



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Lesekompetenz – Erwerb der Lesefähigkeit im Mutter-sprachen-, Zweit- und Fremdsprachenunterricht“

verfasst von / submitted by

Mag. Waltraud Siller Bakk.phil.

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2016 / Vienna, 2016

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 333 382

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Deutsch – Ungarisch

Betreut von / Supervisor:

Ao. Univ.-Prof. Dr. Andrea Seidler

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	3
2. Lesekompetenz und Leseprozesse.....	6
3. Lesesozialisation und Leseförderung in der Schule	10
3.1 Lesesozialisation	10
3.2 Leseförderung in der Schule.....	13
3.2.1 Lesen in der Grundschule.....	16
3.2.2 Lesen in der Sekundarstufe I	21
3.2.3 Lesen in der Sekundarstufe II.....	26
3.2.4 Lesen in der Zweit- bzw. Fremdsprache	27
4. Lesedidaktik	30
4.1 Lesetraining	31
4.1.1 <i>Lautleseverfahren</i>	31
4.1.2 <i>Wiederholtes Lautlesen</i>	32
4.1.3 <i>Begleitetes Lautlesen</i>	33
4.1.4 <i>Vielleseverfahren</i>	33
4.2 Lesestrategien.....	34
4.2.1 Die <i>Fünf-Schritt-Lesemethode – SQ3R und PQ4R</i>	39
4.2.2 Die <i>Textdetektive</i>	39
4.2.3 Das <i>Reziproke Lehren</i>	41
5. Sachtexte	42
5.1 Lineare, kontinuierliche Sachtexte	43
5.2 Diskontinuierliche, nonlineare Texte	50
5.3 Sachtexte im Fremd- und Zweitspracherwerb.....	51
6. Literarische Texte.....	53
6.1 Literarische Texte im Fremd- und Zweitspracherwerb	59
6.2 Literarischer Kanon vs. Jugendbücher	61
7. Didaktisierungen	66
8. Zusammenfassung	99
9. Literaturverzeichnis.....	100
10. Anhang	111
10.1 Ergänzende Materialien.....	111
10.2 Zusammenfassung	115
10.3 Összefoglalás.....	118

1. Einleitung

Die vorliegende Arbeit setzt sich mit dem Thema *Lesekompetenz* auseinander, deren Vermittlung ein zentrales Anliegen des Schulunterrichts sein sollte, da Textkompetenz, Lesefähigkeit sowie aufgaben-, zielbezogenes und strategisches Lesen Grundvoraussetzung für die Freude am Lernen und den schulischen bzw. späteren beruflichen Erfolg von Lernenden sind.¹ Darüber hinaus eröffnet kompetentes Lesen als kulturelle Schlüsselqualifikation die Teilhabe am kulturellen und gesellschaftlichen Leben und gewährleistet eine flexible sowie zielorientierte Aneignung von Wissen.²

Lesen stellt weiters den Schlüssel zur Medienkultur und eine grundlegende Form der Weltaneignung dar, mit dessen Hilfe man an der Gesellschaft und der Politik teilhaben kann.³ Der zur Lebensführung essentiellen, basalen Kulturtechnik kommen über die rein pragmatische Bedeutung hinaus jedoch noch weitere persönliche sowie gesellschaftliche Funktionen zu,⁴ wie die Deckung subjektiver Erlebnisbedürfnisse.⁵

Anders als bei der mündlichen Sprachfähigkeit handelt es sich jedoch beim Lesen nicht um eine angeborene Verhaltensmöglichkeit des Menschen, sondern die Lesefähigkeit wird über Lernprozesse erworben.⁶

Der Bildungssektor kümmert sich verstärkt seit den 1990er Jahren bzw. seit dem *PISA-Schock* 2001 um die Leseförderung der SchülerInnen, worunter im deutschen Sprachgebiet vor allem die Animierung zum Lesen verstanden wird.⁷ Leseschwache SchülerInnen benötigen in erster Linie jedoch eine basale Leseförderung und die konkrete Vermittlung von Lesestrategien, die schließlich motivierende, lustgewinnende Erfahrungen mit Lesen ermöglichen, da sich kompetentes Lesen durch einen adäquaten und bewussten Einsatz von Lesestrategien auszeichnet.⁸ Durch einen stark auf Förderung von Lesestrategien ausgerichteten Sprachunterricht und eine positiv verlaufende Lesesozialisation könnte es ermöglicht werden,

¹ Vgl. Elisabeth Haas (2008). *Leseförderung in mehrsprachigen Klassen*. In: ide, Heft 2, S. 85f.

² Vgl. Jürgen Baumert et al. (Hg.) (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich, S. 70.

³ Vgl. Elisabeth Haas (2008), S. 85.

⁴ Vgl. Christine Garbe, Maik Philipp, Nele Ohlsen (2009). *Lesesozialisation. Ein Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende*. Paderborn u. a.: Ferdinand Schöningh, S. 11f.

⁵ Vgl. ebd., S. 13ff.

⁶ Vgl. Bettina Hurrelmann (2002). *Sozialhistorische Rahmenbedingungen von Lesekompetenz sowie soziale und personale Einflussfaktoren*. In: N. Groeben, B. Hurrelmann (Hg.), *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim, München: Juventa Verlag, S. 123.

⁷ Vgl. Christine Garbe, Maik Philipp, Nele Ohlsen (2009), S. 47.

⁸ Vgl. Jürgen Baumert et al. (Hg.) (2001), S. 77f und Ingrid Kunze (2007). *Mit Sachtexten umgehen*. In: Deutschunterricht, Heft 4, S. 6.

benachteiligende Faktoren, wie eine bildungsferne Herkunft, zu kompensieren und Chancengleichheit herzustellen.⁹

In Hinblick auf das oben Gesagte konzentriert sich diese Arbeit auf die Lesesozialisation und Leseförderung im schulischen Umfeld. Die Arbeit ist in einen theoretischen und einen praxisorientierten Teil gegliedert.

Der Theorieteil beginnt mit einer Definition des Begriffes *Lesekompetenz* und der Veranschaulichung der während des Lesens ablaufenden Prozesse anhand des Situationsmodells von LENHARD.¹⁰

In Kapitel 3 wird zuerst der Verlauf der Lesesozialisation vom Kleinkindalter bis zum Erwachsenenalter dargelegt. Im Zentrum dieser Beschreibungen steht das Schema von GARBE et al.¹¹ Anschließend wird die Leseförderung in der Schule, von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II, thematisiert und gesondert auf den Fremd- bzw. Zweitspracherwerb eingegangen.

Kapitel 4 behandelt den Bereich der *Lesedidaktik*. Hier wird besonders auf Lesetrainings sowie Lesetechniken und -strategien eingegangen. Es werden unterschiedliche Verfahren zur Lesekompetenzförderung, mögliche Techniken und Strategien, die sich generell auf alle Textsorten anwenden lassen, genauer beschrieben. Die Auflistung erhebt jedoch keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern stellt eine Auswahl dar.

Kapitel 5 widmet sich dem Thema der Sachtexte, die in den letzten Jahren aufgrund der zentralen Reifeprüfung, der Lesetestungen in der Schule, der sich verändernden Arbeits- und Lebenswelt auch im Sprachunterricht an Popularität gewonnen haben. Zwar laufen die basalen Leseprozesse bei nichtliterarischen und literarischen Texten ähnlich ab, dennoch gibt es sachtextliche Spezifika, die eine konkrete Auseinandersetzung mit der Gattung Sachtexte nötig machen¹² wie z. B. Textaufbau und -kohärenz, spezifische Stilmittel etc.¹³ Neben einer allgemeinen Einführung wird gesondert auf lineare, kontinuierliche und nonlineare, diskontinuierliche Sachtexte sowie deren Rolle im Fremd- und Zweitspracherwerb eingegangen.

Kapitel 6 hat literarische Texte zum Thema, wobei vor allem die handlungs- und produktionsorientierten Verfahren des Literaturunterrichts im Zentrum stehen. Zusätzlich

⁹ Vgl. Albert Bremerich-Vos, Sonja Schlegel (2003). *Zum Scheitern eines Lesestrategietrainings für SchülerInnen der Orientierungsstufe*. In: U. Abraham, A. Bremerich-Vos, V. Frederking, P. Wieler (Hg.), *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA*. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag, S. 409.

¹⁰ Siehe Wolfgang Lenhard (2013). *Leseverständnis und Lesekompetenz. Grundlagen – Diagnostik – Förderung*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 15.

¹¹ Siehe Christine Garbe, Maik Philipp, Nele Ohlsen (2009), S. 227.

¹² Vgl. Ingrid Kunze (2007), S. 4.

¹³ Vgl. Cordula Artelt (2005). *Lesekompetenz und Textsorten – eine Klarstellung*. In: Deutschunterricht, Heft 5, S. 28f.

werden auch motivierende Leseprojekte vorgestellt. Näher werden auch der Einsatz von literarischen Werken im Fremd- und Zweitspracherwerb sowie die Frage der Lektüreauswahl, welche Texte im Sprachunterricht gelesen werden sollen, beleuchtet.

Die beiden Textsorten – literarische Texte, Sachtexte – werden aufgrund ihrer verschiedenen Funktionen getrennt behandelt. Literarischen Texten wird die Funktion der ästhetischen Bildung und Unterhaltung, Sachtexten jene der Information zugeschrieben. Belletristik fordert die innerliche Konstruktion von möglichen Welten, wohingegen Sachtexte die Wissensvermittlung und das Urteilsbilden über und in der realen Welt zum Ziel haben.¹⁴ Zusätzlich gibt es zahlreiche Textsorten, die keiner der beiden Gruppen konkret zugeordnet werden können, wie u. a. der Reisebericht, der Brief oder die (Auto-)Biografie.¹⁵

Der praxisorientierte Teil der vorliegenden Arbeit, Kapitel 7, besteht aus Didaktisierungen, die auf Basis der im ersten Teil dargelegten theoretischen Grundlagen bzw. angelehnt an Marion von der Kammers *Wege zum Text*¹⁶ erstellt wurden. Die ausgewählten Texte umfassen Beiträge aus ungarischen Magazinen und Zeitungen sowie Geschichten für Kinder, Kurzgeschichten und Gedichte aus dem Bereich der Literatur. Hierbei wurde versucht, authentische Texte, die möglichst dem Interessensbereich der SchülerInnen entsprechen, mithilfe von Methoden, welche sich motivierend auf die SchülerInnen auswirken sollen, der jeweiligen Schulstufe entsprechend didaktisch aufzubereiten. Die Auswahl der Texte orientierte sich auch nach gängigen Themenbereichen wie *Wohnen, modernes Leben, Freizeit, Kultur* etc. aus den verwendeten Schulbüchern der AHS-Unter- und Oberstufe, sodass diese ohne großen Aufwand, ergänzend zu dem Schulbuchmaterial im Ungarischunterricht verwendet werden können.

Im Anhang findet sich schließlich zu der im ersten Teil der Arbeit beschriebenen Theorie ergänzendes Material: ein umfangreicher Katalog der handlungs- und produktionsorientierten Verfahren sowie Kriterien zur Auswahl von Jugendbüchern für leseungewohnte SchülerInnen und eine Auflistung von Lesestrategien, wobei es sich um eine umfangreich gegliederte Aufzählung von Strategien für alle Textsorten, Sachtexte bzw. literarische Texte mit Erläuterungen der Einsatzmöglichkeiten handelt.

¹⁴ Vgl. Cornelia Rosebrock (2011). *Anforderungen von Sach- und Informationstexten, Anforderungen literarischer Texte*. In: A. Bertschi-Kaufmann (Hg.), *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien* (4. Auflage). Seelze, Zug: Kallmeyer, Klett und Balmer, S. 50 und 54.

¹⁵ Vgl. ebd., S. 61.

¹⁶ Siehe Marion von der Kammer (2009). *Wege zum Text. Sechzehn Unterrichtsmethoden für die Entwicklung der Lesekompetenz* (2. unveränderte Auflage). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Deutschdidaktik aktuell, Band 18).

2. Lesekompetenz und Leseprozesse

Um in diesen umfangreichen Themenkomplex einzuführen, wird zu Beginn eine kurze Definition des Begriffes *Lesekompetenz* und eine Beschreibung der während des Lesevorganges ablaufenden Prozesse sowie eine Darstellung der Voraussetzungen eines gelingenden Erwerbs von Lesekompetenz gegeben.

Lesekompetenz kann als Fähigkeit definiert werden, Texte sinnerfassend zu begreifen und den entnommenen Sinn für sich nutzbar zu machen.¹⁷ Konkret bedeutet dies, dass der Begriff im engeren Sinn der Bedeutung das Verstehen kontinuierlicher, schriftsprachlicher Texte meint, im weiteren Sinn aber auch das Verstehen multimedialer (Bild-Text-Kombinationen) und diskontinuierlicher Texte (Diagramme, Grafiken, Tabellen etc.) umfasst.¹⁸

Die *Lesekompetenz* ergibt sich aus zahlreichen, unterschiedlichen Aspekten und wird auch von diesen beeinflusst, welche sich von familiären Determinanten (z. B. Bildungsgrad, Migrationshintergrund, sozio-ökonomischer Status) bis zu psychologischen Faktoren (z. B. kognitives Potenzial, Lesemotivation und -häufigkeit, Strategiewissen) erstrecken,¹⁹ wobei die genetisch determinierte, und somit kaum zu fördernde kognitive Grundfähigkeit den entscheidendsten Faktor darstellt.²⁰

Die Kognitionstheorie geht davon aus, dass das Lesen ein kognitiv konstruktiver Prozess ist, dem fünf Anforderungsdimensionen zugrunde liegen, und in dessen Ablauf schließlich von der Wortoberfläche ausgehend ein geistiges Abbild des gelesenen Inhalts entsteht. Wie die folgende Grafik (s. Abb. 1) zeigt, werden die zahlreichen, beim Lesen ablaufenden Prozesse in hierarchieniedere und hierarchiehohe Teilprozesse gegliedert, diese laufen beim Lesen jedoch nicht nacheinander getrennt, sondern parallel zueinander, ab:²¹

¹⁷ Vgl. Daniela Schwarz (2013). *Utopie und Illusion. Zur Förderung von Lesekompetenz in der Erprobungsstufe*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr, S. 50.

¹⁸ Vgl. Bettina Hurrelmann (2011). *Modelle und Merkmale der Lesekompetenz*. In: A. Bertschi-Kaufmann (Hg.), *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien* (4. Auflage). Seelze, Zug: Kallmeyer, Klett und Balmer, S. 20.

¹⁹ Vgl. Daniela Schwarz (2013), S. 49f.

²⁰ Vgl. ebd., S. 55f.

²¹ Vgl. Cornelia Rosebrock, Daniel Nix (2014). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung* (7. überarbeitete und erweiterte Auflage). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 17 und Wolfgang Lenhard (2013), S. 14f.

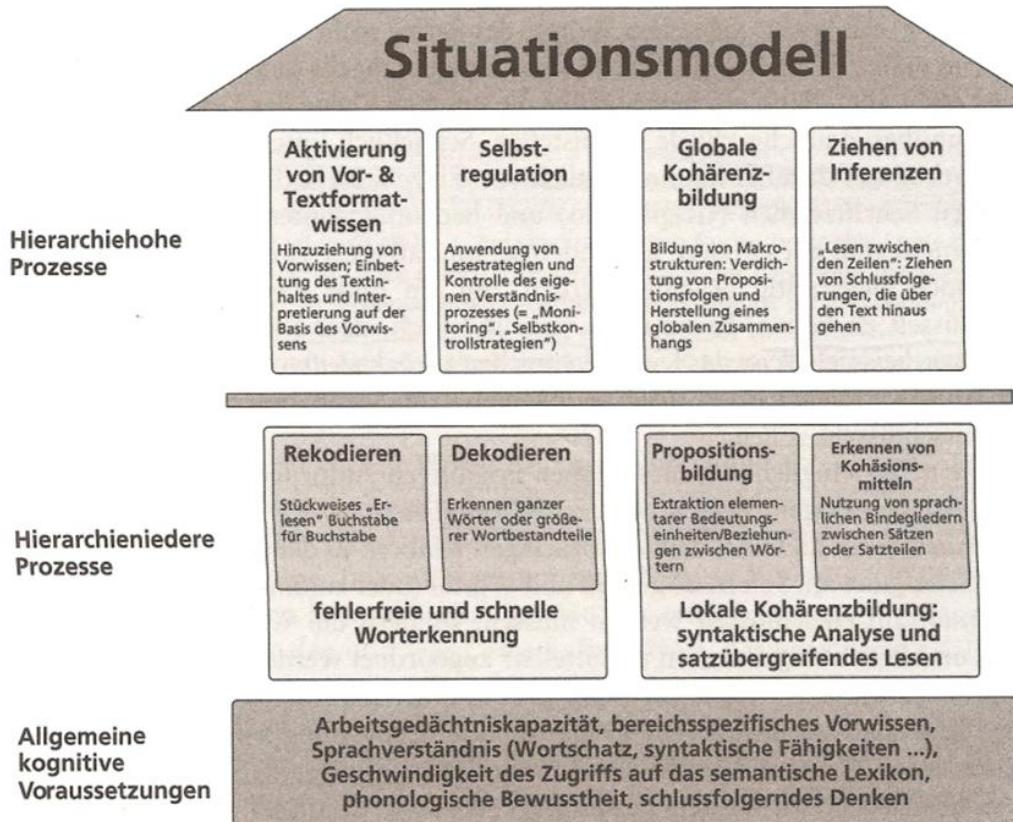


Abb. 1: Teilaspekte des Leseprozesses (Quelle: Lenhard 2013, S. 15)

Auf der niederen Hierarchieebene findet sich der basale Verarbeitungsprozess der Dekodierfähigkeit, mit deren Hilfe LeserInnen einerseits dem jeweiligen Graphem das passende Phonem, und andererseits dem Gelesenen auch eine semantische Bedeutung zuordnen können.²² Diese umfasst die Teilschritte der Buchstaben-, Wort- und Satzerkennung sowie das Erkennen von wort- und satzübergreifenden Beziehungen durch Kohäsionsmittel wie Bindeglieder zwischen Sätzen und Satzteilen. Die Automatisierung dieses Levels erweist sich als langwierig, da für das mühelose Identifizieren von Wörtern die semantische Verfügbarkeit ihrer Buchstabengestalt entscheidend ist. Für das Satzverstehen ist wiederum essentiell, dass die Lesenden semantisch zusammengehörende Sequenzen bilden können. Bei der sogenannten *lokalen Kohärenzbildung* handelt es sich um das über Satzgrenzen hinausgehende Herstellen von Sinnzusammenhängen, wobei laut ROSEBROCK & NIX das Welt- und Sprachwissen eine wichtige Rolle spielen.²³

Auf der hohen Hierarchieebene wird einerseits das Vorwissen aktiviert, um das Gelesene in einen globalen Zusammenhang einzubetten, die Lesenden bilden schließlich eine inhaltliche Gesamtvorstellung des Textes, sie stellen die sogenannte *globale Kohärenz* her. Um dies zu

²² Vgl. Wolfgang Lenhard (2013), S. 16.

²³ Vgl. Cornelia Rosebrock, Daniel Nix (2014), S. 17f und Wolfgang Lenhard (2013) S. 14f.

erreichen, werden über den Text hinausreichende Schlussfolgerungen gezogen, wodurch schließlich ein sogenanntes *Situationsmodell*, die zusammengefasste, durch Schlussfolgerungen und Vorwissen angereicherte, mentale Repräsentation des Textinhaltes, entstehen kann. Weiters erkennen die LeserInnen die Superstrukturen des Textes und sind in der Lage die formale Organisation des Themas im Text mental zu rekonstruieren und verfügen über das Wissen, wie Texte dieser Art funktionieren sowie darüber, die argumentativen, rhetorischen, stilistischen Darstellungsstrategien des Textes aus einer Metaperspektive heraus zu identifizieren. Auf dieser Ebene ist auch der Einsatz von Strategien zur Kontrolle des eigenen Verstehensprozesses essentiell.²⁴

Die Ausführung über die Leseprozesse zeigt deutlich, dass Lesen keine passive Rezeption der Informationen eines Textes, sondern eine Konstruktionsleistung der Lesenden ist, welche aktiv die Textbedeutung konstruieren und die im Text getätigten Aussagen mit ihrem Sprach-, Vor- und Weltwissen verbinden.²⁵ Die LeserInnen entnehmen aus Texten also keinen eindeutig enthaltenen Sinn, sondern sie müssen diesen erst (re)konstruieren.²⁶ Das hierfür benötigte Vor- und Sprachwissen ist je nach Textsorte unterschiedlich. Narrative, nahe an der Alltagserfahrung liegende Texte benötigen erstaunlich automatisiertes Weltwissen, das aus Schemata, Gedächtnisrepräsentationen von bestimmten Erfahrungen, Vorurteilen und Skripten besteht. Bei Sachtexten ist neben dem Weltwissen auch konkretes, fachbezogenes Wissen gefragt.²⁷

Diese komplexen Prozesse sind neben dem Vor-, Welt- und Sprachwissen auch von den Faktoren der allgemeinen Intelligenz, der Lesemotivation, der Beherrschung von Lese- und Lernstrategien, der Kapazität des Arbeitsgedächtnisses, der Dekodierfähigkeit sowie dem verbalen Selbstkonzept, dem Vertrauen in die eigenen sprachlichen Fähigkeiten, abhängig.²⁸

Die wichtigsten Voraussetzungen für einen erfolgreichen Erwerb von Lesekompetenz sind laut TÓTH folgende: Als Basis des Textverständens werden seitens der Lernenden das schnelle und sichere Dekodieren sowie ein gefestigtes Repertoire an Lesetechniken, welche den SchülerInnen in Zusammenhang mit einer Unterrichtsthematik und nicht rein theoretisch vermittelt werden sollten, angesehen. Einen weiteren zentralen Stellenwert nimmt der

²⁴ Vgl. Cornelia Rosebrock, Daniel Nix (2014), S. 18 und 20 und Wolfgang Lenhard (2013), S. 15.

²⁵ Vgl. Jürgen Baumert et al. (Hg.) (2001), S. 70f.

²⁶ Vgl. Karl Josef Klauer (1996). *Denktraining oder Lesetraining? Über die Auswirkungen eines Trainings zum induktiven Denken sowie eines Lesetrainings auf Leseverständnis und induktives Denken*. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, XXVIII. Jahrgang, 1. Heft, 1. Quartal 1996, S. 67.

²⁷ Vgl. Jürgen Baumert et al. (Hg.) (2001), S. 72f.

²⁸ Vgl. Ingrid Kunze (2007), S. 6.

Wortschatz der Lernenden ein, da es eine direkte Korrelation zwischen sinnerfassendem Textverstehen und dem Wortschatz der Lesenden gibt, da die Bedeutung der Schlüsselwörter im Text bekannt sein muss, um den Inhalt konstruieren zu können. Studien haben gezeigt, dass durch Worterklärungen als Lektürevorentlastung und Übungen zur Erweiterung des Wortschatzes das Textverständnis der SchülerInnen steigt – was vor allem auch in Bezug auf den Fremd- und Zweitsprachenunterricht eine entscheidende Rolle spielt. Weitere wichtige Aspekte sind das Vor- und Weltwissen bzw. der sozio-kulturelle Hintergrund der SchülerInnen sowie auf unterschiedliche Ziele ausgerichtete Leseübungen und ein adäquates Angebot an Lektüre. Weiters kann für ein sinnerfassendes Textverstehen auch die Analyse der Textstruktur von Bedeutung sein. In Hinblick auf nachhaltigen Erwerb von Lesekompetenz werden noch der reflexive Umgang mit abwechslungsreichen, motivierenden Methoden, fächerübergreifende Zusammenarbeit, differenzierter Unterricht, Auswahlmöglichkeiten bezüglich des Themas, der zu lesenden Texte bzw. der zu lösenden Aufgaben seitens der SchülerInnen sowie individuelles, konstruktives Feedback zum jeweiligen Kompetenzfortschritt als zentral erachtet.²⁹

²⁹ Vgl. Beatrix Tóth (2004). *A szövegértés fejlesztésének elmélete és gyakorlata.* <http://www.c3.hu/~nyelvor/period/1304/130406.pdf> [28.04.2015], S. 5ff.

3. Lesesozialisation und Leseförderung in der Schule

Das folgende Kapitel beschäftigt sich erstrangig mit der Lesesozialisation und möglicher Leseförderung im schulischen Kontext, in dessen Rahmen der Schriftspracherwerb von Kindern seit dem 19. Jahrhundert stattfindet. Davor lag die Verantwortung bei der Familie.³⁰

3.1 Lesesozialisation

Bevor ein prototypisches Modell zur Lesesozialisation besprochen wird, sollen noch zwei entscheidende Anmerkungen zum Schriftspracherwerb folgen: Auch wenn Modelle zum Leseerwerb eine lineare Progression suggerieren, so ist jedoch davon auszugehen, dass sich der Erwerb von Lesekompetenz nicht stets konstant linear vollzieht. Längsschnittstudien haben gezeigt, dass der jährliche Zuwachs an Leseverständnis während der Primarschulzeit am größten ist und sich zwar in der Sekundarschulzeit noch fortsetzt, jedoch nicht mehr so stark.³¹

Weiters hat die Forschung gezeigt, dass es beim Schriftspracherwerb nicht einfach um die *technische* Umsetzung von gesprochener Sprache, das Sich-Aneignen einer (*Kultur-)**Technik* geht, sondern, dass neben sprachlichen und motorischen, vor allem analytische und konzeptionelle Fähigkeiten ausgebildet werden müssen.³²

Einen prototypischen Verlauf der Lese- und Literatursozialisation bieten GARBE et al. (s. Abb. 2), anhand dessen sie zeigen, wie sich das Leseverhalten bis hin zum Erwachsenenalter verändert:³³

³⁰ Vgl. Christine Garbe, Karl Holle, Tatjana Jesch (2010). *Texte lesen. Lesekompetenz – Textverstehen – Lesedidaktik – Lesesozialisation* (2., durchgesehene Auflage). Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 190.

³¹ Vgl. Maik Philipp (2011). *Lesesozialisation in Kindheit und Jugend. Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz in Familie, Schule und Peer-Beziehungen*. Stuttgart: Kohlhammer, S.73.

³² Vgl. Christine Garbe, Karl Holle, Tatjana Jesch (2010), S. 191.

³³ Vgl. ebd., S. 227.

Dominierende Anregungen aus der sozialen Umwelt

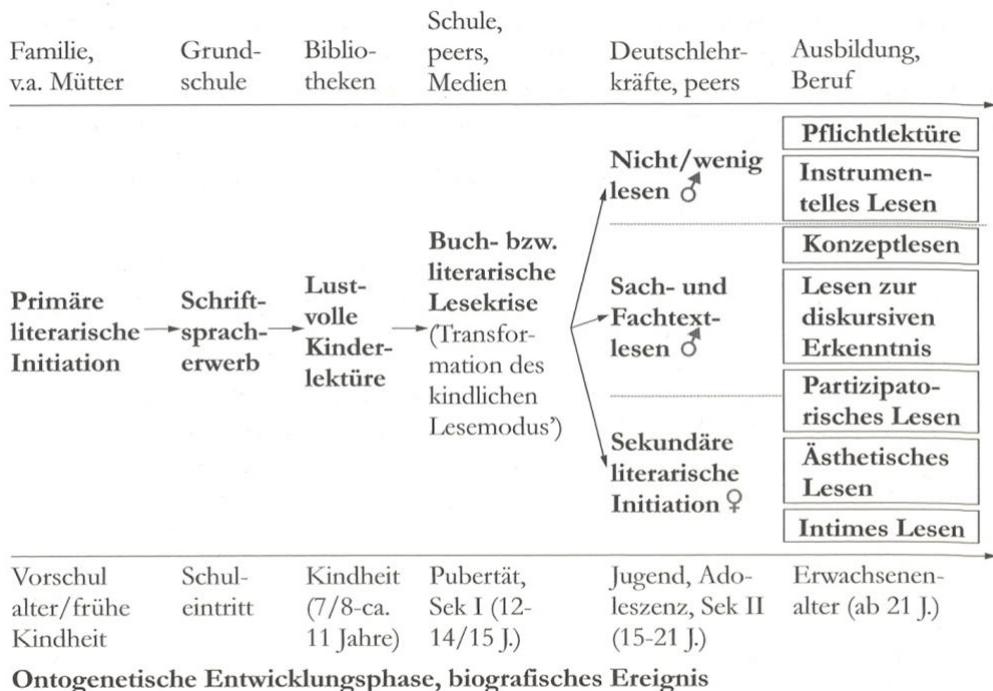


Abb. 2: Prototypisches Verlaufsschema der literarischen und Lesesozialisation (Quelle: GARBE et al. 2010, S. 227)

Auf der oberen Achse der Grafik finden sich in chronologischer Anordnung die wichtigsten Einflussfaktoren bezüglich des Lesens, parallel dazu sind auf der unteren Achse die unterschiedlichen ontogenetischen Entwicklungsphasen eines Menschen von der frühen Kindheit bis zum Erwachsenenalter aufgelistet. Zwischen den beiden Achsen ist dargestellt, welche Stufen der Lesesozialisation typischerweise durchlaufen werden. Am rechten Rand der Grafik finden sich schließlich sieben *Lesemodi*, die sich nicht erst im Erwachsenenalter ausbilden müssen, sondern bereits früher auftreten können, und über die kompetente LeserInnen verfügen sollten.³⁴

Wie die Abbildung zeigt, beginnt die Lesesozialisation nicht erst in der Schule, sondern die sogenannte *Primäre literarische Initiation* ereignet sich in der Familie durch Vorlese- und Erzählsituationen, Kinderreime und dem Vorsingen von Kinderliedern. Auf diesem Wege sammeln die Kinder, im optimalen Fall, schon in frühen Jahren Erfahrungen mit Schriftlichkeit und Literatur sowie Motivation, das Lesen zu erlernen, da es ihnen verlockend erscheint und sie dadurch Autonomie erlangen können.³⁵ Diese Situationen erweisen sich als am motivierendsten, wenn die Lektüre mit Gesprächen über das gelesene Buch verbunden

³⁴ Vgl. Christine Garbe, Maik Philipp, Nele Ohlsen (2009), S. 226f.

³⁵ Vgl. Werner Graf (2010). *Lesegenese in Kindheit und Jugend. Einführung in die literarische Sozialisation* (2. unveränderte Auflage). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 19ff.

wird.³⁶ Neben dem Evozieren von Lesemotivation wirkt sich die Vorlesesituation auch positiv auf den Spracherwerb des Kindes aus, da sich das Vorlesen durch elaborierteren Sprachgebrauch, Situationsabstraktheit und Informationsdichte von der Alltagskommunikation unterscheidet.³⁷ In Zusammenhang damit steht auch das sogenannte *Als-ob-Vorlesen*, bei dem Kinder Lesende nachahmen und auch viele der Konventionen einhalten (z. B. das Buch richtig halten, umblättern etc.).³⁸

Das Ausbilden der Lesemotivation ist in diesem Zeitintervall die entscheidendste Entwicklung und bildet die Basis für die folgenden Phasen.³⁹ So gesehen spielt die Familie auch heute noch eine essentielle Rolle in der Lesesozialisation, da sie die motivationale Vermittlerfunktion einnimmt. Erwähnenswert ist noch, dass diese Vorbildfunktion an das Medium *Buch* geknüpft zu sein scheint, da Studien zeigen, dass das Lesen von Zeitschriften und Zeitungen in Hinblick auf die primäre literarische Initiation und damit verbundene Lesemotivation keine Rolle spielt.⁴⁰

Mit Schuleintritt wird schließlich die Verantwortung bezüglich der Entwicklung der Lesekompetenz auf den Sprachunterricht verschoben, obwohl eine kontinuierliche Lesepraxis in allen Bereichen des kindlichen Lebens wünschenswert wäre, was sowohl die Familie als auch die anderen Schulfächer miteinschließt, um eine optimale Lesesozialisation zu gewährleisten.⁴¹ Am Ende einer bestmöglich verlaufenen Lesesozialisation stehen laut GARBE et al. sieben *Lesemodi*, über die LeserInnen verfügen sollten. Zwei dieser *Lesemodi* – die *Pflichtlektüre* und das *intime Lesen* – treten bereits im Kindesalter auf.⁴² Unter *Pflichtlektüre* werden jene Texte verstanden, die man in der Schule, während der Ausbildung oder später am Arbeitsplatz zu lesen hat. Demgegenüber bezeichnet der Begriff *intimes Lesen* das lustbetonte, zweckentbundene, der Unterhaltung dienende Lesen, bei dem LeserInnen eins werden mit der Geschichte, den Figuren.⁴³ Mit diesem *Lesemodus* entwickelt sich ohne

³⁶ Vgl. Bettina Hurrelmann (1994). *Leseförderung*. In: Praxis Deutsch, Heft 127, S. 23.

³⁷ Vgl. ebd., S. 20.

³⁸ Vgl. Claudia Crämer, Iris Füssenich, Gabriele Schumann (1998). *Lesen ist wie Küssen – Leseförderung (k)ein Thema für die Klassen 5-10?* In: C. Crämer, I. Füssenich, G. Schumann (Hg.), *Lesekompetenz erwerben und fördern*. Braunschweig: Westermann, S. 13.

³⁹ Vgl. Christine Garbe, Maik Philipp, Nele Ohlsen (2009), S. 128.

⁴⁰ Vgl. Bettina Hurrelmann, Michael Hammer, Ferdinand Nieß (1993). *Leseklima in der Familie. Eine Studie der Bertelsmann Stiftung*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, S. 15f und 38f.

⁴¹ Vgl. Daniela Schwarz (2013), S. 47.

⁴² Vgl. Christine Garbe, Maik Philipp, Nele Ohlsen (2009), S. 228.

⁴³ Vgl. Werner Graf (2004a). *Der Sinn des Lesens. Modi der literarischen Rezeptionskompetenz*. Münster: Lit Verlag, S. 49ff. und Werner Graf (2010), S. 74 und 129f.

Zweifel die Lesemotivation weiter, jedoch nicht unbedingt die Lesekompetenz,⁴⁴ da Schwieriges im Text auch einfach überlesen werden kann.⁴⁵

Das sich in der Jugendphase entwickelnde *instrumentelle Lesen* zählt zu den basalen Lesekompetenzen, ist rein auf die Informationsentnahme gerichtet und weist eine geringe intrinsische Lesemotivation auf.⁴⁶

Das *Konzeptlesen* entwickelt sich nach der *Lesekrise* im Jugendarter und dient dem Wunsch, sich Wissen zu einem Thema zu erschließen oder dieses zu vertiefen, was schließlich kompetente Lesende zur Folge hat, die sich Lesestrategien zu eigen machen, um sich auch komplexe Texte erschließen zu können.⁴⁷

Beim *partizipatorischen Lesen* rückt durch nicht-narrative Lektüren und Themen, die vom Internet, den Printmedien, Zeitschriften und Magazinen geboten werden, und über die sich die Lesenden dann austauschen, die Teilhabe an der öffentlichen Kommunikation in den Fokus,⁴⁸ wodurch sowohl die Lesemotivation als auch die Lesekompetenz gefördert werden.⁴⁹

Das *Lesen zur diskursiven Erkenntnis* wie auch das *ästhetische Lesen* setzen eine hohe Lesekompetenz und -motivation voraus⁵⁰ und werden nur von wenigen SchülerInnen im Jugendarter erworben.⁵¹ Das *diskursive Lesen* bezieht sich meist auf Sachtexte und erfordert genaues, aufmerksames Lesen, Reflexion, Metakognition und Kritik, um diese zu verstehen und einen Erkenntnisgewinn zu erzielen.⁵² Das *ästhetische Lesen* bezieht sich auf problemorientierte ästhetische bzw. genussvolle Erfahrungen von literarischen Texten.⁵³

3.2 Leseförderung in der Schule

Die Fachliteratur nennt zwei Hauptaspekte der schulischen Leseförderung: das Einüben von *Lesestrategien* sowie die *Leseanimation*. Ersteres ist vor allem in Bezug auf Sachtexte essentiell, Letzteres für literarische Texte.⁵⁴ Ein weiteres zentrales Anliegen der

⁴⁴ Vgl. Werner Graf (2004a) S. 70.

⁴⁵ Vgl. Christine Garbe, Maik Philipp, Nele Ohlsen (2009), S. 232.

⁴⁶ Vgl. Werner Graf (2010), S. 74 und 129.

⁴⁷ Vgl. Christine Garbe, Maik Philipp, Nele Ohlsen (2009), S. 231. und Werner Graf (2004a), S. 91ff.

⁴⁸ Vgl. Werner Graf (2010), S. 133ff.

⁴⁹ Vgl. Werner Graf (2004a), S.75.

⁵⁰ Vgl. Christine Garbe, Maik Philipp, Nele Ohlsen (2009), S. 232.

⁵¹ Vgl. Werner Graf (2010), S. 74 und 143.

⁵² Vgl. Werner Graf (2004a), S. 102ff.

⁵³ Vgl. Werner Graf (2010), S. 74 und 140ff.

⁵⁴ Vgl. Andreas Gold (2007), S. 62.

Leseförderung ist die Habitualisierung des Lesens, d. h. dass sich die SchülerInnen selbstbewusst und durch ihre eigenen Interessen motiviert, mit Texten befassen.⁵⁵

Des Weiteren ist mit dem Lese- und Literaturunterricht in der Schule die Intention verbunden, mögliche ungünstige familiäre Bedingungen auszugleichen.⁵⁶ Auch wenn die schulischen Wirkungsmöglichkeiten geringer sind als jene der Familie, konnte durch Studien belegt werden, dass durch anregenden und motivierenden Leseunterricht die Leseaktivität und Lesemotivation der SchülerInnen nachhaltig positiv beeinflusst werden können.⁵⁷ Um jedoch diese positive Einstellung gegenüber dem Lesen zu evozieren, braucht es seitens der Lernenden die Erfahrung einer gelungenen Lektüre sowie einen sicheren Umgang mit Geschriebenem, was durch ein möglichst früh aufgebautes und stets trainiertes Leseverstehen ausgelöst werden kann.⁵⁸

Die Verfahren der Leseanimation wollen Lesemotivation entfalten und aufbauen sowie den Lernenden helfen, individuelle Leseinteressen und stabile Lesegewohnheiten zu entwickeln und sie zur Bewältigung umfangreicher Texte befähigen sowie ihnen Zugänge zu motivierender Lektüre bieten. Im Gegensatz zu den Lesestrategien, die sich in erster Linie an leseschwache Lernende wenden, besteht die Zielgruppe der Leseanimation aus SchülerInnen, welche in der Lage sind, altersadäquate Texte sinnerfassend zu lesen, jedoch nicht gewillt sind dies zu tun, weswegen laut ROSEBROCK & NIX die *Anschlusskommunikation*, der Austausch über das Gelesene essentiell ist, um sie zu motivieren. Von diesem anregenden Verfahren werden jene SchülerInnen am meisten profitieren, die bereits einen Zugang zur *Buchwelt* aufbauen konnten. SchülerInnen, denen jeglicher Bezug zu Büchern fehlt, werden jedoch nicht alleine durch ansprechende Inhalte zum Lesen motiviert werden können.⁵⁹

Im schulischen Umfeld finden sich zahlreiche Möglichkeiten der Leseanimation u. a. durch eine ansprechende Leseumgebung wie Lesenischen, gemeinsam eingerichtete Lesecken mit thematischem Schwerpunkt, aktuelle Buchangebote in der Schulbibliothek oder Klassenbücherei, Autorenlesungen in der Schule, den Einsatz und die eigene Erstellung von Hörbüchern, die Möglichkeit, das eigene Lieblingsbuch vorzustellen, Lesezeichen zu einem Buch zu erstellen, eine literarische Talkshow zu veranstalten bzw. durch freie Lesestunden in der Unterrichtszeit, ein lesefreundlich eingerichtetes Klassenzimmer, das Führen eines

⁵⁵ Vgl. Andrea Bertschi-Kaufmann (2011). *Offene Formen der Leseförderung*. In: A. Bertschi-Kaufmann (Hg.), *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien* (4. Auflage). Seelze, Zug: Kallmeyer, Klett und Balmer, S. 166.

