Sadat City Universität
Pädagogische Fakultät
Curricula und Methodik-Abteilung

Einsatz des Leseverstehens zur Entwicklung der mündlichen Ausdrucksfertigkeiten bei Studierenden der Deutschabteilung der Pädagogischen Fakultät der Sadat City Universität

Vorgelegt von
Basant Shaker Mohamed Gamal-Eldin

Prof. Dr.Duaa Abd El karim
Professorin an der
Curricula- und Methodik-Abteilung
Pädagogische Fakultät -Heluan Universität

Ass. prof. Eman Ali El-Said Diyyab
Assistenzprofessorin an der
Curricula- und Methodik-Abteilung
Pädagogische Fakultät sadat - CityUniversität

2023

Titel: Einsatz des Leseverstehens zur Entwicklung der mündlichen Ausdrucksfertigkeiten bei Studierenden der Deutschabteilung der Pädagogischen Fakultät der Sadat City Universität

Das Problem der Forschung besteht darin, dass die Studierenden in der deutschen Sprachabteilung nicht fähig sind, Themen, Ideen und Informationen in ihrem Studium mündlich auszudrücken. Deshalb setzt sich die vorliegende Arbeit zum Ziel, einen Beitrag zur Entwicklung der mündlichen Ausdrucksfertigkeiten bei den Studierenden der Deutschabteilung der Pädagogischen Fakultät der Sadat City Universität. Das wurde durch den Einsatz von Leseverstehen. Die Testgruppe besteht aus 12 Studierenden auf Niveaustufe B1 an der Pädagogischen Fakultät der Sadat City Universität im zweiten Semester des Jahres 2022/ 2023. Die Studierenden haben am Vor- und Nachtest teilgenommen. Aus der Statistischen Auswertung der vorliegenden Arbeit geht hervor, dass die mündlichen Ausdrucksfertigkeiten bei den Studierenden entwickelt worden sind. Das weist daraufhin, dass der Einsatz des Leseverstehens einen großen Einfluss auf die Entwicklung des mündlichen Ausdrucks bei den Studierenden des dritten Studienjahres an der Pädagogischen Fakulität der Sadat City Universität hat.

Schlüsselwörter:
Leseverstehen - mündlicher Ausdruck -DaF-Studierende -Pädagogische Fakulität - Sadat City Universität.

عنوان البحث: استخدام الفهم القرائي لتنمية مهارات التعبير الشفهي لدي طلاب شعبة اللغة الألمانية بكلية التربية جامعة مدينة السادات

إعداد
بسنت شاكر محمد جمال الدين

تحت إشراف

أ.د/ دعاء عبد الكريم عبد الرجال أحمد أ.م.د/ إيمان علي السيد دياب

يهدف البحث إلي تنمية بعض مهارات التعبير الشفهي لدي طلاب شعبة اللغة الألمانية بكلية التربية جامعة مدينة السادات, وذلك من خلال استخدام نصوص في الفهم القرائي، وقد تكونت عينة البحث من مجموعة تجريبية واحدة بلغ عدد الطلاب ١٢ طالب وهو عدد طلاب الفرقة الثالثة شعبة اللغة الالمانية بكلية التربية جامعة مدينة السادات, وقد استغرق التطبيق الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٢-٢٠٢٣.حيث تم استخدام نصوص منتقاة من مستوى B1 وبناء خطوات الفهم القرائى لينطلق الطلاب منها للتعبير شفهيا باللغة، وتم تطبيق صورتين متكافئتين لاختبار التعبير الشفهي من إعداد الباحثة قبليا وبعديا علي عينة البحث. وجاءت نتائج البحث إيجابية حيث تم تنمية مهارات التعبير الشفهي لدي طلاب العينة. مما يؤكد فاعلية الفهم القرائي في تنمية مهارات التعبير الشفهي.

الكلمات المفتاحية:
الفهم القرائي – التعبير الشفهي – طلاب دارسى الألمانية كلغة أجنبية – كلية التربية – جامعة السادات

1.Einleitung

Deutsch ist die am zweithäufigsten genutzte Sprache der Welt im Bereich der Wissenschaften. Viele Publikationen sind in deutscher Sprache veröffentlicht, viele Präsentationen, Vorlesungen und Vorträge werden in Deutsch gehalten. Um also auch in diesem Bereich auf dem Laufenden zu bleiben, lohnt es sich, Deutsch zu lernen (vgl. Trabant 2000: 108-126).

Die deutsche Wirtschaft ist die stärkste in Europa und die viertstärkste weltweit. Die Wirtschaft ist so stark. Es ist klar, dass dann auch die deutsche Sprache wichtig ist. Starke Wirtschaft und starke Handelspartner erfordern eben auch sprachliche Flexibilität, wenn man Geld mit Firmen aus diesen Gebieten verdienen möchte (https://www.deutschland.de/de,Stand: 25.1.2022).

Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben sind die vier Fertigkeiten, die im Gebrauch einer Sprache ausgeführt werden. Wer eine Fremdsprache lernt, soll sich also in erster Linie diese vier Grundfertigkeiten in der Fremdsprache - hier Deutsch - aneignen (vgl. Huneke und Steinig 2002: 109).

Das Sprechen gehört neben dem Hören, Lesen und Schreiben zu den klassischen, sprachlichen Fertigkeiten, die im Sprachunterricht ausgebildet werden sollen (vgl. Krumm et al. 2010: 983). Im Fremdsprachenunterricht soll die Sprechfertigkeit eine herausragende Stellung einnehmen, denn sie ermöglicht die Kommunikation. Sie ermöglicht den Studierenden einander zu verständigen, Fremdsprachler zu verstehen und darauf zu reagieren. Heutzutage gilt das Sprechen als eine der wichtigsten Zieltätigkeiten im Fremdsprachenunterricht.

