



DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Darstellung von Lesestrategien in Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrwerken *em Hauptkurs* und *Aspekte B1+*“

Verfasserin

Veronika Horváthová

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2009

Studienkennzahl lt.
Studienblatt:

A 332

Studienrichtung lt.
Studienblatt:

Diplomstudium Deutsche Philologie

Betreuer:

Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Klaus-Börge Boeckmann

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich vor allem bei meinen Eltern Irena Horváthová und Tibor Horváth für ihre liebevolle Unterstützung während meines ganzen Studiums und besonders in meiner Studienendphase bedanken.

Weiters danke ich Herrn Prof. Dr. Klaus-Börge Boeckmann für die sehr gute Betreuung und Unterstützung bei meiner Diplomarbeit.

Ein großer Dank gilt auch Dr. Thomas Nell und Mag. phil. Valentin Lorenzi für die kritische und präzise Korrektur dieser vorgelegten Abschlussarbeit.

Wien, 2. Juni 2009, Veronika Horváthová

INHALTSVERZEICHNIS

EINLEITUNG	9
1. THEORETISCHE GRUNDLAGEN	10
1.1. Ausgangspunkt für die Forschung zum Leseprozess	10
1.2. Lesen als neurologischer Prozess	13
1.3. Lesen als kognitiver Prozess	14
1.3.1. Prozesse der Wörter- und Satzerkennung	15
1.3.2. Lesen als Verstehen	16
1.3.2.1. Rolle des Vorwissens	17
1.3.2.2. Arbeitsschritte des Leseverstehensprozesses	18
1.4. Tätigkeit des Lesers/der Leserin	20
1.5. Niveau der Lesekompetenz	21
2. LESEN IM FREMDSPRACHENERWERB	24
2.1. Unterschiede zwischen dem Lesen in der Muttersprache und der Fremdsprache	24
2.2. Die optische Wahrnehmung	25
2.3. Leseverständnis in der Fremdsprache	26
2.3.1. Die Rolle des Gedächtnisses beim fremdsprachlichen Lesen	26
2.4. Förderung der Lesekompetenz durch die Vermittlung von ausgewählten Strategien	27
3. SITUIERUNG DES BEGRIFFS „STRATEGIE“ IM FREMDSPRACHLICHEN LESEPROZESS	29
3.1. Definition der Strategien	29
3.2. Leseformen und Lesestrategien: Unterschiede und Anwendungspunkte	31
3.2.1. Differenzen in der Aufteilung von Leseformen	33
3.2.2. Klassifizierung der Leseformen im Rahmen dieser Diplomarbeit	34
3.3. Funktion der Lesestrategien im Leseprozess	36

4. KLASSIFIKATION VON LESESTRATEGIEN	38
4.1. Möglichkeiten der Klassifikation von Lesestrategien	38
4.2. Klassifikation und Darstellung der einzelnen Lesestrategien im Rahmen dieser Diplomarbeit	42
4.3. Die Lesestrategienliste	45
4.3.1. Leseverstehensstrategien	45
4.3.2. Strategische Leseformen	46
4.3.3. Kognitive Lesestrategien	47
4.3.4. Metakognitive Lesestrategien	51
5. ANWENDUNGSFORMEN VON LESESTRATEGIEN	53
5.1. Wie können Lesestrategien in einem Fremdsprachenunterricht Angewendet werden?	53
5.2. Das Bewusstmachen von Lesestrategien	54
5.3. Strategietraining im Fremdsprachenunterricht	55
5.4. Repräsentanz der Lesestrategien in Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrwerken	57
6. LEHRWERKFORSCHUNG; LEHRWERKKRITIK UND LEHRWERKANALYSE	58
6.1. Stellenwert von Lehrwerken im didaktisch-methodischen Konzept	58
6.2. Funktion von Lehrwerken im Fremdsprachenunterricht	59
6.3. Lehrwerkforschung und Lehrwerkkritik	61
6.4. Ziele und Methoden der Lehrwerkanalysen im Rahmen dieser Diplomarbeit	61
6.5. Analyse der Lehrwerke	62
6.5.1. Auswahl der Lehrwerke	62
6.5.2. Kriterien für die Lehrwerkanalyse	63
7. DAS LEHRWERK <i>EM HAUPTKURS</i>	64
7.1. Zielgruppe	65
7.2. Konzeption des Lehrwerkes	65
7.2.1. Lernziele	65
7.2.2. Struktur des Lehrwerkes	66
7.2.3. Sprachdidaktische Konzeption	69

7.3. Umsetzung der Lesestrategien	70
7.3.1. Explizit vermittelte Lesestrategien	70
7.3.1.1. Lesestrategien in der <i>Lerntechnik</i> -Rubrik „Wörterbuch“, Lektion 4	70
7.3.1.2. Lesestrategien in der <i>Lerntechnik</i> -Rubrik „Richtig lesen“, Lektion 5	71
7.3.2. Implizit vermittelte Lesestrategien im Kursbuch	74
7.3.2.1. Lesestrategien in der Rubrik <i>Lesen</i> , Lektion 1	74
7.3.2.2. Lesestrategien in der Rubrik <i>Lesen</i> , Lektion 2	80
7.3.2.3. Lesestrategien in der Rubrik <i>Lesen</i> , Lektion 3	82
7.3.2.4. Lesestrategien in der Rubrik <i>Lesen</i> , Lektion 4	85
7.3.2.5. Lesestrategien in der Rubrik <i>Lesen</i> , Lektion 5	87
7.3.2.6. Lesestrategien in der Rubrik <i>Lesen</i> , Lektion 6	87
7.3.2.7. Lesestrategien in der Rubrik <i>Lesen</i> , Lektion 7	90
7.3.2.8. Lesestrategien in der Rubrik <i>Lesen</i> , Lektion 8	92
7.3.2.9. Implizit vermittelte Lesestrategien im Arbeitsbuch	93
7.4. Evaluationsangebote	93
7.5. Zusammenfassung	94
8. DAS LEHRWERK ASPEKTE B1+	96
8.1. Zielgruppe	96
8.2. Konzeption des Lehrwerkes	96
8.2.1. Lernziele	96
8.2.2. Struktur des Lehrwerkes	97
8.2.3. Sprachdidaktische Konzeption	99
8.3. Darstellung der Lesestrategien	100
8.3.1. Explizit vermittelte Lesestrategien	100
8.3.1.1. Erstes Kapitel	100
8.3.1.2. Drittes Kapitel, Modul 4	103
8.3.1.3. Achtes Kapitel, Modul 4	104
8.3.2. Implizit vermittelte Lesestrategien	105
8.3.2.1. Erstes Kapitel, Modul 1	105
8.3.2.2. Zweites Kapitel, Modul 1	106
8.3.2.3. Drittes Kapitel	107
8.3.2.4. Viertes Kapitel, Modul 1	108

8.3.2.5. Sechstes Kapitel, Modul 3	109
8.3.2.6. Siebentes Kapitel, Modul 4	111
8.3.2.7. Neuntes Kapitel, Modul 3	113
8.3.2.8. Zehntes Kapitel, Modul 1 und 3	114
8.3.2.9. Übungen zur Grammatik im Modul <i>Lesen</i>	115
8.3.2.10. Implizit vermittelte Lesestrategien im Arbeitsbuch	116
8.4. Evaluationsangebote	117
8.5. Zusammenfassung	118
9. RESÜMEE	120
10. BIBLIOGRAPHIE	125
10.1. Analysierte Lehrwerke	125
10.2. Sekundärliteratur	125
10.3. Zitate aus dem Internet	132
11. ANHANG	133
11.1. Zusammenfassung der Lesestrategien im Rahmen dieser Diplomarbeit	133
11.2. Übersichtliche Darstellung der in den Lehrwerken vermittelten Lesestrategien	137
11.3. Abstract	140
11.4. Curriculum Vitae	141

EINLEITUNG

Die Frage, wie das Leseverstehen im Fremdsprachenunterricht effizient unterstützt werden kann, ist seit den letzten drei Jahrzehnten zentrales Thema wissenschaftlicher Diskussionen im wissenschaftlichen Fachbereich DaF. Durch Untersuchungen zum Leseprozess wurde dem Strategienegebrauch beim Lesen eine wichtige Aufgabe zugeschrieben. Die Vermittlung von Lesestrategien kann die Lesefähigkeit und das Leseverstehen positiv beeinflussen. Der Erwerb, die Beherrschung und Anwendung von Lesestrategien spielen im heutigen Fremdsprachenunterricht und dessen Lernplänen eine immer wichtigere Rolle. Den Lesestrategien kommt in den neuen Lehrwerken im Rahmen einer systematischen Entwicklung des Lesens in einer Fremdsprache große Bedeutung zu.

Das Hauptgewicht dieser Diplomarbeit liegt auf der Darstellung der Lesestrategien in zwei gewählten Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrwerken. Gleichzeitig werden Funktionen und Bedeutungen von Prozessen und Strategien des Lesens erläutert. Im theoretischen Teil wird ein Einblick in die Leseforschung und -theorie geboten. Dabei wird der Leseprozess unter besonderer Berücksichtigung der Beziehung zwischen dem Lesen und Verstehen sowohl in der Muttersprache als auch in der Fremdsprache aufgegriffen. Neben der Situierung des Begriffs „Strategie“ im fremdsprachlichen Leseprozess wird auf die zentrale Bedeutung von Lesestrategien hingewiesen. Der theoretische Teil wird mit einer übersichtlichen Klassifikation der Lesestrategien und mehreren Möglichkeiten ihrer Anwendung im DaF-Unterricht abgeschlossen.

Im empirischen Teil dieser Diplomarbeit werden die gewählten „Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrwerke“ *em Hauptkurs* und *Aspekte B1+* auf die Repräsentanz der Lesestrategien hin analysiert. Die Lehrwerkanalyse wird anhand einer Kriterienliste durchgeführt, in welcher, außer anderen Kriterien zur Lehrwerkbegutachtung, vor allem die Vermittlung von Lesestrategien, wie auch die Förderung des selbstständigen Umgangs mit Lesestrategien berücksichtigt werden.

Die konkreten Fragestellungen dieser Abschlussarbeit sind also insgesamt folgende: Inwieweit lassen sich Lesestrategien im DaF-Unterricht gezielt einsetzen? Welche Lesestrategien garantieren ganz besonders einen gelungenen Unterricht? Wie werden

spezifische, ausgewählte Lesestrategien in den beiden analysierten Lehrwerken umgesetzt? Bilden die beiden Lehrwerke eine geeignete Basis für die Entwicklung von Lesestrategien? Sind die Lehrmaterialien ein Garant für die gute Umsetzbarkeit von Lesestrategien? Fördern die Lehrwerke die selbstständige Anwendung von Lesestrategien? Alle diese Fragen werden in dieser Arbeit von theoretischen Überlegungen angeführt und im folgenden Teil an zwei Untersuchungsgegenständen (*em Hauptkurs* und *Aspekte B1+*) abgearbeitet. Ziel der Analyse sind deshalb Möglichkeiten der Anwendung von Lesestrategien und zudem eine Verbindung zwischen Theorie und Praxis, wodurch zum Beispiel eine fundiertere Auswahl von Lehrwerken für den Unterricht erreicht werden kann. Die im theoretischen Teil dargestellten Informationen zum Leseprozess sollten zu einem besseren Verständnis desselben und den ausgewählten Lesestrategien führen. Der Einstieg in diese Abschlussarbeit erfolgt also im nächsten Kapitel anhand theoretischer Vorerhebungen.

1. THEORETISCHE GRUNDLAGEN

1.1. Ausgangspunkt für die Forschung zum Leseprozess

Das Lesen steht zusammen mit dem Hören im Mittelpunkt des Fremdsprachenunterrichts, weil es als eine Grundlage für den Spracherwerb gesehen werden kann. „Durch die visuelle Vorlage und die Einbettung der Wörter in einem Kontext, der die Assoziationsmöglichkeiten erweitert, ist das Lesen fremdsprachiger Texte eine Tätigkeit, die ideale [...] Voraussetzungen für den kognitiven Spracherwerb bietet“ (Lutjeharms 1988: 234).

Das Lesen wird im Kontext des Fremdsprachenerwerbs schon jahrelang untersucht. Die Leseforschung nahm ihren Anfang gegen Ende des 19. Jahrhunderts in Frankreich und Deutschland, wurde dann aber besonders in den USA fortgesetzt. Das Ziel der Untersuchungen waren die Augenbewegungen als die einzige direkt beobachtbare Komponente des Leseprozesses. Zwischen 1900 und 1925 hat die experimentelle und pädagogische Psychologie versucht, den Leseprozess zu untersuchen. Zu einem der ersten bekannten Psychologen dieser Zeit, die sich mit dem Lesen beschäftigten, gehört Edmund Burke Huey (Hartmut 1996: 918). Huey hat viele der grundlegenden Probleme im Bereich des Leseprozesses aufgegriffen und im Jahre 1908 in seinem Buch „Die Psychologie und Pädagogik des Lesens“ veröffentlicht. Huey „[...] hielt es für den Höhepunkt

psychologischen Fortschritts, den Leseprozess vollständig zu analysieren.“ (Hartmut 1996: 918). Der Psychologe ging davon aus, dass beim Lesen Wörter und nicht einzelne Buchstaben erkannt werden. Nach dem Auftreten des Behaviorismus gegen 1930 wurde der Leseprozess wenig erforscht. Es wird darauf in den nächsten Absätzen näher eingegangen werden.

Behavioristische Lesetheorie

Zwischen 1930 und 1960 gewannen von der behavioristischen Psychologie beeinflusste Auffassungen, das Lesen betreffend, an Einfluss. Goodman beschreibt das Lesen nach damals vorherrschender Auffassung des Behaviorismus: „Reading is a precise process: it involves exact, detailed, sequential perception and identification of letters, word, spelling patterns and large language units“ (Goodman 1976: 497 zitiert nach Stiefenhöfer 1986: 26). Diese Darstellung des Lesens als ein „präzis[es] sequentialisierte[s] Reagieren auf vom Text vorgegebene Stimuli“ (Stiefenhöfer 1986: 26) beeinflusste auch den Leseunterricht. Wie das Erlernen des Lesens laut behavioristischer Lesetheorie erfolgen sollte, beschreibt Stiefenhöfer folgendermaßen: „Lesen sollte gelernt werden als feste Abfolge von einzelnen, getrennten Skills und durch [...] Einschleifen [derselben] mit Hilfe von Drills“ (Stiefenhöfer 1986: 26). Das Lesen konnte aber auch durch intelligente Menschen nicht so problemlos und „simple“ wie es der Behaviorismus beschrieb, erlernt werden. Daher waren die Ergebnisse der behavioristischen Psychologie auf Dauer wissenschaftlich nicht ausreichend.

Angeregt von Fragen, die der Behaviorismus nicht befriedigend erklären konnte, arbeiteten Goodman und Smith, Vertreter der kognitivistisch geprägten Lesetheorie, an einer psycholinguistisch fundierten Theorie des Lesens.

Da die Auffassungen des Behaviorismus, den Leseprozess betreffend, heute an Bedeutung verloren haben, werden sie in der wissenschaftlichen Literatur nur kurz erwähnt (Stiefenhöfer 1986: 25).

Kognitivistisch geprägte Lesetheorie

In den fünfziger Jahren kam frischer Wind in die Leseforschung, dessen Auswirkungen noch immer spürbar sind. Nach langjährigen Augenbewegungsforschungen kamen Goodman und Smith zur Erkenntnis, dass Lesen kein passives Aufnehmen von Stimuli ist, wie es die Behavioristen behaupteten (Stiefenhöfer 1986: 28). Beide betonen die Gleichzeitigkeit und

das Ineinanderwirken einzelner, analytisch unterscheidbarer Stufen im Prozessverlauf. Nach Goodman und Smith lassen sich qualitativ neue Erkenntnisse festhalten:

1. Lesen ist ein aktiver Prozess;
2. Was der/die Leser/in an den Text heranträgt (sprachliches Wissen, Weltwissen, etc.) ist für die Textverarbeitung genauso wichtig wie der Text selbst;
3. Antizipation ist das wesentliche Element;
4. Lesen erfolgt immer mit einer Absicht und wird in seinem Verlauf davon beeinflusst (Stiefenhöfer 1986: 28).

Einige Fragen blieben aber auch weiterhin unbeantwortet, wie zum Beispiel: Was passiert zwischen dem Auftreten des Stimulus, des Textes, und dem Verstehen?

„In den siebziger Jahren wurde vor allem die erwartungsgeleitete Textverarbeitung hervorgehoben. Der bekannteste Vertreter dieser Richtung ist Goodman“ (Lutjeharms 1988: 40). Seit der kognitiven Wende wird Lesen als aktive kognitive und zielgerichtete Auseinandersetzung mit auf den Menschen einwirkenden Reizen verstanden. „In der kognitiven Psychologie und in der Psycholinguistik versucht man, den Leseakt als eine Reihe von Prozessen zu deuten, bei denen Gedächtnisspeicher und Strukturen der Sprachverarbeitung eine Rolle spielen“ (Van Dijk 1979: 520, Kreeft & Van Krieken 1982: 37 zitiert nach Lutjeharms 1988: 65). Die Vielfalt des Lesens betonen auch Gibson und Levin (1989) in ihrer Untersuchung „Die Psychologie des Lesens“:

Wenn diese kleinen Essays die Leserschaft nicht überzeugt haben, daß der erwachsene Leser mit einem bestimmten Ziel liest, seinen eigenen Lesestil hat und sich dem Stil des Textes anpaßt, geben wir es auf, weiter zu betonen, daß es viele Leseprozesse und nicht nur einen gibt [...] (Gibson & Levin 1989: 319f.).

Im Hinblick auf die Forschungslage der späten 90er des 20. Jahrhunderts erläutert Ehlers (1998: 73f.) die wesentlichen Ergebnisse der Forschungen zum Leseprozess. Diese lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: Beim Lesen geht es um die Analyse visueller Informationen, wobei die räumlich präsentierten Schriftzeichen mit sequentiellen Folgen von Lauten verbunden werden müssen. Dabei hängen sowohl sprach- und lesebezogene Prozesse, als auch allgemein kognitive Prozesse zusammen. (Ehlers 1998: 73f.).

Weiteres Beispiel aus der Leseforschung bis zum Anfang des 21. Jahrhunderts wird von Werner Graf (2004) dargeboten. Graf nennt fünf unterschiedliche Zuschreibungen, die das „Lesen“ definitiv eingrenzen. Nach einer einleitenden Sichtung der wissenschaftlichen Begrifflichkeiten definiert der Wissenschaftler das Lesen als „eine primär kognitive Handlung, die immer zwei Momente verbindet: die visuelle Wahrnehmung schriftlicher Zeichen und die Bedeutungsgenerierung“ (Graf 2004: 30). Die Definition passt sehr gut in diese Diplomarbeit, da sie kurz, prägnant und treffsicher das Phänomen „Lesen“ eingrenzt.

Bis heute versuchen Wissenschaftler eine Theorie des Leseprozesses zu formulieren und das Lesen zu beschreiben. Trotzdem mangelt es ab dem Jahr 2005 an wissenschaftlicher Literatur zum Thema „Ausgangspunkt für die Forschung zum Leseprozess“ (Kap. 1.1.). Durch sehr intensive Recherche konnte kein aktuellerer Beitrag gefunden werden.

1.2. Lesen als neurologischer Prozess

Das Lesen ist ein Vorgang, der außer der kognitiven auch motorische Aktivität beinhaltet. Das bedeutet, dass der Mensch „die relevanten Leseinformationen über Blickbewegungen, die gezielte Steuerung der Augenmuskulatur sammelt“ (Wittmann & Pöppel 1999: 224). Laut Wittmann & Pöppel (1999) sind beim Lesen alle Module der neuronalen Verarbeitung von Informationen, die Wissensgenerierung ermöglichen, beteiligt. Diese lassen sich nach Pöppel in Systeme der 1. Reizaufnahme (Wahrnehmung), 2. Bearbeitung (Lernen, Gedächtnis, Assoziation), 3. Bewertung (Emotionen, Affekte, Schmerz) und 4. (Re)aktionen (Motorik und Sensomotorik) gliedern (Pöppel 1989: 17). Durch Augenbewegungen geleitet, gelangen optische Reize in Form von Buchstaben auf die Netzhaut des Auges. Von hier werden sie als neuronale Informationen in verschiedene Teile des Gehirns geschickt und durch zentrale Verarbeitungsschritte analysiert. Hier wird der Inhalt des Gelesenen identifiziert. Die Augenbewegungen beim Lesen bestehen aus einer Reihe von Pausen, den so genannten Fixierungen und Blicksprüngen, den „Saccaden“.

Es ist nachgewiesen, dass während einer Saccade keine optische Information aufgenommen werden kann und dass die Augenbewegungsverläufe von Leser/in zu Leser/in unterschiedlich sind (Stiefenhöfer 1986: 43). Wie lange ein Auge auf einem Wort ruht, wann es weiter springt, wird von unterschiedlichsten Mechanismen bestimmt. Die unterschiedlichen Arten von Augenbewegungen sind wahrscheinlich äußerliche Folgen innerer Faktoren der

Textverarbeitung, wie Probleme mit der Sinnentnahme oder mit nichterfüllten Erwartungen über den Textverlauf. Die Länge der Fixierung ist individuell. Sie spiegelt Eigenschaften des Textes und seines Inhaltes, Aspekte der Leseintention, Aufmerksamkeit und andere leserabhängige Faktoren wider. Die Zeitdauer eines Blickes ist wortabhängig. Längeres Fixieren hängt mit einer längeren Verarbeitungszeit zusammen, weil das Wort entweder selten oder inhaltlich wichtig ist. Die Größe der Blicksprünge hängt einerseits von der Wortlänge und Struktur der Buchstaben, andererseits aber auch vom Inhalt des Gelesenen ab. Die Fixationszeit für ein Wort hängt nicht nur von Eigenschaften des Wortes selbst ab, sondern auch von seiner Beziehung zum Kontext (Ehlers 1998: 28).

Die vorangehend beschriebenen Verarbeitungsmechanismen zeigen, dass die Augenbewegungen nicht nur Verarbeitungsprozesse der Buchstaben- und Worterkennung anzeigen, sondern auch Verarbeitungsprozesse der semantischen Integration. Es lassen sich mit Hilfe der Augenbewegungen nicht nur visuelle, sondern auch semantische Eindrücke sammeln.

1.3. Lesen als kognitiver Prozess

Nicht nur beim Verstehen von gesprochener Sprache benötigt ein Mensch sprachlautliche Kompetenz, sondern auch beim Lesen. Die Buchstaben müssen nämlich auch in ihre Lauteigenschaften umgewandelt werden. Man unterscheidet das laute Lesen und das stille Lesen. Das laute Lesen, welches an einen Adressaten gerichtet ist, „stellt die zu den Komponenten des stillen Lesens hinzukommende lautliche Umsetzung des zu lesenden Textes [...] dar“ (Stiefenhöfer 1986: 75). In dieser Diplomarbeit wird von der Form des Lesens ausgegangen, die sowohl laut als auch still erfolgt und deren Ziel es ist, die in einem Text enthaltenen Informationen möglichst umfassend zu verarbeiten.

Beim Lesen spielen Gedächtnisleistungen auf verschiedenen Ebenen eine zentrale Rolle. „Nach der Grundthese von Just und Carpenter [1980] beruht Sprachverstehen auf der Kapazität des Arbeitsgedächtnisses und unterliegt deren Beschränkungen“ (Ehlers 1998: 44). Das Gedächtnis bestimmt den Verstehensprozess von der ersten visuellen Wahrnehmung bis zur Anwendung der Information. Beim Lesen müssen Wörter behalten werden, um sie später mit anderen verbinden zu können. Ein schon einmal gelesener Satz sollte bei Wiederholung

schneller gelesen werden. Wenn zum Beispiel ein Wort kompliziert oder neu ist, wird es langsamer gelesen, als bekannte oder schon gelesene Wörter. Das Gelesene ist immer auf schon Vorhandenes bezogen. Ohne Gedächtnis können wir nicht lesen (Wittmann & Pöppel 1999: 229). Ehlers versteht unter Lesen die Fähigkeit, visuelle Informationen aus graphischen Gebilden zu entnehmen und deren Bedeutung zu verstehen.

Die phonologische Rekodierung ist ein sprachbezogener Vorgang, die Worterkennung ein lesebezogener und das Textverstehen, d.h. der Aufbau einer Repräsentation der vom Text beschriebenen Welt, ein kognitiver Prozess, bei dem Heuristiken, Problemlösen und Schlussfolgerungen gefordert sind, die zu den kognitiven Fertigkeiten gehören (Ehlers 1998: 73).

Um dies zu erreichen, müssen Leser/innen die am Leseprozess beteiligten kognitiven Aktivitäten kontrollieren und regulieren können. „Lesen bewegt sich in einem Kontinuum von anfänglich bewußt-kontrolliert verlaufenden Prozessen zu automatischen“ (Ehlers 1998: 81).

1.3.1. Prozesse der Wörter- und Satzerkennung

Der Leseprozess ist durch eine Reihe von Merkmalen charakterisiert. Unterschieden werden folgende Verarbeitungsebenen: visuelle Analyse, phonologische Dekodierung, Worterkennung und -bedeutung, syntaktische, semantische Analyse und Textanalyse. Der Prozess beginnt mit der Identifikation von Buchstaben und Wörtern und ist primär als visueller Verarbeitungsvorgang aufzufassen. Bevor eine semantische Analyse stattfinden kann, muss die orthographische Analyse erfolgen. Sobald die Zeichen als Buchstaben visuell identifiziert sind, findet die Worterkennung statt. Im Leseprozess werden Wörter üblicherweise nicht isoliert voneinander, sondern im Sachkontext verarbeitet.

Lesen lässt sich als ein Prozess beschreiben, der nacheinander Bedeutungen einer Reihe dekodierter Wörter miteinander verkettet. Das alleinige Erkennen sichert aber noch nicht das Verstehen und die Bedeutung eines Satzes. Die Wortfolgen müssen aufeinander bezogen und in ein strukturiertes Gesamtgefüge gebracht werden. Dies erfordert eine Analyse nicht nur der semantischen, sondern auch der syntaktischen Relationen der einzelnen Satzglieder. „Insgesamt scheint [...] auf der Grundlage [...] psycholinguistischer Studien die Annahme berechtigt, dass Leser/innen bei der Verarbeitung von Sätzen vorrangig bestrebt sind,

semantische Sinnstrukturen aufzubauen und zwar mit Unterstützung der Syntax“ (Christmann & Groeben 1999: 157). Die semantischen und syntaktischen Verarbeitungsschritte werden beim Lesen kombiniert. Bei der semantischen Analyse benutzt der/die Leser/in sein/ihr Vorwissen oder sein/ihr Schemata über Zusammenhänge der Realität, bei der syntaktischen Analyse benutzt er/sie Wissen über die konventionalisierten Verbindungen von Worten durch die Syntax. Die beiden Verarbeitungskomponenten ergänzen einander. Nur aufgrund derartig flexibler Verarbeitungsstrategien ist es möglich, dass man unvollständige Sätze verstehen kann (Ballstaedt; Mandl; Schnotz & Tergan 1981: 51).

Ähnlich wie Ballstaedt u.a. (1981) vertreten auch Ehlers (1998) und Graf (2004) die Meinung, dass beim Lesen, das als eine Kombination von bewussten und unbewussten Mechanismen zu verstehen ist, verschiedene Strategien zur Dekodierung des Gelesenen eingesetzt werden. „An der kognitiven, aber auch emotionalen und sinnlichen Bedeutungskonstruktion sind bewusste Mechanismen, intentionale Strategien und unbewusste Momente beteiligt“ (Graf 2004: 30). Sowohl Syntax und Semantik als auch die kognitivistische Theorie des Lesens sind für meine Diplomarbeit von Bedeutung, insofern als es mein Anspruch ist, auf verschiedene wissenschaftliche Konzepte einzugehen. Trotzdem werden in dieser Abschlussarbeit die Ansätze von Ehlers und Graf favorisiert werden, da sie besonders praxisbezogen sind.

1.3.2. Lesen als Verstehen

Lesen [...] ist eine Tätigkeit, bei der der Leser entsprechend den Anforderungen des Textes verschiedene Aktivitäten durchführen muß.

- Er muß Sinneinheiten wahrnehmen.
- Er muß deren Funktionen erfassen.
- Er muß das Globalthema erfassen.
- Er muß die Gesamtintention ableiten.
- Er muß verschiedene Bedeutungsaspekte eines Textes wahrnehmen und in Zusammenhänge einordnen können, wie z.B. thematische, gesellschaftliche ... etc. Zusammenhänge (Ehlers 1992: 21).

Das Verstehen ist immer Herstellen von kohärenten Zusammenhängen, in die sich Einzelnes einordnen lässt und damit auch verständlich wird. Um einen Text verstehen zu können, braucht man gewisse Voraussetzungen. Erstens muss man über Grundfertigkeiten des Lesens verfügen. Zu diesen gehören nach Ehlers kontextfreie Worterkennung, die syntaktische Analyse und das Erfassen propositionaler Einheiten. Zweitens müssen laut Ehlers (1992) die

Leser/innen über ausreichendes Sprachwissen, über ausreichendes Textwissen und über ausreichendes Allgemeinwissen verfügen (Ehlers 1992: 8). Sowohl die Vorkenntnisse, als auch die sprachlichen Fähigkeiten der Leser/innen beeinflussen ihr Textverständnis. Ist diese Voraussetzung nicht gegeben, dann können Verstehensprobleme oder Verzerrungen auftreten. Da die Leser/innen über verschiedene Vorstellungen und Erfahrungen verfügen, entstehen unterschiedliche Deutungen. Um einen Text zu verstehen, müssen die Leser/innen Inhalte einzelner Sätze nicht nur verstehen, sondern diese auch in einen sinnvollen Zusammenhang bringen. „Verstehen ist kein passives Aufnehmen von Information, sondern ein aktiver Prozess in dem die Lernenden eigenes Wissen, eigene Lese- und Verstehensstrategien einsetzen“ (Krumm 1990: 21).

Lesen als Verstehen von Texten

Franzmann; Hasemann; Löffler & Schön (1999) definieren das Lesen als Textverstehen und auch als eine Wechselwirkung zwischen Text und Rezipienten/innen(-Wissen), eine „Text-Leser-Interaktion“ (Christmann & Groeben 1999: 146). In der Psychologie versteht man unter Interaktion die Wechselwirkung zwischen den verschiedenen Verarbeitungsebenen und Wissensquellen, die ein/e Leser/in simultan einbringt.

Diese kognitive Interaktion besteht nicht nur darin, dass z.B. die sprachlich vermittelte Information einzelner Wörter und Sätze mit den Informationen des Kontextes in Verbindung gebracht werden müssen, sondern auch in der Integration mit dem Vorwissen der Rezipienten/innen. Laut Ehlers (1998) ist das Vorwissen eine Voraussetzung für das Leseverstehen. Ohne Integration von neuen Informationen in eine vorhandene Wissensbasis stellt sich kein Verstehen ein oder nur ein reduziertes (Ehlers 1998: 67).

1.3.2.1. Rolle des Vorwissens

Das Vorwissen lässt sich nach Ehlers (1998) in „Weltwissen“ und „Sprachwissen“ unterteilen. Das Weltwissen besteht aus den Kognitionen, welche außersprachliche Gegenstände, Sachverhalte, Gegebenheiten etc. beschreiben. Unter Sprachwissen sind die Kenntnisse über die jeweilige Sprache und deren sprachliche Ausdrucksformen zu verstehen. Stiefenhöfer (1986: 39) nennt das Welt- und Sprachwissen als Sachwissen und führt noch das Handlungswissen ein. Unter dem Handlungswissen versteht er ein Wissen darüber, wie die Komponenten des Sachwissens beim Lesen verwendet werden müssen. „Seine

Anwendung wird in ihrem Verlauf begleitet von Kontroll- und wenn nötig Steuerungsprozessen. [...] Zur Realisierung der Steuerungsprozesse ist das so genannte Strategiewissen gefordert“ (Stiefenhöfer 1986: 39).

Das Vorwissen oder die Weltkenntnis und die Erwartungen zum Text sind laut Mandl (1981: 4) die nichtlinguistischen Faktoren, mit denen man an den Text herangeht und die das Textverstehen steuern. Die Texte, an die ein Leser ohne Vorwissen herangeht, sind nicht leicht zu lesen. Das Vorwissen bestimmt die Erwartungen des Lesers und das Textverständnis. Vorkenntnisse zum Thema eines Textes erleichtern und beschleunigen die Sinnentnahme. Das bedeutet, je mehr Erfahrung ein/e Leser/in mit dem behandelten Stoff und dem Hintergrund hat, desto leichter wird er/sie die implizite Information einsetzen können.

Lesen wird als ein Prozess der Informationsverarbeitung betrachtet, in dem ein/e Leser/in unter Anwendung seines Wissens Textdaten auf verschiedenen Ebenen analysiert. Der/die Leser/in versteht nur das, was er mit seinem Vorwissen verstehen kann. Das Vorwissen bedingt, was aufgenommen und behalten wird. Das „Vorwissen“ oder die „Weltkenntnis“ und die „Zielvorstellungen“ zum Text sind Faktoren, mit denen man an den Text herangeht und die das Textverstehen steuern. Mandl behauptet: „ein Leser, der für einen bestimmten Text keine adäquaten Wissensstrukturen besitzt, wird diesen Text nicht verstehen“ (Mandl 1981: 6). Vorkenntnisse zum gelesenen Thema erleichtern und beschleunigen die Sinnentnahme des Textes. „Erfolgreiches Verstehen beruht auf Interpretationsprozessen, bei denen der Leser auf der Basis aktivierten Wissens Schlussfolgerungen zieht und kontinuierliche Beziehungen innerhalb eines Textes herstellt“ (Ehlers 1998: 51).

1.3.2.2. Arbeitsschritte des Leseverstehensprozesses

Zusammenfassend wird laut Stiefenhöfer (1986: 60ff.) der Leseverstehensprozesses durch folgende Arbeitsschritte gebildet:

a) Die Verarbeitung von Buchstaben und Wortformen

Am Anfang des Leseprozesses identifiziert der Leser Buchstaben, Buchstabengruppen und Worte nach formspezifischen Gesichtspunkten. Die artikulatorisch-motorische Umsetzung

der Schriftzeichen in Laute hat dabei eine wichtige Unterstützungsfunktion (Stiefenhöfer 1986: 60).

b) Die Verarbeitung von Wortbedeutungen

Mit der Identifikation der Buchstaben- und Wortformen hängt die Verarbeitung ihrer Bedeutungen eng zusammen.

c) Die semantisch-syntaktische Verarbeitung

Die Entnahme ausgedrückter Propositionen aus einem Text sollte Hand in Hand mit dem Wissen um syntaktische Regularitäten der im Text verwendeten Sprache gehen.

d) Die satzübergreifende Verarbeitung

Das Ziel dieses Verarbeitungsschrittes ist die Rekonstruktion der im zu lesenden Text enthaltenen Wissensstruktur (Stiefenhöfer 1986: 61).

e) Die inferentielle Verarbeitung

Bei diesem Punkt „führt der Leser die vom Textautor, im Vertrauen auf das beim Lesen vorhandene Wissen um den im Text behandelten Sachverhalt, weggelassenen Propositionen ein“ (Stiefenhöfer 1986: 61). Das Ergebnis dieser satzübergreifenden Verarbeitung ist die sogenannte „explizite Textbasis“.

f) Elaborative Inferenzen

„Über die vom Verfasser erwarteten Inferenzen hinaus bezieht der Leser den Textinhalt auf Elemente seines Weltwissens, die in einer für seine Person geltenden Beziehung zu diesem Inhalt stehen“ (Stiefenhöfer 1986: 61). Dieses elaborative Inferieren erfolgt sehr spontan.

g) Die reduktive Verarbeitung

Damit ein/e Leser/in auch längere Texte verarbeiten kann, ist es nötig, dass er/sie die satzübergreifende Verarbeitung ergänzt. Es ist wichtig, dass ein/e Leser/in die Zahl der für das Gesamtverständnis eines Textes wieder auffindbar im Gedächtnis zu lagernden Propositionen nach leseintentions- und textinhaltsadäquaten Kriterien reduziert.

Alle hier zusammenfassend beschriebenen Prozesse der Textverarbeitung beim Lesen sind miteinander verknüpft und bilden eine Voraussetzung für verstehendes Lesen. Der

Schwierigkeitsgrad eines Textes hängt von mehreren Faktoren ab. Er wird „einerseits von textabhängigen Faktoren wie Wortschatz, Syntax, Inhalt und Kohärenz, andererseits von leserabhängigen Faktoren wie Alter, Arbeitsgedächtniskapazität, Vorkenntnissen, Interesse u.a. [beeinflusst]“ (Lutjeharms 1988: 59). Leser/innen konstruieren eine Textbedeutung aufgrund von Vorwissen und Leseintention. Es gibt verschiedene Leseintentionen. Sie bestimmen die Art der Informationsaufnahme, das heißt die Leseform (Lutjeharms 1988: 63).

1.4. Tätigkeit des Lesers/der Leserin

Im vorangegangenen Kapitel wurde erwähnt, dass das Verstehen eine Tätigkeit des Lesers/der Leserin ist. Diese Tätigkeit ist laut Ehlers (1992: 63) durch dreierlei gekennzeichnet:

- **Sie ist zielgerichtet:** „Ein Leser liest, um mehr Wissen zu erlangen, um Neues zu erfahren, um zu lernen, um sich zu bilden, um sich zu unterhalten [...]“ (Ehlers 1992: 63). Ein/e Leser/in geht mit bestimmten Zielen an einen Text heran.
- **Sie ist selektiv:** Ein/e Leser/in kann beim Lesen das auswählen, was ihn/sie interessiert, gefällt oder anspricht. Er/sie kann sich darauf konzentrieren, was er/sie wissen will und was ihm/ihr wichtig erscheint. Das bedeutet, Lesen wird auch als ein selektiver Vorgang betrachtet.
- **Lesen ist auch antizipatorisch:** Antizipieren findet statt, indem ein/e Leser/in sein/ihr Vorwissen zum jeweils gelesenen Text aktiviert. „Ein Leser geht zugleich mit gewissen Erwartungen an den Text heran und während des Lesens trifft er Vorhersagen über künftige Mitteilungen und Ergebnisse in einem Text“ (Ehlers 1992: 63). Das bedeutet, er antizipiert bestimmte Informationen.

Außer diesen genannten Merkmalen des Lesens sieht Stiefenhöfer (1986) das Lesen als Tätigkeit, die auch durch Interessen des/der Lesers/in gekennzeichnet wird. In engem Zusammenhang mit den Interessen eines Lesers stehen die schon erwähnten Zielsetzungen. Während Interessen im Leseprozess entstehen, sind Zielsetzungen oft von außen bedingt.

Stiefenhöfer behauptet, dass ein/e interessierter/e Leser/in mehr Bezug zwischen dem Text und seinem Wissen herstellen wird und bei Verständnisproblemen erfolgreicher nach Lösungen suchen wird als ein interessenschwacher Leser. „[...] Jemand, der mit großem Interesse an einen Text herangeht, ihn anders verarbeitet und mehr aus ihm herausholt, als jemand, der einen solchen Text mit geringem Interesse liest“ (Stiefenhöfer 1986: 67). Das bedeutet, dass der Leseprozess auch von Erwartungen und Zielsetzungen der Leser/innen gesteuert wird.

Texte erzeugen Erwartungen bei einem/einer Leser/in, die wiederum seinen Lese- und Verstehensprozess lenken. Nach Ehlers leiten sich aus dem Wissen des Lesers allgemein Erwartungen ab und zwar in diesen Bereichen:

- die Sprache und ihre Konventionen
- über Texte und ihren Aufbau
- über Gattungen
- über literarische Stilmittel und Strategien
- über die Welt und bestimmte Zusammenhänge in der Welt (Ehlers 1992: 73).

Auch Ziele und Interessenlage eines/einer Lesers/in nehmen Einfluss darauf, wie lange und tief ein/e Leser/in sich mit einem Text auseinandersetzt. Nachdem im vorhergehenden Abschnitt die Tätigkeit des Lesers im Verlauf des Leseprozesses dargestellt wurde, möchte ich mich nun der Definition der Lesefertigkeit und derer Qualitäten zuwenden.

1.5. Niveau der Lesekompetenz

Unter einer Kompetenz versteht man ein individuelles Potenzial dessen, was eine Person unter idealen Umständen zu leisten im Stande ist. Die Lesekompetenz umfasst sowohl Fertigkeiten als auch Fähigkeiten. „Die Lesekompetenz umfasst also sowohl das – im Gegenstandsbereich Lesen – relevante aufgabenorientierte Fertigungs- als auch das übersituative, generelle Fähigkeitsniveau im Sinne einer (relativ) zeitüberdauernden Handlungsdisposition“ (Groeben & Hurrelmann 2002: 13). Auch die Lesefertigkeit besteht aus mehreren Komponenten und Teilfertigkeiten. Wenn Lesenlernen als Erwerb einer neuen sprachlichen Artikulationsform, als Entwicklung literarischer Kompetenz, als Vorgang des Problemlösens gesehen wird, dann geht es im Unterricht einerseits um die Erweiterung von

Erfahrungen als auch um die Vermittlung von Wissen und Können (Dehn; Payrhuber; Schulz & Spinner 1999: 581). Lernprozesse beim Lesen beruhen auf Wahrnehmungsprozessen. Was jemand wahrnimmt, hängt von den kognitiven Schemata ab, über die er verfügt. Je besser die Lesefertigkeiten entwickelt sind, desto leichter kann ein/e Leser/in seine Lesegeschwindigkeit den sprachlichen wie auch inhaltlichen Erfordernissen des Textes anpassen.