⁵⁶ Vgl. Norbert Groeben et al. (1999). *Das Schwerpunktprogramm „Lesesozialisierung in der Mediengesellschaft“*. In: N. Groeben (Hg.), *Lesesozialisierung in der Mediengesellschaft. Ein Schwerpunktprogramm*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag (Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur, 10. Sonderheft), S. 6.

⁵⁷ Vgl. Andrea Bertschi-Kaufmann (2011), S. 167.

⁵⁸ Vgl. ebd., S. 165.

⁵⁹ Vgl. Cornelia Rosebrock, Daniel Nix (2014), S. 112, 115 und 127.

Lesepasses, eines Lesetagebuchs, das Arbeiten mit Filmen/Literaturverfilmungen, die Gründung eines Buch- oder Leseclubs, das Durchführen eines längeren Projekts zu einem literarischen Thema wie das Erstellen einer Literaturzeitung mit anschließender Präsentation der Produkte sowie den Einsatz handlungs- und produktionsorientierter Verfahren wie u. a. szenisches Spiel. Es geht darum, Lesen als gewinn- und genussbringendes Hobby vorzustellen und *Werbung* für Lektüre zu machen.⁶⁰ NAGY betont diesbezüglich den wichtigen Stellenwert der Schulbibliotheken, in ihrer Funktion als Zugang zur Lektüre, da seiner Meinung nach Leseförderung nur dann gelingen kann, wenn die SchülerInnen leicht auf eine breitgefächerte Auswahl an Lesestoff zugreifen können.⁶¹ Des Weiteren könnten als leseförderliche Maßnahmen u. a. Bücher festgelegt werden, die außerhalb des Unterrichts zu lesen und zu denen Lesetagebücher zu erstellen sind, wobei jedoch darauf zu achten ist, dass die SchülerInnen dadurch nicht unter Druck geraten und das Lesen nicht als Überforderung und Zwang erleben. Weiters könnte es auch eine Klassenbibliothek mit von den SchülerInnen zur Verfügung gestellten Büchern oder Jugendzeitschriften geben bzw. regelmäßige, in den Unterricht integrierte Buchpräsentationen, bei denen SchülerInnen der Klasse, im Rahmen eines vorher gemeinsam erarbeiteten Aufbaus, Bücher präsentieren.⁶²

In Hinblick auf heterogene, mehrsprachige Gruppen sind die im Rahmen der Leseanimation beinhaltete individuelle Auswahl von Lesestoffen und die unterschiedlichen Aufgaben, welche Möglichkeit bieten, den Unterricht binnendifferenziert zu gestalten, ein entscheidender Aspekt.⁶³ Hilfsmittel hierfür wären z. B. differenzierende Leselisten, die unterschiedliche Lebenswelten, Interessen und Kompetenzstufen sowie alle Textsorten umschließen.⁶⁴

Bevor nun konkret auf die Lesesozialisation in den einzelnen Schulstufen eingegangen wird, sollen noch die von GUTHRIE & ALAO erstellten acht Prinzipien der Steigerung von Lesemotivation im Unterricht angeführt werden:⁶⁵

1. Interdisziplinäre, fächerübergreifende Themen

⁶⁰ Vgl. Andreas Gold (2007), S. 63, Cornelia Rosebrock, Daniel Nix (2014), S. 111 und 127ff und Andrea Bertschi-Kaufmann (2011), S. 167 und 173.

⁶¹ Vgl. Attila Nagy (2001). *Olvasásfejlesztés, könyvtárhásználat – kritikus gondolkodás. Szócikkmásolástól a paródiairásig*. Budapest: Osiris Kiadó, S. 15.

⁶² Vgl. Daniela Schwarz (2013), S. 193f und 199f.

⁶³ Vgl. Cornelia Rosebrock, Daniel Nix (2014), S. 114

⁶⁴ Vgl. Gabriele Fenkart (2006). *Differenzierung im Leseunterricht*. In: ide, Heft 1, S. 74 und78.

⁶⁵ Vgl. J. T. Guthrie, S. Alao (1997). *Designing Contexts to Increase Motivations for Reading*. Zitiert nach: Maik Philipp (2011), S.106f.

2. Zwischen dem Gelesenen und der Lebenswelt der SchülerInnen soll eine Verbindung hergestellt werden
3. Autonomie der SchülerInnen in Bezug auf Aufgaben, Texte und Medien
4. Breites Angebot an literarischen Werken und Informationsquellen auf unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden
5. Vielfalt der Sozialformen (Einzel-, Partner- und Gruppenarbeiten)
6. Individuelles Verstehen der Texte und individuellen Ausdruck darüber zulassen
7. Lesestrategien vermitteln
8. Zusammenhänge zwischen Lernformen, Lernstrategien und Lerninhalten schaffen

Zwei weitere Faktoren, die sich in der Schule entscheidend auf die Lesemotivation der SchülerInnen auswirken, sind der Spaß am Sprachunterricht sowie Anschlussgespräche mit der Lehrperson über das Gelesene.⁶⁶

3.2.1 Lesen in der Grundschule

Aufgrund der zahlreichen auditiven und audiovisuellen Medien kommen Kinder heutzutage schon mit entwickelten narrativen und literarischen Rezeptionskompetenzen in die Schule. Der Erwerb der basalen Lesekompetenz sollte deshalb nach GARBE et al. so gestaltet sein, dass die Kinder beim Schriftspracherwerb die im Vorschulalter entwickelte Lesemotivation beibehalten.⁶⁷

Für das Lesenlernen nennt TOPSCH einige Grundvoraussetzungen: SchülerInnen müssen den Zusammenhang zwischen Sprache und Schrift, genauer gesagt die Zeichenfolgen von Wörtern und Sätzen als Repräsentanten von gesprochener Sprache erkennen. Sie müssen auch das in der Schrift verwendete Gliederungsprinzip kennen, dass die geschriebenen Wörter durch Abstand voneinander getrennt werden. Weiters muss ihnen das Zeilenprinzip, – dass die aufeinander folgenden Wörter nacheinander in einer Reihe stehen sollen – und die Leserichtung bekannt sein. In einem weiteren Schritt müssen die Lernenden Groß- und Kleinbuchstaben unterscheiden und ihrem Pendant zuordnen können, auch müssen sie Schreib- und Druckschrift wie auch unterschiedliche Buchstabentypen lesen, die Buchstaben unterscheiden und zuordnen können. Weiters müssen die SchülerInnen auch Interpunktionszeichen und gebräuchliche Zusatzzeichen (Klammern, Gedankenstrich,

⁶⁶ Vgl. Christine Garbe, Karl Holle, Tatjana Jesch (2010), S. 194.

⁶⁷ Vgl. ebd., S. 193.

Fußnoten etc.), die Kennzeichnung wörtlicher Rede, häufige Abkürzungen (*pl.*, *stb.*, *ún.* etc.), Hervorhebungen im Text durch Unterstreichungen, Kursiv- bzw. Fettdruck kennen und die Textintention sowie die Aussage von Illustrationen erfassen.⁶⁸

TOPSCH legt ebenfalls dar, wie LeseanfängerInnen ein Wort sinnerfassend lesen. Zuerst erhalten die Lesenden einen visuellen Impuls, woraufhin sie unterscheiden müssen, ob es sich um etwas *Lesbares* wie ein Wort oder um etwas *Nichtlesbares* wie ein Piktogramm, ein Logo, eine Abbildung etc. handelt. Daraufhin folgt, wenn den SchülerInnen die einzelnen Buchstaben und Buchstabenverbindungen des Wortes bekannt sind, dass diese erkannt und voneinander unterschieden werden. Dann müssen den erkannten Graphemen die entsprechenden Phoneme zugeordnet werden. Dieses Erarbeiten der lautlich-grafischen Informationen führt zu einer ersten *Wortvorgestalt*, zu der nun mittels Überprüfung durch vorhandenes Sprachwissen das passende *Sprachwort* gesucht wird. Ist das Sprachwort gefunden, erschließt sich den SchülerInnen schließlich die Bedeutung des Gelesenen.⁶⁹

Erst wenn den SchülerInnen die Lautentsprechungen der einzelnen Grapheme und die basalen Aufbauprinzipien des Schriftsystems bekannt sind, können sie auch unbekannte Wörter lesen. Wenn SchülerInnen in der Lage sind, Einheiten von Wörtern wie Silben, Wortbausteine etc. zu erkennen, dann können sie beim Lesen längere Wörter leichter gliedern, wodurch der Leseprozess entlastet und die Sinnentnahme besser gewährleistet wird. Weiters hilft ihnen Wissen bezüglich Syntax, Hypothesen darüber zu bilden, wie ein Wort in einer bestimmten Stellung im Satz lauten muss. Durch diese Fähigkeit werden sowohl die Leseflüssigkeit, als auch die Informationsaufnahme erhöht.⁷⁰

In der Grundschule gibt es unterschiedliche Methoden und Lernwege des Erstleseunterrichts: das *synthetische*, das *ganzheitliche*, das *analytisch-synthetisch orientierte* sowie das *methodenintegrierende Verfahren*.⁷¹ Die *ganzheitliche* und die *analytisch-synthetische Methode* gehen von Beginn an von ganzen Wörtern aus – bei ersterer kommt es erst nach auswendig gelernter Zuordnung von Sprache, Schrift und Bedeutung eines Grundwortschatzes zum Erfassen von Buchstabenzeichen und ihrer phonetischen Realisierung und danach zur eigenständigen Anwendung der Buchstaben-/Lautkenntnisse. Dahingegen werden bei der

⁶⁸ Vgl. Wilhelm Topsch (1984). *Lesenlernen / Erstleseunterricht* (2. durchgesehene Auflage). Bochum: Ferdinand Kamp (Kamps pädagogische Taschenbücher, Bd. 72), S. 76ff.

⁶⁹ Vgl. Wilhelm Topsch (2005). *Grundkompetenz Schriftspracherwerb. Methoden und handlungsorientierte Praxisanregungen* (2. überarbeitete und erweiterte Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Verlag (Studentexte für das Lehramt, Bd. 5), S. 45f.

⁷⁰ Vgl. Claudia Crämer, Iris Füssenich, Gabriele Schumann (1998), S. 16.

⁷¹ Vgl. Wilhelm Topsch (2005), S. 47f.

analytisch-synthetischen Methode die vorkommenden Buchstaben und Laute sofort analysiert und anschließend wieder verbunden. Im Gegensatz dazu geht das *synthetische Verfahren* von Einzelbuchstaben/Einzellauten aus und greift erst nach dem Erwerb der Einzelemente Silben und Wörter auf und erreicht flüssiges Lesen durch Üben, als problematisch erweist sich hierbei das Verschmelzen der Einzellaute.⁷²

Die aktuell gängigen Unterrichtsmethoden sind dem *analytisch-synthetischen Ansatz* zuzuordnen. Weitere aktuelle Verfahren sind die Verbindung des Erlernens von Lesen und Schreiben sowie die Orientierung an der gesprochenen Sprache, der sogenannte *Spracherfahrungsansatz*, bei dem durch vielfältige Lernanlässe und -materialien den SchülerInnen ein individueller Zugang zum Schriftspracherwerb geboten werden soll, sowie das *Lesen durch Schreiben*.⁷³

Chronologisch gesehen sieht der Leseerwerb in der Grundschule folgendermaßen aus: Im Laufe der ersten Klasse erlernen die SchülerInnen zuerst das alphabetische Prinzip und sollten am Ende des ersten Schuljahres Buchstaben zusammenschleifend bzw. unkomplizierte Sätze lesen können. Ab der zweiten Klasse sollte die Lesefähigkeit bis zum Ende der Grundschulzeit so weit entwickelt werden, dass SchülerInnen mit Beendigung der Primarstufe sinnerfassend und flüssig lesen können.⁷⁴

Haben die SchülerInnen den Schriftspracherwerb erfolgreich abgeschlossen, die kognitiven Prozesse des Lesevorgangs automatisiert sowie die literarische Verstehenskompetenz ausgebaut und gefestigt, kommt es zur Phase des lustbetonten, intensiven Lesens von Kinderlektüre.⁷⁵ Um zu diesem lustvollen Lesen zu kommen, braucht es einerseits die bereits genannte Automatisierung von hierarchieniedrigen kognitiven Abläufen (z. B. das Erkennen von Wörtern⁷⁶), wodurch die Leseflüssigkeit erhöht wird und Kapazitäten für hierarchiehöhere Operationen verfügbar sind, welche die Lust am Lesen (z. B. das Eins-Sein mit der Geschichte oder einer Figur) gewährleisten. Andererseits braucht es aber auch Impulse von außen, welche eine Motivation zur Lektüre auslösen, solche Anreize können u. a. lesende Vorbilder, Büchereien und Freunde sein.⁷⁷ Diese äußeren Anreize werden schließlich

⁷² Vgl. Wilhelm Topsch (2005), S. 49 und 53ff.

⁷³ Vgl. ebd., S. 49 und 65ff.

⁷⁴ Vgl. Cornelia Rosebrock, Daniel Nix (2014), S. 34.

⁷⁵ Vgl. Werner Graf (1995). *Fiktionales Lesen und Lebensgeschichte. Lektürebiographien der Fernsehgeneration*. In: C. Rosebrock (Hg.), *Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation*. Weinheim, München: Juventa Verlag, S. 107f und Werner Graf (2002). *Literarische Sozialisation*. In: K.-M. Bogdal, H. Korte (Hg.), *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, S. 53.

⁷⁶ Vgl. Andreas Gold (2007), S. 56.

⁷⁷ Vgl. Werner Graf (2010), S. 38 und 44ff.

obsolet, sobald die Kinder Lesen mit Lustgewinn gleichsetzen und freiwillig Zeit und Mühe dafür aufwenden.⁷⁸ Es wird davon ausgegangen, dass durch optimierte Automatisierungsprozesse, eingeübte Pausen und Betonung sowie erhöhte Lesegeschwindigkeit, schließlich auch hierarchiehöhere Verstehensprozesse verbessert werden, da automatisiertes, schnelles Lesen mit dem Textverstehen in Zusammenhang steht.⁷⁹ Bereits in dieser Phase finden sich zwei der oben aufgezeigten *Lesemodi*, nämlich die *Pflichtlektüre* einerseits und das *intime Lesen* andererseits.⁸⁰

Für den muttersprachlichen Sprachunterricht wurden vom BUNDESINSTITUT BIFIE für den Bereich *Lesen* sieben Regelkompetenzen aufgestellt, die alle SchülerInnen nach der 4. Schulstufe aufweisen sollten.⁸¹

1. Die Lernenden sollen in der Lage sein, beim Vorlesen bewusst und interessiert zuzuhören und Lektüre nach eigenem Interesse selbstständig auswählen können.
2. Die SchülerInnen sollen eigene Verlesungen ausbessern können, im Stande sein, einfache Texte zu lesen, und sicheres Leseverständnis auf Satz- und Wortebene aufweisen.
3. Sie sollen weiters sowohl aus Sachtexten als auch aus literarischen Texten das Wesentliche, Informationen entnehmen bzw. diese ordnen und miteinander vergleichen können. Auch sollen die SchülerInnen dazu in der Lage sein, Lesestrategien anzuwenden und zusätzliche Hilfsmittel beim Leseprozess heranzuziehen.
4. Die Lernenden sollen im Stande sein über den Text, ihr Textverständnis zu sprechen und ihre Meinung dazu zu begründen.
5. Sie sollen Sach- und Gebrauchstexte verstehen und für eine konkrete Ausführung umsetzen sowie Texte umgestalten und sinngestaltend vortragen können.
6. Die Lernenden sollen Textsorten nach charakteristischen Merkmalen unterscheiden und den Aufbau sowie formale und sprachliche Gestaltung erkennen können.
7. SchülerInnen sollen literarische Texte zur Unterhaltung nutzen bzw. durch sie ihr Welt- und Selbstverständnis sowie durch Medien und Bücher ihr Wissen erweitern und aus ihnen neue Informationen gewinnen.

Jedoch zeigen Studien, dass der Übergang von Mündlichkeit zur Schriftlichkeit für einige Kinder als qualvolle Anstrengung wahrgenommen wird⁸² und auch noch in der zweiten

⁷⁸ Vgl. Werner Graf (2010), S. 74 und Christine Garbe, Maik Philipp, Nele Ohlsen (2009), S. 229.

⁷⁹ Vgl. Andreas Gold (2007), S. 109.

⁸⁰ Vgl. Christine Garbe, Maik Philipp, Nele Ohlsen (2009), S. 228.

⁸¹ Vgl. Bundesinstitut bifie (2011). *Bildungsstandards für „Deutsch, Lesen, Schreiben“ 4. Schulstufe*. https://www.bifie.at/system/files/dl/bist_d_vs_kompetenzbereiche_d4_2011-08-19.pdf [28.04.2015], S. 1f.

Klasse Hauptschule/NMS mehr als die Hälfte der SchülerInnen Probleme mit den basalen Lesefertigkeiten haben, viele Wörter noch mühsam erlesen werden bzw. sich die SchülerInnen häufig verlesen, ohne sich zu korrigieren, weswegen sie nicht in der Lage sind, altersangemessene Lektüre flüssig und sinnerfassend (vor)zulesen.⁸³ Weitere Studien zeigen, dass diese genannten Probleme nicht auf die Hauptschule/NMS beschränkt sind, sondern in gewissem Maße für alle Schulformen gelten.⁸⁴

Ein Grund für Schwierigkeiten beim Lesenlernen kann darin zu finden sein, dass Schrift und Sprache in einigen formalen Punkten voneinander abweichen, wie unter anderem darin, dass die Schrift keine Lautschrift ist, sondern bestimmten Rechtschreibkonventionen folgt, dass gleiche Sprechlaute durch unterschiedliche Schriftzeichen und umgekehrt unterschiedliche Sprachlaute durch dasselbe Schriftzeichen ausgedrückt werden, oder dass der in der gesprochenen Sprache durch Sprechtempo, Lautstärke, Intonation etc. unterstützte Informationsgewinn in der Schrift entfällt.⁸⁵

Zu einem generellen ersten Einschnitt in der Lesemotivation kommt es in der Grundschule nach der zweiten Klasse, im Alter von ca. neun Jahren, beim Übergang vom Anfangsleseunterricht zum komplexeren Lesen. Laut GARBE et al. könnte eine mögliche Erklärung hierfür die Wahl des Lesestoffes im Unterricht sein. Um ihre These zu untermauern führen sie einige Studien an, in denen gezeigt wird, dass sich die Interessen und Literaturvorlieben der SchülerInnen nicht mit dem von den Lehrpersonen gewählten Lesestoff decken⁸⁶ – diese Studien beziehen sich auf den bundesdeutschen Raum, jedoch kann hinblickend auf den Kanon bzw. die herkömmliche Schullektüre davon ausgegangen werden, dass die Ergebnisse auch auf Österreich bzw. Ungarn übertragen werden können. In Hinblick hierauf stellt sich für die LehrerInnen natürlich die Herausforderung die Unterrichts-, bzw. Lektüreinhalte besser auf die Interessen der SchülerInnen abzustimmen, um Leseanreize zu bieten.

TOPSCH rückt ebenfalls die Textauswahl für den Leseunterricht in der Grundschule in den Fokus. Die zu lesenden Texte sollen die SchülerInnen motivieren und ihnen soll die sinnvolle Auseinandersetzung mit Inhalten bewusst werden, dazu müssen die Texte allerdings altersadäquat sein und sich am Erfahrungshorizont der SchülerInnen orientieren. Es können jedoch keine Verallgemeinerungen darüber getroffen werden, für welche Schulstufe, welche

⁸² Vgl. Werner Graf (1995), S. 103.

⁸³ Vgl. Cornelia Rosebrock, Daniel Nix (2014), S. 34f.

⁸⁴ Vgl. Christine Garbe, Karl Holle, Tatjana Jesch (2010), S. 208.

⁸⁵ Vgl. Wilhelm Topsch (1984), S. 12ff.

⁸⁶ Vgl. Christine Garbe, Maik Philipp, Nele Ohlsen (2009), S. 121ff.

Texte angemessen sind, da dies sehr stark von dem Vorwissen, dem Sprachmilieu bzw. dem Entwicklungsstand der jeweiligen Lernenden abhängt. Neben der Altersadäquatheit spielen auch Humor, überraschende Wendungen und Informationsgewinn eine Rolle, weswegen Abenteuergeschichten, Tiergeschichten, Geschichten aus der Umwelt der SchülerInnen, Märchen und Sacherzählungen als geeignete Lektüre für Grundschulkinder angesehen werden.⁸⁷ Umfragen zeigen, dass die von den 6-13-jährigen SchülerInnen bevorzugte Lektüre realistische Geschichten, Tiergeschichten, Märchen und Sagen, Abenteuerliteratur, Science Fiction, Krimis und Gruselgeschichten, *Harry Potter* sowie Bücher, die informieren, umfasst.⁸⁸

3.2.2 Lesen in der Sekundarstufe I

Während in der Primarstufe die Förderung der basalen Lesekompetenz als zentraler Aufgabenbereich der Schule erachtet, ihr Erreichen am Ende der Grundschulzeit als gegeben und für den in der Sekundarstufe nachfolgenden Literaturunterricht als vorhanden angesehen wird, verweist die Fachdidaktik darauf, dass das weiterführende Lesen in der Unterstufe, als nicht streng vom Lesenlernen getrennt, betrachtet werden sollte und auch noch in der Sekundarstufe die Festigung und Herausbildung einer sinnerfassenden, texterschließenden Lesefertigkeit eine der wichtigsten Aufgaben im Unterricht darstellt.⁸⁹

In dieser Phase soll die Lesekompetenz qualitativ gesteigert, aber auch die Lesemotivation und Leselust der Kindheit für das Erwachsenenalter gesichert werden.⁹⁰ Die Lesesozialisation während der Sekundarstufe I nimmt in Bezug auf den Erwerb der *Lesemodi* eine besondere Stellung ein, da an ihrem Ende, bei gelungener Sozialisation, kompetente LeserInnen stehen.⁹¹ Welche *Lesemodi* schließlich ausgebildet werden, hängt vor allem vom Zusammenspiel von selbst gesetzten Zielen, der Lesemotivation und Lesekompetenz der SchülerInnen ab und nicht von der Textsorte, die gelesen wird, d. h. zum Beispiel, dass unterhaltendes Lesen nicht auf fiktionale Texte und informatives Lesen nicht auf Sachtexte beschränkt sind.⁹²

Die biografische Leseforschung spricht in dieser Phase, während der Pubertät der SchülerInnen, erneut von einer *Lesekrise*, die sich häufig in einer verringerten Lesehäufigkeit zeigt – jedoch kann es in dieser Lebensphase, wie schon während der ersten Krise, auch zu

⁸⁷ Vgl. Wilhelm Topsch (1984), S. 65 und 118.

⁸⁸ Vgl. Maik Philipp (2011), S.56 und Christine Garbe, Maik Philipp, Nele Ohlsen (2009), S. 123ff.

⁸⁹ Vgl. Andreas Gold (2007), S. 54 und 56.

⁹⁰ Vgl. Werner Graf (2002), S. 56.

⁹¹ Vgl. Werner Graf (2010), S. 76 und 94.

⁹² Vgl. Werner Graf (2004a), S. 120f.

einer verstärkten Lektüreintensität kommen.⁹³ Mehrere von PHILIPP aufgeführte Studien belegen, dass die Lesemotivation generell bis zur sechsten Klasse abnimmt und erst in der Sekundarstufe, ab der 9.-10. Klasse wieder zunimmt.⁹⁴ GRAF verortet die Ursachen des wechselhaften Leseverhaltens der SchülerInnen in erster Linie im Kompetenzzuwachs und Reifungsprozess der SchülerInnen, die andere Bedürfnisse nach sich ziehen. Um auch in dieser Phase Lesegenuss zu ermöglichen, muss das bisherige, kindliche Leseverhalten verändert werden.⁹⁵

In dieser Zeit erfolgt auch eine Umorientierung bezüglich der Lesemodalitäten sowie des Lektürestoffes und diese Phase ist dafür entscheidend, wie die jeweiligen Lesebiografien zukünftig verlaufen werden,⁹⁶ ob sich die SchülerInnen schließlich in der Sekundarstufe II wieder der Literatur zuwenden oder als Nicht-LeserInnen aus der Krise hervorgehen und sich vom literarischen Lesen abwenden werden.⁹⁷ Damit es nach der *Lesekrise* zu einer Fortsetzung des Lesens kommt, bedarf es laut GRAF des Anstoßes von außen, um eine Lesepause zu verhindern.⁹⁸ Um das Leseverhalten der SchülerInnen positiv zu beeinflussen, kommt deshalb der schulischen Leseförderung, die über einzelne Literatur- und Lesestunden hinaus reichen sollte, eine zentrale Bedeutung zu.⁹⁹

GATTERMAIER entwickelte einen Index, um leseförderndes Verhalten von Lehrpersonen festzustellen bzw. zu messen. Der Index umfasst die Anzahl der gelesenen Bücher pro Schuljahr, Aktionsformen der Leseförderung, Varianz der behandelten Genres, ob bzw. wie Lese- und Medienempfehlungen in Unterricht und Schule gegeben werden, ob sich die Lehrperson über die Privatlektüre der SchülerInnen informiert und inwiefern diese Informationen in den Leseunterricht miteinbezogen werden.¹⁰⁰

Da die eben angeführte *Lesekrise* unter anderem auch durch die Schule ausgelöst wird,¹⁰¹ sehen GARBE et al. – wie auch in Bezug auf die Grundschule – die Wahl des Lesestoffes als entscheidenden Faktor dafür an, ob die SchülerInnen motiviert sind zu lesen,¹⁰² weswegen es in dieser Phase essentiell erscheint, den SchülerInnen unterschiedliche Zugänge zu

⁹³ Vgl. Werner Graf (2002), S. 53 und Werner Graf (1995), S. 113.

⁹⁴ Vgl. Maik Philipp (2011), S.48.

⁹⁵ Vgl. Werner Graf (2002), S. 55f.

⁹⁶ Vgl. Christine Garbe, Maik Philipp, Nele Ohlsen (2009), S. 144.

⁹⁷ Vgl. Werner Graf (2010), S. 77 und Werner Graf (2002), S. 56.

⁹⁸ Vgl. Werner Graf (2010), S. 77.

⁹⁹ Vgl. Bettina Hurrelmann (1994), 23ff.

¹⁰⁰ Vgl. Klaus Gattermaier (2003). *Literaturunterricht und Lesesozialisation. Eine empirische Untersuchung zum Lese- und Medienverhalten von Schülern und zur lesesozialisatorischen Wirkung ihrer Deutschlehrer.* Regensburg: edition vulpes, S. 312f.

¹⁰¹ Vgl. Christine Garbe, Maik Philipp, Nele Ohlsen (2009), S. 143.

¹⁰² Vgl. ebd., S. 155.

Lesefunktionen und Lesestoffen zu bieten, damit sie aus verschiedenen Optionen wählen können.¹⁰³

Auch PHILIPP weist darauf hin, dass sich in diesem Zeitraum die Leseinteressen der Jugendlichen und die in der Schule empfohlene Lektüre häufig nicht decken.¹⁰⁴ MAIWALD streicht vor allem zwei Aspekte der Schullektüre hervor, durch welche die SchülerInnen ab der Sekundarstufe I die Lust am Lesen verlieren, da sie sich in einer Phase befinden, die positiver Leseerfahrungen bedarf, um gelingende Lesebiografien zu evozieren: Erstens gerät der herkömmliche Literaturunterricht in jener Phase in starken Gegensatz zu den privaten Leseinteressen der Jugendlichen, was einerseits mit den Lesestoffen zusammenhängt, da auch Jugendliche spannende und handlungsreiche Werke bevorzugen, diese jedoch im Sprachunterricht kaum eine Rolle spielen. Zweitens wird im Regelunterricht eine analytische, distanzhaltende Arbeit mit den Texten verfolgt, wodurch es nicht zur Unterhaltung, Entspannung bzw. Identifikation mit dem Gelesen kommen kann. Identifikatorische Leseweisen werden als trivial angesehen und abgelehnt. Die SchülerInnen haben Texte zu lesen, die sie nicht selbst ausgewählt haben und die sowohl ihre literarischen Verstehenskompetenzen übersteigen, als auch Lesegewohnheiten und -kompetenzen voraussetzen, die erst ausgebildet werden müssen. Eine mögliche Lösung des Problems sieht MAIWALD darin, Texte auf ein breites mediales Angebot auszuweiten und sich nicht nur auf das Lesen von Büchern zu beschränken, sondern Medienvergleiche anzustreben, auch Werbespots, Musikvideos bzw. Webseiten zu berücksichtigen, sodass die SchülerInnen auch die Symbolik und Semantik des akustischen und visuellen Zeichencodes entschlüsseln lernen.¹⁰⁵

Die Jugendlektüre dieser Phase, jene Texte, die SchülerInnen freiwillig gerne lesen, zeichnet sich einerseits durch eine große Diversität aus und wirkt sich andererseits vorentscheidend auf die lebenslangen Lesegewohnheiten aus.¹⁰⁶ Präferierte Genres der SchülerInnen in der Sekundarstufe I sind Horror-, Grusel-, Gespenstergeschichten, lustige Bücher, Bücher über Probleme von Jugendlichen, Abenteuerbücher, Sachbücher über eigene Hobbys, Liebesromane, Krimis/Spionagethriller, Fantasy/Scifi, moderne Romane, Bücher über Sportarten,¹⁰⁷ Zeitschriften zu Themen wie Tiere, Stars, Mode, Musik, Sport, Technik und

¹⁰³ Vgl. Christine Garbe, Karl Holle, Tatjana Jesch (2010), S. 204.

¹⁰⁴ Vgl. Maik Philipp (2011), S.109.

¹⁰⁵ Vgl. Klaus Maiwald (2001). *Literatur lesen lernen. Begründung und Dokumentation eines literaturdidaktischen Experiments*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Deutschdidaktik aktuell, Bd. 10), S. 21ff.

¹⁰⁶ Vgl. Werner Graf (2010), S. 76f und Werner Graf (2002), S. 55.

¹⁰⁷ Vgl. Christine Garbe, Maik Philipp, Nele Ohlsen (2009), S. 155.

Computer, Comics, Zeitungen, Internet, realistische und Problemliteratur.¹⁰⁸ Weit ab auf der Liste, erst an 24. Stelle, findet sich die klassische Literatur.¹⁰⁹

Neben der Schullektüre wird als weiterer wichtiger motivationaler Faktor auch die Methodik, auf welche Weise konkret mit den Texten in der Stunde gearbeitet wird, genannt.¹¹⁰ Eine von GATTERMAIER durchgeführte Studie zeigt, dass in Bezug auf den Literaturunterricht vor allem die traditionell analytischen Verfahren (z. B. Fragen zum Text beantworten, Textanalyse, eine Figur charakterisieren etc.) von den Lehrpersonen eingesetzt werden, um sich genauer mit den Werken auseinanderzusetzen, die handlungs- und produktionsorientierten Verfahren des Literaturunterrichts (z. B. eine Fortsetzung schreiben, den Text nachspielen, Tagebucheinträge oder einen Brief aus der Sicht einer Person verfassen etc.) dahingegen weit ins Hintertreffen geraten.¹¹¹ Geht man nun von einer *Lesekrise* während der Sekundarschulzeit aus, so ließe dies die Schlussfolgerung zu, dass der progressivere Umgang und die selbständige Arbeit mit Literatur eventuell mehr Motivation schaffen würden, als die bisher vorwiegend verwendeten traditionellen Methoden des Literaturunterrichts. Jedoch sollte an dieser Stelle auch erwähnt werden, dass vor allem im Zweit- und Fremdsprachenunterricht das Verstehen eines Textes am schnellsten mit Fragen zum Text bzw. *Richtig-Falsch-* und *Multiple-Choice*-Aufgaben abgeprüft werden kann und diese standardisierten Testformate auch einen Teil der Reifeprüfung darstellen, auf den die SchülerInnen vorbereitet werden müssen¹¹² und auch die konkrete Arbeit am Text zum Beispiel zu einzelnen Begriffen, Phrasen, Kollokationen wünschenswert und notwendig ist, da Texte ja nicht ausschließlich aus thematischem Interesse oder literaturgeschichtlichem Grund behandelt werden, sondern auch um konkrete Sprachbetrachtung an ihnen vorzunehmen, weswegen eine Verbindung der traditionellen Methoden mit den handlungs- und produktionsorientierten Verfahren ideal erscheint, da die Text zuerst (wenn auch eventuell nur global) verstanden werden müssen, bevor die SchülerInnen dann kreativ selbst am Text arbeiten und sich somit näher auf ihn einlassen können.

Bei schwachen LeserInnen bzw. in der Hauptschule/NMS ist wie in allen Schulstufen die motivationale Förderung wichtig, essentiell ist jedoch zusätzlich eine angeleitete Instruktion

¹⁰⁸ Vgl. Maik Philipp (2011), S.54 und 56.

¹⁰⁹ Vgl. Christine Garbe, Maik Philipp, Nele Ohlsen (2009), S. 155.

¹¹⁰ Vgl. ebd., S. 156.

¹¹¹ Vgl. Klaus Gattermaier (2003), S. 312f.

¹¹² Vgl. Bundesinstitut bifie (2014). *Standardisierte kompetenzorientierte Reife- und Diplomprüfung lebende Fremdsprachen. AHS Schuljahr2014/15 und Schuljahr 2015/16.* https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_lfs_testformate_14-15_ahs_2014-11-20.pdf [08.05.2015].

von Lesestrategien¹¹³ und Binnendifferenzierung im Leseunterricht nach den Kriterien *Vorerfahrungen/Vorkenntnisse*, *Neigungen/Interessen/Geschlecht*, *Selbständigkeit* der SchülerInnen, *Schwierigkeitsgrad* der zu lösenden Aufgaben, *Lernebenen/Lernweg*, d. h. Einsetzen von Lesestrategien, Annäherung an einen Text und *Zeitaufwand*, der je nach SchülerIn für das Lesen eines Textes benötigt wird.¹¹⁴

Unabhängig vom besuchten Schultyp sollten die SchülerInnen am Ende der 8. Schulstufe über folgende vom BUNDESINSTITUT BIFIE erstellten Regelkompetenzen für den Bereich *Lesen* in der Unterrichtssprache verfügen:¹¹⁵

1. Die SchülerInnen sollten ein allgemeines Textverständnis entwickeln, d. h. sie sind in der Lage das Hauptthema bzw. die Gliederung eines Textes zu erkennen und Textsignale (Absätze, Fettdruck etc.) für das Textverständnis zu nutzen, die Textfunktion von Sachtexten zu erfassen sowie literarische Formen ihrer Gattung bzw. Textsorte nach zu unterscheiden.
2. Die Lernenden sind im Stande, explizite Informationen zu ermitteln, d. h. sie sollten sowohl in linearen wie nicht-linearen (Grafiken, Tabellen etc.) Texten zentrale und detaillierte Informationen finden. Weiters zählt hierzu, dass die SchülerInnen gezielt nach Informationen in verschiedenen Medien suchen können und die Internetrecherche sowie den Umgang mit Nachschlagewerken beherrschen.
3. SchülerInnen sollten ebenfalls zwischen Wertung, Information und Unterhaltung in Texten unterscheiden, Bezüge zwischen Textstellen herstellen und Bedeutung einzelner Phrasen und Wörter aus dem Kontext ableiten sowie Informationen aus unterschiedlichen Texten vergleichen können.
4. Die Lernenden sind schließlich auch in der Lage über die Absichten und Wirkungen der Lektüre sowie Handlungsmotive, Verhaltensweisen und Eigenschaften von Figuren literarischer Texte zu reflektieren.

¹¹³ Vgl. Andreas Gold (2007), S. 62.

¹¹⁴ Vgl. Jürgen Baurmann (1991). *Differenzieren – Individualisieren*. In: Praxis Deutsch, Heft 108, S. 10.

¹¹⁵ Vgl. Bundesinstitut bifie (2011), S. 2.

3.2.3 Lesen in der Sekundarstufe II

Nach der *Lesekrise* in der Sekundarstufe I können sich drei Typen von LeserInnen herausbilden (s. Abb. 2), erstens jene, die durch die sogenannte *Sekundäre literarische Initiation* – d. h. Anregungen von außen, die meist nicht mehr durch die Familie, sondern durch soziale Instanzen (z. B. Peergroup, Schule) erfolgen¹¹⁶ – wieder zum Lesen von Literatur zurückkehren, und denen somit alle sieben *Lesemodi* zur Verfügung stehen, zweitens *Sach- und FachtextleserInnen* und drittens bei nicht gelungener Lesesozialisation die *Nicht- und WenigleserInnen*.

GRAF erläutert, wie sich die Lesesozialisation konkret bei den drei LeserInnentypen gestaltet: Bei den *Nicht- und WenigleserInnen* kommen die Lesekompetenz und Lesemotivation ins Stocken, weswegen sie schließlich nur über ein beschränktes Set von Leseweisen verfügen. Die einzigen *Lesemodi*, die sie umsetzen, sind jene der Pflichtlektüre und des instrumentellen Lesens, bei Letzterem handelt es sich um eine auf die Informationsvermittlung gerichtete basale Kompetenz, die eine Mindestanforderung der schulischen Lesesozialisation darstellt.¹¹⁷ Den *NutzerInnen von nicht-fiktionalen Texten* stehen – abgesehen vom ästhetischen Lesen – alle *Lesemodi* offen.¹¹⁸ Die *Sekundäre literarische Initiation* wiederum betrifft vor allem die Lesestoffe und nicht die Leseweise, d. h. die Jugendlichen müssen Texte finden, die ein ähnlich genussvolles Leseerlebnis evozieren, wie die Kinderlektüre während der Grundschulzeit, damit ihnen schließlich auch der Lesemodus des *ästhetischen Lesens* zur Verfügung steht. Bevorzugte Lektüre in jener Phase ist nach wie vor Fantasy, Horror, Scifi, Comics, Internatsgeschichten sowie an Erwachsene adressierte Trivialliteratur.¹¹⁹

Die generelle Einstellung der Lernenden gegenüber dem Lesen im Sprachunterricht in der Sekundarstufe II ist stark vom Schultyp abhängig. In der gymnasialen Oberstufe wird der Literatur- und Leseunterricht wieder positiv bewertet, was häufig mit der Einstellung gegenüber der Lehrperson zusammenhängt, wohingegen das Lesen von klassischer Literatur weiterhin als negativ angesehen wird, was GARBE et al. auf den Einsatz von unpassenden Methoden zurückführen. Als adäquate Methode des Literaturunterrichts in der Oberstufe führen sie z. B. das *Literarische Gespräch*, was unten noch genauer besprochen wird, an.¹²⁰

¹¹⁶ Vgl. Werner Graf (2010), S. 82.