Der mündliche Ausdruck gilt als eine der Sprechfertigkeiten, daher soll diese Fertigkeit entwickelt werden, weil es zurzeit keine Distanzen gibt und die Kommunikation zu einer wichtigen Anforderung geworden ist. Aus diesem Grund sollen die Studierenden, die Deutsch als Fremdsprache lernen, die mündliche Ausdrucksfähigkeit entwickeln und beherrschen.
Die Studierenden haben eine Möglichkeit, sich Sprachlich zu äußern, wenn sie das Lesen im Unterricht üben können. Sie führen auch durch Fähigkeit des Leseverstehens viele mentale Operationen wie Organisieren, Analysieren, Schlussfolgern, Zusammenfassen und andere durch. Je mehr man liest, desto besser werden seine Gedanken, erscheint sein Talent, erweitert sein Horizont und entsteht seine Kreativität. Dann wird dies in seiner Ausdrucksweise in Bezug auf sich selbst und die Phänomene um ihn herum deutlich sein (vgl. Woolley 2011: 15). Darüber hinaus kann das Leseverstehen als eines der

therapeutischen Mittel zur Entwicklung anderer Fähigkeiten hilfreich sein, insbesondere der mündliche Ausdruck, weil ein gutes Verständnis des Textes zur Organisation von Ideen beiträgt. Auf diese Weise können die Studierenden die Idee mündlich ausdrücken.

Das Leseverstehen gilt als eine der komplexen Lesekompetenzen, die auf dem mentalen Bewusstsein der Studierenden und ihren notwendigen Fähigkeiten für den Leseprozess beruhen (vgl. Haase 2009: 34-47). Darüber hinaus hängen sie von der Interaktion zwischen den Studierenden und dem Text ab und von der Vielfalt der unterschiedlichen Schlussfolgerungen des Textes für jeden Studierenden je nach seinem Hintergrund bezüglich des Themas (vgl. Artelt/Stanat et al. 2001: 69). Um die Interaktion der Studierenden mit dem Text sicherzustellen, soll dies durch aktive Lernstrategien erfolgen, die erheblich zur Motivation der Studierenden beitragen können.

1.1. Problemstellung

Das Problem der Forschung besteht darin, dass die Studierenden an der deutschen Sprachabteilung nicht fähig sind, Themen, Ideen und Informationen in ihrem Studium mündlich auszudrücken. Auf diese Weise kann man die Schwäche ihrer mündlichen Ausdrucksfähigkeiten bemerken. Um dieses Problem jedoch zu lösen, versucht diese Forschung, auf die folgende Frage zu antworten:

1. Welche mündlichen Ausdrucksfertigkeiten brauchen die Studierenden, die an der deutschabteilung im dritten Studienjahr der Pädagogischen Fakultät sind?
2. Welche Schritte verfolgen die Studierenden zum Umgehen mit dem Leseverstehen zur Entwicklung des mündlichen Ausdruckes?
3. Welche Effizienz hat das Leseverstehen auf die Entwicklung des mündlichen Ausdrucks im Allgemeinen und in jeder einzelnen Fertigkeit?

1.2. Hypothese der Arbeit

- Es sind abweichende Ergebnisse auf dem Signifikanzniveau von 0.05 zwischen den Mittelwerten der Testgruppe im Vortest und Nachtest bezüglich des mündlichen Ausdruckstestes zugunsten des Nachtestes zu erwarten.
- Es sind abweichende Ergebnisse auf dem Signifikanzniveau von 0.05 zwischen den Mittelwerten der Ranggrade der Testgruppe im vortest und Nachtest für jede einzelne Fähigkeit des Tests zugunsten des Nachtestes.

1.3. Terminologien der Arbeit

1.3.1. Das Leseverstehen

Leseverstehen ist das Zustandekommen und der Verlauf von Verstehensprozessen beim Lesen. Es umfasst dabei auch den Prozess der aktiven Konstruktion mentaler Repräsentationen semantischer Textstrukturen (Steck 2009: 24).

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

Leseverstehen ist die Fähigkeit, einzelne Wörter, Sätze und ganze Texte flüssig zu lesen und im Textzusammenhang zu verstehen (vgl. Piankovska 2020: 54).

Die OECD (2016) definiert „Lesekompetenz*“ als die Fähigkeit „geschriebene Texte zu verstehen , zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissenund Potenzial weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen. “*

Das Leseverstehen ist die Fähigkeit der Studierenden, mit dem Text zu interagieren und seine offensichtlichen und impliziten Bedeutungen zu erkennen und zwar durch eine Reihe komplexer mentaler Operationen, die von der Erfahrung des Studierenden, seinem sprachlichen Wortschatz und seiner Fähigkeit ab, grammatikalische Strukturen anzuwenden. Oder Leseverstehen im engeren Sinn bedeutet, schriftlich niedergelegte, sprachlich formulierte Gedanken aufzunehmen und zu verstehen. Das Lesen eines Textes ist ein durch Übung und Kenntnisse des Lesers bestimmter heuristischer kognitiver Vorgang.

1.3.2. Der mündliche Ausdruck

Fähigkeit, auf mündlichen Wege Sachverhalte verständlich auszudrücken. Darüber hinaus kann mündliche Ausdrucksfähigkeit eine flüssige, überzeugende, wirksame und zielgerechte Ausdrucksweise beinhalten (vgl.Hallet / Königes 2010: 83).

In der Literatur ist bekanntlich, dass der mündliche Ausdruck die Fähigkeit ist, sprachliche Laute zu verwenden, um Ideen und Gefühle zu vermitteln und verschiedene kommunikative Zwecke zu erreichen. Sie umfasst die Fähigkeit,

zu denken und verschiedene Zeichen zu verwenden, um die Bedeutung zu verdeutlichen.
Die Kandidatin definiert ihn als einen Kommunikationsprozess, bei dem Gedanken und Gefühle durch Vokabular und sprachliche Strukturen individuell ausgedrückt werden.

