

Exercise types for reading comprehension in foreign language classes

Iryna V. Piankovska^[0000–0002–0818–644X]

Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical
University, 1, Shevchenka Str., Kropyvnytskyi, 25006, Ukraine

i.piankovska@ukr.net

Abstract. The paper deals with the problem of selecting the types of reading comprehension exercises in a foreign language lesson. It identifies the role of reading as a receptive skill and one of the main competences in learning a foreign language. Distinctive differences between an exercise and a task as didactic forms of teaching and their importance in the formation of speech competences have been established. Modern approaches to the typology of exercises have been analyzed depending on the learning goals and receptive or productive types of speaking activity. The main types of exercises aimed at developing communicative language competences include receptive, reproductive, reproductive-productive, productive, closed- and open-type exercises, content- and form-oriented exercises.

The scientific paper argues that textual competence is a component of language competence in modern didactics, and reading is defined not only as a receptive process, but also as an interactive and constructive process, since the information obtained from the text is related to one's own knowledge and experience, on the basis of which new knowledge is acquired. It is also emphasized that the process of working with a text consists of three main stages: pre-text, text, and post-text stages, each providing the corresponding types of exercises or tasks.

The main types of text exercises include: gap filling, substitution, error correction exercises, reproductive exercises, productive exercises, questioning, test exercises, structure exercises, exercises for overcoming language difficulties, exercises involving the native language, and non-verbal exercises.

Gap-filling exercises are designed to check text comprehension. Substitution exercises are divided into formal, content, general comprehension of the text format, general comprehension of the text content, and detailed comprehension exercises. Error correction exercises make it possible to better learn semantic and grammatical material of the text. Reproductive exercises include listening to the text while reading it, as well as text reconstruction. Productive exercises provide answers to questions about the content of the text. Questioning exercises are divided into content-dependent and content-free exercises that are suitable for any text. Typical test exercises are multiple-choice questions, true/false statements and gap filling. Structure exercises include dividing the text into paragraphs, arranging the events in the correct order, etc. Exercises

for overcoming language difficulties include defining the type of text, vocabulary exercises, grammatical structures exercises, and activating prior knowledge. Non-verbal exercises are based on schematic representation of the content in the form of diagrams, tables, etc.

Keywords: reading, reading comprehension, text, textual competence, exercise, typology of exercises.

1 Einleitung

Im Rahmen des Projekts „Deutsche Spuren in der Ukraine didaktisieren“, das ein Teil des Gesamtprojekts „Deutsch in der Ukraine“ ist, wurde geplant, eine Reihe von Übungen zu entwickeln, die dem Thema der geschichtlichen Spuren der Deutschen in der Ukraine sowie auch den modernen deutsch-ukrainischen Beziehungen gewidmet werden [3, 8, 10, 12, 23].

Vor allem wäre es zweckdienlich, die theoretischen Grundlagen der Übungstypologie und didaktisch-methodische Prinzipien der Fremdsprachenübungen in Betracht zu ziehen, um weiter auf diesem Grund das entsprechende Übungssystem erarbeiten zu können.

2 Sprachliche Grundfertigkeiten im Fremdsprachenunterricht

In der modernen Fremdsprachendidaktik werden die sprachlichen Grundfertigkeiten in zwei Gruppen eingeteilt: rezeptive Fertigkeiten (Leseverstehen und Hörverstehen) und produktive Fertigkeiten (Schreiben und Sprechen). Bei den rezeptiven Fertigkeiten entnehmen die Lernenden Informationen aus den Lese- oder Hörtexten, die sie weiterbearbeiten. Dabei werden aber keine neuen Texte oder Inhalte erzeugt. Bei den produktiven Fertigkeiten muss neues Sprachmaterial erarbeitet werden. Die Lernenden äußern sich schriftlich oder mündlich, wobei ihre Äußerungen auch grammatisch, lexikalisch und semantisch korrekt gestaltet werden müssen. Rezeptive und produktive Fertigkeiten sind miteinander eng verbunden, da rezeptiv entnommene Informationen schriftlich oder mündlich wiederholt oder weiterverarbeitet werden, sowie auch bei der Produktion die Strukturen verwendet werden, die durch Lesen und Hören gewonnen wurden.

Theoretische Grundlagen des Fremdsprachenunterrichts sind in der deutschen Sprachdidaktik in verschiedenen Ausgaben zusammengefasst:

allgemeine und kompetenzbezogene Aspekte [4, 13, 17], interkulturelle Sprachdidaktik [16], Fertigkeit Lesen [20, 24, 25]. Auf Grund von Ergebnissen deutscher Didaktiker werden im vorliegenden Beitrag Übungs- und Aufgabentypen für die Entwicklung Lesekompetenzen analysiert.

