist benutzerfreundlich, ein ziemlich mittelmäßiger Begriff, um anzuzeigen, dass der GER für alle Benutzer lesbar, klar und einfach sein sollte, damit die Menschen konsultieren können.

Vincent (2004: 41) kritisiert die Art und Weise, durch die die Kompetenzen im GER als „allgemeine Kompetenzen“ behandelt werden, indem er die Beobachtung zur Sprache bringt, dass der Beitrag der Kognitionswissenschaften im Bereich der kommunikativen Kompetenzen in den letzten zwei Jahrzehnten ignoriert wurde (wie es bereits erwähnt ist, sind die Kompetenzen in „Allgemeine Kompetenzen“ und „kommunikative Sprachkompetenzen“ unterteilt (GER Abschnitt 2.4.5)). Er stellt fest, dass die Rechtfertigung fehlerhaft ist und die Tatsache nicht berücksichtigt wird, dass all das Wissen sprachbezogen ist und dass das kommunikative Wissen und die kommunikativen Kompetenzen eigentlich vor dem Erlernen einer Fremdsprache erworben sind. Die Autoren des GER haben die allgemeinen Kompetenzen von den kommunikativen Sprachkompetenzen getrennt, indem sie betont haben, dass die Ersteren vor dem Erlernen von Fremdsprachen erworben werden. Von dieser Auffassung ausgehend kann ein Mangel an Kohärenz im Hinblick auf die Beziehungen zwischen den zwei Arten von Kompetenzen bestehen. Vielleicht ist das Wichtigste, dass die Autoren des GER ein „kumulatives“, im wesentlichen behavioristisches Modell (anstatt eines dynamischen) präsentierend, die Begriffe „Wissen, Kompetenz und Eignung“ miteinander verwechseln, genau sowie die Art von den Konstruktivisten herausgefordert haben (Valax, 2011: 57).

Weir (2005: 282) stellt fest, dass die Wortwahl einiger Deskriptoren „nicht konsistent oder an einigen Stellen nicht transparent genug für die Entwicklung von Tests ist“.

Alderson u.a. (2006: 12) drückt aus, dass die im GER verwendeten Begriffe nicht definiert sind, zum Beispiel das Wort „einfach“ häufig in den Skalen verwendet ist. Er betont kritisch, wie man entscheiden soll, was einfach im Vergleich zu dem, was weniger einfach ist und vor allem, was sehr einfach ist, ist nicht klar.

Während Yücel (2006: 115) auf die Vorteile des GER in Fremdsprachenpolitik Betonung legt, beschreibt sie jedoch auch die Punkte, die hinsichtlich des GER untersucht und in Frage gestellt werden müssen. Sie listet diese Punkte wie folgt auf: „Natürlich ist es selbstverständlich, dass verschiedene Länder und Institutionen für Fremdsprachen auf der ganzen Welt eine Standardmaßnahme für die Prüfung der Fremdsprachenkenntnisse haben. Aber inwieweit können sich die Autoren, insbesondere diejenigen, die fremdsprachige Lehrmaterialien vorbereiten, an die beschriebenen Standards anpassen? Zum Beispiel, wie soll ein X-Buch verarbeitet werden, das als Niveau A2 erreichbar ist, das darauf abzielt, eine Fremdsprache zu lehren? Es wurden jedoch keine Kriterien für die A1- und A2-Stufen, die der GER festgelegt hat, um einen Bericht oder einen Aufsatz zu erstellen. Laut GER kann der Sprachlerner nur in der Zielsprache kurze Berichte schreiben, wenn er das Niveau B1 erreicht. Ähnliche Situationen gelten auch für die anderen Fächer „Leseverstehen, Sprechen und Hören. Zum Beispiel soll der Sprachlernende bei den Aktivitäten und Strategien zur Rezeption im Fach „Hören“ auf dem Niveau B1 sein, um die Sprache in einer fremden Gesellschaft verstehen zu können. Nach GER kann der Sprachlerner die Gespräche „oberflächlich“ verstehen, wenn ein vertrautes und unkompliziertes Thema klar und einfach ausgesprochen wird. Für A1 und A2 ist keine Beschreibung verfügbar.“

Coşkun (2013:31) macht in seiner Dissertation darauf aufmerksam, dass der im Rahmen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprache vorgestellte handlungsorientierte Ansatz, immer noch methodische Schwierigkeiten aufweist. Er betont, dass die Pädagogen und Forscher an den Vorteilen und Mängeln dieses Ansatzes bei der Anpassung an das Fach arbeiten müssen.

Hallan thematisiert (2005: 399) die Aufteilung der kommunikativen Fertigkeiten in Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben fügt hinzu, dass sich die Lehrwerke von dieser Aufteilung ausgehend mittlerweile den GER Ansatz aneignen und diese Fertigkeiten in getrennten Übungen behandeln. Er findet dies aus didaktischer Sicht allerdings fragwürdig. Es wäre besser, wenn ein ganzheitlicher Ansatz entwickelt wird, indem alle Fertigkeiten in einem Übungsblock synchron bearbeitet werden. Aus diesem Blickwinkel erscheint ihm der GER zurückgeblieben.

Er behauptet auch, dass die Kannbeschreibung über die Tabellen und Skalen eine Atomisierung veranlasst. Deshalb wird soziolinguistische und pragmatische Kompetenz nur angedeutet und den soziokulturellen und interkulturellen Aspekten zu wenig Berücksichtigung geschenkt.

Zusätzlich zu beiden Kritiken äußert er auch, dass Rezeption und Produktion ausführlich behandelt sind, während sich Interaktion und Sprachmittlung im Hintergrund stehen lassen. Aus dem Systemgedanken des GER heraus bleibt aber die kommunikative Sprachkompetenz im Hinblick auf Soziolinguistik und Pragmatik unklar.

Aus den Ergebnissen der zwei Studien, die der Europarat in den Jahren 2005 und 2006 durch Umfragen führte, machen sich manche kritischen Anmerkungen sichtbar. Die Erste von denen, generierte 111 Antworten von den Sprachlehreexperten, die 37 verschiedene Institutionen in europäischen Staaten, Ägypten und Mexiko vertreten. In der Zusammenfassung der Ergebnisse wurde es festgestellt, dass das meist angesprochene Thema, bzw. Problem die Komplexität des GER ist, auch der Text selbst, der sich als sehr schwierig zu lesen erwies und die Art und Weise wie der neue Ansatz vorgestellt ist. Die Kommentare enthalten: „sehr schwer durchzulesen“, „Nicht sehr zugänglich“ und erfordert damit „intensive Beschäftigung“. Die Meisten der Befragten forderten eine kürzere, einfachere und benutzerfreundlichere Version. Einige forderten auch Beispiele, wie der GER angewendet werden könnte. Ein Befragter macht den Bedarf an Material für die Veranschaulichung der spezifischen Kannbeschreibungen, Aufgaben und Leistungen aufmerksam (zitiert nach Valax: 2011: 51).

Schneider (2005: 31) erklärt in seinem Beitrag manche problematischen Anmerkungen im GER zum Anpassen von Bildungsstandards zusammenfassend in zwei Punkten. Erstens lenkt er Aufmerksamkeit darauf, dass man vermeiden soll, die Entwicklungsarbeiten allein auf der Erfahrung von Experten zu beruhen. Stattdessen muss man sie qualitativ und quantitativ validieren und zweitens muss man die Erwartungen mit Beteiligung von sprachpolitischen Entscheidungsträgern und Lehrpersonen demokratisch festlegen.

Neben oben erwähnten kritischen Aussagen zum GER bleiben viele positive Anmerkungen im Hinblick auf Lernzielen nicht nur aus dem Blick des Sprachlernenden, sondern auch des Sprachlehrenden, weil GER die Stufen des Sprachlernens Schritt für Schritt konkret entwickelt. Auf diese Weise gibt GER die Antwort auf die Frage, wie man lernen möchte und lernen sollte.

Jede neue Entwicklung bringt Kritiken mit sich, mit denen man versucht zu schaffen, etwas Besseres zu erreichen. Durch die behaupteten Kritiken aus den verschiedenen Sprachwissenschaftlern auf aller Welt zum GER, können die Fehlstellen leichter festgestellt und dafür Vorbereitungen getroffen werden, um diese Probleme zu beheben und den Rahmen zu vervollständigen.

2.2. LESEN

Ein effektiver Fremdsprachenunterricht zielt darauf, dem Sprachlernenden vier grundlegende Sprachfertigkeiten bzw. das Lesen, Sprechen, Schreiben und Hören, zu vermitteln. Auf der Basis einer Fremdsprache perfekt zu beherrschen, liegt das Zusammenspiel dieser 4 Fertigkeiten. Weil sich die vorliegende Arbeit auf die Wichtigkeit des Lesens bezieht, werden in diesem Teil die Begriffe „Lesen, Lesetheorien, Lesestilen und Lesestrategien“, die für den erfolgreichen Leseprozess von großer Belang sind, unter die Lupe genommen.

2.2.1. Zur Bedeutung des Lesens

Das Lesen ist ein wichtiges Phänomen im Laufe der Geschichte geworden, durch das sich alle Türen auf der Welt öffnen können.

Im realen Leben wird das Lesen für Zwecke, wie zum Vergnügen oder für Information durchgeführt. Letzteres kann auch variieren: vom Lesen eines Busfahrplans oder einer Kleinanzeige, vom Lesen einer Gebrauchsanleitung bis zum Lesen einer Vorlesungsnotiz und eines akademischen Textes (Widdowson, 1984: 239).

Unabhängig davon, zu welchem Zweck, oder in welcher Absicht, das Lesen ist ein Prozess und eine Fähigkeit, die verbessert werden kann. Nach der Begriffserklärung des Lesens in diesem Abschnitt werden von den diesbezüglichen Theorien und Strategien erzählt, die bei der Verbesserung dieser Fertigkeit große Rolle spielen.

Nach Ehlers (1998: 9) ist das Lesen ein Vorgang im Laufe der Zeit und erstreckt sich über ein breites Kontinuum, das von den primären Wahrnehmungsprozessen, über das Erkennen von Wörtern bis zum Verstehen eines Textes reicht. Nach dieser Ansicht benötigt die Lesetätigkeit eine beachtliche Anzahl von Aufgaben. Diese Aufgaben beginnen mit dem Erkennen von Buchstaben, gehen mit dem Dekodierungsprozess von den sprachlichen Zeichen weiter und enden mit der Wahrnehmung und Interpretation im Gedächtnis. In Übereinstimmung mit der Meinung von Ehlers erläutern Kaufmann und Bertschi (2015: 12), dass das Lesen eine multiple Tätigkeit ist und hohe Anforderungen an die Leserinnen und Leser stellt.

Abbildung 2.3: Lesen ist keine bloße Bedeutungsentnahme²⁰



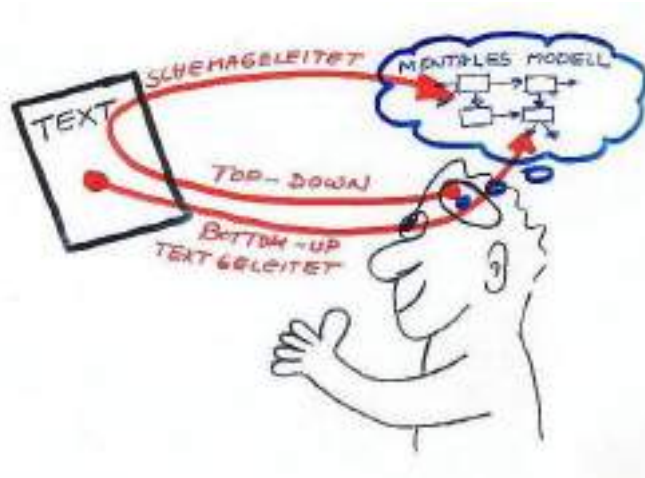
Goodman, einer von den Vorläufern der behavioristischen Psychologie (s.a. Kapitel 2.2.2.2), bezeichnet das Lesen folgendermaßen: „Das Lesen ist ein präziser Prozess: Es umfasst die genaue, detaillierte, sequenzielle Wahrnehmung und Identifizierung von Buchstaben, Wörtern, Rechtschreibmustern und großen Spracheinheiten²¹“ (Goodman, 1976: 497).

Das Lesen wird auch als dreistufig beschrieben: logographisch, alphabetisch und orthografisch. In der logographischen Phase wenden die Leser nicht-phonemische visuelle, kontextuelle oder grafische Hinweise an, die Wörter zu lesen. Logografische Leser verknüpfen die Wörter mit Farbe oder Form. Sie sind sich der Graphem-Phonem-Korrespondenz nicht bewusst. In der alphabetischen Phase sind sich die Leser der Graphem-Phonem-Beziehungen bewusst. Sie berücksichtigen die Übereinstimmung zwischen der Rechtschreibung und Aussprache von Wörtern. Alphabetische Lerner sind diejenigen, die das phonologische Wissen benutzen. Die letzte Stufe, orthographische Stufe, wächst dank des tieferen Verständnisses des alphabetischen Prinzips und der Graphem-Phonem-Korrespondenz. Das orthographische Wissen eines Lesers wächst, wenn er die Wörter mit den gleichen Mustern zu entschlüsseln beginnt (zitiert nach Tercanlioğlu und Akarsu, 2012: 61).

²⁰Das Bild aus Studienseminar Koblenz: <http://www.sprachsensiblerfachunterricht.de/lesen>
Zugriffsdatum: 09.10.2016

²¹ „Reading is a precise process: it involves exact, detailed, sequential perception and identification of letters, word, spelling patterns and large language units.“

Abbildung 2.4: Lesen ist aktive Konstruktion einer Textbedeutung²²



Eine der frühesten Definitionen des Leseverständnisprozesses stammt von Thorndike (1917: 431) unter Verwendung des in der Mathematik verwendeten Denkprozesses. Einen Absatz zu verstehen ist wie ein mathematisches Problem zu lösen. Es besteht darin, Elemente der Situation auszuwählen und sie richtig zusammenzusetzen.

Ülper (2010: 32) hat die Bedeutung des Leseverständnisses betont und ausgedrückt, dass das Lesen eine wichtige Kompetenz ist, die im heutigen Leben erworben werden muss. Mit der Schriftsprache begehend, beginnt man in diesem Erwerbsprozess die Feinheiten der Sprache zu lernen. Außerdem konfrontiert man mit den kulturellen Fakten der sprachlichen Feinheiten und findet einen Platz auf der kulturellen Ebene der Gesellschaft. Diejenigen, die in den Leseprozess eingehen und die Lesestufen erklimmen können, beginnen auf neue Konzepte und Themen stoßend, ihr Vokabular zu entwickeln. Infolgedessen zeigen sie kognitive Entwicklung. Parallel dazu beginnen sie vielschichtige und komplexe semantische Struktur der Texte bemerkend zu kritisieren und kritisch zu denken. Die in Worte bekleideten Vorteile des Lesens bringen ans Licht, wie wichtig der Leseerwerb und Lesekompetenz sind.

Von oben erwähnten Erklärungen ausgehend handelt es sich um zwei Aspekte des „Lesens“, die von großem Belang sind. Der Erste ist der instrumentelle Aspekt des Lesens, der als Mittel zum Zweck im Sinne des Erwerbs von Lesekompetenz

²² Das Bild aus Studienseminar Koblenz „Lesen im Fachunterricht“: <http://www.sprachsensiblerfachunterricht.de/lesen>. Zugriffsdatum: 04.07.2017

bezeichnet. Mit anderen Worten fokussiert der erste Aspekt vorrangig auf den Erwerb von Lesekompetenz und die Beherrschung der Schriftsprache. Der Zweite ist der ästhetische Aspekt des Lesens als ein wichtiger Bestandteil der kulturellen Beteiligung und ästhetischen Bildung betrachtet, welcher auch einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung leistet (Schüller, 2014: 6).

Aus vielen Gründen, die erwähnt worden sind, ist das Lesen immer im Leben der Menschen. Deswegen werden im Folgenden die Themen behandelt, die die Leseaktivität verbessern und die zu tieferem Leseverständnis führen.

2.2.2. Die Lesetheorien

Die Forschungen zum Thema „Lesen“ rücken gegen Ende des 19. Jahrhunderts in Frankreich und Deutschland in den Vordergrund, und werden insbesondere in den vereinigten Staaten von Amerika weitergeführt. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts haben die ersten Untersuchungen für den Leseprozess mittels der experimentellen und pädagogischen Psychologie begonnen (Horváthová, 2009: 10).

Lesen, das Menschen hilft, sich in vielerlei Hinsicht zu entwickeln, wird wie erwähnt von verschiedenen Disziplinen sowie kognitiver Psychologie, Linguistik, Literaturwissenschaft, die sich mit dem Lesen beschäftigen, aus unterschiedlichen Forschungsperspektiven und mit unterschiedlichen Methoden erschlossen, um einen ungeübten Leser einen flüssigen, profizienten Leser zu machen (Ehlers, 1998: 10). Als Ergebnis aus diesen Forschungen kommen neue Theorien und neue Modelle in Übereinstimmung mit diesen Perspektiven zum Vorschein.

Wenn man auf Literatur einen Blick wirft, merkt man, dass viele Theorien zum Lernen im Verlaufe der Geschichte aufgetreten sind. Diese Theorien beabsichtigen, den Weg zum besseren, dauerhaften und effektiven Wissen zu finden. In diesem Abschnitt werden die wichtigsten und akzeptierten Theorien bearbeitet und sie werden unter drei Haupttiteln „die behavioristische Lesetheorie“, „die konstruktivistische Lesetheorie und „die kognitive Lesetheorie“ untersucht.

2.2.2.1. Der Behavioristische Ansatz

Der Behaviorismus ist ein wissenschaftstheoretisches Konzept aus dem Bereich der Psychologie, welches das Verhalten des Individuums untersucht.

Die Vertreter der behavioristischen Lerntheorie gehen davon aus, dass geistige Prozesse nicht relevant sind, um das beobachtbare Verhalten der Menschen zu begründen. Diese Lerntheorie spiegelt zuerst das Sprachlernen und danach Lesen wider und vertritt die ähnlichen Auffassungen zum Leseprozess.

Gemäß dieser Theorie bzw. „behavioristischem Ansatz“ ist die Sprache das wichtigste Mittel der Kommunikation. Das Grundziel der Sprachlehre ist, in eine Kommunikation zu treten. Die Sprachwissenschaftler behaupteten, dass laut dieses Ansatzes die Sprache ein Verhalten ist, und es wie andere Verhaltensweisen gelehrt wird (Güneş, 2009b: 4). Das Individuum lernt die Sprache als Reaktion auf verschiedene Stimuli und durch Wahrnehmung.

Die Lesemodelle im Rahmen der behavioristischen Lesetheorie sind wie folgt:

- **Klassische Konditionierung (Classic conditioning):** Wenn der anfänglich neutrale Stimulus im Verlaufe der Zeit mit den vergangenen Erfahrungen zu einem konditionierten Stimulus wird, verwirklicht sich das Lernen durch klassische Konditionierung nach Pawlow, der der Vertreter dieser Theorie ist.

Ein Beispiel aus dem Unterricht kann hilfreich sein, die Theorie zu veranschaulichen; Schulangst, bzw. Angst vor einem Lehrer²³:

1. Vor Konditionierung: Tadel (unkonditionierter Stimulus)

Furchtreaktion (unkonditionierter Reaktion)

2. Konditionierung: Lehrer (neutraler Stimulus) +tadelt (unkonditionierter Stimulus) Furchtreaktion (unkonditionierter Reaktion)

3. Nach Konditionierung: Lehrer (konditionierter Stimulus)

²³ <http://www.werner-jung.de/34.html>

Furchtreaktion (konditionierter Reaktion)

Aus dem Beispiel kann es geschlossen werden, dass es anfänglich nicht vom Angst vor dem Lehrer die Rede ist. Nach dem Tadel vom Lehrer tritt bei dem Schüler Angstgefühl auf. Als Ergebnis der wiederholten Erfahrungen (Tadeln) hat der Schüler Angst vor der Schule und dem Lehrer.

- **Konnektionismus (Connectionism):** Thorndikes Konnektionismus Theorie, die sich auf Assoziation konzentriert, erklärt den Zusammenhang zwischen Sinnesstimuli (Reiz) und Aktivatoren (Reaktion). Thorndike betrachtet das Lernen als Prozess zur Problemlösung. Nach dieser Theorie;

1. Probleme sind mit Versuch und Irrtum zu lösen.
2. Es wird von neutraler Verbindung zwischen Stimuli und Reaktion gebraucht.
3. Das Prinzip des Vergnügens ist wichtig: Wenn ein Organismus aufgrund seines Verhaltens Vergnügen empfängt, setzt sich das Verhalten fort.
Es gibt keine Strafe. Es gibt das Prinzip der Belohnung und des Vergnügens.
4. Die Problemlösungszeit des Organismus verringert sich, wenn die Versuche wiederholt werden. Beispiel: Das Puzzle vervollständigt man im nächsten Versuch in kürzerer Zeit.

- **Operante Konditionierung (operant conditioning):** Skinners Theorie nach findet der Anstieg der Wahrscheinlichkeit statt, wenn das Verhalten durch Verstärkung erneut gezeigt wird, der der Organismus vorher gezeigt hat. (Senemoğlu, 2009; Ersanlı, 2005; Ülper H und Çeliktürk Z, 2010). Die Auftretenswahrscheinlichkeit eines Verhaltens wird durch einen positiven oder negativen Verstärker erhöht. Beispiel: Ein Schüler, der seine Hausaufgaben nicht macht, wird nicht bestraft, weil der Lehrer die Hausaufgaben nicht überprüft. Die Wiederholung dieser Situation und das Verhalten „keine Hausaufgaben machen“ werden an dem Beispiel operant konditioniert.

2.2.2.2. Die Konstruktivistische Lesetheorie

Die behavioristische Lesetheorie hat den Leseunterricht beeinflusst. Aber es war nicht so einfach wie es von den behavioristischen Wissenschaftlern behauptet wurde. Auch im ersten Viertel des 20. Jahrhunderts ist ein neuer Ansatz in die Leseforschung zur Blüte gekommen, dessen Einflüsse und Folge immer noch fühlbar sind. Diese neue „konstruktivistische Lesetheorie zur Leseforschung von Goodman und Smith vertritt die Meinung, dass das Lesen kein passiver, sondern ein aktiver Prozess ist, der nicht nur aus den Augenbewegungen, sondern dem Ineinandewirken der einzelnen, analytisch unterscheidbaren Stufen besteht. Nach ihrer Behauptung sind sprachliches Wissen und Weltwissen für die Textverarbeitung genauso wichtig wie der Text selbst. Beim Lesen ist die Antizipation der Grundstein und Lesen ereignet sich in einem zielgerichteten Verlauf. (Horváthová, 9; 2009: zitiert nach Stiefenhöfer 1986: 28).

Die Lesemodelle im Rahmen dieses konstruktivistischen Ansatzes sind wie folgt:

- **die auf die Untersuchung basierte Theorie (*Inquiry Learning*):** Das forschungsbasierte Lernen konzentriert sich auf die Untersuchung einer offenen Frage oder eines offenen Problems. Der Lerner muss evidenzbasiertes Denken und kreatives Problemlösen anwenden, um eine Schlussfolgerung zu ziehen, die er verteidigen oder präsentieren muss.

- **die Schematheorie (*Shema Theory*):** Ein Schema ist ein Cluster von Wissen oder Erinnerungen, das im Gedächtnis gespeichert ist. Sie werden auch „kognitiver Rahmen“ genannt, da sie ein System zum Kategorisieren und Organisieren von Informationen im Gedächtnis ist. Die hartnäckige Behauptung der Schematheorie ist, dass unser Wissen über die Welt organisiert und kategorisiert ist, das unsere Wahrnehmung und unser Verhalten beeinflussen kann. Ein weiterer zentraler Anspruch der Schematheorie ist, dass das Schema uns hilft, die komplexe Informationswelt zu verstehen, in der wir leben. Sie ermöglichen uns auch, Verallgemeinerungen über Situationen, Menschen und Orte zu machen. Stereotype sind Beispiele für ein soziale

Schemata und dafür, wie wir über Gruppen von Menschen verallgemeinern können, um unsere kognitive Energie zu sparen²⁴.

- **Leser-Antwort-Theorie (*Transactional/Reader Response Theory*):** Mambrol (2016)²⁵ erklärt, dass diese Theorie oft mit der Arbeit von Louise Rosenblatt verbunden ist, die viele ihrer Prämissen formulierte, und die transaktionale Leser-Antwort-Theorie, also die Transaktion zwischen Text und Leser analysierte. Rosenblatt lehnt die Bedeutung des Textes zugunsten des Lesers nicht ab; vielmehr behauptet sie, beide seien notwendig für die Produktion von Bedeutung. Sie unterscheidet die Begriffe „Text“, der sich auf die gedruckten Wörter auf der Seite bezieht; „Leser“; und „Gedicht“, das sich auf das literarische Werk bezieht, das vom Text und vom Leser zusammen produziert wird.

Wenn wir einen Text lesen, wird unser Stimulus angeregt. Gefühle, Assoziationen und Erinnerungen treten auf, und diese Reaktionen beeinflussen die Art und Weise, wie wir den Text verstehen, während wir uns darin vertiefen. Literatur, der wir vor dem Lesen begegnet sind, die Summe unseres angesammelten Wissens und sogar unsere aktuelle körperliche Verfassung und Stimmung werden uns ebenfalls beeinflussen. An verschiedenen Stellen in Texten werden wir wahrscheinlich Interpretationsansätze anführen, die jedoch nicht als allgemeingültig gelten, sondern als Entwurf fungieren, worauf wir noch basierend Korrekturen und Ergänzungen machen können. Wenn wir erkennen, dass es zu weit gereist ist, entfernt von dem, was auf der Seite geschrieben ist, führt der Prozess der Korrektur unserer Interpretation normalerweise dazu, dass wir frühere Abschnitte im Lichte einer neuen Entwicklung im Text noch einmal lesen. So leitet der Text unseren selbstkorrigierenden Prozess, während wir ihn lesen, und wird es auch weiterhin tun, wenn wir zurückgehen und Teile oder den gesamten Text neu lesen, um unsere Interpretation zu entwickeln oder zu vervollständigen. (Ebd.)

- **psycholinguistische Theorie und ganzheitliche Sprachtheorie (*Psycholinguistic Theory and Whole Language Theory*):** Kenneth Goodman schuf ein psycholinguistisches und soziolinguistisches Lesemodell, das von Noam Chomsky

²⁴ <https://ibpsych.themantic-education.com/2017/11/29/schema-theory-a-summary/> Zugriffsdatum: 05.10.2018

²⁵ <https://literariness.org/2016/10/28/transactional-reader-response-theory/> Zugriffsdatum: 15.10.2018

inspiriert wurde, der die Theorie der generativen Grammatik entwickelte. Eine generative Grammatik einer Sprache versucht, eine Reihe von Regeln vorzuschreiben, die die richtige grammatische Bildung von Sätzen anordnet. Goodman entschied, dass der Prozess des Lesens dem von Chomsky konzipierten Prozess des Erlernens von Sprache ähnlich sei. Die Fähigkeit zum Lesen wurde natürlich als eine Konsequenz von Erfahrungen mit Druck entwickelt, genauso wie sich Sprachfertigkeit auf natürliche Weise als Folge von Erfahrungen mit Sprache entwickelte. Goodman entschied deshalb, dass Versuche unangemessen waren und nicht erfolgreich sein sollten, den Kindern Regeln zur Dekodierung von Wörtern beizubringen, - das bedeutet, dass er die Lehre der Phonetik als irrelevante Zeitverschwendung betrachtete, wenn er versuchte, Lesen zu lehren (Goodman, 1967).

- **Metakognition (*Metacognition*):** Metakognition ist über eigenes Denken nachzudenken, das heißt, einen Plan im Hinblick auf den Lernprozess zu machen, wie eine bestimmte Lernaufgabe angegangen wird, in wie weit die Fortschritte verzeichnet werden und wie eine Selbstbeurteilung vorgenommen wird.

Metakognition bezieht sich auf das Wissen und die Kontrolle, die wir über unsere kognitiven Prozesse haben. In Bezug auf das Lesen ist es üblich, über metakognitives Bewusstsein zu sprechen (was wir wissen) und metakognitive Regulierung oder Kontrolle (wissen, wann, wo und wie Strategien zu verwenden sind, das heißt, was wir tun können). Auf einer allgemeinen Ebene umfasst Metakognition die Kenntnis und Kontrolle von Planung, Überwachung, Reparatur, Überarbeitung, Zusammenfassung und Auswertung. Im Wesentlichen lernen wir das Bewusstsein für unsere Verständnisprozesse. Genauer gesagt lernen wir Strategien, die unser Verständnis unterstützen und wir lernen, diese Strategien effektiv durchzuführen (Baker, 2002, 2008; Pressley, 2002; Karbalaei, 2011).

- **Engagement-Theorie (*Engagement Theory*):** Die zugrundeliegende Basis der Engagement-Theorie ist, dass die Leser durch interaktive und lohnenswerte Aufgaben sinnvoll in ihr Lernen einbezogen werden sollten. Obwohl der Einsatz von Technologie nicht zwingend erforderlich ist, zeigt sich, dass Technologie ein Engagement fördern kann, das sonst nur schwer zu erreichen ist. Laut des engagierten Lernens beinhalten alle Leseraktivitäten aktive kognitive Prozesse wie Kreation, Problemlösung,

Argumentation, Entscheidungstreffung und Beurteilung. Darüber hinaus sind die Leser intrinsisch motiviert zu lernen, aufgrund der sinnvollen Natur der Lernumgebung und Aktivitäten. Darüber hinaus sind, aufgrund der sinnvollen Natur der Lernumgebung und Aktivitäten, die Leser intrinsisch motiviert zu lernen. Die Engagement-Theorie basiert auf der Idee, erfolgreiche zusammenarbeitende Gruppen zu schaffen, die an anspruchsvollen Projekten arbeiten, die für jemanden außerhalb des Klassenzimmers von Bedeutung sind. Diese drei Komponenten wurden als Relate-Create-Donate zusammengefasst. Mit anderen Wörtern fördert die Engagement-Theorie Zusammenarbeiten, projektbasiertes Lernen und einen authentischen Fokus.

2.2.2.3. Die Kognitive Lesetheorie

Weil es in der zweiten Lesetheorie um eine Ungenauigkeit wie bei der Wechselwirkung zwischen dem Text und Verstehen geht, ist ein Bedarf nach einer neuen Annäherung zustande gekommen. Laut dieser neuen Theorie werden kognitive Fähigkeiten während des Lesens eingeführt und das Lesen findet mit Hilfe der Erinnerung statt. Das Lesen beginnt mit der Augenverfolgung, durchläuft verschiedene Phasen und wird im Gedächtnis interpretiert und endet mit der Stimme. Nach dieser Theorie werden drei verschiedene Modelle zum Lesen von Texten akzeptiert; Bottom-up, Top-down und Interaktives Lesen. (Kling, 1966; Tracey und Morrow, 2006; Lee, 2002; LaBerge und Samuel, 1974; Rumelhart, 1977; Ehri, 1980,1992,2000; Perfetti, 1985; Kintsch ve van Dijk, 1978; Tepsuriwong, 2001; Sanjosé, Abarca ve Padilla, 2006; Ülper, 2010, Ülper und Çeliktürk, 2012).

Bottom-up: Das Bottom-Up-Modell zeigt den Lesevorgang als linear und unidirektional an. Die Informationsverarbeitung läuft in einer Reihe diskreter Stufen ab, beginnend mit der Umkodierung der gedruckten Eingabe und der Verarbeitung von niedrigeren zu den höheren Stufen (Stanovich, 1980: 33). Nach diesem Modell ist das Lesen grundsätzlich eine Frage der Dekodierung, bzw. eine Reihe von geschriebenen Symbolen. So beschreibt das Bottom-Up-Modell das Lesen als mechanischen Prozess, in dem der Leser Stück für Stück dem mentalen Übersetzungsmuster folgt, nämlich entschlüsselt der Leser den Text Buchstabe für Buchstabe, Wort für Wort und Satz für Satz (Grabe und Stoller, 2002: 25). Die Besonderheiten dieser Modelle sind wie folgend. (Ülper, 2010: 34; zitiert nach Dechant, 1991).

- Die Leser sollten alle Wörter sehen, um den Text zu verstehen und den Code aller Wörter zu lösen.

- Leser sollten sich auf Lauten und Buchstaben konzentrieren, um den Code der Wörter zu lösen.

- Der Erwerb von Lesefähigkeiten erfordert aufeinanderfolgende Erkennung von Wörtern.

- Buchstaben, Beziehung zwischen den Buchstaben und Lauten und Wörter sind das grundlegendste Konzept des Leseunterrichts.

- Für den Leser ist es extrem wichtig, den Code der Wörter ohne Fehler zu entschlüsseln.

Top-down: Laut der Top-down Modelle geht es um einen aktiveren Beitrag des Lesers zum Textverarbeitungsprozess. Das Top-down-Modell des Lesens tut genau das und konzentriert sich auf das, was der Leser in den Prozess bringt (Smith, 1971: 234). Nach diesem Modell kontrollieren die Ziele und Erwartungen des Lesers das Verständnis. Der Leser bringt dem Text eine Reihe von Erwartungen und Hypothesen und verwendet die Informationen aus dem Text, um sie zu bestätigen oder zu leugnen. Um dies zu tun, betrachtet der Leser den Text, um die nützlichsten Informationen zu entnehmen (Eskey und Grabe, 1996: 223). Im Gegensatz zum Bottom-up-Modell sind die Inferenzen und das Hintergrundwissen des Lesers wesentliche Bestandteile des Top-down-Prozesses (Grabe, 2009: 89; Grabe und Stoller, 2002: 26). Der Leser liest die bestimmten Teile des Textes nach dem Zweck des Lesens, den er während des Leseprozesses beabsichtigt hat. Aus den Bedeutungen der Worte erschließend, denen er begegnet, und das Hintergrundwissen aktivierend, zieht er Schlussfolgerungen. Aus diesem Grund spielt der gute Leser eine wichtige Rolle beim Textverständnis (Alderson, 2000: 59).

Ülper (2010: 34, zitiert nach Dechant, 1991) drückt die Besonderheiten dieser Modelle wie folgt;

- Die Leser können dem Text einen Sinn geben, wenn auch noch so sie alle Wörter im Text nicht kennen.

- Leser können die Wörter definieren, die sie nicht kennen, indem sie semantische und grammatische Hinweise ausnutzen

- Der Erwerb von Lesefähigkeiten erfordert semantische Aktivitäten und Schlussfolgerungen zu ziehen, anstatt die Wörter aufeinanderfolgend zu kennen.

- Das Lesen von Sätzen, Absätzen und Abschnitten sollte der Schwerpunkt im Leseunterricht sein.

- Das grundlegende Konzept des Leseunterrichts sollte der Textverständnis sein, anstatt Buchstaben, Beziehung zwischen den Buchstaben und Lauten und Wörter zu beherrschen.

- Der wichtigste Aspekt der Leseerwerb ist die Art und Menge der Informationen, die während des Lesens entnommen werden.

Interaktive Lesetheorie: Die Leser veranschaulichen den Text um Informationen zu entnehmen. Sie kontrastieren ihn mit ihrem Weltwissen, um darüber einen Eindruck zu bekommen, was geschrieben ist. Der Fokus liegt hier darauf, wie die Leser mit dem Text interagieren. Für diejenigen Theoretiker, die die Bedeutung der Wichtigkeit des Textes und des Lesers im Leseprozess erkennen, stellt sich das interaktive Modell aus dem Zusammenschluss der Beiden heraus. Nach diesem Modell ist es nötig, dass die Leser die unten angegebenen Fähigkeiten haben, um einen Text verstehen zu können (Ülper, 2010: 35, zitiert nach Dechant, 1991).

-Visuelle Informationen: Informationen über die formalen Merkmale von Wörtern.

-Alphabetische Informationen: Informationen zur Erkennung der Unterscheidungsmerkmale jedes Zeichens im Hinblick auf die Semantik.

-Phonetik: Informationen über die Eigenschaften jedes gesprochenen Wortes.

-Syntagma: Informationen darüber, wie die Buchstaben, die das Wort bilden, in einer sequentiellen Weise angeordnet sind.

-Morphologie: Informationen über Formen der Wörter, bzw. die Regeln, nach denen Wörter geformt werden und die Strukturen, die sich dabei ergeben.

-Lexik: der Wortschatz bzw. Vokabular einer Sprache.

-Semantik: Benennung von Sätzen und Absätzen mit persönlichen Schemata vom Leser.

-Syntax: korrekte Verbindung sprachlicher Konstruktionen im Satz.

-Schemata: Hintergrundwissen, das der Leser beim Lesen verwendet.

Zusätzlich zu den dreifachen Klassifikationen, die wir in der Literatur häufig begegnen, bzw. behavioristische, konstruktivistische und kognitive Lesetheorien, werden die folgenden Theorien unter dem Namen „Informationsverarbeitungstheorie“ aufgestellt.

Informationsverarbeitungstheorie: Dieser Leseansatz zeigt, wie oben erwähnt, ähnliche Eigenschaften mit der kognitiven Lesetheorie. Laut dieser Theorie funktioniert das menschliche Gehirn wie ein Computer und dementsprechend der Sprachlernprozess. Dieser Ansatz behauptet, dass die Sprache nicht gelernt, sondern erworben wird. Im menschlichen Organismus gibt es eine natürliche Hardware wie im Computer.

In diesem Teil von den Lesetheorien wird „Informationsverarbeitungstheorie“, „Substrata-Factor Theory of Learning“, „Die Rauding-Theorie“, „Gough Modell“, „Automatic Information Processing Model“, „Interactive-Compensatory Model“, „Orthographic Processing Perspective“, „Verbal Efficiency Theory“, „Construction-Integration Model“, „Parallel Distributed Processing Model“ und „Dual-Route Cascaded Model“ erklärt.

-Substrata-Factor Theory of Learning: Die Theorie besagt, dass Lesen in der Regel eine audiovisuelle Fähigkeit zur mündlichen Verarbeitung des symbolischen Denkens ist und durch die intra- Erleichterungen (intrafacilitations) einer komplizierten Hierarchie der Substratfaktoren gestützt, die als psychologisches Arbeitssystem mobilisiert und entsprechend den Zwecken des Lesers in den Dienst gedrängt werden (Downing, 2006: 108).

-Die Rauding-Theorie: Carver stellte eine Theorie des Lesens vor, die Rauding-Theorie, in der es fünf grundlegende Lesevorgänge gibt: Scannen, Überfliegen, Rauding (die Kombination vom Lesen und Hören), Lernen und Speichern. Die Theorie behauptet, dass es in jeder Stufe des Leseverständnisses drei individuelle Differenzfaktoren gibt, die das Genauigkeitsniveau (Accuracy Level), Ratenniveau (Rate Level) und Effizienzniveau (Efficient Level) genannt (Lee, 2007: 406).

In der Rauding Theorie wird Fähigkeit als Effizienz angesehen, die es ermöglicht, die Fähigkeiten eines Individuums in einer Sprache als eine der Effizienzfunktion des Individuums in der Sprache zu betrachten.

-Gough Modell: Gough- Modell ist auch als Bottom-Up-Lesemodell oder als ein Teil des ganzheitlichen Modells bekannt und sie basiert auf dem Prinzip, dass der geschriebene Text hierarchisch organisiert ist. Lesen wird von einem Prozess gesteuert, der zu einer Bedeutung führt und von einem Teil zum Ganzen übergeht. Nach Gough sind sowohl Sprachverständnis als auch Dekodierung für den Leseverständniserfolg notwendig. Weder das Sprachverständnis noch die Dekodierung ist an sich ausreichend. Schwächen in beiden Fähigkeiten führen zu einem schwachen Leseverständnis (Gough, 1972: 310).

Durch diese Theorie schaffte der Leser, seine Aussprache, seine Worterkennungsfähigkeiten und seine Rechtschreibung zu verbessern. Aber dieser Ansatz ignoriert den Beitrag des Lesers. Nebenher können die Erwartungen an den Text nicht für wichtig gehalten werden, Mit dieser Theorie ist es nicht möglich, vorherige Erfahrungen und Kenntnisse in die Leseverarbeitung einzubeziehen. (Gueverra, 2017²⁶)

-Automatic Information Processing Model: Bei diesem Modell werden visuelle Informationen durch eine Reihe von Verarbeitungsstufen mit visuellen, phonologischen und episodischen Gedächtnissystemen transformiert, bis sie schließlich im semantischen System erfasst werden. Es wird angenommen, dass die Verarbeitung erlernt wird, die in jeder Stufe auftritt, und das Niveau dieses Lernens wird in Bezug auf zwei Kriterien bewertet: Genauigkeit und Automatisierung. Bei der Genauigkeit der Leistung wird die Aufmerksamkeit als notwendig für die Verarbeitung angesehen; auf

²⁶ <https://www.slideshare.net/100000671432557/goughs-reading-model> Zugriffsdatum: 12.10.2018

der automatischen Ebene ist es nicht. So mit assoziativen Wahrnehmungs- und Lernaufgaben wird ein experimentelles Verfahren durchgeführt, das versucht, den Grad der Automatismus zu messen. Faktoren, die die Entwicklung der Automatismus beeinflussen können, werden immer noch diskutiert (LaBerge und Samuels, 1974: 314).

-Interactive-Compensatory Model: Das Interaktive Lesemodell scheint die Leseleistung genauer zu konzeptualisieren, als Top-Down- oder Bottom-Up-Modelle. Bei diesem Modell ist es die Kombination mit der Annahme einer kompensatorischen Verarbeitung die Rede (unabhängig von ihrer Ebene in der Verarbeitungsprozesshierarchie, ein Defizit führt in einem bestimmten Verarbeitungsprozess zu einer stärkeren Abhängigkeit von anderen Wissensquellen.). Interaktive Modelle bieten eine bessere Darstellung der vorhandenen Daten über die Verwendung von orthographischen Strukturen und Satzkontexten durch gute und schlechte Leser (Stanovich, 1980: 32).

-Orthographic Processing Perspective: Orthographische Verarbeitung bedeutet, die Wörter zu bilden, zu speichern und zurückzurufen, die vom visuellen System gebraucht werden. Die Leser schauen sich die Buchstaben und Wörter auf der Seite an und nutzen ihr Wissen über Ton- / Symbol-Beziehungen, um knifflige Wörter auszusprechen. Die visuelle Erinnerung an dieses Wort verwandelt es schließlich in feste Erinnerung im Gehirn, die später zurückgerufen werden kann.

-Verbal Efficiency Theory: Die Verbal Efficiency Theory, die von Perfetti (1985) eingeführt wurde, ist ein Meilenstein in der Erforschung des Lesens. Perfettis Modell betont die Wichtigkeit von genauer und schneller Worterkennung, von Arbeitsgedächtnis-Prozessen, von allgemeiner Symbolisierung und vom Abruf lexikalischen Zugangs. Nach diesem Modell ist der Abruf sowie Lernen und Üben einer von entscheidenden Faktoren zur Steigerung der Leseeffektivität (Perfetti, 2007: 377).

-Construction-Integration Model: Dieses Modell, das darauf hinweist, dass es drei Ebenen der Textdarstellung gibt: die Ebene auf der Oberfläche, wo wir Wörter und Buchstaben entschlüsseln; Aussagenebene, wo wir aus den Worten eine Bedeutung bilden; und die Situationsebene, wo ein mentales Bild mit vorheriger Erfahrung verbunden wird, und welche Vorvermutungen daraus abgeleitet werden können.