2. Wichtigkeit des Leseverstehens im DaF- Unterricht

In der Literatur wird der Begriff Lesekompetenz als nicht einheitlich definiert angesehen. Einig ist man sich aber, dass Lesen ein komplexes Gebilde darstellt, das sich in unterschiedliche Teilkomponenten und Ebenen unterteilt (Brandt / Gogolin 2016: 47). Lesekompetenz kann aus psycholinguistischer oder sozialisationstheoretischer Perspektive betrachtet werden. Die psycholinguistische Perspektive nimmt die kognitiven Leseverstehensprozesse in den Blick, während die sozialisationstheoretische Perspektive das lesende Subjekt in seiner Umwelt miteinbezieht. Rosebrock / Nix (2014) verbinden mit ihrem Mehrebenenmodell beide Zugänge und verknüpfen die kognitive Prozessebene mit der Subjektebene und der sozialen Ebene.

Das Bundesministerium für Bildung und Frauen (2016: 1) versteht Lesekompetenz im Zusammenhang mit dem Unterrichtsprinzip Leseerziehung als das verstehende Verarbeiten von Texten, in denen Schrift allein oder in Verbindung mit multimodalen Elementen (Bild, Logo, Töne, Film etc.) auftritt. Lesen fördert den Erwerb und die Verwendung von Sprache in ihrer Funktion als Medium des Denkens, des Informationsaustausches und der Gestaltung von Beziehungen. Bei der PISA-Studie wird dieser Definition hinzugefügt Lesekompetenz bedeutet, Texte zu verstehen, zu nutzen, zu bewerten, über sie zu reflektieren und sich mit ihnen auseinanderzusetzen, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen (vgl.Suchan/ Höller 2019: 13).
Das Leseverstehen von Lenhard (2019 :47) kann in drei Domänen unterteilt werden, die zur Erreichung einer umfassenden Lesekompetenz von Bedeutung sind. Rupp (2017:113) unterscheidet demnach (1) die informatorische Domäne, (2) die literarische Domäne und (3) die diskontinuierliche Domäne beim Leseverstehen. Die informatorische Domäne umfasst das Verstehen von informierenden, argumentierenden und regulativen Sachtexten. Die literarische Domäne beschreibt das Verstehen von Lyrik, Drama und Prosa und wird durch unterschiedlichste Medien erworben (z.B. Buch, Film, Hörbücher, etc.). Die diskontinuierliche Domäne beinhaltet das Verstehen von Listen, Plänen und

Schaubildern in Kombination mit Legenden und Bildunterschriften (z.B. Tabellen und Infografiken).

Das Bundesministerium für Bildung und Frauen (2016: 2) unterscheidet zwischen der basalen Lesekompetenz, der kognitiven Lesekompetenz, der motivationalen Kompetenz, der reflexiven Kompetenz und der kommunikativen Kompetenz. Diese Kompetenzstufen sind erforderlich, bedingen einander und können nicht isoliert vermittelt werden, um Lesekompetenz zu erreichen. Die basale Lesekompetenz beschreibt die Fähigkeiten auf der Wort- und Satzebene sicher, genau und flüssig lesen zu können sowie dabei einfache Verknüpfungen zu schaffen. Bei der kognitiven Lesekompetenz geht es darum, Texte mit unterschiedlicher Länge, unterschiedlicher Komplexität und unterschiedlichem Inhalt sinnerfassend lesen zu können und daraus Wissen zu erwerben. Die motivationale Kompetenz zielt darauf ab, sich selbstständig geeignete Texte verfügbar zu machen und sich mit dem Lesestoff des Textes kognitiv und emotional zu beschäftigen. Die reflexive Kompetenz soll dazu dienen, die Texte kritisch und kreativ zu betrachten und sie für sich selbst zu kommentieren, zu bewerten, zu bearbeiten oder zu beurteilen. Die kommunikative Kompetenz beschreibt die Fähigkeit, sich über Gelesenes mit anderen Personen über den Text auszutauschen und zu diskutieren.

2.1. Teilprozesse beim Leseverstehen

Lesen bezeichnet Kaiser (2019: 232) als einen hochkomplexen „*Prozess, bei dem die (Re-) Konstruktion von Information und Bedeutung nur durch die aktive Verknüpfung des Textes mit dem sprachlichen und außersprachlichen Wissen der Lesenden möglich ist. Die im Text enthaltenen Informationsträger wie Wörter und Sätze müssen dabei von den Rezipientinnen mit dem (situativen) Kontext, dem Kotext (dem umgebenden Text) und ihrem Welt-, Sprach-und Textwissen verknüpft werden“*. Die Top-down und Bottum-up Prozesse müssen auf jeder Ebene des Leseprozesses mit den Elementen des Textes verknüpft werden. Bei den Bottum-up Prozessen werden die Buchstaben, Wörter und Sätze eines Textes von den Studierenden auf- und wahrgenommen. Bei den Top-down Prozessen werden gleichzeitig die Bedeutungszuschreibung, Interpretation und die Voraussage von Inhalten erkannt. Bei geübten Leserinnen und Lesern läuft der Leseprozess auf der Wort-Satz- und Textebene parallel ab. Die Studierende werden dann als lesekompetent bezeichnet, wenn sie Buchstaben und Wörter erkennen, Wortbedeutungen erfassen, Wortfolgen im Satz im Text analysieren, beschreiben, rekonstruieren und konstruieren. Dabei handelt es sich um ein Zusammenspiel der drei Ebenen – Wortebene, Satzebene, Textebene -, auf denen Faktoren und Kompetenzen zur Verarbeitung des Gelesenen beitragen. Durch die Auseinandersetzung mit Texten entwickeln Leserinnen und Leser innere Vorstellungsbilder, um so das Gelesene zu verarbeiten (vgl. Selimi 2018: 93).