3 Übungen und Aufgaben im Fremdsprachenunterricht

Um beide Arten von Fertigkeiten zu entwickeln und anschließend entsprechende Sprachkompetenzen aufzubauen, werden im Fremdsprachenunterricht verschiedene Übungs- und Aufgabentypen verwendet.

Vor allem muss betont werden, dass Übungen und Aufgaben keine synonymischen Begriffe sind, verschiedene Funktionen haben und das Erreichen verschiedener Lernziele ermöglichen. Übungen sind Aktivitäten, die Teilbereiche der Sprachkompetenz trainieren, wie z. B. Übungen zum Wortschatz, grammatische Übungen, Ausspracheübungen etc. Übungen sind also eher formbezogen (Focus on Form). Aufgaben dagegen sind Aktivitäten, bei denen der Lerner die Zielsprache als Mittel verwendet, um Sachkenntnisse zu erfahren oder ein Problem zu lösen [1].

H.-W. Huneke und W. Steinig bestimmen folgende Unterschiede zwischen den Übungen und Aufgaben:

- 1) Das Hauptziel der Übungen ist korrekte Sprachverwendung und das Hauptziel der Aufgaben ist das Gelingen von Mitteilung und Verstehen bei der Kommunikation;
- 2) Übungen sind sprachbezogen und formorientiert; Aufgaben sind mitteilungsbezogen und inhaltsorientiert;
- 3) in den Übungen wird der Lösungsweg vorgeplant und es ist nur eine richtige Lösung möglich. Bei den Aufgaben müssen die Lösungswege von Lernenden gefunden werden, mehrere Lösungen sind dabei möglich;
- 4) die Übungen fordern und fördern Orientierung an der sprachlichen Norm, dagegen fordern und fördern die Aufgaben Lernautonomie;
- 5) die Übungen fokussieren den Einzelnen auf die Übungsvorlage; die Aufgaben fordern und fördern Kooperation mit anderen;

- 6) die Übungen haben eine dienende Funktion, sie erleichtern die Lösung von Aufgaben; die Aufgaben sind dem Übungsgeschehen übergeordnet, sie erfordern Übungen, um leichter lösbar zu sein;
- 7) die Übungen sind tendenziell geschlossen; die Aufgaben sind offen [9, S. 233].

Die Übungen im Fremdsprachenunterricht zielen darauf ab, die für das Sprachhandeln notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten zu festigen, darunter die Sprache korrekt, abhängig von sprachlichen Aktivitäten (rezeptiv und produktiv, schriftlich und mündlich), anzuwenden, über entsprechenden Wortschatz und richtige Grammatik zu verfügen, die Aussprache zu trainieren, die Sprache mit kommunikativen Zielen frei und flüssig anzuwenden und die Verhaltensbesonderheiten in fremdkulturellen Situationen zu kennen usw.

4 Übungstypologie in der Sprachdidaktik

Abhängig von verschiedenen Lernzielen und sprachlichen Aktivitäten wurden in der Sprachdidaktik mehrere Übungstypologien ausgearbeitet. Unter der Übungstypologie versteht man eine Zusammenstellung und Klassifizierung von Übungen nach ihren Lernzielen im Hinblick auf Fertigkeiten und Fähigkeiten, Kommunikationssituationen und -absichten sowie Sozialformen im Unterricht. Das Ziel derartiger Zusammenstellungen ist es, einen differenzierten Überblick über mögliche Übungstypen zu liefern und dadurch den Aufbau von lernzielorientierten Einzelübungen, besser aber noch entsprechender Übungssequenzen, anzuregen und zu erleichtern [2].

Im „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen“ werden rezeptive und produktive Aktivitäten und Strategien bestimmt, die die vier kommunikativen Fertigkeiten Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben entwickeln [22, S. 63–94].

Der Rezeptionsprozess umfasst vier Phasen:

- 1) gesprochene und geschriebene Sprache wahrnehmen: Laute/Buchstaben und Wörter;
- 2) den Text (als Ganzes oder in einzelnen Teilen) als relevant identifizieren;

- 3) den Text als sprachliche Einheit semantisch und kognitiv verstehen;
- 4) die Mitteilung im Kontext interpretieren.

Als daran beteiligte Fertigkeiten werden die folgenden genannt: Wahrnehmungsfertigkeiten, Gedächtnis, Dekodierfertigkeiten, Schlüsse ziehen, Vorhersagen machen, Vorstellungsvermögen, schnelles Überfliegen, Vor- und Rückbezüge innerhalb des Texts.

Der Produktionsprozess umfasst zwei Komponenten: Die Formulierungskomponente und die Artikulationskomponente. Die Formulierungskomponente übernimmt die Ausgabe (Output) der Planungskomponente und setzt sie in sprachlicher Form um. Dies umfasst lexikalische, grammatische und phonologische bzw. orthographische Prozesse. Die Artikulationskomponente steuert die motorische Anregung des Stimmapparats, damit dieser die Ausgabe der phonologischen Prozesse in koordinierte Bewegungen der Sprechorgane umwandelt, sodass diese eine Folge von Schallwellen produzieren, die die gesprochene Äußerung konstituieren. Bei der Produktion eines handschriftlichen oder auf einer Tastatur eingegebenen Texts erfolgt die motorische Anregung der Handmuskulatur [22, S. 93–94].

