

Leseverstehen im DaF-Unterricht: Eine qualitative Analyse von Ergänzungsaufgaben im Lehrwerk #Deutsch 5

Lovrić, Antonio

Master's thesis / Diplomski rad

2022

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:330635>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-09-18**



FILOZOFSKI FAKULTET
SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

Repository / Repozitorij:

[FFOS-repository - Repository of the Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek](#)



Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku
Filozofski fakultet Osijek
Jednopredmetni diplomski studij njemačkog jezika i književnosti
nastavničkog usmjerenja

Antonio Lovrić

**Čitanje s razumijevanjem u nastavi njemačkog jezika:
kvalitativna analiza zadataka dopunjavanja u udžbeniku
*#Deutsch 5***

Diplomski rad

Mentorica: Prof. Dr.sc. Vesna Bagarić Medve

Osijek, 2022

Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku
Filozofski fakultet Osijek
Odsjek za njemački jezik i književnost
Jednopedmetni diplomski studij njemačkog jezika i književnosti
nastavničkog usmjerenja

Antonio Lovrić

**Čitanje s razumijevanjem u nastavi njemačkog jezika:
kvalitativna analiza zadataka dopunjavanja u udžbeniku
*#Deutsch 5***

Diplomski rad

Humanističke znanosti, filologija, germanistika

Mentorica: Prof. Dr. sc. Vesna Bagarić Medve

Osijek, 2022

J.-J.-Strossmayer Universität in Osijek
Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften Osijek
Diplomstudium der deutschen Sprache und Literatur – Lehramt
(Ein-Fach-Studium)

Antonio Lovrić

**Leseverstehen im DaF-Unterricht: eine Qualitative
Analyse von Ergänzungsaufgaben im Lehrwerk**

#Deutsch 5

Diplomarbeit

Mentorin: Prof. Dr. sc. Vesna Bagarić Medve

Osijek, 2022

J.-J.-Strossmayer Universität in Osijek
Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften Osijek
Abteilung für deutsche Sprache und Literatur
Diplomstudium der deutschen Sprache und Literatur – Lehramt
(Ein-Fach-Studium)

Antonio Lovrić

**Leseverstehen im DaF-Unterricht: eine Qualitative
Analyse von Ergänzungsaufgaben im Lehrwerk
*#Deutsch 5***

Diplomarbeit

Geisteswissenschaften, Philologie, Germanistik

Mentorin: Prof. Dr. sc. Vesna Bagarić Medve

Osijek, 2022

**Izjava o akademskoj čestitosti i
suglasnosti za javno objavljivanje**

IZJAVA

Izjavljujem s punom materijalnom i moralnom odgovornošću da sam ovaj rad samostalno napisao te da u njemu nema kopiranih ili prepisanih dijelova teksta tuđih radova, a da nisu označeni kao citati s navođenjem izvora odakle su preneseni.

Svojim vlastoručnim potpisom potvrđujem da sam suglasan da Filozofski fakultet Osijek trajno pohrani i javno objavi ovaj moj rad u internetskoj bazi završnih i diplomskih radova knjižnice Filozofskog fakulteta u Osijeku, knjižnice Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku i Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu.

U Osijeku, 20. kolovoza 2022.

Antonio Lovrić, 0122226788

Ime i prezime studenta, JMBAG

Zusammenfassung

Diese Diplomarbeit mit dem Thema „Leseverstehen im DaF-Unterricht: eine Qualitative Analyse von Ergänzungsaufgaben im Lehrwerk *#Deutsch 5* hat zum Ziel, die Ergänzungsaufgaben im genannten Lehrwerk in Bezug auf ihre Anzahl, Gestaltung, Funktion und Ziele zu analysieren.

Die Arbeit ist in zwei Teile gegliedert. Im ersten Teil der Arbeit, der ein Drittel der ganzen Arbeit auffasst, ist die theoretische Grundlage. In diesem Teil werden das Leseverstehen und Ergänzungsaufgaben näher betrachtet und erläutert. Im zweiten Teil wird die Analyse und ihre Ergebnisse präsentiert.

Aus den Ergebnissen der Analyse geht hervor, dass die Ergänzungsaufgaben der häufigste Aufgabentyp im Lehrwerk *#Deutsch 5* sind. Es wurden zwölf verschiedene Variationen der Ergänzungsaufgaben gefunden. Die Aufgaben sind so konzipiert, dass im Mittelpunkt fast immer die Grammatik oder das Vokabular stehen, was bedeutet, dass das Leseverstehen in diesen Aufgaben meistens die Funktion der Mittlerfertigkeit hat. Es wurde auch festgestellt, dass die Ergänzungsaufgaben nach dem Lesen am meisten vorkommen, denn nur zwei Beispiele der Ergänzungsaufgaben vor dem Lesen und kein Beispiel solcher Aufgaben während des Lesens gefunden wurde.

Schlüsselwörter: Leseverstehen, Ergänzungsaufgaben, Deutsch als Fremdsprache

Sadržaj

1. Einleitung	1
2. Lesen und Leseverstehen.....	2
2.1 Prozess des Leseverstehens	2
2.2 Leseverstehenstexte.....	4
2.3 Lesestile.....	5
2.4 Lese- und Verstehensstrategien.....	7
2.5. Lesen als Ziel- und Mittlerfertigkeit.....	8
2.6 Aufgaben zum Leseverstehen.....	9
2.6.1 Ergänzungsaufgaben	10
3 Analyse von Ergänzungsaufgaben im Lehrwerk <i>#Deutsch 5</i>	13
3.1 Ziel der Analyse und Hypothesen	13
3.2 Das Lehrwerk <i>#Deutsch 5</i>	133
3.3 Methode der Analyse.....	144
3.4 Durchführung der Analyse	155
3.5 Ergebnisse.....	16
3.6 Diskussion	2727
4 Schlusswort	29
Literaturverzeichnis.....	300
Sažetak.....	32

1. Einleitung

Das Lesen ist eine Fertigkeit, die sowohl für Kinder als auch für Erwachsene wichtig ist. Es hilft bei der Erweiterung des Wortschatzes und Verbesserung der Schreibfähigkeit. Das Lesen führt zur besseren Konzentration und ist gut für die emotionale Gesundheit. Daraus folgt, dass die Aufgaben, die Lesen als eine Fertigkeit fördern, sehr wichtig sind.

Das Thema der vorliegenden Arbeit sind Ergänzungsaufgaben zum Leseverstehen im Lehrwerk *#Deutsch 5*. Das Ziel der Arbeit ist die Ergänzungsaufgaben in Bezug auf ihre Anzahl, Gestaltung, Funktion und Ziele zu analysieren. In der Analyse werden folgende Fragen verfolgt:

- Wie oft kommen Ergänzungsaufgaben im Vergleich zu anderen Typen von Leseverstehensaufgaben im Lehrwerk *#Deutsch 5* vor?
- Welche Variationen von Ergänzungsaufgaben gibt es in diesem Lehrwerk?
- Sind die Ergänzungsaufgaben kontextualisiert oder nicht?
- Wird anhand der Ergänzungsaufgaben das Leseverstehen als Zielfertigkeit oder als Mittlerfertigkeit geübt?
- Werden die Ergänzungsaufgaben vor, während oder nach dem Lesen gelöst?

Am Anfang dieser Arbeit werden die theoretischen Grundlagen der unternommenen Analyse dargestellt. In diesem Teil werden das Leseverstehen als rezeptive Fertigkeit und die Ergänzungsaufgaben erläutert. Der Teil, in dem die Analyse und ihre Ergebnisse dargestellt werden, beginnt mit der Festlegung der Ziele der Analyse und Hypothesen. Danach wird beschrieben, wie die Analyse durchgeführt wurde. Die Ergebnisse der Analyse werden anhand von Tabellen und Abbildungen präsentiert. Ein wichtiger Teil der Arbeit wird der Diskussion gewidmet, in der die Ergebnisse der Analyse kommentiert werden und über die Vor- und Nachteile des Lehrwerks *#Deutsch 5* reflektiert wird. Am Ende dieser Arbeit kommt eine Schlussfolgerung.

2. Lesen und Leseverstehen

Nach dem Duden Wörterbuch ist die Fertigkeit eine „bei der Ausführung bestimmter Tätigkeiten erworbene Geschicklichkeit; Routine, Technik.“ Es ist auch mit den Wörtern wie „Kenntnisse“ und „Fähigkeit“ zu vergleichen.¹ Es gibt vier sprachliche Fertigkeiten, die jeder Fremdsprachenlernende beherrschen sollte. Das sind Lesen, Hören, Sprechen und Schreiben. Diese Fertigkeiten kann man in zwei Gruppen aufteilen: rezeptive und produktive Fertigkeiten. Während Lesen und Hören zu den rezeptiven Fertigkeiten gehören, sind Sprechen und Schreiben produktive Fertigkeiten. In diesem Kapitel werden das Lesen und Leseverstehen kurz besprochen.

2.1 Prozess des Leseverstehens

Nach Ehlers (2007: 287) ist Lesen „ein zeitlicher Vorgang, der von primären Wahrnehmungsprozessen über Worterkennung bis zu höheren Deutungsprozessen geht.“ Aus dieser Definition geht hervor, dass beim Lesen viele verschiedene Handlungen in kurzer Zeit ablaufen. Um lesen zu können, muss man zuerst alle Buchstaben kennen, die dann durch das Auge wahrgenommen und bis ins Gehirn geleitet werden. Ein solcher Prozess wird Wahrnehmungsprozess genannt. Mithilfe dieses Prozesses ist man in der Lage Wörter in einem Satz zu erkennen, was zu höheren Deutungsprozessen führt. Während dieses Prozesses muss sich der Lesende mit dem Lesetext auseinandersetzen. Deswegen wird Lesen als ein aktiver Prozess bezeichnet, in dem der Lesende sein eigenes Vorwissen und Verstehen einsetzt (vgl. Krumm 1990: 20).

Im Vergleich zum Hörverstehen kann das Leseverstehen nur bewusst erworben werden. Der Lernende muss diese Fertigkeit automatisieren, um einen Text besser verstehen und interpretieren zu können. Timm (2003: 229) erklärt, dass beim Leseverstehen eine Interaktion zwischen dem Leser und Text besteht, denn um einen Text verstehen zu können, müssen verschiedene Fragen beantwortet und wichtigste Aussagen ausgesucht werden. In dieser Interaktion beeinflusst der Leser selbst das Verständnis des Textes. Es ist auch wichtig zu erwähnen, dass der Leser sein eigenes Tempo beim Lesen bestimmt, was beim Hörverstehen nicht möglich ist. Tim (ebd.) hebt hervor, dass man ein bestimmtes Vokabular

¹ [Duden | Fertigkeit | Rechtschreibung, Bedeutung, Definition, Herkunft](#)

besitzen und die Regeln der Satzstellung kennen muss, um einen Lesetext verstehen zu können.

Die wichtigsten Ebenen des Leseprozesses sind: die visuelle Analyse (Buchstabenerkennung), die Worterkennung und das Erfassen von Wortbedeutungen, die Satzanalyse, die semantische Analyse und die Textanalyse sowie die Analyse bei der Verbindung zwischen Sätzen (vgl. Storch 1999:156). Diese vielen Ebenen weisen auf die Komplexität des Leseprozesses hin. Wolf (1990 zit. in Storch 1999) bezeichnet das Einordnen dieser Ebenen im Gehirn als absteigende Verarbeitung oder den „top-down“ Prozess und als aufsteigende Verarbeitung oder den „bottom-up“ Prozess. Der „top-down“ Prozess ist wissensgesteuert, während der „bottom-up“ Prozess datengesteuert ist. Unten wird Wolfs (1990) Skizze des Verstehensmodells dargestellt.