Lenhard (2019: 14) stellt das sogenannte Situationsmodell dar, das die Teilprozesse beim Leseverstehen abbildet. Der Leseprozess verläuft in zahlreichen kleineren Teilprozessen, um ein geistiges Abbild des Inhaltes von einem Text zu erhalten. Bei den hierarchieniederen Prozessen laufen jene Prozesse ab, die dazu dienen, Wörter oder Syntax zu entschlüsseln. Dazu zählt die Rekonstruktion der Tiefenstruktur eines Satzes. Außerdem werden dabei Sätze und Satzteile über Kohäsionsmittel miteinander in Bezug gesetzt und Wortbeziehungen entnommen. Bei den hierarchiehohen Prozessen werden Bedeutungen unter Verwendung des eigenen bereichsspezifischen Vorwissens in eine übergeordnete Makrostruktur oder Rahmenhandlung eingeordnet. Dabei kommt es zum Aufbau eines Situationsmodells oder eines mentalen Modells. Dieser Prozess wird als globale Kohärenzbildung zusammengefasst. Bei der globalen Kohärenzbildung spielt die Selbstregulation sowie die Inferenzbildung eine wesentliche Rolle. Bei der Selbstregulation geht es darum, dass der eigene Verständnisprozess überwacht wird und durch die Inferenzbildung über den Text hinaus Schlussfolgerungen gezogen werden. Anschließend entsteht die mentale Repräsentation des Situationsmodells von Lenhard (2019). Diese mentale Repräsentation stellt laut Lenhard (2019: 15) eine stark verdichtete, durch eigenes Vorwissen und Schlussfolgerungen angereicherte und in eigenen Worten reproduzierbare Zusammenfassung des Textinhaltes dar.

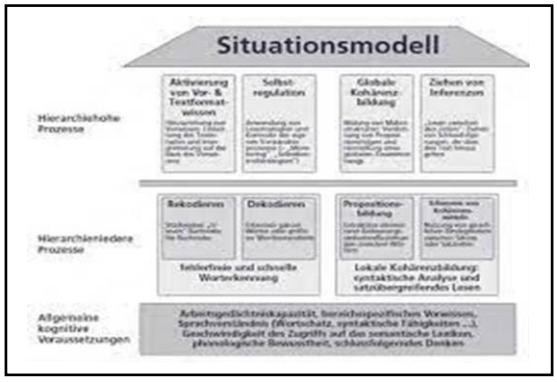

Abb. 1: Teilprozesse des Leseverstehens dargestellt durch das Situationsmodell (Lenhard 2019: 15).

2.2. Einflussfaktoren auf die Lesekompetenz

Schlechte Leistungen sind multikausal bedingt, denn meist ist nicht nur ein Faktor dafür verantwortlich. In vielen Fällen ist es ein Zusammenspiel aus individuellen Merkmalen. Dies können Faktoren wie die Intelligenz, das Vorwissen oder auch die Leistungsmotivation sein. Außerdem spielen dabei Faktoren wie das Elternhaus oder die außerschulische und schulische Förderung eine wichtige Rolle. Aber auch die Lehrperson selbst sowie das Curriculum können den Lernerfolg beeinflussen (Lotz/ Lipowsky 2015: 97), betonen dazu

außerdem, dass der Beitrag der Lehrperson zum Lernerfolg der Studierenden bis zu 30 Prozent betragen kann.

Leseförderung im Deutschunterricht zielt meist auf diejenigen Studierenden ab, die schwache Leseleistungen zeigen. Statistiken zeigen, dass in manchen Fällen eine andere Erstsprache der Studierenden als wesentlicher Faktor für schwache Leseleistungen gilt. Dies ist aber nicht der einzige Faktor, der dafür verantwortlich ist (vgl. Rosebrock 2018: 15). Lenhard (2019: 35) weist darauf hin, dass *„soziokulturelle Merkmale wie der Migrationsstatus einer Familie, das Bildungsniveau der Eltern und der sozioökonomische Status“* den Hintergrund für Bildungsprozesse innerhalb der Familie bilden. Auf diese Faktoren hat die Lehrperson wenig Einfluss (Lotz/ Lipowsky 2015: 101). Dies führt oft dazu, dass diese Studierenden daher über kein ausreichendes Textverstehen verfügen. Somit wird die gesellschaftliche Teilhabe im Erwachsenenleben eingeschränkt (Rosebrock 2018: 15). Nicht nur der sozioökonomische Hintergrund hat Einfluss auf die Lesekompetenz. Auch die Benennungsgeschwindigkeit von Lauten, die Intelligenz, das Arbeitsgedächtnis sowie die phonologische Bewusstheit (Erkennen von Silben und Lauten) sind Faktoren, die das Textverstehen und die Lesegeschwindigkeit, vor allem am Beginn des Leseprozesses (z.B.: erste Schulstufe) beeinflussen können (Lenhard 2019: 34). Die individuellen Unterschiede in den Lernleistungen liegen deshalb oft in den individuellen Merkmalen der Studierenden. Dies äußert sich vor allem bei Merkmalen wie der Intelligenz oder dem Vorwissen (Lotz/ Lipowsky 2015: 100).