¹¹⁷ Vgl. ebd., S. 129.

¹¹⁸ Vgl. Werner Graf (2004b). *Zur Sachtextpräferenz männlicher Jugendlicher*. In: N. Groeben, B. Hurrelmann (Hg.), *Geschlecht und Lesen / Mediennutzung*. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang (SPIEL: Siegener Periodicum zur Internationalen Empirischen Literaturwissenschaft, Jg. 23, 2004, Heft 1), S. 29ff.

¹¹⁹ Vgl. Werner Graf (2010), S. 130ff und Christine Garbe, Maik Philipp, Nele Ohlsen (2009), S. 155.

¹²⁰ Vgl. Werner Graf (2010), S. 154f und Christine Garbe, Maik Philipp, Nele Ohlsen (2009), S. 181ff.

Die Situation an den Berufsschulen bzw. berufsbildenden höheren Schulen stellt sich im Gegensatz zur gymnasialen Oberstufe anders dar. GARBE et al. empfehlen, SchülerInnen an diesen Schulen zuerst die zahlreichen, unterschiedlichen Situationen im schulischen wie beruflichen Umfeld zu vergegenwärtigen, in denen Lesekompetenz essentiell ist,¹²¹ bevor z. B. mithilfe von Checklisten zur Selbst- und Fremdeinschätzung, individuelle Ziele der Lernenden definiert und Methoden der Leseförderung eingeführt werden.¹²² Da Lesen in fast allen Berufen eine zentrale Rolle spielt, sollten berufsbildende Schulen zumindest die Förderung von berufs(feld)bezogener, funktionaler Lesekompetenz als zentrale Aufgabe erkennen und systematisch durchführen, um die Sprachhandlungsfähigkeiten im jeweiligen Ausbildungsberuf bzw. Berufsfeld zu gewährleisten. Diesbezüglich könnte das sprachliche und fachliche Lernen ineinander verflochten umgesetzt werden.¹²³

3.2.4 Lesen in der Zweit- bzw. Fremdsprache

Heutzutage sind multikulturelle und mehrsprachige Klassen die Norm,¹²⁴ was auch auf den Leseunterricht Auswirkungen hat, da mehr- bzw. zweisprachige SchülerInnen in Bezug auf die Entwicklung der Lesekompetenz vor einer großen Herausforderung stehen.¹²⁵

Generell laufen die Leseprozesse in der Fremd- und Zweitsprache ident mit jenen in der Muttersprache ab. Sie werden in Teilkomponenten – visuelle Wahrnehmung, Worterkennung, Erfassen der Wortbedeutung, Satz- und Textverständnis – gegliedert und hängen einerseits mit allgemein kognitiven und sprachbezogenen Prozessen zusammen, andererseits spielen jedoch auch Aspekte wie Schriftsystem, Verhältnis von Mutter- und Fremdsprache, Fremdsprachenkompetenz, kulturspezifisches Hintergrundwissen und vor allem auch die in der Muttersprache erworbene Lesefertigkeit eine wichtige Rolle.¹²⁶ Letzteres kann genauso wie muttersprachliche Textverstehenskompetenzen gut für den Zweit- bzw. Fremdsprachenerwerb genutzt werden.¹²⁷

¹²¹ Vgl. Christine Garbe, Maik Philipp, Nele Ohlsen (2009), S. 193.

¹²² Vgl. ebd., S. 197ff.

¹²³ Vgl. Christine Garbe, Karl Holle, Tatjana Jesch (2010), S. 216f.

¹²⁴ Vgl. Elisabeth Haas (2008), S. 86.

¹²⁵ Vgl. Claudia Neugebauer (2011). *Leseförderung in einem mehrsprachigen Umfeld*. In: A. Bertschi-Kaufmann (Hg.), *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien* (4. Auflage). Seelze, Zug: Kallmeyer, Klett und Balmer, S. 235.

¹²⁶ Vgl. Eun Young Ahn (2010). *Literarischer Kanon und Lesen in der Fremdsprache*. München: Iudicium Verlag, S. 54.

¹²⁷ Vgl. Judit Mátyás (2010). *Idegen nyelvű szövegek értelmezése az anyanyelvi olvasási tapasztalatok tükrében*. [http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=271\[02.08.2015\].](http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=271[02.08.2015].)

Im Fremd- und Zweitsprachenunterricht stellen vor allem komplexere Texte mit verwobenen Erzählsträngen oder Geschichten mit Rückblenden eine große Herausforderung dar, da die SchülerInnen beim Verstehen gewisser sprachlicher Mittel Probleme haben.¹²⁸ BÁRDOS führt dies vor allem auf die langsamere Lesegeschwindigkeit von nichtmuttersprachlichen LeserInnen zurück. Überraschenderweise kommt es beim Lesen in der Fremdsprache nicht zu einer wesentlich erhöhten Anzahl des mehrmaligen Lesens von Textteilen bzw. zu vermehrten Augenbewegungen beim Erfassen von diesen, dennoch brauchen nichtmuttersprachliche LeserInnen pro zu lesendem Wort häufig dreimal so lange wie muttersprachliche LeserInnen,¹²⁹ da sie eher buchstabenweise bzw. Wort für Wort lesen und es vermehrt zu Fixationen bzw. längeren Fixationspausen kommt. Aufgrund der eingeschränkten Syntax- und Vokabelkenntnisse der Lernenden und des sich dadurch langsamer aufbauenden Fremdsprachen-Lexikons können die jeweiligen Wörter weniger schnell identifiziert und Wortbedeutungen weniger schnell erfasst werden, was zu Fehldeutungen und Textverständensschwierigkeiten führen kann.¹³⁰ Des Weiteren spielt hierbei eine Rolle, dass nichtmuttersprachliche LeserInnen in der Regel versuchen den Sinn eines Textes aus einzelnen ihnen bekannten sprachlichen Phänomenen zu konstruieren, wodurch es vorkommt, dass die Lernenden zwar jedes einzelne Wort verstehen, aber nicht in der Lage sind den Absatz bzw. die größeren Zusammenhänge des Textes zu erfassen. In diesen Fällen sollte ihre Aufmerksamkeit auf das globale Textverstehen, auf den Text als Ganzes gelenkt werden.¹³¹ Weitere Gründe für ein verlangsamtes Lesetempo in der Fremd- bzw. Zweitsprache können unzureichende Kenntnis der Darstellungs- und Erzählkonventionen, wenig Vertrautheit mit textsortenspezifischen Schemata, fehlendes kulturspezifisches Wissen bzw. unbekannte kulturspezifische Schemata sein, mit deren Hilfe LeserInnen Wichtiges von Unwichtigem trennen oder Vorhersagen treffen können.¹³²

Aufgrund der eben genannten Aspekte ist eines der Hauptanliegen der Lesedidaktik, dass die SchülerInnen in der Fremd- und Zweitsprache eine hohe Lesegeschwindigkeit erwerben, da geübtes und kompetentes Lesen dies als Voraussetzung hat. Im Unterricht sollen durch praktische Übungen Grundfertigkeiten wie die Automatisierung der Worterkennung, die Graphem-Phonem-Zuordnung etc. trainiert werden, damit die SchülerInnen die Aufmerksamkeit auf höherstufige Verstehensfähigkeiten lenken können.¹³³

¹²⁸ Vgl. Claudia Neugebauer (2011), S. 237.

¹²⁹ Vgl. Jenő Bárdos (2002), S. 179.

¹³⁰ Vgl. Eun Young Ahn (2010), S. 55.

¹³¹ Vgl. Jenő Bárdos (2002), S. 180.

¹³² Vgl. Eun Young Ahn (2010), S. 55f.

¹³³ Vgl. ebd., S. 56 und 63.

Konkrete didaktische Vorschläge für das Lesen in jeder Sprache und damit verbunden zur Förderung nicht sprachspezifischer literaler Fähigkeiten nennt NEUGEBAUER Folgendes: Die SchülerInnen sollten aufgrund des Titels, Inhaltsverzeichnisses, Illustrationen Vermutungen zum Inhalt aufstellen, die Informationen aus dem Text mit jenen aus den Illustrationen vergleichen, bei literarischen Büchern eine Liste der ProtagonistInnen und der Schauplätze erstellen und herausfinden, ob die Geschichte chronologisch aufgebaut ist oder mehrere Erzählstränge aufweist.¹³⁴ Des Weiteren bieten sich auch das Erraten des Themas durch Bilder/den Titel, das Zusammenfassen von Textpassagen, das Erfassen des Inhalts durch den Klappentext/das Inhaltsverzeichnis, das Stellen der W-Fragen, das Identifizieren von Kernwörtern, das Erstellen eines graphischen Schemas zu den Kernaussagen, das Notieren einer Kurzfassung am Textrand, das Beantworten von Multiple-Choice-Fragen usw. an.¹³⁵ Eine weitere Möglichkeit stellt die Arbeit mit Lückentexten dar, je nach LernerInnenniveau können die zu ergänzenden Wörter mit den korrekt flektierten Endungen oder ohne grammatisch korrekte Endungen vorgegeben werden bzw. gar keine einzufüllenden Wörter angegeben werden.¹³⁶

Weiters sollte in einem mehrsprachigen Umfeld zur adäquaten Leseförderung, neben viel freier Lesezeit in der Schule, auch die phasenweise individuelle Betreuung einzelner SchülerInnen eingeführt werden:¹³⁷ Für fremd- und zweitsprachliche ErstleserInnen wurde das *8-Wochen-Lesetraining* entwickelt, in dessen Rahmen Kleingruppen mit maximal acht SchülerInnen zwei Stunden pro Woche, zusätzlich zum Regelunterricht von einer Lehrkraft, mindestens acht Wochen lang beim Lesen begleitet werden, um mögliche Schwierigkeiten früh zu erkennen und auffangen zu können. In dieser Zeit werden mehrere Bücher gelesen, der Lehrperson aus den Geschichten vorgelesen und mit dieser wird auch über die Texte gesprochen. Durch diese Anschlussgespräche wird nicht nur herausgefunden, ob die SchülerInnen die Bücher verstanden haben, sondern durch das anregende Gespräch werden auch das Interesse und die Motivation für Literatur und Lesen gestärkt.¹³⁸

Zusätzlich sollte das Lesen selbst thematisiert und den SchülerInnen unterschiedliche Lesestoffe, u. a. Jugendzeitschriften in Klassenstärke, angeboten werden bzw. sollten die SchülerInnen die Schulbibliothek kennen lernen.¹³⁹

¹³⁴ Vgl. Claudia Neugebauer (2011), S. 240.

¹³⁵ Vgl. Eun Young Ahn (2010), S. 67f.

¹³⁶ Vgl. Elisabeth Haas (2008), S. 94.

¹³⁷ Vgl. Claudia Neugebauer (2011), S. 229.

¹³⁸ Vgl. ebd., S. 235f.

¹³⁹ Vgl. Elisabeth Haas (2008), S. 91.

4. Lesedidaktik

Generell liegen dem Lese- und Literaturunterricht drei Konzepte – *Leseanimation*, *Lesetraining* und *Literarische Bildung* – zugrunde, welche sich wiederum den beiden Zielen *Gerne Lesen* und *Gut Lesen* zuordnen lassen. Die *Leseanimation* zielt darauf ab, u. a. durch Einsatz aktueller Kinder- und Jugendbücher, altersadäquater Sachbücher sowie handlungs- und produktionsorientierter Methoden die SchülerInnen zum Lesen zu motivieren. Hierzu zählen auch die zahlreichen *Leseanimationsprojekte* wie Lesewettbewerbe, Lesenacht oder Autorenlesungen. Das *Lesetraining* bzw. die *Literarische Bildung* können wiederum der Kategorie *Gut Lesen* zugeordnet werden. Das eine fokussiert auf die Vermittlung von strategischen Leseverständnissfähigkeiten anhand technischer Lesepraktiken, das andere auf die literarische und persönliche Bildung, die Hinführung zum *guten Buch* und die Einführung in die literarische Kultur.¹⁴⁰

Diese Fördermaßnahmen sind am effektivsten, wenn sie langfristig angelegt und gleichzeitig verschiedene Teilsfähigkeiten und Elemente des Lesens angesprochen werden, wie mehrere Lesestrategien, motivationale und kognitive Lesefördermaßnahmen, hierarchieniedrige und -hohe Teilsfähigkeiten.¹⁴¹

MOHAN et al. fassen zwölf Merkmale eines effektiven Leseunterrichts zusammen:¹⁴²

1. Vermittlung von Fertigkeiten und Strategien
2. Häufige Gelegenheiten für SchülerInnen zu lesen und zu schreiben
3. Vielfältige Lernformen und -arrangements bei Lese- und Schreibaufgaben
4. Das zu Lernende wird vor der Klasse modellhaft demonstriert und je nach Bedarf für einzelne Lerngruppen wiederholt
5. Überwachung der Anwendung und gegebenenfalls das Wiederholen der Instruktionen durch die Lehrperson
6. Individualisierung und Förderunterricht
7. Einbettung der Vermittlung von Fertigkeiten und Strategien in authentischen Schreib- und Lesesituationen, in unterstützender Leseumgebung
8. Selbst- und Fremdeinschätzung der SchülerInnentexte anhand von Kriterienkatalogen

¹⁴⁰ Vgl. Gerd Kruse (2011). *Das Lesen trainieren: Zu Konzepten von Leseunterricht und Leseübung*. In: A. Bertschi-Kaufmann (Hg.), *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien* (4. Auflage). Seelze, Zug: Kallmeyer, Klett und Balmer, S. 177ff.

¹⁴¹ Vgl. Maik Philipp (2012). *Was wirkt? Zehn Prinzipien einer nachweislich effektiven Lese- und Schreibförderung*. In: M. Philipp, A. Schilcher (Hg.), *Selbstreguliertes Lesen. Ein Überblick über wirksame Leseförderungsansätze*. Seelze: Kallmeyer und Klett, S. 62f.

¹⁴² Vgl. L. Mohan, M. A. Lundeberg, K. Reffitt (2008). *Studying Teachers ans Schools: Michael Pressley's Legacy and Directions for Future Research*. Zitiert nach: Maik Philipp (2011), S.124f.

9. Ermunterung und Unterstützung zur eigenständigen Steigerung
10. Lernförderndes Klassenklima, Etablieren und Einhalten von Regeln
11. Unabhängiges, selbstregulierendes Lernen
12. Motivierende Lernumgebung

4.1 Lesetraining

4.1.1 Lautleseverfahren

Bei dem sogenannten Lautleseverfahren handelt es sich um ein Lesetraining, das durch die Arbeit an der Leseflüssigkeit auf die Verbesserung der hierarchieniederen Leseprozesse abzielt und die größten Erfolge bei SchülerInnen von der zweiten bis zur fünften Klasse aufweist. Jedoch profitieren schwache LeserInnen jeglichen Alters von der Methode.¹⁴³

Die SchülerInnen verbessern mithilfe des lauten Lesens von kurzen Textpassagen ihre Lesefähigkeit bezüglich der Worterkennung, der Verbindung von Wortfolgen im Satz und der Konstruktion von Zusammenhängen zwischen den Sätzen. Indirekt wirken sich das Lautleseverfahren und die damit verbundenen verbesserten technischen Lesefähigkeiten auch positiv auf die Lesemotivation und das Reflexionsvermögen der SchülerInnen aus. Wenn Probleme hinsichtlich des Leseflusses von der Lehrperson festgestellt werden, sollten unabhängig vom Alter bzw. der Schulstufe der SchülerInnen Fördermaßnahmen ergriffen werden, da ansonsten das sinnerfassende Lesen von Texten stark erschwert wird.¹⁴⁴ Die Leseflüssigkeit umfasst folgende vier Aspekte: eine angemessene, schnelle Lesegeschwindigkeit, ein exaktes Dekodieren von Wörtern, die Automatisierung dieser Dekodierprozesse sowie die Fähigkeit zu einem ausdrucksstarken Vorlesen und einer sinngemäßen Betonung des Gelesenen. Eine schnelle Lesegeschwindigkeit ist entscheidend, da das Arbeitsgedächtnis Inhalte nicht lange speichern kann und langsame Leser schon aus diesem Grund Schwierigkeiten haben, das Gelesene erfassen zu können. Während des Lesens müssen die Wörter exakt dekodiert werden, um das Einbeziehen von falschen Bedeutungen und unstimmigen Bedeutungszuweisungen in die Textanalyse zu vermeiden. Essentiell ist auch die Automatisierung der Dekodierfähigkeit, da nur durch autonom, unbewusst und mühelos vollzogene Dechiffrierprozesse angemessener Geschwindigkeit die Lesenden die kognitiven Kapazitäten für die hierarchiehohen Textverständensprozesse aufwenden können und sich nicht mehr Wort für Wort durch den Text hindurcharbeiten müssen. Durch das

¹⁴³ Vgl. Cornelia Rosebrock, Daniel Nix (2014), S. 54.

¹⁴⁴ Vgl. ebd., S. 32 und 45.

Lautleseverfahren wird einerseits angestrebt, dass das sinnerfassende Lesen nicht mehr durch den Vorgang des Entzifferns gestört wird. Andererseits soll auch das ausdrucksstarke Vorlesen gefördert werden, bei dem die Annäherung des Leseffusses an die Intonation sowie das Folgen der morphologischen, orthographischen, semantischen und syntaktischen Hinweise im Text intendiert werden. Das Fokussieren auf die Intonation beim Lautleseverfahren ist vor allem bei Fremd- oder Zweitsprachlernenden essentiell, wodurch die Vertrautheit mit der jeweiligen Schriftsprache, das aktive Strukturieren der Sätze gefördert¹⁴⁵ sowie die Satzmelodie, die Betonung und die korrekte Aussprache geübt werden können. Um die Übungen zu intensivieren, können die kurz vorbereiteten und dann vorgelesenen Passagen auch aufgenommen werden, damit die SchülerInnen sich selbst anhören und im Laufe des Schuljahres ihre Fortschritte sehen können.¹⁴⁶

Es gibt zwei Grundformen des Lautleseverfahrens – das wiederholte und das begleitete Lautlesen – entscheidend ist, dass diese nichts mit dem herkömmlichen *Reihumlesen* zu tun haben.¹⁴⁷

4.1.2 Wiederholtes Lautlesen

Eine Variante des Lautleseverfahrens ist das wiederholte Lautlesen, bei dem in Paaren gearbeitet wird und die SchülerInnen den TutorInnen einen Text mehrmals vorlesen, sodass sie sich neue Wort- und Buchstabenkombinationen einprägen und sich ihr Sichtwortschatz – jene Wörter, die von den LeserInnen sofort erfasst werden, ohne diese bewusst dekodieren zu müssen –¹⁴⁸ vergrößert. Die TutorInnen weisen unterstützend auf eine dem Inhalt angemessene Betonung sowie auf bestimmte Signale im Text wie Interpunktions-, Schlüsselwörter etc. hin. Ansprechende Vorlesesituationen, auf die sich die SchülerInnen mit wiederholtem Lautlesen vorbereiten müssen, motivieren die SchülerInnen für das Lesetraining. Sie können z. B. gemeinsam eine Radiosendung gestalten oder eine Hörbuch-Anthologie erstellen, wobei jede/r aufgenommen wird. Sie können Stellen aus den Lieblingsbüchern vortragen, niedrigeren Klassenstufen bzw. Kindergartenkindern Texte vorlesen, sich auf Vorlesewettbewerbe vorbereiten oder ein Lesetheater mit verteilten Rollen aufführen. Wichtig ist nur, dass den SchülerInnen genug Zeit zur Vorbereitung und zum Einüben der Texte zur Verfügung steht.¹⁴⁹

¹⁴⁵ Vgl. Cornelia Rosebrock, Daniel Nix (2014), S. 37ff.

¹⁴⁶ Vgl. Elisabeth Haas (2008), S. 91f.

¹⁴⁷ Vgl. Cornelia Rosebrock, Daniel Nix (2014), S. 45f.

¹⁴⁸ Vgl. Christine Garbe, Karl Holle, Tatjana Jesch (2010), S. 145.

¹⁴⁹ Vgl. Cornelia Rosebrock, Daniel Nix (2014), S. 46ff.

4.1.3 Begleitetes Lautlesen

Bei dieser Variante werden die SchülerInnen in Paare geteilt, die je aus schwächeren und kompetenteren LeserInnen bestehen, die guten LeserInnen dienen als Lesemodell und achten auf sinnentstellende Fehler der schwächeren LeserInnen bzw. zeigen den PartnerInnen, welche Satzteile betont werden bzw. mit welcher Lesegeschwindigkeit der Text gelesen werden sollte. Die beiden SchülerInnen können die Passagen abwechselnd vorlesen, d. h. die schwächeren SchülerInnen wiederholen, was die TutorInnen vorgelesen haben oder die TutorInnen können das Vorlesen unterbrechen und an bestimmten Stellen die förderbedürftigen SchülerInnen weiterlesen lassen. Eine weitere Möglichkeit ist das synchrone, halblaute Vorlesen im *Tandem*, wodurch der Lesefluss der schwächeren SchülerInnen durch das Modell der TutorInnen unterstützt wird. Beim *Lesen durch Hören* lesen die SchülerInnen zuerst während des Hörens eines Hörbuchs still mit und üben anschließend die gehört Abschnitte.¹⁵⁰

4.1.4 Vielleseverfahren

Bei diesem Training werden während des Unterrichts den SchülerInnen freie Lesezeiten zur Verfügung gestellt, in denen sie selbst gewählte Bücher lesen können. Diese Phasen sind als Selbstzweck konzipiert und vom Unterrichtsgeschehen abgekoppelt, d. h. die von den SchülerInnen gewählten Werke werden nicht im Unterricht behandelt. Entscheidend ist, dass dieses Training regelmäßig über einen langen Zeitraum hinweg in einer Klasse umgesetzt werden muss, um den gewünschten Effekt zu erzielen.¹⁵¹ Das Verfahren stützt sich auf den durch Studien bestätigten korrelativen Zusammenhang von *Viellesen* und einer gefestigten Lesekompetenz und richtet sich vorrangig an buchferne SchülerInnen, die das Lesen ganzer Bücher als Anstrengung empfinden. Ihnen sollen interessante Lesestoffe zugänglich gemacht und die Möglichkeit geboten werden, die anregungsarme Lesesozialisation zu kompensieren sowie ihr Lese-Selbstkonzept zu verbessern, da sie die Erfahrung machen können, ein Buch selbständig zu Ende zu lesen und verstehen zu können. Durch das häufige Lesen soll sich ihr Wortschatz und ihr Weltwissen vergrößern und ihre Leseflüssigkeit erhöhen. Im Unterschied zum *Lautleseverfahren* werden hier aufgrund des eigenständigen Leseakts mehr hierarchiehöhere Leseleistungen vorausgesetzt. Eine Variante, bei der die SchülerInnen die Bücher außerhalb des Unterrichts lesen, ist die *Leseolympiade*. Hierbei führen die Lernenden begleitend zur Lektüre einen Pass, in dem sie die Titel der Bücher vermerken und diese auch

¹⁵⁰ Vgl. Cornelia Rosebrock, Daniel Nix (2014), S. 48ff.

¹⁵¹ Vgl. ebd., S. 57 und 65ff.

benoten. Auf diese Weise wird dem Verfahren ein sportlicher Charakter verliehen, da so die SchülerInnen untereinander bzw. verschiedene Klassen gegeneinander antreten können. Das Leseverständnis wird durch Inhaltsfragen von der Lehrperson überprüft, die auch monatlich die Lesegeschwindigkeit der SchülerInnen ermittelt. Eine weitere Variante, bei der Klassen im Wettstreit gegeneinander antreten und die sich leseanimierend auswirken soll, ist das *Kilometer-Lesen*, bei dem jeder Klasse eine Bücherkiste zur Verfügung gestellt wird. Auf die Buchrücken werden die Angaben zur Wegstrecke in Metern geschrieben, welche die hintereinander angeordneten Zeilen des Buches ergeben würden. Die SchülerInnen füllen *Lese-Reise-Pässe* aus, die den AutorInnennamen, den Titel und eine Bewertung zum Buch enthalten und von der Lehrperson mit einem Stempel beglaubigt werden. Am Ende wird gezählt, wie viele Meter die einzelnen SchülerInnen bzw. die Klasse gelesen hat.¹⁵²

4.2 Lesestrategien

Ein wichtiger Aspekt der Lesekompetenz ist das Strategiewissen, das es ermöglicht bei Leseschwierigkeiten die passende Strategie zu verwenden, wodurch das Leseverständnis begünstigt wird,¹⁵³ und wodurch sich kompetente LeserInnen von leseschwachen Lernenden unterscheiden.¹⁵⁴

Die sogenannten *Lesestrategien* können als eine Sequenz mentaler Lesehandlungen, die sich aus dem gezielten und für eine Lesesituation bewussten und sinnvollen Einsatz von Lesetechniken – *mentalen Werkzeugen* – zur Erreichung eines konkreten Leseziels konstituieren, definiert werden. Sie zielen anders als die oben vorgestellten Lesetrainings auf hierarchiehohe Ebenen des Textverständnisses ab und organisieren bzw. strukturieren den Erkenntnisprozess und unterstützen so die Kohärenzbildung. Mit ihrer Hilfe kann es SchülerInnen gelingen ein mentales Modell des Textes zu erstellen, da sie durch Lernstrategien die im Text enthaltenen Informationen erschließen, das Gelesene mit dem eigenen Vorwissen verbinden und Verständnisschwierigkeiten sowohl wahrnehmen als auch überwinden können.¹⁵⁵

Die Leseforschung teilt die Lesestrategien in fünf Kategorien ein:¹⁵⁶

¹⁵² Vgl. Cornelia Rosebrock, Daniel Nix (2014), S. 57ff und 60ff.

¹⁵³ Vgl. Daniela Schwarz (2013), S. 59.

¹⁵⁴ Vgl. Ingrid Kunze (2007), S. 6.

¹⁵⁵ Vgl. Cornelia Rosebrock, Daniel Nix (2014), S. 73ff.

¹⁵⁶ Vgl. Albert Bremerich-Vos, Sonja Schlegel (2003), S. 410f.

1. *Wiederholungsstrategien*: Texte werden mehrmals durchgelesen, auswendig gelernt etc.
2. *Organisationsstrategien* und *reduktive Strategien*: Wichtige Informationen im Text werden u. a. zusammengefasst, unterstrichen oder schematisch dargestellt. Diese Strategien spielen vor allem in Bezug auf das Erarbeiten von Sachtexten, aber auch für das Erstellen von Inhaltsangaben von literarischen Texten eine entscheidende Rolle.¹⁵⁷
3. *Elaborationsstrategien*: Das Vorwissen wird mit dem neu gewonnenen Wissen aus dem Text verknüpft, kritische Fragen werden gestellt und Analogien werden hergestellt etc.
4. *Metakognitive Strategien*: Die Leseaktivität wird aufgaben- und zielbezogen geplant, das Verstehen wird während des Leseprozesses überprüft, die Leseprozesse werden reguliert – z. B. wird das Lesetempo verlangsamt –, das Lernergebnis wird bewertet. Hierzu zählen Lesetechniken wie Fragenstellen, das Paraphrasieren, das Vorhersagen, erneute Lesen, das Überprüfen von der Interpretation von Sätzen, das Vergleichen von Textpassagen miteinander und mit dem Vorwissen.¹⁵⁸
5. *Stützstrategien*: Die Lernumgebung wird effizient gestaltet, z. B. werden Störfaktoren beseitigt, ein zeitlicher Rahmen gesetzt und Belohnungen eingeplant.

Von diesen fünf Kategorien stellen die metakognitiven Lesestrategien die höchste Anforderung für die Lernenden dar und spielen im Verstehensprozess eine entscheidende Rolle, da die SchülerInnen in der Lage sein müssen nicht verstandene Textpassagen zu identifizieren und Lesefehler zu korrigieren, um Texte sinnerfassend lesen zu können.¹⁵⁹ Das Erkennen, etwas nicht verstanden zu haben, stellt aber gerade für leseschwächere SchülerInnen eine der Schwierigkeiten dar,¹⁶⁰ weswegen BREMERICH-VOS & SCHLEGEL dafür plädieren, dass im Unterricht das Hauptaugenmerk auf diese Strategie gelegt werden soll.¹⁶¹ Die Vermittlung der Lesestrategien, die eng mit dem Prozess bzw. den einzelnen Teilprozessen des Lesens verbunden sind, da sie bei Verständnisschwierigkeiten bewusst oder unbewusst zur Anwendung kommen, erweist sich vor allem in Hinblick auf jene SchülerInnen als gewinnbringend, die Texte flüssig lesen können, jedoch Probleme haben, die wesentlichen Informationen bzw. die Intention des Textes zu erfassen, das Gelesene mit ihrem Vorwissen zu verbinden, es mental zu strukturieren oder zusammenzuführen.¹⁶² Diese leseschwächeren SchülerInnen brauchen auch noch in der Sekundarstufe konkrete Leseübungen, durch die

¹⁵⁷ Vgl. Andreas Gold (2007), S. 82f.

¹⁵⁸ Vgl. Karl Josef Klauer (1996), S. 68.

¹⁵⁹ Vgl. Cornelia Rosebrock, Daniel Nix (2014), S. 75 und 88.

¹⁶⁰ Vgl. Ursula Christmann, Norbert Groeben (1999). *Psychologie des Lesens*. In: B. Franzmann et al. (Hg.), *Handbuch Lesen*. München: K. G. Saur, S. 199ff.

¹⁶¹ Vgl. Albert Bremerich-Vos, Sonja Schlegel (2003), S. 410.

¹⁶² Vgl. Cornelia Rosebrock, Daniel Nix (2014), S. 78 und Daniela Schwarz (2013), S. 29.

Teilaspekte des Lesens geübt und Lesestrategien erworben werden, wodurch es ihnen ermöglicht wird auch noch in höheren Schulstufen ihre Lesekompetenz weiter auszubauen, da sich laut CRÄMER, FÜSSENICH & SCHUMANN Lesende mit Problemen beim sinnerfassenden Lesen in einer niedrigeren Stufe der Leseentwicklungsmodelle einordnen lassen und gewisse Fertigkeiten noch nicht völlig ausgebildet haben, durch gezielte Förderung jedoch ausbilden werden können.¹⁶³ Es ist anzunehmen, dass auch diese schwächeren LeserInnen über ein implizites strategisches Wissen verfügen, weswegen sich die Lehrkraft beim Erarbeiten der Lesestrategien bestmöglich am Wissenstand der SchülerInnen orientieren sollte, um eine gewinnbringende Förderung zu erzielen.¹⁶⁴

Das erfolgreiche Vermitteln von Lesestrategien basiert auf der zuerst direkt informierenden, systematischen, stark angeleiteten Instruktion der Strategien durch die Lehrperson, mit anschließenden Phasen des selbständigen Übens jener Strategien. Auf diese Weise können die kognitiven Lesestrategien sowie die metakognitive Regulation wirksam erklärt, veranschaulicht und eintrainiert werden,¹⁶⁵ ohne die Vermittlung und Aneignung dieser Strategien werden die SchülerInnen weder zum kompetenten Informationslesen noch zum genussorientierten literarischen Lesen befähigt.¹⁶⁶

Weiters ist es empfehlenswert nach dem Erläutern der Lesestrategien, zusammen mit den Lernenden einen Katalog von Lesetechniken zu erarbeiten. Hierbei sollte zuerst eine Auswahl von Lesetechniken erfolgen, die bei verschiedenen Texten angewendet werden können und die auf Plakaten, Lesezeichen etc. vermerkt werden, sodass sie den SchülerInnen jederzeit zugänglich sind und diese sie eigenständig und selbstreguliert einsetzen können und je nach Text reflektiert und flexibel die passenden auswählen lernen.¹⁶⁷

Kompetente Lesende sind schließlich in der Lage flexibel aus ihrem vorhandenen Repertoire an Lesetechniken die jeweils passenden für den gegebenen Text bzw. für die mit dem Lesen des Textes verbundenen Zielsetzungen auszuwählen. Im Schulalltag beschränken sich diese Leseziele meist auf die Informationsentnahme, auf das Verstehen der Textintention oder das Identifizieren von Hauptgedanken, wofür vor allem strukturierende, den Text reorganisierende bzw. den Inhalt reduzierende Techniken eine entscheidende Rolle spielen.¹⁶⁸

¹⁶³ Vgl. Claudia Crämer, Iris Füssenich, Gabriele Schumann (1998), S. 13 und 16.

¹⁶⁴ Vgl. Cornelia Rosebrock, Daniel Nix (2014), S. 87.

¹⁶⁵ Vgl. Andreas Gold (2007), S. 66f.

¹⁶⁶ Vgl. Cornelia Rosebrock (2007). *Lesesozialisation und Leseförderung – literarisches Leben in der Schule*. In: M. Kämper van den Boogaart (Hg.), *Deutsch-Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II* (5. Auflage). Berlin: Cornelsen, S 171.

¹⁶⁷ Vgl. Cornelia Rosebrock, Daniel Nix (2014), S. 85 und 87f.

¹⁶⁸ Vgl. ebd., S. 74.

Zielführend wäre eine Einführung der Lernstrategien im Rahmen eines Projekts bzw. in fächerübergreifender Zusammenarbeit mit den Sachgegenständen, in deren Rahmen der Einsatz von Lesestrategien in Hinblick auf die fachspezifischen Sachtexte einen besonderen Stellenwert einnimmt.¹⁶⁹ Dieses sogenannte *Lesen in allen Fächern* sollte durch gestufte und systematische Lern- und Trainingsprozesse umgesetzt werden und auf einem für alle Fächer entwickelten Lesecurriculum basieren,¹⁷⁰ da es sich hierbei um einen Verantwortungsbereich handelt, der nicht nur von den Sprachfächern, sondern von allen gemeinsam getragen wird.¹⁷¹ Denn nachhaltiger Erfolg eines Lesetrainings kann nur dann garantiert werden, wenn die Strategien in allen Fächern regelmäßig angewendet und somit habitualisiert werden, das Lesen und die Vermittlung der Lesestrategien als kooperative, fächer- und stufenübergreifende Aufgabe aller Unterrichtsgegenstände, in denen die Lektüre von Alltagstexten, Gebrauchstexten, literarischen Texten, nichtkontinuierlichen Texten oder Sachtexten eine Rolle spielt, erkannt und umgesetzt wird.¹⁷² Da dies auf die Mehrzahl der Fächer zutrifft, liegen Lesekompetenzen eigentlich im Interesse eines jeden Gegenstandes, vor allem für die Lektüre von Sachtexten bieten sich in den sogenannten Nebenfächern zahlreiche Lesesituationen wie Informationssuche und Textbearbeitung durch selektives Lesen, Verstehen des Gelesenen und thematische Erarbeitung durch intensives Lesen, Texterschließung durch extensives, intensives, orientierendes, selektives und zyklisches Lesen u. v. m, wofür die SchülerInnen Lesetechniken bewusst einsetzen müssen.¹⁷³ Eine wichtige Rolle spielt hierbei auch, dass den SchülerInnen in den unterschiedlichen Fachbereichen auch regelmäßig Lektüre zugänglich gemacht wird, die sich nicht im Lehrbuch findet, wie Beiträge aus Zeitschriften, Journalen, Lexikonbeiträgen etc.¹⁷⁴

Die Verwendung von Lesestrategien spielt nicht nur in Bezug auf Sach- und Gebrauchstexte eine wichtige Rolle, sondern auch im Umgang mit literarischen Texten, da das Wiedergeben und Zusammenfassen etc., durch den Einsatz von Lesestrategien erleichtert wird. Evident wird dies vor allem, wenn man an zwei der häufigsten, literaturbasierten Methoden der Textarbeit in der Sekundarstufe I, die Inhaltsangabe und die Nacherzählung, denkt. Für das Verfassen dieser Textsorten ist strategisches Lesen – Klärung von Textschwierigkeiten, Unterstreichen und Zusammenfassen von wichtigen Wörtern, Passagen etc. – äußerst

¹⁶⁹ Vgl. Cornelia Rosebrock, Daniel Nix (2014), S. 89.

¹⁷⁰ Vgl. Josef Leisen (2011). *Lesen in allen Fächern*. In: A. Bertschi-Kaufmann (Hg.), *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien* (4. Auflage). Seelze, Zug: Kallmeyer, Klett und Balmer, S. 196.

¹⁷¹ Vgl. Attila Nagy (2001), S. 19.

¹⁷² Vgl. Gerd Kruse (2011), S. 187.

¹⁷³ Vgl. Josef Leisen (2011), S. 189f.

¹⁷⁴ Vgl. Attila Nagy (2001), S. 15.

hilfreich. Weiters geht es in Bezug auf literarische Werke darum, Textverstehen zu erzielen, um die SchülerInnen zu einer Werkinterpretation und Stilanalyse zu befähigen. Bei nichtliterarischen Texten bezieht sich das Vermitteln von Texterschließungskompetenzen vor allem auf methodische Fertigkeiten, welche die Informationsaufnahme und -bewertung gewährleisten sollen.¹⁷⁵ LEISEN nennt zehn Lesetechniken, die sich in Bezug auf Sachtexte aus allen Disziplinen anwenden lassen:¹⁷⁶

1. Fragen zum Text beantworten
2. Fragen an den Text stellen
3. Kategorisieren der Textteile und sinnvolles Strukturieren des Textes
4. Den Text mit dem Bild lesen
5. Farbiges Markieren der (Fach-)Begriffe
6. Den Text in eine andere Darstellungsform (Mind Map, Diagramm etc.) bringen
7. Expandieren des Textes
8. Vergleich verschiedener Texte zum Thema
9. Schlüsselwörter suchen und den Text zusammenfassen
10. Anwenden der *SQ3R*- bzw. *PQ4R*-Methode

Ein umfassender Katalog von Lesestrategien, in dem aufgezeigt wird, für welche Textsorten sich welche Strategien eignen, bietet ABRAHAM (s. Anhang).¹⁷⁷ Er ordnet diese jedoch nicht speziellen Klassenstufen zu.