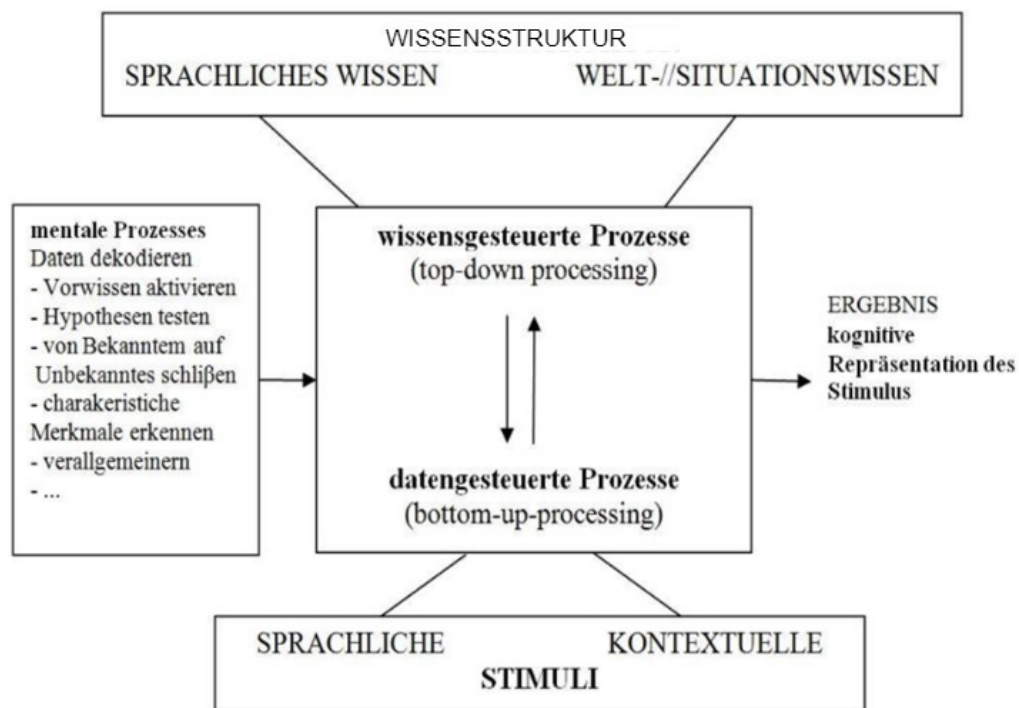


Abbildung 1: Verstehensmodell (nach Wolf 1990: 616 zit. in Storch 1999: 119)

In diesem Modell wurde gezeigt, wie zum Leseverstehen kommt. Es ist wichtig am Anfang des Prozesses schon das sprachliche Wissen und Weltwissen zu besitzen. Nachdem man die sprachlichen und kontextuellen Stimuli wahrnimmt, geschehen im Gehirn bestimmte mentale Prozesse wie folgende: Daten dekodieren, Vorwissen aktivieren, Merkmale erkennen und weitere. Mithilfe dieser Prozesse bekommen die gelesenen Informationen einen Sinn.

2.2 Leseverstehenstexte

Das Leseverstehen als eine rezeptive Fertigkeit ist ohne Texte nicht möglich. Es ist auch nicht egal, welche Texte dafür verwendet werden. Nach Godiš Tomáš (2016) sollen Textsorten den Lesekontexten oder Lesesituationen entsprechen.

Tabelle 1: Lesekontext und Textsorte (vgl. Godiš Tomáš 2016: 48)

Lesekontext (Lesesituation)	Textsorte
Verkehr	Fahrpläne, Fahrkarten, Bestätigungsschreiben, Infobriefe
Amt oder Behörde	Verschiedene Amtsschreiben (Antragsstellung, Kündigung, Bestätigungsschreiben, Steuererklärungsschreiben, offizielle Briefe, E-Mails)
Geschäfte	Anzeige, Verträge, Reklamationsschreiben, Infoblätter
Zeitungen und Bücher	Rezension, Kritik, Artikel, Berichte, Reportagen
Bewerbung	Lebenslauf, Motivationsbrief, Steckbrief
Literaturtexte	Gedichte, Erzählungen, Romane

Im Fremdsprachenunterricht sollten Texte ohne Kontext nicht präsentiert werden, sondern sie müssten immer von allgemeinem Interesse und hoher Relevanz für die Lernenden und noch dazu ihrem sprachlichen Niveau angemessen sein (vgl. Glaboniat 1998). Diese Hypothese besagt, dass wir nur solche Texte verstehen können, die ein wenig über dem jeweiligen Stand unserer erworbenen Kompetenz liegen.

Außerdem ist es für das Verstehen von Texten wichtig, dass sie authentisch sind. Nach Glaboniat (1998: 70) verbindet man mit dem Ausdruck „authentisch“ Begriffe wie „echt“ oder auch „real“, „aus dem Leben gegriffen“, ganz im Gegensatz zu „unecht“, „fabriziert“ und „gekünstelt“. Die authentischen Texte müssen nach diesen Voraussetzungen aufgrund der Geschichten und Geschehen aus dem realen Leben konstruiert werden. Aber man muss immer darauf achten, wie diese Texte präsentiert werden und ob sie dabei authentisch bleiben. Wenn der Text aus seiner zeitlichen und räumlichen Einbettung herausgerissen und konserviert in Klassenzimmer transportiert wird, besteht die Gefahr, dass er nicht ganz verständlich wird, denn so verliert er viele seiner Merkmale der Authentizität. Da Texte aber dem Lehrziel, dem Alter und sprachlichen und allgemeinen Wissen der Lernenden angepasst sein sollten, werden sie meistens gekürzt, zusammengeschnitten oder anders formuliert (vgl. Glaboniat: ebd.).

Was die Authentizität der Texte angeht, ist es auch sehr wichtig, wie die Texte übermittelt werden und welche Form des Mediums dafür verwendet wird. Edelhoff (1985: 27) deutet darauf hin, dass man „einen Dialog prinzipiell nur hören und sehen und allenfalls nur in Transkript nachlesen, jedoch nicht über das gedruckte Wort primär aufnehmen kann.“ Daraus ist es zu erfahren, dass der Text, aus dem Alltag und aus der Sprache entstanden ist und niemals auf die gleiche Weise in einer Form von Medium übermittelt und verstanden werden kann. Das bedeutet ferner, dass auch die Gestalt und Form der Texte ihrer Authentizität beitragen. Als Beispiel führt Glaboniat (1998:70) an, dass „im Bereich des Leseverstehens Kleinanzeigen, Zeitungsartikel, Kochrezepte durch ihr typisches optisches Erscheinungsbild schon auf den ersten Blick als solche erkennbar sind“. Die authentischen Texte entstehen in allen Bereichen, aber manche sind auch spezifisch für die Schule erstellt und sind in den Lehr- und Arbeitsbüchern zu finden. Am Ende kann man feststellen, dass die zwei Begriffe „Leseverstehen“ und „authentische Texte“ eng verbunden oder besser zu sagen, unzertrennlich sind.

2.3 Lesestile

Nach Bolton (1996: 22) sollte man beim Lesen verschiedene Lesestile einsetzen, um einen Text zu verstehen. Welche Lesestile man anwenden wird, hängt von der Art des Textes ab. Im vorangehenden Kapitel wurde erwähnt, dass es sogar zehn verschiedene Arten der Texte gibt, die zur Entwicklung des Leseverstehens geeignet sind. Um diese Textarten lesen zu können, verwendet man einen bestimmten Lesestil, z. B. globales Lesen, selektives Lesen und detailliertes Lesen. Diese Lesestile werden in den folgenden Abschnitten ausführlicher beschrieben.

Westhoff (1997: 100) behauptet, dass die Hauptrolle des globalen Lesens ist, möglichst schnell verschiedene Textinhalte zu erfassen, d. h. sich einen schnellen Überblick über Inhalt, Thema und Charaktere zu verschaffen. Bolton (1996: 22) hat auch gesagt, dass man beim Anwenden des globalen Lesestils den gesamten Text überfliegt, „um nur global zu erfassen, worum es sich handelt“. Diesbezüglich ist es sehr gut, den Lernenden eine oder mehrere Fragen vor dem Lesen zu stellen, damit sie sich nur auf das Wichtigste beim globalen Lesen fokussieren können. Beim globalen Lesen geht es also nicht darum, den ganzen Text detailliert zu verstehen und sich alle Infos aus dem Text merken. Da das genaue Verstehen des ganzen Textes nicht wichtig ist, wird das globale Lesen besonders im Fremdsprachenunterricht mit Anfängern gefördert (Westhoff 1997:101). Deswegen kann

man sagen, dass das globale Lesen eine der wichtigsten Lesestile ist. Es ist auch kein Problem, wenn die Anfänger sprachlich schwächer sind und einige Wörter nicht verstehen, weil sie alles, was sie brauchen, aus dem Kontext erfahren können. Deswegen ist dieser Lesestil für die Lernenden (und Lehrenden) sehr nützlich, weil sie ganz genau wissen, welcher Teil des Textes sie nicht im Ganzen verstanden haben und welche Textstellen noch bearbeitet werden müssen. Wenn sie die wichtigsten Informationen erkennen, können sie sich die Textabschnitte mit den unbekanntem Wörtern leichter übersetzen (vgl. Westhoff: ebd.).

Beim selektiven Lesen „kann man den Text nur flüchtig überfliegen, bis man auf eine bestimmte Information stößt, die man gerade sucht“ (Bolton 1966: 22). In diesem Fall beschränkt man sich nicht auf den Inhalt oder das Thema, was man beim globalen Lesen macht, sondern man sucht eine bestimmte Information oder ein Teil des Textes, und man überfliegt den Text, bis die gewünschte Information gefunden ist. Lutjeharms (1988:206) behauptet, dass das selektive Lesen eine zielstrebige Suche nach bestimmten Informationen für einen bestimmten Zweck ist. Daraus ist es zu erfahren, dass man sich vor dem Lesen ein bestimmtes Leseziel setzt. Da man nur einige Teile des Textes braucht und nur bestimmte Wörter daraus kennen muss, reichen für diesen Lesestil nur einige Wortschatzkenntnisse, was auch besonders für die Anfänger gut ist. Das selektive Lesen „kann auf den Umgang mit fremdsprachlichen Texten übertragen werden, wenn eine klar umrissene und bewusste Zielsetzung vorhanden ist, und die LeserInnen Worte oder Phrasen der Fremdsprache in Form und Bedeutung kennen“ (Stiefenhöfer 1986: 91)

Der letzte Lesestil ist detailliertes Lesen. Bolton (1996: 22) erklärt, dass man dabei den Text im Detail liest, d. h. Wort für Wort, was man z. B. tut, wenn man ein Kochrezept liest. Dieser Lesestil wird auch totales Lesen genannt (vgl. Storch 1999) und er kommt sehr oft im Unterricht vor. Der Zweck dieses Stils ist es, alle Details, d. h. alle Informationen im Text zu verstehen, weshalb dieser Lesestil vor allem beim Lesen von Texten angewandt wird, für die man sich wirklich interessiert. Nach Müller-Küppers und Zöllner (1999: 144) gibt es nur ein Ziel beim detaillierten Lesen, und das ist alle Einzelheiten eines Textes vollständig zu verstehen. Dabei müssen den Lesenden alle Inhaltswörter bekannt und der Text selbst sollte auf der Wortebene verstanden werden. Das bedeutet, dass alle Textebenen und auch die Verbindungen zwischen den Sätzen erkannt werden mussten. Einen solchen Lesestil verwendet man bei einer detaillierten Analyse eines bestimmten Textes. Dieser Lesestil wird besonders im Fremdsprachenunterricht mit den Fortgeschrittenen verwendet, weil sie schon

vor dem Lesen viele Wörter aus dem Text kennen, die für das Textverständnis notwendig sind.

2.4 Lese- und Verstehensstrategien

Die Lernenden einer Fremdsprache gebrauchen einige Strategien, um einen fremdsprachlichen Lesetext (besser) verstehen zu können. Die Leser wenden in Bezug auf eine Leseaufgabe unterschiedliche Lesestrategien an, so dass jeder Leser seinen eigenen strategischen Weg durchläuft, um zu einer Problemlösung zu gelangen.

Es gibt verschiedene Verstehensstrategien, die meistens problemorientierte, erlernbare und lehrbare Techniken der erfolgreichen Texterschließung sind. Sie können auch unbewusst eingesetzt werden. Wie Stiefenhöfer (1986: 60) erklärt, sind die Verstehensstrategien besonders für das Lesen fremdsprachlicher Texte wichtig. Er unterscheidet Lesestrategien auf Wort-, Satz- und Textebene. Eine ähnliche Unterscheidung ist auch bei Heyd (1991: 112) zu finden. Nach ihr geht es bei den Lesestrategien um verschiedene Operationen, die auf vier Ebenen ausgeführt werden könnten. Diese sind Wortebene, Satzebene, Textebene und Ebene der Deutung kultureller Unterschiede (vgl. Heyd 1991: ebd.). Im Folgenden werden einige Beispiele von Lese- und Verstehensstrategien angegeben:

1. Von Bekanntem ausgehen und es für das Erschließen von Unbekanntem nutzen,
2. Vorwissen einsetzen, um die Verstehensschwierigkeiten zu kompensieren,
3. Textaufbau und Gliederung erkennen
4. Konzentration auf das Verstandene
5. Hypothesen bilden
6. Leseerwartung und Textinhalt miteinander vergleichen
7. Erraten aus dem Textzusammenhang
8. Erschließen aus dem Kontext
9. Mehrere Lesestile einsetzen
10. Wichtiges von Unwichtigem trennen

Aus diesen Beispielen ist es zu sehen, dass man beim Lesen eines Textes zuerst das Bekannte aus dem Text erkennen muss und mithilfe von Bekanntem versteht man dann das Unbekannte. Um das machen zu können, muss der Lesende sein Vorwissen aktivieren. Nachdem man das Bekannte von Unbekanntem erfolgreich trennt, ist es wichtig den

Textaufbau und seine Gliederung zu erkennen. Beim Lesen beschränkt man sich auf das Verstandene und bildet Hypothesen anhand des Textes. Weiterhin hat jeder Leser vor dem Lesen eine bestimmte Erwartung vom Textinhalt. Wenn der Leser einen Text zu Ende liest, vergleicht er seine Erwartung mit dem Inhalt des Textes. Darauf kommt auch das Erraten aus dem Textzusammenhang. Aus dem Kontext erschließt der Leser die für ihn wichtigsten Informationen. Um das zu machen, werden auch verschiedene Lesestile verwendet. Laut Ehlers (1998: 247) „wird eine Leseform, die eingesetzt wird, um ein Leseproblem zu lösen, zu einem operationellem Schritt innerhalb eines Aufgabenkontextes, und sie erhält damit den Charakter einer Strategie.“ Daraus ist es zu sehen, wie komplex die Lesestrategien sind, denn sie setzen sich aus bestimmten Schritten zusammen, die man durchmacht, um einige Leseschwierigkeiten zu lösen.