Für den Schriftspracherwerb sind bestimmte Vorwissensinhalte aus dem Elternhaus von großer Bedeutung. Dazu zählen der Wortschatz, die Vorerfahrungen mit Schrift oder das Vorlesen. Diese Merkmale werden als prozessbezogene Merkmale bezeichnet (Lenhard 2019: 36). Kognitive Grundfertigkeiten sind für das Leseverstehen unumgänglich. Die kognitive Aktivierung durch die Lehrperson im Unterricht führt zu einem vertieften Nachdenken und zur elaborierten Auseinandersetzung mit dem Lesetext und den dazugehörenden Lerninhalten. Die Lerninhalte sollten jedoch auf einem für die Studierenden angemessenem Niveau sein (Lotz/ Lipowsky 2015: 106). Eine intrinsische Lesemotivation bei den Studierenden kann erreicht werden, wenn sie eine Möglichkeit zur Autonomie haben. Dies kann sich durch die Möglichkeit der Auswahl bei Texten oder das Mitbestimmen bei der Klassenlektüre äußern. Auch die Kompetenz selbst ist eine wesentliche Komponente, die zur intrinsischen Lesemotivation zählt. Daraus entwickelt sich in den meisten Fällen ein lesebezogenes Selbstkonzept und eine lesebezogene Selbstwirksamkeit. Das lesebezogene Selbstkonzept beschreibt die Überzeugung ein guter Leser oder eine gute Leserin zu sein, wobei sich die lesebezogene Selbstwirksamkeit darauf bezieht, Texte erfolgreich bewältigen zu können. Auch das Geschlecht der Leserinnen und Leser hat indirekt einen Einfluss auf

die Lesekompetenz, da Mädchen eine höhere Lesevielfalt und ein höheres Leseinteresse aufweisen als Burschen (Lenhard 2019: 36).
Lenhard (2019: 36) behauptet, *„Je mehr ein Kind liest, desto leichter fällt das Dekodieren der Wörter, desto mehr Vorwissen wird angesammelt und desto besser bilden sich sprachliche Fähigkeiten aus. Auch steigt die konkrete Motivation in einer spezifischen Lesesituation“.* Meist ist es ein Zusammenspiel von verschiedenen Faktoren, wenn Studierende über keine ausreichende Lesekompetenz verfügen. Dabei sind viele individuelle Merkmale der Studierenden verantwortlich wie etwa die Intelligenz, das Vorwissen, die Motivation, die Kognition oder auch Kontextfaktoren wie das familiäre Umfeld oder die Peers der Studierenden. Aber auch die Lehrperson kann ein wichtiger Faktor für eine ausreichende Lesekompetenz sein.

2.3. Leseverstehen als Anlass zur Entwicklung des mündlichen Ausdrucks

Die Lesetexte können als Ausgang zum Gespräch oder zur Diskussion genutzt werden (Häussermann, piepho 1996: 267). Der Wortschatz der Studierenden kann dadurch erweitert werden. Wenn die Studierenden den Text lesen, verstehen und selbständig mit ihren eigenen Wörtern den Inhalt wiedergeben, werden dann die Ausdrucksfertigkeiten der Studierenden weiterentwickelt (vgl. El- Nady 2001:22).

3. Zur Bedeutung der mündlichen Ausdrucksfertigkeiten

Mündlicher Ausdruck ist die Kunst, Informationen, Wissen, Erfahrungen, Gefühle, Empfindungen, Meinungen, Visionen, Fakten, Grundsätze, Konzepte und Theorien von einer Person auf eine andere zu übertragen, so dass all dies vom Zuhörer in eine Position der Akzeptanz und Interaktion fällt (vgl.Yonis u.a 1988: 140).
In der Literatur ist bekanntlich, dass der mündliche Ausdruck die Fähigkeit ist, sprachliche Laute zu verwenden, um Ideen und Gefühle zu vermitteln und verschiedene kommunikative Zwecke zu erreichen. Sie umfasst die Fähigkeit, zu denken und verschiedene Zeichen zu verwenden, um die Bedeutung zu verdeutlichen.
Die Kandidatin definiert ihn als einen Kommunikationsprozess, bei dem Gedanken und Gefühle durch Vokabular und sprachliche Strukturen individuell ausgedrückt werden.
Anhand der vorangegangenen Definitionen wird uns klar, wie wichtig die mündliche Ausdrucksfähigkeit ist, wie notwendig es ist, sie im DaF-Unterricht zu aktivieren, und dass ihr Einsatz kein Luxus mehr ist, sondern eine dringende Notwendigkeit. Dies ist notwendig, um die Energien und Fähigkeiten der Studierenden bestmöglich zu nutzen und um den Bildungsprozess interessanter zu gestalten.

3.1. Stellenwert des Mündlichen Ausdrucks im DaF- Unterricht

Im letzten Jahrhundert hat die Sprechfertigkeit und damit mündliche Sprachverhandlungsprozesse einen hohen Stellenwert im Fremdsprachenunterricht erhalten. Mündliche Sprachkompetenz ist eine Voraussetzung für alle Niveaustufen des Deutschen (vgl. Reeg 2012: 189).
Menschen, die gut reden können, erreichen ihre Ziele oft schneller. Ob in der Ausbildung, im Beruf oder im Alltag zu Hause - Sprechen ist unser wichtigstes Kommunikationsmittel. Deshalb gilt die mündliche Kommunikationsfähigkeit als Schlüsselkompetenz in unserer Gesellschaft.
Man lernt eine Fremdsprache, um mit ihren Sprechern zu kommunizieren und in alltäglichen Situationen angemessen zu reagieren. Deshalb sind einige Voraussetzungen zu berücksichtigen, und dass die Fremdsprache Deutsch die verwendete Sprache in der Klasse sein soll. Es ist auch notwendig. interessante und lustige Sprechanlässe zu vermitteln, welche die Studierenden dazu motivieren, etwas zu sagen. Was den Sprechprozess im DaF- Unterricht einfacher macht, wenn die nötigen Redemittel bereitgestellt werden, damit die Studierenden selbst ausprobieren können sich mündlich zu äußern, was bedeutet, dass der Unterricht dynamisch und interaktiv gestaltet werden muss (Ohne 2013: 14).

