

MAŁGORZATA ŻYTYŃSKA  
Universität Łódź  
ORCID: 0000-0001-9901-5840

## **Plädoyer für Förderung der Vorlesekompetenz im DaF-Bereich – potenzielle Verfahren zur Stärkung der Leseflüssigkeit**

### **Plea for Promotion of Reading Competence in German as a Foreign Language – Potential Methods to Strengthen Reading Fluency**

#### **Abstract**

This article deals with methods of oral-reading, which aim to improve reading competence and reading fluency. Important when reading aloud are the following components: decoding, accuracy, automaticity, fluency, reading speed and text comprehension. All these components should be practised with the following oral-reading methods: repeated reading, assisted reading or paired repeated reading. All of these reading-aloud methods contribute to the increase in reading competence. Therefore, they should be applied also in the teaching of German as a foreign language.

**Keywords:** reading competence, reading training, reading fluency, reading speed, prosodic parsing

#### **1. Problemstellung**

Selbst in der Muttersprache, sei es das Deutsche oder das Polnische oder auch jede andere Sprache, fällt laut PIRLS-/ PISA-/ oder IGLU-Studien<sup>1</sup> vielen Grundschulkindern nicht leicht, fließend und sinnerfassend vorzulesen, d.h. im Vorleseverfahren durch adäquate Leseflüssigkeit und ausdrucksstarke Prosodie das Textverstehen vorzuweisen. Noch schwieriger kommt es vielen Fremdsprachenlernenden

---

1 PISA – *Programme for International Student Assessment*  
PIRLS – *Progress in International Reading Literacy Study*  
IGLU – *die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung*

vor, auch im DaF-Bereich, welche kaum über orthographische, semantische, syntaktische geschweige denn prosodische Kompetenzen für die deutsche Sprache verfügen. Umso mehr drängt sich das Postulat auf, das Vorlesen in die Gruppe von vier Sprachkompetenzen – vier Fertigkeiten, an denen innerhalb der Bildung gearbeitet werden soll, miteinzubeziehen, d.h. neben Sprechen, Hören, Schreiben, Lesen auch Vorlesen und Vortragen zu fördern und zu entwickeln.

Man möchte also Klaus Vorderwülbecke (1992: 131) völlig zustimmen, dass dem Vorlesen mehr Beachtung als bisher geschenkt werden sollte. Diese Fertigkeit kommt umso wichtiger vor, als sie im Unterricht oft erscheint und sich auf andere Fertigkeiten auswirkt, ansonsten überschreitet ihr Anwendungsbereich durchaus den Rahmen des Unterrichts, mutet viel breiter an. Dieses Postulat betrifft im Großen und Ganzen frühe muttersprachliche Bildung kommt aber für den Fremdsprachenunterricht – im DaF-Bereich noch mehr gefragt.

Das Vorlesen ist nämlich eine häufige Lehrer- und Lerneraktivität im Unterricht, kommt bei der Arbeit an Texten, Dialogen, bei grammatischen Übungen, und vieles mehr bis hin zu den Prüfungen. Im Falle des Fremdsprachenunterrichts fällt es den Lernenden noch schwerer, fließend, kommunikativ und gar richtig vorzulesen, zumal sie oft über ungenügende prosodische Kompetenz<sup>2</sup> innerhalb der Fremdsprache verfügen. Meist geht es um unvollständiges Wissen im Bereich der Wort- und Phrasenakzentuierung<sup>3</sup>, oder beim angeeigneten theoretischen Wissen um unbewusste Anwendung der muttersprachlichen Akzentuierungsmustern, dies aufgrund der ungenügenden Verarbeitungskapazität des Gehirns und Konzentration auf Inhalt, Lexik, Grammatik.

Sei es dann die Muttersprache oder Fremdsprache, kann die Relevanz der Lesekompetenz im sozialen und beruflichen Leben kaum abgestritten werden wie auch allerlei „Lesetrainings“ und zahlreicher anderer Programme im Rahmen der „reading literacy“-Tradition. Das führt selbstverständlich nach wie vor zur Entwicklung und Ausarbeitung vieler Förder- und Trainingsprogramme zur Leseförderung (National Institute of Child Health and Human

2 Prosodische Kompetenz wird als Fertigkeit verstanden, prosodische Strukturen angemessen zu erkennen und dementsprechend anzuwenden, und umfasst: prosodische Segmentierung, Prominenzmarkierung und prosodische Grenzmarkierung, d.h. Verteilung von Tonakzenten (Akzenttönen) und Grenztönen (vgl. Grice/Bauman 2016, Truckenbrodt 2016, Moroni, Graffmann, Vorderwülbecke 2010) wie auch Setzung des Hauptakzentes in der Intonationsphrase (im Satz) (vgl. Truckenbrodt 2016, Moroni, Graffmann, Vorderwülbecke 2010). Prosodische Kompetenz involviert also phonetische Phrasierung, Pausierung, Rhythmisierung, Akzentuierung und Melodisierung (vgl. Mehlhorn & Trouvain 2007).