Konkrete Trainingsarrangements für den Erwerb von Lesestrategien sind so aufzubauen, dass die jeweiligen Strategien nach ihrem chronologischen Gebrauch – vor, während bzw. nach dem Lesen – eingeübt werden, um eine sinnvolle Schrittfolge an Verstehensoperationen und Vorgehensweisen seitens der SchülerInnen zu gewährleisten.¹⁷⁸ Es gibt zahlreiche solche Programme,¹⁷⁹ um den SchülerInnen Lesestrategien effizient zu vermitteln, im Folgenden sollen drei exemplarische Lesestrategieprogramme näher vorgestellt werden. Ziel der Programme ist es, dass die SchülerInnen lernen mit Lesestrategien umzugehen und diese schließlich flexibel je nach Text auszuwählen und einzusetzen. Das mechanische Anwenden

¹⁷⁵ Vgl. Andreas Gold (2007), S. 54, 59 und 61.

¹⁷⁶ Vgl. Josef Leisen (2011), S. 195f.

¹⁷⁷ Vgl. Ulf Abraham (2003). *Lese- und Schreibstrategien im themenzentrierten Deutschunterricht. Zu einer Didaktik selbstgesteuerten und zielbewussten Umgangs mit Texten*. In: U. Abraham, A. Bremerich-Vos, V. Frederking, P. Wieler (Hg.), *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA*. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag, S. 215.

¹⁷⁸ Vgl. Gerd Kruse (2011), S. 185.

¹⁷⁹ Siehe Wolfgang Lenhard (2013), S. 121ff.

der hier genannten Lesestrategieprogramme ist jedoch nur ein erster Schritt zur eigenständigen Verwendung der Lesestrategien.¹⁸⁰

4.2.1 Die Fünf-Schritt-Lesemethode – *SQ3R* und *PQ4R*¹⁸¹

Bei der *SQ3R*-Methode werden fünf elementare Lesetechniken zu einem Ablauf zusammengefasst:

1. *Survey* – Der Text wird überflogen, um Vorwissen zu aktivieren und einen Überblick über Inhalt und Struktur zu erhalten.
2. *Question* – Auf Basis des Vorwissens und des gewonnenen Überblicks werden Fragen an den Text gestellt.
3. *Read* – Der Text wird gelesen.
4. *Recite* – Der Inhalt wird in eigenen Worten wiederholt, wodurch die Verstehensleistung überprüft wird.
5. *Review* – Die ersten vier Schritte werden gedanklich wiederholt, um das Gelesene zu überprüfen und einen Gesamtüberblick zu erhalten.

Die *PQ4R*-Methode ist der *SQ3R*-Methode ähnlich:

1. *Preview* – Der Text wird überflogen, um Abschnitte festlegen zu können, die als Einheit gelesen werden können.
2. *Question* – Zum Inhalt jedes Abschnittes werden Fragen gestellt.
3. *Read* – Die Abschnitte werden gelesen und die Fragen dazu beantwortet.
4. *Reflect* – Das Gelesene wird mit der eigenen Erfahrung in Beziehung gesetzt, während des Lesevorgangs wird über den Inhalt nachgedacht.
5. *Recite* – Der Inhalt der Passage wird mit eigenen Worten wiederholt.
6. *Review* – Die ersten vier Schritte werden gedanklich wiederholt, um das Gelesene zu überprüfen und einen Gesamtüberblick zu erhalten.

4.2.2 Die Textdetektive

Bei *Die Textdetektive* handelt es sich um ein Programm zur Förderung der Lesestrategien, bei dem diese explizit vermittelt und schließlich eingeübt werden. Die vermittelnden Methoden, deren Nützlichkeit sich mehr bei Sachtexten als bei literarischen Texten zeigen wird, da man bei Letzteren neben Strategiewissen auch noch weitere Kenntnisse und Fertigkeiten benötigt,

¹⁸⁰ Vgl. Cornelia Rosebrock, Daniel Nix (2014), S. 88.

¹⁸¹ Vgl. ebd., S. 76f.

die im Förderprogramm nicht angesprochen werden, sollen den SchülerInnen beim Behalten und Verstehen von Texten helfen. Die Förderung richtet sich in erster Linie an SchülerInnen, die Schwierigkeiten mit dem sinnerfassenden Lesen haben. Vermittelt werden zwei *organisierende* – Unterstreichen und Zusammenfassen von wichtigen Informationen –, zwei *elaborierende* – Beachten von Überschriften und das bildliche Vorstellen/Imaginieren – und drei *metakognitive Strategien* – Überprüfen des Verstehens und Behaltens sowie der Umgang mit Textschwierigkeiten –, die am Ende des Programms in einem *Leseplan* zusammengefasst werden, der die Texterschließung und den gesamten Leseprozess strukturiert sowie die Methoden zusammenfasst, um so als Checkliste beim Erarbeiten von Texten den SchülerInnen zur Verfügung zu stehen, sodass aus dem Strategiewissen schließlich eine Alltagsroutine wird. Die beiden *elaborativen Strategien* sollen ein tieferes Verstehen der Texte gewährleisten, wobei das bildliche Imaginieren vor allem bei Erzähltexten sinnvoll ist. Die Überlegungen zu den Überschriften werden während und nach dem Lesevorgang auf ihr Zutreffen hin überprüft. Bezuglich des Umgangs mit Textschwierigkeiten werden die SchülerInnen angeleitet, die jeweilige Problemstelle (z. B. unbekannte Wörter, unklarer Zusammenhang, inhaltliche Widersprüche) zu markieren und anhand der folgenden vier Fragen zu bearbeiten:¹⁸²

1. Was ist das Problem?
2. Welche Lösungsmöglichkeiten gibt es?
3. Was ist die beste Lösung?
4. Ist das Problem damit gelöst?

Die Ergebnissicherung am Schluss des Leseprozesses erfolgt durch an den Text formulierte Fragen. Im Rahmen des Überprüfens kann es vorkommen, dass der Text nochmals gelesen werden muss bzw. Textschwierigkeiten geklärt werden müssen. Die Beschränkung auf sieben Strategien liegt der Ansicht zugrunde, dass es sinnvoll ist die situationsangemessene Verwendung dieser wenigen Lesestrategien in Hinblick auf unterschiedliche Aufgabenanforderungen mit den SchülerInnen einzuhüben, da nicht das Wissen um viele Strategien entscheidend ist, sondern zu wissen, wann welche eingesetzt werden sollten.¹⁸³

Bei der Einführung des Programms zeigt die Lehrkraft zuerst modellhaft die Anwendung der einzelnen Lesestrategien, die SchülerInnen üben schließlich einzeln oder in Gruppen angeleitet und später selbstständig die Verwendung der Strategien. Jede Lesestrategie wird auf einem Merkkärtchen vermerkt, sodass sich die SchülerInnen später wieder leicht daran

¹⁸² Vgl. Andreas Gold (2007), S. 69 und 71ff.

¹⁸³ Vgl. ebd., S. 71, 74f und 80f.

erinnern können. Entscheidend ist, dass die SchülerInnen erkennen, für welche Aufgaben, in welchen Situationen die einzelnen Strategien sinnvoll und nützlich eingesetzt werden können. In Hinblick auf die Nachhaltigkeit des Gelernten wäre es wünschenswert, wenn auch andere Unterrichtsfächer diese Prinzipien umsetzen würden. Eine weitere Grundidee der *Textdetektive* ist es, dass SchülerInnen befähigt werden, ihren Lernfortschritt selbst zu überwachen.¹⁸⁴

4.2.3 Das Reziproke Lehren¹⁸⁵

Hierbei handelt es sich um ein Beispiel kooperativen Lernens, bei dem die SchülerInnen vor allem von den Erkenntnisdialogen untereinander profitieren. Das Programm beinhaltet vier Lesetechniken: das Zusammenfassen eines Textabschnittes – dies beinhaltet die Techniken des Notierens von Stichwörtern, das sinnvolle Unterstreichen –, das Fragenstellen an den Text, das Klären von unklaren Textstellen oder Begriffen sowie das Hypothesenbilden über den Inhalt der folgenden Abschnitte. Diese Strategien werden eigenverantwortlich in Kleingruppen (4-6 SchülerInnen) geübt. Für die Einführung des Verfahrens im Unterricht bietet es sich an, dass zuerst die Lehrperson diese zusammen mit der Klasse erarbeitet. Konkret bedeutet dies, dass die Lehrkraft die einzelnen Techniken vorzeigt, d. h. durch *lautes Denken* in einer Art Selbstgespräch verbalisiert, was sie macht, warum sie das macht, was sie versteht, was unklar ist etc. In einem nächsten Schritt werden SchülerInnen gebeten, sich an der Vorgehensweise der Lehrperson orientierend, die Techniken vorzumachen. Diese beiden Schritte werden für alle Lesetechniken wiederholt und auf einen Textabschnitt angewandt. Auch in diesem Fall ist es essentiell, dass die SchülerInnen lernen, in welcher Situation der Einsatz welcher Lesetechnik sinnvoll ist. Anschließend beginnt die Gruppenarbeit ein. Zuerst stellen die Gruppenmitglieder Assoziationen zur Überschrift an, danach wird der erste Abschnitt laut vorgelesen. In der Folge ist in der Kleingruppe je ein/e SchülerIn für einen Textabschnitt zuständig, den sie/er anhand der gelernten Techniken laut sprechend durcharbeitet. Bevor der/die nächste SchülerIn an der Reihe ist, formuliert die Gruppe Vorhersagen für die nächste Passage.

Die in diesem Kapitel dargelegten Lesestrategien können auf alle Textsorten angewendet werden. Strategien, die nur in Zusammenhang mit Sachtexten bzw. literarischen Texten Anwendung finden, werden in den folgenden beiden Kapiteln zusammen mit den Textsorten besprochen.

¹⁸⁴ Vgl. Andreas Gold (2007), S. 71 und 74f.

¹⁸⁵ Vgl. Cornelia Rosebrock, Daniel Nix (2014), S. 83f.

5. Sachtexte

Das folgende Kapitel setzt sich mit der Gruppe der Sachtexte auseinander, deren Einbezug in den Sprachunterricht entscheidend ist, da diese einen wichtigen Anteil schulischen und auch weiterführenden Lernens darstellen und in Hinblick auf den Alltag und die berufliche Zukunft der SchülerInnen relevant sind,¹⁸⁶ da diese Art Texte zu verstehen, überfliegend zu lesen und ihnen Informationen zu entnehmen, eine wichtige Kompetenz im *Informationszeitalter* ist.¹⁸⁷ Des Weiteren bieten sich Sachtexte auch an, Lesemotivation bei SchülerInnen zu wecken, die sich nicht für literarische Texte interessieren, sofern sich die Auswahl der Lektüre an den Interessen der Lernenden orientiert und nicht nur das Entnehmen von Informationen bzw. das kritische Auseinandersetzen mit den Texten im Zentrum stehen, sondern auch Lesegenuss, Spannung und Kreativität zum Tragen kommen. So können auch SchülerInnen erreicht werden, die sich normalerweise weniger am Sprachunterricht beteiligen.¹⁸⁸

Themen, die SchülerInnen mit dem Lesen von Sachtexte verbinden und die ihre Lesemotivation verstärken, da sie sich darüber informieren und diesbezüglich ihr Wissen erweitern möchten, sind u. a. Ausbildung/Beruf, Freundschaft, Gesundheit/Medizin, IT, Liebe/Partnerschaft, Kino/Filme, Mode/Kleidung, Sport und Umweltschutz. Die Lektüre von Sachtexten ermöglicht den SchülerInnen bei den Themen mitzudiskutieren, sich darüber eine eigene Meinung zu bilden und ihre alltäglichen Verpflichtungen und Aufgaben besser bewältigen zu können.¹⁸⁹

Weiters sollen durch den Einsatz von Sachtexten im Unterricht das Wissen der SchülerInnen über das unmittelbar Erfahrbare hinaus ausgeweitet, Handlungsfähigkeit und Mündigkeit gefördert sowie Normen und Einstellungen vermittelt werden.¹⁹⁰ Sachtexte ermöglichen des Weiteren das Eintauchen in fremde Welten und können zur Unterhaltung beitragen, durch sie wird die allgemeine Lesekompetenz erweitert und durch die intensive Auseinandersetzung mit dieser Textsorte können die Lesestrategien nachhaltig vermittelt werden, jedoch sollte darauf geachtet werden, dass es sich hierbei nicht um reines *Methodenlernen* handelt, sondern mit den Rezeptionsergebnissen der SchülerInnen weitergearbeitet wird.¹⁹¹

¹⁸⁶ Vgl. Wolfgang Lenhard (2013), S. 132 und 136.

¹⁸⁷ Vgl. Jürgen Baurmann, Astrid Müller (2004). *Sachbücher und Sachtexte lesen*. In: Praxis Deutsch, Heft 189, S. 6.

¹⁸⁸ Vgl. ebd., S. 6 und 13 und Ingrid Kunze (2007), S. 5.

¹⁸⁹ Vgl. Jürgen Baurmann, Astrid Müller (2004), S. 6 und 8.

¹⁹⁰ Vgl. Cornelia Rosebrock (2011), S. 54.

¹⁹¹ Vgl. Jürgen Baurmann, Astrid Müller (2004), S. 8 und 11.

5.1 Lineare, kontinuierliche Sachtexte

Die Gruppe der Sach- und Informationstexte ist breit gefächert und beinhaltet Lehr- und Sachtexte, Fachtexte unterschiedlicher Disziplinen, wissenschaftliche Zeitschriftenaufsätze, juristische Texte, Gesetzestexte, journalistische Texte, Bedienungsanleitungen etc.¹⁹² und wird über die zwei zentralen Aspekte *Textmerkmale* und *ihre Funktion, zu informieren*, bestimmt.¹⁹³

Textinterne Merkmale, welche die Textverständlichkeit ausmachen, sind: *sprachliche Einfachheit, Kürze/Prägnanz, kognitive Gliederung/Ordnung, motivationale Stimulanz*. Die ersten beiden Aspekte gewährleisten eine reibungslose und unaufwendige Textrezeption. Die *sprachliche Einfachheit* umschließt die *Wortschwierigkeit* und die *Satzschwierigkeit*, d. h. lexikalisch ist ein Text leicht zu rezipieren, wenn konkrete, kurze und bekannte Wörter im Text verwendet werden, syntaktisch wird ein Text einfach, wenn er auf Satzschachtelungen, Nominalisierungen und Relativsätze verzichtet. In Bezug auf *Kürze/Prägnanz* bleibt zu sagen, dass redundante Texte leichter zu verstehen sind. Der dritte Punkt *kognitive Gliederung/Ordnung* bezieht sich auf die inhaltliche Ordnung und Struktur von Texten. Bei unvertrauter Textorganisation wirken sich dem Text vorangestellte Einführungen, welche die Form sowie die essentiellen Textkonzepte benennen, positiv auf das Textverständnis aus.¹⁹⁴ In Hinblick auf diese Textmerkmale werden Sachtexte durch geringe Redundanz, eine verdichtete Sprache, eine hohe sprachliche Präzision, viele fachsprachliche Ausdrücke, Nominalisierungen sowie elliptischen Satzbau charakterisiert, was bei der Textauswahl für den Unterricht bedacht werden sollte. Sachbücher und Sachtexte, die speziell für Kinder und Jugendliche herausgegeben werden, orientieren sich natürlich in Hinblick auf sprachliche Gestaltung und inhaltliche Aufbereitung nach den sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten der Zielgruppe.¹⁹⁵

Das Moment der *motivationalen Stimulanz* verweist schließlich auf Neugierde evozierende und das Interesse anregende Elemente der Anreicherung des Textes wie interessante Einzelinhalte, Fragen oder konfliktauslösende Inhalte. Aus pädagogischer Sicht braucht es also, um LeserInnen optimal zu motivieren, mittlere Schwierigkeitsgrade, sodass die Lektüre eine bewältigbare Herausforderung darstellt, d. h. die Texte in der Schule sollten nicht völlig

¹⁹² Vgl. Ursula Christmann, Norbert Groeben (2002). *Anforderungen und Einflussfaktoren bei Sach- und Informationstexten*. In: N. Groeben, B. Hurrelmann (Hg.), *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim, München: Juventa Verlag, S. 150.

¹⁹³ Vgl. Cornelia Rosebrock (2011), S. 51.

¹⁹⁴ Vgl. Ursula Christmann, Norbert Groeben (2002), S. 151f.

¹⁹⁵ Vgl. Jürgen Baurmann, Astrid Müller (2004), S. 7.

an die LeserInnen angepasst werden, sondern motivationale und kognitive Anreize für sie darstellen.¹⁹⁶

Bezüglich ihrer Funktion können Sachtexte – wie die Grafik zeigt – in folgende Kategorien eingeteilt werden: *Lehrtexte*, durch die Wissen vermittelt wird, *Persuasionstexte*, die eine argumentierende, appellierende Funktion haben, und *Instruktionstexte*, die Handlungsanweisungen beinhalten und auf die Persönlichkeitsentwicklung abzielen.¹⁹⁷

		SACHTEXTE generelle Funktion: informieren		
	Lehrtexe	Persuasionstexte (argumentierende Texte)	Instruktionstexte	
zielen auf:	Deklaratives Wissen	Einstellungen	Prozedurales Wissen	
zentrale Funktion:	Darstellungen usw.	Bewertungen	Handlungsanweisungen	
fordern:	Vorwissen	Subjektives Engagement	Umsetzung in Handlung	
leserseitige Anschlussaufgabe:	Bewertung	Umsetzung in Handlung	Persönlichkeitsentwicklung	

Abb. 3: Systematik der Sachtexte (Quelle: Rosebrock 2011, S. 53)

Der Großteil jener Texte, die in der Schule gelesen werden, gehört zur Gruppe der fachspezifischen Sachtexte, der sogenannten Lehrtexte, deren Lektüre sich vom literarischen und Freizeitlesen unterscheidet.¹⁹⁸ Entscheidend für das sinnerfassende Lesen von Sachtexten sind die Kenntnis der Textstruktur und das Vorwissen der LeserInnen,¹⁹⁹ das im Unterricht durch Vorentlastung aktiviert werden kann, sowie das Interesse der Lernenden an dem jeweiligen Wissensgebiet.²⁰⁰ Mithilfe themenbezogenen Vorwissens können SchülerInnen die Aufmerksamkeit auf wichtige Textinformationen lenken, Inferenzen bilden und neu erworbene Kenntnisse zur Umstrukturierung von bereits vorhandenem Wissen verwenden.²⁰¹ ROSEBROCK spricht diesbezüglich als Bedingung für einen erfolgreichen Leseprozess von der *Passung* von Vorwissenskonzepten, spezifischen inhaltlichen Vorwissensstrukturen seitens der LeserInnen und Darstellungen seitens des Textes²⁰² sowie von den Erwartungen,

¹⁹⁶ Vgl. Ursula Christmann, Norbert Groeben (2002), S. 154 und 156f.

¹⁹⁷ Vgl. Cornelia Rosebrock (2011), S. 51f.

¹⁹⁸ Vgl. Cornelia Rosebrock, Daniel Nix (2014), S. 92.

¹⁹⁹ Vgl. Wolfgang Lenhard (2013), S. 28.

²⁰⁰ Vgl. Cornelia Rosebrock, Daniel Nix (2014), S. 98.

²⁰¹ Vgl. Jürgen Baurmann, Astrid Müller (2004), S. 9.

²⁰² Vgl. Cornelia Rosebrock (2011), S. 51f.

Interessen und Zielsetzungen für die Textrezeption.²⁰³ Vorwissen bezieht sich in diesem Zusammenhang nicht nur auf Inhaltswissen, sondern auch auf den Wortschatz und die Kenntnis der Textstruktur.²⁰⁴

LENHARD bezeichnet das Lesen von Sachtexten als *sinnorientierte Informationsverarbeitung*, da der Leseprozess an sich eine aktive Rekonstruktion von Inhalten ist und somit nicht mehr von einer einfachen Entnahme von Informationen,²⁰⁵ sondern von einer individuellen und kreativen Konstruktion der Textbedeutung auszugehen ist.²⁰⁶ Die gelesenen Inhalte müssen mit dem Vorwissen verknüpft werden, um ein Verstehen zu gewährleisten – was ebenfalls bei der Auswahl der Texte Berücksichtigung finden sollte.²⁰⁷ Neben dieser Herausforderung erschließen sich Sachtexte den SchülerInnen auch aus weiteren Gründen schwer, da sie häufig viele ungewohnte, fachspezifische Ausdrücke und Konzepte enthalten, der Lebens- und Erfahrungswelt der SchülerInnen ziemlich fern stehen und je nach Sachtext-Gruppe eine stark voneinander variierende Textorganisation mit unterschiedlichen Textmustern aufweisen, weswegen es auch in Hinblick auf die Lektüre von Sachtexten essentiell wäre, die Strukturen dieser Gebrauchstexte in den jeweiligen Schulfächern explizit zu thematisieren und bewusst zu machen,²⁰⁸ da diese Lehrtexte eine starke Bezogenheit auf eine bestimmte Disziplin aufweisen.²⁰⁹

Diese Bezogenheit auf eine bestimmte Disziplin zeigt sich auch an den unterschiedlichen, fachspezifischen Mustern der Textorganisation, die in den verschiedenen Wissensdomänen entstanden sind. Um kompetent mit den Texten umgehen zu können, müssen diese Muster und Textstrukturen wie das umfassende Beschreiben oder listenartige Aufzählen eines Lerngegenstandes, das Entwickeln einer chronologischen und logischen Abfolge, das Gegenüberstellen von Argumenten etc., bekannt sein und nachvollzogen werden können. Das Erschließen dieser Texte sollte ab der Sekundarstufe I im Vordergrund des jeweiligen Unterrichtsfaches stehen. Da es keinen eigenen Unterricht für das Erlernen von wissensvermittelnden Textsorten gibt, wäre eine Kooperation zwischen den SprachlehrerInnen und den Lehrkräften der unterschiedlichen Sachfächer zielführend.²¹⁰

Den Sprachfächern kommt natürlich in Hinblick auf die Förderung von Lesekompetenz eine zentrale Rolle zu, dennoch sollte vor allem in Zusammenhang mit Sachtexten die Rolle der

²⁰³ Vgl. Ursula Christmann, Norbert Groeben (2002), S. 155.

²⁰⁴ Vgl. Wolfgang Lenhard (2013), S. 136.

²⁰⁵ Vgl. ebd.

²⁰⁶ Vgl. Ingrid Kunze (2007), S. 6.

²⁰⁷ Vgl. Jürgen Baurmann, Astrid Müller (2004), S. 9.

²⁰⁸ Vgl. Cornelia Rosebrock (2011), S. 59f.

²⁰⁹ Vgl. Cornelia Rosebrock, Daniel Nix (2014), S. 94f.

²¹⁰ Vgl. ebd., S. 92, 95, und 102ff.

anderen Fächer für die Entwicklung von sinnerfassender Lesekompetenz nicht außer Acht gelassen werden.²¹¹ Nicht nur weil das Leseverständnis für die meisten Unterrichtsfächer entscheidend ist, sondern vor allem, weil sich die Lesekompetenz am effektivsten durch konkrete, inhaltsrelevante Texte fördern lässt, die vorrangig in den unterschiedlichen Sachfächern vorkommen. Dabei ist auch, wie oben erwähnt, entscheidend, dass die SchülerInnen mit den verschiedenen Textgattungen der jeweiligen Disziplinen vertraut werden und mit diesen umgehen lernen.²¹² Auch in Hinblick auf den Erwerb und Einsatz der Lesestrategien und der damit in Zusammenhang stehenden Förderung des Leseverstehens von Sachtexten wäre eine fächerübergreifende Kooperation zwischen Sach- und Sprachfächern wünschenswert, sodass die jeweiligen Strategien konkret an den unterschiedlichen Lehrtexten erprobt und schließlich routiniert angewendet werden können.²¹³ An dieser Stelle soll nochmals hervorgehoben werden, dass die Vermittlung der Lesetechniken, die auf Sachtexte anzuwenden sind, um ein sinnerfassendes Lesen zu erzielen, nicht nur Aufgaben des Sprachunterrichts ist, sondern auch in den jeweiligen Fächern thematisiert und gefördert werden soll.²¹⁴

Wenn im Sprachunterricht nichtliterarische Texte besprochen werden, handelt es sich meist um Textsorten wie Bericht, Erörterung, Kommentar oder Rede, deren Textsortenmerkmale thematisiert werden, und nicht um wissensvermittelnde Lehrtexte, die vor allem in den Sachfächern gelesen, deren Struktur bzw. Verarbeitungsmodalitäten jedoch weder im Sprachunterricht, noch in den jeweiligen Sachfächern durchgenommen bzw. erarbeitet werden.²¹⁵ Es würden sich jedoch auch für den Sprachunterricht Sachtexte ihres Inhalts wegen oder in fächerübergreifender Kooperation mit Sachgegenständen anbieten, vor allem in Zusammenhang mit Themen wie *Sprache*, Sachbücher über Geheimsprachen, Hieroglyphen, Jugendsprache etc. oder Biografien über SchriftstellerInnen, Artikel, Lexikoneinträge zu literarischen Epochen usw. Diese Sachtexte können auch als Hilfe zum tieferen Verständnis von literarischen Texten eingesetzt werden,²¹⁶ wie u. a. literaturtheoretische Sachtexte zum

²¹¹ Vgl. Andreas Gold (2007), S. 60.

²¹² Vgl. Wolfgang Lenhard (2013), S. 132.

²¹³ Vgl. Cornelia Rosebrock, Daniel Nix (2014), S. 101.

²¹⁴ Vgl. Beate Grabsch, Gabriele Schumann (1998). „Was tunkt das Blumenkamel?“ – oder *Lesefähigkeit und Sachfächer*. In: C. Crämer, I. Füssenich, G. Schumann (Hg.), *Lesekompetenz erwerben und fördern*. Braunschweig: Westermann, 127.

²¹⁵ Vgl. Cornelia Rosebrock, Daniel Nix (2014), S. 93f.

²¹⁶ Vgl. Jürgen Baurmann, Astrid Müller (2004), S. 9.

Erarbeiten von gattungs- oder epochenspezifischen Programmen.²¹⁷ Durch die thematische Ungebundenheit im Sprachunterricht, im Gegensatz zu den jeweiligen Sachfächern, kann aus der Fülle der Sachtexte gewählt und ein strukturierter Überblick über die Textsorte gegeben werden sowie grundlegende Zugangsweisen eingeübt und Beurteilungskriterien thematisiert werden. Die SchülerInnen können sich so konkret mit dem Textaufbau, der Verwendung von fachsprachlichen Elementen und dem Zusammenwirken von Wörtern und Sätzen bei der Darstellung des Themas beschäftigen.²¹⁸

Eine Möglichkeit sich im Unterricht detailliert sprachlich mit Sachtexten auseinanderzusetzen, bietet die Sprachanalyse, bei der vor allem das Erkennen und Beschreiben fachsprachlicher Elemente sowie die Erarbeitung von typischen sprachlichen Elementen von Fachtexten bzw. von nützlichen Strategien zum Entschlüsseln der Fachsprache im Vordergrund steht. Dabei werden anhand konkreter Texte auf lexikalischer Ebene Unterschiede zwischen Alltags- und Fachsprache analysiert, abweichende Bedeutung von Verben thematisiert, Wortbildungsspezifika und Wortzusammensetzungen behandelt, eine Bewusstheit für Wortbildungsmuster und Wortfamilien geschaffen, da das Entschlüsseln von Wortbausteinen für das Verstehen der Inhalte grundlegend ist. Auch empfiehlt sich die Arbeit mit Glossaren bzw. konkrete Umformungs-, Umwandlungsübungen (z. B. Nominalisierung zu Verben) einzubauen. Auf syntaktischer Ebene wird der Umgang mit komplexen Sätzen, z. B. durch Satzvereinfachungen, eingeübt.²¹⁹

Der reflexive Umgang mit Sachtexten wirkt sich vor allem auf leseschwächere SchülerInnen positiv aus, wenn sie sich damit auseinandersetzen, welche Passagen leicht, welche schwer zu verstehen waren, was ihnen beim Lesen geholfen hat etc. Methodisch betrachtet ist es wichtig, die mentale Basis der SchülerInnen zur Sinnkonstruktion zu nutzen und nicht immer vom *Detail* oder *Nichtverstandenen* auszugehen. Auch sollten ein *Erstverständnis* und individuelle Zugänge zum Thema hergestellt und diese nicht sofort durch Aufgaben und Fragen eingeschränkt werden.²²⁰

Wie bereits erwähnt stellt vor allem das Fachvokabular – das zwar Bestandteil des jeweiligen Lernstoffes ist und deswegen auch nicht zu vernachlässigen ist – aus mehreren Gründen bei Sachtexten eine Schwierigkeit für nicht geübte LeserInnen dar: Einerseits entsprechen viele

²¹⁷ Vgl. Andrea Stadter (2005). *Was versteht Fontane unter „Realismus“? Umgang mit literaturtheoretischen Essays am Beispiel von Theodor Fontanes Text ‘Unsere lyrische und epische Poesie seit 1848’*. In: Praxis Deutsch, Heft 189, S. 46.

²¹⁸ Vgl. Jürgen Baurmann, Astrid Müller (2004), S. 8.

²¹⁹ Vgl. Beate Lütke (2014). *Fachsprache entschlüsseln – Fachtexte verstehen*. In: Deutschunterricht, Heft 5, S. 15ff.

²²⁰ Vgl. Jürgen Baurmann, Astrid Müller (2004), S. 11.

der Ausdrücke nicht dem Sprachgebrauch der SchülerInnen, je ungewöhnlicher die Begriffe, desto schwerer werden sie von den SchülerInnen verstanden, weswegen die SchülerInnen keine Sinnerwartungen an den Text aufbauen können und ein sinnerfassendes Lesen unmöglich gemacht wird. Andererseits sind viele Wörter des Fachvokabulars mehrsilbige Komposita, und aufgrund der Zusammensetzungen für die LeserInnen schwer zu gliedern und zu erfassen. Das Problem mit der Länge setzt sich auf Ebene der Syntax weiter fort, was es schließlich unmöglich macht, den gesamten Text zu verstehen, da die Sätze aufeinander aufzubauen. Auf der Textebene gestaltet sich vor allem der sachliche, auf Faktenvermittlung ausgerichtete Stil als problematisch. Eine weitere Hürde bei Sachtexten stellt die Fülle von Informationen dar, die LeserInnen zwingen zwischen den inhaltlichen Ebenen hin- und herzuwechseln. Bezuglich der Fachwörter empfehlen GRABSCH & SCHUMANN unnötiges Fachvokabular in Texten zu vermeiden, wichtige Fachwörter aber einzeln in der Unterrichtsstunde einzuführen und durch ergänzende Abbildungen zu veranschaulichen.²²¹ Eine Hilfe bezüglich unbekanntem Fachvokabulars, der Konstruktion von globaler Kohärenz, dem Nachvollziehen der Logik des Textes bieten bei nicht ausreichendem Vorwissen Lesetechniken wie die genaue Lektüre, Notizen zu Textpassagen, Unterstreichen, Zusammenfassen von Kernaussagen, oder auch die Arbeit mit Lexika. Eine weitere zielführende Strategie, die verlässliche Einblicke in die Verstehensprozesse der SchülerInnen bietet, ist das begleitende Schreiben. Auch die allgemeinen in Kapitel 4 beschriebenen Lesestrategietrainings sind vor allem für schwächere LeserInnen eine Stütze, da diese häufig nicht bemerken, dass sie den Text nicht verstehen bzw. was sie nicht verstehen.²²²

Eine rein für Sachtexte konzipierte Lesestrategie ist das sogenannte *CORE-Modell* (Connect – Organize – Reflect – Extend) bei dem die SchülerInnen das Gelesene grafisch veranschaulichen. Deskriptive Texte werden anhand von Mind Maps, Listen oder einer tabellarischen Matrix beim Vergleich von mehreren Gegenständen, sequentielle Texte, die linear durch einen zeitlichen Ablauf gegliedert sind, anhand eines Textmusters veranschaulicht.²²³

Alternativ zu Mind Maps können sogenannte *Concept Maps* eingesetzt werden, mit deren Hilfe komplexe Sachverhalte differenziert dargestellt werden können. Dabei erarbeiten SchülerInnen Inhalte von Sachtexten anhand grafischer Strukturen, welche neben dem Thema und den zentralen Elementen auch die Zusammenhänge aufzeigen. Somit haben die SchülerInnen das Ganze wie auch die Beziehungen der einzelnen Elemente des Ganzen im

²²¹ Vgl. Beate Grabsch, Gabriele Schumann (1998), 122ff.

²²² Vgl. Cornelia Rosebrock, Daniel Nix (2014), S. 97 und 100.

²²³ Vgl. ebd., S. 105ff.

Blick. Diese grafisch erstellten Strukturen sollen einerseits der Funktionsweise des Gehirns entsprechen und andererseits sich auch mental bilden. *Concept Maps* können auch als Diagnoseinstrument eingesetzt werden, da sie deutlich zeigen, ob die SchülerInnen den jeweiligen Sachverhalt erfasst haben.²²⁴

Nicht nur Lesestrategien eignen sich für die Arbeit an Sachtexten, sondern auch das oben beschriebene Lautleseverfahren lässt sich mit der Lektüre von Lehrtexten verknüpfen, auf diese Weise kann die Förderung der Leseflüssigkeit und dadurch des Leseverstehens auch gleich mit inhaltlichem Input verknüpft werden.²²⁵

Einen möglichen, förderlichen Umgang mit Sachtexten zeigt BERTSCHI-KAUFMANN auf: In einer Klasse könnten von den SchülerInnen Fragen zu Sachthemen an eine *Lesewand* geheftet werden. An Sachbüchern interessierte SchülerInnen fungieren als ExpertInnen für diese Sachfragen und suchen nach Antworten dafür in den Büchern der Klassenbibliothek, Schulbibliothek etc. Umgekehrt können auch die ExpertInnen (Quiz-)Fragen an die Klasse stellen.²²⁶

Ein Modell, das sich zur Binnendifferenzierung in Form eines offenen Unterrichts eignet, ist das *Leseatelier*, bei dem den SchülerInnen verschiedene Medien und Bücher zu einem bestimmten Thema sowie Aufgaben unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades zur Auswahl stehen, aus denen sie nach eigenem Interesse und Lernstand wählen können. Die Arbeitsaufträge beinhalten sowohl Aufgaben zum Lesen, als auch zum Gestalten und Schreiben. Die Lernenden lesen, sammeln, beantworten und stellen Fragen, und tragen ihre Ergebnisse schließlich in der Klasse zusammen. Ziel ist, dass die SchülerInnen eigenständig mit Sachtexten arbeiten und Aufgaben dazu lösen und dadurch ihr Vorwissen ausbauen und vertiefen.²²⁷

Eine andere Möglichkeit ist der *Sachbuchkoffer*. In einer Kooperation zwischen Bibliothek und Schule werden ca. 30 aktuelle Sachbücher unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades für den Sachbuchkoffer ausgewählt. Die SchülerInnen können aus diesem Angebot wählen, zu den gewählten Büchern Fragen beantworten und sich schließlich gegenseitig die Bücher vorstellen.²²⁸

²²⁴ Vgl. Ludger Brüning, Tobias Saum (2007). *Sachtexte verstehen durch grafisches Strukturieren*. In: Deutschunterricht, Heft 4, S. 30f.

²²⁵ Vgl. Cornelia Rosebrock, Daniel Nix (2014), S. 101.

²²⁶ Vgl. Andrea Bertschi-Kaufmann (2011), S. 174.

²²⁷ Vgl. Claudia Fischer, Maria Riss (2004). *Lesen, schreiben, gestalten im Leseatelier. Arbeiten mit Sachbüchern zum Thema „Wolf“*. In: Praxis Deutsch, Heft 189, S. 14ff.

²²⁸ Vgl. Gisela Schelter (2004). *Der Sachbuchkoffer. Eine Anregung zur Zusammenarbeit zwischen Bibliothek und Schule*. In: Praxis Deutsch, Heft 189, S. 28.

Für die Arbeit mit Sachtexten eignet sich auch der sogenannte produktionsorientierte Ansatz, bei dem durch produktive Aufgaben wie Visualisierung von Textinhalten und -strukturen, Ausbauen, Vereinfachen oder Kürzen eines Textes etc. die Analyse und das Verstehen eines Textes erleichtert und vertieft werden sollen.²²⁹

5.2 Diskontinuierliche, nonlineare Texte

Eine weitere Besonderheit von Sachtexten ist das häufige Vorkommen von Bildern, die ebenfalls verarbeitet und verstanden werden müssen. Diese Abbildungen gliedern sich in sogenannte *realistische Bilder* wie Fotos oder Strichzeichnungen und in sogenannte *logische Bilder* wie Grafiken, Diagramme oder Tabellen. *Realistische Bilder* können durch Schemata der alltäglichen Wahrnehmung interpretiert und verstanden werden. Häufig illustrieren sie den Inhalt des Textes, wodurch die bildliche Darstellung leicht erfasst und der Bezug zur Lektüre leicht hergestellt werden kann. *Logische Bilder* müssen dagegen auf abstrakter Ebene durch gemeinsame Strukturmerkmale mit dem Inhalt des Textes verbunden werden, was eine weitere Anforderung an SchülerInnen darstellt.²³⁰

Realistische Bilder haben gegenüber einem Text den Vorteil, dass sie nicht nur verbal, sondern auch mithilfe alltäglicher Wahrnehmungen imaginal encodiert werden, wodurch auch leistungsschwächere SchülerInnen einen höheren Lernerfolg erzielen können.²³¹

Diese diskontinuierlichen Textformen spielen in vielen Sachfächern eine große Rolle und umschließen eine Bandbreite unterschiedlicher Texte wie u. a. Tabellen, Statistiken, Grafiken oder Karten, aber auch in journalistischen Texten und Medien, die selbst Thema von Sprachunterricht sein können, nehmen diese Texte einen zentralen Platz ein.²³²

In den Sprachfächern geht es bei der Beschäftigung mit solchen Textsorten vor allem darum, diese Texte als mediale Einheit von Bild-, Grafik- und Textelementen zu verstehen und bewerten bzw. den teilweise suggestiven Charakter vieler Infografiken deuten zu können.²³³

Wenn die SchülerInnen nonlineare und lineare Texte in Beziehung zueinander setzen, erwerben sie einerseits methodische Kompetenzen, die sie in vielen Fachbereichen einsetzen

²²⁹ Vgl. Ingrid Kunze (2007), S. 8 und Jürgen Baurmann, Astrid Müller (2004), S. 12.

²³⁰ Vgl. Cornelia Rosebrock, Daniel Nix (2014), S. 108ff und Cornelia Rosebrock (2011), S. 60f.

²³¹ Vgl. Jürgen Baurmann, Astrid Müller (2004), S. 11.

²³² Vgl. Thomas Lischke (2007). *Lesen nonlinear – Infografiken im Deutschunterricht*. In: Deutschunterricht, Heft 4, S. 26.

