



Radboud Universiteit

Eine Studie zur Effektivität von 'Sortieraufgaben' in Bezug auf die Lesekompetenz bei niederländischen DaF-Schüler_innen der 11. Klasse der Realschule

Verfasserin: Misha Wissink

Universität: Radboud Universiteit Nijmegen

Institut: Faculteit der Letteren

Abteilung: Tweejarige Educatieve Master Duits

Erstbetreuerin: Dr. E.M. Knopp

Zweitleserin: Dr. S. Jentges

Abgabedatum: 20. Juni 2022

Abstract

Het onderwerp van deze masterscriptie is de leescompetentie van Nederlandse scholieren in havo 5, die Duits als vreemde taal leren. In deze studie wordt de invloed van expliciet oefenen met sorteertaken en met een klassieke leestraining op de leescompetentie van bovengenoemde scholieren bekeken. In de interventiegroep (klas I) wordt de leesvaardigheid met de specifieke leesstrategie 'sorteertaak' geoefend, terwijl in de controlegroep (klas K) met traditionele leesstrategieën wordt geoefend. De leescompetentie van de scholieren wordt in deze studie in een objectieve en subjectieve leescompetentie verdeeld. De objectieve leescompetentie van de scholieren wordt aan de hand van twee leescompetentietoetsen, waarin zowel vragen op globaal als lokaal niveau voorkomen, geanalyseerd. Aan de hand van twee enquêtes wordt bovendien de subjectieve leescompetentie van de scholieren vastgesteld.

De resultaten uit deze studie kunnen voor docenten, die kennis van de Duitse taal en cultuur in een Nederlandse of anderstalige context moeten overdragen, van grote relevantie zijn. De resultaten van deze masterscriptie laten zien, dat het expliciete oefenen met teksten, ongeacht welke vorm, het tekstbegrip van de scholieren in het Duits niet significant vergroot. De resultaten laten een tendens zien dat het expliciete oefenen met de sorteertaak impliciet een positievere invloed op zowel de objectieve als subjectieve leescompetentie van scholieren dan het oefenen met traditionele leesstrategieën heeft. Dit kon echter niet statistisch significant worden aangetoond.

Inhaltsverzeichnis

Abstract	2
1. Einleitung	5
2. Theoretischer Rahmen	7
2.1 Begriffserklärung Lesekompetenz	7
2.2 Lesekompetenz in der Fremdsprache	12
2.2.1 Lokale Lesekompetenz	12
2.2.2 Globale Lesekompetenz	14
2.3 Didaktisierung der Lesekompetenz im DaF-Unterricht	15
2.3.1 Examen Deutsch	15
2.3.2 Leseförderung in der Klasse	19
3. Forschungsfrage und Hypothesen	23
3.1 Forschungsfrage	23
3.2 Hypothesen	23
4. Methodikteil	26
4.1 Versuchsteilnehmer_innen	26
4.2 Intervention	30
4.2.1 Klasse K	31
4.2.2 Klasse I	32
4.3 Beschreibung des Erhebungsinstruments	36
4.3.1 Lesekompetenzprüfungen	36
4.3.2 Fragebogen	38
4.4 Durchführung des Experiments	40
4.5 Datenauswertung	42
5. Ergebnisse	47
5.1 Ergebnisse der Lesekompetenzprüfung	47
5.2 Ergebnisse der Fragen auf globaler Ebene	50
5.3 Ergebnisse der Fragen auf lokaler Ebene	52
5.4 Ergebnisse der subjektiven Lesekompetenz	54
5.4.1 Resultate der Antworten der Fragen unter A)	55
5.4.2 Resultate der Antworten der Fragen unter B)	57
5.4.3 Resultate der Antworten der Frage unter C)	58
6. Diskussion und kritische Reflexion	61
6.1 Hypothese 1	61

6.2	Hypothese 2a: globale Ebene.....	63
6.3	Hypothese 2b: lokale Ebene.....	65
6.4	Hypothese 3	66
6.5	Allgemeine verzerrende Faktoren	69
7.	Fazit + Ausblick.....	71
8.	Bibliografie.....	73
9.	Anhang	76
9.1	Pretest.....	76
9.1.1	Lesekompetenzprüfung	76
9.1.2	Fragebogen.....	85
9.2	Übungsmaterial	93
9.2.1	Texte + Fragen	93
9.2.2	Antwortblatt Sortieraufgaben	107
9.3	Posttest	110
9.3.1	Lesekompetenzprüfung	110
9.3.2	Fragebogen.....	118
9.4	Resultate der (un)abhängigen t-Tests	125
9.4.1	Daten der Klasse K	125
9.4.2	Daten der Klasse I	134

1. Einleitung

Seit Johannes Gutenberg um 1440 die Druckpresse erfand, lernen immer mehr Menschen lesen und schreiben. Die Fertigkeit Lesen, auf die in dieser Masterarbeit fokussiert wird, ist nicht mehr aus dem Alltagsleben eines Menschen wegzudenken und wird sogar zu einer Selbstverständlichkeit. Dass diese Fertigkeit zu einer alltäglichen Sache geworden ist, bedeutet aber nicht, dass jede Person gleich schnell lernt, wie er/sie lesen soll, oder dass jede Person letztendlich gleich gut lesen kann. Die Lesekompetenz kann in mehreren unterschiedlichen Teilprozessen, die sich gleichzeitig im Kopf abspielen, aufgeteilt werden. Diese Teilprozesse müssen von den Lesenden gemeistert werden, um ein Textverständnis des zu lesenden Textes aufzubauen.

In erster Instanz wurden Texte nur auf Papier gedruckt. Heutzutage kommen sie auch auf digitalen Apparaten vor. Das heißt, dass Menschen immer schneller mittels Texte miteinander kommunizieren können, denn die meisten Texte, sowohl auf Papier als auch digital, enthalten eine Botschaft für die Lesenden. Diese Texte werden in unterschiedlichen Formen, Längen und Stilen geschrieben. Daher ist es wichtig, dass Leser_innen lernen, wie sie diese verschiedenen Textarten lesen sollen, damit sie in jeder Situation die Botschaft des Textes entschlüsseln können. Da immer neue Texte in unterschiedlichen Formen geschrieben werden und Leser_innen durch Erfahrung ihre Lesekompetenz verbessern können, kann Lesen als lebenslanger (Lern)Prozess betrachtet werden.

Obwohl die Lesekompetenz eines Menschen von großer Relevanz ist, hat sich diese in den letzten Jahren verschlechtert (Gubbels, et al. 2019). Niederländische Schüler_innen der Sekundarschule geben im Allgemeinen an, immer weniger zu lesen, weil sie immer weniger Lesevergnügen erfahren und das Gefühl haben, immer weniger kompetent in Lesen zu sein (vgl. Gubbels, et al. 2019, 33-39). In der Studie von Gubbels et al. (2019) wurde die subjektive und objektive niederländische Lesekompetenz von niederländischen Schüler_innen erforscht. In vorliegender Studie wird aber die deutsche Lesekompetenz von niederländischen DaF-Lernenden angesprochen. Die Resultate aus der Studie von Gubbels et al. (2019) können allerdings auch für die deutsche Lesekompetenz verwendet werden, denn die Schüler_innen werden sowohl in der Muttersprache als auch in der Fremdsprache nicht lesen, wenn sie das Gefühl haben, dafür nicht kompetent genug zu sein und keinen Spaß beim Lesen zu erfahren. Obwohl die Lernenden am liebsten nicht lesen, werden die Kenntnisse benötigt, um die Botschaft eines Textes ermitteln zu können, damit sie später in der Gesellschaft selbstständig

funktionieren können (vgl. Gubbels, et al. 2019). Dieser negative Trend sollte daher schnellstmöglich angehalten und umgekehrt werden.

In dieser Studie wird nicht geschaut, wie das Lesen von Texten schöner und ansprechender gestaltet werden kann, sondern wird sich auf den Leseprozess und die Strategien, die beim Lesen angewendet werden können, konzentriert. Dazu wurde die herkömmlichen Lesestrategien und die spezifische Lesestrategie ‚Sortieraufgabe‘ zum Üben mit der Lesekompetenz ausgewählt. Im Niederländischen wurden hierzu schon einige Studien durchgeführt. In diesen Studien wird gezeigt, dass das explizite Üben mit Lesestrategien die Lesekompetenz der Leser_innen implizit verbessert. Darüber hinaus hat das Üben mit der Sortieraufgabe den niederländischen Lernenden in der Studie von Vermeij (2011) auch Spaß gemacht. Im DaF-Kontext wurden diese Lesestrategien bis jetzt noch nicht erforscht. Deshalb wurden in dieser Studie in zwei Klassen die Einflüsse von den herkömmlichen Lesestrategien und der Sortieraufgabe auf die Lesekompetenz von DaF-Lernenden verglichen. Die Schüler_innen aus beiden Klassen machen sowohl einen Pretest und einen Posttest, zwischen denen beide Klassen entweder mit der Sortieraufgabe oder den herkömmlichen Lesestrategien üben, damit letztendlich die objektive Lesekompetenz der Teilnehmer_innen deutlich wird. Dazu füllen die Teilnehmer_innen nach jeder Prüfung einen Fragebogen über Qualtrics aus, mit denen die subjektive Lesekompetenz der Teilnehmer_innen deutlich wird. Ziel dieser Masterarbeit ist es, mittels dieses Experiments zu erforschen, welche Lesestrategie den positivsten Einfluss auf die Lesekompetenz der Schüler_innen ausübt, damit der Trend für die DaF-Schüler_innen umgekehrt werden kann. Dazu wurde folgende Forschungsfrage aufgestellt:

„Welchen Einfluss hat das Einsetzen von und das Üben mit Sortieraufgaben auf die deutsche Lesekompetenz bei niederländischen DaF-Schüler_innen in der 11. Klasse der Realschule?“

In den nächsten Teilen wird die Masterarbeit genau vorgestellt. An erster Stelle folgt der theoretische Rahmen, in dem der Begriff ‚Lesekompetenz‘ genauer erörtert wird und der Leseprozess genauer betrachtet wird. Darüber hinaus werden die Forschungsfrage, die Teilfragen und die dazugehörigen abgeleiteten Hypothesen vorgestellt. Anschließend wird im Methodikteil näher auf das Experiment und seine Auswertung eingegangen. Danach werden die Ergebnisse der Studie dargestellt und die Resultate diskutiert und kritisch reflektiert. Dazu wird gezeigt, ob die vorangegangenen Hypothesen bestätigt oder widerlegt werden können. Anhand dieser Ergebnisse wird das Fazit dieser Masterarbeit formuliert.

2. Theoretischer Rahmen

Lesen ist ein wichtiger Bestandteil des Lebens eines Menschen und kann daher als eine unabdingbare Schlüsselqualifikation im Leben dargestellt werden. „Lesen können ist eine unverzichtbare Basis für Lern- und Entwicklungsprozesse sowie für die Teilhabe am kulturellen, beruflichen und sozialen Leben.“ (UNESCO 2005 in Becker-Mrotzek, et al. 2019, 22) Sowohl Muttersprachenunterricht als auch der Fremdsprachenunterricht können dazu beitragen, die notwendigen basalen Fertigkeiten und grundlegenden, übergreifenden Lesestrategien, die zu einer höheren Lesekompetenz der Schüler_innen führen können, zu vermitteln (vgl. Becker-Mrotzek, et al. 2019, 22). Die Lernenden müssen im Laufe ihres Lebens in der Lage sein, unterschiedliche Textarten in verschiedenen Kontexten lesen und verstehen zu können. Die Schüler_innen müssen deshalb im Unterricht lernen, wie wichtige Informationen aus analogen Printprodukten und digitalen Datenbanken gefiltert werden können und wie diese Informationen selbstständig und für persönliche Zwecke verarbeitet werden können.

2.1 Begriffserklärung Lesekompetenz

In diesem Kontext, in dem die Lesekompetenz relevant ist, ist es notwendig zu verstehen, wie der Begriff definiert wird.

„Lesekompetenz (reading literacy) heißt, geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen.“ (OECD 2019, 38)

Wie in dieser Begriffserklärung zu lesen ist, beinhaltet der Begriff *Lesekompetenz* nicht nur das Lesen von Wörtern, Sätzen oder einem Text. Das Endziel der Lesekompetenz ist nicht das Verstehen eines Textes, sondern das Verarbeiten des Inhalts eines Textes für persönliche und/oder individuelle Zwecke. Dieses Endziel kann aber nicht in einem Schritt realisiert werden, weil dafür ein ganzer Leseprozess durchlaufen werden muss. Der Leseprozess, der diese Lesekompetenz zugrunde liegt, kann in basale und komplexe Teilfertigkeiten aufgeteilt werden (vgl. Gold 2018, Lenhard 2013, Richter und Christmann 2002). Diese Teilfertigkeiten müssen zuerst gemeistert werden, um den Inhalt des Textes für eigene Zwecke einsetzen zu können. Die basalen Leseprozesse beinhalten das Dekodieren von einzelnen Wörtern und darüber hinaus das Herstellen von Zusammenhängen innerhalb und zwischen den Sätzen eines Textes. Das Herstellen von Zusammenhängen innerhalb und zwischen Sätzen kann

auf der Ebene der basalen Leseprozesse als Endziel aufgefasst werden (vgl. Kintsch & Rawson 2005; Kintsch 1998).

Beim Herstellen von Zusammenhängen innerhalb und zwischen Sätzen eines Textes wird ein schnelles und automatisiertes Dekodieren von einzelnen Wörtern vorausgesetzt. Je schneller diese Wörter dekodiert werden können, desto schneller kann ein Zusammenhang zwischen Sätzen und/oder Satzteilen eines Textes hergestellt werden. Je schneller und automatisierter dieser Prozess sich im Kopf eines Menschen abspielt, desto flüssiger wird dessen Lesekompetenz. „Leseflüssigkeit wird [...] als gestuftes Konstrukt verstanden, das sich aus unterschiedlichen Dimensionen zusammensetzt, und meint ein genaues, automatisiertes, schnelles und betontes Lesen“ (Rosebrock, Nix, et al. 2017). Insgesamt kann Leseflüssigkeit drei Dimensionen zugeordnet werden. Die ersten zwei Dimensionen, die zu Leseflüssigkeit gehören, sind *Akkuratheit der Wortkodierung* und *Automatisierung*. Die beiden Dimensionen werden unter dem Begriff *Lesegeschwindigkeit* zusammengefasst. Mit Akkuratheit der Wortkodierung wird das Erzeugen der korrekten phonologischen Repräsentation eines Wortes durch den Abruf aus dem Sichtwortschatz oder durch das Synthetisieren der Lautbestandteile eines Wortes bezeichnet (vgl. Walter 2017). Die Repräsentationsformen von Wörtern, die Leser_innen schon in ihrem Leben begegnet sind, werden laut Coltheart und Rastle (1994) in separaten mentalen Lexika gespeichert. Gemäß dem *Dual-route-approach* können die Wörter im mentalen Lexikon auf eine lexikalische und nicht-lexikalische Weise erkannt und nachher aktiviert werden (vgl. Snowling und Hulme 2005). „Bei der direkten, lexikalischen Route wird die Aussprache der Wörter aus dem Gedächtnis und damit dem Sichtwortschatz abgerufen, während der indirekten, nicht-lexikalischen Route die Aussprache mittels Graphem-Phonem-Zuordnung erschlossen werden muss“ (Lenhard 2013). Beim Lesen eines Wortes finden diese beiden Prozesse immer gleichzeitig statt. Ob ein Wort schnell erkannt wird, hängt von der Route, die im Kopf der Lesenden am schnellsten durchlaufen wird, ab. In der Regel wird der nicht-lexikalische Weg langsamer durchlaufen als der lexikalische Weg. Leser_innen, die eine hohe, automatisierte Lesegeschwindigkeit haben, bei der sie auf schon bekannte Wörter im mentalen Lexikon zugreifen können, können Wörter schnell und richtig erkennen und dekodieren. Somit können diese Leser_innen Texte schnell lesen. Leser_innen, die die Wörter nicht über die lexikalische Route abrufen können, sondern die nicht-lexikalische Route benutzen müssen, weil sie viele unbekannte Wörter lesen, benötigen mehr Zeit, weil sie langsamer lesen und schneller ins Stocken geraten.

Die dritte Dimension ist *Sinneinheiten erkennen*. Über das richtig Erkennen und Dekodieren von Wörtern hinaus, sollen Leser_innen die Sinneinheiten in einem Text erkennen, um das Gelesene

verstehen zu können. Dazu kommt außerdem *das sinngestaltende (=prosodische) Lesen*. Je besser Leser_innen auf Satz- und Textebene betont und sinngestaltend lesen können, desto flüssiger lesen sie. Flüssiges Lesen wird als eine zentrale Voraussetzung für textverstehendes Lesen aufgefasst, weil es das Arbeitsgedächtnis entlastet. Statt Wörter über die indirekte, nicht-lexikalische Route im Arbeitsgedächtnis abzurufen, können die Lesenden die direkte, lexikalische Route verwenden und kann das Arbeitsgedächtnis eingesetzt werden, um das Ziehen von Schlussfolgerungen, das Finden von Zusammenhängen im Text und den Abruf von Schemata bzw. Wissensbeständen aus dem Langzeitgedächtnis zu erleichtern (vgl. Walter 2017, 105). Die Leseprozesse auf Wort- und Satzebene, die als hierarchieniedrige Prozesse aufgefasst werden können, werden damit vom Textverstehen bzw. von den hierarchiehöheren Prozessen vorausgesetzt. Die Leseflüssigkeit kann somit als Brücke zwischen Dekodieren und Leseverstehen aufgefasst werden (vgl. Kuhn und Stahl 2003).

Über die basalen Leseprozesse hinaus, gibt es die Merkmale der komplexen Leseprozesse. Diese Prozesse hängen von Merkmalen der Leser_innen, des Textes und der Leseverstehensaufgabe ab. Wenn die Leser_innen mit den komplexen Leseprozessen anfangen, haben sie die basalen Fertigkeiten weitgehend gemeistert. Die meisten einzelnen Wörter und Sätze des Textes werden auf diesem Niveau direkt verstanden. Das heißt, dass die Leser_innen den Text richtig lesen können. Es bedeutet aber noch nicht, dass die Leser_innen diesen Text für ihre eigenen Zwecke benutzen können. Das Endziel kann nur erreicht werden, wenn die Textinhalte mit dem *Weltwissen* und *Sprachwissen* der Leser_innen verbunden werden, damit ein übergreifendes Textverständnis entstehen kann (vgl. Becker-Mrotzek, et al. 2019, 27). Das Weltwissen der Lesenden kann mit dessen Vorwissen gleichgesetzt werden. Es bezeichnet im Kern laut Becker-Mrotzek, et al. (vgl. 2019, 27) das deklarative Wissen über unterschiedliche Domänen unserer Wirklichkeit. Darunter fällt das Wissen über Naturphänomene und das Wissen über soziale, historische oder wirtschaftliche Zusammenhänge. Je mehr Vorwissen mit dem zu lesenden Text verbunden werden kann, desto leichter wird dessen Inhalt verstanden und in das eigene vorhandene Wissen integriert. „Sprachwissen wird hier in einem umfassenden Sinne verstanden; es umfasst neben dem Wortschatz auch das morphosyntaktische Wissen, also die Fertigkeit, Wörter zu Sätzen zusammenzufügen, sowie das pragmatische Wissen, also die Fertigkeit, die kommunikative Absicht einer Äußerung zu verstehen“ (Nussbaumer 1991). Dazu kommt, dass die Herangehensweise des Lesens eines Textes pro Textart unterschiedlich ist. Jeder Text hat ein anderes Ziel und sollte deshalb anders gelesen werden. Darüber hinaus erfordern unterschiedliche Leseverstehensaufgaben verschiedene Herangehensweisen. In der Abbildung auf der nächsten Seite sind einige unterschiedliche Leseverstehensaufgaben zu finden.

Tekst 2 Legokunst

- 1p 3 „Löcher in Mauern mit Legosteinen zu stopfen“ (Zeile 18)
Mit welcher der folgenden Verbformen wird hier **nicht** dasselbe wie im oben zitierten Satzteil gemeint?
A „bessert ... aus“ (Zeile 8-10)
B „verlegoisiert“ (Zeile 20)
C „gewerkelt“ (Zeile 21)
D „gekennzeichnet“ (Zeile 23)
- 1p 4 Welche Ergänzung passt in die Lücke in Zeile 25?
A Warum ausgerechnet Lego?
B Wer unterstützt ihn?
C Wo treibt er das Lego auf?
D Wo wird das enden?
- 2p 5 Uit welke **twee** activiteiten van zijn fans blijkt Jan Vormanns populariteit?
- 2p 6 Geef van elk van de volgende motieven aan of ze wel of niet een rol spelen voor Jan Vormann bij het uitoefenen van zijn legokunst.
1 Hij wil dat bepaalde gebouwen mensen aan het denken zetten.
2 Hij wil de mensen wijzen op hun verantwoording voor het nageslacht.
3 Hij wil met het hergebruik van legostenen op een duurzame levensstijl attenderen.
4 Hij wil zijn "handtekening" achterlaten op de door hem bewerkte muren.
Noteer achter elk nummer op het antwoordblad telkens 'wel' of 'niet'.
- 1p 7 Mit welchem Wort äußert der Autor des Textes seine Meinung über die Legokunst?
A „robusten“ (Zeile 5)
B „Bedeutung“ (Zeile 12)
C „Positives“ (Zeile 26)
D „geniales“ (Zeile 34)
E „bunter“ (Zeile 35)

Abbildung 1: Fragen bei Text 2 aus dem Examen 2019-I

Dieser Text aus dem Examen 2019-I, der in dieser Masterarbeit im Pretest verwendet wurde, enthält verschiedene Fragearten auf sowohl globaler als auch lokaler Ebene. Bei Frage 4 ist deutlich, welche Textstellen gelesen werden sollen, um die Frage beantworten zu können. Diese Frage befindet sich auf lokaler Ebene. Die Leser_innen werden nur die Textstellen um die Lücke herum intensiv lesen, um eine Antwort auf die Frage formulieren zu können. Die anderen Fragen befinden sich auf globaler Ebene. Trotzdem werden die Leser_innen hier pro Frage beim Lesen anders vorgehen. Bei Frage 3 werden sie die Antwortoptionen im Text suchen und intensiv schauen, ob diese Antworten das Gleiche bedeuten, wie das Zitat. Bei Frage 5, 6 und 7 müssen die Leser_innen zuerst den ganzen Text lesen, um eine Antwort auf die Frage formulieren zu können. Den ganzen Text lesen, kostet ziemlich viel Zeit. Plausibler ist, dass die Leser_innen den Text nach Informationen scannen, die mit den Antworten zu tun haben, damit sie nur die Textstellen lesen müssen, in denen sie denken, dass die Antwort

formuliert wird. Die Leseverstehensaufgaben bei diesem Text zeigen also, dass Leser_innen beim Lesen eines Textes verschiedene Herangehensweisen einsetzen sollen, abhängig davon, welche Frage gestellt wird und welche Antwort sie eingeben müssen. Rosebrock (2012, 6) behauptet zum Lesen eines Textes folgendes: „Lesen ist in aller Regel Bestandteil von Interaktionen [...] wir lesen anders und mit anderen Funktionen, je nach der Situation, die uns dazu auffordert“. Je besser die Leser_innen ihr Weltwissen und Sprachwissen an der gefragten Situation anpassen können und je besser sie dieses Wissen mit der gefragten Situation verbinden können, desto leichter können sie den Text für ihre persönliche und individuelle Zwecke einsetzen.

Mithilfe des Situationsmodells (Snowling und Hulme 2005, 207) kann das Zusammenspiel der basalen und globalen Leseprozesse näher betrachtet werden. In diesem Modell wird zwischen zwei Repräsentationsebenen eines Textes unterschieden. Einerseits gibt es die lokale Ebene bzw. die basalen Leseprozesse. Diese Ebene enthält die Wort- und Satzebene eines Textes. Andererseits gibt es die globale Ebene bzw. die globalen Leseprozesse. Diese Ebene beschäftigt sich mit der Gesamt- oder Textebene eines Textes. Im Modell sind zwei unterschiedliche Wege sichtbar, die beim Lesen eines Textes durchlaufen werden können. Erstens kann ein Text

bottom-up gelesen werden. Das heißt, dass die Lesenden vom geschriebenen Text ausgehen. Man beschäftigt sich zuerst mit den Wörtern im Text (*Wortebene*), dann mit den Sätzen eines Textes (*Satzebene*) und letztendlich mit dem Textverstehen des ganzen Textes (*Textebene*). In diesem Fall wird der Leseprozess, die die Lesenden durchlaufen, wenn sie in ihrer Muttersprache lesen lernen, durchlaufen. Wenn die Lesenden sich letztendlich auf der höchsten Textebene bzw. im Situationsmodell befinden, bilden sie für sich eine Repräsentation des Textes. Die Prozesse, die in diesen

Dimensionen ausgeführt werden müssen, befinden sich auf der kognitiven Ebene. „Es handelt sich also dabei um mentale Akte, die während des Leseprozesses erbracht werden müssen, um zum Textverstehen zu gelangen“ (Christmann 2010). In diesem Fall wird das Textverstehen von den Lesenden aus dem geschriebenen Text entnommen und erst dann mit ihrem Weltwissen und Sprachwissen verbunden.

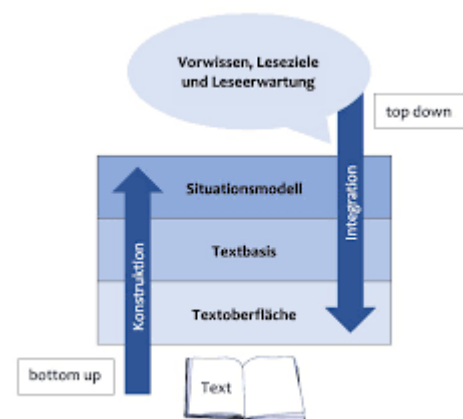


Abbildung 2: Das Zusammenspiel der basalen und globalen Leseprozesse (Leutwiller und Grunauer 2020, 5)

Ein Text kann allerdings auch *top-down* gelesen werden. In diesem Fall wird von dem Weltwissen und Sprachwissen der Lesenden ausgegangen. Der Text wird mit dem eigenen Vorwissen und Erwartungen, dem Leseziel und der dazugehörigen Aufgaben im Hinterkopf gelesen. Die Erwartungen werden während des Lesens fortlaufend angepasst, damit diese jedes Mal bestätigt oder widerlegt werden. Dadurch, dass die Lesenden versuchen, ihr Vorwissen mit dem Text zu verbinden, produzieren sie einen Zusammenhang des Textes im Kopf. Letztendlich wird den Lesenden dadurch die mentale Repräsentation eines Textes deutlich. Außerdem werden die Lesenden, wenn sie ihre Wort- und Satzkenntnisse der zu lesenden Sprache einsetzen, immer versuchen vorherzusagen, was weiter im Satz zu lesen ist. Wenn das, was sie vorhergesagt haben, richtig ist, brauchen sie weniger Zeit, die Bedeutung des Gelesenen zu verstehen. Das Arbeitsgedächtnis wird in diesem Fall entlastet. Diese Zeit können die Lesenden benutzen, um im Kopf eine mentale Repräsentation des Textes zu bilden. Diese zwei Leseprozesse, bottom-up und top-down, finden im Kopf der Lesenden immer gleichzeitig statt und verstärken sich gegenseitig.

2.2 Lesekompetenz in der Fremdsprache

In den letzten Absätzen wurde der Begriff *Lesekompetenz* im Allgemeinen erörtert und wurde der zugrundeliegende Prozess zu dieser Lesekompetenz beschrieben. Dieser Prozess bezieht sich auf den Leseprozess in der Ausgangssprache der Lesenden. Also die Sprache, in der auch der Lese- und Schreiberwerb stattfindet. Da sich in diese Masterarbeit allerdings mit dem Leseprozess in einer Fremdsprache beschäftigt, wird in diesen Absätzen auf die Übereinstimmungen und Unterschiede zwischen den Leseprozessen in der Ausgangssprache und Fremdsprache eingegangen¹. An erster Stelle wird auf die lokale Lesekompetenz der Leser_innen eingegangen. Darüber hinaus werden Übereinstimmungen und Unterschiede der globalen Lesekompetenz behandelt.

2.2.1 Lokale Lesekompetenz

Die lokale Lesekompetenz beinhaltet die basalen Teilfertigkeiten bzw. die Leseflüssigkeit der Wörter, das automatische Worterkennen sowie das rhythmisch-betonte Lesen (Prosodie). Laut Schindler und Richter (2018) wird die Leseflüssigkeit in der Regel schon in der Grundschule erworben. Für die

¹ Die Ausgangssprache in dieser Studie ist Niederländisch und die Fremdsprache ist Deutsch.

Dimensionen der basalen Fertigkeiten gilt somit, dass sie meistens in der Ausgangssprache erworben und automatisiert werden.

Zwei der größten Unterschiede zwischen Lesekompetenz in der Ausgangssprache und der Fremdsprache sind Worterkennung und Wortschatz (vgl. van Gelderen, et al. 2004). Im Vergleich zur Ausgangssprache werden die Lesenden am Anfang ihres Leseprozesses in der Fremdsprache langsamer Wörter und Sinneinheiten sowie grammatikalische Strukturen erkennen können, denn am Anfang des Leseprozesses kennen die Lesenden wenig Wörter in der Fremdsprache und sie wissen noch nicht, wie diese Wörter kontextuell eingebettet werden können (vgl. van Gelderen, et al. 2004, 267). Sie müssen also noch ein Wörterrepertoire mit dazugehöriger Bedeutung in der Fremdsprache aufbauen. Dazu kommt, dass die Graphem-Phonem-Zuordnung noch aufgebaut oder ausgebreitet werden muss. Manchmal haben die Lesenden deutsche Wörter öfter gehört, aber erkennen sie diese Wörter in der geschriebenen Form nicht. Oder sie wissen nicht, wie geschriebene Wörter ausgesprochen werden, wodurch sie die Wörter in geschriebener Form nicht erkennen und die richtige Bedeutung im mentalen Lexikon nicht aktivieren können. Auf lokaler Ebene können die Unterschiede zwischen Lesekompetenz in der Ausgangssprache und Fremdsprache weitgehend durch den geringen Wortschatz und Worterkennung in der Fremdsprache erklärt werden (vgl. van Gelderen, et al. 2004).

Um die Worterkennung zu beschleunigen und zu automatisieren, soll im DaF-Unterricht viel Aufmerksamkeit an das Ausbreiten des Wortschatzes und seiner Bedeutung gewidmet werden. Dadurch erkennen die Lesenden schneller Wörter im Text bzw. können die Lesenden diese Wörter schneller lesen, nachdem die Bedeutung des Textes schneller herausgefunden und ihr Textverstehen allgemein erhöht wird. Je öfter die Lesenden einem Wort begegnen, desto schneller werden sie es im Kopf im mentalen Lexikon speichern und desto stärker wird die Wortbedeutung im Kopf. Bei Wörtern, die in der Muttersprache und Zielsprache die gleiche Bedeutung haben, kann die Bedeutung einfach transferiert werden. Im DaF-Unterricht kann dafür gesorgt werden, dass die Schüler_innen den Wörtern so oft wie möglich in sowohl rezeptiven als auch produktiven Übungen begegnen, damit sie die Bedeutung der Wörter, wo möglich in unterschiedlichen Kontexten, richtig abspeichern können. Das Erkennen der Sinneinheiten und Wörter kann damit beschleunigt werden, in der Klasse viel (laut) zu lesen und Sätze und Texte sowohl schriftlich als auch mündlich in der Fremdsprache zu produzieren, denn dadurch wird die Graphem-Phonem-Zuordnung der Schüler_innen verstärkt (vgl. van Gelderen 2020, 267). Diese Graphem-Phonem-Zuordnung ist wichtig, denn wenn Schüler_innen diese Zuordnung nicht erkennen, erkennen sie die Wörter nicht. Diese Zuordnung können sie später beim Lesen eines Textes einsetzen, damit sie Wörter schneller richtig lesen und erkennen können.

Darüber hinaus können sie die Kenntnisse, die sie beim Lesen in der Ausgangssprache benutzen/einsetzen, auch beim Lesen in der Fremdsprache einsetzen. Die Lesenden haben in der Ausgangssprache schon gelernt, wie sie mit nicht-bekannten Wörtern umgehen sollen und wie sie die Bedeutung eines Satzes herausfinden können. Jetzt müssen diese Fähigkeiten noch auf lokaler Ebene eines Textes in der Fremdsprache angewendet werden.

2.2.2 Globale Lesekompetenz

Die globale Lesekompetenz beinhaltet die globalen Teilfertigkeiten. Anders ausgedrückt versuchen Lesende auf dieser Ebene, Sätze, Absätze und/oder andere Textstellen miteinander zu verbinden, damit sie ein Textverständnis bzw. eine mentale Repräsentation des Textes aufbauen können. Verbinden die Lesenden dann noch das Textverstehen mit ihrem eigenen Sprachwissen und Weltwissen, können sie den Text auch noch für ihre persönlichen Zwecke nutzen. Auf dieser Ebene sind, neben einigen Unterschieden, vor allem Übereinstimmungen zwischen der Ausgangssprache und Fremdsprache in Bezug auf Lesen zu finden. Obwohl das Verbinden von Sätzen von Wortschatz, Worterkennung und Erkennung von Sinneinheiten abhängig ist, können die Lesenden ihre strategischen Lesefertigkeiten, die sie in der Muttersprache erlernt haben und die wichtig für das Lesen eines Textes im Allgemeinen sind, einsetzen (vgl. Goodman 1971).

„[...]Bijvoorbeeld het onderscheiden van hoofd- en bijzaken, het vergelijken van relevante passages, het gebruiken van signaalwoorden om de aard van verbanden te bepalen [...], het gebruik van tussenkopjes, het gebruik van voorkennis en het analyseren van een argumentatie op haar geldigheid.” (van Gelderen 2020, 269)

In sowohl der Ausgangssprache als der Fremdsprache werden die gleichen Textarten, Textgenres und Textstrukturen verwendet. Das heißt, dass die strategischen Kenntnisse aus der Ausgangssprache bei Texten in der Fremdsprache eingesetzt werden können und die Lesenden somit in beiden Sprachen beim Lesen eines Textes auf die gleiche Art und Weise vorgehen können. Texte in beiden Sprachen enthalten Signalwörter, mit denen der Verfasser die Aufmerksamkeit der Lesenden auf die Botschaft des Textes lenken kann. Obwohl in der Ausgangssprache und Fremdsprache andere Wörter als Signalwörter benutzt werden, haben die Signalwörter die gleichen semantischen Funktionen. Sie sorgen dafür, dass im Text einen Zusammenhang zwischen bestimmten Textteilen zu finden ist oder kreiert wird.

Beim Einsetzen der Vorkenntnisse in der Ausgangssprache und Fremdsprache wird dahingegen ein wesentlicher Unterschied gefunden. Texte aus einem bestimmten Land enthalten größtenteils das Wissen, das im Land aktuell ist und daher verbreitet ist. Obwohl die Lesenden sehr viel Weltwissen haben, können sie ihr eigenes bestimmtes Wissen nicht immer mit dem Text in der Fremdsprache verbinden. Das Wissen, das vom Text bei den Lesenden vorausgesetzt wird, kann nicht aus der Ausgangssprache transferiert werden. Denn dieses landeskundliche und kulturelle Wissen über Deutschland ist in der Ausgangssprache nicht vorhanden. Deutsche Lesende verstehen zum Beispiel einen Text über Olaf Scholz schneller, weil sie wissen, dass Olaf Scholz der Bundeskanzler von Deutschland ist. Lesende aus anderen Ländern, die nicht wissen, wer Olaf Scholz ist, können ihr Wissen nicht mit diesem Text verbinden und empfinden daher Verständnisprobleme. Die Deutsch-als-Fremdsprache-Lesenden haben in der Regel weniger Wissen über die deutsche Kultur, Landeskunde, Geschichte und aktuelle Themen in Deutschland, weswegen sie in deutschen Texten weniger Anhaltspunkte finden können und daher mehr Zeit brauchen, um einen Text richtig zu verstehen.