Die für den Fremdsprachenunterricht vorgesehenen Aktivitäten spiegeln sich in verschiedenen Übungstypen wider, die zur Entwicklung der kommunikativen Sprachkompetenzen beitragen. In *DLL 4. Aufgaben, Übungen, Interaktion* — der Fort- und Weiterbildungsreihe des Goethe-Instituts — werden folgende Übungstypen behandelt: Rezeptive Übungen, (re)produktive Übungen, offene und geschlossene Übungen, inhaltsbezogene und formfokussierte Übungen [6, S. 30].

Bei den *rezeptiven Übungen* handelt es sich um das Verstehen des Inhalts des Gehörten oder Gelesenen. Dazu gehören solche Übungstypen wie Übungen zur Entwicklung von Verstehensleistungen sowie Übungen zur Überprüfung von derselben [11, S. 179]. Da die meisten vorhandenen Informationsquellen zum Forschungsthema „Deutsche Spuren in der Ukraine didaktisieren“ in schriftlicher Form dargestellt sind, sind rezeptive Übungen zur Entwicklung der Lesefertigkeit von besonderer Bedeutung.

In *reproduktiven Übungen* werden die neuen, aus den Texten entnommenen sprachlichen Strukturen und Redemittel reproduziert. Die

Ausdrucksmöglichkeiten sind dabei begrenzt und Sprachhandeln findet in stark gesteuerten Kommunikationssituationen statt. Solche Übungen dienen zur Grundlegung der Mitteilungsfähigkeit und viel Wert wird auf die korrekte sprachliche Form der Äußerungen gelegt.

Reproduktiv-produktive Übungen ermöglichen es den Lernenden, vorgegebene Kommunikationssituationen mit sprachlichen Vorgaben frei zu gestalten, d. h. die Mitteilungsfähigkeit der Lernenden wird entwickelt [11, S. 179].

Durch *produktive Übungen* werden die Lernenden zum Sprachhandeln angeregt: Mit sprachlichen Hilfsmitteln gestalten sie selbständig kommunikative Situationen [11, S. 179]. Dieser Übungstyp stellt einen Übergang zu den Aufgaben dar [6, S. 30].

Geschlossene Übungen sind die Lernaktivitäten, bei denen es nur eine vorhersagbare richtige Lösung gibt. A. Rösler schlägt folgende Ideen für diesen Übungstyp vor:

- etwas aus einer Reihe von Vorschlägen zu wählen;
- etwas als richtig oder falsch zu kennzeichnen;
- in einem Satz oder Text vorhandene Lücken zu ergänzen;
- Elemente nach bestimmten Kriterien zu ordnen, z.B. richtige Reihenfolge von Sätzen in einem Text;
- vorgegebene Sätze umzuformen.

Die entsprechenden Übungsformate sind Multiple-Choice-Übungen, Lückentexte, Zuordnungsübungen, Umformungsübungen, Spiele wie Kreuzworträtsel oder Galgenmännchen, Diktate oder Sprachlabor-Drills [18, S. 61].

Halboffene Übungen wie Ergänzungsübungen oder Lückentexte bieten in einem gewissen Umfang Variations- und Auswahlmöglichkeiten, damit ist mehr als eine richtige Lösung oder Antwort möglich [6, S. 30].

Offene Übungen wie Interviews, Dialoge oder Aufsätze setzen voraus, dass die Lernenden „sprachlich aus dem, was sie schon beherrschen, selbständig auswählen, und sie greifen dabei inhaltlich auf das eigene Weltwissen, eigene Vorstellungen usw. zurück“¹. Für offene Aufgaben gibt es meist keine Lösungen, höchstens Musterlösungen, die die Lernenden mit

ihren eigenen Antworten vergleichen sollen [18, S. 65]. Die *inhaltsbezogenen Übungen* lenken die Aufmerksamkeit der Lernenden auf den Inhalt. Bei den *formfokussierten Übungen* konzentrieren sich die Lernenden vor allem auf sprachliche Mittel und Strukturen. Der Inhalt steht bei den formfokussierten Übungen nicht im Vordergrund, trotzdem kann er nicht als völlig unwesentlich bei solchen Übungen betrachtet werden [6, S. 30].