²³³ Vgl. ebd.

können und eignen sich andererseits Wissen über den Aufbau von Texten an.²³⁴ Gleichzeitig wird jedoch auch durch die explizite Auseinandersetzung mit nonlinearen Textsorten die Medienreflexion sowie die Sprachreflexion und damit einhergehend das Sprachbewusstsein und die Sprachaufmerksamkeit gefördert.²³⁵

Traditionellerweise untersuchen die SchülerInnen gegebene Infografiken, Diagramme etc. hinsichtlich des Inhalts, des Informationsgehalts, der wertenden bzw. appellativen Tendenzen und der Bildsprache. Um in dieses Thema einzuführen, bietet es sich an, mit relativ einfachen Grafiken zu beginnen. Neben den herkömmlichen Unterrichtsmethoden eignet sich jedoch auch der handlungsorientierte Ansatz, um den SchülerInnen einen tieferen Einblick in das Thema zu geben, bei dem die SchülerInnen von einem Inputtext ausgehend eigene Grafiken erstellen und diese schließlich vergleichen.²³⁶

5.3 Sachtexte im Fremd- und Zweitspracherwerb

Beim Lesen von Sachtexten in der Zweit- oder Fremdsprache ergeben sich vor allem Schwierigkeiten bezüglich der syntaktisch stark komprimierten Sprache, bei der Wort- und Satzerkennung, dem Verstehen von Konnektoren, Schlüsselwörtern und -konzepten bzw. bei der Integration von Sätzen in Textzusammenhänge. Schlechte Leistungen in Sachfächern können häufig auf Probleme des Textverständens zurückgeführt werden. Hilfreich sind diesbezüglich die Methode des stillen Lesens mit anschließendem Unterrichtsgespräch über das Gelesene, da durch das Gespräch anders als durch das Herausschreiben von Schlüsselwörtern oder das Unterstreichen von wichtigen Passagen ein tieferes Textverständen ermöglicht wird, und die Arbeit mit einem Glossar, durch welches die SchülerInnen sich den Text erstmals selbst erschließen können.²³⁷ Entscheidend auf den Lese- und Lernerfolg wirkt sich im Fremd- und Zweitsprachenunterricht auch ein Unterrichtsrahmen im Sinne des *Scaffolding*, Schrittfolgen und wiederkehrende Methoden, aus.²³⁸

Als weitere Fördermöglichkeit der fremd- bzw. zweitsprachigen Lesekompetenz in Bezug auf Sachtexte nennt MÁTYÁS das *synthetische Lesen*. Grundgedanke dieses Verfahrens ist, dass, um eine sichere Lesekompetenz zu erzielen, zuerst ein gefestigter Wortschatz der SchülerInnen gewährleistet werden muss. Dies soll durch das häufige Lesen von Texten, die

²³⁴ Vgl. Claudia Franke (2005). *Viel Lärm um Nichts? – Vom Text zum Diagramm und zurück*. In: Deutschunterricht, S. 10.

²³⁵ Vgl. Thomas Lischeid (2007), S. 27.

²³⁶ Vgl. ebd.

²³⁷ Vgl. Beate Lütke (2010). *Sachtexte besser verstehen*. In: Deutschunterricht, Heft 6, S. 12f.

²³⁸ Vgl. Timo Spyropoulos, Katia Wild (2010). *Gefährliches Internet? Sachtextarbeit in der Oberstufe*. In: Deutschunterricht, Heft 6, S. 36.

diesen Wortschatz bzw. neue Wörter aufweisen, umgesetzt werden. Die Bedeutung des neuen Vokabulars soll dabei ohne Zuhilfenahme eines Wörterbuchs, nur durch den Kontext erklärt werden können. Die SchülerInnen sollen sich auf diese Weise den Texten schrittweise nähern. An erster Stelle steht das Globalverstehen, dann das genauere grammatischen bzw. inhaltliche Analysieren des Textes, bevor schließlich die Erkenntnisse am Ende synthetisch zusammengefügt werden, um ein kompetentes Textverständnis zu erreichen. Diese Herangehensweise bietet sich vor allem zum Erschließen von Komposita oder Internationalismen an.²³⁹

In Zusammenhang mit dem (Fremd-/Zweit)sprachenunterricht bleibt noch zu erwähnen, dass die Schulbücher dafür in der Regel nach dem *Doppelseitenprinzip* gestaltet sind, d. h. dass sich auf einer Doppelseite neben mehreren, informationsdichten Textblöcken auch Diagramme, Tabellen und realistische Bilder finden, die alle zusammen ein Thema ergeben. Dabei liegt der Zusammenhang zwischen den bildlichen Darstellungen und den Texten nicht immer auf der Hand, da manche der Bilder nur als auflockernder Einstieg in das Thema dienen sollen und in keinerlei inhaltlichem Zusammenhang mit einem konkreten Text stehen, im Gegensatz dazu dienen andere Abbildungen dem besseren Verständnis des Geschriebenen. Die Schulbücher weisen so gesehen Formen des *Hypertextes* auf, bei dem der Zusammenhang zwischen Bildern, Text und Nebentexten stets von den Lesenden konstruiert werden muss. Diese bereits in den Schulbüchern auftretenden offenen Text-Bild-Kombinationen stellen vor allem für schwache LeserInnen eine große Herausforderung dar, da anders als bei kontinuierlichen Texten, die Intention des Gesamttextes selbstständig von den SchülerInnen konstruiert werden muss.²⁴⁰ Nur durch klar gesetzte Leseziele, die konsequent als metakognitive Orientierungswerzeuge eingesetzt werden, können sich auch leseschwächere SchülerInnen erfolgreich im multimedialen Informationsraum wie z. B. jenem des Internets zurechtfinden,²⁴¹ der für einen gelungenen Leseprozess zahlreiche komplexe Voraussetzungen wie u. a. die Informationssuche anhand von den LeserInnen selbst gewählten Schlüsselwörtern oder die Bewertung und Zusammenfassung der erhaltenen Informationen aufweist.²⁴²

²³⁹ Vgl. Judit Mátyás (2010).

²⁴⁰ Vgl. Cornelia Rosebrock, Daniel Nix (2014), S. 109f.

²⁴¹ Vgl. Cornelia Rosebrock (2011), S. 63.

²⁴² Vgl. Zsuzsa Gonda (2015). A digitális szövegek olvasásértésének fejlesztése az olvasási stratégiák segítségével. <http://anyp.hu/cikkek.php?id=555> [02.08.2015].

6. Literarische Texte

Vorneweg ist wichtig zu erwähnen, dass Literaturdidaktik nicht mit Lesedidaktik gleichzusetzen ist, da letztere, wie oben bereits erwähnt, in allen Fächern umgesetzt werden sollte, erstere jedoch auf die Sprachfächer beschränkt bleibt.²⁴³

Die systematische Vermittlung von Textsortenwissen, die Fokussierung auf die Darstellungsintention im Literaturunterricht fördert aber sehr wohl die hierarchiehohen und - höchsten Leseprozesse wie die Bildung von Superstrukturen und die Reflexion der Darstellungsweisen sowie die Praktiken des persönlichen Lesens,²⁴⁴ was sich schließlich positiv auf die generelle Lesekompetenz auswirkt.

Literarische Texte bieten den LeserInnen andere Erfahrungsmöglichkeiten als Sachtexte, vor allem auf hierarchiehöheren Ebenen, auf jener der reflexiven und emotionalen Beteiligung der LeserInnen weist literarische Lektüre eine eigenen Qualität auf und wirkt sich dadurch förderlich auf die Imaginationsfähigkeit der SchülerInnen aus. Durch die Lektüre von Literatur lernen die SchülerInnen, fremde Sichtweisen und Perspektiven einzunehmen, Empathie zu entwickeln, mit kulturellen Gefühlsmustern vertraut zu werden und diese sprachlich auszudrücken. Trotz dieser zahlreichen persönlichkeitsrelevanten Aspekte kann nicht davon ausgegangen werden, dass SchülerInnen literarische Texte Sachtexten vorziehen würden, da letztere das Wissensbedürfnis und die Neugier der Jugendlichen ansprechen und ihnen so häufig der Vorzug gegeben wird.²⁴⁵

Anders als Sachtexte sind literarische Werke auf Alltagsmuster des Verstehens und Erzählens hin ausgerichtet, weswegen in Zusammenhang mit ihnen nicht die Wissensstrukturen der LeserInnen für das sinnerfassende Erschließen des Gelesenen entscheidend sind, sondern deren Transferleistungen und die affektive Beteiligung.²⁴⁶ Des Weiteren beinhalten narrative Texte viel seltener alltagsferne und ungewohnte Ausdrücke, und stehen der Erfahrungs- und Lebenswelt der SchülerInnen viel näher, an deren persönliche Erfahrungen sie oft direkt anknüpfen. Auch in Bezug auf Textorganisation erschließen sich literarische Werke durch ihre *story grammar*, ein Muster, das zwar in unterschiedlichen Genres variiert, aber dennoch ein dominantes Schema aller narrativen Texte darstellt, den SchülerInnen leichter, als dies die

²⁴³ Vgl. Cornelia Rosebrock, Daniel Nix (2014), S. 151.

²⁴⁴ Vgl. ebd.

²⁴⁵ Vgl. Cornelia Rosebrock (2011), S. 57f.

²⁴⁶ Vgl. Cornelia Rosebrock, Daniel Nix (2014), S. 93.

in ihrem Textmuster viel stärker variierenden Sachtexte tun.²⁴⁷ Im hierarchieniederen Bereich wie der Wort- und Satzidentifikation oder der Herstellung von lokaler Kohärenz, selbst noch bei der Konstruktion von globaler Kohärenz ist die Mehrheit der literarischen Texte anspruchsärmer als Sachtexte, da ihre sprachliche Oberfläche einfacher und ihr Inhalt der Lebenswelt der SchülerInnen entspricht. Dahingegen verlangen literarische Texte in Hinblick auf die hierarchiehöheren Prozesse wie ihre Darstellungsintention oder die Bildung von Superstrukturen, Formen des sprachlichen Ausdrucks, der Fiktionalität, Ironie etc. mehr von den LeserInnen ab. Die Komplexität literarischer Texte entsteht durch Elemente wie Verfremdung der Alltagssprache, Formen der Symbolik, literarische Formensprache, Andeutung und Mehrdeutigkeit, die von den LeserInnen wahrgenommen werden müssen bzw. durch spezifische Gestaltungsmittel der jeweiligen Gattung sowie durch ihren mehrdeutigen und bedeutungsoffenen Charakter, der die Sinnkonstitution seitens der Lesenden impliziert. Gewisse Genres erweisen sich in Blick auf das Textverstehen als anspruchsvoller, dies betrifft vor allem Texte mit einer hohen Dichte an Symbolen, Metaphern, Chiffren und Allegorien, da diese nicht nur ein Wissen über kulturelle und individuelle Kontexte benötigen, sondern auch ein kompetentes Sprachwissen erfordern.²⁴⁸ Deswegen strebt der Literaturunterricht die exemplarische Vermittlung der jeweiligen Ausdrucksformen, Erzählperspektiven, Textsorten- und Gattungsmerkmale sowie die systematische Ausbildung der literaturspezifischen Superstrukturen an, wodurch die schülerseitige Wahrnehmungs- und Reflexionsfähigkeit gefördert werden.²⁴⁹

²⁴⁷ Vgl. Cornelia Rosebrock (2011), S. 59.

²⁴⁸ Vgl. Cornelia Rosebrock, Daniel Nix (2014), S. 138ff und Hartmut Eggert (2002). *Literarische Texte und ihre Anforderungen an die Lesekompetenz*. In: N. Groeben, B. Hurrelmann (Hg.), *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim, München: Juventa Verlag, S. 187ff.

²⁴⁹ Vgl. Cornelia Rosebrock, Daniel Nix (2014), S. 139f und Hartmut Eggert (2002), S. 187f.

DEHN et al. und ROSEBROCK arbeiteten folgende Förderbereiche und Ziele des Literaturunterrichts heraus:²⁵⁰

Förderbereich (Rosebrock, 2005)	Ziele des Literaturunterrichts (Dehn et al., 1999)
• Ermöglichung ästhetischer Erfahrungen	• Förderung von Imagination und Kreativität • Identitätsfindung und Fremdverstehen
• Vermittlung von Kanonwissen	• literarische Bildung, literaturhistorisches Wissen • Auseinandersetzung mit menschlichen Grundfragen
• Aufbau von Lesekompetenz	• Texterschließungskompetenz • Freude am Lesen

Abb. 3: Förderbereiche und Ziele des Literaturunterrichts (Quelle: Philipp 2011, S. 118)

Literaturunterricht umfasst weiters hauptsächlich die Aspekte des sinnerfassenden Erschließens von Texten sowie die Anschlusskommunikation über das gelesene Werk, beidem liegt jedoch eine kompetente Lesefertigkeit zugrunde, da nur durch das Verstehen der Aussagen, Intentionen und der Struktur des Textes auch über ihn gesprochen werden kann.²⁵¹

Die Lektüre von Literatur fördert vor allem drei Fähigkeiten nachhaltig, nämlich die moralische Urteilsfähigkeit, die Imaginationsfähigkeit, im Speziellen die Übernahme anderer Sichtweisen und Perspektiven sowie das Vertrautsein mit kulturellen Gefühlsmustern und dem sprachlichen Ausdrücken dieser Emotionen. Diese drei Aspekte mögen vor allem für leseschwächere SchülerInnen schwierig anzueignen zu sein. In solchen Fällen muss die Lehrkraft mithilfe von Aufgaben, die das Sich-Verbinden mit den Protagonisten bzw. die Übernahme deren Sichtweise erfordern, die emotionalen, moralischen und imaginativen Potenziale des Textes explizit eröffnen. ROSEBROCK & NIX nennen fünf Kompetenzen, die durch das Lesen von *Schöner Literatur* erworben werden sollten: erstens ein Fiktionalitätsbewusstsein, zweitens die Fähigkeit, Textwelten zu imaginieren und sich generalisierend von ihnen zu abstrahieren, drittens das Erkennen der Perspektivik literarischen

²⁵⁰ Vgl. Cornelia Rosebrock (2005). *Literaturunterricht zwischen Bildungsnormen und Leseleistung*. In: G. Härtle, G. Weinkauff (Hg.), *Am Anfang war das Staunen. Wirklichkeitsentwürfe in der Kinder- und Jugendliteratur*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 256ff und Mechthild Dehn et al. (1999). *Lesesozialisation, Literaturunterricht und Leseförderung in der Schule*. In: B. Franzmann et al. (Hg.), *Handbuch Lesen*. München: K. G. Saur, S. 598ff.

²⁵¹ Vgl. Andreas Gold (2007), S. 58.

Erzählens, viertens das Erkennen des indirekten Sprachgebrauchs wie Metaphorik, Wort-, Satz- und Gedankenfiguren, fünftens die Fähigkeit, eigene Deutungsmöglichkeiten der Texte zu entwickeln. Ein weiteres entscheidendes Ziel des Literaturunterrichts ist, dass die SchülerInnen eigenständig und umfassend die globalen Testzusammenhänge konstruieren, ausdrücken und weiter differenzieren können, dass alle Lernenden die lokale und globale Kohärenz und die Superstrukturen herstellen. Um dies zu erreichen, rät die Fachliteratur zu *handlungs- und produktionsorientierten Verfahren* des Literaturunterrichts und spricht sich gegen das herkömmliche fragenentwickelnde Unterrichtsgespräch aus, an dem sich nur eine Minderheit der SchülerInnen beteiligt und bei der Mehrheit die Vorstellung entsteht, dass es ausreichend sei, literarische Lektüre einfach durchzulesen, da das Textverstehen anschließend im Plenum konstruiert werden würde.²⁵²

Die *handlungs- und produktionsorientierten Ansätze* verbinden affektive, kognitive und sinnenhafte Zugänge zu literarischen Texten und gehen davon aus, dass durch das eigene Tun der SchülerInnen nachhaltigere und intensivere Lernprozesse ermöglicht werden als durch Unterrichtsgespräche und Instruktion seitens der Lehrperson und erachten auch nicht-analytische Zugangsweisen zu literarischer Lektüre als Interpretations- und Verstehensleistung.²⁵³ Neben ästhetisch-literarischen Ausdrucksformen²⁵⁴ beinhalten sie auch Formen des Umsetzens in andere Medien, des Ergänzens und des Umgestaltens. Unter *Handlungsorientierung* werden generell Methoden des spielenden, musikalischen, darstellenden oder bildlich-illustrativen Reagierens auf Texte und unter *Produktionsorientierung* die Erzeugung von neuen Texten auf Basis der Lektüre verstanden. Zwischen diesen Bereichen gibt es selbstverständlich unzählige Mischformen und fließende Übergänge. Wie bereits erwähnt sollen diese Methoden im Literaturunterricht verstärkt Einsatz finden, da die traditionellen Unterrichtsmethoden vielen SchülerInnen nicht gerecht werden und ihnen die Lust am Lesen und der Literatur an sich nehmen.²⁵⁵ Interviewstudien stützen einerseits die Ansicht, dass sich die stark lehrkraftzentrierten, hermeneutisch-interpretativen Methoden negativ auf die intrinsische Lesemotivation von SchülerInnen auswirken und auch außerschulisch einen Rückgang des Leseverhaltens bewirken.²⁵⁶

²⁵² Vgl. Cornelia Rosebrock, Daniel Nix (2014), S. 142ff.

²⁵³ Vgl. Kaspar H. Spinner (2002). *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht*. In: K.-M. Bogdal, H. Korte (Hg.), *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, S. 247 und 252f.

²⁵⁴ Vgl. Kaspar H. Spinner (2002), S. 247.

²⁵⁵ Vgl. Gerhard Haas, Wolfgang Menzel, Kaspar H. Spinner (1994). *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht*. In: Praxis Deutsch, Heft 123, S. 17ff.

²⁵⁶ Vgl. Maik Philipp (2011), S.104f.

Wie andere Studien belegen, stellt der schulische Literaturunterricht für viele der Lernenden den einzigen Kontaktpunkt mit dem Medium Buch dar,²⁵⁷ weswegen es ein zentrales Anliegen des Sprachunterrichts sein sollte, Lesemotivation, Lesebereitschaft und Leselust auszubilden, was im Rahmen von handlungs- und produktionsorientierten Verfahren durch eine höhere Ich-Beteiligung, den Zugang zu Texten über die Sinne und das eigene Tun, das Ansprechen der Gefühle, Sinnlichkeit, Fantasie und des Tätigkeitsdrangs der SchülerInnen ermöglicht wird. Ziel ist es, über den Text nachzudenken und mit ihm etwas zu tun, die eigenen Vorstellungen zu einem Text gestaltend auszudrücken, was auch eine gefestigte Lesekompetenz voraussetzt, da die SchülerInnen genau lesen und sich zum Teil detailliert mit dem Text auseinandersetzen müssen.²⁵⁸ Durch den regelmäßigen Einsatz dieser Verfahren im Literaturunterricht wird auch die Selbstständigkeit der Lernenden gefördert, denen mit der Zeit ein Repertoire von Möglichkeiten zur Verfügung steht, mit dessen Hilfe sie selbst entscheiden können, welches Verfahren bei welchem Text sinnvoll zur Anwendung kommen sollte.²⁵⁹

Ein detaillierter Katalog zu handlungs- und produktionsorientierten Verfahren, die natürlich nicht zum Selbstzweck werden, sondern stets auf die Zielsetzung der jeweiligen Unterrichtseinheit abgestimmt werden sollten,²⁶⁰ findet sich im Anhang, einige wichtige Methoden sollen an dieser Stelle kurz erwähnt werden.

Eine mögliche Variante eines handlungsorientierten, die Rezeption eines Textes unterstützende Methode ist das *Szenische Spiel*, bei dem einzelne Textpassagen zuerst detailliert imaginiert und anschließend von den SchülerInnen gespielt werden, wobei für den adäquaten Ausdruck eine affektive Beteiligung an den Figuren geleistet werden muss.²⁶¹

Weiters wirkt es sich motivierend auf das Leseverhalten der SchülerInnen aus, wenn sie mit Büchern besondere Erlebnisse verbinden. Hierfür eignen sich u. a. folgende zwei Projekte: Die *Schmöker-Rallye* im Rahmen einer *Lesenacht* bietet für SchülerInnen die Möglichkeit, sich in Kleingruppen die ganze Nacht intensiv und mit Spaß mit Büchern auseinanderzusetzen und an verschiedenen Stationen produktionsorientierte Aufgaben zu lösen. Die beste Gruppe bekommt einen Preis, zum Abschluss suchen sich die Lernenden individuell ein Buch als Nachlektüre aus. Wichtig sind hierbei auch geeignete Räumlichkeiten, um eine animierende

²⁵⁷ Vgl. Christine Garbe, Karl Holle, Tatjana Jesch (2010), S. 209.

²⁵⁸ Vgl. Gerhard Haas, Wolfgang Menzel, Kaspar H. Spinner (1994), S. 17ff.

²⁵⁹ Vgl. Kaspar H. Spinner (o. J.). Produktive Verfahren im Literaturunterricht. http://www.germanistik.uni-wuerzburg.de/fileadmin/05010600/Materialien/Hochholzer/LesenSS07/Spinner_Neue_Wege_im_Literaturunterricht.pdf [18.07.2015], S. 34.

²⁶⁰ Vgl. Gerhard Haas, Wolfgang Menzel, Kaspar H. Spinner (1994), S. 22.

²⁶¹ Vgl. Cornelia Rosebrock, Daniel Nix (2014), S. 148.

Atmosphäre zu schaffen,²⁶² da sich eine affektiv, kognitiv und sozial unterstützende Lernumgebung positiv auf die Lesemotivation auswirkt.²⁶³ Das zweite Projekt ist der sogenannte *Literaturmarkt*, bei dem SchülerInnen höherer Jahrgänge an ihren *Marktständen* durch Lesungen, die ca. alle 15-20 Minuten stattfinden, MitschülerInnen niederer Jahrgänge Bücher ihrer Wahl vorstellen. Die SchülerInnen wählen sowohl die Texte, die sie für das Alter ihrer MitschülerInnen als geeignet erachten, als auch die Textstellen, die sie vortragen möchten, selbst aus. Der zeitliche Umfang dieses Projektes, das an einem Vormittag oder Nachmittag in einem abgetrennten Teil der Schule durchgeführt werden kann, umfasst ca. drei bis vier Stunden.²⁶⁴

Eine weitere animierende Methode des Literaturunterrichts ist das sogenannte *Literarische Gespräch*. Aus der Lesebiografieforschung ist bekannt, dass in der gymnasialen Oberstufe der Literaturunterricht dann als positiv erfahren wird, wenn literarische Texte im gemeinsamen Gespräch erschlossen werden. Das literarische Gespräch ist nicht mit dem traditionellen fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch gleichzusetzen,²⁶⁵ sondern es handelt sich hierbei um eine Methode, die mit der jeweiligen Klasse eingebütt bzw. vorentlastet werden muss, da die SchülerInnen über ein gewisses Repertoire an Fachausdrücken und Begriffen verfügen müssen, um ihre Gedanken adäquat ausdrücken zu können. Das literarische Gespräch läuft schließlich folgendermaßen ab: In Form einer Gesprächsrunde, eines freien Dialoges z. B. im Rahmen eines Sesselkreises, sollen die SchülerInnen ihre Verstehensansätze, Leseerfahrungen, Irritationen bzw. ihr Nicht-Verstehen mit ihren eigenen Worten artikulieren sowie den Lesarten, Gedanken und Interpretationen der anderen zuhören. Die Lernenden sollen dadurch lernen die Ideen anderer nachzuvollziehen und ihre eigenen Sinndeutungen einzubringen. Als GesprächsleiterIn kann die Lehrperson fungieren – bei höheren, darin geübten Klassen ist es auch denkbar, dass SchülerInnen das Gespräch leiten –, wichtig ist jedoch, dass es sich erstens um eine partizipierende Leitung, d. h. auch der/die GesprächsleiterIn beteiligt sich an der Diskussion, und zweitens um eine Kommunikation auf Augenhöhe handelt, was wiederum bedeutet, dass die Lehrkraft tatsächlich an der Meinung der Lernenden interessiert ist und ihnen zutraut, einen literarischen Text zu verstehen und darüber sprechen zu können.²⁶⁶

²⁶² Vgl. Natascha Seitz (2005). *Leseförderung mit allen Sinnen*. In: Deutschunterricht, Heft 5, S. 30f.

²⁶³ Vgl. Maik Philipp (2011), S.106.

²⁶⁴ Vgl. Natascha Seitz (2005), S. 30.

²⁶⁵ Vgl. Christine Garbe, Karl Holle, Tatjana Jesch (2010), S. 211f.

²⁶⁶ Vgl. Kaspar H. Spinner (2006). *Literarisches Lernen*. In: Praxis Deutsch, Heft 200, S. 12ff.

Eine weitere Möglichkeit, um Literaturunterricht ansprechend zu gestalten und das Interesse der SchülerInnen zu wecken, ist, den Textkanon mit altersadäquaten Werken zu ergänzen,²⁶⁷ da es sich in Hinblick auf die Lesemotivation der SchülerInnen als problematisch erweist, dass es, wie oben erwähnt, zwischen Privatlektüre und Schullektüre kaum Berührungspunkte gibt. Bei ihrer Freizeitlektüre tendieren die SchülerInnen vor allem zu genussorientierter Unterhaltungsliteratur, wohingegen die Schule mit kanonisierter Pflichtlektüre aufwartet. Ein Faktum, das Lesekarrieren nachhaltig negativ beeinflussen kann.²⁶⁸

Zu Beginn der Sekundarstufe werden im Muttersprachenunterricht zunächst Werke der Kinder- und Jugendliteratur gewählt, die später von Texten der Hochliteratur abgelöst werden, da einerseits literarische Bildung vermittelt werden soll, und sich andererseits diese Texte persönlichkeitsbildend und identitätsstiftend auswirken sollen.²⁶⁹

Besondere Beachtung schenkt die Fachliteratur noch dem Literaturunterricht in der Hauptschule/NMS, wo das Lehrpersonal aufgrund der geringen (schrift)sprachlichen Kompetenzen der SchülerInnen dazu tendiert, zugunsten von Grammatik und Rechtschreibung auf Literatur zu verzichten, und diese teilweise sogar als Überforderung der SchülerInnen betrachtet.²⁷⁰

6.1 Literarische Texte im Fremd- und Zweitspracherwerb

Auch in Hinblick auf den Fremdsprachenunterricht ist das Lesen von literarischen Texten essentiell, da so konnotative Gehalte der Sprache erschlossen und eine Steigerung der fremd-, zweitsprachigen, literarischen und interkulturellen Kompetenz erzielt werden können.²⁷¹

KOVÁCS nennt essentielle Funktionen von literarischen Texten im Fremd-, Zweitsprachenerwerb: Durch die Lektüre authentischer Texte wird in erster Linie die generelle Lesekompetenz gefördert. Das Verstehen dieser Texte wird auch dadurch ermöglicht, dass literarische Texte häufig universelle Themen wie *die Liebe, das Leben, die Kindheit* etc. behandeln, welche die LernerInnen durch ihr Weltwissen erfassen können.

²⁶⁷ Vgl. Maik Philipp (2011), S.103.

²⁶⁸ Vgl. Christine Garbe, Karl Holle, Tatjana Jesch (2010), S. 210 und 215.

²⁶⁹ Vgl. Andreas Gold (2007), S. 58 und 61.

²⁷⁰ Vgl. Irene Pieper et al. (2004). *Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Lektüre und Mediengebrauch von HauptschülerInnen*. Weinheim, München: Juventa Verlag, S. 63f und 71.

²⁷¹ Vgl. Hartmut Eggert (2002), S. 190 und Renáta Kovács (o. J.). *Magas kultúra a magyar mint idegen nyelv órán: az irodalmi szövegek felhasználásának lehetőségei*. http://epa.oszk.hu/02200/02287/00015/pdf/EPA02287_hungarologiai_evkonyv_2014_15_070-083.pdf [01.08.2015], S. 72.

Literarische Texte vermitteln weiterhin gesellschaftliche und moralische Codes einer Kultur, die dadurch für die SchülerInnen transparenter werden, und bieten den LeserInnen unzählige Sprachmuster sowie eine Fülle an lexikalischen und syntaktischen Formen. Schließlich unterstützt das Lesen von bekannten Texten in der Originalsprache das Selbstvertrauen der LernerInnen und die Motivation zum Lesen von weiteren Texten wird gegeben.²⁷² Literarische Texte in der Originalsprache zu lesen wird von Fremd-, ZweitsprachenlernerInnen aller Altersgruppen unabhängig des Sprachunterrichts als reizvolle Herausforderung erachtet und führt zu einem Kompetenzzuwachs, der sich wiederum positiv auf die allgemeine Lern- und Lesemotivation auswirkt.²⁷³

Um im Unterricht effektiv mit literarischen Texten im Fremd- oder Zweitsprachenunterricht arbeiten zu können, muss die Förderung der Lesekompetenz differenziert an die jeweilige Textsorte angepasst und dadurch auch die sogenannte *textadaptive Fähigkeit*, sich je nach Textsorte den sprachlichen und strukturellen Merkmalen anpassen zu können, geschult werden. Diesbezüglich ist es ebenfalls unerlässlich, die benötigten literarischen, narrativen und gattungsspezifischen Kompetenzen wie u. a. Inferenzen, unterschiedliche Verweis- und Verknüpfungsmittel etc. im Unterricht zu thematisieren.²⁷⁴

Der kommunikative, kompetenzorientierte Fremd- und Zweitsprachenunterricht sieht die literarischen Texte gleichrangig mit allen anderen Textsorten als Input zur Förderung der sprachlichen Kompetenzen an.²⁷⁵ So fordert HEBEL neben den ästhetischen und rezeptions-, wirkungsgeschichtlichen Aspekten, die Texterschließung mit Übungen und Aufgabenstellungen aus dem Bereich der Grammatik sowie jenem der mündlichen und schriftlichen Kommunikation zu verknüpfen.²⁷⁶ Natürlich bietet sich der oben genannte handlungs- und produktionsorientierte Ansatz auch für den Fremd- bzw. Zweitspracherwerb und heterogene Klassen an, da der Literaturunterricht so leicht im Rahmen von Kleingruppen- oder Einzelarbeit individualisiert werden kann²⁷⁷ und an unterschiedlichen Ergebnissen und Verarbeitungsweisen interessiert ist.²⁷⁸ Es eignen sich hierfür besonders Aufgaben aus dem

²⁷² Vgl. Renáta Kovács (o. J.), S. 71f.

²⁷³ Vgl. Werner Graf (2004a), S. 100.

²⁷⁴ Vgl. Eun Young Ahn (2010), S. 79f und 82ff.

²⁷⁵ Vgl. Renáta Kovács (o. J.), S. 71.

²⁷⁶ Vgl. Franz Hebel (1980). *Zur Bestimmung von Kriterien der Textauswahl im fremdsprachigen Literaturunterricht*. In: A. Wierlacher et al. (Hg.), *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* (Band 6), Heidelberg: Julius Groos Verlag, S. 182f.

²⁷⁷ Vgl. Gerhard Haas, Wolfgang Menzel, Kaspar H. Spinner (1994), S. 19.

²⁷⁸ Vgl. Kaspar H. Spinner (2002), S. 247 und 253.

Bereich des *Kreativen Schreibens*, kooperative mündliche Aufgabenstellungen in Kleingruppen oder auch die Arbeit mit Hörbüchern.²⁷⁹

Generell eignen sich für die Arbeit mit literarischen Texten im Fremd-, Zweitsprachenunterricht je nach Sprachkenntnissen der Lernenden alle Textgattungen. Lyrik ist schon ab Anfängerniveau für Aussprache-, Intonation und Rhythmusübungen bzw. zum Veranschaulichen von grammatischen Formen – falls das Gedicht nicht von der grammatischen Norm abweicht – gut einsetzbar. Weiters kann durch die in Gedichten enthaltene Metaphorik der sprachliche Stil, aber auch die damit in Zusammenhang stehende Kultur thematisiert werden. Prosa bietet sich für die Förderung der Lesekompetenz sowie für das Üben von mündlichem Nacherzählen an. Auch können anhand von Prosatexten ein thematischer Wortschatz, Satzlehre und Textaufbau erarbeitet werden. Durch die Arbeit mit Dramen können einerseits soziokulturelle Informationen behandelt, und andererseits die Intonation und Aussprache geübt werden. Hierfür bietet sich vor allem die Form der Rollenspiele an, im Rahmen derer eventuell auch kulturspezifische, körpersprachliche Elemente wie das Nähe-Distanz-Verhältnis, bestimmte Gesten etc. thematisiert werden können.²⁸⁰

6.2 Literarischer Kanon vs. Jugendbücher

„Als ‚Kanon‘ wird im allgemeinen [sic!] ein Corpus von Texten bezeichnet, das eine Gesellschaft oder Gruppe für wertvoll hält und an dessen Überlieferung sie interessiert ist.“²⁸¹

Den literarischen Kanon an sich gibt es jedoch nicht,²⁸² da es sich um eine mit der Zeit veränderbare Auflistung von literarischen Werken handelt.²⁸³ Einerseits bleibt hierzu positiv anzumerken, dass Auflistungen dieser Art eine Orientierungshilfe am unüberschaubaren Buchmarkt bieten. Andererseits muss natürlich der Zwangscharakter eines Literaturkanons, welcher nur klassische Werke umfasst, die den Interessen und Vorlieben der meisten Jugendlichen nicht entsprechen, kritisch hinterfragt werden. Diesbezüglich weist der klassische Kanon starke Defizite in Bezug auf den Einsatz im Schulalltag auf, da sich die im

²⁷⁹ Vgl. Renáta Kovács (o. J.), S. 72.

²⁸⁰ Vgl. ebd., S. 72.

²⁸¹ Simone Winko (2005). *Literarische Werung und Kanonbildung*. In: H. L. Arnold, H. Detering (Hg.), *Grundzüge der Literaturwissenschaft* (7. Auflage). München: Deutscher Taschenbuch Verlag, S. 585.

²⁸² Vgl. Christine Garbe, Maik Philipp, Nele Ohlsen (2009), S. 164.

²⁸³ Vgl. László Paksi (2012). *Kötelezőkről röviden*. In: G. Finta, B. Fűzfa (Hg.), *Az irodalomtanítás innovációja*. Szombathely: Savaria University Press, S. 78.

Literaturunterricht angesprochenen Thematiken nicht mit den SchülerInneninteressen decken, was sich wiederum negativ auf die Lesemotivation und schließlich die Ausbildung von mündigen LeserInnen auswirkt.²⁸⁴

Generell stellt sich in Bezug auf die schulische Lesesozialisation stets die Frage, welche Texte im Sprachunterricht gelesen werden sollten. Ab der Sekundarstufe I gilt jedoch auch zu entscheiden, ob man kanonische Klassiker wählt, oder eher Jugendbücher.²⁸⁵

Die konkrete Wahl der Lektüre an Schulen hängt erstens von mehreren Instanzen und zweitens von unterschiedlichen Aspekten wie einerseits Autoren, literarischen Epochen, Gattungen, Werken und andererseits von der Eignung für die jeweilige Lern- bzw. Altersgruppe, den Interessen und Erfahrungshorizonten sowie den Kompetenzen der SchülerInnen und Intertextualität ab. Vor allem im Fremd- und Zweitsprachunterricht sind auch die Themen von Unterrichtseinheiten bzw. Aufgaben des Sprachunterrichts zentrale Auswahlkriterien.²⁸⁶

Betrachtet man die momentanen Entwicklungen bezüglich zentralisierter Reifeprüfung in Österreich, lässt sich erkennen, dass es keine verpflichtende, zentralisierte Leseliste für die Schulen geben wird, sondern auch weiterhin die Wahl der zu lesenden literarischen Werke bei den Lehrpersonen verbleibt.²⁸⁷

Spätestens in der Sekundarstufe II fällt die Wahl schließlich auf die Hochliteratur, weil sie entscheidend zur Entwicklung der SchülerInnenpersönlichkeit, der Selbstfindung sowie der Rezeptionsfähigkeit beiträgt und sich als essentiell für die ästhetische Bildung und die Vermittlung des kollektiven Gedächtnisses erweist.²⁸⁸ Dennoch bleibt bei der Planung des Literaturunterrichts zu beachten, dass der literarische Kanon, die unfreiwillige Auseinandersetzung mit klassischer und zeitgenössischer Literatur im Sprachunterricht auf starke Ablehnung seitens der SchülerInnen stoßen,²⁸⁹ da sich einerseits die heutigen SchülerInnen mit den Charakteren, Themen bzw. Konflikten der klassischen Literatur nicht mehr identifizieren können und es andererseits seitens der Lernenden u. a. aufgrund der

²⁸⁴ Vgl. Christine Garbe, Maik Philipp, Nele Ohlsen (2009), S. 171.

²⁸⁵ Vgl. ebd., S. 164.

²⁸⁶ Vgl. Hermann Korte (2002). *Historische Kanonforschung und Verfahren der Textauswahl*. In: K.-M. Bogdal, H. Korte, *Grundzüge der Literaturdidaktik*, München: Deutscher Taschenbuchverlag, S. 69.

²⁸⁷ Vgl. Lívia Pathy (2012). *Az irodalom helye az új osztrák érettségiben*. In: G. Finta, B. Füzfa (Hg.), *Az irodalomtanítás innovációja*. Szombathely: Savaria University Press, S. 144.

²⁸⁸ Vgl. Andreas Gold (2007), S. 58 und Bundesministerium für Bildung und Frauen (o. J.). *Lehrplan für Deutsch*. https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_neu_ahs_01_11853.pdf?4dzgm2 [02.08.2015], S. 1.

²⁸⁹ Vgl. Andreas Gold (2007), S. 61.

veralteten Sprache zu keiner Lesefreude und Lesemotivation kommt.²⁹⁰ Letzteres ist auch der Grund, weswegen vor allem für schwache LeserInnen die kanonischen Texte schwer zugänglich sind, da es sich bei diesen Werken meist um fiktionale Texte handelt, die der nationalen Hochliteratur zugeordnet werden können und die eine hohe sprachliche Komplexität aufweisen. Der Kanon orientiert sich an traditionellen Bildungsnormen, lässt jedoch die Befriedigung emotional-motivationaler Erlebnisbedürfnisse außer Acht.²⁹¹ Diesbezüglich muss auch das traditionell nach der Literaturgeschichte ausgerichtete chronologische Durchnehmen der literarischen Werke überdacht werden. PAKSI plädiert in Hinblick darauf für eine dem Alter der Lerngruppe entsprechende Auswahl an Lektüre.²⁹² Anzustreben ist ein bunt gemischtes Angebot von Comics, über Zeitschriftenartikel, pragmatische Texte, Medien(texten) bis zu Hypertexten und fiktionalen Geschichten und keine kanonische Verengung von schulischer Lektüre, da ein Angebot an einer Vielfalt unterschiedlicher, authentischer Texte, die sich an den Interessen und der Alltagswelt der Lernenden orientieren, für die nachhaltige Förderung von leseschwachen SchülerInnen ausschlaggebend ist.²⁹³

Auch CONRADY spricht sich vor allem in Bezug auf leseschwache SchülerInnen für den Einsatz von adäquater Jugendliteratur aus und führt an, dass SchülerInnen vor allem dann zum Lesen motiviert werden, wenn sie etwas für sie Interessantes aus ihrer eigenen Lebenswirklichkeit lesen und fordert die Interessen und Vorlieben sowie das spezifische Wahrnehmungs- und Lesevermögen der Jugendlichen bei der Wahl der Lektüre zu berücksichtigen. Diesbezüglich stellt er zwanzig Kriterien auf, die bei der Auswahl von geeigneter Lektüre für vor allem leseungewohnte SchülerInnen helfen sollen und sich von inhaltlichen, sprachlichen Faktoren, über Layout, bis hin zum Anschaffungspreis erstrecken.²⁹⁴

Dieser Ansatz lässt sich auch gut für die Binnendifferenzierung in heterogenen, mehrsprachigen Klassen einsetzen, wo es notwendig ist, je nach Sprachniveau der SchülerInnen, unterschiedliche Werke anzubieten.

