



universität  
wien

# MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Pluspunkt Deutsch Österreich A2“

Eignung des Lehrwerks als Vorbereitung auf das Modul Lesen bei der  
Integrationsprüfung

verfasst von / submitted by

Mag. Corinna Bartonek (BA)

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of  
Master of Arts (MA)

Wien, 2017 / Vienna, 2017

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

A 066 814

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

Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Prof. Mag. Dr. İnci Dirim



# Danksagung

Zunächst möchte ich mich bei Prof. Mag. Dr. İnci Dirim für die wissenschaftliche Betreuung, Begleitung und Unterstützung ganz herzlich bedanken.

Sie hat mir einerseits sehr viel Freiheit hinsichtlich des Themas und der Umsetzung meiner Ideen gelassen, andererseits mich durch ihre fachliche Kompetenz bei auftretenden Fragen und Schwierigkeiten stets unterstützt.

Ein weiterer Dank gilt all jenen, die mich auf andere Weise während der Entstehung dieser Arbeit direkt oder indirekt unterstützt haben.

Mein größter Dank gilt meinen Eltern, Franz und Christine Kirchmeier, für ihren fortwährenden Beistand, ihre Bemühungen und Unterstützung in jeglicher Hinsicht, aber auch ihre Geduld während meiner gesamten Ausbildungszeit.

Besonders dankende Anerkennung gilt auch meinem Mann Robert und meinen beiden Töchtern Clara und Ella, die mir die Kraft und Zeit gegeben haben, mich meinem Projekt zu widmen sowie mich in Zeiten der Verunsicherung immer wieder ermutigten und in meinem Vorhaben bestärkten.



# Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung .....	7
1.1 Motivaton und Fragestellung .....	7
1.2 Aufbau der Arbeit.....	8
2. Theoretische Grundlagen zur Vermittlung von Lesekompetenz.....	10
2.1 Lesen als interaktiver Prozess .....	10
2.1.1 Interferenz und Antizipation .....	11
2.1.2 Die Rolle des Vorwissens .....	12
2.2 Besonderheiten des Lesens in der Fremd- und Zweitsprache .....	14
2.3 Lesedidaktik im Fremd- und Zweitsprachenunterricht .....	17
2.3.1 Die Förderung von Lesekompetenz .....	17
2.3.2 Lesetexte im Fremd- und Zweitsprachenunterricht .....	20
2.3.3 Relevanz von Textsortenwissen .....	25
2.3.4 Leseaufgaben und Aufgabenschwierigkeit .....	30
2.3.5 Anwendung unterschiedlicher Leseformen.....	35
2.3.6 Einsatz von Lesestrategien zur Förderung von Lesekompetenz .....	38
3. Lehrwerkforschung, Lehrwerkkritik und Lehrwerkanalyse.....	48
3.1 Funktion und Stellenwert von Lehrwerken .....	48
3.2 Lehrwerkforschung und Lehrwerkkritik .....	52
3.3 Kritik am Medium Lehrwerk .....	54
3.4 Die Fertigkeit Lesen in Lehrwerken.....	56
4. Sprachprüfungen (für Deutsch als Zweitsprache) .....	60
4.1 Testtheoretische Grundbegriffe .....	60
4.1.1 Gütekriterien für Prüfungen .....	61
4.1.2 Prüfungs- und Aufgabenformen im Überblick.....	62
4.2 Sprachprüfungen im Bereich Deutsch als Zweitsprache.....	67
4.2.1 Integrationsprüfung des Österreichischen Integrationsfonds .....	68

