

# LESEFLÜSSIGKEIT ALS INDIKATOR FÜR BASALE LITERALE KOMPETENZEN IN DER DAZ-ALPHABETISIERUNG VON ERWACHSENEN MIT L1 TÜRKISCH

Zeynep Arslan, Christine Czinglar & Katharina Karges\*  
Friedrich-Schiller-Universität Jena, \*Universität Leipzig

zeynep.arslan@uni-jena.de

## LESEFLÜSSIGKEIT IN ELIKASA

### Das Konstrukt Leseflüssigkeit

Im Rahmen des Forschungsprojekts **ELIKASA** (Entwicklung literaler Kompetenzen durch kontrastive Alphabetisierung im Situationsansatz) wurde das Konstrukt der Leseflüssigkeit verwendet, um den Entwicklungsstand von erwachsenen Kursteilnehmer:innen von KASA-Alphabetisierungskursen auf Satz- und Textebene zu messen. Leseflüssigkeit lässt sich in mehrere Teilfertigkeiten aufgliedern: Lesegenauigkeit, Automatisierung, Lesegeschwindigkeit und prosodisch angemessenes Vorlesen (Rosebrock/Nix 2006).

Die Anzahl der korrekten Wörter, die Lernende innerhalb einer Minute laut vorlesen können, gilt als ein grundlegendes Maß für die Leseflüssigkeit (Richter/Müller 2017). Studien zeigen, dass Schriffterfahrung in der Erstsprache (L1) eine große Rolle für den Zweitspracherwerb (L2) spielt. Darüber hinaus ist die Leseflüssigkeit ein wichtiger Prädiktor für das Leseverstehen (Pikulsky 2006; Jeon/Yamashita 2022).

### Methodische Vorgangsweise

Die Teilnehmenden lesen drei ihnen unbekannt Texten laut vor und werden dabei auf Audio aufgenommen. Zwei geschulte L1-Rater:innen kodieren im Programm EXMARaLDA unabhängig voneinander Lesefehler (E für *error*), Auslassungen (0) und die Textmenge, die innerhalb einer Minute vorgelesen wird. So genannte **Mazes** (Fagan 1982), d.h. Wiederholungen, Selbstkorrekturen (z.B. *heuta-heute*) und Füllwörter (z.B. *ahm*), sowie kleinere grammatikalische Fehler (z.B. *mit den Kinder*) werden nicht als Lesefehler bewertet. Als **Lesefehler (E)** gelten jedoch Abweichungen, die die Semantik des Textes verändern oder den Text unverständlich machen, da davon auszugehen ist, dass das Wort nicht korrekt erfasst wurde (Rosebrock et al. 2021; Fagan 1982: 86). Die Anzahl der korrekt gelesenen Wörter pro Minute (Rasinski 2003) wird für beide Ratings automatisch mittels R aus EXMARaLDA ausgelesen und als Mittelwert erfasst.

## L2 DEUTSCH

Es wurden drei Texte (Fellmer/Feldmeier 2012) verwendet, die bereits in einer Studie zu Zweitschriftlernenden in der Schweiz eingesetzt wurden (Guerrero Calle 2020). Ein Großteil unserer Teilnehmer\*innen besitzt zumindest basale Lese- und Schreibkenntnisse in ihrer L1.

### Merkmale der deutschen Texte

- A1-Niveau nach GER (v.a. Wortschatz)
- optimale Textlänge für erwachsene Zweitschriftlernende (161-173 Wörter)
- Lesbarkeitsindex: unter dem Wert 20 (Alphalevel 2 nach lea / VHS Diagnostik)
- identischer erster Absatz bei allen 3 Texten zum Einstieg

### Deutschtext 1

Hallo! Mein Name ist Ralf. Ich bin Deutscher. Ich wohne in Frankfurt. Ich spiele gern Fußball. Ich lese gern. Ich arbeite bei der Post. Die Arbeit macht mir Spaß.