Da die prosodische Kompetenz bereits in der vorgeburtlichen Phase in der Zielsprache, also in diesem Fall in der Muttersprache entwickelt werden soll, d.h. schon vor der Geburt zur Verfügung stehen soll (schon das ungeborene Kind soll die prosodischen Informationen im letzten Schwangerschaftsdrittel auditiv wahrnehmen können, so dass bereits Neugeborene fähig sind, die wahrgenommene Sprache von einer Fremdsprache zu unterscheiden) (vgl. Schröder/ Höhle 2011, S. 92), kann angenommen werden, dass im DaF-Bereich diese Kompetenz erst im Lernprozess mühselig erworben wird, daher auch viel schwieriger erscheint und umso mehr Beachtung verdient.

3 Die bezügliche Konstatierung resultiert aus eigener 20 jähriger Erfahrung in der Arbeit an der deutschen Aussprache im universitären Bereich am Seminar Phonetik der deutschen Sprache, findet aber auch Begründung in Arbeiten anderer polnischer und deutscher Wissenschaftler (vgl. Górka 1969, Grzeszczakowska 2007, Neuber 2002, Mehlhorn & Trouvain 2007 u.v.m.).

Development [NICHD] 2000) (vgl. Bachinger, Österbauer, Paasch, Kloibhofer & Illetscho 2019: 199).

Mögen diese Förderprogramme in den Muttersprachen (hier am Beispiel des Deutschen dargelegt) in der Schule und außer Schule erfolgreich eingesetzt werden, in der Fremdsprachendidaktik (anhand der Situation an polnischen Schulen, einschließlich des universitären Bereichs) wird meist auf die Arbeit an der Fertigkeit Vorlesen schlechthin verzichtet. Deswegen bedarf es einer Befürwortung, geeignete Maßnahmen zu treffen, um an der Fertigkeit Vorlesen zu arbeiten und die Vorlesekompetenz (Vorleserichtigkeit und -flüssigkeit) zu steigern. In diesem Beitrag wird in Vorschlag gebracht, einige der Förderstrategien aus dem deutschen muttersprachlichen Bereich im Rahmen der DaF-Bildung einzusetzen, wie auch andere effiziente Methoden auszuarbeiten. Der vorliegende Beitrag versteht sich als ein Plädoyer und Anreiz zur angemessenen Beschäftigung mit der Fertigkeit Vorlesen im DaF-Bereich.

## 2. Stand der Lesekompetenz der deutschen Grundschul Kinder

Die wechselseitige Beziehung zwischen lesebezogenen Aktivitäten im Unterricht und Lesekompetenz wurde innerhalb der letzten zwanzig Jahre zum Gegenstand mehrerer Untersuchungen, unter anderem auch für Deutschland und Österreich. Stimuli dafür waren jeweils durchgeführte Tests (PISA, IGLU und **PIRLS** – die aktuellste Erhebung 2016).

Als Folge von PISA-Test-Ergebnissen wurden beispielsweise im deutschsprachigen Raum verschiedene Lesetrainings und zahlreiche andere Ansätze mit unterschiedlichen Zielsetzungen zur Förderung der Lesekompetenz unternommen (vgl. Kruse 2007: 178, zit. nach Bachinger, Österbauer, Paasch, Kloibhofer und Illetscho 2019: 199).

Einen Überblick über den aktuellen Stand der Lesekompetenz unter den deutschen Schülern liefert auch *die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung* aus dem Jahr 2016 (IGLU 2016). Aus diesen Untersuchungen resultiert, dass nur 6 Prozent der deutschen Grundschullerner ein basales Leseverständnis aufweisen.

Die Didaktiker im Fach Deutsch haben sich deswegen vorrangig auf die Entwicklung der Lesekompetenz der Schüler konzentriert, denn nur mit Hilfe gezielter Maßnahmen durch überlegte methodische Unterstützung kann es gelingen, die Zahl der kompetenten Leser zu steigern.

Der Begriff Leseförderung umfasst dabei eine Vielzahl sehr unterschiedlicher didaktischer Vorschläge, die im Großen und Ganzen der Steigerung der Lesekompetenz dienen sollen. Das Augenmerk bei diesen Förderungsansätzen gilt offensichtlich den sechs Verfahren, unter denen Lautleseverfahren, Vielleseverfahren, Lesestrategietrainings, Textsorten- und Textwissen erwerben, Leseanimation und Literaturunterricht unterschieden werden (Rosebrock & Nix 2006: 98, vgl. Rosebrock & Nix 2014).

Abb.1. Verfahren der Lesedidaktik (Rosebrock & Nix 2006: 98, vgl. Rosebrock 2012: 10)

Verfahren der Lesedidaktik					
Lautlese-Verfahren	Viellese-Verfahren	Lesestrategien trainieren	Textsorten- und Kontextwissen erwerben	Lese-animation	Literatur-unterricht
Zielen auf <i>fluency</i> (indirekt auf Verbesserung des Textverstehens)  Trainiert den Aufbau des Sichtwortschatzes und die Fähigkeit zum <i>prosodic parsing</i>	Zielen auf <i>fluency</i> und Motivation (indirekt auf Verbesserung des Textverstehens)  Trainiert die Selbststeuerung auf Prozessebene; tangiert das Selbstbild als LeserIn	Zielt auf Textverstehen  Trainiert die metakognitive Steuerung und Überprüfung von Leseprozessen	Zielt auf domänenspezifisches Sprach-, Text- und Weltwissen  Trainiert die „Top-Down“-Leistungen beim Textverstehen	Zielt auf Motivation und Intensivierung der Beteiligung am literarischen Leben  Indirekte (prozessferne) Förderung; tangiert das Selbstbild als LeserIn und die Selbststeuerung auf Handlungsebene	Zielt auf Textsortenkenntnis, Reflexion und Intensivierung der subjektiven Beteiligung am Textgeschehen  Trainiert die Top-Down-Leistungen und hierarchiehöchste Verstehensleistungen
[DU]	[DU + Schulkultur]	[DU + Fachunterricht]	[Fachunterricht + DU]	[Schulkultur + DU]	[Literaturunterricht]