2.3 Didaktisierung der Lesekompetenz im DaF-Unterricht

Wie bisher schon deutlich geworden ist, wird eine gute Lesekompetenz mit lebenslangem Lernen gleichgesetzt. In diesem Kontext soll für den DaF-Unterricht deutlich gemacht werden, wie die Lesekompetenz der Schüler_innen geprüft wird und wie sie daraufhin im DaF-Unterricht gefördert werden kann.

2.3.1 Examen Deutsch

Van Gelderen (2020) hat sich damit beschäftigt, wie Lesekompetenz im Allgemeinen gefördert werden kann. Dafür ist es relevant, zu wissen, was das Endziel des Deutschunterrichts ist. Am Ende der Sekundarschule machen die Schüler_innen ein Examen. Im Examen wird der Lesekompetenz der Schüler_innen viel Wichtigkeit beigemessen. „Dit houdt voornamelijk verband met de zware weging in het centraal eindexamen: de landelijke getoetste leesvaardigheid bepaalt voor de helft het eindcijfer van de examenkandidaat.“ (Staatsen und Heebing 2015, 241) Die Schüler_innen müssen in zweieinhalb Stunden etwa 11-12 Texte lesen. Diese Texte unterscheiden sich jeweils in Stil, Länge und Form. Bei diesen Texten müssen die Schüler_innen etwa 46-49 Fragen auf unterschiedlicher Ebene beantworten können.

“Questions in reading comprehension tests are often classified on the basis of the location of the information to be obtained (local/global text level) and the explicitness of the match between the question and the information in the text, resulting in item categories such as identifying main idea, locating details, or making inferences” (van Steensel, Oostdam und van Gelderen 2012, 4)

In einem Examen Deutsch müssen die Schüler_innen also zeigen, dass sie sich im Text auf globaler und lokaler Ebene bewegen können. Das heißt, dass die Schüler_innen den Text auf Wort-, Satz- und Textebene lesen und verstehen müssen und den Text am besten mit ihren eigenen vorhandenen Kenntnissen verbinden müssen, um die Fragen richtig beantworten zu können. Diese Fragearten auf unterschiedlicher Ebene setzen unterschiedliche Kenntnisse und Herangehensweisen beim Beantworten der Fragen der Schüler_innen voraus.

“If there is an explicit, literal match between question and text, the knowledge node necessary for answering the question can be accessed directly. If there is no explicit match, the node must be accessed indirectly, through the contextual activation of relevant knowledge structures.” (van Steensel, Oostdam und van Gelderen 2012, 4)

Wie im obengenannten Zitat zu lesen ist, können Schüler_innen die Antwort auf eine Frage selbstständig und schnell formulieren, wenn es eine explizite Verbindung zwischen Text und Frage gibt. Darüber hinaus können Schüler_innen ihre Kenntnisse von Wort- und Satzstrukturen und ihr vorhandenes Weltwissen einsetzen, damit sie vorhersagen können, wie die Sätze und der Rest des Textes sich entfalten könnten (vgl. Grabe 2004). Wie gesagt, kommt es aber auch vor, dass es keine explizite Verbindung zwischen Text und Frage gibt und dass das Weltwissen der Schüler_innen über ein bestimmtes deutsches landeskundliches, geschichtliches oder kulturelles Thema nicht ausreicht, um ihre Vorkenntnisse mit dem Text verbinden zu können. Dann müssen die Schüler_innen anders vorgehen, um die Botschaft des Textes trotzdem entschlüsseln zu können. Die Schüler_innen werden dann wieder auf der Wort- oder Satzebene bzw. auf der Ebene der basalen Teilfertigkeiten anfangen, um zu einer mentalen Repräsentation des Textes zu gelangen. Das Examen zeigt somit anhand der Fragearten auf unterschiedliche Ebene, bei denen sowohl basalen als auch komplexen Teilfertigkeiten bei den Schüler_innen aktiviert werden sollen, ein komplettes Bild der Lesekompetenz der Schüler_innen.

Die Fragearten, die im Examen Deutsch in der Realschule vorkommen, und deshalb im Examenbündel² (van Rossum und van Rossum-Schweineberg 2021) angesprochen werden, werden hier mit einem Beispiel gezeigt. Beim Analysieren der Examen der letzten Jahre wurde aber deutlich, dass nicht jedes Examen aus den gleichen Fragearten besteht. Kombinationsfragen kommen in der Regel auf sowohl lokaler als auch globaler Ebene sehr wenig vor. Diese Fragen werden in den Prüfungen in dieser Masterarbeit also nicht abgefragt. Multiple-Choice-Ausfüllfragen und Ordnungsfragen kommen vor allem auf lokaler Ebene vor. Diese werden in den Prüfungen also nicht auf globaler Ebene abgefragt. Behauptungsfragen und Zitierfragen kommen dahingegen am meisten auf globaler Ebene vor. Diese Fragearten werden also in den Prüfungen nicht auf lokaler Ebene abgefragt. Mehrwahlenfragen und offene Fragen kommen allerdings sowohl auf globaler als auch auf lokaler Ebene vor. Die Fragen, die oft in Examen vorkommen und deshalb in dieser Studie auch im Pretest und Posttest abgefragt werden, werden hier alle anhand von einem Beispiel vorgestellt:

1. Geschlossene Frage: Mehrwahlenfrage auf globaler Ebene

- „Keine aktuellen Krisen und Konflikte darstellen“ (Zeile 36)
- 3 Welcher Satz enthält einen vergleichbaren Gedanken?
- A „Seine Idee ... Gesicht gezaubert.“ (Zeile 25-26)
 - B „Denn die ... Piraten ebenfalls.“ (Zeile 37-39)
 - C „Die Figuren ... Kindern beflügeln.“ (Zeile 39-41)
 - D „Dort blickte ... Playmobilwelt einhielt.“ (Zeile 49-52)

2. Geschlossene Frage: Mehrwahlenfrage auf lokaler Ebene

- 1 Welche Tatsache nuanciert der Autor mit dem Wort „gewissermaßen“ (Zeile 10)?
die Tatsache, dass
- A ein Erwachsener sich mit Spielzeug identifiziert
 - B Horst Brandstätter der Vater der Playmobil-Männchen ist
 - C Horst Brandstätter gestorben ist
 - D Playmobil-Männchen nicht trauern können

3. Geschlossene Frage: Multiple-Choice-Ausfüllfrage auf lokaler Ebene

- 8 Welche Ergänzung passt in die Lücke in Zeile 11?
- A finden es kein Problem
 - B haben kein Interesse mehr
 - C halten es für wichtig
 - D sind sehr erstaunt

² Das *Examenbündel* ist ein Buch, in dem Informationen gegeben werden, die die Schüler_innen während ihres Examens brauchen. Zum Beispiel welche Fragearten das Examen enthält und welche Herangehensweise dazu passt. Darüber hinaus stehen im Examenbündel alte Examen, die die Schüler_innen üben und mithilfe einer Ausarbeitung des Examens im Examenbündel kontrollieren können.

4. Vorstrukturierte Frage: Behauptungsfrage auf globaler Ebene

- 5 Geef van elk van de volgende beweringen aan of deze wel of niet overeenkomt met de inhoud van de tekst.
- 1 Juli denkt dat ze in één middag drie appartementen kan bezichtigen.
 - 2 Juli zegt tegen Niels dat ze het uitmaakt.
 - 3 Niels probeert het goed te maken met Juli.
 - 4 Tijdens het wachten voert Juli gesprekjes met de voorbijgangers.
 - 5 Juli's vader vond dat ze de bezichtiging van de appartementen beter alleen kon doen.
 - 6 Juli verlaat de plek voor het huis waar ze heeft afgesproken even om in een café naar de wc te gaan.
- Noteer achter elk nummer op het antwoordblad telkens 'wel' of 'niet'.

5. Vorstrukturierte Frage: Ordnungsfrage auf lokaler Ebene

De derde tot en met de zesde zin van de tekst staan hieronder in een alfabetische volgorde.

- a Das legen neue Daten aus Tierversuchen nahe.
 - b Der Diabetologe rät Übergewichtigen daher dringend davon ab, sich von abschreckenden Schlagzeilen über den Jo-Jo-Effekt entmutigen und von einer Diät abhalten zu lassen.
 - c Forschungsleiter Edward List berichtet, dass sich Gewicht und Blutzuckerspiegel der Mäuse während der Phasen gesunder Ernährung jeweils normalisiert hätten.
 - d Mäuse, die alle vier Wochen abwechselnd mit fettreicher und fettarmer Nahrung gefüttert wurden, lebten sogar 25 Prozent länger als Versuchstiere, die permanent kalorienreiche Nahrung bekamen.
- 6 Noteer de letters a tot en met d in de juiste volgorde.

6. Zitierfrage: auf globaler Ebene

- "Preis klein, Erlebnis groß" (titel)
- 12 Wordt in de tekst concreet gemaakt wat de belevenis groot maakt? Zo nee, antwoord 'nee', zo ja, citeer de eerste twee woorden van de zin waar dat in staat.

7. Offene Frage: auf globaler Ebene

- Naast voordelen voor de consument worden in de tekst nog **twee** andere voordelen van outlet-centra genoemd.
- 9 Welke?

8. Offene Frage: auf lokaler Ebene

- 2 Welke **twee** principiële keuzes heeft Horst Brandstätter volgens alinea 4 voor zijn bedrijf gemaakt?

Wie aus den Beispielen abzuleiten ist, müssen die Leser_innen einen Text sowohl auf lokaler als auch auf globaler Ebene lesen können, wobei sie das Meistern der basalen und komplexen Teilfertigkeiten zeigen müssen.

2.3.2 Leseförderung in der Klasse

2.3.2.1 *Objektive Lesekompetenz*

In der Klasse soll das Leseverstehen der Schüler_innen gefördert werden, damit sie ihr Examen bestehen können. Van Gelderen (2020) behauptet, dass die Leseflüssigkeit der Schüler_innen im DaF-Unterricht beim Leseverstehen eine entscheidende Rolle spielt. Eine hohe Leseflüssigkeit sorgt dafür, dass die Schüler_innen schnell und automatisiert lesen können. In diesem Fall kann die Bedeutung der Wörter automatisiert, über die lexikalische Route, aus dem mentalen Lexikon abgefragt werden. Die Schüler_innen benutzen ihr Wörterbuch somit weniger und können sich dadurch auf die komplexen Teilfertigkeiten, das Textverstehen und das Verknüpfen von den Informationen im Text mit ihrem Weltwissen, fokussieren. Das Kreieren einer hohen Leseflüssigkeit im DaF-Unterricht sorgt also dafür, dass die Schüler_innen während des Examens mehr Zeit haben, sich mit den komplexen Teilfertigkeiten auseinanderzusetzen.

Im Examenbündel werden außerdem einige Wörterlisten angeboten, die die Schüler_innen auswendig lernen können, damit sie ihr Wörterbuch während des Examens weniger benutzen dürfen. Die erste Wörterliste besteht aus Wörtern, die im Examen oft vorkommen und die zweite besteht aus Signalwörtern. Die Signalwörter werden pro semantischer Relation unterteilt, z.B. Ursache und Folge. In der untenstehenden Tabelle werden die semantischen Relationen und die Signalwörter, die dazu gehören, die laut van Rossum & van Rossum-Schweineberg (2021, 104-107) oftmals in Examen vorkommen, vorgestellt.

Semantische Relation	Signalwörter
Betonung	besonders, eigentlich, insbesondere, namentlich, nicht einmal, nicht nur ... sondern auch, selbst, sogar, vor allem, zumal (da)
Bekräftigung	allerdings, fraglos, freilich, klar, mit Recht, natürlich, selbstverständlich, tatsächlich, unzweifelhaft, wirklich, zweifellos
Schlussfolgerung/Zusammenfassung	alles genau besehen/genommen, also, das Fazit, folglich, kurz, schließlich, zum Schluss, zusammenfassend
Mittel-Ziel	damit, um (zu), zu
Möglichkeit/Wahrscheinlichkeit	anscheinend, etwa, mag sein, dass, möglicherweise, vielleicht, voraussichtlich, wahrscheinlich
Ursache-Folge	also, daraus ergibt sich, demnach, folglich, nun, so ... dass
Aufzählung	auch, außerdem, danach, dann, darauf, ebenfalls, erst, erstens/zweitens, letztlich, nicht nur ... sondern auch, schließlich, überdies, und, zudem, zuerst, zum Schluss, zunächst, zusätzlich
Grund/Erklärung/Erläuterung	aufgrund davon, da, darum, das heißt, denn, denn auch, deshalb, deswegen, indem, nämlich, weil, zumal da
Relativierung/Beschränkung	allerdings, bald ... bald, bezüglich, eigentlich, einerseits ... andererseits, entweder ... oder, in Bezug auf, nur, übrigens, was betrifft, zugleich, zwar ... aber
Gegensatz	aber, (an)statt, dagegen, dennoch, doch, im Gegenteil, jedoch, obgleich, obwohl, stattdessen, trotz, trotzdem, während, wenn auch, wenngleich
Vergleich	als ob, beispielsweise, ebenso wie, etwa, genauso wie, gleichfalls, so wie, wie, zum Beispiel
Bedingung/Voraussetzung	es sei denn, falls, vorausgesetzt dass, wenn, wenn nicht

Tabelle 1: Zusammenhänge und die dazugehörigen Signalwörter.

Dazu werden im Examenbündel einige herkömmliche Lesestrategien als Hilfsmittel beim Lesen von Texten gezeigt: *voorspellen, skimmen, voorkennis, structuur van de tekst, scannen, gedetailleerd lezen*

& woordbetekenissen afleiden (vgl. van Rossum und van Rossum-Schweineberg 2021, 70). Pro Lesestrategie wird mit einem kleinen Text im Examenbundel geübt, damit die Schüler_innen sehen, wie sie die Lesestrategien auf Texte anwenden können. Darüber hinaus wird eine Herangehensweise pro Frageart (auf lokaler und globaler Ebene) gezeigt. Die herkömmlichen Lesestrategien sind aber nicht die einzige Möglichkeit, Lesefähigkeit zu üben. Kamalski, Sanders, Lentz und van den Bergh (2005) haben eine Studie zu vier Methoden, die das Textverständnis von Schüler_innen fördern, durchgeführt. Neben zwei traditionellen Methoden, Mehrwahlsfragen/offenen Fragen und einem Lückentext, haben sie die mental-mode-Aufgabe und Sortieraufgaben verwendet. Bei beiden Aufgaben ordnen die Schüler_innen Kernwörter aus einem Text einigen Sinnzusammenhängen zu. Der Unterschied zwischen beiden Aufgaben ist, dass bei der mental-mode-Aufgabe schon Kernwörter im Text selektiert sind und dass die Schüler_innen bei der Sortieraufgabe selbst noch Kernwörter aus dem Text selektieren sollen. Anhand des Zuordnens von Kernwörtern zu Textzusammenhängen zeigen die Schüler_innen ihr Textverständnis und üben dieses ebenfalls.

Die Sortieraufgabe wurde dazu als zuverlässigste Methode, um die Lesekompetenz bei Schüler_innen zu messen, bewertet (Kamalski, et al. 2005, 8). Vermeij (2011) hat diese Aufgabe in ihrer Studie weiter erforscht. Sie zeigt, dass das Üben mit Sortieraufgaben einen positiven Effekt auf die Lesekompetenz der Schüler_innen (mit Niederländisch als Ausgangssprache) in Niederländisch hat. Die Sortieraufgabe wurde in ihrer Studie nicht als Testmaterial, sondern als Übungsmaterial benutzt. Es wurde also geprüft, inwieweit das explizite Üben mit der Sortieraufgabe einen impliziten Effekt auf die Lesekompetenz der Lernenden zeigt. Obwohl diese Studie einen positiven Effekt zeigt, ist die Methode noch nicht bei niederländischen DaF-Schüler_innen erforscht worden. Deshalb wird in dieser Arbeit erforscht, ob die Resultate aus der Studie von Vermeij (2011) sich auch in einem Fremdsprachenkontext zeigen und ob sie die gleiche Effektgröße als das Üben mit herkömmlichen Lesestrategien zeigen.

In dieser Studie werden daher zwei unterschiedlichen Interventionen durchgeführt, damit den Lernzuwachs beider Interventionen berechnet werden kann. Die Interventionen werden in zwei H5-Klassen durchgeführt. Die Klasse, in der die Intervention ‚Sortieraufgabe‘ durchgeführt wird, wird als Klasse I bezeichnet. Die Klasse, in der das Leseverständnis mit herkömmlichen Lesestrategien geübt wird, wird als Klasse K bezeichnet. Insgesamt machen die Schüler_innen einen Pretest, dann durchlaufen sie die Intervention und letztendlich machen sie einen Posttest. Im Pre- und Posttest werden die gleichen Fragearten auf den gleichen globalen und lokalen Ebenen abgefragt.

2.3.2.2 Subjektive Lesekompetenz

In der Einleitung wurde schon erwähnt, dass die Lesekompetenz der Lernenden nicht nur aus einer objektiven Lesekompetenz, sondern auch aus einer subjektiven Lesekompetenz besteht. Die subjektive Lesekompetenz beinhaltet das Lesekompetenzgefühl, das Schüler_innen beim Lesen haben. Obwohl der Lesekompetenz große Bedeutung zugemessen wird, hat sie sich in den letzten Jahren verschlechtert. Diese Tendenz umfasst sowohl die objektive als auch die subjektive Lesekompetenz. Denn in der PISA-Studie von 2018 wurde deutlich, dass niederländische Schüler_innen signifikant mehr Schwierigkeiten beim Lesen erfahren als Schüler_innen aus den anderen 15 Ländern und dass sich niederländische Schüler_innen weniger kompetent fühlen während des Lesens als Schüler_innen aus den anderen Ländern (vgl. Gubbels, et al. 2019, 38).

Die subjektive und objektive Lesekompetenz der Schüler_innen sind nah miteinander verbunden. Schüler_innen, die während einer Prüfung viele Fehler machen, fühlen sich höchstwahrscheinlich nicht kompetent während des Lesens. Es wäre im Kontext dieser Studie über die objektive Lesekompetenz hinaus wichtig, zu beobachten, ob die Intervention mit Sortieraufgabe und das Üben mit herkömmlichen Lesestrategien auch einen Einfluss auf die subjektive Lesekompetenz der Schüler_innen zeigten. In diesem Fall kann die subjektive Lesekompetenz wieder in einer subjektiven Lesekompetenz auf globaler und lokaler Ebene unterteilt werden. In dieser Masterarbeit wird neben dem Einfluss der Intervention mit Sortieraufgabe und dem Üben mit herkömmlichen Lesestrategien auch sowohl auf die objektive Lesekompetenz auf globaler und lokaler Ebene als auch, auf den Einfluss diese Intervention auf die subjektive Lesekompetenz auf globaler und lokaler Ebene geschaut.

3. Forschungsfrage und Hypothesen

3.1 Forschungsfrage

Wie schon erwähnt wurde, beschäftigt diese Studie sich mit der Lesekompetenz, insbesondere dem Leseverstehen, von niederländischen DaF-Schüler_innen in der 11. Klasse der Realschule. Es ist die Absicht, anhand der Resultate des Pretests und Posttests herauszufinden, auf welche Fragearten (lokal oder global) die Sortieraufgabe und das Üben mit herkömmlichen Lesestrategien einen impliziten Einfluss ausüben. Deshalb steht die folgende Forschungsfrage in dieser Studie zentral:

„Welchen Einfluss hat das Einsetzen von und das Üben mit Sortieraufgaben auf die deutsche Lesekompetenz bei niederländischen DaF-Schüler_innen in der 11. Klasse der Realschule?“

Dieser *Einfluss* wird in dieser Studie in zwei Kategorien unterteilt. Einerseits die objektive Kompetenz der Schüler_innen, die anhand der Resultate im Pretest und Posttest ausgewertet werden kann. Es wird dabei zwischen lokalen und globalen Fragearten unterschieden, damit letztendlich beurteilt werden kann, auf welche Fragearten die Sortieraufgabe oder das Üben mit Lesestrategien einen Einfluss haben. Andererseits gibt es auch die subjektive Kompetenz der Teilnehmer_innen, die anhand einiger Fragen über ihre Lesekompetenz über Qualtrics ausgewertet werden kann. Bei dieser Kompetenz wird auch zwischen globalen und lokalen Fragearten unterscheiden.

3.2 Hypothesen

Beim Beantworten der Forschungsfrage dieser Studie wurden einige Teilfragen aufgestellt, die dazu beitragen, diese Forschungsfrage zu beantworten. Die ersten zwei Teilfragen haben mit der objektiven Lesekompetenz der Teilnehmer_innen zu tun. Die letzte Teilfrage bezieht sich auf die subjektive Lesekompetenz der Teilnehmer_innen.

In Bezug auf die gesamte Lesekompetenz der Teilnehmer_innen (auf globaler + lokaler Ebene) wurde die folgende Teilfrage gestellt:

Teilfrage 1: Inwiefern unterscheiden sich die ausgefüllten Antworten der Teilnehmer_innen der beiden Klassen auf den CITO-Lesekompetenztest während des Pre- und Posttests?

Hypothese 1: Die Teilnehmer_innen aus Klasse K und I machen während des Pretests ungefähr gleichviele Fehler. Während des Posttests machen die Teilnehmer_innen aus Klasse I weniger Fehler als die Teilnehmer_innen aus Klasse K, obwohl Klasse K auch weniger Fehler macht.

Es wird erwartet, dass die Teilnehmer_innen aus beiden Klassen etwa den gleichen Prozentsatz richtiger Antworten im Pretest zeigen. Die Teilnehmer_innen aus Klasse K, die nur mit Lesestrategien geübt haben, machen während des Posttests nur einige Fehler weniger als im Pretest. Diese Hypothese ist basiert auf der Studie von Bimmel, van den Bergh und Oostdam (2001). In dieser Studie wurde beim Fach Englisch mit Lesestrategien geübt und wurde kein statistischer Effekt gefunden. Andererseits wird erwartet, dass die Teilnehmer_innen aus Klasse I, die mit Sortieraufgaben geübt haben, eine positive Entwicklung zeigen. Sie werden im Posttest bedeutend weniger Fehler machen als im Pretest. Das Üben mit der Sortieraufgabe sorgt höchstwahrscheinlich dafür, dass die Teilnehmer_innen den Text besser verstehen und deshalb beim Beantworten der Fragen weniger Fehler machen (Vermeij 2011).

Teilfrage 2: Inwiefern werden die abgefragten Fragearten auf lokaler und globaler Ebene implizit durch das explizite Üben mit der Sortieraufgabe und/oder dem Benutzen von Lesestrategien besser/schlechter ausgeübt?

Hypothese 2a: Die Teilnehmer_innen der Klasse K und I schneiden im Pretest auf globaler Ebene fast gleich ab. Beide Klassen zeigen im Posttest auf globaler Ebene einen Lernzuwachs im Vergleich mit dem Pretest. Klasse I schneidet aber im Posttest noch besser ab als Klasse K.

Es wird erwartet, dass die Teilnehmer_innen aus beiden Klassen auf globaler Ebene etwa den gleichen Prozentsatz richtiger Antworten im Pretest zeigen. Beide Klassen werden im Posttest auf globaler Ebene besser abschneiden als im Pretest auf globaler Ebene, denn beide Klassen haben mit ihrem Textverstehen geübt. Es wird aber erwartet, dass die Teilnehmer_innen aus Klasse I, die mit der Sortieraufgabe geübt haben, die Fragearten auf globaler Ebene im Posttest noch besser beantworten als die Teilnehmer_innen aus Klasse K, die nur mit herkömmlichen Lesestrategien geübt haben. Diese Annahme ist basiert auf der niederländischen Studie von Vermeij (2011), in der die Teilnehmer_innen

weniger Fehler bei Textzusammenhangfragen im Posttest als im Pretest nach dem Üben mit der ‚Sortieraufgabe‘ gemacht haben.

Hypothese 2b: Die Teilnehmer_innen der Klasse K und I machen im Pretest auf lokaler Ebene ungefähr gleich viel Fehler. Dazu kommt, dass Klasse K und I auch im Posttest ungefähr gleich abschneiden. Die Klassen werden fast den gleichen Lernzuwachs zeigen.

Zu den lokalen Fragearten wird erwartet, dass die beiden Klassen im Pretest fast den gleichen Prozentsatz richtiger Antworten zeigen. Beide Klassen werden durch das Üben mit ihrem Textverstehen während des Posttests ein wenig besser abschneiden als im Pretest. Es wird allerdings erwartet, dass beide Klassen im Posttest auch ungefähr den gleichen Prozentsatz richtiger Antworten zeigen, denn beide Klassen haben während der Intervention nicht spezifisch mit lokalen Fragearten geübt.

Teilfrage 3: Inwiefern fühlen sich die Teilnehmer_innen während des CITO-Lesekompetenztests im Posttest weniger/mehr kompetent durch das Üben mit der Sortieraufgabe oder das Üben mit herkömmlichen Lesestrategien als im Pretest?

Hypothese 3: Die Teilnehmer_innen der Klasse K und I fühlen sich im Pretest gleich kompetent. Beide Klassen fühlen sich nach dem Üben mit ihrem Textverstehen kompetenter. Die Teilnehmer_innen aus Klasse I fühlen sich während des Posttests allerdings im Allgemeinen und auf globaler Ebene kompetenter als die Teilnehmer_innen aus Klasse K.

Die Teilnehmer_innen beider Klassen fühlen sich während des Posttests durch das Üben mit Lesen kompetenter als während des Pretests. Die Teilnehmer_innen, die mit den Sortieraufgaben geübt haben, fühlen sich allerdings noch kompetenter als die Teilnehmer_innen, die nur mit Lesestrategien geübt haben, da sie durch das Üben mit den Sortieraufgaben den Textaufbau besser verstehen (Vermeij 2011). Der Textaufbau beinhaltet vor allem Fragen auf globaler Ebene. Auf dieser Ebene wird sich der größte Kompetenzunterschied zwischen beiden Klassen zeigen.

4. Methodikteil

In den nächsten Absätzen wird die Methodik der vorliegenden Studie beschrieben. Zuerst werden in Kapitel 4.1 die Versuchsteilnehmer_innen vorgestellt. Dann wird in Kapitel 4.2 die Intervention genauer betrachtet. Darauf folgend wird das Erhebungsinstrument in Kapitel 4.3 erklärt, danach anschließend in Kapitel 4.4 die Durchführung des Experiments. Letztendlich werden die Daten in Kapitel 4.5 ausgewertet.

Es wird in dieser Studie quantitativ vorgegangen, um die Forschungsfrage zu beantworten. Zur Beantwortung der ersten zwei Teilfragen wurde einen Pretest und Posttest durchgeführt. Zur Beantwortung der dritten Teilfrage wurde von den Versuchsteilnehmer_innen zwei Fragebögen ausgefüllt (ein Fragebogen nach dem Pretest und ein nach dem Posttest).

4.1 Versuchsteilnehmer_innen

An dieser Studie haben DaF-Schüler_innen, die sich in der 11. Klasse der Realschule³ des Rietveld Lyceums in Doetinchem befinden, teilgenommen. Diese Schüler_innen müssen ihr Examen, das im Ganzen aus Lesefertigkeit besteht, bestehen. Die Intervention dieser Studie könnte einen Einfluss auf die (globale/lokale) Lesekompetenz der Schüler_innen haben, weshalb in dieser Masterarbeit bewusst für diese Zielgruppe gewählt wurde.

Die Versuchsteilnehmer_innen befinden sich in zwei unterschiedlichen Klassen. Es geht dabei um die Klassen H5 dutl-1 und H5 dutl-2. In diesen Klassen wird eine Interventionsstudie durchgeführt. Die erste Klasse wurde durch *random assignment* (Gersten, Baker und Lloyd 2000, 10) als Klasse I und die zweite Klasse als Klasse K klassifiziert. Die Klassen werden weiterhin als Klasse I und Klasse K bezeichnet. Alle Versuchsteilnehmer_innen machen einen Pretest + Fragebogen und einen Posttest + Fragebogen. Zwischen diesen Tests erhalten die Klassen unterschiedliche Interventionen, die in Kapitel 4.2. genau erklärt werden.

³ Niederländisch: Havo 5.

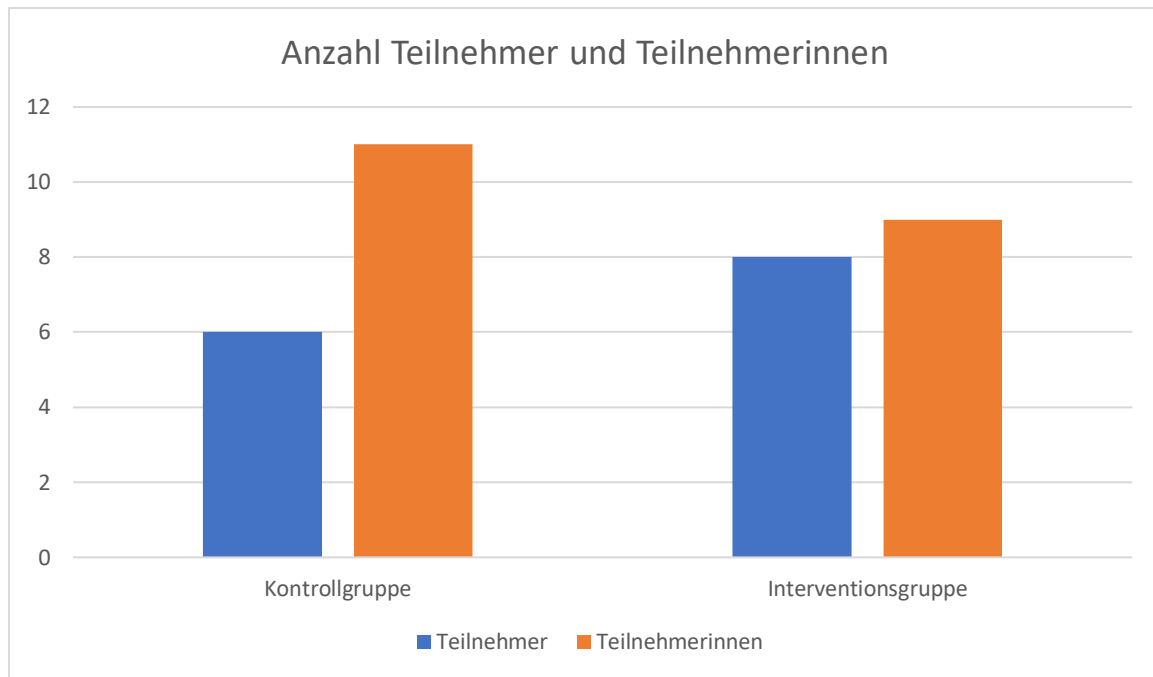


Abbildung 3: Anzahl teilnehmende Männer und Frauen pro Klasse

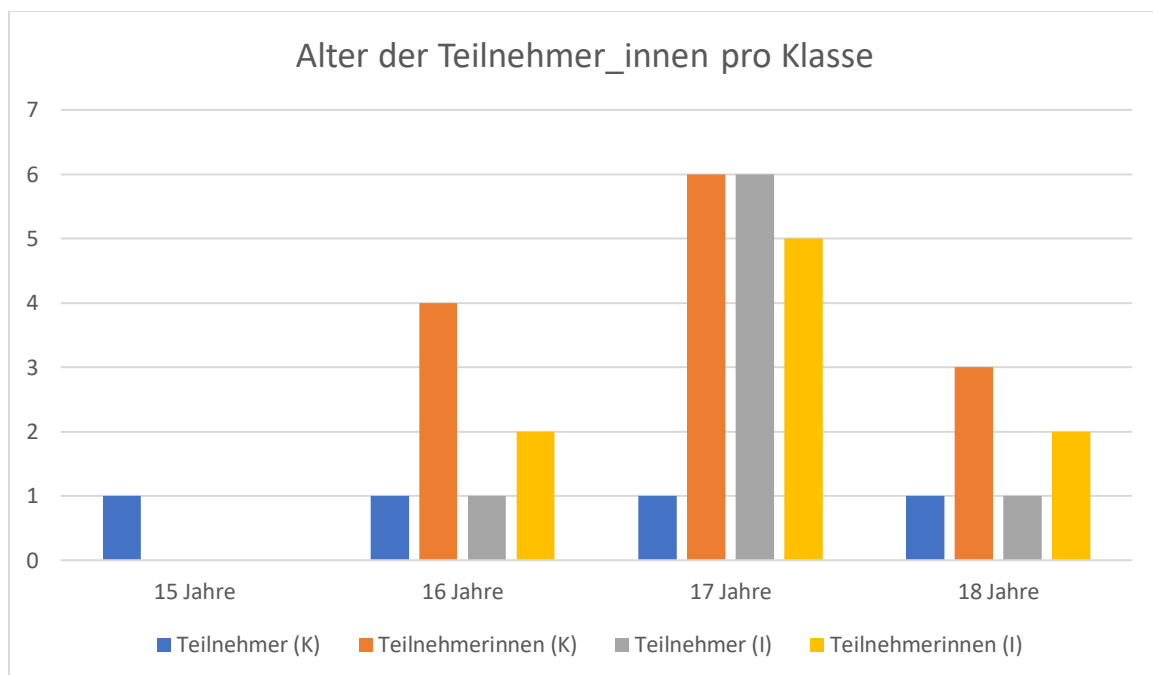


Abbildung 4: Alter der Teilnehmer_innen pro Klasse

Versuchsteilnehmer_innen	Klasse K	Klasse I	Test
Geschlecht	N= 17 Weiblich= 11 Männlich= 6	N= 17 Weiblich= 9 Männlich= 8	$\chi^2(1) = 0.486$ Nicht signifikant ($p \geq .05$)
Alter	N= 17 M= 16.82 (SD= 0.88)	N= 17 M= 17 (SD= 0.61)	$t(32) = 0.667$; $p = .503$ Nicht signifikant ($p \geq .05$)

Tabelle 2: Ergebnisse in Bezug auf Geschlechter und Alter des Pretests

In obenstehender Tabelle und obenstehenden Abbildungen sind die Ergebnisse des Fragebogens in Bezug auf Geschlecht und Alter zu finden⁴. In Abbildung 2 ist zu sehen, dass in beiden Klassen 17 Teilnehmer_innen mitgemacht haben. In Klasse K haben 6 Teilnehmer und 11 Teilnehmerinnen mitgemacht, während in Klasse I 8 Teilnehmer und 9 Teilnehmerinnen mitgemacht haben. Beim Geschlecht wurde mittels eines Chi-Quadrat-Test berechnet, inwieweit die Verteilung zwischen beiden Klassen gleich ist. Es wurde kein signifikanter Unterschied in den beiden Klassen zwischen der Verteilung von Männern und Frauen gefunden ($\chi^2(1) = 0.486$; $p \geq .05$). Die Klassen lassen sich also gut vergleichen.

In Abbildung 4 ist zu sehen, welche Altersverteilung es in beiden Klassen gibt. Das Alter der Teilnehmer in Gruppe K verteilt sich wie folgt: 15 (1x), 16 (1x), 17 (1x) und 18 Jahre (1x). Das Alter der Teilnehmerinnen dieser Klasse verteilt sich anders: 16 (4x), 17 (6x) und 18 Jahre (3x). Die Altersverteilung in Klasse I sieht ein wenig anders aus. Das Alter der Teilnehmer verteilt sich in dieser Klasse wie folgt: 16 (1x), 17 (6x) und 18 Jahre (1x). Bei den Teilnehmerinnen sieht die Altersverteilung wie folgt aus: 16 (2x), 17 (5x) und 18 Jahre (2x). Wenn das Alter der Teilnehmer_innen pro Klasse mithilfe von t-Tests für unabhängige Stichproben miteinander verglichen wird, fällt auf, dass die Durchschnittswerte beider Klassen sehr nah aneinander liegen und auch die Standarddeviation nicht viel unterscheidet. Beim Analysieren des Alters konnte zwischen beiden Klassen außerdem kein signifikanter Unterschied gefunden werden. Die beiden Klassen lassen sich also auf Altersebene gut miteinander vergleichen.

⁴ Die Rohdaten zum Geschlecht und Alter sind im Anhang 9.4.1.5 (Klasse K) und 9.4.2.5 (Klasse I) zu betrachten.