Mein Leben macht mir heute viel Spaß. Ich bin glücklich. Früher war ich nicht glücklich. Warum? Hier ist meine Geschichte. Ich bin sechs Jahre alt. Ich komme in die Grundschule. In meiner Klasse sind viele Kinder. Die Kinder lernen gut. Ich kann nicht so gut lernen. Ich kann nicht gut lesen und ich kann nicht gut schreiben. Die Lehrerin kann mir nicht immer helfen. Die Lehrerin muss auch den anderen Kindern

### Rater 1, Text 1: Satz 1-3 (2 Lesefehler)

X [tok]	Mein	Leben	macht	mir	heute	viel	Spaß
X [Error]		E					
X [error type]		lieben					

X [tok]	Ich	bin	glücklich
X [Error]			
X [error type]			

X [tok]	Früher	war	ich	nicht	glücklich
X [Error]				E	E
X [error type]				Nacht	unverständlich

### Rater 2, Text 1: Satz 1-3 (4 Lesefehler)

X [tok]	Mein	Leben	macht	mir	heute	viel	Spaß
X [Error]		E					
X [error type]		lieben					

X [tok]	Ich	bin	glücklich
X [Error]			E
X [error type]			unverständlich

X [tok]	Früher	war	ich	nicht	glücklich
X [Error]	E			E	E
X [error type]	Für Herr			Nacht	unverständlich

## L1 TÜRKISCH

Für die L1 Arabisch, Farsi-Dari und Türkisch wurden drei inhaltlich und lexikalisch anspruchsvollere Nachrichtenartikel zu Themen erstellt, die aus der täglichen Berichterstattung als bekannt vorausgesetzt wurden. Dafür wurden Nachrichten in einfacher deutscher Sprache nach dem Verfahren von Liversedge et al. (2016) bearbeitet: Die Texte wurden auf Basis von maschinellen Algorithmen in die drei L1 übersetzt, um eine möglichst große lexikalische und syntaktische Vergleichbarkeit der Texte zu gewährleisten. Sie wurden anschließend von L1-Expert\*innen auf grammatikalische Korrektheit überprüft.

### Herausforderungen bei der Anpassung ins Türkische

- **Agglutination** im Türkischen: *nicht tun – yapmamak*
- **Komposita** im Deutschen: *Schulkinder – okul çocukları*
- **Verbstellung** im HS+NS: *V2+SOV vs. SOV*

### Deutsche Vorlage für Nachrichtentext 1 (Ausschnitt)

Unterricht zu Hause  
Nachrichten vom Januar 2021

Die meisten Schulkinder in Deutschland müssen wieder zu Hause lernen. Die Schulen sind geschlossen oder bieten nur Notbetreuung an. Ausnahmen gibt es zum Beispiel für Abschlussprüfungen und für Förderschulen. Die meisten Schulen sind geschlossen, damit sich das Corona-Virus dort nicht weiter verbreitet. In den meisten Bundesländern gilt das bis Ende Januar. Aber die Schülerinnen und Schüler haben keine Ferien. Sie bekommen Aufgaben und müssen diese Aufgaben zu Hause

### Nachrichtentext 1 L1 Türkisch (Ausschnitt)

Evde dersler  
Ocak 2021'den Haberler

Almanya'daki çoğu okul çocuğu, tekrar evde okumak zorunda. Okullar kapalı ya da sadece acil durumlarda hizmet veriyor. Örneğin sadece özel eğitim kurumları ya da bitirme sınavları için istisnalar bulunmaktadı. Okulların çoğu koronavirüsün daha fazla yayılmaması için kapalı. Bu durum çoğu federal eyalette ocak ayının sonuna kadar

### Beispiele für Lesefehler Türkischtext 1

- *birkaç* → *bir kaç*  
ein paar      Widder

Okulların çoğu	koronavirüsün	daha	fazla	yayılmaması	için	kapalı
				E		
				yayınlanması		

Die meisten Schulen sind geschlossen, damit sich das Corona-Virus nicht veröffentlicht wird (nicht verbreitet).

## ZIELGRUPPE

KASA-Alphabetisierungskurse für erwachsene Deutschlernende in der Zweitsprache unterscheiden sich von regulären Alphabetisierungskursen durch ihr mehrsprachiges und kontrastives Kurskonzept für drei Erstsprachen: Arabisch, Farsi-Dari und Türkisch.