2.5. Lesen als Ziel- und Mittlerfertigkeit

Die Fertigkeit Leseverstehen kann als eine zweiartige Fertigkeit wahrgenommen werden - Leseverstehen als Zielfertigkeit einerseits und als Mittlerfertigkeit andererseits. Beim Leseverstehen als Zielfertigkeit, wie das Wort schon sagt, ist im Mittelpunkt das Verständnis eines bestimmten Textes. „Man entnimmt Informationen aus einem Text durch Lesen (zielgerichtete Fertigkeit, wir lesen mit dem Ziel etwas zu wissen, um etwas Neues zu erfahren, um uns zu unterhalten)“ (Ehlers 1992: 62). Mit diesem Ziel werden verschiedene Ergänzungsaufgaben aber auch andere Aufgabentypen erstellt. Storch (1999: 126) behauptet, dass das Leseverstehen als Zielfertigkeit synthetisch orientiert ist, dass es kommunikativ-pragmatisch und semantisch gesteuert wird und dass es ganzheitlich verläuft. Deswegen kann das Leseverstehen als eine zielgerichtete Fertigkeit betrachtet werden. Trotzdem wird das Leseverstehen im Unterricht eher als Mittlerfertigkeit eingesetzt. Die Rolle des Leseverstehens für die Lernenden ist in diesem Fall laut Storch (1999: 126) „der Erwerb fremdsprachlicher Kenntnisse, wie z.B. Lernen durch Sprechen oder durch schriftliches Üben.“ Im Gegensatz zum Leseverstehen als Zielfertigkeit, bei dem im Fokus des Lesers der Inhalt ist, wird beim Leseverstehen als Mittlerfertigkeit die Aufmerksamkeit des Lesers auf die sprachliche Form gelenkt (Storch, ebd.).

2.6 Aufgaben² zum Leseverstehen

Leseverstehen ist eine der vier Fertigkeiten, die anhand von vielen Texten in Schulbüchern entwickelt wird. „Texte lesen und verstehen zu können, ist eine der zentralen Kompetenzen, die die Schule vermitteln soll“ (Brüning und Saum 2014: 3). Deswegen ist es auch wichtig, das Verständnis der Texte zu überprüfen, was mithilfe von verschiedenen Aufgabentypen geschieht. Die Aufgabentypen, die zur Überprüfung des Leseverstehens geeignet sind, sind die folgenden: Berichten, Alternativantwortaufgaben, Ergänzen, Zuordnen, Mehrfachwahlaufgaben, Korrigieren usw. Sie können in mehreren Kategorien dargestellt werden. Eine wichtige Unterteilung besteht aus den Aufgaben vor, während und nach dem Lesen.

Die Vorbereitung der Lernenden auf einen bestimmten Lesetext ist von größter Bedeutung. Manche Didaktiker geben an, dass **Aufgaben vor dem Lesen** sogar wichtiger sind als das Lesen selbst (Brinitzer et al. 2013). Besonders wenn die Lesetexte spannend und schwer zu verstehen sind, ist es wichtig den Lernenden eine gute Vorbereitung zu geben. Dabei aktivieren sie ihr Vorwissen, machen Spaß und kämpfen sich leichter gegen stressige Texte. So können sich die Lernenden mithilfe der Aufgaben vor dem Lesen nur auf das wichtigste beim Lesen konzentrieren. Sie werden auch mit der Bedeutung einiger unbekanntem Wörter bekannt gemacht, was den ganzen Prozess des Leseverstehens erleichtert (vgl. ebd.).

Beim Lösen einer **Aufgabe während des Lesens** muss sich der Lernende dessen bewusst sein, was er liest. „Im Fremdsprachenunterricht übernimmt normalerweise die Aufgabenstellung diese Funktion“ (Brinitzer et al. 2013: 54). Deswegen müssen die Aufgabenstellungen klar sein und alle nötigen Informationen enthalten. Es ist auch sehr wichtig den Lernenden für die Aufgaben während des Lesens nicht zu viel Zeit zu geben, sonst werden sie den Text sehr detailliert lesen, was manchmal nicht das Ziel ist. Decke-Cornill und Küster (2010) behaupten, dass während des Lesens die Leseaufträge bearbeitet werden, indem der Lernende allein, aber auch zu zweit oder in Kleingruppen an einem Text arbeitet. Daraus ist festzustellen, dass an einem Text mehrere Lernenden arbeiten können. In dem Fall kann man die Ergänzungsaufgaben verwenden, in denen die Leser beim ersten Lesen des Textes die fehlenden Wörter vervollständigen. Es könnten auch einige Buchstaben ausgelassen werden, in einer Form der C- Aufgaben. Oder falls der Text mehrere Abschnitte

² Die Ausdrücke „Aufgaben“ und „Übungen“ sind Synonyme. Sie werden in verschiedenen Werken verwendet. Einige Autoren wie Brinitzer et al. (2013) versuchten den Unterschied zu finden, aber letztendlich wurde bewiesen, dass diese zwei Ausdrücke auf die ähnliche Bedeutung verweisen. In dieser Arbeit wird der Ausdruck „Aufgaben“ verwendet.

besitzt, könnten diese Abschnitte in einer Gruppe unterteilt werden, indem jeder Schüler aus der Gruppe einen Abschnitt zu bearbeiten bekommt.

Im Falle von **Aufgaben nach dem Lesen** spielt das Grobziel der Unterrichtsstunde, in der ein Text bearbeitet wird, eine wichtige Rolle. Wenn z.B. im Text neuer Wortschatz eingeführt wird, ist es auch sehr wichtig, dass er im Gedächtnis bleibt und deswegen ist es wichtig, nach dem Lesen sinnvolle Aufgaben zu stellen, mit denen das Vokabular „im Kontext verarbeitet werden kann“ (Brintzer et al. 2013: 58). Das gleiche dient für die Grammatik, aber auch für das Verstehen des Textes, denn das Verstandene soll nach dem Lesen des Texts nochmals mithilfe von Aufgaben überprüft und wiederholt werden.

Da die Ergänzungsaufgaben im Fokus dieser Arbeit stehen, werden sie im folgenden Kapitel näher besprochen.

2.6.1 Ergänzungsaufgaben

Meistens enthalten Ergänzungsaufgaben, die lesetextbasiert sind, mehrere Sätze oder kleinere Texte, in denen bestimmte Lücken von den Lernenden zu ergänzen sind. Es gibt aber viele unterschiedliche Gestaltungsformen, bzw. Varianten dieses Aufgabentyps. Bei den meisten Varianten einer Ergänzungsaufgabe gibt es zwei Möglichkeiten der Realisierung der Aufgabe. Eine Möglichkeit ist ohne und die andere mit Vorgabe von Ergänzungsmitteln. Die Variante ohne Vorgabe von Ergänzungsmitteln ist für die Lernenden viel anspruchsvoller. Sie haben keinen genauen Einblick in die fehlenden Wörter, sondern sie müssen sich mehr bemühen, diese zu finden. Während die Aufgaben mit der Vorgabe von Ergänzungsmitteln andererseits, nicht so viel Mühe erfordern, denn die fehlenden Wörter sind schon gegeben und die Rolle der Lernende ist nur diese in einer richtigen Form zu verwenden.

Als Testverfahren lassen sich bei den Ergänzungsaufgaben zum Leseverstehen nach Krause und Sändig (2002: 103) Lückentests und Cloze-Verfahren unterscheiden. Krause und Sändig (vgl. ebd.) beschreiben Lückentests wie folgt: „In einem Lesetext werden bestimmte Wörter, Sätze oder ganze Absätze getilgt.“ Die Aufgabe der Lernende ist, die so gemachten Lücken im Text zu ergänzen. Dabei ist es sehr wichtig zu wissen, dass diese Lücken „unter ganz unterschiedlichen Gesichtspunkten etabliert worden sind“ (ebd.). So können die fehlenden Wörter „semantisch, stilistisch, syntaktisch, grammatisch oder orthographisch“ ausgerichtet sein (ebd.). Dies bedeutet, dass man mithilfe der Ergänzungsaufgaben verschiedene

Fähigkeiten der Lernenden entwickeln und testen kann, obwohl Bolton (1996: 117) der Meinung ist, dass die Ergänzungsaufgabe diejenige Aufgabenform ist, die am häufigsten bei Grammatik- und Wortschatztests verwendet wird.“

Die Ergänzungsaufgaben lassen sich, wie schon oben genannt, durch Cloze-Verfahren gestalten. Nach Krause und Sändig (2002: 103) „geht es bei diesen Verfahren darum, dass in einem Text nach einigen Orientierungssätzen Wortteile oder Wörter mechanisch in einem bestimmten Rhythmus gelöscht werden.“ In diesem Fall wird meistens jedes fünfte oder siebte Wort getilgt. Die getilgten Stellen sind „vom Lerner zu rekonstruieren“ (ebd.). Im Vergleich zu einem einfachen Lückentext hat das Cloze-Verfahren einige Nach- und Vorteile. Bolton (1996: 127) weist zum Beispiel darauf hin, dass „man bei einem normalen Lückentext entscheidet, welche Wörter im Text gelöscht werden.“ Man kann also auswählen, welche Wörter man tilgen wird. Auf diese Weise kann man den Lernenden ermöglichen, dass sie nur Grammatik oder Wortschatz üben, was bei Cloze-Verfahren nicht möglich ist. Das Cloze-Verfahren als eine Variante der Ergänzungsaufgabe wird aus einem noch wichtigeren Grund kritisch betrachtet. „Das Cloze-Verfahren basiert sich auf dem Konzept der reduzierten Redundanz, es lassen sich aber zurzeit noch keine verlässlichen Aussagen darüber treffen, welche Kompetenzen mit diesem Format gemessen werde.“ (Glaboniat 1998: 121).

Neben den sogenannten Cloze-Aufgaben oder Cloze-Tests, gibt es auch die C-Aufgaben oder C-Tests, die als Ergänzungsaufgaben realisiert werden. Die Rolle der C-Tests ist vor allem die Lesefähigkeit vorauszusetzen. Er wurde aus meistens vier bis fünf kleineren und geschlossenen Texten gebaut, die nach dem Tilgungsprinzip behandelt werden (Baur und Spettmann 2008: 430-441). Nach diesem Prinzip wird die zweite Hälfte eines jeden zweiten Wortes aus dem Text getilgt. Die Rolle der Leser ist es, die fehlenden Teile der Wörter zu ergänzen. Dabei wird von den Lesern die allgemeine Sprachkompetenz beim Lesen des Textes erfordert. Den Vorteil hier haben die Leser mit der besseren Kompetenz und sie werden in der Regel die Lücken schneller ergänzen. Diese Tests spielen eine wichtige Rolle bei den Schülern, denn sie helfen ihnen zu entscheiden, welche Fördermethoden sie weiter entwickeln sollen.

Um gute Ergänzungsaufgaben zum Üben oder Testen des Leseverstehens zu konstruieren, sollte man einige Prinzipien der Gestaltung solcher Aufgaben berücksichtigen. Diese betreffen die Formulierung der Aufgabenstellung, die Auswahl des Textes und die Aufgabe selbst.