-Parallel Distributed Processing Model and Dual-Route Cascaded Model:
(DRC) Bei diesem Modell geht es um lautes Lesen und ein Rechenmodell der visuellen Worterkennung. Die DRC ist eine rechnerische Umsetzung der Dual-Route-Theorie des Lesens und ist das einzige Rechenmodell des Lesens, das die zwei am Häufigsten zur Untersuchung des Lesens verwendeten Aufgaben ausführen kann: lexikalische Entscheidung und lautes Lesen. Für beide Aufgaben zeigen die Autoren eine Vielzahl von Variablen, die die menschliche Latenz beeinflussen. Das DRC-Modell simuliert eine Anzahl von Effekten, was andere Rechenmodelle des Lesens nicht haben. Die Autoren schlussfolgern, dass das DRC-Modell das Erfolgreichste der existierenden Rechenmodelle des Lesens ist. (Coltheart und die Anderen, 2001: 204)

2.2.3. Der Strategiegebrauch und das Lesen

Der Begriff „Strategie“, die besonders beim Fremdsprachenlernprozess als wichtig erachtet wird, wird als eine Technik definiert, die den Lernprozess erleichtert und das Gelernte leicht im Gedächtnis abspeichern lässt.

Anderson (2003: 3) bezeichnet die Strategie als bewusste Nachahmung, die vom Individuum bevorzugt wird, um die Sprache besser anzueignen.

Laut Block (1986: 465) verwenden Leser eine Vielzahl von Strategien, um den Leseprozess zu erleichtern. Lesestrategien sollen dem Leser helfen, sich die Inhalte unbekannter Texte zu erschließen. Das heisst, dass sie Texthinweise wahrnehmen und diese nach ihrem Verständnis interpretieren (zitiert nach: Kuzu, 2003: 89).

Stern (1975: 314-315) definiert den Begriff der Strategie als Aktionsplan der Studenten. Als Ergebnis seiner Forschung über erfolgreiche Sprachlerner und erfolglose Sprachlerner stellte er Kriterien auf, die als Aktionsplan von erfolgreichen Sprachlernern angesehen werden können:

- persönliche Lernstile oder positive Lernstrategien,
- effektive Annäherung an das Thema,
- Toleranz gegenüber der Fremdsprache, einfühlsame Herangehensweise und Verständnis für die Gefühle des Erzählers,

- Technisches Wissen, wie man eine Sprache beherrscht.

Müller (2014: 32) äußert, dass Lesestrategien kognitive und metakognitive Operationen sind, die von Lesern zielgerichtet zur Steuerung des eigenen Leseprozesses, d. h. für Verarbeitung, Speicherung und den Abruf von textbasierten Informationen, eingesetzt werden. Während kognitive Lesestrategien der tieferen Elaboration der Textinhalte und damit zur Verbesserung des Textverständnisses dienen, beziehen sich metakognitive Strategien vor, während und nach dem Lesen eines Textes auf die Steuerung, Regulation und Reflexion der eigenen mentalen Prozesse (zitiert nach Philipp und Schilcher, 2012).

Strategien werden nach Garner oft als intentionale und geplante Aktivitäten beschrieben, die sich mit den Misserfolgen von effektiven Lesern beschäftigen (1987: 50).

Aarnoutse und Schellings bezeichnen Lesestrategien als hilfreiche Wege, die dem Leser ermöglichen, Leseziele zu erreichen (Aarnoutse ve Schellings, 2003: 391).

Die Selbsterkenntnis des Lesers und seine Strategiekennntnis unterstützen Reflexion und Überwachung im Problemlösungsprozess. Andernfalls kann der Leser nicht vorhersagen, ob die Strategie funktionieren wird, wenn ihm die Strategiekennntnis fehlt, das heisst, wenn er die Vorgehensweise nicht kennt und nicht weiss, wann welche Strategien angewendet werden soll (Carr, 2010: 189). Wenn der Leser über die Strategie informiert ist, die für seinen Zweck angemessen ist, steigt er auf das Niveau, das den Bedürfnissen des Leseprozesses effektiv entspricht (Carrell u. a., 1998: 100).

Ausgehend von diesen Definitionen kann man sagen, dass für einen erfolgreichen Leseverständnisprozess die Verwendung der Lesestrategien von großem Belang ist, weil sie ermöglichen, sowohl das Gelesene leichter zu verstehen, als auch im Gedächtnis langfristig zu speichern.

Um einen Gesamtüberblick über die vielfältigen Strategien zu verschaffen, hilft es, die meisten erwähnten Lesestrategien darzustellen.

Nach Ehlers (1998: 268) Pressley ve Afflerbach (1995: 140), Ülper (2010: 38) besteht der Leseverständnisprozess aus drei Stufen: Vor dem Lesen, während des Lesens und nach dem Lesen und die Lesestrategien werden in diese drei Stufen

eingebettet. Außerdem können diese Lesestrategien bei jeder Lesestufe verwendet werden. Wie Unten aufgezeigt, werden die Lesestrategien in drei Phasen aufgeteilt²⁷.

Vor dem Lesen können folgenden Strategie genützt werden.

- Lesezielbestimmung
 - Warum lese ich?
 - Was will ich lesen?
- Vorwissen aktivieren
 - Bietet die Überschrift Informationen zum Inhalt des Textes?
- Konzentration auf visuelle Bilder und Grafiken
 - Worauf achte ich?
 - Wofür sind Bilder und Grafiken relevant?
- Offene Fragen zum Thema formulieren / Brainstorming
 - Was weiß ich über dieses Thema
- Fragen an den Text stellen
 - Worüber kann der Text relevant sein?
- Lesemittel vorbereiten
 - Welche Mittel brauche ich? (Papier, Stift usw.)

Während des Lesens können die Strategien für effektiveres Lesen, wie unten aufgelistet, den Lesern helfen:

- den Text mit Bildern oder visuellen Objekten lesen

²⁷ Bei deren Darstellung sind von den Studien von Ehlers (1998); Akyol, (2006); Timothy Rasinski und Danny Brassell (2008); Ülper (2010); Karen Tankersley (2003, 2005); Moreillan, J. (2007); Epçaçan (2009); Öztürk (2018) Gebrauch gemacht worden.

- Texte überfliegen
- Gliederung des Textes in Abschnitte entsprechend dem Textinhalt
- Schlüsselbegriffe und die nach dem Leser für wichtig gehaltene Wörter heraussuchen
- Wichtige Stellen farbig markieren oder Unterstreichen
- Randnotizen machen
- schwierige Wörter klären
- komplizierte Wörter oder Strukturen, die zum Unverständnis führen, hinweglesen
- Das Fünf-Phasen-Schema²⁸ anwenden (1- orientiere dich im Text; 2- Suche Verstehensinseln; 3- erschliesse abschnittsweise 4- suche roten Faden; 5- reflektiere abschliessend)
- Übertragung des Textes in eine andere Darstellungsform.

Die Strategien nach dem Lesen sind für die Verinnerlichung der Texte nützlich und ermöglichen, das Gelernte im Gedächtnis länger zu behalten.

- Zusammenfassung des Textes
- Beurteilung des Textes
- Texte bildnerisch/grafisch umsetzen

Die oben angegebenen Strategien sind Impulse für ein erfolgreiches Lesen. Außerdem bevorzugt jeder Leser eigenwillige Lesestrategien.

Müller (2014: 7) drückt aus, dass sich gute Leser von Schwachen in der Effizienz trennen, mit der sie die kognitiven Teilprozesse des Lesens ausüben können.

²⁸ Das 5 Phasen- Schema http://studienseminar.rlp.de/fileadmin/user_upload/studienseminar.rlp.de/gyko/Wahlmodule_16-18/2017.02.13._Lesestrategie/05_Lesestrategien_mit_Bemerkungen_ppt.pdf

Von großer Bedeutung sind dabei der Gebrauch von Lesestrategien und die Überwachung des eigenen Leseverständnisses.

Es kann zur Sprache gebracht werden, dass die Lesestrategien eine sehr große Rolle für effektives Lesen spielen. Der Leser liest mit dem Ziel, ein gutes Leseverständnisniveau zu erreichen und effektiv zu verfolgen, ob Fortschritte verzeichnet werden oder nicht. Der gute Leser, der die Lesestrategien nutzt, achtet darauf, dass der Text sein Hintergrundwissen aktiviert. So deutet er durch erneutes Lesen oder Weiterlesen die Textbedeutung. Der gute Leser kann auch den Inhalt des Textes zusammenfassen, um zu überprüfen, ob er das Gelesene versteht. Auf dem fortgeschrittenen Niveau verwendet er wieder Lesestrategien, die ihm helfen zu beurteilen, organisieren und im Gedächtnis zu behalten, was er gelesen hat (Rand, 2004: 724).

2.2.4. Lesestile

Die Bezeichnung „Lesestile“ tritt in der wissenschaftlichen Literatur unter verschiedenen Begriffen auf. Während Kärcher (1994: 263) sie Lesetechniken nennt, bezeichnet Löschmann (1975:26) sie als Lesearten. Laut Grellet (1981, zitiert nach McCaffrey, 2006: 114) werden sie Lesefertigkeiten genannt. Ehlers (1998: 246) nimmt diese Bezeichnung als Leseformen in die Hand. Westhoff (1997: 100) und Song (2001: 39) stellen als Lesestile dar. In dieser Studie wird sie unter dem Begriff „Lesestile“ untersucht, wenn auch noch manche Forscher (Siehe dazu nach: Lutjeharms, 1988; Ehlers, 1998) zwischen Lesestile und Leseformen schwanken.

Auch die Klassifizierung bzw. Terminologie der Lesestile ist nicht einheitlich. Hier versucht man die Bekanntesten darzulegen.

Suchendes Lesen²⁹ (scanning): Bei diesem Lesestil geht es darum, die erzielten bzw. bestimmten Informationen sowie Wörter, Daten, Fakten herauszustellen. Höhere Sprachkenntnisse sind nicht erforderlich, weil beim selektiven Lesen die Rede von einer Worterkennungsaktivität ist (Lutjeharms 1988: 206).

²⁹ Man kann auch in der Literatur als Selektives Lesen oder Gezieltes Lesen oder Selegierendes Lesen sehen. Lutjeharms (1988) hat als suchendes Lesen, Karcher (1994) als selegierendes Lesen und Müller-Küppers & Zöllner (1999) als selektives Lesen untersucht.

Orientierendes Lesen³⁰ (skimming): Den Text ausgehend von Überschriften, grafischen Hervorhebungen oder Bildern zu überfliegen, um entscheiden zu können, worauf man sich genauer konzentrieren möchte. Mit anderen Wörtern ist es flüchtiges Lesen, um möglichst schnell ein globales Textverständnis zu erreichen. Dieser Lesestil unterscheidet sich vom suchenden Lesen dadurch, dass hier die Zielsetzung nicht darin besteht, herauszufinden, ob ein Text einen Sachverhalt wiedergibt, sondern was er in groben Zügen dazu sagt (Stiefenhöfer 1986: 76)

Detailliertes Lesen³¹: Bei diesem Lesestil ist das Ziel, den Text exhaustiv zu lesen und zu verstehen, bzw. einen Text vollständig und in allen Details zu verstehen. Laut Müller –Küppers und Zöllner (1999: 44) muss der Leser die Sprache völlig beherrschen. Mit anderen Wörtern erfordern diese Lesestile wesentliche Sprachkenntnisse.

Zyklisches Lesen^{32 33}: einen Text zunächst orientierend, dann extensiv und danach intensiv zu lesen, manchmal wiederholt sich extensiv und intensiv.

Ehlers (1998: 247) äußert, dass die Anwendung der Lesestile sowohl mit der Leseintention, als auch mit anderen Faktoren wie Textschwierigkeit, Textkontext, Interesse, Art der Informationsverarbeitung, Vorwissen, Umständen oder Aufmerksamkeit des Lesers in Verbindung stehen kann.

Nach der Ansicht von Ehlers (1998: 247) werden die Lesestile bei der Problemlösung zu einem Aufgabenkontext als Charakter der Strategien angesehen, je nachdem, welches Leseziel vom Leser verfolgt wird. Resultierend daraus können die einige Lesestrategien mit Lesestilen im Zusammenhang stehen. So kann man klar sagen, dass die Lesestile einerseits unabhängig von dem strategischen Lesen angewendet werden können, andererseits können von ihnen bei der Problemlösung zu einem Aufgabenkontext als Strategien Gebrauch gemacht werden.

³⁰ Diese Lesestile wird von Lutjeharms (1988) als orientierendes Lesen, von Karcher (1994) als kursorisches Lesen und von Müller-Küppers & Zöllner (1999) als globales Lesen definiert.

³¹ Laut Karcher (1994) wird diese Stile intensives Lesen Laut Lutjeharms (1988) totales Lesen, Laut Müller-Küppers & Zöllner (1999) detailliertes Lesen genannt.

³² Siehe dazu nach: Studienseminar Koblenz: <http://www.sprachsensiblerfachunterricht.de/lesen>

³³ Diesen Begriff "Zyklisches Lesen" wurde vom Friedrich Schlegel in 1797 dargestellt. (Vgl hierzu mit Rieger, 2013)

2.2.5. Lesekompetenz

Seit den Ergebnissen von PISA 2000³⁴ steht die Lesekompetenz im Hinblick auf den gesellschaftlichen, politischen und pädagogischen Umkreis auf der Tagesordnung. Um die Lesekompetenz zu entwickeln und das Lesen zu fördern beginnen Leseforscher quantitative und qualitative Studien durchzuführen. Angesichts dieser Studien werden neue Modelle und Begriffe hinsichtlich der Lesekompetenz dargelegt. Im Rahmen dieser Arbeit wird unter dem Begriff der Lesekompetenz versucht, die Bezeichnung der Lesekompetenz, ihre Elemente und Merkmale zu inaugurieren.

Groeben (2002: 13) bezeichnet Kompetenz als ein individuelles Potenzial, durch das das Individuum etwas unter idealen Umständen leisten kann, wobei sich dieses Potenzial in konkreten Situationen als spezifisches Verhalten zu zeigen kann.

Nach Christmann und Groeben (1999: 146) ist Lesekompetenz sowohl eine Fähigkeit zum Entziffern von Wörtern und Sätzen, von ikonografischen Elementen und Satzverknüpfungen („Dekodierung“), als auch -sehr viel umfassender – die Fähigkeit aufgrund vom Geschriebenen Sinn zu konstruieren und damit zum Leseverstehen zu gelangen.

Der Begriff der Lesekompetenz wird von PISA³⁵, der international standardisierten Leistungsmessung, folgendermaßen erläutert:

„Lesekompetenz beinhaltet zum einen die Fähigkeit relevante Informationen aus Texten herauszusuchen und zum anderen Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren. Zudem werden die Fähigkeit und Motivation erfasst, sich auf Texte einzulassen und sich mit deren Inhalten auseinanderzusetzen.“

Nach Hurrelmann (2002: 276) ist die Lesekompetenz nicht eine angeborene Ausstattung, sondern ein Ergebnis von Sozialisation. Laut ihr stehen abgesehen von persönlichen Eigenschaften bei der Lesekompetenz, schriftsprachliche

³⁴ PISA ist die umfassendste und differenzierteste Vergleichsuntersuchung, die seit 2000 alle drei Jahre durchgeführt werden, zum Leistungsstand der Schuler. (mit der Teilnahme von 72 Ländern im PISA 2015)

³⁵ <https://www.pisa.tum.de/kompetenzbereiche/lesekompetenz/> zugriffsdatum: 12.03.2019

Rezeptionsfähigkeiten und neue Situationsanforderungen des Lesens in Wechselwirkung.

Laut Weinert (2001: 27) ist die Kompetenz, die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. Was Leserinnen und Leser tatsächlich können, zeigt sich bekanntlich in konkreten Anwendungssituationen, d.h. in ihrem Umgang mit verschiedenen Texten, bei dem sie auf ihre mehr oder weniger gut entwickelte Lesekompetenz zurückgreifen (Bertschi und Kaufmann 2015:14).

Im Rahmen von der Bezeichnung der Lesekompetenz werden im Allgemeinen zwei Modelle behandelt (Bertschi und Kaufmann 2015: 23).

- Das kognitionstheoretisch orientierte Modell der PISA-Studie: (forschungspraktisch brauchbares Instrument zur Messung der Leseleistung)
- Das kulturwissenschaftlich orientierte Modell der Lesesozialisationsforschung (Zusammenspiel gesellschaftskultureller Gegebenheiten und Beiträgen, die die Individuen selbst in die Sozialisation ihrer „Lesekompetenz“ einbringen)

In normativen Aspekt bezeichnet PISA Lesen als Basisqualifikation, d.h. Lesekompetenz als basales Kulturwerkzeug, deren leitende Bezugsnorm der gesellschaftlich-pragmatische Bedarf ist. Das kulturwissenschaftlich orientierte Modell der Lesesozialisationsforschung bezeichnet das Lesen nicht nur als Zweck des Lernens, der Weiterbildung, des sozialen und beruflichen Aufstiegs, sondern auch als Medium der Persönlichkeitsbildung (sprachliche Sensibilität, Moralentwicklung, Empathiefähigkeit, Fremdverstehen). Dieses Modell betont die Konzentration auf die Wirkung des literarischen Lesens. (literarische Lektüre).

Im Hinblick auf die Binnenstrukturierung von Lesekompetenz betrachtet *das Modell PISA* das Lesen als Informationsaufnahme. Nach PISA führt der Leser

Textinformationen und eigenes Wissen zu einem sinnkohärenten Ganzen zusammen.
Laut PISA gibt es drei Teildimensionen der Lesekompetenz:

- Informationen ermitteln,
- textbezogenes Interpretieren,
- reflektieren und bewerten.

Laut dem Modell der Lesesozialisationsforschung, Lesekompetenz als Fähigkeit zum Textverstehen im Horizont einer kulturellen Praxis, in der sich

- kognitives Textverständnis,
- Motivation und emotionale Beteiligung und
- Reflexion und Anschlusskommunikationen (mit anderen Lesern) ergänzen und durchdringen.

Basierend auf den obigen Definitionen kann man klar und deutlich ausdrücken, dass die Lesekompetenz, die Fähigkeit und Fertigkeit, sich aktiv mit Texten auseinanderzusetzen ist.

Bertschi und Kaufmann (2015: 12) bringen zur Sprache, dass es bei der Lesekompetenz um ein ganzes Bündel von Kompetenzen geht, die Leser vielerlei können müssen. Sie können:

- Schriftzeichen, Wörter und Sätze verknüpfen,
- den Textteilen Sinn zuordnen,
- Textteile in einer Sach- und textlogischen Folge erkennen,
- Informationen aus dem Text mit eigenen Erfahrungen zusammenbringen,
- das für sie zunächst Verständliche in den Texten zuerst erkennen, in einen Sinnzusammenhang bringen und von da die Lücken schließen, welche sich an schwierigen, noch unverständlichen Textstellen oder mit einzelnen Wörtern aufgetan haben.

- In Texten, die nicht linear aufgebaut sind, sondern auch Bilder, Grafiken und Tabellen enthalten, Zahlen und Wörter sinnvoll aufeinander beziehen,
- entscheiden, ob sie das Gelesene als falsch oder richtig beurteilen, mit anderen Wörtern, sie müssen reflektierend lesen,
- das eben Gelesene in Erinnerung behalten, es kann mit anderen Texten verglichen werden, deren Lektüre weiter zurückliegt. Nur so verbinden sich die einzelnen Lesemomente zu einer Erfahrungskette, auf die Leserinnen und Leser bewusst oder unbewusst zurückgreifen.

2.2.6. Fremdsprachliches Lesen versus Muttersprachliches Lesen

Lesen in Muttersprache

- Sprachliche Schwierigkeiten / Lesekompetenz

Weil es beim Lesen nicht nur um lesebezogene (Worterkennung) und sprachbezogene (Phonologische Rekodierung) Prozesse, sondern auch allgemein kognitive Prozesse (der Aufbau einer Präsentation der vom Text beschriebenen Welt) geht, steht die Entwicklung der Dekodierfertigkeiten von Kindern beim muttersprachlichen Lesen im Vordergrund und diese Fertigkeiten zählen zu Hauptfaktoren für die individuellen Unterschiede. Diese Situation ist bei Erwachsenen anders. Die individuellen Unterschiede und Leseprobleme zählen zu kognitiven Fertigkeiten aber im engeren Sinne nicht zu sprachlichen Aufgaben. Während man beim Lesen der Kinder die Wichtigkeit der Phonologie betont, stellen sich beim Erwachsenen die lexikalischen und syntaktischen Leseprobleme heraus (Ehlers, 1998: 73-179).

- Zusammenwirkung verschiedener Performanzfaktoren

Beim muttersprachlichen Lesen gelten auch Variablen, die das Verstehen beeinflussen, wenn sie auch noch nicht so viel beim fremdsprachlichen Lesen vorkommen. Hintergrundwissen und daraus abgeleitete Erwartungen des Lesers sind wichtige Faktoren, die das muttersprachliche Lesen beeinflussen.

➤ Lesesituation/ Kontextfaktoren

Der kulturelle Kontext, persönlich subjektive Faktoren wie Einstellungen, Vorlieben, die konkrete Lesesituation und ihre kommunikativen Anforderungen und Aufgabenstellungen sind beim muttersprachlichen Leseprozess wirksam.

➤ Lesegeschwindigkeit

Bei dem muttersprachlichen Lesen handelt es sich um eine Lesegeschwindigkeitsdifferenz, die nicht nur bei muttersprachigen Kindern unterschiedlichen Alters zum Vorschein kommt, sondern auch innerhalb der Gruppe von erwachsenen muttersprachigen Lesern. Diese Differenz ist der chronometrische Aspekt, der den guten Leser vom Schlechten trennt (Ehlers, 1998: 166-167).

Lesen in Fremdsprache

➤ Sprachliche Schwierigkeiten /Lesekompetenz

Beim fremdsprachigen Lesen reichen die sprachbezogenen Probleme über die Phase des Lesenlernens hinaus und beeinflussen die Leseperformanz auch auf einem höheren Profizienzniveau. Im Gegensatz zum muttersprachlichen Lesen können auch im Fremdsprachlichen die Erwachsenen sprachliche Probleme haben.

Erst wenn der Leser ein Mindestmaß an fremdsprachiger Kompetenz erreicht, kann man die erstsprachig erworbenen Lesefähigkeiten in der Zweit oder Fremdsprache anwenden (Vgl: Ehlers 1998: 180).

➤ Zusammenwirkung verschiedener Performanzfaktoren

Weil Textverstehen von vielen Variablen abhängt, kann sich der Textverstehensprozess der Leser unterscheiden. Hintergrundwissen, Textstrukturen, linguistische Merkmale von Mutter- und Fremdsprache, Schriftsysteme, Gedächtniskapazität, die Beherrschung der Fremdsprache, Lesefähigkeit und metakognitive Bewusstheit sind die Variablen, die auf das fremdsprachliche Lesen Einfluss ausüben.

➤ Lesesituationen/ Kontextfaktoren

Da das Lesen kein einheitlicher Prozess ist, ist die Lesesituation von großem Belang. Es sind verschiedene Lesesituationen, zum Beispiel dass der russische Sprachlerner eine Zeitung oder der französische Lerner einen Beitrag oder ein türkischer Lerner einen Zeitungsartikel liest. Neben der Wichtigkeit der situationsübergreifenden allgemeinen Lesefähigkeiten sollen kontextbezogene Differenzierungen der Lesefähigkeit in der Fremdsprache in Acht genommen werden.

➤ Lesegeschwindigkeit

Ein sich durch die Fachliteratur betonendes Differenzkriterium zwischen muttersprachigem und fremdsprachigem Lesen ist die Lesegeschwindigkeit.

Der fremdsprachige Leser, selbst der Fortgeschrittene, liest langsamer als der Muttersprachler. Seine Lesegeschwindigkeit in der Fremdsprache ist ungefähr 30% langsamer als die von Muttersprachler (Vgl: Ehlers, 1998: 166-167).

➤ Individuelle Differenzen beim Lesen

Individuelle Differenzen treten auf aller Ebene beim sowohl muttersprachlichen als auch fremdsprachlichem Lesen in Erscheinung. Aber hier ist eine Unterscheidung zwischen lesespezifischen und allgemein kognitiven Fähigkeiten notwendig. Verstehensprobleme können auf prozedurale Fähigkeiten, mangelndes Hintergrundwissen, unzureichende Automatisierung, begrenzte Kapazität des Gedächtnisses zurückzuführen sein (Ehlers, 1998: 75).

Aus den Erklärungen kann man sagen, sowohl fremdsprachliches als auch muttersprachliches Lesen haben fast gleiche Leseverarbeitungsprozesse. Die naheliegendsten Unterschiede liegen in der Worterkennung, bzw. syntaktische Analyse, bis der Leser die Zeichen, bzw. Wörter automatisch wahrnehmen und die syntaktische Analyse wie von selbst ausführen kann. Die Leseforschung vertritt die Meinung, dass die elementaren Verarbeitungsprozesse auftrennbar in einzelne Komponenten sind, die beim muttersprachigen und fremdsprachigen Lesen gleich sind.

Ehlers (1998: 182) unterstreicht demgegenüber in seinem Buch, dass es beim fremdsprachigen Lesen nicht um ein defektes muttersprachliches Lesesystem geht, sondern um ein System mit eigenen Gesetzmäßigkeiten und Dynamik. Laut ihm beruht das fremdsprachige Leseverhalten vor allem auf dem beginnenden Leser. Die Merkmale des beginnenden fremdsprachigen Lesers nach ihm sind wie folgt aufgelistet (Ehlers, 1998: 183):

- Er macht bezüglich der visuellen Analyse mehr Fixationen und diese nimmt mehr Zeit als beim muttersprachigen Lesen
- Auf der alphabetischen Phase hat der fremdsprachige Leser ein begrenztes Wahrnehmungsfeld und das benachteiligt Informationen in der Peripherie für die nächste Saccade genutzt werden können. Der Leser nutzt die Subvokalisierung um das eigene Verstehen zu unterstützen.
- Sein geringerer Wortschatz benachteiligt eine automatische und kontextfreie Worterkennung auf der Wortverarbeitungsebene.
- Eine ineffiziente Verarbeitung in den unteren Fertigkeiten erschwert in den späteren Phasen das Textverständnis.
- Weil der fremdsprachige Leser keine guten Sprachkenntnisse hat und seine untere Lesefertigkeiten noch nicht automatisiert sind, lenkt er seine ganze Konzentration auf die Bedeutung bei der semantischen Verarbeitung.
- Seine mangelnde Verfügung über Zielkultur und sein fehlendes thematisches Wissen führen zu den Verständnisschwierigkeiten.
- Ungenügender Einsatz der metakognitiven Strategien birgt Nachteile auf das Textverstehen.

Aus den oben erwähnten Aussagen kann man klar sagen, dass der fremdsprachige Leser seine Perspektive für die Lesepraxis erweitern soll, um effektiver lesen zu können.

Tepebaşılı (2018: 26) hat den Unterschied zwischen dem fremdsprachlichen und muttersprachlichen Lesen betont und ausgedrückt, dass die sprachlichen Unterschiede den Leseprozess beeinflussen. Während es beim muttersprachlichen Lesen um einen

natürlichen Prozess geht, ist das fremdsprachliche Lesen nach bestimmten Lernstufen gestaltet.



2.3. EINGESTUFTE TEXTE

2.3.1. Zum Begriff „Text“

Bevor eine Begriffserklärung zu den eingestuftem Texten gemacht wird und die Einzelheiten der eingestuftem Texte beschrieben werden, ist es sinnvoller sich auf den Begriff „Text“ zu fokussieren.

Es gibt viele Definitionen im Zusammenhang mit dem Text. Nach diesen Begriffserklärungen ist der Text jedes Objekt mit Bedeutung, das aus sich selbst herausstellt. Der Text ist eine sinnvolle Struktur, die aus aufeinanderfolgenden Sätzen, Wörtern und Bildern besteht, damit alle Arten von Informationen, Gefühlen und Gedanken laut einer logischen Reihenfolge vorgelegt werden.

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen definiert den Text und betont dessen Bedeutung im Folgenden (2001: 21);

„Text heißt jeder Diskurs (mündlich oder schriftlich), der sich auf einen bestimmten Lebensbereich bezieht. Texte werden während der Ausführung einer Aufgabe Anlass für Sprachaktivitäten, indem sie diese unterstützen oder sogar als Prozess oder als Produkt Ziel der Aktivitäten sind“

Die Texte sind für unser Alltagsleben von großer Bedeutung, zumal sie viele verschiedene Funktionen in unserer sozialen Umgebung haben. Demgemäß unterscheiden sie sich in Form und Inhalt. Sie dienen zu verschiedenen Zwecken, die sowohl im Kontext von Mitteilungen als auch in deren Formulierung und Präsentation zu Unterschieden führen. Deswegen werden die Texte in verschiedenen Textsorten gegliedert (GER, 2001: 95).

Die Texte stehen nicht nur für einzelne sondern für alle Menschen zur Verfügung. Der Text ist keine fertige Arbeit. Er ist weder auf eine Sprache noch auf eine Welt beschränkt. Jeder Text ist auch ein Wiederlesen, Betonen, Ersetzen und Vertiefen. Jeder Text steht im Schnittpunkt vieler Texte. Alle Arten von Texten, unabhängig von ihrem Inhalt, enthalten viele Bedeutungen. Außerdem ist der Autor alleine der Eigentümer des Textes, bis der Text veröffentlicht wird. Nach der

Veröffentlichung wird der Text das gemeinsame Eigentum aller Leser (Bothorel, Duberg und Thoraval, 1976: 94).

2.3.2. Die eingestuft Text

Der Begriff „Text“ bringt Gedanken mit sich, wie ein Text richtig und mühelos übertragen werden kann. Diesbezüglich sind von der Vergangenheit bis heute viele Methoden und Verfahren entwickelt worden.

Weil Textlehre mit der Sprachlehre parallel ist, steht es immer in der Diskussion, was für einen Einfluss jede neue vorgebrachte Methode auf die Lesefertigkeiten ausüben kann und wie Texte effektiv im Sprachunterricht eingesetzt werden können.

Seit alten Zeiten ist es zu bevorzugen, dass die im Sprachunterricht verwendeten Texte vom Leichten zum Schweren, vom Einfachen zum Komplexen, vom Konkreten zum Abstrakten eingestuft worden sind.

Beim Einstufen werden mehrere Kriterien abhängig von Sprachvorhersagbarkeit, Textformatierung, und Inhalt angewendet: Einige Einstufungssysteme sind basierend auf Lesbarkeitsformeln; andere wenden sich an mehrere Kriterien in Bezug auf Sprachvorhersagbarkeit, Text Formatierung und Inhalt; noch andere stellen Progressionen von Buchstaben-Ton-Beziehungen vor. Diese Progressionen spiegeln auch unterschiedliche Genauigkeit wider (Brabham und Villaume, 2002: 438).

Lesbarkeitsstufen geben in der Regel mit Hilfe einer Formel eine objektive numerische Punktzahl, die Satzschwierigkeiten und Wortschwierigkeiten misst, um das Niveau anzugeben, in dem die meisten Schüler die Passage unabhängig lesen können.

Bei dieser Einstufung und Bestimmung der Sprachniveaus hatten die Sprachkurse, die Buchhandlungen und Sprachinstitutionen eigene Sprachkriterien. Die weit akzeptierte Hauptnivellierung war ähnlich wie heute Grund-, Mittel- und Oberstufe. Diese 3 Hauptstufen konnten in sich in mehrere Stufen eingeteilt werden. Auf jedem Niveau unterscheiden sich die Sprachstrukturen, die Grammatik, der Wortschatz, die Themen und Inhalte voneinander, je nach den Sprachkursen, Buchhandlungen oder Sprachinstitutionen, weil jede davon ihre eigenen Kriterien

aufgestellt hat. So hatte jeder ein eigenes Einstufungssystem. Einige haben die Stufen mit Zahlen zum Ausdruck gebracht. Die Zahl 1 wurde als Schwelle akzeptiert. Entsprechend dem fortschreitenden Niveau hat sich die Zahl erhöht, die den Schwierigkeitsgrad vertritt. Andere haben die Stufen mit Buchstaben beschrieben, die von A bis Z reichen, die den Schwierigkeitsgrad von leicht bis schwer einstufen. Weil diese Nivellierung von Einem zum Anderem variiert hat, konnte die Rede von Übereinstimmungen zwischen den Stufen nicht sein. Beispielsweise konnte ein Text auf der Mittelstufe in einem Sprachkurs, nahe dem Anfangsniveau in einer Sprachinstitution sein, weil kein gemeinsamer Referenzrahmen vorlag. Davon ging das Problem aus, inwieweit ein Sprachlerner die Sprache beherrschte und nach wem oder nach welchem Sprachkurs dieses Niveau festgelegt wurde.

Ein anderes Problem bei der Einstufung der Texte nach verschiedener Kriterien der Institutionen war, dass riesige Menge von Zeit, Geld und Energie dem Organisieren gewidmet wurde, um Lesebücher in Klassenzimmern und Schulen einzustufen.

Trotzdem gab keines dieser Kriterien auf die Interessen, Motivationen, Hintergrunderfahrung und -wissen oder die soziokulturellen Identitäten der Leser bei der Bestimmung des Textangemessenheit für Individuen in Acht (Dzaldov und Petersen, 2005: 223).

Trotz oben genannter Probleme sind die eingestufteten Texte in Fremdsprachenunterricht in den Vordergrund gestellt worden und es ist nachgewiesen, dass die Texte, die laut dem Niveau der Studenten vorbereitet worden sind, die Studenten motiviert haben (Siehe: Dzaldov und Petersen, 2005: 222; Glasswell und Ford, 2010:57).

Die oben erwähnten Fakten zeigen, dass ein großes Interesse an eingestufteten Texten besteht. Darüber hinaus geht es um eine Einstufungsmanie (ein Begriff von Syzmusiak und Sibborson, 2001; zitiert nach Dzaldov und Petersen, 2005: 222). So haben Schulen, Instituten bzw. Behörden für Bildungssysteme begonnen, nach ihren eigenen Kriterien die Texte einzustufen.

Dass die eingestuften Texte so eine große Aufmerksamkeit allenthalben erweckt haben, führte dazu, dass mit neu aufgetretenen Fremdsprachenlehrmethoden, die Lesefertigkeiten bzw. Lesetexte erneut bearbeitet werden mussten.

Auch im Lesefach wurden mit der Ankündigung des GER in 2001, im Europäischen Jahr der Sprachen, große Schritte gemacht. Der GER bildete sich auch für die Beschreibung der gemeinsamen Sprachkompetenzniveaus heraus, damit die Sprachlerner ihre Lernfortschritte lebenslang und auf jeder Stufe des Lernprozesses messen können.

Die Sprachniveaus des GER wurden für jede aller Sprachfertigkeiten reguliert. Diese Regulierung spiegelt sich im Lesebereich bzw. Lesetexte wider. Weil GER bei der Sprachlehre die gemeinsamen Kriterien geschaffen hat, orientieren sich alle Fremdsprachen als Ausgangspunkt an diesen Kriterien. Die Aneignung der gemeinsamen Kriterien bei der Fremdsprache hat ermöglicht, die vorher beschriebenen Nachteile bei der Einstufung der Texte wie die Verschwendung von viel Zeit, Energie, Geld, und die Unangemessenheit der Textinhalte, -struktur und -themen für die Fremdsprachenleser zu beheben.

Weil diese vorliegende Arbeit auf die Grundlagen des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens zurückführend behandelt wird, da sie praxisbezogen und nicht nur in Europa, sondern auch auf aller Welt anerkannt sind, werden die Begriffe bezüglich der „Texte“ laut GER in Acht genommen, deswegen wird der GER in diesem Teil im großen Maß zur Hauptquelle.

2.3.2.1. Zur Begriffserklärung „der Eingestuften Texte“

Die einfachste Definition, die zuerst in den Sinn kommt, ist, dass die Eingestuften Texte die Texte sind, die von Einfachen bis Schweren nivelliert werden.

Tepebaşılı (2018: 28) hat die eingestuften Texte als diejenigen Texte bezeichnet, die nach bestimmten Kriterien und Klassifizierungen wie grammatikalische Strukturen, Themen und Wortschatz abhängig von den Bedürfnissen und Eigenschaften des Kandidaten in seiner jeweiligen Situation eingestuft werden. Wie es sich aus dieser

Definition ergibt, sind drei Elemente bei der Entstehung der eingestuften Texte von großer Bedeutung;

1) Das jeweilige Sprachniveau des Kandidaten: Es weist auf, inwieweit der Kandidat die Zielsprache beherrscht.

2) Ziel oder Verwendungszweck der eingestuften Texte: Weil sie leicht zu verwenden sind, kann von ihnen im Lehrplan oder außer dem Lehrplan Gebrauch gemacht werden.

3) Anpassung und Einstufung der Texte. Die eingestuften Texte werden aus zwei Gesichtspunkten behandelt. Erstens, dass sie vereinfacht sind, indem nichtsprachliche Elemente wie Bilder, Schriftarten benutzt werden, um den Leseprozess einfacher zu machen, sogar auch den Lesern Spaß zu vermitteln. Zweitens sind sie die sprachlichen Elemente. Es ist möglich, Originaltexte dem Niveau der Schüler anzupassen, indem man Simplizierungen von Geschichten, Romanen und anderen literarischen Gattungen vornimmt (Tepebaşıllı, 2018: 28).

Eine neue Definition von eingestuften Texten laut GER kann ausgedrückt werden, weil Sprachen entsprechend dem GER, Sprachwissen, Sprachfertigkeiten und Sprachanwendung betreffend, auf drei Niveaustufen als Grund-, Mittel- und Oberstufe kategorisiert werden, die in je zwei Unterniveaus untergliedert sind, indem er von einem kommunikativ- handlungsorientierten Ansatz bei Fremdsprachenlernen und- lehren ausgeht.;

Die Eingestuften Texte sind die Texte, die im Kontext vom GER entwickelten Skalen basieren bzw. die nach den bestimmten Kategorien der Sprachverwendung auf jedem der sechs Niveaus (A1, A2, B1, B2, C1, C2) auf das Spektrum „Text“ beruhen.

Hier ist ein Beispiel über das Thema „Reise“ auf vier verschiedenen Niveaus (A1, A2, B1, B2) :

A1

Clara in Berlin³⁶

Clara: ich komme aus Spanien und war letzte Woche auf der TBT, der Internationalen Tourismusbörse. Jetzt habe ich noch eine Woche Urlaub hier in Berlin. Ich liebe Musik und Kunst und ich finde Berlin toll. Im Reiseführer steht: „Es gibt 170 Museen, 50 Theater, 3 Opernhäuser, 100 Kinos, 350 Galerien und viele, viele Konzerte. „Das Kulturangebot ist wirklich fantastisch. Ich war schon im Pergamonmuseum und in der alten Nationalgalerie. Beide Museen sind sehr sehenswert. Heute Abend gehe ich in die Philharmonie, morgen besuche ich eine Ausstellung und am Sonntagnachmittag mache ich eine Stadtführung durch den Bezirk Mitte. Berlin ist nie langweilig.

A2

Ein Tag in Berlin³⁷

Hélène und Fabien sind Schüler der 5. Klasse auf einem Gymnasium in Paris. Gemeinsam mit ihrer Klasse werden sie für einen Tag die Stadt Berlin besuchen. Berlin ist seit 1990 die Hauptstadt von Deutschland. Zuvor war Bonn die Hauptstadt der Bundesrepublik.

In der Vergangenheit war Berlin in zwei Hälften geteilt: Eine Hälfte gehörte zum westlichen Teil von Deutschland – die andere Hälfte gehörte zum Osten des Landes. Hélène und Fabien schauen sich aus diesem Grund zuerst die ehemalige Grenze an. Hier verlief von 1961-1989 eine Mauer. Man nannte sie „Berliner Mauer“. Zur Erinnerung an die Zeit der Berliner Mauer gibt es ein Museum in der Bernauer Straße. Die beiden Schüler aus Paris besuchen es und lernen viel über die Geschichte der Stadt.

Dann besuchen sie das Gebäude des Reichstags am Ufer der Spree. Hier wählen die Deutschen ihren Präsidenten. Außerdem trifft sich dort das Parlament und macht die Gesetze für Deutschland. Deutschland ist ein demokratisches Land: Alle Bürger Deutschlands dürfen das Parlament wählen.

B1

Ein Tag in Frankfurt am Main

Peter aus Wien landet am Flughafen Frankfurt am Main. Dieser Flughafen ist der größte deutsche Flughafen. Damit Peter in die Innenstadt kommt, fährt er mit der S-Bahn. In 15 Minuten ist er schon dort. In Frankfurt leben viele Studenten. Sie studieren an Fachhochschulen und der Universität.

In Frankfurt stehen die höchsten Häuser Europas. Diese Stadt wird auch "Mainhattan" genannt. Peter möchte gerne die Stadt von oben sehen. Der Main Tower eignet sich dafür sehr gut. Es gibt hier zwei Aussichtsterrassen in 198 Meter Höhe. Es ist gut, wenn man für diesen Anblick schwindelfrei ist. Das höchste Gebäude ist der Europaturm mit 337 Meter. Er ist außerhalb der Stadt.

Ganz neu erbaut ist die "Neue Altstadt". Im Krieg wurden die Häuser zerstört. Jetzt wurden im ältesten Stadtteil zwischen Dom und Römerberg historische Altstadthäuser nachgebaut.

Der Rathausplatz heißt auch Römerberg. Hier stehen viele schöne Fachwerkhäuser. Das Rathaus mit seinen drei stufenförmigen Giebeln ist Ziel von vielen Besuchern. Der Dom von Frankfurt ist ein Kaiserdom. Hier wurden deutsche Kaiser gekrönt.

³⁶ Der Text ist der Webseite: <https://lingua.com/de/deutsch/lesen/ein-tag-in-berlin/> entnommen worden.
Zugriffssdatum: 10.01.2019

³⁷ Der Text ist dem Buch „Ja, gerne“ entnommen worden

Eine Shopping-Tour gehört bei einem Aufenthalt in Frankfurt dazu. Die Einkaufsstraße heißt "Zeil". Hier findet man nicht nur teure Designerware, sondern auch preiswerte Geschäfte. Peter möchte hier etwas für seine Freundin kaufen. Er geht gerne auf den Flohmarkt. Leider findet der in Frankfurt nur am Samstag statt.

Typisches Essen und Getränke möchte er noch probieren. Im Stadtteil Sachsenhausen gibt es besonders viele Kneipen. Dort trinkt Peter "Ebbelwoi". Einen Apfelwein, das Nationalgetränk in Hessen. Dazu gehört deftiges Essen, am liebsten Rippchen mit Sauerkraut.

B2

Ein Tag in Genf³⁸

Ich wollte die Stadt Genf, das Zentrum der Westschweiz, so erleben, wie es in keinem Reiseführer steht. Also fuhr ich mit der Straßenbahn in die Genfer Altstadt. Zuerst wollte ich unbedingt die „Kathedrale St. Peter“, die sich majestätisch über die Altstadt erhebt, besichtigen. Der Panoramablick von der Aussichtsplattform war atemberaubend, nachdem ich die 157 Stufen des Turms hinauf gestiegen war. Anschließend ging ich zum „Bourg-de-Four Platz“, der ein beliebter Treffpunkt für Einwohner und Touristen aus aller Welt ist. Ich nutzte die Gelegenheit, um in einem Café die bezaubernde Atmosphäre der Altstadt mit ihren historischen Gebäuden und dem einzigartigen „Blumenbrunnen“ aus dem 18. Jahrhundert zu genießen. Ich hatte mir vorgenommen, das „Museum für Kunst und Geschichte“ zu besuchen, in dem ich viele interessante Kunstsammlungen bewundern konnte. Die Ausstellung mit den Musikinstrumenten und Uhren war einfach großartig!