Die vollständige von CONRADY erstellte Liste findet sich im Anhang dieser Arbeit.

²⁹⁰ Vgl. László Paksi (2012), S. 78.

²⁹¹ Vgl. Christine Garbe, Karl Holle, Tatjana Jesch (2010), S. 214.

²⁹² Vgl. László Paksi (2012), S. 79.

²⁹³ Vgl. Christine Garbe, Karl Holle, Tatjana Jesch (2010), S. 215.

²⁹⁴ Vgl. Peter Conrady (1998). *Jugendbücher für Jugendliche – damit sie verstehen, was sie lesen*. In: C. Crämer, I. Füssenich, G. Schumann (Hg.), *Lesekompetenz erwerben und fördern*. Braunschweig: Westermann, S. 145f.

Durch die Lektüre von altersadäquater Kinder- und Jugendliteratur wird von Beginn an die Rezeptionsfähigkeit allmählich gesteigert und die ästhetische Erfahrung entwickelt, im Zentrum steht jedoch nicht diese, sondern Interessantheit, Motivation, Spannung, der Bezug zu den Erfahrungen und den Entwicklungsaufgaben der SchülerInnen, die psychische Aktualität der Inhalte und Themen. In Hinblick auf Letzteres kann die Kinder- und Jugendliteratur einen wichtigen Beitrag zu den im Literaturunterricht geforderten Zielen der Identitätsbildung, der Kompetenz des Fremdverstehens und der moralischen Bildung leisten, da die Kinder- und Jugendliteratur von Erfahrungen der SchülerInnen sowie deren Lebensthemen ausgeht und auf Identitätserlebnisse abzielt. Ein weiteres Potential weist die Kinder- und Jugendliteratur in Zusammenhang mit der Leseförderung, der Schaffung von Lesemotivation und Lesefreude auf und sie bietet den SchülerInnen die Gelegenheit an lesend und gestaltend an einer altersadäquaten literarischen Kultur teilzunehmen.²⁹⁵

Generell lässt sich der Unterschied zwischen Kinder- und Jugendliteratur und Literatur für Erwachsene rein in der Adressierung an Heranwachsende finden, da auch die Kinder- und Jugendliteratur ein breites Spektrum von seichter Unterhaltungsliteratur bis hin zu literarisch anspruchsvollen Texten aufweist. Auch muss bedacht werden, dass sich die Kinder- und Jugendliteratur nicht immer leseanimierend auf die SchülerInnen auswirkt, vor allem nicht während der sogenannten *literarischen Pubertät*, in der 8. bis 10. Klasse, da die häufig für den Unterricht gewählten, problemorientierten jugendliterarischen Texte einerseits nicht automatisch eine höhere Identifikationsbereitschaft mit den altersgleichen Protagonisten evozieren und andererseits oft nicht mehr aktuell sind, weswegen sich auch der auf Jugendlektüre aufbauende Literaturunterricht in der Schule inhaltlich häufig stark von der Freizeitlektüre der SchülerInnen unterscheidet. Auch zu beachten bleibt, dass es beim Literaturunterricht erstrangig um literarisches Lernen gehen soll und nicht primär darum, aktuelle soziale Themen einzuführen. Aus diesen Gründen fordern ROSEBROCK & NIX, dass Lehrkräfte über die Freizeitlektüre der SchülerInnen Bescheid wissen und sich mit dieser auseinandersetzen, Literatur im Unterricht nicht nur als Thematisierung von psychischen oder gesellschaftspolitischen Problemen heranziehen, sondern Literatur wählen sollen, welche die Lesebereitschaft der Lernenden anregt, die einen poetischen Gehalt, Originalität sowie literarische Tiefe und Witz aufweist.²⁹⁶

²⁹⁵ Vgl. Bettina Hurrelmann (2002a). *Kinder und Jugendliteratur im Unterricht*. In: K.-M. Bogdal, H. Korte, *Grundzüge der Literaturdidaktik*, München: Deutscher Taschenbuchverlag, S. 142 und 145f.

²⁹⁶ Vgl. Cornelia Rosebrock, Daniel Nix (2014), S. 122ff.

In Bezug auf den Fremd- und Zweitsprachenunterricht lässt sich sagen, dass dieser ohne Vermittlung des kulturellen Hintergrundes kaum vorstellbar ist, da die hinter der Sprache stehende Kultur einerseits für die Lernenden eine große Lernmotivation darstellt und andererseits auf diese Weise die interkulturelle Kompetenz der SchülerInnen im Rahmen des Unterrichts gefördert werden kann. Für die Umsetzung dieser beiden Aspekte bietet sich die kanonisierte Literatur einer Sprache an.²⁹⁷

Dennoch wird der herkömmliche Lektürekanon, der auf den muttersprachlichen Unterricht ausgerichtet ist, von der Fremd- und Zweitsprachendidaktik in Frage gestellt und eine den spezifischen Interessen, Motivation, Bedürfnissen und Lernzielen der SchülerInnen angepasste Lektüreauswahl gefordert, da es einerseits beim fremd- und zweitsprachigen Literaturunterricht nicht nur um eine ästhetische und traditionelle Literaturvermittlung geht, sondern in erster Linie um eine interkulturelle Literaturvermittlung, deren Ziel das Fremdverstehen und die Vermittlung der anderen Kultur ist.²⁹⁸ Andererseits darf auch nicht außer Acht gelassen werden, dass im fremdsprachigen Unterricht die Zielsprache erst erlernt wird, weswegen der Spracherwerb und die Lebenserfahrung zeitlich versetzt sind, wodurch sich die altersentsprechenden Interessen häufig nicht mit den Inhalten der Texte decken. Daraus resultierend kann es im fremd- und zweisprachigen Literaturunterricht zu sachlichen, sprachlichen und Motivationsschwierigkeiten kommen.²⁹⁹

Die Fremd- und Zweitsprachendidaktik hat u. a. folgende Kriterien der Auswahl von literarischen Werken zusammengestellt: Sprachniveau, literarische Vorkenntnisse, Wissensstand, Alter, Interesse, Wünsche, Ziele und Motivation der SchülerInnen, Zielsetzung und Stundenzahl des Literaturunterrichts, Thematik, landeskundliche, interkulturelle Aspekte, Schwierigkeitsgrad, Relevanz des Textes, Umfang und Aufbau des Textes, institutionelle und curriculare Vorgaben, Lern- und Lehrtradition.³⁰⁰

²⁹⁷ Vgl. Renáta Kovács (o. J.), S. 70.

²⁹⁸ Vgl. Eun Young Ahn (2010), S. 103.

²⁹⁹ Vgl. Franz Hebel (1980), S. 181f.

³⁰⁰ Vgl. Eun Young Ahn (2010), S. 111f.

7. Didaktisierungen

Die zehn für die vorliegende Arbeit didaktisch aufbereiteten Texte umschließen sechs Sach- und vier literarische Texte und richten sich an Lernende der Sekundarstufe I und II bzw. der Niveaustufen A1, A2-B1, B2 sowie an Klassen mit Ungarisch als Unterrichtssprache. Das Hauptaugenmerk liegt auf linearen, kontinuierlichen Texten. Es findet sich lediglich ein diskontinuierlicher Text in Form einer Grafik in der Sammlung.

Die Didaktisierungen basieren auf der in der Arbeit dargelegten Theorie und sollen einerseits den FachkollegInnen als konkrete Unterrichtsmaterialien dienen, sowie andererseits Anregungen und Ideen für die didaktische Aufbereitung von Lesetexten bieten. In Hinblick auf die zentralisierte Reifeprüfung wurden auch vermehrt standardisierte Leseverständsaufgaben eingebaut, da es sinnvoll ist, die SchülerInnen früh an diese Art der Aufgabenstellung heranzuführen. Teilweise beinhalten die Ausarbeitungen bereits weiterführende Schreib- oder Grammatikaufgabenstellungen, was sich je nach Thema und Ziel der jeweiligen Unterrichtseinheiten auch für die übrigen Lesetexte anbieten würde.

Im Folgenden sollen nun die konkreten Aufgaben kurz beschrieben werden: Für das Niveau A1 in der Sekundarstufe I wurden je ein literarischer und ein Sachtext ausgearbeitet. Der Sachtext zum Thema *Wetter* beinhaltet eine Aufgabe zur Aktivierung des Vorwissens und eine standardisierte Leseaufgabe zu einer Wetterkarte mit vier Auswahlmöglichkeiten, wovon eine korrekt ist. Ziel der Übung ist es, den Wortschatz der SchülerInnen zu erweitern bzw. zu festigen und den Umgang mit Grafiken zu trainieren.

Der literarische Text *Napsugár kisasszony* stammt aus einem Kinderbuch und soll vor allem der Motivation, Texte in der Fremdsprache zu lesen, sowie dem Ausbau der fremdsprachigen Lesekompetenz dienen. Beides soll durch handlungs- und produktionsorientierte Aufgaben unterstützt werden.

Der zweite für die Sekundarstufe I aufbereitete literarische Text ist für SchülerInnen der ersten Klasse mit Ungarisch als Muttersprache gedacht. Die SchülerInnen sollen zwei Kapitel aus dem Buch *Harisnyás Pippi hajóra száll* lesen und dazu Fragen beantworten bzw. handlungs- und produktionsorientierte Aufgaben lösen. Bei dieser Didaktisierung wurde eine Übung bezüglich der orthografischen Norm im Ungarischen eingebaut.

In Zusammenhang mit den beiden literarischen Texten muss angemerkt werden, dass die Wahl, nicht ungarische Kinderbücher heranzuziehen, sondern international bekannte Werke zu nehmen, bewusst getroffen wurde. Da davon ausgegangen werden kann, dass die Kinderbuchserie von Roger Hargreaves und auch Astrid Lindgrens *Pippi* vielen bekannt sind

und somit die Kinder an ein vorhandenes Vorwissen die Lektüre betreffend anknüpfen können, was das sinnerfassende Lesen – wie oben dargelegt – deutlich erleichtert. Für ein höheres LernerInnenniveau bzw. für die höheren Klassen werden ausschließlich in ungarischer Sprache verfasste Originaltexte und keine Übersetzungen verwendet.

Für die Niveaustufe A2-B1 wurden ebenfalls zwei Gebrauchstexte – ein Rezept und ein Interview – sowie ein literarischer Text von Éva Janikovsky ausgearbeitet: Das Rezept für die *Dobos torta* ist ein Lückentext, in den angegebene Begriffe eingesetzt werden sollen. Abschließend gibt es auch noch eine Aufgabe zur Wortschatzerweiterung in Form einer individuellen Wortsammlung zum Themenfeld *Kochen und Backen*. Die Textsorte *Rezept* würde sich auch gut als Einstieg oder als Wiederholung des Imperativs anbieten.

Der zweite Text ist ein Interview zum Thema *Arbeit*. In Form einer standardisierten Leseverständsaufgabe sollen aus sechs vorgegebenen Fragen die fehlenden vier, zum Interview passenden Fragen ausgewählt werden.

Éva Janikovszkys innerer Monolog *A tükör előtt* eignet sich für Lernende ab der Niveaustufe B1. Natürlich ist der Text thematisch auch für höhere Niveaus und muttersprachliche SchülerInnen interessant. Die Didaktisierung sieht Fragen zum Text vor, mit Hilfe derer einerseits das Leseverständnis überprüft werden kann und die andererseits als Basis für ein Gespräch über den Text dienen können. Dieser sehr traditionellen Form des Umgangs mit Literatur im Unterricht folgt eine handlungsorientierte Aufgabe. Die Lernenden sollen in Gruppen eine Fotostory zum Text erstellen, wofür sie sich auf motivierende und kreative Weise sehr intensiv mit dem Text auseinandersetzen müssen. Die restlichen Aufgaben dienen der Wortschatzerweiterung und der Grammatikwiederholung. Die SchülerInnen sollen alle im Text vorkommenden Adjektive notieren sowie die Gegenteile dazu finden und die Regeln der Adjektivsteigerung wiederholen.

Für das Niveau B2-C1 bzw. für Ungarisch als Unterrichtssprache in der Sekundarstufe II wurden drei Sachtexte zu den Themen *Weltkulturerbe*, *Festivals* und *Wohnen* sowie die Kurzgeschichte *Szólánc* von Krisztina Tóth didaktisch aufbereitet. Die Aufgabenstellung zum Weltkulturerbe beinhaltet das Finden von passenden Unterüberschriften sowie das Einfügen von zwei Textteilen einerseits und das Beantworten von Fragen zum Text andererseits. In einer abschließenden Übung müssen die SchülerInnen das „eingeschlichene Kuckucksei“ finden, was die Motivation der Lernenden für das Detaillesen wecken soll.

Die Aufgabenstellung zum Artikel über das Festival *Balaton Sound* beginnt mit kreativen und handlungsorientierten Aufgaben, um das Vorwissen der SchülerInnen zu aktivieren und ihr Interesse zu wecken: Sie sollen u. a. ein Akrostichon erstellen und im Internet Informationen über die Veranstaltung suchen. Dem Artikel selbst wurden fünf Teile entnommen, die während des Lesens an der richtigen Stelle wieder eingefügt werden sollen, darüber hinaus sind nach dem Lesen Fragen zum Text zu beantworten. Abschließend folgt noch eine Aufgabe zur Wortschatzerweiterung, bei der Wörter aus dem Artikel durch Synonyme bzw. durch Umschreibungen erklärt werden müssen, sowie eine Grammatikaufgabe zur bestimmten Konjugation und zur Rektion von Verben.

Der dritte Artikel thematisiert die Umbauarbeiten am Budapester Széll Kálmán tér. Die SchülerInnen sollen vor dem Lesen eine Internetrecherche zum Széll Kálmán tér durchführen, Bilder suchen und ihre Ergebnisse vorstellen. Für die einzelnen Abschnitte des Artikels sollen sie Unterüberschriften finden und Schlüsselwörter zu den jeweiligen Absätzen schreiben. Anschließend an das Lesen ist eine standardisierte Leseaufgabe zu lösen, bei der Fragen mit maximal vier Wörtern beantwortet werden sollen. Dem Lesen folgen eine Wortschatzarbeit sowie eine Schreibaufgabe zu maturarelevanten Textsorten.

Die Aufgabenstellung zu Krisztina Tóths Kurzgeschichte *Szólánc* beginnt mit der Aktivierung des Vorwissens als Vorentlastung für das Thema. Zum Text selbst haben die SchülerInnen eine standardisierte Leseverstehensaufgabe zu lösen. Im Anschluss sollen sie die ProtagonistInnen der Geschichte charakterisieren, in einem Flussdiagramm die wichtigsten Handlungsschritte festhalten und in Gruppen anhand von Fragen über die Geschichte, die Intention der Autorin etc. diskutieren. Zum Schluss folgt eine schriftliche Aufgabe zu maturarelevanten Textsorten.

téma: időjárás

célcsoport: magyar mint idegen nyelv, A1

Milyen az idő?

Válaszold meg a kérdést!



_____.



_____.



_____.



_____.



_____.



_____.

Nézd meg a képet, és keresd meg a helyes választ (A, B, C, D) a megadott kérdésekre (1 – x)!

Írd bele a megoldásokat a táblázatba!

Az első (0) a mintamegoldás.

0	1	2	3	4	5	6
C						



0. Angliában és Írországban

- A süt a nap.
 - B több mint 11 fok van.
 - C esik az eső.
 - D fúj a szél.
-

1. Dél-Spanyolországban

- A hideg van, és esik a hó.
 - B 13 fok van, és süt a nap.
 - C viharos az idő.
 - D meleg van, és süt a nap.
-

2 Magyarországon

- A süt a nap.
 - B fúj a szél, és esik.
 - C esik a hó.
 - D ködös az idő.
-

3 Isztambulban

- A esik a hó.
 - B 2 fok van, és süt a nap.
 - C borult az ég.
 - D nagyon meleg van.
-

4 Izlandon

- A mínusz 10 fok van.
 - B viharos az idő.
 - C esik a hó, és 2 fok van.
 - D jégeső van.
-

5 Marokkóban

- A több mint 25 fok van.
 - B süt a nap, és derült az ég.
 - C esik az eső.
 - D viharos az idő.
-

6 Görögországban

- A meleg van.
 - B mínusz 1 fok van, és fúj a szél.
 - C süt a nap.
 - D változékony az idő.
-

Forrás: <http://img1.cliparto.com/pic/s/183659/3459849-weather-icon-with-snow-weather.jpg> [2015.XII.31.],
<http://www.clerk.com/cliparts/r/B/E/5/E/M/regen-md.png> [2015.XII.31.], <http://cliparts.co/cliparts/Lcd/oGd/Lcd0Gdkxi.jpg> [2015.XII.31], <http://images.clipartpanda.com/windy-clipart-dirpxMAi9.gif> [2015.XII.31], http://4.bp.blogspot.com/-Iz6IL2mt26A/VFez-mJNvoI/AAAAAAAABDw/2dE-Nf9p6P4/s1600/Wetter_Gewitter_bunt.gif [2015.XII.31.],
http://images.clipartlogo.com/files/images/44/445599/cloudy-weather-clip-art_f.jpg [2015.XII.31.], <http://www.wetter-api.de/karten/europa.jpg> [2015.XII.31.]

téma: gyerektörténet

célcsoport: magyar mint idegen nyelv, A1

Olvasd el a szöveget, és oldd meg a feladatokat!



Napsugár kisasszony

Isten hozott Jajországban.

Ez a világ legboldogtalanabb helye.

Jajországban ilyenek a giliszták:



Ilyenek a _____:

Ilyenek a maradak:



És ilyenek a _____:

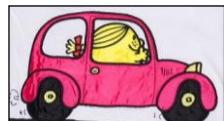
Jajország egy nagyon szörnyű hely!

Ott él egy király is. A király csak ül és sír – Ó, nem vagyok boldog! Jaj nekem!

Napsugár kisasszony nyaralt. Nagyszerűen érezte magát a hazaúton. Aztán látott egy táblát:

JAJORSZÁG

– Jajország? Még soha nem hallottam róla – gondolta magában, és ment Jajország felé.



Elérkezett egy másik táblához:

**ITT KEZDŐDIK
JAJORSZÁG**

TILOS:

Szerinted mi tilos Jajországban?
Válaszd ki a megfelelő igéket,
és írd be a baloldali mezőbe!
Használd a szótárt!

**SÍRNI
NEVETNI
VIHOGNI
BESZÉLNI
ÉNEKELNI
MOSOLYOGNI
KUNCOGNI
BŐGNI**

Aztán elérkezett Napsugár kisasszony egy palotához. Ott volt egy katona. A katona azt kérdezte – Mit akarsz?

Napsugár kisasszony azt válaszolta – Találkozni a királlyal – és mosolygott.

A katona bekísérte Napsugár kisasszonyt egy hatalmas kapun, mert bűnt követett el.

Át egy udvaron.

Be egy nagy ajtón.

Fel egy monumentális lépcsőn.

Végig egy hosszú folyosón.

Be egy másik hatalmas ajtón.

Egy óriási terembe.



Ott ült a király.

– Felség – szólt a katona – bűnt követett el ez a kisasszony, rám mosolygott!

– MIT csinált? – kérdezte a király.

– Rám mosolygott! – ismételte a katona.

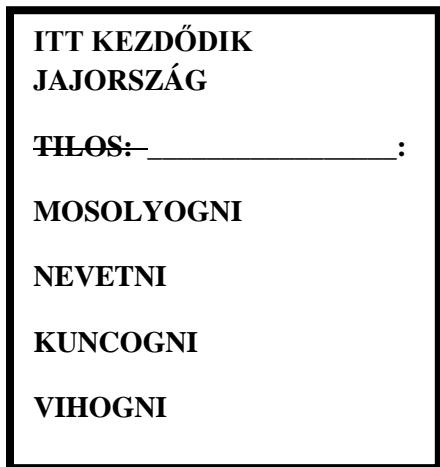
– Miért nem szabad mosolyogni? – nevetett fel Napsugár kisasszony.

– Rám NEVETETT! – kiáltotta a király.

– Miért ne?” – kuncogott a kislány.

- KUNCOGOTT” – kiáltotta a király.
- Napsugár kissaszony elvihogta magát.
- VIHOGOTT! – kiáltotta a király.
- Miért tilos minden? – kérdezte Napsugár kisasszony.
- Mert ez itt Jajország! És nem vagyunk boldogak! – sírta a király.
- Nem szeretnél boldog lenni? – kérdezte a kislány.
- Hát persze hogy szeretnék! De hogy lehetnék az? Ez itt Jajország! – kiáltotta a király.
- Segítek neked! Gyere! – mondta Napsugár kisasszony.

Visszavitte a királyt a nagy táblához. Elővette egy filctollat, és átírta a tablát:



- Tessék! – mondta a kislány.
 - De nem tudom, hogyan legyek boldog. Még sohasem próbáltam! – sírta a király.
 - Ugyan már. Ez nagyon könnyű! – mosolygott Napsugár kisasszony.
- A király megpróbálkozott egy mosollyal, egy nevetéssel, egy kuncogással.
- Nem rossz! Egyre jobb! – kacagta Napsugár kisasszony.
 - Tudom! Én vagyok Nevetország királya! – kiáltotta a király.

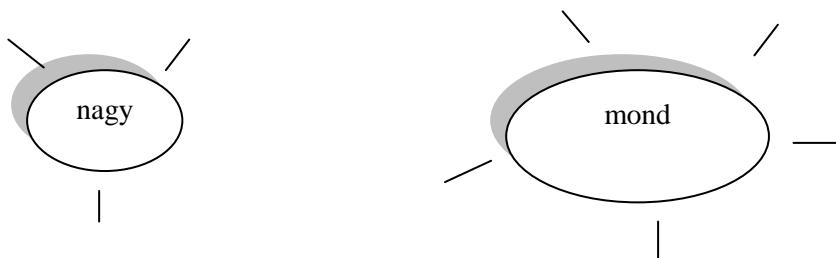
Napsugár kisasszony boldogan ment haza.

Oldd meg a feladatokat!

Milyenek a szereplők? Sorolj fel néhány tulajdonságot!



Keresd ki a *nagy* melléknév szinonimáit és a *mond* ige szinonimáit a szövegből!



- Jelöld meg az összes ragot különböző színekkel, amelyek a Hol? Hova? Honnan? kérdésre adnak választ!
- Egy nap Napsugár kisasszonnyal: Meséld el Napsugár kisasszony átlagos **napirendjét**!
- Találd ki egy saját országot! Mi neve? Hogyan néz ki? Milyenek ott az emberek? Rajzold le az országodat!

forrás: Roger Hargreaves (2011), *Miss Napsugár*, fordította F. Nagy Piroska, Budapest: Agave Könyvek.
képek: Napsugár kisasszonny: <http://the40by40.com/wp-content/uploads/2014/05/Little-miss-sunshine.jpg> [2015.IX.12.], felhő: <http://image3.spreadshirtmedia.net/image-server/v1/compositions/19392749/views/1,width=235,height=235,appearanceId=1/Weiss-Weinende-Wolke--Line-T-Shirts.jpg> [2015.IX.12.], Napsugár kisasszony kocsiban: http://3b3832722e63ef13df5f-655e11a96f14b2c941c4bc34ef58f583.r35.cf2.rackedn.com/product_images_new/Kids_Little_Miss_Sunshine_Driving_T_Shirt_from_Fabric_Flavours_print_500-320-400.jpg [2015.IX.12.], Napsugár kisasszonny <http://vignette4.wikia.nocookie.net/mrmen/images/c/cb/Littlemisssunshinebook.jpg/revision/latest?cb=20091129200900> [2015.IX.13.], többi képek: Roger Hargreaves (2011), *Miss Napsugár*, fordította F. Nagy Piroska, Budapest: Agave Könyvek.

téma: gyerektörténet

célcsoport: magyar mint oktatási nyelv



P Í p p Í

1. Olvasd el az első, *Pippi a Villekulla-villában* című fejezetet (3-9 o.), és oldd meg a feladatokat a füzetedben!

- ❖ Ki Pippi?
- ❖ Írd le a történet főszereplőjét!
- ❖ Rajzold le őt!

2. Olvasd el a harmadik, *Pippi levelet ír, és iskolába megy – de épp csak egy picit* című fejezetet (30-40 o.), és oldd meg a feladatokat a füzetedben!

- ❖ Foglald össze írásban a fejezet tartalmát! Használd a múlt időt! Adj választ a következő kérdésekre!
 - Mi történt az iskolában?
 - Hogyan viselkedett a lány?
 - Milyen órák voltak?
 - Mi tetszett, ill. nem tetszett Pippinek?
- ❖ Javítsd ki Pippi levelét (34 o.)! Milyen hibák vannak benne? Sorold fel a helyesírási szabályokat?

IEȚLEN PIPPIM REM ÉLEMHÓTYJÓL VADJ NEKEM
-KEFÖLZL SZERDÁIG FÁLYT A HASAM MÁR LYOL
VAGYOG DE ETÝTIG NEM EHÉTEK CUKROTT AZ
IDŐIT SZÉP A KEDVENNC PO3 ELTÖRTT ATOMI
MEG ÖLT EGY NATY EGERT TÖB5LETÉM MA NINT
EN IOTELETÉL PIPPI

3. Készítsünk könyvet Pippiről! Válasszatok ki egy címet, és írjatok csoportonként egy-egy történetet Pippiről, és készítsétek egy megfelelő rajzot hozzá! A kulcsszavak segíteni fognak.

- ❖ *Pippi vásárolni megy*: butik, cukorkabolt, finomság, játékok, kirakat, patika, pénz, üzlet, városba
- ❖ *Pippi az osztálykiránduláson*: erdő, hármasák, lovagol, sütemény, tanító
- ❖ *Pippi szülinapi bulija*: ajándék, barátok, képeslap, tortát süt, zene
- ❖ *Pippi utozásra készül*: bicikli, bőrönd, hajó, idegen országok, meglátogat, útlevél
- ❖ *Pippi városba megy*: bódék, kolbász, körhinta, majális, színdarab előadása, szórakozni, vasárnap, vattacukor

Forrás: Astrid Lindgren (2003), *Harisnyás Pippi hajóra száll*, fordította Tótfalusi István, Budapest: Egmont.
Kép: <http://efraimstochter.de/medien/Bastelideen/Malen-mit-Pippi-Langstrumpf.jpg> [2015.XII.31.]

téma: étkezés, országismeret

célcsoport: magyar mint idegen nyelv, A2-B1

Dobos torta³⁰¹

1. Olvasd el a szöveget és egészítsd ki a megfelelő szavakkal! Használd a szótárat!

Hozzávalók:

16 szelethez:

a tésztához:

- 6 tojás
- 3 dkg vaj/ margarin
- 12 dkg porcukor
- _____ liszt
- a _____:
- 6 tojás
- 15 dkg porcukor
- 10 dkg részelt étcukor
- 20 dkg vaj/ margarin
- 2 tasak vaníliás cukor

a mázhoz:

- 1 kávéskanál vaj/ margarin
- 15 dkg kristálycukor
- néhány _____ citromlé
- vaj a kés kenéséhez

Elkészítés:

1. A tésztához a tojásokat szétválasztjuk, a _____/margarint felolvasztjuk, hagyjuk langyosra hűlni. Sütőpapírból kivágunk 6 db 26 cm átmérőjű korongot, tépsikre fektetjük őket. A sütőt előmelegítjük 220 Celsius-_____.
2. A tésztához a tojásfehérjéket kemény habbá _____. A tojássárgákat habosra keverjük a porcukorral, apránként, felváltva hozzáadjuk a lisztet és a tojáshabot, végül a vajat.
3. Arányosan elosztva a papírkorongok tetejére simítjuk a masszát, és a _____ sütőben, amilyen gyors egymásutánban csak tudjuk, világosra sütjük. Azonnal kiveszük a tépsiből, egyenként a tetejükre helyezünk egy 24 cm átmérőjű tortakarikát, és körbevágjuk a szegélyüket, hogy azonos nagyságú lapokat kapunk. _____ kihűlni.
4. A krémhez a tojásokat simára keverjük a _____ és a csokoládéval, meleg vízfürdőbe állítva, folyamatosan keverve besűrítjük, kihűtjük. A vajat/margarint habosra keverjük a _____ cukorral, kanalanként hozzákeverjük a kihült krémet.

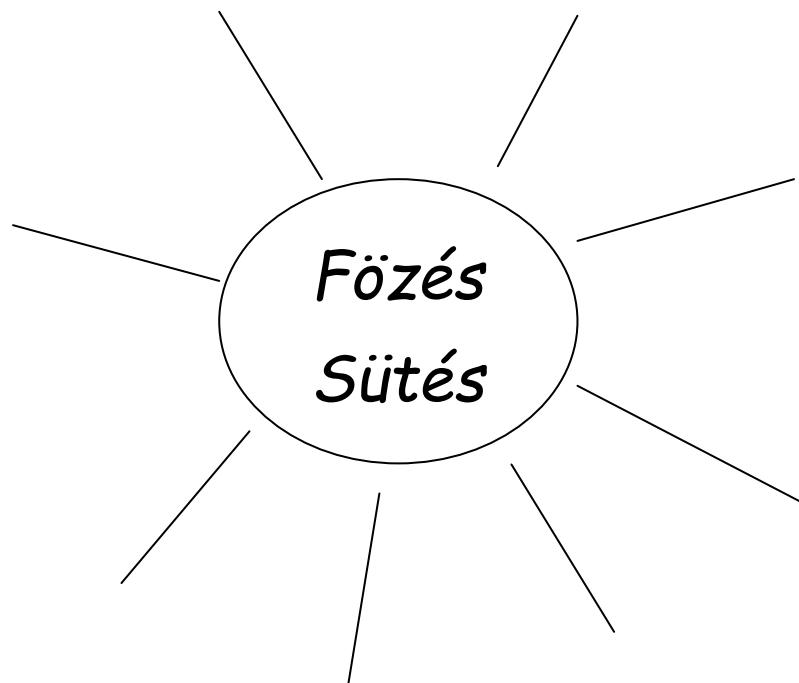
³⁰¹ <http://www.tutireceptek.hu/dobos-torta-az-igazi> [2016.I.16.]

5. A _____ lapot félretesszük, a többöt megkenjük a krémmel, egymásra illesztjük, kissé le is nyomjuk őket. Vékonyan bevonjuk a krémmel a torta oldalát is, és a hűtőszekrényben hagyjuk megdermedni (_____).

6. A mázhöz egy lábasban felolvasztjuk a vajat/margarint, hozzáadjuk a cukrot és a citromlélt, aranysárgára _____, vajjal megkent széles pengéjű késsel a félretett lapra simítjuk (gyorsan kell dolgozni, mert hamar dermed!). Még _____, minden vágás előtt vajjal átkent késsel 16 szeletre vágjuk. _____ egyenként a torta tetejére illesztjük a karamell-lapokat, és azok mentén szeleteljük fel a tortát.

csepp - fokra - forró - hagyjuk - krémhez - legszebb - melegen -
piríítjuk - porcukorral - vajat - vanilíás - verjük - tálaláskor - 12 dkg -
3 óra

2. Írd ki azokat a szavakat (igueket, főneveket), amelyek a főzés témahoz kapcsolódnak! Használd a szótárat!



téma: kortárs irodalom, kamaszkor

célcsoport: magyar mint idegen nyelv, B1

Janikovszky Éva: A tükör előtt³⁰²



Olvassa el Janikovszky Éva *A tükör előtt* című novelláját, és oldja meg a feladatokat!

A. Válaszoljon a kérdésekre!

1. Ki beszél szövegben? Írja le a narrátort (külseje, életkora stb.) egy pár mondatban!
2. Milyen típusú elbeszélésről van szó?
3. Mi a narrátor problémája?
4. Mi nem tetszik neki saját magán?
5. Mi változott tavaly óta?
6. Miért szeretne helyes, jóképű lenni?
7. Mitől szép egy fiú a narrátor szerint?

B. Készítsenek csoportokban egy fotósztorit a szövegről! Használhatnak mobiltelefont, ill. fényképezőgépet.

C. Szókincs: Keresse ki a szövegből az összes melléknevet, és adja meg az ellentétjét is (több lehetőség van!)! Használjon szótárat!

melléknév	ellenét
pocsék	helyes

D. Ismételje át a melléknév fokozásának szabályait! Milyen rendhagyó mellékneveket tud?

³⁰² Janikovszky Éva, *A tükör előtt*, <http://www.nemokap.hu/ir/kamasz.htm> [2016.I.1.]
kép: <http://cultura.hu/wp-content/uploads/2014/06/janikovszky-eva.jpg> [2016.I.1.]

téma: kultúra, országismert

célcsoport: magyar mint idegen nyelv, B2

Olvasd el a cikket, húzd alá a kulcsszavakat és találd meg minden bekezdéshez a megfelelő feliratot!



Egyesült Nemzetek
Nevelésügyi, Tudományos és
Kulturális Szervezete

A VILÁGORÖKSÉG³⁰³

1972. november 16-án született meg az ezidáig legjelentősebb eszköz földünk egyetemes természeti és kulturális értékeinek megőrzésére: az UNESCO Világörökség Egyezménye. Az Egyezmény olyan egyedülálló jogi eszköz, amely globális felelősségvállalást tesz lehetővé a világ kulturális és természeti értékeinek megóvásáért.

Már az I. világháború után felmerült egy nemzetközi mozgalom alapításának gondolata az Európán kívül fekvő kulturális és természeti javak védelmére. Szükségessé vált egy államok felett álló jogi eszköz megalkotása, amelynek segítségével az egyes államok szuverenitásába történő beavatkozás nélkül lehet biztosítani olyan műemlékek védelmét, amelyek az egész világ, az egész emberiség számára rendkívüli és egyetemes jelentőséggel bírnak és amelyek sorsa nem függhet egyes államok kormányzatának döntéseitől.

Magyarország 1985-ben csatlakozott a Világörökség Egyezményhez. A Világörökség Bizottság két évvel később, 1987-ben döntött az első két magyarországi helyszín, Budapest és Hollókő felvételéről a Világörökségi Listára. 2002 nyara óta pedig hazánk már nyolc világörökségi helyszínnel büszkélkedhet. Helyszíneink közül hét a kulturális és egy a természeti kategóriában került felvételre. Két helyszínünk (Az Aggteleki-karszt és a Szlovák-karszt barlangjai, valamint a Fertő / Neusiedlersee kultúrtáj) határokon átnyúló, azaz szomszédainkkal – Szlovákiával és Ausztriával – közös.

³⁰³ lásd <http://www.vilagorokseg.hu/portal/vilagorokseg.php> [2015.I.08.]

lásd <http://www.vilagorokseg.hu/portal/vilagoroksegrol.php?idt=20070131183557> [2015.I.08.]

lásd <http://www.vilagorokseg.hu/portal/helyszinek.php> [2015.I.08.]

kép: http://www.vilagorokseg.hu/img/logo_hu.png [2016.I.16.]

- Budapest – a Duna-partok, a Budai Várnegyed és az Andrássy út (K³⁰⁴) (1987 + 2002)
- Hollókő ófalu és környezete (K) (1987)
- Az Aggteleki-karszt és a Szlovák-karszt barlangjai (T) (1995)
- Az Ezeréves Pannonhalmi Bencés Főapátság és természeti környezete (K) (1996)
- Hortobágyi Nemzeti Park – a Puszta (K / kultúrtáj) (1999)
- Pécs (Sopianae) ókeresztény temetője (K) (2000)
- Fertő / Neusiedlersee kultúrtáj (K / kultúrtáj) (2001)
- Tokaj-hegyaljai történelmi borvidék kultúrtáj (K / kultúrtáj) (2002)

A Világörökségi Listára kiemelkedő jelentőségű és egyetemes értéket képviselő kulturális és természeti örökségi helyszínek kerülhetnek fel, amelyek nemcsak egy adott ország, hanem az egész emberiség számára egyedi jelentőséggel bírnak.

A jelenlegi szabályozás szerint egy helyszín vagy kulturális, vagy természeti örökség kategóriában kerülhet fel a Világörökségi Listára. Az előbbinél a legfontosabb kritériumnak a „hitelesség” (történelmi autentikusság) számít, míg a természeti örökség esetében az „integritás” (érintetlenség, sérzetlenség).

2008 júliusáig 878 helyszín felvételéről döntöttek, amelyek közül 679 kulturális, 174 pedig természeti kategóriában felelt meg az Egyezmény kritériumainak. 25 helyszín besorolása „vegyes”, azaz ezek mind a kulturális, mind a természeti örökség feltételeit teljesítik.

Kulturális örökségnek az Egyezmény értelmében olyan

- műemlékek (építészeti, monumentális festészeti vagy szobrászati művek, régészeti elemek);
- (épület)együttesek (összefüggő vagy különálló építmények);
- helyszínek (az ember, vagy az ember és a természet közös alkotása)

minősülhetnek, amelyek megfelelnek a hitelesség (történelmi autentikusság) kritériumának és a következő kritériumok legalább egyikének:

(A)

A kulturális örökségek között tartjuk számon az ún. kultúrtájakat (történeti tájakat), amelyek az ember és a természet kölcsönhatása révén alakultak ki – azaz emberkéz alkotta őket, de a természeti hatásokkal szervesen együttműködve.

³⁰⁴ K = kulturális kategória; T = természeti kategória

Természeti örökségnek az Egyezmény értelmében olyan

- esztétikai vagy tudományos szempontból rendkívüli értékű fizikai és biológiai képződmények vagy képződménycsoportok
- a tudomány vagy a megőrzés szempontjából rendkívüli értékű geológiai és fiziográfiai képződmények, a kihalástól fenyegetett állat – és növényfajták lakó – ill. termőhelyéül szolgáló, pontosan körülhatárolt területek
- természeti tájak

minősülhetnek, amelyek megfelelnek az integritás (érintetlenség, sérzetlenség) kritériumának és a következő kritériumok legalább egyikének:

(B)

Válaszold meg a következő kérdéseket!

1) Miota és miért létezik az UNESCO?

2) Mi az UNESCO feladata?

3) Mikor csatlakozott Magyarország a Világörökség Egyezményhez?

4) Mikor vették fel az első két magyarországi helyszínt a Világörökségi Listára? Mi a két helyszín neve?

5) Mit ért az UNESCO a *hitelesség* ill. az *integritás* szó alatt? Melyik kategóriában szerepelnek?