3.2. Merkmale des mündlichen Ausdrucks

Der Mensch als Lebewesen wird dadurch charakterisiert, dass er kein Einzelgänger ist, sondern von den Anfängen seiner Existenz in Gruppen lebte. Die einzelnen Gruppen waren gezwungen, verschiedene Kommunikationscodes zu entwickeln, die anfangs verschiedene Laute waren und sich später im Rahmen der Evolution des Menschen zu Wörtern entwickelten, die die einzelnen Mitglieder der jeweiligen Gruppen beherrschen mussten, um einerseits miteinander zu „kommunizieren“, andererseits sich von den anderen Gruppen zu unterscheiden. Die Evolution vom homo erectus zum homo sapiens sapiens brachte die Entwicklung vom «ugghh»-Laut zu Wörtern, die abstrakte Ideen und tiefe, innere Gefühle ausdrücken können. Dass sich die Entwicklung der Sprache nicht so einfach abgespielt hat. Doch in der ganzen Entwicklung des Menschen hatte und hat das Sprechen ganz konkrete Regeln und Normen, an die man sich halten muss, wenn man spricht, und dabei verstanden werden will (https://blogs.sch.gr/garitatzis/2019/01/20/die-verstandlichkeit-im-mundlichen-ausdruck/, Stand:9.5.2021).
Neben den äußeren Bedingungen weisen Gespräche nach Bührig, Kristin/ten Thihje (2005:1225-1250) interne Merkmale wie die Sequentialität, die Thematizität, die Identitätsgestaltung sowie den Einsatz von

Unterstützungsverfahren auf, aus denen sich ebenfalls Folgerungen für den Kompetenzbegriff ergeben.

Sequentialität findet ihren vielleicht offensichtlichsten Ausdruck in dem zeitlichen Nacheinander sprachlicher Äußerungen. Das betrifft sowohl die einzelne Äußerung als auch Äußerungsfolgen. Was in einem Text übereinander oder nebeneinander angeordnet werden kann, ist im Gespräch zeitlich linearisiert. Für die Realisierung von Äußerungsfolgen sind zudem Verfahren notwendig, die den Sprecherwechsel regeln; diese werden theoretisch unterschiedlich beschrieben. **Thematizität** meint, dass jedes Gespräch ein Thema braucht, über das gesprochen wird. Darunter kann mit (vgl.Hoffmann 2000:344-356) das verstanden werden, von dem in einem Gespräch fortlaufend die Rede ist. Es wird von den Beteiligten durch verschiedene sprachliche Mittel als Gesprächsthema konstituiert. Das, was über das Thema ausgesagt wird, also das über das Thema Gewusste, wird auch als Rhema bezeichnet. Identitätsgestaltung bedeutet, dass in jedem Gespräch zwangsläufig eine (wechselseitige) Darstellung der Identität und damit auch eine Gestaltung der Beziehung erfolgen. Die Aktanten zeigen sich gegenseitig an, wie sie einerseits ihre eigene Gesprächsrolle ausfüllen und wie sie andererseits den anderen wahrnehmen. Dabei werden die sozialen, kulturellen oder geschlechtsspezifischen Aspekte von Identität gleichzeitig mit den institutionell verfügbaren Mitteln dargestellt. Die Darstellung der Identität erfolgt eher implizit mittels unterschiedlicher Mittel als explizit mit eigenen Handlungen.

Unterstützungsverfahren zur Verständnissicherung gehören zur mündlichen Kommunikation, weil diese wegen der Flüchtigkeit und der unterschiedlichen Beteiligungsvoraussetzungen anfällig für Missverständnisse ist. Diese Verfahren, die insbesondere den Zweck haben, das Verstehen zu sichern, lassen sich in drei Typen unterscheiden: a) Verfahren, die das Verstehen vorab sichern sollen; hierzu gehören beispielsweise Ankündigungen, die den Hörer im Vorhinein orientieren; b) Verfahren, die den Verstehensprozess in actu, d.h. fortlaufend sichern, etwa durch Wiederholungen, Paraphrasen oder Reformulierungen; c) Verfahren, die im Nachhinein Missverständnisse bearbeiten, etwa durch Reparaturen, Zusammenfassungen, Resümees und Metadiskurse (https://philtypo3.unikoeln.de/fileadmin/sites/projekt_beckermrotzek/pdf/Mdl_Kommunikationskompetenz_2008.pdf Stand: 26.5.2023,5).

4. Methodisches Vorgehen

Um die Forschungsfragen zu beantworten, folgt diese Forschungsarbeit folgenden Schritten:

4.1. Bestimmung der erforderlichen mündlichen Ausdrucksfähigkeit für Studenten der deutschen Abteilung. Das wird durch die folgenden Punkte durchgeführt:

- Überprüfung der Literatur und der Studien im Bereich der Sprechfertigkeit (mündlicher Ausdruck).
- Nutzung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) für Sprachen im Niveau B1.
- Erstellung einer Liste der mündlichen Ausdrucksfähigkeiten.
- Darstellung der Liste an die zuständige Behörde.

4.2. Aufbau der Schritte vom Leseverstehen zum mündlichen Ausdruck. Das wird durch die folgenden Punkte durchgeführt:

- Nutzung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) für Sprachen.
- Nutzung Vieler Bücher und Webseiten, um Texte im B1 Niveau zu bringen.
- Auswahl angemesser Texte.
- Bestimmung der leseverstehensfertigkeiten: Die Leseverstehensfähigkeiten werden in mehrere Ebenen unterteilt, nämlich Wort-, Satz- und Textniveau, unter denen sich jeweils verschiedene Unterkompetenzen befinden.
- Entwerfung der Arbeitsbältter.

4.3. Messung der Wirksamkeit des Leseverstehens auf die Entwicklung der mündlichen Ausdrucksfähigkeiten durch:

- Erstellung des äquivalenten mündlichen Ausdruckstestes (Vortest und Nachtest).
- Beurteilung der mündlichen Ausdruckstests durch die Experten.
- Auswahl der Testgruppe .
- Durchführung der mündlichen Ausdrucksvortests.
- Lehren und Durchführung gemäß der kompetitiven Online-Lernsituationen.
- Durchführung des Nachtests.
- statistische Analyse für die Noten der Vor- und Nachtest.
- Schlussfolgerung und Konsequenzen für den DaF-Unterricht.