Bei der Formulierung der Aufgabenstellung muss man verschiedene Aspekte beachten, die einen großen Einfluss auf die ganze Aufgabe haben. Diese sind: grammatische Elemente (die Aufgabenstellung muss grammatisch nicht zu komplex sein), mehrere Lösungsvarianten (es muss darauf geachtet werden, nicht zu viele Lösungsvarianten zu geben), grammatische oder orthographische Fehler (bei der Aufgabenstellung dürfen keine grammatischen oder orthographischen Fehler auftreten, sonst werden die Lernenden verwirrt und die Aufgabe wird auch manchmal nicht gut verstanden). Die genannten Aspekte muss man dem Alter, Wissen und Sprachkompetenzen der Lernenden anpassen. Grammatische Elemente, mehrere Lösungsvarianten und grammatische oder orthographische Fehler sind die Aspekte, die nicht nur das Verstehen der Aufgabenstellung, sondern auch die Bewertung erschweren. Man muss bei der Bewertung der Ergänzungsaufgaben zum Leseverstehen besonders vorsichtig sein, weil Rechtschreibung und Grammatik in diesem Fall nicht bewertet werden sollten. Wenn man diese zwei Aspekte des Wissens auch bewerten würde, würde man nicht mehr nur das Leseverstehen überprüfen.

Es ist sehr wichtig, dass die Aufgabenstellung alle Infos enthält, die dem Lernenden notwendig sind, um die Aufgabe zu lösen. Diese Infos hängen davon ab, um welchen Aufgabentyp es geht. So ist es beispielsweise für die Ergänzungsaufgaben wichtig zu erwähnen, dass jedes Wort nur einer Lücke passt, da es auch Fälle gibt, in denen ein Wort übrigbleibt, was auch in der Aufgabenstellung erwähnt werden muss. Es gibt auch Fälle mit mehreren richtigen Antworten, was auch in der Aufgabenstellung angegeben werden muss. Obwohl für den Aufgabentyp Ergänzen man die identischen Wörter aus dem Text entnehmen darf, um sie in der Aufgabe zu verwenden, alles hängt davon ab, was man mit der Aufgabe üben oder testen möchte - ist die Grammatik, Vokabular oder Leseverstehen. Bei der Erarbeitung einer Ergänzungsaufgabe zum Leseverstehen wird empfohlen, nicht identische Wörter oder Ausdrücke aus dem Text zu nehmen.

Wenn man einen Lesetext für solche Aufgaben auswählt, ist es wichtig die richtige Ebene des Textes für die Lernenden zu wählen. Der Text muss dem Alter und den Sprachkompetenzen jeder Schülergruppe angepasst werden.

3 Analyse von Ergänzungsaufgaben im Lehrwerk *#Deutsch 5*

3.1 Ziel der Analyse und Hypothesen

Das Ziel der unternommenen Analyse ist es herauszufinden, wie häufig die Ergänzungsaufgaben im Lehrwerk *#Deutsch 5* vorkommen, wie diese Aufgaben gestaltet sind, welche Funktion und Ziele sie haben. Mit dieser Analyse versucht man die Antworten auf die folgenden Fragen zu bekommen:

- Wie viele Ergänzungsaufgaben gibt es im Lehrwerk *#Deutsch 5*?
- Welche und wie viele verschiedene Variationen dieses Aufgabentyps gibt es in diesem Lehrwerk?
- Sind die Ergänzungsaufgaben kontextualisiert oder nicht?
- Ist im Fokus der Ergänzungsaufgaben das Leseverstehen als Ziel- oder als Mittlerfertigkeit?
- Werden die Ergänzungsaufgaben vor, während oder nach dem Lesen gelöst?

Vor der Analyse habe ich die folgenden Hypothesen gestellt:

H1 Die Ergänzungsaufgaben kommen im Lehrwerk *Deutsch 5* am meisten vor.

H2 Es gibt sehr viele Variationen von Ergänzungsaufgaben.

H3 Die Aufgaben mit Vorgabe von Ergänzungsmittel kommen am meisten vor.

H4 Die Ergänzungsaufgaben sind in einer Mehrheit dekontextualisiert.

H5 Das Leseverstehen dient als Mittlerfertigkeit um Grammatik oder Vokabular zu lernen.

H6 Die Aufgaben nach dem Lesen kommen am häufigsten vor.

3.2 Das Lehrwerk *#Deutsch 5*

Die Ergänzungsaufgaben, die analysiert wurden, wurden aus dem Lehrwerk *#Deutsch 5* entnommen. Das Lehrwerk *#Deutsch 5* wurde von Školska knjiga in Zagreb im Jahr 2021 herausgegeben. Es ist für das fünfte Lernjahr vorbestimmt. Die Autoren des Lehrwerks sind Mathias Alexa, Troha Jasmina und Tukša Andrea.

Das Lehrwerk *#Deutsch 5* ist für die Entwicklung der Sprachkenntnisse auf der Lernstufe A2 nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (2001: 35) gedacht. Es ist für die Schüler geschrieben, die grundlegende Kenntnisse der deutschen Sprache besitzen. Sie verstehen die meisten und häufig gebrauchten Sätze mit der Alltagsthematik

(Informationen zur Person und Familie, Einkaufen, Arbeit und nähere Umgebung) und können sich auch mündlich über die vertrauten und geläufigen Dinge äußern (vgl. ebd.).

Es besteht aus einem Kurs- und Übungsbuch mit dem zusätzlichen digitalen Inhalt. Das Kursbuch besteht aus acht Lektionen, die folgendermaßen benannt werden:

Lektion 1: Schule, Lektion 2: Später einmal will ich, Lektion 3: Alltag, Lektion 4: Meine Hobbys-Mein Leben, Lektion 5: Voll Fies! Lektion 6: Familie auf der ganzen Welt, Lektion 7: Deutschland Kreuz und Quer, Lektion 8: Unser Leben Heute und Morgen.

Vor jeder Lektion sind die Ziele angegeben, mit denen beschrieben wird, was die Schüler nach der Lektion können, sollten. Die Themen sind meistens aus dem Alltagsleben genommen: Schüleraustausch, Freunde, Traumberuf, Leben auf dem Land/ in der Stadt, Hobbys, Geburtstag, Reisen und Umweltschutz. Alle Lektionen sind mit den passenden Bildern gefügt. Jede Lektion hat ungefähr dreißig Aufgaben, die meistens grammatikbasiert sind. In den Aufgaben stehen klare Anweisungen mit einigen Beispielen, die die Lösung der Aufgabe erleichtern. Neben Grammatikaufgaben gibt es im Lehrwerk viele Aufgaben, die den Wortschatz fördern. Im Lehrwerk sind auch viele Informationen über die Landeskunde Deutschland zu finden, die man mit der kroatischen Landeskunde vergleichen kann. Jede Lektion endet mit zwei Übungsteilen, die als Wiederholung dienen. Sie haben die Untertitel „Mein Grammatik-Puzzle“ und „Meine Wortschatzkiste“. Diese Übungsteile enthalten zudem die Liste der wichtigsten Wörter und Ausdrücke sowie grammatischen Strukturen, die in dieser Lektion bearbeitet wurden. Mit Hilfe des zusätzlichen digitalen Inhalts sollen die Lernenden in der Lage sein, ihre eigenen produktiven und rezeptiven Fertigkeiten zu testen. Das Lehrwerk *#Deutsch 5* ist für die Lernenden mit dem Vorwissen der deutschen Sprache konzipiert und fördert sie, ihre Deutschkenntnisse zu erweitern.

3.3 Methode der Analyse

Für diese Forschung wurde eine deskriptive Methode verwendet. Die Analyse wurde unter Verwendung eines speziell für diese Analyse entworfenen Instruments durchgeführt.

Das Instrument besteht aus 5 verschiedenen Kategorien und ihren Unterkategorien.

Die erste Kategorie sind **die Variationen der Ergänzungsaufgaben**. Diese Kategorie enthält auch verschiedene Unterkategorien. Diese sind:

1a. mit Vorgabe von Ergänzungsmitteln

1b. ohne Vorgabe von Ergänzungsmitteln

2a. lesetextbasiert

2b. nicht lesetextbasiert

2c. Wörter in Sätzen markiert

3a. Ergänzungsmittel ist zweisprachig, Übersetzung verlangt

3b. Ergänzungsmittel sind Bilder von verschiedenen Tieren

3c unvollständige Wörter, nur einige (Anfangs)Buchstaben ergänzen.

Die zweite Kategorie wird gebildet hinsichtlich **des Ziels des Leseverstehens**. Es umfasst zwei verschiedene Unterkategorien, und zwar:

1. die Einübung der Grammatik/des Wortschatzes
2. das Leseverstehen zu überprüfen

Die dritte Kategorie bezieht sich auf die Funktion des Leseverstehens:

1. Leseverstehen als Zielfertigkeit
2. Leseverstehen als Mittlerfertigkeit

Die fünfte Kategorie ist **der Aufgabeninhalt**, der zwei Unterkategorien enthält:

1. die Aufgaben sind kontextualisiert
2. die Aufgaben sind dekontextualisiert.

Zur fünften und letzten Kategorie gehören **die Aufgaben in Bezug darauf, wann Sie vorkommen**. Diese werden in drei Unterkategorien eingeteilt:

1. Aufgaben vor dem Lesen
2. Aufgaben während des Lesens
3. Aufgaben nach dem Lesen

3.4 Durchführung der Analyse

In einem ersten Schritt der Analyse wurde zunächst das ganze Lehrwerk detailliert gelesen, um einen Einblick darin zu bekommen, wie viele aller Aufgaben es im Lehrwerk überhaupt gibt und wie viele davon die Ergänzungsaufgaben sind. In einem zweiten Schritt wurde ein

Instrument mit seinen Kategorien und Unterkategorien erstellt, der für die Analyse verwendet wurde. In einem dritten Schritt wurde jede Aufgabe auf die Ebene des Einzelwortes analysiert, weil man erst dann genau sagen konnte, zu welcher Variation der Ergänzungsaufgabe jene Aufgabe gehört. Nachdem alle Aufgaben mithilfe des Instruments analysiert wurden, konnte man sie in verschiedene Kategorien bzw. Variationen aufteilen. Danach wurden die Aufgaben nochmals detailliert betrachtet, um alle anderen wichtigen Informationen bekommen zu können. In einem vierten Schritt der Analyse wurden die Daten in die Software „Microsoft Office Excel“ eingegeben, die danach leicht zugänglich und transparent waren. Alle Ergebnisse der Datenanalyse werden im nächsten Kapitel präsentiert.

3.5 Ergebnisse

Die erste Frage, die in der Analyse verfolgt wurde, lautete: **Wie viele Ergänzungsaufgaben gibt es im Lehrwerk #Deutsch 5?** Die Analyse ergab, dass das Lehrbuch insgesamt 313 verschiedene Aufgaben enthielt, von denen 62 Ergänzungsaufgaben waren. Diese 313 Aufgaben sind in verschiedenen Aufgabentypen unterteilt, die in der folgenden Tabelle unten angegeben werden.

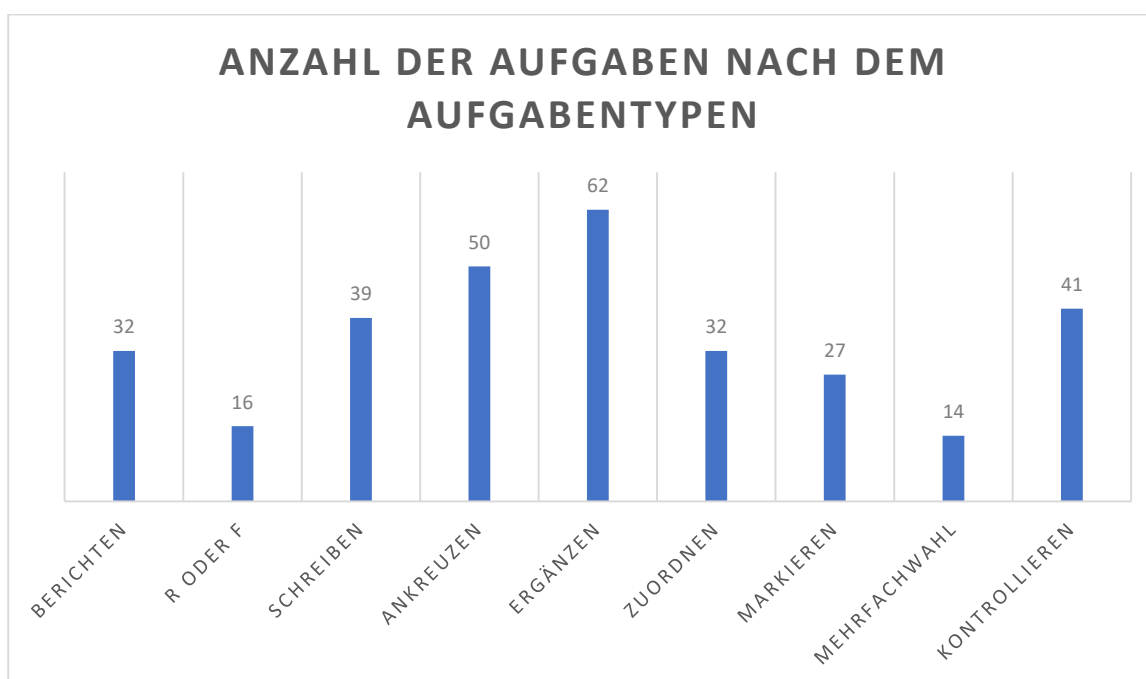


Abbildung 2: Anzahl aller Aufgaben im Lehrwerk #Deutsch 5 nach dem Aufgabentyp

Aus der Abbildung 2 geht hervor, dass die Ergänzungsaufgaben eine Mehrheit aller Aufgabentypen bilden. Es ist zu bemerken, dass sich sogar 54 von 62 Ergänzungsaufgaben auf das Leseverstehen beziehen. Die acht verbliebenen Aufgaben sind nicht lesertextbasiert.