5 Arten von Lesetexten

In der modernen Sprachdidaktik werden authentische (originale), didaktische (synthetische) und authentisierende Lesetexte unterschieden [7, S. 50; 10]. Im Rahmen dieser Forschung werden in erster Linie authentische und authentisierende Lesetexte behandelt, weil die Arbeit mit solchen Texten im Fremdsprachenunterricht die kommunikative Kompetenz der Lernenden fördert. Authentische Lesetexte kommen aus dem Alltag des deutschsprachigen Raums (es sind z. B.: Anzeigen, Zeitungsartikel, Briefe, E-Mails, Prospekte, Werbetexte, Literaturtexte, Fahrpläne, Interviews, usw.). Sie werden aus authentischen Quellen (z. B. aus Zeitungen, Zeitschriften, Informationsbriefen, E-Mail-Kommunikation, Büchern, Prospekten, usw.) in ihrer ursprünglichen Form für den Unterricht übernommen. Sie sind didaktisch nicht bearbeitet, was den Verständnisprozess des Rezipienten erschwert. Die Wortschatzentlastung und Aktivierung des vorhandenen Weltwissens und der Vorkenntnisse der Rezipienten spielen im Unterricht, wo authentische Lesetexte eingesetzt werden, daher eine wichtige Rolle. Authentisierende Lesetexte wurden zwar aus einer authentischen Umgebung übernommen, jedoch für die Unterrichtszwecke didaktisiert. Der Grad der Didaktisierung lässt aber nicht zu, dass man sie als authentisch, aber nicht als künstlich bezeichnen kann. Es wurde bei ihnen nur eine minimale Sprachkontrolle durchgeführt. Es handelt sich hier um authentische Artikel oder Zeitungstexte, Lesetexte aus Zeitschriften, E-Mail-Kommunikation, Bücher, Informationsbriefe, Prospekte und andere Medien des deutschen Sprachraums, die aber in ihrem Aufbau, ihrer Grammatik oder ihrem Wortschatz geändert wurden. Meist werden sie nur in einer dieser Kategorien geändert. So respektieren sie im gewissen Maße den Lernprozess, verlieren dabei aber

ihren authentischen Charakter nicht [7, S. 50–57].

6 Textkompetenz

In der neuesten Sprachdidaktik wird behauptet, dass das Lesen nicht nur ein rezeptiver, sondern auch ein interaktiver und konstruktiver Prozess ist, d. h. beim Lesen verbindet man Informationen aus dem Text mit eigenen Vorkenntnissen und Erfahrungen sowie man auch die gewonnenen Informationen weiterverarbeitet. Beim Lesen in einer Fremdsprache ist der Leseprozess viel schwieriger, weil ein unzureichender Wortschatz und eine Unkenntnis der soziokulturellen Umgebung des Textes Hindernisse darstellen könnten. Das Lesen im Fremdsprachenunterricht hat nämlich zwei Bestandteile: Lesen und Verstehen. Lesen ist die Fähigkeit, sich schnell visuell im Text zu bewegen. Verstehen ist die Fähigkeit, Hauptideen zu begreifen und Details aus dem Text zu interpretieren [15, S. 92]. In diesem Zusammenhang geht es um Textkompetenz als Bestandteil der Sprachkompetenz. Unter der Textkompetenz versteht man „die Fähigkeit, textuell gefasste Informationen reflektiert zu verstehen, selbst mit Hilfe von Texten zu kommunizieren, Texte selbständig zu produzieren und Texte zum Wissenserwerb zu nutzen“ [5, S. 2]. Die Textkompetenz besteht aus verschiedenen Teilkompetenzen, die miteinander verbunden sind und zwei Gruppen bilden: *Sprachübergreifende* und *sprachgebundene Kompetenzen*: „Sprachübergreifende Kompetenzen umfassen die Fähigkeit, inhaltliche Bezüge innerhalb eines Textes herzustellen (= Kohärenzkompetenz), eigenes Wissen zu abstrahieren und textrelevante Inhalte explizit zu benennen (= Kontextualisierungskompetenz), Texte adressatengerecht zu formulieren und in ihnen Intentionen zu vermitteln (= Kommunikationskompetenz), einen Text im Sinne des Schreibziels zu überarbeiten und zu verbessern (= Textoptimierungskompetenz), unterschiedliche Lese- und Schreibstrategien zu nutzen, um einen Text verstehen, verarbeiten, ausarbeiten und strukturieren zu können (= strategische Kompetenz).

Sprachgebundene Teilkompetenzen sind die Formulierungskompetenz, Textgestaltungskompetenz, Textmusterkompetenz und Stilkompetenz“ [5, S. 29].