5. Empirische Untersuchung

Die Kandidatin begann zunächst eine Reihe von Zielen zu formulieren, die den Fähigkeiten dienen, die zur Entwicklung des mündlichen Ausdrucks ausgewählt wurden, und entwarf dann Arbeitsblätter, um diese Fähigkeiten in Form von Übungen anzuwenden. Die Aktivitäten basieren auf Leseverstehensfertigkeiten und umfassten den Einzel-, Paar- und Gruppenmodus. Jede Aktivität enthält einen Lesetext im Niveau (B1) und einen Vokabelsatz für die mehrdeutigen Wörter im Text. Die Studierenden werden außerdem mit einer Reihe zusätzlicher Wörter und Ausdrücke konfrontiert, die wesentlich dazu beitragen, den Studierenden dabei zu helfen, sprachlichen Reichtum aufzubauen und ihre Gedanken und Gefühle auszudrücken. Außerdem werden eine Reihe von Sprachübungen bereitgestellt, die ihm helfen, einen nützlichen Satz zu bilden. Am Ende jeder Aktivität finden Sie eine Reihe von Referenzen mit zusätzlichen Informationen. Diese Referenzen liegen in Form von Videos und PDF Dateien aus zuverlässigen Quellen vor. Die Formen der Aktivitätsdurchführung variierten und umfassten Gespräche, Diskussionen, Dialoge, Interviews und Präsentationen, um die Studierenden zu begeistern und ihre Interaktion mit den Aufgaben sicherzustellen.

Der mündliche Ausdruckstest wurde nach der Kannbeschreibung und den Aktivitäten gebaut. Nach der Erstellung des testes zur Bestimmung des Niveaus der Studierenden wird dieser Test von Fachleuten bewertet, um zu bestimmen, in wie weit der Test ihre Ziele widerspiegelt. Die Kandidatin hat am Anfang einen Vortest angeboten, um das Niveau der Studierenden beim Lernen mündlichen Ausdruck zu messen. Nach der Realisierung der Lernaktivitäten führt Die Kandidatin einen Nachtest aus. Dieser Nachtest bewertet das Niveau der Studierenden, ihre Leistungen, Erreichung der Ziele. Dadurch wird festgestellt, dass die elektronischen interaktiven Lernaktivitäten beim Leseverstehen durchs Wettbewerbslernen einen positiven Einfluss auf die Entwicklung der mündlichen Ausdrucksfertigkeiten der Studierenden haben oder nicht.

6. Ergebnisse der Arbeit

- Es sind abweichende Ergebnisse auf dem Signifikanzniveau von 0.05 zwischen den Mittelwerten der Testgruppe im Vortest und Nachtest bezüglich des mündlichen Ausdruckstestes zugunsten des Nachtestes zu erwarten.

- Es sind abweichende Ergebnisse auf dem Signifikanzniveau von 0.05 zwischen den Mittelwerten der Ranggrade der Testgruppe in den vortest und Nachtest für jede einzelne Fähigkeit des Tests zugunsten des Nachtestes
- Der Wert der Wirkungengröße beträgt 1.29 . Das bedeutet eine große Wirkung von dem Leseverstehen auf die Entwicklung der mündlichen Ausdrucksfertigkeiten.

Tabelle (1) Wirkungsgröße der elektronischen Aktivitäten auf die mündlichen Ausdrucksfertigkeiten -

N	Die Fähigkeit	Die durchschnittlichen Bewertungen der Voranwendung	Der Durchschnitt der Bewertungen der Nachanwendung	Die endgültige Note.	Die modifizierte Gewinnrate.
1	Die Auswahl angemessener Wörter für die Bedeutung	7.83	20.42	25	1.23
2	Die Vielfalt im Gebrauch des Vokabulars	7.17	20.33	25	1.21
3	Das Verbinden von Sätzen durch Verbindungswörter	8.15	21.42	25	1.31
4	Die Verwendung von korrekten syntaktischen Strukturen	9.67	22.08	25	1.30
5	Die richtige Aussprache der Wörter	10	20.67	25	1.13
6	Die Verwendung geeigneter Ausdrücke für die Situation	4	12.75	15	1.37
7	Die klare Darstellung der Idee	4.92	12.92	15	1.32
8	Die Interaktion mit routinemäßigen Situationen	4.50	13.33	15	1.42
9	Das Stellen von Fragen und Beantwortung derselben	5.25	12.67	15	1.25
10	Die Kommunikation mit Kollegen in Situationen durch den Austausch von Informationen zu Routine-Themen	5.25	12.58	15	1.45
11	Das Äußern von Meinungen in korrekter Sprache	4.50	13.17	15	1.39
12	Die logische Verknüpfung und Sequenzierung von Ideen	1.33	4.58	5	1.53
13	Das Hervorheben der Hauptgedanken	1.08	4.08	5	1.36
Die Gesamtprüfung		73.75	191	215	1.29

6.1. Vorschläge für weiterführende Arbeiten

- Einsatz des Leseverstehens zur Entwicklung der kreativen Schreibfähigkeiten.
- Einsatz des Leseverstehens zur Entwicklung der grammatischen Kompetenzen.
- Einsatz des Leseverstehens zur Entwicklung der Hörverständnisfähigkeiten.
- Elektronische Aktivitäten, die auf Wettbewerbslernen basieren, fördern die Entwicklung von kritischen Lesefähigkeiten.
- Kooperative Aktivitäten zur Förderung des Leseverständnisses und der Sprachausrichtung.