Lesekompetenz hängt mit dem Kontext zusammen. Dieser ändert sich, wenn sich die Kompetenz ändert. „Lesekompetenz stellt [...] insgesamt also ein Bündel von Teilfähigkeiten des Lesens dar, die sich verschiedenen Prozessebenen zuordnen lassen und – in bestimmten Grenzen [...] – miteinander interagieren können“ (Groeben & Hurrelmann 2002: 13). Die „Lesekompetenz“ dient laut Ehlers (1998) auch zur Unterscheidung von geübten und ungeübten Lesern. Unterscheidungskriterium zwischen geübtem und weniger geübtem Lesen ist laut Ehlers (1998: 24) die Länge der Pausen und die Zahl der Fixierungen. Den/die geübten/e Leser/in erkennt man an der geringen Zahl an Fixationen. Dies liegt auch an der Kapazität des Arbeitsgedächtnisses eines Lesers. Leser/innen mit umfangreicher Kapazität können mehr behalten, während sie weiter lesen. Gute Leser/innen sind meist schnelle Leser/innen, weil sie die Arbeitsgedächtniskapazität und eventuell auch das Vorwissen besitzen, um schnell viel Information verarbeiten zu können. Schnelle Leser/innen nehmen bei einer Augenfixierung mehr Informationen auf und machen weniger Fehler als langsame. Sie erkennen Buchstaben und weniger vertraute Wörter schneller als langsame Leser und verfügen über einen größeren Wortschatz.

[Ein] gute[r] Leser [ist] jemand, der aktiv Hypothesen bildet und anhand aufgenommener Textinformationen diese Hypothesen überprüft. [...] [Ein] schlechter Leser ist [...] jemand, der nicht nur schlecht ist in einer Fertigkeit, sondern in allen Fertigkeitskomponenten (Ehlers 1998: 17).

Schlechte Leser/innen brauchen im Gegensatz zu guten Leser/innen mehr Zeit für grundlegende Lesefertigkeiten. Sie verarbeiten eher visuell, lesen langsam und neigen zum Wort-für-Wort-Lesen.

Merkmal des guten und geübten Lesers scheint eher die Flexibilität zu sein, mit der er entsprechend der Aufgabenstellung sein Leseverhalten organisiert: Entweder gezielt Kontextinformationen sucht und integriert oder im direkten Zugriff Wortbedeutungen aufgreift [...], oder bewusste Suchprozesse einschaltet (Ehlers 1998: 36f.).

Auch der muttersprachlich geübte Leser/in wird beim Lesen in der Fremdsprache anfänglich zu einem schwachen Leser. Bei geringen Sprachkenntnissen ist er zu einer semantischen Verarbeitung nicht in der Lage. „Der muttersprachlich schwache Leser [hingegen] muss seine mangelhafte Fertigkeit durch entsprechend mehr Sprachkenntnisse kompensieren, um in der Fremdsprache dasselbe Niveau wie der muttersprachlich gute Leser zu erreichen“ (Lutjeharms 1988: 191).

Ob muttersprachliche Lesefertigkeit oder Fremdsprachenkompetenz verstärkt werden muss, hängt von folgenden Faktoren ab: vom Lernkontext, der Zielgruppe und dem Verhältnis von Ausgangs- und Zielsprache. „Kompetentes Leseverhalten zeigt sich im Verfügen über ein Repertoire von Strategien und in der Fähigkeit, sie aufgaben- und situationsgemäß einzusetzen“ (Ehlers 1998: 82). In didaktischer Sicht führt die Anwendung von Lesestrategien zum autonomen Verhalten.

Merkmal guten Lesens ist laut Ehlers (1998: 113) die Fähigkeit, in einzelnen Zeitmomenten die verschiedenen Arten von Informationen in unterschiedlichem Ausmaß zu gebrauchen. „Flüssiges gekanntes Lesen setzt voraus, dass bestimmte Grundfertigkeiten wie Graphem-Phonem-Zuordnung oder die Worterkennung automatisiert sind, damit der/die Leser/in zeitgleich mehrere Aufgaben [innerhalb der] verschiedenen Verarbeitungsebenen durchführen kann und Ressourcen verfügbar hat für höherstufige Verstehensaufgaben“ (Ehlers 2001: 1340).

Bimmel (1990: 11) fügt zu den von Ehlers erwähnten Merkmalen guten Lesens das Antizipieren hinzu. „Informationen, welche beim Lesen nicht rechtzeitig zu einem sinnvollen Ganzen verarbeitet worden sind, gehen verloren. Erfahrene Leser/innen können dies reduzieren, indem sie die Informationen antizipieren“ (Bimmel 1990: 11). Da beim Antizipieren Vorkenntnisse eine wichtige Rolle spielen, sollten diese vorwiegend herangezogen werden, um weniger auf einzelne Textdaten angewiesen zu sein. Besonders in der Fremdsprache spielt das Antizipieren eine entscheidende Rolle. „Ein `kompetenter Leser` zu sein, bedeutet [...], sein Wissen und seine Kenntnisse zur gezielten und damit rationellen Decodierung und Verarbeitung zu nutzen“ (Stahl 2006: 482).

Alles, was bislang zur Charakterisierung des Lesens gesagt wurde, bezog sich auf den muttersprachlichen Leseprozess. Die Untersuchungen, auf deren Ergebnissen die Darstellung beruhte, sind Forschungsarbeiten zum Lesen in der Muttersprache. Im nächsten Teil der Arbeit werden Erkenntnisse für das Lesen in der Fremdsprache dargestellt. Es wird auf

Unterschiede zwischen Fremd- und Muttersprache eingegangen, vor allem aber auf die Spezifika des fremdsprachlichen Lesens.

2. LESEN IM FREMDSPRACHENERWERB

2.1. Unterschiede zwischen dem Lesen in der Muttersprache und der Fremdsprache

Anhand der im vorangehenden Kapitel erwähnten Angaben zum Leseprozess in der Muttersprache wird in diesem Kapitel das Lesen in einer Fremdsprache untersucht. Dabei wird im Folgenden von Lesern ausgegangen, die in der Muttersprache über eine gute Lesefertigkeit verfügen.

In den 70er und 80er Jahren beschäftigte sich die fremdsprachliche Leseforschung mit der Klärung des Zusammenhangs zwischen mutter- und fremdsprachiger Lesefähigkeit. Beobachtet wird, dass der Prozess des fremdsprachlichen Lesens im Vergleich zum muttersprachlichen different ist. Das Lesen in der Fremdsprache ist im Unterschied zum Lesen in der Muttersprache durch die schwächeren Sprachfähigkeiten des Lesers erschwert. Da die Worterkennung zu langsam verläuft oder erst gar nicht stattfindet, muss [...] der schwache Leser in der Muttersprache, diese Lücken ausgleichen“ (Lutjeharms 1988: 190). Bei der Entwicklung der Lesefähigkeit in der Muttersprache geht es darum, eine visuelle Form zu erkennen und sie mit schon gelernten Lauten und deren Bedeutung zu assoziieren. In der Fremdsprache dagegen müssen ganz neue Laute, Wörter und Satzmuster bei der Entwicklung der Lesefähigkeit erkannt und erworben werden. Das bedeutet, dass der/die Fremdsprachenlerner/in Teilfertigkeiten neu lernen und bestimmte Fertigkeiten, wie kontextuelles Raten, die er/sie als geübter/e Leser/in in der Muttersprache seltener braucht, besonders üben muss (Lutjeharms 1988: 186). Aufgrund dessen kann die Interaktion der Prozesse beim fremdsprachlichen Lesen nicht automatisch, wie es beim muttersprachlichen Lesen üblich ist, verlaufen. Diese Art der Interaktion wird von der Fremdsprachenkompetenz und vom allgemeinen Niveau der Lesefertigkeit bedingt.

Das Niveau der Lesefertigkeit in einer Fremdsprache besteht laut Lutjeharms (1988) aus Teilkomponenten wie den allgemeinen Sprachfähigkeiten, der muttersprachlichen Lesefertigkeit sowie der Leseerfahrung beim Erlernen einer Fremdsprache und der

Arbeitsgedächtniskapazität. Dazu kommt noch die Fähigkeit, diese Teilkomponenten kombinieren zu können (Lutjeharms 1988: 177). Das bedeutet, dass das Niveau der Lesefertigkeit in der Muttersprache mit dem in der Fremdsprache zusammenhängt. Je besser die Teilkomponenten bzw. -fertigkeiten in der Lesefertigkeit entfaltet sind, desto leichter kann der/die Leser/in sein/ihr Leseverhalten den sprachlichen wie auch inhaltlichen Erfordernissen eines fremdsprachlichen Textes anpassen.

Schon viele wissenschaftliche Arbeiten untersuchten bisher den fremdsprachlichen Leseprozess den Verlauf, seine Charakteristika und die Unterschiede zum muttersprachlichen Lesen betreffend. „Im muttersprachlichen Lesen angeeignete Handlungsschemata können auf das fremdsprachige Lesen übertragen werden, wenn ein genügend hohes Niveau in den anderen drei fremdsprachlichen Teilfähigkeiten gegeben ist. Je höher dieses Niveau, desto leichter fällt [...] der Transfer“ (Stiefenhöfer 1986: 93). Der Leseprozess in der Fremdsprache und in der Muttersprache sind vergleichbar, weil in beiden ähnliche Verfahren, Strategien, Komponenten und Arbeitsschritte (vgl. Kap. 1.3.2.2.) vorkommen. Daher kann die muttersprachliche Lesefähigkeit die fremdsprachliche Lesekompetenz beeinflussen. Ein/e Leser/in, der/die mit der Verarbeitung eines Textes in der Muttersprache Schwierigkeiten hat, kann ähnliche auch in einer Fremdsprache haben. „Gute Fremdsprachenkenntnisse garantieren ebenso wenig wie solche der Muttersprache eine gute Lesefertigkeit. Sie sind allerdings die Voraussetzung dafür“ (Lutjeharms 1988: 180).

2.2. Die optische Wahrnehmung

Die in dieser Arbeit schon erwähnten Augenbewegungen beim muttersprachlichen Lesen (vgl. Kap. 1.2.) können auf das fremdsprachliche Lesen übertragen werden. Es gibt laut Lutjeharms (1988: 242) jedoch einen Unterschied zwischen der optischen Wahrnehmung in der Fremd- und Muttersprache. Da in einer Fremdsprache oft viele Wörter nicht bekannt sind, wird der Kontext weniger verständlich, der Leseprozess wird verlangsamt und der/die Leser/in braucht Hilfsmittel wie das Wörterbuch, oder Lesestrategien zum besseren Textverständnis. Dadurch macht der/die fremdsprachige Leser/in im Unterschied zum muttersprachigen mehr Fixationen, die auch von längerer Dauer sind. Das bedeutet, dass die Augenbewegungen anders als beim Lesen in der Muttersprache verlaufen. Die unbekannt Wörter können durch kontextuelles Raten ersetzt werden.

Unter „kontextuellem Raten“ versteht man ein Verfahren zum Ausgleich fehlender Kenntnisse im Wortschatz- und Syntaxbereich. Es handelt sich dabei um eine bewusste Suche nach der expliziten Bedeutung eines Wortes oder einer Struktur. Beim kontextuellen Raten müssen mindestens zwei Faktoren berücksichtigt werden, die sich gegenseitig beeinflussen: die Fähigkeiten und Kenntnisse des/der Lesers/in und der Informationswert des Kontextes. Dieses Konzept ist eine der wichtigsten Strategien für das fremdsprachige Lesen. Lange Fixierungen sind laut Lutjeharms (1988: 242) Untersuchungen bei fremd aussehenden Wörtern anzunehmen, welche starke Aufmerksamkeit auslösen. „Bei solchen Wörtern muss die perzeptorische Vorstellung erst aufgebaut werden, was eine längere Fixierung erfordert“ (Lutjeharms 1988: 242). Der/die fremdsprachige Leser/in ist bei ungenügender Fremdsprachenbeherrschung ein/e schwacher/e Leser/in. Deshalb sind längere und mehr Fixierungen bei ihm anzunehmen. Der/die Leser/in kann seine Fixiergewohnheiten also nicht äquivalent aus der Muttersprache übernehmen.

2.3. Leseverständnis in der Fremdsprache

Das Leseverständnis in einer Fremdsprache ist im Gegensatz zum Leseverständnis in der Muttersprache dadurch erschwert, dass die Wortschatz-, Grammatik- und Syntaxkenntnisse geringer sind als in der Muttersprache. Das Verstehen eines fremdsprachigen Textes wird außer von Sprachkenntnissen und Gedächtniskapazität auch von Vorkenntnissen, Fremdsprachenkompetenz, Muttersprache und individuellen Vorstellungen des/der Lesers/in beeinflusst (Ehlers 1998: 180). Schwierigkeiten beim fremdsprachigen Textverständnis kann die mangelhafte Sprachkompetenz und fehlendes Vorwissen hervorrufen. „Ein Leser mit geringen Sprachkenntnissen stützt sich beim Lesen in der Fremdsprache vielmehr auf graphophonische Merkmale als auf Muttersprachenstrategien der Kontextnutzung und des Einbeziehens außertextueller Informationen“ (Ehlers 1998: 113). Verstehensprobleme fremdsprachiger Leser/innen können auch darin bestehen, dass die grundlegenden Lesefertigkeiten nicht genügend automatisiert sind.

2.3.1. Die Rolle des Gedächtnisses beim fremdsprachlichen Lesen

Je größer das Vokabular und je schneller die Laute von Leser/innen in einer Fremdsprache identifiziert werden können, desto besser funktioniert das Textverstehen. Dies beruht auch

auf der Kapazität des Arbeitsgedächtnisses. Der/die Leser/in muss Worte behalten, um sie später mit anderen verbinden zu können. Die Dauer des Behaltens von sprachlichem Material hängt von der Menge an Textmaterial, Lernzeit und Aufmerksamkeit des/der Lesers/in ab.

Im Prozess des Erlernens einer Fremdsprache verlaufen in der Anfangsphase nur wenige Vorgänge automatisch ab. Für die Erkennung der Wort- und Satzbedeutung muss eine Verbindung des neuen Wortes und Satzgefüges zum semantischen Gedächtnis hergestellt werden. „Wer über mehr Arbeitsgedächtniskapazität verfügt, oder sie besser einsetzen kann, [vergleichbar gutem] Leser in der Muttersprache, kann mehr Hinweise auf die Wortbedeutung entdecken und verarbeiten und daher besser kontextuell raten“ (Lutjeharms 1988: 172). Ein/e Leser/in mit geringer Arbeitsgedächtniskapazität braucht mehr Wissen und mehr Übung, um ein vergleichbares Ergebnis zu erreichen. „In der Fremdsprache kommt es vor, dass ein Wort als Teil eines früheren Kontextes erkannt wird und dass erst dieser Kontext als Auslöser für den Bedeutungsabruf fungiert. Die Wortbedeutung wird dann über eine Spur im episodischen Gedächtnis abgerufen“ (Lutjeharms 1988: 176). Für den fremdsprachlichen Leseprozess ist die Flexibilität sehr wichtig.

Auch wenn der/die Fremdsprache-Leser/in über einen relativ großen fremdsprachlichen Wortschatz verfügt, so ist davon auszugehen, dass ihm die Wortbedeutungen nicht in der Komplexität bekannt sind, wie einem „native speaker“ (Stiefenhöfer 1986: 87). Das heißt, er/sie kann nicht mit der gleichen Sicherheit wie der/die muttersprachliche Leser/in die Bedeutungen der gelesenen Texte einschätzen.

2.4. Förderung der Lesekompetenz durch die Vermittlung von ausgewählten Strategien

„[...] das Lesen in der Fremdsprache ist sowohl von den erstsprachig erworbenen Lesefähigkeiten [...] als auch von der Fremdsprachenkompetenz abhängig“ (Ehlers 1998: 119). Das Lesen in der Fremdsprache setzt eine bestimmte Lesekompetenz voraus. Diese betrifft Vorwissen, Lesevermögen und Intention des Lesers, welche er einbringen sollte. Wie ein/e Leser/in diese in einem Text anwendet, ist von der jeweiligen Lesesituation, dem Text, der Aufgabe, der Zielgruppe und deren sprachkulturellem Hintergrund abhängig. Die Lesekompetenz gehört im Allgemeinen zu den Schlüsselqualifikationen des Menschen. Der

Begriff der Lesekompetenz wird von PISA, der international standardisierten Leistungsmessung, folgendermaßen erläutert:

Unter Lesekompetenz versteht PISA die Fähigkeit, geschriebene Texte unterschiedlicher Art in ihren Aussagen, ihren Absichten und ihrer formalen Struktur zu verstehen und in einen größeren Zusammenhang einordnen zu können, sowie in der Lage zu sein, Texte für verschiedene Zwecke sachgerecht zu nutzen (Artelt; Baumert; Klieme; Neubrand; Prenzel; Schiefele; Schneider; Schümer; Stanat; Tillmann & Weiß 2001: 11).

Laut PISA stellt Lesekompetenz eine Bedingung für die Weiterentwicklung des eigenen Wissens und der eigenen Fähigkeiten dar. Dabei werden drei Aspekte der Lesekompetenz unterschieden:

- Informationen ermitteln
- Textbezogenes Interpretieren
- Reflektieren und Bewerten (Artelt u.a. 2001: 11).

Zwar bezieht sich PISA auf das Lesen in der Muttersprache, dennoch kann die vorangehende Erläuterung von Lesekompetenz auch für die fremdsprachliche Lesekompetenz in Anspruch genommen werden.

Es stellt sich die Frage, auf welche Weise sich zielsprachige Lesekompetenz durch einen gezielten fremdsprachlichen Leseunterricht fördern oder aufbauen lässt. Welche Faktoren bestimmen, wie gut ein Leser oder eine Leserin liest?

Zur Erläuterung von Kompetenzunterschieden beim verstehenden Umgang mit Texten wurden von PISA folgende Faktoren berücksichtigt und analysiert:

- kognitive Grundfähigkeiten
- Decodierfähigkeit
- Lernstrategiewissen und Leseinteresse (Artelt u.a. 2001: 18).

„Der wichtigste Befund dieser Analyse ist, dass Lernstrategiewissen, Decodierfähigkeit und Leseinteresse neben der kognitiven Grundfähigkeit einen eigenständigen Beitrag zur Erklärung interindividueller Unterschiede in der Lesekompetenz leisten“ (Artelt u.a. 2001: 18). Die Autoren von PISA vertreten die Meinung, dass die genannten Faktoren pädagogisch beeinflussbar sind und die Lesekompetenz durch die Förderung der jeweiligen Faktoren verbessert werden kann. So könnte z.B. bei schwachen Leser/innen die Lesekompetenz durch die Vermittlung von Lern- und Lesestrategien gefördert werden.

Die Förderung der Lesekompetenz durch die Vermittlung von Strategien wird bei verschiedenen Autoren zum Gegenstand der Diskussion. Westhoff behauptet (1997: 19), dass inhaltsbezogene Fragen, die in Lehrwerken bei einer Arbeit mit den Texten oft vorgegeben werden, nicht zum besseren Textverständnis führen: „Inhaltsbezogene Fragen zu einem Text beantworten ist wohl der verbreitetste Typ von Aufgaben im Leseunterricht. Es ist aber fraglich, ob dieser Aufgabentyp eine so prominente Stelle verdient [...]“ (Westhoff 1997: 19). Der Autor meint (1997: 54), dass es zur Entwicklung der Lesekompetenz notwendig ist, die kognitiven Lesestrategien als einen wesentlichen Bestandteil des fremdsprachlichen Leseunterrichts zu fördern. Auch laut Stahl (2006: 480) und Lutjeharms (1988: 190) sollte die Vermittlung von textsortenorientierten Lesestrategien als wichtiges Element einer allgemeinen Lesekompetenz im Zentrum des fremdsprachlichen Leseunterrichts stehen.

Die Bedeutungserschließung des/der fremdsprachlichen Lesers/in kann man laut der von Hosenfeld; Arnold; Kirchofer; Laciura & Wilson (1981) durchgeführte Studie zum Strategienegebrauch, das Lesen in einer Fremdsprache betreffend, durch verschiedene Lesestrategien üben und möglicherweise verbessern (Hosenfeld; Arnold; Kirchofer; Laciura & Wilson 1981 zitiert nach Ehlers 1998: 144). Deshalb nehmen die Lesestrategien im fremdsprachlichen Unterricht immer mehr an Bedeutung zu. Sie können zur Kompensierung von Wissenslücken und zur Lösung von Wortbedeutungsproblemen beim fremdsprachlichen Lesen herangezogen werden. Das Ziel des folgenden Kapitels ist es, die Lesestrategien darzustellen und zu erläutern.

3. SITUIERUNG DES BEGRIFFS „STRATEGIE“ IM FREMDSPRACHLICHEN LESEPROZESS

3.1. Definition der Strategien

Der Erwerb und die Beherrschung von Strategien spielen im Fremdsprachenunterricht eine immer wichtigere Rolle. Laut Lutjeharms (1988) erhöht der bewusste Einsatz, der in der Ausgangsprache erworbenen Strategien, die Lernfähigkeit. Auch Gold (2007: 48) schreibt den Lesestrategien eine wichtige Aufgabe im Leseprozess zu. Er bezeichnet das strategische

Lesen als besondere kognitive Aktivität der Leser/innen, die das Verstehen und Behalten von Texten erleichtern.

Jeder/e Leser/in geht an einen Text anders heran. Das Lesen als individueller Prozess regte die Forscher an, den Strategienegebrauch beim fremdsprachlichen Lesen zu untersuchen. Die Bedeutung des Begriffs „Strategie“ in der Erforschung des Lesens in einer Fremdsprache ist ungenau. Stiefenhöfer (1986) behauptet, dass die Lesestrategien mit den sprachlichen Operationen eng zusammenhängen. Unter den sprachlichen Operationen versteht man die Teilfertigkeiten (vgl. Kap. 1.5.), welche zum Einsatz der Lesestrategien notwendig sind. Sie werden von dem/der Leser/in ausgeführt, um den Erfolg des Leseverständnisses sicherzustellen.

Laut Ehlers (2001: 1342) braucht der/die Leser/in Strategien, „um von der Textoberfläche zu tiefer liegenden Geschichten- und Handlungsstrukturen zu gelangen und aus der Linearität des Lesens heraus parallel Leseaufgaben auf den verschiedenen Ebenen durchführen zu können“ (Ehlers 2001: 1342). Unter diesen Ebenen versteht man die Wort-, Satz- oder Textebene. Die Strategie bildet laut Ehlers (1998: 84) einen Teil von Handlungsstrukturen der Performanz des Lesens. Dieser liegen unterschiedliche Handlungsstrukturen zugrunde und laufen folgendermaßen ab: Aufgabe – Interpretation – Strategie – Performanz.

Westhoff (1987) definiert die Lesestrategien als Teilfertigkeiten im Bereich des Lesens. Bei der „Strategienanwendung“ handelt es sich demzufolge um den Einsatz dieser Teilfertigkeiten bzw. Lesefertigkeiten. Im Unterschied zu Westhoff präsentiert Lutjeharms die Auffassung der Strategie anders: „Eine Strategie ist die Art und Weise, in der die Teilprozesse oder Ebenen des Leseprozesses eingesetzt, d.h. kombiniert werden“ (Lutjeharms 1988: 185). Auch wenn Strategien bereits automatisiert sind, kann man sie bewusst und gezielt nach den jeweiligen Erfordernissen während der Textverarbeitung anwenden. Deshalb sind sie von Prozessen, automatisierten Handlungen, zu unterscheiden. Warum Lutjeharms (1988) in ihrer Definition die Teilfertigkeiten nicht erwähnt, lässt sich dadurch erklären, dass diese als Voraussetzung für verständliches Lesen und somit Einsatz von Strategien automatisch berücksichtigt werden müssen. Sowohl Teilfertigkeiten als auch Teilprozesse (auch Prozesse der Textverarbeitung genannt, vgl. Kap. 1.3.2.2.) sind zum erfolgreichen Einsatz von Lesestrategien notwendig und können mit Strategien nicht gleichgesetzt werden. Daher wirkt die Definition der Lesestrategien von Westhoff (1987) unklar.

Die Beherrschung der Lesefertigkeit beruht auf den schon erworbenen Sprachkenntnissen und auch auf dem Automatisierungsgrad der Leseprozesse. Das bedeutet, dass die Anwendung von Strategien, die auf der Beherrschung von Lesefertigkeit beruht, auch von dem Niveau der Sprachkenntnisse in der Zielsprache abhängt. Beim Lesen in einer Fremdsprache müssen neue Sprachkenntnisse erworben werden, damit Strategien eingesetzt werden können.

Selbst wenn beim Lesen in der Muttersprache Lesestrategien und Decodierfähigkeit ausgebildet wurden, ist eine Übertragung auf das Lesen in der Fremdsprache nicht automatisch zu erwarten, zumal die muttersprachlichen Kompetenzen zumeist unreflektiert sind und Fremdsprachenlerner oftmals zum 'Wort-für-Wort-Lesen-und-Verstehen-Wollen' neigen (Stahl 2006: 482).

Erst ab einem gewissen fremdsprachlichen Niveau können die in der Muttersprache erworbenen Lesestrategien auf das Lesen fremdsprachiger Texte übertragen werden. Bimmel (1992) bezieht den Strategiebegriff auf die Transfermöglichkeiten der in der Muttersprache erworbenen Lesefähigkeiten auf das Lesen der Texte in einer Fremdsprache. Welche Art von Lesestrategie anzuwenden ist, hängt nicht nur von Texten und Leseaufgaben, sondern auch von Intention und der Wahrnehmung relevanter linguistischer Merkmale des Lesers ab. Der/die Leser/in sollte sich davor Klarheit über seine/ihre persönliche Lesesituation und auch über die Möglichkeiten seiner/ihrer Anpassungsfähigkeit bezüglich Lesefähigkeit verschaffen. Die Lesestrategien können wir demnach als Handlungen eines/einer Lesers/in definieren, die den Zweck haben, die elementaren Verarbeitungsprozesse und Arten der Informationsaufnahme, bzw. Leseformen, beim Lesen zu steuern und miteinander zu verknüpfen, um das Ziel des Lesens zu erreichen. Die Arten der Informationsaufnahme möchte ich im folgenden Kapitel als Leseformen im fremdsprachigen Leseprozess erläutern, die sowohl unabhängig vom strategischen Lesen als auch im Bereich der Lesestrategien angewendet werden können.

3.2. Leseformen und Lesestrategien: Unterschiede und Anwendungspunkte

Grundlegend stellen die Leseformen laut Westhoff (1987) und Ehlers (1998) verschiedene Arten der Informationsaufnahme des/der Lesers/in dar. Lesestrategien dagegen sollen zum besseren Textverständnis sowohl in der Fremdsprache als auch in der Muttersprache führen.

In der wissenschaftlichen Literatur sind Differenzen in der Bezeichnung von Leseformen vorhanden. Karcher (1994) definiert sie als Techniken und von Westhoff (1997: 100) und Song (2001: 39) werden sie Lesestile genannt. Lutjeharms (1988) und Ehlers (1998) unterscheiden zwischen Lesestilen und Leseformen. Sie behaupten, dass ein „Lesestil“ im Unterschied zu „Leseform“ ein Persönlichkeitsmerkmal darstellt. „Es handelt sich um bleibende Verhaltenszüge, die das individuelle Leseverhalten einer Person charakterisieren“ (Ehlers 1998: 248). Ich möchte mich in dieser Diplomarbeit mit den Formen des Lesens in einer Fremdsprache beschäftigen, die verschiedene Arten der Informationsaufnahme des Lesers illustrieren. Daher wende ich mich dem Begriff „Leseformen“ laut Ehlers zu.

Die Leseformen können ähnlich wie Lesestrategien von der Muttersprache auf die Fremdsprache übertragen werden. Sie werden aber aufgrund der in dieser Arbeit schon beschriebenen Schwierigkeiten beim Lesen fremdsprachiger Texte (vgl. Kap. 2.3.) nicht so leicht aktiviert wie in der Muttersprache. „Sie werden mit einem höheren Grad an Bewusstheit realisiert, der dazu beiträgt, dass sie langsamer ablaufen“ (Stiefenhöfer 1986: 91).

Obwohl die Leseformen eigenständig sind, können sie während des Lesens eines Textes in Kombination angewendet werden. Die Leseformen werden bestimmten Lesezielen zugeordnet. Der Einsatz von Leseformen kann laut Ehlers (1998: 247) sowohl mit der Leseintention, als auch mit anderen Faktoren wie Textschwierigkeit, Kontext, Interesse, Art der Informationsverarbeitung, Vorwissen, äußeren Umständen oder Aufmerksamkeit des/der Lesers/in zusammenhängen. Die Wahl der Leseform ist laut Stahl (2006: 484) vor allem von der Leseabsicht und auch von der Textsorte abhängig. Leseabsichten und Leseformen werden oft in Lehrwerken durch die Aufgabenstellung vorgegeben.

Westhoff (1987: 81) betont die Abhängigkeit der Leseform von den Sprachkenntnissen des Lesers: Je schwieriger ein Text für einen/eine Leser/in ist, desto intensiver muss er/sie ihn lesen. Der fremdsprachige Leseprozess kann je nach Sprachkenntnissen, Absichten und anderen schon erwähnten Faktoren, welche die Leseform beeinflussen, sehr unterschiedlich verlaufen.

Wird eine der Leseformen eingesetzt, um ein Leseproblem bzw. eine Aufgabe zu lösen, wird sie zu einem operationalen Schritt innerhalb eines Aufgabenkontextes und erhält letztlich den Charakter einer Strategie (Ehlers 1998: 247). Einige Lesestrategien lassen sich mit diesen Leseformen verbinden, je nachdem, welches Leseziel vom Leser verfolgt wird. Nicht jede Lesestrategie bestimmt exakt eine Leseform. Einige Lesestrategien fordern konkrete Leseformen.

Daraus folgt: Leseformen, verschiedene Arten der Informationsaufnahme des/der Lesers/in können einerseits unabhängig von dem strategischen Lesen angewendet werden, andererseits können sie bei der Lösung eines Leseproblems bzw. einer Aufgabe die Funktion der Lesestrategien übernehmen. Daher werde ich im Rahmen dieser Diplomarbeit auch die Leseformen als Lesestrategien betrachten. Im folgenden Teil möchte ich auf die allgemeine Aufteilung der Leseformen eingehen.

3.2.1. Differenzen in der Aufteilung von Leseformen

Die Terminologie für die einzelnen Leseformen in der wissenschaftlichen Literatur ist nicht einheitlich. Die Leseform, deren Ziel es ist, nach gezielten Informationen zu suchen, bezeichnet Lutjeharms (1988) als *suchendes Lesen*, Karcher (1994) dagegen als *selegierendes Lesen* und Müller-Küppers & Zöllner (1999) nennen es *selektives Lesen*. Meine Rechercheergebnisse ergaben keine aktuelleren Beiträge zum Thema „Leseformen“.

Die Leseform, anhand welcher man sich einen Überblick verschaffen will wird von Lutjeharms (1988) als *orientierendes Lesen*, von Karcher (1994) als *kursorisches Lesen* und von Müller-Küppers & Zöllner (1999) als *globales Lesen* definiert. Es handelt sich um die Form des Lesens, welche zum Erfassen der Hauptaussagen eines Textes dient.

Das Lesen, das einen Textinhalt möglichst vollständig erfasst, heißt laut Karcher (1994) *intensives Lesen*. Dies wird von Lutjeharms (1988) *totales Lesen* genannt. Müller-Küppers & Zöllner (1999) bezeichnen es als *detailliertes Lesen*. Lutjeharms unterscheidet also zwischen dem *suchenden*, *orientierenden* und *totalen Lesen*. Die Autorin fügt im Unterschied zu anderen Autoren noch das *argumentative Lesen* hinzu, das aufgrund einer orientierenden, kursorischen oder totalen Sinnentnahme stattfinden kann (Lutjeharms 1988: 206).

Ähnlich wie Müller-Küppers & Zöllner (1999) unterscheidet Stiefenhöfer (1986: 75) zwischen dem *selektiven* und *detaillierten Lesen*, nur das *globale* nennt er *kursorisches Lesen*. Außerdem führt er im Unterschied zu anderen Autoren auch das *analytische* und das *studierende Lesen* an. *Analytisches Lesen* wird eingesetzt, wenn ein Leser beim detaillierten Lesen einen Textabschnitt nicht versteht. Dabei versucht der Leser eine sinnvolle Beziehung einzelner Wörter zueinander herzustellen. Die Form des *studierenden Lesens* umfasst nach Stiefenhöfer (1986: 75) alle bis jetzt skizzierten Lesehandlungsformen, die erforderlich sind, um den spezifischen Anforderungen eines Studiums im Umgang mit Texten zu genügen.

Desselmann & Hellmich (1981: 261f.) nennen außer dem *orientierenden, kursorischen* und *totalen Lesen* noch zwei weitere Formen des Lesens: das *synthetische* und *analytische Lesen*. „Unter synthetischem Lesen wird das unmittelbare, direkte Sinnerfassen verstanden, das im Idealfall ohne bewusste Analyse der Sprachzeichen und ohne Übersetzung auskommt“ (Desselmann & Hellmich 1981: 261). *Analytisches Lesen* dagegen bedeutet indirektes Verstehen, das durch eine Sinnsynthese auf der Grundlage bewusster Analyse der sprachlichen Zeichen zustande kommt. Das *analytische Lesen* ist laut Desselmann & Hellmich (1981) bei Verständnisproblemen notwendig und tritt nur bei Störungen im Leseprozess auf. *Das synthetische Lesen* ist die automatische Textverarbeitung eines geübten Lesers. Das bedeutet, dass beide Leseformen vom Niveau der Lesefertigkeit abhängen.

Innerhalb dieser Abschlussarbeit möchte ich mich der Aufteilung der Leseformen in *globales, selektives* und *detailliertes Lesen* laut Müller-Küppers & Zöllner (1999) zuwenden, weil es sich um eine klare Aufteilung handelt, die im Fremdsprachenunterricht oft benützt wird. Bei der Definition der jeweiligen Leseformen im nächsten Kapitel möchte ich die Auffassung von Stiefenhöfer (1986) und Lutjeharms (1988) zitieren, da sie den Leseformen in ihren Beiträgen besondere Aufmerksamkeit widmen.

3.2.2. Klassifizierung der Leseformen im Rahmen dieser Diplomarbeit

Die Klassifizierung der Leseformen im Rahmen dieser Diplomarbeit basiert darauf, Leseformen nach dem Kriterium aufzuteilen, auf welche Weise ein Leser die Informationen aufnimmt. Aufgrund dessen werden laut Müller-Küppers & Zöllner (1999) folgende Leseformen unterschieden:

a) *Selektives Lesen* in der Fremdsprache

Diese Form des Lesens, auch als „scanning“ bezeichnet, hilft einem/er Leser/in herauszufinden, ob ein Text bestimmte Inhalte aufweist, die mögliche Antworten auf bestimmte Fragen geben könnten. Es handelt sich dabei um eine zielstrebige Suche nach bestimmten Informationen, welche man für einen bestimmten Zweck braucht. Im Gegensatz zum detaillierten Lesen ist hier dem/der Leser/in die Zielsetzung relativ deutlich bewusst. Beim selektiven Lesen sind bei bekannter Schrift kaum weitere Sprachkenntnisse erforderlich, da es sich um eine Worterkennungsaktivität handelt (Lutjeharms 1988: 206). Bei diesem Lesen reichen oft einige Wortschatzkenntnisse. Die in der Muttersprache

vorhandene Fähigkeit zum selektiven Lesen ist auf den Umgang mit fremdsprachlichen Texten zu übertragen, wenn folgende Voraussetzungen laut Stiefenhöfer (1986) gegeben sind:

- Eine klar umrissene und bewusste Zielsetzung muss vorhanden sein.
- Außerdem sollte der/die Leser/in klare Erwartungen davon haben, welche Oberflächenmerkmale, die zum Erreichen des Ziels erforderlich sind, der Text enthalten muss. Es ist notwendig, dass der/die Leser/in bestimmte, zielentsprechende Worte oder Phrasen der Fremdsprache in Form und Bedeutung kennt (Stiefenhöfer 1986: 91).

b) Globales Lesen in der Fremdsprache

Diese Form des Lesens, häufig auch „skimming“ oder „Überblickslesen“ genannt, unterscheidet sich vom selektiven Lesen dadurch, dass hier die Zielsetzung nicht darin besteht, herauszufinden, ob ein Text einen Sachverhalt wiedergibt, sondern was er in groben Zügen dazu sagt (Stiefenhöfer 1986: 76). Globales Lesen dient dazu, möglichst schnell wesentliche Textaussagen zu erfassen. Es dient auch dazu, sich einen Überblick über das Inhaltsverzeichnis, das Thema und die Teilthemen eines Buches oder die Hauptinformationen und den Aufbau eines Textes zu verschaffen. Dabei muss der/die Leser/in den ganzen Text nicht genau verstehen. Er/sie kann auch mit beschränkten Sprachkenntnissen auskommen. Daher ist das globale Lesen für einen/e fremdsprachlichen/e Leser/in besonders am Anfang seiner/ihrer Leseentwicklung geeignet und wird als eine grundlegende Leseform betrachtet. Beim globalen Lesen kann sich der/die fremdsprachige Leser/in mehr auf das eigene Wissen als auf die sprachlichen Daten eines Textes verlassen. Lücken im sprachlichen Wissen können durch kontextuelles Raten ausgeglichen werden. Diese Leseform ist gerade bei geringer Fremdsprachenkompetenz nützlich, da der/die Leser/in bestimmen kann, welche Textstellen er/sie nachher analytisch lesen oder übersetzen muss. Auch im Wissenschaftsbereich werden Texte global gelesen, wenn man überprüfen möchte, ob eine wissenschaftliche Veröffentlichung wichtige Informationen zum gewissen Thema enthält.

c) Detailliertes Lesen in der Fremdsprache

Detailliertes Lesen, auch genaues oder totales genannt, kommt im Fremdsprachenunterricht häufig vor. Laut Müller-Küppers & Zöllner (1999) verfolgt man bei diesem Lesen das Ziel einen Text vollständig und in allen Einzelheiten zu verstehen. Um dies zu erreichen, „[müssen] alle Inhaltswörter [...] bekannt sein (Wortebene), jede Aussage muss verstanden

werden (Satzebene), alle durch Strukturwörter geschaffenen [...] und logischen Bezeichnungen zwischen den Sätzen (Textebene) müssen erkannt werden“ (Müller-Küppers & Zöllner 1999: 44). Das bedeutet, dass das detaillierte Lesen eine genaue sprachliche und sachliche Analyse voraussetzt. Daher erfordert diese Leseform ausgeprägtere Fremdsprachenkenntnisse. Das detaillierte Lesen ist vor allem bei wissenschaftlichen Texten notwendig. Diese zeichnen sich durch spezifische Ausdrücke aus, deren Beherrschung neben dem Fachwissen von Vorteil ist.

Die Bedeutung der Fremdsprachenbeherrschung ist bei den einzelnen Leseformen verschieden. Dies liegt darin, dass für jede Leseform andere Sprachkenntnisse erforderlich sind. Beim selektiven Lesen reichen oft einige Wortschatzkenntnisse. Auch für das globale Lesen sind keine fortgeschrittenen Fremdsprachen-Kenntnisse erforderlich. Daher sind diese Leseformen besonders für Leser/innen mit geringeren Sprachkenntnissen in einer Fremdsprache geeignet. Beim detaillierten Lesen dagegen spielen die Sprachkenntnisse eine wichtige Rolle.

Die in diesem Kapitel dargebotenen Leseformen werden im Rahmen dieser Diplomarbeit auch als Lesestrategien, falls sie den Charakter einer Strategie erhalten (vgl. Kap. 3.2.), betrachtet.

3.3. Funktion der Lesestrategien im Leseprozess

Ein/e Leser/in geht gewöhnlich mit einem Ziel an einen Text heran. Er/sie kann einen Text oberflächlich aufnehmen, möchte ein Minimalverständnis erreichen. Oder er/sie liest einen Text gründlicher, um mehr an Inhalt extrahieren zu können. „Jeder Leser nähert sich einem Text auf seine Weise und wendet eigene Strategien zur Durchführung einer Leseaufgabe an, [...] um zu einem Verstehen zu gelangen“ (Ehlers 1998: 77). Die Anwendung von Lesestrategien ist variabel. Die Studie zum Strategiegebrauch in der Fremdsprache von Hosenfeld, Arnold, Kirchofer, Laciura & Wilson (1981) brachte den Nachweis, dass Typen und Kombinationen von Strategien von Leser zu Leser variieren (Hosenfeld u.a. 1981 zitiert nach Ehlers 1998: 143). Welche Strategien wann angewendet werden, hängt von verschiedenen Faktoren ab. Zu diesen gehören: das Vorwissen des/der Lesers/in, die Sprachkompetenz in der mutter- und Fremdsprache, Textschwierigkeit, die Textsorte, die

Lesesituation, die Anforderungen einer Aufgabe und Leserabsichten. Demzufolge sind nicht alle Strategien für jeden/e Leser/in tauglich.