Nach dem Museumsbesuch spazierte ich den Boulevard Helvetique entlang, um die weltberühmte Blumenuhr zu besichtigen. Aber dann entdeckte ich das italienische Restaurant „Luigia“, in dem mir mein Lieblingsessen, eine leckere Spaghetti Bolognese, serviert wurde. Perfekt gestärkt gelangte ich nach einer Stunde zum Englischen Garten, dem „Jardin Anglais“, und bestaunte die faszinierende Blumenuhr mit ihren über 6000 verschiedenen Blumensorten. Sie wird zu jeder Jahreszeit mit neuen Blumen dekoriert. Natürlich machte ich auch viele Fotos von dieser duftenden, funkgesteuerten Uhr. Von hier aus konnte ich auch an der Promenade das Wahrzeichen der Stadt, die fantastische Wasserfontaine „Jet d'Eau“ im Genfer See sehen. Ein unvergessliches Erlebnis! Leider hatte ich nicht genug Zeit, um auch das „Internationale Rotkreuz- und Rothalbmondmuseum“ zu besuchen. Vielleicht klappt es das nächste Mal, denn Genf ist eine eindrucksvolle Stadt, die ich gern wieder besuchen möchte.

In allen vier Texten wird das Thema „Reise“ behandelt. Im ersten Text handelt es sich um die einfachsten Wörter und grammatikalischen Struktur. Im zweiten Text sind die Länge der Sätze und ein wenig schwieriger grammatische Struktur auffällig. Die Gefühle und Wünsche sind im Text auf dem Niveau B1 klarer ausgedrückt und eine Standardsprache fällt ins Auge. Der Text auf dem Niveau B2 ist auf die schwierigere Sprachstruktur aufgebaut. In den Zeilen machen sich die stilistischen Kommentare sichtbar.

³⁸ Der Text ist dem Buch „Ja, gerne“ entnommen worden.

Es ist in den Beispielen verständlich, ein Sprachlerner, der auf dem Niveau A2 ist, kann die eingestuften Texte auf den Niveaus A1 - A2 ohne Schwierigkeiten verstehen. Nach der Erreichen des Niveaus B1 kann der Sprachlerner die eingestuften Texte auf dem Niveau B1+ und sogar B2 beginnen, um sich zu verbessern.

2.3.2.2. Einstufungsprozess der Texte

Das Profil Deutsch ist zurzeit die effektivste Hauptquelle für die Einstufung der Texte.

Im vorigen Kapitel ist es mit Nachdruck erwähnt, dass das Profil Deutsch als ein Teil von GER für Sprachlehrer, Lehrpläner und die Prüfungsvorbereitender zur Verfügung steht.

Es ist gewissermaßen ein Instrument, das allen Benutzern hilft, einen eigenen Weg durch die Niveaustufen (von A bis C) zu erklimmern (Glaboniat, Müller u.a., 2005: 93). Es bietet eine breite Palette von Informationen für 6 Niveaus, Kannbeschreibungen, Sprachliche Mittel, Grammatik und Texte an.

Im Profil Deutsch, das ein wichtiger Bestandteil von GER ist, gibt es keine direkten Niveauangaben zu den Texten, weil es unmöglich ist, zu einer Textsorte ein entsprechendes Niveau anzeigen zu lassen. Eine Textsorte an sich kann niemals einem Niveau zugeordnet werden. Die Textsorten sind mit den Kannbeschreibungen verknüpft, weil nur die Kannbeschreibungen darüber Auskunft geben, was jemand sprachlich kann, in welchen konkreten Situationen der Sprachlerner welche Aufgaben sprachlich bewältigen kann. Man kann sich zu jeder Textsorte eine Übersicht über alle Kannbeschreibungen anzeigen lassen, die zu der gewählten Textsorte passen. So ist es möglich, sich anzuschauen, welche Kannbeschreibungen zu welchen sprachlichen Aktivitäten auf welchen Niveaus passen (Glaboniat, Müller u.a., 2005: 93).

Mit dem im unten angegebenen Bild aus dem Bildschirm von Profil Deutsch CD Version 2.0. ist es zu versuchen, welchem Weg bei der Einstufung der Texte zu folgen. Außerdem ist es eine kleine Erklärung des oben Erwähnten.

Abbildung 2.5: Ein Beispiel aus dem Bildschirm von Profil Deutsch CD Version 2.0.



Ein Lehrer möchte z. B. Texte, die sich auf „Anzeige“ beziehen, in seiner Klasse behandeln, und er möchte auch die Texte, die für das Niveau seiner Klasse angemessen sind. Er kann auch geeignete Texte selbst schreiben oder einen vorhandenen Text entsprechend dem Niveau seiner Klasse adaptieren. Dafür klickt er zuerst im Baum auf die gewünschten Kriterien. Im rechten Fenster werden die Textsorten angezeigt, die seiner Wahl entsprechen. Unten in der Karteikarte „Kannbeschreibungen“ sind die Kannbeschreibungen aufgeführt, die mit den ausgewählten Textsorten verbunden sind. Hier kann der Lehrer Niveau und Aktivitäten filtern. Wenn ein Textmuster für die aktivierte Textsorte existiert, wird er die Verknüpfung in der Registerkarte „Textmuster“ finden. „Ähnliche Texte“ werden in einer separaten Registerkarte angezeigt (siehe auch: Glaboniat, Müller u.a., 2005: 43).

Nach der Bestimmung der Textsorte kann der Lehrer gemäß dem Textmuster und Kannbeschreibungen seinen Text entwerfen, oder einen Text an das Niveau seiner Schüler adaptieren.

2.3.3. Eingestufte Texte und Medien

Jeder Text kommt durch ein definites Medium zur Erscheinung. Dieses Medium kann entweder Schallwellen oder Schriftstücke sein. Die Subkategorien der Texte

bilden sich je nach den materiellen Merkmalen eines Mediums, die auf Produktions- und Rezeptionsprozesse Einfluss haben. Mit anderen Worten bilden die Gespräche sowie direkte, nahe Rede, öffentliche Ansprache oder Telefongespräche „die Gesprochene Texte“; Druck oder Handschriften bilden „Geschriebene Texte“. Um die bestimmten Medien anwenden zu können, soll der Sprachlerner (GER, 2001: 95):

- „das notwendige sensomotorische Rüstzeug bzw. Fähigkeit haben“,
- „unter den jeweils gegebenen Umständen gut hören und Artikulationsorgane genau kontrollieren“,
- „beim Schreiben gut genug sehen und die Hände benutzen“,
- „den Text erkennen, verstehen, interpretieren, ordnen, umformulieren und umschreiben, wenn der jeweilige Text an einer anderen Stelle beschrieben ist“. (GER, 2001: 95)

Viele Hilfsmittel wurden für die Sprachlerner mit Lernschwierigkeiten und sensomotorischen Problemen entwickelt, damit sie eine Fremdsprache lernen und verwenden können (einfache Hörhilfe, augenbetriebene elektronische Vorrichtungen usw.).

Obwohl in der Regel jeder Text über jedes beliebige Medium transportiert wird, sind die Beiden in der Tat enger miteinander verbunden. Während die alphabetischen Schriften keine phonetischen Informationen bzw. systematischen prosodischen Informationen sowie Betonung, Intonation, Pausen, stilistische Reduktion übertragen, leisten die logographischen Schriften noch viel weniger (GER, 2001: 95). Es ist üblich, dass sich die Schrift auf keine Paralinguistik stützt. Trotzdem werden paratextuale Merkmale bei bestimmten Textsorten wie Theaterstücken verwendet, die in das räumliche Medium involviert, aber beim Sprechen nicht verfügbar sind. Außerdem üben die Medien auf die Art der Texte wichtigen Einfluss aus. Bücher, Magazine, Zeitungen sind voneinander materiell unterschiedlich. Im Hinblick auf ihre Inhaltstruktur und Inhaltsart legen sie verschiedene Textsorten dar. Medien und Textsorten gruppieren sich entsprechend ihren Funktionen, die sie erfüllen.

Zu den Medien gehören:

- Stimme,
- Telefon, Videotelefon, Videokonferenz,
- Öffentliche Lautsprecheranlagen
- Rundfunk,
- Fernsehen,
- Kinofilme,
- Computer (CD Rom, E- Mail),
- Videoband, Videokassette, Videodisc,
- Tonband, Kassette.

Zu den Textsorten gehören:

(Gesprochene Texte)

- öffentliche Ankündigungen, Durchsagen und Anweisungen
- öffentliche Reden, Vorlesungen, Präsentationen, Predigten;
- Rituale (Zeremonien, Gottesdienste),
- Unterhaltung (Drama, Shows, Lesungen, Lieder);
- Sportkommentare (Fußball, Kricket, Boxen, Pferderennen)
- Interpersonale Dialoge und Unterhaltungen;
- Telefongespräche;
- Vorstellungsgespräche (GER, 2001: 97)

(Geschriebene Texte)

- Bücher, Literatur und Sachbücher einschließlich literarischer Zeitungen;
- Bedienungsanleitungen (Heimwerken und Do-it-yourself, Kochbücher);
- Lehrbücher;
- Comics;
- Broschüren, Prospekte;
- Flugblätter;

- Werbematerial;
- öffentliche Schilder und Anschläge;
- Schilder in Supermärkten, Geschäften und an Marktständen;
- Verpackungen und Beschriftung von Waren;
- Fahrscheine, Eintrittskarten usw.;
- Formulare und Fragebogen;
- Wörterbücher (einsprachige und zweisprachige), Thesauri;
- geschäftlichen und beruflichen Schriftverkehr, Faxe;
- persönliche Briefe;
- Aufsätze und Übungen;
- Memoranden, Berichte und Dokumente;
- Notizen und Mitteilungen usw.;
- Datenbanken (Nachrichten, Literatur, allgemeine Information usw.).

Im GER stehen auch Skalen, die Beispiele für die Aktivitäten wie Reaktion auf einen mündlichen oder schriftlichen Input geben. Entsprechend diesen Skalen können nur die Lernenden auf den höheren Niveaus die anspruchsvolleren Anforderungen eines Hochschulstudiums oder einer Berufsausbildung empfangen. Nebenher können die Lernenden auf niedrigeren Niveaus mit einfachen Texten umgehen und etwas schriftlich produzieren.

Tabelle 2.4: Die Verarbeitung der eingestuften Texte³⁹

C2	Kann Informationen aus verschiedenen Quellen zusammenfassen und die Argumente und berichteten Sachverhalte so wiedergeben, dass insgesamt eine kohärente Darstellung entsteht.
C1	Kann lange, anspruchsvolle Texte zusammenfassen.
B2	Kann ein breites Spektrum von Sachtexten und fiktiven Texten zusammenfassen und dabei die Hauptthemen und unterschiedliche Standpunkte kommentieren und diskutieren. Kann Auszüge aus Nachrichten, Interviews oder Reportagen, welche Stellungnahmen, Erörterungen und Diskussionen enthalten, zusammenfassen. Kann die Handlung und die Abfolge der Ereignisse in einem Film oder Theaterstück zusammenfassen.
B1+	Kann kurze Informationen aus mehreren Quellen zusammenführen und für jemand anderen zusammenfassen.
B1	Kann kurze Textpassagen auf einfache Weise zusammenfassen, indem er/sie dabei den Wortlaut und die Anordnung des Originals benutzt.
A2	Kann im Rahmen seiner/ihrer Erfahrungen und begrenzten Kompetenz aus einem kurzen Text Schlüsselwörter, Wendungen und kurze Sätze herausuchen und wiedergeben. Kann kurze Texte in Druckschrift oder klarer Handschrift abschreiben.
A1	Kann einzelne Wörter und kurze Texte, die in gedruckter Form vorliegen, abschreiben.

Die Tabelle zeigt, was die Sprachlerner auf jeder Stufe können. So gibt GER eine Antwort auf die Frage, was die Lerner auf verschiedenen Niveaus der Texte können.

Weil die vorliegende Arbeit bezweckt, im empirischen Teil den Einfluss der Eingestuften Texte im Hinblick auf GER auf die Studentenleistungen und die Permänenz von Gelernten zur Erscheinung zu bringen, wird es besser die Skala in Bezug auf GER für das Lesen, vor Auge zu stellen.

Im Folgenden zeigt die Tabelle, welche Fertigkeiten der Sprachlerner für das fremdsprachliche Lesen auf jedem der sechs Niveaus beherrscht.

³⁹ Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen, Lernen, Lernen, Beurteilen, 2001: 98.

Tabelle 2.5: Die Skala für das Lesen⁴⁰

Niveau im GER	LESEN
C2	Ihr Testergebnis zeigt, dass Sie sich im Leseverstehen auf oder oberhalb der Stufe C2 der Skala des Europarats befinden. Auf dieser Stufe kann man problemlos fast alle Arten von Texten lesen, einschließlich abstrakter Texte oder Texten mit schwierigen Wörtern oder grammatikalischen Konstruktionen, wie zum Beispiel Bedienungsanleitungen, Artikel über spezielle Themenbereiche oder literarische Texte.
C1	Ihr Testergebnis zeigt, dass Sie sich im Leseverstehen auf Stufe C1 der Skala des Europarats befinden. Auf dieser Stufe kann man lange, komplexe Fachtexte und literarische Texte verstehen sowie stilistische Unterschiede erkennen. Man kann Fachsprache in Artikeln und technischen Anleitungen verstehen, sogar wenn diese nicht aus dem eigenen Fachgebiet stammen.
B2	Ihr Testergebnis zeigt, dass Sie sich im Leseverstehen auf Stufe B2 der Skala des Europarats befinden. Auf dieser Stufe kann man Artikel und Berichte über aktuelle Themen verstehen, wenn der Verfasser zu einem Problem einen bestimmten Standpunkt bezieht oder einen bestimmten Blickwinkel zum Ausdruck bringt. Man kann die meisten Kurzgeschichten und bekannten Romane verstehen.
B1	Ihr Testergebnis zeigt, dass Sie sich im Leseverstehen auf Stufe B1 der Skala des Europarats befinden. Auf dieser Stufe kann man Texte verstehen, welche alltägliche oder berufsbezogene Sprache beinhalten. Man kann persönliche Briefe verstehen, in welchen der Verfasser Ereignisse, Gefühle oder Wünsche beschreibt.
A2	Ihr Testergebnis zeigt, dass Sie sich im Leseverstehen auf Stufe A2 der Skala des Europarats befinden. Auf dieser Stufe kann man sehr kurze, einfache Texte verstehen. Man kann in einfachen alltäglichen Texten spezifische Informationen, nach denen man sucht, finden, wie zum Beispiel auf Werbeanzeigen, Flugblättern, Speisekarten und Fahrplänen, und man kann kurze persönliche Briefe in einfacher Sprache verstehen.
A1	Ihr Testergebnis zeigt, dass Sie sich im Leseverstehen auf oder unterhalb der Stufe A1 der Skala des Europarats befinden. Auf dieser Stufe kann man sehr einfache Sätze verstehen, zum Beispiel auf Hinweisschildern, Plakaten oder in Katalogen.

2.3.4. Eingestufte Texte und Aktivitäten

Der Text ist ein Teil des Sprachprozesses, unabhängig davon, ob sie mündlich oder schriftlich erstellt werden. Er wird zuerst zu einem Gegenstand, danach von einem auserwählten Medium übertragen und schließlich von seinem Produzenten losgelöst. Auf diese Weise verwandelt sich dieser Text in ein Mittel, das für den Rezeptionsprozess zur Verfügung steht. Die geschriebenen Texte sind auf einem festen bzw. konkreten Gegenstand festgehalten, wie auf ein Blatt Papier etwas

⁴⁰ Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen, Lernen, Lernen, Beurteilen, 2001: 227

niederzuschreiben oder auf dem Computer etwas zu notieren. So wird es möglich sein, eine Kommunikation einzugehen, obwohl sich der Gegenstand vom Produzenten losgelöst hat. Dagegen sind die gesprochenen Texte, die von Schallwellen transportiert werden, nicht konkret, sondern flüchtig und unumkehrbar, weil es fast unmöglich ist, den Text zu wiederholen, der gerade im Laufe des Gesprächs ausgedrückt worden ist. Aber die erweiterte Technologie ermöglicht die Schallwellen in einem anderen Medium speichern und später wieder in Schallwellen verwandeln zu können. Sogar die Aufnahmen spontaner Diskurse können transkribiert und irgendwann später als Texte analysiert werden. Dementsprechend wird die räumliche und zeitliche Trennung des Produzenten und Empfängers vom Text möglich (GER, 2001: 99).

Im GER (2001: 99) steht auch, dass es eine Beziehung zwischen den Texten und den zu Beschreibung der sprachlichen Aktivitäten der vorgeschlagenen Kategorien gibt. Beispielsweise können die Wörter „Debatte“, „Diskussion“, „Interview“, „Konservation“ vorgegeben werden. Diese Wörter bezeichnen die kommunikative Interaktion der Beteiligten und noch die Abfolge der reziproken Ausdrücke, die eine bestimmte Textsorte konstituieren, die zu einem Genre gehört.

Die Aktivitäten der Produktion, Rezeption, Interaktion und Sprachvermittlung finden alle in der Zeit statt. Bei den Sprech- und Höraktivitäten und im Medium selbst ist der Echtzeitcharakter der Rede offensichtlich. Beim geschriebenen Text ist der Fall ganz anders. Bei dem Produktionsprozess kann ein geschriebener Text lektoriert werden. Während ein neuer Absatz eingefügt wird, kann ein Absatz vom Text ausgelassen werden. Man kann nicht vorhersagen, ob der Produzent einer linearen Kette von Zeichen folgt oder nicht. Beim Lesen ist das Auge beweglich. Es bewegt sich in einer beliebigen Richtung über den Text. Die kompetenten und erfahrenen Leser können laut ihren Erwartungen vom Text Gebrauch machen. Sie können den Text zuerst überfliegen, danach detailliert durchlesen, und später sich vielleicht auf Wörter, Redewendungen, sogar paratextuelle Mittel konzentrieren. Die ungeübten Leser folgen dagegen der linearen Anordnung (GER, 2001: 99).

Zusammengefasst sind die eingestufteten Texte das externe, objektive Verbindungsglied zwischen dem Produzenten und Empfänger und sie sind für jede sprachliche Handlungen von großer Bedeutung (GER, 2001: 100).

3. METHODE

Dieser Teil belegt die geplante Methode der Forschung, die Stichprobe, Datenerhebungstechniken und -instrumente und die Analyse der Daten.

3.1. Forschungsmodelle

Diese Forschung basiert auf der quantitativen Studie. Sie wurde auf einer Grundlage von einem randomisierten Experimentdesign aufgebaut, in dem sich Vor- und Nachtest, Kontroll- und Experimentgruppe befinden, um die Einstellungen, Leistungen der Studenten zum Lesen in deutscher Sprache und die Permanenz des Gelernten zu bestimmen.

Durch dieses Design sind die Veränderungen im Verhalten der Versuchsperson (abhängige Variable) eindeutig auf die bewusste Veränderung der unabhängigen Variablen (Treatment) zurückzuführen.

Nach Büyüköztürk und seine Kollegen (2012: 205) steht dieses Design in einem Zusammenhang, weil dieselben Personen zweimal über die abhängige Variable gemessen werden. Es steht aber auch in keinem Zusammenhang, weil die Messungen der aus verschiedenen Probanden gebildeten Experiment- und Kontrollgruppen verglichen werden.

Die symbolische Ansicht des experimentellen Modells ist wie folgt (Karasar, 2009: 97):

Tabelle 3.1: das experimentelle Model der Studie

G1(Experiment)	R	Q1.1	X	Q1.2	Q1.3	Schriftliche Stellungnahme
G2 (Kontrolle)	R	Q2.1		Q2.2	Q2.3	

G1: Die Experimentgruppe, die eingestufte Texte bearbeiten wird.

G2: Die Kontrollgruppe, die zufällig ausgewählte Texte bearbeiten wird.

R: Die zufällige Zuweisung der Probanden

X: Unterrichtsbearbeitung mit eingestuften Texten

Q1.1 – Q2.1: Vortest

Q1.2- Q2.2: Nachtest

Q1.3 – Q2.3: Verzögerter Nachtest

3.2. Versuchsgruppe

Die Probanden der Forschung sind aus 44 Deutschlehrerkandidaten, die an der Necmettin Erbakan Universität, Deutsch auf Lehramt studieren. Sie sind aus dem ersten Jahr, aus dem Wintersemester in 2017-2018 des vier jährigen Studiums. Der Grund, warum die Studenten der ersten Klasse ausgewählt wurden, ist, dass sie in der ersten Klasse das Seminar für Lesefertigkeit und in der zweiten Klasse das Seminar für erweiterte Lesefertigkeit erhalten. Das Curriculum enthält kein Leseseminar in dritter und vierter Klasse.

3.2.1. Bestimmung des Leseverständnisniveaus der Versuchsgruppe

Vor der Ausführung des Einstellungstests und Leseverständnis-Vortests (Leistungstest) auf die Versuchsgruppe wurden die Probanden einem von dem Goethe Institut versorgten Einstufungstest⁴¹ auf dem Niveau A2-B1 untergezogen, um ihre Niveaus zum Leseverstehen zu messen.

Dass der Einstufungstest auf dem Niveau A2-B1 durchgeführt wurde, ging von den Besprechungen mit den Lehrkräften in der Vorbereitungsklasse aus. Für den Einstufungstest zum Lesen von Deutschen Texten hatten die Studenten 65 Minuten (Siehe den Einstufungstest im Anhang).

Weil das Goethe Institut eine weltweit bekannte Korporation für Deutschlehren und -lernen ist und viele Zuständige für Prüfungs-, Beurteilungs- und Evaluierungsprozess hat, sind die wissenschaftlichen Kriterien der Gültigkeit und Zuverlässigkeit der Prüfungsfragen nicht erneut überprüft worden.

Tabelle 3.2: Einstufungstestscores der Versuchsgruppe

T	n	M	sd	median	getrimmter Mittelwert	min	max	Rang e	Ske.	Kurt.
B1	44	52.27	12.78	55	51.81	30	80	50	0.25	-1.00
A2	44	87.23	9.22	88	88.06	68	100	32	-0.78	-0.46

N: Teilnehmeranzahl. Sd: Standardabweichung
T: Testniveau M: Mittelwert

⁴¹ Die Antworten auf die Gültigkeit und Zuverlässigkeit der Prüfungsfragen können auf der Webseite der Goetheinstitut <https://www.goethe.de/de/spr/kup/prf/qua.html> <https://www.goethe.de/de/spr/kup/prf/koo.html> gefunden werden.

Die Testscores zeigen, dass es sich um eine normale Verteilung sowohl beim Einstufungstest A2 als auch B1 handelt. Die Mittelwerte (52.27 für B1 und 87.23 für A2) und die Medianwerte (55 für B1 und 88 für A2) stehen näher.

Nebenher liegen die getrimmten Mittelwerte (51.81 für B1 und 88.06 für A2) nah an Mittelwerten. Burkhart und Sedlmeier drücken aus, dass der getrimmte Mittelwert einen bestimmten Anteil der Daten berücksichtigt, wenn der arithmetische Mittelwert durch Extremwerte (Ausreißer) stark beeinflusst wird (2015: 34). Nach dem oben angegebenen getrimmten Mittelwert ist es klar zu sagen, dass es bei der Verteilung der Einstufungstestscores um fast keinen Ausreißer geht. Mit anderen Wörtern verteilen sich die Studentenleseverständnisniveaus nicht weit voneinander.

Ein anderer Hinweis der normalen Verteilung sind die Werte der Skewness und Kurtosis. (Ske: 0.25 und Kurt: - 1.00 für A2 Test und ske: 0.78 und kurt: -0.46 für B1 Test). Die Werte für Schiefe (Skewness) und Kurtosis zwischen -2 und +2 gelten als akzeptabel, um die normale univariate Verteilung zu beweisen (George und Mallery, 2010). So ist die Schiefe für eine Normalverteilung Null, und alle symmetrischen Daten sollten eine Schiefe nahe Null aufweisen.

So lässt es sich aus den obigen Tabellen erkennen, dass die Erstklässler des vierjährigen Studiums erfolgreich auf dem Leseverständnisniveau A2 sind. Aber sie scheitern auf dem Niveau B1.

Nach dem Einstufungstest und der Analyse der Einstufungstests wurden die Probanden in zwei Gruppen als Experiment und Kontrolle eingeteilt.

3.2.2. Die Verteilung der Probanden

Die meisten Studenten aus der Versuchsgruppe haben ein Jahr lang vor der Fakultät in der Vorbereitungsklasse studiert. Sie wurden mit dem Lehrbuch „Menschen“ unterrichtet.

Fast ein Viertel der Probanden der Versuchsgruppe sind die Studenten, die bereits eine Erfahrung in einem deutschsprachigen Raum hatten, eine Befähigungsprüfung (Befreiungsprüfung für Fremdsprachen) am Anfang des Studienjahres abgelegt und mit ausreichenden Sprachkenntnissen ihr Studium an der

Fakultät begonnen haben, ohne am Vorbereitungsprogramm teilnehmen zu müssen. Abgesehen von diesem Unterschied wurden die Studenten in der Versuchsgruppe zufällig aufgeteilt, weil sowohl die in der Vorbereitungsklasse ein Jahr lang studierten Studenten, als auch die Anderen auf dem gleichen Niveau gezählt wurden und sie ähnliche Testscores erhalten haben.

Tabelle 3.3: Verteilung der Probanden

Gruppe	weibliche Probanden	%	männliche Probanden	%	Gesamte Teilnehmer
Kontrolle	19	86	3	14	22
Experimentell	20	90	2	10	22

3.2.3. Einstellungsvortestscores der Versuchsgruppe

Die Auswertung der Versuchsgruppe in Bezug auf Einstellungs-Vortestscores ist in der folgenden Tabelle angegeben.

Tabelle 3.4: Einstellungsvortestscores der Versuchsgruppe

	n	X	Konfidenzintervall von 95 Prozent	Der Mittelwert von Differenzen	df	T	p
G1	22	62	-6.269175 4.087357	1.09	42	-0.42515	0.6729
G2	22	63.09					

G1: Experimentgruppe
 G2: Kontrollgruppe
 n: Teilnehmeranzahl
 X: Die Vortestscores
 df: Freiheitsgrad

Gemäß den Daten durch Analyse von t-Test für Einstellungs-Vortestscores der Versuchsgruppe betrug der Mittelwert der Leistungstestscores der experimentellen Gruppe 62 und der Kontrollgruppe 63.09. Nach dem Ergebnis der Testanalyse wurde t-Wert als -0.42515, und der p-Wert als 0.6729 gefunden. Es kann entsprechend den Analyseergebnissen $t = -0.42515$, $p = 0.6729$ $p > 0,05$ zum Ausdruck gebracht werden, dass zwischen Leseinstellungen der Probanden der beiden Gruppen kein signifikanter Unterschied herrscht und die Gruppen in Bezug auf Leseinstellungen ähnliche Eigenschaften haben.

3.2.4. Leistungsvortestscores der Versuchsgruppe

Die Auswertung der Versuchsgruppe in Bezug auf Leistungs-Vortestscores ist in der folgenden Tabelle angegeben. Nach der Datenerhebung wurden Studentenmeinungen von der Experimentgruppe zu den eingestuften Texten erhalten.

Tabelle 3.5: Leseverständnis--Vortestscores der Versuchsgruppe

	N	X	Konfidenzintervall von 95 Prozent	Der Mittelwert von Differenzen	F	t	p
G1	22	51.8	-5.492949 12.765676	3.7	42	0.80384	0.426
G2	22	48.1					

G1: Experimentgruppe
G2: Kontrollgruppe
N: Teilnehmeranzahl
X: Die Vortestscores
F: Freiheitsgrad

Die Daten durch Analyse von t-Test für Leseverständnis-Vortestscores der Versuchsgruppe zeigen, dass der Mittelwert der Leseverständnisscores der experimentellen Gruppe als 51.8 und der Kontrollgruppe als 48.1 zum Vorschein gekommen ist. Aus dem Ergebnis der Testanalyse ist t-Wert als -0.80384, und der p-Wert als 0.426. Es kann entsprechend den Analyseergebnissen $t = -0.80384$, $p = 0.426$ $p > 0,05$ erklärt werden, dass es kein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen entsteht und die Gruppen auf dem gleichen Leseverständnisniveau sind.

3.3. Datenerhebung

Im Datenerhebungsprozess wurde den Studierenden eine von der Forscherin entwickelte Einstellungsskala durchgeführt, um ihre Einstellungen zum Deutsch vor und nach dem Versuch zu messen (Im nächsten Teil wird die Entwicklung der Einstellungsskala ausführlich erklärt).

Für die Bestimmung ihrer Leistungen zum Lesen von Deutschen Texten wurde jede Gruppe vor und nach dem Versuch aufgefordert, die von der Goethe Institut versorgten Prüfungen abzulegen, um herauszufinden, ob die eingestuften Texte auf Leistungen und die Permanenz des Gelernten von Studenten Einfluss ausüben könnten. Die Studierenden sollten 20 Multiple-Choice-Fragen auf drei verschiedene Arten an Leseverständnis beantworten.

Letztlich wurden den Probanden der Experimentgruppe schriftliche Fragen gestellt, um ihre Meinungen über eingestufte Texte schriftlich zu äussern.

Tabelle 3.6: Die Datenerhebungsmethoden und Materialien der Experiment- und Kontrollgruppe

Die Datenerhebungsprozesse der Experimentalgruppe				
	Vor dem Versuch	während des Versuchs	nach dem Versuch	21 Tage Später nach dem Versuch
Einstufungstest ⁴²	*			
Einstellungstest.	*		*	
Leistungstest	*		*	*
Schriftliche Stellungnahme				*
8 Woche lang behandelnde Eingestufte Texte Auf dem Niveau B1		*		
Die Datenerhebungsprozesse der Kontrollgruppe				
Einstufungstest ²	*			
Einstellungstest.	*		*	
Leistungstest	*		*	*
8 Woche lang behandelnde, Von Lehrkräften als B1 anzunehmende Texte		*		

3.3.1. Einstellungstest⁴³

Trotz der Relevanz der deutschen Sprache in der Türkei war es fast unmöglich, einen Fragebogen zum Lesen von Deutschen Texten in der Literatur zu finden. Mit dieser Studie wurde bezweckt, diese Mangel zu überwinden. Diesen Bedarf zu decken, wurde es für nötig gehalten, um ein geeignetes Forschungsmaterial für deutschsprachige Forscher bereitzustellen. Im folgenden Abschnitt wird der Entwicklungsprozess der Skala mit seinen Phasen ausführlich beschrieben.

⁴² Einstufungstest wurde vor der Aufteilung der Klasse in zwei Gruppen durchgeführt.

⁴³ Dieser Teil der vorliegenden Arbeit wurde in der Zeitschrift „International Journal of Languages Education and Teaching“ als Forschungsartikel unter Namen von „Developing Attitudes Scale towards German Reading: A Study on Reliability and Validity. Volume 5, issue 4, December 2017, p. 85-99“ veröffentlicht.

3.3.1.1. Ziel der Einstellungsskalenentwicklung

Weil in der Literatur keine Einstellungsskala zum Lesen von Deutschen Texten vorhanden ist, wird in diesem Teil versucht, eine Skala zum Lesen von Deutschen Texten zu entwickeln und zu validieren. Nach den Gültigkeits- und Zuverlässigkeitsergebnissen wird gezielt, die Einstellungen der Deutschlehrerkandidaten zum Lesen von Deutschen Texten zu identifizieren.

3.3.1.2. Methodik der Entwicklung der Einstellungsskala

In dieser Phase wurden die an der Studie teilgenommenen Probanden, der Datenerhebungsprozess, die Analyse der Daten und die Resultate ausführlich behandelt, übrigens wurden am Ende dieses Teils konkrete Vorschläge angeboten.

3.3.1.2.1. Stichprobenerhebung

Die Probanden der Forschung bestehen aus 156 Deutschlehrerkandidaten, die an der Necmettin Erbakan Universität, Deutsch auf Lehramt studieren. Von 156 Studenten nahmen $n = 22$ (% 14,1) aus der Vorbereitungsklasse, $n = 41$ (% 26,3) ersten Jahrgangstufe, $n = 46$ (% 29,5) zweiten Jahrgangstufe, $n = 31$ (% 19,8) dritten Jahrgangstufe und $n = 16$ (% 10,3) der vierten Jahrgangstufe teil.

3.3.1.2.2. Datenerhebung

Die Daten wurden durch die Skala „Einstellungen zum Lesen von Deutschen Texten“ gesammelt und von den Forschern in dieser Studie validiert. Die erste Skala, die 34 Items enthält, wurde in einem Itempool vorbereitet. Bei der Vorbereitung der Items wurde die Literatur über das Lesen auf Deutsch überprüft. Nach der Faktorenanalyse und der Berechnung der Zuverlässigkeitswerte wurde es dazu beschlossen, 17 Artikel aus der Skala zu entfernen. Am Ende der Analyse wurde eine Skala mit 17 Items entwickelt. Die Erhebungen wurden von der Autorin selbst während der regulären Unterrichtszeit, mit der Genehmigung der für den Unterricht verantwortlichen Lehrkräften, durchgeführt⁴⁴. Die Erhebungszeit betrug jeweils ca. eine Viertelunterrichtsstunde.

⁴⁴ Vor der Durchführung der Fragebogen wurden mit den Lehrkräften in allen Jahrgangstudien gesprochen und sie um 15 Unterrichtsminuten angeboten um die Skala aufzuführen.

3.3.1.2.3. Datenanalyse

In diesem Teil der Forschung wurden die quantitativen Dateien in Analyseprogramm SPSS und SAS (Universität-Ausgabe) im Einklang mit den geeigneten Tests analysiert.

Die Konstruktionsvalidierung der Faktoren wurde durch explorative Faktorenanalyse untersucht. Stevan (2004: 326-333) besagt, dass das Ziel der Faktorenanalyse darin besteht, die Grundstruktur einer vergleichsweise großen Menge von Variablen zu ermitteln. Nur die Items mit einer Faktorenbelastung von mindestens 0,50 (Vgl: Fish und Dane, 2000: 84) wurden in die Skala eingeschlossen. Bei der Entwicklung der Skala wurde die Skala für die interne Konsistenz eingeschätzt und Cronbach's Alpha wurde berechnet. Zur Bestimmung der Einstellungsskalenniveaus der Kandidaten wurden Mittelwert, Median, Modus und Standardabweichung (Streuung des Mittelwerts) untersucht. Ein Score aus dem Fragebogen mit 17 Items wird erhalten, um eine Analyse basierend auf Variablen zu machen. Außer den Items 11, 16 und 17 wurden alle anderen Antworten hinzugefügt. Da es sich um negative Fragen handelte, wurden die Antworten von 11, 16 und 17 von 6 subtrahiert (wegen der Anwendung fünfstufiger Likert-Skalen).

3.3.1.3. Resultate und Diskussion

3.3.1.3.1. Explorative Faktorenanalyse

Um die Einstellungen im Allgemeinen zu bewerten, wurden die Items bei der Entwicklung der Skala nur für eine Dimension erfasst. Daher wurde bei der Faktorenanalyse die Faktorenzahl auf eine Dimension festgelegt. Tabelle I präsentiert die Faktorenbelastungen der Items und die Gesamtvarianz.

Tabelle 3.7: Varianz und Faktorenbelastung für die Skala zum „Einstellungen zum Lesen von Deutschen Texten“

Item	Faktorenbelastung
I1	.636
I2	.564
I3	.626
I4	.565
I5	.612
I6	.620
I7	.611
I8	.671
I9	.579
I10	.758
I11	.621
I12	.647
I13	.703
I14	.641
I15	.708
I16	.555
I17	.649
% Varianz	40.39

N=156, KMO =0.90

Das Ergebnis der Faktorenanalyse zeigt, dass 17 Items Faktorenbelastungen über 0,50 haben und die Gesamtvarianz der Skala 40,39% beträgt. Büyüköztürk (2012: 40) besagt, dass die als 30% erklärte Varianz für die eindimensionale Skala reicht. Büyüköztürk (2012: 40) fügt hinzu, dass die Faktorenbelastungen auf dem geeignetsten Niveau über 0,45 sind.

3.3.1.3.2. Reliabilität der entwickelten Einstellungsskala

Um die interne Konsistenz und Zuverlässigkeit der Skala zu bestimmen, wird der Wert von Cronbach's Alpha berechnet. Tabelle 2 zeigt den Cronbach's Alpha-Wert von der Skala.

Tabelle 3.8: Cronbach's Alfa Wert von der Skala

Skala	Cronbach's alpha
Einstellungen zum Lesen von Deutschen Texten	0.72

Büyüköztürk (2012: 171) informiert darüber, dass der Cronbach's Alpha-Wert für eine zuverlässige Skala, 0.70 ist. In der jeweilig entwickelten Skala handelt es sich um einen Wert von 0.72. So erfüllt sie Zuverlässigkeitskriterien

3.3.1.4. Ergebnisse

In diesem Teil der Forschung wurde versucht, eine Einstellungsskala zum Lesen von Deutschen Texten zu entwickeln. Die Faktorenbelastungen der Skala mit 17 Items variieren zwischen 0,555 und 0,758. Die Gesamtvarianz, die durch die Skala erklärt wird, beträgt 40,39%. Der für die Zuverlässigkeit berechnete Cronbach's Alpha-Wert beträgt 0,72. Unter Berücksichtigung dieser Werte können wir sagen, dass die Gültigkeit und Zuverlässigkeit der Skala geschaffen sind.

Bei dieser Forschungsphase wurde erforscht, einen angemessenen Einstufungstest für die Bestimmung und Bewertung der Studentenniveaus zu finden. Weil sich das Hauptthema der vorliegenden Arbeit auf *den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* bezieht, wurde bei der Auswahl der Leseverständnisteste Rücksicht auf *GER* genommen. Intensive Gespräche mit den Lehrkräften in der Sprachhochschule an der Necmettin Erbakan Universität wurden geführt, um festzustellen, welches Niveau, die von der GER vorgelegten 6 Hauptniveaus A1, A2, B1, B2, C1 und C2 in Acht genommen wurde, um die Niveaus der Erstklässler zu bestimmen. Laut den Aussagen der Lehrkräfte hätten die Schüler am Ende der Vorbereitungsklasse das B1- Niveau erreicht. Die Aussagen der Lehrenden über die Vorbereitungsklasse und die 3 Monate Sommerferien vor Auge haltend, wurde beschlossen, dass ein Einstufungstest erst auf dem Niveau A2, und dann nach dem Ergebnis dieser Prüfung, noch ein B1 Test durchgeführt wird. Für die Versorgung der Einstufungsteste auf dem Niveau A2 und B1 wurde mit dem Goethe Institut-Ankara korrespondiert. Nach dem Erhalt der Teste wurde zuerst der Einstufungstest für Leseverstehen auf dem Niveau A2 durchgeführt. Wie es in der Tabelle erkennbar ist (siehe die Tabelle 3.2), schlossen die Studenten den Test erfolgreich ab. Dann wurde

der Test B1 abgelegt. Es ist in der Tabelle offengelegt, dass die Studenten auf dem Niveau B1 scheitern. Dementsprechend kann ausgesagt werden, dass die Erstklässler des Studiums A2 Leseverständniskenntnisse haben.

3.3.2. Leistungstest (Leseverständnistest)

Im weiteren Verlauf ließ es sich entscheiden, dass sich die Probanden in der Experimentgruppe mit den B1 Texten und die Probanden in der Kontrollgruppe mit den Texten auseinandersetzen, die nach der Ahnung der Lehrkräfte B1 zu sehenden Texten sind.

Nach der Bestimmung der Studentenniveaus wurden die Teilnehmer in Kontroll- und Experimentgruppe aufgeteilt.

Nach der Aufteilung der Versuchsgruppe haben die Studenten einen von dem Goethe Institut versorgten Leseverständnisleistungstest auf dem Niveau B1 abgelegt. Diese Ergebnisse haben die Leistungsvortestdaten gebildet. Und 8 Wochen lang wurden mit der Experimentgruppe, die von dem Goethe Institut versorgten eingestufteten Texte auf dem Niveau B1 und mit der Kontrollgruppe die zufällig ausgewählten Texten bearbeitet. Am Ende und nach 21 Tagen nach dem Ende des Semesters wurden der gleiche Einstufungstest auf beiden Gruppen ausgeführt. Und diese haben die Nachtest- und verzögerten Nachtestdaten gebildet.

3.3.3. Schriftliche Stellungnahme

Am Ende des Semesters, bzw. am Schluss des Versuchs wurden die Studenten in der Experimentgruppe nach ihren Meinungen über die behandelten eingestufteten Texte gefragt. Bei der Stellungnahme der Studenten in der Experimentgruppe wurde danach gefragt, ob die Strukturen, der Wortschatz und die Inhalte der eingestufteten Texte anders sind als die Texte, die sie bisher gelesen haben. Die Rückmeldungen der Probanden wurden zur Unterstützung den Quantitativen Daten hinzugefügt und als Teil des experimentalen Modells wurde der empirische Teil der vorliegenden Forschung vervollständigt.

3.4. Datenanalyse der Forschung

Die quantitativen Daten der Forschung wurden in Analyseprogramm R und SAS (Universität-Ausgabe) mit den geeigneten Tests (ein gemischtes Modell vom ANOVA-Typ und t- Tests) analysiert. Weil t-Test zusätzlich Gleichheit der Varianzen voraussetzte, wurde es mittels Levene-Tests untersucht (Siehe die Levene Teste am Anhang 7.9). Nach dem Levene-test wurde der t-Test sowohl am Anfang als auch am Ende der Forschung durchgeführt, da die Stichproben unverbunden und normalverteilt sind. Zum Schluss der Forschung wurden die Daten mit dem gemischten Modell vom ANOVA- Typ analysiert, um zu bestimmen, ob über einen Zeitraum von 8 Wochen ein bedeutsamer Unterschied zwischen der Experiment- und Kontrollgruppe entsteht. Übrigens wurden Boxplots und Grafiken erstellt, um die Forschungsergebnisse deutlicher zu machen.

Die schriftlichen Antworten der Probanden in der Experimentalgruppe auf die Fragen „Gibt es ein Unterschied zwischen den eingestuften Texten und den bisher gelesenen Texten? Wenn ja, was sind die Unterschiede?“ wurden durch die deskriptive Analyse ausgewertet. Die deskriptive Analyse ist die einfachste Form der Analyse. Es ist eine Untersuchung der Daten, wie sie gezeigt, dargestellt, beschrieben und übertragen werden. Es geht also um keine detaillierte und auf Theorie zurückführende Zerlegung (Sönmez und Alacapınar, 2014: 244). Gemäß diesem Ansatz werden die erhaltenen Daten durch Zusammenfassen laut den vorher bestimmten Themen interpretiert (Yıldırım und Şimşek, 2008:224).