### 3. Lautleseverfahren als Förderungsansatz der Lesekompetenz und der Leseflüssigkeit

#### 3.1. Begriff Lesekompetenz

Die Lesekompetenz wird im vorliegenden Beitrag in Anlehnung an ein mehrdimensionales Lesemodell von Rosebrock und Nix expliziert, die eben die Lesekompetenz als eine mehrdimensionale Fähigkeit betrachten, nicht bloß als eine Informationsaufnahme- und weiterverarbeitung. Es geht hier viel mehr um den Sozialisationsprozess des Lesers, genaugenommen um den Lernprozess zwischen dem Menschen und der Gesellschaft. Das Modell basiert auf drei zentralen Ebenen, und zwar umfasst es die Prozessebene, die Subjektebene und die soziale Ebene, die von den Autoren als „Körnungen“ (Rosebrock & Nix 2014: 15) bezeichnet werden.

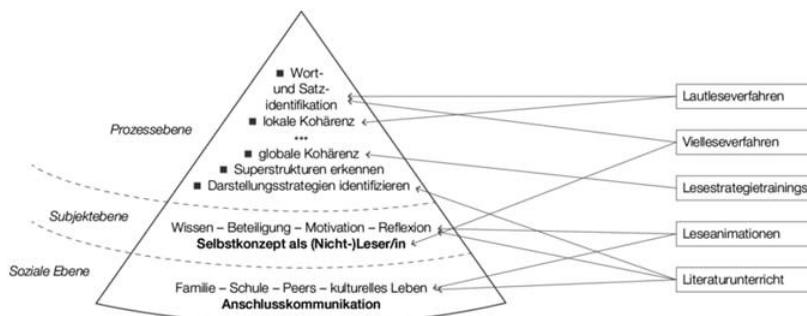


Abb.2. Mehrebenen-Modell des Lesens (Rosebrock 2012: 7)

Die Prozessebene impliziert kognitive Tätigkeiten während des Leseprozesses und des Entzifferns, dazu gehören also folgende Anforderungsdimensionen (in der Hierarchie aufsteigend): 1. die Buchstaben-, Wort-, Satzerkennung, 2. die lokale Kohärenzbildung durch Verbindung von Satzfolgen unter Einbezug von Sach- und Weltwissen, 3. die globale Kohärenzbildung in Bezug auf das Thema und den Inhalt des Textes, 4. das Einordnen des Textes in Superstrukturen, für das jeweilige Textsortenmuster charakteristisch, sowie 5. die Generierung eines mentalen Modells – die Identifikation von Superstrukturen d.h. deren formale Darstellungsstrategien und Erzählkonventionen (ebd. 17f.).

Als nächste Ebene wird die Subjektebene dargelegt mit ihren für den ganzen Sozialisationsprozess relevanten Dimensionen: Motivation, Emotionen und Reflexionen. Die Subjektebene korrespondiert erheblich mit der Persönlichkeit der lesenden Person, unter anderem mit deren Motivation, die während des komplexen Lesevorgangs vorhanden sein muss. Die innere Beteiligung (Emotionen) erscheint nämlich grundlegend, und zwar insbesondere bei jungen Lesern, welche in dem Gelesenen den Bezug zur realen Lebenswelt suchen. Dabei zeigt sich gleichzeitig auch das lesebezogene Selbstkonzept, also die eigene Haltung zum Lesen, die bereits Teil der Identität geworden ist.

Als dritte und letzte Körnung wird die soziale Ebene erwähnt, also die kommunikativen Handlungen außerhalb des Lesevorgangs, die einen positiven Einfluss auf das Textverständnis und die Lesekompetenz en bloc ausüben, vor allem geht es hier um Formen der Anschlusskommunikation (quasi „literarisches Gespräch“). Als Einflussfaktoren erscheinen aber dabei die sog. Sozialisationsinstanzen wie Familie, Schule, insb. Peer-Gruppen (peer groups – Freundesgruppen, Gruppen der Gleichaltrigen beispielsweise der Mitschüler, im Großen und Ganzen jede soziale Gruppe mit großem Einfluss, der sich das Individuum zugehörig fühlt) und auch das kulturelle Umfeld – das kulturelle Leben im weitesten Sinne.

Um diese komplexe – mehrdimensionale Fähigkeit (Lesekompetenz) zu unterstützen haben Rosebrock und Nix (vgl. 2006, 2014, 2015) verschiedene Förderungsverfahren (Lautleseverfahren, Vielleseverfahren, etc.) ausgearbeitet, die sich im Modell jeweils auf die unterschiedlichen Aspekte der Lesekompetenz beziehen (z.B. Wort- oder Satzidentifikation, Kohärenzbildung).