Im ersten Teil des Fragebogens haben die Teilnehmer_innen dazu einige persönliche Informationen gegeben. Obwohl der Fragebogen in Kapitel 4.3.2 näher betrachtet wird, werden diese persönlichen Information hier schon erwähnt. Die Teilnehmer_innen mussten angeben, wie viel Kontakt sie, außerhalb der Schule mit der deutschen Sprache haben. Sie mussten angeben, ob sie (1) *nimmer, einmal pro Jahr, mehrmals pro Jahr, monatlich, wöchentlich oder täglich* (6) außerhalb der Schule deutsch lesen, sprechen, hören oder in einem deutschsprachigen Land Urlaub machen. In der untenstehenden Tabelle sind die Ergebnisse pro Klasse pro Frage zu finden⁵.

	Klasse K	Klasse I	Unabhängiger t-Test
Deutsch lesen	N= 17 M= 1.82 (SD= 1.19)	N= 16 M= 1.31 (SD= 0.70)	t(26,3) ⁶ = -1.516; p= .141 Nicht signifikant (p ≥ .05)
Deutsch sprechen	N= 17 M= 2.00 (SD= 1.17)	N= 16 M= 2.13 (SD= 1.45)	t(31)= 0.273; p= .787 Nicht signifikant (p ≥ .05)
Deutsches Fernsehen ansehen	N= 17 M= 1.94 (SD= 1.25)	N= 16 M= 1.31 (SD= 0.70)	t(25,5)= -1.795; p= .085 Nicht signifikant (p ≥ .05)
Urlaub in einem deutschsprachigen Land	N= 17 M= 2.06 (SD= 0.90)	N= 16 M= 1.63 (SD= 0.72)	t(31)= -1.525; p= 0.138 Nicht signifikant (p ≥ .05)

Tabelle 3: Kontakt mit der deutschen Sprache pro Klasse außerhalb der Schule

Aus den Resultaten dieser Fragen wurde deutlich, dass die Teilnehmer_innen aus beiden Klassen im Durchschnitt einmal pro Jahr deutsch lesen, sprechen und sie sich im Jahr ungefähr einmal deutsches Fernsehen ansehen. Dazu wurde deutlich, dass die Teilnehmer_innen etwa einmal pro Jahr Urlaub in einem deutschsprachigen Land machen. Es gibt keine signifikanten Unterschiede zwischen beiden Klassen. Die beiden Klassen lassen sich auf diesen vier Ebenen auch gut miteinander vergleichen, denn die Durchschnittswerte und Standarddeviation beider Klassen befinden sich immer nah aneinander.

⁵ Die Rohdaten zum Kontakt mit der deutschen Sprache sind im Anhang 9.4.1.6 (Klasse K) und 9.4.2.6 (Klasse I) zu betrachten.

⁶ Ein Levene-Test hat gezeigt, dass die Varianz in beider Gruppen nicht vergleichbar war. Aus diesem Grund wurde bei der Berechnung des t-Tests der Freiheitsgrade von 31 auf 26.3 angepasst.

Darüber hinaus haben zehn Teilnehmer_innen angegeben, Familienmitglieder, die in einem deutschsprachigen Land wohnen, zu haben.

4.2 Intervention

Die *academic engaged time* (Gersten, Baker und Lloyd 2000, 6) wurde aus zeitlichen Gründen auf drei Stunden von 50 Minuten festgelegt. Die Intervention fing in beiden Klassen in der ersten Unterrichtsstunde nach dem Pretest an. In beiden Klassen wurde mit einem Übungsheft gearbeitet. Das Übungsheft enthält Texte mit allen Fragearten, die auch in den Lesekompetenzprüfungen verwendet werden, damit die Teilnehmer_innen während der Intervention mit allen Fragearten üben konnten.

Als Übungsmaterial wurden die Texte aus dem Examen von 2021-3 *havo* gewählt⁷. Da einige Teilnehmer_innen letztes Jahr Examen gemacht haben, aber nicht bestanden haben, kann nicht mit den Texten aus dem Examen von 2021-1 *havo* gearbeitet werden. Die Teilnehmer_innen, die ihr Examen letztes Jahr nicht bestanden haben, kennen diese Texte schon. Es wäre möglich, dass sie daher weniger ernsthaft mit den Texten üben. Letztes Jahr gab es keine Teilnehmer_innen am Examen 2021-3 *havo*, weshalb dieses Examen als Übungsmaterial benutzt wurde. In diesem Examen fehlt allerdings eine *lokale Ordnungsfrage*, obwohl diese Frage schon im Posttest vorkommt. Deshalb wurde Frage 6 aus dem Examen 2019-2 im Übungsheft hinzugefügt. In Tabelle 3 ist eine Übersicht mit den Fragen bzw. Fragearten aus dem Examen 2021-3 zu finden.

Frageart	2021-3	L/G
<i>Geschlossene Frage</i>		
<i>Mehrwahlsfragen</i>	17, 18, 20, 29	Global
	2, 3, 6, 13, 14, 19	Lokal
<i>Multiple-Choice-Ausfüllfragen</i>	5, 8, 12	Lokal
<i>Vorstrukturierte fragen</i>		
<i>Behauptungsfragen</i>	1	Global
<i>Ordnungsfragen</i>	2019-2: 6	Lokal
<i>Zitierfragen</i>		
	43	Global
<i>Offene Fragen</i>		
	7, 9, 10, 21, 44	Global
	4, 11, 15, 16	Lokal

Tabelle 4: Fragearten aus dem Übungsmaterial in der Klasse I.

⁷ Das Übungsmaterial der beiden Klassen kann im Anhang 9.2.1 angeschaut werden.

Das Übungsmaterial ist in beiden Klassen gleich. In dieser Interventionsstudie wird allerdings in beiden Klassen im DaF-Unterricht mit Bezug auf die Lesekompetenz anders vorgegangen. In Klasse I wird die Lesekompetenz mittels der Sortieraufgabe geübt, während in Klasse K die Lesekompetenz mittels des Einsetzens von Lesestrategien geübt wird. In den nächsten Absätzen wird genau erläutert, wie in beiden Klassen vorgegangen wurde.

4.2.1 Klasse K

Klasse K übt in den drei Stunden im Vergleich mit Klasse I nur mit den Lesestrategien. Die Teilnehmer_innen in dieser Klasse beschäftigen sich explizit mit den Lesestrategien, während Klasse I das eher implizit macht. In Klasse K wird in den drei Unterrichtsstunden auf die folgende Art und Weise vorgegangen:

Stunde 1:

- 15 Minuten:** Die Intervention beginnt mit dem Erklären und Zeigen der Lesestrategien im *Examenbündel* (van Rossum und van Rossum-Schweineberg 2021, 73-89). Die Lesestrategien werden hier anhand eines Beispiels erklärt. Die Schüler_innen lernen also, wann sie welche Lesestrategie einsetzen sollen und was sie tun sollen, wenn mehrere Lesestrategien gleichzeitig eingesetzt werden sollen. Die Schüler_innen bekommen ein Blatt mit viel vorkommenden Textzusammenhängen.
- 5 Minuten:** Die Dozentin demonstriert anhand des ersten Textes *Blau* im Übungsheft den Schüler_innen, wie sie die Lesestrategien bei einem neuen/unbekannten Text einsetzen können.
- 20 Minuten:** Die Schüler_innen üben selbstständig in Duos mit Text 2 + 3. Sie bearbeiten einfach die zum Text gehörenden Fragen. Pro Frage wird notiert, welche Lesestrategie sie einsetzen und weshalb. Im Text wird markiert, wo die Schüler_innen die Antwort auf die Frage gefunden haben. Wenn vier Schüler_innen die Fragen des Textes beantwortet haben, werden die gewählten Lesestrategien begründet und die Antworten verglichen.
- 10 Minuten:** Die Schüler_innen bekommen ein Antwortblatt. Zusammen mit der Dozentin wird pro Text geschaut, welche Lesestrategien angewendet hätten werden können. Außerdem werden die richtigen Antworten besprochen.

Stunde 2:

- 40 Minuten:** Die Schüler_innen üben selbstständig in Duos mit Text 4 + 5 + 6. Dieses Mal notieren die Duos wieder, welche Lesestrategien sie verwendet haben und warum. Im Text wird markiert, wo die Antwort auf die Frage gefunden wurde. Wenn die Antworten zum Text formuliert worden sind, werden die gewählten Lesestrategien in Vierergruppen begründet und werden die Antworten in dieser Gruppe verglichen.
- 10 Minuten:** Die Schüler_innen bekommen ein Antwortblatt. Zusammen mit der Dozentin wird pro Text geschaut, welche Lesestrategien hätten angewendet werden können und werden die richtigen Antworten besprochen.

Stunde 3:

- 40 Minuten:** Die Schüler_innen üben selbstständig in Duos mit Text 7 + 8 + 9. Sie arbeiten in dieser Stunde allein. Sie notieren, welche Lesestrategien sie anwenden und warum sie das machen. Darüber hinaus markieren sie im Text, wo sie die Antworten auf die Fragen gefunden haben. Wenn die Schüler_innen mit dem Beantworten der Fragen fertig sind, werden Vierer-Gruppen gebildet und die gewählten Lesestrategien und gewählten/ausgefüllten Antworten besprochen und von den Schüler_innen begründet.
- 10 Minuten:** Die Schüler_innen bekommen ein Antwortblatt. Zusammen mit der Dozentin wird pro Text geschaut, welche Lesestrategien hätten angewendet werden können und werden die richtigen Antworten besprochen.

In Klasse I werden die Kernwörter während des Übens selbstverständlich markiert. Um dafür zu sorgen, dass die Dozentin sehen kann, ob alle Teilnehmer gearbeitet haben, müssen auch die Teilnehmer_innen in Klasse K die Textstellen markieren, die ihnen die Antwort auf die Frage gegeben hat.

4.2.2 Klasse I

In Klasse I wird die Lesekompetenz der Teilnehmer anhand der Sortieraufgabe geübt. Die Sortieraufgabe beinhaltet Folgendes:

1. Die Teilnehmer_innen selektieren (maximal) 20 Kernwörter⁸ in dem zu lesenden Text.
2. Die markierten Wörter werden einem Sinnzusammenhang zugeordnet. (Ein Kernwort darf mehreren Sinnzusammenhängen zugeordnet werden.)
3. Die zum Text gehörenden Fragen werden beantwortet.

Wie die Sortieraufgabe ausgearbeitet wird, wird im nächsten Beispiel gezeigt⁹.

Text 1

Blau

Blau ist die **Lieblingsfarbe** der Österreicher. Kein Wunder, wird der Farbe des Meeres und des Himmels doch **beruhigende Wirkung** nachgesagt. Anders verhält es sich mit **blauen Lebensmitteln**: Sie werden eher gemieden. So floppte vor Jahren blaues Ketchup und wurde rasch wieder vom Markt genommen. Ein Grund für die **Skepsis** mag sein, dass **blaue Nahrungsmittel** in der Natur äußerst selten vorkommen. Selbst Heidelbeeren, Zwetschken¹⁾ und Weintrauben sind eher rötlich bis dunkelviolet statt rein blau. Nehmen Nahrungsmittel eine bläuliche Farbe an, assoziieren wir das mit **schimmeligen und verdorbenen Lebensmitteln** und lassen deshalb lieber die Finger davon. Das geht so weit, dass uns bereits bläuliches Licht den **Appetit verderben** kann, wie Experimente beweisen. So aßen Probanden in einem blau ausgeleuchteten Raum deutlich weniger als sonst. Abnehmwilligen wird daher auch gern empfohlen, von blauem Geschirr zu essen oder eine bläuliche Kühlschrankbeleuchtung zu wählen, um das **Hungergefühl zu reduzieren**.

noot 1 Zwetschken: de Oostenrijkse schrijfwijze voor Zwetschen (een pruimensoort)

⁸ Kernwörter sind Wörter im Text, mit denen Sinnzusammenhänge sichtbar gemacht werden können.

⁹ Das Antwortblatt der Sortieraufgabe ist im Anhang 9.2.2 zu finden.

Selektierte Wörter:

Blau
Lieblingsfarbe
Beruhigende Wirkung
Blauen Lebensmitteln
Skepsis
Blaue Nahrungsmittel
Schimmeligen und verdorbenen Lebensmitteln
Appetit
Hungergefühl

Textzusammenhänge

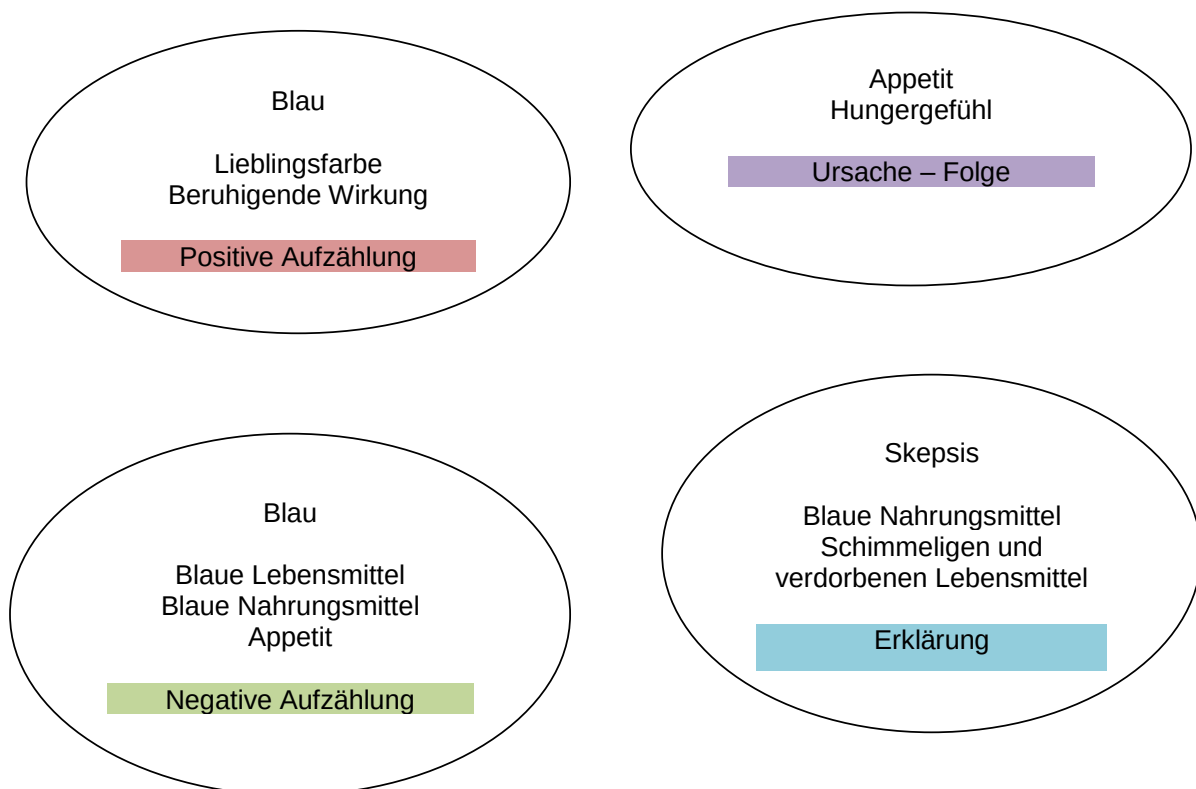


Abbildung 5: Dieses Beispiel kommt aus dem Übungsmaterial (Anhang 9.2.1)

In Klasse I wurde im DaF-Unterricht auf die folgende Art und Weise vorgegangen:

Stunde 1:

- 15 Minuten:** Die Intervention beginnt mit dem Erklären und Zeigen der Lesestrategien im *Examenbündel* (van Rossum und van Rossum-Schweineberg 2021, 73-89). Die Lesestrategien werden hier anhand eines Beispiels erklärt. Die Schüler_innen lernen also, wann sie welche Lesestrategie einsetzen sollen und was sie tun sollen, wenn mehrere Lesestrategien gleichzeitig eingesetzt werden sollen. Die Schüler_innen bekommen ein Blatt mit viel vorkommenden Textzusammenhängen.
- 5 Minuten:** Dann wird die Sortieraufgabe anhand des ersten Textes *Blau* im Übungsheft den Schüler_innen erklärt. Die Schlüsselbegriffe innerhalb des Textes werden von der Dozentin markiert. Dann werden die Begriffe von der Dozentin dem Kontext zugeordnet¹⁰.
- 20 Minuten:** Die Schüler_innen üben selbstständig in Duos mit Text 2 + 3 anhand der Sortieraufgabe. Die Schlüsselbegriffe sollen selbstständig aus dem Text selektiert werden. Die Textzusammenhänge werden allerdings von der Dozentin im Übungsheft vorgegeben (nur die Zusammenhänge, die auch tatsächlich im Text vorkommen bzw. nur wenige Optionen). Wenn die Schüler_innen damit fertig sind, machen sie pro Text die Aufgaben, die zum Text gehören.
- 10 Minuten:** Die Schüler_innen bekommen ein Antwortblatt. Zusammen mit der Dozentin wird pro Text die Sortieraufgabe kontrolliert und werden die Antworten auf die Fragen durchgenommen.

Stunde 2:

- 40 Minuten:** Die Schüler_innen üben selbstständig in Duos mit Text 4 + 5 + 6 anhand der Sortieraufgabe. Die Schlüsselbegriffe sollen wieder selbstständig aus den Texten selektiert/markiert werden. Dieses Mal bekommen die Schüler_innen keinen spezifischen Sinnzusammenhängen vorgegeben. Sie benutzen das Blatt, das in der ersten Unterrichtsstunde verteilt wurde, auf dem alle Textzusammenhänge stehen. Sie sehen also auch Zusammenhänge, die nicht im Text vorkommen. Wenn die

¹⁰ Im Beispiel der Sortieraufgabe wurden die Wörter schon markiert und einem Textzusammenhang zugeordnet. Die Teilnehmer bekommen ein Blatt, auf dem diese Kernwörter noch nicht markiert und aufgeschrieben sind.

Schüler_innen damit fertig sind, machen sie pro Text die Aufgaben, die zum Text gehören.

10 Minuten: Die Schüler_innen bekommen ein Antwortblatt. Zusammen mit der Dozentin wird pro Text die Sortieraufgabe kontrolliert und werden die Antworten auf die Fragen durchgenommen.

Stunde 3:

40 Minuten: Die Schüler_innen üben selbstständig in Duos mit Text 7 + 8 + 9 anhand der Sortieraufgabe. Dieses Mal arbeiten sie vollständig selbstständig. Sie selektieren selbstständig die Schlüsselbegriffe und ordnen die Schlüsselbegriffe einem Textzusammenhang oder mehreren Textzusammenhängen zu. Sie machen das dieses Mal allein. Wenn die Schüler_innen damit fertig sind, machen sie pro Text die dazugehörigen Aufgaben.

10 Minuten: Die Schüler_innen bekommen ein Antwortblatt. Zusammen mit der Dozentin wird pro Text die Sortieraufgabe kontrolliert und werden die Antworten auf die Fragen durchgenommen.

4.3 Beschreibung des Erhebungsinstruments

4.3.1 Lesekompetenzprüfungen

Mit zwei Lesekompetenzprüfungen als Erhebungsinstrument in dieser Arbeit wird die jeweilige Lesekompetenz der Versuchsteilnehmer_innen gemessen. Insgesamt machen die Teilnehmer_innen zwei Lesekompetenzprüfungen. Eine Prüfung wird vor der Intervention durchgeführt und die andere Prüfung wird nach der Intervention durchgeführt¹¹. Die beiden Prüfungen enthalten alle Fragearten, die normalerweise in einem Deutschexamen vorkommen¹². Beim Auswerten der Fragearten in Deutschexamen wurde aber bemerkt, dass nicht alle Fragearten (gleich viel) auf globaler und lokaler Ebene vorkommen. Deshalb wurden die Fragearten, die nur wenig in Deutschexamen vorkommen, vorher aus dem Erhebungsinstrument gelöscht. Die Fragearten, die wohl in den Lesekompetenzprüfungen abgefragt werden, werden in Tabelle 5 pro Pretest und Posttest vorgestellt.

¹¹ Die Lesekompetenzprüfung, die im Pretest verwendet wird, ist im Anhang 9.1.1 zu finden. Die Lesekompetenzprüfung, die im Posttest verwendet wird, ist im Anhang 9.2.1 zu finden.

¹² In Kapitel 2.3.1 wurden diese Fragearten alle ausführlich vorgestellt.

Einige Fragearten kommen in den Prüfungen zweimal vor. Beim Auswerten der Fragearten in Deutschexamen wurde bemerkt, dass diese Fragearten öfter vorkommen als die anderen Fragearten. Deswegen werden diese Fragearten auch in diesen Prüfungen öfter verwendet.

Pro Frage im Pretest und Posttest ist in der Tabelle zwischen Klammern zu finden, aus welchem Examen sie selektiert wurden. Obwohl die Fragen/Fragearten in beiden Prüfungen in einer unterschiedlichen Reihenfolge abgefragt werden, kommen in beiden Prüfungen gleichviel Fragen auf globaler und lokaler Ebene vor. Somit können die lokale und globale Ebene und die Prüfungen später miteinander verglichen werden und kann darüber hinaus ausgewertet werden, auf welche Ebene (global/lokal) die Intervention einen impliziten Einfluss hat.

<i>Frageart</i>	<i>Pretest</i>	<i>Posttest</i>
<i>Geschlossene Fragen</i>		
<i>Multiple-choice: global</i>	3 (2018-2: 4) 11 (2018-2: 34)	1 (2019-1: 3) 4 (2019-1: 7)
<i>Multiple-choice: lokal</i>	1 (2018-2: 1) 7 (2018-2: 30)	6 (2016-2 :2) 10 (2016-2: 6)
<i>Multiple-choice-Ausfüllfragen: lokal</i>	4 (2018-2: 5) 8 (2018-2: 31)	2 (2019-1: 4) 9 (2016-2: 5)
<i>Vorstrukturierte Fragen</i>		
<i>Behauptungsfragen: global</i>	5 (2019-1: 22)	11 (2019-1: 36)
<i>Ordnungsfragen: lokal</i>	6 (2016-1: 9)	5 (2014-2: 11)
<i>Zitierfragen</i>		
<i>global</i>	10 (2018-2: 33) 12 (2018-2: 35)	8 (2016-2: 4) 12 (2015-1: 20)
<i>Offene Fragen</i>		
<i>global</i>	9 (2018-2: 32)	3 (2019-1: 5)
<i>lokal</i>	2 (2018-2: 3)	7 (2016-2: 3)

Tabelle 5: Fragearten aus der Lesekompetenzprüfung (pro Pretest und Posttest)

Die Lesekompetenzprüfungen bestehen insgesamt aus *Examenidiom-Übungen* (10 Minuten) und Lesekompetenzfragen (50 Minuten). Die Examenidiom-Übungen bestehen aus Wörtern, die die Schüler_innen zu Hause vorbereiten/lernen können. In der ersten Prüfung werden Wörter abgefragt, die sie bei ihrer mündlichen Prüfung brauchen, und in der zweiten Prüfung Wörter bezüglich Sinnzusammenhängen, die sie während des Exams benötigen¹³. In dieser Masterarbeit werden nur

¹³ Diese Wörter wurden in Tabelle 1 in Kapitel 2.3.2 schon ausführlich vorgestellt.

die Antworten der Lesekompetenzfragen ausgewertet, denn in dieser Studie wird der Effekt der Intervention mit der Sortieraufgabe auf die globale und lokale Lesekompetenz geprüft.

4.3.2 Fragebogen

Der Fragebogen wird direkt nach dem Pre- und Posttest über Qualtrics ausgefüllt. Dazu bekommen die Teilnehmer_innen zuerst einige Informationen über die Absicht des Fragebogens und den Fragebogen im Allgemeinen. Sie werden darüber hinaus informiert, dass ihre Antworten gleich nach dem Ausfüllen des Fragebogens anonymisiert werden. Die Teilnehmer_innen können wählen, ihren echten Namen auszufüllen, oder ein Pseudonym auszuwählen. Wenn sie ein Pseudonym wählen, müssen sie dieses Pseudonym der Dozentin mitteilen, damit sie die Resultate dieser Fragebögen mit den absolvierten Prüfungen verbinden kann. Die Teilnehmer_innen bestätigen Online jedes Mal die freiwillige Teilnahme an dieser Studie.

4.3.2.1 Fragebogen nach dem Pretest

Der Fragebogen¹⁴, der nach dem Pretest verwendet wird, enthält drei Teile mit insgesamt 20 Fragen. Im ersten Teil sollen die Teilnehmer_innen einige persönliche Informationen angeben. Im zweiten Teil beantworten sie einige Fragen in Bezug auf den Pretest, den sie gerade gemacht haben. Die ersten Fragen lauten wie folgt:

Ik heb mijn woordenboek tijdens de toets vaak gebruikt
Ik begreep de vragen die in de toets voorkwamen in één keer
Ik heb het gevoel dat ik snapte waarover de teksten gingen
Ik weet hoe ik het lezen van Duitse leesteksten moet aanpakken
Ik vond de gemaakte leestoets moeilijk
Ik kon de antwoorden in de toets makkelijk vinden

Die Teilnehmer_innen konnten pro Aussage auf einer Likert-Skale von 1 bis 7 angeben, inwiefern sie der Aussage zustimmen¹⁵. Mit diesen Fragen wird versucht, einen Einblick in die eigene Erfahrung der Lesekompetenz der Teilnehmer_innen zu bekommen.

¹⁴ Dieser Fragebogen ist im Anhang 9.1.2 zu finden.

¹⁵ 1= Überhaupt nicht damit einverstanden, 7= ganz einverstanden.

Darüber hinaus wird versucht, pro Frageart herauszufinden, was die Teilnehmer_innen von den unterschiedlichen Fragearten halten. Die 8 Fragearten, die in den Prüfungen vorkommen, werden den Teilnehmer_innen vorgestellt. Jede Frageart enthält im Fragebogen ein Beispiel zwischen Klammern, damit die Teilnehmer_innen genau wissen, um welche Frageart es sich in dem Fall handelt. Sie müssen auf einer Likert-Skale von 1 bis 7 angeben, wie schwierig sie das Beantworten der Fragen finden¹⁶. Die Fragearten werden hier jeweils mit einem Beispiel vorgestellt:

Open vraag (Waarom is het volgens alinea 3 opmerkelijk dat Augustiner-bier zo populair is?)

Citeervraag (Citeer de eerste twee woorden van de zin waarin staat ...)

Multiple-choice-vraag (Welke zin komt overeen met alinea 1)

Multiple-choice-vraag (Met welk woord uit de schrijver zijn mening over legokunst?)

Multiple-choice-invulvraag (Welk woord past in het gat?)

Beweringsvraag (zet wel/niet achter elke bewering)

Orderingsvraag (zet de zinnen van alinea vier in de goede volgorde)

Open vraag (Naast voordelen voor de consument worden in de tekst nog twee andere voordelen van outlet-centra genoemd. Welke?)

Im letzten Teil des Fragebogens füllen die Teilnehmer_innen aus, wie viel Kontakt sie außerhalb der Schule mit der deutschen Sprache haben. Die Antworten dieser Daten sind in Unterkapitel 4.1 schon erwähnt worden.

4.3.2.2 Fragebogen nach dem Posttest

Der Fragebogen¹⁷, der nach dem Posttest ausgefüllt wird, enthält zwei Teile mit insgesamt 14 Fragen. Die persönlichen Informationen wurden schon gespeichert und werden daher nicht nochmal abgefragt. Im ersten Teil des Fragebogens beantworten die Teilnehmer_innen die Fragen, die im obenstehenden Kapitel ausführlich vorgestellt und ganz ausgeschrieben wurden, damit die Antworten der Teilnehmer_innen später verglichen werden können.

Im zweiten Teil wird die Meinung der Teilnehmer_innen bezüglich des erhaltenen Deutschunterrichts abgefragt. Klasse I formuliert in diesem Fall eine Meinung über die Sortieraufgabe

¹⁶ 1= Sehr schwierig, 7= sehr einfach.

¹⁷ Dieser Fragebogen ist im Anhang 9.3.2 zu finden.

und Klasse K über das Einsetzen von Lesestrategien. Die Teilnehmer_innen konnten pro Aussage auf einer Likert-Skala von 1 bis 7 angeben, inwiefern sie dieser zustimmen¹⁸:

De voorbereiding heeft me zekerder gemaakt voor de toets

Ik vond het onderwijs de afgelopen drie lessen goed

Ik vond het onderwijs de afgelopen drie lessen leuk

Ik heb actief meegedaan de afgelopen drie lessen

Ik vond het onderwijs de afgelopen drie lessen nuttig

Ik heb het gevoel dat ik door de voorbereiding de vragen uit de toets beter kon beantwoorden

Letztendlich soll aus diesen Fragen deutlich werden, ob eine bestimmte Unterrichtsart dafür gesorgt hat, dass die Teilnehmer_innen sich beim Ausführen einer Lesekompetenzprüfung sicherer fühlen.

4.4 Durchführung des Experiments

Diese Studie wird durchgeführt in den Klassen, in denen die Forscherin selbst unterrichtet. Sie konnte die Schüler_innen dazu stimulieren, die Prüfungen so konzentriert wie möglich zu machen und den Fragebogen so ehrlich wie möglich auszufüllen. Die Dozentin erzählte den Schüler_innen, dass wenn sie negative Erfahrungen mit dem DaF-Unterricht hatten, sie dies ebenfalls notieren dürfen. Es wurde den Schüler_innen gebeten den Fragebogen so ehrlich wie möglich auszufüllen, damit die soziale Erwünschtheit größtenteils vermieden werden kann.

Die Schüler_innen haben in den vorigen Jahrgängen schon mit ihrem Leseverstehen geübt. Das Üben mit Leseverstehen wurde nicht nur bei dem Fach Deutsch gemacht, sondern auch bei den Fächern Niederländisch, Englisch und Französisch. Allerdings ist der Forscherin nicht genau deutlich, wie viel die Schüler_innen in den letzten Jahren mit ihrem Leseverstehen geübt haben und auf welche Art und Weise sie das gemacht haben. Bis zum heutigen Zeitpunkt wurde in diesem Jahr im Fach Deutsch noch keine Leseprüfung abgenommen. Der Pretest kann daher als Nullmessung aufgefasst werden. In der ersten Unterrichtsstunde nach dem Pretest wurde mit der Intervention angefangen. In Klasse K konnte die Intervention, wie hier oben beschrieben, durchgeführt werden. Die Teilnehmer hatten genug Zeit, um die Texte zu lesen und zusammen über ihre Antworten zu diskutieren. In Klasse I lief die Intervention

¹⁸ 1= Überhaupt nicht damit einverstanden, 7= ganz einverstanden.

allerdings anders als erwartet. Die Sortieraufgabe wurde, wie hier oben beschrieben ist, introduziert und anhand eines Beispiels erläutert. Es war die Absicht, dass die Teilnehmer_innen, beim Üben mit dem zweiten Text, die Schlüsselbegriffe selbst aus dem Text selektieren sollten. Obwohl die Teilnehmer_innen ein Beispiel gesehen hatten, wurde schnell klar, dass die Aufgabe noch zu schwierig war. Deshalb wurde dieser Text zusammen mit der Dozentin nochmal nachgelesen und wurden die Schlüsselbegriffe während des Lesens selektiert. Die Teilnehmer_innen brauchten in diesem Fall die Bestätigung der Lehrkraft, dass ihr eigenes Handeln richtig war. Text 3 wurde nicht mehr in der ersten Unterrichtsstunde, sondern in der zweiten Unterrichtsstunde, bearbeitet. Dieser Text wurde auch zusammen mit der Dozentin gelesen, nachdem die Teilnehmer_innen selbst Text 4 und 5 lasen und die Sortieraufgabe ausführten. Text 6 wurde aus zeitlichen Gründen und die Länge des Textes aus der Intervention gelöscht. In der dritten Unterrichtsstunde beschäftigten sich die Teilnehmer_innen mit Text 7, 8 und 9, die sie im Ganzen selbstständig durchgearbeitet haben.

Die Schulleitung hat während der Intervention noch einige Änderungen in der Schulplanung, die zeitlich einen Einfluss auf die Intervention von beiden Klassen haben, durchgeführt. Eine Projektwoche, Feiertage und einige Wiederholungsprüfungstage für die Elftklässler_innen sorgten dafür, dass der Posttest in beiden Klassen erst drei Wochen nach der Durchführung der Intervention durchgeführt werden konnte. In der unterstehenden Tabelle wird pro Klasse gezeigt, wann sie den Pretest und Posttest gemacht haben und wann die Intervention genau durchgeführt wurde.

Experiment	Klasse K (h5-dutl 2)	Klasse I (h5-dutl 1)
Pretest + Fragebogen	9. März	9. März
Unterrichtsstunde 1	29. März	29. März
Unterrichtsstunde 2	30. März	30. März
Unterrichtsstunde 3	30. März	31. März
Posttest + Fragebogen	21. April	21. April

Tabelle 6: Durchführungsdaten des Experiments pro Klasse

4.5 Datenauswertung

4.5.1 Pretest und Posttest

Die Lesekompetenztests im Pretest und Posttest wurde von den Teilnehmer_innen auf Papier gemacht. Die Antworten wurden von der Dozentin, anhand eines Antwortmodells der entsprechenden Prüfung von CITO, überprüft. Diese Daten wurden danach pro Teilnehmer_in manuell in Excel eingetragen. Wie in der unterstehenden Tabelle zu sehen ist, wurden die Daten pro Teilnehmer_in, pro Prüfung (Pretest und Posttest) und pro Frageart (global oder lokal) ausgewertet¹⁹.

Klasse I										
Teilnehmer_in	Fragen	global		Lokal		Lokal		Global	Lokal	Global
		Multiple choice		Multiple choice		Ausfüllfrage		Behauptungsfrage	Ordnungsfrage	Zitierfrage
1	Pre	1	0	1	0	1	0	4	0	0
	Post	0	1	0	0	1	0	5	0	1
2	Pre	0	0	1	0	0	1	4	0	0
	Post	0	0	0	0	0	0	3	0	0
3	Pre	1	0	1	0	0	1	4	0	0
	Post	0	1	1	0	1	0	6	0	1

Tabelle 7: Beispiel ausgewerteter Excel Daten der beiden Prüfungen

In der obenstehenden Tabelle ist zu sehen, dass die Fragen mit einer Ziffer bewertet werden. Die **Multiple-choice Fragen** auf globaler und lokaler Ebene werden, ebenso wie die **Ausfüllfragen** auf lokaler Ebene, mit dem Code 0 oder 1 bewertet. Denn bei diesen Fragearten ist nur eine Antwort der vier Optionen (A, B, C oder D) richtig. Die Teilnehmer_innen beantworten diese Fragen also falsch (0) oder richtig (1). Bei den **Behauptungsfragen** müssen die Teilnehmer_innen bei sechs Aussprachen über einen Text ‚ja‘ oder ‚nein‘ ausfüllen. Pro richtige Antwort bekommen die Teilnehmer hier einen Punkt. Insgesamt können die Teilnehmer hier zwischen 0-6 Punkten bekommen. Hier werden somit die Ziffern 0, 1, 2, 3, 4, 5 oder 6 verwendet. Die **Ordnungsfrage** auf lokaler Ebene wird mit Code 0 oder 1 bewertet. Nur die Teilnehmer_innen, die die drei Sätze richtig geordnet haben, bekommen hier einen Punkt. Bei den **Zitierfragen** auf globaler Ebene ist nur das Zitieren eines bestimmten Wortes/Satzes oder einer bestimmten Wortgruppe richtig. Die Schüler_innen können hier also entweder 0 oder 1 Punkt verdienen. Deshalb wird hier der Code 0 oder 1 benutzt. Den **offenen Fragen** auf globaler Ebene können jeweils 0, 1 oder 2 Punkten zugeordnet werden. Bei den **offenen Fragen** auf lokaler Ebene können im Pretest 0, 1 oder 2 Punkte verdient werden, im Posttest allerdings nur 0 oder 1. Im Pretest

¹⁹ Die Rohdaten der Klasse K sind im Anhang 9.4.1.1 zu finden. Die Rohdaten der Klasse I sind im Anhang 9.4.2.1 zu finden.

ist der Code also 0, 1 oder 2. Im Posttest wird allerdings nur der Code 0 oder 1 verwendet. Bei den Fragen, bei denen die Teilnehmer_innen mehr als einen Punkt bekommen können, wird die Antwort der Teilnehmer_in anhand des Punktesystems von CITO überprüft und ausgewertet, damit alle Teilnehmer_innen gleich beurteilt werden. Bei der offenen Frage auf globaler Ebene aus dem Pretest wurde zum Beispiel untenstehendes Antwortmodell benutzt:

3 maximumscore 2

De kern van een goed antwoord bestaat uit de volgende twee elementen:

- Hij heeft de productie niet naar (Aziatische) lagelonenlanden / het buitenland verlegd / Hij heeft (een deel van / de helft van) de productie in Duitsland gehouden 1
- Hij is niet naar de beurs gegaan / is onafhankelijk gebleven 1

Abbildung 6: Antwortmodell zur Frage 3 aus dem Pretest

Wie im Antwortmodell zu sehen ist, bekommen die Teilnehmer_innen nur einen Punkt, wenn sie die richtigen Elemente eingegeben haben. Nennen sie kein richtiges Element oder nur ein richtiges Element, dann bekommen sie null oder einen Punkt. Nennen sie zwei richtige Elemente, dann bekommen sie alle Punkte. Auf diese Art und Weise werden auch die offenen Fragen auf lokaler Ebene beurteilt.