Sie haben keinen Text als eine Grundlage für das Lösen der Aufgabe, sondern wird von den Lernenden erfordert, in der Aufgabe die Anweisungen gut zu lesen, um sie dann erfolgreich lösen zu können. Aber auch auf diese Weise sollen die Lernenden das Leseverstehen zeigen.

Die zweite in der Analyse verfolgte Frage lautete: **Welche und wie viele verschiedene Variationen des Aufgabentyps Ergänzen gibt es in dem analysierten Lehrwerk?** Die Analyse ergab, dass es zwölf verschiedene Variationen der Ergänzungsaufgaben gibt, die in zwei große Gruppen unterteilt wurden. Die erste Gruppe besteht aus Aufgaben mit Vorgabe von Ergänzungsmitteln und die zweite aus Aufgaben ohne Vorgabe von Ergänzungsmitteln. Jede dieser Gruppen enthielt Untergruppen bzw. Variationen, die in der Tabelle 2 dargestellt werden. Die Anzahl jeder Variation der Ergänzungsaufgaben im Lehrwerk *#Deutsch 5* wird auch angezeigt.

Tabelle 2: Variationen der Ergänzungsaufgaben (Gruppen und Untergruppen)

Gruppen	Untergruppen	Anzahl
Mit Vorgabe von Ergänzungsmitteln	Mit Vorgabe von Ergänzungsmitteln, lesetextbasiert	18
	Mit Vorgabe von Ergänzungsmitteln, nicht lesetextbasiert	5
	Ergänzungsmittel sind aus Beispielen	1
	Ergänzungsmittel sind aus der vorigen Aufgabe	8
	Ergänzungsmittel sind zwei- oder mehrsprachig, Übersetzung verlangt	1
	Ergänzungsmittel sind Wörter, die in Sätzen markiert sind	2
	Ergänzungsmittel sind Bilder von verschiedenen Tieren, nicht lesetextbasiert	1
Ohne Vorgabe von Ergänzungsmitteln	Ohne Vorgabe von Ergänzungsmitteln, lesetextbasiert	9
	Ohne Vorgabe von Ergänzungsmitteln, nicht lesetextbasiert	1
	Ohne Vorgabe von Ergänzungsmittel, nur einige Buchstaben von Wörtern ergänzen	2
	Ohne Vorgabe von Ergänzungsmitteln, nur Anfangsbuchstaben vorgegeben (4)	4
	Ohne Vorgabe von Ergänzungsmitteln, mit der vorigen Aufgabe verbunden	2

Aus der Tabelle 2 geht hervor, dass die Ergänzungsaufgaben mit Vorgabe von Ergänzungsmitteln, die sogar sieben Variationen haben, im Lehrwerk mehr vertreten sind als die Ergänzungsaufgaben ohne Vorgabe von Ergänzungsmitteln. Die Aufgaben ohne Vorgabe von Ergänzungsmitteln bestehen aus fünf verschiedenen Variationen. Alle Gruppen

und Untergruppen von Ergänzungsaufgaben werden in den folgenden Abschnitten dargestellt und kurz besprochen.

Gruppe 1: Aufgaben mit der Vorgabe von Ergänzungsmitteln

Untergruppe 1: Mit Vorgabe von Ergänzungsmitteln, lesetextbasiert (18 Beispiele)

Diese Variation kommt mit einer Anzahl von 18 Beispielen am meisten vor. Solche Aufgaben haben vor allem nur ein Ziel und das ist Grammatik zu üben. Deswegen bekommen die Lernenden meistens die vorgegebenen Wörter, die sie dann grammatisch richtig in einer kontextualisierter oder dekontextualisierter Aufgabe eintragen sollen. Da das Lehrwerk #Deutsch 5 an einer Vielfalt von Grammatik und grammatischen Übungen reicht, sind solche Aufgaben notwendig. In jeder Lektion wird mindestens ein Teil der Grammatik bearbeitet und dabei werden alle Regeln erklärt. Nach den Klärungen der Regeln folgt immer eine solche Aufgabe mit Vorgabe von Ergänzungsmitteln. Sie enthielt das Beispiel, wie eine bestimmte grammatische Regel verwendet werden sollte und dient meistens zur Übung des neuen Stoffes.

Untergruppe 2: Mit Vorgabe von Ergänzungsmitteln, nicht lesetextbasiert (5 Beispiele)

Solche Aufgaben sind meistens dekontextualisiert und dienen dazu, Grammatik zu üben. Sie kommen oft mitten in einer Lektion vor und sind damit nicht lesetextbasiert. Im Vergleich zu den lesetextbasierten Aufgaben sind die vorgegebenen Wörter hier nicht aus dem Lesetext. Deswegen ist dieser Untertyp mehr für die fortgeschrittenen Lernenden vorgesehen, weil er zur Übung unbekannter Wörter dient. Auf diese Weise können zwei wichtigsten Ziele dieser Variation angegeben werden. Das sind Förderung der Grammatik und des Vokabulars.

Untergruppe 3: Ergänzungsmittel sind aus Beispielen (1 Beispiel)

Diese Variation von Ergänzungsaufgaben wird meistens für das Einüben der grammatischen Strukturen oder des neuen Vokabulars verwendet. Das Beispiel dieser Aufgabe sind Sätze mit den fettgedruckten Wörtern. Mithilfe dieser Wörter können die Lernenden bestimmen, was auf den leeren Bindestrich in einer Tabelle geschrieben werden soll. Solche Aufgaben sind sehr wichtig für die Anfänger, vor allem für das Erlernen des neuen Stoffes im Bereich Grammatik. Im analysierten Lehrwerk wurde mithilfe dieser Aufgabe der Unterschied zwischen Nominativ und Akkusativ dargestellt. Ein Beispielsatz für Nominativ lautet: „**Der starke Verkehr** ist ein großes Problem in der Stadt.“ Der weitere Beispielsatz für Akkusativ lautet: „Die Menschen finden **die schmutzige Luft** sehr umweltschädlich.“ (s. #Deutsch 5,

S. 57, Aufgabe 3) Die fettgedruckten Satzteile lenken die Aufmerksamkeit der Lernenden auf diese bestimmten grammatischen Strukturen, die sie dann in der Tabelle richtig einordnen, bzw. die Tabelle ergänzen sollen.

Untergruppe 4: Ergänzungsmittel sind aus der vorigen Aufgabe (8 Beispiele)

Eine solche Variation kommt sehr häufig vor, weil zwischen mehreren Aufgaben eine Verbindung besteht. Damit das Ergänzungsmittel nicht zweimal angegeben werden muss, ist es einfacher die vorige Aufgabe noch einmal zu schauen und Ergänzungsmittel darin zu finden. Die Rolle dieser Variation der Ergänzungsaufgabe ist, den Stoff aus der vorigen Aufgabe nochmals zu wiederholen. Es ist besonders gut solche Aufgaben zu verwenden, wenn die Lernenden etwas problematisch finden und etwas zu schwer für sie ist. Sie machen dann alles noch einmal und nach dem zweiten Mal sollte ihnen sicherlich alles klar sein.

Untergruppe 5: Ergänzungsmittel sind zwei- oder mehrsprachig, Übersetzung verlangt (1 Beispiel)

Diese Variation erfordert neben der Muttersprache die Kenntnisse einer anderen Fremdsprache, in diesem Fall des Englischen. Da die Lernenden die englische Sprache von der ersten Klasse und die deutsche Sprache erst ab der vierten Klasse lernen, ist Englisch ihre erste Fremdsprache. Deswegen erwarten die Autoren des Lehrwerks *#Deutsch 5*, dass die Lernenden die englische Sprache schon sehr gut kennen und dass diese Sprache ihnen sogar beim Verständnis der deutschen Sprache helfen kann. Das Beispiel einer solchen Aufgabe aus dem Lehrwerk enthielt die Kombination aus drei Sprachen: Kroatisch, Englisch und Deutsch. Es sind diejenigen Wörter gewählt, die in allen drei Sprachen ähnlich geschrieben und ausgesprochen werden. Die Aufgabe der Lernenden ist, die deutsche Übersetzung zu erraten, z. B. *kontakt* (kroatisch), *contact* (englisch) und ein leerer Bindestrich, dessen Stelle für das deutsche Wort vorbestimmt ist (s. *#Deutsch 5*, S. 52). Da die Wörter sehr ähnlich sind, wird für die Lernenden der ganze Prozess des Erlernens vereinfacht und das neue deutsche Wort wird leichter gemerkt.

Untergruppe 6: Mit Vorgabe von Ergänzungsmitteln, Wörter in Sätzen markiert (2 Beispiele)

Wie schon oben erwähnt gibt es in vielen Ergänzungsaufgaben Beispielsätze. Manche von diesen Sätzen befinden sich in den vorigen Aufgaben, während sich die anderen Sätze mit den markierten Beispielen in einer bestimmten Aufgabe befinden. Wenn die Wörter in Sätzen markiert bzw. fettgedrückt sind, macht das die Lösung der Aufgabe automatisch

leichter für die Lernenden. Sie müssen nicht allein die passenden Wörter suchen, sondern sie sortieren nur die markierten Wörter an die passenden Stellen in einer Aufgabe. Deswegen ist diese Variation der Ergänzungsaufgabe wie viele andere sehr gut, um neue grammatische Regeln zu üben. Sie ist auch allgemein für die grammatischen Aufgaben konstruiert. Das bedeutet, dass die Lernenden auf diese Weise grammatische Formen wie Tempus, Deklination, Konjugation und Komparation einüben.

Untergruppe 7: Ergänzungsmittel sind Bilder von verschiedenen Tieren, nicht lesetextbasiert (1 Beispiel)

Im Lehrwerk *#Deutsch 5* hilft diese Aufgabe (s. *#Deutsch 5*, S. 67, Aufgabe 2) den Lernenden, Adjektive leichter zu erlernen. In der Aufgabe gibt es fünf Bilder von verschiedenen Tieren (Bär, Pfau, Hase, Fuchs und Esel) und neben den Bildern befinden sich Adjektive (ängstlich wie ein, schlau wie ein, stark wie ein, stolz wie ein und stur wie ein) mit den Bindestrichen, die mit den Namen eines bestimmten Tieres ergänzt werden sollten. Solcher Aufgabentyp macht den Lernenden Spaß, weswegen das Erlernen dieser Wörter ihnen leichter fällt. Aus diesem Beispiel geht hervor, dass ein solcher Aufgabentyp überwiegend zum Erlernen des neuen Vokabulars dient.

Gruppe 2: Aufgaben ohne Vorgabe von Ergänzungsmitteln

Untergruppe 1: Ohne Vorgabe von Ergänzungsmitteln, lesetextbasiert (9 Beispiele)

Diese Aufgabenvariation ist auch grammatikbezogen und meistens können die Lernenden die fehlenden Wörter oder Ausdrücke im Lesetext finden. Aus diesem Grund gibt es in solchen Aufgaben keine direkte, sondern indirekte Vorgabe von Ergänzungsmitteln, d. h. die Ergänzungsmittel sind nicht Teil der Aufgabe, sondern des Textes, der bearbeitet wird. Die fehlenden Wörter sind im Text fettgedruckt und nachdem die Lernenden den Text gelesen haben, ergänzen sie mit ihnen die Aufgabe. Auf diese Weise können die Lernenden schneller die Wörter einordnen und die Lücken ergänzen, weil sie nicht nach einem bestimmten Wort im Text suchen müssen. So kann man sagen, dass eine solche Aufgabe sehr gut beim ersten Lesen eingesetzt werden kann, wenn sich die Lernenden zum ersten Mal mit dem Text und Vokabular auseinandersetzen. Andererseits gibt es auch Aufgaben, die keine fettgedruckten Wörter im bearbeitenden Text enthalten. In diesem Fall müssen sich die Lernenden noch mehr bemühen, um das richtige und passende Wort im Text zu finden, um die Aufgabe lösen zu können. Deswegen dient solche Variation der Ergänzungsaufgabe sehr gut zur

Wiederholung des Gelernten, wenn die Lernenden schon mit dem Vokabular bekanntgemacht sind und den Text nicht zum ersten Mal sehen.