Tabelle 3.9: Erfasste Daten und Analysemethoden

Hypothesen	Erfasste Daten	Analysemethoden
1.1	Scoren von Vortest-Nachtest	gemischtes Modell vom ANOVA
1.2	Scoren von Vortest-Nachtest	abhängige t-Test
1.3	Scoren von Vortest-Nachtest	abhängige t-Test
2.1	Scoren von Vortest-Nachtest-verzögerter Nachttest	gemischtes Modell vom ANOVA
2.2	Scoren von Vortest-Nachtest	abhängige t-Test
2.3	Scoren von Vortest-Nachtest	abhängige t-Test
Unterproblem		
1.	Schriften zur Studentenmeinungen	deskriptive Analyse

3.5. Durchführungsphase der Forschung

In dieser Studie wurden die Lesetexte mit den Studenten aus der ersten Klasse des vier jährigen Studiums im Rahmen des Seminars *Lesefertigkeit I* in die Hand genommen. Während die Experimentgruppe im Hinblick auf den GER eingestuft Texte behandelt hat, hat die Kontrollgruppe die Texte bearbeitet, deren Niveaus wie von Lehrern vorgeahnt, und die für sie geeignet waren. Die Seminare haben ein Semester lang gedauert. Weil die Vor- und Nachtteste innerhalb vom Unterricht gemacht wurden, haben die Texte nur noch 8 Wochen lang behandelt werden können.

Für beide Gruppen wurde als Unterrichtansatz „Handlungsorientierter Ansatz“ hinsichtlich des GER bestimmt. Das gleiche didaktisch- methodische Konzept wurde für die beiden Gruppe durchgeführt. Auf diese Weise differenziert nur das Unterrichtsmaterial, um den Unterschied der Wirkung der eingestuft Texte von anderen Texten hervorzuheben.

Wie im Kapitel 2.1. ausführlich erklärt wurde, steht beim handlungsorientierten Unterricht die Interaktion zwischen dem Lehrer und den Studenten im Vordergrund. Der Lehrer ist als Lernpartner tätig. Er steuert die Studenten, aber zugleich fördert die Studenten

zum selbstbestimmten Lernen. Als Ergebnis dieser Zusammenwirkung tritt schriftlich oder mündlich ein sprachliches Produkt auf.

Dabei sollen mit der Aussage von Pestalozzi „Kopf, Herz und Hand“ also kognitives, affektives und psychomotorisches Lernen der Schüler in ein richtiges Verhältnis, die Anteilnahme beider Seiten berücksichtigend zueinander gebracht werden (Kuwan und Waschbüsch, 1999: 58; Meyer, 1987: 393)

Auch bei der Themenwahl der Texte der Kontroll- und Experimentgruppe wurde auf das Alter, Geschlecht und die Interessen der Studenten geachtet.

Hier werden die wöchentlichen Themen aufgezeigt;

Tabelle 3.10: wöchentliche Themen

Experimentalgruppe		
Woche	Datum	Thema
1. Woche	13.10.2017	Keine Lust Auf Schule
2. Woche	20.10.2017	Macht Kaugummi Schlau?
3. Woche	27.10.2017	Kinderarmut- Einmal Arm Immer Arm
4. Woche	03.11.2017	Geteiltes Auto/ Geteilte Kosten
5. Woche	10.11.2017	Ist Daddeln Gefährlich?
6. Woche	17.11.2017	Prothesen Dürfen bunt sein: Schaut ruhig hin
7. Woche	01.12.2017	Erfolgreiche Anti-Rauch-Aktion
8. Woche	08.12.2017	Auch Clown Sein Wird Gelernt Sein
Kontrollgruppe		
1. Woche	10.10.2017	Glück Im Cafe
2. Woche	17.10.2017	Shakiras großes Herz
3. Woche	24.10.2017	Gleiches Geld für Frauen
4. Woche	31.11.2017	Jürgen macht neue Bekanntschaften
5. Woche	7.11.2017	Ein Kommunalpolitiker zum Thema “Single”
6. Woche	14.11.2017	Wenn Computer Spiele zur Sucht wird.
7. Woche	28.11.2017	Mein Vater
8. Woche	05.12.2017	Danni

In der folgenden Tabelle ist ein Beispiel zu zeigen, wie jeder Unterricht aufgebaut ist.

Tabelle 3.11: Der Stundenplan

		Phasen	Dauer		Beispiel	Verwendete Strategie	Bevorzugte Lesestile
Erste Phase (35 Minuten)	Vor der Bearbeitung des Textes	Einführung	5'	Der Lehrer erinnert den Stoff in der vorigen Woche und macht eine kurze Einführung in den neuen Stoff	In der vergangenen Stunde haben wir gelernt. In dem Text, den wir gleich lesen werden, lernt ihr etwas über <i>Computerspiele</i> . In mehreren Schritten werdet ihr euch immer eingehender mit dem Text beschäftigen.	Nutzung des Schlüsselwortes um Vermutungen zum Textinhalt aufzustellen	
		Vorwissenaktivierung	25'	Der Lehrer stellt den Text mit Überschrift und Bild und ohne Schriften dar. Die Schüler entwickeln Ideen über das Thema. Die Studenten äußern ihre Meinungen durch Brainstorming.	Bevor wir den Text lesen, klärt bitte im Partnergespräch vorab, was ihr über das Thema wisst, entwickelt eigene Ideen.	Erraten den Text mit dem Bild und Überschrift	
Zweite Phase (80 Minuten)	Während der Bearbeitung des Textes	Erstrezeption	5'	Der Lehrer bietet die Studenten darum, dass sie den Text für sich lesen.	Jeder liest für sich den Text über das Thema Daddeln! Auf mein Signal hin schließt bitte dann den Text und wir vergleichen, was ihr alles schon verstanden habt, tauchen wir tiefer in den Text ein. Ignoriere bitte die unbekanntenen Worte	Überspringen von nicht verstandenen Sätzen/ Nutzung von Schrägstrichen, um Sätze grammatisch aufzuteilen/Verfolgen der gelesenen Textzeile mit dem Finger oder einem Stift	Globales Lesen
		Wirkungsgespräch	10'	Der Lehrer bietet die Studenten, ihre Meinungen in der Klasse zu äußern.	Jetzt hören wir reihum, was jeder im Text schon verstanden hat und was er jedem von euch bislang bringt. Wer fängt an?		
		Ausspracheschulung	10'	Der Lehrer liest den Text vor	Jetzt lese ich den Text vor, bitte achtet auf die Aussprache	Lautes Lesen des gesamten Textes	
		Roten Faden finden	10'	Die Studenten lesen den Text	Lest bitte den Text detailliert, markiere die wichtigen Stellen	Die wichtigen Stellen farbig machen/unterstreichen	Detailliertes Lesen
		Erklärung der unbekanntenen Wörter	20'	Der Lehrer versucht die unbekanntenen Wörter (Demonstrationen, Beispielsätzen, Erklärungen auf Unterrichtssprache)	Monster: der Lehrer hebt die Hände uwwwaa. Das ist Monster usw.	Wiederholtes Betrachten von komplexen Textabschnitten	
Dritte Phase (30 Minuten)	Nach der Bearbeitung des Textes	Verständnisüberprüfung	15'	Der Lehrer stellt die Fragen nach dem Text		Antworten auf die Fragen nach dem Text	Selektives Lesen
		Textproduktion	15	Die Studenten schreibt den Text wieder		Formulierung der Hauptgedanken der einzelnen Paragraphen	Zyklisches Lesen

Bei dem Aufbau des Unterrichts bzw. des Lesemodells wurde von den im vorigen Kapitel (2.2) angegebenen Lesetheorien, Lesestrategien und Lesestilen Gebrauch gemacht und auf die aktuellen Leseleistungen der Probanden geachtet. Mit anderen Worten wurde von den in der Literatur vorhandenen Lesemodellen und -theorien ausgehend der oben angeführte Stundenplan hervorgebracht.

Wenn die oben angeführte Tabelle zu untersuchen ist, ist es klar zu sagen, dass in den beiden Gruppen die notwendigen Lesestrategien, Lesestilen und Leseaktivitäten so viel wie möglich angestrebt werden, um einen effektiven Leseunterricht durchzuführen.



4. BEFUNDE UND KOMMENTARE

In diesem Teil werden die Ergebnisse der statistischen Analyse der erhaltenen Daten zur Lösung der Forschungsprobleme dargestellt.

4.1. Ergebnisse der ersten Hypothese

Die erste Hypothese der vorliegenden Forschung, dass die statistische Tendenz im Laufe der Zeit der erreichten Scoren aus Einstellungstestergebnissen von Experiment- und Kontrollgruppe signifikant ist, wurde in diesem Abschnitt analysiert und interpretiert.

Um diese Hypothese zu überprüfen, wurden die Studenten in den beiden Gruppen vor dem Versuch, nach dem Versuch und 21 Tage später des Versuchs dem gleichen Test unterzogen (Vortest-Nachtest-verzögerter Nachtest). Auf diese Weise wurde versucht, die statistische Tendenz im Laufe der Zeit ans Licht zu bringen.

Weil es sich bei den Daten der vorliegenden Untersuchung um einen Innersubjektfaktor (Zeit) und einen Zwischensubjektfaktor (Gruppen) handelte, wurde ein gemischtes Modell vom ANOVA für die Analysierung der Daten herangezogen.

Tabelle 4.1: ANOVA-Ergebnisse der Einstellungstestscoren

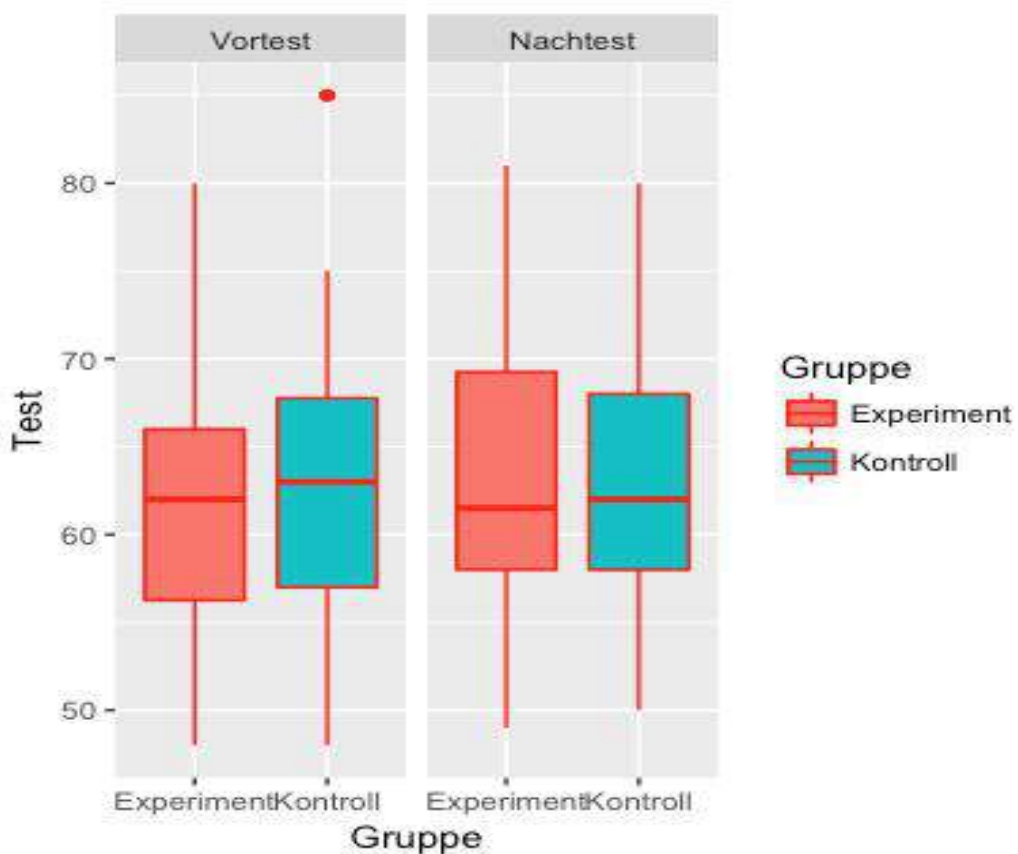
Effekt	SSn	SSd	F	p<.05	Ges
Gruppe	9.556818	4077.841	0.09843110	0.7552735	0.0015935364
Zeit	15.556818	1909.841	0.34211560	0.5617399	0.0025914043
Gruppe: Zeit	4.102273	1909.841	0.09021456	0.7653863	0.0006846496

Tabelle 4.2: Statistische Werte der Einstellungstestscoren der Kontroll und Experimentgruppe

Tests	Gruppe	Min.	1st Qu.	MediaN	Mean	3rd Qu.	Max.
Vortest	Experiment	48.00	56.25	62.00	62.00	66.00	80.00
	Kontroll	48.00	57.00	63.00	63.09	67.75	85.00
Nachtest	Experiment	49.00	58.00	61.50	63.27	69.25	81.00
	Kontroll	50.0	58.0	62.0	63.5	68.0	80.00

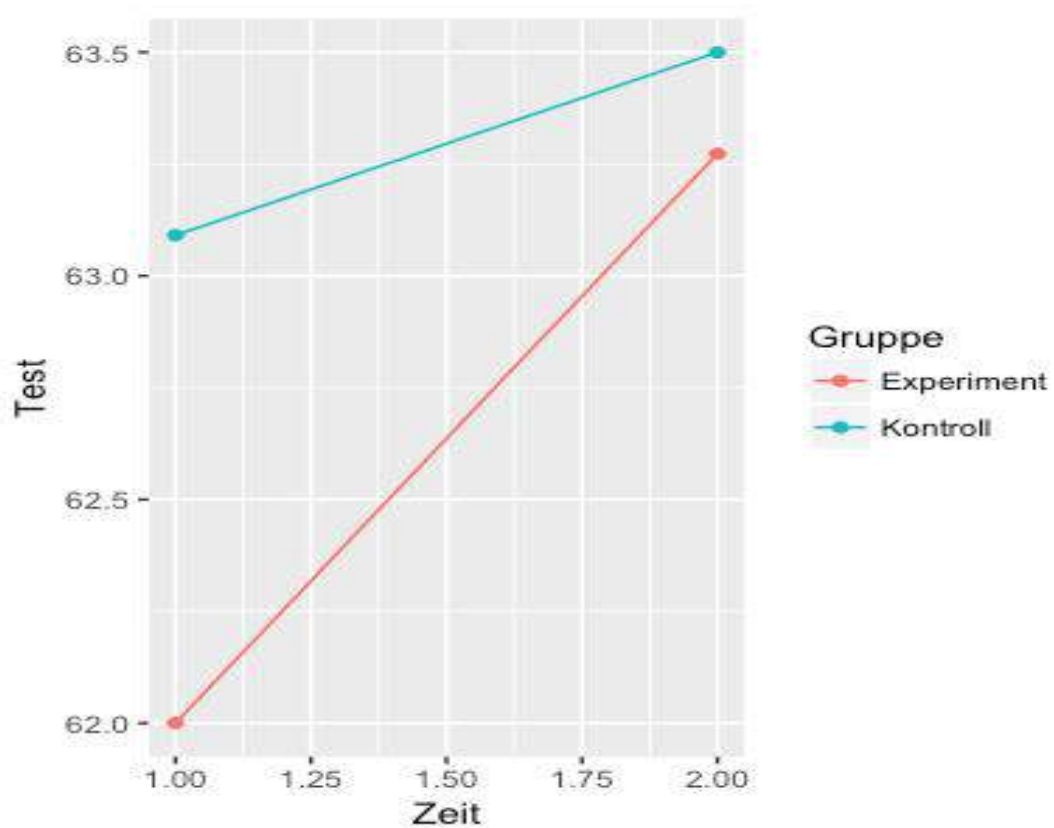
Zufolge den obigen ANOVA-Ergebnissen und statistischen Werten ist es zu sagen, dass im Laufe der Zeit die Experimentgruppe keinen Einstellungsunterschied zeigt. Weder die Einstellungstexte noch die anderen Texte üben auf die Studenteneinstellungen zum Lesen in deutscher Sprache Einfluss aus.

Abbildung 4.1: Boxplot der Einstellungsscores des Vor- und Nachtests



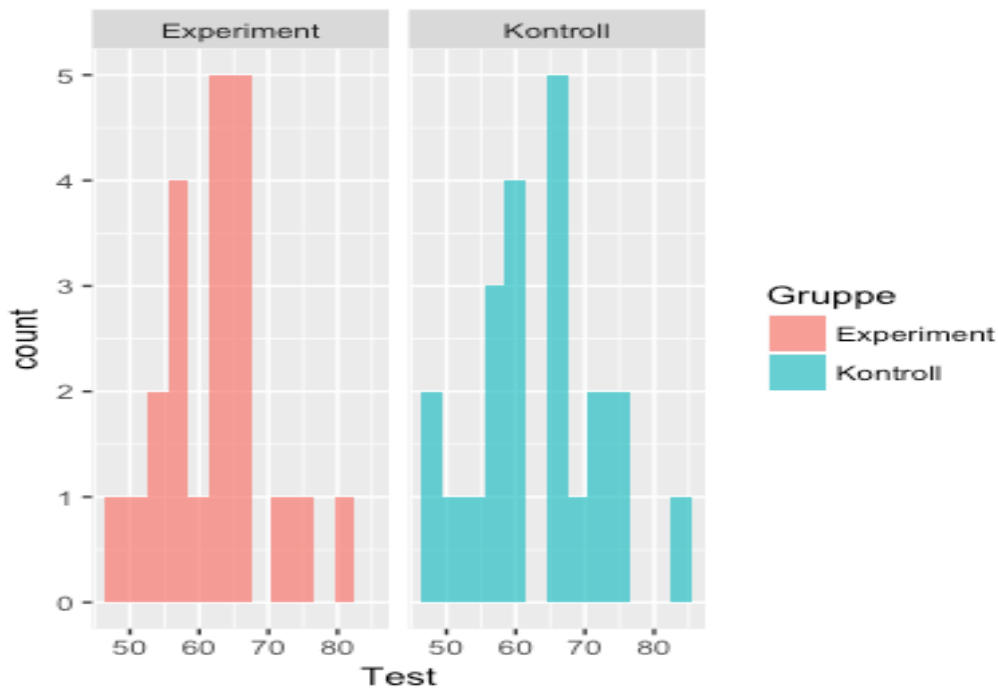
Anhand vom Boxplot erkennt man, dass sich die Einstellungen der Experimentgruppe zum Lesen auf Deutsch im Vergleich der Kontrollgruppe nicht erhöhen, wenn der Medianwert zwischen Vor- und Nachtest der Gruppen hingesehen wird. Werden die Quartils im Vortest und Nachtest miteinander verglichen, macht sich eine sehr kleine Zunahme der Einstellungspunkte zugunsten der beiden Gruppen sichtbar.

Abbildung 4.2: Grafik der Scores der Einstellungsvortest und -nachtests



Die obige Grafik zeigt, dass die Einstellungspunkte der Experimentgruppe im Vortest bei 62 und im Nachtest ungefähr bei 63.3 liegen. Die Kontrollgruppe, deren Scor zu Beginn etwa 63.2 ist, erreicht im Nachtest 63.5. Wenn die beiden Gruppen miteinander verglichen werden, ist es möglich zu sagen, dass es sich keinen statistisch bedeutsamen Unterschied zwischen den Nachtestergebnissen ergibt ($p\text{-value} = 0.7653863$, $p > 0.05$).

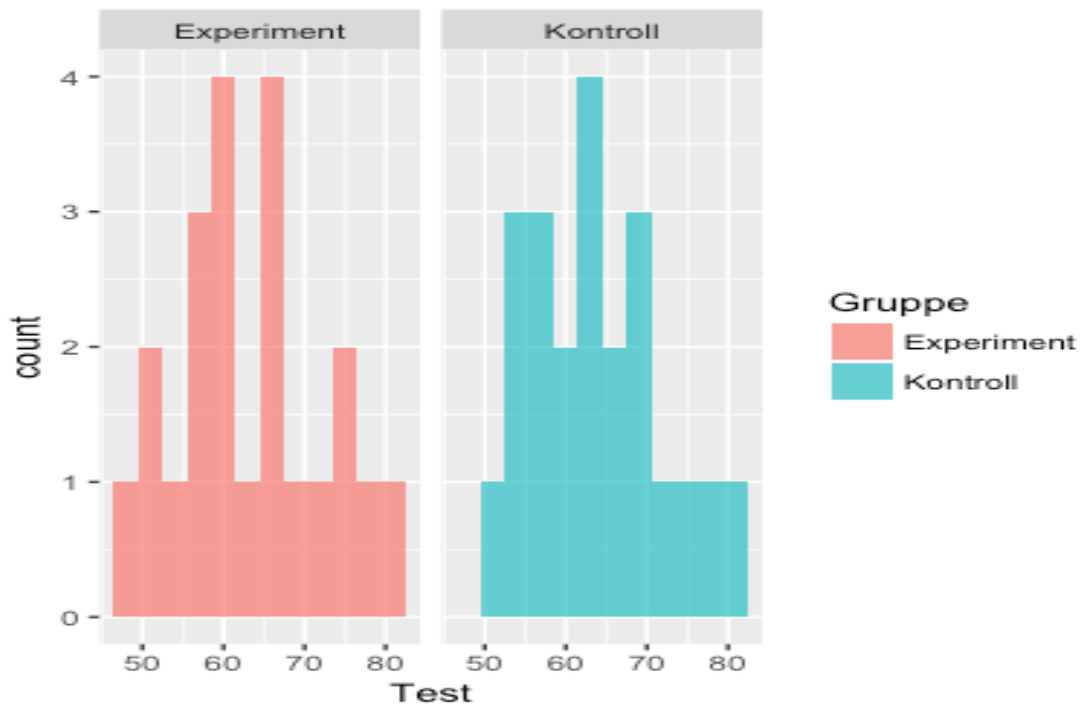
Abbildung 4.3: Histogramm der Scores der Einstellungsvortests



Anhand dieser grafischen Darstellung lässt sich erkennen, dass der Großteil der Teilnehmer der Kontroll- und Experimentgruppe über 60 Einstellungspunkte von einem Punktesystem von maximal 85 erreichbaren Punkten erhalten hat (likert Skala mit 17 Items). In der Experimentgruppe haben 10 Studenten 65, zwei Studenten 75, vier Studenten knapp über 55 Punkt bekommen. Und ein Student hat leicht über 80 Einstellungstestspunkt erlangt, während ein Teilnehmer 60 erreicht hat, sind zwei Befragten knapp unter 55 und zwei Andere unter 50 geblieben.

In der Kontrollgruppe haben vier Studenten 60, zwei Studenten 55, zwei Studenten knapp unter 50 Punkte bekommen. Ein Student ist bei 50 Punkten geblieben, zwei Probanden haben knapp über 50 Einstellungstestspunkte erlangen können. Und fünf Studenten haben 65 Punkte erreicht, ein Student hat 70, während die anderen zwei Studenten leicht unter 75, zwei andere Probanden 75 Einstellungstestspunkte bekommen haben. Einem Proband ist der höchste Punktwert (85 von 85 erreichbaren Punkte) gelungen.

Abbildung 4.4: Histogramm der Scores der Einstellungsnachtests



Ein Blick auf das Histogramm, zu dem der Nachtest gehört, macht deutlich, dass die beiden Gruppen einen kleinen Fortschritt im Vergleich zu den Einstellungsergebnissen des Vortests verzeichnet haben. In der Experimentgruppe ist die ungefähre Verteilung nach den Einstellungstestspunkten wie folgt; ein Proband unter 50, zwei Probanden 50, ein Student 55, drei Studenten knapp 60, vier Studenten 60, ein Proband knapp unter 65, vier Probanden 65, ein Proband knapp unter 70, ein Proband 70, zwei Probanden 70-75, ein Proband knapp unter 80 und ein anderer Proband über 80. In der Kontrollgruppe ist die Verteilung so; ein Student über 50, drei Studenten 55, drei Probanden über 55, zwei Studenten 60, vier Studenten 65, zwei Studenten knapp 65-70, drei Studenten 70, ein Proband knapp unter 75, zwei Probanden 75-80, und ein Proband über 80.

Die berichteten Ergebnisse aus den beiden Histogrammen liefern einen genaueren Überblick darüber, dass es zwischen den Gruppen und zwischen den Einstellungstests fast keinen Unterschied gibt.

Aus den veranschaulichten Daten kann man daraus schließen, dass die Studenten fast ähnliche Einstellungen wie vor dem Versuch zum Lesen von Deutschen Texten haben. Mit anderen Worten kann es gesagt werden, dass die eingestufteten Texte und die

anderen Texte im Laufe der Zeit auf die Studenteneinstellungen zum Lesen auf Deutsch keinen Einfluss haben.

4.2. Ergebnisse der zweiten Hypothese

Zur Analyse der zweiten Hypothese der vorangehenden Forschung, *dass es einen signifikanten Unterschied zwischen Einstellungsvortest- und Einstellungsnachtestscoren der Studenten in der Experimentgruppe* gibt, wurde ein abhängiger t- Test (gepaarten t-Test) durchgeführt.

Tabelle 4.3: Die Ergebnisse des Einstellungsvortests und -nachtests der Experimentgruppe

	n	Konfidenzintervall von 95 Prozent	Der Mittelwert von Differenzen	df	t	P
G1	22	-6.328319 3.782864	-1.272727	21	-0.52354	0.6061

G1: Experimentgruppe
n: Teilnehmeranzahl
df: Freiheitsgrad

Der oben angeführten Tabelle ist es zu entnehmen, dass die Analysenergebnisse von gepaartem t-Test für Einstellungsvortest- und Nachtestscoren der Experimentalgruppe zeigen, dass die statistischen Werte als $t=-0.52354$ $p=0.6061$ $p>0,05$ gefunden worden sind. Das heißt, es geht um keinen statistisch bedeutsamen Unterschied bei den Studenteneinstellungen zum Lesen von Deutschen Texten in der Experimentgruppe. Mit einfacheren Worten haben die Studenten in der Experimentgruppe statistisch gleiche Ansichten Ende des Semesters wie Anfang des Semesters. Die eingestufteten Texte haben keinen Einfluss auf die Studenteneinstellungen zum Lesen auf Deutsch ausgeübt.

4.3. Ergebnisse der dritten Hypothese

Die dritte Hypothese der Forschung „*Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen Einstellungsvortest- und Einstellungsnachtestscoren der Studenten in der Kontrollgruppe*“ wurde durch gepaarten t- Test analysiert.

Tabelle 4.4: Die Ergebnisse des Einstellungsvortests und -nachtests der Kontrollgruppe

	n	Konfidenzintervall von 95 Prozent	Der Mittelwert von Differenzen	df	t	p
G2	22	-3.602386 2.784204	-0.4090909	21	-0.26642	0.7925

G2: Kontrollgruppe
n: Teilnehmeranzahl
df: Freiheitsgrad

Anhand den Analysedaten vom gepaarten t-Test für Einstellungs-Vortest- und Nachtestscoren der Kontrollgruppe wurde t-Wert als -0.26642, und der p-Wert als 0.7925 gefunden. Es kann entsprechend den Analyseergebnissen $t = -0.26642$ $p = 0.7925$ $p > 0,05$ zum Ausdruck gebracht werden, dass die Studenten auch in der Kontrollgruppe fast gleiche Einstellungen zum Lesen auf Deutsch zu Ende des Semesters wie zu Anfang des Semesters haben.

Aus den oben erwähnten zwei Analyseergebnissen kann ausgesagt werden, dass weder die eingestufteten Texte noch die traditionellen Texte Auswirkung auf die Studenteneinstellungen haben.

4.4. Ergebnisse der vierten Hypothese

Um eine Antwort auf die vierte Hypothese der vorliegenden Forschung zu geben, *dass die Statistische Tendenz im Laufe der Zeit der erreichten Scoren aus Leistungstestergebnissen von Experiment- und Kontrollgruppe signifikant ist*, wurden die Studenten in den beiden Gruppen vor dem Versuch, nach dem Versuch und 21 Tage später des Versuchs dem gleichen Test unterzogen. So hat sich die statistische Tendenz im Laufe der Zeit zum Vorschein bringen lassen.

Weil es sich bei den Daten der vorliegenden Untersuchung um einen Innersubjektfaktor (Zeit) und einen Zwischensubjektfaktor (Gruppen) handelte, wurde ein gemischtes Modell vom ANOVA genutzt. Im Übrigen wurde LSM (Least Squares Means) zur Analyse der Daten genutzt, um herauszufinden, aus welcher Gruppe der Unterschied stammt, wenn die Rede von einem signifikanten Unterschied ist.

Tabelle 4.5: ANOVA-Ergebnisse der Leistungstestscores

Effekt	SSn	SSd	F	p<.05	ges
Gruppe	1037.1212	19714.394	2.209507	1.446314e-01	0.040621940
Zeit	5728.4091	4779.545	50.338088	1.063692e-08*	0.189542156
Gruppe: Zeit	192.0455	4779.545	1.687589	2.010056e-01	0.007779534

Tabelle 4.6: (Least Squares Means) LSM-Ergebnisse

Simple Effect Level	Group	Group	Estimate	Standard Error	DF	t Value	p<.05
Vortest	Experiment	Kontroll	3.6364	4.4597	84	0.82	0.4172
Nachtest	Experiment	Kontroll	3.6364	4.4597	84	0.82	0.4172
Verzögerter Nachtest	Experiment	Kontroll	9.5455	4.4597	84	2.14	0.0352*

Nach den obigen ANOVA- und LSM-Ergebnissen weisen die oben angegebenen Werte darauf hin, dass die beiden Gruppen im Vor- und Nachtest gleichzeitig Fortschritte verzeichnet haben. Aber im verzögerten Nachtest ist ein bedeutsamer Unterschied zugunsten der Experimentgruppe entstanden ($p < .05$, $= 0.0352^*$).

Tabelle 4.7: Analysevariablen

Analysevariablen

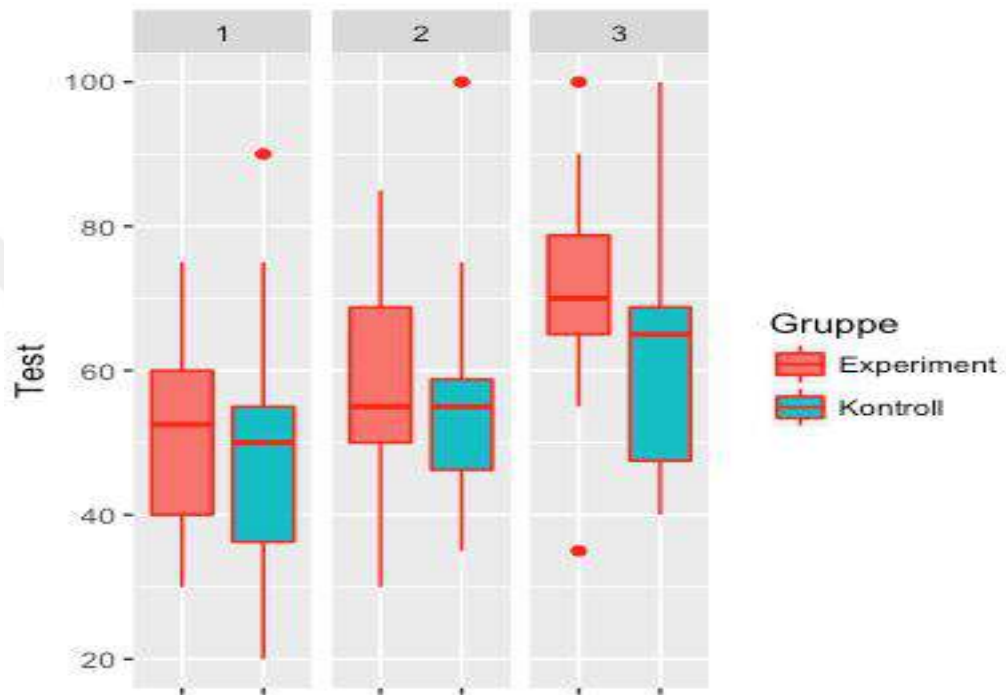
Zeit/Tests	Gruppe	N Obs	N	Mittelwert	Std Dev	Median	Unteres Quartil	Oberes Quartil
1/Vortest	Experiment	22	22	51.82	12.96	52.50	40.00	60.00
	Kontroll	22	22	48.18	16.80	50.00	35.00	55.00
2/Nachtest	Experiment	22	22	58.86	16.47	55.00	50.00	70.00
	Kontroll	22	22	55.23	14.27	55.00	45.00	60.00
3/Verzögerter Nachtest	Experiment	22	22	70.91	13.42	70.00	65.00	80.00
	Kontroll	22	22	61.36	14.41	65.00	45.00	70.00

Wenn sich oben angeführte statistische Werte der Vor-, Nach- und verzögerten Nachtestergebnissen miteinander verglichen werden, ist die Zunahme der Leistungspunkte in beiden Gruppen augenfällig. So haben die beiden Gruppen beim Lesen auf Deutsch gewisse Fortschritte gemacht. Wenn die Werte im Vortest und Nachtest der Gruppen miteinander verglichen werden, kann es gesagt werden, dass es um eine Fortentwicklung für jede Gruppe geht. Während es statistisch keine

Überlegenheit im Vor- und Nachtest die Rede ist, ist sie im verzögerten Test zugunsten der Experimentgruppe ganz klar.

In Folgenden werden die Grafiken zur Veranschaulichung der Daten hilfreich sein.

Abbildung 4.5: Boxplot der Leistungstests der Experiment- und Kontrollgruppe



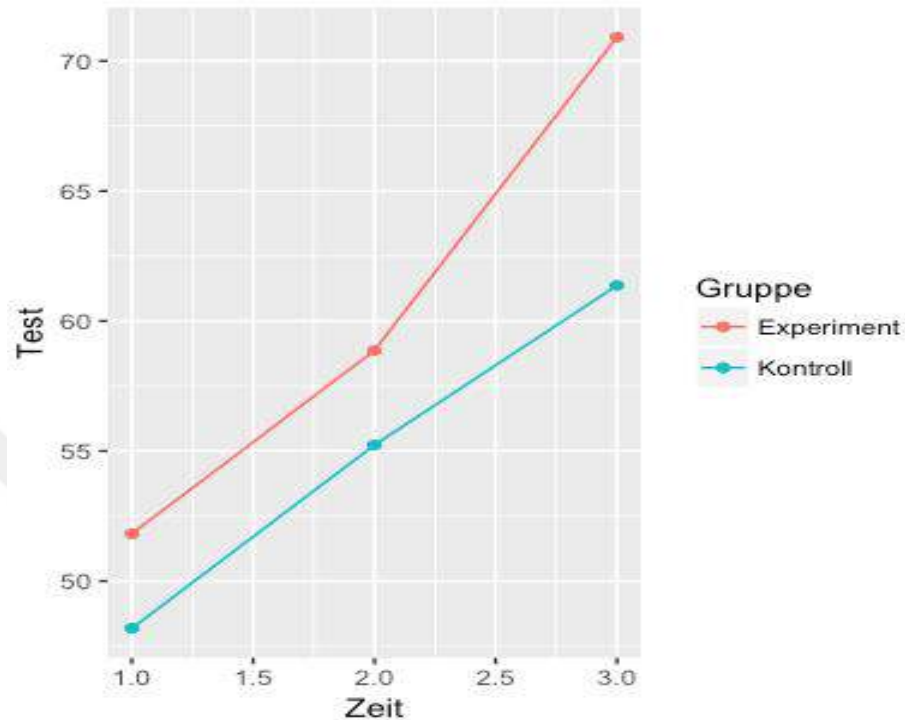
Im obigen Boxplot fallen drei verschiedene Testergebnisse aus, das untere Quartil, das als der kleinste Wert der Datenreihe definiert ist, ist im Vortest der Kontrollgruppe 35, Experimentgruppe 40. Das oberste Quartil ist im Vortest der Kontrollgruppe 55, Experimentgruppe 60.

Jede Gruppe hat nach 8 wöchigem Unterricht ihre Leistungsscores um ca. 10 Punkte erhöht. So liegen im Nachtest der Kontrollgruppe der untere Quartilwert 45 und obere 60. Während die unteren und oberen arithmetischen Werte im Nachtest der Experimentgruppe 50 und 70 sind.

Der dritte Test, in dem die Experimentgruppe eine Überlegenheit geschafft hat, sind die kleinsten und grössten arithmetischen Werte der Kontrollgruppe 45 und 70 und der Experimentgruppe 65 und 80.

Nach diesen Scores ist die Zunahme der Leistungspunkte besonders im verzögerten Test zugunsten der Experimentgruppe deutlich erkennbar.

Abbildung 4.6: Interaktionsplot der Leistungstests der Experiment- und Kontrollgruppe



Das obige Interaktionsplot zeigt, dass der Mittelwert der Leistungspunkte von Experimentgruppe im Vortest 52 und im Nachtest ungefähr 59, im verzögerten Test knapp unter 75 ist. Die Andere, Kontrollgruppe, erreicht zu Beginn etwa 48, im Nachtest knapp über 55 und im letzten Test, im verzögerten Test, circa 62. Wenn die beiden Gruppen miteinander verglichen werden, ist das dritte Testergebnis zugunsten der Experimentgruppe einen Unterschied macht.

4.5. Ergebnisse der fünften Hypothese

Eine andere Hypothese der vorliegenden Forschung ist es, dass *es einen signifikanten Unterschied zwischen Leistungsvortest- und Leistungsnachtestscores der Studenten in der Experimentgruppe gibt*. Die Ergebnisse der gepaarten t-Test- Analyse sind unten in der Tabelle ausführlich dargestellt.

Tabelle 4.8: Leistungsvortest und -nachtest Ergebnisse der Experimentgruppe

	n	Konfidenzintervall von 95 Prozent	Der Mittelwert von Differenzen	df	t	p
G1	22	-12.589083 -501826	-7.045455	21	-2.643	0.01521

G1: Experimentgruppe
n: Teilnehmeranzahl
df: Freiheitsgrad

Aus der oben angeführten Tabelle ist es herauszunehmen, dass das Analysenergebnis von gepaartem t-Test für Leistungsvortest- und Nachtestscores der Experimentgruppe zeigt, dass die statistischen Werte als $t=-2.643$, $p=0.01521$, $P<0,05$ gefunden worden sind. Das heißt, es geht um einen statistisch bedeutsamen Unterschied bei den Studentenleistungen zum Lesen auf Deutsch in der Experimentgruppe. Auf diese Weise haben die Studenten zu Ende des Semesters im Vergleich zu Anfang des Semesters einen bestimmten Erfolg verzeichnet. Die eingestufteten Texte haben einen Einfluss auf die Studentenleistungen zum Lesen auf Deutsch ausgeübt.

4.6. Ergebnisse der sechsten Hypothese

Die sechste Hypothese der vorliegen Arbeit ist, dass *es einen signifikanten Unterschied zwischen Leistungsvortest- und Leistungsnachtestscores der Studenten in der Kontrollgruppe gibt.*

Tabelle 4.9: Leistungsvortest und -nachtest Ergebnisse der Kontrollgruppe

	n	Konfidenzintervall von 95 Prozent	Der Mittelwert von Differenzen	df	t	p
G2	22	-12.917101 -1.173808	-7.045455	21	-2.4954	0.02099

G2: Kontrollgruppe
n: Teilnehmeranzahl
df: Freiheitsgrad

Der oben dargestellten Tabelle ist es zu entnehmen, dass das Analyseergebnis von gepaartem t-Test für Leistungsvortest- und Nachtestscoren der Kontrollgruppe zeigt, dass die statistischen Werte als $t=2.4954$, $p=0.02099$, $P<0,05$ gefunden worden sind. Aus den Resultaten kann es abgeleitet werden, dass es um einen statistisch bedeutsamen Unterschied bei den Studentenleistungen zum Lesen auf Deutsch in der Kontrollgruppe geht. Knapp gesagt, haben auch die zufällig ausgewählten Texte, die nach bestimmten Niveaus nicht klassifiziert sind, einen Beitrag zum Erfolg der Studenten der Kontrollgruppe geleistet.

4.7. Analysenergebnisse der Stellungnahmen der Experimentgruppe⁴⁵

In diesem Teil sind die Antworten auf die Frage, ob es einen Unterschied zwischen den eingestuften Texten und bisher gelesenen Texten gibt, untersucht worden. In diesem Rahmen wurde von den Studenten verlangt, ihre Meinungen schriftlich zu äußern.

Sowie Yildirim und (1999), Yildirim und Şimşek (2008) in ihren Werken ausgedrückt haben, kann die Analyse der schriftlichen Dokumente alleine eine Datenerhebungsmethode sein, oder sie kann auch zur Unterstützung für die aus der Beobachtung oder dem Interview erhaltenen Informationen verwendet werden. In diesem Zusammenhang leisteten die Studentenaufsätze einen großen Beitrag zur Gestaltung dieses Teiles.

Gemäß den Aussichten der Studenten kann es gesagt werden, dass sie im Allgemeinen positive Meinungen zu den eingestuften Texten im Vergleich zu den anderen Texten haben. Nebenbei beeinflussen die für das Niveau der Studenten angemessenen Texte durch ein höheres Maß die Studentenleistungen. Außerdem haben die meisten Studenten in Worte gefasst, dass sie beim Lesen vielen neuen bzw. unbekanntem Wörtern begegnen und deswegen Schwierigkeiten beim Leseverstehen haben.

⁴⁵ Weil es in diesem Teil der Studie von einer umfangreichen qualitativen Forschung nicht die Rede ist, wurde die Analyse der Studentenmeinungen mit dem quantitativen Teil bearbeitet und kurz hin vorgestellt, um die quantitativen Daten zu unterstützen.

Die Antworten der Studenten auf die Frage „Wenn ja, was sind die Unterschiede?“ können nach verschiedenen Themen wie Aktualität, Wortstruktur und Inhalt gruppiert werden.

Hier sind die Studentenmeinungen in einer Tabelle angegeben.

Tabelle 4.10: Der Prozent und die Frequenz der Studentenmeinungen zu „eingestuften Texten“.

	f	%
positiver Unterschied	14	63.64
negativer Unterschied	4	18.18
Kein Unterschied	4	18.18

Die Studenten, die positive Meinungen zu den eingestuften Texten gebildet haben, haben erläutert, dass die Texte sehr aktuell und authentisch und deren Inhalt und Satzstruktur verständlicher als andere Texte sind. Einige Beispiele;

Die Studentin F.Ş.: *„Der Unterschied der eingestuften Texte ist, dass sie an den Leser appellieren, indem sie interessante Themen behandeln und ihr Inhalt sehr aktuell ist. Grammatik- und Satzstruktur sind verständlich. Wir können fast alle Strukturen merken. Ich muss sagen, dass ich mit anderen Texten nicht zurechtkommen kann. Ich finde sie recht schwer. Wenn ich zu Hause die Texte selbst lernen möchte, und im Wörterbuch nachschlage, kann ich unbekannte Wörter sogar im Wörterbuch kaum finden. Es fällt mir sehr schwer sowohl Grammatik als auch Wörter zu verstehen. Dennoch sind die Themen nicht interessant. Ich brauche unbedingt eine Erklärung des Lehrers. Aber wenn ich mich zu Hause mit den eingestuften Texten beschäftige, kann ich unbekannte Wörter im Wörterbuch ganz einfach finden und verstehen. Die Erzählform der eingestuften Texte finde ich fließend.“*

Die Studentin G. A.: *„Im Vergleich zu den anderen Texten sind die eingestuften Texte verständlicher. Die Grammatikstruktur ist für unser Niveau angemessen. Aber es gibt viele neue Wörter in jedem Text.“*

Die Studenten E.Ç: *Die eingestuften Texte sind von anderen Texten, die ich bisher gelesen habe, unterschiedlich. Denn die Grammatik- und Wortstruktur sind verständlich.“*

In der Forschung ist es auffällig, dass sogar die Studenten, die sich positiv geäußert haben, die Wörter in den Texten schwer gefunden haben, obwohl sie den Inhalt und die Satzstruktur als verständlich und einfach bezeichnet haben (Auf dieses Dilemma wird im nächsten Kapitel ausführlicher eingegangen).