Im Pretest können die Teilnehmer_innen pro Person insgesamt 19 Punkte bekommen, wenn sie alle Fragen richtig beantworten. Im Posttest können die Teilnehmer_innen insgesamt 18 Punkte bekommen. Hier kann bei der offenen Frage auf lokaler Ebene nur ein Punkt erreicht werden, statt wie im Pretest zwei Punkte. Beim Auswerten der Daten wurde in einigen Schritten vorgegangen. An erster Stelle wurde die Gesamtpunktzahl richtigen Antworten pro Teilnehmer_in im Pretest und Posttest berechnet. Dann wurde die Gesamtpunktzahl der richtigen Antworten pro Teilnehmer_in der lokalen Fragearten und der globalen Fragearten berechnet. Im Pretest konnten die Teilnehmer_innen bei den lokalen Fragearten insgesamt 7 Punkte bekommen und im Posttest konnten sie 6 Punkte bekommen. Auf globaler Ebene konnte sowohl im Pretest als im Posttest 12 Punkte verdient werden. In untenstehender Tabelle ist ein Beispiel der Gesamtpunktzahl des Tests im Allgemeinen und der unterschiedlichen Fragearten zu finden²⁰.

²⁰²⁰ Die rohen Daten der Gesamtpunktzahlen können im Anhang 9.4.1.2 (Klasse K) und 9.4.2.2 (Klasse I) angeschaut werden.

Klasse I				
Teilnehmer_in	Fragen	Gesamtpunktzahl pro Test	Gesamtpunktzahl der lokalen Fragearten	Gesamtpunktzahl der globalen Fragearten
1	Pre	10	3	7
	Post	11	2	9
2	Pre	8	3	5
	Post	6	1	5
3	Pre	10	4	6
	Post	12	2	10

Tabelle 8: Beispiel der Datenauswertung in Gesamtpunktzahl pro Test, globale und lokale Fragearten

Aus diesen Punkten wird pro Teilnehmer_in ein Prozentsatz berechnet²¹. Diese Prozentsätze wurden in SPSS eingetragen, damit die Resultate der einzelnen Tests und Fragearten von Klasse I und Klasse K jeweils in einem t-Test für unabhängige Stichproben verglichen werden können. Darüber hinaus wird der Lernzuwachs pro Klasse in einem t-Test für abhängige Stichproben berechnet und danach wird der Lernzuwachs der beiden Klassen jeweils in einem t-Test für unabhängige Stichproben miteinander verglichen.

Es wird beim Auswerten der Daten in Klasse I und Klasse K mit 17 von den insgesamt 22 Teilnehmer_innen gerechnet. Leider konnten in beiden Klassen die Daten von 5 Teilnehmer_innen nicht in die Datenauswertung miteinbezogen werden. Diese Teilnehmer_innen haben nicht die ganze Intervention mitgemacht oder haben den Pretest erst gemacht, als die Intervention im DaF-Unterricht schon angefangen hatte. Diese Daten sind daher nicht reliabel und wurden somit gelöscht. In Klasse I befinden sich 9 Teilnehmerinnen und 8 Teilnehmer. In Klasse K befinden sich 11 Teilnehmerinnen und 6 Teilnehmer.

4.5.2 Fragebogen

Über die Lesekompetenzprüfungsdaten hinaus wurden von den Teilnehmer_innen einige Fragen über ihre erfahrene Lesekompetenz über Qualtrics beantwortet. Es handelt bei diesen Fragen nicht um richtige oder falsche Antworten, weshalb bei der Auswertung dieser Daten nicht mit Prozentsätzen gerechnet wird. Es werden in diesem Fall Antworten einiger einzelner Fragen betrachtet, weil sonst der Umfang der Arbeit zu groß wird. Die Fragen unter A) und B) wurden im Pretest und Posttest abgefragt und konnten somit für beide Prüfungen ausgewertet werden. Bei den Fragen unter C) geht

²¹ Die Prozentsätze der Gesamtprüfung, der Fragen auf lokaler Ebene und der Fragen auf globaler Ebene pro Pre- und Posttest sind im Anhang 9.4.1.1 (Klasse K) und 9.4.2.1 (Klasse I) zu finden.

es um die erfahrene Effektivität der Intervention. Diese Fragen konnten daher nur im Posttest beantwortet werden.

A) Kruis aan welk antwoord volgens jou het best past bij de stelling:

(kies uit: helemaal niet mee eens (1) – niet mee eens – meer oneens dan eens – neutraal – meer eens dan oneens – mee eens – helemaal mee eens (7))

Ik heb mijn woordenboek tijdens de toets vaak gebruikt

Ik weet hoe ik het lezen van Duitse leesteksten moet aanpakken

Ik kon de antwoorden in de toets makkelijk vinden

B) Geef bij onderstaande vragen aan hoe moeilijk je het antwoord vindt:

(kies uit: Heel erg moeilijk (1) – moeilijk – redelijk moeilijk – neutraal – redelijk makkelijk – makkelijk – heel erg makkelijk (7))

Globale Ebene: Citeervraag

Multiple-choice-vraag

Beweringsvraag

Open vraag

Lokale Ebene: Open vraag

Multiple-choice-vraag

Multiple-choice-invulvraag

Orderingsvraag

C) Geef hieronder aan in hoeverre je het eens bent met de volgende stellingen.

Houd daarbij de manier waarop je met leesvaardigheid hebt geoefend in gedachten.

(kies uit: helemaal mee oneens (1) – mee oneens – meer oneens dan eens – neutraal – meer eens dan oneens – mee eens – helemaal mee eens (7))

De voorbereiding heeft me zekerder gemaakt voor de toets

Ik heb het gevoel dat ik door de voorbereiding de vragen uit de toets beter kon beantwoorden

Ik vond het onderwijs de afgelopen drie lessen leuk

Die Teilnehmer_innen konnten diese Fragen auf Likertschalen von null bis sieben bewerten. Null bedeutete, dass sie überhaupt nicht einverstanden waren oder eine Aufgabe als zu schwer empfunden haben, während sieben völlig einverstanden/sehr einfach bedeutete. Insgesamt haben 12

Teilnehmer_innen aus Klasse K und 16 Teilnehmer_innen aus Klasse I den ganzen Fragebogen ausgefüllt. Bei den Fragen unter A) und C) wurden in SPSS die Antworten, die die Teilnehmer_innen auf die Likertschalen ausgefüllt haben, manuell von der Forscherin eingetragen. Um den erfahrenen Lernzuwachs der beiden Klassen zu berechnen, wurden die Resultate in einem t-Test für abhängige Stichproben verglichen. Da die Antworten dieser Fragen alle separat ausgewertet werden, befinden die Durchschnittswerte sich zwischen 1 und 7.

Dazu wird anhand der Fragen unter B) geschaut, inwieweit sich die erfahrene Lesekompetenz der Teilnehmer_innen in Bezug auf die lokalen und globalen Fragearten geändert hat. Die Fragen unter B) werden zuerst als globale oder lokale Frageart bewertet. Beim Auswerten dieser Daten werden die Antworten der Fragen auf globaler Ebene addiert. Die Durchschnittswerte pro Pre- und Posttest können sich somit zwischen 1 und 28 befinden. Das Gleiche wird mit den Antworten der Fragen auf lokaler Ebene gemacht. Auf diese Art und Weise konnte anhand der Resultate beider Klassen der Lernzuwachs in einem t-Test für abhängige Stichproben miteinander verglichen werden.

Die Fragen unter C) wurden nur im Posttest abgefragt. Bei diesen Fragen wurden in SPSS die Antworten, die die Teilnehmer_innen auf die Likertschalen ausgefüllt haben, eingetragen. Mit zwei unabhängigen t-Tests werden die Antworten der Klasse I und K miteinander verglichen.

5. Ergebnisse

In den nächsten Unterkapiteln werden pro Hypothese die Resultate dieser Masterarbeit vorgestellt. An erster Stelle werden im Unterkapitel 5.1 die Gesamtergebnisse des Pretests und Posttests und der Lernzuwachs pro Klasse in Prozentsätzen vorgestellt. Dann werden im Unterkapitel 5.2 und 5.3 auf die Gesamtergebnisse des Pretests und Posttests und den Lernzuwachs pro Klasse auf globaler und dann lokaler Ebene in Prozentsätzen eingegangen. Im letzten Unterkapitel wird die subjektive Lesekompetenz der Teilnehmer_innen anhand einiger Fragen aus dem Fragebogen analysiert.

In den Ergebnissen des Posttests wurden 2 Ausreißer_innen in Klasse K gefunden²². Deswegen werden in den Tabellen in den nächsten Absätzen immer die Daten mit 17 und mit 15 Teilnehmer_innen (ohne die zwei Ausreißer_innen) gezeigt. Die statistische Analyse wurde aber jedes Mal mit den Ausreißer_innen durchgeführt, weil das Löschen dieser Daten die Resultate nicht signifikant verändert hat.

In den nächsten vier Abschnitten werden jeweils die Resultate der Klasse K und Klasse I pro Pretest und Posttest vorgestellt und miteinander verglichen. Daraufgehend wird der Lernzuwachs pro Klasse berechnet und werden diese Resultate miteinander verglichen. In Kapitel 6 werden die Resultate dann pro Hypothese diskutiert und kritisch reflektiert, damit beurteilt werden kann, ob die Hypothesen bestätigt werden können oder widerlegt werden müssen.

5.1 Ergebnisse der Lesekompetenzprüfung

In der ersten Hypothese wurde formuliert, dass die Teilnehmer_innen aus beiden Klassen im Pretest ungefähr gleich abschneiden. Außerdem wurde vermutet, dass Klasse K im Posttest ungefähr gleich abschneidet wie im Pretest. Es wird nur einen kleinen positiven Unterschied in Prozentsätzen zwischen beiden Tests erwartet. Von Klasse I wurde erwartet, dass sie im Posttest besser abschneiden als im Pretest. Es wurde erwartet, dass Klasse I einen größeren Lernzuwachs als Klasse K zeigt. Um diese These zu bestätigen, wurden drei Tests durchgeführt. An erster Stelle wurden die Resultate des Pre- und Posttests der beiden Klassen mithilfe von t-Tests für unabhängige Stichproben miteinander

²² Die zwei Ausreißer_innen sind Teilnehmer_in 3 und 5.

verglichen²³. Zum Zweiten wurde mithilfe von t-Tests für abhängige Stichproben berechnet, ob sich beim Lernzuwachs der beiden Klassen statistische Effekte zeigen²⁴. Letztendlich wurde der Lernzuwachs in Klasse K und Klasse I mithilfe von einem t-Test für unabhängige Stichproben miteinander verglichen²⁵.

Prozentsatz richtiger Antworten	Klasse K	Klasse I	Unabhängiger t-Test
Pretest	N= 17 M= 47.68 (SD= 13.61)	N= 17 M= 47.06 (SD= 12.96)	t(32)= -0.136; p= .893 Nicht signifikant ($p \geq .05$)
Posttest mit Ausreißer_innen	N= 17 M= 42.48 (SD= 20.02)	N= 17 M= 49.35 (SD= 15.20)	t(32)= 1.126; p= .269 Nicht signifikant ($p \geq .05$)
Posttest ohne Ausreißer_innen	N= 15 M= 46.67 (SD= 17.29)	N= 17 M= 49.35 (SD= 15.20)	t(30)= 0.467; p= .644 Nicht signifikant ($p \geq .05$)

Tabelle 9: Prozentsätze richtiger ausgefüllten Antworten Pre- und Posttest pro Klasse

Der Unterschied im Pretest von Klasse K (M=47.68; SD=13.61) und Klasse I (M= 47.06; SD=12.96) war nicht signifikant ($t(32) = -0.136$; $p \geq .05$).

Der Unterschied im Posttest von Klasse K (M= 42.48; SD= 20.02) und Klasse I (M=49.35; SD=15.20) war nicht signifikant ($t(32) = 1.123$; $p \geq .05$).

²³ Diese t-Tests wurde mittels der Daten in Prozentsätzen im Anhang 9.4.1.3 (Klasse K) und 9.4.2.3 (Klasse I) durchgeführt.

²⁴ Diese t-Tests wurde mittels der Daten in Prozentsätzen im Anhang 9.4.1.3 (Klasse K) und 9.4.2.3 (Klasse I) durchgeführt.

²⁵ Diese t-Test wurde mittels der Daten in Prozentsätzen im Anhang 9.4.1.4 (Klasse K) und 9.4.2.4 (Klasse I) durchgeführt.

Prozentsatz richtiger Antworten	Pretest	Posttest	Abhängiger t-Test
Klasse K mit Ausreißer_innen	N= 17 M= 47.68 (SD= 13.61)	N= 17 M= 42.48 (SD= 20.02)	t(16)= 0.957; p= .353 Nicht signifikant (p ≥ .05)
Klasse K ohne Ausreißer	N= 15 M= 47.37 (SD= 14.48)	N= 15 M= 46.67 (SD= 17.29)	t(14)= 0.138; p= 0.892 Nicht signifikant (p ≥ .05)
Klasse I	N= 17 M= 47.06 (SD= 12.96)	N= 17 M= 49.35 (SD= 15.20)	t(16)= -0.696; p= .496 Nicht signifikant (p ≥ .05)

Tabelle 10: Lernzuwachs des Pre- und Posttests pro Klasse in Prozentsätzen

Der Unterschied der Resultate von Klasse K im Pretest (M= 47.68; SD= 13.61) und Posttest (M= 42.48; SD= 20.02) war nicht signifikant (t(16)= 0.957; p ≥ .05).

Der Unterschied der Resultate von Klasse I im Pretest (M= 47.06; SD= 12.96) und Posttest (M= 49.35; SD= 15.20) war nicht signifikant (t(16)= -0.696; p ≥ .05).

Differenzwerte zwischen Pre- und Posttest in Prozentsätzen	Klasse K	Klasse I	Unabhängiger t-Test
Mit Ausreißer_innen	N= 17 M= -5.19 (SD= 22.38)	N= 17 M= 2.29 (SD= 13.55)	t(26.34) ²⁶ = 1.179; p= .249 Nicht signifikant (p ≥ .05)
Ohne Ausreißer_innen	N= 15 M= -0.70 (SD= 19.69)	N= 17 M= 2.29 (SD= 13.55)	t(30)= 0.505; p= .309 Nicht signifikant (p ≥ .05)

Tabelle 11: Lernzuwachs Klasse K und I der Gesamtprüfung im Vergleich in Prozentsätzen

Der Unterschied in Differenzwerten der Gesamtprüfung von Klasse K (M=-5.19; SD=22.38) und Klasse I (M= 2.29; SD=13.55) war nicht signifikant (t(26.24)= 1.179; p ≥ .05).

²⁶ Ein Levene-Test hat gezeigt, dass die Varianz in beider Gruppen nicht vergleichbar war. Aus diesem Grund wurde bei der Berechnung des t-Tests von der Freiheitsgrade von 32 auf 26.34 angepasst.

Insgesamt wurden sowohl zwischen den beiden Klassen im Pretest und Posttest als auch zwischen den Lernzuwächsen der beiden Klassen keine signifikanten Unterschiede gefunden.

5.2 Ergebnisse der Fragen auf globaler Ebene

In Hypothese 2a wurde formuliert, dass die Teilnehmer_innen aus beiden Klassen sich im Posttest in Bezug auf den Pretest ein wenig verbessern wurden. Es wurde schlussendlich aber erwartet, dass Klasse I einen größeren Lernzuwachs zeigt als Klasse K.

Zur Bestätigung dieser These wurden drei t-Tests durchgeführt. Zuerst wurden die Resultate des Pre- und Posttests beider Klassen auf globaler Ebene mithilfe von t-Tests für unabhängige Stichproben miteinander verglichen²⁷. Danach wurde mithilfe von t-Tests für abhängige Stichproben, die für jede Klasse separat durchgeführt wurde, berechnet, ob sich beim Lernzuwachs beider Klassen auf globaler Ebene statistische Effekte zeigen²⁸. Letztendlich wurde der Lernzuwachs in Klasse K und I auf globaler Ebene mithilfe von einem t-Test für unabhängige Stichproben miteinander verglichen²⁹.

Prozentsatz richtiger Antworten	Klasse K	Klasse I	Unabhängiger t-Test
Pretest	N= 17 M= 55.88 (SD= 14.96)	N= 17 M= 51.47 (SD= 14.80)	t(32)= -0.865; p= .394 Nicht signifikant ($p \geq .05$)
Posttest mit Ausreißer_innen	N= 17 M= 47.55 (SD= 23.16)	N= 17 M= 53.43 (SD= 18.18)	t(32)= 0.824; p= .416 Nicht signifikant ($p \geq .05$)
Posttest ohne Ausreißer_innen	N= 15 M= 52.22 (SD= 20.28)	N= 17 M= 53.43 (SD= 18.18)	t(30)= 0.178; p= .860 Nicht signifikant ($p \geq .05$)

Tabelle 12: Prozentsätze richtiger ausgefüllten Antworten auf globaler Ebene im Pre- und Posttest pro Klasse

²⁷ Diese t-Tests wurde mittels der Daten in Prozentsätzen im Anhang 9.4.1.3 (Klasse K) und 9.4.2.3 (Klasse I) durchgeführt.

²⁸ Diese t-Tests wurde mittels der Daten in Prozentsätzen im Anhang 9.4.1.3 (Klasse K) und 9.4.2.3 (Klasse I) durchgeführt.

²⁹ Diese t-Test wurde mittels der Daten in Prozentsätzen im Anhang 9.4.1.4 (Klasse K) und 9.4.2.4 (Klasse I) durchgeführt.

Der Unterschied im Pretest von Klasse K (M=55.88; SD=14.96) und Klasse I (M= 51.47; SD=14.80) auf globaler Ebene war nicht signifikant ($t(32) = -0.865$; $p \geq .05$).

Der Unterschied im Posttest von Klasse K (M= 47.55; SD= 23.16) und Klasse I (M= 53.43; SD= 1.,18) auf globaler Ebene war nicht signifikant ($t(30) = 0.178$; $p \geq .05$).

Prozentsatz richtiger Antworten	Pretest	Posttest	Abhängiger t-Test
Klasse K mit Ausreißer_innen	N= 17 M= 55.88 (SD= 14.96)	N= 17 M= 47.55 (SD= 23.16)	$t(16) = 1.243$; $p = .232$ Nicht signifikant ($p \geq .05$)
Klasse K ohne Ausreißer	N= 15 M= 55.00 (SD= 15.69)	N= 15 M= 52.22 (SD= 20.28)	$t(14) = 0.442$; $p = 0.665$ Nicht signifikant ($p \geq .05$)
Klasse I	N= 17 M= 51.47 (SD= 14.80)	N= 17 M= 53.43 (SD= 18.18)	$t(16) = -0.426$; $p = .676$ Nicht signifikant ($p \geq .05$)

Tabelle 13: Lernzuwachs auf globaler Ebene des Pre- und Posttests pro Klasse in Prozentsätzen

Der Unterschied der Resultate von Klasse K im Pretest (M= 55.88; SD= 14.96) und Posttest (M= 47.55; SD= 23.16) auf globaler Ebene war nicht signifikant ($t(16) = 1.243$; $p \geq .05$).

Der Unterschied der Resultate von Klasse I im Pretest (M= 51.47; SD=14.80) und Posttest (M=53.43; SD=18.18) auf globaler Ebene war nicht signifikant ($t(16) = -0.426$; $p \geq .05$).

Differenzwerte zwischen Pre- und Posttest in Prozentsätzen	Klasse K	Klasse I	Unabhängiger T-test
Mit Ausreißer_innen	N= 17 M= -8.33 (SD= 27.64)	N= 17 M= 1.96 (SD= 18.98)	$t(28.35)^{30} = 1.266$; $p = .216$ Nicht signifikant ($p \geq .05$)
Ohne Ausreißer_innen	N= 15 M= -2.78 (SD= 24.33)	N= 17 M= 1.96 (SD= 18.98)	$t(30) = 0.618$; $p = .541$ Nicht signifikant ($p \geq .05$)

Tabelle 14: Lernzuwachs Klasse K und I der Fragearten der globalen Ebene im Vergleich in Prozentsätzen

Der Unterschied in Differenzwerten der globalen Fragearten von Klasse K ($M = -8.33$; $SD = 27.64$) und Klasse I ($M = 1.96$; $SD = 18.98$) war nicht signifikant ($t(32) = 1.266$; $p \geq .05$).

Insgesamt wurden zu der Hypothese auf globaler Ebene keine signifikanten Unterschiede gefunden. Nicht zwischen Klasse K und I im Pre- und Posttest und auch nicht zwischen dem Lernzuwachs der beiden Klassen.

5.3 Ergebnisse der Fragen auf lokaler Ebene

In der Hypothese 2b wurde erwartet, dass die Teilnehmer_innen der beiden Klasse etwa gleich abschneiden. Das bedeutet konkret, dass die beiden Klassen ungefähr den gleichen Lernzuwachs zeigen.

Zur Bestätigung dieser These wurden an erster Stelle die Ergebnisse der Pre- und Posttest der beiden Klassen auf lokaler Ebene mithilfe von t-Tests für unabhängige Stichproben miteinander verglichen³¹. Danach wurde mithilfe von t-Tests für abhängige Stichproben berechnet, ob sich beim Lernzuwachs

³⁰ Ein Levene-Test hat gezeigt, dass die Varianz in beider Gruppen nicht vergleichbar war. Aus diesem Grund wurde bei der Berechnung des t-Tests der Freiheitsgrade von 32 auf 28.35 angepasst.

³¹ Diese t-Test wurde mittels der Daten in Prozentsätzen im Anhang 9.4.1.3 (Klasse K) und 9.4.2.3 (Klasse I) durchgeführt.

beider Klassen auf lokaler Ebene statistische Effekte zeigen³². Letztendlich wurde der Lernzuwachs in Klasse K und I auf lokaler Ebene mithilfe von einem t-Test für unabhängige Stichproben miteinander verglichen³³.

Prozentsatz richtiger Antworten	Klasse K	Klasse I	Unabhängiger t-Test
Pretest	N= 17 M= 33.61 (SD= 17.45)	N= 17 M= 40.34 (SD= 16.93)	t(32)= 1.140; p= .263 Nicht signifikant (p ≥ .05)
Posttest mit Ausreißer_innen	N= 17 M= 32.35 (SD= 18.74)	N= 17 M= 41.18 (SD= 18.74)	t(32)= 1.221; p= .231 Nicht signifikant (p ≥ .05)
Posttest ohne Ausreißer_innen	N= 15 M= 35.56 (SD= 22.60)	N= 17 M= 41.18 (SD= 18.74)	t(30)= 0.769; p= 0.448 Nicht signifikant (p ≥ .05)

Tabelle 15: Prozentsätze richtiger ausgefüllten Antworten auf lokaler Ebene im Pre- und Posttest pro Klasse

Der Unterschied im Pretest von Klasse K (M= 33.61; SD= 17.45) und Klasse I (M= 40.34; SD= 16.93) auf lokaler Ebene war nicht signifikant (t(32)= 1.140; p ≥ .05).

Der Unterschied im Posttest von Klasse K (M= 32.35; SD= 18.74) und Klasse I (M= 41.18; SD= 18.74) auf lokaler Ebene war nicht signifikant (t(32)= 1.221; p ≥ .05).

Prozentsatz richtiger Antworten	Pretest	Posttest	Abhängiger t-Test
Klasse K mit Ausreißer_innen	N= 17 M= 33.61 (SD= 17.45)	N= 17 M= 32.35 (SD= 23.18)	t(16)= 0.187; p= .854 Nicht signifikant (p ≥ .05)
Klasse K ohne Ausreißer	N= 15 M= 34.29 (SD= 18.55)	N= 15 M= 35.56 (SD= 22,60)	t(14)= -0.172; p= .866 Nicht signifikant (p ≥ .05)
Klasse I	N= 17 M= 40.34 (SD= 16.93)	N= 17 M= 41.18 (SD= 18.74)	t(16)= -0.164; p= .872 Nicht signifikant (p ≥ .05)

Tabelle 16: Lernzuwachs des Pre- und Posttests pro Klasse in Prozentsätzen

³² Diese t-Test wurde mittels der Daten in Prozentsätzen im Anhang 9.4.1.3 (Klasse K) und 9.4.2.3 (Klasse I) durchgeführt.

³³ Diese t-Test wurde mittels der Daten in Prozentsätzen im Anhang 9.4.1.4 (Klasse K) und 9.4.2.4 (Klasse I) durchgeführt.

Der Unterschied der Resultate von Klasse K im Pretest (M= 33.61; SD= 17.45) und Posttest (M= 32.35; SD= 23.18) auf lokaler Ebene war nicht signifikant ($t(16) = 0.187$; $p \geq .05$).

Der Unterschied der Resultate von Klasse I im Pretest (M= 40.34; SD=16.93) und Posttest (M=41.18; SD=18.74) war nicht signifikant ($t(16) = -0.164$; $p \geq .05$).

Differenzwerte zwischen Pre- und Posttest in Prozentsätzen	Klasse K	Klasse I	Unabhängiger t-Test
Mit Ausreißer_innen	N= 17 M= -1.26 (SD= 27.23)	N= 17 M= 0.84 (SD= 21.14)	$t(32) = -0.553$; $p = .584$ Nicht signifikant ($p \geq .05$)
Ohne Ausreißer_innen	N= 15 M= 1.27 (SD= 27.03)	N= 17 M= 0.84 (SD= 21.14)	$t(30) = -0.944$; $p = .353$ Nicht signifikant ($p \geq .05$)

Tabelle 17: Lernzuwachs Klasse K und I der lokalen Fragearten im Vergleich in Prozentsätzen

Der Unterschied in Differenzwerten der lokalen Fragearten von Klasse K (M= 1.27; SD=27.23) und Klasse I (M= 0.84; SD=21.14) war nicht signifikant ($t(32) = -0.553$; $p \geq .05$).

Insgesamt wurden zu dieser Hypothese auf lokaler Ebene keine signifikanten Unterschiede gefunden. Nicht zwischen den beiden Klassen im Pre- und Posttest und darüber hinaus nicht zwischen dem Lernzuwachs der beiden Klassen.

5.4 Ergebnisse der subjektiven Lesekompetenz

In der dritten Hypothese wurde erwartet, dass beide Klassen sich nach dem Üben mit ihrem Textverstehen kompetenter fühlen. Allerdings fühlt Klasse I sich im Allgemeinen und auf globaler Ebene noch kompetenter als Klasse K.

5.4.1 Resultate der Antworten der Fragen unter A)

Zuerst werden die Resultate der Fragen unter A) gezeigt³⁴. In diesem Fall werden die Ergebnisse pro Klasse in einem t-Test für abhängige Stichproben verglichen. In unterstehenden Tabellen sind die Ergebnisse pro Frage pro Klasse zu finden.

Ik heb mijn woordenboek tijdens de toets vaak gebruikt			
Ausgefüllte Antworten des Pretests und Posttests	Pretest	Posttest	Abhängiger t-Test
Klasse K	N= 12 M= 4.4 (SD= 1.83)	N= 12 M= 4.1 (SD= 1.98)	t(11)= 0.518; p= .615 Nicht signifikant (p ≥ .05)
Klasse I	N= 15 M= 2.8 (SD= 1.86)	N= 15 M=3.2 (SD= 1.86)	t(14)= -1.031; p= .320 Nicht signifikant (p ≥ .05)

Tabelle 18: Resultate beider Klassen im Pre- und Posttest zur Frage A1

Der Unterschied in ausgefüllten Antworten bei Frage A1 zwischen dem Pretest (M= 4.4; SD= 1.83) und Posttest (M=4.1; SD= 1.98) von Klasse K war nicht signifikant (t(11)=0.518; p ≥ .05).

Der Unterschied in ausgefüllten Antworten bei Frage A1 zwischen dem Pretest (M= 2.8; SD= 1.86) und Posttest (M= 3.2; SD= 1.86) von Klasse I war nicht signifikant (t(14)= -1.031; p ≥ .05).

³⁴ Die rohen Daten dieser Fragen sind im Anhang 9.4.1.7 (Klasse K) und 9.4.2.7 (Klasse I) zu finden.

<i>Ik weet hoe ik het lezen van Duitse leesteksten moet aanpakken</i>			
Ausgefüllte Antworten des Pretests und Posttests	Pretest	Posttest	Abhängiger t-Test
Klasse K	N= 12 M= 4.58 (SD= 1.24)	N= 12 M= 5.4 (SD= 1.24)	t(11)= -1.758; p= .107 Nicht signifikant (p ≥ .05)
Klasse I	N= 15 M= 4.87 (SD= 0.99)	N= 15 M=4.73 (SD= 1.22)	t(14)= 0.323; p= .751 Nicht signifikant (p ≥ .05)

Tabelle 19: Resultate beider Klassen im Pre- und Posttest zur Frage A2

Der Unterschied in ausgefüllten Antworten bei Frage A2 zwischen dem Pretest (M=4.58; SD= 1.24) und Posttest (M= 5.4; SD= 1.24) von Klasse K war nicht signifikant (t(11)= -1.758; p ≥ .05).

Der Unterschied in ausgefüllten Antworten bei Frage A2 zwischen dem Pretest (M= 4.87; SD= 0.99) und Posttest (M= 4.73; SD= 1.22) von Klasse I war nicht signifikant (t(14)= 0.323; p ≥ .05).

<i>Ik kon de antwoorden in de toets makkelijk vinden</i>			
Ausgefüllte Antworten des Pretests und Posttests	Pretest	Posttest	Abhängiger t-Test
Klasse K	N= 12 M= 3.92 (SD= 1.44)	N= 12 M= 4.5 (SD= 0.87)	t(11)= -2.419; p= .034 Signifikant (p < .05)
Klasse I	N= 15 M= 3.47 (SD= 1.13)	N= 15 M=4.27 (SD= 1.03)	t(14)= -2.347; p= .034 Signifikant (p < .05)

Tabelle 20: Resultate beider Klassen im Pre- und Posttest zur Frage A3

Der Unterschied in ausgefüllten Antworten bei Frage A3 zwischen dem Pretest (M= 3.92; SD= 1.44) und Posttest (M= 4.75; SD= 0.87) von Klasse K war signifikant (t(11)= -2.419; p < .05).

Der Unterschied in ausgefüllten Antworten bei Frage A3 zwischen dem Pretest (M= 3.47; SD= 1.13) und Posttest (M= 4.27; SD= 1.03) von Klasse I war signifikant ($t(14) = -2.347$; $p < .05$).

5.4.2 Resultate der Antworten der Fragen unter B)

Zweitens wurden die Resultate der Fragen unter B) gezeigt³⁵. In unterstehenden Tabellen sind die Ergebnisse, die in einem t-Test für abhängige Stichproben pro Ebene verglichen wurden, zu finden.

Lokale Ebene: *Open vraag*
 Multiple-choice-vraag
 Multiple-choice-invulvraag
 Orderingsvraag

Globale Ebene: *Citeervraag*
 Multiple-choice-vraag
 Beweringsvraag
 Open vraag

<i>Globale Ebene</i>			
Ausgefüllte Antworten des Pretests und Posttests	Pretest	Posttest	Abhängiger t-Test
Klasse K	N= 12 M= 16.25 (SD= 3.55)	N= 12 M= 17.58 (SD= 3.94)	$t(11) = -1.146$; $p = .276$ Nicht signifikant ($p \geq .05$)
Klasse I	N= 15 M= 15.60 (SD= 3.96)	N= 15 M= 17.47 (SD= 3.58)	$t(14) = -1.659$; $p = .119$ Nicht signifikant ($p \geq .05$)

Tabelle 21: Gefühlsmäßige Lernzuwachs der beiden Klassen auf globaler Ebene

³⁵ Die Rohdaten dieser Fragen sind im Anhang 9.4.1.8 (Klasse K) und 9.4.2.8 (Klasse I) zu finden.

Der Unterschied in ausgefüllten Antworten bei den Fragen auf globaler Ebene zwischen dem Pretest (M= 16.25; SD= 3.55) und Posttest (M= 17.58; SD= 3.94) von Klasse K war nicht signifikant ($t(11) = -1.146$; $p \geq .05$).

Der Unterschied in ausgefüllten Antworten bei den Fragen auf globaler Ebene zwischen dem Pretest (M= 15.60; SD= 3.96) und Posttest (M= 17.47; SD= 3.58) von Klasse I war nicht signifikant ($t(14) = -1.659$; $p \geq .05$).

<i>Lokale Ebene</i>			
Ausgefüllte Antworten des Pretests und Posttests	Pretest	Posttest	Abhängiger t-Test
Klasse K	N= 12 M= 13.83 (SD= 2.89)	N= 12 M= 16.83 (SD= 4.15)	$t(11) = -2.010$; $p = .070$ Nicht signifikant ($p \geq .05$)
Klasse I	N= 15 M= 14.27 (SD= 3.65)	N= 15 M= 17.87 (SD= 3.80)	$t(14) = -2.671$; $p = .018$ Signifikant ($p < .05$)

Tabelle 22: Gefühlsmäßige Lernzuwachs der beiden Klassen auf lokaler Ebene

Der Unterschied in ausgefüllten Antworten bei den Fragen auf lokaler Ebene zwischen dem Pretest (M= 13.83; SD= 2.89) und Posttest (M= 16.83; SD= 4.15) von Klasse K war nicht signifikant ($t(11) = -2.010$; $p \geq .05$).

Der Unterschied in ausgefüllten Antworten bei den Fragen auf lokaler Ebene zwischen dem Pretest (M= 14.27; SD= 3.65) und Posttest (M= 17.87; SD= 3.80) von Klasse I war signifikant ($t(14) = -2.671$; $p < .05$).

5.4.3 Resultate der Antworten der Frage unter C)

Bei den Fragen unter C) wurde geschaut, inwieweit das Üben mit der Sortieraufgabe oder das Üben mit herkömmlichen Lesestrategien die Teilnehmer_innen für ihre Gefühle richtig auf den Test vorbereitet hat³⁶. Die Resultate dieser Tests wurden erstmal in zwei t-Tests für unabhängige

³⁶ Die Rohdaten dieser Fragen sind im Anhang 9.4.1.9 (Klasse K) und 9.4.2.9 (Klasse I) zu finden.

Stichproben verglichen. Im ersten Test wurde die Resultate der Frage C1 verglichen und im zweiten Test die Resultate der Frage C2.

<i>De voorbereiding heeft me zekerder gemaakt voor de toets</i>			
	Klasse K	Klasse I	Unabhängiger t-Test
Posttest	N= 12 M= 4.83 (SD= 1.11)	N= 15 M= 4.2 (SD= 1.61)	t(25)= -1.156; p= .259 Nicht signifikant (p ≥ .05)

Tabelle 23: Resultate beider Klassen zur Frage C1

Der Unterschied in ausgefüllten Antworten bei Frage C1 zwischen Klasse K (M=4.83; SD= 1.11) und Klasse I (M= 4.2; SD= 1.61) von Klasse K war nicht signifikant (t(25)= -1.156; p ≥ .05).