Laut Ehlers (1998: 80) ist eine Strategie ein Mittel, ein Ziel zu erreichen, und somit Teil von zielorientiertem, bewusstem und intentionalem Handeln. Sie dient der Lösung einer Verstehensschwierigkeit, die auftritt, weil der/die Leser/in einen argumentativen Schritt verpasst hat. Lesestrategien können einzeln oder in bestimmter Reihenfolge zur Durchführung von Leseaufgaben verwendet werden. Dies hängt sowohl von den Zielen eines/einer Lesers/in als auch von den Eigenschaften eines Textes ab. Das bedeutet, dass Lesestrategien planvoll und intentional in Abhängigkeit von der Aufgabe eingesetzt werden können.

Wenn ein Text einen thematisch diskontinuierlichen Verlauf hat, ist er schwerer zu verarbeiten. Daher werden unterschiedliche Lesestrategien erforderlich, um ihn kontinuierlich verarbeiten zu können. Das bedeutet, dass Lesestrategien in einem hierarchischen Verhältnis zueinander stehen können. „Strategien beziehen sich auf die Fähigkeit, entsprechend der Zielsetzung Handlungspläne zu entwerfen und einzelne Handlungen in eine Sequenz zu bringen“ (Ehlers 1998: 78).

Ein wichtiges Merkmal von Lesestrategien ist Flexibilität. Sie zeigt sich in der aufgabengemäßen Verwendung von Lesestrategien, wobei eine Strategie für unterschiedliche Aufgaben herangezogen werden kann. Erfolgreiche Lesestrategien beruhen auf einer interaktiven Verarbeitung. „Der erfolgreiche Leser ist flexibel und daher imstande, seine Strategie den jeweiligen Erfordernissen anzupassen“ (Lutjeharms 1988: 189). Wenn die gewählte Lesestrategie nicht zum Erfolg führt, wird der/die Leser/in veranlasst, nach einem anderen Plan zur Durchführung der Aufgabe zu suchen. „Zur Flexibilität gehört die Fähigkeit, Pläne abzuändern, wenn sich der eingeschlagene Weg als falsch oder defizitär erweist; unter Umständen müssen neue Pläne entworfen werden“ (Ehlers 1998: 79). Die Flexibilität hilft dem/der Leser/in, sich dem Kontext und der Leseaufgabe anzupassen.

4. KLASSIFIKATION VON LESESTRATEGIEN

4.1. Möglichkeiten der Klassifikation von Lesestrategien

Die fremdsprachliche Leseforschung hat sich in den vergangenen Jahren mit der Frage beschäftigt, welche Strategien Fremdsprachenlerner/innen bei der Textverarbeitung anwenden, um ihr Leseverständnis zu verbessern. Man versuchte die Lesestrategien zu identifizieren und zu klassifizieren. Dabei konnte aber keine einheitliche Klassifikation festgestellt werden. Die Uneinigkeit über die Klassifikation von Lesestrategien in der Strategieforschung liegt darin, dass sich diese nach unterschiedlichen Kriterien einteilen lassen.

In der wissenschaftlichen Literatur werden Lesestrategien bei einigen Autoren nach dem Kriterium eingeteilt, ob sie zur Lösung eines Verstehensproblems auf der Wort-, Satz- oder Textebene eingesetzt werden. Das Strategiewissen ist für das Lesen fremdsprachlicher Texte laut Stiefenhöfer (1986: 65) vor allem wegen sprachlicher Verstehensprobleme besonders wichtig. Daher unterscheidet er Lesestrategien auf der „Wort-, Satz- und Textebene“, die man zur Behebung von Verstehensproblemen benützen kann. Eine ähnliche Auffassung der Lesestrategien präsentiert Heyd (1991: 112f.). Für Heyd geht es bei den Lesestrategien um Operationen, die von dem/der Leser/in auf vier Ebenen „Wortebene“, „Satzebene“, „Textebene“ und „Ebene der Deutung kultureller Unterschiede“ ausgeführt werden müssen, um einem fremdsprachlichen Text gerecht zu werden. Ähnlich wie Stiefenhöfer (1986) und Heyd (1991) unterscheiden auch Buhlmann & Fearn (2000: 236) bei den Lesestrategien die drei Ebenen: die Text-, Satz- und Wortebene. Der Einsatz dieser Strategien erfolgt gezielt, geplant und bewusst.

Einige Autoren wie zum Beispiel Westhoff (1997) und Ehlers (1998) unterscheiden zwischen „kognitiven“ und „metakognitiven Lesestrategien“. Kognitive Lesestrategien, von Ehlers auch „Leseverstehensstrategien“ genannt, dienen der Erreichung eines kognitiven Ziels, zum Beispiel um den Hauptinhalt zu erfassen. „Die kognitiven Lesestrategien bestehen aus einer Folge von Handlungsschritten zur Erreichung eines Lesezieles, in die wiederum Teilhandlungen (Prozeduren, Techniken) integriert sind“ (Ehlers 1998: 108). Bei den kognitiven Lesestrategien unterscheidet Ehlers zwischen Strategien, die allgemein beim Lesen von Texten zur Anwendung kommen, und solchen, die speziell beim Lesen bestimmter Textsorten gebraucht werden (Ehlers 1998: 86). Infolgedessen teilt die Autorin

die kognitiven Lesestrategien in drei Hauptkategorien ein („einfache Strategien“, „komplexe Strategien“ und „Strategien spezifisch für narrative Texte“), wobei sie auf weitere Unterkategorien hinweist.

Metakognitive Strategien prüfen, ob ein Ziel erreicht wurde. Ein/e Leser/in besitzt laut Ehlers (2001: 1341) die Fähigkeit, sein/ihr eigenes Verstehen zu überwachen, sich bei Verstehensproblemen zu überlegen, worin sie bestehen und wie er/sie sie lösen kann. Das bedeutet, er/sie kann sein/ihr Lesen selbst kontrollieren. Diese Fähigkeit wird in der Forschung als „metakognitive Fähigkeit“ bezeichnet. Die metakognitiven Strategien haben die Funktion die metakognitiven Fähigkeiten zu entwickeln. Sie werden laut Ehlers (1998: 94) in vier Kategorien aufgeteilt: „Planen“, „Kontrolle“, „Steuerung“ und „Evaluieren“. Außer dieser Klassifikation wendet sich Ehlers auch der Unterteilung nach der Reichweite von Lesestrategien zu. Diesbezüglich unterscheidet die Autorin folgende Lesestrategien (Ehlers 1998: 97):

- Verstehens-/Lesestrategien, die allgemein für Texte gelten, unabhängig vom Genre und den Inhalten (auswählen von Wichtigem oder Kontextnutzung)
- Verstehensstrategien, die textsortenspezifisch einzugrenzen sind und im Wechsel mit Wissen über Textsorten, ihre Aufbauprinzipien, Schemata, Stillagen und Konventionen zum Einsatz kommen.

Ehlers scheint auch die Differenzierung von Strategien in *bewusstseinsfähige* automatische und *bewusstseinspflichtige* kontrollierende wichtig zu sein. Sie behauptet, dass Lesestrategien einfach oder komplex sein können, hochgradig automatisiert und unbewusst oder bewusst eingesetzt werden (Ehlers 1998: 83).

Ähnlich wie Ehlers (1998) unterscheidet auch Gold (2007: 48) zwischen Lesestrategien, je nachdem welche Leseziele bei der Arbeit mit der Lektüre angestrebt werden. Trotzdem klassifiziert er die Lesestrategien anders. Laut Gold (2007: 48) sind die wichtigsten Lesestrategien die „ordnenden“, „elaborierenden“ und die „wiederholenden Lesestrategien“. Neben diesen unterscheidet er auch die metakognitiven Lesestrategien, welchen, wie bei Ehlers, eine wichtige Planungs-, Kontroll- und Steuerungsfunktion zukommt. Sie können ähnlich wie die Lesestrategien bei Ehlers während oder nach der Lektüre angewendet werden. Die ordnenden und elaborierenden Lesestrategien, auch „Elaborationsstrategien“

genannt, stimmen mit einigen kognitiven Lesestrategien bei Ehlers überein. Sie werden aber von beiden Autoren anders bezeichnet und dargestellt.

Ehlers (1998) führt auch Lesestrategien an, welche bei Gold (2007) nicht erwähnt werden. Zu diesen gehören „Lesestrategien des Wissensgebrauchs“, „Lesestrategien des Vorhersagens“ und „Kulturelle Lesestrategien“ (Ehlers 1998: 87f.). Unterschiedlich zu Gold fasst Ehlers die kognitiven Lesestrategien stichpunktartig zusammen. Gold (2007: 48) dagegen führt die ordnenden und elaborierenden Lesestrategien ausführlicher an und fügt mehrere Varianten der einzelnen Lesestrategien hinzu.

Die metakognitiven Lesestrategien erfüllen bei Gold (2007: 52) die Funktion, den eigenen kognitiven Leseprozess zu planen, überwachen und zu bewerten. Dabei sollte ein/e Leser/in merken wie er/sie liest und welcher Hilfen er/sie bedarf. Laut Gold (2007) kommt den metakognitiven Lesestrategien sowohl für das Ordnen als auch für das Elaborieren eine wichtige Kontroll- und Regulationsfunktion zu. Im Unterschied zu Ehlers (1998), der bei den metakognitiven Strategien „Planen“, „Kontrolle“, „Steuerung“ und „Evaluieren“ unterscheidet, geht Gold nur auf „Kontrolle“ und „Steuerung“ genauer ein. Bei diesen Kategorien erwähnt Gold nur einige der Lesestrategien, die Ehlers in seiner Klassifikation anführt. Bei Golds (2007) Klassifikation von metakognitiven Lesestrategien handelt es sich im Vergleich zu Ehlers (1998) um eine knappe Darstellung.

Gold (2007) Konzeption von Lesestrategien wird von Rosebrock & Nix (2008: 64) zitiert. Im Unterschied zu Gold führen Rosebrock & Nix die „Lesestrategien vor der Lektüre“ an. Diese entsprechen den Lesestrategien des Vorhersagens von Ehlers (1998). Rosebrock & Nix (2008) ergänzen Ehlers (1998) Konzeption durch interessante Erläuterungen. Sie behaupten, dass sich kompetente Leser/innen schon vor der Lektüre Gedanken über den potenziellen Inhalt eines Textes oder Buches machen und eine entsprechende Erwartungshaltung dazu aufbauen. Dabei setzen sie vor der Lektüre verschiedene Lesestrategien ein.

Auch laut Song (2001: 19f.) wird das fremdsprachliche Leseverständnis durch den Aufbau von Leseerwartungen und Lesezielen vor dem Lesen eines Textes unterstützt. Es handelt sich um Strategien, welche er in Abweichung von Rosebrock & Nix (2008) als „Aktivitäten vor der Textbegegnung“ nennt. Diese haben die Funktion, „die Aufmerksamkeit auf den Text zu lenken und das Interesse des Lesers hervorzurufen“ (Song 2001: 61). Dabei sollte sich der/die Leser/in überlegen, warum ihn/sie der Text interessiert, was er/sie in ihm erfahren

kann, wie er/sie das Gelesene mit seinem/ihrem Vorwissen und seinen/ihren Erfahrungen verknüpfen kann und wie er/sie beim Lesen vorgehen könnte.

In dieser germanistischen Abschlussarbeit möchte ich mich nicht allen bereits ausgearbeiteten Klassifikationen der Lesestrategien gänzlich anschließen. Ich werde mich mit der Darstellung von Lesestrategien beschäftigen, welche allgemein beim Lesen von Texten zur Anwendung kommen. Hierbei werde ich mich auch bei Ehlers (1998) Dreiteilung der kognitiven Lesestrategien in einfache, komplex-allgemeine und Strategien spezifisch für narrative Texte nur auf die Kategorie der allgemeinen Lesestrategien stützen, weil das Model sich in der Lehre gut anwenden lässt und innerhalb meiner Lehrwerkanalyse häufig zum Einsatz kommt.

Da ordnende und elaborierende Lesestrategien (bei Ehlers als kognitive Lesestrategien bezeichnet) in der Klassifikation von Gold (2007) übersichtlicher aufgeteilt und ausführlicher als bei Ehlers beschrieben werden, möchte ich mich auf diese Konzeption stützen. Zu der Klassifikation von Gold möchte ich die hier fehlenden kognitiven Lesestrategien von Ehlers (1998: 87f.) „Lesestrategien des Wissensgebrauchs“ und „kulturelle Lesestrategien“ ergänzen. Im Bereich der kognitiven Lesestrategien werde ich die Lesestrategien des Vorhersagens anhand der Zusammenstellung von Ehlers und Rosebrock & Nix (2008) Konzeption darstellen. Der Klassifizierung der metakognitiven Strategien laut Ehlers (1998) möchte ich mich gänzlich anschließen, weil diese ausführlicher und umfangreicher ist als bei Gold (2007).

Ich werde die kognitiven und metakognitiven Lesestrategien als „Lesestrategien zum Erreichen eines kognitiven Zieles“ von den Strategien in anderen Aufgabenbereichen, wie „Lesestrategien zur Lösung eines Verstehensproblems auf der Wort-, Satz- und Textebene“ und „strategische Leseformen“ abgrenzen, weil diese auch von Stiefenhöfer (1986) und Buhlmann & Fearn (2000) getrennt betrachtet werden. Bei der Klassifikation der Lesestrategien zur Lösung eines Verstehensproblems auf der Wort-, Satz- und Textebene möchte ich mich der Konzeption von Stiefenhöfer (1986) und Buhlmann & Fearn (2000) anschließen. Da diese Strategien zur Behebung eines konkreten Verstehensproblems eingesetzt werden, werde ich sie im Rahmen dieser Diplomarbeit als „Leseverstehensstrategien“ bezeichnen. Da die Leseformen, welche im Kapitel 3.2.2. näher erläutert werden, innerhalb der Diplomarbeit auch als Lesestrategien betrachtet werden, möchte ich sie unter der Bezeichnung „strategische Leseformen“ anführen. Bei der Aufteilung der strategischen Leseformen stütze ich mich auf die Klassifizierung der Leseformen von Müller-Küppers & Zöllner (1999).

4.2. Klassifikation und Darstellung der einzelnen Lesestrategien im Rahmen dieser Diplomarbeit

Den unten angeführten Klassen der Lesestrategien, auf welche ich mich im Rahmen dieser Diplomarbeit stütze, sind mehrere Lesestrategien zuzuordnen. Innerhalb der Diplomarbeit werden die Lesestrategien mit Rücksicht auf die Lehrwerkanalyse von mir teilweise adaptiert und im Kapitel 4.3. unter dem Titel „Lesestrategienliste“ übersichtlich zusammengestellt. Dabei wird Acht darauf gegeben, den Sinn und Inhalt der jeweiligen Lesestrategien zu behalten. Die einzelnen Lesestrategien werden folgendermaßen klassifiziert:

a) Leseverstehensstrategien (Stiefenhöfer 1986; Buhlmann & Fearn 2000)

- Lesestrategien auf der Wortebene
- Lesestrategien auf der Satzebene
- Lesestrategien auf der Textebene

b) Strategische Leseformen (Müller-Küppers & Zöllner 1999)

- Selektives Lesen
- Globales Lesen
- Detailliertes Lesen

c) Lesestrategien zum Erreichen eines kognitiven Zieles

- Kognitive Lesestrategien
 - Ordnende Lesestrategien (Gold 2007)
 - Elaborierende Lesestrategien (Gold 2007)
 - Lesestrategien des Vorhersagens (Rosebrock & Nix 2008; Ehlers 1998)
 - Wiederholende Lesestrategien (Gold 2007)
 - Lesestrategien des Wissensgebrauchs (Ehlers 1998)
 - Kulturelle Lesestrategien (Ehlers 1998)
- Metakognitive Lesestrategien (Ehlers 1998)
 - Planen
 - Kontrolle
 - Steuerung
 - Evaluieren

In der vorgelegten Abschlussarbeit werde ich also zwischen Klassifikationen der einzelnen Lesestrategien nach drei unterschiedlichen Kriterien unterscheiden. Erstens werde ich die „Leseverstehensstrategien“ darstellen, welche nach dem Kriterium klassifiziert werden, ob sie sich bei der Lösung eines Verstehensproblems auf die Wort-, Satz- oder Textebene beziehen. Zweitens werde ich auch die Leseformen, die verschiedenen Arten der Informationsaufnahme des Lesers, als Lesestrategien betrachten. Drittens werde ich die Lesestrategien zum Erreichen eines kognitiven Zieles in kognitive und metakognitive Lesestrategien unterteilen.

Bei der Einteilung der Leseverstehensstrategien werde ich mich auf die Konzeption von Stiefenhöfer (1986) und Buhlmann & Fearn (2000) stützen. Bei den Lesestrategien auf der Textebene zitiere ich die Strategien laut Buhlmann & Fearn (2000: 236) deshalb nicht, weil diese mit einigen Strategien identisch sind, die ich unter der Gruppe Lesestrategien des Vorhersagens anführe.

Die „strategischen Leseformen“ werde ich nach der Konzeption von Müller-Küppers & Zöllner (1999) in *selektives*, *globales* und *detailliertes Lesen* klassifizieren. Die Leseformen werden als Lesestrategien im Fremdsprachenunterricht sowohl implizit als auch explizit angewendet, was im Ziel und an der Form des Strategietrainings seine Begründung hat.

Ich werde mich bei der Klassifikation der „Lesestrategien zum Erreichen eines kognitiven Zieles“ der Konzeptionen laut Ehlers (1998), Gold (2007) und Rosebrock & Nix (2008) zuwenden. Bei der Klassifikation der kognitiven Lesestrategien möchte ich zuerst auf die ordnenden und elaborierenden Lesestrategien laut Gold (2007) eingehen. Gold (2007: 49) bezeichnet ordnende oder organisierende Lesestrategien als Vorgehensweisen, die durch Informationsreduktion eine Verdichtung der Textvorlage bewirken. „Elaborierende Strategien gehen über die Textoberfläche hinaus. Sie reduzieren den Text nicht, sondern bereichern ihn an“ (Gold 2007: 50). Der Autor behauptet, dass die elaborierenden Lesestrategien die Textinformationen mit dem bereits vorhandenen Vorwissen zu verbinden helfen. Da die ordnenden und elaborierenden Lesestrategien in der Klassifizierung von Gold die Funktion der kognitiven Strategien bei Ehlers (1998) erfüllen, möchte ich diese in meiner Diplomarbeit zu den kognitiven Lesestrategien einordnen. Auch die wiederholenden Lesestrategien möchte ich als kognitive Lesestrategien betrachten, weil diese bei Golds Klassifikation gemeinsam mit den ordnenden und elaborierenden Lesestrategien eine Gruppe bilden. Ihre Bedeutung liegt darin, dass sie einem/einer Leser/in das Behalten von gelesenen Informationen erleichtern (Gold 2007: 51). Gold (2007) legt großen Wert darauf, dass

wiederholende Strategien erst dann zum Einsatz kommen sollten, wenn die Phasen der ordnenden und elaborierenden Informationsverarbeitung bereits durchlaufen sind. Ich stimme dieser Behauptung nicht ganz zu. Ich gehe von der These aus, dass alle Lesestrategien voneinander unabhängig eingesetzt werden können. Die wiederholenden Lesestrategien kommen zum Einsatz, wenn man einen Bedarf hat, etwas Erworbenes zu wiederholen.

Die Lesestrategien des Wissensgebrauchs, Lesestrategien des Vorhersagens und Kulturelle Strategien möchte ich auch zu den kognitiven Strategien hinzufügen, da diese laut Ehlers (1998) einen wichtigen Bestandteil dieser Kategorie bilden. Die von Ehlers und Gold (2007) dargestellten kognitiven Lesestrategien haben einen relativen Charakter. Das bedeutet, dass „strategisches Leseverhalten sich mit den jeweiligen Verstehensaufgaben und ihren Anforderungen ändert und eine fortlaufende Adaption durch Wahl und Kombination von Strategien erfordert“ (Ehlers 1998: 86). Leser/innen passen also ihren Strategienegebrauch den Erfordernissen von Verstehensaufgaben, ihren Lesezielen und Motiven der Lesesituation an (Ehlers 1998: 86).

Die metakognitiven Strategien werden laut Ehlers in vier Kategorien eingeteilt: Planen, Kontrolle, Steuerung und Evaluieren. Da Gold (2007) nur auf die Strategien der Kontrolle und Steuerung in seiner Fachliteratur eingeht und diesen nicht so große Beachtung schenkt wie Ehlers (1998), möchte ich mich in dieser Magisterarbeit auf die gründlicher ausgestaltete Klassifikation von Ehlers stützen. Die Autorin stellt die metakognitiven Lesestrategien in ihrer Literatur übersichtlich dar und beschreibt genau ihre Bedeutung.

Ehlers grenzt die Metakognition als komplexen Phänomenbereich und Bestandteil der metakognitiven Strategien ein, der zwei Schwerpunkte umfasst (Ehlers 1998: 92):

- *Das Wissen über das eigene Wissen:* Reflektieren von kognitiven Prozessen; Wichtig ist dabei Bewusstheit über Lernanforderungen und die eigenen Kapazitäten, die es den Lernern/innen ermöglichen, gezielt Schritte zu setzen, um eine Aufgabe zu bewältigen.
- *Selbstregulationsmechanismen beim Lernen, Lesen und Problemlösen* gehören auch zu den metakognitiven Fertigkeiten: „Dazu gehören Aktivitäten des Planens, Überwachens, Steuerns, Prüfens und des Aufeinanderabstimmens von Prozessen in Bezug auf bestimmte Inhalte und Ziele. Aktive Leser/Lerner definieren ihre Ziele, entwerfen Strategien, wie sie Ziele erreichen können [...]“ (Ehlers 1998: 92).

Metakognition, beziehungsweise das Verstehen der eigenen kognitiven Prozesse und ihre bewusste Anwendung, sind ein wichtiger Bestandteil metakognitiver Strategien. Metakognitiv ist laut Ehlers (1998: 93) die Handlung, welche sich auf den eigenen Prozess des/der Lesers/in und Verstehens bezieht. „Verstehen des eigenen Prozesses heißt, wissen wann und warum welche Verfahren und Strategien eingesetzt werden: z.B. wissen, [...] daß man bei schwierigen Textstellen verlangsamt und bei leichten zügig liest“ (Ehlers 1998: 93).

4.3. Die Lesestrategienliste

4.3.1. Leseverstehensstrategien

Lesestrategien auf der Wortebene

Lesestrategien auf der Wortebene können zur Behebung von Problemen mit dem Wörterverständnis eingesetzt werden. Wenn der/die Leser/in die Bedeutung eines Wortes im Text nicht kennt, kann er/sie auf die folgenden Strategien zurückgreifen (Stiefenhöfer 1986: 65; Buhlmann & Fearn 2000: 236):

- *Erschließen der Bedeutung aus dem Kontext:* Die Leser/innen erschließen die Bedeutung aus dem Kontext, der vielleicht eine Paraphrasierung des Wortes enthält.
- *Spontane Bedeutungsherstellung aus dem Text:* Die Leser/innen entscheiden sich dafür, auf eine Bedeutungsherstellung zu verzichten und darauf zu warten, bis sich aus dem weiteren Text eine Bedeutung ergibt.
- *Überprüfen, ob das unbekannte Wort einem bekannten ähnlich klingt*
- *Verwendung von Wissen um Wortbildungsregularitäten:* Die Leser/innen erschließen die Wortbedeutung unter Rückgriff auf sein Wissen um Wortbildungsregularitäten. (Stiefenhöfer 1986: 65).
- *Ausnutzung so genannter cognates und Internationalismen.* (unter *cognates* versteht man Wörter der Fremdsprache, die dem muttersprachlichen Wort ähnlich sind) (Buhlmann & Fearn 2000: 236).

Lesestrategien auf der Satzebene:

Lesestrategien auf der Satzebene können zur Behebung des Problems mit dem Satzverständnis eingesetzt werden. Falls ein/e Leser/in einen ganzen Satz nicht versteht,

können folgenden Strategien zur Anwendung kommen (Stiefenhöfer 1986: 65; Buhlmann & Fearn 2000: 236):

- *Den vorhergehenden Satz noch einmal lesen*
- *Den Satz noch einmal Wort für Wort lesen:* Die Leser/innen versuchen über die Bedeutung jedes einzelnen Wortes die Satzbedeutung herauszufiltern (Stiefenhöfer 1986: 65)
- *Textkonnectoren unterstreichen und die Bezüge, die sie herstellen, angeben; vorhersagen; welche Informationen sich anschließen.*
- *Kontextbezüge herausarbeiten:* das heißt, Elemente im Satz, die früher im Text erwähnte Informationen wieder aufnehmen, markieren (Buhlmann & Fearn 2000: 236).

Lesestrategien auf der Textebene:

Lesestrategien auf der Textebene können zur Lösung eines Verstehensproblems auf der Textebene eingesetzt werden. Wenn es dem/der Leser/in nicht gelingt, Kohärenz im Text zu schaffen, greift er/sie unter Umständen auf folgende Strategien zurück (Stiefenhöfer 1986: 65):

- *Den bereits einmal gelesenen Textteil noch einmal lesen:* Die Leser/innen versuchen dabei, einzelne Begriffe bewusst aufeinander zu beziehen.
- *Den Abschnitt zunächst einmal unberücksichtigt lesen und den Textrest verarbeiten*
- *Mit Hilfe von Notizen, durch Unterstreichungen oder Ähnliches, den Textzusammenhang nachvollziehen* (Stiefenhöfer 1986: 65).

4.3.2. Strategische Leseformen

Einige Lesestrategien lassen sich mit Leseformen verbinden, je nachdem, welches Leseziel von dem/der Leser/in verfolgt wird. Dabei bestimmt nicht jede Lesestrategie exakt eine Leseform. Manchmal ist es möglich, die Leseformen, je nach Wahl der Leser/innen heranzuziehen. Die strategischen Leseformen können auch einzeln und unabhängig von anderen Lesestrategien angewendet werden.

- *Selektives Lesen*
- *Globales Lesen*
- *Detailliertes Lesen*

(vgl. Kap. 3.2.2. Müller-Küppers & Zöllner 1999).

4.3.3. Kognitive Lesestrategien

Die kognitiven Lesestrategien werden eingesetzt, um eine Leseaufgabe durchzuführen und dabei ein kognitives Ziel zu erreichen.

Ord nende Lesestrategien

Organisierende Lesestrategien werden angewendet, um Informationen zusammenzufassen und Bilder übergeordneter Kategorien mit ihren Komponenten des Auslassens, Auswählens, des Verallgemeinerns, des Bündelns und Integrierens zu bilden (Ehlers 1998: 85).

Leseziel: Den Text strukturieren und auf seine wesentlichen Kernaussagen reduzieren (Gold 2007: 48):

- *Wichtige Textstellen unterstreichen oder markieren*
- *Sinnvolle Überschriften für einzelne Textabschnitte formulieren*
- *Sinnvolle Überschriften für einzelne Textabschnitte finden*
- *Sinnvolle Sätze für einzelne Textabschnitte formulieren oder finden*
- *Die Kernaussage eines Textes oder Textabschnittes zusammenfassen*
- *Einen zentralen Satz pro Abschnitt herschreiben*
- *Die Schlüsselwörter eines Textes oder Textabschnittes zusammenstellen*
- *Die Stichwörter eines Textes oder Textabschnittes zusammenstellen*
- *Den Argumentationsgang (den „roten Faden“) des Textabschnittes herausarbeiten*
- *Stellen im Text markieren, an denen das Thema bzw. die Argumentation wechselt*
- *Strukturmarkierende Hinweise identifizieren*
- *Wichtige Aussagen im Text finden*
- *Argumentationsstrukturen markieren: zum Beispiel: Thesen finden, Beispiele dafür benennen.*

- *Eine „Mindmap“ des Textes erstellen*, in der die Haupt- und Unterideen identifiziert und in eine graphische Ordnung gebracht werden.
- *Eine Netzwerkkarte des Textes erstellen*, in der die Kernideen des Textes mit deren semantischen Verknüpfungen graphisch dargestellt werden. (Beispielsweise das Verhältnis von Begriff-Definition, Begriff-Beispiel, Begriff-Spezifikation, Bedingung, Vergleich, zeitliche Abfolge usw.).

Elaborierende Lesestrategien

„Durch die Anwendung elaborierender Lesestrategien wird eine Textvorlage >sichtbar< (Auszeichnungen im Original) mit dem eigenen Vorwissen, mit Gefühlen und Meinungen, eigenen Bildern und Einstellungen verknüpft“ (Gold 2007: 50).

Leseziel: Über die unmittelbare Textebene bewusst hinausgehen (elaborieren), um den Textinhalt gezielt mit Vorwissen, Gefühlen, Meinungen, inneren Bildern usw. der Leser/innen in Beziehung zu setzen (Gold 2007: 48ff.):

- *Vor der Lektüre eigenständig formulierte Fragen oder Voraussagen über den Textinhalt/den Textverlauf während bzw. nach der Lektüre beantworten oder überprüfen:* Die vor dem Lesen gestellten Fragen oder Voraussagen helfen dem/der Leser/in seine/ihre Leseintention zu bilden und damit seinen/ihren Verstehensprozess zu steuern.
- *Textstellen oder Textabläufe visualisieren:*
 - als mentale Beschreibung, zum Beispiel: „Versuche, Dir den zeitlichen Ablauf der geschilderten Ereignisse bildlich vorzustellen. [...] Stelle Dir den im Text beschriebenen Gegenstand so genau wie möglich vor.“
 - als graphische Illustration, zum Beispiel: „Zeichne den im Text beschriebenen Gegenstand auf“; „[Gib] den Ablauf des Textes in Form einer Bildergeschichte wieder.“
- *Gezielt persönlich Assoziationen initiieren:* zum Beispiel: „Welche Textstelle können mit persönlichen Erlebnissen und Erfahrungen verbunden werden“? „Für welche Sachverhalte können persönliche Beispiele gefunden werden“? (alle Zitate des Abschnittes, Gold 2007: 48ff.)
- *Die eigene Leseerfahrung am Textrand mitnotieren*

- *Absätze oder Sätze in eigenen Worten wiedergeben*
- *Pro- und Contra-Diskussion zum Zentralthema*
- *Das Gelesene mit einem zweiten Text vergleichen*

Lesestrategien des Vorhersagens

Bei dieser Gruppe von Lesestrategien handelt es sich um Vorhersagen über den Textinhalt vor der Lektüre und Antizipieren von Handlungsfolgen oder Konsequenzen von Ereignissen während der Lektüre. Dabei wird das Aktivieren des Vorwissens besonders wichtig.

Leseziel: Sich vor oder während der Lektüre Gedanken über den potenziellen Inhalt des Buches oder Textes machen und eine entsprechende Erwartungshaltung zum Text aufbauen (Rosebrock & Nix 2008: 64; Ehlers 1998: 87ff.):

- *Antizipieren der Textinformationen von Texten aufgrund von Textmerkmalen:* Man kann aufgrund folgender Textmerkmale Textinformationen von Texten antizipieren:
 - *Titel/Untertitel*
 - *Anfangs-/Schlusssätze*
 - *Thematische Wörter*
 - *Bilder/Graphiken*
 - über diese Merkmale eines Buches bzw. Textes nachdenken: Welche Assoziationen verbindet der/die Leser/in mit diesen Merkmalen? Was weiß er/sie schon zu dem Thema? Welche Erwartungshorizonte eröffnen sich aufgrund des Antizipierens dem/der Leser/in? (diese und folgende Fragen paraphrasiert nach Rosebrock & Nix 2008: 64; und Ehlers 1998: 87ff.).
- *Antizipieren der Textinformationen von Texten aufgrund des Kontextes:* Über den Autor und den Kontext eines Textes nachdenken: Hat der/die Leser/in schon einen Text von diesem Autor gelesen? Könnte der Text thematisch verwandt sein? Welcher Textsorte kann der/die Leser/in das Gelesene zuordnen? In welchen historischen/zeitgenössischen Kontexten ist der Text zu verorten?
- *Antizipieren der Textinformationen von Texten aufgrund des Wissens über die Textsorte:* Man kann aufgrund des Wissens über die Textsorte Textinformationen von Texten antizipieren.

- *Hypothesen bilden:* Die Leser/innen bilden aufgrund bestimmter Textmerkmale oder ihres Wissens Hypothesen über den Textinhalt. Die Hypothesen der Leser/innen steuern den Verstehensprozess, das heißt, beim Lesen vergleichen sie ihre Hypothesen mit dem Textinhalt.
 - *Hypothesen bilden aufgrund von Textmerkmalen:* dabei ist es notwendig, den Text zu überfliegen. Die Hypothesenbildung kann durch Leitfragen stimuliert werden: Welche Aussagen kann der/die Leser/in dabei schon zur Textstruktur und zum Aufbau treffen? Wie ist der Text gegliedert? Welche Unterkapitel mit welchen Überschriften gibt es? Kann der/die Leser/in bereits bestimmte Schlüsselwörter und –begriffe erkennen, die in dem Text eine wichtige Rolle spielen? Wie umfangreich ist der Text?
 - *Hypothesen bilden aufgrund des Wissens:* Die Leser/innen bilden aufgrund des Wissens Hypothesen über den Textinhalt. Die Hypothesenbildung kann durch Leitfragen stimuliert werden.

Wiederholende Lesestrategien

Leseziel: Eine erneute Textauseinandersetzung einleiten, um die Verstehens- und Behaltensleistungen zu vertiefen (Gold 2007: 48):

- *Den Text bzw. bestimmte Textstellen ein zweites Mal lesen:* Was fällt mir bei der erneuten Lektüre auf? Welche Aspekte habe ich verstanden/nicht verstanden? Was hat mir besonders gut /schlecht gefallen?
- *Bestimmte Textstellen (wiederholt) laut vorlesen:* Gerade bei schwächeren Leser/innen kann die phonologische Rekodierung dazu beitragen, die Intention der Textpassage besser zu verstehen.
- *Problematische Passagen abschreiben bzw. gezielte Notizen mit dem Wortlaut des Textes anfertigen.*

Lesestrategien des Wissensgebrauchs

Bei den kognitiven Lesestrategien wird der Wissensgebrauch der Leser/innen stark gefordert. Diese bringen in eine Lesesituation ein strukturiertes Wissen mit, das sie für die Interpretation von Situationen, Ereignissen und Figuren im Text verwenden. Das Gelesene ist also dann zu verstehen, wenn es mit dem vorhandenen Wissen der Leser/innen verknüpft werden kann.

Leseziel: Das Gelesene mit dem vorhandenen Wissen des/der Lesers/in verknüpfen (Ehlers 1998: 87ff.):

- *Suche nach relevanten Wissensaspekten*
- *Nutzen für Inferenzen:* Strategisches Nutzen der Quellen, auf denen Inferenzen beruhen: Textinformationen, Wissen und Kontextmerkmale. Bei der Bildung thematischer Einheiten stützen sich die Leser/innen auf Schlüsselwörter.
- *Nutzen des Wissens für Bewerten, Selektieren von Daten und Interpretation*
- *Verknüpfen von Neuem mit Altem*

Kulturelle Lesestrategien

Laut Stahl (2006: 486) ist auch die kulturelle Prägung von Textsorten für die Textrezeption von Bedeutung. „Texte, die nicht den eigenkulturell geprägten Textsortenkonventionen entsprechen, können bei dem fremdsprachlichen Leser Befremden und Irritation, aber auch Verstehens- und Kommunikationsprobleme verursachen“ (Stahl 2006: 486). Die kulturellen Lesestrategien werden angewendet, um das eigenkulturspezifische Wissen an einen fremdsprachlichen Text anzupassen und den Vergleich zwischen eigen- und fremdkulturellen Konzepten zu ermöglichen (Ehlers 1998: 87ff.):

- *Erfassen kulturell wichtiger Aspekte*
- *Vergleichen - Suche nach Differentem, Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten*

4.3.4. Metakognitive Lesestrategien

Zu metakognitiven Lesestrategien zählen jene Vorgänge, die aus der Distanz heraus das eigene Verstehen reflektieren und überprüfen. „Metakognitive Strategien umfassen das Denken über den Lernprozess, Planen, Überwachen der Lernaufgabe und Bewerten des eigenen Lernerfolgs“ (Ehlers 1998: 160). Eine metakognitive Strategie prüft also, ob die Aufgabe gut gelöst, oder ob das Verstehensziel erreicht wurde, beziehungsweise wie man dieses noch erreichen kann. Die Organisation dieser Strategien sieht laut Ehlers folgendermaßen aus (Ehlers 1998: 98):

- **Planen**

Mit Hilfe dieser Lesestrategien sollte ein Ziel bestimmt werden. Es sollten auch Strategien entworfen werden. Dabei sind folgende Schritte von Bedeutung:

- *Ziele formulieren*
- *Wahl von Lösungsschritten*
- *Festlegen von Strategien*
- *Feststellen von Aufgabenanforderungen*

- **Kontrolle**

Die in diese Gruppe gehörenden Lesestrategien helfen dabei, festzustellen, wie der Stand des eigenen Lesevorgangs aussieht. Das eigene Verstehen soll geprüft und bewertet werden. Dazu gehört Prüfen und Abändern von Strategien.

- *Selbstbefragung*
- *Verstehensüberprüfung: Ich verstehe oder ich verstehe nicht.*
- *Prüfen der Qualität von Ergebnissen: Das ist gut. Das macht Sinn.*
- *Prüfen der geplanten Strategien*
- *Abändern von Strategien*
- *Identifizieren des eigenen Tuns: Was mache ich?*
- *Umgang mit Fehlern beim Verstehen*
- *Anpassen von Strategien an spezifische Ziele*

- **Steuerung**

Es handelt sich dabei um das Verteilen der Aufmerksamkeit, Bestimmen von Dauer und Intensität der Ver- und Bearbeitung. Die Lesetätigkeit sollte an Aufgabenanforderungen angepasst werden.

- *Wo beginne ich?*
- *Konzentration auf relevante Aspekte*
- *Dauer der Ausführung*
- *Zeit-/Kraftaufwand für eine Problemsituation*
- *Anpassen der Lesegeschwindigkeit*

- **Evaluieren**

Die Aufgabe dieser Lesestrategien liegt darin, die Endresultate und Zwischenziele zu evaluieren und Strategien hinsichtlich ihrer Effizienz und Effektivität zu überprüfen.

- *Prüfen des Verstandenen*

- *Prüfen am Ziel*

Für eine bessere Übersicht der Lesestrategien finden sich Listen im Anhang (vgl. Kap. 11.1.).

5. ANWENDUNGSFORMEN VON LESESTRATEGIEN

5.1. Wie können Lesestrategien in einem Fremdsprachenunterricht angewendet werden?

Im muttersprachlichen Leseprozess werden Lesestrategien oft unbewusst eingesetzt, da das Lesen des/der geübten Lesers/in ein automatisch verlaufender Prozess ist. Das Lesen in einer Fremdsprache ist sowohl am Beginn, als auch während der weiteren Stufen des Erlernens ein deautomatisierter Prozess, der sowohl durch unbewusste als auch bewusste Übung oder Anwendung von Lesestrategien verbessert werden kann. Die von Hosenfeld, Arnold, Kirchofer, Laciura & Wilson (1981) durchgeführte Studie zum Strategienegebrauch, das Lesen in einer Fremdsprache betreffend, bewies, dass sich dieser positiv auswirkte (Hosenfeld u.a. 1981 zitiert nach Ehlers 1998: 144).

Sowohl implizite, als auch explizite Anwendung von Lesestrategien zur Lösung von Verstehensproblemen sollte laut Ehlers (1992: 25) Ziel und Gegenstand eines Fremdsprachenunterrichts sein. „Beim expliziten Training, im Unterschied zum impliziten, erhalten Lerner/innen eine Erklärung, wozu und wann eine Strategie nützlich ist“ (Ehlers 1998: 257). Sie werden informiert, wie sie Strategien anwenden, überwachen und bewerten können. Beim impliziten Üben von Lesestrategien werden diese den Leser/innen anhand von Aufgaben vermittelt, sodass sie nicht wissen, welche Lesestrategien sie anwenden. Der Leseprozess findet in drei Phasen statt: vor der Lektüre, während der Lektüre und nach der

Lektüre. In allen diesen Phasen können Lesestrategien angewendet werden. Vor allem sollen die Lerner/innen erkennen, wie sie Sinnzusammenhänge selbst entdecken können.

Ein/e kompetenter/e Leser/in zeichnet sich laut Ehlers (1998: 93) dadurch aus, dass er/sie je nach Textschwierigkeit die geeigneten Strategien situations- und aufgabengemäß anwenden kann. Gute Leser/innen benutzen Strategien, die sie entsprechend der Aufgabenstellung flexibel handhaben. Schlechte Leser/innen dagegen sind sich ihrer eigenen Leseaktivitäten nicht bewusst und können ihr strategisches Verhalten nicht den Anforderungen einer Aufgabe anpassen (Ehlers 1998: 93). Durch Erwerb der Lesestrategien wird es den fremdsprachigen Lesern/innen ermöglicht, ihre eigenen Lesearten zu entwickeln und dadurch ihr Leseverstehen zu verbessern.