### 3.2. Begriff Lautleseverfahren

Die Lautleseverfahren sind direkte Übungsmethoden, bei denen die Lerner im Unterricht Texte vorlesen, laut oder halblaut – nach verschiedenen Prinzipien. Das Vorgelesene wird eben durch die Verbalisierung vom Leser selbst und auch von anderen Mitlernern akustisch wahrgenommen. Diese Vorleseverfahren durch die Lehrkräfte oder kompetente Mitlerner dienen der Förderung der Leseflüssigkeit und der Sinnerfassung bei den leseschwachen oder gar leistungsunfähigen Lernern. Die disfluenten Schüler arbeiten dann mit ihren Tutoren daran, Wörter und Wortkombinationen richtig zu dekodieren und dementsprechend auch zu artikulieren (vgl. Rosebrock & Nix 2014: 36). Sie arbeiten daran, diese Dekodierprozesse zu beschleunigen und zu automatisieren, damit sich das Dechiffrieren unbewusst und mühelos vollzieht, damit folglich auch die kognitive Aufmerksamkeit auf das Textverstehen gerichtet werden kann (vgl. Rosebrock & Nix 2014: 37). Geübt wird mit Lautleseverfahren auch die Erkennung der Zusammenhänge und deren Sinn, die richtige Prosodie (Betonung, Rhythmus, Melodie) und angemessene Lesegeschwindigkeit (Rosebrock, Nix, Rieckmann & Gold, 2011). Sinngemäße korrekte Prosodie verleiht nämlich dem Vorgelesenen entsprechende Ausdrucksstärke und verhilft dem Leser und Hörer zum besseren Textverstehen, „wir lesen [doch] mit den Ohren“ (Tomatis 1987: 27, vgl. auch Cosentino 2015).

Lautleseverfahren fokussieren somit vorrangig auf die technische Seite des Lesens, inklusive der Erweiterung des Sichtwortschatzes. Bei leseschwachen Kindern stellt eine Verbesserung der Leseflüssigkeit eine grundlegende Voraussetzung für eine Verbesserung der allgemeinen Lesekompetenz dar. Durch die Fähigkeit, flüssig zu lesen, wird die kognitive Verarbeitung auf der Wort- und Satzebene so weit entlastet, dass sich die Kinder vor allem auf das Verständnis der gelesenen Texte konzentrieren können (Rosebrock et al., 2011).

In der neueren Didaktikforschung gibt es eine große Anzahl an Varianten von Lautlesetrainings (Rosebrock & Nix 2015: 46), die sich im Großen und Ganzen zwei Gruppen zuordnen lassen, und zwar dem *wiederholten Lautlesen* oder dem *begleitenden Lautlesen*.

Beim *wiederholten Lautlesen* – *repeated readings* RR (vgl. Chomsky 1976, 1978, Dahl 1979, Samuels 1979) „lesen disfluente Schüler einem Tutor einen kurzen, für sie mittelschweren Text so lange immer wieder laut vor, bis sie einen zuvor festgelegten Standardwert an reading fluency erreicht haben“ (Rosebrock & Nix 2006: 100f.). Falls der Text dann für den Lerner zu schwierig erscheint, soll für die nächste Übungsrunde ein einfacherer gewählt werden, und umgekehrt im Falle eines zu leichten Textes. Indem die schwächeren Leser die jeweiligen Texte wiederholen, lernen sie einerseits neue signifikante Buchstaben- und Wortkombinationen, andererseits erweitern sie fortlaufend ihren Sichtwortschatz und erhöhen dank den Korrekturen des Tutors nach und nach auch ihre prosodische Kompetenz – Fähigkeiten in *prosodic reading* (ebd.). Das wiederholte Lesen soll sich auch auf die Dekodierfähigkeit, deren Automatisierung, auf das Lesetempo und auf die Ausdrucksfähigkeit positiv auswirken.

Im Falle vom *begleitenden Lesen* – *assisted reading* AR ist die Vorbildfunktion des Tutors als Lesemodells (eines kompetenten Lesers oder einer kompetenten Leserin) maßgeblich, er soll den Text im Chor mit dem Tutanden vorlesen, und zwar mit optimaler fluency – mit einer adäquaten Geschwindigkeit und Betonung. Der Tutor korrigiert sinnentstellende Verlesungen des Tutanden und bespricht den Text mit ihm.

Zu den begleitenden Lautleseverfahren zählen auch Partner- und Mitleseverfahren (*paired repeated reading*), also sog. Lautlesetandems. Beim Tandem-Vorlesen (vgl. Topping 2006) geht es um synchrones – chorales Vorlesen in Paaren (lesestarker Lerner mit dem leseschwachen), und zwar in Form kooperativen Lernens.

Der Tutor – der fluente Leser „Lese-Trainer“, der in diesem Tandem als Lesemodell gilt, sitzt üblicherweise neben dem Tutanden – dem disfluentem Leser „Lese-Sportler“<sup>4</sup>, und beide lesen gemeinsam halblaut den gleichen Text. Der Trainer passt sein Lesetempo der Lesegeschwindigkeit des schwächeren Schülers an und führt die jeweilige Zeile mit seinem Finger mit. Falls der „Sportler“ innerhalb einer Vier-Sekunden-Frist seine Fehler nicht korrigiert, verbessert ihn der Tutor.