<i>Ik heb het gevoel dat ik door de voorbereiding de vragen uit de toets beter kon beantwoorden</i>			
	Klasse K	Klasse I	Unabhängiger t-Test
Posttest	N= 12 M= 5.08 (SD= 1.08)	N= 15 M= 4.60 (SD= 1.76)	t(25)= -0.830; p= .414 Nicht signifikant (p ≥ .05)

Tabelle 24: Resultate beider Klassen zur Frage C2

Der Unterschied in ausgefüllten Antworten bei Frage C2 zwischen Klasse K (M=5.08; SD= 1.08) und Klasse I (M= 4.60; SD= 1.67) war nicht signifikant (t(25)= -0.830; p ≥ .05).

<i>Ik vond het onderwijs de afgelopen drie lessen leuk</i>			
	Klasse K	Klasse I	Unabhängiger t-Test
Posttest	N= 12 M= 4.92 (SD= 0.90)	N= 15 M= 4.47 (SD= 1.92)	$t(20.75)^{37} = -0.746$; $p = .431$ Nicht signifikant ($p \geq .05$)

Tabelle 25: Resultate beider Klassen zur Frage C3

Der Unterschied in ausgefüllten Antworten bei Frage C3 zwischen Klasse K (M= 4.92; SD= 0.90) und Klasse I (M= 4.47; SD= 1.92) war nicht signifikant ($t(20.75) = -0.746$; $p \geq .05$).

³⁷ Ein Levene-Test hat gezeigt, dass die Varianz in beider Gruppen nicht vergleichbar war. Aus diesem Grund wurde bei der Berechnung des t-Tests der Freiheitsgrade von 25 auf 20,75 angepasst.

6. Diskussion und kritische Reflexion

In dieser Studie wurde erforscht, welchen Einfluss das Üben mit der Sortieraufgabe und herkömmlichen Lesestrategien auf die Lesekompetenz von niederländischen DaF-Schüler_innen der 11. Klasse der Realschule hat. In den nächsten Unterkapiteln werden die Resultate dieser Masterarbeit pro Hypothese diskutiert und kritisch reflektiert.

Im Voraus soll erwähnt werden, dass die Gruppengröße einen Einfluss auf die Ergebnisse dieser Studie haben kann. In beiden Klassen haben pro Pretest und Posttest nur 17 Teilnehmer_innen teilgenommen. Dazu wurden nicht alle Fragebogen der übrig gebliebenen Teilnehmer_innen vollständig ausgefüllt. Durch die geringe Zahl der Teilnehmer_innen pro Klasse, die analysiert werden konnten, wird die Aussagekraft dieser Studie negativ beeinflusst. Viele Resultate in dieser Masterarbeit zeigen eine bestimmte Tendenz. Diese Tendenzen könnten aber nur bestätigt werden, wenn mehrere Teilnehmer_innen an der Studie teilgenommen hätten oder wenn die Studie im Ganzen nochmal mit mehr Teilnehmer_innen durchgeführt werden würde. Es wäre in dieser Arbeit zum Beispiel möglich, dass sich unter den Teilnehmer_innen, die einen Test oder die Hälfte der Intervention nicht mitgemacht haben, Teilnehmer_innen befinden, die sich wohl/nicht verbessert haben, wodurch sich letztendlich ein statistischer Effekt zeigen könnte.

6.1 Hypothese 1

In der ersten Hypothese wurde formuliert, dass beide Klassen im Pretest ungefähr gleich abschneiden würden. Das heißt, dass sie gleiche Durchschnittswerte und Standarddeviationen zeigen. Dazu wurde erwartet, dass beide Klasse im Posttest im Vergleich mit dem Pretest einen Lernzuwachs zeigen. Von Klasse I wurde allerdings ein größerer Lernzuwachs als von Klasse K erwartet.

Aus den Ergebnissen des Pretests, in denen die Prozentsätze richtiger Antworten beider Klassen verglichen wurden, geht hervor, dass die beiden Klassen sich nicht signifikant unterschieden. Der erste Teil der Hypothese kann daher bestätigt werden. Im zweiten Teil der Hypothese wurde aber erwartet, dass die Klassen sich im Posttest unterscheiden würden. Es wurde erwartet, dass Klasse I im Posttest besser abschneidet als Klasse K. Aus den Ergebnissen geht aber hervor, dass die Klassen sich im Posttest nicht signifikant voneinander unterscheiden. Der zweite Teil der Hypothese wird daher widerlegt.

Beim Vergleichen der Differenzwerte zwischen dem Pre- und Posttest mithilfe von t-Tests für abhängige Stichproben pro Klasse wurde deutlich, dass es keinen signifikanten Unterschied in den Lernzuwächsen zwischen beiden Klassen gibt. Betrachtet man diese Lernzuwächse vom Pre- zum Posttest, dann zeigt sich, dass die Teilnehmer_innen der Klasse I ($M = 2.29$; $SD = 13.55$) einen geringen Lernzuwachs mitgemacht haben, während die Teilnehmer_innen der Klasse K mit Ausreißer_innen ($M = -5.19$; $SD = 22.38$) und ohne Ausreißer_innen ($M = -0.70$; $SD = 19.69$) eher keinen Lernzuwachs mitgemacht haben. Dieser Unterschied konnte aber nicht statistisch belegt werden. Die Ergebnisse von Klasse K stimmen mit den Ergebnissen aus der Studie von Bimmel, van den Bergh und Oostdam (2001) überein. In ihrer Studie wurde auf der Ebene der herkömmlichen Lesestrategien auch keine statistischen Effekte gefunden.

Wenn diese Lernzuwächse beider Klassen darüber hinaus miteinander verglichen wurden, konnten auch kein signifikanter Unterschied gefunden werden. Das heißt, dass sowohl das Üben mit der Sortieraufgabe als auch das Üben mit herkömmlichen Lesestrategien keinen signifikanten Einfluss auf die Lesekompetenz der Teilnehmer_innen hat. Die Lesekompetenz der Teilnehmer_innen beider Klassen hat sich weder verbessert noch verschlechtert. In den Tabellen in Absatz 5.1 ist darüber hinaus zu sehen, dass die Durchschnittswerte und Standarddeviationen der Ergebnisse ohne Ausreißer_innen in Klasse K jeweils näher an den Daten der Klasse I heran liegen als die Daten mit Ausreißer_innen in Klasse K. Das heißt, dass, wenn nur die Daten ohne Ausreißer_innen miteinbezogen werden, die Effekte der beiden Interventionen auf die Lesekompetenz der Teilnehmer_innen fast gleich sind.

Eine Erklärung dafür, dass es keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Klassen gibt, wäre, dass die Teilnehmer_innen sich im Posttest keine Mühe mehr gegeben haben, den Test seriös zu machen, weil die beiden Klassen wenig Motivation und Interesse in Leseverstehensübungen hatten. Diese Erklärung könnte mittels der Resultaten der Frage C3³⁸ begründet werden, denn aus diesen Ergebnissen geht hervor, dass sowohl die Teilnehmer_innen aus Klasse K ($M = 4.92$; $SD = 0.90$) als auch aus Klasse I ($M = 4.47$; $SD = 1.92$) die Unterrichtsreihe bzw. Intervention eher als toll statt nicht toll bezeichnen. Dieses Resultat konnte aber nicht statistisch belegt werden. Es könnte auch so sein, dass die Teilnehmer_innen sich während des Posttests weniger Mühe gemacht haben, die Fragen richtig zu beantworten, weil sie während der Intervention das Gefühl hatten, dass sie die Fragen, durch das Üben mit der Sortieraufgabe oder den herkömmlichen Lesestrategien, einfacher beantworten konnten. Dieses Resultat könnte mittels der Resultate der Frage C2³⁹ belegt werden. Aus den Resultaten der

³⁸ Frage C3: *'Ik vond het onderwijs de afgelopen drie lessen leuk'.*

³⁹ Frage C2: *'Ik heb het gevoel dat ik door de voorbereiding de vragen uit de toets beter kon beantwoorden'.*

beiden Klassen geht hervor, dass es eine Tendenz gibt, dass die Klassen die Fragen gefühlsmäßig besser beantworten konnten. Diese Resultate sind aber nicht statistisch messbar und konnten auch nicht bei der Datenanalyse der objektiven Lesekompetenz gefunden werden. Wenn aber die Resultate der Frage A3⁴⁰ angeschaut wurden, konnte für beide Klassen statistisch belegt werden, dass die Teilnehmer_innen das Gefühl hatten, dass sie die Antworten nach der Intervention in den Texten einfacher finden konnten.

Ein anderer Grund für das Ergebnis könnte sein, dass der Schwierigkeitsgrad der Texte im Posttest höher war, dass die Texte thematisch weniger interessant waren oder dass die Texte sich schlechter mit dem Weltwissen und Sprachwissen der Teilnehmer_innen verbinden ließen als im Pretest. Es wird erwartet, dass die Teilnehmer_innen sich in diesen Situationen weniger Mühe geben, die Fragen richtig zu beantworten. An letzter Stelle soll hier noch genannt werden, dass die Teilnehmer_innen dieser Studie keine Note für die Lesekompetenztests bekamen. Der Leistungsdruck hat damit für die Teilnehmer_innen vielleicht abgenommen, weshalb sie sich während des Posttests weniger Mühe gemacht haben. Außerdem wurde nur eine Korrelation gefunden zwischen den Daten des Pre- und Posttest der Klasse I ($r = 0.546$; $p = .023$). Das heißt, dass die gleichen Teilnehmer_innen sowohl im Pretest als auch im Posttest gut/schlecht abgeschnitten haben. In Klasse K ($r = 0.157$; $p = .549$) konnte keinen statistisch signifikanten Unterschied gefunden werden. Es wäre möglich, dass die Teilnehmer_innen dieser Klasse den Test/die Tests nicht ernsthaft gemacht haben, wodurch die Ergebnisse mehr oder weniger verzerrt wurden. Denn wenn die Teilnehmer_innen den Pretest und Posttest beide ernsthaft gemacht hatten, dann wurde erwartet, dass bei Klasse K auch eine Korrelation zu finden wäre.

Insgesamt konnte also keine signifikanten Unterschiede gefunden werden zwischen den Lesekompetenzresultaten der beiden Klassen. Ihre Lesekompetenz hat sich weder verbessert noch verschlechtert.

6.2 Hypothese 2a: globale Ebene

In Hypothese 2a wurde formuliert, dass die Erwartung ist, dass beide Klassen im Pretest auf globaler Ebene gleich abschneiden. Außerdem wurde erwartet, dass beide Klassen im Posttest im Vergleich

⁴⁰ Frage A3: *'Ik kon de antwoorden in de toets makkelijk vinden'*.

zum Pretest einen Lernzuwachs auf globaler Ebene zeigen. Es wurde schlussendlich aber erwartet, dass Klasse I einen größeren Lernzuwachs als Klasse K zeigt.

Grundsätzlich lässt sich, wenn die Prozentsätze richtiger Antworten im Pretest auf globaler Ebene angeschaut werden, feststellen, dass es keinen signifikanten Unterschied gibt. Damit kann der erste Teil der Hypothese bestätigt werden. Im zweiten Teil der Hypothese wurde dahingegen erwartet, dass Klasse I im Posttest besser abschneidet als Klasse K. Aus den Ergebnissen geht hervor, dass es keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Klassen im Posttest gibt. Die Klassen unterscheiden sich weder im Pretest noch im Posttest voneinander. Der zweite Teil der Hypothese muss daher ebenfalls widerlegt werden. Aus den Ergebnissen geht dazu hervor, dass es pro separate Klasse keine signifikanten Lernzuwächse gibt. Betrachtet man die Lernzuwächse beider Klassen im Vergleich, dann kann bei Klasse I ($M = 1.96$; $SD = 18.98$) einen kleinen Lernzuwachs gefunden werden. Bei Klasse K konnte mit Ausreißer_innen ($M = -8.33$; $SD = 27.64$) und ohne Ausreißer ($M = -2.78$; $SD = 24.33$) dahingegen keinen Lernzuwachs gefunden werden. Dieser Unterschied konnte aber nicht statistisch belegt werden. Das Üben mit Sortieraufgaben und das Üben mit herkömmlichen Lesestrategien hat also keinen signifikanten Einfluss auf eine der beiden Lesekompetenzen auf globaler Ebene gehabt.

In den Tabellen in Kapitel 5.2 ist darüber hinaus zu sehen, dass die Durchschnittswerte und Standarddeviationen der Ergebnisse ohne Ausreißer_innen in Klasse K die Resultate aus Klasse I jeweils mehr ähneln als die Daten mit Ausreißer_innen. Wenn die Daten ohne Ausreißer_innen angeschaut werden, wird deutlich, dass die beiden Interventionen fast den gleichen impliziten Effekt auf die globale Lesekompetenz der Teilnehmer_innen haben.

Die Ergebnisse auf globaler Ebene ähneln den Ergebnissen der Gesamtprüfung. Das bedeutet, dass die Erklärungen der Ergebnisse, die auf der Gesamtprüfung zutreffen, auch auf den Ergebnissen der globalen Ebene zutreffen könnten. Die Teilnehmer_innen beider Klassen könnten im Posttest ihre Motivation und Interesse gegenüber den Leseverstehensübungen verloren haben. Es könnte auch so sein, dass die Teilnehmer_innen sich beim Beantworten der Fragen im Posttest weniger Mühe gegeben haben, weil die Texte thematisch nicht bei den Teilnehmer_innen passten oder, weil die Teilnehmer_innen ihr Weltwissen und Sprachwissen nicht so gut mit den Texten verknüpfen konnten, wie im Pretest. Es wäre außerdem möglich, dass die Teilnehmer_innen sich weniger Mühe gemacht haben, die Fragen zu beantworten, weil sie das Gefühl hatten, dass sie durch die Intervention die Antworten auf globaler Ebene bei den Texten einfacher beantworten könnten. Bei der Gesamtprüfung konnte hier ein statistischer Unterschied gefunden werden. Aus den Ergebnissen der Frage B auf

globaler Ebene zeigt sich eine Tendenz in beiden Klassen, dass die Teilnehmer_innen die Fragen auf globaler Ebene ein wenig einfacher fanden, aber dieses Ergebnis konnte nicht statistisch belegt werden. Darüber hinaus könnte das Ergebnis mittels des niedrigen Leistungsdrucks erklärt werden, denn die Teilnehmer_innen bekommen für die Prüfung keine Note.

Insgesamt haben die Teilnehmer_innen der beiden Klassen ihre Lesekompetenz auf globaler Ebene nicht statistisch signifikant verbessern können. Die Lesekompetenz hat sich weder verschlechtert noch verbessert.

6.3 Hypothese 2b: lokale Ebene

In der Hypothese 2b wurde formuliert, dass die beiden Klassen im Pretest auf lokaler Ebene ungefähr gleich abschneiden. Darüber hinaus wurde erwartet, dass beide Klassen im Posttest im Vergleich zum Pretest einen gleichen Lernzuwachs auf lokaler Ebene zeigen.

Aus den Resultaten geht hervor, dass es keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Klassen im Pretest gibt. Die Resultate der Klassen sind also nicht statistisch unterschiedlich, sodass der erste Teil der Hypothese bestätigt werden kann. Außerdem konnten zwischen den Resultaten der beiden Klassen im Posttest auch keine signifikanten Unterschiede gefunden werden. Dazu kommt, dass es keine signifikanten Lernzuwächse in beiden Klassen gibt. Betrachtet man die Lernzuwächse beider Klassen, dann kann bei Klasse I ($M = 0.84$; $SD = 21.14$) ein kleiner Lernzuwachs gefunden werden und bei Klasse K mit Ausreißer_innen ($M = 5.46$; $SD = 27.23$) und ohne Ausreißer ($M = 8.89$; $SD = 27.03$) ein etwas größerer Lernzuwachs. Hier zeigt sich eine Tendenz, dass das Üben mit herkömmlichen Lesestrategien einen positiveren Einfluss auf die lokale Lesekompetenz hat als das Üben mit der Sortieraufgabe. Dieses Resultat kann aber nicht statistisch belegt werden. Keine der beiden Intervention hat also einen signifikanten Einfluss auf die lokale Lesekompetenz der Teilnehmer_innen gehabt. Der zweite Teil der obenstehenden Hypothese kann daher auch bestätigt werden, denn die beiden Klassen zeigen den gleichen Lernzuwachs.

In den Tabellen in Absatz 5.3 ist darüber hinaus zu sehen, dass die Durchschnittswerte und Standarddeviationen der Ergebnisse ohne Ausreißer_innen in Klasse K jeweils näher an den Daten der Klasse I liegen als die Daten mit Ausreißer_innen in Klasse K. Das heißt, dass diese Daten zeigen, dass das Üben mit der Sortieraufgabe und mit herkömmlichen Lesestrategien fast den gleichen impliziten Effekt auf die Lesekompetenz der Teilnehmer_innen haben.

Ein ähnliches Bild dieser Resultate kann bei den Resultaten der Gesamtprüfung gefunden werden. Auf dieser Ebene gibt es aber darüber hinaus sehr hohe Standarddeviation. Diese Werte könnten dadurch erklärt werden, dass einige Teilnehmer_innen die Prüfung(en) nicht seriös gemacht haben. Sonst wären die SD-Werte kleiner gewesen. Das könnte daran liegen, dass die Teilnehmer_innen keine Motivation und Interesse in Bezug auf die Leseverstehensübungen mehr hatten oder dass die Texte für die Teilnehmer_innen nicht interessant genug waren zum Lesen. Das Resultat könnte außerdem dadurch erklärt werden, dass die Teilnehmer_innen ihr Weltwissen und Sprachwissen im Posttest nicht mit den Texten verknüpfen konnten, wie im Pretest. Es könnte auch sein, dass die Teilnehmer_innen sich weniger Mühe gemacht haben, die Fragen zu beantworten, weil sie das Gefühl hatten, dass sie durch die Intervention die Antworten auf lokaler Ebene bei den Texten einfacher beantworten könnten. Bei der Gesamtprüfung konnte hier ein statistischer Unterschied in der Klasse I gefunden werden. Aus den Ergebnissen der Frage B auf lokaler Ebene zeigt sich nur bei der Klasse I ein signifikanter Unterschied. Die Teilnehmer_innen dieser Klasse hatten tatsächlich das Gefühl, dass sie die Fragen auf lokaler Ebene nach der Intervention einfacher beantworten konnten. Bei der Klasse K gibt es eine Tendenz, dass die Teilnehmer_innen die Fragen auf lokaler Ebene ein wenig einfacher fanden, aber dieses Ergebnis konnte nicht statistisch belegt werden. Darüber hinaus könnte das Ergebnis mittels des niedrigen Leistungsdrucks erklärt werden, weil die Teilnehmer_innen für die Prüfung keine Note bekommen.

Insgesamt konnte bei der Lesekompetenz auf lokaler Ebene keine signifikanten Unterschiede gefunden werden. Die Lesekompetenz hat sich also bei beiden Klassen weder verbessert noch verschlechtert.

6.4 Hypothese 3

Zu Hypothese 3 wurden unterschiedliche Fragen aus dem Fragebogen im Einzelnen betrachtet und miteinander verglichen. In der dritten Hypothese wurde erwartet, dass die Teilnehmer sich, durch das Üben mit ihrem Textverstehen, unabhängig von welcher Lesestrategie/welchen Lesestrategien sie geübt haben, kompetenter fühlen. Allerdings fühlen die Teilnehmer_innen aus Klasse I sich im Posttest im Allgemeinen und auf globaler Ebene noch kompetenter als die Teilnehmer_innen aus Klasse K.

Die Teilnehmer_innen aus beiden Klassen haben die Fragen unter A) und B) sowohl im Pretest als auch im Posttest beantwortet. Die Fragen unter A) haben mit der Weise, auf die die Teilnehmer_innen ihre

Texte lesen, zu tun. Bei den Fragen unter *B)* wurde nach der Schwierigkeit beim Beantworten der globalen und lokalen Fragen für die Teilnehmer_innen gefragt.

Wenn die Resultate der Fragen unter *A)* angeschaut werden, können zur Wörterbuchfrage und der Frage über das Lesen deutscher Lesetexte keine signifikante Unterschiede gefunden werden. Bei Klasse I wurde beim Vergleichen der Antworten des Pre- und Posttests eine Korrelation ($r = 0.674$; $p = .006$) zu der Wörterbuchfrage gefunden. Das bedeutet, dass die gleichen Teilnehmer_innen sowohl im Pretest als auch im Posttest ihr Wörterbuch gleich viel/wenig verwendet haben. Es gibt zwei Tendenzen, dass Klasse I das Wörterbuch im Posttest ($M = 3.2$; $SD = 1.86$) mehr benutzt als im Pretest ($M = 2.8$; $SD = 1.86$) und dass Klasse K das Wörterbuch im Posttest ($M = 4.1$; $SD = 1.98$) weniger verwendet als im Pretest ($M = 4.4$; $SD = 0.83$). Diese Resultate konnten aber nicht statistisch signifikant belegt werden. Dieses Ergebnis könnte dadurch erklärt werden, dass die Teilnehmer_innen beider Klasse noch nicht genug deutscher Wortschatz aufgebaut hatten, um Pretest und Posttest ohne Wörterbuch absolvieren zu können. Es könnte auch sein, dass Themen in den Texten angesprochen werden, worüber sie nicht oft lesen oder an denen sie nicht interessiert sind, weshalb sie den Wortschatz nicht kennen und sie daher ihr Wörterbuch öfter benutzen müssen.

Aus den Ergebnissen der zweiten Frage wurde deutlich, dass die Teilnehmer_innen aus Klasse K im Posttest ($M = 5.4$; $SD = 1.24$) besser wissen, wie sie Texte lesen sollen, als im Pretest ($M = 4.58$; $SD = 1.24$) und bei den Teilnehmer_innen aus Klasse I ist zu sehen, dass sie das im Posttest ($M = 4.73$; $SD = 1.22$) weniger gut wissen als im Pretest ($M = 4.87$; $SD = 0.99$). Allerdings konnte auch diese Ergebnisse nicht statistisch belegt werden. Diese Ergebnisse sind aber bemerkenswert, denn es wurde erwartet, dass das explizite Üben mit Texten für eine implizite Vergrößerung des Lesekompetenzgefühls sorgt. Die Resultate der Klasse I könnte damit erklärt werden, dass während der Unterrichtsreihe bzw. Intervention nicht genügend Zeit mit dem Üben der Sortieraufgabe übriggeblieben ist. Die erste Interventionsstunde hat eher verwirrend gewirkt als das sie zum Verständnis der Teilnehmer_innen beigetragen hat. Die Teilnehmer_innen brauchten zuerst eine Stunde zum Verständnis der Sortieraufgabe, weshalb nur zwei effektive Unterrichtsstunden zum Üben von Texten mit der Sortieraufgabe übriggeblieben, während Klasse K drei effektive Unterrichtsstunden hatte. Es wäre auch möglich, dass die Textlänge, Stil der Texte oder die Fragestellung anders war als die Teilnehmer_innen erwarteten, weshalb die Teilnehmer_innen weniger gut wussten, wie sie vorgehen sollten.

Bei Frage A3 konnten für Klasse K ($t(11) = -2.419$; $p = .034$) und Klasse I ($t(14) = -2.347$; $p = .034$) einen signifikanten Unterschied gefunden werden. Das heißt, dass das Üben mit beiden Sorten Lesestrategien dafür gesorgt hat, dass die Teilnehmer_innen ihre Antworten im Posttest einfacher finden konnten als im Pretest. Dieses Ergebnis könnte dadurch erklärt werden, dass die Teilnehmer_innen die Themen der Texte im Posttest toller/interessanter fanden als die Texte aus dem Pretest. Es könnte auch so sein, dass die Teilnehmer_innen im Posttest ihr Weltwissen besser mit den Texten verbinden konnten. Obwohl sich hier einen signifikanten Unterschied zeigt, ist dieser signifikante Unterschied bei beiden Klassen leider nicht bei der objektiven Lesekompetenz sichtbar.

Wenn die Resultate zur Einfachheit beim Beantworten der globalen und lokalen Fragearten angeschaut werden, werden bei beiden Klassen auf beiden Ebenen positive Differenzwerte zwischen dem Pretest und Posttest gefunden. Auf globaler Ebene zeigt sich die Tendenz, dass Klasse K sich vom Pretest ($M = 16.25$; $SD = 3.55$) zum Posttest ($M = 17.58$; $SD = 3.94$) verbessert hat, wobei sich Klasse I vom Pretest ($M = 15.60$; $SD = 3.96$) zum Posttest ($M = 17.27$; $SD = 3.58$) noch stärker verbessert hat. Diese Tendenz zeigt sich auch bei den Fragearten auf lokaler Ebene. Klasse K hat sich vom Pretest ($M = 13.83$; $SD = 1.89$) zum Posttest ($M = 16.83$; $SD = 4.15$) verbessert, aber Klasse I hat sich vom Pretest ($M = 14.27$; $SD = 3.65$) zum Posttest ($M = 17.87$; $SD = 3.80$) noch mehr verbessert. Auf globaler Ebene der beiden Klassen sowie auf lokaler Ebene der Klasse K konnten diese Tendenzen nicht statistisch belegt werden. Die Tendenz auf lokaler Ebene der Klasse I konnte dahingegen wohl statistisch belegt werden ($t(14) = -2.671$; $p = .018$). Diese Tendenz ist leider allerdings nur bei der subjektiven Lesekompetenz und nicht bei der objektiven Lesekompetenz zu beobachten. Das heißt, dass die Teilnehmer_innen sich wohl sicherer gefühlt haben beim Beantworten der Fragen im Posttest. Es zeigt sich bei der objektiven Lesekompetenz aber, dass sie das nicht wirklich waren. Dieses Ergebnis könnte dadurch erklärt werden, dass die Teilnehmer_innen während des Posttests keine Motivation und Interesse in Leseverstehensübungen mehr hatten und vielleicht auch nicht mehr in das Beantworten eines Fragebogens. Wenn die Teilnehmer_innen die Fragebögen nicht ernsthaft ausgefüllt haben, könnten die Ergebnisse mehr oder weniger verzerrt sein.

Die Fragen unter C) Fragen die Meinung der Teilnehmer_innen gegenüber die Unterrichtsreihe bzw. Intervention ab. Aus den Ergebnissen dieser Fragen geht hervor, dass die Teilnehmer_innen aus beiden Klassen sich durch das Üben mit Texten gleich sicher fühlen beim Beantworten der Fragen aus dem

Posttest. Für Frage C1⁴¹ gilt, dass sich eine Tendenz zeigt, dass die Teilnehmer_innen aus Klasse K (M= 4.83; SD= 1.11) und Klasse I (M= 4.2; SD= 1.61) den Posttest durch die Intervention sicherer gemacht haben als den Pretest. Für Frage C2⁴² gilt, dass sich eine Tendenz zeigt, dass die Teilnehmer_innen aus Klasse K (M= 5.08; SD= 1.08) und Klasse I (M= 4.60; SD= 1.76) das Gefühl hatten, dass sie durch die Vorbereitung die Fragen im Posttest besser beantworten konnten als die im Pretest. Bei Frage C3⁴³ zeigt sich eine Tendenz, dass die beiden Klassen den Unterricht während der Intervention eher toll als nicht toll fanden. Keine der oben beschriebenen Tendenzen konnte aber statistisch belegt werden. Die Ergebnisse könnten dadurch erklärt werden, dass die Teilnehmer_innen, obwohl ihre Dozentin gefragt hat das nicht zu machen, soziale Antworten ausgefüllt haben, weil sie wussten, dass ihre Antworten einer Studie dienen. Es könnte sein, dass sie das gemacht haben, weil sie dachten, dass positive Antworten dafür sorgen, dass ihre Dozentin die Masterarbeit bestehen wird. Es ist auch eine Möglichkeit, dass die Teilnehmer_innen einfach keine Interesse und Motivation für das Ausfüllen der Fragebogen finden konnten und sie daher schnell etwas ausgefüllt haben, damit sie schneller fertig waren.

Die formulierte Hypothese zur subjektiven Lesekompetenz kann nur für Klasse I auf lokaler Ebene bestätigt werden und für beide Klassen beim Finden der Antworten in den Texten. Bei allen anderen Punkten muss die Hypothese widerlegt werden.

6.5 Allgemeine verzerrende Faktoren

In den letzten Unterkapiteln wurden schon verzerrende Faktoren, die spezifisch die Resultate der jeweiligen Hypothesen geändert haben können, genannt. In diesem Unterkapitel werden dazu einige allgemeine verzerrende Faktoren, die auch im Auge behalten werden müssen, hinzugefügt.

An erster Stelle soll hier der Zeitplan dieser Masterarbeit berücksichtigt werden. Aus zeitlichen Gründen dauerte die Intervention nur 3 Unterrichtsstunden, obwohl die Intervention in erster Instanz für 6 Unterrichtsstunden entwickelt wurde. Dadurch konnten die Teilnehmer_innen in der Klasse I nur sehr kurz mit der, für ihnen unbekannten, Sortieraufgabe üben. Die Sortieraufgabe hätte den Teilnehmer_innen, wenn es mehr Zeit gegeben hätte, viel besser erklärt werden können und sie hätten

⁴¹ Frage C1: *„De voorbereiding heeft me zekerder gemaakt voor de toets“.*

⁴² Frage C2: *„Ik heb het gevoel dat ik door de voorbereiding de vragen uit de toets beter kon beantwoorden“.*

⁴³ Frage C3: *„Ik vond het onderwijs de afgelopen drie lessen leuk“.*

damit länger und besser üben können. Dazu kommt, dass der Posttest erst drei Wochen nach der Intervention abgenommen werden konnte. Zwischendurch nahmen die Teilnehmer_innen an einer Projektwoche in Drenthe teil, in der sie keinen Unterricht bekommen haben. Darüber hinaus gab es einige Feiertage, an denen die Teilnehmer_innen keinen Unterricht hatten. Es könnte sein, dass dieses Projekt und diese Feiertage dafür gesorgt haben, dass die Teilnehmer_innen vergessen haben, was sie während der spezifischen Unterrichtsstunden geübt haben. In diesem Fall wäre die Effektivität der Intervention aber kurz und nachhaltig. Davon wird aber nicht ausgegangen.

Darüber hinaus sollten die Texte in den Lesekompetenzprüfungen berücksichtigt werden. Die Texte wurden von der Forscherin anhand ihrer Fragearten selektiert. Das heißt, dass nicht unbedingt auf das Niveau der Texte und deren Themen geachtet wurde. Das Niveau der Texte in den Lesekompetenzprüfungen könnte also unterschiedlich sein. Obwohl es einige Textthemen in den beiden Prüfungen gab, die einigermaßen übereinstimmen, gab es auch einige unterschiedliche Textthemen. Die Resultate dieser Masterarbeit könnten mit dem Interesse der Teilnehmer_innen an den Textthemen zusammenhängen oder damit, inwieweit die Teilnehmer_innen ihr eigenes Weltwissen mit den Textthemen und Texten verknüpfen können. Dazu soll angesprochen werden, dass die Teilnehmer_innen sich während der Intervention darüber bewusst waren, dass ihre Resultate der Studie der Forscherin/ihrer Lehrerin dienen. Es könnte so sein, dass die Teilnehmer_innen dadurch motivierter gelesen haben. Andererseits wäre es auch möglich, dass die Teilnehmer_innen dadurch besser prästieren wollten und durch den Leistungsdruck den Test/die Tests schlechter gemacht haben.

7. Fazit + Ausblick

Mithilfe dieser Masterarbeit kann eine Antwort auf die folgende Forschungsfrage formuliert werden:

„Welchen Einfluss hat das Einsetzen von und das Üben mit Sortieraufgaben auf die deutsche Lesekompetenz bei niederländischen DaF-Schüler_innen in der 11. Klasse der Realschule?“

Die Lesekompetenz kann in zwei Lesekompetenzarten, die subjektive und objektive Lesekompetenz, unterteilt werden. Aus den Ergebnissen dieser Studie geht hervor, dass das Üben mit der Sortieraufgabe und den herkömmlichen Lesestrategien keinen Einfluss auf die objektive Lesekompetenz der Teilnehmer_innen beider Klassen ausgeübt hat. Es zeigen sich Tendenzen, dass die Klasse, die mit der Sortieraufgabe geübt hat, ein wenig besser im Posttest als im Pretest abschneidet im Vergleich mit der Klasse, die mit den herkömmlichen Lesestrategien geübt hat. Diese Tendenzen sind sowohl in der Gesamtprüfung als auf globaler Ebene zu betrachten. Sie konnten aber nicht statistisch signifikant belegt werden. Aus den Ergebnissen der subjektiven Lesekompetenz wird darüber hinaus deutlich, dass die Teilnehmer_innen die Intervention effektiv fanden, dass sie sie Wert schätzen und dass sie das Gefühl hatten, dass sie die Fragen im Posttest besser beantworten konnten als im Pretest. Leider sind diese Ergebnisse nicht bei der objektiven Lesekompetenz nachweisbar.

Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass das spezifische kleinschrittige Üben mit Lesestrategien keinen Einfluss auf die Lesekompetenz der Teilnehmer_innen ausübt. Die Lesekompetenz ist, wie im theoretischen Rahmen schon erwähnt wurde, von der Lesegeschwindigkeit, die aus Akkuratheit der Wortkodierung und Automatisierung besteht, und das Erkennen von Sinneinheiten der Lesenden abhängig. Um einen Text aber wirklich verstehen zu können, müssen Lesende diesen Text darüber hinaus noch mit ihrem Weltwissen und Sprachwissen verknüpfen. Das gelingt nur, wenn die Lesenden tatsächlich Kenntnisse von den verwendeten Textthemen haben. Vielleicht sollte man sich im DaF-Unterricht mehr auf das Erweitern von deutschem Weltwissen und Sprachwissen fokussieren, als auf das Lesetraining. Lesetraining wird auch bei den Fächern Niederländisch, Englisch und eventuell Französisch gemacht. Es wäre interessant zu erforschen, ob die Lesekompetenz der Lesenden sich verbessern würde, wenn im DaF-Unterricht auf das Erweitern von Weltwissen eingesetzt würde. Dazu könnten interessante und tolle Texte in Bezug auf die deutsche Sprache und Kultur gelesen werden, damit die Schüler_innen ihr Weltwissen und Sprachwissen über die deutsche Kultur, Sprache und Geschichte vergrößern. Pro Text könnte dann auf die kulturellen und sprachlichen Bezüge zu

Deutschland eingegangen werden und kann geschaut werden, welche Botschaft der Text den Lesenden genau vermitteln möchte. Darüber hinaus sollten die Schlüsselwörter für Textzusammenhänge wohl noch angesprochen werden, denn die Bedeutung dieser Wörter kann aus der Ausgangssprache transferiert werden und hilft den Lesenden im Text einen Zusammenhang zwischen Textstellen zu finden, damit sie letztendlich den Text besser verstehen und für persönliche Zwecke nutzen können. Im DaF-Unterricht sollen dazu unterschiedliche Textstile, Textlängen und Textformen verwendet werden, damit die Schüler_innen später im gesellschaftlichen Leben aus jedem Text die Botschaft entschlüsseln können.