6) Mi az ún. *kultúrtáj*?

7) Mi egy ún. *vegyes* helyszín?

Találd meg, melyik kritérium-csoport tartozik a kulturális (A), ill. természeti (B) örökséghez!

1. rendkívüli természetes szépségű és esztétikai jelentőségű természeti jelenség vagy terület
2. kiemelkedő példa a nagy földtörténeti korszak(ok) megjelenítésében, beleértve az élet kialakulásának nyomait; a földfelszín alakulásának jelentős, folyamatban lévő geológiai folyamatait, illetve jelentős geomorfológia vagy terepalakulati jelenségeket
3. kiemelkedő példája a jelenleg is folytatólagos ökológiai és biológiai folyamatoknak – a földi, vízi, partmenti és tengeri ökoszisztemák, állat- és növénytársulások evolúciós fejlődésében
4. a biológiai sokrétűségnek az „in situ” fenntartása szempontjából a legjellegzetesebb és legjelentősebb természeti élőhelyeit tartalmazza, beleértve a veszélyeztetett, a tudomány és a megőrzés szempontjából kiemelkedő egyetemes értéket képviselő fajokat

1. az emberi alkotószellem remekműve
2. egy meghatározott időszakon vagy kulturális területen belül jelentős mértékben hatott az építészet / a technológia / a műemlékek / a várostervezés / a tájkialakítás fejlődésére
3. egyedi (de legalábbis kivételes) megtestesítője egy élő vagy már letűnt civilizációnak
4. egy építészeti stílus / együttes / technológia, vagy az emberiség történelme egy vagy több korszakát tükröző táj kiemelkedő példája
5. egy vagy több kultúrát képviselő, hagyományos emberi letelepedés vagy területfoglalás kiemelkedő példája
6. kapcsolódik kivételes, egyetemes jelentőségű eseményekhez vagy élő hagyományokhoz, ideákhoz vagy meggyőződésekhez, művészeti vagy irodalmi művekhez – ez a kritérium csak egy másik kritériummal együtt alkalmazható

Keresd ki a szövegből a legfontosabb információkat a két világörökségi kategóriáról, és készíts két gondolattérképet!



Kakukktojás – Melyik magyar helyszínek nincsenek rajta a Világörökség listán? Javítsd ki a rosszat!

- Budapest – a Duna-partok, a Budai Várnegyed és az Andrássy út
- Szentendre ófalu és környezete
- Az Aggteleki-karszt és a Budai barlangjai
- Az Ezeréves Pannonhalmi Bencés Főapátság és természeti környezete
- Gyulai Nemzeti Park – a Puszta
- Pécs (Sopianae) ókeresztény temploma
- Fertő / Neusiedlersee kultúrtáj
- Villány-hegyaljai történelmi borvidék kultúrtáj



Világörökség
Magyarországon

téma: szabadidő, nyaralás

célcsoport: magyar mint idegen nyelv, B2

Oldja meg a következő feladatokat!

1) Mi jellemző egy fesztivárra? Készítsen szófelhőt, használja a „fesztivál” szó kezdőbetűit!

F

E

SZ

TÁNC

I

V

Á

L

2) Keresse meg Zarmádit Google mapson, és kutasson a MÁV ill. a Volán Busz honlapján (<http://elvira.mav-start.hu/> és http://ujmenetrend.cdata.hu/uj_menetrend/volan/), hogyan juthatna oda!

3) Nézzen utána az interneten, mikor lesz idén a *Balaton Sound*, és milyen program lesz.

dátum:

program:



képek: Balaton Sound <http://festivalbaby.s3.amazonaws.com/uploads/54f5f15d6d9fa.jpeg> [2015.IX.28.]

4) Olvassa el az *Ez a divat az idei fesztiválokon* c. cikket, és egészítse a hiányzó részletekkel, amelyek a jobb margóban találhatóak.

5) Válaszoljon a kérdésekre!

- a) Mik a fesztiváltrendek idén (legalább három választ adjon)?
- b) Miért különleges a *Balaton Sound*?
- c) Milyen tetoválások menők ebben az évben?
- d) Hogyan öltözik egy divatos bulizó fiatal egy fesztiválon? Írja le az öltöztetését, frizuráját stb.!
- e) Milyen cselekvési formák fordulnak elő a fesztiválokon?

**6) Magyarázza meg a következő fogalmakat, adjon egy-egy szinonímát vagy írja körül!
Dolgozzon a szótárral!**

egyedi =	kiegészítő =
elcsépegetté vált =	közhely =
előjel =	rojtos =
ideiglenes =	szalonképes =
indokol =	terepszemle alapján =

**7) Mikor használjuk a tárgyas ragozást? Ismételje át a tárgyas ragozás szabályait.
Keresse ki az összes tárgyas ragozási formát a szövegből, és csoportosítsa a szabályok szerint!**

8) Írja ki a szövegből a vonzatos igéket! Melyiket tudta, melyiket nem?



KREZINGER SZONJA

(B)

Ha valamiből, akkor az ő viseletükből biztosan meg tudjuk határozni, hogy mi is ebben az évben a nyári partitrend a nagyszínpadok előtt. Az előjelek már korábban is megmutatkoztak, mostanra viszont biztosak lehetünk abban, hogy Aviator napszemüveges, arany- vagy ezüstszínű ideiglenes tetoválásos, virágos fejdíszes lányokkal lesz tele minden fesztivál.

KÖTELEZŐ TETKÓ

A Balaton Sound speciális rendezvény, hiszen a víz közelisége is indokolja, hogy nők és férfiak egyaránt fürdőruhában bulizzák végig az egész fesztivált.

(C)

Az idei szezonban a bőr is öltözött, persze csak ha sikerült vásárolni arany- vagy ezüstszínű ideiglenes tetoválást, amelyet leginkább a felkarra érdemes applikálni. Ahogyan a tavalyi Sziget a Tatz vicces mintáiról szólt, úgy tüntek el a színes érdekkességek, és vette át helyüket a barna bőrön valóban mutató, de már más elcsépelté válta variáns. Aki a Szigetre készülne, annak inkább azt tanácsoljuk, hogy valami egyedibbét válasszon, vagy legalább rendeljen az internetről – ott ugyanis sokkal olcsóbb.

FELIRATOK MINDENÜTT

A meleg indokolta a Soundon a sapka viselését, de azt nem, hogy hátracsapott baseballsapkák tengerén kelljen átvergődni a tekintetnek, minden esetre a feliratos pólók és a baseballsapkák tanúsága szerint az idei nyár jól alakul majd a BP Shopnak, és bármelyik márkának, amennyiben

akármilyen feliratos felsőruházatot forgalmaz. Kevésbé szalonképes feliratú izomtrikák, valamint a fesztivál saját pólói, felsői és pulóverei sora koztak egymás után.

(D)

SZELFIZZEN HAJPÁNTBAN

Érdemes kitérni az idei év minden vivő, kötelező fesztiválkellékére, a virágos hajpántra. Ahogyan tavaly szinte egyáltalán nem találkoztunk ezzel a kiegészítővel, úgy idén valahogy már mindenki tisztában van vele, hogy enélkül el sem szabad indulnia szórakozni. Apró virágok egymástól távolabb, nagyobb, margaréta-szerű virágok sűrű egymásutánban, esetleg megspékelve egy nyakba akaszott virágfüzérrel – bármi elképzelhető, mindegyiket magától értetődő természetességgel viselik. Főként a hosszú hajú lányok hordják, de talán beengednek a kapun akkor is így, ha rövidebb a frizura.

(E)

Ha nincs kedve költeni a kiegészítőkre, akkor is tudunk ajánlani a fesztiválokra két igazán fontos cselekvési formát: a szelfizést, valamint a koncertek kizárálag partnerünk nyakában ülve hallgatását. Utóbbit meg lehet szabítani, ha partnerünk képes bennünket állva is a vállain tartani, ez esetben ugyanis inkább állunk. Előbbi tevékenység pedig a szelfibottal még zavaróbb.

Erre valószínűleg nem sok helyen látunk majd példát, minden esetre terépszemlénk alapján a neon színű fürdőnadrág, a rafinált, vagy szinte semmit sem takaró bikini és a bikinialsóra húzott, apró, be sem gombolt farmersort, mint a „feloltözés” szinonimája vitte el a Soundot.

Összesen 145 ezer fiatal gyűlt össze Zamárdiban a múlt heti Balaton Soundon, hogy a legdivatosabb elektronikus tánczenék előtt tiszteletet tegye.

A tapasztalatok szerint a lányoknak érdemes még rojtos táskával készülniük a bulira, és egyébként is jól jönnek az etno ihletettségű ruhadarabok az idei fesztiválokon.

DIVAT

A Balaton Sound után már biztosan kijelenthető, hogy a virágos fejpánt az idei fő fesztiválközhely

forrás: metropol Budapest, 2015. július 16.

téma: város, lakni

célcsoporthoz: magyar mint idegen nyelv / oktatási nyelv, B2-C1

• **Internettes kutatás:**

Mi jellemző a Széll Kálmán térről? Hogyan néz ki? Keressen képeket a Széll Kálmán térről az interneten, és írja le a teret szóban e képek alapján!

• **Olvassa el a Füvesített „ék” és a kultikus „legyező” – ilyen lesz a Széll Kálman tér című cikket, találjon ki megfelelő alcímeket (A, B), és írjon minden bekezdéshez kulcsszavakat a margóba!**

FÜVESÍTETT „ÉK” ÉS A KULTIKUS „LEGYEZŐ” – ILYEN LESZ A SZÉLL KÁLMÁN TÉR

kulcsszavak

A VÁROS EGYIK LEGFORGALMASABB KÖZPONTJA JELENLEG TELJES ÁTALAKULÁSON MEGY KERESZTÜL. EGYELŐRE CSAK TÖRMELÉKET, MUNKAGÉPEKET LÁTHATUNK, DE HA VÉGET ÉR A REKONSTRUKCIÓ, EGY IZGALMAS, AZ ELMÚLT ÉVTIZEDEK ALATT RÁRAKÓDOTT FELESLEGTŐL MEGTISZTÍTOTT TÉR VÁR MAJD MINKET – SZÁMOS FEJLESZTÉssel, SOK FÁVAL ÉS NÖVÉNYFELÜLETTEL, FÉNYCSÍKKAL ÉS SZÖKŐKÚTTAL.

■ szöveg: Zacsek Ágnes // fotó: www.bkk.hu, www.leptek.hu

Bár Cseh Tamás a Széna térről énekelt, azért sok művész, filmest és zenészt meghihletett az egykori Moszkva tér, amelynek állapotára az elmúlt években nagyon leromlott, úgyhogy már időszerű volt a rekonstrukció. A tér egyik legzsúfoltabb része az M2-es metró kijárata, illetve ikonikus épülete a '70-es években épült Legyező. Ebből egy átjáratóbb, modern üvegépület válik majd, ami-

lyennek eredetileg is szánták, a gyalogosok akadálymentes közlekedése miatt pedig elbontották a metrólejárat körül bódékát. Ezek funkciót egy új, a tér északnyugati sarkára tervezett épület veszi majd át: a Szilágyi Erzsébet fasor és a Krisztina körút által közrefogott részre kerül egy ék alakú épület, ez a zöldtetős szolgáltatóház lesz az, ahol egyebek mellett a BKK központot helyezik majd el.

A: _____

Ha felülről néznénk a teret, azt láthatnánk, hogy a három villamosvonal (a 4-6-os, a 18-as és a 61-es) egy háromszöget zár be. A villamosforgalom nem alakul át

lényegesen, de az egykor 56-os villamos hurokvágányát elbontva a tér középső része újra szerves részévé válik a területnek. Jövőbeli cél az is, hogy itt legyen majd a fogaskerekű végállomása. Csökkentik az autóbusz-parkolók területének nagyságát, és átépítik a tér északnyugati (Szilágyi Erzsébet fasor) sarkában található csomópontot. Az akadálymentes közlekedést segítve mozgólépcsőt és liftet építenek a Várfok utcai autóbuszmegállók felé, az új tervezet szerint például bukdácsolások és kerülők nélkül juthatunk el a Fény utcától a Várfok utcáig. A Vérmező utcai rézsű tövében kerékpárutat jelölnek ki, mellette egy MOL Bubi állomás is lesz, és a biciklisek számára is biztonságosan átjárhatóvá teszik a teret, az áthaladó gyalogosokat pedig burkolatba rejtett LED-világítású sávok vezetik majd.

B:

Az új terv célja, hogy a közlekedési irányokat figyelembe véve alakítsák ki a burkolatot és a zöldfelületeket. A környezetrendezési tervezetet készítő Lépték-Terv Tájépítész Iroda vezetője, Szakács Barnabás fontosnak tartotta a lehető legtöbb zöldfelület kialakítását: ahol nem szükséges szilárd burkolat, oda növényfelületeket és stabilizált vízáteresztő burkolatokat helyeznek el. A téren az új fák, a beültetett ligetek és az új vízfelületek révén a korábbitól jelentősen eltérő, rendezettebb és barátságosabb közösségi tér jön létre. A Margit körúton (a Széna tér és a Szilágyi Erzsébet fasor közötti szakaszon) a közúti forgalmi sávokat egy újonnan telepített fasor választja majd el. 179 új fát ültetnek, emellett növénykazetták, nyírt sövény, díszfű, rózsa és egynyári növények, valamint burkolatba sülyesztett vízjárat is díszíti majd a teret, ahol az M2-es metró épületéből kiérkezve egy új, modern arculatú, a korábbinál igényesebb teret találhatnak a közösségi közlekedést használók.

forrás: Budapesti programmagazin, 2015 július

• **Válaszoljon a kérdésekre maximum négy szóval!**

- 1) Hogyan hívták a Széll Kálmán teret régen?
- 2) Miért újíták föl a Széll Kálmán teret?
- 3) Milyen változások lesznek majd a Széll Kálmán téren (adjon legalább két példát)?

4) Milyen tömegközlekedéssel elérhető a tér?

5) Hogyan fogják megbiztosítani a biztonságos ill. akadálymentes közlekedést (adjon legalább három példát)?

6) Milyen atmosférát akarnak teremteni a felújított térrrel (adjon legalább két példát)?

• **szókincs:**

Sorolja fel a frázisokat, ill. ismeretlen szavakat a cikkből, és magyarázza meg ezekt egy szinonímával vagy egy példámondatban ill. fordítja meg németre:

ék = *Az ék egy olyan test, amely két oldallapja hegyesszöget zár be egymással / der Keil*

keresztül megy valamin =

• **írásbeli feladat:**

1) Összefoglalás

Ismételje át az összefoglalás mint texttípus szabályait, és foglalja össze a *Fűvesített „ék” és a kultikus „legyező” – ilyen lesz a Széll Kálman tér* című cikket (max. 150 szó)!

2) Nyílt levél

Szituáció: Ön tagja egy polgári kezdeményezésnek, amely a belváros felújításáért kötelezte el magát.

Végezzen „brain storming“-ot egy maximum 4 fős csoportban: Melyik teret, helyszínt, épületet

kellene városában felújítani? Gyűjtsenek ötleteket ezek renoválására vagy újbóli kialakítására!

Állítsanak össze egy tervet közösen!

Végül egyéni munka keretében fogalmazzon meg egy nyílt levelet a témaval kapcsolatban a következő pontok alapján!

- **Hívja fel** a levélben a **figyelmet** a téma fontosságára!
- **Magyarázza meg** a tervet, ötleteket a felújítás kapcsán!
- **Győzze meg** a város politikai vezetőit a terv fontosságáról!

téma: irodalom, rasszizmus

célcsoport: magyar mint idegen nyelv / oktatási nyelv, B2-C1

Tóth Krisztina: *Szólánc*³⁰⁵

A feladatok egy nyolcadik osztálynak készültek.

Olvasás előtti feladat:

1a) Olvassák el a megadott definícót, és találják ki párokban, milyen fogalomról van szó!

Definíció: Megtágadása annak, ami más jogosan megillet. Cselekedetei sértik az emberi méltóságot, a vallásosság és igazságosság erényét.³⁰⁶

1b) Csoportban írjanak a következő fogalmakról egy-egy definíciót!

tolerancia

előítélet

balítélet

gyűlölet

méltóság

rasszizmus

Olvasás közbeni feladat:

2) Olvassa el a *Szólánc* című novellát!

- Válaszoljon a kérdésekre (1–8) maximum négy szóval!
- Írja bele a válaszokat a táblázatba!
- Az első (0) a *mintamegoldás*

³⁰⁵ Tóth Krisztina (2009). *Hazaviszlek, jó?* Budapest: Magvető, S. 46-51.

³⁰⁶ Lásd: <http://lexikon.katolikus.hu/I/igaz%C3%A1gtalans%C3%A1g.html> [2015.V.08.]

0	Hogyan írja le az író a széplaki nyaralót?	<i>kicsi, nincs meleg víz</i>
1	Milyen az atmoszféra a Déli pályaudvaron?	
2	Milyen módon viselkedik udvariatalanul a főszereplővel a kalauznő? (Adjon két választ!)	
3	Hol van a férfi, amikor először észreveszi a főszereplőt?	
4	Milyen a férfi külső megjelenése? (Adjon két választ!)	
5	Mit csinál a férfi, mielőtt le tudnak szállni Székesfehérváron?	
6	Hogyan reagál a fiú a szituációban?	
7	Hogyan reagál a többi utas a férfi viselkedésére?	
8	Mit csinál a férfi leszálláskor?	

3) Sorolja föl a fontos szereplőket a novéllából, és jellemesse őket!

szereplők

4) Rajzolja le a legfontosabb eseményeket/cselekményt/konfliktusokat a novellában!

mennek
nyaralni a
Balatonra



Olvasás utáni feladat:

5) Beszélje meg csoportban a következő kérdéseket!

Hogyan érzi magát az olvasás után? Tetszett a novella? Mi jut eszébe a történettel kapcsolatban?

Hogyan és milyen atmoszférát teremt a novella különböző részleteiben?

Milyen képekkel dolgozik Tóth Krisztina a novellában?

Hogyan van felépítve a novella?

Hogyan mutatja meg a különböző szereplőket, helyszíneket, atmoszférákat?

Milyen nyelvet/nyelvi stílust használ?

Mit akar Tóth Krisztina ezzel novellával elérni az olvasóra nézve?

6) Válasszon ki egy feladatot, és írjon a témahez kapcsolódó szöveget!

- Írjon egy kommentárt az *emberi méltóság - rasszizmus* témáról!

Szituáció: Ön olvasta a *Szólánc* című novellát. A témahez iránt érdeklődő fiatalként ír egy kommentárt a novellából kiindulva az *emberi méltóság – rasszizmus* témáról az iskolai újságnak.

Írja meg a **kommentárt** a következő feladatok figyelembevételével:

- **Magyarázza meg** a két fogalmat: *emberi méltóság* és *rasszizmus*!
- **Adjон** konkrét hétköznapi **példákat** a rasszizmussal kapcsolatban!
- **Fejtse ki** véleményét, mit tehetne meg mindenki a hétköznapi rasszizmus ellen!

Írjon 360-440 szó terjedelemben!

vagy

- Írjon egy beszédet a *tolerancia – előítélet* témáról!

Szituáció: Egy középiskolásoknak meghirdetett szónokversenyen készül beszédet mondani *tolerancia – előítélet* címmel. A beszéd előkészítéséhez gondolatébresztőnek a *Szólánc* című novellát használja.

Írja meg a **beszédet** a következő feladatok figyelembevételével:

- **Definálja** a két fogalmat: *tolerancia* és *előítélet*!
- **Szóljon hozzá** konkrét, hétköznapi toleranciával, előítéletekkel kapcsolat példákhoz!
- **Hívja fel** a hallgatószám **figyelmét** arra, hogy a toleránsabbnak kellene lennie más kultúrával, vallással stb. kapcsolatban!

Írjon 360-440 szó terjedelemben!

Megoldások

Időjárás:

0	1	2	3	4	5	6
C	D	A	A	C	B	D

Napsugár kisasszony:

tilos nevetni, vihogni, mosolyogni, kuncogni // szabad

Napsugár kisasszony: vidám, kedves, jókedvű, mosolygós, optimista, boldog

király: szomorú, peszimista, rosszkedvű, boldogtalan, szigorú

nagy = hatalmas, monumentális, óriási

mond = ismétel, kiált, kérdez, sír, kuncog, felnevet, szól, válaszol, sír

Pippi:

levél: Egyetlen Pippim! Remélem, hogy jól vagy. Keddtől szerdáig fájt a hasam. Már jól vagyok, de egy hétek nem ehetek cukrot. Az idő itt szép. A kedvenc poharam eltört. A Tomi megölt egy nagy egeret. Több ötletem ma nincsen. Tiszteettel Pippi

helyesírási alapelvek: kiejtés, szóelemzés, hagyomány, egyszerűsítés

Dobos torta:

12 dkg – krémhez – csepp – vajat – fokra – verjük – forró – hagyjuk – porcukorral – vaníliás – legszebb – 3 óra – pirítjuk – melegen – tálaláskor

Munka:

0	1	2	3	4
D	A	F	C	G

Janikovszky Éva: A tükrür előtt:

A) 1. egy kamasz fiú; 2. én-elbeszélés; 3. nem magabiztos, elégedetlen magával, azt hiszi, hogy csúnya, a teste megváltozik, már nem gyerek, még nem felnőtt; 4. még nincs rendes szakálla, a feje túl kicsi, a nyaka túl nagy, haja nem tetszik, szeme/nézése, szája ferde, röhögése, túl sovány, nem izmos, nem lezser; 5. kamasz lett, megváltozik a teste; 6. szerelmes egy Kati nevű lányba; 7. izmos, göndör haj, rendes szakáll, egyenes a száj

C) rossz – jó; fantasztikus – szörnyű; normális – nem normális; piszkos – tiszta; göndör – egyenes; érdemes – nem érdemes; pontos – pontatlan; ronda – szép; prima – rossz; hülye – okos/értelmes; szíves – nem szíves; unatkozó – érdeklődő; ferde – egyenes; fancsali – derűs, jókedvű; sovány – kövér; vékony – vastag; lezser – feszes

D) melléknév fokozásának szabályai: -bb / a leg...-bb; magányhangzó végű szó + -bb; mássalhangzó, magas hangrendű szó + -ebb; mássalhangzó, mely és vegyes hangrendű szó + -abb; nagy + obb

rendhagyó melléknevek: bátor, hosszú, lassú, kicsi, könnyű, nehéz, szép, kevés, sok stb.

Balaton Sound:

5) a. virágos fejpánt, ideiglenes tetoválás, rojtos táska, etno ruhadarab, Aviator napszemüveg, szelfizés stb.; b. tóparton van, fürdőruhában buliznak; c. arany- vagy ezüstsínű ideiglenes tetkók; d. etno ruha, Aviator napszemüveg, rojtos táska, feliratos poló, sapka, virágos hajpánt stb.; e. szelfizés, partner nyakában ülve hallgatás, ill. partner vállán hallgatás

6) egyedi = individuális, egyéni; elcsépelletté vált = elavult, már nem menő; előjel = valami beköszönt előre; ideiglenes = nem tartós; indokol = megmagyaráz; kiegészítő = kellék (pl. ékszer, táska, sál, napszemüveg stb.); közhely = frázis, ami mindenki tud, a szövegben: ami mindenkinél megvan; rojtos = egy szövetnek egy része (pl. szőnyeg szélén található), hasonló mint a frufru; szalonképes = megfelelő (viselkedés, öltözött stb.); terepszemle alapján = tapasztalat miatt

7) tárgyas ragozás: Ha határozott tárgy (határozott névelő, mutató névmás, -melyik végű névmás/kérdőszó, egyik/mindegyik névmás, tulajdonnevek, önt, őt, őket, Önöket, egymást, magát stb.) van mondatban.

határozott névelő	mutató névmás	birtokoseste	hogy-mellékmondat	tulajdonnév	egyik/mindegyik
végig bulizzák az egész fesztivált	hordják (ezeket)	tiszteletét tegye	meg tudjuk határozni, hogy ...	elvitte a Soundot	mindegyiket viselik
		átvette helyüket	indokolja, hogy...		
		indokolta a sapka viselését	azt tanácsoljuk, hogy		

8) összegyűl vmit/vmben, tiszteletet tesz vmi előtt, meghatároz vmit vmiből, biztos lenni vmben, indokol vmit, végigbulizik vmit, példát lát vmire, elvisz vmit, vásárol vmit, applikál vmit vmire, szól vmiről, átvesz vmit, készül vmire, tanácsol vmit vkinek, válasz mit, rendel vmit valahonnan, alakul vminek, forgalmaz vmit, kitér vmire, találkozik vmitel, tisztában van vmitel, visel vmit, hord mit, beenged vkit, költ vmire, ajánl vmit vmire, szakít vmit

Széll Kálmán tér:

1. Moszkva tér; 2. leromlott állapota miatt; 3. akadálymentes közlekedés, liftek, mozgólépcsők, kerékpárút kijelölése, Mol Bubi állomás, Bkk központ, fogaskerekű végállomása, átjárhatóbb, modern üvegépület; 4. villamossal, metróval, busszal; 5. liftek, mozgólépcsők, bicikliút, LED-világítású sávok a gyalagosoknak; 6. rendezett, barátságos, biztonságos, közösségi tér, modern, tiszta, természeti, igényes tér
frázisok: pl. véget ér, vmi válik vmiből, vmit figyelembe véve, fontosnak tart vmit

Világörökség:

alcímek: pl. Mi az UNESCO? / Az UNESCO létrehozása; Világörökség/Az UNESCO Magyarországon; Világörökség Listája / Mit véd az UNESCO?; Kulturális örökség; Természeti örökség

A = második szöveg, B = első szöveg

kérdések: 1972. nov. 16. óta létezik az UNESCO a kulturális és természeti értékeinek megőrzése miatt, ami globális felelősség; az UNESCO biztosítja az egyes államok együttműködésével a természet/műemlékek védelmét; 1985-ben; 1987-ben, Budapest és Hollókő; hitelesség = történelmi autentikusság → kulturális örökség, integritás = érintetlenség, sértetlenség → természeti örökség; kultúrtáj = történeti tájakat, amelyek az ember és a természet kölcsönhatása révén alakultak ki – azaz emberkéz alkotta őket, de a természeti hatásokkal szervesen együttműködve; vegyes helyszín = mind a kulturális, mind a természeti örökség

kakkutojás:

- Szentendre ófalu és környezete - Hollókő
- Az Aggteleki-karszt és a Budai barlangjai – Szlovák-karszt
- Gyulai Nemzeti Park – a Puszta – Hortobágyi
- Pécs (Sopianae) ókeresztény temploma - temetője
- Villány-hegyaljai történelmi borvidék kultúrtáj - Tokaj

Tóth Krisztina: Szólánc

tolerancia = türelmesség más emberek, vallás, világnézet, kisebbségek stb. iránt

előítélet = előre kialakított vélemény merev, ill. hibás általánosítások alapján

balítélet = előre kialakított vélemény megvizsgálás nélkül

gyűlölet = utálat, teljes elutasítás emberek csoportja, személy iránt

méltóság = ami alapján tisztelettel lehet valakit

rasszizmus = xenofóbia; gondolkodásmód, amely az ember külseje alapján állít fel hierarchiát

0	Hogyan írja le az író a széplaki nyaralót?	<i>kicsi, nincs meleg víz</i>
1	Milyen az atmoszféra a Déli pályaudvaron?	stresszes, zsúfolt, fülleldt meleg
2	Milyen módon viselkedik udvariatalanul a főszereplővel a kalauznő? (Adjon két választ!)	megbotlik benne, letegezi, kiabál vele
3	Hol van a férfi, amikor először észreveszi a főszereplőt?	túlsó sarokban az ajtónál
4	Milyen a férfi külső megjelenése? (Adjon két választ!)	munkás, ötvenéves, kopaszodó, nagy, csontos ökle van, nemzetiszín gumikartottóje
5	Mit csinál a férfi, mielőtt le tudnak szállni Székesfehérváron?	kiabál vele, szidja, beleköti bele, üvölt, fenyegeti, elállja az utat,
6	Hogyan reagál a fiú a szituációban?	sír, fél, vigyorog
7	Hogyan reagál a többi utas a férfi viselkedésére?	nem reagálnak, nem segítenek
8	Mit csinál a férfi leszálláskor?	fölrúgja a szatyrot

8. Zusammenfassung

Das Hauptanliegen der vorliegenden Arbeit bestand einerseits darin, einen Einblick in den (schulischen) Leseerwerb, in die Möglichkeiten der schulischen Lesesozialisation sowie in die beim Lesen ablaufenden Prozesse zu geben, um die Notwendigkeit von spezifischem Leseunterricht sowie einer Lesekompetenzförderung zu untermauern. Andererseits sollte die Arbeit auch dazu dienen für den gymnasialen Ungarischunterricht der Niveaustufen A1-B2 bzw. für Ungarisch als Unterrichtssprache nach den in der Lesetheorie dargelegten Gesichtspunkten didaktisierte Materialien als Kopiervorlagen für den unmittelbaren Einsatz in der Schule zu bieten und somit die FachkollegInnen in ihrer Tätigkeit zu unterstützen und die Materialvielfalt für den Ungarischunterricht zu erweitern.

Um dieser Intention gerecht zu werden, wurde die Arbeit in einen theoretischen und einen praxisorientierten Teil gegliedert. Im Theorieteil wurden ausgehend von der Definition des Begriffes *Lesekompetenz* die Teilaspekte des Leseprozesses und die damit an die Lesenden gestellten Anforderungen dargestellt. Daran anschließend wurde auf die (schulische) Lesesozialisation anhand des Modells von GARBE et al.³⁰⁷ eingegangen. Es wurde erläutert, wie eine gelungene Leseförderung in der Schule ablaufen könnte und wie sich der Leseerwerb der SchülerInnen in den einzelnen Schulstufen – von der Grundschule bis zum Ende der Sekundarstufe II – entwickelt. Des Weiteren wurden konkrete, im Schulalltag gut einsetzbare Beispiele für Lesetrainings und Lesestrategien vorgestellt sowie die Spezifika des Lesens von linearen bzw. diskontinuierlichen Sachtexten und literarischen Texten sowie das Lesen in der Fremd- bzw. Zweitsprache aufgezeigt.

Im praxisorientierten Teil finden sich schließlich zehn Texte, davon sechs Sach- und vier literarische Texte, zu unterschiedlichen Themen wie u. a. Wohnen, Kultur, Landeskunde, Jugendprobleme, Rassismus für die Sekundarstufe I und II bzw. die Niveaustufen A1-C1.

³⁰⁷ Siehe Christine Garbe, Karl Holle, Tatjana Jesch (2010), S. 227.

9. Literaturverzeichnis

Theoretischer Teil

ABRAHAM, Ulf (2003). *Lese- und Schreibstrategien im themenzentrierten Deutschunterricht. Zu einer Didaktik selbstgesteuerten und zielbewussten Umgangs mit Texten* (204-219). In: U. Abraham, A. Bremerich-Vos, V. Frederking, P. Wieler (Hg.), *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA*. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag.

AHN, Eun Young (2010). *Literarischer Kanon und Lesen in der Fremdsprache – am Beispiel von Korea*. München: Iudicium Verlag.

ARTELT, Cordula (2005). *Lesekompetenz und Textsorten – eine Klarstellung* (28-29). In: Deutschunterricht, Heft 5.

BÁRDOS, Jenő (2002). *Az idegen nyelvi mérés és értekelés elmélete és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

BAUMERT, Jürgen et al. (Hg.) (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.

BAURMANN, Jürgen (1991). *Differenzieren – Individualisieren* (10-16). In: Praxis Deutsch, Heft 108.

BAURMANN, Jürgen, MÜLLER, Astrid (2004). *Sachbücher und Sachtexte lesen* (6-13). In: Praxis Deutsch, Heft 189.

BERTSCHI-KAUFMANN, Andrea (2011). *Offene Formen der Leseförderung* (165-175). In: A. Bertschi-Kaufmann (Hg.), *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien* (4. Auflage). Seelze, Zug: Kallmeyer, Klett und Balmer.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FRAUEN (o. J.). *Lehrplan Deutsch*.
https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_neu_ahs_01_11853.pdf?4dzgm2
[02.08.2015].

BREMERICH-VOS, Albert, SCHLEGEL, Sonja (2003). *Zum Scheitern eines Lesestrategietrainings für SchülerInnen der Orientierungsstufe* (409-430). In: U. Abraham, A. Bremerich-Vos, V. Frederking, P. Wieler (Hg.), *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA*. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag.

BRÜNING, Ludger, SAUM, Tobias (2007). *Sachtexte verstehen durch grafisches Strukturieren* (30-31). In: Deutschunterricht, Heft 4.

BUNDESINSTITUT BIFIE (2011). *Bildungsstandards für „Deutsch, Lesen, Schreiben“ 4. Schulstufe*. https://www.bifie.at/system/files/dl/bist_d_vs_kompetenzbereiche_d4_2011-08-19.pdf [28.04.2015].

BUNDESINSTITUT BIFIE (2014). *Standardisierte kompetenzorientierte Reife- und Diplomprüfung lebende Fremdsprachen. AHS Schuljahr 2014/15 und Schuljahr 2015/16*. https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_lfs_testformate_14-15_ahs_2014-11-20.pdf [08.05.2015].

CHRISTMANN, Ursula, GROEBEN, Norbert (1999). *Psychologie des Lesens* (145-223). In: B. Franzmann, K. Hasemann, D. Löffler, E. Schön (Hg.), *Handbuch Lesen*. München: K. G. Saur.

CHRISTMANN, Ursula, GROEBEN, Norbert (2002). *Anforderungen und Einflussfaktoren bei Sach- und Informationstexten* (150-173). In: N. Groeben, B. Hurrelmann (Hg.), *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim, München: Juventa Verlag.

CONRADY, Peter (1998). *Jugendbücher für Jugendliche – damit sie verstehen, was sie lesen* (145-150). In: C. Crämer, I. Füssenich, G. Schumann (Hg.), *Lesekompetenz erwerben und fördern*. Braunschweig: Westermann.

CRÄMER, Claudia, FÜSSENICH, Iris, SCHUMANN, Gabriele (1998). *Lesen ist wie Küssen – Leseförderung (k)ein Thema für die Klassen 5-10?* (6-21). In: C. Crämer, I. Füssenich, G. Schumann (Hg.), *Lesekompetenz erwerben und fördern*. Braunschweig: Westermann.

DEHN, Mechthild, PAYRHUBER, Franz-Josef, SCHULZ, Gudrun, SPINNER, Kaspar H. (1999). *Lesesozialisation, Literaturunterricht und Leseförderung in der Schule* (568-637). In: B. Franzmann, K. Hasemann, D. Löffler, E. Schön (Hg.), *Handbuch Lesen*. München: K. G. Saur.

EGGERT, Hartmut (2002). *Literarische Texte und ihre Anforderungen an die Lesekompetenz* (186-194). In: N. Groeben, B. Hurrelmann (Hg.), *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim, München: Juventa Verlag.

FENKART, Gabriele (2006). *Differenzierung im Leseunterricht* (71-79). In: ide, Heft 1.

FISCHER, Claudia, RISS, Maria (2004). *Lesen, schreiben, gestalten im Leseatelier. Arbeiten mit Sachbüchern zum Thema „Wolf“* (14-20). In: Praxis Deutsch, Heft 189.

FRANKE, Claudia (2005). *Viel Lärm um Nichts? – Vom Text zum Diagramm und zurück* (10-11). In: Deutschunterricht, Heft 5.

GARBE, Christine, PHILIPP, Maik, OHLSEN, Nele (2009). *Lesesozialisation. Ein Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende*. Paderborn u.a.: Ferdinand Schöningh.

GARBE, Christine, HOLLE, Karl, JESCH, Tatjana (2010). *Texte lesen. Lesekompetenz – Textverstehen – Lesedidaktik – Lesesozialisation* (2., durchgesehene Auflage). Paderborn: Ferdinand Schöningh.

GATTERMAIER, Klaus (2003). *Literaturunterricht und Lesesozialisation. Eine empirische Untersuchung zum Lese- und Medienverhalten von Schülern und zur lesesozialisatorischen Wirkung ihrer Deutschlehrer*. Regensburg: edition vulpes.

GOLD, Andreas (2007). *Lesen kann man lernen. Lesestrategien für das 5. und 6. Schuljahr*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

GONDA, Zsuzsa (2015). *A digitális szövegek olvasásértésének fejlesztése az olvasási stratégiák segítségével*. <http://anyp.hu/cikkek.php?id=555> [02.08.2015].

GRABSCH, Beate, SCHUMANN, Gabriele (1998). „Was tinkt das Blumenkamel?“ – oder *Lesefähigkeit und Sachfächer* (118-127). In: C. Crämer, I. Füssenich, G. Schumann (Hg.), *Lesekompetenz erwerben und fördern*. Braunschweig: Westermann.

GRAF, Werner (1995). *Fiktionales Lesen und Lebensgeschichte. Lektürebiographien der Fernsehgeneration* (97-125). In: C. Rosebrock (Hg.), *Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation*. Weinheim, München: Juventa Verlag.

GRAF, Werner (2002). *Literarische Sozialisation* (49-60). In: K.-M. Bogdal, H. Korte (Hg.), *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

GRAF, Werner (2004a). *Der Sinn des Lesens. Modi der literarischen Rezeptionskompetenz*. Münster: Lit Verlag (Leseforschung, Bd. 1).

GRAF, Werner (2004b). *Zur Sachtextpräferenz männlicher Jugendlicher* (23-37). In: N. Groeben, B. Hurrelmann (Hg.), *Geschlecht und Lesen / Mediennutzung*. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang (SPIEL: Siegener Periodicum zur Internationalen Empirischen Literaturwissenschaft, Jg. 23, 2004, Heft 1).

GRAF, Werner (2010). *Lesegenese in Kindheit und Jugend. Einführung in die literarische Sozialisation* (2. unveränderte Auflage). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Deutschunterricht Grundwissen Literatur, Bd. 2).

GROEBEN, Norbert et al. (1999). *Das Schwerpunktprogramm „Lesesozialisation in der Mediengesellschaft“* (1-26). In: N. Groeben (Hg.), *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Schwerpunktprogramm*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag (Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur, 10. Sonderheft).

HAAS, Elisabeth (2008). *Leseförderung in mehrsprachigen Klassen* (85-97). In: ide, Heft 2.

HAAS, Gerhard, MENZEL, Wolfgang, SPINNER, Kaspar H. (1994). *Handlung- und produktionsorientierter Literaturunterricht* (17-25). In: Praxis Deutsch, Heft 123.

HEBEL, Franz (1980). *Zur Bestimmung von Kriterien der Textauswahl im fremdsprachigen Literaturunterricht* (181-184). In: A. Wierlacher et al. (Hg.), *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* (Band 6), Heidelberg: Julius Groos Verlag.

HURRELMANN, Bettina, HAMMER, Michael, NIEß, Ferdinand (1993). *Leseklima in der Familie. Eine Studie der Bertelsmann Stiftung*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung (Lesesozialisation, Bd. 1)

HURRELMANN, Bettina (1994). *Leseförderung* (17-26). In: Praxis Deutsch, Heft 127.