Erst nach mehrmals wiederholtem Lesen entscheidet die Lehrperson anhand eines einfachen Kontrollverfahrens, ob der nächste Abschnitt vom Team angegangen werden kann oder ob weitere Wiederholungsrunden notwendig sind. Durch das Vorlesen in den Lese-Tandems wird darauf abgezielt, dass der Tutand nach und nach immer längere Textabschnitte alleine fehlerfrei vorlesen kann. (vgl. Renkl 1998).

---

4 Durch diese Sport-Metaphorik wird den Lernern klargemacht, dass Lesekompetenz wie jeweils eine Sportart trainiert werden kann und nicht, wie viele leseschwache Schüler glauben, angeboren ist (vgl. Pieper et al. 2004). Sonst erleichtert eine solche Herangehensweise die Akzeptanz der Rollenverteilung in Sportler und Trainer.

Durch Lautleseverfahren sollte nicht nur die Leseflüssigkeit gefördert werden, sondern es sollten auch positive Einwirkungen auf das Textverstehen und auf höhere Verstehensleistungen verzeichnet werden, denn das Fehlerkontrollieren auf Metakognition basiert (vgl. Rosebrock & Nix 2015: 33, 47f.) „Die Wirksamkeit dieser Verfahren ist empirisch gut belegt (vgl. Gold, Nix, Rieckmann & Rosebrock 2010, NICHD 2000, Rosebrock & Nix 2015)“ (Bachinger, Österbauer, Paasch, Kloibhofer & Illetscho 2019: 200f).

### 3.3. Begriff Leseflüssigkeit

Als Leseflüssigkeit wird die voll automatisierte Fähigkeit bezeichnet, genau, schnell, flüssig, sinnerfassend (sinnkonstituierend) und ausdrucksstark (phrasierend) eine Textlektüre leise oder laut zu lesen und die Bedeutung des Textabschnittes mental zu konstruieren (vgl. Rosebrock & Nix 2006: 93f.). Die Leseflüssigkeit bezieht sich nicht lediglich auf hierarchieniedrige Prozesse der Wort- und Satzidentifikation (siehe Abb.2.), sondern dient als Bindeglied zwischen dem Dekodieren und dem Leseverstehen.

Durch ein angemessenes Lesetempo wird das Arbeitsgedächtnis dermaßen entlastet, dass die Aufmerksamkeit auf das Verständnis gerichtet werden kann, auf die Kohärenzbildung wie Schlüsse ziehen, Zusammenhänge erkennen und Sachverhalte interpretieren. Jedoch darf nicht voreilig angenommen werden, dass ein flüssiges Lesen automatisch Verständnis schaffen würde. Die Leseflüssigkeit – hoch automatisierter Lesevorgang umfasst nämlich mehrere Dimensionen, die aufeinander aufbauen (vgl. Rosebrock/Nix 2011: 15f).

Die Lesegeschwindigkeit ist beispielsweise das Resultat einer genauen Worterfassung und der gebührenden Automatisierung der Dekodierphase, ist gleichzeitig aber auch der fördernde Faktor für das Leseverständnis. Als Einflussfaktoren der Lesegeschwindigkeit<sup>5</sup> gelten wiederum neben dem Schwierigkeitsgrad des Schriftstücks auch Lesehaltung und Intention des Rezipienten. Die Relevanz des Geschwindigkeitsparameters für das Leseverständnis ist kognitionspsychologisch begründet. Beim verlangsamten Lesevorgang kommen Schwierigkeiten vor, zusammenhängende Informationen im Kurzzeitgedächtnis zu speichern. Außerdem werden dadurch auch die Selbstüberwachungsprozesse, in denen das Gelesene reflektiert und hinterfragt wird, beeinträchtigt. Umso wichtiger erscheint für das Verstehen das Erreichen einer entsprechenden Geschwindigkeit beim Lesen (vgl. Rosebrock/Nix 2014: 38).

Als einen fördernden Faktor für das Leseverständnis kann man die Ausdrucksfähigkeit beim Vorlesen nennen, also die Segmentierungsfähigkeit und richtige Betonung während des Vorlesens. Gute Leser sind imstande, auch ihnen unbekannte Texte in sinnvolle Teilabschnitte zu gliedern, sinngemäß zu betonen und die Pausen sowie den Rhythmus gewählt zu gestalten. Die Ausdrucksfähigkeit ist Voraussetzung und zugleich Folge von tiefen Verstehensprozessen. Durch die korrekte Prosodie beim Vorlesen vermag der Leser, semantisch und syntaktisch zusammengehörende Sachverhalte sinnstiftend zu verbinden (vgl. Rosebrock/Nix 2014: 39f).

Beim Lesen treten also nicht nur orthographische, semantische und syntaktische Kompetenzen zum Vorschein, es tritt noch die prosodische Kompetenz hervor (vgl. Rosebrock & Nix 2006: 100).

---

<sup>5</sup> Von den durchschnittlichen Lesern werden circa 250 Wörtern pro Minute (WpM) gelesen, die langsamer Lesenden entziffern nur 150 WpM, die guten Leser erreichen sogar 300 - 350 WpM (vgl. Rosebrock/Nix 2014: 38).