8. Bibliografie

- Becker-Mrotzek, Michael, Thomas Lindauer, Maximilian Pfost, Mirjam Weis, Anselm Strohmaier, und Kristina Reiss. „Lesekompetenz heute - eine Schlüsselqualifikation im Wandel.“ In *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich*, von Kristina Reiss, Mirjam Weis, Eckhard Klieme und Olaf Köller (Hrsg.), 21-46. Münster: Waxmann, 2019.
- Bimmel, Peter, Huub van den Bergh, und Ron Oostdam. „Effecten van strategietraining op leesvaardigheid in de moedertaal en vreemde taal.“ *Spiegel* 18, Nr. 4 (2001): 55-78.
- Christmann, Ursula. „Lesepsychologie.“ In *Lese- und Literaturunterricht I. (Handbuchreihe: Deutschunterricht in Theorie und Praxis)*, von Michael Kämper van den Boogart und Kaspar H. Spinner, 148-200. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2010.
- Coltheart, Max, und Kathleen Rastle. „Serial processing in reading aloud: Evidence for dual-route models of reading.“ *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance* 20, Nr. 6 (1994): 1197-1211.
- Dönszelmann, Sebastiaan, Catherine van Beuningen, Anna Kaal, und Rick De Graaff. *Handboek vreemde talen didactiek*. Bussum: Uitgeverij Coutinho, 2020.
- Gersten, Russell, Scott Baker, und John Wills Lloyd. „Designing High-Quality Research in Special Education: Group Experimental Design.“ *The Journal Of Special Education* VOL. 34, Nr. 1 (2000): 2-18.
- Gold, Andreas. *Lesen kann man lernen - Wie man Lesekompetenz fördern kann*. 3. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2018.
- Goodman, Kenneth S. „Psycholinguistic universals in the reading process.“ In *The psychology of second language learning*, von Paul Pimsleur und Terence Quinn (Eds.), 135-142. Cambridge: Cambridge University Press, 1971.
- Grabe, William. „Research on teaching reading.“ *Annual Review of Applied Linguistics* 24 (2004): 44-69.
- Gubbels, Joyce, Annemarie van Langen, Nathalie Maassen, und Martina Meelissen. *Resultaten PISA-2018 in Vogelvlucht*. Twente: Universiteit Twente, 2019.
- Kamalski, Judith, Ted Sanders, Leo Lentz, und Huub van den Bergh. „Hoe kun je het beste meten of een leerling een tekst begrijpt? Een vergelijkend onderzoek naar vier methoden.“ *Levende Talen Tijdschrift* 6, Nr. 4 (2005): 3-9.
- Kintsch, Walter. *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, NY: Cambridge University Press, 1998.
- Kintsch, Walter, und Katherine A Rawson. „Comprehension.“ In *The Science of Reading: A Handbook*, von Margaret J Snowling und Charles Hulme, 209. Oxford: Blackwell Publishing, 2005.
- Kuhn, Melanie, und Steven Stahl. „Fluency: A review of developmental and remedial practices.“ *Journal of Educational Psychology* 95, Nr. 1 (2003): 3-21.

- Lenhard, Wolfgang. *Leseverständnis und Lesekompetenz. Grundlagen - Diagnostik - Förderung*. . Stuttgart: Kohlhammer, 2013.
- Leutwiller, Linda, und Sara Grunauer. „Lesekompetenz überprüfen. Perspektiven auf Mindsteps und die ÜGK.“ *Leseforum.ch* 3 (2020): 1-20.
- Nussbaumer, Markus. *Was Texte sind und wie sie sein sollen. Ansätze zu einer sprachwissenschaftlichen Begründung eines Kriterienrasters zur Beurteilung von schriftlichen Schülertexten*. Reihe Germanistische Linguistik, Bd. 119. Tübingen: Niemeyer, 1991.
- OECD. *PISA 2018 Assessment and analytical framework*. Paris: OECD publishing, 2019.
- Richter, Tobias, und Ursula Christmann. „Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede.“ In *Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*, von Norbert Groeben und Bettina Hurrelmann (Hrsg.), 25-58. Weinheim: Juventa, 2002.
- Rosebrock, Cornelia. „Was ist Lesekompetenz, und wie kann sie gefördert werden?“ *Leseforum.ch*. 2012. www.forumlecture.ch – 3/2012 (Zugriff am 18. Februar 2022).
- Rosebrock, Cornelia, Daniel Nix, Carola Rieckmann, und Andreas Gold. *Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Klett Kallmeyer, 2017.
- Schindler, Julia, und Tobias Richter. „Reading comprehension: Individual differences, disorders and underlying cognitive processes.“ In *Handbook of communication disorders: theoretical, empirical, and applied linguistic perspectives*, von Amalia Bar-On und Dorit Ravid (Hrsg.), 503-524. Berlin: De Gruyter Mouton, 2018.
- Snowling, Margaret J., und Charles Hulme. *The Science of Reading: A Handbook*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 2005.
- Staatsen, Francis, und Sonja Heebing. *Moderne vreemde talen in de onderbouw*. 5. Auflage. Bussum: Uitgeverij Coutinho, 2015.
- van Gelderen, Amos. „Leesvaardigheid. Motiverend leesonderwijs in een vreemde taal. Vertrekpunten - Vaardigheden - Vakinhoud.“ In *Handboek vreemde talen didactiek*, von Sebastiaan Dönszelmann, Catherine van Beuningen, Anna Kaal und Rick de Graaff, 262-274. Bussum: Uitgeverij Coutinho, 2020.
- van Gelderen, Amos, Rob Schoonen, Reinoud D. Stoel, Kees Glopper, und Jan Hulstijn. „Development of adolescent reading comprehension in Language 1 and Language 2; A longitudinal analysis of constituent components.“ *Journal of Educational Psychology* 99 (2004): 477-491.
- van Rossum, Marco, und Yvonne van Rossum-Schweineberg. *Examenbundel. Meer dan alleen oefenexamens*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff, 2021.
- van Steensel, Roel, Ron Oostdam, und Amos van Gelderen. „Assessing reading comprehension in adolescent low achievers: Subskills identification and task specificity.“ *Language Testing* 30, Nr. 1 (2012): 3-21.
- Vermeij, Lotte. „Het verbeteren van tekstbegrip met behulp van sorteertaken.“ *Levende Talen Tijdschrift* 12, Nr. 2 (2011): 33-41.

Walter, Jürgen. „Effektivität der Förderung der Leseflüssigkeit mit Hilfe von Hörbüchern bei Grundschulern: Zwei Pilotstudien.“ *Zeitschrift für Heilpädagogik* 68 (2017): 104-123.

9. Anhang

9.1 Pretest

9.1.1 Lesekompetenzprüfung

Deel B: Tekstbegrip (35 minuten, woordenboek DT – NL toegestaan)

Tekst 1

Der Vater der lächelnden Männchen

(1) Horst Brandstätter, der Männchenmacher aus dem fränkischen Zirndorf, wäre Ende des Monats 82 geworden – und damit genau doppelt so alt wie die Bauarbeiter, Astronauten, Piraten,

5 Cowboys und Indianer, die 1974 auf der Nürnberger Spielwarenmesse das Licht der Warenwelt erblickten. Wenn sie könnten, würden die rund 2,8 Milliarden Playmobil-Männchen ihre Mundwinkel hängen lassen. Denn ihr Vater ist

10 gestorben – gewissermaßen.

(2) Geboren wurden die 7,5 Zentimeter großen Figuren aus der Not heraus. Die Ölkrise machte dem Familien-Unternehmen *Geobra* (für Georg Brandstätter, seinem Onkel) zu schaffen: Kunststoff wurde zu teuer, um vor allem mit Hula-Hoop-Reifen und

15 diversen anderen Kunststoffprodukten „Made in Germany“ noch Geld zu verdienen.

(3) Schon 1971 hatte sein Mitarbeiter Hans Beck die kleinen Männchen erfunden, aber erst jetzt, in der Krise, holte Brandstätter sie hervor und ein niederländischer Großhändler war bereit, die ersten drei Sets auf den

20 Markt zu bringen: Bauarbeiter (die anfänglich sogar noch mit einer Kiste Bier auf den Markt kamen), Cowboys und Indianer sowie die Ritter eroberten von da an die Kinderzimmer in Deutschland und Europa, später der ganzen Welt, 1976 kamen Frauen in die Playmobil-Welt, 1981 auch Kinder.



- 25 **(4)** „Seine Idee hat den Spielwarenmarkt revolutioniert und Kindern auf der ganzen Welt ein Lächeln ins Gesicht gezaubert.“ So steht es auf der Internetseite des Unternehmens, das heute rund 600 Millionen Euro Jahresumsatz macht und fast 4200 Mitarbeiter zählt. Rund die Hälfte davon arbeitet immer noch in der Heimat. Daneben gibt es Produktions-
- 30 stätten in Malta, Tschechien und Spanien. Den Weg in asiatische Billiglohnländer hat Horst Brandstätter bewusst vermieden. Genauso wie den Börsengang: Unabhängig und bodenständig sollte die Firma bleiben – auch nach seinem Ableben. Das Unternehmen, so hat er es verfügt, wird in eine Stiftung überführt. Bereits zu Lebzeiten hatte Brandstätter die
- 35 Stiftung *Kinderförderung von Playmobil* gegründet.
- (5)** Keine aktuellen Krisen und Konflikte darstellen, keine Soldaten – das war eine der Leitlinien, die allerdings 5 betrachtet werden muss. Denn die Wildwest-Figuren waren früh mit Pistolen und Gewehren ausgestattet, die Piraten ebenfalls. Die Figuren, die gewissermaßen die moderne
- 40 Variante des Zinnsoldaten sind, sollten mit ihren Klauenhänden die Fantasie von Kindern beflügeln.
- (6)** Und das gelang nicht nur bei Kindern: Legendär sind die Sagen und Opern, die Harald Schmidt mit den Figuren in seiner TV-Show nachstellen ließ. Das Bistum Essen beispielsweise hat die Geschichte um die Arche
- 45 Noah und den Heiligen Martin als Filme mit Playmobil-Figuren nach- gestellt und erst in diesem Frühjahr stellte ein Playmobil-Martin-Luther neue Verkaufsrekorde für die Plastikmännchen auf.
- (7)** Bis zu seinem Tod am 3. Juni war Horst Brandstätter noch regelmäßig in seinem Büro am Firmensitz präsent. Dort blickte ihm ein mannshoher
- 50 Playmobil-Indianer über die Schulter und wachte lächelnd darüber, dass er die selbstgesetzten Leitlinien der weitgehend friedlichen Playmobilwelt einhielt.

naar: Westdeutsche Allgemeine Zeitung, 09.05.2015

Let op: beantwoord een open vraag altijd in het Nederlands, behalve als het anders is aangegeven. Als je in het Duits antwoordt, levert dat 0 punten op.

Tekst 1 Der Vater der lächelnden Männchen

- 1p 1 Welche Tatsache nuanciert der Autor mit dem Wort „gewissermaßen“ (Zeile 10)?
die Tatsache, dass
A ein Erwachsener sich mit Spielzeug identifiziert
B Horst Brandstätter der Vater der Playmobil-Männchen ist
C Horst Brandstätter gestorben ist
D Playmobil-Männchen nicht trauern können
- 2p 2 Welche **twee** principiële keuzes heeft Horst Brandstätter volgens alinea 4 voor zijn bedrijf gemaakt?
- „Keine aktuellen Krisen und Konflikte darstellen“ (Zeile 36)
- 1p 3 Welcher Satz enthält einen vergleichbaren Gedanken?
A „Seine Idee ... Gesicht gezaubert.“ (Zeile 25-26)
B „Denn die ... Piraten ebenfalls.“ (Zeile 37-39)
C „Die Figuren ... Kindern beflügeln.“ (Zeile 39-41)
D „Dort blickte ... Playmobilwelt einhielt.“ (Zeile 49-52)
- 1p 4 Welche Ergänzung passt in die Lücke in Zeile 37?
A flexibel
B humorvoll
C seriös
D verständnisvoll

Tekst 2



Ausschnitt aus:
Elisabeth Steinkellner

Rabensommer

Juli, Niels, August und Ronja sind seit Jahren beste Freunde, fast alles haben sie zusammen gemacht – wie Raben. Jetzt, nach dem Abitur, muss jeder für sich entscheiden, wie es weitergeht. Die Ich-Erzählerin Juli entschließt sich in einer anderen Stadt zu studieren und geht auf Wohnungssuche.

Eines aus der Zeitung, zwei aus dem Internet. Drei Inserate, drei Wohnungen. Das ist machbar an einem Nachmittag.

Den Stadtplan habe ich dabei, ebenso

alle Adressen und die Telefonnummern der Vermieter. Nur Niels fehlt.

Hat

heute Morgen plötzlich gekniffen. Der Wecker hat um sieben geklingelt, und Niels hat sich im Bett umgedreht und gebrummt:

»Macht's dir was

aus, wenn du alleine fährst?« Ich: »Wie meinst'n das jetzt? Klar macht mir das was aus!« Aber er hat einfach gar nichts mehr gesagt. Zuerst war ich einfach baff. Dann wütend. Vor lauter Wut habe ich meine Bücher von

seinem Fensterbrett genommen, sie in meine Tasche gepackt und bin wortlos raus aus seinem Zimmer. Ich ziehe aus, hat das geheißen. Jetzt auf der Stelle. Niels hat das natürlich kapiert und mir schon fünf Minuten später die erste Nachricht geschickt. Seither im Zwanzigminutentakt.

Sorry und Ich liebe dich und blablabla.

Ich lehne an einem kleinen Mauervorsprung vor der Tür eines großen Wohnhauses. Das erste auf meiner Liste. Vierunddreißig Klingelknöpfe, zähle ich. Die Wohnung ist im zweiten Stock. Altbau, hofseitig, ein

Zimmer, extra Küche, WC und Dusche, Parkettböden, Gasetagenheizung, befristet auf drei Jahre. Klingt doch gut. Und der Preis ist auch okay. Aber wo bleibt die Vermieterin?

Es ist heiß und weit und breit kein Schatten, in den ich mich

Ein paar Häuser weiter ist eine Bäckerei. Ich raffe mich auf, gehe hin, zögere kurz. Und wenn ausgerechnet jetzt die Vermieterin kommt und ich bin nicht da? Gehe dann aber doch hinein und bestelle Kaffee. Mit dem Pappbecher in der Hand schlendere ich wieder zurück zu meinen Stufen. Im Zweiminutentakt hole ich mein Telefon aus der Tasche und kontrolliere die Uhrzeit.

naar: Rabensommer, 2015

Tekst 2 Rabensommer

- 3p **5** Geef van elk van de volgende beweringen aan of deze wel of nietovereenkomt met de inhoud van de tekst.
- 1 Juli denkt dat ze in één middag drie appartementen kan bezichtigen.
 - 2 Juli zegt tegen Niels dat ze het uitmaakt.
 - 3 Niels probeert het goed te maken met Juli.
 - 4 Tijdens het wachten voert Juli gesprekjes met de voorbijgangers.
 - 5 Juli's vader vond dat ze de bezichtiging van de appartementen beter alleen kon doen.
 - 6 Juli verlaat de plek voor het huis waar ze heeft afgesproken even om in een café naar de wc te gaan.
- Noteer achter elk nummer op het antwoordblad telkens 'wel' of 'niet'.

Jo-Jo-Effekt ist gesünder als erwartet

Der häufige Wechsel zwischen Ab- und Zunahme des Körpergewichts gilt bislang als ernste Bedrohung für den Stoffwechsel. Wie Wissenschaftler der *Ohio University* jetzt publizierten, ist der sogenannte Jo-Jo-Effekt aber dennoch deutlich gesünder als permanentes Übergewicht.



6.

naar: Focus, 11.06.2011

Tekst 3 Jo-Jo-Effekt ist gesünder als erwartet

De derde tot en met de zesde zin van de tekst staan hieronder in een alfabetische volgorde.

- a Das legen neue Daten aus Tierversuchen nahe.
- b Der Diabetologe rät Übergewichtigen daher dringend davon ab, sich von abschreckenden Schlagzeilen über den Jo-Jo-Effekt entmutigen und von einer Diät abhalten zu lassen.
- c Forschungsleiter Edward List berichtet, dass sich Gewicht und Blutzuckerspiegel der Mäuse während der Phasen gesunder Ernährung jeweils normalisiert hätten.
- d Mäuse, die alle vier Wochen abwechselnd mit fettreicher und fettarmer Nahrung gefüttert wurden, lebten sogar 25 Prozent länger als Versuchstiere, die permanent kalorienreiche Nahrung bekamen.

1p 6 Noteer de letters a tot en met d in de juiste volgorde.

Preis klein, Erlebnis groß

Noch zählt Deutschland deutlich weniger Outlet-Center für bekannte Marken als das restliche Europa. Das könnte sich bald ändern.

- (1) Wenn reiseerprobte Russen und Chinesen die Namen Ingolstadt, Metzingen oder Wertheim hören, horchen sie auf. Die Weltreisenden fühlen sich dort vielmehr im Shoppingparadies. Denn hier haben sich Outlet-Center angesiedelt, in denen bekannte Markenhersteller ihre
5 Waren zu hohen Nachlässen anbieten. Üblich sind mindestens 25 Prozent, oft bekommt man die Produkte aber auch 60 oder 80 Prozent günstiger als im Einzelhandel.
- (2) Der Grund für die Rabatte: Im Outlet werden ausschließlich die Produkte der vergangenen Saison verkauft. Aktuelle Kollektionen
10 vertreiben die Hersteller in den Läden der Innenstädte. Immer mehr Menschen jedoch 8, wenn das Hemd der Designermarke aus dem vergangenen Winter stammt. Für sie zählt nur der gute Name – und der niedrige Preis.
- (3) Es ist für beide Seiten ein Geschäft. Die Hersteller können so ihre
15 ältere Ware noch verkaufen, ohne ihr Image durch Rabatte am Wühltisch zu beschädigen. Outlet-Center werden deshalb als Vertriebskanal immer wichtiger. Innerhalb von zehn Jahren verdoppelte sich ihre Zahl in Europa auf 149. In Deutschland gibt es erst neun. Deutlich weniger als in Italien (23) oder Frankreich (17).
- 20 (4) Bislang sei die Expansion bei uns „extrem zäh“ gelaufen, räumt Joachim Will von der Strategieberatung *Ecostra* ein. Doch inzwischen komme Bewegung in die Szene. In zehn Jahren könnten bereits 25 Outlet-Center in Deutschland stehen, prognostiziert der Fachmann. „Die Hersteller haben großes Interesse daran und auch Investoren gäbe es genügend.“

- 25 Was fehlt, sind Baugenehmigungen für geeignete Flächen“, erklärt Will. Städte und Gemeinden fürchten, dass der örtliche Einzelhandel unter der Konkurrenz leidet. In den vergangenen Jahren habe sich aber herausgestellt, dass dies nur selten geschehe. Vielmehr profitiere die Region häufig von den neuen Arbeitsplätzen.
- 30 **(5)** Die Outlets gleichen sich immer mehr den schicken Innenstadt-Läden an. Vorbei sind die Zeiten, in denen auf Wühltischen Kollektionen zweiter Wahl verramscht wurden. Marketing-Chef bei *Value Retail* Mark Mangold:
„Die Kunden wollen heute kleine Preise und trotzdem eine hochwertige Einkaufserfahrung.“ Das bedeutet: viel Platz zum Flanieren, Cafés und
- 35 Restaurants, und, ganz wichtig: viele Gratisparkplätze direkt vor der Tür.

naar: Focus, 14.11.2013

Tekst 4 Preis klein, Erlebnis groß

Aus dem 1. Absatz ist der Satz „Das liegt allerdings weniger an den touristischen Attraktionen der kleinen süddeutschen Städte.“ weggelassen.

- 1p 7 An welche Stelle passt dieser Satz? Hinter das Wort
- A „auf“ (Zeile 2)
 - B „Shoppingparadies“ (Zeile 3)
 - C „anbieten“ (Zeile 5)
 - D „Einzelhandel“ (Zeile 7)

- 1p 8 Welche Ergänzung passt in die Lücke in Zeile 11?
- A finden es kein Problem
 - B haben kein Interesse mehr
 - C halten es für wichtig
 - D sind sehr erstaunt

Naast voordelen voor de consument worden in de tekst nog **twee** andere voordelen van outlet-centra genoemd.

- 2p 9 Welke?

„Rabatte am Wühltisch“ (regel 15)

- 1p 10 **Citeer** uit het vervolg van de tekst het **woord** waarmee ongeveer hetzelfde wordt bedoeld.

„Noch zählt Deutschland deutlich weniger Outlet-Center“ (ondertitel)

- 1p 11 Welche Ursache dafür wird im Text erwähnt?
- A Die ältere Modekollektion wird noch hauptsächlich vom Einzelhandel angeboten statt in einem Outlet-Center.
 - B Es gibt zu wenig Flächen, die sich zum Bau solcher Outlet-Center eignen.
 - C Lokale Politiker widersetzen sich häufig dem Bau großer Outlet-Center.
 - D Zu wenig Banken und Firmen wollen in den Bau eines Outlet-Centers investieren.

„Preis klein, Erlebnis groß“ (titel)

- 1p 12 Wordt in de tekst concreet gemaakt wat de belevenis groot maakt? Zo nee, antwoord 'nee', zo ja, citeer de eerste twee woorden van de zin waar dat in staat.

Informatie over het onderzoek

Inleiding

Beste leerling,

Via deze link nodig ik je uit om mee te doen aan mijn onderzoek naar leesvaardigheid aan de Radboud Universiteit te Nijmegen.

Wat wordt er van je verwacht?

In de les heb je een Duitse leesvaardigheidstoets (examenidoomtoets) gemaakt. Voor mijn onderzoek is het van belang om je ook wat persoonlijke vragen te stellen met betrekking tot jouw contact met de Duitse taal en cultuur en de leesvaardigheidstoets die is gemaakt.

Na het maken van de tweede leesvaardigheidstoets zal nog een enquête, met ietwat andere vragen, worden afgenomen. Deze zal dan ook ingevuld moeten worden.

Beantwoord de vragen zo eerlijk mogelijk, want daar heb ik straks het meest aan. Vul dus geen antwoorden in, waarvan je verwacht dat de docent dit het fijnste antwoord zou vinden, maar echt dat wat jij graag wilt antwoorden.

Vrijwilligheid

Je doet vrijwillig mee aan dit onderzoek. Dit betekent dat je op elk moment je deelname aan het onderzoek stop kunt zetten en je toestemming kunt intrekken. Daarbij hoeft je niet aan te geven waarom je stopt. In het onderzoek vul je jouw naam in, zodat ik de antwoorden op van de leestoets kan koppelen aan jouw antwoorden in deze enquête. *Om deze gegevens te kunnen anonimiseren mag je een codenaam invullen. Verzin dus een naam voor jezelf en geef deze ook via Teams even door aan de docent.* Na het voltooien van het onderzoek is het niet mogelijk om je onderzoeksgegevens te laten verwijderen.

Wat gebeurt er met mijn gegevens?

De onderzoeksgegevens die ik in dit onderzoek verzamel, zullen gebruikt worden voor analyses in mijn masterscriptie. Deze gegevens worden anoniem en zorgvuldig gebruikt en zijn vertrouwelijk. Ik bewaar alle onderzoeks- en persoonsgegevens op beveiligde wijze volgens de richtlijnen van de Radboud Universiteit.

Wat moet je doen?

Lees goed wat er van je wordt verwacht en vul de vragen naar aller eerlijkheid in. Neem je tijd voor het beantwoorden van de vragen, de enquête is niet aan een maximale tijd gekoppeld.

TOESTEMMINGSVERKLARING

voor deelname aan mijn wetenschappelijke onderzoek over leesvaardigheid

Door te klikken op de knop 'Ik geef toestemming' geef je aan dat je:

- bovenstaande informatie hebt gelezen
- instemt met deelname aan het onderzoek zoals in bovenstaande informatie is beschreven
- begrijpt waarvoor de gegevens van het onderzoek gebruikt zullen worden en hoe ze bewaard worden
- vrijwillig meedoet aan het onderzoek
- begrijpt dat je ten alle tijden met het onderzoek mag stoppen

Als je niet mee wilt doen aan het onderzoek, dan kun je op de knop 'Ik geef geen toestemming' klikken.

- ☐ Ik geef toestemming
- ☐ Ik geef geen toestemming

Eerst worden er een paar vragen gesteld met betrekking tot jou als persoon.

Vul hier jouw pseudoniem/codenaam in en geef deze ook door via Teams aan de docent.

Ik zit in klas:

- ☐ H5 dutl-1 (di 4e uur, woe 3e uur, do 2e uur)
- ☐ H5 dutl-2 (di, 2e uur, woe 6e/7e uur)

Wat is je geslacht?

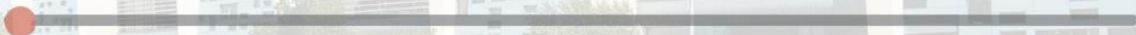
- ☐ Jongen
- ☐ Meisje
- ☐ Anders

In welk land ben je geboren?

Sleep het pijltje naar het juiste aantal jaar.

0 2 4 6 8 10 12 14 16 18 20

Hoe oud ben je?



Hoeveel jaar volg je al Duits op school?



Ik heb Duitse familie:

- ☐ Ja
- ☐ Nee

Heb je al eens in een Duitstalig land gewoond?

Zo ja, waar en welke jaren van jouw leven heb je daar gewoond?

Bijv. Münster dec. 2012 - februari 2015.

Zo nee, vul dan 'nee' in.

Bij mij is dyslexie geconstateerd:

- ☐ Ja
- ☐ Nee

Er volgen nu een paar vragen met betrekking tot jouw motivatie voor het vak Duits.

Geef aan in hoeverre je het met de volgende stellingen eens bent.

	Helemaal niet mee eens	Niet mee eens	Meer oneens, dan eens	Neutraal	Meer eens, dan oneens	Mee eens	Helemaal niet mee eens
Ik ga graag naar school:	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ik vind Duits (als schoolvak) leuk:	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ik vind het belangrijk om gemiddeld een goed cijfer te staan voor Duits:	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ik krijg door de Duits lessen zin om naar Duitsland te gaan:	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ik interesseer me voor de Duitse taal en cultuur:	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ik wil goede cijfers halen voor mijn docente Duits:	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Vul in waarom je voor Duits hebt gekozen:

Deze vragen gaan over de laatst gemaakte Duitse leesvaardigheidstoets (examenidoomtoets).

Hierbij mag je de vragen over de woordenschat buiten beschouwing laten.

In dit onderzoek wordt alle aandacht gericht op de **leesteksten**.

Kruis aan welk antwoord volgens jou het best past bij de stelling:

	Helemaal niet mee eens	Niet mee eens	Meer oneens, dan eens	Neutraal	Meer eens, dan oneens	Mee eens	Helemaal mee eens
Ik heb mijn woordenboek tijdens de toets vaak gebruikt:	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ik vond de gemaakte leestoets makkelijk:	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ik begreep de vragen die in de toets voorkwamen in één keer:	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ik kon de antwoorden in de toets makkelijk vinden:	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ik heb het gevoel dat ik snapte waarover de teksten gingen:	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ik weet hoe ik het lezen van Duitse leesteksten moet aanpakken:	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Geef bij onderstaande vragen aan hoe moeilijk je de vragen vindt:

	Heel erg moeilijk	Moeilijk	Redelijk moeilijk	Neutraal	Redelijk makkelijk	Makkelijk	Heel erg makkelijk
Open vraag (bijv. Welke twee principiële keuzes heeft Horst Brandstätter volgens alinea 4 voor zijn bedrijf gemaakt?)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
citeervraag	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
multiple-choice-vraag (bijv. welke zin komt overeen met alinea 1?)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
multiple-choice-vraag (bijv. welke zin komt overeen met de tekst?)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
multiple-choice-invulvraag (bijv. welk woord past in het gat?)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
beweringsvraag (zet wel/niet achter elke zin)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
ordeningsvraag (bijv. Zet de zinnen van alinea 4 in de goede volgorde)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
open vraag (bijv. Naast voordelen voor de consument worden in de tekst nog twee andere voordelen van outlet-centra genoemd. Welke?)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Deze vragen gaan over jouw contact met de Duitse taal en cultuur **buiten school**.

Geef aan in hoeverre je de volgende dingen wel eens doet:

	Helemaal nooit	Eén keer per jaar	Meerdere keren per jaar	Maandelijks	Wekelijks	Dagelijks
Buiten school lees ik in het Duits:	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Buiten school spreek ik Duits:	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ik kijk Duitse televisie buiten school:	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ik ga vaak in een Duitstalig land (Duitsland, Oostenrijk, Zwitserland) op vakantie:	☐	☐	☐	☐	☐	☐

De enquête is helemaal doorlopen.

Dankjewel voor alle moeite!

Als je nog vragen en/of opmerkingen hebt, dan kun je ze in het vak hieronder invullen of mij mailen op misha.wissink@ru.nl

Vul hier eventuele op- of aanmerkingen in.

9.2 Übungsmaterial

9.2.1 Texte + Fragen

Text 1

Blau

Blau ist die Lieblingsfarbe der Österreicher. Kein Wunder, wird der Farbe des Meeres und des Himmels doch beruhigende Wirkung nachgesagt. Anders verhält es sich mit blauen Lebensmitteln: Sie werden eher gemieden. So floppte vor Jahren blaues Ketchup und wurde rasch wieder vom Markt genommen. Ein Grund für die Skepsis mag sein, dass blaue Nahrungsmittel in der Natur äußerst selten vorkommen. Selbst Heidelbeeren, Zwetschken¹⁾ und Weintrauben sind eher rötlich bis dunkelviolet statt rein blau. Nehmen Nahrungsmittel eine bläuliche Farbe an, assoziieren wir das mit schimmeligen und verdorbenen Lebensmitteln und lassen deshalb lieber die Finger davon. Das geht so weit, dass uns bereits bläuliches Licht den Appetit verderben kann, wie Experimente beweisen. So aßen Probanden in einem blau ausgeleuchteten Raum deutlich weniger als sonst. Abnehmwilligen wird daher auch gern empfohlen, von blauem Geschirr zu essen oder eine bläuliche Kühlschrankbeleuchtung zu wählen, um das Hungergefühl zu reduzieren.

noot 1 Zwetschken: de Oostenrijkse schrijfwijze voor Zwetschen (een pruimensoort)

Let op: beantwoord een open vraag altijd in het Nederlands, behalve als het anders is aangegeven. Als je in het Duits antwoordt, levert dat 0 punten op.

Text 1 Blau

- 2p 1 Geef van elk van onderstaande beweringen aan of deze wel of niet overeenkomt met de inhoud van de Text.
- 1 Bessen, pruimen en druiven zijn eigenlijk niet echt blauw van kleur.
 - 2 Blauwe kleurstoffen in levensmiddelen kunnen een gevaar opleveren voor de gezondheid.
 - 3 Mensen hebben het gevoel dat voedsel bedorven is als het blauw verkleurd is.
 - 4 Over het algemeen straalt de kleur blauw rust uit.
- Noteer achter elk nummer op het antwoordblad telkens 'wel' of 'niet'.

Aus der Not eine App gemacht

Bei der 17. Runde des FOCUS-Wettbewerbs „Schule macht Zukunft“ präsentieren Schülerteams in Berlin ihre Visionen für das Leben in den Städten von morgen.

- (1) Janina steht an der Haltestelle und schüttelt die Regentropfen von ihrem Schirm. Ihren Bus hat sie gerade verpasst. Dabei hat sie es eilig. Und ständig fahren Autos an ihr vorbei. „Warum nimmt mich keiner mit?“, fragt sie sich. Zusammen mit Mitschülern des *Inda*-Gymnasiums in Aachen hat sie sich eine Lösung überlegt: *WeDrive*. Die Mitfahr-App bringt Fahrer mit ungenutzten Sitzplätzen und Reisende zusammen – eine Idee, so einfach wie genial.
- (2) Das fanden auch die Juroren des FOCUS-Wettbewerbs „Schule macht Zukunft“. Sie prämierten den Prototyp, den die Schüler selbst programmiert hatten, mit dem Hauptpreis, gestiftet von der *Ergo Versicherungsgruppe*: Die Elftklässler reisen in die Mega-City Peking. Peking ist eine „Stadt der Zukunft“ – das Motto des diesjährigen Wettbewerbs. Neben den Aachener App-Erfindern präsentierten elf weitere Teams in Berlin ihre Konzepte für das Leben in den Metropolen und den Kleinstädten von morgen. Insgesamt 1 500 Schüler aus unterschiedlichen Schulformen und Jahrgängen hatten sich mit ihren Beiträgen beworben. Die besten von ihnen durften zum großen Finale nach Berlin reisen.
- (3) „Mit solchen jungen Leuten muss uns vor der Zukunft nicht bange sein“, lobte Stephan Dorgerloh, Präsident der Kultusministerkonferenz, Kultusminister in Sachsen-Anhalt und Schirmherr des Wettbewerbs, die jungen Visionäre bei der Preisverleihung am vergangenen Montag. Eine Besonderheit des FOCUS-Preises: Der Wettbewerb ermuntert die Teilnehmer, aus den Schulen herauszugehen, Experten aufzuspüren und Unterstützer in Politik, Unternehmen, Verbänden und höheren Bildungseinrichtungen für ihre Projekte zu gewinnen.
- (4) Das Team *Corvi* aus dem Harz etwa hatte sich vorgenommen, vier Nachbarorte über ein Städte-Netzwerk besser zu verzahnen. Die Gymnasiasten brachten alle vier Bürgermeister der Kommunen und die niedersächsische Kultusministerin Frauke Heiligenstadt (SPD) zusammen, um die Schülervorschläge zu diskutieren. Die *Science Buddys*, eine Gruppe von Zehntklässlern aus Ahlen, reiste bis nach Tansania, um zu helfen: Die Realschüler hatten kleine Solarmodule im Gepäck, die Lampen und Handy-Akkus speisen können – auch dort, wo es sonst keine Elektrizität gibt. Es gelang der Gruppe sogar, in Afrika ein Händlernetz zu etablieren. Außerdem organisierte sie 5 in Deutschland. Entgegen dem Billig-Trend „Zwei für eine“ verkauften sie eine Solar-Leuchte für den Preis von zweien – nach dem Motto: „Eine für dich, eine für Afrika“.

(5) Die Ideen-Vielfalt der rund 170 Teilnehmer in der Finalrunde imponierte. Die Schüler verlegten in ihren Projekten Städte unter die Erde oder erdachten alternative Baustoffe aus recyceltem Plastikmüll. Sie machten sich Gedanken über die Energieversorgung und den Bevölkerungsschwund im ländlichen Raum. Frank Sievers, Vorstandsmitglied beim Wettbewerbspartner *Ergo*, war beeindruckt: „Nachhaltigkeit und eine planbare Zukunft, dafür steht ihr und dafür steht auch eine Versicherung.“ Ganz in diesem Sinne rief Carin Pawlak, stellvertretende FOCUS-Chefredakteurin, den Schülern zu: „Klatscht ruhig für euch selbst, ihr seid die Stars!“

Text 2 Aus der Not eine App gemacht

- 1p 2 Welche Aussage trifft den Kern des 1. Absatzes?
- A Eine unangenehme Lage bringt die Schülerin Janina auf eine tolle Eingebung.
 - B Janina und ihre Mitschüler bekommen den Auftrag, eine nützliche App zu entwickeln.
 - C Wie viele Schüler hat Janina die Gewohnheit, zu spät von zu Hause wegzugehen.
- 1p 3 Was wird im 2. Absatz über den FOCUS-Wettbewerb ausgesagt?
- Schüler sollen einen Plan entwickeln,
- A wie der städtischen Jugend eine größere Auswahl an Ausbildungsmöglichkeiten verschafft werden kann.
 - B wie der Flucht vom Land in die Großstadt entgegengewirkt werden kann.
 - C wie man die künftige Welt für Stadtbewohner gestalten kann.
 - D wie man die Wohnungsnot der Großstadtbewohner verringern kann.
- “Der Wettbewerb ... zu gewinnen.” (regel 23-26)
- 1p 4 Hoe heeft het team *Corvi* (regel 27) dat **concreet** gedaan?
- 1p 5 Welche Ergänzung passt in die Lücke in Zeile 36?
- A Betriebsausflüge
 - B Kundgebungen
 - C Schülerwettbewerbe
 - D Solidaritätsaktionen

„Nachhaltigkeit und ... eine Versicherung.“ (Zeile 44-46)

Diese Worte von Frank Sievers sind als Anerkennung und Lob für die Schüler gemeint.

- 1p 6 Wie sind diese Worte in diesem Kontext sonst noch gemeint?
- A als Beruhigung
 - B als Kritik
 - C als Werbung
 - D als Witz
- 1p 7 Wie waren de initiatiefnemers van de prijsvraag “Schule macht Zukunft”?
Noem de **twee** initiatiefnemers.

Text 3

Deutsch lernen? Non, merci!