Um entsprechende Kompetenzen zu erwerben, wird die Textarbeit in der Lesedidaktik in drei Phasen aufgeteilt:

1. Arbeit vor dem Lesen, die die Motivation des Lesers und die Aktivierung der schon vorhandenen Sprachkenntnisse einschließt, z. B. über eigene Erfahrungen und Situationen im Heimatland berichten, visuelles Begleitmaterial des Textes auszuwerten, über ein Bild sprechen, Vorwissen über die Textsorte aktivieren, Vorwissen zum Thema aktivieren, Erwartungen aufgrund von Überschrift und Layout aktivieren, thematisch verwandte Kurztexte/Aussagen als Einstieg bearbeiten, Assoziationen sammeln, Wortschatz vorantreiben [14, S. 13];
2. Arbeit mit und an dem Text, wenn die aktivierten Kenntnisse eingesetzt werden und neues Wissen erworben wird, z. B. Notizen in einem Raster, richtig/falsch-Übungen, Zuordnungsübungen, Meinungen identifizieren, Textstellen lokalisieren, Textrekonstruktion, Textvergleich, Schlüsselwörter erkennen, Fragen zum Text stellen/beantworten [14, S. 13];
3. Arbeit nach dem Lesen, wobei die neu erworbenen Kenntnisse festgehalten und zusammengefasst werden [5, S. 29–30], z. B. mündliche bzw. schriftliche Zusammenfassung des Textes, Weitererzählen einer Geschichte, Bewertung des Gelesenen oder persönliche Reaktion dazu, Bezug auf den eigenen Erfahrungshintergrund, Interpretation, Gespräch zum Bezug des Gelesenen auf die aktuelle/eigene Situation [14, S. 13].

7 Übungstypen zum Leseverstehen

Abhängig von den Lernzielen gibt es verschiedene Übungstypologien zum Leseverstehen, die in der deutschen Sprachdidaktik ausgearbeitet wurden. In diesem Forschungsartikel werden einige von ihnen in Betracht gezogen.

K. Segermann unterscheidet sieben Übungstypen zum Leseverstehen: Vervollständigungsübungen, Zuordnungsübungen, korrigierende Übungen, Reproduktionsübungen, Produktionsübungen sowie Übungen zum muttersprachlichen und nonverbalen Reagieren [19, S. 164].

Mit den *Vervollständigungsübungen* kann das Verständnis eines Textes überprüft werden, wobei die Lücken gefüllt werden müssen. Das Ziel dieses

Übungstyps ist die Förderung des analytischen Lesens — das „gezielte ergänzende Lesen“.

Zu den *Zuordnungsübungen* gehören einige Typen:

1. *Funktionales Lesen: Formal*: Metasprachliche Kategorien werden entweder in ein vorgegebenes Schema eingeordnet oder im Text markiert. Solche Kategorien können die Benennung des Nominalteils, des Prädikatsteils, des Hauptsatzes, des Nebensatzes usw. sein. Geklärt werden soll im Rahmen dieser Übung die Frage: Wer hat was, wo, wodurch, warum, auf welche Weise, wann getan und soll den Lernenden im Umgang mit textkonstitutiven Inhaltskategorien trainieren?
2. *Funktionales Lesen: Inhaltlich*: Aussagen eines Textes werden in ein Inhaltsschema eingeordnet. Diese Übung kann angewendet werden, um bei argumentativen Texten Pro und Contra zu unterscheiden oder bei Ereignistexten den Handlungsverlauf darzustellen.
3. *Formales Globalverstehen*: Dieser Übungstyp ermöglicht „Textsortenidentifizierung“, wenn kleinere Texteinheiten oder Textausschnitte — wie z.B. Anzeigen — Textsorten zugeordnet werden.
4. *Inhaltliches Globalverstehen*: Texte, Textausschnitte oder Bilder werden nach kurzem „Überfliegen“ des Inhaltes zu inhaltlich charakterisierenden Überschriften zugeordnet.
5. *Detailverstehen*: Der Text soll entweder mit verbalen oder visuellen Inhaltsaussagen verglichen werden. Um das Textverständnis zu überprüfen, wird den Lernenden angeboten, entweder richtig-/falsch-Aussagen zu bestimmen bzw. Bilder oder Graphiken bestimmten Abschnitten des Textes zuzuordnen.

Bei den *korrigierenden Übungen* sollen die Lernenden zuerst den korrekten Text lesen, anschließend bekommen sie die Variante desselben Textes, die semantische oder grammatische Fehler enthält, die zu korrigieren sind, ohne den Originaltext zu sehen.

Zu den *Reproduktionsübungen* gehören sowohl das Mithören des Textes bei der eigenen Lektüre als auch die Rekonstruktion des Lesetextes, wenn

die Lernenden den durcheinandergebrachten Text in die richtige Reihenfolge bringen sollen.

Bei den *Produktionsübungen* werden Fragen zum Lesetext beantwortet.

Der Übungstyp „*muttersprachliches Reagieren*“ bedeutet, dass Lernende den Text in ihrer Muttersprache wiedergeben, das *nonverbale Reagieren* wiederum eignet sich besonders für Texte (Sach- und Fachtexte), die eine schematische Darstellung (ein Diagramm oder eine Tabelle) zulassen [19, S. 163–172].