Untergruppe 2: Ohne Vorgabe von Ergänzungsmitteln, nicht lesetextbasiert (1 Beispiel)

Diese Aufgaben dienen meistens dazu, das Vorwissen der Lernenden zu aktivieren. Solche Aufgaben kommen in der Lektion meistens vor dem Lesen eines Textes vor, damit die Lernenden einen Einblick ins Thema bekommen und dadurch erfahren, was sie in einer bestimmten Lektion erwartet. Im Lehrwerk *#Deutsch 5* kommt eine Mind-Map als Beispiel dieser Variation der Ergänzungsaufgabe vor. Die Aufgabenstellung in dieser Aufgabe (s. *#Deutsch 5*, S. 7, Aufgabe 1) lautet: „Wie gut kennt ihr Frankreich? Ergänzt die Mind-Map.“ Von den Lernenden wurde also verlangt, je mehr Assoziationen zu schreiben. Nachdem alle Assoziationen angeführt werden, können die Lernenden sofort erraten, was das Thema des Textes ist - Schüleraustausch und Reisen.

Untergruppe 3: Ohne Vorgabe von Ergänzungsmitteln, nur die Anfangsbuchstaben vorgegeben (4 Beispiele)

Diese Variation von Ergänzungsaufgaben ist auch eine Untergruppe der C-Aufgaben, die im Kapitel 2.6.1 erläutert wurden. Mithilfe dieser Variation wird den Lernenden die Lösung einer bestimmten Aufgabe noch leichter gemacht. Sie können mit Hilfe von Anfangsbuchstaben erraten, was für Wort oder Ausdruck sie verwenden sollen. In Bezug auf diese Variation soll erwähnt werden, dass die Schüler bei der Ergänzung sowohl auf die Rechtschreibung als auch auf die Grammatik achten müssen. Trotz der Hilfe mit Anfangsbuchstaben können die Lernenden Fehler machen, aber mithilfe der Anfangsbuchstaben wird die Unsicherheit bei den Lernenden reduziert. Man muss jedoch dessen bewusst sein, dass die Anfangsbuchstaben manchmal identisch sein können.

Untergruppe 4: Ergänzungsmitteln sind unvollständige Wörter, nur einige Buchstaben ergänzen (2 Beispiele)

Diese Variation ist im Vergleich zur Variation, in der nur das erste Buchstabe vorgegeben wird, einfacher und sie gehört auch zur Untergruppe der C-Aufgaben. Diese vereinfachte Variante der C-Aufgabe wird meistens noch zusätzlich für das Unbekannte oder im Lehrbuch noch nicht erwähnte Wörter verwendet.

Untergruppe 5: Ohne Vorgabe von Ergänzungsmitteln, mit der vorigen Aufgabe verbunden (2 Beispiele)

Diese Variation von Ergänzungsaufgaben ist sehr ähnlich zur Variation „mit Vorgabe von Ergänzungsmitteln, aus der vorigen Aufgabe“. Der Hauptunterschied liegt in der Vorgabe von Ergänzungsmitteln. In der Variante ohne Vorgabe kann man in der vorigen Aufgabe meistens Beispielsätze, eine Tabelle mit den Verben finden und diese Verben dienen dann auch für die Lösung der nächsten Aufgabe. Es ist bemerkenswert, dass alles, was sich in dieser Tabelle oder Beispielsätzen befindet, nicht in einer Form präsentiert ist, die die Lernenden für die nächste Aufgabe brauchen, sondern sie müssen die Verbformen in der nächsten Aufgabe selbst schreiben. Es ist festzustellen, dass diese Variation auch komplexer ist, als die Variation „mit der Vorgabe von Ergänzungsmitteln“, weil die Lernenden sich mehr bemühen müssen, um eine richtige Form des Verbs erkennen und verwenden zu können.

In einem nächsten Schritt wollten wir erfahren, **wie die Ergänzungsaufgaben im Lehrwerk #Deutsch 5 nach dem Aufgabeninhalt unterteilt sind, d. h. sind sie vorwiegend kontextualisiert oder dekontextualisiert.** Die Ergebnisse dieser Analyse sind in der folgenden Abbildung zu sehen.

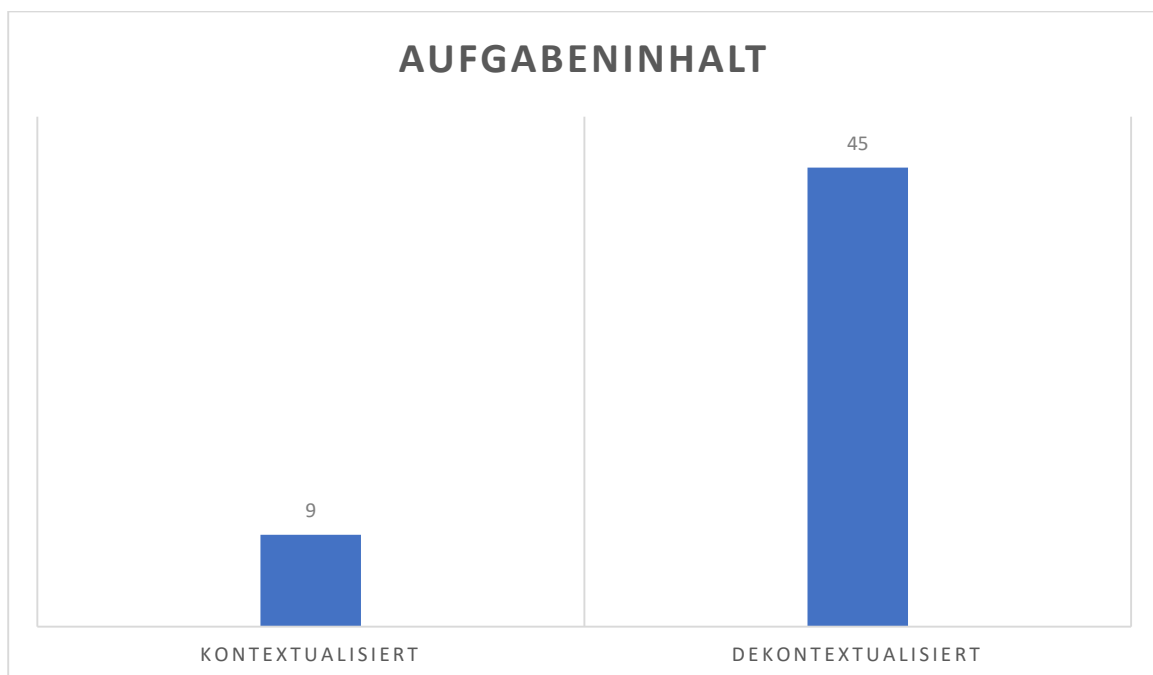


Abbildung 3: Aufgabeninhalt (kontextualisiert/dekontextualisiert)

Aus der Abbildung 3 geht hervor, dass die Mehrheit aller analysierten Ergänzungsaufgaben die dekontextualisierten Aufgaben bilden, die in allen zwölf Aufgabenvariationen zu finden sind. Die kontextualisierten Aufgaben bestehen aus nur neun Beispielen, die in sechs verschiedenen Variationen der Ergänzungsaufgaben zu finden sind. Diese sind die

folgenden: „ohne Vorgabe von Ergänzungsmitteln, nur der Anfangsbuchstabe vorgegeben“, „mit Vorgabe von Ergänzungsmitteln, lesetextbasiert“, „mit Vorgabe von Ergänzungsmitteln, nicht lesetextbasiert“, „mit Vorgabe von Ergänzungsmitteln aus der vorigen Aufgabe“, Ergänzungsmittel sind unvollständige Wörter, nur einige Buchstaben ergänzen“ und „ohne Vorgabe von Ergänzungsmitteln, lesetextbasiert.“

Ein Beispiel der kontextualisierten Aufgabe aus dem Lehrwerk *#Deutsch 5* lautete: „Was fehlt in Larissas Nachricht? Ergänze die Buchstaben.“ (s. *#Deutsch 5*, S. 9, Aufgabe 5). Unter der Aufgabenstellung befindet sich ein mittellängerer Text. Der Text ist in einer Form der Nachricht geschrieben und es besteht aus ungefähr fünfzehn inhaltlich zusammen verbundenen Sätzen. Da sich ein Satz an den anderen anknüpft und so einen Inhalt bildet, ist es dem Lernenden leichter, den ganzen Text zu verstehen und unbekannte Wörter aus dem Kontext zu erschließen. Im Text sind die Personalpronomen fettgedruckt und dienen als Ergänzungsmittel für die nächste Aufgabe. Aus diesem Beispiel ist festzustellen, dass der Akzent bei den kontextualisierten Aufgaben auf der Grammatik ist.

Was die dekontextualisierten Aufgaben anbelangt, sind diese im Lehrwerk *#Deutsch 5* zahlreich. Ein typisches Beispiel dieser Aufgaben lautete: „Ergänze die Sätze mit den Wörtern aus dem Kasten“ Die vorgegebenen Wörter sind „treffen, schicken, kaufen, sehen, machen und schlafen“ (s. *#Deutsch 5*, S. 98, Aufgabe 3). Es gibt sechs Sätze, die in keiner Verbindung stehen. Sie sind konstruiert, um Verben in den richtigen Formen zu schreiben. Wir können an dieser Stelle bemerken, dass im Vergleich zu den kontextualisierten Aufgaben, bei denen die Bedeutung sehr wichtig ist, spielt sie bei den dekontextualisierten Aufgaben keine wichtige Rolle. Es ist genug die Person (Singular/Plural) zu erkennen, um die richtige Form eines Verbs zu bilden.

Die vierte Frage, die in der Analyse verfolgt wurde, lautete: **Ist im Fokus der Ergänzungsaufgaben das Leseverstehen als Ziel- oder Mittlerfertigkeit?** Die Resultate dieser Analyse werden in der Abbildung 4 dargestellt.

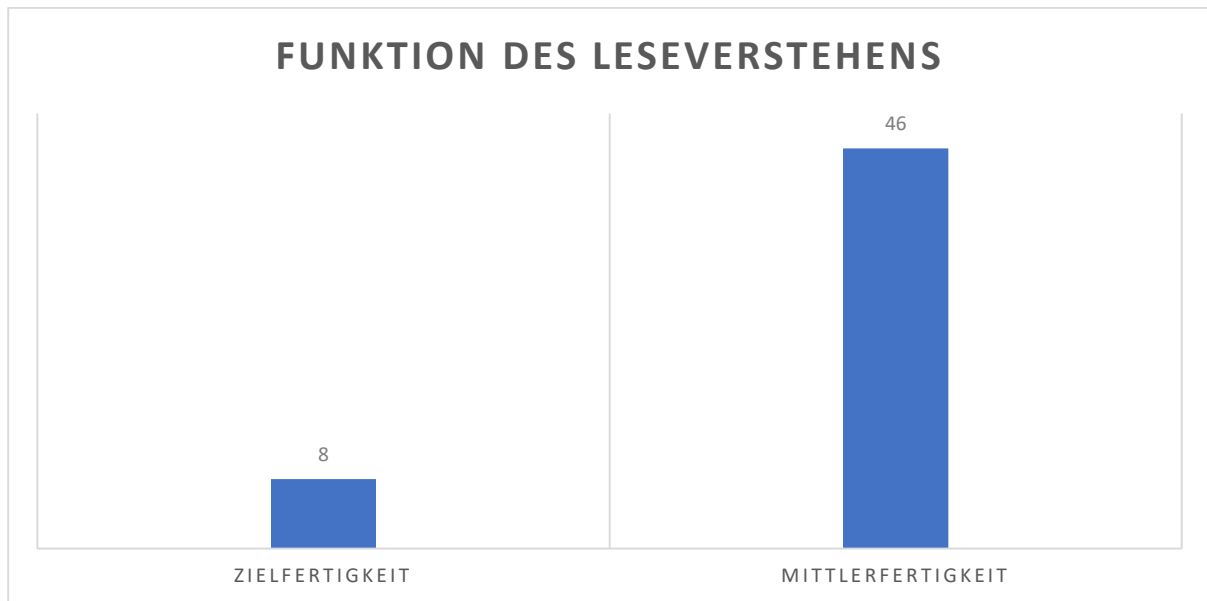


Abbildung 4: Funktion des Leseverstehens (Ziel- oder Mittlerfertigkeit)