Der gemeinsame Punkt von drei Studenten, die den negativen Unterschied zur Sprache gebracht haben, ist die Schwierigkeitsgrad der Wörter. Ein Beispiel davon:

Die Studentin E.N.: *„die eingestuften Texte finde ich schwer und kann sie nicht übersetzen, genauer gesagt; Die Texte auf dem Niveau B1 sind extrem schwer im Vergleich zu den anderen. Die Texte, die ich bisher gelesen habe, sind einfacher und ihre Wörter sind relativ bekannt. Es gibt fast keine unbekannt Wörter.“*

Die Studentin F. G.: *„die eingestuften Texte sind im Allgemeinen schwerer als die Texte, die wir in den Seminaren „Lesefertigkeit I und Lesefertigkeit II“ bearbeitet haben. Ich kann sie ohne Mühe verstehen. Weil mir die Wörter in den eingestuften Texten schwerfallen, habe ich große Schwierigkeiten beim Verstehen der eingestuften Texte.“*

Vier Studenten finden keinen Unterschied zwischen eingestuften Texten und Anderen.

Die Studentin N.T.: *„Ich finde, es hat keinen großen Unterschied“*

Die Studentin E.K.: *„Es gibt keinen Unterschied zwischen den Texten“*

Wenn die Studentenmeinungen analysiert werden, können folgende Schlussfolgerungen gezogen werden;

- Eine Uneinigkeit zwischen den Meinungen macht sich sichtbar. Im Vergleich zu den Texten, die in anderen Seminaren bearbeitet worden sind, finden die negativ äüßerden Studenten, eingestufte Texte schwerer und die sich positiv Äüßerden finden eingestufte Texte leichter.
- Obwohl nach den eingestuften Testergebnissen zu Anfang des Semesters die Versuchsgruppe den getrimmten Mittelwert für 52 auf dem B1 Niveau

erreicht hat, ist es erstaunlich, dass sie nach 8-wöchigen Unterricht Ende des Semesters die Texte auf dem B1 Niveau schwer findet.

- Fast die Hälfte der Studenten in der Experimentgruppe haben auch ausgesagt, mit vielen unbekanntem Wörtern konfrontiert zu sein, obschon die ausgewählten eingestuft Texte für ihr Niveau angemessen sind.
- Da in anderen Seminaren sowie Lesefertigkeit I, Lesefertigkeit II, erweiterte Lesefertigkeit I und erweiterte Lesefertigkeit II, Textanalyse usw. die ausgewählten Texte nicht eingestuft sind und der Schwierigkeitsgrad nur von den Ahnungen des Lehrers abhängig ist, können die Texte nicht entsprechend dem Niveau der Studenten ausgewählt werden. Diejenigen, die B1 Texte schwer fanden, haben anscheinend in den anderen Seminaren einfache Texte bearbeitet haben. Oder diejenigen, die B1 Texte einfach fanden, haben anscheinend in den anderen Seminaren schwierige Texte behandelt.
- Die Unsicherheiten bei Textschwierigkeitsgrad in den anderen Seminaren können die Studenten dazu führen, vor Leseunterricht ernsthafte Hemmungen zu haben.

5. ERGEBNISSE, DISKUSSIONEN UND VORSCHLÄGE

In diesem Teil werden die Ergebnisse der Forschungsbefunden auf der Basis von eingestuften Texten und diesbezügliche Diskussionen und Vorschläge in die Hand genommen.

5.1. Schlussfolgerungen und Diskussion der ersten Hypothese

Die Ergebnisse der ersten Hypothese „*die Statistische Tendenz ist im Laufe der Zeit der erreichten Scoren aus Einstellungstestergebnissen von Experiment- und Kontrollgruppe signifikant*“ wurden untersucht und p-Wert wurde als 0.7653863, > .05 gefunden und zeigt keine signifikanten Unterschiede auf.

Von diesen Ergebnissen ausgehend kann man feststellen, dass die eingestuften Texte, die im Rahmen „*des gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens*“ zum Vorschein gekommen sind, die Studenteneinstellungen nicht beeinflussen.

Da sowohl in unserem Land, als auch weltweit nicht so viele Forschungen bezüglich der Einstellungsveränderungen im Rahmen des GER vorliegen, ist es fast unmöglich, einen Vergleich mit ähnlichen Forschungen zu ziehen, auch wenn in Bezug auf GER und seine Funktionen Hartsch (2005), Günther (2005), Hallan (2006), Mut (2007) Okçu (2007) Ekşi (2008) Tosun (2007) Doğan (2007), İşisağ, (2008) Dağ (2008) Ataç (2008), Arslan und Coskun (2012) Studien durchgeführt haben. So kann diese Arbeit als Ausgangspunkt für weitere Forschungen gesehen und darauf Bezug genommen werden (Siehe Kapitel 1.10 für die kurze Inhalte der Forschungen).

Hier ist es aber zu sagen, dass ein bedeutsamer Unterschied möglicherweise nicht hätte auftreten können, weil die Stichproben der vorliegenden Forschung nicht groß sind. Rumsey (2010: 58) hat in seinem Buch mit Nachdruck herausgearbeitet, dass größere Stichproben mehr Präzision und weniger Änderungen bedeuten und ein niedrigerer Stichprobenfehler eine größere Stichprobe benötigt.

Nachdem die Studenteneinstellungen zu den eingestuften Texten schriftlich notiert und dann ausführlich untersucht wurden, machten sich die positiven und bemerkenswerten Studentenmeinungen sichtbar.

5.2. Schlussfolgerungen und Diskussion der zweiten Hypothese

Die Ergebnisse der zweiten Hypothese *„es gibt einen signifikanten Unterschied zwischen Einstellungsvortest- und Einstellungsnachtestscores der Studenten in der Experimentgruppe“* wurden untersucht. nach dem abhängigen t- Testergebnis $p=0.6061p>0,05$ konnte es erreicht werden, dass es um keine Meinungsänderungen in der Experimentgruppe geht, das heißt, auf die Studenteneinstellungen haben die eingestuften Texte keine Auswirkung.

5.3. Schlussfolgerungen und Diskussion der dritten Hypothese

Die Ergebnisse der dritten Hypothese *„Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen Einstellungsvortest- und Einstellungsnachtestscores der Studenten in der Kontrollgruppe“* wurden untersucht und entsprechend den Analyseergebnissen $t= -0.26642$ $p=0.7925$ $p>0,05$ ist die Rede von keinem signifikanten Unterschied zwischen den Studentenleistungen.

Weil die Studenten an die traditionellen Texte gewöhnt sind, ist die oben genannte Hypothese auf diese Weise nach den Analyseergebnissen bestätigt worden. So haben sie noch am Ende des Semesters nach 8-wöchigen Kurs dieselben Einstellungen.

5.4. Schlussfolgerungen und Diskussion der vierten Hypothese

Die Ergebnisse der vierten Hypothese *„die Statistische Tendenz ist im Laufe der Zeit der erreichten Scoren aus Leistungstestergebnissen von Experiment- und Kontrollgruppe signifikant“* wurden untersucht und der p- Wert von ANOVA wurde als $2.010056e-01$, und der p-Wert von LSM im verzögerten Test als 0.0352 gefunden.

Aus den Ergebnissen und diesbezüglichen Grafiken ist zu erkennen, dass im Laufe der Zeit sich keine Interaktion zwischen den Gruppen bildete, weil es um eine Fortentwicklung für jede Gruppe geht. Während es von keiner Überlegenheit im Vor-

und Nachtest die Rede ist, handelt es sich um die Überlegenheit im verzögerten Test zugunsten der Experimentgruppe.

Eines der auffälligsten Ergebnisse der Forschung ist, dass die Experimentgruppe trotz den 21 tagelangen Ferien, erhebliche Fortschritte verzeichnet hat, obwohl die Kontrollgruppe stagnierte. Auf dieses Ergebnis verweisend kann man feststellen, dass die eingestuften Texte die Studenten beim Lernen motivieren und sie anregen, auch in der Freizeit weiter zu lernen. Anders ausgedrückt kann es gesagt werden, dass die eingestuften Texte eine große Rolle bei dem fremdsprachlichen Lernprozess spielen, weil sie ein Motivationsfaktor sind. Sowie in dem Papier von Yılmaz (2018: 1232) steht, dass es von verschiedenen Faktoren die Rede sind, die sich auf Motivation im Fremdsprachenunterricht auswirken und zu diesen Faktoren vor allem Texte zählen, die in einzelnen Unterrichtsstunden behandelt werden.

Nebenher unterstützen die Forschungsergebnisse von Cebeci (2006), İşısağ (2008) und Ataç (2008), Çakır (2013) wissenschaftlich die vorliegende Hypothese in Bezug auf den Beitrag des GER zu den Fremdsprachenlernen (Siehe Kapitel 1.10).

5.5. Schlussfolgerungen und Diskussion der fünften Hypothese

Die Ergebnisse der fünften Hypothese *„es gibt einen signifikanten Unterschied zwischen Leistungsvortest- und Leistungsnachtestscoren der Studenten in der Experimentgruppe“* wurden untersucht.

Aus den Analyseergebnissen $p=0.01521$, $P<0,05$ kann herausgezogen werden, dass die Studenten zu Ende des Semesters im Vergleich zu Anfang des Semesters einen bestimmten Erfolg verzeichnet haben. Die eingestuften Texte haben einen großen Einfluss auf die Studentenleistungen zum Lesen auf Deutsch bzw. Fremdsprachen ausgeübt.

Dieses Ergebnis zeigt uns, dass die eingestuften Texte, die im Hinblick auf GER nivelliert werden, zu den Studentenleistungen einen großen Beitrag leisten, wenn sie nach dem handlungsorientierten Ansatz des GER bearbeitet werden. Auf diese Weise sehen wir, dass GER Konsistenz und Kohärenz in sich erreicht hat, die die Autoren von GER behauptet haben (Vgl. GER, 2001: 9)

Çakır (2013) hat den Beitrag von GER in ihrer Dissertation nach den quantitativen und qualitativen Analysen ähnlicherweise bewiesen und die Wichtigkeit des GER für das Fremdsprachenlernen betont.

Mit ihrer Forschung hat Cebeci (2006) vorgeschlagen, bei der Auswahl der Materialien für einen effektiven Fremdsprachenunterricht den Anleitungen und Kriterien des GER zu folgen.

5.6. Schlussfolgerungen und Diskussion der sechsten Hypothese

Die Ergebnisse der fünften Hypothese *„es gibt einen signifikanten Unterschied zwischen Leistungsvortest- und Leistungsnachtestscores der Studenten in der Kontrollgruppe“* wurden untersucht und gefundene statistische Werte als $t=2.4954$, $p=0.02099$, $P<0,05$ begutachtet.

Den Resultaten kann es entnommen werden, dass es um einen statistisch bedeutsamen Unterschied bei den Studentenleistungen zum Lesen auf Deutsch auch in der Kontrollgruppe geht.

Sowohl in der Kontroll-, als auch in der Experimentgruppe geht es um eine bestimmte Entwicklung. Jede Gruppe hat ein Semester lang eine bestimmte Leseleistung erreicht. Wie in vorigen Kapiteln betont wurde, wurde bei der Auswahl des Unterrichtsansatzes der Handlungsorientierte Ansatz (von der GER vorgeschlagen) in Betracht genommen. Das gleiche didaktisch- methodische Konzept wurde für die beiden Gruppe durchgeführt. Auf diese Weise wurde nur das Unterrichtsmaterial differenziert, um die Wirkung des Unterschieds der eingestuft Texten im Rahmen vom GER von den anderen Texten hervorzuheben.

Dass ein statistisch bedeutsamer Unterschied zwischen den Vor- und Nachtestanalysen der Kontrollgruppe aufgetreten ist, kann auf die Auswahl des Unterrichtsansatzes „Handlungsorientierter Ansatz hinsichtlich des GER“ zurückgeführt werden. Diesbezüglich hat İşısağ (2008) geäußert, dass die Anwendung von GER einen neuen und effektiven Ansatz für den Fremdsprachenunterricht bietet, daher kann dieser Ansatz für Fremdsprachenlernende einfach und effektiv sein.

Kurz gefasst haben auch zufällig ausgewählte Texte, die nach bestimmten Niveaus nicht klassifiziert sind, einen Beitrag zum Erfolg der Studenten der Kontrollgruppe geleistet.

5.7. Schlussfolgerungen und Diskussion der Schriftlichen Stellungnahme

Die Analysen der Antworten auf die Frage „Gibt es einen Unterschied zwischen den eingestuften Texten und den von Ihnen bisher gelesenen Texten? Wenn ja, was sind die Unterschiede?“ wurden in diesem Teil untersucht.

Nach den Analyseergebnissen der schriftlichen Meinungen in der Experimentgruppe haben die meisten Studenten (14 von 22 Probanden) positive Einsichten zu den eingestuften Texten entwickelt. Während 4 Probanden ausgesagt haben, dass es keinen signifikanten Unterschied zwischen den eingestuften und anderen Texten gäbe, finden andere 4 Probanden die eingestuften Texte hinsichtlich der Grammatik, Vokabeln und Satzstruktur schwer und deswegen unverständlich.

Wenn auch die erste Hypothese *„die Statistische Tendenz ist im Laufe der Zeit der erreichten Scoren aus Einstellungstestergebnissen von Experimental- und Kontrollgruppe signifikant“* durch das gemischte Modell von ANOVA und die zweite Hypothese *„es gibt einen signifikanten Unterschied zwischen Einstellungsvortest- und Einstellungsnachttestscoren der Studenten in der Experimentgruppe“* durch gepaarten t-Test widerlegt wurde, wird aus den Studentenschriften verständlich, dass die eingestuften Texte auf ihre Einstellungen Einfluss ausgeübt haben.

Wie es in dem vorigen Kapitel betont wurde, haben fast alle Studenten, sogar die die positiven Einsichten entwickelten Studenten zum Ausdruck gebracht, beim Lesen der eingestuften Texte Schwierigkeiten zu haben. In dieser Hinsicht kann es geäußert werden, dass die eingestuften Texte etwas mehr Mühe beanspruchen, wenn sie eigentlich der Niveaus der Studenten entsprechend ausgewählt wurden.

Diese Besonderheit der eingestuften Texte stützt die Theorie „I + 1“ von Stephen Krashen (1988) beim Erwerb der zweiten Sprache. Nach dieser Theorie kann man „Comprehensible Input“ als Zielsprache definieren, die der Lernende nicht produzieren kann, aber dennoch verstehen kann. Der Lernende hat Schwierigkeiten beim Lernen. Es geht über die Wortwahl hinaus und umfasst die Darstellung des

Kontextes, die Erläuterung, die Umformulierung unklarer Teile, die Verwendung visueller Hinweise und die Bedeutung von Verhandlungen. Die erfolgreich vermittelte Bedeutung macht die Lernerfahrung aus.

Im Einklang mit der Theorie von Krashen (1988) kann man ausdrücklich sagen, dass diese Beanspruchung der eingestuften Texte für die akademische Entwicklung der Studenten notwendig ist und eine große Auswirkung auf den Erwerb der Sprache hat.

5.8. Vorschläge

In dieser Arbeit wurde nach dem Einfluss der eingestuften Texte im Rahmen des GER auf die Einstellungen, Leistungen und Permanenz von Gelernten der Studenten geforscht. Basierend auf den Schlussfolgerungen können die Folgenden vorgeschlagen werden:

1. Wenn man in die Literatur einen Blick wirft, liegen viele Werke im Rahmen des GER nicht nur in Europa, sondern auch in der Türkei vor (Siehe Kapitel 1.10). Die Meisten dieser Arbeiten fokussieren auf die Kriterien der Bewertung und Beurteilung im GER oder die Qualifikationen auf der Basis von Kannbeschreibungen der Lehrenden und Lernenden. Deswegen ist es vorzuschlagen, solche Forschungen durchzuführen, die den Beitrag des GER zu dem Fremdsprachenunterricht messen.

2. Die in allen Vorlesungen zum Lesen ausgewählten Texte sollten sich dem Niveau der Schüler ausrichten. Denn nach den Ergebnissen der schriftlichen Meinungen sind die Texte entweder sehr leicht oder sehr schwierig, die nach der Vorahnung der Lehrer ausgewählt werden.

Die Lehrkraft sollte darauf besonderen Wert legen, eingestufte Texte im Unterricht zu behandeln, weil sie den Sprachlernprozess beschleunigen, und ein Motivationsfaktor für die Lernenden im Fremdsprachenunterricht werden, selbst wenn sie in Bezug auf Wörter für schwierig gehalten werden.

3. In der vorgelegten Untersuchung konnten die Texte binnen gesteuertes Fremdsprachenunterrichts in beschränkten Stunden behandelt werden. So sind die Textzahlen, die die Studenten gelesen haben, sind auch begrenzt (nur 8 Texte in 8 Wochen). Studien zu den zahlreichen eingestuften Texten durch freizeithliches Lesen

können durchgeführt werden, um den Einfluss der eingestuften Texte klarer vor Auge zu stellen.

4. In dieser Studie wurde nur der Einfluss des GER auf die Lesefähigkeit untersucht. Weitere Studien einschließlich anderer Sprachfertigkeiten sollen durchgeführt werden, um die Sprache als Ganzes zu erfassen. Auf diese Weise kann sich der Einfluss des GER auf den Sprachunterricht herauskristallisieren.



GENİŞLETİLMİŞ TÜRKÇE ÖZET

T.C. NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
ALMAN DİLİ EĞİTİMİ BİLİM DALI
DOKTORA TEZİ

SEVİYELENDİRİLMİŞ METİNLERİN YABANCI DİL OKUMA DERSİNDE
ÖĞRENCİLERİN TUTUM, BAŞARI VE BİLGİLERİN KALICILIĞINA ETKİSİ

Ayşe ARSLAN ÇAVUŞOĞLU

Türkiye Avrupa’da yürütülen ortak çalışmalara Avrupa Konseyi’nin Sokrates Projesi kapsamında (253/2000 / EC sayılı) kararıyla 24 Ocak 2000 yılında katılmıştır. Ülkemiz Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü’nün dil politikalarını göz önünde bulundurarak Avrupa’da uygulanan yabancı dil ve ikinci yabancı dil öğretimi uygulamalarını benimsemiş ve uygulanmasına yönelik adımlar atmıştır.

Avrupa Ülkelerinde genel bir standart, genel bir kriter ve genel bir yabancı dil öğretim politikası amaçlayan bu birim “Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı’nı” oluşturmuştur.

Günümüzde, yabancı dil öğretimi politikası tüm Avrupa ülkelerinde bu çerçeveye dayanarak uygulanmaktadır. Bu derecelendirme sistemi A1, A2 (temel kullanıcı), B1, B2 (bağımsız kullanıcı) ve C1, C2 (uzman kullanıcı) seviyelerine dayanmaktadır. Yabancı dil eğitim materyalleri bu düzenlemeye göre hazırlanmaktadır.

Dil Öğrenenlerin bir dile hâkim olabilmesi için başka bir deyişle bir yabancı dili iyi anlaması için dört temel beceriye (okuma, yazma, dinleme ve konuşma) sahip olması gerekir. Bu dört temel becerinin kazanılması bu becerilerin birbirleriyle olan etkileşimi ile gerçekleşir. Konuşma eyleminin gelişimi, dinlediğini anlama becerisinin gelişmesiyle gerçekleşir. Aynı şekilde dinlediğini anlama becerisini geliştirmek konuşma yeteneğine bağlıdır. Yazma ve okuma becerilerinin gelişimi de yine birbirleriyle etkileşim sayesinde kendini gösterir. Genel olarak, bu dört yeteneğin birleşimi yabancı dile tam hakimiyeti sağlar.

Alan yazında, dört beceri ile ilgili olan, bir yabancı dili etkin bir şekilde öğretme ve öğrenmede yol gösterici birçok çalışma vardır. Ancak bu çalışmaların çoğu İngilizcedir. Her dilin kendine özgü kuralları ve kuralları doğrultusunda öğretme ve öğrenme yöntemleri vardır. Şimdiye dek Türkiye'de Almanca eğitimi konusunda sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Ayrıca, bu araştırmaların neredeyse yarısı teoriktir.

Söz konusu çalışmamız bu dört beceriden okuma becerisinin gelişmesine yöneliktir. Yabancı dil öğrenirken okuma eğitimi çok önemli olduğu için, Almanca Öğretmenliği Programındaki öğrenciler iki yıl boyunca “okuma becerileri” ve “İleri okuma ve yazma becerileri” dersleri alırlar. Bu sebeple okuma, müfredatın en önemli bölümlerinden birini oluşturur. Öğrenciler toplam 4 yarıyıl boyunca bu okuma derslerine katılmak zorundadır. Müfredatta bu kadar geniş yer almasına rağmen öğrencilerin okuduğunu anlama seviyeleri istenilen düzeyde değildir. Söz konusu bu çalışmada okuma becerilerinin gelişimine katkıda bulunabileceğini göz önünde bulundurarak, Diller İçin Ortak Avrupa Metni çerçevesinde hazırlanan Seviyelendirilmiş metinler araştırma materyali olarak kullanılmıştır.

Çalışmamızın odak noktasını Avrupa Dilleri Ortak Çerçevesine (ADOÇ) göre hazırlanan Seviyelendirilmiş metinlerin okuduğunu anlamaya etkisini ortaya çıkarmak olduğu için, tezin teorik kısmında Avrupa Ortak Dil Çerçevesinin doğuşu, dil öğretimindeki yeri ve önemi, bu kapsamda oluşan dil öğretim seviyeleri ve ayrıca ADOÇ yapılan eleştirilerden bahsedilmiştir. Teorik kısmın 2. bölümünde okuma kavramı ve okumanın önemi, günümüze kadar uygulanan okuma teorileri, okuma stratejileri ve okuma stillerinden bahsedilmiştir. Çalışmamızın teorik kısmının 3. bölümü Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve bünyesinde yer alan Seviyelendirilmiş Metinlere ayrılmıştır. Bu bölümde Almanca metinlerin seviyesinin belirlenmesinde en önemli kaynak olan “Profile Deutsch” programından bahsedilmiş, metin ve metin çeşitlerine yer verilmiştir.

Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve uzun yıllar süren çalışmaların birikimidir. Avrupa'da 2. Dünya savaşıdan sonra çıkan “Avrupa bilinci” 1949'da Avrupa parlamentosunun 46 üye ile kurulmasına vesile olmuştur. Bu konseyin sorumluluğu, üye ülkelerdeki vatandaşların Avrupa bilincine ulaşmaları için eğitimle ilgili, sosyal ve yasal tanımların birbiriyle uyumlu olmasını sağlamaktır. Avrupa'daki sosyal uyum ve hareketliliğin artmasıyla, Avrupa Konseyi dil politikasına önem vermiş ve dil öğretimi

ve dil öğrenimini yeniden tasarlamayı ve uluslararası ortak anlayış için bir temel oluşturmayı amaçlamıştır. Kurulduğu tarihten itibaren 2000'li yıllara kadar yoğun çalışmalar, kültür antlaşmaları, seminerler ve workshoplar yapılmış ve bu etkinliklerin sonucunda yeni kararlar yayımlanmıştır. Avrupa Konseyi'nin yabancı dil gelişim politikası ile ilgili yürüttüğü bu uzun süreç 2001'de zirveye ulaşmış ve Avrupa Dil Yılı'nda Avrupa Dilleri Ortak Çerçevesi, yabancı dil öğrenim politikalarında tüm Avrupa'da eğitimle ilgili konularda, sosyal ve kültürel alanda bütünlük sağlamak amacıyla resmen yayımlanmıştır.

ADOÇ, İngilizce, Fransızca ve Almanca basımlarının yayınlanmasıyla yaygın olarak tanınmış daha sonra 40 dile çevrilmiş ve yalnızca Avrupa'da değil, tüm dünyada büyük yankı uyandırmıştır ve kısa sürede olağanüstü bir geri dönüş bularak, yabancı dil öğretimi için müfredat, yeterlilikler, öğretim materyalleri, sınavlar ve öğretim programları için ortak bir temel oluşturmayı sağlamaya çalışmıştır.

ADOÇ dil öğreniminde eylem odaklı yaklaşımı savunmaktadır. Eylem odaklı yaklaşıma göre günlük yaşamda, insanlar sosyal yaşamın ayrılmaz bir parçasıdır, sorumluluklarını yerine getirebilmek için genel yetileri ile kendisini ifade eden hayat sahnesindeki “sosyal aktörler” dir. Birey toplumda iletişimsel görevlerini yerine getirebilmek için birtakım yetiler geliştirir. Bu yetiler, kişisel becerilerin ve genel becerilerin toplamıdır. Birey dil etkinliklerine katılmak için çeşitli bağlamlarda ve şartlarda ve çeşitli kısıtlamalar altında sahip oldukları bu yetilere başvururlar. Bu dilsel faaliyetler ve süreçler metinlerin üretilmesi ve alınmasında belirli stratejiler ile pekiştirilmekte ya da değişikliğe uğramaktadır. ADOÇ' nin yukarıda yer alan açıklamasına göre, dil öğreniminde birçok farklı boyut vardır: genel yetiler, iletişimsel yetiler, bağlam, dilsel aktiviteler, dilin kullanıldığı alan, üstlenilen görev, dil süreçleri ve metin.

Yukarıda da bahsedildiği gibi ADOÇ dil öğretimi ve öğreniminde metinlerin de üzerinde durmuş ve metinlerin bu sürecin önemli bir parçası olduğunu vurgulamıştır.

Metnin bu öneminden dolayı çalışmamızın teorik kısmının 3. Bölümü Seviyelendirilmiş metinlere ayrılmış, sözlü ve yazılı metin kavramı üzerinde durulmuştur.

Metin en bilindik tanımıyla kelime ve cümlelerin art arda gelerek oluşturduğu anlamlı yapıdır. Ses dalgaları ya da harfler metinlerin oluşmasında kullanılan araçlardır. Metinlerin oluşumunda ses dalgaları kullanılıyorsa bu sözlü metinlerin meydana gelmesini, eğer metinlerin oluşumunda yazı kullanılıyorsa bu da yazılı metinlerin doğmasını sağlamaktadır. Sözlü metinlere örnek olarak görüntülü konuşmalar, konferanslar, halka yapılan duyurular, vaazlar, tiyatro gösterileri, şarkılar, insanlar arasında geçen diyaloglar vb. verilebilirken, yazılı metinlere örnek olarak kitaplar, gazeteler, dergiler, kullanım kılavuzları, broşürler vb. verilebilir.

Seviyelendirilmiş metinler ise en kolay tanımıyla, basitten zora, kolaydan karmaşığa doğru derecelendirilen metinlerdir. ADOÇ kapsamında tanımladığımız Seviyelendirilmiş metinler ise Avrupa Dilleri Ortak Çerçevesi bağlamında geliştirilen dil seviyelerine bağlı, başka bir deyişle dil kullanımının 6 seviyesine göre (A1, A2; B1, B2; C1, C2) metin spektrumuna dayanan metinlerdir. ADOÇ kapsamında (Alman Dili ile ilgili) metinlerin zorluk seviyelerine göre düzenlenebileceği en etkili kaynak “Profil Deutsch’tur”. Profil Deutsch 6 seviyeye göre açıklamalar, dilbilimsel araçlar, dilbilgisi ve metinler gibi geniş bir bilgi yelpazesi sunar. Bu geniş bilgi yelpazesinden yararlanılarak bir metin yapı olarak basitleştirilebilir ya da zorlaştırılabilir.

Çalışmamızın amacı ADOÇ kapsamında geliştirilen Seviyelendirilmiş metinlerin öğrencilerin okuma becerisine katkı sağlayıp sağlamadığını ölçmek olduğu için, araştırmamızın teorik kısmında okuma ve ilgili kavramlarına da yer verilmiştir.

Bilindiği gibi günümüzde okuma, insan yaşamının vazgeçilmez bir parçasıdır. Yolda yürürken çevremizde bulunan tabelaları, otobüs beklerken reklam levhalarını, hastanedeysen tedavi göreceğimiz bölümü ararken yönlendirmeleri, ya da acıktığımızda girdiğimiz restoranda önümüze sunulan mөнüyü okuruz. Bu saydığımız okumalar okumanın araçsal yönünü oluşturmaktadır. Belli bir amaca ulaşmamızda okuma araçtır. Okumanın bir diğer yönü ise, kişisel gelişime katkıda bulunan kültürel katılımın ve estetik eğitimin önemli bir parçası olan estetik yönüdür. Buna örnek olarak ta kaleme alış tarzını beğendiğimiz bir yazarın romanlarını okumak, günlük gazeteleri takip etmek verilebilir.

Okuyarak hem daha iyi düşünebilir hem de eleştiri yapabilmeyi ve eleştiriye kabul etmeyi öğrenebiliriz. Okuma, işaretlerin ve sembollerin, beyin tarafından

yorumlandığı gözler ve kulaklar tarafından algılandığı bir süreçtir. Okuma yoluyla insanlar farklı bilgi kaynaklarına, olaylara ve deneyimlere ulaşabilirler. Bu nedenle, okuma becerisi öğrenme, analiz ve yorumlama yetilerinin de katılımını gerektirir.

Okuma eylemi aynı zamanda üç seviye olarak tanımlanır: logografik, alfabetik ve ortografik. Logo aşamasında, okuyucular kelimeleri okumak için sesle ilgisi olmayan görsel, bağlamsal veya grafiksel işaretçiler kullanır. Logografik okuyucular kelimeleri renk veya şekle bağlar. Harf ses ilişkisine bakmaz. Alfabetik safhadaki okuyucular harf ses ilişkilerinin farkındadır. Kelimelerin yazımı ve telaffuzu arasındaki bağlantıyı dikkate alır. Alfabetik okuyucular fonolojik bilgiyi kullananlardır. Son seviye olan ortografik seviye ise alfabetik okumanın ve ses harf bağlantısı kurabilmenin ileri seviyesidir. Okuyucu benzer kalıplarda kullanılan kelimelerin anlamlarının çözümlenmesi yapar.

Okumayla ilgili araştırmalar 19. yüzyılın sonlarına doğru Fransa ve Almanya'da öne çıkmıştır ve özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nde devam etmiştir. 20. yüzyılın başlarında, okuma sürecini incelemeye yönelik deneysel ilk çalışmalar başlamıştır. Okuma eyleminin daha etkili olabilmesi için günümüze kadar birçok okuma teorileri ortaya atılmıştır. Çalışmamızda okuma teorileri davranışçı, yapısalcı ve bilişsel olmak üzere üç ana başlık altında verilmiştir. Okuma eğitiminin etkin bir şekilde verilmesi için teorilerin yanında okuyucuların kullandıkları stratejiler de vardır. Bu stratejiler sayesinde okuyucu okuduğunu daha iyi anlamakta veya okuduklarının akılda kalma süresini uzatabilmektedir.

Çalışmada okuma kavramı ve okuma sürecinde önemli rol oynayan kavramlara ve Seviyelendirilmiş metinlerle ilgili kısım kaleme alındıktan sonra ampirik kısmın detaylarına geçilmiştir

Çalışmanın ampirik kısmında Avrupa Dil Konseyi'nin belirlediği seviyelere göre hazırlanmış okuma metinlerinin geleneksel yöntemle hazırlanan metinlere kıyasla öğrencilerin, tutumuna, başarısına ve bilgilerin kalıcılığına sağladığı katkının nicel olarak ölçülmesi ve sonucun öğrenci görüşleri ile desteklenmesi amaçlanmıştır. Yabancı dil öğrencilerine hem deney hem kontrol grubuna öncelikle yabancı dil okuma alışkanlıklarını belirlemek için tutum anketi yapılmış daha sonra 8 haftalık dersin ardından tutumlarındaki değişikliği ölçmek için tekrar bir tutum anketi ve 8 haftalık

derse yönelik başarı testleri uygulanmıştır. Bilgilerin kalıcılığını ölçmek için de 21 gün sonunda tekrar başarı testi yapılmıştır.

Çalışmamızın başında aşağıdaki hipotezler öne sürülmüştür;

1. Deney ve kontrol grubunun tutum testi sonuçlarından elde edilen puanlarının zaman içindeki istatistiksel eğilimi deney grubu lehine anlamlıdır.

2) Deney grubundaki öğrencilerin tutum ön test ve tutum son test puanları arasında anlamlı fark vardır.

3) Kontrol grubundaki öğrencilerin tutum ön test ve tutum son test puanları arasında anlamlı fark yoktur.

4) Deney ve kontrol grubunun başarı testi sonuçlarından elde edilen puanlarının zaman içindeki istatistiksel eğilimi deney grubu lehine anlamlıdır.

5) Deney grubundaki öğrencilerin başarı ön test ve başarı son test puanları arasında anlamlı fark vardır.

6) Kontrol grubundaki öğrencilerin başarı ön test ve başarı son test puanları arasında anlamlı fark vardır.

7) Deney grubundaki öğrenciler Seviyelendirilmiş metinlere karşı olumlu düşünceler dile getirmişlerdir.

Yapılan yoğun literatür taramasıyla, çalışmamızın başında ve sonunda uygulamak istediğimiz “Almanca Okumaya Yönelik Tutumlar Anketi’nin” Alan yazında olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kaynak taramaları sayesinde bulduğumuz tutum anketlerini göz önünde bulundurarak yeni bir anket geliştirmek ve geliştirdiğimiz anketi çalışma gurubumuza uygulamak istedik. Literatür taraması sonucunda bulduğumuz anketlerdeki maddelerin okuma becerilerine yönelik geliştireceğimiz tutum anketine nasıl uyarlanabileceği hakkında Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Elemanlarıyla irtibata geçilmiş fikir alışverişinde bulunulmuştur. Uzun görüşmelerin ardından oluşturduğumuz madde havuzundan 34 maddelik tutum anketi oluşturulmuştur. Bu amaç doğrultusunda Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi Almanca Öğretmenliği Bölümünün hazırlık sınıfı n=22 (% 14,1),

1. Sınıf n = 41 (% 26.3), 2. Sınıf n = 46 (% 29.5), 3. Sınıf n = 31 (% 19.8) ve 4. Sınıf n = 16 (% 10.3) öğrencilerinden oluşan toplam 156 öğrenciye oluşturduğumuz 34 maddelik anketi uyguladık. Faktör analizi ve güvenilirlik ve geçerlik testlerinden sonra 34 maddeden 17'si atılmış, 17 geçerli maddeye ulaşılmıştır (n= 156; KMO= 90; Cronbach's Alpha 0.72; Toplam varyans % 40, 39; Faktör yüklemeleri 0,555 - 0,758) (Geliştirdiğimiz anket 3 farklı dilde (İngilizce, Almanca ve Türkçe olarak), çalışmamızın ekler kısmında verilmiştir.)

Geliştirdiğimiz 17 Maddelik “Almanca Okumaya Yönelik Tutumlar Anketi” 44 kişiden oluşan çalışma grubumuza deney öncesinde uygulanmıştır. Anketten elde edilen sonuçlar çalışmamızın ön testinde kullandığımız tutum ön test verilerini oluşturmuştur.

Daha sonra çalışma grubumuza önce okuma seviyelerini belirlemek daha sonra başarı testi uygulamak için Türkiye’de ve dünyada Alman Dili çalışmalarının yürütülmesinde önemli bir kurum olan Goethe Enstitüsü ile irtibata geçilmiştir. Goethe Enstitüsü tarafından A2-B1 ve B2 seviyelerine yönelik test kitapları gönderilmiştir. Çalışma 1. Sınıf öğrencilerine uygulanacağı için, hazırlık sınıfı öğretim elemanlarıyla görüşülmüş ve hazırlık sınıfı Öğretim Elemanlarınca öğrencilerin hazırlık sonunda tüm yetilerde B1 seviyesine ulaştıkları ifade edilmiştir.

Yaz tatili göz önünde bulundurularak, Öğrencilere önce A2 okuma testi daha sonra B1 okuma testi yapılmıştır. Okuma testleri sonuçlarının istatistiki verilerine R programında bakılmıştır. Analiz sonucuna göre öğrenciler A2 sınavında başarılı olmuş (m: 87.23), B1 Sınavında ise başarılı olamamışlardır (m: 52.27). Bu test sonuçlarına göre 1. Sınıf öğrencilerinin öğretim yılı başında okuduğunu anlama seviyeleri A2 olarak tespit edilmiştir.

Daha sonra öğrenciler deney ve kontrol olmak üzere rastgele iki gruba ayrılmışlardır. Her iki gruba bu kez başarı testi uygulanmıştır. Başarı testi yine Goethe enstitüsü tarafından gönderilen B1 seviyesi okuma testlerinden oluşmuştur. Bağımsız t-testi analizi yapılmış ve kontrol grubu başarı ön testinden 48.1 deney grubu ise 51.8 almıştır. Test sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamış başka bir deyişle her iki grubun anlama seviyesi açısından aynı olduğu tespit edilmiştir (t= - 0.80384, p=0.426).

Eşit anlama seviyelerine sahip olan bu iki gruptan deney grubuna Avrupa Ortak Dil Çerçevesi kapsamında hazırlanmış B1 metinleri, kontrol grubuna ise öğretim elemanları ile görüşülerek öğrenci seviyelerine uygun olabileceği öngörülen okuma kitaplarından metinler seçilmiştir. Her iki grup 8 hafta boyunca okuma derslerinde kendileri için seçilen metinlerle ders işlemişlerdir. Çalışma Seviyelendirilmiş Metinlerin diğer metinlerden farkını ortaya koymayı amaçladığı için, ders için seçilen ders anlatım modelinin aynı olmasına özen gösterilmiştir. Hem deney grubu hem kontrol grubunun okuma dersleri Avrupa Ortak Dil Çerçevesinin benimsediği eylem odaklı yöntem ile yürütülmüştür. Okuma modeli, literatürde var olan okuma teorileri, stratejileri ve stilleri göz önünde bulundurularak ve eylem odaklı yaklaşıma uygun bir şekilde haftalık ders planına uyarlanmıştır (Tablo için bkz.: Tabelle 3.1.1. Seite: 107). 8 Haftanın sonunda öğrencilere dönem başında uyguladığımız başarı testinin aynısı uygulanmıştır. Test sonucu elde ettiğimiz bu sonuçlar başarı son test verilerini oluşturmuştur. Aynı zamanda dönem başında uygulanan öğrencilerin Almanca okumaya karşı tutumlar anketi yeniden uygulanmış bu test sonucu da tutum son test verilerini oluşturmuştur.

Başarı ve tutum son test sınavlarının ardından 3 hafta boyunca ders işlenmemiş, yarıyıl tatilinin ardından öğrencilere dönemin başında ve sonunda uyguladığımız başarı testi tekrar uygulanmıştır. Bu test sonuçlarından da bilgilerin kalıcılığı testi verilerine ulaşılmıştır. Elde ettiğimiz veriler karışık model Anova ve t testleri ile analiz edilmiştir.

Seviyelendirilmiş Metinlerin öğrencilerin Almanca okumaya yönelik tutumlarına etkisi olup olmadığını belirlemek için tutum ön test ve tutum son test puanları R programında karışık model anova analizi ile çözümlenmiştir. Analiz sonucunda 8 hafta boyunca Seviyelendirilmiş metinler ile dersleri işleyen deney grubunda ve geleneksel olarak, öğretim elemanlarının öğrencilerin seviyelerine uygun olabileceğini düşündükleri metinleri derslerinde işleyen kontrol grubunun arasında anlamlı bir farklılığa ulaşılamamıştır. Seviyelendirilmiş metinlerle öğrenim gören öğrencilerin geleneksel metinlerle ders işleyen öğrencilere kıyasla Almanca okumaya karşı tutumlarında herhangi bir etkisi olmamıştır ($p\text{-value} = 0.7653863$, $p > 0.05$). Her grubun kendi içinde Almanca okumaya karşı tutumlarının değişip değişmediğini ölçmek için bağımlı t testleri uygulanmıştır. Geleneksel yöntemle seçilen metinlerle ders işleyen kontrol grubunun tutum ön test ve tutum son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmamıştır ($t = -0.26642$ $p = 0.7925$ $p > 0,05$). Seviyelendirilmiş metinlerle ders işleyen

deney grubunun tutum ön test ve tutum son test puanları arasında da yine anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Seviyelendirilmiş Metinlerin öğrencilerin Almanca Okumaya yönelik başarılarına etkisi olup olmadığını belirlemek için başarı ön test ve başarı son test puanları R programında karışık model anova analizi ile çözümlenmiştir. Analiz sonucunda 8 hafta boyunca Seviyelendirilmiş metinler ile dersleri işleyen deney grubunda ve geleneksel olarak, öğretim elemanlarının öğrencilerin seviyelerine uygun olabileceğini düşündükleri metinleri derslerinde işleyen kontrol grubunun arasında anlamlı bir farklılığa ulaşılmıştır. Seviyelendirilmiş metinlerle öğrenim gören öğrencilerin geleneksel metinlerle ders işleyen öğrencilere kıyasla Almanca okumaya karşı başarılarında bilgilerin kalıcılığı testinde anlamlı bir artış olmuştur. (($p < .05$. = 0.0352)). Her grubun kendi içinde Almanca okuma seviyelerinin değişip değişmediğini ölçmek için bağımlı t testleri uygulanmıştır. Geleneksel yöntemle seçilen metinlerle ders işleyen kontrol grubunun başarı ön test ve başarı son test puanları arasında, araştırmanın başında yer alan hipotezimize uygun olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. ($t = -2.4954$, $p = 0.02099$, $P < 0,05$). Seviyelendirilmiş metinlerle ders işleyen deney grubunun başarı ön test ve başarı son test puanları arasında da yine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır ($t = -2.643$, $p = 0.01521$).

Araştırma analiz sonuçları çalışmamızda grafiklerle somutlaştırılmıştır. Nicel analizlerin ardından çalışma grubumuzun deney grubuna Seviyelendirilmiş metinler ile ilgili görüşlerini almak için birkaç soru yöneltilmiş ve çalışmamızın nicel kısmını desteklemesi öngörülmüştür. Öğrencilerin Seviyelendirilmiş metinler ile ilgili dile getirdikleri görüşler “dilbilgisi”, “içerik”, “kelimeler” kategorileri altında incelenmiştir. Öğrencilerin çoğu ($n = 14$) diğer metinlere kıyasla Seviyelendirilmiş metinlere karşı olumlu görüşler bildirmişler, 4 öğrenci olumsuz görüş bildirirken 4 öğrenci de diğer metinlerden çok farklı olmadığını söylemiştir. Olumlu görüş bildiren öğrenciler de dahil olmak üzere öğrencilerin tamamına yakını özellikle kelimelerin ağır olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte metinlerin içeriğinin ve yapısının dil seviyelerine uygun olduğunu söylemişler. Olumsuz görüş bildiren 4 öğrenci kelimelerin çok anlaşılmasız ve aşina olunmayan kelimeler olduğunu söylemiştir. Öğrencilerinin çoğunun kelimeleri ağır bulması akıllara şu soruyu düşürmektedir: Deney grubunda öğrencilere uygun metin seçilmesine rağmen neden öğrenciler kelimeleri bu kadar ağır

bulmaktadır? O halde diğer derslerde öğretim elemanlarının seçtiği, öğrencinin seviyesine uygun olabileceğini düşündükleri metinler gerçekte öğrenci seviyelerinin altında kalmaktadır. Bu da öğrencinin zorlanmaması fakat seviyesinin de yerinde kalması demektir. 2 öğrenci de aksi yönde görüş bildirmiş, Seviyelendirilmiş metinlerin kelime yapısının şimdiye kadar işledikleri diğer metinlere göre daha kolay olduğunu belirtmiştir. Yine bu ifadelerden de öğrencilerin diğer derslerde kendi seviyelerinden çok daha yüksekte metinler de işleyebildiklerini göstermektedir. Bu ifadelerden anlaşılacağı üzere, her ne kadar öğretim elemanları öğrencilerinin dil seviyesine uygun olabileceğini düşündükleri metinleri seçtiğini düşünseler de, seçilen metinler ya çok kolay ya da çok zor olabilmektedir. Bu yüzden sadece okuma derslerinde değil diğer derslerde de Avrupa Ortak Dil Çerçevesinde belirlenen seviyeler göz önüne alınırsa adım adım, aşama aşama ilerleme söz konusu olacak ve öğrencilerin dil seviyesinde yerinde saymasının ya da işlenen metnin aşırı zorluğundan ötürü derse karşı olumsuz tutumlar geliştirmesinin önüne geçilebilecektir.