5.2. Das Bewusstmachen von Lesestrategien

In den Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht werden Lesestrategien zwar eingeführt, aber oft werden sie dem/der Leser/in nicht bewusst gemacht. Ein unbewusstes Üben von Lesestrategien ist nicht immer wirksam. Bei dieser Trainingsart werden Leser/innen veranlasst, Strategien zur Lösung von gewissen Aufgaben zu gebrauchen, ohne ein Verständnis für die Bedeutung ihrer Aktivität zu entwickeln.

„In der Literatur zur Vermittlung von Strategien im Fremdsprachenunterricht [...] wird betont, dass nicht nur das Üben, sondern vor allem auch das Bewusstmachen und Durchdenken von Strategien die spätere Anwendung fördert“ (Storch 1999: 132). Stiefenhöfers (1986) und Westhoffs (1987) empirische Untersuchungsergebnisse weisen darauf hin, dass ein reflektierendes Strategietraining den Lernerfolg verbessern kann.

Übungen oder Texte zum Lesetraining sollten laut Westhoff (1987: 97) immer auch den Auftrag enthalten, über die angewandte Strategie zu sprechen oder sie aufzuschreiben. Auch Stiefenhöfer (1986: 129) empfiehlt für die Vermittlung von Strategien, den Unterricht stark bewusstmachend anzulegen. Das bedeutet, den Lernenden sollten auch Informationen über Signifikanz von Lesestrategien gegeben werden. Den Lernern/innen einer Fremdsprache kann gezeigt werden, dass sie von der Muttersprache her bekannte Strategien übertragen können. Die Übertragbarkeit von Teilprozessen und Strategien aus der Muttersprache kann

bewusst gemacht und schließlich auch geübt werden. Der Einsatz von Strategien lässt sich konkret am Text aufzeigen und kann direkt am jeweiligen Exempel trainiert werden.

Vor allem an Langtexten (längeren Geschichten und Erzählungen, Jugendromanen u.a.) können Lesestrategien gut geübt werden, indem die Schüler aufgefordert werden, zunächst kursorisch zu lesen und eine grobe Inhaltsskizze zu geben, dann nach eigenen Kriterien kürzere Absätze auszuwählen, diese genau zu lesen und der Klasse vorzutragen (Krumm 1990: 22).

5.3. Strategietraining im Fremdsprachenunterricht

Ein wichtiger Punkt für das Erlernen einer Lesestrategie ist, dass man möglichst viele Vorkenntnisse zum Thema hat. Zur Entwicklung fremdsprachiger Verstehensfähigkeiten sollten laut Ehlers (1998: 221) außer den kognitiven auch metakognitive Strategien eingesetzt werden. Ehlers (1998: 222) unterscheidet folgende Trainingselemente:

1. Vermittlung von (kognitiven) Lesestrategien
2. Einsicht vermitteln, wozu und warum Strategien nützlich sind (metakognitives Wissen)
3. Vermittlung metakognitiver Strategien
4. Vermittlung von inhaltsbezogenem Wissen und Kenntnisse über Erzählkonventionen,
5. Vermittlung von Heuristiken im Sinne einer Problemlösekonzeption des Deutens
6. Sensibilisierung für den eigenen Verstehensprozess (Ehlers 1998: 222).

Um das Training von Lesestrategien sinnvoll zu machen, sollten diese laut Ehlers nicht einzeln, sondern gebündelt gelehrt werden. „Um [...] die Fähigkeit der Selbstlenkung des eigenen Prozesses zu entwickeln, empfiehlt es sich, kognitive Strategien in Verbindung mit metakognitiven Strategien zu unterrichten und in relevanten Inhaltsbereichen“ (Ehlers 1998: 222). Laut Rosebrock & Nix (2008) können Lesestrategien auf drei Ebenen, der unmittelbaren *Textarbeit*, der *Metakognition* und der *Selbstregulation*, angesiedelt werden. „Aus diesem Grund liegt es nahe, für die lehrpraktische Vermittlung von Lesestrategien im Unterricht eine entsprechende dreischrittige Handlungslogik aufzugreifen“ (Rosebrock & Nix 2008: 68):

1. Lesestrategien müssen im deklarativen Wissensbestand der Schüler/innen verankert werden: Die Schüler/innen sollten zuerst die Funktionen und Bedeutungen von Lesestrategien kennen lernen um diese explizit anwenden zu können. „Die Lehrperson sollte dazu einleitend den Nutzen und die Bedeutung von Lesestrategien erläutern [...]“ (Rosebrock & Nix 2008: 68).

2. Die Schüler/innen müssen üben, die gelernten Lesestrategien immer anzuwenden: In diesem Schritt sollten die Schüler/innen lernen, die Lesestrategien eigenständig bei neuen Texten anzuwenden und mit ihnen längerfristig zu arbeiten. Dabei sollten am Anfang einfache Strategien trainiert werden. „Auf diese Weise können sie selbständig die ausgewählten Lesestrategien anwenden und lernen nach und nach, die für die jeweilige Aufgabenstellung und den jeweiligen Text angemessenen Strategien auszuwählen“ (Rosebrock & Nix 2008: 70).

3. Die Schüler/innen müssen nach und nach einen reflektierten und selbstregulierten Umgang mit Lesestrategien erlernen: Nachdem sich Schüler/innen mit einzelnen Strategien vertraut gemacht haben, ist es wichtig, den flexiblen und selbstregulierten Umgang mit Strategien einzuüben. Schüler/innen sollten erkennen können, wann welche Lesestrategie anzuwenden ist. Es ist erforderlich, auch über metakognitive Strategien zu verfügen, mit denen sie ihren Leseprozess überwachen können (Rosebrock & Nix 2008: 68).

Nicht in jeder Situation und für jede Zielsetzung beim Lesen sind alle Strategien nötig oder sinnvoll. Der selbständige Umgang mit Lesestrategien zielt darauf ab, die Strategien mit den Anforderungen der Situation und dem dadurch festgelegten Leseziel in Einklang zu bringen. Deshalb sollten Lernende im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts versuchen, eigene Lernprozesse zu steuern. „Den Einsatz von Strategien des angemessenen Umgangs mit Texten gezielt zu schulen, heißt sozusagen Hilfe zur Selbsthilfe leisten“ (Solmecke 1993: 101). Die Lernenden sollen laut Solmecke in die Lage versetzt werden, für sie neue Texte selbständig anhand von Problemlösungsstrategien zu erschließen, und das auch dann, wenn diese Texte unbekanntes Sprachmaterial enthalten.

Da gerade für den erwachsenen Lernenden das selbständige Lernen (als Lernform und Übungsmöglichkeit innerhalb von Sprachkursen sowie als Alternative zum institutionalisierten Unterricht) an Bedeutung gewinnt, sollte zumindest Lernmaterial für Fortgeschrittene [...] auch Hinweise für den Lernenden und seine Möglichkeiten,

selbständig mit dem Material zu arbeiten, enthalten (Engel; Krumm & Wierlacher 1981: 12).

5.4. Repräsentanz der Lesestrategien in Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrwerken

Die Lesestrategien sind nicht leicht zu transferieren. Laut Stahl (2006: 482) werden Lesestrategien in den Lehrwerken eher punktuell und wenig systematisch vermittelt. Bestimmte Lesestrategien gehören zum festen Bestandteil einiger Lehrwerke. Manche Lesestrategien werden nur selten in den Lehrwerken erwähnt. Eine systematische Vermittlung von Lesestrategien findet sich erst in den neuesten Lehrwerken.

In welchem Maß und auf welche Weise die Lesestrategien in den jeweiligen Lehrwerken vermittelt und geübt werden und ob dies ausreichend für die Verbesserung der Lesekompetenz ist, wird anhand zweier Lehrwerkanalysen im zweiten Teil dieser Diplomarbeit dargestellt. In Anschluss an die theoretischen Überlegungen sollen Fragestellungen dieser Diplomarbeit formuliert werden, welche sich auf die Darstellung der Lesestrategien in neuen DaF-Lehrwerken beziehen:

- Bilden die Lehrwerke eine geeignete Grundlage für die Entwicklung von Lesestrategien?
- Sind die Lehrmaterialien für die Lerner/innen transparent?
- Wie fügen sich die Ansätze des Trainings von Lesestrategien in die Gesamtkonzeption der jeweiligen Lehrwerke ein?
- Fördern die Lehrwerke selbständige Anwendung von Lesestrategien?

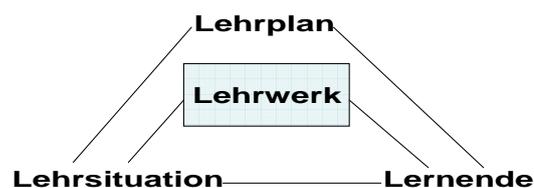
In dieser Diplomarbeit möchte ich die Auffassung vertreten, dass ein strategienorientierter Unterricht den Aufbau lesestrategischer Kenntnisse und Fertigkeiten und damit die Lesekompetenz unterstützt. Dabei spielen die in diesem Kapitel dargestellten Lesestrategien eine wichtige Rolle. Es ist wichtig zu betonen, dass sie systematisch sowie aufgaben- und zielangemessen eingesetzt werden müssen, um die Lesekompetenz zu fördern.

6. LEHRWERKFORSCHUNG; LEHRWERKKRITIK UND LEHRWERKANALYSE

6.1. Stellenwert von Lehrwerken im didaktisch-methodischen Konzept

Ein Lehrwerk besteht aus mehreren Teilen, z.B. aus dem Arbeitsbuch, Glossar, Grammatikheft, auditiven und visuellen Medien, welche den Fremdsprachenunterricht beeinflussen. „Am Lehrwerk lassen sich die Lehrziele, die methodische Ausrichtung, der Lehrstoff, teilweise auch die vorgesehenen Sozialformen des Unterrichts ablesen“ (Krumm 2001: 1029). Neuner betont, dass das Lehrwerk im Unterrichtsgeschehen zwischen dem Lehrplan (fachdidaktische und fachmethodische Konzeption), der Lehrsituation (institutionelle Bedingungen/Lehrer) und den Lernenden vermittelt (Neuner 1994: 9). In seinem Artikel *Lehrwerke* (2003: 399f.) fasst Neuner die Aufgaben eines Lehrwerkes folgendermaßen zusammen:

Es legt [sic] einerseits in der Umsetzung der Vorgaben des Lehrplans die Unterrichtsziele für eine bestimmte Jahrgangs- oder Lernstufe fest, es präsentiert die Auswahl [...] der Lehrstoffe [...], es bringt sie in eine abgestufte und koordinierte Lehrprogression, und es gibt Hinweise zu ihrer Überprüfung. [...] Andererseits bestimmt es auch die Unterrichtsverfahren, es teilt die Unterrichtsphasen ein [...] regelt die Sozialformen des Unterrichts [...] und gibt Anweisungen zu Auswahl und Einsatz der Unterrichtsmedien (Neuner 2003: 399f.).



(Neuner 1994: 9)

Da die Lehrwerke eine Mittlerfunktion zwischen Lehren und Lernen einnehmen, spielen sie eine wichtige Rolle in der Lehr-Lern-Forschung. Daher muss die Lehrwerkkritik beide Aspekte berücksichtigen: „Das Lehrwerk muss Hilfestellung bieten [...] für Lehren und

gleichzeitig für Lernen“ (Poelchau 1982: 11f.). Dabei hat es eine Leit- und Orientierungsfunktion.

6.2. Funktion von Lehrwerken im Fremdsprachenunterricht

Lehrwerke haben eine wichtige Orientierungsfunktion sowohl für Lerner/innen als auch für Lehrer/innen. Den Lerner/innen vermitteln sie nicht nur die fremde Sprache, sondern geben auch Einblick in fremde Kulturen. „Für die Unterrichtenden stellen Lehrwerke eine zentrale Grundlage für die inhaltliche und methodische Planung und Gestaltung des Unterrichts dar“ (Tönshoff 1999: 227).

Krumm (1999: 119) definiert das Lehrwerk als die Bereitstellung von Themen, Inhalten, Sprachmitteln, Übungs- und Kontrollangeboten für das Sprachlernen. Die Funktionsbestimmung von Lehrwerken und deren Wirkung auf die Lernenden hängt nach Krumm mit folgenden vier Faktoren zusammen (Krumm 1999: 119f.):

1. Abhängigkeit der Lehrwerke von Zielen

Lehrwerke orientieren sich meistens an vorhandenen Curricula oder Prüfungen. Diese bestimmen Lehr- und Lernziele im Bereich Thematik und Grammatik, aber auch die Wahl der Lehr- und Kommunikationsstrategien. Die an Curricula oder Prüfungen gebundenen Lehrwerke helfen, die jeweiligen Ziele oder das gewünschte Prüfungsniveau zu erreichen. Sind keine Curricula vorhanden, übernehmen die Lehrwerke die Funktion, die Lehr- und Lernziele selbst zu definieren. „Lehrwerke dieser Art tun sich schwer mit einem stark von individuellen Lerninteressen geleiteten Unterricht, erlauben aber gerade wegen der klaren Zielprogrammierung durchaus eigenständiges Lernen“ (Krumm 1999: 119).

2. Abhängigkeit der Lehrwerke von Lehrinhalten

Im Fremdsprachenunterricht spielen aktuelle Inhalte eine wichtige Rolle. Die modernen Lehrwerke beschäftigen sich fast ausschließlich mit aktuellen Themen und werden dadurch regelmäßig auf den neuesten Stand gebracht. Deshalb sind früher erschienene Lehrwerke neuen und neuesten Lehrwerken und auch dem Internet gegenüber nicht konkurrenzfähig. Es empfiehlt sich, im DaF-Unterricht additiv auch aufbereitete Medien wie Zeitungen, Internet, Fernsehen, CD-Roms und DVDs zu verwenden und diese lehrwerkergänzend einzusetzen.

3. Abhängigkeit der Lehrwerke von Lernmethoden

Lehrwerke spiegeln die zu ihrem Erscheinungszeitraum herrschenden methodischen Vorstellungen von Fremdsprachenunterricht wider. Es ist wichtig, die verschiedenen Lehrwerkgenerationen bzw. Phasen zu erwähnen, die entsprechend der Methodenentwicklung zu unterscheiden sind. Götze führt folgende Phasen von Lehrwerken an (Götze 1994: 29f.):

- Die *erste Phase* wird durch jene Lehrwerke gekennzeichnet, die in die Tradition der Grammatik-Übersetzungs-Methode eingereiht werden. Es handelt sich um Lehrwerke aus den fünfziger Jahren, in welchen Sprache und Grammatik gleich bedeutend sind.
- In die *zweite Phase* gehören Lehrwerke, welche in den sechziger Jahren unter dem Einfluss des Strukturalismus und Behaviorismus erschienen sind und der audio-lingualen oder audiovisuellen Lehrmethode folgen.
- Die in der *dritten Phase* entstandenen Lehrwerke werden durch die „pragmatische Wende“ gekennzeichnet. Sprachliches Handeln wird als Teil des sozialen Handelns betrachtet. Diese Auffassung wurde in den Lehrwerken folgendermaßen umgesetzt: In den Lehrinhalten legte man großen Wert auf das Sprachhandeln in verschiedenen Kommunikationssituationen und auf die Sprachreflexion anstelle der traditionellen Grammatik.
- Die *vierte Phase* ist „durch eine neue Generation von Lehrwerken charakterisiert, nämlich solchen aus der „Fremdperspektive“, um die bisherige ethnozentrische Sicht zu überwinden“ (Götze 1994: 30). Bei diesen spielt die Interkulturalität und die dazu gehörende Akzentuierung der Selbst- und Fremdwahrnehmung im Unterricht eine wichtige Rolle.
- In die *fünfte Phase* werden von Götze die Lehrwerke eingeordnet, welche im Gegensatz zu Lehrwerken der dritten Generation und ihrer Überakzentuierung der gesprochenen Sprache, wieder allen vier Grundfertigkeiten eine wichtige Rolle im Unterricht geben und zugleich kognitive Lehrverfahren betonen.

4. Abhängigkeit der Lehrwerke von den Lernererfahrungen und Lernererwartungen

Jeder/e Lernende geht mit gewissen Lernererwartungen an ein Lehrwerk heran. Diese hängen mit seinen Lernererfahrungen eng zusammen. Krumm (1999) betont, dass es erforderlich ist, „an Lernvoraussetzungen und -erwartungen orientierte Lehrwerke zu entwickeln [...], und

einen Verbund unterschiedlicher Medien für differenzierte Unterrichtsangebote und Lernhaltungen zu entwickeln“ (Krumm 1999: 121). Durch den Umgang mit den neuesten Medien (Internet, CD-Roms, DVDs) kommt es zu neuen Formen des Lehrens und Lernens.

6.3. Lehrwerkforschung und Lehrwerkkritik

Die Notwendigkeit einer Lehrwerkforschung wurde erst in den drei letzten Jahrzehnten deutlich. Die Fortschritte im Bereich der Lehrwerkforschung sind aber relativ gering. Einen Beitrag zur Forschung von Lehrwerken hat Neuner in seiner Fachliteratur geliefert. „Wissenschaftliche Lehrwerkforschung entwickelt ihre Fragestellungen und Instrumentarien aus den Fachwissenschaften, die das Bedingungsgefüge des Fremdsprachenunterrichts konstituieren“ (Neuner 1982: 5).

Die Lehrwerkkritik und Lehrwerkanalyse, die das Lehrwerk als Produkt untersuchen, prüfen die Eignung eines Lehrwerkes für eine bestimmte Lerngruppe, die bestimmte Zielsetzungen verfolgt und unter bestimmten Lernbedingungen unterrichtet wird. Die Lehrwerkkritik beschäftigt sich mit der Frage, ob ein Lehrwerk seine Aufgaben im Hinblick auf den Unterricht erfüllt. Die Lehrwerkforschung untersucht präzise die Wirkung des Lehr- und Lernmaterials, insbesondere die Steuerungswirkung für Lehrer/innen und Schüler/innen. Das *Mannheimer Gutachten* stellt einen erstmaligen Versuch einer konkreten Lehrwerkkritik und -untersuchung für den Bereich DaF dar. Es wendet sich an alle, die im In- und Ausland lehren.

6.4. Ziele und Methoden der Lehrwerkanalysen im Rahmen dieser Diplomarbeit

Laut Heindrichs; Gester & Kelz (1980: 149) liegt das Ziel der Lehrwerkforschung darin, die Lehrwerke in ihrer Gesamtheit objektiv zu beurteilen und ihre Effizienz im Unterricht zu prüfen. Die Autoren nennen folgende Stufen im Bereich der Lehrwerkbeurteilung und -untersuchung (Heindrichs; Gester & Kelz 1980: 149):

- *Die spekulative Lehrwerkkritik:* Ihre Aufgabe besteht darin, Lehrwerke an linguistischen und lerntheoretischen Modellen zu messen.

- *Die quantitative Lehrwerkanalyse:* Anhand dieser sollen Daten aus Lehrwerken erfasst, verarbeitet und einem Vergleich zugänglich gemacht werden.
- *Die empirische Lehrwerkforschung:* Ihr Ziel ist eine Überprüfung der Effektivität von Lehrwerken an bestimmten Zielgruppen unter kontrollierten Bedingungen.

Die Untersuchung der Lehrwerke im Rahmen dieser Diplomarbeit ist der spekulativen Lehrwerkkritik zuzuordnen. Die zu analysierenden Lehrwerke werden auf das Vorhandensein von Lesestrategien untersucht. Die Vermittlung derer kann explizit oder implizit erfolgen.

6.5. Analyse der Lehrwerke

6.5.1. Auswahl der Lehrwerke

Für die Auswahl der in dieser Diplomarbeit zu analysierenden Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache waren folgende Kriterien maßgebend, die ich für die Untersuchung eigenständig entwickelt habe.

a) Erscheinungsdatum der Lehrwerke

Die Lehrwerke *Aspekte B1+* und *em Hauptkurs* sind sowohl an impliziter als auch an expliziter Vermittlung von Lesestrategien orientiert. Beim Lehrwerk *em Hauptkurs* habe ich mich für die alte Auflage entschieden, weil in der überarbeiteten Fassung *em Hauptkurs neu*, die 2008 erschienen ist, auf explizite Vermittlung von Lesestrategien verzichtet wird.

b) Vermittlung der Lesestrategien

Bei der Auswahl der Lehrwerke für diese Diplomarbeit war für mich das wichtigste Kriterium die Berücksichtigung der Lesestrategien im Rahmen der sprachdidaktischen Konzeption der Lehrwerke. Für meine Analyse habe ich die Lehrwerke ausgesucht, die anschauliche Beispiele sowohl für explizite als auch implizite Vermittlung von Strategien darstellen.

c) Zielgruppe und Stufen der Sprachbeherrschung

Da die im theoretischen Teil dieser Diplomarbeit dargestellten Lesestrategien vor allem für fortgeschrittene Leser/innen bestimmt sind, wurden zur Analyse im empirischen Teil Lehrwerke für die Mittelstufe ausgewählt. Die Lehrwerke sind für erwachsene Lerner/innen bestimmt. Das Lehrwerk *Aspekte B1+* ermöglicht den Lerner/innen einen erfolgreichen Übergang zu der vom Europarat bestimmten sprachlichen Niveaustufe B2. Auch im *em Hauptkurs* soll das sprachliche Niveau erreicht werden, das der Stufe B2 entspricht. Ich habe mich für diese Lehrwerke auch deshalb entschieden, weil sie mehrere Beispiele für die Vermittlung von Lesestrategien bieten, als es in anderen Lehrwerken der Fall ist. In diesen wird oft bei der Vermittlung der Lesestrategien ihr Explizitheitsgrad vernachlässigt. Die Lehrwerke *Aspekte B1+* und *em Hauptkurs* wurden zur Analyse ausgewählt, um gleichzeitig explizite sowie implizite Vermittlung von Lesestrategien darzustellen.

6.5.2. Kriterien für die Lehrwerkanalyse

Die Beurteilung von Lehrwerken sollte laut Engel; Krumm & Wierlacher (1981: 34) unter Kriterien zur Lehrwerkbegutachtung erfolgen. Ziel der Überprüfung von Lehrwerken mit Hilfe der folgenden Kriterien ist die Eignung des Lehrwerks für den Unterricht unter gegebenen schulischen Bedingungen sowie im Hinblick auf die Fähigkeiten und Zielvorstellungen des Lehrers (Heindrichs u.a. 1980: 154).

Bei den Lehrwerkanalysen im Rahmen dieser Diplomarbeit stütze ich mich auf die Kriterien zur Lehrwerkbegutachtung von Engel u.a. (1981: 34ff.) und Heindrichs u.a. (1980: 155):

a) Konzeption der Lehrwerke

- *Lernziele und Methoden:*
 - Sind in den Lehrwerken explizite Lernzielangaben vorhanden?
 - Orientieren sich die Lehrwerke an bestimmten Prüfungen?
 - Für welche Zielgruppen sind die Lehrwerke bestimmt?
- *Struktur des Lehrwerkes:*
 - Wie werden die Lehrwerke und die Struktur der einzelnen Kapitel aufgebaut?
 - Können sich die Lernenden in dem Lehrwerk gut orientieren?

- *Sprachdidaktische Konzeption:*
 - Zeichnet sich das Lehrwerk durch Lernerorientierung aus?
 - Werden in den Lehrwerken Themen angeboten, die sich durch einen *starken* Realitätsbezug auszeichnen?
 - Wird die Fertigkeit des Lesens anhand von authentischen Texten geübt?
- *Verwendung von spezifischem Deutsch: Abgrenzung, Texte:*
 - Wird in den Lehrwerken mit aktuellen, authentischen und adressatenadäquaten Texten gearbeitet?

b) Repräsentanz der Lesestrategien

- Kann in dem Lehrwerk explizites oder implizites Strategientraining festgestellt werden?
- Werden Lesestrategien explizit unter Angabe der Begründung, warum sie verwendet werden, vermittelt? Wie erfolgt ihre Darstellung?
- Werden die Lernenden durch implizite Vermittlung von Lesestrategien befähigt, Strategien selbständig anzuwenden?
- Welche konkreten Lesestrategien kann man im Lehrwerk finden? Wie werden diese vermittelt und geübt?

7. DAS LEHRWERK *EM HAUPTKURS*

Das Lehrwerk *em Hauptkurs* bildet den zweiten Band eines dreibändigen Unterrichtsprogramms für die Mittelstufe. In der Mittelstufe, die wiederum in drei Stufen unterteilt ist, wird der *em Brückenkurs* in der ersten Stufe, der *em Hauptkurs* in der zweiten Stufe und der *em Abschlusskurs* in der dritten Stufe eingesetzt. Der erste Band *em Brückenkurs* ist für diejenigen Lerner/innen bestimmt, die sich zwischen Grundstufe und Mittelstufe befinden. Er eignet sich für Lerner/innen, welche die Zertifikatsprüfung Deutsch mit der Note „befriedigend“ oder „ausreichend“ abgelegt haben. Der zweite Band *em Hauptkurs* eignet sich für jene Lerner/innen, die über gute Grund-Kenntnisse verfügen und diese erweitern wollen. Die deutsche Sprache wird durch eine explizite Bearbeitung von *Sprechakten*, systematische Vermittlung von Lernstrategien, gezielte Übung von Grammatik und durch Einsatz von Lerntechniken übermittelt. Auch bei den produktiven Fertigkeiten

Sprechen und *Schreiben* wird Lernern/innen eine Vielzahl von Texten angeboten (Pelman-Balme & Schwalb 1998: 5).

Em Hauptkurs orientiert sich am Mittelstufencurriculum des Goethe-Instituts und entspricht dem „Vantage Level“ des Europarates. Dieses bestimmt, welche sprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten auf welcher Niveaustufe erreicht werden müssen. Die Lerner/innen, welche die Niveaustufe B1 erreicht haben, die für die Arbeit mit dem Lehrwerk *em Hauptkurs* erforderlich ist, müssen laut den Anforderungen des Europäischen Referenzrahmens folgende Fähigkeiten aufweisen: „Sie können die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird. (...) Sie können sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Sie können über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben“ (Trim; North & Coste 2001: 35).

7.1. Zielgruppe

Der *em Hauptkurs* eignet sich für erwachsene Lerner/innen, die wegen ihrer Berufstätigkeit, im Zusammenhang mit einer Ausbildung oder einem Studium im Heimatland bzw. in einem deutschsprachigen Land ihre Deutschkenntnisse erweitern wollen. Es eignet sich sowohl für Lerner/innen, die zur allgemeinen Weiterbildung aus persönlichem Interesse lernen, als auch für diejenige, die sich auf die Prüfung „Zertifikat Deutsch“ vorbereiten (Pelman-Balme & Schwalb 1998: 5).

7.2. Konzeption des Lehrwerkes

7.2.1. Lernziele

Das zentrale Ziel des Lehrwerkes besteht darin, das vorhandene Grundwissen zu erweitern und zu vertiefen. Es werden darin die vier Fertigkeiten Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen anhand einer Vielfalt von Textsorten und kommunikativen Anlässen trainiert. Explizite Lernzielangaben werden im Kursbuch nicht dargeboten. Die Lernziele der einzelnen Rubriken des Lehrwerkes werden in den „Methodisch-didaktischen Hinweisen zu den Lektionen“ im Lehrerhandbuch (Pelman-Balme & Schwalb 1998) dargestellt. Den Autoren des Lehrwerks folgend, sollen sich die Lerner/innen diese Kompetenzen aneignen:

- sich in für sie relevanten Situationen situationsangemessen ausdrücken können,
- sich an ausführlichen Gesprächen beteiligen können,
- längeren gehörten und gelesenen Texten relevante Informationen entnehmen können,
- persönliche und offizielle Briefe verfassen können
(Pelman-Balme & Schwalb 1998: 5).

Das Lehrwerk *em Hauptkurs* orientiert sich daran, den Lernern/innen modernes Deutsch in Wort und Schrift näher zu bringen. Das Ziel des Lehrwerks liegt auch darin, die Lerner/innen dahingehend anzuregen, ihren Lernprozess bewusst zu gestalten und ihre Lerntechniken zu optimieren.

Ein weiteres Ziel, das mit diesem Lehrwerk verfolgt wird, ist die Vorbereitung der Lerner/innen auf die „zentrale Mittelstufenprüfung des Goethe Instituts“. Im Lehrerhandbuch wird zu jeder Lektion ein Test beigelegt. Die Lösungen zu den Tests stehen den Lehrenden am Ende des Lehrerhandbuchs zur Verfügung. Die Tests dienen nicht nur dazu, die Sprachkenntnisse zu überprüfen, sondern auch das Gelernte systematisch zu festigen und dadurch die Lerner/innen auf die „zentrale Mittelstufenprüfung des Goethe Instituts“ schrittweise vorzubereiten. Im Lehrwerk *em Hauptkurs* sollte das sprachliche Niveau erreicht werden, das der vom Europarat beschriebenen Stufe B2 entspricht. Laut den Anforderungen des Europäischen Referenzrahmens werden folgende Fähigkeiten auf diesem Sprachniveau erwartet: „Die [Lerner/innen] können sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne Anstrengung von beiden Seiten gut möglich ist“ (Trim u.a. 2001: 35).

7.2.2. Struktur des Lehrwerkes

Die Lehrmittel, die innerhalb von *em Hauptkurs* verwendet werden, sind: Das Kursbuch, das Arbeitsbuch (mit vertiefenden und weiterführenden Übungen), die Cassetten mit Hörtexten (Inkl. Phonetikprogramm) und das Lehrerhandbuch.

Das Kursbuch ist in acht thematisch strukturierte Lektionen unterteilt. Sie sind gleichartig und dadurch sehr übersichtlich aufgebaut. Jede Lektion setzt sich aus sieben Rubriken zusammen: Lesen, Hören, Schreiben, Sprechen, Wortschatz, Lerntechnik und Grammatik. Die Abfolge dieser Rubriken ist in jeder Lektion anders. Die jeweilige Farbe einer jeden

Seite zeigt an, welcher der sieben Rubriken im Kursbuch gerade bearbeitet wird. „Die [Rubriken] Lesen, Hören, Sprechen, Schreiben, Wortschatz, Grammatik und Lerntechnik sind in sich abgeschlossen und können unabhängig voneinander bearbeitet werden. So können je nach Kurs die Schwerpunkte ganz unterschiedlich gesetzt werden“ (www.hueber.de 2009b). Durch den Aufbau des Lehrwerkes nach einem Baukastensystem wird eine flexible Arbeit mit einzelnen Teilen der Lektionen ermöglicht.

Zur Bewusstmachung des Lernprogramms und der möglichen Auswahl der thematischen Einheiten dient die Inhaltsübersicht „Kursprogramm“ am Anfang des Kursbuches. Dieses ist in sieben Rubriken geordnet und bildet eine übersichtliche bunte Tabelle. In der ersten Lektion findet man Aufgaben, die den Lerner/innen helfen, ihre Lerninteressen zu analysieren und sie mit denen der anderen Kursteilnehmer/innen zu vergleichen. Die Lehrenden können zusammen mit den Lernern/innen aus dem Angebot des Buches das eigene Programm zusammenstellen.

Eine Lektion beginnt jeweils mit einer Einstiegsseite, deren Aufgabe darin liegt, das Thema der Lektion auf spielerische Weise anzuführen. Dieser folgt die Rubrik *Lesen* mit einem Text zu dem schon angeführten Thema. Er hilft den Lernern/innen sich mit dem neuen Thema vertraut zu machen. Deshalb ist es empfehlenswert, mit diesem Teil anzufangen. Der Hauptteil jeder Lektion ist dem Training der vier Fertigkeiten Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen gewidmet. Damit das Gelernte gefestigt werden kann, werden zum Schluss jeder Lektion die Rubriken „Lerntechnik“ und „Grammatik“ eingeführt. Die *Lerntechnik*-Rubriken, sind spezielle Trainingsprogramme und helfen den Lernern/innen ihren eigenen Lernprozess effektiver selbst zu gestalten. Der Grammatikstoff ist am Ende jeder Lektion übersichtlich zusammengefasst. Er ist systematisch aufgebaut und bezieht sich auf die in der Lektion integrierten Übungen und Texte.

In den Lektionen findet man verschiedene Textsorten, Texte zum Leseverständnis, Erklärungen zum Text, Aufgaben und Übungen zum Basistext, in denen Wortschatz und Grammatik im Kontext eingeführt werden und implizit geübt und angewendet werden. Zusätzlich zu jeder Lektion finden sich die Hörverständnisübungen auf Tonband und dazu Übungen im Arbeitsbuch. Das Kursbuch bietet ein breites Spektrum an Textsorten, die im Inhaltverzeichnis aufgelistet werden. Diese spiegeln die Vielfalt der authentischen sprachlichen Situationen im realen Tag wider. Die Struktur des Kursbuches bewerte ich positiv, da sich meiner Ansicht nach sowohl die Lehrenden als auch die Lerner/innen darin sehr gut orientieren können.

Das Arbeitsbuch dient zur Vertiefung und Erweiterung einzelner Gebiete im Kursbuch. Es ist ähnlich wie das Kursbuch in acht Lektionen unterteilt, welche thematisch die Lektionen im Kursbuch widerspiegeln. Sie werden aber im Vergleich zum Kursbuch anders strukturiert und durch neue Texte ergänzt. Jede Lektion im Arbeitsbuch wird in vier Rubriken gegliedert: Lernwortschatz der Lektion, Übungen zum Kursbuch, Aussprachetraining und Lernkontrolle. Die Übungen sind alle nummeriert und mit einem Verweis versehen, zu welcher Seite sie im Kursbuch passen. Die Anordnung der Übungen richtet sich nach ihrem Bezug zu den Rubriken im Kursbuch. Die Reihenfolge der Rubriken im Kursbuch und Arbeitsbuch stimmen nicht überein. Die Übungen zum Hören und der Lerntechnik kommen im Arbeitsbuch nur in zwei Lektionen vor. Unterschiedlich zum Kursbuch steht im Arbeitsbuch am Anfang jeder Lektion eine Liste neuer Wörter, die dort im Rahmen des Themas vorkommen werden. Um den Wortschatz erfolgreich erweitern zu können ist es empfehlenswert, die Liste vor Beginn der jeweiligen Lektion durchzugehen. Die Wortschatzliste kann bewirken, dass die Wörter im Kontext leichter erkannt und besser im Gedächtnis behalten werden. Die „Lernkontrolle“, die jede Lektion abschließt, dient den Lernern/innen dazu, ihre erworbenen Kenntnisse nach jeder Lektion zu überprüfen.

Das Lehrwerk ist so gestaltet, dass sich die Lerner/innen sehr gut orientieren können. Ungünstig ist, dass der Lösungsschlüssel im Kursbuch fehlt. Die Lösungen der Aufgaben aus dem Kursbuch sowie aus dem Arbeitsbuch sind nur im Lehrerhandbuch vorhanden. Der Lehrende sollte die Lösungen den Lerner/innen zur Verfügung stellen. Das Lehrerhandbuch enthält außer den Hinweisen zur Konzeption des Lehrwerkes und methodisch-didaktischen Hinweisen zu den Lektionen auch Tests zu jeder Lektion mit den Lösungen. Anhand dieser können die Lerner/innen ihre erworbenen Fähigkeiten überprüfen. Alle Unterrichtsvorschläge im Kursbuch und im Arbeitsbuch sind als eine Möglichkeit zu verstehen, wie Lehrende mit dem Lehrwerk arbeiten können. Die Konzeption des Lehrwerkes ermöglicht es den Lehrenden, die Lehr- und Lernmaterialien individuell auf die Lernergruppe einzustellen.

Das Lehrwerk *em Hauptkurs* kann als allgemein beliebtes Lehrwerk bezeichnet werden, was ich innerhalb meiner Berufspraxis bei Lernern/innen und anderen Lehrern/innen feststellen konnte. Beim Recherchieren habe ich keine Kritiken dazu gefunden. Auf meine Bitte hat mir der Verlag Hueber folgende Rezension über das Lehrwerk geschickt:

Die acht übersichtlichen Lektionen behandeln jeweils ansprechende Themen, die sich durch großen Realitätsbezug auszeichnen. Damit bietet die Einstiegsseite jeder Lektion nicht nur Sprechkanäle, bei denen sich alle Kursteilnehmer äußern können, sondern dient gleichzeitig zur Vorentlastung. In den Lektionen werden alle Fertigkeiten mit jeweils unterschiedlicher Gewichtung trainiert, so dass trotz der klaren Struktur keine Monotonie entsteht. Lerner schätzen nach meiner Erfahrung besonders die klare Darstellung der Grammatik am Ende jeder Lektion sowie die variantenreichen Übungen im Arbeitsbuch. Leider sind die Lösungen zu den Aufgaben im Text- und Arbeitsbuch nur im Lehrerhandbuch zu finden. Durch die enorme Vergrößerung des aktiven Wortschatzes wuchs bei meinen Lernerinnen und Lernern die Sicherheit im Umgang mit Texten und die Motivation zur freien Diskussion deutlich. Ich unterrichte gerne mit diesem Lehrwerk und kann es nachdrücklich empfehlen (Finner, www.hueber.de 2009a).

7.2.3. Sprachdidaktische Konzeption

„In der Mittelstufe liegen die rezeptiven Fähigkeiten erheblich über den produktiven“ (Pelman-Balme & Schwalb 1998: 7). Daher ist auf dieser Stufe der Aufbau der aktiven Ausdrucksfähigkeit ein wichtiges Lernziel. Das Lehrwerk *em Hauptkurs* konzentriert sich auf die Vermittlung der Sprache, wie sie im privaten, öffentlichen und beruflichen Leben verwendet wird. „*Em* ist ein kommunikatives Lehrwerk. Es geht von den sprachlichen Intentionen und Funktionen aus, fragt, „was will ich eigentlich sagen, hören, lesen oder schreiben?“ Die Vermittlung der sprachlichen Strukturen ist diesen Intentionen untergeordnet“ (Pelman-Balme & Schwalb 1998: 6).

Durch den Einsatz von Lerntechniken und die Vermittlung von Lern- und Lesestrategien unterstützt das Lehrwerk die Wiederholung der vorhandenen Kenntnisse und eine optimale Verbindung des Unbekannten mit dem schon Erworbenen und Bekannten.

Das Angebot an unterschiedlichen Textsorten ist sehr vielfältig. Im Lehrwerk werden verschiedene Varianten zur Textbearbeitung angeboten. Die Textsortenorientierung übt alle Fertigkeiten. Die Lerner/innen werden mit Werken der deutschsprachigen Literatur wie auch verschiedenen Textsorten aus der Presse und dem Rundfunk oder fachsprachlichen Texten vertraut gemacht. Daneben treten literarische Textsorten wie Gedicht, Autobiographie, Kurzprosa oder Hörspiel auf. „Das angebotene sprachliche Material präsentiert authentische Gegenwartssprache und bezieht auch Varietäten des Deutschen, etwa die österreichische oder die schweizerische ein“ (Pelman-Balme & Schwalb 1998: 8). Im nächsten Teil der Lehrwerkanalyse werde ich auf die Vermittlung von Lesestrategien näher eingehen.

7.3. Umsetzung der Lesestrategien

Die Lesestrategien werden im Lehrwerk *em Hauptkurs* sowohl explizit als auch implizit thematisiert. Die impliziten Lesestrategien ziehen sich in den Texten und Übungen durch das ganze Lehrbuch. Im Arbeitsbuch werden die Lesestrategien nur in einigen *Lese*-Rubriken implizit vermittelt. Die explizite Vermittlung von Lesestrategien wird nur im Rahmen des Lesetrainings integriert.

7.3.1. Explizit vermittelte Lesestrategien

Explizit werden die Lesestrategien im Kursbuch innerhalb der Lektionen in den *Lerntechnik*-Rubriken „Wörterbuch“ (Pelman-Balme & Schwalb 1997a: 79f.) und „Richtig lesen“ (Pelman-Balme & Schwalb 1997a: 100ff.) vermittelt. Im Arbeitsbuch ist die explizite Strategievermittlung nur in zwei kurzen *Lese*-Rubriken, die mit dem Verweis Lesestrategie markiert werden, zu finden. Jede Rubrik beinhaltet eine Übung, in welcher jeweils eine Lesestrategie durch eine Aufgabe vermittelt wird. Die Übung bezieht sich auf eine konkrete Stelle im Kursbuch, wo dieselbe Lesestrategie implizit vermittelt wird. Die Begründung für den jeweiligen Gebrauch der Lesestrategien wird nur im Kursbuch thematisiert.

7.3.1.1. Lesestrategien in der *Lerntechnik*-Rubrik „Wörterbuch“, Lektion 4

In der ersten Aufgabe der *Lerntechnik*-Rubrik „Wörterbuch“ (Pelman-Balme & Schwalb 1997a: 79f.) wird darauf aufmerksam gemacht, dass man nicht immer nach einem Wörterbuch greifen muss, wenn man ein Wort nicht versteht. Es empfiehlt sich zunächst die folgende Frage zu stellen: Muss ich das unbekannte Wort wirklich kennen, um den Sinn der Aussage des Satzes oder einer ganzen Textpassage zu erfassen?