Literaturverzeichnis

1. Artelt, C., Stanat, P., Schneider, W., & Schiefele, U. (2001) : Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In *PISA 2000* (pp. 69-137). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
2. Bührig, Kristin/ten Thihje, Jan D. (2005): Diskurspragmatische Beschreibungen. In: Ammon, Ulrich/Dittmar, Norbert/Mattheier, Klaus/Trudgrill, Peter (Hgg.) Soziolinguistics/Soziolinguistik. Berlin: de Gruyter, S: 1225-1250.
3. Bundesministerium für Bildung (2016): Grundsatzerlass Leseerziehung. Online unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:73b164d2-3cdb-4e20-9d93-9fc43d700f64/ leseerziehung_ge.pdf [Zugriff am 20.12.2020].
4. Ehlers, Swantje (2007): Übungen zum Leseverstehen. In Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke Verlag.
5. El Nady, M (2001): Die Entwicklung einiger Lesefertigkeiten der deutschen Sprache bei den Schüler an ägyptischen Oberschule. Unveröffentliche Magisterarbeit. Ain Schama Universität, Kairo.
6. Gogolin, Ingrid (2013): Chancen und Risiken nach PISA – über Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern und Reformvorschläge. In: AUERNHEIMER, Georg (Hrsg.): Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Wiesbaden: Springer
7. Haase, U. (2009) : Leseverstehen und Textarbeit. *Brünner Hefte zu Deutsch als Fremdsprache*, *2*(2), 34-47.

8. Hallet, W /Königes, F (2010) : Handbuch Fremdsprachendidaktik . Stuttgart : Klett.
9. Häussermann, U., & Piepho, H. E. (1996): *Aufgaben-Handbuch*. iudicium.
10. Hoffmann, Ludger (2000): Thema, Themenentfaltung, Makorstrukur. In: Brinker, K./Antos, G./Heinemann, W./Sager, F.S. (Hgg.) Text- und Gesprächslinguistik. 1. Halbband. Berlin: de Gruyter, S. 344-356
11. Huneke, H-W. u. W. Steinig (2002): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
12. Kaiser, Irmtraud (2019): Leseverstehen als Schlüsselkompetenz in allen Fächern. In: ENDER, Andrea; GREINER, Ulrike & Margareta STRASSER (Hrsg.): Deutsch im mehrsprachigen Umfeld. Sprachkompetenzen begreifen, erfassen, fördern in der Sekundarstufe. Hannover: Kallmeyer.
13. Krumm, H. J. (2010): Unterrichtsbeobachtung und Unterrichtsanalyse. In: Krumm H.-J.; Fandrych, C.; Hufeisen, B. & Riemer, C. (Hrsg.): Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (Neubearbeitung). Berlin/New York: de Gruyter, 1363-1370.
14. Lenhard, Wolfgang (2019): Leseverständnis und Lesekompetenz. Grundlagen – Diagnostik – Förderung. Stuttgart: W. Kohlhammer.
15. Lotz, Miriam & Lipowsky, Frank (2015). Die Hattie-Studie und ihre Bedeutung für den Unterricht – Ein Blick auf ausgewählte Aspekte der Lehrer-Schüler-Interaktion. In: Mehlhorn, Gerlinde; Schulz, Frank & Karola Schöppe (Hrsg.): Begabungen entwickeln & Kreativität fördern. München: kopaed.
16. OECD (2016a), “PISA 2015 reading framework”, in PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic and Financial Literacy, OECD Publishing, Paris, S. 47-61,http://dx.doi.org/10.1787/9789264255425- en.
17. Ohne (2013): DaF Unterrichten: Basiswissen Didaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Klett Verlag, Stuttgart.
18. Piankovska, I. V. (2020): Ubungstypen zum Leseverstehen im Fremdsprachenunterricht. *Educational Dimension*, *54*(2), 84-97.
19. Reeg, Ulrike (2012): Sprechen rezipieren, reflektieren und trainieren: Zum Erkenntnis- und Lernwert zeitgenössischer Theatertexte für gesprochene Sprache. In: Reeg, Ulrike/ Gallo, Pasquqle/ Moraldo, Sandro M. Hrsg. (2012): Gesprochene Sprache im DaF- Unterricht: Zur Theorie und Praxis eines Lerngegenstandes, Waxmann Verlag.

20. Rosebrock, Cornelia & Daniel Nix (2014): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
21. Rosebrock, Cornelia (2018): Leseförderung im Kontext der Mehrsprachigkeit aus der Perspektive der Deutschdidaktik. In: Kutzelmann, Sabine & Ute MASSLER (Hrsg.): Mehrsprachige Leseförderung. Grundlagen und Konzepte. Tübingen: Narr.
22. Rupp, Gerhard (2017): Lesekompetenz. In: Baumann, Jürgen; Kammler, Clemens & Astrid Müller (Hrsg.): Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett Friedrich Verlag.
23. Selimi, Naxhi (2018): Bildungssprache Deutsch und ihre Didaktik. Eine kompakte Einführung in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
24. Suchan, Birgit & Iris Höller (2019): PISA 2018 – eine Einführung in die aktuelle Studie. In: SUCHAŃ, Birgit; Höller, Iris & Christina Wallner-Paschon (Hrsg.): PISA 2018. Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich. Graz: Leykam.
25. Trabant, J. (2000): Umzug ins Englische: Über die Globalisierung des Englischen in den Wissenschaften. S. 108-126, http://www.fu-berlin.de/phin (27.05.2008).
26. Woolley, G. (2011) : Reading comprehension. In *Reading Comprehension* (pp. 15-34). Springer, Dordrecht.

Webseiten

27. https://blogs.sch.gr/garitatzis/2019/01/20/die-verstandlichkeit-im-mundlichen-ausdruck/, Stand:9.5.2021
28. https://philtypo3.unikoeln.de/fileadmin/sites/projekt_beckermrotzek/pdf/Mdl_Kommunikationskompetenz_2008.pdf Stand: 26.5.2023,5
29. https://www.deutschland.de/de,Stand: 25.1.2022

المراجع العربية

١- يونس فتحي علي، وحمود كامل ناقة، (١٩٨٨): أساسيات تعليم اللغة العربية، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، ص(١٤٠)