- (1) Die deutsche Sprache ist im Ausland so 8 wie lange nicht. Viele junge Leute aus aller Welt büffeln die schwierige Grammatik und die nicht immer melodischen Vokabeln, um später einmal in Deutschland zu studieren, zu arbeiten – oder einfach so nach Berlin zu ziehen.
- 5 Ausgerechnet die französischen Schüler allerdings lassen sich von der neuen Begeisterung für die Sprache ihrer Nachbarn nicht anstecken. Wer in Frankreich Deutsch in der Schule lernt, wurde meist von ehrgeizigen Eltern dazu gedrängt.
- (2) Die große Mehrheit der jungen Franzosen wählt Spanisch als
10 zweite Fremdsprache nach Englisch. Lediglich 15 Prozent entscheiden sich für den Deutschunterricht – und das meist eher unfreiwillig:
„Vielen Eltern geht es weniger um die Sprache, als darum, dass ihre Kinder mit guten Schülern lernen. Deutschklassen gelten als anspruchsvoll“, erzählt die Lehrerin Annie Mylett.
- 15 (3) Auf beiden Seiten des Rheins sucht die Wirtschaft händeringend nach mehrsprachigen Nachwuchskräften. Deutschland und Frankreich sind einander wichtige Handelspartner – zu keinem Land werden zudem mehr institutionelle Beziehungen gepflegt. In Deutschland lernen immerhin 18 Prozent aller Schüler Französisch, die Sprache ist
20 klar die zweitwichtigste Fremdsprache nach Englisch. Soeben erhielt das Reifenwerk von *Michelin* in Karlsruhe für seine Partnerschaft mit dem *Collège Charles de Gaulle* im elsässischen Seltz den deutsch-französischen Wirtschaftspreis, weil es gezielt junge Leute aus Frankreich ausbildet, wo 25,8 Prozent der Jugendlichen arbeitslos
25 sind. Doch auch die besseren Jobaussichten im wirtschaftlich stabilen Nachbarland haben das Interesse am Deutsch lernen kaum gesteigert.

Text 3 Deutsch lernen? Non, merci!

- 1p 8 Welche Ergänzung passt in die Lücke in Zeile 1?
A beliebt
B leicht
C schwer
D unbeliebt
- 1p 9 “Ausgerechnet die ... nicht anstecken.” (regel 5-6)
Om welke reden zou het voor Franse leerlingen juist wél verstandig zijn om Duits te kiezen?
- 1p 10 Wat is de reden dat sommige Franse ouders graag willen dat hun kinderen Duits kiezen?

Text 4

Daddeln¹⁾ für alle

Forscher wollen Videospiele aus der Schmutzecke holen. Und den Eifer der Gamer-Gemeinde für Sinn stiftende Projekte nutzen.

(1) Manchmal schleicht sich Jane McGonigal frühmorgens aus dem Bett und putzt mit Inbrunst das Bad. Allerdings nur, falls ihr Mann ihr nicht wieder zuvorgekommen ist. Es herrscht ein erbitterter Kampf in dieser Ehe. Beide Partner überbieten sich darin, Hausarbeiten zu erledigen, vor
5 denen sie sich früher eher gedrückt hätten. Das Wunder an Fleiß vollbringt ein Online-Computerspiel namens *Chore Wars*. Dabei gewinnt derjenige, der die meisten häuslichen Pflichten übernimmt. Wobei es besonders viele Punkte für verhasste Aufgaben – wie etwa den Badputz – gibt. *Chore Wars* liegt im Trend. Zunehmend entwickeln Designer Spiele,
10 in denen Aktionen Auswirkungen auf die reale Welt haben. *Alternate Reality Games* heißt das Genre.

(2) Jane McGonigal, Direktorin am *Institute for the Future* im kalifornischen Palo Alto, beschäftigt sich seit ihrer Doktorarbeit mit der
15 Frage, welche Möglichkeiten es gibt, mit Videospielen die Welt zu verbessern. Sie berät Organisationen wie die Weltbank und das Internationale Olympische Komitee oder Unternehmen wie *McDonalds* und *Intel* bei
20 der Frage, wie Spiele zu Schulungs- und Marketingzwecken eingesetzt werden können. Das Ergebnis ihrer Forschungen hat die 35-Jährige in



einem Buch niedergeschrieben, das auch auf Deutsch erschienen ist. Sie fragt

25 darin: Wie können wir die Energie, die Spieler täglich verdaddeln, 12 ?

(3) Das Potenzial ist gigantisch. Allein in den USA leben 183 Millionen aktive Gamer, wozu Menschen zählen, die mehr als 13 Stunden pro Woche mit Bildschirmspielen verbringen. In
30 Großbritannien, Frankreich und Deutschland gibt es mehr als zehn Millionen „Hardcore“-Spieler, die mindestens 20 Stunden pro Woche aktiv sind. Und beileibe nicht alle sind realitätsvergessene picklige Jugendliche, die sich nur von Chips und Cola ernähren. In Umfragen geben nämlich mehr als 60 Prozent der Führungskräfte an, in ihren
35 Büroalltag regelmäßig Spielpausen einzubauen.

(4) Was treibt Menschen dazu, immer wieder in virtuelle Welten abzutauchen? Computerspiele stiften Befriedigung, erklärt McGonigal, denn am Punktestand ist für den Einzelnen abzulesen, wie er sich fortlaufend verbessert. Zudem schaffen moderne Spiele über Foren oder
40 gemeinsame Online-Netzwerke ein Zusammengehörigkeitsgefühl. Alles Qualitäten, die im Büroalltag weitgehend abhandengekommen sind.

(5) Es vergeht keine Spielekonferenz, auf der nicht diskutiert wird, wie sich der ungeheure Einsatzwille und die Schwarmintelligenz der weltweiten Gamer-Gemeinde für den gesellschaftlichen Fortschritt nutzen
45 lassen. Pilotprojekte gibt es zuhauf. McGonigal selbst hat *SuperBetter* entwickelt, ein Spiel, das Kranke dazu motiviert, mehr für den eigenen Genesungsprozess zu tun. Und in einer Schule in New York wird der gesamte Unterrichtsstoff über das Videospiel *School* vermittelt. „Spiele führen nicht den Untergang der menschlichen Zivilisation herbei, sondern
50 helfen uns, diese neu zu erfinden“, resümiert McGonigal mit einigem Pathos. Und rechnet mit dem Friedensnobelpreis für einen Spiele-Erfinder in den nächsten zehn Jahren.

noot 1 daddeln = gamen

Text 4 Daddeln für alle

Jane McGonigal staat (stiekem) vroeg op om eerder dan haar man de badkamer te kunnen poetsen.

1p 11 Waarom doet ze dat?

1p 12 Welche Ergänzung passt in die Lücke in Zeile 26?

- A für die geistige Leistungssteigerung einsetzen
- B für körperliche Aktivitäten nutzen
- C in bare Münze umsetzen
- D in nützliche Projekte fließen lassen

- 1p 13 „Das Potenzial ist gigantisch.“ (Zeile 27)
Welches Potenzial ist hier gemeint?
Das Potenzial an
A Computern.
B Computerspieldesignern.
C Computerspielen.
D Computerspielern.
- 1p 14 Wie verhält sich der Satz „In Umfragen ... Spielpausen einzubauen.“
(Zeile 33-35) zum vorangehenden Satz?
Er bildet dazu
A eine Ausnahme.
B eine Bestätigung.
C eine Steigerung.
D einen Gegensatz.
- 2p 15 Welche **twee** verklaringen voor het feit dat men graag computerspellen
speelt worden in alinea 4 genoemd?
- Chore Wars* is een voorbeeld van een spel dat van invloed is op de echte
wereld.
In alinea 5 worden nog twee voorbeelden van dit soort spellen gegeven.
- 2p 16 Geef van elk van de twee spellen aan hoe ze heten **en** waarvoor ze
dienen.

Text 5

Staub wird zu Wolken-Eis

(1) Die Luftverschmutzung wirkt sich bis in die höchsten Atmosphärenschichten aus. Zu diesem Schluss kommt ein internationales Forschungsteam aus Deutschland, Chile und Südafrika, nachdem es die Eisbildung in den Wolken analysiert hat.

(2) Die Forscher beobachteten, dass sich in Wolken auf der Nordhalbkugel Eis bei wärmeren Temperaturen bildet als auf der Südhalbkugel. In Mitteleuropa fand sich schon bei -18 Grad Celsius in rund 70 Prozent der Wolken Eis. Anders sah es im Süden Chiles und in Südafrika aus. Dort ermittelten die Forscher bei gleichem Wärmegrad nur in 20 bis 40 Prozent der Wolken gefrorenes Wasser.



- (3) Der Grund dafür: In hohen Luftschichten wirken frei schwebende Partikel als sogenannte Eiskeime. Um sie herum lagert sich Wasser ab, winzige Kristalle entstehen. Auf der Nordhalbkugel findet sich eine größere Anzahl und Vielfalt solcher Staubpartikel. Eine vermehrte
20 Bildung von Eiskristallen ist die Folge.
- (4) Sie stammen aus menschlicher Luftverschmutzung, aber auch aus Aufwirbelung von Wüstenstaub oder Asche von Waldbränden. Vulkanausbrüche haben ebenfalls heftigen Einfluss auf die Eisbildung in den Wolken. Wissenschaftler untersuchten dies in einer weiteren
25 Studie während des Ausbruchs des Eyjafjallajökull in Island im April 2010. In allen von der Asche betroffenen Wolken bildete sich bereits bei -15 Grad Celsius Eis. Normalerweise sind in Mitteleuropa für solche Eismengen Temperaturen von mindestens -25 Grad Celsius nötig.
- (5) Unklar ist allerdings noch, welche Wirkung die höhere Zahl von Eiskeimen auf der Nordhalbkugel auf die Entstehung von Wolken und die Bildung von Niederschlag hat.

Text 5 Staub wird zu Wolken-Eis

- 1p 17 Was hat „ein internationales Forscherteam“ (Zeile 4-5) herausgefunden?
- A Auf der Nordhalbkugel gibt es weniger Wolkenbildung als auf der Südhalbkugel.
 - B Die Temperatur in den Wolken auf der Nordhalbkugel ist niedriger als die in den Wolken auf der Südhalbkugel.
 - C Die Wolken auf der Nordhalbkugel enthalten mehr Eiskristalle als die Wolken auf der Südhalbkugel.
 - D Die Wolken auf der Nordhalbkugel enthalten weniger Wasser als die Wolken auf der Südhalbkugel.
- „Staubpartikel“ (Zeile 19)
- 1p 18 Wie viele Beispiele dieser Staubpartikel werden im Text genannt?
- A 2
 - B 3
 - C 4
 - D 5

KOLUMNE

Regina Mönch

Kinder sind auch nur Menschen

Als ich das erste Mal mit meinem Enkelsohn Oskar in ein Museum ging, war er drei. Wir wanderten durch das riesige Pergamonmuseum in Berlin, nur so, zum Vergnügen und Staunen. Und zum ersten Mal fiel mir auf, was sich – vermutlich schon vor längerer Zeit, aber von mir unbemerkt –

5 grundsätzlich verändert hat. Durch die Säle bewegten sich, wie von Geisterhand gelenkt, Hunderte Menschen. Der Audioguide gab das Tempo und die Blickrichtung vor; da lief eine Roboterarmee, die jeden Blickkontakt untereinander vermied und kleine Kinder allenfalls als Hindernis beim fremdgesteuerten Kunstgenuss wahrnahm. Für Oskar

10 waren die echten Menschen wohl ein Teil der aufregenden Fabelwelt mit geflügelten Löwen und steinernen Tempelwächtern, in deren auf-gerissenen Rachen er heimlich seine kleine Faust steckte, um zu sehen, ob das Maul zuschnappt. Es war ein Abenteuerausflug ohne museums- pädagogisches Kalkül, der erste von seitdem vielen. Mal besuchen wir im

15 Neuen Museum die schöne Königin Nofretete, die zwar immer dicht umringt ist von Besucherrobotern, doch nach Oskars Beobachtung eigentlich einsam und ohne Freunde, mal den Goldhelm im Obergeschoss, den eine Konsole mit aufregenden Kalendern und Sternzeichen umgibt.

20 Vergeblich haben wir die Museumsshops durchsucht nach akzeptablen Museumsführern, wobei es schon „kindgerechte“ Bücher gibt. Nur sind die allesamt untauglich für

25 das, was uns interessiert: kurze Geschichten zu den „schönen Sachen“, den Kunstwerken, die man nur im Museum sieht. Es gibt jede Menge alberne Malbücher, museumspädagogisch aufgeladene

30 Rätselhefte und all den Kram, den man sich zu Hause ins Regal stellen kann. Also sammeln wir Kunstpostkarten, weil die den Vorzug haben, das Schöne ohne Wenn und Aber zu zeigen. Es geht ja nicht um frühkindliche Ästhetikerziehung oder etwas Ähnliches, sondern um Ausflüge ins Reich des Schönen und der Wunder. Im Bode-Museum wurden wir in die

35 liebevoll eingerichtete Kindergalerie verwiesen, mit Plüschrachen und Ritterfilmen, die auch im Kika¹⁾ laufen könnten. Oskars strenges Urteil: alles wie im Kindergarten, aber kein Museum.



noot 1 Kika: Kinderkanal

Text 6 Kinder sind auch nur Menschen

- 1p 19 „was sich ... verändert hat“ (Zeile 4-5)
Was hat sich verändert?
A Die Museen sind weniger kindgerecht geworden.
B Die Museumsbesucher gehen wie Automaten durch die Räume.
C Es gibt viel mehr Museumsbesucher als früher.
D Museen haben sich auf interaktive Techniken eingestellt.
- 1p 20 Was vermisste Regina Mönch in den Museen, die sie mit ihrem Enkel besucht hat?
A Audioguides eigens für Kinder.
B Malbücher eigens für Kinder.
C Museumsführer eigens für Kinder.
D Säle eigens für Kinder.
- 1p 21 Welk voordeel hebben kunstkaarten volgens Regina Mönch en haar kleinzoon?

Text 7

DIE WAHRHEIT ÜBER „gesundes Popcorn“



„Hast du deine Tages-Dosis Popcorn schon gegessen?“ Diese Frage müssten gesundheitsbewusste Eltern dem Nachwuchs eigentlich öfter stellen. Das meint jedenfalls der US-Forscher Joe Vinson, der an der *University of Scranton* den Nährstoffgehalt der geplatzten Maiskörner untersucht hat. Popcorn enthält demnach pro Portion fast doppelt so viel Polyphenol wie Obst. Der Stoff, ein Antioxidant, soll schädliche Moleküle im Körper neutralisieren.

Die Chance, dass Kinder in Zukunft begeistert auf ihre Popcorn-Dosis warten, ist trotzdem gering. Der Snack ist nämlich nur dann gesund, wenn er nicht schmeckt – weil er ohne Fett zubereitet und weder gezuckert noch gesalzen wurde. Hinzu kommt, dass ausgerechnet die fiesen Spelze, die in den kleinsten Zahnlücken hängen bleiben, das meiste Polyphenol enthalten. Da hilft den schlauen Eltern dann wohl nur ein Trick: Im Experiment vertilgten Probanden mehr geschmackloses Popcorn, wenn man es ihnen in einem möglichst großen Behälter servierte.

Text 7 Die Wahrheit über „gesundes Popcorn“

- 1p 22 Welche Aussage stimmt mit dem Text überein?
- A Es hat sich gezeigt, dass biologisches Popcorn nicht gesünder ist als normales.
 - B Es ist ein weit verbreitetes Missverständnis, dass Popcorn ein gesunder Snack ist.
 - C Man hat den Stoff entdeckt, der Popcorn ungesund macht.
 - D Ob Popcorn gesund ist oder nicht, hängt von der Zubereitung ab.

Lees bij de volgende Text eerst de vragen voordat je de Text zelf raadpleegt.

Text 8

Tipps für die mündliche Bewerbung

Das unpassende Outfit, die falsche Antwort, zittrige Knie, ein Frosch im Hals, schwitzige Hände: Die Liste an möglichen Fehlern bei Bewerbungsgesprächen ist endlos. Mit der richtigen Vorbereitung kann man aber viele Hürden überwinden und Pluspunkte sammeln!



Tipp 1: Vorbereitung

Informieren Sie sich vor Ihrem Vorstellungsgespräch noch einmal ausführlich über das Unternehmen und vergessen Sie Ihre Unterlagen nicht – zum Vorstellungsgespräch ist eine Bewerbungsmappe samt Originalzeugnissen (vergleiche schriftliche Bewerbung) mitzubringen und auf Verlangen vorzuweisen. Erkundigen Sie sich auch schon vorab, wer Ihre Gesprächspartner sind und wie sie heißen – das gibt ein kleines Gefühl der Sicherheit.

Tipp 2: Zeitpolster einplanen

Kalkulieren Sie die Wegzeit großzügig – wenn Sie gehetzt, verschwitzt oder gar zu spät kommen, machen Sie von Anfang an einen schlechten Eindruck. Pünktlichkeit und ein ruhiges Auftreten sind wichtig!

Tipp 3: Das Outfit

Das Outfit hängt von der Branche und der angestrebten Position ab, doch sollten Sie eher formelle Kleidung wählen. Keine sexy Miniröcke, aber auch keine Jeans und Turnschuhe. Elegante, unaufdringliche Kleidung, in der Sie sich wohl fühlen, ist ideal. Tragen Sie auch keine komplizierte, fast schon lächerlich wirkende Frisur und greifen Sie nur dezent zu einem Parfüm.

Tipp 4: Die Fragen

Seien Sie sich schon im Vorherein bewusst, welche Fragen auf Sie zukommen. Haben Sie für jede bereits eine Antwort parat – zu langes Nachdenken oder Stottern im entscheidenden Gespräch bringt keine Pluspunkte. Die am häufigsten gestellten Fragen sind: Warum haben Sie sich gerade bei uns beworben? Was wissen Sie über unser Unternehmen? Was waren Ihre Lieblingsfächer in der Schule? Was waren Ihre Motive bei der Berufswahl? Warum wurde das letzte Arbeitsverhältnis beendet? Welche Erfahrungen haben Sie in Ihrem Beruf? Können wir uns in Englisch unterhalten? Was ist Ihnen im Verkaufsgespräch wichtig? Führen Sie mit mir ein Reklamationsgespräch! Wie gehen Sie mit Konflikten um? Wie reagieren Sie auf Stress? Wie würden Sie sich selbst charakterisieren? Welche Stärken und Schwächen besitzen Sie? Welche Zukunftspläne haben Sie? Welche Hobbys und Interessen haben Sie? Wie sehen Ihre Gehaltsvorstellungen aus? Wann könnten Sie bei uns anfangen? Fragen nach Familienplanung, Krankheiten, Vermögensverhältnissen oder politischer Orientierung darf der Personalchef nicht stellen. Geschieht dies dennoch, sollten Sie höflich ausweichen, statt die Aussage zu verweigern, wenn Sie nicht im vollen Umfang antworten möchten.

Tipp 5: Das Gespräch beginnt

Begrüßen Sie Ihren Ansprechpartner mit seinem Namen und stellen Sie Blickkontakt her. Lassen Sie ihn mit der Konversation beginnen, der Personalchef möchte herausfinden, ob Sie in das Unternehmen passen und stellt meist Fragen nach Gründen der Bewerbung, Arbeit im Team und beruflichen Zielen. Geben Sie präzise und maximal zwei Minuten lange Antworten. Bedenken Sie: Jammern aus Ihrem Privatleben oder Schlechtreden Ihres letzten Jobs haben hier absolut nichts verloren! Bei provokanten Fragen des Gesprächspartners überlegen Sie Ihre Antwort in aller Ruhe.

Tipp 6: Nachfragen

Am Ende des Gespräches fragen Sie, bis wann Sie voraussichtlich Bescheid bekommen. Erst wenn dieser Zeitraum ohne Verständigung abgelaufen ist, können Sie sich telefonisch nach dem weiteren Verlauf erkundigen.

Tipp 7: Das Nach-Telefonieren

Überlegen Sie vorher, wie das Telefonat ablaufen soll: Zeigen Sie Interesse und Selbstbewusstsein, verbauen Sie sich aber nicht Restchancen, indem Sie unfreundlich klingen. Falls Sie eine Absage

bekommen, ersuchen Sie den Personalchef, Ihnen die Gründe dafür zu nennen – diese Informationen helfen Ihnen, künftig Fehler zu vermeiden. Es gibt immer ein nächstes Mal!

Lees bij de volgende opgaven eerst de vragen voordat je de bijbehorende Text raadpleegt.

Text 8 Tipps für die mündliche Bewerbung

Bij een sollicitatiegesprek wordt aan een sollicitante naar haar kinderwens gevraagd.

1p 23 Mag dat?

Antwoord met 'ja' of 'nee' **en** citeer de eerste twee woorden van de zin waarin je het antwoord gevonden hebt.

Je bent bij je vorige werkgever met ruzie vertrokken.

Bij een sollicitatiegesprek wordt naar de reden van die ruzie gevraagd.

1p 24 Wat moet je in ieder geval **niet** doen als je antwoordt?

Text 9

Uit alinea 4 is een aantal zinnen weggelaten, zie hiervoor opgave 6.

Tagsüber Lehrer,abends Ork

Live-Rollenspieler treffen sich im Wald oder auf leerstehendem Militärgelände – und spielen dort Ritter aus dem Mittelalter oder Mutanten aus der Zukunft. Der Fotograf Boris Leist hat sie porträtiert und spricht darüber mit der Süddeutschen Zeitung.

(1) SZ-Magazin: Sie haben vier Jahre lang mehrere *Live Action Role Plays (LARP)* begleitet. Wie läuft so eine Rollenspiel-Veranstaltung ab?

Boris Leist: Es gibt zwar ein grob umrissenes Setting für die einzelne
5 Veranstaltung, etwa dass sie im Mittelalter, in der Zukunft oder in einer
Fantasiewelt verortet ist, aber grundsätzlich entwickeln sich die Spiele
aus sich selbst heraus. Zum vorgegebenen Thema kreiert jeder Spieler
einen eigenen Charakter mit komplexer Hintergrundgeschichte und
kreativer Gewandung – häufig aus alten Theaterbeständen, die aber 10
10 ausführlich umgenäht werden. Mit diesem Charakter bewirbt er sich dann und wenn der
überzeugt, darf er bei der Veranstaltung teilnehmen. Ein



Organisationsteam aus Ehrenamtlichen kümmert sich um ein geeignetes Gelände – oft in einem Wald oder schon einmal auf leerstehendem Militärgelände – und um eine ordnungsmäßige Anmeldung der
15 Veranstaltung. Schließlich kommen oft einige Hundert Spieler für mehrere Tage zusammen, da müssen auch sanitäre Anlagen und Rettungs- sanitäter gewährleistet sein.

(2) Was fasziniert Sie so an diesen Spielen?

Vor allem beeindruckt es mich, wie viel Zeit, Geld und Leidenschaft die
20 Rollenspieler in ihr Hobby stecken und auf welch hohem Niveau sie ihre Ideen umsetzen. Einer besuchte zum Beispiel extra einen Schmiedekurs, um die Metallteile seiner vierlagigen Rüstung möglichst originalgetreu selbst herzustellen. Und im Fantasy-Genre ist es wichtig, sich in einer mittelalterlichen, fast schon geschwollenen Sprache auszudrücken: Die
25 Rollenspieler sind also während der jeweiligen Veranstaltungen, die in der Regel nur einmal jährlich stattfinden, wirklich voll und ganz in der Welt, die sie sich ausgedacht haben.

(3) Welche Menschen spielen denn diese Rollenspiele?

30 Das ist das Schöne daran: Man trifft die unterschiedlichsten Menschen, wie z.B. Lehrer und KFZ-Mechaniker, es macht nichts aus, wo man herkommt oder welche Religion man hat – es geht einzig und allein um den Charakter, den man spielt. Der älteste Rollenspieler, von dem ich gehört habe, ist über 90, er spielt einen Zauberer. Bei den meisten
35 Veranstaltungen sind die Spieler aber zwischen 18 und 40 Jahren alt.

(4) Spielen die Live-Rollenspieler jedes Jahr denselben Charakter?

Ja, meistens schon.

Text 9 Tagsüber Lehrer, abends Ork

“Ja, meistens schon.” (regel 37)

De onderstaande zinnen vormen de rest van alinea 4. Ze staan hieronder in verkeerde volgorde.

- 1p 25 Wat is de juiste volgorde?
- a Außerdem sind die Gewandungen – man spricht nicht von Kostümen – sehr aufwendig und teuer, manche kosten die Spieler schon 5.000 Euro!
 - b Es geht den Spielern ja auch um die Weiterentwicklung ihres Charakters in seinen Fähigkeiten und Erfahrungen.
 - c Für diesen Fall haben einige Spieler dann doch noch einen Zweitcharakter dabei, aber dann wird's noch teurer.
 - d Wenn aber ein Charakter stirbt, kann er nicht mehr mitspielen, das nehmen sie sehr genau.

Noteer op het antwoordblad de letters a tot en met d in de juiste volgorde.

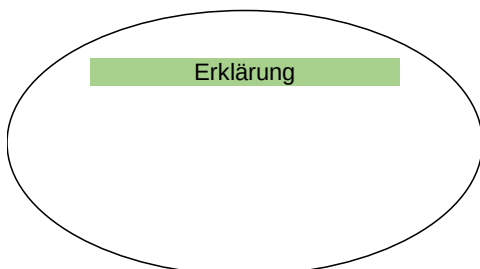
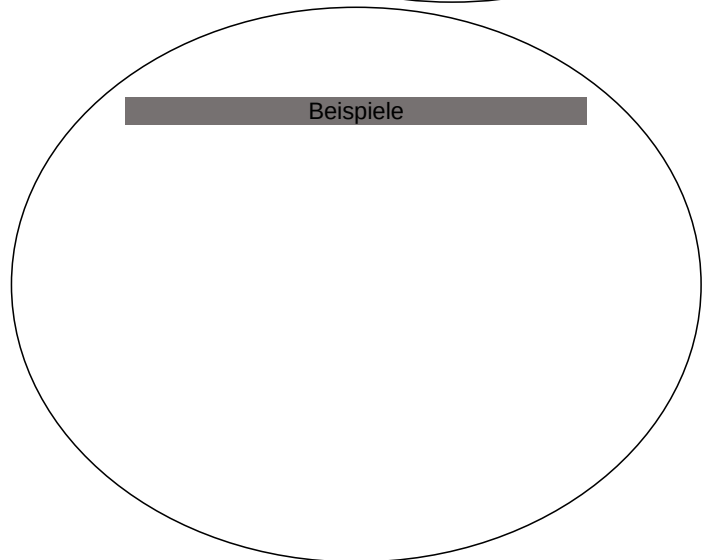
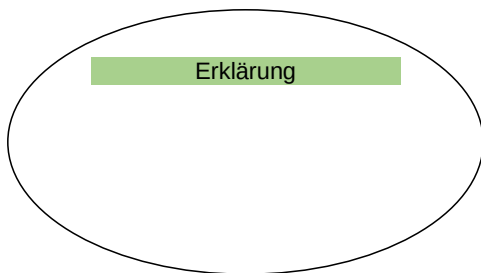
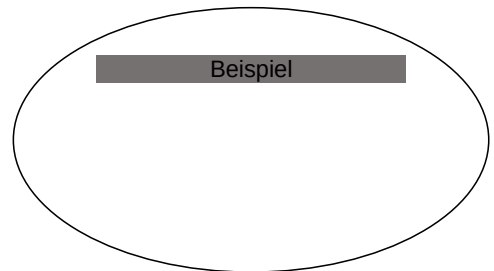
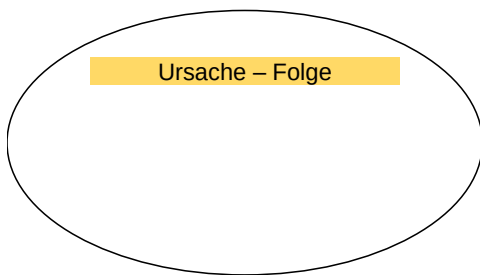
9.2.2 Antwortblatt Sortieraufgaben

Text 2:

Selektierte Wörter:

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Textzusammenhänge: Beispiel (2x), Ursache – Folge, Erklärung (2x)

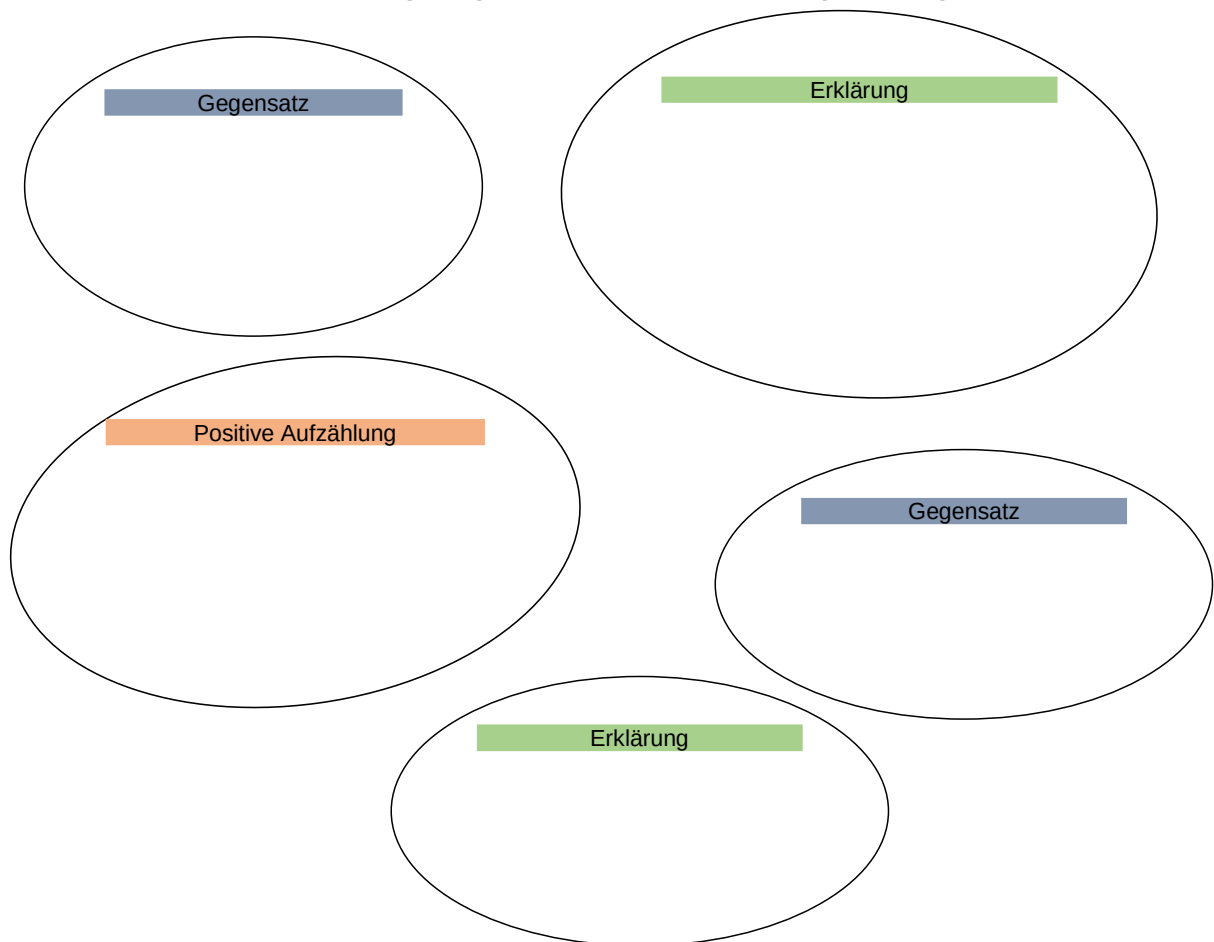


Text 3

Selektierte Wörter:

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Textzusammenhänge: Gegensatz (2x), Positive Aufzählung, Erklärung (2x)

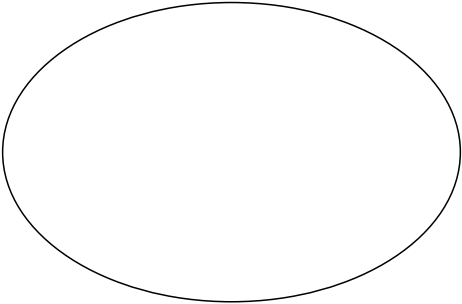
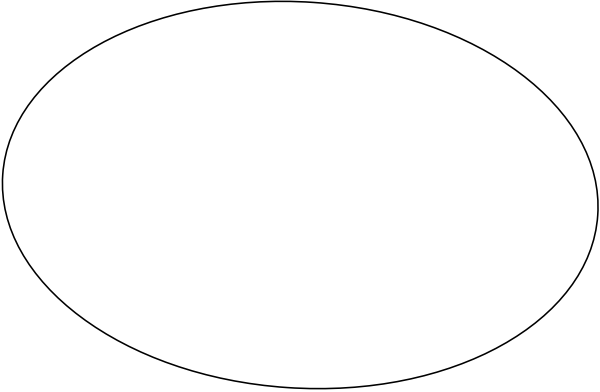
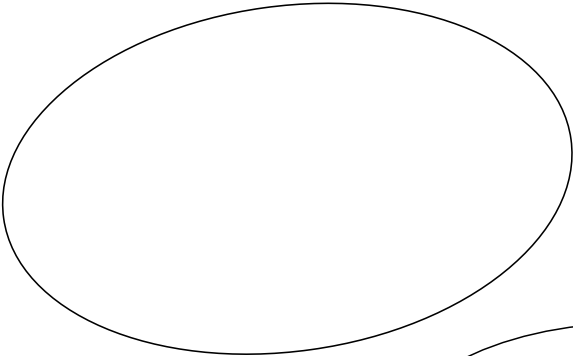
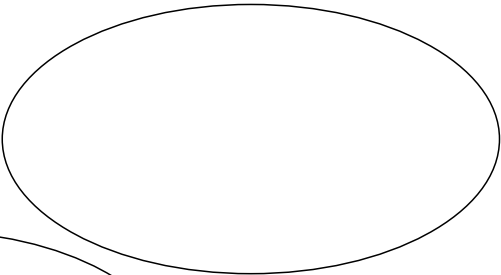
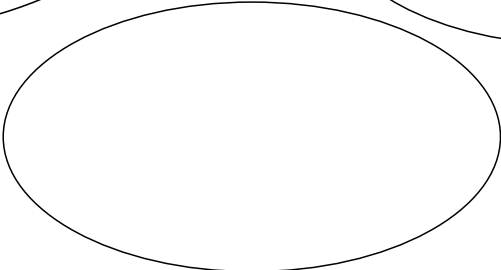


Text 4

Selektierte Wörter:

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Textzusammenhänge: Wählt aus der Liste.

9.3 Posttest

9.3.1 Lesekompetenzprüfung

Deel B: Tekstbegrip (35 minuten, woordenboek DT – NL toegestaan)

Tekst 1

Legokunst

(1) Die kleinen bunten
Steinchen von Lego kennen
die meisten aus ihrer
Kindheit. Als Burg, Haus,
Rakete oder Schiff. Dass mit den
5 robusten Plastikklötzchen aber
auch anderes getrieben werden
kann,
beweist Jan Vormann. Der
Berliner Künstler bessert
eigenhändig
marode Gebäude mit Legosteinen
10 aus. Er nennt diese Arbeit *Dispatchwork*.



(2) „Die meiste Zeit versuche ich Orte zu finden, die einen
geschichtlichen Hintergrund oder eine politische Bedeutung
haben“, sagt Jan Vormann im Interview mit dem Kunstmagazin
Hi Fructose. Mit seinem Projekt wolle er unbekannte Städte und
Menschen

15 kennenlernen, ein Zeichen setzen oder einfach die
Nachricht hinterlassen: „Ich war hier“.

(3) 2007 begann er während des italienischen Kunstfestivals
Arte In Sabina, Löcher in Mauern mit Legosteinen zu stopfen.
Mittlerweile hat er Bauwerke in 40 Städten, etwa Madrid,
Mexiko-Stadt und
20 Budapest „verlegoisiert“. Eine Karte im Netz zeigt, wo er schon
überall gewerkelt hat. Allein in Deutschland sind es zehn Städte
– darunter auch Vormanns Heimat Berlin, in der sechs Adressen
gekennzeichnet sind. Vor allem in Mitte kann man seine Werke
entdecken.