Erwähnenswert ist auch die Übungstypologie von G. Westhoff, in der folgende Aufgabentypen zum Lesen unterschieden werden: Frageübungen, Aufgaben zur Leistungsmessung, andere Aufgabentypen (Struktur), Übungen zur Vorentlastung [7, S. 69].

Frageübungen gehören zu den dominierenden Übungsformen beim Lesen. Es gibt zwei Typen der Fragen zum Text:

- 1) inhaltsbezogene Fragen, die sich nur auf den Inhalt des konkreten Textes beziehen;
- 2) inhaltsunabhängige Fragen, die universell bei jedem beliebigen Text gestellt werden können.

Das Ziel der *inhaltsbezogenen Fragen* ist es, die präsentierten Fakten und Informationen zu erfragen, und somit das Verständnis eines konkreten Textes zu prüfen. Der Meinung einiger Didaktiker nach (B. B. Dahlhaus, G. Westhoff) dienen solche Übungen nur dazu, „das zu erraten, was derjenige, der fragt (Lehrer), wissen möchte“, entwickeln aber die fremdsprachliche Lesekompetenz nicht, deren Aufgabe wäre, solche Fertigkeiten zu entwickeln, die „man universell beim Lesen aller Texte (nicht nur eines konkreten Textes) anwenden kann“ [7, S. 71].

Unter *inhaltsunabhängigen (strategischen) Fragen* werden solche Fragen verstanden, die universell bei jedem Text einsetzbar sind. Sie stellen für den Leser eine gewisse Strukturhilfe dar, weil sie die Hauptinformationen (über Ort, Zeit, Ursache, usw.) erfragen. Zugleich fördern sie weitere Denkhandlungen des Lesers (er muss z.B. Intentionen anhand der Deduktion feststellen). Sie stellen also übertragbare Instrumente dar, die dazu „dienen, die Lesekompetenz weiter zu entwickeln, und neue unbekannte Texte zu entschlüsseln“ [7, S. 71]. Dank inhaltsunabhängiger

Fragen wird das autonome Lesen des Lesers unterstützt, was direkt mit der Entwicklung seiner individuellen Lesekompetenz zusammenhängt.

Zu den inhaltsunabhängigen Fragen zählen die globalen sechs W-Fragen:

1. *Was* ist passiert?
2. *Wo* ist es geschehen?
3. *Wie* ist die Situation entstanden?
4. *Wer* ist an dem Ereignis beteiligt?
5. *Wann* ist das Ereignis geschehen?
6. *Warum* ist das Ereignis geschehen? [7, S. 71].

Zu den typischen *Übungen zur Leistungsmessung* im Leseprozess werden die Mehrfachauswahl-Übung (Multiple-Choice), richtig/falsch-, Ja/nein-Übungen und Lückentexte gezählt, die schon in diesem Beitrag analysiert wurden.

Die *Übungstypen, die die Struktur behandeln*, sind auch zweckmäßig im Fremdsprachenunterricht, weil das Verständnis der Gliederungsprinzipien und Strukturmerkmale des Textes die Lesererwartung besser steuern kann. Zu solchen Übungen gehören *Gliederung des Textes in Absätze, Feststellung der richtigen Reihenfolge des Textes, Zuordnungsübungen*.

Bei der Gliederung des Textes in Absätze müssen nicht nur chronologische und inhaltliche Strukturen des Textes, sondern auch seine logischen und komplexen Zusammenhänge verstanden werden, was mehrere Denkhandlungen bei den Lernenden fördert.

Bei der Feststellung der richtigen Reihenfolge des Textes sollen die einzelnen zerschnittenen und vermischten Textteile in die ursprüngliche Reihenfolge gebracht werden. Diese Übung fordert vom Leser eine komplexe Denkhandlung, nicht nur inhaltliches Verständnis des Textes, sondern auch Kenntnisse über die Textstruktur eingesetzt werden.

Die oft verwendeten Typen der Zuordnungsübungen sind Bild-Text-Zuordnung, Überschrift-Text-Zuordnung, Wort/Satz/Absatz-Text-Zuordnung, Lückentext und andere Formen [7, S. 80–84].

Die *Vorentlastungsübungen* im Leseprozess werden von den Sprachdidaktikern als sehr wichtig betrachtet, denn „Vorentlastungen stellen

immer eine Art der Vereinfachung dar und sollen dem Lernenden helfen, einen Text leichter verstehen zu können, beziehungsweise die zum Text gestellten Aufgaben leichter bewältigen zu können. Sie helfen also Texte, die eigentlich aufgrund komplizierten Wortschatzes oder grammatischer Strukturen zu schwierig für den einzelnen Leser wären, verständlicher zu machen. Dabei kann sicher die simple Regel gelten: Je intensiver die Vorbereitung, desto leichter das anschließende Textverständnis“ [21, S. 33].