Im zweiten Punkt der ersten Übung wird gezeigt, dass man die Bedeutung eines Wortes durch Analogie zu anderen Wörtern, durch die Kenntnis der Wortbildung oder durch Raten ableiten kann. Diese Verfahren gehören zur Vermittlung von Lesestrategien auf der Wortebene. In der *Lerntechnik*-Rubrik „Wörterbuch“ werden folgende Lesestrategien vermittelt:

Leseverstehensstrategien

- Lesestrategien auf der Wortebene

- *Ausnutzung so genannter cognates und Internationalismen*: Die Leser/innen erschließen die Bedeutung des unbekanntes Wortes durch Analogie zu anderen Wörtern.

- *Verwendung von Wissen um Wortbildungsregularitäten*: Die Leser/innen erschließen die Wortbedeutung unter Rückgriff auf sein Wissen um Wortbildungsregularitäten.

- *Spontane Bedeutungsherstellung aus dem Text*: Die Leser/innen entscheiden sich dafür, auf eine Bedeutungsherstellung zu verzichten und darauf zu warten, bis sich aus dem weiteren Text eine Bedeutung ergibt.

Erst wenn man Bedeutung eines unbekanntes Wortes anhand der oben genannten Schritte nicht ableiten kann, sollte man das Wörterbuch verwenden. In weiteren Aufgaben dieses Bausteines *Lerntechnik-Wörterbuch* werden Ratschläge gegeben, wie man mit einem Wörterbuch umgehen kann. Es handelt sich dabei um keine Lesestrategien mehr.

7.3.1.2. Lesestrategien in der *Lerntechnik*-Rubrik „Richtig lesen“, Lektion 5

In der *Lerntechnik*-Rubrik „Richtig lesen“ (Pelman-Balme & Schwalb 1997a: 100ff.) werden einzelne Lesestrategien erläutert und an Textbeispielen bewusst geübt. Es werden auch Informationen über Leseformen explizit präsentiert. In der ersten Aufgabe (Pelman-Balme & Schwalb 1997a: 100) werden die Leseformen (globales, selektives und detailliertes Lesen) als „Stile des Lesens“ definiert, die von der Absicht der Lerner/innen abhängig sind. Die Autorinnen des Lehrwerkes bezeichnen diese Leseformen als Lesestile und stellen sie separat von Lesestrategien dar. In der zweiten Aufgabe werden sie geübt, indem Lerner/innen den in einer Tabelle angeführten Textsorten einen möglichen Lesestil zuordnen und ihre Entscheidung begründen.

In der dritten Aufgabe werden die Lesestrategien allgemein erläutert. Sie werden als Tipps genannt, die den Lernern/innen helfen, einen fremdsprachigen Text zu „knacken“ (Pelman-Balme & Schwalb 1997a: 101ff.). Dann werden die einzelnen Lesestrategien in Form von Fragen und Aufgaben von a bis h übersichtlich aufgelistet. Diese paraphrasieren einige in dem theoretischen Teil dargestellten Lesestrategien. Die Lerner/innen erhalten in dieser Aufgabe die Gelegenheit, die präsentierten Lesestrategien auszuprobieren. Sie sollen versuchen, die Lesestrategien auf die darauf folgenden Zeitungstexte anzuwenden. Manche

Lesestrategien lassen sich mit Leseformen verbinden. Es werden folgende Lesestrategien explizit vermittelt:

Aufgabe 3

Strategische Leseform

- *Globales Lesen*: Um die Aufgabe „Welche optischen und graphischen Besonderheiten (Überschriften, Untertitel, Bilder, Graphiken, Layout) sagen etwas über den Text aus?“ erfüllen zu können, soll der Text zuerst global gelesen werden. Dadurch können sich die Lerner/innen einen Überblick über die Hauptinformationen und den Aufbau des Textes verschaffen.

Kognitive Lesestrategien

- Ord nende Lesestrategie - *Strukturmarkierende Hinweise identifizieren*: Diese Lesestrategie sollte angewendet werden wenn das *globale Lesen* abgeschlossen ist. Dadurch kann die Frage „Welche optischen und graphischen Besonderheiten (Überschriften, Untertitel, Bilder, Graphiken, Layout) sagen etwas über den Text aus?“ beantwortet werden.
- Lesestrategie des Vorhersagens - *Antizipieren der Textinformationen von Texten aufgrund des Kontextes*: „Um welche Art von Text handelt es sich, d.h.; welche Textsorte liegt vor? Ist es ein Gedicht, Zeitungsartikel, Brief (formell oder persönlich), Werbetext usw.? Stellen Sie sich folgende Fragen: Worum könnte es inhaltlich bei dieser Textsorte gehen? Wer hat den Text eventuell für wen geschrieben?“
- Ord nende Lesestrategie - *Die Schlüsselwörter eines Textes oder Textabschnittes zusammenstellen*: „Welche ‘Schlüsselwörter’ findet man im Text? Schlüsselwörter sind Wörter, die meist mehrmals im Text wiederkehren, oft auch in Form synonyme Ausdrücke. In den Schlüsselwörtern stecken die Hauptinformationen. Oft findet man sie schon in der Überschrift.“ Diese Lesestrategie wird im Zusammenhang mit der „Strategischen Leseform“ *Selektives Lesen* vermittelt. Lerner/innen suchen im Text nach den Schlüsselwörtern.
- Lesestrategien des Wissensgebrauchs - *Nutzen des Wissens für Bewerten, Selektieren von Daten und Interpretation*: „Gibt es unter den schwierigen Wörtern Internationalismen oder Eigennamen? Auch [darüber] finden sich zahlreiche „Informationsträger.“ „Wie lauten Konnektoren und Präpositionen, die Satzteile, Sätze und Textteile miteinander verbinden, beim Verständnis des Kontextes helfen? Welcher

Art ist die Verbindung?“ Um die Fragen anhand des Textes beantworten zu können, soll neben der Lesestrategie des Wissensgebrauchs auch die „Strategische Leseform“ *Selektives Lesen* angewendet werden.

Strategische Leseform

- *Selektives Lesen*: „Finden sich im Text Zahlen und Zahlwörter? Man erhält dadurch häufig wichtige sachliche Informationen zum Textinhalt.“ Lerner/innen suchen im Text nach bestimmten Informationen, manche inhaltliche Segmente sind hierbei relevanter als andere.

Leseverstehensstrategien

- Strategien auf der Wortebene
 - *Erschließen der Bedeutung aus dem Kontext*: „Versuchen Sie, unbekannte Wörter mit Hilfe des Kontextes [...] zu verstehen. Dazu müssen sie die Umgebung des unbekanntes Wortes genau Lesen bzw. erkennen.“ Die Lerner/innen erschließen die Bedeutung aus dem Kontext. Dabei muss der Text detailliert gelesen werden.
 - *Verwendung von Wissen um Wortbildungsregularitäten*: „Versuchen Sie unbekannte Wörter mit Hilfe [...] der bekannten Teile des Wortes zu verstehen.“ Die Lerner/innen sollen die Wortbedeutung unter Rückgriff auf ihr Wissen um Wortbildungsregularitäten erschließen.

In der vierten Aufgabe der *Lerntechnik*-Rubrik „Richtig lesen“ (Pelman-Balme & Schwalb 1997a: 102) werden die Lerner/innen aufgefordert, die Möglichkeiten der Anwendung von einzelnen Lesestrategien an den Zeitungstexten zu evaluieren. Es werden dabei folgende Lesestrategien explizit vermittelt:

Aufgabe 4

Metakognitive Lesestrategien

- Kontrolle – *Identifizieren des eigenen Tuns; Selbstbefragung; Prüfen der geplanten Strategien*: „Welche der oben genannten Strategien haben Sie beim Lesen des Textes anwenden können?“
- Evaluieren - *Prüfen am Ziel*: Die Lerner/innen überprüfen die Endresultate bei der Arbeit mit den Lesestrategien.

Die Ergebnisse der Evaluierung von Lesestrategien können in einer Diskussion dargestellt werden. An die *Lerntechnik*-Rubrik „Richtig lesen“ knüpft die Lernkontrolle am Ende der Lektion im Arbeitsbuch. Hier haben die Lerner/innen die Gelegenheit ihre erworbenen Kenntnisse über Lesestrategien zu überprüfen.

7.3.2. Implizit vermittelte Lesestrategien im Kursbuch

Explizit vermittelte Lesestrategien in den *Lerntechnik*-Rubriken werden implizit in den *Lese*-Rubriken des Lehr- und Arbeitsbuches vermittelt. Durch abwechslungsreiche Aufgabenstellungen werden die Lerner/innen angeregt, mit Texten anhand Lesestrategien vor, während und nach dem Lesen zu arbeiten. Häufig werden Lesestrategien auf der Wortebene und Lesestrategien des Vorhersagens geübt, wie auch strategische Leseformen im speziellen durch *Globales* und *Selektives Lesen*. Kognitive Strategien werden vor allem durch das Nutzen von Textmerkmalen, Kontext, Schlüsselwörter und Vorwissen trainiert. Zum Schluss jeder *Lese*-Rubrik ist es üblich, dass anhand der Texte der in der jeweiligen Lektion behandelte Grammatikschwerpunkt, geübt wird. Einige Textstellen müssen wiederholt gelesen werden, um die Aufgaben zur Grammatik erfüllen zu können. Die erneute Textauseinandersetzung ermöglicht, die Verstehens- und Behaltensleistungen zu vertiefen. Durch die Aufgaben zur Grammatik werden mehrere Lesestrategien des Wissensgebrauchs und die Wiederholende Lesestrategie *Den Text bzw. bestimmte Textstellen ein zweites Mal lesen* vermittelt.

Die *Lese*-Rubriken sind für die Vermittlung und Übung von Lesestrategien sehr geeignet, da diese eine breite Auswahl an Lesetexten in verschiedenen Textsorten anbieten, welche aus dem Berufsleben wie auch aus dem Alltag stammen. Es wird mit typischen Texten der Presse wie Reportage, Glosse, Nachricht oder Stellenanzeige gearbeitet. Literarische Textsorten wie Gedicht, Autobiographie, Erzählung, Briefroman, Sachtexte und fachsprachliche Texte sind in den *Lese*-Rubriken auch zu bearbeiten.

7.3.2.1. Lesestrategien in der Rubrik *Lesen*, Lektion 1

In der ersten Lektion werden in der Rubrik *Lesen* kognitive Lesestrategien, Leseverstehensstrategien und Strategische Leseformen anhand von mehreren Textsorten

implizit geübt. Dabei können sich die Lerner/innen mit verschiedenen Textsorten vertraut machen.

In dem Lesetext „Können Sie mit 65 noch neue Freunde kennen lernen?“, der in der **Rubrik Lesen 1** (Pelman-Balme & Schwalb 1997a: 12) vorkommt, handelt es sich um einen Einstieg in die Problematik „Textsorten“ und „Lesestile“. Bevor sich die Lerner/innen mit dem Text genau auseinandersetzen, müssen sie vier Aufgaben zum Text lösen (Pelman-Balme & Schwalb 1997a: 11). Durch diese werden einzelne Lesestrategien, die das Textverständnis erleichtern sollen, implizit vermittelt. In der ersten und zweiten Aufgabe werden die Lerner/innen angehalten, die unvollständige Überschrift eines Textes anhand eines Fotos zu ergänzen. In der Aufgabe drei sollen – Bezug nehmend auf die Überschrift – Vermutungen über den Textinhalt angestellt werden. In der darauf folgenden Aufgabe soll der Text nur „überflogen werden“. Diesem Verfahren entspricht die strategische Leseform *Globales Lesen*, dessen Ziel es ist, sich einen Überblick über Hauptinformationen und den Aufbau des Textes zu verschaffen. Anschließend sollen die Lerner/innen die Fragen 4a und 4b beantworten. Anhand der Aufgaben werden folgende Lesestrategien implizit vermittelt:

Aufgabe 1 und 2

Kognitive Lesestrategie

- Lesestrategie des Vorhersagens - *Antizipieren der Textinformationen von Texten aufgrund von Bildern*: „Sehen Sie sich das Foto unten an. Wie geht die Überschrift wohl weiter? Ergänzen Sie zu zweit den Text.“

Aufgabe 3

Kognitive Lesestrategie

- Lesestrategie des Vorhersagens - *Antizipieren der Textinformationen von Texten aufgrund des Titels*: „Lesen Sie die Überschrift auf der folgenden Seite. Worum geht es in dieser Werbeanzeige wohl?“

Aufgabe 4

Strategische Leseform

- *Globales Lesen*: „Überfliegen Sie den Text auf der folgenden Seite, d.h. lesen Sie ihn einmal durch, ohne auf jedes einzelne Wort zu achten. Sie sollen nach dem Lesen nur zwei Fragen beantworten: Was hat das Thema *Freunde kennen lernen* mit

Geldanlagen zu tun? Was hat der Staat (also die Bundesrepublik Deutschland) damit zu tun?“

In dieser Rubrik sollen die Lerner/innen dazu motiviert werden, strategisch mit Merkmalen eines Textes zu arbeiten und unbekannte Wörter aus dem Kontext zu erschließen. Dabei lernen sie die typischen Merkmale eines Werbetextes selbständig zu erkennen. Der Text führt gleichzeitig das Thema der ersten Lektion *Menschen* auf spielerische Weise fort.

In der **Rubrik Lesen 3** (Pelman-Balme & Schwalb 1997a: 19ff.) werden zwei Textsorten kontrastiv gegenübergestellt: ein „Lexikonartikel“ und ein ausführlicher Lebenslauf. In der ersten von vier Aufgaben der Rubrik wird nur mit dem „Lexikonartikel“ gearbeitet. Diesem folgen dann die Aufgaben 5 bis 12, welche der Auseinandersetzung mit den beiden Texten gewidmet sind. Alle Aufgaben fördern unbewusste Auseinandersetzung mit Lesestrategien.

In der Aufgabe 1 bis 4 (Pelman-Balme & Schwalb 1997a: 19f.) geht es darum, die Textsorte „Lexikonartikel“ kennen zu lernen. Ein solcher besteht nur aus aneinander gereihten Einzelinformationen. Es handelt sich dabei um einen kleinen Textausschnitt, Tucholskys Leben betreffend, der aus einem Autorenlexikon deutschsprachiger Autoren des 20. Jahrhunderts stammt. Nach einem kurzen Blick auf den angebotenen Textausschnitt sollen die Lerner/innen, ohne den Text vorher gelesen zu haben, mittels Ankreuzen jene Elemente bestimmen, die ihrer Meinung nach auf den Inhalt vorbereiten und welche die wichtigen Ziele des Lesetextes verfolgen. Die Lerner/innen werden auch angeregt, mit Rücksicht auf diese Elemente eigene Erwartungen zum Text aufzuschreiben. Darauf wird der Text „Wort für Wort“ ohne Benützen des Wörterbuchs gelesen. Es werden unbekannte Wörter gesucht und in der vierten Aufgabe anhand eines Kontextes erläutert. Es werden folgende Lesestrategien implizit vermittelt:

Aufgabe 1

Kognitive Lesestrategien

- Ord nende Lesestrategie - *Strukturmarkierende Hinweise identifizieren*: „Kreuzen Sie vor dem genauen Lesen an, welche Elemente auf den Inhalt vorbereiten.“
- Lesestrategie des Vorhersagens - *Hypothesen bilden aufgrund von Textmerkmalen*: „Schreiben Sie daneben [zu den Elementen des Textes], welche Erwartungen Sie daraus ableiten.“

Aufgabe 2

Kognitive Lesestrategie

- Lesestrategie des Vorhersagens - *Antizipieren der Textinformationen von Texten aufgrund von Textmerkmalen*: „Kreuzen Sie vor dem Lesen an, welche Ziele der Lesetext unten wahrscheinlich verfolgt.“

Aufgabe 3

Strategische Leseform

- *Detailliertes Lesen*: „Lesen Sie den Text Wort für Wort ohne das Wörterbuch zu benutzen.“
- *Selektives Lesen*: „Unterstreichen Sie beim Lesen Wörter, die Sie nicht kennen.“

Aufgabe 4

Leseverstehensstrategie

- Strategie auf der Wortebene – *Erschließen der Bedeutung aus dem Kontext*: „Versuchen Sie, das unbekannte Wort aus einem anderen Teil im Text – aus dem so genannten Kontext – zu verstehen. Sehen Sie sich die Beispiele im Kasten unten an. Suchen Sie im Text ein weiteres Beispiel.“ Diese Lesestrategie wird im Zusammenhang mit dem *selektiven Lesen* vermittelt.

Strategische Leseform

- *Selektives Lesen*: Lerner/innen suchen nach weiteren Beispielen im Text, wie es in der Aufgabe 4 erläutert wird.

In den Aufgaben 5 bis 6 (Pelman-Balme & Schwalb 1997a: 20f.) werden die Lerner/innen mit dem ausführlichen Lebenslauf von Tucholsky vertraut gemacht. Im Unterschied zu diesem „Lexikonartikel“ ist dieser Text in der Ich-Form verfasst. Vor dem Lesen des Textes wird aufgrund der Überschrift und des Untertitels die Textintention befragt. Dann werden die Lerner/innen aufgefordert, den Text im Bezug auf die Details ohne Wörterbuch zu lesen und die darin unbekannt Wörter zu unterstreichen. Diese sollen zuerst anhand des Kontextes erläutert werden. In der darauf folgenden Aufgabe 6 wird anhand eines Beispiels gezeigt, wie die unbekannt Wörter aus der Wortbildung ohne Wörterbuch erschlossen werden können. Bei dieser Wortschließung geht es darum, ein Wort – wenn möglich – in seine Einzelteile zu zerlegen. Auf diese Weise soll die Bedeutung des Wortes erklärt werden. Die

Lerner/innen werden durch die Aufgaben angehalten, folgende Lesestrategien implizit anzuwenden:

Aufgabe 5

Kognitive Lesestrategie

- Lesestrategie des Vorhersagens - *Antizipieren der Textinformationen von Texten aufgrund des Titels und Untertitels*: „Erste Orientierung vor dem Lesen: Was erwarten Sie aufgrund der Überschrift und des Untertitels vom Inhalt?“

Strategische Leseformen

- *Detailliertes Lesen*: „Lesen Sie Wort für Wort ohne Wörterbuch.“
- *Selektives Lesen*: „Unterstreichen Sie unbekannte Wörter.“

Leseverstehensstrategie

- Strategie auf der Wortebene - *Erschließen der Bedeutung aus dem Kontext*: „Erschließen Sie diese Wörter aus dem Kontext.“

Aufgabe 6

Leseverstehensstrategie

- Strategie auf der Wortebene - *Verwendung von Wissen um Wortbildungsregularitäten*: „Erschließen Sie unbekannte Wörter aus der Wortbildung. Ergänzen Sie die unbekanntenen Wörter unten ohne Wörterbuch. Zerlegen Sie dazu jedes Wort in seine Teile. Suchen Sie im Text weitere Beispiele.“ Diese Lesestrategie wird im Zusammenhang mit dem *selektiven Lesen* vermittelt.

Strategische Leseform

- *Selektives Lesen*: Lerner/innen suchen nach weiteren Beispielen im Text, wie es in der Aufgabe 6 erläutert wird.

Die Aufgabenstellung in den Exempeln 7 und 8 (Pelman-Balme & Schwalb 1997a: 20f.) beinhaltet schon bekannte Information bezüglich Tucholskys um Vergleich herstellen zu können. Sowohl der „Lexikonartikel“ wie auch der Lebenslauf Tucholskys sind dafür geeignet, da sie voneinander sehr stark abweichen.

Das Ziel der Arbeit liegt darin, die Informationen aus dem Lexikonartikel zu suchen, die in dem Lebenslauf „Eigenhändige Vita Kurt Tucholskys“ nicht enthalten sind und umgekehrt. Um dies herauszufinden, muss man beide Texte selektiv lesen. Bei der hier angewendeten

elaborierenden Lesestrategie *Das Gelesene mit einem zweiten Text vergleichen* bedient man sich auch des *selektiven Lesens*. Die Leseform das *suchende Lesen*, wird in diesem Fall als Lesestrategie angesehen, da sie zum strategischen Lesen, und somit zum Lösen einer Aufgabe herangezogen wird. Die Lesestrategien werden hier kombiniert angewendet. In den Aufgaben 9 bis 12 werden die Lerner/innen aufgefordert, im Text nach grammatischen Strukturen zu suchen und sie zu erklären. Diese Aufgaben beziehen sich auf den Unterschied zwischen attributivem und prädikativem Gebrauch des Adjektivs oder Adverbs. Dabei werden die Lesestrategien des Wissensgebrauchs *Nutzen des Wissens für Bewerten, Selektieren von Daten und Interpretation* und *Verknüpfen von Neuem mit Altem* angewendet. „Die 11. Aufgabe thematisiert die Wortbildung bei Adjektiven“ (Pelman-Balme & Schwalb 1997a: 20). Es wird deutlich, dass die Nachsilbe *-isch* sehr häufig ist. Diese Aufgaben hängen mit dem Grammatikkapitel am Ende der Lektion (Pelman-Balme & Schwalb 1997a: 28), sowie den Arbeitsbuchübungen zusammen, wo man viele andere mögliche Endungen und Vorsilben der Adjektive finden kann. In diesen Aufgaben werden folgende Lesestrategien vermittelt:

Aufgaben 7 und 8

Kognitive Lesestrategie

- Elaborierende Lesestrategie - *Das Gelesene mit einem zweiten Text vergleichen*: „Vergleichen Sie Tucholskys *Eigenhändige Vita* und den Lexikonartikel über ihn. Welche Informationen aus dem Lexikonartikel sind in der *Vita* nicht enthalten?“ Die Lesestrategie wird mit dem *Selektiven Lesen* kombiniert angewendet.

Strategische Leseform

- *Selektives Lesen*: „Suchen Sie fünf Informationen der „*Vita*“, die im Lexikonartikel fehlen.“

Aufgaben 9 bis 12

Kognitive Lesestrategie

- Wissensgebrauch - *Nutzen des Wissens für Bewerten, Selektieren von Daten und Interpretation* und *Verknüpfen von Neuem mit Altem*: Diese Lesestrategien werden laut Aufgaben 9 bis 12 mit dem *Selektiven Lesen* und der wiederholenden Lesestrategie *Den Text bzw. bestimmte Textstellen ein zweites Mal lesen* kombiniert angewendet.

Strategische Leseform

- *Selektives Lesen:* „Unterstreichen Sie in der „Eigenhändigen Vita“ alle Adjektive und ergänzen Sie sie unten. Wie beeinflusst die Stellung des Adjektivs (beim Nomen oder beim Verb) seine grammatische Form? Suchen Sie im Text die Adjektive mit einer Nachsilbe und erklären Sie die Wortbildung. Wie kann man das Wort *Verwandten* in Zeile 47/48 des Lesetextes grammatisch erklären?“

7.3.2.2. Lesestrategien in der Rubrik *Lesen*, Lektion 2

Den Einstieg in die zweite Lektion mit dem Schwerpunkt *Städte* bildet der Text über Berlin mit dem Titel „Der erste oder der einzige Tag“ in der **Rubrik *Lesen 1*** (Pelman-Balme & Schwalb 1997a: 30). Es handelt sich um einen Auszug aus einem Reiseführer zur Stadt Berlin. Vor dem Lesen des Textes über Berlin sollen sich die Lerner/innen zuerst Gedanken über die Stadt machen. Sie werden in Aufgabe 1 aufgefordert, Assoziationen zur Stadt Berlin zu sammeln. Bei der ersten Orientierung vor dem Lesen werden den Lerner/innen die Fragen gestellt: „Aus welcher Quelle stammt der Text wohl? Was erwarten Sie nach dem Lesen der Überschrift?“ (Pelman-Balme & Schwalb 1997a: 30). In den Aufgaben 2 und 3 werden Lesestrategien ähnlich wie bei der Aufgabe 5 zum Text „Eigenhändige Vita Kurt Tucholskys“ in der Rubrik *Lesen 3* der ersten Lektion (Pelman-Balme & Schwalb 1997a: 20) vermittelt. In der zweiten Aufgabe wird die Lesestrategie des Vorhersagens *Antizipieren der Textinformationen von Texten aufgrund von Textmerkmalen* angewendet. Die Aufgabe 3 regt die Lerner/innen an, den Text ohne Wörterbuch zu lesen und die für sie unbekannt Wörter zu unterstreichen. Dabei ist es erforderlich, die strategischen Leseformen *Detailliertes* und *Selektives Lesen* anzuwenden. Beim Erschließen der Bedeutung unbekannter Wörter in der Aufgabe 4 (Pelman-Balme & Schwalb 1997a: 31) wird der Wortschatz nicht nur anhand des Kontextes erklärt, sondern auch aus bekannten Wörtern abgeleitet. Es werden Beispiele gezeigt, wie eine Umsetzung in der Praxis aussehen kann. Dabei werden folgende Lesestrategien angewendet:

Aufgabe 4

Leseverstehensstrategien

- Strategien auf der Wortebene

- *Erschließen der Bedeutung aus dem Kontext*: „Erschließen Sie die Bedeutung unbekannter Wörter.“ Die Lerner/innen sollen die Bedeutung unbekannter Wörter aus einem anderen Teil des Textes, wie in der Tabelle angeführt wird, ableiten.
- *Verwendung von Wissen um Wortbildungsregularitäten*: Die Lerner/innen sollen laut der Aufgabe 4 die Bedeutung unbekannter Wörter auch aus den bekannten Wörtern ableiten.

In den Aufgaben 5 und 6 werden wieder die „strategischen Leseformen“ *Detailliertes* und *Selektives Lesen* herangezogen. Jede Leseform verfolgt ein anderes Leseziel. Das *selektive Lesen* hilft den Lerner/innen herauszufinden, wie weit die in der Aufgabe 5 angegebenen Aussagen mit dem Text „Der erste oder der einzige Tag“ übereinstimmen. In Aufgabe 6 können die Lerner/innen mittels *selektivem Lesen* die zu den einzelnen Epochen passenden historischen Sehenswürdigkeiten im Text finden.

Die **Rubrik Lesen 2** (Pelman-Balme & Schwalb 1997a: 35) beinhaltet zwei Aufgaben. Hier arbeiten die Lerner/innen mit Texten, die aus dem Ratgeberteil eines Reiseführers stammen. Es handelt sich um Lokalbeschreibungen. Typische Merkmale sind die Angabe von Adressen und Öffnungszeiten sowie die Verknüpfung unterschiedlicher Informationen. In der ersten Aufgabe wird mit dem Text auf gleiche Weise gearbeitet wie in der zweiten Aufgabe der Rubrik *Lesen 1*. Es werden auch dieselben Lesestrategien vermittelt. Die zweite Aufgabe trägt den Titel „Zehn Personen wollen in Berlin ausgehen“. Das Ziel der Aufgabe liegt darin, anhand der Texte herauszufinden, welche Lokale, die in dem Reiseführer beschrieben sind, für die zehn Personen geeignet sind. Die Lerner/innen können den Lesestil anwenden, welcher nach ihren eigenen Erwägungen für die Lösung der Aufgabe geeignet ist. Es empfiehlt sich aber, das *globale* und *selektive Lesen* anzuwenden.

Die **Rubrik Lesen 4** (Pelman-Balme & Schwalb 1997a: 43) ermöglicht den Lerner/innen Herrn Hundertwasser, eine der bekanntesten zeitgenössischen Künstlerpersönlichkeiten Österreichs und sein Werk, *das Hundertwasser-Haus*, kennen zu lernen. Das Leben des Künstlers wird in der ersten Aufgabe kurz zusammengefasst. *Das Hundertwasser-Haus* in Wien wird in der zweiten Aufgabe in einer Beschreibung aus einem Reiseführer dargestellt. Typische Merkmale sind der Wortschatz zum Bereich Architektur, sowie der hohe Informationsgehalt. Bei der Arbeit mit dem Text „Das Hundertwasser-Haus in Wien“ werden die Lerner/innen durch die Aufgabe „Markieren Sie im folgenden Text die

Schlüsselwörter, d.h. die Wörter, in denen die Hauptinformationen enthalten sind“ angeregt die ordnende Lesestrategie *Die Schlüsselwörter eines Textes oder Themas zusammenstellen* anzuwenden. In der darauf folgenden Aufgabe sollen die neben dem Text dargestellten Hauptinformationen zum Text ergänzt werden. Geht man davon aus, dass die Lerner/innen den Text schon gelesen haben, können sie bei der Suche nach den Hauptinformationen das *selektive Lesen* anwenden. Bei Bedarf kann der Text aber auch detailliert gelesen werden. Nachteilig ist meiner Meinung nach, dass das Bild des Hundertwasser-Hauses, das auf der daneben liegenden Seite (Pelman-Balme & Schwalb 1997a: 42) abgebildet ist, nicht in die strategische Arbeit mit dem Text einbezogen wird.

In der letzten Aufgabe werden die Lerner/innen durch die Frage „Würden Sie gern in diesem Haus wohnen?“ aufgefordert das Hundertwasser-Haus zu beurteilen. Das Thema mit einer Pro- und Contra-Diskussion abzuschließen, bewerte ich als sehr geeignet, da sich dadurch folgende didaktische Vorteile ergeben: jeder/e Leser/in kann seine/ihre eigene Meinung kundtun und das Thema wird kompakt dargestellt.

7.3.2.3. Lesestrategien in der Rubrik *Lesen*, Lektion 3

„Sachlicher Stil und ein hoher Informationsgehalt sind typische Merkmale eines populärwissenschaftlichen Sachtextes“ (Pelman-Balme & Schwalb 1997a: 51). Dieser Textsorte ist der Aufsatz in der **Rubrik *Lesen 2*** (Pelman-Balme & Schwalb 1997a: 51) mit dem Titel „Fremdsprachen lernen für Europa – ja, aber wie?“ zuzuordnen. Der Text stellt ein sehr aktuelles Thema des effektiven Fremdsprachenlernens dar. Es werden hier Ergebnisse der vergleichenden Untersuchungen zum Lernprozess einer Fremdsprache dargestellt, die Forscher des *Max-Planck-Instituts* für Psycholinguistik durchgeführt haben. Er ist sehr übersichtlich konzipiert und hat interessante Aufgabenstellungen. Weiters werden darin auch Empfehlungen gegeben, wie man eine Fremdsprache besser erlernen kann. Die Rubrik *Lesen 2* beinhaltet 5 Aufgaben. Vor dem Lesen des Textes sollen die Lerner/innen die Überschrift und den fett gedruckten Absatz daneben lesen. Aufgrund dieser Informationen werden Sie in der ersten Aufgabe (Pelman-Balme & Schwalb 1997a: 51) aufgefordert, sich Gedanken über den Inhalt des Textes zu machen. Dabei werden Assoziationen und Vorwissen aktiviert. Nach dem ersten Lesen des Textes positionieren sie laut der zweiten Aufgabe (Pelman-Balme & Schwalb 1997a: 52) die wichtigsten Informationen in vorgegebene Raster. In Aufgabe 3 werden die Lerner/innen angehalten, die passenden Fragen zu den im Raster vorgegebenen Antworten im Text zu suchen. „Die Grammatikschwerpunkte der Lektion,

Verben mit Präpositionen und Verben mit Vorsilben, lassen sich aus diesem Lesetext ableiten“ (Pelman-Balme & Schwalb 1998: 28). Die Aufgabe 4 ist diesen Grammatikschwerpunkten gewidmet. Die Lernenden sollen anhand ihres Vorwissens oder mithilfe der Tabelle zu den Grammatikschwerpunkten (Pelman-Balme & Schwalb 1997a: 64f.) die oben genannten Verben im Text suchen und diese in die Tabellen im Übungsteil richtig einordnen. Dies bewirkt ein gezieltes und systematisches Üben mit Verben, die sich mit Präpositionen und Vorsilben verbinden. In der Rubrik *Lesen 2* werden folgende Lesestrategien vermittelt:

Aufgabe 1

Kognitive Lesestrategie

- Lesestrategie des Vorhersagens - *Antizipieren der Textinformationen von Texten aufgrund des Titels und Anfangssätzen*: „Sehen Sie sich den Lesetext an. Lesen Sie zuerst nur die Überschrift und den fett gedruckten Absatz daneben. Worum geht es in dem Text?“

Aufgabe 2

Strategische Leseform

- *Selektives Lesen*: Hauptaussagen nach dem ersten Lesen: „Notieren Sie die wichtigen Informationen aus dem Text in folgenden Raster.“

Aufgabe 3

Strategische Leseform

- *Detailliertes Lesen*: „Erarbeiten Sie weitere Einzelheiten. Wie lauten die passenden Fragen zu den folgenden Antworten?“

Aufgabe 4

Kognitive Lesestrategie

- Wissensgebrauch - *Nutzen des Wissens für Bewerten, Selektieren von Daten und Interpretation; Verknüpfen von Neuem mit Altem*: „Unterstreichen Sie folgende Verben im Text von Zeile 1 bis Zeile 103 und ordnen Sie sie ein. Unterstreichen Sie im Text ab Zeile 56 Verben, die mit nicht trennbaren Vorsilben gebildet sind, und ordnen Sie sie ein. Unterstreichen Sie im gesamten Text Verben, die mit trennbaren

Vorsilben gebildet sind, und ordnen Sie sie ein.“ Diese Lesestrategie wird in Kombination mit dem *Selektiven Lesen* angewendet.

Strategische Leseform

- *Selektives Lesen*: Lerner/innen suchen im Text nach bestimmten Informationen.

In der **Rubrik Lesen 3** (Pelman-Balme & Schwalb 1997a: 60f.) wird mit zwei unterschiedlichen Textsorten gearbeitet. Das Lesetraining beginnt mit einer kurzen Zeitungsmeldung. „Typische Merkmale der Pressemeldung sind Kürze, Aktualität, Sachlichkeit und Komprimierung der Information“ (Pelman-Balme & Schwalb 1998: 31). Die Textsorte „Zeitung“ ist hier im Sinne einer kurzen Vorbereitung auf das Lesen eines darauf folgenden längeren Textes sehr geeignet gewählt. Auch wenn die Zeitungsmeldung keinen unmittelbaren Bezug zum anschließenden längeren Text hat, sollte die hier geübte Technik der Rekonstruktion den Lernern/innen als Übung nahe gelegt werden. Die Aufgabe zu der Zeitungsmeldung „Wiederholen Sie mündlich den Inhalt des Textes“ ist der elaborierenden Lesestrategie *Absätze oder Sätze in eigenen Worten wiedergeben* zuzuordnen. Folgend sollen sich die Lerner/innen mit einem Auszug aus der Autobiographie „Die gerettete Zunge“ von Elias Canetti auseinandersetzen. „Typisch für die Autobiographie ist der Erzählton, die historische Distanz und die relativ breite Darstellung von Ereignissen“ (Pelman-Balme & Schwalb 1998: 31). In der Aufgabe 3 muss schließlich die Textsorte definiert werden. Diesem Verfahren entspricht die Lesestrategie des Vorhersagens *Antizipieren der Textinformationen von Texten aufgrund von Textmerkmalen*. Nach dem Lesen des Textes sollen die Lerner/innen laut der Aufgabe 6 nach indirekten, so genannten impliziten, Informationen suchen, die man in einem literarischen Text „zwischen den Zeilen“ herauslesen muss. Dabei ist sowohl das *detaillierte*, als auch das *selektive Lesen* erforderlich. Beim Text fehlt ein Abschnitt, das von den Lerner/innen sinngemäß ergänzt werden soll. Es ist nicht wichtig, möglichst nah an den Originaltext heranzukommen, sondern ein paar in den Kontext passende Sätze zu verfassen. Der Phantasie sind dabei keine Grenzen gesetzt. Die Lösungen sollen schlussendlich mit dem Original verglichen werden. In diesem fehlt der erwähnte Textabschnitt nicht, sondern beschreibt die Unterrichtsmethode der Mutter von Canetti. Die Aufgabe der Lerner/innen besteht darin, die Methode zu beurteilen und ihre Behauptungen zu begründen. Bei diesem Verfahren wird die elaborierende Lesestrategie *Pro- und Contra-Diskussion zum Zentralthema* herangezogen. In den letzten Aufgaben 9 und 10 werden dieselben Lesestrategien vermittelt wie in der Aufgabe 4 der Rubrik *Lesen 2* dieser Lektion. (Pelman-Balme & Schwalb 1997a: 52).

7.3.2.4. Lesestrategien in der Rubrik *Lesen*, Lektion 4

Das Thema der vierten Lektion *Liebe* wird mit dem Text „Signale der Liebe“ in der **Rubrik *Lesen 1*** (Pelman-Balme & Schwalb 1997a: 68f.) eingeführt. Bevor die Lerner/innen auf den Text eingehen, werden sie aufgefordert, die drei kurzen Textabschnitte in der Aufgabe 1 zu lesen und die dazu gestellten Fragen zu beantworten. Um die Fragen „Worum geht es in diesen drei Aussagen?“, „Welche sagt Ihnen am meisten zu?“ beantworten zu können, ist es erforderlich, die Texte detailliert zu lesen. Die Lerner/innen sollen eine der Aussagen auswählen, welche ihren Vorstellungen entspricht und zusätzlich ihre Entscheidung begründen. Sie können ihre Meinung in einer Diskussion den anderen übermitteln.

In der Aufgabe 2 werden die Lerner/innen mit der Frage „Was fällt Ihnen bei den Fotos unten auf?“ angehalten, sich über die Fotos zum Text „Signale der Liebe“ Gedanken zu machen. Sie sollen aufgrund der optischen Wahrnehmungen und Eindrücke, wie auch aufgrund des Titels ihre Stellungnahme bekannt geben. Erst dann wird der Text gelesen. Es handelt sich um eine populärwissenschaftliche Zeitschriftenreportage, in welcher wissenschaftliche Erkenntnisse sprachlich geschickt verpackt sind. Nach dem ersten Lesen sollen Ziele des Textes in der Aufgabe 5 bestimmt werden. Dabei können sie sich eine der vier vorgegebenen Möglichkeiten aussuchen. Zum *selektiven* und *detaillierten Lesen* werden die Lerner/innen durch die Aufgabe 6 „Kreuzen Sie an, welche Aussagen den Text richtig wiedergeben“ angeregt. Die unter der Aufgabe angegebenen richtigen oder falschen Sätze, die angekreuzt werden sollen, können mit den Aussagen im Text verglichen werden.

Die Anwendung des Wissens über Grammatik für Bewerten und Selektieren von Daten wird auch in dieser Rubrik in den Aufgaben 7 und 8 einbezogen. Die Aufgabe liegt darin, alle Nomen im Plural im Text zu markieren, sie nach Pluralformen zu ordnen und den Singular wie auch den Artikel zu jedem Nomen zu ergänzen. Dabei kann die Übersicht der Pluralformen in der Rubrik *Grammatik-Nomen* (Pelman-Balme & Schwalb 1997a: 81) verwendet werden. In der Rubrik *Lesen 1* werden folgende Lesestrategien vermittelt:

Aufgabe 1

Strategische Leseform

- *Detailliertes Lesen*: „Worum geht es bei den drei Aussagen?“

Kognitive Lesestrategie

- Elaborierende Lesestrategie - *Pro- und Contra-Diskussionen zum Zentralthema*: „Welche [Aussage] sagt Ihnen am meisten zu? Warum?“

Aufgabe 3**Kognitive Lesestrategie**

- Lesestrategie des Vorhersagens - *Antizipieren der Textinformationen von Texten aufgrund des Titels und von Anfangssätzen*: „Lesen Sie nur die Überschrift. Was erwarten Sie vom Inhalt des Artikels?“

Aufgabe 5**Kognitive Lesestrategie**

- Lesestrategie des Vorhersagens - *Antizipieren der Textinformationen von Texten aufgrund des Kontextes*: Nach dem Lesen des Textes: „Welches Ziel hat der Text?“

Aufgabe 6**Strategische Leseform**

- *Selektives Lesen*: „Kreuzen Sie an, welche Aussagen den Text richtig wiedergeben.“

Aufgabe 7 und 8**Kognitive Lesestrategie**

- Wissensgebrauch - *Nutzen des Wissens für Bewerten, Selektieren von Daten und Interpretation; Nutzen für Inferenzen; Verknüpfen von Neuem mit Altem*: „Markieren Sie im Text alle Nomen im Plural. Ordnen Sie die Nomen nach Pluralformen. Ergänzen Sie den Singular und den Artikel. Markieren Sie die Pluralendungen.“ Diese Lesestrategie wird mit dem *Selektiven Lesen* und der wiederholenden Lesestrategie *Den Text bzw. bestimmte Textstellen ein zweites Mal lesen* in Kombination angewendet.

Strategische Leseform

- *Selektives Lesen*: Lerner/innen suchen im Text laut der Aufgaben 7 und 8 nach bestimmten Informationen.

In der **Rubrik Lesen 2** (Pelman-Balme & Schwalb 1997a: 71) sollen einzelne Teile des populärwissenschaftlichen Textes „Der erste Blick“ in die richtige Reihenfolge gebracht werden. Dabei muss man auf die hervorgehobenen Wörter Acht geben. Dieses Verfahren entwickelt die Fähigkeit den „roten Faden“ eines Textes oder Textabschnittes herausarbeiten

zu können. Es wird dabei die ordnende Lesestrategie *Den Argumentationsgang (den „roten Faden“) des Textes oder Textabschnittes herausarbeiten* implizit geübt.