- 25 **(4) 2** Für den Diplom-Bildhauer ist es wichtig, mit Materialien zu arbeiten, mit denen Menschen etwas Positives verbinden. Da passt das bunte Kinderspielzeug besonders gut. So sei die Wahrscheinlichkeit größer, dass die Menschen anfangen, über das Gebäude nachzudenken, meint Vormann.
- 30 **(5)** Mittlerweile hat Vormanns Projekt eine weltweite Anhängerschaft gewonnen. Sie postet Bilder seiner Straßenkunst aus Städten wie New York City, Barcelona, Quito und Amsterdam bei *Instagram*. Und nicht nur das. Inzwischen setzen Nachahmer rund um die Welt seine Idee in eigene Projekte um. Ein einfaches, aber geniales Konzept,
- 35 um die Welt ein wenig bunter zu gestalten.

naar: www.berliner-zeitung.de, 13.05.2016

Tekst 1 Legokunst

- 1p 1 „Löcher in Mauern mit Legosteinen zu stopfen“ (Zeile 18)
Mit welcher der folgenden Verbformen wird hier **nicht** dasselbe wie im oben zitierten Satzteil gemeint?
A „bessert ... aus“ (Zeile 8-10)
B „verlegoisiert“ (Zeile 20)
C „gewerkelt“ (Zeile 21)
D „gekennzeichnet“ (Zeile 23)
- 1p 2 Welche Ergänzung passt in die Lücke in Zeile 25?
A Warum ausgerechnet Lego?
B Wer unterstützt ihn?
C Wo treibt er das Lego auf?
D Wo wird das enden?
- 2p 3 Uit welke **twee** activiteiten van zijn fans blijkt Jan Vormanns populariteit?
- 1p 4 Mit welchem Wort äußert der Autor des Textes seine Meinung über die Legokunst?
A „robusten“ (Zeile 5)
B „Bedeutung“ (Zeile 12)
C „Positives“ (Zeile 26)
D „geniales“ (Zeile 34)
E „bunter“ (Zeile 35)

Lees bij de volgende tekst eerst de vraag voordat je de tekst zelfraadpleegt.

Tekst 2



Im Visier der Spaßguerilla

(1) ...

(2) Den Streich nimmt Lidl gelassen. „Von einem Hack kann keine Rede sein – der Filialleiter kann jede Kasse in wenigen Sekunden per Schlüssel wieder freischalten“, so Sprecherin Petra Trabert. Eine Neuversion der Software ist laut Lidl in Vorbereitung.

naar: Focus

Tekst 2 Im Visier der Spaßguerilla

Onderstaande fragmenten vormen samen alinea 1 van de tekst.
1p 5 Zet de nummers van de fragmenten in de juiste volgorde.

- 1 Die Reaktionen des verdutzten Personals und des wartenden Kunden veröffentlichen die „Real-Life-Hacker“ dann als Video auf YouTube.
- 2 Findige Hacker nutzen diesen Umstand für gezielte Spaßangriffe: Sie geben Pfandflaschen zurück und kaufen Waren im gleichen Wert ein.
- 3 Mit einer harmlosen, aber durchaus nervigen Form von Hacker-Attacke sieht sich die Lebensmittelkette Lidl konfrontiert.
- 4 Schuld ist ein Software-Fehler in den Kassensystemen, der dazu führt, dass die Anlagen abstürzen, sobald die Kaufsumme null Euro beträgt.

Bierhauptstadt ohne Bier

In München geht der Gerstensaft aus: Nach Vatertag, Champions League und Fußball-EM kam es bei der Augustiner Brauerei zu Problemen mit der Lieferung.

- (1) Der Münchner Ingenieur Mario Eibl konnte es nicht fassen. Vor seiner ersten Geschäftsreise nach China wollte er sich von seinen Freunden mit einem kleinen Fest verabschieden. Er lud sie
5 ein – und ging zum nächsten Getränkeshändler. Aber der hatte kein Bier mehr, zumindest seine Lieblingssorte Augustiner Hell war aus. Und egal, wo der 25-Jährige auch nachfragte, Augustiner fand er nicht. Eibl: „Das war ein echter
10 Ausnahmezustand.“



- (2) Immer wieder sommers sitzen die Münchner auf dem Trockenen. Ausgerechnet die älteste Brauerei der Stadt, in der Augustinermönche schon 1328 schmackhaftes Vollbier verarbeiteten, liefert in den heißen Monaten zu wenig flüssiges Gold. Doch in diesem Jahr geriet der Mangel
15 zur Notsituation: leere Regale allerorten – und höchstens mal ein gleichgültiges: „Nicht lieferbar“.

- (3) Kein Bier ist in der bayerischen Landeshauptstadt so beliebt wie Augustiner. Zwei von drei Flaschen Helles, die im Raum München über die Ladentheke gehen, stammen von der traditionsreichen Brauerei. Das
20 angeblich „beste Bier der Welt“ gilt als trendy – und das, obwohl der Produzent noch nie einen Cent für Werbung ausgegeben hat. Fragen zu Herstellung, Umsatz oder Unternehmensstrategien sind zwecklos. „Wir reden nicht über uns, das ist unsere Philosophie“, heißt es.

- (4) Den derzeitigen Biermangel erklärt Geschäftsführer Jannik
25 Inselkammer denn auch: Die Produktionskapazität sei ausgeschöpft, und da „wir unsere Qualität nicht verändern wollen, können wir nicht jede Nachfrage nach unserem Bier bedienen“.

- (5) Wirklich? Michael Jakob, Getränkeshändler aus Aysing, ist überzeugt, dass „nicht das Bier, sondern die Flaschen knapp sind“. Er zeigt auf einen
30 riesigen Stapel Augustiner-Leergut vor seinem Laden und freut sich: „Nur wer das Leergut der Brauerei zurückgibt, bekommt auch frische Ware.“ Kollege Michael Voglrieder aus Siegertsbrunn 5: „Obwohl ich Flaschen habe, bekomme ich trotzdem nur die Hälfte geliefert.“

- (6) Tatsächlich ist die Augustiner-Brauerei eine der wenigen, die noch die
35 alten Euro-Flaschen befüllt, während die Konkurrenz auf die schlankeren

„NRW-Flaschen“ umstellte. Harald Schieder, Autor des „Bierführers Oberbayern“, weiß aber, dass die Euro-Flaschen „schnell und billig produziert werden. Da gibt's keine Probleme“.

- 40 **(7)** Bierexperte Schieder hat eine ganz andere Erklärung parat. Der alljährliche Biermangel seischlicht geschicktes Marketing: „Brauereien wie Augustiner lösen mit künstlicher Verknappung Begehrlichkeit aus und halten so den Status
- 45 eines Kultbieres aufrecht.“ Von den Brauern verlautet dazu nur: „Kein Kommentar.“ Klar.

(8) Bierfan Eibl ist aus China zurück. Dort hat er Tsingtao-Bier ausprobiert. Das hat ihm auch geschmeckt – und er hat gelernt: „Im Notfall muss man auch mal bereit sein, die Marke zu wechseln.“



naar: Focus, 30.07.2012

Let op: beantwoord een open vraag altijd in het Nederlands, behalve als het anders is aangegeven. Als je in het Duits antwoordt, levert dat 0 punten op.

Tekst 3 Bierhauptstadt ohne Bier

- 1p 6 „Das war ein echter Ausnahmezustand.“ (Zeile 9-10)
Mit welchen Worten ist dasselbe gemeint?
A „Immer wieder ... dem Trockenen.“ (Zeile 11)
B „Ausgerechnet die ... flüssiges Gold.“ (Zeile 12-14)
C „leere Regale ... ,Nicht lieferbar““ (Zeile 15-16)
- 1p 7 “Kein Bier ... wie Augustiner.” (regel 17-18)
Waarom is het volgens alinea 3 opmerkelijk dat Augustiner-bier zo populair is?
- 1p 8 “gilt als trendy” (regel 20)
Daarvoor wordt in het vervolg van de tekst een mogelijke verklaring gegeven.
Citeer de eerste twee woorden van de zin waarin deze mogelijkeverklaring staat.
- 1p 9 Welche Ergänzung passt in die Lücke in Zeile 32?
A erklärt das
B stimmt dem zu
C verneint das
- 1p 10 Wozu dient die Diskussion um die Bierflaschen im 5. und 6. Absatz?
Als mögliche Erklärung dafür, dass
A das Augustiner Bier so beliebt ist.
B der Preis des Augustiner Bieres so niedrig ist.
C es zu wenig Augustiner Bier gibt.

Lederhosen-Donnerstag immer beliebter

Zwei Salzburger wollen der Tracht im Arbeitsalltag mehr Bedeutung zukommen lassen und haben deshalb den „Lederhosen-Donnerstag“ erfunden. Und der setzt sich offenbar durch. In einigen Firmen ersetzt an Donnerstagen die Lederhose auch den Business-Anzug.



Für viele ist sie nur ein Stück Leder, für manche ein Lebensgefühl. Jeder zweite Salzburger hat eine – meist aus Hirsch-, Ziegen- oder Rehleder. Dass Männer mit Lederhose und Frauen im Dirndl in die Arbeit gehen, das sei Ziel vom „Lederhosen-Donnerstag“, sagt Initiator Georg Klampfer, ein Marketing-Fachmann: „Wenn man am Donnerstag durch die Stadt geht, soll man sehen, dass es ein Lederhosen-Donnerstag ist. Das war das Leitziel, das wir einmal definiert haben.“

Vier Mal im Jahr trägt ein Salzburger im Schnitt seine Lederne. Längst gehören auch Sportschuhe zu diesem Outfit. Für einen Kellner ist eine Lederne ohnehin nichts Neues, für einen Koch aber

schon, bestätigt Jungkoch Florian Dittrich: „Es macht Spaß, auch in der Küche so zu arbeiten.“ Nach zwei Jahren ist der „Lederhosen-Donnerstag“ auch in Büros angekommen. Ob Anwalt, Steuerberater oder Sportartikelhersteller, man trägt Tracht, bestätigt die Angestellte Martina Lagler: „Es macht gute Stimmung und ist eine gute Energie.“

Der Steuerberater Felix Reitsperger ist auch ein Fan: „Man muss ein bisschen differenzieren, welche Termine man hat. Aber insgesamt kann man sie bei den meisten Terminen sicher tragen.“ Initiator Christian Eibl erzählt, dass viele „blöd geschaut haben, wie ich das erste Mal in der Lederhose da war. Aber mittlerweile ist es gut etabliert. Wir sind eine junge, sportliche und dynamische Firma. Da ist die Lederhose eigentlich gerne gesehen.“

naar: www.salzburg.orf.at, 25.06.2015

Tekst 4 Lederhosen-Donnerstag immer beliebter

- 3p 11 Geef van elk van de volgende uitspraken over het fenomeen “Lederhosen- Donnerstag” aan of deze wel of niet overeenkomt met de inhoud van de tekst.
- 1 Er lijken nauwelijks zakelijke belemmeringen te zijn voor het meedoen aan “Lederhosen-Donnerstag”.
 - 2 Het heeft enkele jaren geduurd voordat “Lederhosen-Donnerstag” ook op kantoor een feit was.
 - 3 In Salzburg overweegt men ook bij de overheid “Lederhosen-Donnerstag” in te voeren.
 - 4 “Lederhosen-Donnerstag” is bedacht om het dragen van klederdracht te stimuleren.
 - 5 Ook vrouwen dragen klederdracht op “Lederhosen-Donnerstag”.
 - 6 Sinds de invoering van “Lederhosen-Donnerstag” wordt ook in de privésfeer steeds vaker klederdracht gedragen.
- Noteer achter elk nummer op het antwoordblad telkens ‘wel’ of ‘niet’.

INFORMATIE OVER HET ONDERZOEK

Inleiding

Beste leerling, Via deze link nodig ik je uit om mee te doen aan mijn onderzoek naar leesvaardigheid aan de Radboud Universiteit te Nijmegen.

Wat wordt er van je verwacht?

In de les heb je een Duitse leesvaardigheidstoets (examenidoomtoets) gemaakt. Voor mijn onderzoek is het van belang om je ook wat persoonlijke vragen te stellen met betrekking tot deze leesvaardigheidstoets en de lessen die hieraan vooraf zijn gegaan. Beantwoord de vragen zo eerlijk mogelijk, want daar heb ik straks het meest aan. Vul dus geen antwoorden in waarvan je verwacht dat de docent dit het fijnste antwoord zou vinden, maar echt dat wat jij graag wilt antwoorden.

Vrijwilligheid

Je doet vrijwillig mee aan dit onderzoek. Dit betekent dat je op elk moment je deelname aan het onderzoek stop kunt zetten en je toestemming kunt intrekken. Daarbij hoeft je niet aan te geven waarom je stopt. In het onderzoek vul je jouw naam in, zodat ik de antwoorden op van de leestoets kan koppelen aan jouw antwoorden in deze enquête. Om deze gegevens te kunnen anonimiseren mag je als je dat wilt een codenaam invullen. Doe je dat, geef deze naam dan via Teams even door aan de docent. Na het voltooien van het onderzoek is het niet mogelijk om je onderzoeksgegevens te laten verwijderen.

Wat gebeurt er met mijn gegevens?

De onderzoeksgegevens die ik in dit onderzoek verzamel, zullen gebruikt worden voor analyses in mijn masterscriptie. Deze gegevens worden anoniem en zorgvuldig gebruikt en zijn vertrouwelijk. Ik bewaar alle onderzoeks- en persoonsgegevens op beveiligde wijze volgens de richtlijnen van de Radboud Universiteit.

Wat moet je doen?

Lees goed wat er van je wordt verwacht en vul de vragen naar aller eerlijkheid in. Neem je tijd voor het beantwoorden van de vragen, de enquête is niet aan een maximale tijd gekoppeld.

TOESTEMMINGSVERKLARING

voor deelname aan mijn wetenschappelijke onderzoek over leesvaardigheid

Door te klikken op de knop 'Ik geef toestemming' geef je aan dat je:

- bovenstaande informatie hebt gelezen
- instemt met deelname aan het onderzoek zoals in bovenstaande informatie is beschreven
- begrijpt waarvoor de gegevens van het onderzoek gebruikt zullen worden en hoe ze bewaard worden
- vrijwillig meedoet aan het onderzoek
- begrijpt dat je ten alle tijden met het onderzoek mag stoppen

Als je niet mee wilt doen aan het onderzoek, dan kun je op de knop 'Ik geef geen toestemming' klikken.

- ☐ Ik geef toestemming
- ☐ Ik geef geen toestemming

Eerst worden er een paar vragen gesteld met betrekking tot jou als persoon.

Vul hier je naam (of pseudoniem) in.
(Geef het pseudoniem aan de docente door in Teams).

Ik zit in klas:

- ☐ H5 dutl-1: dinsdag 4e, woensdag 3e, donderdag 2e
- ☐ H5 dutl-2: dinsdag 2e, woensdag 6e/7e

De volgende vragen gaan over de manier waarop we tussen de toetsen met leesvaardigheid hebben geoefend.
Hierover zou ik graag jouw mening horen.

Geef aan welke manier in de drie lessen tussen de twee toetsen is geoefend.

H5 dutl1: leesstrategieën + sorteertaak

H5 dutl2: leesstrategieën

- ☐ leesstrategieën + sorteertaak
- ☐ leesstrategieën

Geef hieronder aan in hoeverre je het eens bent met de volgende stellingen.
Houd daarbij de manier waarop je met leesvaardigheid hebt geoefend in gedachten.

	Helemaal mee oneens	Mee oneens	Meer oneens dan eens	Neutraal	Meer eens dan oneens	Mee eens	Helemaal mee eens
De voorbereiding heeft me zekerder gemaakt voor de toets:	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ik vond het onderwijs de afgelopen drie lessen goed:	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ik vond het onderwijs in de afgelopen drie lessen leuk:	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ik heb actief meegedaan de afgelopen drie lessen:	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ik vond het onderwijs in de afgelopen drie lessen nuttig:	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ik heb het gevoel dat ik door de voorbereiding de vragen uit de toets beter kon beantwoorden:	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Dit wil ik nog opmerken over de afgelopen drie lessen: Als je hier geen opmerkingen hebt, vul dan een 'x' in.							

Deze vragen gaan over de laatst gemaakte Duitse leesvaardigheidstoets (examenidoomtoets). Hierbij mag je de vragen over de woordenschat buiten beschouwing laten. In dit onderzoek wordt alle aandacht gericht op de leesteksten.

Kruis aan welk antwoord volgens jou het best past bij de stelling:

	Helemaal niet mee eens	Niet mee eens	Meer oneens dan eens	Neutraal	Meer eens dan oneens	Mee eens	Helemaal mee eens
Ik heb mijn woordenboek tijdens de toets vaak gebruikt:	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ik vond de gemaakte leestoets makkelijk:	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ik begreep de vragen die in de toets voorkwamen in één keer:	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ik kon de antwoorden in de toets makkelijk vinden:	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ik heb het gevoel dat ik snapte waarover de teksten gingen:	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ik weet hoe ik het lezen van Duitse leesteksten moet aanpakken:	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Geef bij onderstaande vragen aan hoe moeilijk je de vragen vindt:

	Heel erg moeilijk	Moeilijk	Redelijk moeilijk	Neutraal	Redelijk makkelijk	Makkelijk	Heel erg makkelijk
Open vraag (bijv. Welke twee principiële keuzes heeft Horst Brandstätter volgens alinea 4 voor zijn bedrijf gemaakt?)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
citeervraag	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
multiple-choice-vraag (bijv. welke zin komt overeen met alinea 1?)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
multiple-choice-vraag (bijv. welke zin komt overeen met de tekst?)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
multiple-choice-invulvraag (bijv. welk woord past in het gat?)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
beweringsvraag (zet wel/niet achter elke zin)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
ordeningsvraag (bijv. Zet de zinnen van alinea 4 in de goede volgorde)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
open vraag (bijv. Naast voordelen voor de consument worden in de tekst nog twee andere voordelen van outlet-centra genoemd. Welke?)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

De enquête is helemaal doorlopen. Dankjewel voor alle moeite! Als je nog vragen en/of opmerkingen hebt, dan kun je ze in het vak hieronder invullen of mij mailen op misha.wissink@ru.nl

Vul hier eventuele op- of aanmerkingen in.

9.4 Resultate der (un)abhängigen t-Tests

9.4.1 Daten der Klasse K

9.4.1.1 Rohdaten des Pretests und Posttests

Klasse K												
Teilnehmer_in	Test	global		Lokal		Lokal		Global	Lokal	Global	Global	Lokal
		Mehrwahlfrage		Mehrwahlfrage		Multiple-Choice-Ausfüllfrage		Behauptungsfrage	Ordnungsfrage	Zitierfrage	Offene Frage	Offene Frage
1	Pre	0	0	1	1	0	1	5	0	0	0	2
	Post	0	0	1	0	1	0	5	0	1	0	2
2	Pre	1	0	1	0	0	0	6	0	0	1	1
	Post	1	0	1	0	1	0	4	0	0	0	0
3	Pre	1	0	0	0	1	1	5	0	1	0	1
	Post	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0
4	Pre	1	0	1	0	0	1	5	0	0	0	1
	Post	1	1	1	1	1	1	5	1	0	0	2
5	Pre	1	0	0	0	1	1	4	0	0	1	1
	Post	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0
6	Pre	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	1
	Post	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0
7	Pre	1	0	0	1	0	0	5	0	0	0	0
	Post	0	1	1	0	0	0	5	0	0	0	0
8	Pre	0	1	1	0	0	1	3	0	0	1	1
	Post	0	1	0	0	0	0	2	0	0	0	1
9	Pre	1	0	1	0	0	1	4	0	0	0	0
	Post	1	1	0	0	1	0	6	1	0	0	2
10	Pre	1	0	0	0	1	0	5	0	0	0	0
	Post	0	0	1	0	1	0	4	1	0	0	1
11	Pre	1	0	1	0	0	1	5	0	0	1	1
	Post	0	1	1	0	1	0	6	1	0	0	1
12	Pre	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	1
	Post	1	1	0	0	0	0	4	0	0	0	1
13	Pre	1	0	0	0	0	0	5	0	0	0	2
	Post	1	1	0	0	0	0	4	0	0	0	2
14	Pre	1	0	1	0	1	0	6	0	1	1	1
	Post	0	1	0	0	1	0	3	0	0	0	1
15	Pre	0	0	1	0	0	0	4	0	0	0	1
	Post	0	1	0	0	1	0	3	0	0	0	2
16	Pre	0	0	0	1	0	1	6	0	0	0	1
	Post	0	0	1	1	1	0	6	1	0	0	2
17	Pre	0	1	1	0	0	0	5	0	0	1	1
	Post	0	0	1	0	1	0	4	0	0	0	0

9.4.1.2 Rohdaten pro Gesamtprüfung, globale Ebene und lokale Ebene pro Teilnehmer_in

Klasse K				
Teilnehmer_in	Fragen	Gesamtpunktzahl pro Test	Gesamtpunktzahl der lokalen Fragearten	Gesamtpunktzahl der globalen Fragearten
1	Pre	12	5	7
	Post	11	2	9
2	Pre	11	2	9
	Post	8	2	6
3	Pre	10	2	8
	Post	2	0	2
4	Pre	10	3	7
	Post	14	5	9
5	Pre	9	2	7
	Post	2	1	1
6	Pre	5	0	5
	Post	3	2	1
7	Pre	7	1	6
	Post	7	1	6
8	Pre	10	4	6
	Post	4	0	4
9	Pre	7	2	5
	Post	12	2	10
10	Pre	8	2	6
	Post	8	4	4
11	Pre	11	3	8
	Post	11	3	8
12	Pre	4	1	3
	Post	7	1	6
13	Pre	10	2	8
	Post	9	1	8
14	Pre	14	4	10
	Post	6	1	5
15	Pre	6	2	4
	Post	8	2	6
16	Pre	10	3	7
	Post	12	4	8
17	Pre	10	2	8
	Post	6	2	4

9.4.1.3 Resultate des Pretests und Posttests in Prozentsätzen

Pretest			
<i>Teilnehmer_innen</i> <i>Klasse K</i>	Fragearten insgesamt	Globale Fragearten	Lokale Fragearten
1	63,16	58,33	71,43
2	57,89	75,00	28,57
3	52,63	66,67	28,57
4	52,63	58,33	42,86
5	47,37	58,33	28,57
6	26,32	41,67	,00
7	36,84	50,00	14,29
8	52,63	50,00	57,14
9	36,84	41,67	28,57
10	42,11	50,00	28,57
11	57,89	66,67	42,86
12	21,05	25,00	14,29
13	52,63	66,67	28,57
14	73,68	83,33	57,14
15	31,58	33,33	28,57
16	52,63	58,33	42,86
17	52,63	66,67	28,57

Posttest			
<i>Teilnehmer_innen</i> <i>Klasse K</i>	Fragearten insgesamt	Globale Fragearten	Lokale Fragearten
1	61,11	75,00	33,33
2	44,44	50,00	33,33
3	11,11	16,67	,00
4	77,78	75,00	83,33
5	11,11	8,33	16,67
6	16,67	8,33	33,33
7	38,89	50,00	16,67
8	22,22	33,33	,00
9	66,67	83,33	33,33
10	44,44	33,33	66,67
11	61,11	66,67	50,00
12	38,89	50,00	16,67
13	50,00	66,67	16,67
14	33,33	41,67	16,67
15	44,44	50,00	33,33
16	66,67	66,67	66,67
17	33,33	33,33	33,33

9.4.1.4 Resultate der Differenzwerten der t-Tests im Pre- und Posttest in Prozentsätzen

Teilnehmer_innen Klasse K	Fragearten insgesamt	Globale Fragearten	Lokale Fragearten
1	61,11	75,00	33,33
2	44,44	50,00	33,33
3	11,11	16,67	,00
4	77,78	75,00	83,33
5	11,11	8,33	16,67
6	16,67	8,33	33,33
7	38,89	50,00	16,67
8	22,22	33,33	,00
9	66,67	83,33	33,33
10	44,44	33,33	66,67
11	61,11	66,67	50,00
12	38,89	50,00	16,67
13	50,00	66,67	16,67
14	33,33	41,67	16,67
15	44,44	50,00	33,33
16	66,67	66,67	66,67
17	33,33	33,33	33,33

9.4.1.5 Rohdaten zur Geschlecht und Alter der Teilnehmer_innen

Klasse K		
Teilnehmer_in	Geschlecht	Alter
1	männlich	15
2	männlich	18
3	weiblich	16
4	weiblich	18
5	weiblich	16
6	männlich	16
7	weiblich	16
8	weiblich	17
9	männlich	18
10	weiblich	17
11	weiblich	17
12	männlich	17
13	männlich	18
14	weiblich	17
15	weiblich	16
16	weiblich	17
17	weiblich	17

9.4.1.6 Fragen zum Kontakt mit der deutschen Sprache außerhalb der Schule

Klasse K				
Teilnehmer_in	Lesen	Sprechen	Hören	Urlaub
1	1	1	1	1
2	3	2	4	3
3	1	1	1	1
4	1	1	1	2
5	4	4	1	4
6	1	1	1	2
7	3	3	3	2
8	1	1	1	2
9	1	2	1	2
10	4	3	3	3
11	1	1	1	2
12	1	1	1	2
13	1	4	4	1
14	1	2	1	3
15	1	4	3	3
16	3	2	2	1
17	3	1	4	1

9.4.1.7 Rohdaten zu den A-Fragen

Klasse K						
Teilnehmer_in	A1 Pretest	A1 Posttest	A2 Pretest	A2 Posttest	A3 Pretest	A3 Posttest
1	2	3	6	7	4	6
2	5	6	4	6	5	5
3	5	6	4	6	6	5
4	5	3	4	6	4	4
5	6	7	4	5	2	4
6	2		2		1	
7	2	5	5	4	2	3
8	6		5		4	
9	5	1	5	6	6	5
10	3		5		5	
11	1	2	5	3	3	5
12	5	3	5	4	2	4
13	5		6		4	
14	7	6	2	6	4	6
15	5		5		3	
16	4	5	4	5	4	5
17	6	2	7	7	5	5

9.4.1.8 Rohdaten zu den B-Fragen

Klasse K				
Teilnehmer_in	Global Pretest	Global Posttest	Lokal Pretets	Lokal Posttest
1	18	11	14	12
2	10	12	12	14
3	20	19	20	19
4	20	22	13	14
5	12	13	16	11
6	15		14	
7	19	14	13	12
8	16		15	
9	18	20	13	21
10	18		18	
11	12	19	12	23
12	17	20	14	22
13	17		18	
14	15	20	8	18
15	17		14	
16	14	19	15	19
17	20	22	16	17

9.4.1.9 Rohdaten zu den C-Fragen

Klasse K			
Teilnehmer_in	C1	C2	C3
1	7	7	4
2	6	6	6
3	6	6	5
4	4	5	5
5	4	4	6
6			
7	4	4	5
8			
9	4	6	6
10			
11	5	4	5
12	4	4	3
13			
14	6	6	5
15			
16	4	4	5
17	4	5	4

9.4.2 Daten der Klasse I

9.4.2.1 Rohdaten des Pretests und Posttests

Klasse I													
Teilnehmer_in	Test	global		Lokal		Lokal		Global	Lokal	Global	Global	Global	Lokal
		Mehrwahlsfrage		Mehrwahlsfrage		Multiple-Choice_Ausfüllfrage		Behauptungsfrage	Ordnungsfrage	Zitierfrage	Offene Frage	Offene Frage	Offene Frage
1	Pre	1	0	1	0	1	0	4	0	0	0	2	1
	Post	0	1	0	0	1	0	5	0	1	1	1	1
2	Pre	0	0	1	0	0	0	4	0	0	0	1	1
	Post	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	2	1
3	Pre	1	0	1	0	0	0	4	0	0	0	1	2
	Post	0	1	1	0	1	1	6	0	0	1	2	0
4	Pre	0	1	1	0	0	0	6	0	0	0	1	2
	Post	0	1	1	1	0	0	4	0	1	0	0	0
5	Pre	0	1	1	0	0	0	6	0	0	0	0	2
	Post	0	1	0	0	1	1	3	1	0	0	0	1
6	Pre	1	0	1	0	0	0	6	0	0	1	2	2
	Post	0	1	1	1	1	0	6	1	0	1	2	1
7	Pre	0	0	1	0	0	0	4	0	0	0	1	2
	Post	1	1	0	0	1	0	5	1	0	1	1	1
8	Pre	1	0	1	0	1	0	4	0	0	0	1	2
	Post	1	0	1	1	1	0	4	0	0	0	2	0
9	Pre	0	0	1	0	0	0	4	0	0	0	0	1
	Post	0	0	0	1	1	0	4	1	0	0	0	0
10	Pre	0	0	1	0	0	0	3	0	0	0	0	2
	Post	1	1	1	0	1	0	3	0	0	0	1	1
11	Pre	0	0	0	0	0	0	5	0	0	0	1	0
	Post	0	1	0	0	1	0	5	1	0	0	0	0
12	Pre	0	0	1	0	0	0	6	0	0	0	0	1
	Post	0	0	1	0	1	1	3	1	0	1	2	0
13	Pre	0	0	1	0	0	0	5	0	0	0	0	0
	Post	0	0	0	1	1	0	2	0	0	1	2	0
14	Pre	1	1	1	1	0	1	4	0	1	1	1	2
	Post	0	0	1	0	1	0	4	0	0	1	2	0
15	Pre	1	0	1	1	0	0	3	0	0	0	0	0
	Post	0	1	0	0	0	0	5	0	0	0	0	0
16	Pre	0	0	0	0	0	0	5	0	0	0	1	1
	Post	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0
17	Pre	1	0	0	0	0	0	6	0	0	0	0	1
	Post	0	0	0	0	0	0	5	1	0	1	1	1

9.4.2.2 Rohdaten pro Gesamtprüfung, globale Ebene und lokale Ebene pro Teilnehmer_in

Klasse I				
Teilnehmer_in	Fragen	Gesamtpunktzahl pro Test	Gesamtpunktzahl der lokalen Fragearten	Gesamtpunktzahl der globalen Fragearten
1	Pre	10	3	7
	Post	11	2	9
2	Pre	8	3	5
	Post	6	1	5
3	Pre	10	4	6
	Post	12	2	10
4	Pre	11	3	8
	Post	8	2	6
5	Pre	10	3	7
	Post	8	4	4
6	Pre	14	4	10
	Post	15	5	10
7	Pre	9	4	5
	Post	12	3	9
8	Pre	10	4	6
	Post	10	3	7
9	Pre	7	3	4
	Post	7	3	4
10	Pre	6	3	3
	Post	9	3	6
11	Pre	7	1	6
	Post	8	2	6
12	Pre	8	2	6
	Post	10	4	6
13	Pre	6	1	5
	Post	7	2	5
14	Pre	14	5	9
	Post	9	2	7
15	Pre	6	2	4
	Post	7	1	6
16	Pre	8	2	6
	Post	3	1	2
17	Pre	8	1	7
	Post	9	2	7

9.4.2.3 Resultate des Pretests und Posttests in Prozentsätzen

Pretest			
<i>Teilnehmer_innen</i> <i>Klasse I</i>	Fragearten insgesamt	Globale Fragearten	Lokale Fragearten
1	52,63	58,33	42,86
2	42,11	41,67	42,86
3	52,63	50,00	57,14
4	57,89	66,67	42,86
5	52,63	58,33	42,86
6	73,68	83,33	57,14
7	47,37	41,67	57,14
8	52,63	50,00	57,14
9	36,84	33,33	42,86
10	31,58	25,00	42,86
11	36,84	50,00	14,29
12	42,11	50,00	28,57
13	31,58	50,00	14,29
14	73,68	75,00	71,43
15	31,58	33,33	28,57
16	42,11	50,00	28,57
17	42,11	58,33	14,29

Posttest			
<i>Teilnehmer_innen</i> <i>Klasse I</i>	Fragearten insgesamt	Globale Fragearten	Lokale Fragearten
1	61,11	75,00	33,33
2	33,33	41,67	16,67
3	66,67	83,33	33,33
4	44,44	50,00	33,33
5	44,44	33,33	66,67
6	83,33	83,33	83,33
7	66,67	75,00	50,00
8	55,56	58,33	50,00
9	38,89	33,33	50,00
10	50,00	50,00	50,00
11	44,44	50,00	33,33
12	55,56	50,00	66,67
13	38,89	41,67	33,33
14	50,00	58,33	33,33
15	38,89	50,00	16,67
16	16,67	16,67	16,67
17	50,00	58,33	33,33

9.4.2.4 Resultate der Differenzwerten der t-Tests im Pre- und Posttest in Prozentsätzen

Teilnehmer_innen Klasse I	Fragearten insgesamt	Globale Fragearten	Lokale Fragearten
1	8,48	16,67	-9,53
2	-8,78	,00	-26,19
3	14,04	33,33	-23,81
4	-13,45	-16,67	-9,53
5	-8,19	-25,00	23,81
6	9,65	,00	26,19
7	19,30	33,33	-7,14
8	2,93	8,33	-7,14
9	2,05	,00	7,14
10	18,42	25,00	7,14
11	7,60	,00	19,04
12	13,45	,00	38,10
13	7,31	-8,33	19,04
14	-23,68	-16,67	-38,10
15	7,31	16,67	-11,90
16	-25,44	-33,33	-11,90
17	7,89	,00	19,04

9.4.2.5 Rohdaten zur Geschlecht und Alter der Teilnehmer_innen

Klasse I		
Teilnehmer_in	Geschlecht	Alter
1	weiblich	17
2	weiblich	18
3	männlich	17
4	weiblich	16
5	männlich	17
6	weiblich	17
7	männlich	18
8	weiblich	16
9	weiblich	17
10	männlich	17
11	weiblich	18
12	männlich	17
13	männlich	17
14	männlich	17
15	männlich	16
16	weiblich	17
17	weiblich	17

9.4.2.6 Fragen zum Kontakt mit der deutschen Sprache außerhalb der Schule

Klasse I				
Teilnehmer_in	Lesen	Sprechen	Hören	Urlaub
1	1	1	1	2
2	3	4	1	2
3	1	1	1	1
4	3	1	2	2
5				
6	1	5	1	2
7	1	1	1	1
8	2	4	1	1
9	1	1	1	1
10	1	3	1	3
11	1	1	1	1
12	1	1	1	1
13	1	4	3	2
14	1	1	1	2
15	1	3	3	3
16	1	1	1	1
17	1	2	1	1

9.4.2.7 Rohdaten zu den A-Fragen

Klasse I						
Teilnehmer_in	A1 Pretest	A1 Posttest	A2 Pretest	A2 Posttest	A3 Pretest	A3 Posttest
1	4	6	3	4	2	5
2	4	3	4	4	4	3
3	2	4	3	4	3	5
4	4	5	5	6	4	6
5						
6	1	5	5	5	2	3
7	6	6	5	6	2	5
8	2	3	5	4	3	3
9	5	4	5	5	4	4
10	6	4	5	5	4	4
11	1	1	6	2	2	4
12	2	3	6	4	5	4
13	1	1	5	4	3	3
14	1	1	4	7	5	6
15	6		3		3	
16	2	1	6	5	4	4
17	1	1	6	6	5	5

9.4.2.8 Rohdaten zu den B-Fragen

Klasse I				
Teilnehmer_in	Global Pretest	Global Posttest	Lokal Pretets	Lokal Posttest
1	20	21	12	21
2	17	16	12	22
3	12	14	11	19
4	17	15	17	18
5				
6	16	15	14	20
7	16	18	15	18
8	10	12	11	12
9	12	18	15	16
10	24	25	21	22
11	8	24	8	24
12	17	17	16	17
13	17	17	17	19
14	17	19	20	16
15	12		9	
16	17	16	15	13
17	14	15	10	11

9.4.2.9 Rohdaten zu den C-Fragen

Klasse I			
Teilnehmer_in	C1	C2	C3
1	1	1	4
2	4	4	4
3	4	5	6
4	4	5	4
5			
6	7	7	7
7	6	6	7
8	3	4	4
9	4	5	5
10	5	6	
11	2	1	
12	4	4	7
13	4	5	5
14	7	7	3
15			
16	4	4	2
17	4	5	6