### KASA-Alphabetisierungskurse

- freiwillige Teilnahme, 2x3h/Woche
- kontrastive Alphabetisierung im Situationsansatz
- homogene Gruppen in Bezug auf die L1
- bilinguale Lehrkräfte

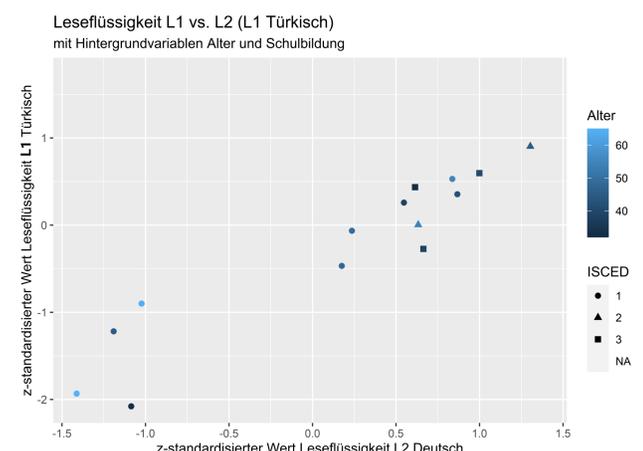
### 18 erwachsene Migrantinnen mit L1 Türkisch

- Durchschnittsalter bei Einreise: 28 Jahre (15-42 Jahre)
- 30-65 Jahre zum Zeitpunkt der Testung 09/2021
- Aufenthaltsdauer in Deutschland: 3-48 Jahre
- durchschnittliche Schulbildung: 7 Jahre (4-12 Jahre)

## ERGEBNISSE

### Korrelation von L1 und L2 Leseflüssigkeit

Die Leseflüssigkeit in der L1 Türkisch (y-Achse) hängt klar mit der Leseflüssigkeit in der L2 Deutsch (x-Achse) zusammen (Daten von 16 Lernenden):  $r(14)=0,91$ .



Lernende mit längerer Schulerfahrung (ISCED 2 und 3) lesen in beiden Sprachen tendenziell flüssiger. Alter und Sprachkontakt (nicht abgebildet) spielen ebenfalls eine Rolle.

## BIBLIOGRAPHIE

- Czinglar, C.; Edeleva, Y.; Do Manh; G.; Förster, F.; Arslan, Z.; Aboamer, Y.; Nuranfar, F. & Mashhadi, P. (2022): ELIKASA – ein mehrsprachig ausgerichtetes Forschungsprojekt zur Entwicklung basaler Literalität von erwachsenen DaZ-Lernenden in Alphabetisierungskursen. In: Zeynep Kalkan-Aydin (Hrsg.): Schriftspracherwerb und Schriftvermittlung bei Mehrsprachigkeit. Münster, New York: Waxmann, 157-180.
- Fagan, William T. (1982): The Relationship of the "Maze" to Language Planning and Production. In: Research in the Teaching of English Vol. 16, No. 1 (Feb., 1982), pp. 85-95.
- Fellmer, T.; Feldmeier, A. (2012): Von A bis Z – Leseheft für den Alphabetisierungskurs. Lesestufe 1. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Guerrero Calle, S. (2020): Zweitschriftlernende in der deutschsprachigen Schweiz: In 300 Kurssektionen Alpha und A1? Philosophische Fakultät. Freiburg, Schweiz: Universität Freiburg (Schweiz). Dissertation.
- Jeon, E.H.; Yamashita, J. (2022): L2 reading comprehension and its correlates: An updated meta-analysis. In: E.H., Jeon/J., Yamashita (eds.): Understanding L2 Proficiency. pp. 29-86.
- Liversedge, Simon; Drieghe, Denis; Li, Xin; Yan, Guoli; Bai, Xuejun; Hyövä, Jukka (2016): Universality in eye movements and reading: A trilingual investigation. In: Cognition 147, 1-20.
- Pikulsky, J.J. (2006): Fluency: A developmental and language perspective. In: S.J. Samuels/ A. Farstrup (eds.): What research has to say about reading instruction. Newark, DE/ S.70-93.
- Richter, T.; Müller, B. (2017): Entwicklung hierarchieniedriger Leseprozesse. In M. Phillip (Hrsg.), Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben. Weinheim: Beltz Juventa, 51 – 66.
- Rosebrock, C.; Nix, D.; Rieckmann, C.; Gold, A. (2021): Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe. Hannover: Kallmeyer mit Klett Verlag.
- Rosebrock, C.; Nix, D. (2006): Forschungsüberblick: Leseflüssigkeit (Fluency) in der amerikanischen Leseforschung und -didaktik. In: Didaktik Deutsch 20, 90-112.

Wir danken Prof. Dr. Christoph Schroeder, Dr. Zeynep Ölçü Dinçer, Dr. Yulia Edeleva und Duygu Özlem Toptan für ihre Unterstützung.

GEFÖRDERT VOM

Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung

AlphaDekade  
2016-2026

ELIKASA



FRIEDRICH-SCHILLER-  
UNIVERSITÄT  
JENA