7.3.2.5. Lesestrategien in der Rubrik *Lesen*, Lektion 5

Die am Anfang des fünften Kapitels in der **Rubrik *Lesen 1*** (Pelman-Balme & Schwalb 1997a: 84-85) abgebildeten Stellenanzeigen bilden einen interessanten Einstieg in das Thema *Beruf*. Da die Texte die typische Anzeigenansprache widerspiegeln, sind sie sehr authentisch. „Die Stellenanzeigen stammen aus einer überregionalen Tageszeitung. Typische Merkmale sind die je nach Arbeitgeber unterschiedliche graphische Gestaltung, die Strukturierung des Textes durch Berufsbezeichnung, Anforderungsprofil und andere Merkmale“ (Pelman-Balme & Schwalb 1997a: 36). Sie sind für das Üben der Fertigkeit des Lesens sehr empfehlenswert. Ihre übersichtliche Form und Authentizität fördern meiner Ansicht nach das Interesse und die Lust am Lesen. Die Stellenanzeigen, wichtiger Bestandteil der Aufgabe 1, sollen mit den Personenbeschreibungen in Bezug gebracht werden. „Die Aufgabe trainiert vor allem das *selektive Lesen*, da man die zu den Personen passenden Details in den Stellenbeschreibungen suchen muss“ (Pelman-Balme & Schwalb 1998: 37).

Zum Thema „Berufsporträt“ finden die Leser/innen in der **Rubrik *Lesen 2*** (Pelman-Balme & Schwalb 1997a: 91) eine Reportage aus einer Frauenzeitschrift. Die Lerner/innen werden aufgefordert einzelne Sätze den Absätzen des Textes zuzuordnen. Anhand eines Beispiels wird gezeigt wie man die Aufgabe erfüllen kann. Diese Tätigkeit entspricht der ordnenden Lesestrategie *Sinnvolle Sätze für einzelne Textabschnitte formulieren oder finden*. Der Text ist meiner Meinung nach besonders schwierig und für die Aufgabe zu kompliziert, da Bezüge zwischen den Textabschnitten nicht klar ersichtlich sind und der Wortschatz dem Lernniveau nicht angemessen ist.

Die Aufgabenkonzeption zum Text „Faulenzerkleidung macht fleißig“ in der **Rubrik *Lesen 3*** (Pelman-Balme & Schwalb 1997a: 97ff.) entspricht der Aufgabenkonzeption der Rubrik *Lesen 1* in der vierten Lektion. Daher gehe ich auf den Text in der Rubrik *Lesen 3* nicht ein.

7.3.2.6. Lesestrategien in der Rubrik *Lesen*, Lektion 6

In der sechsten Lektion bietet die Rubrik *Lesen* eine abwechslungsreiche Arbeit mit Lesetexten. Die hier implizit vermittelten Lesestrategien werden auf einen neuen und

interessanten Stand gebracht. Das Thema der sechsten Lektion *Zukunft* wird durch den Text „Erinnerungen an die Zukunft“ in der **Rubrik Lesen 1** angeführt (Pelman-Balme & Schwalb 1997a: 106ff.). Es handelt sich um eine Reportage, in der vier ursprüngliche Prophezeiungen und vier heutige Einschätzungen gegenübergestellt werden. Die Lerner/innen werden in der Aufgabe 2 angehalten „die Texte zuerst zu überfliegen“. Dann sollen sie die Vorhersagen zu den angegebenen Überschriften einordnen und für jede Vorausschau eine passende Stellungnahme aus heutiger Sicht finden. Bei den Aufgaben 2 bis 4 wird sowohl *das globale* als auch *das selektive Lesen* benötigt.

Das grammatische Thema der 6. Lektion „Konjunktiv II“ und „Verweiswörter im Text“ sind an die Lesetexte angehängt und werden in den folgenden Texten der Lektion erweitert. In der Rubrik *Lesen 1* werden folgende Lesestrategien vermittelt:

Aufgabe 2

Strategische Leseform

- *Globales Lesen*: „Überfliegen Sie die Texte 1 bis 4.“ Um die Aufgaben 2a und 2b erfüllen zu können, sollte der Text global gelesen werden.

Kognitive Lesestrategie

- Ord nende Lesestrategie - *Sinnvolle Überschriften für einzelne Textabschnitte finden*: Aufgabe 2a: „Welche Prophezeiung hat welche Überschrift?“ Aufgabe 2b: „Welche Stellungnahme aus heutiger Sicht (A bis D) passt dazu?“

Aufgabe 4

Strategische Leseform

- *Selektives Lesen*: Lerner/innen suchen im Text nach bestimmten Informationen.

Aufgabe 5 bis 7

Kognitive Lesestrategie

- Wissensgebrauch - *Nutzen des Wissens für Bewerten, Selektieren von Daten und Interpretation; Nutzen für Inferenzen*: „Etwas Irreales ausdrücken. Welche sprachliche Form drückt in den Texten aus, dass es sich um Ideen handelt, die nicht verwirklicht worden sind?“ Diese Lesestrategie wird mit dem *globalen* und *selektiven Lesen* und der wiederholenden Lesestrategie *Den Text bzw. bestimmte Textstellen ein zweites Mal lesen* in Kombination angewendet.

Strategische Leseform

- *Selektives Lesen:* „Unterstreichen Sie im Text alle Formen, die etwas Irreales ausdrücken.“

Rubrik *Lesen 2*

Die Lesestrategien werden in dieser Rubrik (Pelman-Balme & Schwalb 1997a: 114ff.) ähnlich vermittelt wie in der Rubrik *Lesen 3* der dritten Lektion (Pelman-Balme & Schwalb 1997a: 60f.). Die Lerner/innen erfahren durch den Brief „Geliebter Freund Dji-gu“ aus dem Roman „Briefe in die chinesische Vergangenheit“ (Herbert Rosendorfer) Einiges über die chinesische Kultur. Anhand des Titelbildes finden sie Informationen über die Thematik des Romans heraus. Vor dem Lesen des Briefes sollen die Leser/innen versuchen, die Frage „Für welchen Kulturkreis ist der Roman geschrieben?“ anhand der Zusammenfassung auf dem Umschlag des Buches zu beantworten. Während der Lektüre des Briefes werden sie in der Mitte des Textes durch die Frage „Wie geht der Text weiter?“ angehalten sich Gedanken über die Fortsetzung des Textes zu machen. Dadurch können sie sich phantasievoll mit den Figuren des Romans auseinandersetzen. Die Ergebnisse können mit dem Text des Originals verglichen werden. Nach Lesen des ganzen Briefes werden anhand von Aufgaben verschiedene Lesestrategien implizit geübt. Zum Schluss werden die Grammatikschwerpunkte der Lektion „Konjunktiv II“ und „Wortketten“ aus dem Text abgeleitet. In der Rubrik *Lesen 2* werden folgende Lesestrategien vermittelt:

Aufgabe 1 und 2

Kognitive Lesestrategie

- Lesestrategie des Vorhersagens - *Antizipieren der Textinformationen von Texten aufgrund des Titels, von Bildern und Anfangssätzen:* „Sehen Sie sich das Titelbild an. Wovon könnte der Roman handeln? Für welchen Kulturkreis ist der Roman geschrieben? Lesen Sie dazu den so genannten Klappentext, d.h. die Zusammenfassung auf dem Umschlag des Buches.“

Aufgabe 5

Kognitive Lesestrategie

- Lesestrategie des Vorhersagens - *Antizipieren der Textinformationen von Texten aufgrund des Kontextes:* „Wie geht der Text weiter?“

Aufgabe 6

Strategische Leseform

- *Selektives Lesen*: „Beantworten Sie folgende Fragen in Stichpunkten und geben Sie die Textstellen an.“

Aufgabe 9 und 10

Kognitive Lesestrategie

- Wissensgebrauch - *Nutzen des Wissens für Bewerten, Selektieren von Daten und Interpretation; Nutzen für Inferenzen*: „Ab Zeile 23 wird die Begegnung mit dem „Riesen“ thematisiert. Unterstreichen sie im Text alle Nomen und Pronomen für diese Person und ergänzen Sie die „Wortkette“: ein Riese-er-der große Fremde-... [...]. Unterstreichen Sie alle Verben im zweiten und letzten Absatz. Bestimmen Sie Modus und Zeit.“ Diese Lesestrategie wird mit dem *globalen Lesen* und der wiederholenden Lesestrategie *Den Text bzw. bestimmte Textstellen ein zweites Mal lesen* kombiniert angewendet.

Strategische Leseform

- *Selektives Lesen*: Lerner/innen suchen im Text nach bestimmten Informationen.

7.3.2.7. Lesestrategien in der Rubrik *Lesen*, Lektion 7

Der Schwerpunkt dieser Lektion sind *Medien*. Die Lektion beginnt mit der Rubrik *Wortschatz 1*. Dieser übermittelt die verschiedenen Begriffe und Bezeichnungen im Umgang mit einem Computer. Es werden einzelne Teile des Computers anschaulich anhand von Bildern dargestellt. Die Arbeit mit dem Wortschatz vor dem Lesen des Textes kann sehr hilfreich sein, da sie das Verständnis unbekannter Begriffe und Vokabeln im Text erleichtern kann.

In der **Rubrik *Lesen 1*** (Pelman-Balme & Schwalb 1997a: 125ff.) steht der Text „Computersucht“ im Mittelpunkt. Die Lerner/innen werden in der ersten Aufgabe aufgefordert, anhand des Titels und Untertitels herauszufinden, aus welcher Quelle der Text stammt. Diesem Verfahren entspricht die Lesestrategie des Vorhersagens *Antizipieren der Textinformationen von Texten aufgrund des Titels und Untertitels*. „Der Text ist eigentlich eine Mischung aus Bericht und Glosse und stammt aus einer Wochenzeitung“ (Pelman-Balme & Schwalb 1998: 42). Die Sprache im Text ist nicht einfach. Der Wortschatz ist teilweise anspruchsvoll. Die

Aufgaben 2 und 3 helfen den Lerner/innen die Hauptaussagen des Textes sowie einige schwierige Textstellen anhand von Lesestrategien besser zu verstehen. Es sollen hier schwierige Ausdrücke paraphrasiert und der dazu entsprechende Originalausdruck im Text gefunden werden. Dabei kommt die strategische Leseform *selektives Lesen* zum Einsatz. Die Aufgaben 4 bis 5 regen die Lerner/innen an, mit Hilfe des erarbeiteten Wortschatzes über die Thematik des Textes noch einmal in eigenen Worten zu sprechen und ihre Meinung dazu auszudrücken. Durch die Aufgabe 4 „Suchen Sie alle Wörter aus dem Text, die mit der *Welt des Computers* einerseits und mit *Sucht* andererseits zusammenhängen“ wird wieder die Lesestrategie *Selektives Lesen* eingesetzt. Die Aufgabe 5 „Erklären Sie in eigenen Worten den im Text dargestellten Zusammenhang von *Computer* und *Sucht*“ ist der elaborierenden Lesestrategie *Absätze oder Sätze in eigenen Worten wiedergeben* zuzuordnen.

Im Gegensatz zur **Rubrik Lesen 2** (Pelman-Balme & Schwalb 1997a: 130), in welcher anhand einer kurzen Glosse die Lesestrategie das *selektive Lesen* ähnlich wie in schon erwähnten *Lese-Rubriken* vermittelt wird, stellt die **Rubrik Lesen 3** (Pelman-Balme & Schwalb 1997a: 135ff.) eine abwechslungsreichere Vermittlung von Lesestrategien dar. Es werden hier zwei unterschiedliche Textsorten einander gegenübergestellt. Es geht um einen Vergleich typischer Stilmittel einer Boulevardzeitung wie etwa *BILD* und einer überregionalen Tageszeitung wie der *Süddeutschen Zeitung*, die einem höheren qualitativen Anspruch gehorcht. Beide Artikel setzen sich mit der Entführung des Millionärs und Publizisten Jan Philipp Reemtsma im Jahre 1996 auseinander. „Typische Merkmale einer Boulevardzeitung sind kurze Sätze, praktisch nur Hauptsätze, teilweise Telegrammstil, starke Gliederung in Absätze und sprachliche Übertreibungen (Superhirn). [Signifikante Eigenschaften] der Überregionalen Tageszeitung sind dagegen längere Sätze und Absätze, strukturelle Differenzierung zwischen Bericht, Zitat und indirekter Wiedergabe von Zitaten (...)“ (Pelman-Balme & Schwalb 1998: 44). Die beiden Texte werden mit zwei Aufgaben angeführt, welche die Absicht haben, die Lerner/innen anzuregen, sich Gedanken über die Quelle und das Thema des Textes zu machen. Durch diese Aufgaben wird die Lesestrategie des Vorhersagens *Antizipieren der Textinformationen von Texten aufgrund des Titels, Untertitels und von Anfangssätzen* vermittelt. Nach dem ersten Lesen der Texte werden die Lerner/innen in der Aufgabe 3 angehalten, die beiden Texte zu vergleichen und die hier gestellten Fragen zu beantworten. Dieser Aufgabe ist die elaborierende Lesestrategie *Das Gelesene mit einem zweiten Text vergleichen* zuzuordnen. Dabei ist es erforderlich, den Text selektiv zu lesen. Die strategische Leseform *Selektives Lesen* kann nach dem Bedürfnis der

Lerner/innen mit dem *detaillierten Lesen* kombiniert werden. Die Aufgaben 4 bis 6 sind der Grammatik gewidmet.

7.3.2.8. Lesestrategien in der Rubrik *Lesen*, Lektion 8

In der **Rubrik *Lesen 1*** der Lektion 8 (Pelman-Balme & Schwalb 1997a: 146f.) werden einige der in vorangehenden Lese-Rubriken erwähnten Aufgaben variiert. In dieser Rubrik wird der Schwerpunkt auf die Vermittlung von strategischer Leseform das *selektive Lesen* gelegt. Es wird mit der Reportage „Über den Schatten gesprungen“ gearbeitet, welche das Thema der Lektion *Das Auto* einführt. Es handelt sich um eine Nachricht, eine Einführung des neuen VW-Käfer-Modells, die in die Geschichte des Käfers eingebettet ist. Den Einstieg zum Text bildet ein „Assoziogramm“ zu den 50er- und 60er- Jahren, welches sich meiner Ansicht nach für die Aktivierung des Vorwissens der Lerner/innen sehr eignet. Im Text werden zwei Geschichten parallel erzählt. Erstens die wichtigen Ereignisse jener Zeit, zweitens die Geschichte des VW-Käfers. Diese parallele Darstellung soll durch die Aufgabe 4 bewusst gemacht werden. Die Aufgaben 5 und 6 beziehen sich auf die Textdarstellung des neuen Käfers.

Die **Rubrik *Lesen 2*** (Pelman-Balme & Schwalb 1997a: 150f.) ist ähnlich wie die Rubrik *Lesen 1* konzipiert. Statt der Aktivierung des Vorwissens werden die Leser/innen in der ersten Aufgabe angehalten, die Textquelle anhand von Anfangsätzen des Textes zu antizipieren. Nach dem Lesen des Textes folgen Aufgaben, bei deren Lösung wiederum das *selektive Lesen* erforderlich ist.

Die **Rubrik *Lesen 3*** (Pelman-Balme & Schwalb 1997a: 156ff.) bringt eine neue Art von Textarbeit. Im Unterschied zu anderen Lese-Rubriken, werden die Lerner/innen in der Aufgabe 4 angeregt, Überschriften für die einzelnen Abschnitte des Textes während des Lesens zu formulieren. Diese Aufgabe ist der ordnenden Lesestrategie *Sinnvolle Überschriften für einzelne Textabschnitte formulieren* zuzusprechen. Ob der Text detailliert oder global gelesen wird, bleibt den Lerner/innen überlassen. Meiner Ansicht nach kann durch diese Tätigkeit die Konzentration während des Lesens verstärkt werden. Um die Überschriften formulieren zu können, müssen sich die Lerner/innen auf das Gelesene konzentrieren, wobei ihr Vorwissen miteinbezogen werden soll. Sie lernen mit dem Text

selbstständig zu arbeiten. Bei der Suche nach passenden Überschriften sind der Phantasie keine Grenzen gesetzt.

7.3.2.9. Implizit vermittelte Lesestrategien im Arbeitsbuch

Anders als im Kursbuch *em Hauptkurs* wird die implizite Vermittlung von Lesestrategien im Arbeitsbuch wesentlich bescheidener. Die Lesestrategien werden nur in einigen Rubriken, die das Lesen fokussieren, angewendet. Der Schwerpunkt wird hier auf die ordnende Lesestrategien gelegt, wie *Schlüsselwörter eines Textes oder Textabschnittes zusammenstellen; Die Kernaussage eines Textes oder Textabschnittes zusammenfassen; Sinnvolle Überschriften für einzelne Textabschnitte finden oder formulieren* und *Wichtige Textstellen unterstreichen oder markieren*. In den Aufgaben des Arbeitsbuches wird der Schwerpunkt auch auf das Suchen und Ergänzen von Informationen gelegt. Daher wird die strategische Leseform *Selektives Lesen* oft herangezogen.

Anders als im Lehrbuch gibt es in den *Lese*-Rubriken des Arbeitsbuches meist keine Einleitung zum Thema. Es dient als Zusatzmaterial zum Kursbuch und die hier vermittelten Lesestrategien sollten durch die breite Auswahl an strategischen Handeln im Kursbuch ergänzt werden. Im Arbeitsbuch kommen viele Lückentexte, Tabellen, Raster, verschiedene graphische Schemata oder Bilderrätsel vor, die man, abgesehen von der thematischen Ausrichtung des Unterrichts, immer wieder heranziehen kann.

7.4. Evaluationsangebote

Die Möglichkeit, das Wissen, das man in der jeweiligen Lektion erworben hat zu überprüfen, wird den Lerner/innen im Arbeitsbuch am Ende jeder Lektion in der Rubrik „Lernkontrolle“ gegeben. Hier werden die Handlungen evaluiert, mit welchen sich die Lerner/innen innerhalb der jeweiligen Lektion beschäftigt haben. Es handelt sich um Lernzielangaben, die nach den einzelnen Rubriken der jeweiligen Lektion wie Rubriken zu den vier Fertigkeiten und zur Vermittlung von Wortschatz, Grammatik und Strategien gegliedert werden. Zu jeder Lernzielangabe werden drei Möglichkeiten von Antworten zum Ankreuzen bereitgestellt. Anhand dieser Selbstevaluation können die Lerner/innen ihren eigenen Fortschritt bewerten. Diese Tätigkeit bewerte ich im Fremdsprachenunterricht als sehr positiv, da die Lerner/innen ihre Kenntnisse selbst überprüfen können und zum selbständigen Üben motiviert werden.

Die Evaluation spielt ebenfalls bei einem expliziten Strategientraining eine wichtige Rolle. Eine andere Art, das erworbene Wissen innerhalb des Lehrwerkes zu überprüfen, stellen Tests im Lehrerhandbuch dar, die auch schon die Lösungen beinhalten (Pelman-Balme & Schwalb 1998: 78ff.). Einen Nachteil sehe ich allerdings darin, dass diese nur im Lehrerhandbuch vorhanden sind. Daher müssen diese den Lerner/innen zusätzlich zur Verfügung gestellt werden.

7.5. Zusammenfassung

Die übersichtliche Struktur des Lehrwerkes *em Hauptkurs* macht die klare Aufteilung der Lektionen in sieben systematisch aufgebaute Rubriken aus. Diese Rubriken werden überschaubar in eine sinnvolle Abfolge gereiht. Zugleich bilden sie auch in sich geschlossene Einheiten, so dass sie flexibel nach Wahl durch Lehrende oder Lerner/innen unabhängig von anderen Rubriken angewendet werden können. Meiner Ansicht nach ist auch das Training der vier Fertigkeiten ein Vorteil. Jede kann selbständig im Rahmen einer Rubrik geübt werden. Besonders informativ ist die Rubrik „Lerntechnik“, die konkrete Tipps zur effektiven Gestaltung des Lernens beiträgt.

Die überschaubare Struktur des Lehrwerkes ermöglicht den Lerner/innen mit den einzelnen Rubriken selbständig zu arbeiten. Ein strukturiertes Inhaltsverzeichnis bietet den Lerner/innen eine genaue Übersicht über die einzelnen Themen, Texte und Grammatikbereiche des Lehrwerkes. Die farbige Trennung der einzelnen Rubriken erleichtert die Orientierung innerhalb der Kapitel. Vermisst werden im Lehrbuch und Arbeitsbuch die expliziten Lernzielangaben und der Lösungsschlüssel zu den Aufgaben im Kursbuch und Arbeitsbuch. *Die Lernziele* der einzelnen Rubriken kommen nur in den „*Methodisch-didaktischen Hinweisen zu den Lektionen*“ des Lehrerhandbuches vor (Pelman-Balme & Schwalb 1998: 16ff.). Die Lösungen im Lehrerhandbuch sollten die Lehrenden den Lerner/innen zur Verfügung stellen. Die Authentizität des Lehrwerkes betreffend, wird im Exempel *em Hauptkurs* mit aktuellen, authentischen und adressatenadäquaten Texten gearbeitet. Weiters werden darin Themen angeboten, die sich durch Realitätsbezug auszeichnen. Die Fertigkeit des Lesens wird anhand authentischer Texte effizient geübt.

Die Lesestrategien werden im Untersuchungsgegenstand *em Hauptkurs* überwiegend implizit vermittelt. Elemente eines expliziten Lesestrategientrainings beinhalten die selbstständigen

Lerntechnik-Rubriken „Wörterbuch“ (Pelman-Balme & Schwalb 1997a: 79f.) und „Richtig lesen“ (Pelman-Balme & Schwalb 1997a: 100ff.). Hier können sich die Lerner/innen mit der Bedeutung von Lesestrategien für das Leseverständnis und mit den verschiedenen Möglichkeiten ihrer Anwendung während des Lesens eines Textes vertraut machen. Gleichzeitig wird den Lerner/innen gezeigt, dass durch die Aufgaben zum Text verschiedene Lesestrategien vermittelt werden können. In den *Lerntechnik*-Rubriken ist vor allem die Darstellung der Lesestrategien und Begründung ihrer Verwendung wie auch Anregungen zu ihrer gezielten und selbständigen Anwendung während des Lesens positiv zu bewerten. Die Lehrenden können anhand dieser *Lerntechnik*-Rubriken herausfinden, für welche Lerner/innen das Lesen mit Hilfe von expliziter Anwendung der Lesestrategien im Deutsch als Fremdsprachenunterricht geeignet und interessant ist. Die *Lerntechnik*-Rubriken „Wörterbuch“ (Pelman-Balme & Schwalb 1997a: 79f.) und „Richtig lesen“ (Pelman-Balme & Schwalb 1997a: 100ff.) bieten eine Zusammenfassung und Bewusstmachung von einigen in anderen Rubriken implizit vermittelten Lesestrategien.

Die implizite Lesestrategienvermittlung zieht sich durch alle Leserubriken des Lehr- und Arbeitsbuches. Bei der Lehrwerkanalyse fällt auf, dass einige implizit vermittelte Lesestrategien besonders oft und wiederholt geübt werden. Es handelt sich um die Lesestrategien auf der Wortebene und die kognitiven Lesestrategien *Antizipieren der Textinformationen von Texten aufgrund von Textmerkmalen* und *Nutzen des Wissens für Bewerten, Selektieren von Daten und Interpretation*. Aus dem Bereich der strategischen Leseformen wird das *selektive* und *globale Lesen* häufig vermittelt.

Zusammenfassend kann also festgestellt werden, dass nicht alle Lesestrategien, die im Kursbuch explizit trainiert werden, innerhalb der impliziten Strategievermittlung angewendet werden. Die metakognitiven Lesestrategien werden nur explizit in den *Lerntechnik*-Rubriken geübt. Die Lesestrategien auf der Wortebene dagegen werden auch implizit angewendet.

Im Lehrbuch *em Hauptkurs* wird sowohl durch die implizite als auch explizite Vermittlung von Lesestrategien die selbständige Anwendung von Lesestrategien trainiert. Durch die Flexibilität der einzelnen Rubriken des Lehrwerkes ist eine Auswahl von Aufgaben zu Texten und somit auch von darin vermittelten Lesestrategien durch den Kursleiter und auch die Lerner/innen möglich. Im Lehrwerk *em Hauptkurs* wird neben dem überwiegenden impliziten Einsatz von Lesestrategien auch die Bewusstmachung von Lesestrategien als ein unerlässliches Element des Fremdsprachenunterrichtes besonders behandelt.

8. DAS LEHRWERK *ASPEKTE B1+*

Das Lehrwerk *Aspekte* bietet ein Unterrichtsprogramm für die Mittelstufe, das aus drei Bänden besteht. Der erste Band *Aspekte B1+* aktiviert und ergänzt das Wissen der Lerner/innen. In den Bänden 2 und 3 wird das Niveau B2 und C1 vermittelt und die Lerner/innen werden hier auf die entsprechenden Prüfungen vorbereitet.

Aspekte ist ein Lehrwerk, das sich mit seinem handlungsorientierten Ansatz am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen orientiert. Der erste Band *Aspekte B1+* eignet sich für die Lerner/innen, welche die Niveaustufe B1 erreicht haben. Sie müssen, wenn es um die selbständige Sprachverwendung geht, laut den Anforderungen des Europäischen Referenzrahmens folgende Fähigkeiten aufweisen: „Sie können sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern [...]“ (Trim u.a. 2001: 35), vergleiche hierzu Kapitel 7.

8.1. Zielgruppe

Das Lehrwerk *Aspekte B1+* eignet sich für Erwachsene, welche im In- oder Ausland Deutsch als Fremdsprache lernen, die Sprachkenntnisse auf dem Niveau B1 festigen und weiter ausbauen wollen und die eine gute Vorbereitung auf das Niveau B2 suchen (Koithan; Schmitz; Sieber & Sonntag 2008: 5).

8.2. Konzeption des Lehrwerkes

8.2.1. Lernziele

Im zweiten untersuchten Lehrwerk *Aspekte B1+* sollte das sprachliche Niveau erreicht werden, das der vom Europarat beschriebenen Stufe B2 entspricht (vgl. Trimm u.a., Kap. 7.2.1.). Um den Lerner/innen einen erfolgreichen Übergang zum Sprachniveau B2 zu ermöglichen, werden in der Zwischenstufe B1+ Materialien angeboten, die ihr Können fördern, Vergessenes wieder aktivieren und ihr Wissen ergänzen (Koithan u.a. 2008: 6). Für das Lehrwerk *Aspekte B1+* ergeben sich folgende Anforderungen:

- Interessante Themenaspekte aus bekannten Kontexten anbieten
- Modulstruktur: Module flexibel einsetzbar
- Umgang mit längeren, komplexeren Hör- und Lesetexten trainieren
- Strategien wiederholen, anwenden, individuell auswählen
- Hör-Seh-Verstehen trainieren
- Schrittweise Ergänzung von Wortschatz, Redemitteln und Strukturen
- Wortschatz und Grammatik in zahlreichen kommunikativen Kontexten trainieren
- Grammatik bis B1 systematisieren und wiederholen
- Fokus auf Wiederholen/wieder Lernen (Koithan u.a. 2008: 6).

Alle Lernziele werden in „Auftaktseiten“, einem Einstieg in das jeweilige Kapitelthema, im Lehrbuch wie auch zu Beginn jeder Kapiteldarstellung in Lehrerhandreichungen dargeboten.

8.2.2. Struktur des Lehrwerkes

Aspekte B1+ besteht aus mehreren Lehrmitteln, wie dem Lehrbuch, einem Arbeitsbuch mit ergänzenden und vertiefenden Übungen, Lehrerhandreichungen, CDs mit umfangreichem Hörmaterial, DVDs mit Filmsequenzen und einer Homepage mit weiterem Übungs- und Textmaterialien. Das Lehrbuch ist in zehn thematisch strukturierte Kapitel unterteilt. Jedes Kapitel ist in vier von 1 bis 4 nummerierte Module und andere Lernangebote wie Porträt, Grammatik-Rückschau und Filmseiten aufgeteilt. Die einzelnen Lernangebote können entweder in der vorgegebenen Reihenfolge, oder flexibel und unabhängig voneinander im Unterricht bearbeitet werden. „Da sie in sich geschlossen sind und unterschiedliche Schwerpunkte haben, kann das Material je nach Lerngruppe und Zielsetzung des Kurses kombiniert oder hinsichtlich der ausgewählten Ziele reduziert werden“ (Koithan u.a. 2008: 8). Die Inhaltsübersicht am Anfang des Lehrbuches dient zur Bewusstmachung des Lehrprogramms und der möglichen Auswahl, welche sich im Hinblick auf die Themen oder Module zu einzelnen Fertigkeiten orientieren kann.

Zu Beginn jedes Kapitels bietet die erste Doppelseite einen Einstieg in das Kapitelthema. Diese „Auftaktseiten“ werden durch viele farbige Bilder wie auch kommunikative und kreative Aufgaben gestaltet, um die Lerner/innen zu motivieren. Außerdem sind hier auch

die Lernziele und die Grammatikthemen mit Verweis auf die Module zum jeweiligen Kapitel abgebildet.

Die einzelnen Fertigkeiten werden speziell in Modulen trainiert. In einem Modul, das eine Doppelseite umfasst, stehen oft zwei Fertigkeiten in Zusammenhang, wobei immer eine im Mittelpunkt steht. Im Modul *Schreiben/Hören* zum Beispiel initiiert ein Hörtext das folgende Schreiben. Modul vier umfasst im Unterschied zu anderen Modulen zwei Doppelseiten. Er ist einem integrativen Training aller Fertigkeiten gewidmet. Innerhalb der Module 1 und 3 werden auch die Grammatikschwerpunkte der Lektion behandelt. Das nächste Lehrangebot - das „Porträt“ - ist „ein optimales landeskundliches Angebot zur weiteren Beschäftigung mit zeitgenössischen und historischen Persönlichkeiten aus dem deutschsprachigen Raum“ (Koithan u.a. 2008: 9). Inhaltlich steht das Porträt im Bezug zum Thema des jeweiligen Kapitels. Vor dem Abschluss jedes Kapitels kommt „Die Grammatik-Rückschau“. Hier werden auf einer Seite noch einmal die Regeln zu den Grammatikthemen aus Modul 1 und Modul 3 übersichtlich zusammengefasst. Schließlich wird das Kapitel durch „Filmszenen“ beendet. Dieses Lernangebot stellt den Lerner/innen Aufgaben sowie Standbilder aus dem Film und kurze Texte zur Verfügung. Sie ermöglichen das systematische und schrittweise Verstehen der Filmszenen.

Die Inhalte des Lehrbuches ergänzt das Arbeitsbuch, welches ähnlich wie das Lehrbuch in zehn homogene Kapitel unterteilt ist. Die Themen des Arbeitsbuches stimmen mit den Themen des Lehrbuches überein. Anders als im Lehrbuch werden die Kapitel in „Wortschatz“, die nach dem Lehrbuch gestalteten Übungen zu den Modulen 1 bis 4 und schließlich die „Selbsteinschätzung“ gegliedert. Dem „Wortschatz“ ist die erste Doppelseite eines Kapitels gewidmet. Hier werden die für das jeweilige Kapitel relevanten Wörter anhand von Aufgaben wiederholt und gefestigt. Die Übungen zu den Modulen 1 bis 4 beziehen sich auf alle sprachlichen Bereiche und ergänzen die Themen des Lehrbuches. Im Lehrbuch wird auf die Anwendung von jeweiligen Übungen aus dem Arbeitsbuch durch das Zeichen „Ü“ verwiesen.

Das Lehrwerk ist insgesamt sehr übersichtlich gestaltet. Praktisch ist zudem, dass die Lösungen der Aufgaben aus dem Arbeitsbuch den Lerner/innen am Ende des Arbeitsbuches zur Verfügung gestellt werden. Hier befindet sich auch eine Transkription, der jeweilige Wortschatz aus dem Lehrbuch und auch eine Zusammenfassung der Grammatik.

Die Lehrerhandreichungen enthalten Hinweise zur Konzeption des Lehrwerkes und einen methodisch-didaktischen Kommentar zu den Aufgaben im Lehrbuch. Sie zeigen auch die Verknüpfungen mit den Übungen des Arbeitsbuches auf. Bei der jeweiligen Aufgabe nach dem didaktischen Kommentar sind die Lösungen zu den Aufgaben im Lehrbuch dargestellt.

Sowohl den Aufbau als auch das Material des Lehrwerkes *Aspekte BI+* bewerte ich positiv. Da ich durch Recherchen keine Rezensionen zu dem Lehrwerk gefunden habe, kann ich meine Beurteilung mit keinen Kritiken belegen. Dass keine oder etwa wenige, mir unbekanntere Rezensionen über das Lehrwerk *Aspekte BI+* vorliegen, kann darin liegen, dass es ein neues Lehrwerk ist (erschienen 2007). Gewöhnlich erscheinen erste Rezensionen zu einem Lehrwerk erst ein bis zwei Jahre nach seiner Ausgabe. Die Lehrenden brauchen nämlich einige Zeit, um das Lehrwerk in der Praxis zu überprüfen und anschließend zu beurteilen.

8.2.3. Sprachdidaktische Konzeption

Die Auswahl an Themen und Textsorten ist vielfältig. Sie bieten viele Varianten zur Bearbeitung und Diskussion. Das Lehrwerk orientiert sich vor allem an alltäglichen Themen. Es wird besonders auf landeskundliche Informationen ein Schwerpunkt gelegt. Diese werden den Lernern/innen durch gemeinsame Gespräche über Fotos, Grafiken, Hör- und Lesetexte sowie durch Filme mittels DVD vermittelt.

Das Lehrwerk ist lernorientiert und kommunikativ. Sprache wird im Kontext vermittelt, Sprechen und Schreiben ist in realistische Situationen integriert. Angebotene Materialien präsentieren authentische Gegenwartssprache. Die Diskussion nimmt über Inhalte, wie zum Beispiel über das Faktenwissen zu Persönlichkeiten in den Porträts, immer Bezug auf die Lerner/innen selbst. Auch „interkulturelles Lernen wird angeregt, indem die [Lerner/innen] Informationen aus den deutschsprachigen Ländern aufnehmen und sie in Beziehung zu sich selbst, zu ihrer Kultur und zu ihren persönlichen Erfahrungen setzen“ (Koithan u.a. 2008: 8). Die Aufgaben sind zielorientiert und für die eigenständige Arbeit geeignet. Im Lehrbuch werden auch einige interessante Projekte zu authentischen Themen durchgeführt, welche einen Erfahrungsaustausch anregen und integrative Arbeit der Lerner/innen positiv fördern. Die Partner- und Gruppenarbeit spielen im Lehrwerk eine wichtige Rolle. In *Aspekte BI+* wird die deutsche Sprache auch durch systematische Vermittlung von Lernstrategien und

durch den gezielten Einsatz von Lerntechniken übermittelt. Sie werden sowohl im Lehrbuch als auch im Arbeitsbuch auf unterschiedliche Weise geübt.

8.3. Darstellung der Lesestrategien

Die Lesestrategien, welche das Verstehen von Texten erleichtern sollen, werden im Lehrwerk *Aspekte B1+* sowohl explizit als auch implizit thematisiert. Sie werden in einzelne Aufgaben und Übungen des Lehr- und Arbeitsbuches integriert. Im Arbeitsbuch werden die Lesestrategien explizit durch die „Lerntipps“ in den Modulen, welche die Fertigkeit des Lesens fokussieren, vermittelt. Es handelt sich um Tipps, die zur Unterstützung und Gestaltung des eigenen Lernprozesses dienen. Im Arbeitsbuch werden Lesestrategien durch einige Aufgaben und Übungen auch implizit vermittelt. Die impliziten Lesestrategien ziehen sich in den Texten und Übungen durch das ganze Lehrbuch. „Neben der expliziten Präsentation im Arbeitsbuch findet ein implizites Strategientraining im Lehrbuch statt, das Strategien in die Aufgabenstellung [einbezieht]“ (Koithan u.a. 2008: 7).

8.3.1. Explizit vermittelte Lesestrategien

Im Arbeitsbuch *Aspekte B1+* werden Lesestrategien vorgestellt und in den Lehrerhandreichungen Anregungen für deren Umsetzung im Unterricht gegeben. In einigen Modulen, welche die Fertigkeit des Lesens fokussieren, erfahren die Lerner/innen unter dem Verweis „Tipp“ wie man Lesestrategien für das Erschließen von Lesetexten geschickt einsetzen kann. Die Übungen der Module im Arbeitsbuch hängen immer mit dem Thema des Kapitels zusammen.

8.3.1.1. Erstes Kapitel

Modul 1

Die Leser/innen werden in den Übungen 1a und 1b (Koithan u.a. 2007b: 8) angehalten, die unter dem Verweis „Tipp“ angeführten Lesestrategien vor, bei und nach dem Lesen des Textes „Träume werden Wirklichkeit“ anzuwenden. Durch den „Tipp“ werden die Lesestrategien explizit vermittelt. In den Lehrerhandreichungen (Koithan u.a. 2008: 15) wird empfohlen, die Übung 1 als Hausaufgabe zu bearbeiten. Die Auswertung der Lesestrategien

findet dann im Kurs statt. In der ersten Übung sollen die Leser/innen ihr Verstehen, die Fragen A und B zum Text betreffend, vor dem Lesen überprüfen, in eigene Worte kleiden und die wichtigen Informationen zu den Fragen aus dem gelesenen Text auszuwählen. Um die Aufgabe 1a erfüllen zu können, ist es erforderlich, die Texte zunächst global und dann selektiv zu lesen. Das *Selektive Lesen* kann mit der ordnenden Lesestrategie vernetzt angewendet werden. Bei dem darauf folgenden Überprüfen von gefundenen Informationen mit den Aussagen in der Aufgabe 1b können die Leser/innen kontrollieren, ob sie die Fragen A und B richtig beantwortet haben. Im Modul 1 des ersten Kapitels werden folgende Lesestrategien vermittelt:

Übung 1a – Der „Tipp“ vor dem Lesen

Metakognitive Lesestrategie

- Kontrolle – *Verstehensüberprüfung; Selbstbefragung*: „Haben Sie die Fragen verstanden? Was zeichnet einen Lebenstraum aus? Welche Eigenschaften braucht man, um einen Lebenstraum zu verwirklichen?“

Kognitive Lesestrategie

- Elaborierende Strategie - *Absätze oder Sätze in eigenen Worten wiedergeben*: „Formulieren Sie die Fragen A und B in eigenen Worten.“

Übung 1a – Der „Tipp“ beim Lesen

Strategische Leseformen

- *Globales Lesen*: Um die Informationen, welche für die Fragen A und B wichtig sind im Text finden zu können, sollte der Text zuerst global gelesen werden.
- *Selektives Lesen*: Leser/innen suchen im Text nach bestimmten Informationen.

Kognitive Lesestrategie

- Ord nende Lesestrategie - *Wichtige Textstellen unterstreichen oder markieren*: „Unterstreichen Sie alle Informationen, die für die Fragen A und B wichtig sind.“ Die Ord nende Lesestrategie wird abwechselnd mit dem *selektiven Lesen* angewendet.

Übung 1b – Der „Tipp“ nach dem Lesen

Metakognitive Lesestrategie

- Kontrolle - *Prüfen der Qualität von Ergebnissen*: „Überprüfen Sie die Informationen, die Sie gefunden haben, mit den Aussagen in Aufgabe 1b.“

In der Übung 1a werden auch die strategischen Leseformen *das selektive* und *das globale Lesen* herangezogen. Jede Leseform verfolgt ein anderes Leseziel. Das *Selektive Lesen* hilft den Lesern/innen wichtige Informationen für die Fragen A und B zu finden. Durch das *globale Lesen* können sie sich einen Überblick über den Inhalt und das Thema des Textes verschaffen. Die im Modul 1 vermittelten Lesestrategien werden im Arbeitsbuch „Lesetechniken“ genannt. In Lehrerhandreichungen dagegen werden sie als Lesestrategien bezeichnet.