#### 4. Einsatz der Lautleseverfahren im DaF-Bereich

284

Mag auch das Vorlesen eine recht häufige Sprechhandlung im DaF-Unterricht sein, es wird in DaF-Didaktiken nur marginal behandelt (Vorderwülbecke 1992: 132). Diese stiefmütterliche Beschäftigung lässt sich umso schwerer rechtfertigen, als man sich den mehrdimensionalen Charakter dieser sprachlichen Handlung vor Augen führt. Beim Vorlesen treten nämlich Kodieren und Dekodieren gleichzeitig auf, wohingegen bei den üblichen Fertigkeiten diese Erscheinungen separat vorkommen. Das Dekodieren des Sinnes verbindet sich hier mit dem Kodieren auf der lautlich-intonatorischen Ebene. Dieses parallele Verarbeiten bereitet den Fremdsprachenlernenden besondere Schwierigkeiten. (vgl. ebd.: 133)

Deswegen sei auch das Vorlesen laut Vorderwülbecke (1992: 132) unter den drei: Sprechen, Lesen und Vorlesen die schwierigste Fertigkeit der Sprachkompetenz. Beim Sprechen geht es nur um spontanes meist zusammenhängendes Artikulieren von Wörtern, Wortgruppen, Sätzen, oder ganzen Texten, beim Lesen (mit dem Leseverstehen gleichgesetzt) wird die Sinnentnahme durch sog. stilles Lesen gemeint, und im Falle vom Vorlesen handelt es sich um „lautes, sinngestaltendes Lesen von Sach- oder literarischen Texten.“ (ebd.).

Angenommen also, dass das Vorlesen für ausländische Lerner eine doppelte und komplexe Anstrengung darstellt, da die Inhaltsdekodierung zu derselben Zeit geleistet werden muss wie lautlich-intonatorische Kodierung, muss man zugeben, dass das Vorlesen im DaF-Bereich noch weiterer und zwar verschiedenartigerer Lautleseinitiativen bedarf. Mit der diesbezüglichen doppelten Anstrengung wissen sich nämlich die Muttersprachler besser zu helfen, denn sie haben schlicht das sprachliche Vorwissen (Wissen von sprachlichen Strukturen, Wortstellungsregeln, lexikalischen Solidaritäten, kulturellen Umständen) und ein ausgebautes vernetztes System im mentalen Lexikon.

Deswegen sollen im DaF-Unterricht sowohl Methoden des wiederholten Lesens, als auch des begleitenden Lesens und Lesetandems (einschließlich der Nachsprechübungen, d.h. sowohl paarweise bzw. im Chor zur selben Zeit als auch nacheinander mit Papagei-Effekt) praktiziert werden. Ab und zu soll auch das anscheinend kaum effiziente paradoxerweise aber meist eingesetzte Reihumlesen trainiert werden, damit man schnell Leistungsfortschritte messen kann. Wenn man bezüglich des DaF-Unterrichts auch die Spezifik der Leseprobleme und Schwierigkeiten der Fremdsprachenlerner in Erwägung zieht, kommt man zum Schluss, dass man mit Segmentierung einzelner Sätze anfangen sollte, mit Pausierung, Ermittlung der Akzentgruppen, entsprechender Betonung (auch Tonhöhenveränderung) in den jeweiligen Wortgruppen, angemessener Melodieführung und adäquatem Rhythmus, kurzum mit der Prosodie. Erst dann kann man zum sinnerfassenden Vorlesen von Sätzen und Texten übergehen. (vgl. Vorderwülbecke 1992: 137ff.).

#### 5. Fazit

Zusammenfassend muss man feststellen, dass im DaF-Unterricht alle möglichen Maßnahmen und Methoden – Lautleseverfahren angewendet werden sollten, um die Vorlesekompetenz (darunter auch prosodische Kompetenz) der Lerner zu entwickeln und zu fördern und gleichzeitig deren Leseflüssigkeit, Textverstehen und Kommunikationsfähigkeit erheblich zu verbessern. Es empfiehlt sich, alle möglichen Verfahren lauten Lesens zu praktizieren, und damit dem grundlegenden Prinzip

zur Entwicklung der Leseflüssigkeit nachzugehen, und zwar „practice is what develops fluency“, Übung macht das Lesen flüssig (Nathan & Stanovich 1991: 178; zusammenfassend: Stahl 2004). Aufgrund der „doppelten Beanspruchung“ beim Vorlesen in einer Fremdsprache empfiehlt es sich auch nach Automatisierungsmethoden zu suchen, wodurch die Verarbeitungskapazität einigermaßen entlastet werden kann, somit auch die unbewussten Fehler vermieden. Angesichts zwei größter Probleme der Fremdsprachenlernenden (Wort- und Phrasenakzentuierung und gar Phrasierung samt Pausierung und Rhythmisierung) bewährt sich regelmäßiges Bearbeiten der jeweils zu besprechenden Texte unter diesen Gesichtspunkten, d.h. Markierung des Wortakzentes, Absonderung von Phrasen und Bestimmung der sog. Schlüsselwörter (Phrasenakzente – der für die Vermittlung der Inhalte wichtigsten Wörter), damit diese graphischen Notierungen dann bei jedem Lautlesen richtige Artikulation und Prosodie stimulieren, mit der Zeit auch zur Entwicklung des Sprachgefühls beitragen können. Ohne entsprechende automatisierende Übungsmaßnahmen ist mit der übermäßigen unbewussten und erwartungsgemäß fehlerhaften Übertragung muttersprachlicher Akzentuierungsmuster in die Fremdsprache zu rechnen.