Aus der Abbildung 4 ist ersichtlich, dass die Aufgaben, in denen das Leseverstehen die Funktion der Mittlerfertigkeit hat, mit einer Anzahl von 46 Beispielen am meisten im analysierten Lehrwerk vertreten sind und fast alle Variationen der Ergänzungsaufgaben umfassen. Im Lehrwerk *#Deutsch 5* ist auch zu sehen, dass solche Aufgaben in allen Beispielen für das Üben der Grammatik vorgesehen sind. Nach Ehlers (1998) haben sie noch eine wichtige Rolle – die Vereinfachung des Erwerbs/Lernens des Wortschatzes und anderer fremdsprachlicher Kenntnisse. In jeder solcher Aufgabe im analysierten Lehrwerk müssen die Wörter eingefügt werden, die meistens grammatikbezogen sind. Ein solches Beispiel ist das Erlernen der Modalverben mithilfe von Ergänzungsaufgaben. Die Aufgabenstellung ist klar und kurz: „Ergänze den Text mit den Verben aus dem Kasten“ (s. *#Deutsch 5*, S. 21, Aufgabe 4). Der Text an sich ist kontextualisiert und soll mit den Modalverben ergänzt werden. Vier Modalverben (können, wollen, sollen, müssen) sind oberhalb des Textes gelistet und die Lernenden müssen den Lückentext mit ihnen ergänzen. Dabei ist sehr wichtig die richtige Form des Verbs zu verwenden. Aufgrund dieses Beispiels ist festzustellen, dass das Leseverstehen in diesem Fall die klare Funktion einer Mittlerfertigkeit hat, wobei das Erlernen der Grammatik im Mittelpunkt steht. Es gibt auch andere Beispiele, in denen das verschiedene Vokabular mithilfe des Leseverstehens erworben wurde. In solchen Aufgaben übernimmt das Leseverstehen auch die Rolle der Mittlerfertigkeit. Ein solches Beispiel lautet: „Welche Aufgaben haben Ärzte? Ergänze aus dem Kasten und schreibe Sätze“ (s. *#Deutsch 5*, S. 26, Aufgabe 3). Den Lernenden stehen die Wörter wie „entwickeln, stellen, machen, helfen, versorgen und verschreiben“ zur Verfügung. Sie bekommen ein Teil des

Ausdrucks wie „den Menschen ____“ und sie sollen das zu Ende mit den oben gegebenen Wörtern schreiben. Auf diese Weise wird der Erwerb des Vokabulars erleichtert, weil die Lernenden immer die fehlenden Wörter mit dem passenden Ausdruck verbinden können, und so bleibt ihnen das gelernte Wort länger in der Erinnerung.

Die Abbildung 4 zeigt auch, dass von allen 54 Aufgaben, die auf das Leseverstehen bezogen sind, in nur acht Aufgaben das Leseverstehen die Funktion der Zielfertigkeit hat. Von zwölf verschiedenen Variationen der Ergänzungsaufgaben, ist nur in zwei Variationen das Leseverstehen als Zielfertigkeit zu bemerken. In der Ergänzungsaufgabenvariation „ohne Vorgabe von Ergänzungsmitteln, lesetextbasiert“ kommen fünf Aufgaben vor, in denen das Leseverstehen als Zielfertigkeit dient. In diesen Aufgaben müssen die Lernenden mit den fehlenden Wörtern oder sogar Teilen des Textes die Lücken ergänzen und das sieht so aus; Sie erhalten einen ähnlichen Text wie den, den sie bereits bearbeitet haben, und sie müssen die ausgelassenen Teile des Textes vervollständigen. Auf diese Weise wurde das Leseverstehen bei den Lernenden überprüft. In solchen Aufgaben ist die Aufgabenstellung einfach und klar: „Ergänze den Text“. Der erste Beispielsatz lautete: „Im Jahr 1989 haben die _____ die Rechte von Kindern und Jugendlichen gestärkt“ (s. #Deutsch 5, S. 129, Aufgabe 2). Die Rolle der Lernenden ist hier, im Text, der sich oberhalb der Aufgabe befindet, die fehlenden Satzteile zu finden. Dadurch wird das Verständnis der Lernenden überprüft.

In dieser Analyse ist man auch der Frage nachgegangen, **wie viele aller Ergänzungsaufgaben, die lesetextbasiert sind, vor dem Lesen, während des Lesens und nach dem Lesen kommen.** Es soll daran erinnert werden, dass insgesamt 54 lesetextbasierten Ergänzungsaufgaben im analysierten Lehrwerk gefunden wurden.

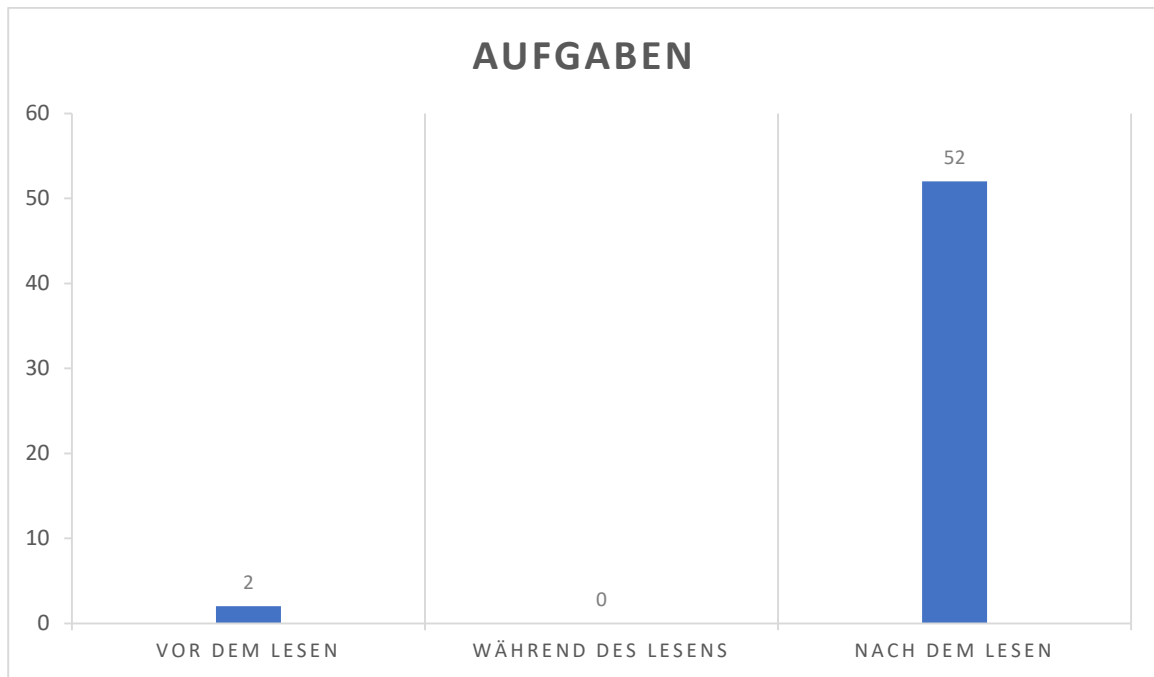


Abbildung 5: Aufgaben vor, während und nach dem Lesen

Aus der Abbildung 5 geht hervor, dass nur zwei Aufgaben vor dem Lesen, keine Aufgabe während des Lesens und sogar 52 Aufgaben nach dem Lesen vorkommen. Daraus lässt sich schließen, dass im Lehrwerk *#Deutsch 5* kein Akzent auf die Aufgaben vor dem Lesen gelegt wird. Die zwei Aufgaben vor dem Lesen beziehen sich auf zwei verschiedene Variationen der Ergänzungsaufgaben. Diese sind: „ohne Vorgabe von Ergänzungsmitteln, nicht lesetextbasiert“ und „Ergänzungsmittel sind Bilder von verschiedenen Tieren, nicht lesetextbasiert.“ Die erste Aufgabe aus dem Lehrwerk, die vor dem Lesen kommt lautet: „Arbeitet zu zweit. Wie gut kennt ihr Frankreich? Ergänzt die Mind-Map“ (s. *#Deutsch 5*, S. 7, Aufgabe 1). Im Mittelpunkt dieser Aufgabe steht das Wort Frankreich. Von den Lernenden wurde erfordert, je mehr Assoziationen zum gegebenen Wort zu schreiben. So wird das Vorwissen der Lernenden aktiviert und die Informationen über Frankreich in Paaren gesammelt. Diese Aufgabe ist eine gute Vorbereitung für den Text, der auf der anderen Seite folgt. Der Text heißt „Viele Grüße aus Paris“ und ist in sechs Abschnitten geteilt, in denen die ganze Tour durch die Stadt beschrieben wurde. Die gute Sache bei einer solchen Aufgabe, die vor dem Lesen kommt, ist das Bekanntmachen mit dem Thema vor dem ersten Lesen. Manche Lernende haben schon in der Mind-Map einige Sehenswürdigkeiten in Paris, wie z.B. den Eiffelturm erwähnt, und sie stoßen sie beim ersten Lesen wieder auf dasselbe Wort. Aus diesem Beispiel erkennt man das Ziel solcher Aufgaben, denn sie sind so konstruiert, dass sich die Lernenden vor dem Lesen mit dem Thema bekannt machen, was den Prozess des Lesensverstehens eines Textes vereinfacht.

Die Analyse ergab auch, dass es keine Beispiele von Aufgaben während des Lesens in diesem Lehrwerk gibt, obwohl sie sehr wichtig für das Verständnis des Textes sind.

Mit meisten Beispielen im Lehrwerk *#Deutsch 5* kommen die Aufgaben nach dem Lesen vor. Das erste Beispiel einer solchen Aufgabe im Lehrwerk lautet: „Welche Wörter fehlen? Finde sie im Text und ergänze sie“ (s. *#Deutsch 5*, S. 11, Aufgabe 3). Es gibt acht Felder, die ergänzt werden müssen. Alle Felder enthalten einen Ausdruck, der vervollständigt werden soll. Aus den Beispielen: „keine Angst _____ (haben)“ und „mit dem Zug _____ (fahren)“ ist es sichtbar, dass es hier um verschiedene Ausdrücke geht. Die Lernenden müssen in diesem Fall den Text mit dem Verständnis nochmals lesen, um die Lücken erfolgreich zu ergänzen. Auf diese Weise wird das Leseverstehen nur als Mittlerfertigkeit gebraucht, um einige deutsche Ausdrücke zu erlernen. Ein anderes Beispiel lautet: „Was passt? Ergänze die Sätze“ (s. *#Deutsch 5*, S. 13, Aufgabe 5). Die Lernenden bekommen hier sechs verschiedene Sätze und jeder Satz hat zwei Lücken. Diese Lücken sind für trennbare Verben vorbestimmt. Die Rolle der Lernenden ist wie in der vorigen Aufgabe sehr ähnlich, denn sie sollen den Text nochmals lesen, um die trennbaren Verben finden zu können. Der Prozess ist gleich, sie verlassen sich auf das Leseverstehen, das sie nur für die Entdeckung der bestimmten Informationen verwenden. Aus diesem Beispiel ist festzustellen, dass hier der Akzent auf der Grammatik ist, denn die Lernenden versuchen die trennbaren Verben durch Ergänzung erwerben.

Zum Schluss kann man bei den Aufgaben, die nach dem Lesen vorkommen, feststellen, dass sie als Ziel „Wieder-Aufsuchen von für die Lösung relevanten Textstellen“ haben.³ Das Leseverstehen hat dabei die Funktion der Mittlerfertigkeit, d. h. dient dazu, Grammatik oder Vokabular zu erwerben.