Modul 4

Im Modul 4 des ersten Kapitels (Koithan u.a. 2007b: 14) werden in den „Tipps“ mehrere Lesestrategien als Hilfe zur Textarbeit angeboten. In jeder Aufgabe werden jeweils eine oder mehrere Lesestrategien trainiert. Der „Tipp“ „Lese-Erwartung aufbauen“ ist für die erste Übung bestimmt. Hier werden die Leser/innen durch drei Fragen angehalten, sich aufgrund der Ankündigung zum Interview mit Frau Prof. Angela Schor zum Thema „Glücklichsein“ Gedanken über mögliche Themen und Informationen des Interviews zu machen. Auch in der Übung 2 werden die Lesestrategien anhand des „Tipps“ „Einen Text zusammenfassen“ explizit vermittelt. Dies geschieht durch folgende Aufgaben: Wichtige Informationen markieren, die wichtigsten Worte zu jedem Abschnitt notieren und eine eigene Zusammenfassung zu jedem Abschnitt schreiben (Koithan u.a. 2007b: 14). Die ordnenden Lesestrategien werden im Zusammenhang mit dem *globalen* und *selektiven Lesen* angewendet. Es werden folgende Lesestrategien explizit geübt:

Aufgabe 1

Kognitive Lesestrategien

- Lesestrategie des Vorhersagens - *Antizipieren der Textinformationen von Texten aufgrund des Titels und von Anfangssätzen*: „Überlegen sie sich nach dem Lesen einer Ankündigung oder einer Überschrift: Welche Themen und Informationen erwarten Sie in dem folgenden Text? Was möchten Sie zum Thema wissen?“

Aufgabe 2a

Kognitive Lesestrategien

- Ord nende Lesestrategie - *Wichtige Textstellen unterstreichen oder markieren*: „Markieren Sie in jedem Abschnitt des Interviews die für Sie wichtigsten Informationen.“

Aufgabe 2b**Kognitive Lesestrategien**

- Ord nende Lesestrategie - *Die Schlüsselwörter eines Textes oder Textabschnittes zusammenstellen:* „Machen Sie neben jedem Abschnitt kurze Notizen. Notieren Sie zu jedem Abschnitt die wichtigsten Worte.“

Aufgabe 2c**Kognitive Lesestrategien**

- Elaborierende Strategie - *Absätze oder Sätze in eigenen Worten wiedergeben:* „Schreiben Sie zu jedem Abschnitt eine kurze Zusammenfassung in ein bis zwei Sätzen. Fassen Sie dann jeden Abschnitt in eigenen Worten zusammen.“

8.3.1.2. Drittes Kapitel, Modul 4

Die im Modul 4 des ersten Kapitels (Koithan u.a. 2007b: 14) dargestellte ordnende Lesestrategie *Wichtige Textstellen unterstreichen oder markieren* wird hier ähnlich explizit geübt und zusätzlich mit einer anderen kognitiven Lesestrategie interessanterweise kombiniert. Nach dem detaillierten Lesen des Textes „Morgenmuffel und Frühaufsteher“, wobei das *selektive Lesen*, um die Aufgabe 2 (Koithan u.a. 2007b: 39) erfüllen zu können, eingesetzt werden muss, werden die Leser/innen in der Aufgabe 3 angehalten, die Hauptinformationen im Text zu unterstreichen, dazu passende Fragen zu formulieren und diese zu beantworten. Schließlich sollen die Ergebnisse mit Hilfe einer Textkarte zusammengefasst werden.

Zur Lösung der Aufgabe steht den Lesern/innen der „Tipp“ „Hauptinformationen eines Textes zusammenfassen“ zur Verfügung. Dieser beinhaltet folgende Tipps zur effizienten Arbeit mit einem Text: „Mithilfe einer Textkarte kann man die Hauptinformationen eines Textes übersichtlich zusammenfassen. Man formuliert die wichtigsten Fragen zum Text (Wer?, Was?, Wie?, ...) und notiert die Antworten. [...] So lässt sich der Text leichter zusammenfassen“ (Koithan u.a. 2007b: 40). Anhand des Lerntipps werden folgende Lesestrategien explizit vermittelt:

Aufgabe 3a

Kognitive Lesestrategien

- Ord nende Lesestrategie - *Wichtige Textstellen unterstreichen oder markieren:* „Unterstreichen Sie im Text „Morgenmuffel und Frühaufsteher“, die Hauptinformationen.“

Aufgabe 3b

Kognitive Lesestrategie

- Ord nende Lesestrategie - *Eine Netzwerkkarte des Textes erstellen:* „Formulieren Sie zu ihren unterstrichenen Hauptinformationen passende Fragen. Schreiben Sie die Antworten zu Ihren Fragen in Stichworten darunter.“ Die Leser/innen erstellen eine Textkarte. Mithilfe dieser fassen sie alle wichtigen, aus dem Text erworbenen, Informationen zusammen. „Der Inhalt ist nun strukturiert dargestellt und es genügt ein kurzer Blick auf die Textkarte, um zu wissen, worum es in dem Text geht“ (Koithan u.a. 2007b: 40).

8.3.1.3. Achstes Kapitel, Modul 4

Eine andere Möglichkeit wie man das Leseverständnis anhand von Lesestrategien effektiv unterstützen kann, wird im Modul 4 des achten Kapitels (Koithan u.a. 2007b: 99) dargestellt. Nach dem Lesen des Textes „Werbung“, wobei das *globale* und *selektive Lesen* laut der Aufgabe 3a angewendet werden muss, werden die Leser/innen in der Aufgabe 3b (Koithan u.a. 2007b: 100) angehalten, die Informationen zu „Werbung“ im ersten Absatz des Textes in Stichwörtern in das vorgegebene graphische Schema, so genannten „Zeitstrahl“, zu positionieren. In der Übung 3c sollen sie die Informationen aus dem Text, die sich in dem „Zeitstrahl“ befinden, in Stichworte in eine *Netzwerkkarte* eingliedern. Zunächst werden die Leser/innen mit dem „Tipp“ „Inhalte von Texten übersichtlich darstellen“ vertraut gemacht. Im Kurs sollte besprochen werden, wozu man die im „Tipp“ dargestellten Lesestrategien einsetzt: „Die Informationen komplexer Texte kann man mithilfe grafischer Elemente, wie zum Beispiel einem Zeitstrahl oder mit Stichworten übersichtlich zusammenfassen. So sind die Hauptaussagen leicht erkennbar“ (Koithan u.a. 2007b: 100). Anschließend wird der Lerntipp in die Tat umgesetzt. Dabei werden folgende Lesestrategien explizit angewendet:

Aufgabe 3b**Kognitive Lesestrategien**

- Ord nende Lesestrategien - Eine „Mindmap“ des Textes erstellen; Die Stichwörter eines Textes oder Textabschnittes zusammenstellen: „Welche Informationen zu „Werbung“ werden im ersten Absatz des Textes genannt? Notieren Sie Stichwörter [in die Graphik].“

Aufgabe 3c**Kognitive Lesestrategien**

- Ord nende Lesestrategien – Eine Netzwerkkarte des Textes erstellen: „Geschichte der Werbung: Ergänzen Sie die Informationen aus dem Text auf dem Zeitstrahl in Stichworten.“

Die im Kapitel 1.1. dargestellten Lesestrategien werden, die Verbesserung des Textverständnisses betreffend, anhand geeigneter Aufgaben und Texte geübt und durch verschiedene „Tipps“ effizient vermittelt. Gleichzeitig wird gezeigt, wie die Lesestrategien beim Lösen einer Aufgabe zu einem Lesetext in Verbindung angewendet werden können.

8.3.2. Implizit vermittelte Lesestrategien

Im Lehrwerk *Aspekte BI+* werden Lesestrategien implizit vor allem im Lehrbuch des Lehrwerkes vermittelt. Ich werde die Lesestrategien berücksichtigen, welche im Rahmen der *Lese-Module* zum Lesetraining vermittelt werden. Diese lassen sich laut der in dem theoretischen Teil dieser Diplomarbeit präsentierten Kategorisierung, wie im folgenden Kapitel dargestellt wird, identifizieren.

8.3.2.1. Erstes Kapitel, Modul 1

Das Ziel „Einen Text über Lebensträume verschiedener Personen zu verstehen“ sollte mit Hilfe von Aufgaben zum Text „Gelebte Träume“ erreicht werden. Es handelt sich um Aufgaben (Koithan u.a. 2007a: 10f.), in denen kognitive Lesestrategien wie ordnende Lesestrategie und elaborierende Lesestrategie implizit vermittelt werden. Diese sind indirekt in den Lernmaterialien zu finden. In den ersten zwei Aufgaben werden die Lerner/innen durch Diskussion auf das Thema des folgenden Textes „Gelebte Träume“ vorbereitet. In der

Aufgabe 3a werden sie angehalten, den im Buch befindlichen Raster mit Informationen, bezüglich der im Text vorkommenden Personen, zu befüllen. Um die Aufgabe erfüllen zu können, ist es erforderlich, die Texte zunächst global und dann selektiv zu lesen. Das *Selektive Lesen* kann dann mit der ordnenden Lesestrategie kombiniert angewendet werden. Anschließend findet eine Diskussion statt, in der die Leser/innen, die für sie interessanten Personen auswählen. Durch die Aufgaben im Modul 1 werden folgende Lesestrategien vermittelt:

Aufgabe 3a

Strategische Leseformen

- *Globales und Selektives Lesen*: Bevor die ordnende Lesestrategie eingesetzt werden kann, müssen die Texte zuerst global und dann selektiv gelesen werden.

Kognitive Lesestrategie

- Ordnernde Lesestrategie - *Die Schlüsselwörter eines Textes oder Textabschnittes zusammenstellen*: „Lesen Sie den Text und erstellen Sie für die drei Personen ein Raster wie auf der nächsten Seite. Arbeiten Sie zu dritt und notieren Sie Stichpunkte.“

Aufgabe 3c

Kognitive Lesestrategie

- Elaborierende Lesestrategie - *Pro- und Contra-Diskussionen zum Zentralthema*: „Welche Person finden Sie am interessantesten? Warum?“

8.3.2.2. Zweites Kapitel, Modul 1

In dem zweiten Kapitel des Moduls 1 *Lesen* (Koithan u.a. 2007a: 26f.), wird großer Wert auf das Training von Grammatikschwerpunkten gelegt. Dieses knüpft an den Text „Unter dem Dach der Natur“ an. Die Lesestrategienvermittlung findet nur in den ersten zwei Aufgaben statt und ist vom Umfang her geringer als in den anderen *Lese-Modulen*. Die Aufgabe der Leser/innen vor dem Lesen des Textes besteht darin, sich aufgrund des Bildes eines Baumhauses Gedanken über das Thema „Baumhaus – Traumhaus?“ zu machen. Nach dem Lesen des Textes werden die Leser/innen in der zweiten Übung aufgefordert, die dazu gestellten Punkte zu beantworten. Um das Ziel des *Lese-Moduls 1* „Wichtige Informationen aus einem Text über Baumhäuser verstehen“ erfüllen zu können, ist es erforderlich, die strategischen Leseformen *globales* und *selektives Lesen* anzuwenden.

8.3.2.3. Drittes Kapitel

Modul 1

In der dritten Lektion werden im ersten Modul (Koithan u.a. 2007a: 42f.) kognitive Lesestrategien geübt. Danach wird auch das *selektive Lesen* anhand von Aufgaben zum Text „Lachen ist gesund“ implizit geübt. In der Aufgabe 2a lernen die Leser/innen die Überschriften für die einzelnen Abschnitte des Textes eigenständig zu formulieren. Die Überschriften sollen vorgelesen und innerhalb des Kurses korrigiert werden. In der Aufgabe 2c sollen neue Informationen aus dem Text ausgewählt werden. Anschließend wird durch die Frage „Was fanden Sie besonders interessant“ eine Diskussion zum Text initiiert. Alle diese Tätigkeiten, die das Lesen mittels Strategien fördern, sollen zum besseren Lösen der Probleme, die mit dem Text zusammenhängen beitragen. Die in diesem Modul genannten Aufgaben sind den folgenden Lesestrategien zuzuordnen:

Aufgabe 2a

Kognitive Lesestrategie

- Ord nende Lesestrategie – *Sinnvolle Überschriften für einzelne Textabschnitte formulieren*: Lesen Sie den folgenden Text und formulieren Sie für jeden Abschnitt eine Überschrift. Diese Lesestrategie wird im Zusammenhang mit der strategischen Leseform *Globales Lesen* vermittelt.

Aufgabe 2b

Strategische Leseform

- *Selektives Lesen*: „Lesen Sie die Aussagen 1-4. Wo finden Sie diese Informationen im Text? Geben Sie die Zeilen an.“

Aufgabe 2c

Kognitive Lesestrategie

- Elaborierende Lesestrategie - *Pro- und Contra-Diskussion zum Zentralthema*: „Welche Informationen im Text waren neu für Sie? Was fanden Sie besonders interessant?“

Modul 3

Die erste Aufgabe zum Thema „Eine süße Versuchung“ (Koithan u.a. 2007a: 46f.) bezieht sich hauptsächlich auf Aktivierung von Vorwissen, welche die Leser/innen auf das Thema und das Lesen des Textes individuell vorbereitet. Unterschiedlich zum Modul 1, in dem sich die Leser/innen die Überschriften für einzelne Absätze ausdenken mussten, sollen diese nun zu den passenden Absätzen zugeordnet werden. Auch die Lesestrategie *Pro- und Contra-Diskussion zum Zentralthema* wird in der Aufgabe 2b wiederholt vermittelt. Die Aufgabe besteht darin, dass Leser/innen die Information aus den Texten über die Schokolade nennen sollen, welche für sie am interessantesten ist. Dann werden sie aufgefordert, ihre Wahl während einer Diskussion zu begründen. Die Diskussion ist geeignet dazu, das Gelesene im Plenum zu wiederholen und zu überprüfen, ob alles richtig verstanden wurde. Das Ziel des Moduls „Informationen aus Texten über Schokolade auswerten“ soll anhand folgender implizit vermittelten Lesestrategien erreicht werden:

Aufgabe 2a

Kognitive Lesestrategie

- Ord nende Lesestrategie – *Sinnvolle Überschriften für einzelne Textabschnitte finden:*
Wissenswertes rund um die Schokolade: Lesen Sie die Texte und ordnen Sie den passenden Titel zu.

Aufgabe 2b

Kognitive Lesestrategie

- Elaborierende Lesestrategie - *Pro- und Contra-Diskussion zum Zentralthema:*
„Welche Information aus den Texten ist für Sie am interessantesten? Begründen Sie.“

8.3.2.4. Viertes Kapitel, Modul 1

Beim Training der Fertigkeit des Lesens wird im ersten Modul des vierten Kapitels (Koithan u.a. 2007a: 58f.) der Schwerpunkt auf die Vermittlung von strategischen Leseformen wie das *detaillierte* und *selektive Lesen* gelegt. Es wird mit dem Interview „Warum spielt der Mensch“ gearbeitet. Das Ziel „Hauptinformationen aus einem Zeitungsinterview über das Spielen verstehen“ sollte mit Hilfe von Aufgaben und darin vermittelten Lesestrategien erreicht werden. Nach dem Lesen des Interviews werden die Leser/innen in der zweiten Aufgabe aufgefordert, die dazu gestellten Punkte zu ergänzen.

Es werden folgende Lesestrategien vermittelt:

Aufgabe 2

Strategische Leseformen

- *Globales Lesen:* „Lesen Sie das Interview mit der Soziologin Brigitte Schwarz und ergänzen Sie anschließend die Sätze 1-5 mit den Informationen aus dem Interview.“
Um die Sätze zum Text ergänzen zu können, muss der Text global gelesen werden.
- *Selektives Lesen:* Leser/innen suchen im Text nach bestimmten Informationen.

8.3.2.5. Sechstes Kapitel, Modul 3

Eine neue Möglichkeit, wie man das Leseverständnis anhand von Lesestrategien effektiv unterstützen kann, wird im Modul 3 des sechsten Kapitels (Koithan u.a. 2007a: 94f.) gezeigt. Im Mittelpunkt des Moduls stehen drei Texte, die Tipps von drei Personalchefs aus unterschiedlichen Branchen zum Thema Bewerbung darstellen. Das Ziel liegt darin, die Bewerbungstipps in einer Zeitschrift zu verstehen. Vor dem Lesen der Texte werden die Leser/innen in der Aufgabe 1a in das Thema eingeführt. Sie werden hier angehalten drei wichtige Themen zu nennen, welche ihrer Meinung nach in einem Ratgeber für Bewerbungen angesprochen werden sollen. Diese Tätigkeit wird von Gold (2007: 50) als „Voraussagen über den Textinhalt zu formulieren“ genannt und ist der elaborierenden Lesestrategie zuzuordnen. Die vor dem Lesen gestellten Voraussagen helfen laut Gold (2007: 50) den Lesern/innen ihre Leseintention zu bilden und damit ihren Verstehensprozess zu steuern. In der darauf folgenden Aufgabe 1b sollen die Leser/innen nach dem Lesen der Bewerbungstipps vergleichen, ob ihre Themen darin angesprochen werden. Anschließend werden sie angehalten, die Tipps anhand der in der Aufgabe 1c zur Verfügung gestellten Stichwörter zusammenzufassen.

In der zweiten Aufgabe wird Achtung auf kulturelle Unterschiede, das Thema „Bewerbung“ betreffend, gegeben. Die Leser/innen werden aufgefordert, über typische Inhalte einer Bewerbung in ihrem Land zu berichten. Gleichzeitig sollen sie diese mit den gelesenen Bewerbungstipps, welche die deutschsprachigen Länder vertreten sollen, vergleichen. Laut Ehlers (1998: 87f.) entsprechen diesem Verfahren die kulturellen Lesestrategien. Diese werden bei der Textarbeit angewendet, um den Vergleich zwischen eigen- und

fremdkulturellen Konzepten zu ermöglichen. Die Aufgaben im Modul 3 sind folgenden Lesestrategien zuzuordnen:

Aufgabe 1a

Kognitive Lesestrategie

- Lesestrategie des Vorhersagens - *Antizipieren der Textinformationen von Texten aufgrund des Wissens über die Textsorte*: „Haben Sie schon einmal einen Ratgeber für Bewerbungen gelesen? Nennen Sie drei wichtige Themen, die darin angesprochen werden sollten.“

Aufgabe 1b

Kognitive Lesestrategie

- Elaborierende Lesestrategie - *Vor der Lektüre eigenständig formulierte Fragen oder Voraussagen über den Textinhalt/den Textverlauf während bzw. nach der Lektüre beantworten oder überprüfen*: „Was sagen die Profis? Hier sind Tipps von drei Personalchefs aus unterschiedlichen Branchen. Lesen Sie die Texte und vergleichen Sie, ob Ihre Themen angesprochen werden.“

Aufgabe 1c

Kognitive Lesestrategie

- Ord nende Lesestrategie – *Die Kernaussage eines Textes oder Textabschnittes zusammenfassen*: „Fassen Sie die Tipps zusammen.“

Aufgabe 2

Kognitive Lesestrategie

- Kulturelle Lesestrategie – *Vergleichen – Suche nach Differenzen, Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten*: „Worauf sollte man bei einer Bewerbung in dem Land, aus dem die Lerner/innen stammen, achten? Was ist gleich/ähnlich? Was ist anders? Berichten Sie in der Gruppe.“

8.3.2.6. Siebentes Kapitel, Modul 4

Die Leser/innen beschäftigen sich im Modul 4 (Koithan u.a. 2007a: 112ff.) mit einem literarischen Text. Es handelt sich um den ersten Teil einer Geschichte aus dem Roman „Mein Name sei Gantenbein“ von Max Frisch. „Bei der Arbeit mit dem Romanauszug geht es vor allem darum, einen literarischen Text in seinen Hauptaussagen und in seiner Beziehung zu seinen Lesern zu erfassen“ (Koithan u.a. 2008: 87). Der Auszug ist zum besseren Verständnis in vier Abschnitte mit entsprechenden leitenden Aufgaben unterteilt. Das Textverständnis sollte auch durch die darin vermittelten Lesestrategien erleichtert werden.

Durch die Aufgaben werden abwechselnd drei Arten von Lesestrategien wiederholt und systematisch vermittelt. Nachdem die Leser/innen den ersten Teil des Textes gelesen und die Fragen zum Textinhalt in der Aufgabe 1a beantwortet haben, werden sie in der Aufgabe 1b aufgefordert, den Anfang der Geschichte in einer Diskussion zu beurteilen. Dabei können sie die in der beigelegten Graphik dargebotenen Adjektive verwenden. Anschließend werden sie angehalten, sich in einer Gruppenarbeit Gedanken über die Fortsetzung der Geschichte zu machen. Diese Tätigkeit entspricht der Lesestrategie des Vorhersagens. Die Leser/innen können ihre Vermutungen beim Lesen des zweiten Teiles des Textes überprüfen. Um die Fragen in der darauf folgenden Aufgabe 2b beantworten zu können, ist es erforderlich, den Text noch einmal global und selektiv zu lesen. Das *globale Lesen* dient nicht nur dazu, sich einen Überblick über den Text zu verschaffen, sondern auch möglichst schnell wesentliche Textaussagen zu erfassen. Deshalb kann es zusammen mit dem *selektiven Lesen* bei der Suche nach bestimmten Informationen sehr hilfreich sein. In der darauf folgenden Aufgabe 2c haben die Leser/innen die Möglichkeit, ihre Meinung zum gelesenen zweiten Teil des Textes in einer Diskussion auszudrücken. Es können Verben und Adjektive aus einer Grafik herangezogen werden. Diese Aufgabe variiert die vorangehende Aufgabe 1b.

Nach der Selektion von Informationen sollen in der Aufgabe 2d Vermutungen zum Ende der Geschichte angestellt werden. Hiermit wird durch die Anforderung „Wie endet die Geschichte?“ die Lesestrategie des Vorhersagens *Antizipieren der Textinformationen von Texten aufgrund des Kontextes* wiederholt vermittelt. Zum Schluss der ganzen Geschichte müssen zum Erfüllen der Aufgabe 3b, laut welcher bestimmte Stellen im Text unterstrichen werden sollen, die Lesestrategien wie *Globales* und *Selektives Lesen* angewandt werden. Die Textarbeit wird schlussendlich wieder mit einer Diskussion über den Abschluss der

Geschichte beendet. Im Modul 4 werden durch die Aufgaben zum Lesetraining folgende Lesestrategien implizit vermittelt:

Aufgabe 1b

Kognitive Lesestrategie

- Elaborierende Lesestrategie - *Pro- und Contra-Diskussion zum Zentralthema*: „Wie finden Sie den Beginn der Geschichte? Wählen Sie passende Adjektive aus. Begründen Sie.“

Aufgabe 1c

Kognitive Lesestrategie

- Lesestrategie des Vorhersagens - *Antizipieren der Textinformationen von Texten aufgrund des Kontextes*: „Was glauben Sie, wie geht die Geschichte weiter?“

Aufgabe 2a

Kognitive Lesestrategie

- Elaborierende Lesestrategie - *Vor der Lektüre eigenständig formulierte Fragen oder Voraussagen über den Textinhalt/den Textverlauf während bzw. nach der Lektüre beantworten oder überprüfen*: „Lesen Sie den zweiten Teil der Geschichte. Waren Ihre Vermutungen richtig?“

Aufgabe 2b

Strategische Leseformen

- *Globales und selektives Lesen*: Die beiden Lesestrategien werden durch die Aufgabe: „Beantworten Sie die Fragen zum Text“ bei der Suche nach bestimmten Informationen gemeinsam angewendet.

Aufgabe 2c

Kognitive Lesestrategie

- Elaborierende Lesestrategie - *Pro- und Contra-Diskussion zum Zentralthema*: „Wie finden Sie das Verhalten des Mannes? Würden Sie sich anders verhalten? Sie können die folgenden Verben und Adjektive verwenden.“

Aufgabe 2d**Kognitive Lesestrategie**

- Lesestrategie des Vorhersagens - *Antizipieren der Textinformationen von Texten aufgrund des Kontextes*: „Was denken Sie: Wie endet die Geschichte?“

Aufgabe 3a und 3b**Strategische Leseformen**

- *Globales und selektives Lesen*: Die beiden Lesestrategien werden durch die folgenden Aufgaben bei der Suche nach bestimmten Informationen in Kombination angewendet: „Beantworten Sie die Fragen zum Text“ und „Unterstreichen Sie die Stellen im Text, in denen der Leser etwas über die Beziehung des Mannes zu seiner Familie und seinen Freunden erfährt.“

8.3.2.7. Neuntes Kapitel, Modul 3

Das Thema „Der schöne Schein trägt...“ (Koithan u.a. 2007b: 142f.) wird mit der ersten Aufgabe angeführt, die keiner Lesestrategie zuzuordnen ist. Diese Einleitung dient dazu, das Vorwissen zu dem Thema zu aktivieren. In der Aufgabe 2a werden die Leser/innen angehalten zu erklären, wie sie die Angaben aus Reisekatalogen verstehen. Anhand dieser Aufgabe wird das strategische Vorgehen in Form der metakognitiven Lesestrategie *Verstehensüberprüfung* trainiert, welche sich auf die Kontrolle des Lesevorgangs bezieht. Die beiden ersten Aufgaben dienen dazu, das Verstehen des folgenden Textes zu erleichtern. Durch die Aufgabe 2b wird eine elaborierende Lesestrategie vermittelt. Anhand dieser können die Leser/innen nach dem Lesen des Ratgebers zum Thema „Reiseprospekte richtig verstehen“ herausfinden, ob ihre Erklärungen mit den Beschreibungen im Text übereinstimmen. Die Aufgabe 2c passt zu keiner Lesestrategie. Es handelt sich um eine Zuordnung von Sätzen zu Wortverbindungen, wobei die strategische Leseform *Selektives Lesen* zum Einsatz kommt. Das Ziel des Moduls „Beschreibungen in Reisekatalogen richtig verstehen“ kann anhand folgender implizit vermittelten Lesestrategien erreicht werden:

Aufgabe 2a**Metakognitive Lesestrategie**

- Kontrolle – *Verstehensüberprüfung*: „Lesen Sie die folgenden Angaben aus Reisekatalogen. Erklären Sie, wie Sie diese Angaben verstehen.“

Aufgabe 2b

Kognitive Lesestrategie

- Elaborierende Lesestrategie - *Vor der Lektüre eigenständig formulierte Fragen oder Voraussagen über den Textinhalt/den Textverlauf während bzw. nach der Lektüre beantworten oder überprüfen:* „Lesen Sie jetzt einen Ratgeber zum Thema „Reiseprospekte richtig verstehen“. Vergleichen Sie die Erklärungen mit Ihren eigenen aus 2a. Welche Umschreibungen haben sie besonders überrascht?“

8.3.2.8. Zehntes Kapitel, Modul 1 und 3

In dem Modul 1 des zehnten Kapitels (Koithan u.a. 2007b: 154) kommt wieder eine neue Variation der Vermittlung von Lesestrategien während des Lesetrainings vor. Auch dieses Lesetraining wird wie gewöhnlich mit so genannten „Vorhersagen bilden aufgrund der Textmerkmale oder des eigenen Wissens“, ohne den Text zu lesen, angeführt.

Beim Training der Fertigkeit des Lesens anhand des Textes „Singles werden zum Umweltproblem“ wird in der Aufgabe 1b und 1c der Schwerpunkt auf die Vermittlung von strategischen Leseformen wie *Globales* und *Selektives Lesen* gelegt. Anhand des *globalen Lesens* können sich die Leser/innen einen Überblick über den Inhalt, Hauptinformationen und den Aufbau des Textes verschaffen und anschließend selektiv nach Informationen suchen, die für die Reihenfolgebestimmung der unter dem Text angegebenen Informationen notwendig sind. Die zweite Seite des Moduls ist dem Üben der Grammatikschwerpunkte des Kapitels gewidmet. Diese knüpfen in jedem Modul zum Lesetraining an Text an.

Unterschiedlich zu anderen Modulen werden im Modul 3 (Koithan u.a. 2007a: 158f.) die beiden Texte ohne Einleitung zum Thema „Projekt Umwelt“ angeführt. Durch die Einleitung wird das Vorwissen der Leser/innen aktiviert, oder es wird auf wichtige Merkmale eines Textes aufmerksam gemacht, wodurch das Textverstehen erleichtert werden kann. Die Textarbeit soll durch die Anwendung von implizit vermittelten Lesestrategien erleichtert werden. In der Aufgabe 1a werden die Leser/innen angehalten, die im Buch befindliche Tabelle mit Informationen, aufgrund darin vorkommender Begriffe, zu befüllen. Durch diese Aufgabe werden die strategischen Leseformen wie *Globales* und *Selektives Lesen* wie auch die ordnende Lesestrategie *Die Stichwörter eines Textes oder Textabschnittes zusammenstellen* vermittelt. Anhand dieser können die wichtigsten Informationen der Texte

in einen logischen Zusammenhang gestellt werden. Um die Aufgabe erfüllen zu können, ist es erforderlich die Texte zunächst global und dann selektiv zu lesen. Das *Selektive Lesen* wird im Zusammenhang mit der ordnenden Lesestrategie in Kombination angewendet. Anschließend findet eine Diskussion statt, in der die Leser/innen laut der Aufgabe 1b, die beiden in den Texten beschriebenen Projekte und deren mögliche Effekte beurteilen sollen. Die in dem Modul genannten Aufgaben sind den folgenden Lesestrategien zuzuordnen:

Aufgabe 1a

Strategische Leseformen

- *Globales und Selektives Lesen*: Die unten angeführte ordnende Lesestrategie wird im Zusammenhang mit dem *globalen* und *selektiven Lesen* vermittelt. Zuerst soll der Text global und dann selektiv gelesen werden.

Kognitive Lesestrategie

- Ord nende Lesestrategie - *Die Stichwörter eines Textes oder Textabschnittes zusammenstellen*: „Lesen Sie die beiden Texte und erstellen Sie eine Tabelle wie auf der nächsten Seite.“ Die Ord nende Lesestrategie wird abwechselnd mit dem *selektiven Lesen* angewendet werden.

Aufgabe 1b

Kognitive Lesestrategie

- Elaborierende Lesestrategie - *Pro- und Contra-Diskussionen zum Zentralthema*: „Wie finden Sie die beiden Projekte? Welchen Effekt können sie (nicht) bringen?“

8.3.2.9. Übungen zur Grammatik im Modul *Lesen*

Die Grammatikschwerpunkte der jeweiligen Kapitel werden zum Schluss des jeweiligen Moduls *Lesen* behandelt. Sie werden in die Textarbeit anhand von Übungen, welche mit dem Symbol „G“ markiert werden, einbezogen. Die Grammatikschwerpunkte der Kapitel werden hier oft anhand kognitiver Lesestrategien des Wissensgebrauchs mit dem Vorwissen der Lerner/innen in Bezug gebracht. Dies soll das Neue mit dem Alten verknüpfen und dadurch das Erlernen oder Wiederholen des neuen Stoffes erleichtern. Durch die in den Übungen gestellten Aufgaben werden im Bereich der kognitiven Lesestrategien des Wissensgebrauchs folgende Lesestrategien implizit vermittelt: *Nutzen des Wissens für Bewerten, Selegieren von Daten und Interpretation; Verknüpfen von Neuem mit Altem und Nutzen für Inferenzen.*

Im Modul *Lesen* wird innerhalb der Grammatikübungen mit dem jeweiligen Text erneut gearbeitet. Einige Textstellen müssen wiederholt gelesen werden, um die Aufgaben zur Grammatik erfüllen zu können. Die erneute Textauseinandersetzung ermöglicht auch, die Verstehens- und Behaltensleistungen zu vertiefen. Dabei wird die Wiederholende Lesestrategie *Den Text bzw. bestimmte Textstellen ein zweites Mal lesen* angewendet. Anhand dieser wird das Verstehen der einzelnen Aspekte des Textes überprüft.

Die kognitiven Lesestrategien werden hier häufig auch im Zusammenhang mit den strategischen Leseformen das *selektive, globale* und *detaillierte Lesen* vermittelt. Die Kombination von kognitiven Lesestrategien und strategischen Leseformen ist für das Erfüllen der Aufgaben oft erforderlich.

8.3.2.10. Implizit vermittelte Lesestrategien im Arbeitsbuch

Im Arbeitsbuch gibt es auch einige Aufgaben mit impliziter Vermittlung von Lesestrategien. Diese werden in den Modulen zum Lesetraining integriert. Es werden vor allem die ordnende Lesestrategie *Sinnvolle Überschriften für einzelne Textabschnitte finden oder formulieren* und die strategische Leseform *Selektives Lesen* trainiert.

Das *selektive* und *globale Lesen* wird häufig im Zusammenhang mit anderen Lesestrategien kombiniert vermittelt. Um zum Beispiel die ordnende Lesestrategie *Wichtige Textstellen unterstreichen oder markieren* anwenden zu können, muss der Text selektiv gelesen werden. Ob dabei das *globale Lesen* zum Einsatz kommt, hängt von den Sprachkenntnissen und der Leseabsicht der Leser/innen ab. Die ordnenden Lesestrategien *Wichtige Textstellen unterstreichen oder markieren* und *Stichwörter eines Textes oder Textabschnittes zusammenstellen* werden seltener verwendet. Diese lassen sich mit den strategischen Leseformen vor allem mit dem *Selektiven Lesen* verbinden.

Anders als im Lehrbuch gibt es in den Modulen des Arbeitsbuches meist keine Einleitung zum Thema. In den Aufgaben des Arbeitsbuches wird der Schwerpunkt hauptsächlich auf das Suchen und Ergänzen von Informationen gelegt. Daher kommen hier häufig Lückentexte, Tabellen, Raster oder verschiedene graphische Schemata vor.

8.4. Evaluationsangebote

Das Kapitel „Selbsteinschätzung“, das jede Lektion des Arbeitsbuches abschließt, dient den Lernern/innen dazu, ihren Lernfortschritt nach jeder Lektion selbst zu überprüfen. Es handelt sich um eine übersichtliche Liste von Lernzielangaben des jeweiligen Kapitels zu allen vier Fertigkeiten wie z. B.:

- Hören: In einem Radiobeitrag zum Thema „Freundschaft“ allgemeine und persönliche Aussagen verstehen.
- Lesen: In Kurzmeldungen detaillierte Informationen zu Helden im Alltag verstehen.
- Sprechen: Über meine Erfahrungen zum Thema „Freundschaft“ berichten.
- Schreiben: Einen Text über eine Familie mithilfe von Stichworten zusammenzufassen.

Diese Lernzielangaben werden im Lehrbuch immer nach den einzelnen Modulen zu den vier Fertigkeiten und zur Vermittlung von Grammatik gegliedert. Die Leser/innen sollen in der Liste von Lernzielangaben ankreuzen, ob sie ihrer Meinung nach die Lernziele während ihres Lernprozesses positiv oder negativ erfüllt haben. Durch diese Tätigkeit können sich die Lerner/innen ihre Stärken oder Defizite in der Sprachbeherrschung bewusst machen. Dies kann sie zu selbständigem Weiterüben motivieren.

Abgesehen von der bereits erfolgten Selbsteinschätzung sollen die Lerner/innen alle sonst noch erfolgten Aktivitäten, wie z.B.: Projekte, Filme, Internet oder Texte, in einer Tabelle notieren.

Im Rahmen des Lehrwerkes werden meiner Ansicht nach auch bewusst Aufgabenstellungen gewählt, welche in der Zertifikatsprüfung oder dem Abschlusstest vorkommen können, wie z.B. Hauptinformationen im Text verstehen, oder die Kernaussage eines Textes zusammenzufassen. In einigen Modulen werden Aufgaben mit einer Diskussion beendet, die zum Beurteilen von Leistungen der Lerner/innen dient.

Das Lehrwerk *Aspekte B1+* beinhaltet keine Tests zum Bewerten von erworbenen Kenntnissen und wird mit keiner Zertifikatprüfung abgeschlossen. Erst das Lehrwerk *Aspekte B2* bereitet gezielt sowohl auf das Goethe-Zertifikat B2, als auch auf das TELC-Zertifikat Deutsch Plus B2 vor (Koithan; Schmitz; Sieber & Sonntag 2009: 7).

8.5. Zusammenfassung

Die Gestaltung des neu erschienenen Lehrwerkes *Aspekte B1+* wurde mit der Absicht durchgeführt, dass es für die Lerner/innen übersichtlicher ist und der Spracherwerb strukturierbar und planbar gemacht wird. Das Lehrbuch verfügt über eine klare Gliederung, eine strukturierte farbige Inhaltsübersicht und auch über explizite Lernzielangaben und Verweise zwischen Lehrbuch und Arbeitsbuch, die zur Förderung der Selbständigkeit der Lerner/innen beitragen. Vermisst wird im Lehrbuch der Lösungsschlüssel zu den Aufgaben. Diese sind nur bei der jeweiligen Aufgabe nach dem didaktischen Kommentar in den Lehrerhandreichungen vorhanden. Die Lehrenden sollten den Lerner/innen die Lösungen zugänglich machen.

Die einzelnen Module der jeweiligen Kapitel kann man mit Hilfe von Lehrenden oder als Lerner/in selbständig und unabhängig voneinander anwenden. Dies ermöglicht eine flexible Arbeit mit dem Lehrwerk. Je nach individuellem Leistungsstand können die Lehrenden oder Lerner/innen aus zahlreichen Themen und Übungen des Lehrwerkes auswählen. Es werden darin viele aktuelle Themen behandelt, die im heutigen Alltag häufig Anwendung finden. Es handelt sich um Themen wie: Leute heute, Lachen ist Gesund, Fast Food - Slow Food, Bloß kein Stress!, Freizeit, Besser lernen mit Computern?, Partnerglück im Internet, Konsum heute, Einkaufen bei Billa, Die Reklamation, Endlich Urlaub und Umweltproblem Single. Die im Lehrwerk angebotenen Themen zeichnen sich durch einen starken Realitätsbezug aus. Die Fertigkeiten, das Lesen betreffend, werden so behandelt, wie sie in einer realen Kommunikationssituation vorkommen. Zahlreiche Aufgaben regen häufig zur Partnerarbeit und Diskussion über verschiedenen Themen an, wodurch die sprachliche Aktivität unterstützt wird. Bei dem Training der Lesefertigkeit wird anhand von interessanten Aufgabenstellungen zu Texten die Kreativität der Leser/innen positiv beeinflusst.

Das Verstehen von Texten, Textabschnitten oder Sätzen wird besonders anhand von kognitiven und metakognitiven Lesestrategien vertieft. In *Aspekte B1+* werden die Lesestrategien sowohl implizit als auch explizit vermittelt. Bewusst (explizit) wird das strategische Vorgehen beim Lesen von Texten in einigen Modulen des Arbeitsbuches anhand von „Lerntipps“ durchgeführt. In diesen werden mehrere Lesestrategien als Hilfe zur Textarbeit angeboten, um den Leseprozess zu gestalten und zu unterstützen. Unter dem

Verweis „Tipp“, erfahren die Lerner/innen wie man anhand der Lesestrategien die Lesetexte besser verstehen und erschließen kann. Einige „Lerntipps“ beinhalten auch die Begründung, warum man die im „Tipp“ dargestellten Lesestrategien einsetzt.

Die Auswahl an implizit vermittelten Lesestrategien ist im Lehr- und Arbeitsbuch des Lehrwerkes *Aspekte BI+* relativ groß. Es werden hauptsächlich kognitive Lesestrategien vermittelt, wie die ordnende Lesestrategie *Sinnvolle Überschriften oder Sätze für einzelne Textabschnitte finden oder formulieren*, die Lesestrategie des Vorhersagens *Antizipieren der Textinformationen von Texten aufgrund von Textmerkmalen* und die elaborierende Lesestrategie *Pro- und Contra-Diskussion zum Zentralthema*. Bei der Grammatikvermittlung werden anhand von Lesetexten oft die Lesestrategien des Wissensgebrauchs *Nutzen des Wissens für Bewerten, Selektieren von Daten und Interpretation; Verknüpfen von Neuem mit Altem; Anpassen des Wissens an Texterfordernisse* und die wiederholende Lesestrategie *Den Text bzw. bestimmte Textstellen ein zweites Mal lesen* herangezogen. Aus dem Bereich der strategischen Leseformen wird das *selektive* und *globale Lesen* besonders häufig vermittelt. Es fällt auf, dass die strategischen Leseformen, sowohl explizit als auch implizit, häufig im Zusammenhang mit anderen Lesestrategien kombiniert angewandt werden. Es handelt sich um folgende kognitiven Lesestrategien: *Wichtige Textstellen unterstreichen oder markieren* und *Die Stichwörter eines Textes, Textabschnittes oder Themas zusammenstellen*. Bei der Vermittlung der Lesestrategie *Sinnvolle Überschriften für einzelne Textabschnitte finden oder formulieren* wird besonders das *globale Lesen* herangezogen. Die Leseverstehensstrategien und einige der metakognitiven Lesestrategien, welche in dem theoretischen Teil dieser Diplomarbeit dargestellt werden, kommen in dem Lesetraining des Lehrwerkes überhaupt nicht vor. Die kulturellen und metakognitiven Lesestrategien werden in dem Lehrwerk selten vermittelt.

Zusammenfassend kann man behaupten, dass nicht alle Lesestrategien, die im Arbeitsbuch explizit trainiert werden, innerhalb der impliziten Strategievermittlung angewendet werden. Da im Lehrbuch kein bewusstes strategisches Vorgehen, das Lesetraining betreffend, thematisiert wird, sollte das explizite Training von Lesestrategien aus dem Arbeitsbuch für das Lesetraining herangezogen werden.

Im Lehrwerk *Aspekte BI+* wird das Lesetraining anhand einer breiten Auswahl von Textsorten, wie auch strategisch orientierten Übungen und Aufgaben, welche eine effiziente Vermittlung von Lesestrategien ermöglichen, auf besondere Weise gefördert und unterstützt.