### Literaturverzeichnis

- Bachinger, Antonia, Veronika Österbauer, Daniel Paasch, Martina Kloibhofer, Marcel Illetschko (2019) „Lesebezogene Unterrichtsaktivitäten und Lesekompetenzen im Zeitverlauf.“ [In:] Christina Wallner-Paschon, Ursula Itzlinger-Bruneforth (Hrsg.) *Lesekompetenz der 10-Jährigen im Trend – Vertiefende Analysen zu PIRLS* Chapter: 12; 199–220.
- Bader, Markus, Funke Reinold (2018) „Die Prosodie, die wir beim Lesen erzeugen.“ Ein Interview mit Markus Bader. [In:] *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*. Ausgabe 5; 25–37.
- Chomsky, Carol (1976) „After Decoding: What?“ [In:] *Language Arts*, 53(3); 288–296.
- Chomsky, Carol (1978) „When you Still Can't Read in the Third Grade: After Decoding What?“ [In:] S. Jay Samuels (Hrsg.) *What Research Has to Say About Reading Instruction*. Newark, DE: International Reading Association; 13–30.
- Cosentino, Gianluca (2015) „»Wir lesen mit den Ohren«: Leseprosodie und Textverstehen.“ [In:] Martine Dalmas, Albert Marina Foschi, Marianne Hepp, Eva Neuland (Hrsg.) *Texte im Spannungsfeld von medialen Spielräumen und Normorientierung. Pisaner Fachtagung 2014 zu interkulturellen Perspektiven der internationalen Germanistik*. München: Iudicium; 329–336.
- Dahl, Patricia J. Rawerts (1979) „An Experimental Program for Teaching High Speed Word Recognition and Comprehension Skills.“ [In:] James E. Button, Thomas C. Lovitt, Thomas D. Rowland (Hrsg.) *Communication Research in Learning Disabilities and Mental Retardation*. Baltimore, MD: University Park Press; 33–65.
- Féry, Caroline (2018) „Prosodische Aspekte des lauten Lesens.“ [In:] *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*. Ausgabe 5; 8–24.
- Frauen, Christiane, Frauke Wietzke (2008) „Lautes oder leises Lesen? Wie gelingt die Förderung von Lesekompetenz am wirkungsvollsten?“ [In:] *Schulmanagement*, H. 2; 26–29.
- Funke, Reinold (2018) „Lautes Lesen – Was ist das und wozu dient es?“ [In:] *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*. Ausgabe 5; 88–95.
- Górka, Józef (1969) „Prosodische Funktionen in der lautsprachlichen Kommunikation.“ [In:] Antoni Dębski, Krzysztof Lipiński (Hrsg.) *Perspektiven der polnischen Germanistik in Sprach- und Literaturwissenschaft : Festschrift für Olga Dobijanka-Witczakowa zum 80. Geburtstag = Germanistae Poloni studiorum linguae*