Araştırmanın dikkat çeken sonuçlarından biri de, hem deney hem kontrol grubunda 21 günlük tatile ve ders işlenmemesine rağmen başarı artışı söz konusudur. Her iki grubun ders işleme yaklaşımında daha önce de ifade edildiği gibi ADOÇ' ta yer alan eylem odaklı yaklaşım tercih edilmiştir. Ders işlenmemesine rağmen öğrenci başarılarındaki artışın devam etmesi eylem odaklı yaklaşımın dil öğrenenler üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. Her iki gruptaki artışa rağmen deney grubunun kontrol grubuna üstünlük sağlaması ADOÇ' un kendi içerisindeki tutarlılığı göstermektedir. Yani seçilen materyal (ADOÇ kapsamında Seviyelendirilmiş Metinler) ile benimsenen ders işleme yaklaşımı (ADOÇ kapsamında eylem odaklı yaklaşım) birbirini tamamlamaktadır.

Avrupa ortak dil çerçevesine göre hazırlanmış Seviyelendirilmiş metinlerin öğrencilerin okuma tutum, başarı ve bilgilerin kalıcılığını ölçmeyi amaçlayan bu çalışmanın analiz sonuçlarından yola çıkarak aşağıdaki öneriler sunulabilir;

1. Alan yazına baktığımızda sadece Avrupa'da değil Türkiye'de Avrupa Ortak Dil Çerçevesi kapsamında birçok eser yayınlanmıştır. Bu yayınlar incelendiğinde eserlerin genel olarak Çerçeve Programının ölçme ve değerlendirme kısmına yönelik olduğu, öğrenciler ve öğretmenlere “yapabilirim” (can-do statements, Kannbeschreibungen) ölçeklerinin uygulandığı görülmektedir. Literatürde bulunan bu

çalışmaların yanında söz konusu çalışmamız gibi çalışmaların da yapılması AODÇ' nin ders içeriğine yönelik katkısının ya da etkisinin de ortaya çıkmasını sağlayacaktır.

2. Okuma dersi için seçilen metinlerin öğrencilerin seviyesine uygun olarak seçilmesi gerekmektedir. Yazılı görüşlerden elde edilen verilere göre öğretim elemanlarının rastgele seçtikleri metinler öğrencilerin seviyesinin ya çok altında ya da anlayamayacakları kadar üzerinde olabilmektedir.

3. Yapılan karışık model Anova analizinden ortaya çıkan sonuca göre öğrenciler 21 günlük yarıyıl tatilinde hiç ders almamışlar tatil sonu yapılan kalıcılık testinde ise deney grubu kontrol grubuna anlamlı üstünlük sağlamıştır. Öğrenme seviyelerindeki artış ta devam etmektedir. Bu sonuca göre motive edici faktör olarak öğrencilerin dil öğrenim süreçlerini hızlandırdığından ve bilgilerin kalıcılığını sağlamada diğer metinlere göre anlamlı bir fark sağladığından, öğretim elemanlarının Seviyelendirilmiş metinleri derste işlemeye gayret göstermeleri önerilebilir.

4. Çalışmamızda Seviyelendirilmiş metinler sadece yönlendirilmiş ders saati içinde sınırlı sürede işlenmiştir. Kısaca metin sayıları da sınırlıdır (8 hafta 8 metin). Serbest okuma yoluyla daha fazla metin okutularak yeni çalışmalar yapılabilir ve bu çalışmalar Seviyelendirilmiş metinlerin okumaya katkısını daha net bir şekilde ortaya koyabilir.

5. Bu çalışmada AODÇ' nin sadece okuma becerisi üzerine olan etkisi ölçülmüş olmaktadır. Diğer dil becerilerine yönelik daha başka çalışmalar da yapılabilir. Bu çalışmalar doğrultusunda AODÇ' nin dil derslerine katkısı ya da eksik yönleri tespit edilerek gerekli düzenlemeler yapılabilir.

Bu Çalışma sadece Seviyelendirilmiş metinler ile geleneksel yöntemle işlenen metinlerin öğrenmeye katkısını ölçmemiş, ayrıca Avrupa Dil Konseyi'nde alınan kararların ülkemizde uygulanabilirliği yönünde bir katkı sağlamıştır.

LITERATURVERZEICHNIS

- Abdul Karim, Nor S. (2006). Reading Habits And Attitude In Malaysia: Analysis Of Gender And Academic Programme Differences. *Kekal Abadi*, 25 (1/2), 16-24.
- Akyol, H. (2006). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yay.
- Alderson, J. C. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alderson, J. C. (2006). [EALTA-discussion] CEFR. Message posted to LTEST-L, 'Language Testing Research and Practice'. <http://lists.su.edu/archives/ltest-l.html>
Zugriffsdatum: 05.07.2015.
- Anderson, N. J. (2003). Scrolling, clicking, and reading english: Online reading strategies in a second/foreign language. *The Reading Matrix*, 3(3), 1-33.
- Arnoutse, C., Schellings, G. (2003). Learning reading strategies by triggering reading motivation. *Educational Studies*, 29(4), 387-409.
- Arslan, A., Coşkun A. (2012). Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı: Türkiye Ve Dünyada Neler Oluyor? *AIBU Journal of Social Sciences*, 12, (20th Year, Special Issue),12:1-19
- Arslan, Y., Çelik E., Çelik Z. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 113-124.
- Ataç, B. A. (2008). *Özgün Değerlendirme Tekniği Bağlamında Avrupa Dil Gelişim Dosyası Uygulamalarının Okuma Becerisine Etkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aytaş, G. (2005). Okuma Eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 3 (4)
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Baker, L. (2002). Metacognition in comprehension instruction. (In Block, C. C. and Pressley, M. (Eds.)), *Comprehension Instruction: Research-based best Practices* New York: The Guil-ford Press, (77-95).
- Baker, L. (2008). Metacognitive development in reading: Contributors and consequences. (In Mokhtari, K. and Sheorey, R. (Eds.)), *Reading strategies of First and Second-Language Learners: See how They Read*. Norwood, MA: Christopher-Gordon, (25-42).
- Bakır, N. (2013) *Interkulturelles Leseverstehen entwurf eines Modells zur Erweiterung des Leseverstehens im interkulturellen Ansatz*. Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs

Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, Samsun.

- Balcı, Y. (1994) *Vom Textverständnis zur Textproduktion eine untersuchung zum Erwerb von Schreib -und Lesefertigkeiten am Beispiel der Deutschdidatik- Abteilung der İstanbul Universität.* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Balta, E, E. (2011). *Waldmann Modeli ile Yapılan Metin Öğretiminin 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Eleştirel Düşünme Ve Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*, Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Beacco, J. C. (2007) *From Linguistic Diversity To Plurilingual Education: Guide For The Development Of Language Education Policies In Europe.* Language Policy Division, Council of Europe, Strasbourg.
- Bertschi-Kaufmann, A. (2015). *Lesekompetenz Leseleistung Leseförderung Grundlage, Modelle und Materialien.* Klett und Balmer Verlag. (5. Auflage). Bad Langansalza: Kallmeyer.
- Boldizsár, G. (2007). *ECML Research and Development Series: An Introduction to the Current European Context in Language Teaching.* http://www.coe.int/ForumFeb07_Report_0807_EN Zugriffsdatum: 05.10.2015.
- Bothorel, N., Duberg, F., Thoraval, J. (1976). *Situation Et Structuresdu Nouveau Roman*, Bordas.
- Breznitz, Z. (2006). *Fluency in reading: Synchronization of processes.* Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Burkhart M., Sedlmeier P. (2015). *Explorative und deskriptive Datenanalyse mit R (Sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden)* Taschenbuch, Münschen und Mering: Rainer Hamp Verlag.
- Büyüköztürk, Ş. (2012) *Sosyal Bilimler için veri analizi el kitabı.* (12. Baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (13. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Canale, M., Swain, M. (1981). A Theoretical Framework for Communicative Competence. (In A.S. Palmer, J.M. Groot and G.A. Trostler (Hrsg.)), *The Construct Validation of Tests of Communicative Competence.* Washington D.C., TESOL.
- Carr, M. (2010). The importance of metacognition for conceptual change and strategy use in Mathematics. (In Salatas Waters, H., Schneider, W. (eds.)), *Metacognition, Strategy Use, & Instruction.* New York: Guilford Press, 176-192.
- Carrell, P. L., Gajdusek, L., Wise, T. (1998). Metacognition and EFL/ESL reading. *Instructional Science*, 26, 97–112.

- Cebeci, N. (2006). *The Effectivity Of Task-Based Activities On Vocabulary Competence Designed In Accordance With The Common European Framework*. Master Thesis, Trakya University Institute of Social Sciences, Edirne.
- Christmann, U., Groeben, N. (1999). *Psychologie des Lesens*. München: Saur.
- Claudia, H. (2005). *Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen: Leistung und Grenzen. Die Bedeutung des Referenzrahmens im Kontext der Beurteilung von Sprachvermögen am Beispiel des Semikreativen Schreibens im DESI-Projekt*, https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/297/file/DISS_Claudia_Harsch.pdf. Zugriffsdatum: 16.03.2018.
- Coltheart, M. R., Perry, K., Langdon, C., Ziegler, R. J. (2001) DRC: A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, 108(1), 204-256.
- Coşkun, O. (2013). *La Place De La Compétence Écrite Dans Les Nouvelles Approches De L'enseignement De Français Langue Étrangère: Le Cadre Européen Commun De Référence Pour Les Langues Et La Réalisation De La Perspective Actionnelle*. Université Gazi Institut Pédagogique Département De Français, Ankara.
- Cotterall, S. (1991). Meiko: Case Study of a Second Language Reader, *Reading in a Foreign Language*, 8 (1), 611-627.
- Council of Europe (2005b). *Survey on the use of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR): Synthesis of Results*. Strasbourg, France: Council of Europe.
- Çakır Çapoğlu, M. (1999). Lesesozialisation im Medienzeitalter zur Theorie und Praxis des Faches Lesen an den Deutschdidaktikabteilungen in der Türkei. Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı, İstanbul.
- Çebi, H. (2014). *Textgebrauch im Daf-unterricht*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı. İstanbul.
- Çemberci, Ç. (1999). Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği. *Eğitim ve Bilim*. 23 (111), 51-55.
- Çubukçu, F. *Teaching Short Story through Language Based Approaches*. <http://www.kuixing.panopticonasia.com> Zugriffsdatum: 13.08.2016.
- Dağ, A. (2008). *Assessing Turkish Students' Performance in English as a Foreign Language at Secondary Level within Common European Framework*. Master Thesis, Çanakkale Onsekiz Mart University Institute of Social Sciencesdepartment Of English Language Teaching, Çanakkale.
- De Jong John, H. A. L. (1995). The Need for Standards in Language Education, *Pergamon*, 23 (4), 441- 444.

- Demir, D., Genç, A. (2016). Kamu Personeli Dil Sınavının Ortak Başvuru Metni Seviyeleri Çerçevesinde İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, (1), 53-65.
- Demirel, Ö. (2003). “Avrupa Birlięi ve Dil Eęitimi”, *Avrupa Birlięine Giriş Sürecinde Türk Eğitim Sisteminde Yabancı Dil Eęitimi ve Kalite Arayışları Sempozyumu Bildiri Kitabı*. Mayıs 2003. İstanbul: Özel Okullar Derneęi, 61-65.
- Demiryay, N. (2009). *Drittpracherwerb Als Prädeterminierter Lernprozess, Die Kognitiven Prozesse Beim Leseverstehen Und Bei Der Textproduktion Von türkischen Drittpracherwerbern Des Deutschen*. Inaugural Dissertation, İzmir.
- Deygers, B., Zeidler, B., Vilcu, D., Carlsen, C. H. (2018). One Framework to Unite Them All? Use of the CEFR in European University Entrance Policies. *Language Assessment Quarterly*, 15, 3-15.
- Doęan, Y. Z. (2007). *Avrupa Birlięi Ortak Dil Çerçevesi Programının Milli Eęitim Bakanlığı İlköğretim Okullarında Yabancı Dil (İngilizce) Dersi Öğretiminde Uygulanabilirlięi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Downing, J., (2016). *Jack Holmes ' Substrata□Factor Theory Of Reading*, <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0270271810020207>
Zugriffsdatum:07.05.2018.
- Ehlers, S. (1998) *Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache*. Tübingen: Günter Narr Verlag.
- Ehri, L. C. (1980). The development of orthographic images. (V. Frith (Ed.)). *Cognitive processes in spelling*. London: Academic Pres.
- Ehri, L. C. (2000). Learning to read and learning to spell: two sides of a coin. *Topics in Language Disorders*, 20 (3), 19-36.
- Ekici, G. (2016) *Öğrenme Öğretim Kuramları ve Uygulamadaki Yansımaları*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Ekşi, G. (2008). *A Suggested Syllabus for the ELT Preparatory Students at Gazi University in accordance with CEF B2 (Vantage) Level*, Unpublished PhD Thesis, Gazi University, Institute of Educational Sciences, Ankara.
- Epçaçan, C. (2009). Okuduęunu Anlama Stratejilerine Genel bir Bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, The Journal of International Social Research* 2(6).
- Erben Keçici, S.; Beyhan, Ö.; Sönmez Ektem, I. (2013) A Study on Aggressive Teacher Behavior Based on Student Perceptions. *Asian Journal of Management Sciences and Education* 2(2), 15-25.
- Erol, A. Y. (2013). *Developing the Reading Skill Objectives in Accordance with Common European Framework*. Master Thesis, Çaę University. Institute Of Social Sciences Department of English Language Teaching, Mersin.

- Erözdemir, Ö. (2006). *Das sprachliche Handeln der Lehrkraft und der Studenten im Fremdsprachenunterricht Lesefertigkeit I*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı. Eskişehir.
- Ersanlı, K. (2005). Öğrenmede Davranışsal Yaklaşımlar. (Binnur Yeşilyaprak (Ed.)). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. (8. bs.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Eskey, D. E., Grabe, W. (1996). Interactive Models for Second Language Reading: (Perspectives On Instruction. In P. L. Carrel, J. Devine, and D. E. Eskey (Eds.)), *Interactive Approaches to Second Language Reading*. USA: Cambridge University Press. 223-238
- Esmer, E. (2010). *Okuma Anlama Becerisi ile Yazılı Anlatı Metni Üretme Becerisinin Etkileşimi: 6. Sınıf Öğrenci Metinleri Üzerine Betimsel Bir Çalışma*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Fish, M. C., Dane, E. (2000). The Classroom Systems Observation Scale: Development of An Instrument to Assess Classrooms Using A Systems Perspective. *Learning Environments Research*, 3, 67-92.
- Gabriel, A. L. (2007). *Reading Psychology. Three Factors in L2 Reading Ability: Using Reading Theory to Reanalyze a Study by Nassaji and Geva*, <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02702710600846936> Zugriffsdatum: 07.06.2018.
- Gabriella, G. (2017). *Reading Psychology* <https://www.slideshare.net/100000671432557/goughs-reading-model> Zugriffsdatum:05.05.2018.
- Garner, R. (1987). *Metacognition and reading comprehension*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- George, D., Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference 17.0 Update*. (11th Edition). Boston: Pearson.
- Glaboniat, M., Müller, M., Rusch, P., Schmitz, H., Wertenschlag, L. (2005). *Profile Deutsch*. Berlin und München: Langenscheidt.
- Goodman, K. (1967). *Reading: A psycholinguistic guessing game*, Doi: 10.1080/19388076709556976
- Goodman, K. (1996). The reading process. (In P. L. Carrel, J. Devine, and D. E. Eskey (Eds.)), *Interactive approaches to second language reading*. USA: Cambridge University Press: 11-21.
- Gough, P. B. (1972). Visible Language; Detroit, Mich.. etc. 6, (4), 291-320.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. USA: Cambridge University Press.
- Grabe, W., Stoller, F. L. (2002). *Teaching and researching reading*. Great Britain: Pearson Education.

- Groeben, N. (2002). *Lesekompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim/München: Juventa.
- Groß, A. (2010). *Verstehensprozesse beim Lesen fremdsprachlicher Hypertexte: Eine empirische Untersuchung*. Inaugural Dissertation, im Fachbereich Sprach- und Literaturwissenschaften der Bergischen Universität, Heiheim.
- Gler, G. (2005). Avrupa Konseyi Ortak Dil Kriterleri ereve Programı ve Türkiye’de Yabancı Dil Öğretim Sreleri. *Trakya niverstesi Sosyal Bilimler Dergisi* 6 (1), 90-106.
- Gnay, V. D. (2003). *Metin Bilgisi*. Istanbul: Multilingual.
- Gne, F. (2009b). Türkçe Öğretiminde Günümüz Gelişmeleri ve Yapılandırıcı Yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (11).
- Günter, L. K. (1994). *Das Lesen in der Erst- und Fremdsprache Dimensionen und Aspekte einer Fremdsprachenlegetik*. Heidelberg: Julius Gross Verlag.
- Gr, . (2004). *Avrupa Ortak Dil Kriterleri erevesinde Türkiye’de Yetişkinlere Yönelik Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretimi*. Istanbul niversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Istanbul.
- Horvthov, V. (2009). „Darstellung von Lesestrategien in Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrwerken em Hauptkurs und Aspekte B1+“. Deutsche Philologie. Universitat Wien. Wien.
- Hurrelmann, B. (2002). „Prototypische Merkmale der Lesekompetenz.“- In: Groeben, Norbert; Hurrelman, Bettina (Hrsg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: Juventa, S. 275-286.
- İisağ, K. U. (2008). *Szl İletişim Becerilerinin Gelişiminde Diller İçin Avrupa Ortak Bavuru Metni Uygulamalarının Baarıya, Tutuma Ve Kalıcılığ’a Etkisi*. Doktora tezi, Ankara niversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Jacques, B. (2011). Mehrsprachigkeit und Fremdsprachlicher Deutschunterricht. Beitrag zur Entwicklung eines Konzepts der Mehrsprachigkeit und der Bildungsreform für Kamerun. Kassel: Kassel University Press.
- Karasar, N. (1994). *Aratırmalarda Rapor Hazırlama* (7. Basım). Ankara: Aratırma Eğitim Danımanlık LTD.
- Karbalaei, A. (2011). İkala, Revista de Lenguaje y Cultura, *İkala*, 16 (28).
- Karcher, G. L. (1994). *Das Lesen in der Erst und Fremdsprache* (2. Auflage). Heidelberg: Julius Gross.
- Kearsley, G., Shneiderman, B. (1998). Engagement Theory: A Framework for Technology-Based Teaching and Learning, *Educational Technology*, 38, (5), 20-23.

- Kern, R. G. (1989). Second Language Reading Strategy Instruction: Its Effects on Comprehension and Word Inference Ability, *The Modern Language Journal*, 37, (73), 135-149.
- Kır, T. (1992). *Leseverständnis im Fremdsprachenunterricht*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kim, H. (2006). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen als Orientierung für den Fremdsprachenunterricht in Korea*, Online: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/> Zugriffsdatum: 20.03.2017.
- Kintsch, W., Welsch, D. M. (1991). The construction-integration model: A framework for studying memory for text. (In W. E. Hockley and S. Lewandowsky (Eds.)), *Relating theory and data: Essays on human memory in honor of Bennet B. Murdock*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum, 367-385.
- Kling, M. (1966). *General open systems theory and substrata-factor theory of reading*, <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED074477> Zugriffsdatum: 07.07.2018.
- Köksoy F. Ş. (1989). *Der Umgang mit literarischen Texten im FSU. Dargestellt am Leseunterricht mit türkischen DaF-Lehrerstudenten*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon Press Inc.
- Kul, Ö. (2009). *An Analysis Of The Language Levels Of The Eighth (8th) Graders In State Primary Schools In Turkey According To Common European Framework Criteria And Content*. Master of Arts Thesis, Pamukkale University Institute of Social Sciences English Language Teaching Department, Denizli.
- Kulaç, D. (2011). *The Effect of Contextual Inferencing Strategies on EFL Learners Attitudes towards Reading*. Master's Thesis, The Program of Teaching English as a Foreign Language, Bilkent University, Ankara.
- Kuwan, H., Waschbüsch, E. (1999). Delphi Befragung 1996/1998 –Abschlussbericht zum "Bildungs-Delphi", München.
- Kuzu, S. T. (2003). *Etkileşimsel Modele Uygun Okuma Öğretiminin Türkçe Bilgilendirici Metinleri Anlama Düzeyine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- LaBerge, D., Samuels, S. (1974). *Toward a theory of automatic information processing in reading*. *Cognitive Psychology*, 6, (2), 293-323. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(74\)90015-2](https://doi.org/10.1016/0010-0285(74)90015-2) Zugriffsdatum: 05.04.2018.
- Lee, G. A. (2002). *Rauding Theory And the Toefl Subtests*. Doctor of Education, The Temple University.

- Löschmann, M. (1975). Übungsmöglichkeiten und Übungen zur Entwicklung des stillen Lesens (1) und (2). *Deutsch als Fremdsprache*, 2, 26-30., 96-100.
- Lutjeharms, M. (1988). *Lesen in der Fremdsprache. Versuch einer Psycholinguistischen Deutung am Beispiel Deutsch als Fremdsprache*, Bochum: AKS- Verlag.
- Mambrol, (2016). <https://literariness.org/2016/10/28/transactional-reader-response-theory>, Zugriffsdatum: 10.05.2018.
- McCaffrey D. V. (2006). Reading Latin Efficiently and the Need for Cognitive Strategies. (Ed. John Gruber Miller) *Wenn Tod Languages Speak*. New York: Oxford University Press.
- Meyer, H. (1987). Handlungsorientierter, handelnder und schülerorientierter Unterricht. (Hilbert Meyer) *Unterrichtsmethoden. Band 1: Theorieband*. Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor.
- Mila, H. (2008). *Lesen, Leseverstehen und Lesestrategien. Am Beispiel finnischer DaF Schüler in der gymnasialen Oberstufe*. Magister Arbeit, Institut für Sprach- und Translationswissenschaften, Universität Tampere, Tampere.
- Moreillan, J. (2007). *Collaborative Strategies for Teaching Reading Comprehension. Maximizing Your Impact*. Chicago: American Library Association.
- Munsch, M. (2012). Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg Presse- und Öffentlichkeitsarbeit (1. Auflage), Seite 6.
- Mut, Ö. (2007). *A Suggested Reading Syllabus for Students at Proficiency Level B2-Vantage Defined in Common European Framework of Reference for Languages*. Unpublished MA Thesis, Hacettepe University, Institute of Social Sciences, Ankara.
- Müller, B. (2014). *Förderung des Leseverständnisses durch Lesestrategien: Eine Interventionsstudie in der Grundschule*, Dissertation, Universität Kassel.
- Müller, K. E., Zöllner, I. (1999). *Deutsch als Fremdsprache für das Studium, Leseverstehen. Fachtexte mit Übungen und methodischen Hinweisen*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Neuener, G. (2003). Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (RR), Neue Impulse für die Weiterentwicklung der Fremdsprachendidaktik und die Sprachlehrforschung. *Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik/ der - Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion*. Tübingen: Günter Narr Verlag, 140-144.
- North, B. (2007). The CEFR illustrative descriptors scales. *Modern Language Journal*, 91(4), 656-659.
- Okçu, A.T. (2007). *A Suggested Speaking Syllabus for B2 (Vantage) Proficiency Level Defined in Common European Framework of Reference for Languages*. Unpublished MA Thesis, Hacettepe University, Institute of Social Sciences, Ankara.

- Özenici S. (2007). *Şema Teorisinin Öğrenci Erişisine Okudugunu Anlama Düzeyine Ve Bilgilerin Kalıcılığına Etkisi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları Ve Öğretimi Bilim Dalı, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Öztürk, A. O. (2018). Ein Unterrichtskonzept im Rahmen des studentenorientierten Ansatzes für Fremdsprachenunterricht. *Anadolu University Journal of Education Faculty (AUJEF), Prof. Dr. Seyyare DUMAN (Special Issue)*, 78-91.
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading Ability*. New York: Oxford University Press.
- Perfetti, C. A. (2007). Reading Ability: Lexical Quality to Comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 357-383.
- Polat, T. (2001). Avrupalılık Bağlamında Kültür Boyutuyla Yabancı Dil. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi XIII*, 29-40.
- Pressley, M., Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Pressley, M. (2002). *Reading Instruction that Works* (2nd ed.). New York: The Guilford Press.
- Rand (2004). A research agenda for improving reading comprehension. (In Ruddell, R. B., Unrau, N.J. (eds.)), *Theoretical Models and Processes of Reading*. (Fifth Edition. Newark: International Reading Association, 720-754.
- Rasinski, T., Brassell, D. (2008). *Comprehension That Works, Taking Students beyond ordinary understanding to deep comprehension* (1. Edition). Shell education.
- Rieger, R., (2013). *Interpretation und Wissen: Zur philosophischen Begründung der Hermeneutik bei Friedrich Schleiermacher und ihrem geschichtlichen Hintergrund (Schleiermacher-Archiv)* (German Edition). De Gruyter Verlag.
- Rumelhart, D. E. (1977). Toward an interactive model of reading. (Dornic (Ed.)). *Attention and Performance VI*. Hillsdale. H. J.: Laurence Erlhaum Associates.
- Rumsey, D. J. (2013). *Statistics essential for Dummies*. Hobokon; Wiley Publishing.
- Sanjosé, V., Abarca, E. V., Padilla, O. M. (2006). A Connectionist Extension to Kintsch's Construction-Integration Model. *Discourse Processes*, 42 (1), 1-35.
- Saville, N. (2005). An Interview with John Trim at 80, *Language Assessment Quarterly*, 2(4), 263-288.
- Schneider, G. (2005). Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen als Grundlage von Bildungsstandarts für die Fremdsprachen- Methodologische Probleme der Entwicklung und Adaptierung von Kompetenzbeschreibungen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 27(1), 13-36.

- Schüller, E. M. (2014). *Entwicklung von Skalen auf Grundlage der Theorie des geplanten Verhaltens*. Inaugural-Dissertation, die Philosophische Fakultät und Fachbereich Theologie, Friedrich-Alexander-Universität, Erlangen-Nürnberg.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim öğrenme ve öğretim* (15. bs.). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Seuring, V. A. (2010). *Förderung des Leseverständnisses mit Methoden des reziproken Lehrens: Effekte Unterrichtsintegrierter Trainings für Schülerinnen und Schüler der 5. Klasse*. Inaugural-Dissertation, Philosophie des Fachbereiches, die Justus-Liebig-Universität, Gießen.
- Smith, F. (1971). *Understanding reading*. New York; Holt, Rinehart and Winston.
- Song, H. C. (2001). *Literarisches Lesen im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in Südkorea*. Dissertation (unveröff. Typoskript). Freie Universität, Berlin.
- Sönmez Genç, N., Ünal, D. Ç. (2017). Die Vermittlung von Lesestrategien und ihr Einfluss auf den Strategiegebrauch. *Moderna språk, 1*, 35-58.
- Sönmez, V., Alacapınar, F. G. (2014). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stanovich, K. E. (1980). Toward an Interactive-Compensatory Model of individual Differences in the Development of Reading Fluency. *Reading Research Quarterly, 16*, (1), 32-71.
- Stern, H. H. (1975). What can we learn from the good language Learner? *Canadian Modern Language Review 31*, 304-18.
- Stevens, J. P. (2009). *Applied Multivariate Statistics For The Social Sciences*
Multivariate analysis for applied social science, <https://epdf.pub/queue/applied-multivariate-statistics-for-the-social-sciences-fifth-edition.html>.
Zugriffsdatum:18.06.2019.
- Stiefenhöfer, H. (1986). *Lesen als Handlung. Didaktisch methodische Überlegungen und unterrichtspraktische Versuche zur fremdsprachlichen Lesefähigkeit*. Weinheim: Beltz.
- Sunengin, Ş. Z. (2013). *Fransızca Öğretiminde Avrupa Ortak Başvuru Metni Uygulamalarının Dinlediğini Anlama Becerisine Etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tandiroğlu, I. (2008). *Exploring The Perceptions Of Teachers About Their Current And Desired Competencies Identified By Cef And Elp: A Case Study Graduate School Of Social Sciences Of Middle East Technical University*. Master Thesis, Ankara.
- Tankersley, K. (2003). *The Threads of Reading, Strategies for Literacy Development*. USA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Tankersley, K. (2005). *Literacy Strategies for Grades 4-12: Reinforcing the Threads of Reading*. USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tepebaşılı, F. (2018). Seviyelendirilmiş Metinler ve Serbest Okuma. (Edit.: Hasan Yılmaz, Erdinç Yücel, Selma Durak Öğüten) *Yabancı Dil Öğretimine Genel Bir Bakış 2*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Tepsuriwong, S. (2001). *An Investigation Into Learner's Reading Strategies in Performing Pedagogic Reading Tasks*. Phd Thesis, The University Of Reading School of Linguistics and Applied Language Studies.
- Tercanlioğlu, L., Akarsu, O. (2012). Reading Theories in Reading Education *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 16 (3), 59-72.
- Thorndike, E. (1917). Reading as reasoning: A study of mistakes in paragraph reading. *Reading Research Quarterly*, 6, (4), (Summer, 1971), International Reading Association, 425-434.
- Tosun, B. (2007). *Avrupa Birliği Ortak Dil Çerçevesi Programının Milli Eğitim Bakanlığı Anadolu Liselerinde Yabancı Dil olarak İngilizce Dersi Öğretiminde Uygulanabilirliği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Tracey, D. H., Morrow, L. M. (2006). *Lenses on reading*. New York: The Guilford Press.
- Trim, L. M. (1998). *Modern Languages In The Council Of Europe 1954-1997*. Strasbourg: Council of Europe.
- Tuncalı, G. (2013). *Grammatikalische schwierigkeiten Türkischer Deutschlerner beim lesen in Deutsch als fremdsprache*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı. Edirne.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve Anlamlandırma Becerilerinin Kazandırılması*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ülper, H., Çeliktürk, Z. (2012). *Okuma Kuramları Düzleminde 1981 ve 2005 Türkçe Programlarının (1-5) Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. 11. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu*, https://www.pegem.net/PAkademi/sempozyumbildiri_detay.aspx?id=135065
Zugriffsdatum: 05.12.2017.
- Valax, P. (2011). *The Common European Framework of Reference for Languages: A critical analysis of its impact on a sample of teachers and curricula within and beyond Europe*. PhD Thesis, The University of Waikato.
- Van, Ek J. A., Trim L. M. (1998). *Threshold 1990*. Cambridge University Press. Council of Europe: United Kingdom.
- Vincent, L. (2004). *Compétence communicative et savoirs culturels en didactique des langues étrangères: analyse critique du Cadre européen commun de référence pour les*

languages [Communicative competence and cultural knowledge in the didactics of foreign languages: A critical analysis of the Common European framework of reference for languages]. 13-15 December 2001. Faculdade de Letras da Universidad do Porto: In J. Greenfield (Ed.), Proceedings of the symposium Ensino das Línguas Estrangeiras, Estratégias Políticas e Educativas Porto, 41-50.

Weinert, F. E. (2001). *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz.

Weir, C. J. (2005). Limitations of the Common European Framework for developing comparable examinations and tests. *In Language Testing*, 22(3), 282-300.

Westhoff, G. J. (1997). *Fertigkeit Lesen. Didaktische Analyse von Lehrmaterial. Fernstudieneinheit 17*. München: Langenscheidt.

Widdowson, H. G. (1984). *Explorations in Applied Linguistics 2*. Oxford: OUP.

Yamashita, J. (2013). Effects of extensive reading on reading attitudes in a foreign language. *Reading in a Foreign Language*, 25(2), 248-263.

Yıldırım, A. (1999). Nitel Araştırma Yöntemlerinin Temel Özellikleri ve Eğitim Araştırmalarındaki Yeri ve Önemi. *Eğitim ve Bilim Dergisi* 23(112), 7-17.

Yıldırım, A., Şimşek. H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Arastirma Yöntemleri*. Ankara: Seckin.

Yıldırım, T. (2011). *Entwicklung von computerbasierten Lehr- und Lernmaterialien zur Förderung der Lesefertigkeit von Studierenden der Deutschlehrerausbildung in der Türkei*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Almanca Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.

Yılmaz, H. (2018). Die Rolle Der Texte Im Fremdsprachlichen Deutschunterricht. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 1231-1243. DOI: 10.17240/aibuefd.2018..-431519.

Yücel, E. (2011). Lernen durch Lehren: Eine handlungsorientierte Verfahrensweise für den DaF-Unterricht. *Contemporary Online Language Education Journal*, 2 (1), S. 22-32.

Yücel, M. S. (2006). Avrupa Ortak Başvuru Metni - Avrupa Dil Portfolyusu Eleştirel Bir Yaklaşım. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1). 110-122.

Internetquellenangabe

Europarat, Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment, (2001). https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf Zugriffsdatum: 15.04.2016.

Europäisches Parlament Generaldirektion Interne Politikbereiche Fachabteilung Struktur- und Kohäsionspolitik B, Die Umsetzung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen Für Sprachen in den Europäischen Bildungssystem, (2013). http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2013/495871/IPOL-CULT_ET%282013%29495871_DE.pdf Zugriffsdatum: 05.03.2017.

Studienseminar Koblenz: <http://www.sprachsensiblerfachunterricht.de/lesen>
Zugriffsdatum: 07.07.2018.

http://www.kvnet.ch/public/upload/assets/717/information_sprachenportfolio.pdf
Zugriffsdatum: 15.04.2018.

[https://talkreal.org\(15.02.2018\)/blog/der-gemeinsame-europaeische-referenzrahmen-fuer-sprachen-ger/](https://talkreal.org(15.02.2018)/blog/der-gemeinsame-europaeische-referenzrahmen-fuer-sprachen-ger/)

<https://www.slideshare.net/100000671432557/goughs-reading-model> Zugriffsdatum: 05.04.2019.

<http://www.werner-jung.de/34.html> Zugriffsdatum: 15.06.2019.

ANHÄNGE

1. Die mit der Experimentalgruppe im Unterricht behandelten Eingestufte Texte
2. Die mit der Kontrollgruppe im Unterricht behandelten, zufällig ausgewählten Texte
3. Die entwickelte Skala (Türkisch)
4. Die entwickelte Skala (Deutsch)
5. Die entwickelte Skala (Englisch)
6. Einstufungstest auf dem Niveau A2
7. Einstufungstest auf dem Niveau B1
8. Leistungstest auf dem Niveau B1
9. Levene -Tests Ergebnissen der Kontroll- und Experimentgruppe
10. Die deatillierten ANOVA-Ergebnissen
11. Die deatillierten LSM-Ergebnissen

1. Die Eingestuften Texte der Experimentgruppe

Eingestufte Text 1.

Prothesen Dürfen Bunt Sein: Schaut Ruhig Hin

Maïke Brouwer ist inzwischen ziemlich bekannt. Sie trat in mehreren Fernsehshows auf, ihr Bild war in Zeitungen zu sehen, sie stand Modell für eine Plakataktion des Arbeitsministeriums. Dabei ist Maïke Brouwer eigentlich eine ganz normale, aktive junge Frau, die gern tanzt. Inliner und Rad fährt, mit einem Unterscheid: Sie hat nur noch ein Bein, weil ihr nach einem Verkehrsunfall das andere Bein amputiert werden musste.

Die 35-jährige deren bunt gemusterte Beinprothese auch mal unter einem Minirock hervorschaut, gibt Behinderten Hoffnung und nimmt Amputationen einen Teil ihres Schreckens. Denn sie zeigt nicht nur, dass man trotz einer Amputation ein fast normales Leben führen kann, sondern auch, dass Prothesen nicht unbedingt hässlich sind und versteckt werden müssen.

Das ist kein Zufall. Maïke Brouwer ist Produktmanagerin für die Firma Bock in Duderstadt. Dies ist ein Unternehmen, das mit dem 'C-leg' eine computergesteuerte Hightech-Beinprothese anbietet, die weltweit noch immer einzigartig ist. Mit ihrer Hilfe können inzwischen 600 Menschen, die durch Krankheit oder Unfall ein Bein verloren haben, Treppen steigen, joggen und Rad fahren, ohne dass man ihre Behinderung auf den ersten Blick sieht.

Aber die Firma in Duderstadt will mehr. Gerade durch das öffentliche Zeigen der Prothese will sie den Behinderten helfen, leichter von der Gesellschaft akzeptiert zu werden. Seit Mitte der neunziger Jahre werden Prothesen in bunten Farben produziert. „Die Farbe signalisiert den anderen: Schaut ruhig hin. Das nimmt vor allem den Nichtbehinderten die Angst, auf Amputierte zuzugehen“, erklärt Brouwer. „Und Kinder akzeptieren Prothesen sowieso besser, wenn sie bunt sind.“

Für das 'C- Leg' hat die Firma Bock vom deutschen Designer-Club eine Silbermedaille bekommen ein Grund mehr für die Firma, die Vorurteile gegen Prothesen weiter abzubauen. Diese Entwicklung begann mit den Paralympics 1988 in Seoul. Zum ersten Mal waren Amputierte nicht nur im Zusammenhang mit Unfällen oder Krankheit zu sehen, sondern bei sportlichen Veranstaltungen junger Menschen. Seitdem verstärkt sich der Trend immer mehr, Prothesen nicht mehr zu verstecken.

Aus: Anni Fischer-Mitziviris, Sylvia Janke Papanikolaou. So geht' s zum ZD, Ernst Klett Sprachen-Verlag 2005, S. 94-95.

Eingestufte Text 2.

Die Schüler sind Strong Enough“ Erfolgreiche Anti-Rauch-Aktion

Bregenz - Insgesamt nahmen 54 Schulklassen an der vom Landesschulrat Vorarlberg initiierten Aktion „Strong enough“ teil, das Ende vergangener Woche abgeschlossen wurde. Von diesen 54 Schulklassen erreichten 31 mit insgesamt 697 Schülern das Ziel, vier Wochen ohne Zigarette auszukommen.

Das sind mehr als 60 Prozent. Das Ergebnis erstaunte und freute den Projektleiter Wolfgang Mittempergher. Es zeigt doch, dass die Mehrheit der an der Aktion beteiligten Schüler eine gewisse Zeit auch ohne Nikotin leben kann. Als Preise winkten einige hundert Euro für die Klassenkameraden. Die Siegerklasse, die Klasse 8a der Hauptschule in Biesdorf, gewann eine Reise in den Europapark im deutschen Rust.

Der Projektleiter Wolfgang Mittempergher wollte am Ende des Schuljahres mit seinem Wettbewerb „Strong enough“ den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit bieten, sich mit dem Thema Nikotinprävention auseinander zu setzen bzw. sich ihrer Zigarettensucht bewusst zu werden.

Eine aktuelle Untersuchung hat ergeben, dass die erste Zigarette meist im Alter zwischen zwölf und vierzehn Jahren geraucht wird. Von den regelmäßig rauchenden Erwachsenen hat mehr als die Hälfte mit etwa dreizehn oder vierzehn zu rauchen begonnen. Angesprochen waren daher die 14- bis 15-jährigen Jugendlichen der achten Schulstufen in Haupt- und Sonderschulen, Gymnasien und Polytechnischen Schulen. Die Teilnehmer – nur gesamte Klassen – verpflichteten sich in einem „Klassenvertrag“, während vier Wochen keine einzige Zigarette zu rauchen. Das war für die Nichtraucher an sich kein Problem, aber sehr wohl für die Raucher, die es in diesem Alter offiziell eigentlich noch gar nicht gibt.

Es gab keine Kontrollinstanz, sondern die Gruppen kontrollierten sich selbst. Eine positive Folge davon war, dass sich die Schüler gegenseitig im Klassenverband im Durchhalten und in der Entscheidung für das Nichtrauchen bestärkten. Die Lehrperson begleitete die Klasse in dieser Aktion nur, griff aber zu keinem Zeitpunkt autoritär oder disziplinarisch ein. Von den Lehrern war vor dem Projekt festgestellt worden, so Wolfgang Mittempergher, dass für viele junge Schüler die Erfahrungen mit Rauchen ein Tabuthema in der Schule sind. Warum? Nun, die meisten Schüler wissen natürlich, dass Zigarettensuchen laut Jugendschutzgesetz verboten ist und deshalb von verschiedensten Stellen, von Eltern, Lehrern, Direktoren und Behörden, auch bestraft wird beziehungsweise bestraft werden muss. Die Aktion „Strong enough“ versuchte hier eine Brücke zu schlagen, Gespräche anzuregen, Ansatzpunkte zu bieten und Zeit zu geben, sich mit dem eigenen Befinden auseinander zu setzen, anstatt sich mit der Zigarette im Klo zu verstecken und Strafen zu befürchten. Auch sollte das Projekt den Nichtrauchern bewusst machen, dass sie die eigentlich Starken sind.

Aus.: Sabine Dinsel, Monika Reiman. Fit für das Zertifikat Deutsch, Huber-Verlag 2011, S. 78-79

Eingestufte Text 3.

Geteiltes Auto/ Geteilte Kosten

Verstopfte Straßen, hohe Kosten und lange Parkplatzsuche: Immer mehr junge Menschen verzichten auf ein eigenes Auto. Doch für alle, die sich nur ab und zu ins Auto setzen wollen, gibt es eine Lösung: Carsharing

Konstantin Dodoras steht vor der Carsharing-Station in Köln. Vorab hat er seine Fahrt im Internet angemeldet. Er hat angegeben, zu welcher Uhrzeit, an welcher Carsharing-Station und mit welchem Auto er seine Fahrt beginnen möchte. Heute hat er sich für einen hellblauen Kleinwagen entschieden.

Nicht nur Konstantin nutzt Carsharing. Vor allem in Großstädten macht sich der Trend bemerkbar, lieber sein Auto zu teilen, als eines zu kaufen. In 250 Städten und Gemeinden in Deutschland wird Carsharing angeboten. Über 16.000 Autofahrer haben sich bereits registriert. Der Markt hat Potenzial – etwa 40 Prozent der deutschen Haushalte in großen Städten haben kein eigenes Fahrzeug mehr.

Konstantin hat sich beim Carsharing angemeldet, da er sich als Student kein eigenes Fahrzeug leisten kann. Auch eine Versicherung ist ihm zu teuer. Beim Carsharing liegt die monatliche Grundgebühr zwischen 3 Euro und 25 Euro – je nachdem, wie oft man fährt. Hinzu kommen die Kosten für das gewählte Fahrzeug und die gefahrenen Kilometer. Nachts ist das Fahren sogar umsonst. Dabei bleibt man stets flexibel – verschiedene Fahrzeugtypen lassen sich vorher buchen.