9. RESÜMEE

Mit Rücksicht auf die in dem Kapitel 6.5.2. dargestellten Kriterien zur Lehrwerkbegutachtung von Engel u.a. (1981) und Heindrichs u.a. (1980) kann bezugnehmend auf die Analyse der Darstellung von Lesestrategien in den Lehrwerken *em Hauptkurs* und *Aspekte B1+* zusammenfassend Folgendes festgehalten werden:

Die Lehrwerke sind, ihre Konzeption betreffend, sehr ähnlich. Beide weisen eine strukturierte Gliederung nach dem Baukastenprinzip auf. Die Gliederung der jeweiligen Kapitel in mehrere in sich geschlossene Einheiten macht das Lehrwerk transparent und ermöglicht den Lernern/innen mit den Lehrwerken flexibel zu arbeiten. Je nachdem welches Ziel im Unterricht verfolgt werden soll, kann man sich die Einheit auswählen, welche den Lernabsichten der Lehrenden oder Lerner/innen entspricht. Obwohl es nachteilig ist, dass das aus mehreren Einheiten (die so genannten „Rubriken“) bestehende Kursbuch *em Hauptkurs* über keine expliziten Lernzielangaben verfügt, die bei der Auswahl der passenden Rubriken helfen könnten, können sich die Lerner/innen auf die übersichtliche Kennzeichnung der jeweiligen „Rubriken“ mit dem Verweis auf die hier geübten Fertigkeiten oder auf Grammatik verlassen. Die in den Lehrerhandreichungen dargestellten Lernziele können ihnen nur durch Lehrende zur Verfügung gestellt werden.

Beide Lehrwerke orientieren sich an den Lernzielen und Handlungen, die durch die Niveaubeschreibungen des „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens“ für die Mittelstufe vorgegeben sind. In den Beispielen *em Hauptkurs* und *Aspekte B1+* sollte das sprachliche Niveau erreicht werden, das der vom Europarat beschriebenen Stufe B2 entspricht. Um mit den Lehrwerken arbeiten zu können ist das Erreichen des Niveaus B1 erforderlich.

Beide Lehrwerke verfügen über eine breite Themenpalette und eine reiche Auswahl an unterschiedlichen Textsorten und Lesetexten. Die Themen in *Aspekte* und *em Hauptkurs* zeichnen sich durch einen stärkeren Realitätsbezug aus. In *Aspekte B1+* werden mehrere aktuelle und attraktive Themen behandelt, die im heutigen Alltag häufiger Anwendung finden, als die im Exempel *em Hauptkurs*. Dabei muss davon ausgegangen werden, dass das im Jahr 2007 erschienene Lehrwerk *Aspekte B1+* zu den aktuellsten Lehrwerken gehört.

Auch wenn in *em Hauptkurs* viele aktuelle Themen behandelt werden, scheinen einige Texte darin wenig aktuell und unattraktiv zu sein. Die Themen, Texte und Situationen welche heutzutage häufig zur Anwendung kommen, werden meistens in dem neu erschienenen Lehrwerk *Aspekte B1+* präsentiert.

Im Unterschied zu *Aspekte B1+* führt *em Hauptkurs* die Lerner/innen zur „Zentralen Mittelstufenprüfung des Goethe-Instituts“. Im Lehrerhandbuch wird den Lehrern/innen zu jeder Lektion ein Test zur Verfügung gestellt, um das erworbene Wissen der Lerner/innen nach jeder Lektion zu überprüfen, wie auch das Gelernte systematisch zu festigen und dadurch die Lerner/innen auf die „zentrale Mittelstufenprüfung des Goethe Instituts“ schrittweise vorzubereiten.

Aufgrund der Lehrwerkanalysen kann man schließlich behaupten, dass die Lehrwerke ihr reiches und mannigfaltiges Angebot an Lesestrategienvermittlung auf unterschiedliche Art vermitteln. So bieten die Lehrwerke den Lehrenden und Lernenden die Möglichkeit, die für sie interessante und geeignete Version der Vermittlung von Lesestrategien für das Lesetraining auszuwählen.

Das bewusste Training von Lesestrategien betreffend, wird im Lehrbuch des Lehrwerkes *Aspekte B1+* keine explizite Vermittlung von Lesestrategien dargestellt. Diese findet sich unter dem Titel „Tipp“ in einigen Modulen des Arbeitsbuches wieder. In *em Hauptkurs* wird das bewusste strategische Vorgehen beim Lesen von Texten im Kursbuch des Lehrwerkes in zwei separaten Rubriken thematisiert und herausgearbeitet. Hier werden einige der im Kursbuch implizit vermittelten Lesestrategien dargestellt und ihre Bedeutung für das Lesetraining bewusst gemacht. In beiden Lehrwerken werden andere Lesestrategien explizit vermittelt.

Implizit werden Lesestrategien in beiden Lehrwerken durch Aufgaben und Übungen zu Lesetexten auf ähnliche Weise, überwiegend in Rubriken und Modulen, die für das Lesetraining bestimmt sind, vermittelt. In einigen Rubriken oder Modulen werden gleiche Lesestrategien, die für die Erfüllung der jeweiligen Aufgabe und das richtige Verstehen eines Textes besonders wichtig sind, wiederholt vermittelt.

Der Unterschied bezüglich Lesestrategienvermittlung in den beiden Lehrwerken liegt in der Zahl und Art der angewandten Lesestrategien. In beiden Lehrwerken sind überwiegend die kognitiven Lesestrategien präsent. Im untersuchten Lehrwerk *em Hauptkurs* sind das

meistens die Lesestrategien auf der Wortebene, die Lesestrategien des Vorhersagens und Wissensgebrauchs und in *Aspekte BI+* die ordnenden Lesestrategien, elaborierenden Lesestrategien und die Lesestrategien des Vorhersagens. Auch die strategischen Leseformen das *selektive* und *globale Lesen* kommen häufig zum Einsatz, besonders in Kombination mit anderen Lesestrategien.

Anders als in *Aspekte BI+* werden in *em Hauptkurs* keine kulturellen und wiederholenden Lesestrategien vermittelt und die metakognitiven Lesestrategien werden nur explizit in der „*Lerntechnik*-Rubrik“ geübt. Innerhalb der Gruppe Leseverstehensstrategien werden hier nur die Lesestrategien auf der Wortebene explizit und implizit trainiert. In *Aspekte BI+* werden die Verstehensstrategien überhaupt nicht erwähnt und vermittelt. Die Wiederholenden Lesestrategien dagegen finden besonders innerhalb der Grammatikübungen zum Modul *Lesen* häufig Anwendung. *Aspekte BI+* bietet sowohl explizite als auch implizite Vermittlung von metakognitiven Lesestrategien und die kulturellen Lesestrategien werden hier auch nur in geringem Umgang angewandt.

In den Lehrwerken werden nicht alle Lesestrategien vermittelt, die im theoretischen Teil dieser Diplomarbeit dargestellt werden. Die Lesestrategien auf der Wort- und Satzebene wie auch die metakognitiven Lesestrategien, welche unter die „Steuerung“ einzuordnen sind, werden in den analysierten Lehrwerken nicht vermittelt. Die metakognitiven Lesestrategien zusammen mit den wiederholenden und kulturellen Lesestrategien werden in beiden Lehrwerken vernachlässigt. Alle Lesestrategien, die in den analysierten Lehrwerken vermittelt werden, sind im Anhang übersichtlich dargestellt.

Was nun die Bezeichnung der Lesestrategien anbetrifft, ist es wichtig darauf hinzuweisen, dass diese in den Lehrwerken nicht einheitlich ist. Im Arbeitsbuch *Aspekte* werden sie Lesetechniken genannt. Im *em Hauptkurs* dagegen wird der Ausdruck Lesestrategien verwendet.

Positiv zu bewerten ist, dass sowohl die explizite als auch die implizite Lesestrategienvermittlung sich in beiden Lehrwerken durch eine planvolle und systematische Vorgehensweise anhand von vielen variablen Aufgaben und Übungen, welche die Lesestrategien auf eine kreative abwechslungsreiche Art, und gleichzeitig zielbewusst und

oft wiederholend vermitteln, auszeichnet. Die explizite Vermittlung ist aber im Vergleich mit der impliziten in beiden Lehrwerken weniger erkennbar.

Zur dreischrittigen Handlungslogik lässt sich Folgendes sagen: die *unmittelbare Textarbeit*, die *Metakognition* und die *Selbstregulation*, (vgl. Kap. 5.3.), welche laut Rosebrock & Nix (2008: 68) bei der Vermittlung von Lesestrategien im Unterricht notwendig ist, kann in beiden Lehrwerken identifiziert werden.

Laut Rosebrock & Nix (2008: 70) lernen die Leser/innen mithilfe der dreischrittigen Handlungslogik die richtigen Lesestrategien auszuwählen und diese selbständig anzuwenden. Die Autorin behauptet auch, dass ein Lehrender während eines expliziten Lesetrainings immer die Bedeutung von Lesestrategien betonen sollte. (Rosebrock & Nix 2008: 68).

Da nicht in jeder Situation und für jede Zielsetzung beim Lesen alle Strategien nötig oder sinnvoll sind, sollte das Lesetraining darauf zielen, die Strategien mit den Anforderungen der Lese-Situation und dem dadurch festgelegten Leseziel durch einen selbständigen Umgang mit Lesestrategien in Einklang zu bringen.

In den Lehrwerken *em Hauptkurs* und *Aspekte B1+* ist es den Lesern/innen möglich, anhand einer breiten Auswahl abwechslungsreicher Lese-Situationen, die adäquate Anwendung von verschiedenen Lesestrategien anhand des expliziten Trainings zu erlernen und diese dann implizit selbständig zu trainieren. Da Lesen auch ein individueller Vorgang ist und der Gebrauch von Lesestrategien außer von Eigenschaften eines Textes und der Zielsetzung des Unterrichts auch von der Lesekompetenz des Lesers abhängt, empfiehlt Ehlers (1998: 140) einem Leser die von ihm selbst gewählten Strategien anzuwenden. Da nicht alle Lesestrategien für alle Leser/innen gleich tauglich sind, bietet sich für sie in den Lehrwerken auch die Möglichkeit an, mit Unterstützung des Lehrenden selbständig die geeigneten Lesestrategien auszuwählen. „Im Endeffekt soll jedes Strategientraining dazu führen, dass eine einmal erlernte Strategie mühelos und ohne (...) bewusste Überlegungen angewandt wird“ (Bimmel & Westhoff 1995: 144). Das fremdsprachliche Leseverstehen im Lehr-Lern-Gefüge soll also auf die Automatisierung der Dekodierungsprozesse bzw. der Strategien durch das bewusste Training ausgerichtet sein.

Ich möchte dem Resümee dieser Diplomarbeit noch Erfahrungen aus meiner Unterrichtspraxis hinzufügen. Innerhalb meines eigenen Unterrichts am Österreich Institut in

Bratislava ist es mir wichtig, die theoretischen Überlegungen dieser Abschlussarbeit wie folgt umzusetzen: erstens soll durch meine Reflexionen eine Sensibilisierung für spezifische Lesestrategien erreicht werden, zweitens kann dadurch auch eine gezieltere Auswahl des Lehrwerkes erfolgen und drittens eine Verbesserung der Unterrichtssituation geschaffen werden. Im DaF-Unterricht muss deshalb systematisch auf die unterschiedlichen Lesestrategien eingegangen werden, was nur durch konsequentes und oftmaliges Üben erreicht werden kann. Die praktische Umsetzung von den spezifischen Lesestrategien will ich in den nächsten Jahren meiner Unterrichtstätigkeit als DaF-Lehrerin noch weiter in diese Richtung optimieren und ausbauen, um Theorie und Praxis weiterhin zu verschränken.

10. BIBLIOGRAPHIE

10.1. Analysierte Lehrwerke

PELMAN-BALME, Michaela & Schwalb, Susanne (1997a): *em Hauptkurs, Deutsch als Fremdsprache für die Mittelstufe-Kursbuch*. Ismaning: Max Hueber Verlag.

PELMAN-BALME, Michaela & Schwalb, Susanne (1997b): *em Hauptkurs, Deutsch als Fremdsprache für die Mittelstufe-Arbeitsbuch*. Ismaning: Max Hueber Verlag.

PELMAN-BALME, Michaela & Schwalb, Susanne (1998): *em Hauptkurs, Deutsch als Fremdsprache für die Mittelstufe-Lehrerhandbuch*. Ismaning: Max Hueber Verlag.

PELMAN-BALME, Michaela; Baier, Gabi & Thoma, Barbara (1999): *em Brückenkurs, Deutsch als Fremdsprache für die Mittelstufe-Lehrerhandbuch*. Ismaning: Max Hueber Verlag.

KOITHAN, Ute; Schmitz, Helen; Sieber, Tanja & Sonntag, Ralf (2007a), *Aspekte B1+, Mittelstufe Deutsch-Lehrbuch*. Berlin und München: Langenscheidt.

KOITHAN, Ute; Schmitz, Helen; Sieber, Tanja & Sonntag, Ralf (2007b), *Aspekte B1+, Mittelstufe Deutsch-Arbeitsbuch*. Berlin und München: Langenscheidt.

KOITHAN, Ute; Schmitz, Helen; Sieber, Tanja & Sonntag, Ralf (2008), *Aspekte B1+, Mittelstufe Deutsch-Lehrerhandreichungen*. Berlin und München: Langenscheidt.

KOITHAN, Ute; Schmitz, Helen; Sieber, Tanja & Sonntag, Ralf (2009), *Aspekte B2, Mittelstufe Deutsch-Lehrerhandreichungen*. Berlin und München: Langenscheidt.

10.2. Sekundärliteratur

BALLSTAEDT, Steffen-Peter; Mandl, Heinz; Schnotz, Wolfgang & Tergan, Sigmar-Olaf (Hrsg.) (1981), *Texte verstehen, Texte gestalten. Theorie der Textverarbeitung*. München: Urban & Schwarzenberg.

BIMMEL, Peter (1990), Wegweiser im Dschungel der Texte. Lesestrategien und Textkonnektoren. *Fremdsprache Deutsch*. Heft 2, 10-19.

BIMMEL, Peter (1992), Transfer von Lesestrategien. Vorstellung eines Forschungsvorhabens. In: *Germanistentreffen Belgien – Niederlande – Luxemburg – Deutschland (1991)*. DAAD Dokumentationen – Materialien. Bonn: DAAD, 461-463.

BIMMEL, Peter & Westhoff, Gerhard (1995), Lesestrategien. Bewusstheit und Automatisierung. In: Ehlers, Swantje (Hrsg.) (1995), *Lerntheorie Tätigkeitstheorie Fremdsprachenunterricht*. Goethe-Institut. 4 Standpunkte zur Sprach- und Kulturvermittlung, 135-150.

BONFADELLI, Heinz (1999), Leser und Leseverhalten heute – Sozialwissenschaftliche Buchlese(r)forschung. In: Franzmann, Bodo; Hasemann, Klaus; Löffler, Dietrich & Schön, Erich (Hrsg.) (1999), *Handbuch Lesen*. München: K.G. Saur Verlag, 86-138.

BUHLMANN, Rosemarie & Fearn, Annelise (Hrsg.) (2000), *Handbuch des Fachsprachenunterrichts* (6. Aufl.). Übungen zur Rezeption. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

CHRISTMANN, Ursula & Groeben, Norbert (1999), Psychologie des Lesens. In: Franzmann, Bodo; Hasemann, Klaus; Löffler, Dietrich & Schön, Erich (Hrsg.) (1999), *Handbuch Lesen*. München: K.G. Saur Verlag, 145-206.

DEHN, Mechthild; Payrhuber, Franz-Josef; Schulz, Gudrun & Spinner, Kaspar H. (1999), Lesesozialisation, Literaturunterricht und Leseförderung in der Schule. In: Franzmann, Bodo; Hasemann, Klaus; Löffler, Dietrich & Schön, Erich (Hrsg.) (1999), *Handbuch Lesen*. München: K.G. Saur Verlag, 568-626.

DESSELMANN, Günther & Hellmich, Harald (1981), *Didaktik des Fremdsprachenunterrichts*. (*Deutsch als Fremdsprache*), Die Entwicklung des stillen Lesens. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie, 258-290.

EHLERS, Swantje (1992), *Lesen als Verstehen. Zum Verstehen fremdsprachlicher literarischer Texte und zu ihrer Didaktik*. Fernstudieneinheit 2, Gesamthochschule Kassel/Berlin: Langenscheidt Verlag.

EHLERS, Swantje (1998), *Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache*. Universität Wien: Habilitationsschrift (unveröff. Typoskript).

EHLERS, Swantje (2001), Literatur als Gegenstand des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft Bd. 19), Berlin (u.a.): Walter de Gruyter. 1. Halbband, 1334-1346.

ENGEL, Ulrich; Krumm, Hans-Jürgen & Wierlacher, Alois (Hrsg.) (1981), *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache*. (2. Aufl.), Heidelberg: Julius Groos Verlag, Bd. 2.

FLAVELL, John H. (1984), „Annahmen zum Begriff Metakognition sowie zur Entwicklung von Metakognition“ In: Weinert, Franz E. & Kluwe, Rainer H. (Hrsg.), *Metakognition Motivation und Lernen*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 23-31.

FRANZMANN, Bodo; Hasemann, Klaus; Löffler, Dietrich & Schön, Erich (Hrsg.) (1999), *Handbuch Lesen*. München: K.G. Saur Verlag.

GIBSON, Eleanor J. & Levin, Harry (1989), *Die Psychologie des Lesens*. Grundbegriffe der Leseforschung. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

GOLD, Andreas (2007), *Lesen kann man lernen. Lesestrategien für das 5. und 6. Schuljahr*. (Theoretisierung und Zusammenfassung lesestrategischer Ansätze mit Schwerpunkt auf dem von der Forschergruppe um Gold entwickelten Unterrichtsprogramm „Wir werden Textdetektive“), Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

GÖTZE, Lutz (1994), Fünf Lehrwerkgenerationen. In: Neuner, Gerhard & Kast, Bernd (Hrsg.), *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin u.a.: Langenscheidt, 29-30.

GOODMAN, K.S (1976), Reading: A psycholinguistic guessing game, In: Singer, H. & Rudell, R.B. (Hrsg.), *Theoretical models and processes of reading* (Newark), 497-508, zitiert nach Stiefenhöfer (1986).

GRAF, Werner (2004), *Der Sinn des Lesens*. (Leseforschung; Bd. 1), Hrsg. v. Graf, Werner, Münster: Lit Verlag.

GROEBEN, Norbert & Hurrelmann, Bettina (Hrsg.) (2002), *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim und München: Juventa Verlag.

HARTMUT, Günther (1996), Historisch-systematischer Aufriß der psychologischen Leseforschung. In: Hartmut, Günther & Ludwig, Otto (Hrsg.), *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*. 2. Halbband. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft) Bd. 10.2. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 918-931.

HEINDRICHS, Wilfried; Gester, Friedrich Wilhelm & Kelz, Heinrich P. (1980), *Sprachlehrforschung. Angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik*. (Angewandte Linguistik; Bd. 6), Hrsg. v. Bernd Spillner, Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

HEYD, Gertraude (1991), *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. (2. Auflage). Frankfurt am Main: Moritz Diesterweg.

HOSENFELD, C.; Arnold, V.; Kirchofer, J.; Laciura, J. & Wilson, L. (1981), „Second Language Reading: A Curricular Sequence for Teaching Reading Strategies“. In: *Foreign Language Annals*, 14, 415-422, zitiert nach Ehlers (Hrsg.) (1998).

HUEY, Edmund Burke (1908), *The psychology and pedagogy of reading: with a review of the history of reading and writing, and of methods, texts, and hygiene in reading*. [Nachdr. d. Ausg. New York 1908], Bristol: Thoemmes Press [u.a.], zitiert nach Hartmut (1996).

JUST, M.A. & Carpenter, P.A. (1980), A Theory of Reading: From Eye Fixations to Comprehension, In: *Psychological Review* 87, 329-354, zitiert nach Ehlers (Hrsg.) (1998).

KARCHER, Günther L. (Hrsg.) (1994), *Das Lesen in der Erst- und Fremdsprache*. Neurolinguistische Grundlagen. (2. Aufl.), Heidelberg: Julius Gross Verlag.

KREEFT, H. & Van Krieken, R. (1982), Texts, toets en theorie, In: ANÉLA (ed), *Lesen in onderwijs en onderzoek, Toegepaste taalwetenschap in artikelen* 13, VU boekhandel/uitgeverij, Amsterdam, 30-48, zitiert nach Lutjeharms (1988).

KRUMM, Hans-Jürgen (1990), Vom Lesen fremder Texte. Textarbeit zwischen Lesen und Schreiben. In: *Fremdsprache Deutsch*. Heft 2, 20-23.

KRUMM, Hans-Jürgen (1999), Zum Stand der Lehrwerkforschung aus der Sicht des Deutschen als Fremdsprache. In: Bausch, Karl-Richard (Hrsg.), *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 119-128.

KRUMM, Hans-Jürgen (2001), Lehrwerkproduktion, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkkritik. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19), Berlin (u.a.): de Gruyter, 2. Halbband, 1029-1041.

LUTJEHARMS, Madeline (1988), Lesen in der Fremdsprache. Versuch einer psycholinguistischen Deutung am Beispiel Deutsch als Fremdsprache. In: Vogel, Klaus & Voss, Bernd (Hrsg.), *Fremdsprachen in Lehre und Forschung*. (2.Aufl.), Bochum: AKS-Verlag, Bd 5.

MANDL, Heinz (1981): Einige Aspekte zur Psychologie der Textverarbeitung. In: Mandl, Heinz (Hrsg.): *Zur Psychologie der Textverarbeitung. Ansätze, Befunde, Probleme*. München: Urban & Schwarzenberg, 1-40.

MÜLLER-Küppers, Evelyn & Zöllner, Inge (1999): *Deutsch als Fremdsprache für das Studium, Leseverstehen. Fachtexte mit Übungen und methodischen Hinweisen*. Hrsg. v. Dietrich Eggers. Ismaning: Max Hueber Verlag.

NEUNER, Gerhard (1994): Lehrwerkforschung - Lehrwerkkritik. In: Neuner, Gerhard & Kast, Bernd (Hrsg.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin und München: Langenscheidt, 8-22.

NEUNER, Gerhard (1982): Wissenschaftliche und praktische Lehrwerkbeurteilung. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Lehrwerkforschung - Lehrwerkkritik Deutsch als Fremdsprache*. München: Kemmler & Koch, 5-8.

NEUNER, Gerhard (2003): Lehrwerke. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. (4. Aufl.). Tübingen: A. Francke Verlag, 399-402.

POELCHAU, Heinz-Werner (1982): Lehrwerkkritik aus lehr-lerntheoretischer Perspektive. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Lehrwerkforschung-Lehrwerkkritik Deutsch als Fremdsprache*. München: Kemmler & Koch, 9-22.

PÖPPEL, Ernst (1989): Klassifikation psychischer Phänomene auf neuropsychologischer Grundlage. In: Jacobi, Peter (Hrsg.): *Psychologie in der Neurologie*. Berlin: Springer, 3-17.

ROSEBROCK, Cornelia & Nix, Daniel (Hrsg.) (2008): *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Hohengehren: Schneider Verlag.

SOLMECKE, Gert (1993): *Texte hören, lesen und verstehen. Eine Einführung in die Schulung der rezeptiven Kompetenz mit Beispielen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Berlin und München: Langenscheidt, 30-107.

SONG, Hwi-Chae (Hrsg.) (2001), *Literarisches Lesen im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in Südkorea. Ein Beitrag zur Analyse und Gestaltung literarischer Textausgaben* (1. Aufl.). (Wissenschaftliche Schriftenreihe Germanistik; Bd. 13), FU Berlin: Dr. Köster, Freie Universität, Dissertation (unveröff. Typoskript).

STAHL, Thomas (2006), Textsortenbezogenes Lesen im Fremdsprachenunterricht. In: Deutsche Akademische Austauschdienst in Zusammenarbeit mit dem Fachverband Deutsch als Fremdsprache (Hrsg.), *Info DaF*. 33:5, 480-493.

STIEFENHÖFER, Helmut (1986): Lesen als Handlung. Didaktisch-methodische Überlegungen und unterrichtspraktische Versuche zur fremdsprachlichen Lesefähigkeit. Lesetheoretische Grundlagen. Die Unterrichtsplanung. In: *Bielefelder Beiträge zur Ausbildungsforschung und Studienreform*. Bd.6, Hrsg. v. Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik (IZHD) der Universität Bielefeld, 25-174.

STORCH, Günther (1999): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik*. München: Wilhelm Fink Verlag.

STREBLOW, Lilian (2004), Zur Förderung der Lesekompetenz. In: Schiefele, Ulrich; Artelt, Cordula u.a. (Hrsg.): *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 275-306.

TÖNSHOFF, Wolfgang (1999): Lehrwerke heute: Auslaufmodell oder Innovationsträger? In: Bausch, Karl-Richard (Hrsg.): *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 226-231.

TRIM, John; North, Brian & Coste, Daniel (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen – lernen, lehren, beurteilen*. Gemeinsame Referenzniveaus. Hrsg. v. Goethe-Institut Inter Nationes. Berlin u.a.: Langenscheidt.

VAN DIJK, T.A. (1979), New Developments and Problems in Textlinguistics. In: Petöfi, J. S. (1979), *Text vs Sentence. Basic Questions of Text Linguistics*, Bd. 1, Hamburg: H. Burke, 509-523, zitiert nach Lutjeharms (1988).

VOGEL, Klaus (1998): Cognitive apprenticeship: Ein Modell zur Lehr- und Lernbarkeit von Strategien im Fremdsprachenunterricht. In: Bausch, Karl-Richard (1998): *Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 18. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*.

(Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik Hrsg. V. Lothar Bredella u.a.). Tübingen: Gunter Narr Verlag, 187-197.

WESTHOFF, Gerard J. (1987), *Didaktik des Leseverstehens, Strategien des voraussagenden Lesens mit Übungsprogrammen*. (1. Aufl.). Ismaning: Max Hueber Verlag.

WESTHOFF, Gerard J. (1997) *Fertigkeit Lesen*. Didaktische Analyse von Lehrmaterial. *Fernstudieneinheit 17*. München: Langenscheidt.

WITTMANN, Marc & Pöppel, Ernst (1999), Neurobiologie des Lesens. In: Franzmann, Bodo; Hasemann, Klaus; Löffler, Dietrich & Schön, Erich (Hrsg.), *Handbuch Lesen*. München, K.G. Saur Verlag, 224-236.

WOLFF, Dieter (1989), Identification of text-type as a strategic device in L2-comprehension. In: Dechert, Hans Wilhelm & Raupach, Manfred (Hrsg.), *Interlingual Processes*. Tübingen: Narr, 137-149, zitiert nach Stahl (2006).

10.3. Zitate aus dem Internet

ARTELT, Cordula; Baumert, Jürgen; Klieme, Eckhard; Neubrand, Michael; Prenzel, Manfred; Schiefele, Ulrich; Schneider, Wolfgang; Schümer, Gundel; Stanat, Petra; Tillmann, Klaus-Jürgen & Weiß, Manfred (Hrsg.) (2001), *PISA 2000: Zusammenfassung zentraler Befunde*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, [Online: [http:// www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/ergebnisse.pdf](http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/ergebnisse.pdf), Zugriff am 20. Januar 2009, 19:43].

FINNER, Claudia (2009a), Buchrezension: "em Hauptkurs. Deutsch als Fremdsprache für die Mittelstufe" In: *Infobrief Deutsch als Fremdsprache (E-DaF-Info)*, IIK Düsseldorf: Hueber Verlag, [Online: <http://www.deutsch-als-fremdsprache.de/infodienst/2004/daf-info2-04.php#3>, Zugriff am 8. April 2009, 18:37].

HUEBER Verlag (2009b), *em und em neu – Das beliebte Lehrwerk für die Mittelstufe*. [Online: <http://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/hueber-50-jahre-daf-chronik.pdf>, Zugriff am 2. April 2009, 20:17].

11. ANHANG

11.1. Zusammenfassung der Lesestrategien im Rahmen dieser Diplomarbeit

LESEVERSTEHENSSTRATEGIEN
Lesestrategien auf der Wortebene
<ul style="list-style-type: none"> - Erschließen der Bedeutung aus dem Kontext - Spontane Bedeutungsherstellung aus dem Text - Überprüfen, ob das unbekannte Wort einem bekannten ähnlich klingt - Verwendung von Wissen um Wortbildungsregularitäten - Ausnutzung so genannter cognates und Internationalismen
Lesestrategien auf der Satzebene
<ul style="list-style-type: none"> - Den vorhergehenden Satz noch einmal lesen - Den Satz noch einmal Wort für Wort lesen - Textkonnectoren unterstreichen und die Bezüge, die sie herstellen, angeben - Kontextbezüge herausarbeiten
Lesestrategien auf der Textebene
<ul style="list-style-type: none"> - Den bereits einmal gelesenen Textteil noch einmal lesen - Den Abschnitt zunächst einmal unberücksichtigt lesen und den Textrest verarbeiten - Mit Hilfe von Notizen, durch Unterstreichungen oder ähnliches, den Textzusammenhang nachvollziehen

(Stiefenhöfer 1986: 65; Buhlmann & Fearn 2000: 236)

STRATEGISCHE LESEFORMEN

- Selektives Lesen
- Globales Lesen
- Detailliertes Lesen

(vgl. Kap. 3.2.2. Müller-Küppers & Zöllner 1999)

KOGNITIVE LESESTRATEGIEN

Ord nende Lese strategien

- Wichtige Textstellen unterstreichen oder markieren
- Sinnvolle Überschriften für einzelne Textabschnitte formulieren
- Sinnvolle Überschriften für einzelne Textabschnitte finden
- Sinnvolle Sätze für einzelne Textabschnitte formulieren oder finden
- Die Kernaussage eines Textes oder Textabschnittes zusammenfassen
- Einen zentralen Satz pro Abschnitt herschreiben
- Die Schlüsselwörter eines Textes oder Textabschnittes zusammenstellen
- Die Stichwörter eines Textes oder Textabschnittes zusammenstellen
- Den Argumentationsgang (den „roten Faden“) des Textabschnittes herausarbeiten
- Stellen im Text markieren, an denen das Thema bzw. die Argumentation wechselt
- Strukturmarkierende Hinweise identifizieren
- Wichtige Aussagen im Text finden
- Argumentationsstrukturen markieren
- Eine „Mindmap“ des Textes erstellen
- Eine Netzwerkkarte des Textes erstellen

(Gold 2007: 48)

Elaborierende Lese strategien

- Vor der Lektüre eigenständig formulierte Fragen oder Voraussagen über den Textinhalt/den Textverlauf während bzw. nach der Lektüre beantworten oder überprüfen
- Textstellen oder Textabläufe visualisieren

- Gezielt persönlich Assoziationen initiieren
- Die eigene Leseerfahrung am Textrand mitnotieren
- Absätze oder Sätze in eigenen Worten wiedergeben
- Pro- und Contra-Diskussion zu dem Zentralthema
- Das Gelesene mit einem zweiten Text vergleichen

(Gold 2007: 48ff.)

Lesestrategien des Vorhersagens

- Antizipieren der Textinformationen von Texten aufgrund von Textmerkmalen
- Antizipieren der Textinformationen von Texten aufgrund des Kontextes
- Antizipieren der Textinformationen von Texten aufgrund des Wissens über die Textsorte
- Hypothesen bilden

(Rosenbrock & Nix 2008: 64; Ehlers 1998: 87ff.)

Wiederholende Lesestrategien

- Den Text bzw. bestimmte Textstellen ein zweites Mal lesen
- Bestimmte Textstellen (wiederholt) laut vorlesen
- Problematische Passagen abschreiben bzw. gezielte Notizen mit dem Wortlaut des Textes anfertigen

(Gold 2007: 48)

Lesestrategien des Wissensgebrauchs

- Suche nach relevanten Wissensaspekten
- Nutzen für Inferenzen
- Nutzen des Wissens für Bewerten, Selektieren von Daten und Interpretation
- Verknüpfen von Neuem mit Altem

(Ehlers 1998: 87ff.)

Kulturelle Lesestrategien
<ul style="list-style-type: none"> - Erfassen kulturell wichtiger Aspekte - Vergleichen - Suche nach Differentem, Ähnlichkeiten und Gemeinsamem

(Ehlers 1998: 87ff.)

METAKOGNITIVE LESESTRATEGIEN	
Planen	Kontrolle
<ul style="list-style-type: none"> - Ziele formulieren - Wahl von Lösungsschritten - Festlegen von Strategien - Feststellen von Aufgabenanforderungen 	<ul style="list-style-type: none"> - Selbstbefragung - Verstehensüberprüfung - Prüfen der Qualität von Ergebnissen - Prüfen der geplanten Strategien - Abändern von Strategien - Identifizieren des eigenen Tuns - Umgang mit Fehlern beim Verstehen - Anpassen von Strategien an Ziele
Steuerung	Evaluieren
<ul style="list-style-type: none"> - Wo beginne ich? - Konzentration auf relevante Aspekte - Dauer der Ausführung - Zeit-/Kraftaufwand für eine Problemsituation - Anpassen der Lesegeschwindigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> - Prüfen des Verstandenen - Prüfen am Ziel

(Ehlers 1998: 98)

11.2. Übersichtliche Darstellung der in den Lehrwerken vermittelten Lesestrategien

LESEVERSTEHENSSTRATEGIEN	
<i>em Hauptkurs</i>	<i>Aspekte B1+</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Erschließen der Bedeutung aus dem Kontext - Spontane Bedeutungsherstellung aus dem Text - Verwendung von Wissen um Wortbildungsregularitäten - Ausnutzung so genannter cognates und Internationalismen 	

STRATEGISCHE LESEFORMEN	
<i>em Hauptkurs</i>	<i>Aspekte B1+</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Selektives Lesen - Globales Lesen - Detailliertes Lesen 	<ul style="list-style-type: none"> - Selektives Lesen - Globales Lesen - Detailliertes Lesen

KOGNITIVE LESESTRATEGIEN	
<i>em Hauptkurs</i>	<i>Aspekte B1+</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Wichtige Textstellen unterstreichen oder markieren - Sinnvolle Überschriften für einzelne Textabschnitte formulieren 	<ul style="list-style-type: none"> - Wichtige Textstellen unterstreichen oder markieren - Sinnvolle Überschriften für einzelne Textabschnitte formulieren

<ul style="list-style-type: none"> - Sinnvolle Überschriften für einzelne Textabschnitte finden - Sinnvolle Sätze für einzelne Textabschnitte formulieren oder finden - Die Kernaussage eines Textes oder Textabschnittes zusammenstellen - Die Schlüsselwörter eines Textes oder Textabschnittes zusammenstellen - Den Argumentationsgang (den "roten Faden") des Textabschnittes herausarbeiten - Strukturmarkierende Hinweise identifizieren - Absätze oder Sätze in eigenen Worten wiedergeben - Pro- und Contra-Diskussion zu dem Zentralthema - Das Gelesene mit einem zweiten Text vergleichen - Antizipieren der Textinformationen von Texten aufgrund von Textmerkmalen - Antizipieren der Textinformationen von Texten aufgrund des Kontextes - Hypothesen bilden aufgrund von Textmerkmalen 	<ul style="list-style-type: none"> - Sinnvolle Überschriften für einzelne Textabschnitte finden - Sinnvolle Sätze für einzelne Textabschnitte formulieren oder finden - Die Kernaussage eines Textes oder Textabschnittes zusammenstellen - Die Schlüsselwörter eines Textes oder Textabschnittes zusammenstellen - Die Stichwörter eines Textes oder Textabschnittes zusammenstellen - Eine "Mindmap" des Textes erstellen - Eine Netzwerkkarte des Textes erstellen - Vor der Lektüre eigenständig formulierte Fragen oder Voraussagen über den Textinhalt/den Textverlauf während bzw. nach der Lektüre beantworten oder überprüfen - Absätze oder Sätze in eigenen Worten wiedergeben - Pro- und Contra-Diskussion zu dem Zentralthema - Antizipieren der Textinformationen von Texten aufgrund von Textmerkmalen - Antizipieren der Textinformationen von Texten aufgrund des Kontextes - Antizipieren der Textinformationen von Texten aufgrund des Wissens über die Textsorte - Hypothesen bilden aufgrund von Textmerkmalen
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<ul style="list-style-type: none"> - Den Text bzw. bestimmte Textstellen ein zweites Mal lesen - Nutzen für Inferenzen - Nutzen des Wissens für Bewerten, Selektieren von Daten und Interpretation - Verknüpfen von Neuem mit Altem 	<ul style="list-style-type: none"> - Den Text bzw. bestimmte Textstellen ein zweites Mal lesen - Nutzen für Inferenzen - Nutzen des Wissens für Bewerten, Selektieren von Daten und Interpretation - Verknüpfen von Neuem mit Altem - Vergleichen - Suche nach Differentem, Ähnlichkeiten und Gemeinsamem
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

METAKOGNITIVE LESESTRATEGIEN	
<i>em Hauptkurs</i>	<i>Aspekte B1+</i>
<p><u>Kontrolle:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Selbstbefragung - Prüfen der geplanten Strategien - Identifizieren des eigenen Tuns <p><u>Evaluieren:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Prüfen am Ziel 	<p><u>Kontrolle:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Selbstbefragung - Verstehensüberprüfung - Prüfen der Qualität von Ergebnissen

11.3. Abstract

Ziel dieser Diplomarbeit ist neben einer theoretischen Auseinandersetzung mit dem Lesen als kognitiven Prozess die Frage, inwiefern die Umsetzung und Thematisierung von Lesestrategien in ausgewählten Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrwerken gegeben ist.

Im theoretischen Teil der Diplomarbeit wird das Problem einer exakten Definition von Leseprozess und -strategien wie auch der kognitionspsychologische Hintergrund der Leseforschung näher erläutert. Besonderes Augenmerk wird auf Möglichkeiten des expliziten und impliziten Trainings von Lesestrategien im DaF-Unterricht gelegt. Ausgehend von mehreren im theoretischen Teil ausgearbeiteten (erwähnten) Klassifizierungen der Lesestrategien wird anschließend eine selbständige Klassifizierung zusammengestellt. Die einzelnen Lesestrategien werden beschrieben und näher erläutert.

Im empirischen Teil werden die Lehrwerke *em Hauptkurs* und *Aspekte B1+*, die Lesestrategien betreffend, analysiert. In diesen beiden Exempeln wird untersucht, ob und wie die gewählten Lehrwerke das Lesen mit Hilfe von Lesestrategien fördern. Obwohl die Konzeptionen der beiden Lehrwerke viele Ähnlichkeiten aufweisen, konnten vor allem in Bezug auf die Vermittlung von Lesestrategien Unterschiede festgestellt werden. Diese Unterschiede werden z.B. beim Grad an expliziter und impliziter Vermittlung von Lesestrategien und bei der Umsetzung ebendieser Lesestrategien transparent.

Als Ergebnis der Lehrwerkanalysen kann festgehalten werden, dass die Lesestrategien einen Eingang in die Lehrpläne für den Fremdsprachenunterricht gefunden haben und deren verstärkte Beachtung sich in den neuen Lehrwerken im Rahmen einer systematischen Entwicklung der Lesekompetenz niederschlägt.

11.4. Curriculum Vitae

Mgr. Veronika Horváthová

Persönliche Daten

Geburtsort: Bratislava

Geburtsdatum: 18. Juli 1981

Ausbildung

2004-10 – dato: *Universität Wien*

Studium der Deutschen Philologie

1999-09 – 2004-05: *Universität Komenius in Bratislava*

Studium an der pädagogischen Fakultät mit den Schwerpunkten

Musikpädagogik und Gesang, erfolgreicher Abschluss

Praktika und sonstige praktische Berufs- erfahrungen

Seit März 2009 – Gegenwart: *Österreich Institut* - Lektorin für
Deutsch als Fremdsprache

Seit 2008 – dato: *Pressburgerzeitung* - externe Mitarbeiterin

Seit 1998 – Gegenwart: *Slowakisches Nationaltheater*

- Sängerin im Opernchor

2008-08 – 2009-05: externer Deutsch als Fremdsprache-

Unterricht am **Europäischen Bildungsinstitut – *European***

Educational Institute - in Bratislava

Während des Studiums an der ***Universität Komenius*** in
Bratislava mehrere Praktika mit den Schwerpunkten Deutsch,
Musik- und Gesangspädagogik

2004-10 – 2008: *Universität Wien*

Während des Studiums an der Universität Wien mehrere Praktika
mit dem Schwerpunkt Deutsch als Fremdsprache:

- **Hospitation an der *Komensky-Schule***, im Rahmen der
Lehrveranstaltung „Deutsch als Fremdsprache“

- **One-to-One-Praktikum** für Studierende des

Vorstudienlehrgangs der Wiener Universitäten im Rahmen der

Lehrveranstaltung „Textkompetenz als Voraussetzung für ein Studium in der Fremdsprache“

- **Landeskunde-Praktikum** im Rahmen des Proseminars „Landeskundevertretung und Literatur im DaF-/DaZ-Unterricht“
- **Interkulturelles Praktikum** für Studierende des Vorstudienlehrgangs der Wiener Universitäten

Musikaktivitäten

Seit 2004 - 2007: Singverein Wien - Sängerin im Chor

Sprachen

Slowakisch - Muttersprache

Deutsch - fließend in Wort und Schrift

Englisch - Schulkenntnisse