- Germanicae et historiae litterarum Germanicarum excolendorum quas spes alant : studia Olgae Dobijanka-Witczakowa octogenariae dedicata.* Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego; 407–420.
- Grice, Martine, Stefan Baumann (2016) „Intonation in der Lautsprache: Tonale Analyse.“ [In:] Ulrike Domahs, Beatrice Primus (Hrsg.) *Handbuch Laut, Gebärde, Buchstabe*. Berlin, Boston: de Gruyter; 84–105.
- Grzeszczakowska-Pawlikowska, Beata (2007) „Probleme beim Rhythmuswerb-Ausgangssprache Polnisch und Zielsprache Deutsch.“ [In:] *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. 12:2. [Auf:] <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/2566/> [Zugriff am 25.10.2022].
- Grzeszczakowska-Pawlikowska, Beata (2011) „Ausbildung phonetischer Merkmale des Deutschen als Fremdsprache unter Anwendung von Presstexten. Einige Prämissen.“ [In:] *Acta Universitatis Lodzianensis. Folia Germanica* 7; 53–68.
- Kruse, Gerd (2007) „Das Lesen trainieren: Zu Konzepten von Leseunterricht und Leseübung.“ [In:] Andrea Bertschi-Kaufmann (Hrsg.) *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien*. Zug: Klett/Balmer Verlag; 176–188.
- Littwin, Gloria (2018) „Auf dem Weg zu einer Didaktik des Vorlesens. Zur Lernbarkeit prosodiebezogener Sprech- und Lesefähigkeiten.“ [In:] *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*. Ausgabe 5; 59–81.
- Lösener, Hans (2018) „Lauter Lesen (Editorial).“ [In:] *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*. Ausgabe 5; 1–7.
- Mehlhorn, Grit, Jürgen Trouvain (2007) „Sensibilisierung von Lernenden für fremdsprachliche Prosodie.“ [In:] *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:2; 1–25.
- Moroni, Manuela, Heinrich Graffmann, Klaus Vorderwülbecke (2010) „Überlegungen zur Prosodie im Bereich DaF.“ [In:] *Info DaF* 37; 21–40.
- National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) (2000) *Report for the National Reading Panel: Teaching children to read – An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: US Government Printing Office.
- Neuber, Baldur (2002) *Prosodische Formen in Funktion: Leistungen der Suprasegmentalia für das Verstehen, Behalten und die Bedeutungs(re)konstruktion*. Frankfurt a.M.: Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Ockel, Eberhard (2013) „Vorlesen.“ [In:] Björn Rothstein, Claudia Müller (Hrsg.) *Kernbegriffe der Sprachdidaktik Deutsch. Ein Handbuch*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren; 494–496.
- Pieper, Irene, Cornelia Rosebrock, Heike Wirthwein, Steffen Volz (2004) *Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Lektüre und Mediengebrauch von Hauptschülern*. Weinheim; München: Juventa.
- Rayner, Keith, Alexander Pollatsek, Jane Ashby, Charles Clifton Jr. (2012) „Inner Speech.“ [In:] Keith Rayner, Alexander Pollatsek, Jane Ashby, Charles Clifton Jr. (Hrsg.) *Psychology of Reading*. New York: Routledge; 187–213.
- Renkl, Alexander (1998) „Lernen durch Lehren.“ [In:] Detlef H. Rost (Hrsg.) *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz; 305–308.
- Rosebrock, Cornelia (2012) „Was ist Lesekompetenz, und wie kann sie gefördert werden?“ [In:] *Leseforum Schweiz: Literalität in Forschung und Praxis* (3). Verfügbar unter: [https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012\\_3\\_Rosebrock.pdf](https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012_3_Rosebrock.pdf) [Zugriff am 25.10.2022].
- Rosebrock, Cornelia, Carola Rieckmann, Daniel Nix, Andreas Gold (2010) „Förderung der Leseflüssigkeit bei leseschwachen Zwölfjährigen.“ [In:] *Didaktik Deutsch*, 28; 33–58.
- Rosebrock, Cornelia, Daniel Nix ([2014] 2015) *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Schneider Verlag Hohengehren; 7. überarb. und erw. Aufl.
- Rosebrock, Cornelia, Daniel Nix (2006) „Forschungsüberblick: Leseflüssigkeit (Fluency) in der amerikanischen Leseforschung und –didaktik.“ [In:] *Didaktik Deutsch*, 20; 90–112.

- Rosebrock, Cornelia, Daniel Nix, Carola Rieckmann, Andreas Gold (2011) *Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Kallmeyer.
- Rymarczyk, Krystyna (2003) „Rozumienie prozodii: rozwój i mechanizmy mózgowie.“ Nieopublikowana praca doktorska, Instytut Biologii Doświadczalnej im. M. Nenckiego PAN, Warszawa.
- Samuels, S. Jay (1979) „The Method of Repeated Reading.“ [In:] *The Reading Teacher*, 32; 403–408.
- Schröder, Caroline, Barbara Höhle (2011) „Prosodische Wahrnehmung im frühen Spracherwerb.“ [In:] *Sprache Stimme Gehör* 2011; 35. Stuttgart, New York: Georg Thieme Verlag KG 91–98.
- Stahl, Steven A. (2004) „What Do We Know About Fluency? Findings of the National Reading Panel.“ [In:] Peggy McCardle, Vinita Chhabra (Hrsg.) *The Voice of Evidence in Reading Research*. Baltimore, London, Sydney: Paul H Brookes Publishing Co.; 187–211.
- Stanovich, Keith E. (1986) „Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy.“ [In:] *Reading Research Quarterly*, 21; 360–407.
- Tomatis, Alfred (1987) *Der Klang des Lebens. Vorgeburtliche Kommunikation und die Anfänge der seelischen Entwicklung*. Reinbek: Rowohlt Buchverlag.
- Topping, Keith J. (2006) „Building Reading Fluency: Cognitive, Behavioral, and Socioemotional Factors and the Role of Peer-Mediated Learning.“ [In:] S. Jay Samuels, Alan E. Farstrup ( ) *What Research Has to Say About Fluency Instruction*. Newark: International Reading Association; 106–129.
- Truckenbrodt, Hubert (2016) „Intonation in der Lautsprache: Prosodische Struktur.“ [In:] Ulrike Domahs, Beatrice Primus (Hrsg.) *Handbuch Laut, Gebärde, Buchstabe*. Berlin, Boston: de Gruyter; 106–124.
- Vorderwülbecke, Klaus (1992) „Vom Sprechen zum Vorlesen.“ [In:] Klaus Vorderwülbecke (Hrsg.) *Phonetik, Ausspracheschulung und Sprecherziehung im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Fachtagung Didaktik Deutsch als Fremdsprache IV. Materialien Deutsch als Fremdsprache 32*. Regensburg: FaDaF; 131–141.
- Wysocka, Marta (2012) *Prozodia mowy w percepcji dzieci*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Wysocka, Marta (2014) „Czynniki wspomagające rozwój prozodyczny dziecka.“ [In:] *Logopedia* 43–44; 121–133.