Konstantin sieht den Verzicht aufs eigene Auto praktisch. Mit dem Fahrrad und der Bahn kommt man am besten durch eine Großstadt, meint er. Da lohnt sich der Kauf eines eigenen Autos nicht. Auch als Statussymbol taugt der eigene Wagen nicht mehr, meint Konstantin – seine Generation bevorzugt eher Macbooks.

Aus: <http://www.dw.com/de/geteiltes-auto-geteilte-kosten/a-5964933>, Top THEMA B1.

Eingestufte Text 4.

Macht Kaugummi schlau?

Kaugummikauen ist ein Genuss. Ist es sogar nützlich?

Der älteste bekannte Kaugummi ist 9000 Jahre alt? Archäologe Bengt Nordqvist hat ihn ausgegraben. Er fand ihn zusammen mit Knochen, Steinäxten und Nüssen in Südschweden.

Wie wird Kaugummi heute hergestellt? Die Pioniere der modernen Kaugummiindustrie lebten in den USA. Einer davon war William Wrigley, der vor allem Backpulver und Kaugummi herstellte. Wer bei ihm Backpulver kaufte, bekam außerdem zwei Päckchen Kaugummi gratis. Bald merkte Wrigley, dass sich seine Kunden mehr für die Kaugummis als für das Backpulver interessierten. 1893 begann er deshalb in seiner Fabrik Kaugummi in großen Mengen zu produzieren. Als Grundmasse benutzte er Chicle (sprich tschikl), den Milchsaft des mittelamerikanischen Sapotillbaumes. Heute wird statt Chicle oft ein synthetischer Stoff verwendet.

Was macht Kaugummi so beliebt? Doktor Hollingworth schrieb 1939 in seiner Studie, dass man durch Kaugummikauen weniger unter Stress leidet, weil es die Anspannung der Muskeln reduziert. Deshalb gaben die Amerikaner ihren gestressten Soldaten während des Zweiten Weltkriegs viel Kaugummi.

Als die amerikanischen Soldaten in Europa kämpften, verschenkten sie ihre „Chewing Gums“ auch an die Bevölkerung und das führte dazu, dass dieses Genussmittel auch in Europa bekannt wurde.

Heute haben etwa zwei Drittel aller Kinder regelmäßig einen Kaugummi im Mund - sehr zum Ärger der Lehrer und Hausmeister. Aber wer weiß: Wenn die Schule weniger stressen würde, dann bräuchten die Kids weniger Entspannung. Dann würden sie weniger Kaugummi kauen und dann würden weniger Kaugummis an den Bänken kleben!

Macht Kaugummikauen schlau? 1999 schrieben zwei große deutsche Zeitungen: Das Kauen fördert die Durchblutung des Gehirns, es kommt mehr Sauerstoff zu den „grauen Zellen“ und damit wird der Mensch leistungsfähiger. Da hofften die deutschen Schülerinnen und Schüler, nun würden sie den Kampf um den Kaugummigenuss während des Schulunterrichts doch noch gewinnen!

Doch wissenschaftliche Beweise für die oben genannte These gibt es bis heute nicht - und deshalb ist das Kaugummikauen in Schulzimmern immer noch nicht erlaubt. Wie kriegt man Kaugummi weg? Wenn der Kaugummi auf einem Kleidungsstück klebt, hilft nur noch Kälte. Dann sollte man es in den Tiefkühler tun. Jeder fünfte Kaugummi endet als Fleck auf Straßen und Plätzen. Die Zeit gibt ihm den Rest: Nach etwa fünf Jahren ist nichts mehr da vom hässlichen Fleck.

Aus: Anni Fischer-Mitziviris, Sylvia Janke Papanikolaou. So geht' s zum ZD, Ernst Klett Sprachen-Verlag 2005, S. 70-71

Eingestuftter Text 5.

Ist Daddeln* gefährlich?

Stundenlang mit Monstern kämpfen oder mit Autos durch die Gegend rasen- reiner Spaß oder ein Vergnügen, das abhängig macht? Normalerweise ist Computerspielen keine gefährliche Beschäftigung, doch Experten warnen: Computerspiele können süchtig machen und im Extremfall sogar lebensgefährlich sein!

Jeder dritte Schüler beschäftigt sich täglich mit Computerspielen. Jeder 13. Spielt mehr als 30 Stunden in der Woche – das sind über vier Stunden pro Tag. Aber nicht jeder, der viel spielt, ist deshalb schon süchtig. Abhängig ist man erst, wenn man es nicht schafft, den Computer auch mal ausgeschaltet zu lassen. Wie zum Beispiel Mario: Mario 16 Jahre, sagt, dass er täglich 13 Stunden am Computer spielt und ständig müde ist. Er nimmt sich vor auch andere Dinge zu tun, aber er schafft es einfach nicht. Er schwänzt die Schule immer öfter und hat keine Zeit mehr für Freunde. Was macht Computerspiele so faszinierend? Der Wissenschaftler Peter Karsten hat Kinder und Jugendliche bei den Computerspielen, beim „Daddeln“, beobachtet. Er fand heraus, dass Computerspiele bei ihnen Glücksgefühle verursachen können.

Beim Spielen müssen immer wieder schwierige Aufgaben gelöst werden: Man muss zum Beispiel gegen Feinde kämpfen, Autos fahren, Flugzeuge fliegen oder sich gegen Monster verteidigen. Wenn man erfolgreich ist, fühlt man sich gut und ist stolz auf sich. Dann kommt die nächste Aufgabe mit einem größeren Schwierigkeitsgrad. Natürlich kann man da nicht aufhören. So geht es immer weiter. Nach einiger Zeit hat man das Gefühl, selbst der Held auf dem Bildschirm zu sein. Man vergisst Hunger und Müdigkeit, man vergisst auch seine Umwelt, weil man sich so intensiv auf das Spiel konzentriert.

„Im Prinzip ist Computerspielen entspannend und man kann dabei auch was lernen“, sagt die Jugendpsychologin Marianna Risou. „Strategiespiele trainieren z.B. das logische Denken und wer mit anderen in der Gruppe spielt, übt das gemeinsame Lösen von Problemen. Gefährlich wird es erst, wenn man sich für nichts Anderes mehr interessiert und sich allmählich von seinen Freunden und seiner Umwelt isoliert. Wer nervös wird, wenn er nicht spielen kann, wer versucht weniger zu spielen und es nicht schafft, könnte abhängig sein.“

Was kann man tun, wenn man länger vor dem Computer sitzt, als man eigentlich will?

Aus: Anni Fischer-Mitziviris, Sylvia Janke Papanikolaou. So geht' s zum ZD, Ernst Klett Sprachen-Verlag 2005, S. 46-

Eingestufter Text 6

Kinderarmut – einmal arm, immer arm

Laut einer aktuellen Studie lebt jedes fünfte Kind in Deutschland in Armut. Die Gefahr, dass diese Kinder arm bleiben und auch in der Zukunft weniger Chancen als andere haben, ist besonders groß.

„Wer einmal arm ist, bleibt lange arm. Zu wenige Familien können sich aus der Armut befreien.“ Das sagte Jörg Dräger von der Bertelsmann-Stiftung, als er die aktuelle Studie der Stiftung zur Kinderarmut vorstellte. Darin werteten Forscher die Daten von mehr als 3000 Kindern über eine Zeit von fünf Jahren aus. 21 Prozent aller Mädchen und Jungen in Deutschland waren demnach dauerhaft oder immer wieder arm.

Arm sind Menschen, die in Haushalten leben, die weniger als 60 Prozent des durchschnittlichen Nettoeinkommens verdienen oder sogar Geld vom Staat bekommen. Das betrifft oft Kinder mit zwei oder mehr Geschwistern oder mit gering qualifizierten Eltern. Besonders häufig leben aber Kinder von alleinerziehenden Eltern in Armut. Mehr als jeder dritte Alleinerziehenden-Haushalt bekam laut Studie Hartz IV.

Kinder aus diesen Familien müssen in ihrem Alltag oft auf vieles verzichten, was für andere normal ist. Vor allem soziale oder kulturelle Aktivitäten wie Kinobesuche oder das Einladen von Freunden sind oft nicht möglich, so die Studie. Auch einen Computer mit Internet oder eine große Wohnung können sich viele arme Familien nicht leisten.

Armut in der Kindheit wirkt sich dann auch negativ auf die Zukunft aus. Wer schon als Kind arm ist und dadurch weniger am gesellschaftlichen Leben teilnimmt, hat auch in der Schule schlechtere Chancen. Ein späteres Leben außerhalb von Armut ist dann umso seltener und eine „Vererbung“ von Armut an die nächste Generation wahrscheinlich. Jörg Dräger fordert deshalb, sich in der Familienpolitik intensiver mit dem Bedarf von Kindern und Jugendlichen zu beschäftigen und die Leistungen neu zu organisieren.

Aus: <http://www.dw.com/de/kinderarmut-einmal-arm-immer-arm/l-41125594> Top Thema B1

Eingestufte Text 7

Keine Lust auf Schule

Der 26-jährige Nürnberger Polizist P. Carsten hat schon einige Erfahrungen mit Schulschwänzern gesammelt. An diesem Morgen gegen 10.00 Uhr beobachtet er einen Jugendlichen, der in der Elektronikabteilung eines großen Kaufhauses herumbummelt. „Ich habe heute frei, weil die Lehrer eine Konferenz haben“, erzählt er dem Beamten. Nach einem Anruf in der Schule stellt sich heraus, dass der 15-jährige Moritz bereits seit 8.00 Uhr im Unterricht sitzen müsste.

Sie vergnügen sich in Kaufhäusern, Internetcafés und Fußgängerzonen, während sich ihre Schulkameraden mit schwierigen Aufgaben beschäftigen müssen. Etwa 400000 Schüler schwänzen in Deutschland den Unterricht. Das bedeutet, dass jedes zehnte Kind wöchentlich mindestens sieben Unterrichtsstunden versäumt, weil es keine Lust hat, zur Schule zu gehen.

Weil die Zahl der Schulverweigerer ständig steigt, hat man bereits 1998 in Bayern das „Nürnberger Modell“ gestartet. Zwei Jahre später folgte die fast identische „Münchener Schulschwänzer Initiative.“ Auch andere deutsche Großstädte orientierten sich an diesem Modell.

So fahren die Polizeibeamte morgens durch die Innenstädte und suchen an bekannten Jugendtreffpunkten- beispielweise in Elektronikabteilungen großer Kaufhäuser oder Einkaufszentren- nach möglichen Schulschwänzern. Sie fragen die Schüler, warum sie nicht im Unterricht sind und rufen dann in der Schule an, um ihre Angaben nachzuprüfen. Wenn die Polizei herausfindet, dass die Jugendlichen die Schule schwänzen, nimmt sie ihre Personalien auf und bringt sie gleich mit ihrem Wagen zur Schule.

Nicht alle mit diesen strengen Maßnahmen einverstanden, aber die Verantwortlichen halten sie für sinnvoll und wichtig. Sie sind der Meinung, dass es eine Partnerschaft zwischen Schule und Polizei geben muss, da Jugendliche häufig Straftaten begehen, wenn sie die Schule schwänzen.

Laut Kriminalstatistik stahlen 15753 Schüler im vergangenen Jahr während der Unterrichtszeit CDs und Kleidung oder begingen andere Straftaten. 61 Prozent der jugendlichen Kriminellen waren zwischen 14 und 18 Jahren alt.

„Das Wegbleiben vom Unterricht ist in vielen Fällen ein Zeichen dafür, dass zu Hause nicht alles in Ordnung ist“, sagen Kinder –und Jugendpsychologen. „Häufig nehmen die Eltern die Schulpflicht nicht so ernst und erlauben ihren Kindern, ruhig mal im Bett zu bleiben, wenn sie keine Lust auf die Schule haben. Oder sie haben keine Kontrolle über den Schulbesuch ihrer Kinder, weil sie berufstätig sind.“

Aus: Anni Fischer-Mitziviris, Sylvia Janke Papanikolaou. So geht' s zum ZD, Ernst Klett Sprachen-Verlag 2005, S. 58-59.

Eingestufte Text 8

Auch Clown sein wird gelernt sein

„Mit einer Freundin zusammen habe ich an einem Clown-Workshop teilgenommen. Da hatte ich auf einmal das Gefühl: Das will ich unbedingt machen. Ich will Clown werden“, sagt die 28-jährige Juliane Klinger. Ihr Mann war schockiert, aber Juliane ist bei ihrem Entschluss geblieben. Jetzt besucht die studierte Lebensmittelchemikerin bereits die Abschlussklasse der Mainzer Schule für Clowns.

Nur wenige Schulen in Deutschland bieten eine professionelle Ausbildung zum Clown an. Eine davon ist die private Clownschole in Mainz. Es gibt sie seit 1994. Sie ist bekannt für ihre qualifizierten Lehrkräfte und ihren sehr guten Unterricht und wurde deshalb 1999 zur staatlich anerkannten Berufsfachschule ernannt. Die Absolventen legen nach Abschluss ihrer Ausbildung wie an einer staatlichen Schule eine Prüfung ab und bekommen ein Zeugnis. Die Ausbildungskosten betragen etwa 385,- Euro im Monat.

Wenn Clowns auftreten, sieht alles so einfach aus, doch dahinter steckt harte Arbeit. In vier Semestern lernen die Schüler Techniken aus verschiedenen Bereichen, wie zum Beispiel Clowntheater, Schauspiel, Musik und Artistik. Außerdem wählt jeder Schüler noch eine weitere Technik aus, auf die er sich besonders konzentrieren möchte, z.B. Akrobatik oder Jonglieren, ein Instrument oder Gesang. Aber die zukünftigen Clowns lernen nicht nur, wie sie ihr Publikum zum Lachen bringen können. Auch Theorie, Licht- und Tontechnik und Management stehen auf dem Stundenplan. Der Unterricht dauert täglich von 9.00 bis 16.00 Uhr.

Alle zwei Jahre werden höchstens vierzehn Schüler in die Schule aufgenommen. Wer sich für die Ausbildung interessiert, muss sich auf die Aufnahmeprüfung vorbereiten, bei der er auch eine eigene Clownszenen präsentiert wird.

Außerdem müssen die Interessenten bei der Bewerbung erklären, warum sie Clown werden wollen.

Die Schülerinnen und Schüler kommen aus allen gesellschaftlichen Bereichen. Manche haben schon eine pädagogische oder künstlerische Ausbildung, andere haben vorher „etwas ganz anderes“ gemacht. Die älteste Schülerin ist 42 Jahre alt. Bevor sie mit der Ausbildung zum Clown begann, war sie Beamtin.

Nach Abschluss der Ausbildung arbeiten die meisten Absolventen der Schule als selbstständige Clowns und präsentieren ihr Programm bei Festivals, Straßenfesten, Zirkusveranstaltungen oder auch im Fernsehen. Andere schließen sich Clowngruppen an, wie zum Beispiel den Klinikclowns, von denen inzwischen bundesweit mehr als 150 in Pflegeeinrichtungen und Krankenhäusern tätig sind.

Aus: Anni Fischer-Mitziviris, Sylvia Janke Papanikolaou. So geht's zum ZD, Ernst Klett Sprachen-Verlag 2005, S. 34-35.

2. Die zufällig ausgewählten Texte der Kontrollgruppe

Text 1

Gleiches Geld für Frauen

Frauen verdienen oft weniger als männliche Kollegen. In der Schweiz gehen daher Frauen gemeinsam vor Gericht und klagen gegen ungerechte Löhne. Ein Gesetz unterstützt sie dabei.

Die Schweizerin Ursula Bühler-Reinhart ist Pflegefachfrau in einem Krankenhaus bei Basel. Oft arbeitet sie in Nachtschichten und hat eine große Verantwortung. Aber: Sie verdiente lange Zeit weniger als männliche Kollegen in vergleichbaren Berufen. Als Bühler-Reinhart diese Lohnungleichheit feststellte, klagte sie gemeinsam mit anderen Kolleginnen vor Gericht – und gewann nach einem monatelangen Rechtsstreit. Ursula Bühler-Reinhart und ihre Kolleginnen bekamen ihren Lohn für die letzten fünf Jahre nachgezahlt.

Bereits Ende der 1990er Jahre führte die Schweiz ein Gesetz ein, das es Frauen einfacher macht, für einen gerechten Lohn zu kämpfen. Im Gegensatz zu Deutschland, wo Frauen fast ein Viertel weniger verdienen als Männer in ähnlichen Berufen, liegt der Lohnunterschied in der Schweiz bei unter 20 Prozent. Die Gewerkschafterin Susanne Nese sagt: "Das sind keine Peanuts, sondern das ist viel Geld. Das zeigt, dass auf Kosten der Frauen sehr viel Geld gespart wurde."

Sammelklagen wie die von Bühler-Reinhart und ihren Kolleginnen schützen die einzelne Frau vor negativen Folgen, wie zum Beispiel einer Kündigung. Mittlerweile werden Pflegefachfrauen fast in der gesamten Schweiz besser bezahlt als früher. Auch das Computerprogramm "Logib" hilft den Frauen. Damit kann jede Frau errechnen, wie viel sie eigentlich verdienen müsste. So kann sie herausfinden, ob die Lohnunterschiede zu den männlichen Kollegen tatsächlich diskriminierend sind oder nicht.

In der Privatwirtschaft lässt sich Lohngleichheit schwieriger erreichen. "Viele Frauen fürchten, dass ihr Arbeitgeber sie entlässt, wenn sie auf gerechten Lohn klagen", sagt Gewerkschafterin Christine Michel. Dennoch wagen sich immer wieder Frauen vor Gericht. Da die Lohnzahlungen auch rückwirkend bezahlt werden müssen, lohnt sich eine Klage oft auch nach der Pensionierung. Dann ist auch das Risiko einer Entlassung nicht mehr da.

Aus: Deutsche Welle, TOP THEMA 2010, Seite 40.

Text 2

Shakiras großes Herz

Wenn Shakira nicht gerade auf der Bühne steht, reist sie durch ihre Heimat Kolumbien. Sie besucht Schulen, die sie selbst bauen ließ - um den Kindern einen Weg aus der Armut zu zeigen. Die Menschen Es ist brütend heiß. Popstar Shakira steht im Klassenzimmer einer schule in der Provinz Choco, umgeben von Kindern, Oft besucht sie die Schulen, die ihre Stiftung "Pies descalzosll baut. Hier möchte Shakira den Kindern einen Weg aus der Armut zeigen - durch Bildung. In Gegenden Wie den Slums von Bogota, in ihrer Heimatstadt Barranquilla Oder in der bettelarmen Provinz Choco hat sich der Staat schon lange abgemeldet. Choco ist ein gefährliches Pflaster. Hier weit weg von der kolumbianischen Hauptstadt Bogoto, tobt der Drogenkrieg und die Bevölkerung leidet Doch der Rest des Landes verschließt die Augen vor dieser unangenehmen Wahrheit. "Ich habe viel Glück gehabt in meinem Leben. Ich habe geschworen, etwas davon abzugeben" begründet sie ihr Engagement. Deswegen baut sie dort Schulen, wo der Staat die Hoffnung längst aufgegeben hat. Inzwischen besuchen mehr als 10.000 kolum-bianische Kinder die von Shakira finanzierten Schulen. Und es sollen noch mehr werden. Längst ist Shakira in Lateinamerika so etwas wie eine Anwältin der Armen geworden. Die Menschen sind nicht einfach nur Fans - sie verehren sie Wie eine Göttin. Sie hat großen Erfolg und weltweit Kontakte, die sich mancher Staats- und Regierungschef wünscht. Und diese stärken nutzt Sieg um Gutes zu tun. Sie sagt: "Ich will weiter Musik machen und noch viel mehr Schulen bauen.

Aus: Deutsche Welle, TOP THEMA 2010, Seite 98.

Text3

Wenn Computer Spiele zur Sucht wird.

Jan Heusingers Tag war immer gleich: Aufstehen, duschen, essen, dann spielte der 18-Jährige den ganzen Tag Computer. Im Alter von 14 Jahren kaufte er sich „World of Warcraft“, ein Online-Rollenspiel. Ab 2011 ging er nicht mehr zur Schule, weil er den ganzen Tag der große Orc-Krieger war. Er hatte Probleme mit dem Jugendamt, seine Eltern hatten sich scheiden lassen, in der Schule wurde er wegen seines Übergewichts gemobbt. „Zocken“ wurde sein Lebensinhalt. Jan Heusinger war computersüchtig.

Der 18-Jährige ist kein Einzelfall. 1,7 Prozent aller deutschen Jugendlichen im Alter von 15 Jahren gelten als computerabhängig, sie verbringen täglich mindestens viereinhalb Stunden vor dem Bildschirm. Weitere 2,8 Prozent gelten als gefährdet, bei den Jungen ist die Problematik weiterverbreitet als bei Mädchen. Das fand das Kriminologische Forschungsinstitut Niedersachsen in einer repräsentativen Umfrage von 2009 heraus. Wohlgemerkt wurden nur 15-Jährige befragt; die Gesamtzahl über alle Altersstufen hinweg schätzt das Institut weitaus höher ein, doch dazu existieren bislang kaum aussagekräftige Studien, denn die Problematik ist neu.

Jan Heusinger lebt bei seiner Mutter. Die redete in der Vergangenheit viel auf ihren Sohn ein, wollte ihn von einer Therapie überzeugen, doch sie stieß auf taube Ohren. Anfang dieses Jahres merkte der 18-jährige dann selbst, dass sich etwas ändern muss in seinem Leben. Er fühlte sich unzufrieden. „Es hat dann irgendwann einfach Klick gemacht“, sagt er heute rückblickend. Er suchte einen Psychologen auf, der ihn an die Schön-Klinik in Bad Bramstedt bei Hamburg verwies.

Betroffene verwarhlosen oder vergessen zu essen

Sie werden unruhig, wenn kein Computer in der Nähe ist, Einige Betroffene verwarhlosen, weil sie ihre Körperhygiene nicht mehr im Griff haben. Manche vergessen zu essen oder zu schlafen.

Junge Männer sind am häufigsten betroffen

Zur Internetnutzung brachte das Bundesgesundheitsministerium im September 2011 eine Studie heraus. Gut 1,5 Prozent der Befragten im Alter von 14 bis 64 Jahren werden demnach als abhängig eingestuft. Sie verbringen täglich mindestens vier Stunden im Netz. Bei den jüngeren Befragten lag der Anteil höher.

Aus: <https://www.welt.de/regionales/hamburg/article108783926/Wenn-Computerspielen-zur-Sucht-wird.html>

Text 4

Jürgen macht neue Bekanntschaften

Durch Uwe lernt Jürgen ein Paar Kunststudenten und Künstler kennen. Ihr Umgangston befremdet ihn.

Ich will nicht sagen, dass sie unhöflich waren. Aber sie taten so, als ob alles eine Selbstverständlichkeit wäre.

Als er das erste Mal in eine ihrer Wohnungen mitgenommen wird, sitzen sie auf Sofas und Stühlen im Kreis. Einige hätten einfach auf dem Fussboden gesessen. An der Wand hätten zwei Kästen Bier gestanden. Als er gefragt habe, ob er sich ein Bier nehmen könne, hätte einer gesagt:

---- Frag nicht so viel und nimm.

Sie hätten andauernd geredet, aber er habe kaum etwas verstanden. Manchmal, wenn er gemeint habe, auch etwas sagen zu können, hätten sie ihn ungeduldig zurechtgewiesen.

---- Aber das ist doch ein alter Hut. Das hat mit der Sache nichts zu tun. Junge, du redest vielleicht einen Stuss. Jürgen hat das Gefühl, unter der Kälte der bestehenden Welt eine neue Welt zu entdecken, von der keiner etwas weiß. Problem hatten die, das glaubst du nicht. Er habe das Gefühl gehabt, ein Blödmann zu sein, der sich von Anfang an mit den völlig falschen Dingen beschäftigt habe. Wenn er eine seiner Geschichten von Maupassant erzählt, lächeln sie mitleidig. Hier, lies mal was Gescheites.

Sie sind für ihn fremdartige Lebewesen. Die hatten einen ganz anderen Lebensstil. Es gibt Menschen, die aufstehen, wann es ihnen passt, arbeiten, was ihnen gefällt, und leben, wie es ihnen Spaß macht. Nicht so wie unsereins.

Er schwankt zwischen Bewunderung und Ablehnung. Schön ist es, wenn einer so leben kann, aber wenn das alle täten. Da bräche alles zusammen.

In ihren Wohnungen vermisst er die Ordnung, die er von zu Hause kennt. Die größte Unordnung hatten sie immer in der Küche und im Schlafzimmer. Da stand noch das Geschirr von drei Tagen, und den Abfall hatten sie bestimmt eine Woche nicht weggeschafft.

---- In so einer Unordnung hätte ich nicht leben können. Heute könnte ich es vielleicht. Auch ihre Kleidung missfällt ihm. So vergammelt könnte ich niemals rumlaufen.

Aus: Karl - Heinz Drochner, Dieter Föhr. Eindrücke- Einblicke. (Aufgeschrieben von Peter O. Chotjwitz „der dreißigjährige Friede“), Langenscheidt-Verlag, S. 49.

Text 5

Ein Kommunalpolitiker zum Thema "Single"

Bis zu meinem 40. Lebensjahr war ich selbst Single, weiß also, worüber ich schreibe. München ist die bundesdeutsche Großstadt mit dem größten Anteil an Ein-Personen- Haushalten (also Singles im weiteren Sinne). Er beträgt inzwischen 51 Prozent. Die alleinlebenden Personen machen aber nur rund 27 Prozent der Münchner Bevölkerung aus.

Wenn man von Single – Haushalten spricht, muss man allerdings differenzieren:

- Nur zirka 40.000 der in München alleinlebenden Personen haben sich offenbar bewusst für die Lebensform der Singles entschieden.
- Rund 100.000 sind zwischen 14 und 24 Jahre alt. Sie stehen in der Ausbildung oder studieren.
- Rund 97.000 sind sechzig Jahre und älter. Von diesen sind vier Fünftel Frauen.

Natürlich werfen alleinstehende Personen in der großen Zahl, wie wir sie haben, erhebliche Probleme auf: Durch die große Nachfrage der zunehmenden Singles nach Wohnungen wird die Mietexplosion verstärkt. 60 Prozent der Alleinlebenden in München verfügen über zwei bis vier Zimmer. Das belastet den Wohnungsmarkt. Da können sich Studenten und Auszubildende eine „Studentenbude“, die oft ein Ein-Zimmer- Appartement ist, kaum leisten.

Darauf muss sich die Stadt einstellen. Während früher zum Teil Häuser mit lauter Ein- Zimmer-Appartements gebaut worden sind, versuchen wir jetzt eine Durchmischung. Anonyme Single- Ghettos sollen bei uns in Zukunft nicht mehr entstehen.

Bei alleinlebenden älteren Personen ist die Betreuung und Fürsorge ein großes Problem, die Einsamkeit ist oft fürchterlich. Für sie muss die Stadt vielfältige Maßnahmen und Einrichtungen schaffen, zum Beispiel Alten- und Service- Zentren und ambulante Betreuung.

In Zukunft wird sich der Trend zu immer mehr Alleinstehenden eher noch verstärken. Die Probleme werden wachsen. Eine Stadt, in der Alleinstehende und kinderlose Ehepaare immer mehr zunehmen und Familien mit zwei oder drei Kindern immer seltener werden, birgt die Gefahr in sich, dass das Soziale Gleichgewicht verlorengeht.

Aus: Aus: Karl - Heinz Drochner, Dieter Föhr. Eindrücke- Einblicke. (Aufgeschrieben von Helmut Kobusch/Jules Stauber, „Das offizielle endgültige Handbuch für Singles“, TOMUS verlag, München 1989), Langenscheidt-Verlag, S. 39.

Text 6

Glück Im Cafe

Gestern Abend war ich mit meinen Freunden im Café. Wir hatten noch nicht lange dort gesessen, da öffnete sich die Tür, und ein junger Mann trat ein. Er kam an unseren Tisch und grüßte: „Darf ich mich zu Ihnen setzen?“ Wir grüßten zurück und sagten: „Bitte, nehmen Sie Platz!“ „Danke“, sagte der junge Mann, setzte sich auf einen Stuhl, der noch frei war, und bestellte eine Portion Kaffee. Dann wandte er sich uns zu: „Sie sind gewiss Ausländer?“ Wir bejahten und erzählten von unseren Heimatländern. Ich zeige ihm einige Ansichtskarten, die ich zufällig in der Tasche hatte. Dann fragte uns der junge Deutsche nach unseren Plänen. Einer meiner Freunde antwortete: „Wir wollen in Braunschweig Maschinenbau studieren. Die Deutschprüfung an der Technischen Hochschule haben wir bestanden. Aber wir brauchen noch einen Platz für das Praktikum. Den suchen wir schon vier Wochen lang; leider vergebens.“ „Ja, es gibt viele Praktikantenstellen, und doch sind es immer noch zu wenig“, sagte der junge Mann. „Aber Sie haben Glück: Sie sind schon so gut wie eingestellt! Ich bin nämlich Ingenieur in einer Maschinenfabrik, und wir haben gerade drei freie Praktikantenstellen.“ Sprachlos vor Freude sahen wir uns an. Der Besuch im Café hatte sich wirklich gelohnt.

Aus: Herbert SCHRODER, Inge KIRCHHOFF. Wir lesen Deutsch, 2. Teil, Texte für die fortgeschrittene Grundstufe, Max HUEBER-Verlag 1966, S. 21-22.

Text 7

Danni

Eine Kindheit wie viele andere: Danni lebt mit Mutter, Vater und Schwester zusammen. Die Familie bricht auseinander. Ingrid will raus, will studieren, mag nicht mehr diese Hausfrauenexistenz führen. Die Kinder sind noch klein. Sie sucht mit ihnen eine neue Wohnung. Alte Freunde der Familie lassen sich nicht mehr sehen. Dafür tauchen neue Gesichter aus dem studentischen Milieu auf. Eva kommt auf ein Gymnasium, sie ist sehr tüchtig. Das Lernen macht ihr Spaß. Danni geht nur in eine Realschule, mal sehen, ob er es dann auch noch schafft.

Ingrid versucht jeden Morgen mit den Kindern aufzustehen. Manchmal kriegt sie die Augen kaum auf. Sie lernt inzwischen auf dem zweiten Bildungsweg, lange Abende voller Gespräche schlägt sie sich um die Ohren. Vom Vater ist kaum mehr die Rede, doch Danni hat Sehnsucht nach ihm sucht ihn auf, rennt ihm die Bude ein. Er möchte jetzt bei ihm leben. Der Vater ist einverstanden, er sagt: „Das Mädchen gehört zur Mutter, ein Junge zu seinem Vater.“

Danni hat Schwierigkeiten in der Schule. Dem Vater wird das Zuviel. Er möchte Musik machen und studieren. Danni geht zu Ingrid zurück. Eines Abends kommt er nicht mehr nach Hause zurück. Alles Suchen bleibt erfolglos. Am nächsten Tag steigt er über den Balkon ein und tut so, als wäre nichts gewesen.

Danni ist jetzt mehr unterwegs als zu Hause. Er ist dreizehn, geht aber nicht mehr zur Schule. Ingrid vereinbart Gespräche mit einem Psychiater. Alle bringen dem Jungen ein gewisses Wohlwollen entgegen, doch Danni lässt das kalt. Er erscheint nicht zu den Terminen. Der Vater verhält sich zwar sehr zurückhaltend, kommentiert jedoch: „Die Makarenko-Tour nützt nichts bei dem Jungen, da muß man härtere Saiten aufziehen.“

Was er damit meint, verrät er nicht. Ingrid ist ständig unterwegs, ihm ständig hinterher. Danni schläft jetzt hauptsächlich in Treppenhallen und in alten Häusern. Ingrid hofft auf den Winter, doch er hält es bei minus sieben Grad draußen aus.

Inzwischen ist er dem Jugendamt aufgefallen, hat einige Sachen in Kaufhäusern und von Passanten geklaut; er ist schulpflichtig, es hagelt Drohungen; eine Akte wird angelegt. Danni kommt in ein Heim in „guter Nordseeluft“. Er entwendet die Kasse und treibt sich wieder in der Kleinstadt rum. Jeder kennt ihn. Seine Mutter bringt ihn ins Heim zurück. Es ist gar nicht daran zu denken, ihn nach Hause zurückzuholen. Er will das gar nicht.

„Er weiß gar nicht, was er will.“

Eine Therapie wird angefangen, wieder abgebrochen. Inzwischen ist ein ganzer Stab von Therapeuten, Sozialarbeitern, Jugendrichtern damit beschäftigt, den Jungen zu managen. Ohne Erfolg.

„Er nimmt keine Vernunft an.“

Es ist ein ewiger, zwanghafter Kreislauf entstanden, von abhauen und wieder eingefangen werden. Nächste Station: Knast.

Da taucht das rettende Projekt auf: Auf Mallorca soll ein Jugendkollektiv eingerichtet werden; die Jugendlichen sollen auf eine Zimmermannslehre vorbereitet werden. Danni ist jetzt fünfzehn. Erhält eine

letzte Chance und findet sich alsbald im Flugzeug Richtung Mallorca wieder. Alle Beteiligten sind erleichtert.

Doch Danni haut wieder ab, wieder mit der Kasse. Er wird in der Kleinstadt gesichtet, Ingrid's Freunde sind ihm dicht auf den Fersen doch die Polizei hat ihn schon geschnappt. „Jugendlicher Herumtreiber mit Vorstrafen“.

Warum er das gemacht habe. Er weiß es auch nicht. Mallorca findet er blöd. Er kann die Sprache nicht. Was soll er da? Dem Jugendamt fällt nichts mehr ein.

Aus: Aus: Karl - Heinz Drochner, Dieter Föhr. Eindrücke- Einblicke. (Aufgeschrieben von Solveig Ockenfuß: „Rudolpho und Danni“ in: Bergmann/Hamman/Ockenfluss. „Abhauen“, Rowohlt Taschenbuch Verlag, 1981) **Langenscheidt Verlag, S.104.**



Text 8

Mein Vater

Mein Vater, der ist in Ordnung, macht auch ziemlich viel mit. Ich kann ihm alles sagen; der versteht auch eine Menge. Ich kann ihn nicht besonders gut beschreiben. Er ist 36 Jahre alt. Und dann ist er blond und hat ein blaues und ein grünes Auge. Alltags trägt eine Cordhose oder Nietenhosen und eine Parka. Nur wenn er weg will, dann schmeißt er sich in einen Anzug mit Schlips. Das mag ich aber nicht, er sieht dann richtig doof aus.

Mein Vater ist Facharbeiter bei einer Ölraffinerie. Genau weiß ich nicht, was er da macht. Wir sprechen selten darüber. Er hat mir nur erzählt, dass er manchmal in so einem Raum sitzt und ganz viele Messinstrumente beobachtet. Die sollen aussehen wie kleine Fernseher. Körperlich soll das kleine schwere Arbeit sein, dafür aber geistig. Er muss sich den ganzen Tag auf diese Messinstrumente konzentrieren, damit nichts passiert. Wenn er nicht aufpasst, dann kann die ganze Halle plötzlich in Flammen stehen. Er meinte neulich, das sähe zwar so leicht aus, aber wäre ganz schön anstrengend. Anstrengender, als einen Sack Kohlen schleppen. Wenn er von der Arbeit kommt, ist er immer ganz schön erschöpft. Dann pflanzt er sich meistens vor dem Fernsehen aufs Sofa und fühlt sich wohl. Manchmal geht er auch gleich nach der Arbeit in eine Kneipe. Meine Mutter wird dann immer sauer, weil er nicht zum Essen kommt. Er darf wegen seiner Gesundheit nichts trinken, aber er tut es dann doch wieder. Meine Mutter meckert dann mit ihm rum und beschimpft ihn: „Du wirst noch ein Berufssäufer!“ und so. Sie regt sich da immer mächtig auf. Irgendwann mal, am Vatertag, war mein Vater mit ein paar Arbeitskollegen abgehauen. Am Abend ist es schwer besoffen wiedergekommen. Irgendwie schaffte er es durch die Tür und dann ins Wohnzimmer. Und wie er da reinkam, hielt er sich an einem kleinen Tisch fest. Und wie er sich so festhielt, brach plötzlich der ganze Tisch zusammen. Meine Mutter regte sich auf. O warte, da gab es ein Geschrei: „Dieser Idiot haut mir die ganze Bude zusammen. Der soll lieber ins Bett zischen.“ Und heulte und heulte. Ich hielt das ein bisschen übertrieben von ihr. Meinen Vater fand ich da auch nicht gut, aber so schlimm war es auch nicht, das kommt selten vor, sonst ist er ziemlich ruhig. Meistens muss er sich von der Arbeit ausruhen. Nur wenn er Nachtschicht hat, dann nervt er rum. Dann schreit er uns an, meine Mutter und meinen kleinen Bruder. Dann ist er besonders anfällig für alles. Meine Mutter ist deshalb froh, wenn er keine Nachtschicht machen muss.

Aus: Heike Hornschuh, Ich bin 13. Eine Schülerin erzählt. Aufgeschrieben von Simone Bergmann, rororo-Rotfuchs 57, Rowohlt-Verlag 1974, S. 9-10.

3. Die Deutsche Form der Skala

Liebe(r) Lehrerkandidat(in),

Der Zweck dieser Umfrage ist, Ihre Meinung über das Lesen auf Deutsch zu bekommen. Ihre aufrichtigen Fragen werden nur zu diesem Zweck verwendet. Vielen Dank für Ihre Beiträge.

Geschlecht: (W)..... (M).....

Alter:

Mutterschulabschluss

Grundschule () Gymnasium () Universität () Master ()

Vaterschulabschluss

Grundschule () Gymnasium () Universität () Master ()

Monatliches Einkommen der Familie

1000-2000 TL () 2000-3000 TL () 3000-4000 TL () 4000 TL - ()

Die Aussagen in dieser Umfrage beziehen sich auf ihre Einstellungen zum Lesen auf Deutsch,

Bitte lesen Sie jede der Aussagen sorgfältig durch. Nachdem Sie jede Aussage gelesen haben, entscheiden Sie, ob Sie der Aussage zustimmen oder nicht zustimmen.

Die Skala zum Lesen auf Deutsch					
	Stimme stark zu	Stimme zu	Weder noch	Lehne ab	Lehne stark ab
1. Ich habe viel Spaß beim Lesen auf Deutsch					
2. Ich bin ein guter Leser auf Deutsch					
3. Es ist ein gutes Gefühl, Deutsch lesen zu können.					
4. Ich kaufe deutsche Bücher zum Lesen.					
5. Wenn ich ein interessantes Thema auf Deutsch lese, verstehe ich nicht, wie die Zeit vergangen ist.					
6. Ich sehe, dass sich andere Sprachfertigkeiten wie Schreiben und Sprechen verbessert haben, solange sich die Lesefertigkeit verbessert hat.					
7. Ich versuche meine Deutschkenntnisse zu verbessern, indem ich täglich mindestens einen deutschen Absatz lese.					
8. Ich versuche in meiner Freizeit etwas auf Deutsch zu lesen.					
9. Ich bin gespannt auf deutsche Texte.					
10. Ich mag Deutschen Leseunterricht					
11. Ich hasse etwas auf Deutsch zu lesen					
12. Das Lesen auf Deutsch ist für mich ein Hobby.					
13. Immer wenn ich Zeit finde, lese ich etwas auf Deutsch.					
14. Ich vertraue mir beim Lesen auf Deutsch. Ich verstehe im Allgemeinen, was ich lese; obwohl es Stelle gibt, die ich nicht verstehe.					
15. Ich mag meine Lesefertigkeit in Deutschkursen zu entwickeln.					
16. Ich verbringe nicht mehr Zeit beim ersten Lesen, wenn ich einen Text auf Deutsch nicht verstehe. Ich bringe das Lesen sofort zu Ende.					
17. Wegen unbekannter Wörter habe ich darum Angst, etwas auf Deutsch zu lesen.					

4. Die ins Englische übersetzte Form der Skala

Dear Teacher Candidate,

The purpose of this survey is to get your views about reading foreign languages. Your sincere answers will be used only for the purpose of the research and will be kept strictly confidential. Thank you for your contributions.

Your gender: (W)..... (M).....

Your age:

Your Mother's Education:

Elementary School () High School () License () Master () Ph.D ()

Your Father's Education:

Elementary School () High School () License () Master () Ph.D ()

Monthly Income Status of Family

1000-2000 TL () 2000-3000 TL () 3000-4000 TL () 4000 TL - ()

The statements in this survey are concerned with the way you feel about reading in German.

Please read each of the statements carefully. After you read each statement, decide if you agree or disagree with the statement.

A Scale towards Reading in German					
	STRONGLY AGREE	AGREE	UNCERTAIN	DISAGREE	STRONGLY DISAGREE
1. I get a lot of enjoyment from reading in German					
2. I am a good reader in German.					
3. It's a good feeling to be able to read German.					
4. I buy German books to read.					
5. If I read on an interesting subject in German, I do not understand how the time has passed.					
6. I see that other language skills such as writing and speaking have improved as long as the skill of reading German has improved.					
7. I try to develop my German skill by reading daily at least one German paragraph					
8. I try to read something in German in my spare time.					
9. I am eager to read German text.					
10. I like German Reading lessons					
11. I hate reading German					
12. German reading is a hobby for me.					
13. Whenever I find time, I read something in German.					
14. I trust myself while reading in German. I understand what I read in the general sense; though there are places that I do not understand.					
15. I like studying reading skill in German courses.					
16. I do not spend more time on the first reading, if I do not understand a German text and I give up reading.					
17. I am afraid of reading something in German because of unknown words.					

5. Die ins Türkische übersetzte Form der Skala

Sevgili Öğretmen Adayı,

Bu anketin amacı sizin yabancı dil okuma hakkındaki görüşlerinizi almaktır. Vereceğiniz samimi cevaplar sadece araştırmanın amacına yönelik olarak kullanılacak ve kesinlikle gizli tutulacaktır. Katılarınız için teşekkür ederim.

Cinsiyetiniz: (K)..... (E).....

Yaşınız:

Annenizin Öğrenim Durumu:

İlköğretim:() Lise: () Lisans: () Yüksek lisans:() Doktora: ()

Babanızın Öğrenim Durumu:

İlköğretim:() Lise: () Lisans: () Yüksek lisans:() Doktora: ()

Ailenizin Aylık Gelir Durumu

1000-2000 TL () 2000-3000 TL () 3000-4000 TL () 4000 TL üzeri ()

Almanca Okumaya Yönelik Tutumlar Anketi					
	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Almanca okumayı çok seviyorum.					
2. Almanca okumada iyi bir öğrenci olduğumu düşünüyorum.					
3. Almanca okuyabiliyor olmak güzel bir duygu.					
4. Okumak için Almanca kitaplar satın alırım.					
5. Eğer ilgimi çeken bir konuda Almanca okuyorsam zamanın nasıl geçtiğini anlamam.					
6. Almanca okuma becerim geliştikçe yazma, konuşma gibi diğer dil becerilerimin de bu sayede geliştiğini görüyorum.					
7. Almancamı her gün en az bir Almanca paragraf okuyarak geliştirmeye çalışırım.					
8. Boş zamanlarımda Almanca bir şeyler okumaya çalışırım.					
9. Almanca metin okumak için heveslenirim.					
10. Almanca okuma derslerini çok seviyorum					
11. Almanca okuma yapmaktan nefret ederim.					
12. Almanca okumak benim için bir hobi.					
13. Ne zaman vakit bulsam Almanca bir şeyler okurum.					
14. Almanca okurken kendime güvenirim. Metinde anlamadığım yerler olsa da genel anlamda okuduğumu anlarım.					
15. Almanca derslerinde okuma becerisi çalışmayı seviyorum.					
16. Almanca bir metni ilk okuyuşumda anlamadığımda üzerinde daha fazla zaman harcamam ve okumaktan vazgeçerim					
17. Bilmediğim kelimeler yüzünden Almanca bir şeyler okumaktan çekiniyorum					

6. Einstufungstest auf dem Niveau (A2)

Fit in Deutsch - 2

Lesen

Übungssatz 01

Kandidatenblätter

Teil 1 Lies bitte die zwei Anzeigen.