3.5 Diskussion

Die Ergebnisse der Analyse haben gezeigt, dass die Ergänzungsaufgaben eine Mehrheit aller Aufgaben im Lehrwerk *#Deutsch 5* bilden. Damit wurde auch die erste Hypothese bestätigt, die lautete: Die Ergänzungsaufgaben kommen im Lehrwerk *#Deutsch 5* am meisten vor. Die zweite Hypothese, die besagt, dass es sehr viele Variationen von Ergänzungsaufgaben gibt, wurde auch bestätigt. Es wurde nämlich in dieser Forschung festgestellt, dass im Vergleich

³ [Microsoft Word - Vera 8-LeseverstehenKonzept 20140110.doc \(nrw.de\)](#)

zu anderen Aufgabentypen, wie „Ja-Nein“ oder „Richtig-Falsch-Aufgaben“, die Ergänzungsaufgaben sogar zwölf verschiedene Variationen in diesem Lehrwerk haben. Die dritte Hypothese lautete: Die Aufgaben mit Vorgabe von Ergänzungsmitteln kommen am meisten vor. Da die Analyse ergeben hat, dass die häufigste Variation der Ergänzungsaufgaben im Lehrwerk „die Aufgaben mit Vorgabe von Ergänzungsmitteln, lesetextbasiert“ sind, kann man sagen, dass auch die dritte Hypothese bestätigt wurde. In dieser Variation von Ergänzungsaufgaben kann man meistens verschiedene grammatische Formen finden, die mithilfe von Leseverstehen erworben werden sollten. Dieser Befund ist ein Beweis dafür, dass meine fünfte Hypothese, die besagt, dass das Leseverstehen als Mittlerfertigkeit dient, um Grammatik oder Vokabular zu lernen, akzeptiert werden kann. Sogar acht von zwölf Variationen mit meisten Beispielen beziehen sich auf Grammatik, Rechtschreibung und Wortschatz. Die Kompetenzen aus diesen Bereichen sind also die wichtigsten Kompetenzen, die die Lernenden in einem Schuljahr erwerben sollen. Die sechste Hypothese, die besagt, dass die Aufgaben nach dem Lesen im Lehrwerk *#Deutsch 5* am häufigsten vorkommen, wurde auch bestätigt. Die meisten analysierten Ergänzungsaufgaben kommen nach dem Lesen des Textes vor. Den Lernenden wurden auf diese Weise der Lernprozess und die Lösung der Aufgaben erleichtert, wenn sie schon mit dem Thema durch das gelesene Text bekanntgemacht sind. Da fast alle Aufgaben nach dem Lesen kommen, ist es zu schließen, dass ein Mangel der Aufgaben vor und während des Lesens im Lehrwerk besteht. Es ist besonders nicht gut, dass so wenige Ergänzungsaufgaben vor dem Lesen kommen, weil nach Brintzer et al. (2013) die Aufgaben vor dem Lesen zu den wichtigsten Aufgaben gehören, weil sie das Vorwissen bei den Lernenden aktivieren. Im ganzen Lehrwerk wurde ein großer Akzent auf Grammatik gelegt, weswegen andere Fähigkeiten oder auch Fertigkeiten ein bisschen vernachlässigt werden. Das sehen wir auch an dem Prozent der dekontextualisierten Aufgaben, der sogar 83,3% beträgt. Im Mittelpunkt dieser Aufgaben wie bei allen anderen Aufgaben steht Grammatik. Deswegen ist es generell nicht wichtig, dass sie inhaltlich verbunden sind. Aber da es festgestellt wurde, dass es mehr dekontextualisierten als kontextualisierten Ergänzungsaufgaben im Lehrwerk gibt, kann man sagen, dass auch meine vierte Hypothese bestätigt wurde.

In dieser Diskussion möchte ich auch auf den Mangel anderer sprachlicher Bereiche aufmerksam machen. Obwohl die Grammatik sehr wichtig für den Lernprozess ist, sollte sie nicht so stark im ganzen Lehrwerk im Fokus stehen. Der ganze Lehrstoff ist ein bisschen zu trocken. Damit meine ich konkret, dass die Themen sehr ähnlich zueinander sind. Es geht meistens um Ferien oder Familie. Es gibt sehr viele verschiedene Themen aus den Bereichen

Sport, Technik, Medizin, Wissenschaft, Ökonomie und Ähnliches, die in das Lehrwerk implementiert werden könnten. Man könnte auf diese Weise auch den Wortschatzerwerb aus verschiedenen Bereichen bei Lernenden fördern. Dabei könnten verschiedene Untertypen von Ergänzungsaufgaben verwendet werden. Wenn wir Leseverstehen, Schreiben, Hören oder Sprechen als Zielfertigkeiten betrachten, ist es zu bemerken, dass sie auch sehr selten in diesem Lehrwerk zum Ausdruck kommen. Sie dienen nur als Mittlerfertigkeit, Grammatik zu üben. Aus diesem Grund wäre sehr gut für das Lehrwerk *#Deutsch 5* mehr Wert auf andere Fertigkeiten als Zielfertigkeiten zu legen. Durch Ergänzungsaufgaben und ihre zahlreichen Variationen ist das problemlos erreichbar.

Diese Arbeit bringt zahlreiche Potentiale für die weitere Untersuchungen. Da nur Ergänzungsaufgaben untersucht und analysiert wurden, gibt es noch eine große Auswahl an anderen Aufgabentypen, wie zum Beispiel „Mehrfachwahlaufgaben“, „Richtig/Falsch Aufgaben“, die auf Basis des bereits entwickelten Instruments untersucht werden könnten. Auf diese Weise wird die Rolle des Leseverstehens auch in anderen Aufgabentypen erkannt.

4 Schlusswort

In dieser Forschung wurden die Ergänzungsaufgaben, die sich auf das Leseverstehen beziehen, analysiert. Am Anfang der Arbeit wurden die theoretischen Grundlagen des Leseverstehens und der Ergänzungsaufgaben erklärt. Das allgemeine Ziel dieser Forschung war, das Leseverstehen in den Ergänzungsaufgaben zu analysieren. Für die Forschung wurde ein erstelltes Instrument, das aus fünf Kriterien besteht, verwendet. Mit Hilfe dieses Instruments wurde das Folgende analysiert: Typen der Aufgaben, Ziel der Aufgaben, Funktion des Leseverstehens in den Aufgaben, Kontextualisierungsgrad der Ergänzungsaufgaben und Aufgaben vor während und nach dem Lesen.

Die Ergebnisse der Analyse zeigten, dass die Ergänzungsaufgaben im Vergleich zu anderen Aufgabentypen im ganzen Lehrwerk mit einer Anzahl von 54 Aufgaben am meisten vorkommen. Alle Ergänzungsaufgaben können in Gruppen mit verschiedenen Variationen unterteilt werden. Die erste Gruppe besteht aus Aufgaben mit der Vorgabe von Ergänzungsmitteln, die im Lehrwerk *#Deutsch 5* am meisten vertreten sind und die zweite Gruppe besteht aus Aufgaben ohne Vorgabe von Ergänzungsmitteln. Die Analyse zeigte weiter, dass das Hauptziel aller Aufgaben in den meisten Fällen ist, die Grammatik aber auch den Wortschatz zu üben. Alle analysierten Aufgaben kommen meistens nach dem Lesen vor.

Sie sind fast immer dekontextualisiert bzw. nicht inhaltlich verbunden. Zuletzt kann man sagen, dass in nur acht von vierundfünfzig aller analysierten Ergänzungsaufgaben Leseverstehen als Zielfertigkeit dient. Der Rest sind die Aufgaben, in denen das Leseverstehen die Rolle der Mittlerfertigkeit übernimmt. Aufgrund der Ergebnisse kann man feststellen, dass im Lehrwerk # *Deutsch 5* die Grammatik im Mittelpunkt steht.

Die durchgeführte Forschung könnte von großer Bedeutung für den Verlag „Školska knjiga“ sein. Aus diesen Ergebnissen kann der Verlag feststellen, dass in ihrem Lehrwerk ein Mangel von Themenbereichen und Aufgaben vor und während des Lesens gibt, in denen mithilfe von Ergänzungsaufgaben, auch andere Zielfertigkeiten geübt werden könnten.

Literaturverzeichnis

1. Baur, Rupprecht S. / Spettmann, Melanie (2008): *Sprachstandsmessung und Sprachförderung mit dem C-Test*. Schneider-Hohengehren Verlag.
2. Brinitzer, Michaela/ Hantschel, Hans-Jürgen/ Kroemer, Sandra/ Möller-Frorath, Monika/ Ros, Lourdes (2013): *Basiswissen Didaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Verlag Klett.
3. Brüning, Ludger/ Saum, Tobias (2014): *Lesekompetenzförderung durch die Methoden des kooperativen Lernens*. Magburg.
4. Council of Europe (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Strassbourg.
5. Decke-Cornill, Helene/Küster, Lutz (2010): *Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Verlag.
6. Edelhoff, Christoph (Hrsg.) (1985): *Authentische Texte im Deutschunterricht. Einführung und Unterrichtsmodelle*. München: Hueber Verlag.
7. Ehlers, Swantje (1992): *Lesen als Verstehen*. Kassel: Langenscheidt Verlag.
8. Ehlers, Swantje (1998): *Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

9. Ehlers, Swantje (2007): *Übungen zum Leseverstehen*. In Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke Verlag.
10. Glaboniat, Manuela (1998): *Kommunikatives Testen im Bereich Deutsch als Fremdsprache: Eine Untersuchung am Beispiel des Österreichischen Sprachdiploms Deutsch..* Studien Verlag.
11. Godiš, Tomáš (2016): *Produktive und rezeptive Fertigkeiten. Teil 1: Lesen und Hören*. Pädagogische Fakultät der Universität Trnava.
12. Hattie, John A. C. (2013): *Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von "Visible learning"*. Schneider Verlag Hohengehren.
13. Heyd, Gertraude (1991): *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache. 2. Aufl.* Frankfurt am Main: Moritz Diesterweg Verlag.
14. Krause, Wolf-Dieter/ Sändig, Uta (2002): *Testen und Bewerten kommunikativer Leistungen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache: linguistische Grundlage und didaktische Angebote*. Peter Lang, Internationaler Verlag der Wissenschaften.
15. Krumm, Hans-Jürgen. (1990): *Vom Lesen fremder Texte. Textarbeit zwischen Lesen und Schreiben*.
16. Lutjeharms, Madeline (1988): *Lesen in der Fremdsprache. Versuch einer psycholinguistischen Deutung am Beispiel Deutsch als Fremdsprache*. Bochum: AKS Verlag.
17. Mathias Alexa, Troha Jasmina und Tukša Andrea (2021). #Deutsch 5. *RADNI UDŽBENIK NJEMAČKOG JEZIKA U OSMOM RAZREDU OSNOVNE ŠKOLE, 5. GODINA UČENJA*. Zagreb: Školska Knjiga: 2021.
18. Müller-Küppers, Evelyne; Zöllner, Inge (1999): *Deutsch als Fremdsprache für das Studium, Leseverstehen: Fachtexte mit Übungen und methodischen Hinweisen. Deutsch als Fremdsprache / Lese- und Übungsbuch*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
19. Stiefenhöfer, Helmut (1986): *Lesen als Handlung. Didaktisch-methodische Überlegungen und unterrichtspraktische Versuche zur fremdsprachlichen Lesefähigkeit*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
20. Storch, Günther (1999): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik*. München: UTB für Wissenschaft und W. Fink.
21. Timm, Johannes-Peter (2003): *English lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin.

22. Westhoff, Gerard J. (1997): *Fertigkeit Lesen. Didaktische Analyse von Lehrmaterial. Fernstudieneinheit 17*. München: Langenscheidt Verlag.
23. [Duden | Fertigkeit | Rechtschreibung, Bedeutung, Definition, Herkunft](#) abgerufen am 5. Juli 2022
24. [Microsoft Word - Vera 8-LeseverstehenKonzept_20140110.doc \(nrw.de\)](#) abgerufen am 6. Juli 2022

Sažetak

Cilj ovog diplomskog rada s temom „Čitanje s razumijevanjem u nastavi njemačkog jezika: kvalitativna analiza zadataka dopunjavanja u udžbeniku *#Deutsch 5*“ je analizirati zadatke dopunjavanja na temelju njihovog broja, oblika, funkcije i ciljeva.

Rad je podijeljen u dva dijela. U prvom djelu rada koji obuhvaća jednu trećinu cijelog rada predstavljen je teorijski dio. U tom su dijelu detaljnije pojašnjeni čitanje s razumijevanjem i zadaci dopunjavanja. U drugom je dijelu rada predstavljena analiza zadataka dopunjavanja.

Rezultati analize pokazuju da su zadaci dopunjavanja najčešći tip zadataka u analiziranom udžbeniku s čak 12 različitih varijacija. Zadaci su oblikovani na način da je u središtu uvijek gramatika ili vokabular kojima se inače pridaje velika važnost u ovom udžbeniku. Iz tog razloga čitanje s razumijevanjem ima većinom samo ulogu posrednika u procesu učenja gramatike ili vokabulara. Na temelju analize je također utvrđeno da su zadaci nakon čitanja najčešći oblik zadataka dopunjavanja u analiziranom udžbeniku. Samo su pojedini zadaci oblikovani na način da su u uskoj svezi sa samim tekstom pojedine lekcije, no većina ostalih zadataka imaju određeni tekst ili sadržaj koji također iziskuje od učenika čitanje s razumijevanjem.

Ključne riječi: čitanje s razumijevanjem, zadaci dopunjavanja, njemački kao strani jezik