HURRELMANN, Bettina (2002a). *Sozialhistorische Rahmenbedingungen von Lesekompetenz sowie soziale und personale Einflussfaktoren* (123-149). In: N. Groeben, B. Hurrelmann (Hg.), *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim, München: Juventa Verlag.

HURRELMANN, Bettina (2002b). *Kinder und Jugendliteratur im Unterricht* (134-146). In: K.-M. Bogdal, H. Korte, *Grundzüge der Literaturdidaktik*, München: Deutscher Taschenbuchverlag.

HURRELMANN, Bettina (2011). *Modelle und Merkmale der Lesekompetenz* (18-28). In: A. Bertschi-Kaufmann (Hg.), *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien* (4. Auflage). Seelze, Zug: Kallmeyer, Klett und Balmer.

KLAUER, Karl Josef (1996). *Denktraining oder Lesetraining? Über die Auswirkungen eines Trainings zum induktiven Denken sowie eines Lesetrainings auf Leseverständnis und induktives Denken* (67-89). In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, XXVIII. Jahrgang, 1. Heft, 1. Quartal 1996.

KORTE, Hermann (2002). *Historische Kanonforschung und Verfahren der Textauswahl* (61-77). In: K.-M. Bogdal, H. Korte, *Grundzüge der Literaturdidaktik*, München: Deutscher Taschenbuchverlag.

KOVÁCS, Renáta (o. J.). *Magas kultúra a magyar mint idegen nyelv órán: az irodalmi szövegek felhasználásának lehetőségei*. http://epa.oszk.hu/02200/02287/00015/pdf/EPA02287_hungarologiai_evkonyv_2014_15_070-083.pdf [01.08.2015].

KRUSE, Gerd (2011). *Das Lesen trainieren: Zu Konzepten von Leseunterricht und Leseübung* (176-188). In: A. Bertschi-Kaufmann (Hg.), *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien* (4. Auflage). Seelze, Zug: Kallmeyer, Klett und Balmer.

KUNZE, Ingrid (2007). *Mit Sachtexten umgehen* (4-8). In: Deutschunterricht, Heft 4.

LEISEN, Josef (2011). *Lesen in allen Fächern* (189-197). In: A. Bertschi-Kaufmann (Hg.), *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien* (4. Auflage). Seelze, Zug: Kallmeyer, Klett und Balmer.

LENHARD, Wolfgang (2013). *Leseverständnis und Lesekompetenz. Grundlagen – Diagnostik – Förderung*. Stuttgart: Kohlhammer.

LISCHEID, Thomas (2007). *Lesen nonlinear – Infografiken im Deutschunterricht* (26-27). In: Deutschunterricht, Heft 4.

LÜTKE, Beate (2010). *Sachtexte besser verstehen* (12-13). In: Deutschunterricht, Heft 6.

LÜTKE, Beate (2014). *Fachsprache entschlüsseln – Fachtexte verstehen* (15-18). In: Deutschunterricht, Heft 5.

MAIWALD, Klaus (2001). *Literatur lesen lernen. Begründung und Dokumentation eines literaturdidaktischen Experiments*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Deutschdidaktik aktuell, Bd. 10).

MÁTYÁS, Judit (2010). *Idegen nyelvű szövegek értelmezése az anyanyelvi olvasási tapasztalatok tükrében*. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=271> [02.08.2015].

NAGY, Attila (2001). *Olvasásfejlesztés, könyvtárhásználat – kritikus gondolkodás. Szócikkmásolástól a paródiaírásig*. Budapest: Osiris Kiadó.

NEUGEBAUER, Claudia (2011). *Leseförderung in einem mehrsprachigen Umfeld* (229-241). In: A. Bertschi-Kaufmann (Hg.), *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien* (4. Auflage). Seelze, Zug: Kallmeyer, Klett und Balmer.

PAKSI, László (2012). *Kötelezőkről röviden* (77-86). In: G. Finta, B. Fűzfa (Hg.), *Az irodalomtanítás innovációja*. Szombathely: Savaria University Press.

PATHY, Lívia (2012). *Az irodalom helye az új osztrák érettségiben* (143-144). In: G. Finta, B. Fűzfa (Hg.), *Az irodalomtanítás innovációja*. Szombathely: Savaria University Press.

PHILIPP, Maik (2011). *Lesesozialisation in Kindheit und Jugend. Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz in Familie, Schule und Peer-Beziehungen*. Stuttgart: Kohlhammer.

PHILIPP, Maik (2012). *Was wirkt? Zehn Prinzipien einer nachweislich effektiven Lese- und Schreibförderung* (59-85). In: M. Philipp, A. Schilcher (Hg.), *Selbstreguliertes Lesen. Ein Überblick über wirksame Leseförderungsansätze*. Seelze: Kallmeyer und Klett.

PIEPER, Irene et al. (2004). *Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Lektüre und Mediengebrauch von HauptschülerInnen*. Weinheim, München: Juventa Verlag.

ROSEBROCK, Cornelia (2005). *Literaturunterricht zwischen Bildungsnormen und Leseleistung* (249-266). In: G. Härle, G. Weinkauff (Hg.), *Am Anfang war das Staunen. Wirklichkeitsentwürfe in der Kinder- und Jugendliteratur*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

ROSEBROCK, Cornelia (2007). *Lesesozialisation und Leseförderung – literarisches Leben in der Schule* (153-174). In: M. Kämper van den Boogaart (Hg.), *Deutsch-Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II* (5. Auflage). Berlin: Cornelsen.

ROSEBROCK, Cornelia (2011). *Anforderungen von Sach- und Informationstexten, Anforderungen literarischer Texte* (50-65). In: A. Bertschi-Kaufmann (Hg.), *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien* (4. Auflage). Seelze, Zug: Kallmeyer, Klett und Balmer.

ROSEBROCK, Cornelia, NIX, Daniel (2014). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung* (7. überarbeitete und erweiterte Auflage). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

SCHELTER, Gisela (2004). *Der Sachbuchkoffer. Eine Anregung zur Zusammenarbeit zwischen Bibliothek und Schule* (28-30). In: Praxis Deutsch, Heft 189.

SCHWARZ, Daniela (2013). *Utopie und Illusion. Zur Förderung von Lesekompetenz in der Erprobungsstufe*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.

SEITZ, Natascha (2005). *Leseförderung mit allen Sinnen* (30-31). In: Deutschunterricht, Heft 5.

SPINNER, Kaspar H. (2002). *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht* (247-257). In: K.-M. Bogdal, H. Korte (Hg.), *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

SPINNER, Kaspar H. (2006). *Literarisches Lernen* (6-16). In: Praxis Deutsch, Heft 200.

SPINNER, Kaspar H. (o. J.). *Produktive Verfahren im Literaturunterricht*.
http://www.germanistik.uni-wuerzburg.de/fileadmin/05010600/Materialien/Hochholzer/LesenSS07/Spinner_Neue_Wege_im_Literaturunterricht.pdf [18.07.2015].

SPYROPOULOS, Timo, WILD, Katia (2010). *Gefährliches Internet? Sachtextarbeit in der Oberstufe* (36-37). In: Deutschunterricht, Heft 6.

STADTER, Andrea (2005). *Was versteht Fontane unter „Realismus“? Umgang mit literaturtheoretischen Essays am Beispiel von Theodor Fontanes Text „Unsere lyrische und epische Poesie seit 1848“* (46-55). In: Praxis Deutsch, Heft 189.

TOPSCH, Wilhelm (1984). *Lesenlernen / Erstleseunterricht* (2. durchgesehene Auflage). Bochum: Ferdinand Kamp (Kamps pädagogische Taschenbücher, Bd. 72).

TOPSCH, Wilhelm (2005). *Grundkompetenz Schriftspracherwerb. Methoden und handlungsorientierte Praxisanregungen* (2. überarbeitete und erweiterte Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Verlag (Studentexte für das Lehramt, Bd. 5).

TÓTH, Beatrix (2004). *A szövegértés fejlesztésének elmélete és gyakorlata*. <http://www.c3.hu/~nyelvor/period/1304/130406.pdf> [28.04.2015].

VON DER KAMMER, Marion (2009). *Wege zum Text. Sechzehn Unterrichtsmethoden für die Entwicklung der Lesekompetenz* (2. unveränderte Auflage). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Deutschdidaktik aktuell, Bd. 18).

WINKO, Simone (2005). *Literarische Wertung und Kanonbildung* (585-600). In: H. L. Arnold, H. Detering (Hg.), *Grundzüge der Literaturwissenschaft* (7. Auflage), München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Didaktisierungen

Texte

LINDGREN, Astrid (2003), *Harisnyás Pippi hajóra száll*, fordította Tótfalusi István, Budapest: Egmont.

HARGREAVES, Roger (2011), *Miss Napsugár*, fordította F. Nagy Piroska, Budapest: Agave Könyvek.

JANIKOVSZKY, Éva, *A tükör előtt*, <http://www.nemokap.hu/ir/kamasz.htm> [1.1.2016].

KREZINGER, Szonja (2015), *Ez a divat az idei fesztiválokon*, metropol Budapest, [16.7.2015].

TUTI RECEPTEK, *Dobos torta*, <http://www.tutireceptek.hu/dobos-torta-az-igazi> [1.1.2016].

TÓTH, Krisztina (2009). *Hazaviszlek, jó?* (46-51), Budapest: Magvető.

UNESCO, *Világörökség Magyarországon*,
<http://www.vilagorokseg.hu/portal/vilagorokseg.php> [8.1.2015],
<http://www.vilagorokseg.hu/portal/vilagoroksegrol.php?id=20070131183557> [8.1.2015],
<http://www.vilagorokseg.hu/portal/helyszinek.php> [8.1.2015].

ZACSEK, Ágnes (2015), *Füvesített „ék” és a kultikus „legyező” – ilyen lesz a Széll Kálmán tér*, Budapesti programmagazin, [Juli 2015].

Bilder

Balaton Sound: <http://festivalbaby.s3.amazonaws.com/uploads/54f5f15d6d9fa.jpeg> [28.9.2015].

Éva Janikovszky: <http://cultura.hu/wp-content/uploads/2014/06/janikovszky-eva.jpg> [1.1.2016].

Gewitter: http://4.bp.blogspot.com/-Iz6IL2mt26A/VFez-mJNvoI/AAAAAAAABDw/2dENf9p6P4/s1600/Wetter_Gewitter_bunt.gif [31.12.2015].

Little Miss Sunshine: <http://the40by40.com/wp-content/uploads/2014/05/Little-miss-sunshine.jpg> [12.9.2015].

Little Miss Sunshine:
<http://vignette4.wikia.nocookie.net/mrmen/images/c/cb/Littlemisssunshinebook.jpg/revision/latest?cb=20091129200900> [13.9.2015].

Little Miss Sunshine, Würmer: Hargreaves, Roger (2011), *Miss Napsugár*, fordította F. Nagy Piroska, Budapest: Agave Könyvek.

Little Miss Sunshine im Auto: http://3b3832722e63ef13df5f-655e11a96f14b2c941c4bc34ef58f583.r35.cf2.rackcdn.com/product_images_new/Kids_Little_Miss_Sunshine_Driving_T_Shirt_from_Fabric_Flavours_print_500-320-400.jpg [12.9.2015].

Pippi: <http://efraimstochter.de/medien/Bastelideen/Malen-mit-Pippi-Langstrumpf.jpg> [31.12.2015].

Regen: <http://www.clker.com/cliparts/r/B/E/5/E/M/regen-md.png> [31.12.2015].

Schnee: <http://img1.cliparto.com/pic/s/183659/3459849-weather-icon-with-snow-weather.jpg> [31.12.2015].

Sonne: <http://cliparts.co/cliparts/Lcd/oGd/LcdoGdkxi.jpg> [31.12.2015].

UNESCO: http://www.vilagorokseg.hu/img/logo_hu.png [16.1.2016].

Wetterkarte: <http://www.wetter-api.de/karten/europa.jpg> [31.12.2015].

Wind: <http://images.clipartpanda.com/windy-clipart-dirpxMAi9.gif> [31.12.2015].

Wolke: http://images.clipartlogo.com/files/images/44/445599/cloudy-weather-clip-art_f.jpg [31.12.2015].

Wolke: <http://image3.spreadshirtmedia.net/image-server/v1/compositions/19392749/views/1,width=235,height=235,appearanceId=1/Weiss-Weinende-Wolke---Line-T-Shirts.jpg> [12.9.2015].

10. Anhang

10.1 Ergänzende Materialien

PETER CONRADY: *Kriterien für die Auswahl von Jugendbüchern für leseungewohnte Jugendliche*³⁰⁸

1. Inhalte, die die Jugendlichen betreffen, die ihren (möglichen) Erfahrungsräumen entnommen sind.
2. Inhalte, die attraktiv und unterhaltsam sind
3. keine pädagogischen oder therapeutischen Ansprüche, allerdings mögliche Anregungen zur Lebensorientierung
4. Handlungen, die spannend erzählt sind (Aktion statt Reflexion)
5. Handlungen, die überschaubar sind und die verstanden werden können
6. Figuren, die dem Leben der Jugendlichen nahe sind
7. interessante Charaktere, die Identifikationsmuster sein können, ohne sich in platter Wiedergabe des Alltags zu erschöpfen
8. Übersichtlichkeit der Figuren: Anzahl und deren Beziehungen zueinander
9. Übersichtlichkeit von Raum und Zeit
10. viele Dialoge (gesprochene Umgangssprache), die optisch (Satzzeichen) und sprachlich (anführender Teil) schnell und eindeutig erkennbar und zuzuordnen sind.
11. Wortwahl und Syntax, die das Verstehen erleichtern (wenige Eigennamen, keine Fremdwörter, keine Verkleinerungsformen, alltägliche Sprache, überschaubare Satzkonstruktionen)
12. Textumfang, der nicht überfordert (ca. 80 Seiten)
13. Illustrationen, die den Text auflockern und zugleich Verstehenshilfen geben
14. keine Worttrennungen, Flattersatz (statt Blocksatz)
15. spezifische typographische Gestaltung, die den Fähigkeiten der Jugendlichen entspricht: Schriftart, Schriftgröße, Abstände zwischen den Buchstaben / Wörtern / Zeilen, Zeilenlänge, Absätze
16. ein „richtiges“ Buch mit festem Einband und Rücken; keine Broschüren, keine klammergehefteten dünnen Lektüren; so lässt sich eine Brücke schlagen vom Schullesen zum Freizeitlesen/Buchlesen
17. Originaltexte von hier und heute lebenden Schriftstellerinnen und Schriftstellern: keine Auszüge aus anderen Büchern oder gar ein „Verschnitt“ aus einem

³⁰⁸ Peter Conrady (1998), S. 145f.

Jugendbuchklassiker; nur so ergibt sich eine konsequent strukturierte Handlung mit Themen, Figuren und Sprache von heute

18. eine „ganze“ Geschichte, in der sich Erfahrungen und Probleme, Wünsche und Hoffnungen differenziert gestalten lassen; so eröffnet sich eine Kontinuität von Thema, Figuren und Sprache

19. nicht verschiedene Einzelgeschichten in einem Sammelband; dadurch ergeben sich Probleme mit wechselnder Aufmerksamkeit

20. niedriger Preis

ULF ABRAHAM: *Lesestrategien*³⁰⁹

Für Texte jeder Art	Für pragmatische Texte	Für poetische Texte	Die Strategie hilft...
Überschrift: Diskussion, cluster, brainstorming, diagonales / „orientierendes Lesen“			Vorwissen aktivieren / den Text einordnen
Fragen an den Text stellen (vorab, aber auch lektürebegleitend marginal oder interlinear)	Unbekannte (oft Fremd-) Wörter unterstreichen, klären und wenn möglich paraphrasieren	Metapher/Sprachbilder/ Symbole finden und kommentieren	Verstehensprobleme aufdecken
Zwischenüberschriften finden oder vorgegebene zuordnen Sich selbst oder jemand anderem aus dem Gedächtnis wiederholen, was man gelesen hat	In argumentativen Texten nach Wenn-Dann-Verbindungen suchen Wichtiges unterstreichen und daraus eine Zusammenfassung erstellen	Den Text <ul style="list-style-type: none"> - zum Vortrag vorbereiten - vortragen - die Art des Vortrags begründen 	Die Textstruktur erkennen, das Wesentliche erfassen
	Zentrale Begriffe schriftlich definieren Beziehungen zwischen Informationen grafisch verdeutlichen (Schaubilder, mind-mapping)	Einen Satz aussuchen und zu diesem einen „Anschlusstext“ schreiben, der in den Originaltext passt	Eigene Vorstellungen zum Textgehalt klären
Fixieren von Leseergebnissen für <ul style="list-style-type: none"> - Eigenbedarf (z. B. Excerpt, Notiz) - Fremdbedarf (z. B. Resümee, 	Aus mehreren Texten zum selben Thema einen Text machen Einen Kurzvortrag über das Thema vorbereiten, halten und		gewonnene Einsichten verarbeiten / weitergeben

³⁰⁹ Ulf Abraham (2003), S. 215

Zusammenfassung)	begründen		
Eine stilgetreue Kurzfassung von 1/3 der Länge (Précis) erstellen	Den Text für einen bestimmten Adressaten(-kreis) neu, d. h. verständlicher formulieren		Textverständhen prüfen und sichern

*Handlungs- und produktionsorientierte Verfahren*³¹⁰

1. Text aus seinen Textteilen zusammensetzen
2. Titel zu einem Text/Gedicht erfinden
3. Text nach Absätzen, Gedicht nach Strophen gliedern
4. Zwei zusammengefügte Texte entflechten (z. B. zwei stilistisch unterschiedliche Gedichte zum selben Thema)
5. Ausgelassene Wörter oder Zeilen in einem Text ergänzen bzw. aus mehreren Formulierungsangeboten eines auswählen
6. Mit vorgegebenen Wörtern ein eigenes Gedicht bzw. aus den alphabetisch aufgelisteten Wörtern eines Gedichts ein neues verfassen
7. Zu einem vorgegebenen Begriff (z. B. Liebe, Familie) ein reimloses Akrostichon schreiben
8. Montage-Gedicht: Aus vorgegebenen Texten (z. B. Werbeanzeigen, Schlagzeilen) ein Gedicht verfassen
9. Zu Schlüsselwörtern oder einem Titel einen Text verfassen
10. Den Schluss eines Textes oder eine abweichende Fortsetzung des Textes schreiben
11. Eine mögliche Vorgeschichte zum Text verfassen
12. Eine angedeutet Handlung im Text detailliert darstellen
13. Paralleltexte (thematische Varianten in analoger Form) verfassen
14. Als Ergänzung zu einem Text einen inneren Monolog, Tagebucheintrag, Brief einer Figur oder an eine Figur etc. verfassen
15. Träume von Figuren erfinden
16. Perspektivenwechsel: Text/Textstellen in Ich-Form oder aus der Perspektive einer anderen Figur umschreiben
17. Eine Figur verändern und die Szene/Textstelle umschreiben
18. Sich selbst in Text hineinschreiben
19. Eine Figur in einer anderen Welt/Realität auftreten lassen

³¹⁰ Vgl. Gerhard Haas, Wolfgang Menzel, Kaspar H. Springer (1994), S. 24 und Kaspar H. Spinner (o. J.), S. 36ff.

20. Einen Text ausbauen oder verkürzen
21. Einen Text für eine andere Zielgruppe oder in einem anderen Stil nacherzählen
22. Einen Text in einer anderen Sprachvarietät (z. B. Jugendsprache, Dialekt) umschreiben
23. Den Text in einer anderen Aufbaustruktur nacherzählen (z. B. mit dem Ende beginnen)
24. Den Text in eine andere Textsorte umschreiben
25. Einen Gegentext verfassen
26. Textcollagen bzw. Bildcollagen zu einem Text erstellen
27. Nach der Vorlage eines Textes einen eigenen verfassen
28. Einen Radiobeitrag, eine Hörszene, ein Hörbuch aus dem Text erarbeiten und diese dann vertonen
29. Durch eine Fantasiereise in eine Textsituation führen lassen und einen Text dazu verfassen
30. Assoziationen zu einem Text/Gedicht aufschreiben
31. Ein Quiz zum Text erstellen
32. Eine Literaturzeitung zu einem Text erstellen (z. B. Inhaltsangabe, fiktives Interview mit dem/der AutorIn oder mit Figuren, fiktive Briefe, Nachrufe, Szenenfotos etc.)
33. Plakate zu einer Figur erstellen
34. Schreibgestaltung: Einen Text durch Veränderung der Druck- oder Schreibform seiner Aussageseinem Inhalt entsprechend visuell gestalten
35. Bilder zu einem Text zeichnen
36. Eine Situation im Text als lebendes Bild/Standbild darstellen
37. Eine Textstelle pantomimisch darstellen
38. Die Aussage/Botschaft des Textes durch eine Statue (2-6 Personen) ausdrücken
39. Einen Textteil spielerisch darstellen (z. B. Videoszene, szenisches Spiel, Puppenspiel, Schattenspiel)
40. Einen Text vortragen und mit Vortragsweisen experimentieren; szenisches Lesen: Eine Gruppe trägt Text/Gedicht vor
41. Interview mit einer der Figuren führen bzw. Talkshow mit mehreren Figuren spielen
42. Figuren in Ich-Form vorstellen
43. Für den Text charakteristische abstrakte Begriffe auftreten und sprechen lassen
44. Gedichte musikalisch (z. B. als Rap) gestalten
45. Eine Buchempfehlung, Buchkritik verfassen
46. Ein Informationsplakat zum/zur AutorIn oder zu der Zeit/Epoche, in der die Geschichte spielt bzw. geschrieben wurde, gestalten

10.2 Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit setzt sich mit dem Thema *Lesekompetenz* auseinander, deren Vermittlung ein zentrales Anliegen des Schulunterrichts sein sollte, da Textkompetenz, Lesefähigkeit sowie aufgaben-, zielbezogenes und strategisches Lesen Grundvoraussetzung für die Freude am Lernen und den schulischen bzw. späteren beruflichen Erfolg der Lernenden sind.³¹¹ Darüber hinaus eröffnet kompetentes Lesen als kulturelle Schlüsselqualifikation die Teilhabe am kulturellen und gesellschaftlichen Leben und gewährleistet eine flexible sowie zielorientierte Aneignung von Wissen.³¹²

Der Begriff *Lesekompetenz* kann als Fähigkeit definiert werden, Texte sinnerfassend zu begreifen und den entnommenen Sinn für sich nutzbar zu machen.³¹³ Konkret bedeutet dies, dass der Begriff im engeren Sinn der Bedeutung das Verstehen kontinuierlicher, schriftsprachlicher Texte meint, im weiteren Sinn aber auch das Verstehen multimedialer (Bild-Text-Kombinationen) und diskontinuierlicher Texte (Diagramme, Grafiken, Tabellen etc.) umfasst.³¹⁴

Anders als bei der mündlichen Sprachfähigkeit handelt es sich jedoch beim Lesen nicht um eine angeborene Verhaltensmöglichkeit des Menschen, sondern die Lesefähigkeit wird über Lernprozesse erworben.³¹⁵ Es handelt sich hierbei um einen kognitiv konstruktiven Prozess, der sich aus unterschiedlichen Teilschritten – ausgehend von der Buchstaben-, Wort- und Satzerkennung, über das Erkennen von wort- und satzübergreifenden Beziehungen, und Herstellen von Sinnzusammenhängen, bis zum Aktivieren des Vorwissens, das Einbetten des Gelesenen in einen globalen Zusammenhang – zusammensetzt.³¹⁶ Das hierfür benötigte Vor- und Sprachwissen ist je nach Textsorte unterschiedlich. Narrative, nahe an der Alltagserfahrung liegende Texte benötigen erstaunlich automatisiertes Weltwissen, das aus Schemata, Gedächtnisrepräsentationen von bestimmten Erfahrungen, Vorurteilen und Skripten besteht. Bei Sachtexten ist neben dem Weltwissen auch konkretes, fachbezogenes Wissen gefragt.³¹⁷ In der Schule erfolgt sowohl die Lektüre von literarischen Texten, als auch von Sachtexten, wobei Letztere in Hinblick auf die Sachfächer den größeren Anteil der Schullektüre ausmachen, weswegen sich die Lesesozialisation auch beiden Textarten widmen

³¹¹ Vgl. Elisabeth Haas (2008), S. 85f.

³¹² Vgl. Jürgen Baumert et al. (Hg.) (2001), S. 70.

³¹³ Vgl. Daniela Schwarz (2013), S. 50.

³¹⁴ Vgl. Bettina Hurrelmann (2011), S. 20.

³¹⁵ Vgl. Bettina Hurrelmann (2002), S. 123.

³¹⁶ Vgl. Cornelia Rosebrock, Daniel Nix (2014), S. 17f und 20 und Wolfgang Lenhard (2013), S. 15.

³¹⁷ Vgl. Jürgen Baumert et al. (Hg.) (2001), S. 72f.

sollte. Diesbezüglich nennt die Fachliteratur zwei Hauptaspekte der schulischen Leseförderung: das Einüben von *Lesestrategien* sowie die *Leseanimation*. Ersteres ist vor allem in Bezug auf Sachtexte essentiell, Letzteres für literarische Texte.³¹⁸ Ein weiteres zentrales Anliegen der Leseförderung ist die Habitualisierung des Lesens, d. h. dass sich die SchülerInnen selbstbewusst und durch ihre eigenen Interessen motiviert, mit Texten befassen.³¹⁹ Generell liegen dem Lese- und Literaturunterricht drei Konzepte – *Leseanimation*, *Lesetraining* und *Literarische Bildung* – zugrunde, welche sich wiederum den beiden Zielen *Gerne Lesen* und *Gut Lesen* zuordnen lassen. Die *Leseanimation* zielt darauf ab, u. a. durch Einsatz aktueller Kinder- und Jugendbücher, altersadäquater Sachbücher sowie handlungs- und produktionsorientierter Methoden die SchülerInnen zum Lesen zu motivieren. Hierzu zählen auch die zahlreichen *Leseanimationsprojekte* wie Lesewettbewerbe, Lesenacht oder Autorenlesungen. Das *Lesetraining* bzw. die *Literarische Bildung* können wiederum der Kategorie *Gut Lesen* zugeordnet werden. Das eine fokussiert auf die Vermittlung von strategischen Leseverstehensfähigkeiten anhand technischer Lesepraktiken – wie dem *Lautleseverfahren*, *Vielleseverfahren*, den *Wiederholungs-*, *Organisations-*, *Elaborationsstrategien* bzw. der *SQ3R/PQ4R*-Methode etc. –, das andere auf die literarische und persönliche Bildung, die Hinführung zum *guten* Buch und die Einführung in die literarische Kultur.³²⁰

In Hinblick auf heterogene, mehrsprachige Gruppen sind die im Rahmen der *Leseanimation* beinhaltete individuelle Auswahl von Lesestoffen und die unterschiedlichen Aufgaben, welche Möglichkeit bieten, den Unterricht binnendifferenziert zu gestalten, ein entscheidender Aspekt.³²¹ Hilfsmittel hierfür wären z. B. differenzierende Leselisten, die unterschiedliche Lebenswelten, Interessen und Kompetenzstufen sowie alle Textsorten umschließen.³²²

Da, wie bereits erwähnt, die Gruppe der Sachtexte einen großen Teil der Schullektüre ausmacht und auch für weiterführendes Lernen sowie in Hinblick auf den Alltag und die berufliche Zukunft der SchülerInnen relevant ist,³²³ sollte ihr auch im Sprachunterricht Aufmerksamkeit zuteilwerden. Des Weiteren bieten sich Sachtexte auch an, Lesemotivation bei SchülerInnen zu wecken, die sich nicht für literarische Texte interessieren, sofern sich die Auswahl der Lektüre an den Interessen der Lernenden orientiert und nicht nur das Entnehmen

³¹⁸ Vgl. Andreas Gold (2007), S. 62.

³¹⁹ Vgl. Andrea Bertschi-Kaufmann (2011), S. 166.

³²⁰ Vgl. Gerd Kruse (2011), S. 177ff.

³²¹ Vgl. Cornelia Rosebrock, Daniel Nix (2014), S. 114

³²² Vgl. Gabriele Fenkart (2006), S. 74 und 78.

³²³ Vgl. Wolfgang Lenhard (2013), S. 132 und 136.

von Informationen bzw. das kritische Auseinandersetzen mit den Texten im Zentrum stehen, sondern auch Lesegenuss, Spannung und Kreativität zum Tragen kommen. So können auch SchülerInnen erreicht werden, die sich normalerweise weniger am Sprachunterricht beteiligen.³²⁴ In Bezug auf die Auseinandersetzung mit diskontinuierlichen Sachtextformen wie Tabellen, Grafiken, Statistiken etc. geht es in den Sprachfächern vor allem darum, diese Texte als mediale Einheit von Bild-, Grafik-, und Textelementen zu verstehen und bewerten bzw. den teilweise suggestiven Charakter vieler Infografiken deuten zu können.³²⁵

Literarische Texte wiederum bieten den LeserInnen andere Erfahrungsmöglichkeiten als Sachtexte, vor allem in Hinblick auf die reflexive und emotionale Beteiligung der LeserInnen weist literarische Lektüre eine eigene Qualität auf und wirkt sich dadurchförderlich auf die Imaginationsfähigkeit der SchülerInnen aus. Durch die Lektüre von Literatur lernen die SchülerInnen, fremde Sichtweisen und Perspektiven einzunehmen, Empathie zu entwickeln, mit kulturellen Gefühlsmustern vertraut zu werden und diese sprachlich auszudrücken.³²⁶

Dem theoretischen Teil der Arbeit folgt ein praxisorientierter Teil, in dem unter Bezugnahme der Theorie literarische Texte – zeitgenössische Kurzgeschichten sowie Geschichten für Kinder – und Sachtexte zu unterschiedlichen Themen für den muttersprachlichen und fremdsprachlichen (Niveau A1-B2) Ungarischunterricht didaktisiert wurden, die in Form von Kopiervorlagen im Unterricht eingesetzt werden können.

³²⁴ Vgl. Jürgen Baurmann, Astrid Müller (2004), S. 6 und 13 und Ingrid Kunze (2007), S. 5.

³²⁵ Vgl. Thomas Lischeid (2007), S. 26.

³²⁶ Vgl. Cornelia Rosebrock (2011), S. 57f.

10.3 Összefoglalás

Jelen dolgozat az olvasási kompetencia témajával foglalkozik, amelynek közvetítése az iskolai oktatás egyik központi célja kellene, hogy legyen, mivel a szövegkompetencia, az olvasási készségek, valamint a feladat- és célorientált, illetve stratégiai olvasás a tanulók számára alapkötetelmény az örömteli olvasás és az iskolai, illetve későbbi szakmai sikerek szempontjából.³²⁷ Ezen túlmenően a kompetens olvasás mint kulcsfontosságú kulturális képesség lehetőséget nyújt a kulturális és társadalmi életben való részvételre, és a tudás rugalmas, egyszersmind céltudatos elsajátítására.³²⁸

Az *olvasási kompetencia* fogalmát úgy határozhatjuk meg, mint képességet a szövegek értelmező felfogására és a kinyert jelentések hasznosítására.³²⁹ Ez konkrétan azt jelenti, hogy a fogalom szűkebb értelemben véve folytonos, írott nyelvi szövegek megértését jelenti, tágabb értelemben pedig a multimediális (kép-szöveg kombinációból álló) és nem folytonos szövegek (diagramok, ábrák, táblázatok stb.) megértését is magába foglalja.³³⁰

A beszélt nyelvi képességtől eltérően azonban az olvasás esetén nem egy velünk született viselkedési képességről van szó, hanem az olvasási készséget tanulási folyamatok során sajátítjuk el.³³¹ Itt olyan kognitív konstruktív folyamatról van szó, amely különböző köztes lépésekkel tevődik össze – a betű-, szó- és mondatfelismeréstől kezdve a szón és mondaton átívelő kapcsolatok felismerésén és értelmi összefüggések létrehozásán át az előismeretek aktiválásáig, az olvasottak tágabb összefüggésbe való helyezéséig.³³² Az ehhez szükséges előismeretek és nyelvi ismeretek azonban szövegtípusonként különbözőek. A narratív, a hétköznapi tapasztalatokhoz közel eső szövegek elsősorban automatizált enciklopédikus tudást igényelnek, amely sémákból, bizonyos tapasztalatok emlékezeti reprezentációjából, előítéletekből és szkriptekből áll. Tudományos-ismeretterjesztő szövegek esetén a vilagról való ismeretek mellett konkrét, szakmai tudásra is szükég van.³³³ Az iskolában mind irodalmi, minden tudományos-ismeretterjesztő szövegek olvasására sor kerül, itt utóbbiak a szaktárgyakra való tekintettel az iskolai olvasmányok nagyobb részét teszik ki, emiatt az olvasási szocializációnak minden két szövegtípusra kellene irányulnia. Erre vonatkozólag a szakirodalom az olvasásfejlesztés két fő szempontját nevezi meg: az *olvasási stratégiák* begyakorlását,

³²⁷ Vö. Elisabeth Haas (2008), 85k.

³²⁸ Vö. Jürgen Baumert et al. (Hg.) (2001), 70.

³²⁹ Vö. Daniela Schwarz (2013), 50.

³³⁰ Vö. Bettina Hurrelmann (2011), 20.

³³¹ Vö. Bettina Hurrelmann (2002), 123.

³³² Vö. Cornelia Rosebrock, Daniel Nix (2014), 17k és 20 és Wolfgang Lenhard (2013), 15.

³³³ Vö. Jürgen Baumert et al. (szerk.) (2001), 72k.

valamint az *olvasásra való késztetést*. Az előbbi mindenekelőtt a szakszövegek olvasásával kapcsolatban alapvető fontosságú, míg ez utóbbi az irodalmi szövegekre vonatkozólag.³³⁴ Az *olvasásfejlesztés* egyik további célja az olvasás habitualizálása, tehát az, hogy a tanulók tudatosan és saját érdeklődésük által motiválva foglalkozzanak szövegekkel.³³⁵ Általában az olvasás- és irodalomtanítás hátterében három gondolat, az *olvasásra való biztatás*, az *olvasás gyakorlása* és az *olvasási művelődés* áll, amelyek két célhoz, a *szívesen olvasni* és *jól olvasni* céljaihoz rendelhetők hozzá. Az *olvasásra való biztatás* arra irányul, hogy a tanulókat t. k. aktuális gyermek- és ifjúsági könyvek, valamint az életkornak megfelelő ismeretterjesztő irodalom felhasználásával és cselekvés-, valamint produkcióközpontú módszerek bevetésével olvasásra ösztönözze. Idetartozik a számos *olvasásra ösztönző projekt*, mint az olvasóversenyek, olvasóéjszakák, valamint a szerzői felolvasóestek. Az *olvasásgyakorlás*, ill. az *olvasási művelődés* ismét csak a *jól olvasni* kategóriájához rendelhetők. Az egyik a stratégiai olvasottszöveg-értési képességek olvasástechnikai gyakorlatok általi közvetítésére helyezi a hangsúlyt – ilyenek a *hangosolvasási módszer*, a *sokat olvasás módszere*, az *ismétlési-, szervezési-, kidolgozási stratégiák*, ill. az *SQ3R/PQ4R*-módszer stb. -, a másik az irodalmi és egyéni műveltségre, a *jó* könyvre való rávezetésre és az irodalmi kultúrába való bevezetésre fókuszál.³³⁶

A heterogén, többnyelvű csoportokra való tekintettel döntő jelentőségűek az olvasásra való biztatás keretébe tartozó lehetőségek, mint az olvasandó anyag egyéni kiválasztása és különböző feladatok, amelyek lehetővé teszik a tanítás belső differenciálását.³³⁷ Ehhez segítséget nyújtanak pl. a differenciáló olvasmánylisták, amelyek különböző életkörülményeket, érdeklődési köröket és kompetenciaszinteket, valamint többféle minden szövegfajtát magukba foglalnak.³³⁸

Mivel, ahogy már említettem, a szakszövegek csoportja az iskolai olvasmányoknak nagy részét teszi ki, és a további tanulás, valamint a hétköznapok és a tanulók szakmai jövője szempontjából is fontos,³³⁹ a nyelvtanításban is nagyobb figyelmet kellene szentelni neki. A szakszövegek továbbá arra is alkalmat kínálnak, hogy olvasási motivációt ébresszenek azokban a tanulókban, akik nem érdeklődnek az irodalmi szövegek iránt, amennyiben az olvasmányok kiválasztása során a tanulók érdeklődése áll a középpontban, és nem pusztán az információk keresése, ill. a szövegekkel való kritikai szempontú foglalkozás, hanem az

³³⁴ Vö. Andreas Gold (2007), 62.

³³⁵ Vö. Andrea Bertschi-Kaufmann (2011), 166.

³³⁶ Vö. Gerd Kruse (2011), 177kk.

³³⁷ Vö. Cornelia Rosebrock, Daniel Nix (2014), 114

³³⁸ Vö. Gabriele Fenkart (2006), 74 és 78.

³³⁹ Vö. Wolfgang Lenhard (2013), 132 és 136.

olvasás élvezhetősége, az izgalom és a kreativitás is szerephez jut. Ily módon olyan tanulókat is meg lehet érinteni, akik egyébként kevésbé aktívan vesznek részt a nyelvoktatásban.³⁴⁰ A nem folytonos szakszövegformákkal, úgymint táblázatok, ábrák, statisztikák stb., való foglalkozásra nézte a nyelvi tantárgyakban az az elsődleges cél, hogy ezeket a szövegeket a tanulók képi, grafikai és szöveges elemek mediális egységeként értelmezzék és számos infografika részben szuggesztív jellegét interpretálni tudják.³⁴¹

Az irodalmi szövegek ismét másféle olvasási tapasztalatokra adnak lehetőséget, mint a szakszövegek, mindenekelőtt az olvasók reflexív és emocionális részvételét tekintve képviselnek az irodalmi olvasmányok önálló minőséget, és ezáltal pozitívan hatnak a tanulók képzelierejére. Az irodalom olvasásán keresztül a tanulók megtanulnak idegen látásmódokat és perspektívákat alkalmazni, empátiát kialakítani, kulturális érzelmek mintázatokat megismerni és ezeket nyelvileg kifejezni.³⁴²

A dolgozat elméleti részét egy gyakorlatközpontú rész követi, ez a rész az elméletre támaszkodva irodalmi szövegek – kortárs rövidpróza, valamint gyermekmesék – és különböző témajú ismeretterjesztő szövegek didaktizálását tartalmazza az anyanyelvi és idegen nyelvi (A1-B2 szint) magyartanítás számára, amelyek fénymásolható anyagként alkalmazhatóak a tanításban.

³⁴⁰ Vö. Jürgen Baurmann, Astrid Müller (2004), 6 és 13 és Ingrid Kunze (2007), 5.

³⁴¹ Vö. Thomas Lischeid (2007), 26.

³⁴² Vö. Cornelia Rosebrock (2011), 57k.