Fragen 1–6 Markiere bitte die Lösung mit einem Kreuz.

Anzeige 1

Lernstudio – Nachhilfe
Probleme in Mathematik, Englisch, Deutsch? Physik nicht verstanden, Chemie zu schwer?
Kein Problem – komm zu uns! Wir haben nur geprüfte Lehrer! Wir finden den richtigen Lehrer auch für dich!
Wir bieten qualifizierten Nachhilfeunterricht
• Von der Grundschule bis zum Abitur!
• Alle Schularten, alle Fächer, alle Klassen!
• Jedes Fach sofort!
• Kostenlose Probestunde!
• Einzelunterricht oder Gruppenunterricht!
Und das alles zu fairen Preisen! Bei uns macht das Lernen wieder Spaß! Wir freuen uns auf dich! Ruf uns an!
☎ 784 44 59, Montag-Freitag 10-20 Uhr, Samstag 11-14 Uhr.

Anzeige 2

Jugendzentrum Frankfurt
Schule aus – und dann? Komm zu uns, wir haben wieder neue Kurse! Zum Beispiel:
• Kurs Nummer 9: Lieder, Songs und Chansons / Christine Ehlert / von 10–15 Jahren / Ihr singt Texte von damals bis heute, von Brecht bis Rosenstolz. Notenkenntnisse sind nicht erforderlich!
• Kurs Nummer 17: Was soll ich werden? / Ulrike Rossa / von 14–18 Jahren / Berufsplanung und Bewerbungstraining.
Mehr Informationen und viele andere interessante Kurse findest du in unserem Programm! Wir freuen uns auf dich!
Jugendzentrum Frankfurt
Große Friedberger Straße 33–35 · 60313 Frankfurt am Main
Tel. +49 (0)69/21 23 88 99 · Fax +49 (0)69/21 23 26 89

Beispiel zu Anzeige 1

- 0 Im Lernstudio gibt es Nachhilfe
 a für Schüler vom Gymnasium.
 b für Grundschüler.
 c für Schüler von allen Schularten.

Anzeige 1

- | | | |
|---|---|---|
| 1 Die Lehrer im Lernstudio
<input type="checkbox"/> a unterrichten nur Mathematik, Englisch, Deutsch, Physik und Chemie.
<input type="checkbox"/> b haben alle eine Prüfung gemacht.
<input type="checkbox"/> c unterrichten nicht gern. | 2 Im Lernstudio
<input type="checkbox"/> a kann man allein oder in einer Gruppe lernen.
<input type="checkbox"/> b sind die Kurse sehr teuer.
<input type="checkbox"/> c macht das Lernen keinen Spaß. | 3 Im Lernstudio kann man anrufen:
<input type="checkbox"/> a Nur von Montag bis Freitag.
<input type="checkbox"/> b Das ganze Wochenende.
<input type="checkbox"/> c Auch am Samstagvormittag. |
|---|---|---|

Anzeige 2

- | | |
|---|--|
| 4 Das ist eine Anzeige für
<input type="checkbox"/> a Kurse im Jugendzentrum.
<input type="checkbox"/> b Kurse im Berufsinformationszentrum.
<input type="checkbox"/> c Tanzkurse. | 5 Für wen sind die Kurse?
<input type="checkbox"/> a Für Eltern.
<input type="checkbox"/> b Für Jugendliche.
<input type="checkbox"/> c Für Kinder. |
|---|--|
- 6 Mehr Informationen zu diesen Kursen bekommt man
 a in der Schule.
 b im Programm des Jugendzentrums Frankfurt.
 c in der Zeitung.

Teil 2

In einer deutschen Jugendzeitschrift findest du zwei Briefe von Lesern an Frau Dr. Brandt, Psychologin.



Leserbrief 1



Liebe Frau Dr. Brandt, früher habe ich die Leserbriefe in Ihrer Jugendzeitschrift nur so zum Spaß gelesen – aber jetzt habe ich auf einmal selbst ein Problem! Ich hätte so gern einen Hund – aber meine Eltern wollen nicht! Sie sagen: Ein Hund ist zu teuer, wir haben nicht genug Platz in der Wohnung, und außerdem können wir dann nicht mehr in Urlaub fahren. Ich finde, es gibt für alle diese Probleme eine Lösung, aber meine Eltern sagen trotzdem immer noch „nein“! Ich will aber unbedingt einen Hund! Meine Freundin Beate hat vor einem Monat auch einen bekommen, und der ist so süß! Was soll ich nur machen? Bitte antworten Sie bald!

Marie

Leserbrief 2



Liebe Frau Brandt, eigentlich verstehe ich mich ganz gut mit meinen Eltern, aber gestern habe ich richtig mit ihnen gestritten! Ich wollte ein bisschen mehr Taschengeld – nur 2 Euro pro Woche mehr. Ich bekomme nämlich weniger als alle meine Freunde! Aber meine Eltern haben sofort „nein“ gesagt! Mein Vater meint, ich muss erst bessere Noten schreiben, und meine Mutter möchte, dass ich zu Hause mehr helfe. Aber ich finde meine Noten in Ordnung – ich muss doch nicht immer der Klassenbeste sein, oder? Und meine Freunde müssen ihren Müttern zu Hause auch nicht helfen! Aber meine Mutter sagt, sie braucht einfach Hilfe, weil ich noch zwei kleine Geschwister habe. Ich finde das aber nicht fair. Haben Sie eine Idee?

Frank

Fragen 7–16 Was ist richtig und was ist falsch?

Beispiel zu Leserbrief 1

0 Marie hätte gern eine Katze. richtig falsch

Leserbrief 1

7 Marie hatte früher immer viele Probleme. richtig falsch

8 Ihre Eltern meinen, ein Hund kostet nicht viel. richtig falsch

9 Maries Eltern finden ihre Wohnung zu klein für einen Hund. richtig falsch

10 Marie glaubt, dass sie alle diese Probleme lösen kann. richtig falsch

11 Maries Freundin hat seit einem Monat einen Hund. richtig falsch

Leserbrief 2

12 Frank streitet oft mit seinen Eltern. richtig falsch

13 Frank will 20,- € mehr Taschengeld pro Woche. richtig falsch

14 Sein Vater möchte, dass er in der Schule besser wird. richtig falsch

15 Frank ist mit seinen Noten zufrieden. richtig falsch

16 Franks Freunde müssen zu Hause viel helfen. richtig falsch

Teil 3 In einer deutschen Jugendzeitschrift findest du diesen Artikel:

Antworte auf die Fragen 17 bis 20 mit wenigen Wörtern.

Mit 15 zur Universität gehen? Die Humboldt-Universität in Berlin macht es möglich!

Berlin, 7.7.2004

Mit 12 bis 16 Jahren im besten Alter zum Studieren? „So ein Unsinn!“, sagen jetzt sicher die meisten. Wer in Deutschland zur Universität geht, braucht doch das Abitur! Und das heißt: Man muss 12 oder 13 Jahre zur Schule gegangen sein.

Nein, muss man nicht, zumindest nicht in Berlin: Dort war nämlich im Sommersemester 2004 die Junioren-Uni!

Jeden Dienstagnachmittag war die Humboldt-Universität voll mit Jugendlichen. Und jedes Mal hat ein Professor aus einem anderen Fach über eine wichtige Frage gesprochen. Solche Fragen waren zum Beispiel: Warum macht die Schule keinen Spaß? Warum müssen Menschen sterben? Warum lachen wir über Witze? Warum gibt es Arme und Reiche?

Interessieren solche Fragen Jugendliche in Deutschland? Die Antwort aus Berlin heißt ganz klar: Ja! Viele Jugendliche sind gekommen! Es waren so viele, dass sich manchmal sogar zwei einen Stuhl teilen mussten. Deshalb sind einige schon eine ganze Stunde vorher gekommen – so pünktlich sind die „richtigen“ Studenten nie!

Damit sie sich aber trotzdem wie richtige Studenten fühlen konnten, haben die Jugendlichen sogar Studentenausweise bekommen. Und sie durften in der Mensa essen. Manchmal gibt es in dieser Kantine für Studenten ja sogar Würstchen und Pommes frites mit Ketchup.

Doch auch für die Professoren war die Junioren-Uni etwas Besonderes, weil die Jugendlichen so interessiert waren und so viel gefragt haben. Deshalb haben sie alle gern mitgemacht.

Das schönste Ergebnis der Junioren-Uni ist aber: Die Jugendlichen haben gezeigt, dass sie auch mal über eine Stunde lang ruhig sitzen und jemandem zuhören können – ganz ohne Handy oder Computer!

Beispiel

0 Nach wie vielen Schuljahren macht man in Deutschland Abitur?

Nach 12 oder 13 (Jahren).

17 In welcher Stadt war die Junioren-Uni?

18 An welchem Wochentag war immer die Junioren-Uni?

19 Was kann man in der Mensa manchmal essen?

20 Wie lange haben die Jugendlichen den Professoren zugehört?

Schreibe jetzt deine Lösungen 1 bis 20 auf den **Antwortbogen**.

7. Einstufungstest auf dem Niveau (B1)

Leseverstehen

Leseverstehen Teil 1: Kurztex-te

Lesen Sie zuerst die 10 Überschriften (a – j). Lesen Sie dann die 5 Kurztex-te (Nr. 1 – Nr. 5) und entscheiden Sie: Welcher Kurztex-t passt am besten zu welcher Überschrift? Sie dürfen jeden Kurztex-t und jede Überschrift nur einmal verwenden. (Nur den Kurztex-t aus dem Beispiel dürfen Sie noch einmal verwenden.) Sie haben ca. 20 Minuten Zeit.

Beispiel: Reisebranche: Wachstum dank Senioren

Lösung: Die Überschrift passt zu Kurztex-t 3.

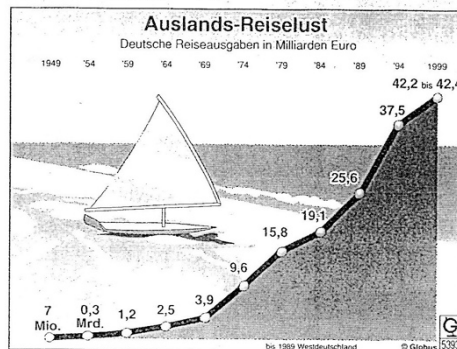
1 Mobiltelefone sind im Moment der Renner. So wie früher Taschenrechner und Walkmen bleiben heute Handys im Zug liegen. Liegen gebliebene Handys werden in die Fundstelle gebracht. Wenn sie drei Monate lang niemand dort abholt, werden sie eben versteigert. So wie auch diese Woche wieder im Südbahnhof.

2 Der Abend ist gerettet. Mit dem Guten-Abend-Ticket der Bahn fahren Sie sensationell günstig – von 19 Uhr abends bis 2 Uhr morgens (Abfahrts-/Ankunftszeit). Umsteigen, sooft Sie wollen. Kilometer, so viel Sie schaffen. Quer durch Deutschland. 1. oder 2. Klasse. Das Ticket gilt für die Hin- und, wenn Sie es schaffen, auch für die Rückfahrt. An allen Tagen, ausgenommen nur am Osterwochenende und an den Weihnachtsfeiertagen wegen des starken Feiertagsverkehrs.

4 Da vor allem Zugrei-sende und Pendler immer häufiger wegen Belästigung durch Mobiltelefone klagen, will die dänische staatliche Bahngesellschaft DSB zur Tat schreiten. Nach der Einrichtung von handyfreien „Ruheabteilen“ in Fernzügen seit dem 1. März sollen die Handy-Nutzer jetzt durch überall sichtbare Schilder zu Rücksicht auf ihr genervtes Publikum ermahnt und möglicher-weise auf ganz spezielle Zug-waggons verwiesen werden.

3 Deutschlands Senioren werden immer mehr zu wichtigen Kunden der Reisebranche. Bis zum Jahr 2000, so die Hotel- und Gaststättenzeitung, werde jeder vierte Bundesbürger das 60. Lebensjahr überschreiten, was diese Altersgruppe zum größten Wachstumsmarkt für die Reisebranche mache. Senioren unternehmen bereits jetzt pro Jahr 16 Millionen Urlaubsreisen von über 5 Tagen. Hinzu kommen neun Millionen Kurzreisen. Ihren Urlaub lassen sich die Senioren durchschnittlich 750 Euro kosten. (...)

5 42 Milliarden Euro Reiseausgaben
Moderne Verkehrsmittel und unkomplizierte Grenzformalitäten – in den letzten 50 Jahren ist der internationale Verkehr einfacher geworden. Urlaubs- und Geschäftsreisen sind längst keine Ausnahmen mehr.



- a) Senioren-Reisen für höchstens 750,- EUR
- b) Immer mehr Deutsche verbringen ihren Urlaub im Ausland
- c) Einzigartig: Abends schnell und billig durch Deutschland
- d) Dänemark: Spezielle Zugabteile für Handybenutzer
- e) Fahren Sie mit dem Guten-Abend-Ticket an Weihnachten zu Ihren Lieben
- f) Geschäftsreisen ins Ausland sind die Ausnahme
- g) Der Hit unserer Versteigerung: Vergessene Handys
- h) Dänemark: Handymfreie Zonen gefordert
- i) Reiselustige Senioren – die Kunden der Zukunft
- j) Taschenrechner, Walkmen und Handys nur heute als Sonderangebot

Lösungen: Kurztext 1 Überschrift: _____
Kurztext 2 Überschrift: _____
Kurztext 3 Überschrift: _____
Kurztext 4 Überschrift: _____
Kurztext 5 Überschrift: _____



Lesen Sie den Zeitungsartikel „Telearbeit“. Lösen Sie die Aufgaben Nr. 1 – 5. Kreuzen Sie die richtige Antwort an: a, b oder c.

Achtung: Die Reihenfolge der einzelnen Aufgaben folgt nicht immer der Reihenfolge des Zeitungsartikels.

Telearbeit

Die neue Arbeitsstelle: vom Schreibtisch zu Hause aus

Telearbeit –
Chefs und Berufstätige
profitieren vom Trend



- 1 Die Idee klingt viel versprechend; ab sofort zu Hause arbeiten zu können, nicht mehr täglich in die Firma fahren zu müssen, sich die langen Anfahrtswege oder Staus zur Rush-hour zu ersparen. Statt dessen die Chance haben, bei freier Zeiteinteilung arbeiten zu können, wann und wie lange man will, und so letztlich über mehr Privatleben zu verfügen.
- 5 Seit einigen Jahren ist Telearbeit im Trend, ein wiederholt diskutiertes Thema in allen Medien und im Arbeitsleben. Anfangs hat diese Arbeitsform vor allem für Unternehmen der Computerindustrie eine gute Alternative zum üblichen Büroalltag. Inzwischen kann man in Deutschland bereits 135 000 Betriebe zählen, die ihren Angestellten oder Mitarbeitern eine Tätigkeit vom Computer zu Hause aus möglich machen. Dieses Ergebnis einer Studie des Fraunhofer-Instituts schafft zudem das Vorurteil aus der Welt, dass Telearbeit unqualifizierte Heimarbeit sei. In dieser Untersuchung wurde festgestellt, dass entgegen allen Erwartungen das Bildungsniveau der Telearbeiter überdurchschnittlich hoch sei. Auch das Vorurteil, Telearbeit sei „Frauenbeschäftigung“ lässt sich schnell entkräften: Denn 59 Prozent derer, die diese Arbeitsform gewählt haben, sind Männer. Gute Erfahrungen mit Telearbeit machte z. B. die deutsche Telekom: 160 Mitarbeiter testeten zweieinhalb Jahre lang das neue Arbeitsangebot. Drei Viertel sagten, dass sie zu Hause viel produktiver seien als im Büro.

In Deutschland sind die beiden folgenden Modelle der Telearbeit im Vormarsch: Die „heimbasierte“ Telearbeit findet nur von zu Hause statt. Dem Beschäftigten steht in der Firma kein Arbeitsplatz zur Verfügung, die Verbindung zum Unternehmen läuft allein über die Computervernetzung und das Telefon. Am weitesten verbreitet ist zur Zeit in Deutschland die zweite Variante, die „alternierende“ Telearbeit: Fest angestellte Mitarbeiter arbeiten meistens daheim, sind nur noch an ein oder zwei Tagen im Büro an ihrem Schreibtisch. Da sie nur an bestimmten Wochentagen im Betrieb anwesend sein müssen, teilen sie sich ihr Büro mit anderen Mitarbeitern, die ebenfalls nur selten da sind.

Melanie Haag (29, mit einer Tochter) arbeitet für ein Unternehmen zu Hause am Computer und musste feststellen, dass schon eine gehörige Menge Selbstdisziplin nötig sei, den Tag zu Hause genauso konsequent einzuteilen wie im Büro. Am Abend müsse man oft all die Aufgaben erledigen, die während des Tages liegen geblieben sind, weil wieder mal das Privatleben dazwischenkam. Trotzdem findet sie: „Telearbeit ist eine tolle Sache. Endlich eine Möglichkeit, Job und Familie unter einen Hut zu bringen.“ Diese Denkweise hat Zukunft: Immerhin 225 000 Unternehmen wollen in den nächsten Jahren Telearbeit einführen.

Beispiel: Telearbeit

- a) ist ein anderes Wort für „Lernen mit dem Computer“.
 b) bedeutet, für eine Firma zu Hause zu arbeiten.
 c) beschreibt die Arbeitsweise aller künftigen Chefs und Beauftragten.

Lösung: b)

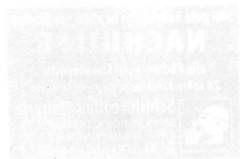
Aufgaben:

- Telearbeit bedeutet,
 - das die Zeit fürs Privatleben zu kurz kommt.
 - die Arbeitszeit pro Tag verkürzt sich.
 - jeder entscheidet selbst über seine Arbeits- und Freizeit.
- Bei der deutschen Telekom
 - sagen 34 von 160 Mitarbeitern, dass sie von Telearbeit begeistert sind.
 - sagt die Hälfte der Mitarbeiter, dass sie im Büro besser arbeiten könnten.
 - sagt die Mehrheit der Mitarbeiter, dass sie zu Hause mehr leisten.
- Die Untersuchung des Fraunhofer-Instituts hat gezeigt,
 - dass Telearbeiter ein ausgezeichnetes Bildungsniveau haben.
 - dass Telearbeiter eine geringere Bildung haben.
 - dass Telearbeiter kaum ausreichendes Wissen besitzen.
- Telearbeit bietet die Möglichkeit,
 - dass man zwischen Familie und Job wählt.
 - sich um Job und Familie gleichzeitig zu kümmern.
 - einen gut bezahlten Job trotz Familie zu finden.
- Telearbeit gehört die Zukunft, denn
 - viele Unternehmen denken daran, Telearbeit einzuführen.
 - 225 000 Unternehmen haben sich bereits dafür entschieden.
 - im Jahr 2000 wird sie in ganz Deutschland eingeführt.

Lesen Sie zuerst die 10 Situationen und dann die 12 Anzeigen. Welche Anzeige passt zu welcher Situation? Sie können jede Anzeige nur einmal verwenden. (Die Anzeige aus dem Beispiel können Sie noch einmal verwenden.) Es ist auch möglich, dass es keine passende Anzeige gibt. In diesem Fall schreiben Sie „0“.

- Beispiele:**
- | | |
|---|-----------------------------------|
| 01 Sie wollen nach Kalifornien fliegen und dort auch gleich eine Unterkunft reservieren lassen. | Anzeige: <input type="checkbox"/> |
| 02 Sie möchten im Urlaub einen Kurs machen, um italienisch kochen zu lernen. | Anzeige: <input type="checkbox"/> |

- | Situationen: | Anzeige: |
|--|--------------------------|
| 1. Eine Freundin von Ihnen will aus beruflichen Gründen Italienisch lernen. Sie möchte dabei aber auch das Land kennen lernen. | <input type="checkbox"/> |
| 2. Ihr Bruder ist Student und möchte seine Freundin abends zum Essen einladen. Da er nicht viel Geld hat, sollte es billig sein. | <input type="checkbox"/> |
| 3. Die Nachbarsfamilie würde gern Urlaub mit dem Zelt machen. Sie suchen für sie ein passendes Reisebüro. | <input type="checkbox"/> |
| 4. Ihr Sohn ist schlecht in Englisch. Sie wollen, dass jemand zu Ihnen nach Hause kommt und mit Ihrem Sohn Englisch lernt. | <input type="checkbox"/> |
| 5. Ihr größter Traum ist eine Reise auf einem Kreuzfahrtschiff. Sie suchen ein Reisebüro, das Ihnen weiterhelfen kann. | <input type="checkbox"/> |
| 6. Sie sind neu in der Stadt und haben gerade erst zu studieren begonnen. Sie suchen ein Lokal, in dem sich vor allem Studenten treffen. | <input type="checkbox"/> |
| 7. Sie würden gerne einmal mit dem Fahrrad Urlaub machen. Dafür suchen Sie ein passendes Reisebüro. | <input type="checkbox"/> |
| 8. Ein Freund möchte Sie sonntags zum Frühstück in ein Lokal einladen. Geben Sie ihm einen Tipp. | <input type="checkbox"/> |
| 9. Einige Freunde sind überraschend abends zu Besuch gekommen. Sie haben keine Zeit zum Kochen und wollen deshalb Essen bringen lassen. | <input type="checkbox"/> |
| 10. Sie möchten durch Deutschland wandern und möchten sich dafür Landkarten verschiedener Regionen besorgen. | <input type="checkbox"/> |



Leseverstehen

Indisches
Spezialitäten-Restaurant
Maharadscha
Heimservice

Blütenburgstraße 15
Täglich von:
11.30 Uhr - 14.30 Uhr
17.30 Uhr - 23.30 Uhr

☎ 18 56 03

VIVA LA CITA
Café · Cocktailbar · Restaurant

Mittagsmenüs
Mo-Fr, 11-16 Uhr
Frühstücksbrunch
für nur EUR 6,50
Sa+So, 9-15 Uhr

Hohenzollernstraße 12 · 80801 München
Tel. 34 76 13

jeden Montag · 21.00
**„Besser trinken
und feiern“**
Der Montags Studentclub

Jedes Getränk 0,50
Longdrinks 1,50
Eintritt:
Damen 5,-
Herren 7,-

Beste Musik
aus den
letzten drei
Jahrzehnten
Disco, Den L. &
Mr. Happy Shake

KUNSTPARK OST

Italienisch lernen
Toscana
in einem Schloß am Meer

Arci Pasolini
Schloßstrasse 55 Tel: +49 (69) 77 99 67
D-60486 Frankfurt/Main Fax: +49 (69) 70 71 60 9

WIRTSCHAUS · BÜHNE

Prinzregent-Garten

Täglich von 10.00 Uhr - 00.00 Uhr

Hit der Woche:
Wenn ihr zu zweit seid und unser Gericht
der Woche bestellt, muß nur einer bezahlen!

Benediktinerstraße 35/Ecke Weinbergstraße
81241 München-Pasing · Telefon 089/820 27 69

Studio M. Gröger ✨

- * Nachhilfe in allen Fächern
- * FERIENKURSE
- * Hausaufgabenbetreuung
- * Vorbereitung auf sämtl. Prüfungen

80333 München, Karlstr. 36 Pgb.
☎ 55 33 04 Fax: 55 40 09

8. Leistungstest auf dem Niveau (B1)

2

LESEVERSTEHEN: Teil 1

Arbeitszeit: etwa 20 Minuten

Lesen Sie zuerst die 5 Texte (Nr. 1–5). Lesen Sie dann die 10 Überschriften (A–J) und entscheiden Sie, welcher Text am besten zu welcher Überschrift passt. Sie dürfen jeden Text und jede Überschrift nur einmal verwenden. (Nur den Text aus dem Beispiel dürfen Sie noch einmal verwenden.)

BEISPIEL: (0) Nur wenige amerikanische Studenten an deutschen Universitäten
LÖSUNG: Die Überschrift passt zu Text 1.

1.

Die Zahl ausländischer Studenten an deutschen Hochschulen hat deutlich zugenommen. Sie hat sich von 35000 Studienanfängern im Jahr 1993 auf 63500 im Jahr 2001 erhöht. Nach

Mitteilung der Kultusministerkonferenz gab es im Jahr 2001 insgesamt 206100 ausländische Studierende, davon waren 62 Prozent aus Europa, 23 Prozent aus Asien, zehn Prozent aus Afrika und fünf Prozent aus Amerika.



2.

Heute fangen viele Menschen erst im höheren Alter so richtig an, ihre Freizeit zu genießen. 70-Jährige, die Sport treiben, abends ausgehen oder Kreuzfahrten machen, sind inzwischen keine Seltenheit mehr. Experten bestätigen den Trend zur Jugendlichkeit bei der älteren Generation. „Auf Enkelkinder aufpassen ist für die

meisten Großeltern längst nicht mehr die allerwichtigste Beschäftigung“, sagt die Journalistin Ella Weitz, die an einem Buch mit dem Titel „Glückliche Großeltern“ arbeitet.



3.

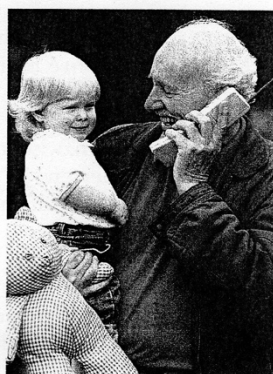
Von den Personen, die in den 50er-Jahren geboren wurden, waren im Alter von 30 Jahren bereits 70 Prozent mindestens einmal verheiratet, bei den 1960ern sind es nur noch 44 Prozent. In den deutschen Großstädten gibt es mehr 30-jährige allein Stehende als Verheiratete. Das hat eine Studie der Mannheimer Universität ergeben. Die klassische Ehe hat in der modernen Welt ihre Stellung als wichtigste Lebensform verloren. Immer mehr ziehen das Single-Dasein oder eine Ehe ohne Trauschein vor.

4.

Das Studentenleben ist manchmal lustig, aber vor allem teuer! Wer Ende 2002 die Universität abschloss, hatte für Miete, Ernährung, Kleidung, Bücher, Fahrgeld und Freizeit im Durchschnitt 55000 Euro ausgegeben. Am meisten Geld von den Eltern benötigen Philosophiestudenten (etwa 62800 Euro), weil sie überdurchschnittlich lange studieren. Die Juristen sind da etwas schneller und billiger. Sie kommen mit etwa 49000 Euro aus.



5.



Für guten Rat bei schwierigen Fragen zum Umgang mit Kindern sind nicht nur Eltern, sondern auch Großeltern dankbar. Der Ratgeber „Hilfe, wir werden Großeltern“ behandelt ausführlich alle Aspekte des Großeltern-Seins und den Umgang mit Enkelkindern. Erhältlich im Buchhandel.

- A Die meisten Europäer studieren in Deutschland
- B So viel kostet ein Studium
- C Oma und Opa sind aktiv
- D Hohe Studiengebühren für Philosophen
- E Die meisten Deutschen sind allein stehend
- F Deutschland: beliebter Studienort
- G Keine Zeit für Enkelkinder
- H Entwicklung zu neuen Lebensformen
- I Eltern brauchen Hilfe
- J Buchtipp für Großeltern

Lösungen:

Text 1	Überschrift:
Text 2	Überschrift:
Text 3	Überschrift:
Text 4	Überschrift:
Text 5	Überschrift:

Arbeitszeit: etwa 35 Minuten

Lesen Sie zuerst den Text „Unser Pausenladen läuft gut!“ und lösen Sie dann die fünf Aufgaben zum Text.

Unser Pausenladen läuft gut!

Sechstklässlerinnen und Sechstklässler vom Schulhaus Feldli in St. Gallen bieten in ihrem Pausenkiosk eine gesunde Zwischenverpflegung an.

- 1 Larissa, Maria, Saskia und Marcel belegen Brötchen mit Fleisch, Käse oder Gurkenscheiben. Sie schneiden das dunkle Brot in Stücke und waschen die Äpfel. Milch und Apfelsaft vervollständigen das heutige Angebot im Pausenkiosk. Gesund soll es sein und deshalb wenig Fett und Zucker enthalten - außerdem soll es frisch sein - und zur Jahreszeit passen. Äpfel im Herbst, Orangen im Winter. „Wir möchten Vorbilder sein und zeigen, dass man auch ohne Chips und Schokolade gut isst“, sagt Adriano. Diejenigen, die für das Kioskangebot verantwortlich sind, kommen schon um halb acht zur Schule. Bis acht muss alles fertig sein. Dann beginnt der Unterricht. Vor der großen Pause stellen Adriano und Lirije die Esswaren und Getränke auf den Tisch, der hinter dem Fenster zum Pausenhof montiert ist, und mit dem Läuten zur Pause öffnen sie das Fenster. Sofort sind sie von hungrigen Kindern umgeben. Die Sandwichs zu einem Franken* fünfzig sind besonders schnell weg. Inzwischen wird in der Küche bereits weggeräumt und sauber gemacht. Nach der Pause sind alle wieder im Schulzimmer. Am Nachmittag verkaufen sie Brot und Getränke und notieren, was sie für den nächsten Tag brauchen. Brot bestellt Larissa telefonisch beim Bäcker. Daniel erledigt die anderen Einkäufe nach der Schule. Er bezahlt mit seinem eigenen Geld, das er freitags von Dominique, die für die Kasse verantwortlich ist, wieder zurückbekommt.
- 35 Klassenlehrer Bruno Broder hat ein Auge auf den Pausenkiosk, lässt aber seine Schülerinnen und Schüler selbst die Verantwortung für ihr Unternehmen tragen. Das gefällt ihnen. Jede Woche ist ein anderes Team aus der Klasse an der Arbeit. Am Freitag gibt es eine Sitzung im Klassenzimmer, geleitet von einer Schülerin oder einem Schüler. Die vergangene Woche wird besprochen und das Angebot für die folgende festgelegt. Im Monat kosten Brot, Früchte, Zutaten und Getränke etwa 300 Franken. Nach einem halben Jahr Schulkiosk liegen rund tausend Franken Gewinn in der Klassenkasse.
- 50 „Wir kaufen günstig ein und berechnen die Verkaufspreise so, dass die Kinder und auch wir etwas davon haben“, sagen die Kiosk-Profis. Schwierig ist die Mengenberechnung. „Anfangs hatten wir zu viele Sachen. Jetzt haben wir das Angebot vereinfacht.“ Die Kiosk-Verantwortlichen testen auch Neues und bieten manchmal Überraschungen an. Bald muss diese Klasse den Kiosk der anderen sechsten Klasse übergeben. Alle sind sich einig: „Auch wenn es viel zu tun gibt, der Kiosk macht Spaß. Und mit dem Geld, das wir verdient haben, leisten wir uns etwas, einen Ausflug zum Beispiel.“

*1 Schweizer Franken = 0,63 Euro

Beispiel: Mit dem verdienten Geld wollen die Schüler

- A) gesündere Lebensmittel kaufen.
- B) einen Ausflug machen.
- C) sich selbst etwas kaufen.

LÖSUNG: B)

6. Im Pausenladen der Feldli-Schule in St. Gallen kann man

- A) selbst belegte Brötchen machen.
- B) etwas Gesundes zum Essen und Trinken kaufen.
- C) Pausensnacks wie Chips und Schokolade haben.

7. Wer für den Pausenladen arbeitet,

- A) muss nach der Schule länger dableiben.
- B) hat keine Freizeit mehr.
- C) muss morgens eine halbe Stunde früher kommen.

8. Die Arbeit im Pausenladen ist bei den Schülern beliebt, weil

- A) sie alles selbst entscheiden können.
- B) ihnen ihr Klassenlehrer hilft.
- C) sie immer gesunde Sachen essen können.

9. Das Verkaufsteam will möglichst billig an die Schüler verkaufen,

- A) aber es soll auch einen Gewinn für den Pausenladen geben.
- B) denn es will viel Geld verdienen.
- C) weil die Schüler nicht viel Geld haben.

10. In ihren Freitagssitzungen sprechen die Kiosk-Verantwortlichen

- A) über die Fehler der vergangenen Woche.
- B) darüber, wer die Sitzung leiten soll.
- C) über die Planung der nächsten Woche.

Arbeitszeit: etwa 15 Minuten

Lesen Sie zuerst die 10 Situationen (Nr. 11–20) und dann die 12 Anzeigen (A-L). Welche Anzeige passt zu welcher Situation? Sie können jede Anzeige nur einmal verwenden. (Die Anzeige aus dem Beispiel können Sie noch einmal verwenden.) Es ist auch möglich, dass es keine passende Anzeige gibt. In diesem Fall schreiben Sie 0.

Beispiele: 01 Ihre Freundin hat viel Stress. Sie möchten ihr etwas schenken, was ihr hilft sich zu entspannen.
Anzeige: L
 02 Ihr Kollege ist Musiklehrer und möchte privat Musikunterricht geben.
Anzeige: 0

Situationen:

11. Sie möchten sich mit einem Geschäftspartner am Vormittag zum Kaffee treffen.
12. Sie fahren am Wochenende mit Ihrer Familie zu einer Hochzeit nach Wien und suchen eine preiswerte Pension.
13. Sie wollen am Samstag mit Ihren Eltern in ein Restaurant gehen, wo Songs aus deren Jugendzeit gespielt werden.
14. Ihr Neffe ist Musikfan und hat nicht genug Geld, um sich seine Lieblings-CDs zu kaufen.
15. Die Tochter der Nachbarin spielt Gitarre in einer Mädchenband und träumt davon, berühmt zu werden.
16. Ihr Nachbar will, wenn er älter wird, von seiner Familie unabhängig sein und sucht nach einer entsprechenden Wohnmöglichkeit.
17. Sie möchten schon jetzt Ihren Sommerurlaub planen und suchen Informationen.
18. Sie suchen ein Ferienhaus in schöner Umgebung, wo Sie in Ruhe Ihren nächsten Sommerurlaub verbringen können.
19. Ihre Freunde suchen ein Restaurant, wo sie vegetarisch essen können.
20. Ihr österreichischer Freund möchte am Wochenende verreisen. Er hat noch nichts reserviert.

Aus dem Web
Am 12. Juni ist Download Day

GRATIS-HITS

Wer sich unter
www.digitaldownloadday.de
anmeldet, kann bis zu 30
Songs kostenlos downloaden.
150.000 Hits im Angebot!!!

B Al Caminetto



bittet zu italienischer Gastlichkeit.
Schon ab 8.00 Uhr Cappuccino
und Süßigkeiten, leckerer
Mittagstisch und ein großes
Angebot an Köstlichkeiten am Abend.

Dazu bester italienischer Wein.

Tägl. 8-24 Uhr Hauptstraße 4, Wien

**C Twistars sucht
junge Musikerinnen**

zwischen 12 und 27, die
professionelle Musik machen
wollen (CDs, Live-Auftritte).
Alle Musikrichtungen: Rock, Pop,
Jazz oder Elektronik
Bewerbungen bis 15. September.
twistars@missmusik.de

**Sportland Österreich –
aktiver Heimaturlaub**



Nordic Walking, Laufen, Biken oder
Golfen: die besten Sommer-Adressen
– Veranstaltungen, Hotels, Pensionen
– im Reise-Extra von „News“

**E Genießen Sie Ihren
Lebensabend!**

Appartements von 32 bis 96 Quadratmeter ab 1424
Euro monatlich

- Mittagessen inklusive
- Keine Nebenkosten
- Schwimmbad
- Internet- und Computerraum
- Medizinische Badeabteilung
- Ärztliche Betreuung

SENIORENRESIDENZ

„Waldidyll“, Bad Kissingen

Tel. Auskunft:

0971/70505



**F KONZERTCAFE
WEISSENBERG**

Königter Ring 35, t.ö.g.l. ab
14.00 Uhr.
PIANIST: MI, FR 19.30-
22.00 UHR
SA 17.00-22.00 UHR, SO
17.00-19.00 UHR

G „Back to the Fifties“

im klassischen
US-Diner Restaurant mit
originellen Speisen und Drinks.
**Original Jukebox mit Hits
von gestern.**
MC Flopp,
Sonntag bis Freitag 12.00-24.00,
Samstag 13.00-2.00 Uhr.
Blumauer Gasse 3, Wien

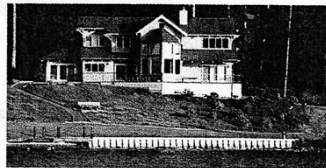
H Banyan



– das neue Asiq-Restaurant.
Speisen, die wie Fleisch
schmecken. China-
Schnitzel, „Rindersteak“
und „Knusprige Ente“,
garantiert alles ohne
Fleisch.

Markthalle, 1090 Wien

I Wohnerlebnis



– Eigenheim in Traumlage am Salmsee.
Noch einige Massivblockhäuser zum Kauf, 43
Quadratmeter, inkl. Kü, Du, Bad. In traumhafter
Lage. Attraktive Freizeitangebote.
Einzigartiges Feriendomizil.
Preis: 40.000 Euro Info : 0664/313 24 40



Aktive Vorsorge für Ihre
Familie und Ihren
Lebensstandard im Alter!
Sorgen Sie jetzt für Ihre
Pension vor! Ihr
Ansprechpartner:
**WIENER
STÄDTISCHE
VERSICHERUNG**
www.wienerstaetische.at

K Last-Minute-Austria

Städtetrips – Wellness – Berge
3 Tage – 4 Sterne-Hotel
Kurzurlaub in Österreich. Ab Euro 99,-
Jetzt online buchen!

www.kma.at



Musical Healing
Sanfte Klänge aus Flöte,
Piano und Gitarre sind
genau das Richtige für
Körper und Seele.
Kompositionen
erfolgreicher Künstler.
CD, ca. 55 Minuten,
16,50 Euro

9. Die Levene -Tests Ergebnisse

Levene Test zum Einstellungsvortest der Gruppen

```
leveneTest(data$Vortest,as.factor(data$Gruppe))
Levene's Test for Homogeneity of Variance (center = median)
  Df F value Pr(>F)
group 1  0.9043 0.3471
  42
```

Levene Test zum Leistungsvortest der Gruppen

```
> leveneTest(data$Leistungsvortest,as.factor(data$Gruppe))
Levene's Test for Homogeneity of Variance (center = median)

Df F value Pr(>F)
group 1  0.3999 0.5306
  42
```

Levene Test zum Niveau B1 der Gruppen

```
> leveneTest(data$B,as.factor(data$Gruppe))
Levene's Test for Homogeneity of Variance (center = median)
  Df F value Pr(>F)
group 1  0.372 0.5452
  42
```

Levene Test zum Niveau A2 der Gruppen

```
leveneTest(data$A,as.factor(data$Gruppe))
Levene's Test for Homogeneity of Variance (center = median)
  Df F value Pr(>F)
group 1  2.4431 0.1255
  42
```

10. Detaillierte Anova- Ergebnissen

ANOVA zu Leistungstestscoren

	Effect	DFn	DFd	SSn	SSd	F	p	p<.05
1	Gruppe	1	42	1037.1212	19714.394	2.209507	1.446314e-01	
2	Zeit	1	42	5728.4091	4779.545	50.338088	1.063692e-08	*
3	Gruppe:Zeit	1	42	192.0455	4779.545	1.687589	2.010056e-01	
	ges							
1				0.040621940				
2				0.189542156				
3				0.007779534				

Call:

```
aov(formula = formula(aov_formula), data = data)
```

Grand Mean: 57.72727

Stratum 1: Nummer

Terms:

	Gruppe	Residuals
Sum of Squares	1037.121	19714.394
Deg. of Freedom	1	42

Residual standard error: 21.66542

1 out of 2 effects not estimable

Estimated effects are balanced

Stratum 2: Nummer:Zeit

Terms:

	Zeit	Gruppe:Zeit	Residuals
Sum of Squares	5728.409	192.045	4779.545
Deg. of Freedom	1	1	42

Residual standard error: 10.66765

Estimated effects may be unbalanced

Stratum 3: Within

Terms:

	Residuals
Sum of Squares	3166.667
Deg. of Freedom	44

Residual standard error: 8.483496

ANOVA für Leistungstestscores

	Effect	DFn	DFd	SSn	SSd	F	p	p<.05
1	Gruppe	1	42	9.556818	4077.841	0.09843110	0.7552735	
2	Zeit	1	42	15.556818	1909.841	0.34211560	0.5617399	
3	Gruppe:Zeit	1	42	4.102273	1909.841	0.09021456	0.7653863	

ges

1	0.0015935364
2	0.0025914043
3	0.0006846496

\$aov

Call:

aov(formula = formula(aov_formula), data = data)

Grand Mean: 62.96591

Stratum 1: Nummer

Terms:

	Gruppe	Residuals
Sum of Squares	9.557	4077.841
Deg. of Freedom	1	42

Residual standard error: 9.853499

1 out of 2 effects not estimable

Estimated effects are balanced

Stratum 2: Nummer:Zeit

Terms:

	Zeit	Gruppe:Zeit	Residuals
Sum of Squares	15.5568	4.1023	1909.8409
Deg. of Freedom	1	1	42

Residual standard error: 6.743323

11. Detaillierte LSM-Ergebnissen

Simple Effect Comparisons of time*Grup Least Squares Means By time										
Effect Level	Grup	Grup	Estimate	Standard Error	DF	t Value	Pr > t	Alpha	Lower	Upper
time 1	Experiment	Kontroll	3.6364	4.4597	84	0.82	0.4172	0.05	-5.2322	12.5049
time 2	Experiment	Kontroll	3.6364	4.4597	84	0.82	0.4172	0.05	-5.2322	12.5049
time 3	Experiment	Kontroll	9.5455	4.4597	84	2.14	0.0352	0.05	0.6769	18.4140
Analysis Variable : puan puan										
time	Grup	N Obs	N	Mean	Std Dev	Median	Lower Quartile		Upper Quartile	
1	Experiment	22	22	51.82	12.96	52.50	40.00			60.00
	Kontroll	22	22	48.18	16.80	50.00	35.00			55.00
2	Experiment	22	22	58.86	16.47	55.00	50.00			70.00
	Kontroll	22	22	55.23	14.27	55.00	45.00			60.00
3	Experiment	22	22	70.91	13.42	70.00	65.00			80.00
	Kontroll	22	22	61.36	14.41	65.00	45.00			70.00

 KONYA	T.C. NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü	 NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
--	---	---

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı:	Ayşe Arslan Çavuşoğlu	İmza:	
Doğum Yeri:	Çumra		
Doğum Tarihi:	24.01.1985		
Medeni Durumu:	Evli		

Öğrenim Durumu

Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl
İlköğretim	Hürriyet İlk Okulu		Konya	1991-1996
Ortaöğretim	Hürriyet İlköğretim Okulu			1997-2000
Lise	Muhittin Güzelkılınç Yabancı Dil Ağırlıklı Lisesi	Yabancı Dil Programı		2000-2004
Lisans	Selçuk Üniversitesi			2004-2009
Yüksek Lisans	Necmettin Erbakan Üniversitesi			2009-2013
Becerileri:				
İlgi Alanları:	Yabancı Dil Eğitimi			
İş Deneyimi:	Necmettin Erbakan Üniversitesi Araştırma Görevlisi			
Aldığı Ödüller:				
Hakkımda bilgi almak için önerebileceğim şahıslar:				
Tel:				
Adres				