Je nach Art und Form der Lesehilfen im Leseprozess werden folgende Vorentlastungsübungen unterschieden: Klärung der Textsorte, Erschließung von Wortschatz, Hintergrundinformationen, die zur Erschließung des Themas notwendig sind, Klärung von textrelevanten syntaktischen Strukturen, Aktivierung von persönlichen Erfahrungen zu einem bestimmten Thema [21, S. 34].

8 Fazit

Die vorliegende Analyse hat deutlich gemacht, dass das Lesen zu den Grundfertigkeiten im Fremdsprachenunterricht gehört und systematisch gefördert und entwickelt werden muss. Dazu trägt die Anwendung verschiedener Übungstypen wie rezeptiver, reproduktiver, reproduktiv-produktiver, produktiver, offener, geschlossener, inhaltsbezogener und formfokussierter Übungen bei. Anhand authentischer und authentisierender Lesetexte können solche Übungstypen verwendet werden wie Zuordnungsübungen, korrigierende Übungen, Reproduktionsübungen, Produktionsübungen, Übungen zum muttersprachlichen und nonverbalen Reagieren, Frageübungen, Aufgaben zur Leistungsmessung, Übungen, die Struktur behandeln, Übungen zur Vorentlastung u. a. m.

References

1. Übung (2020), URL <https://deutsch-lernen.zum.de/wiki/Übung>
2. Übungstypologie (2020), URL <http://web.archive.org/web/20200125235237/https://www.hueber.de/wiki-99-stichwoerter/index.php/%C3%9Cbungstypologie>

3. Amelina, S.M.: Types of tasks in the didactization of materials to trace the German in the history of Kiev. *Educational Dimension* **2**, 7–19 (Jun 2020), doi:10.31812/educdim.v54i2.3851
4. Borgwardt, U., Enter, H., Fretwurst, P., Walz, D. (eds.): *Kompodium Fremdsprachenunterricht*. Max Hueber Verlag, Ismaning (1993)
5. Feld-Knapp, I.: Texte als grundlegende Bausteine des DaF-Unterrichts. In: Boócz-Barna, K., Feld-Knapp, I., Kárpáti, Z., Kertes, P., Palotás, B. (eds.) *Deutsch als Fremdsprache unterrichten lernen, Bölcsészeti- és Művészetpedagógiai Kiadványok*, vol. 6, pp. 23–38, ELTE, Budapest (2015)
6. Funk, H., Kuhn, C., Skiba, D., Spaniel-Weise, D., Wicke, R.E.: *DLL 04. Aufgaben, Übungen, Interaktion*. Ernst Klett Sprachen, Stuttgart (2017)
7. Godiš, T.: *Produktive und rezeptive Fertigkeiten. Teil 1: Lesen und Hören*. Trnavská univerzita v Trnave (2016), URL <https://pdfweb.truni.sk/download?e-skripta/rezeptive-und-produktive-fertigkeiten.pdf>
8. Hamaniuk, V.A.: German traces in Ukraine in German lessons: illustrative, interactive, communicative. *Educational Dimension* **2**, 34–55 (Jun 2020), doi:10.31812/educdim.v54i2.3853
9. Huneke, H.W., Steinig, W.: *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung, Grundlagen der Germanistik (GrG)*, vol. 34. Erich Schmidt Verlag, Berlin (2013)
10. Karpiuk, V.A.: Development of regional and communicative skills when learning German in Kryvyi Rih. *Educational Dimension* **2**, 70–83 (Jun 2020), doi:10.31812/educdim.v54i2.3855
11. Kausmann, S., Zehnder, E., Vanderheiden, E., Frank, W. (eds.): *Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache*, vol. *Migration – Interkulturalität – DaZ*. Max Hueber Verlag, Ismaning (2013)

12. Kazhan, Y.M.: Development of the socio-cultural competence of student teachers on the basis of the findings on the topic “German traces in Ukraine”. *Educational Dimension* **2**, 56–69 (Jun 2020), doi: 10.31812/educdim.v54i2.3854
13. Krumm, H.J., Fandrych, C., Hufeisen, B., Riemer, C. (eds.): *Ein internationales Handbuch*, vol. 2. Halbband. De Gruyter Mouton, Berlin, New York (2011), ISBN 9783110240252, doi:10.1515/9783110240252
14. Perlmann-Balme, M., Baier, G., Thoma, B.: *EM Brückenkurs: Deutsch als Fremdsprache für die Mittelstufe: Lehrerhandbuch*. Max Hueber Verlag, Ismaning (2008)
15. Podrápská, K.: *Kapitoly z lingvodidaktiky německého jazyka*. Technická univerzita v Liberci, Liberec, 1 edn. (2008)
16. Roche, J.: *Interkulturelle Sprachdidaktik. Eine Einführung*. Gunter Narr Verlag, Tübingen (2001)
17. Rösler, D.: *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Verlag J.B. Metzler, Stuttgart, Weimar (2012), doi: 10.1007/978-3-476-05284-1
18. Rössler, A.: Die sechste Fertigkeit? Zum didaktischen Potenzial von Sprachmittlungsaufgaben im Französischunterricht. *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik*, vol. 2.1, pp. 53–77 (2008)
19. Segermann, K.: *Typologie des fremdsprachlichen Übens*. Brockmeyer, Bochum (1992)
20. Sobel, M.: *Leseverstehen im Französischunterricht der gymnasialen Oberstufe*. Waxmann Verlag, Münster, New York, München, Berlin (2012)
21. Steinhof, A.: “Vor dem Lesen ist nach dem Lesen” – Typologie von Vorentlastungsübungen am Beispiel eines Textes der Deutschen Welle. In: *Texte und Arbeit mit Texten im DaF-Unterricht, DaF-Szene Korea*, vol. 38, pp. 32–40, Berlin & Seoul (Dec 2013),

URL <https://lvk-info.org/wp-content/uploads/DaF-Szene/DaF-Szene-38.pdf>

22. Trim, J., North, B., Coste, D., Sheils, J.: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Langenscheidt KG, Berlin, München (2001)
23. Vyrsta, N.B.: Didacticization of the press texts of the Galician Germans in DaF-lessons. *Educational Dimension* **2**, 20–33 (Jun 2020), doi:10.31812/educdim.v54i2.3852
24. Westhoff, G.J.: Fertigkeit Lesen, Fernstudienangebot Deutsch als Fremdsprache, vol. 17. Langenscheidt Verlag, Kassel, München, Tübingen (1997), ISBN 9783126065078
25. Łasińska, K.: Authentizität der Texte (????), URL <https://www.profesor.pl/publikacja,14219,Referaty,Authentizitt-der-Texte>

Типи вправ з навчання читання на занятті іноземної мови

Ірина В. Пянковська^[0000–0002–0818–644X]

Центральноукраїнський державний педагогічний університет
імені Володимира Вінниченка, вул. Шевченка, 1,
Кропивницький, 25006, Україна
i.piankovska@ukr.net

Анотація. Статтю присвячено проблемі підбору типів вправ для навчання читання на занятті іноземної мови.

Визначено роль читання як рецептивної навички та однієї з основних компетенцій у вивченні іноземної мови. Встановлено характерні відмінності між вправою і завданням як дидактичними прийомами навчання та їхнє значення у формуванні мовленнєвих компетенцій. Проаналізовано сучасні підходи до типології вправ залежно від цілей навчання і рецептивних або продуктивних видів мовленнєвої діяльності. До основних типів вправ, спрямованих на розвиток комунікативних мовних компетенцій, належать рецептивні, репродуктивні, репродуктивно-продуктивні, продуктивні, вправи закритого і відкритого типів, змісто- та формоорієнтовані.

У статті наголошено, що текстова компетенція є в сучасній дидактиці складовою мовної компетенції, а саме читання визначається не тільки як

рецептивний, а і як інтерактивний та конструктивний процес, оскільки отримана з тексту інформація пов'язується з власними знаннями і досвідом, на основі чого здобуваються нові знання. Також підкреслено, що процес роботи над текстом складається з трьох основних етапів: передтекстового, притекстового, післятекстового, кожен з яких передбачає відповідні види вправ або завдань.

До основних типів вправ для роботи над текстом належать: вправи на заповнення пропусків, вправи на підстановку, корективні вправи, репродуктивні вправи, продуктивні вправи, питальні вправи, контрольні вправи, вправи на тренування структур, вправи на зняття труднощів, вправи, пов'язані з рідною мовою та невербальні вправи.

Вправи на заповнення пропусків спрямовані на перевірку розуміння тексту. Вправи на підстановку поділяються на формальні, змістові, на загальне розуміння форми тексту, на загальне розуміння змісту тексту, на детальне розуміння. Корективні вправи дають можливість краще засвоїти семантичний і граматичний матеріал з тексту. До репродуктивних вправ належать паралельне прослуховування тексту, який читають, та текстова реконструкція. Продуктивні вправи передбачають відповіді на питання до змісту тексту. Питальні вправи поділяються на ті, які стосуються змісту конкретного тексту, і ті, які є змістонезалежними і підходять до будь-якого тексту. Типовими контрольними вправами є Multiple-Choice, True-False, заповнення пропусків. До вправ на тренування структур належать поділ тексту на абзаци, встановлення правильної послідовності подій тощо. Вправи на зняття труднощів передбачають визначення виду тексту, опрацювання лексики, граматичних структур, активізація попередніх знань.

У невербальних вправах відбувається схематичне зображення змісту у вигляді діаграм, таблиць тощо.

Ключові слова: читання, навчання читання, текст, текстова компетенція, вправа, типологія вправ.