4.2.2 Kritik an der Integrationsprüfung.....	70
5. Beschreibung des „ÖIF-Test Neu A2“ (Modul Lesen).....	73
5.1 Allgemeine Informationen .....	73
5.2 Prüfungsaufgaben zur Fertigkeit Lesen im Modellsatz.....	74
6. Methodologische Überlegungen .....	78
6.1. Die qualitative Inhaltsanalyse als Forschungsmethode.....	78
6.2 Analysekriterien .....	79
6.2.1 Erstes Kriterium: Vorbereitung auf das Modul Lesen des „ÖIF-Test Neu A2“ .....	80
6.2.2 Zweites Kriterium: Lesetexte, Authentizität, Textsortenvorkommen.....	81
6.2.3 Drittes Kriterium: Vermittlung von Leseformen und Lesestrategien .....	84
6.2.4 Kriterienkatalog.....	86
7. Anwendung der Analysekriterien auf das Lehrwerk „Pluspunkt Deutsch Österreich A2“ ..	87
7.1 Beschreibung des Lehrwerks .....	87
7.2 Anwendung der Analysekriterien und Fragen .....	89
7.2.1 Vorbereitung auf das Modul Lesen des „ÖIF-Test Neu A2“ .....	89
7.2.2 Lesetexte, Authentizität, Textsortenvorkommen .....	95
7.2.3 Vermittlung von Leseformen und Lesestrategien .....	112
8. Resümee .....	126
8.1 Konsequenzen für den Unterricht .....	128
9. Abbildungsverzeichnis .....	130
10. Bibliographie.....	132
11. Anhang .....	143
11.1 Abstract .....	143
11.2 Lebenslauf .....	144

# 1. Einleitung

## 1.1 Motivaton und Fragestellung

Im Zuge des Seminars „Einführung in die Beobachtung und Analyse von DaF/Z-Unterricht“ im Sommersemester 2013 durfte ich ein Hospitationspraktikum an der Volkshochschule Korneuburg bei einem Integrationskurs der Stufe A2 absolvieren. In diesem Kurs wurde als Grundlage das Lehrwerk „Pluspunkt Deutsch Österreich A2“ verwendet, wodurch ich mich näher mit diesem Lehrwerk zu beschäftigen begann. Abgesehen davon wurde mein Interesse dafür aufgrund der aktuellen Debatte um die Integrationsprüfung geweckt, welche für viele Migrant/innen eine große Belastung darstellt. Personen aus Drittstaaten, die nach Österreich kommen und sich hier dauerhaft niederlassen wollen, unterliegen der Integrationsvereinbarung und sind folglich verpflichtet, innerhalb von zwei Jahren Deutschkenntnisse auf dem Niveau A2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens zu erwerben. Zur Überprüfung dieser Sprachkenntnisse wurde vom Österreichischen Integrationsfonds eine Sprachprüfung – die sogenannte Integrationsprüfung – entwickelt. Das Lehrwerk „Pluspunkt Deutsch Österreich A2“ wird vom Österreichischen Integrationsfonds als optimale Vorbereitung für den Alltag und die Integrationsprüfung empfohlen und auf der Homepage des ÖIF angepriesen:

„Gemeinsam mit dem Cornelsen Verlag hat der ÖIF einen Lehrwerksverbund entwickelt, mit dem Deutschlernerinnen und Deutschlerner nun optimal auf die Herausforderungen vorbereitet werden können, die das neue Leben in Österreich für sie bereithält: eine neue Sprache, eine neue Kultur, neue Prüfungsformate.“<sup>1</sup>

In meiner Masterarbeit möchte ich dieses Lehrwerk einer Analyse unterziehen, welche sich aus persönlichem Interesse und Gründen der Eingrenzung auf die Fertigkeit Lesen beschränken soll. Leseförderung ist seit einigen Jahren ein zentrales didaktisches Thema in sämtlichen Bildungsbereichen, da das Lesen als grundlegende Fähigkeit angesehen wird, um sich in einer Informationsgesellschaft und Wissenskultur zurechtzufinden. Doch insbesondere in sprachlich und kulturell heterogenen Lerner/innengruppen stellt die Förderung von Lesekompetenz eine besondere Herausforderung dar. So möchte ich in meiner Masterarbeit untersuchen, inwiefern die Fertigkeit Lesen durch das Lehrwerk gefördert wird

---

<sup>1</sup>[http://www.integrationsfonds.at/news/aktuelle\\_news/pluspunkt\\_deutsch\\_oesterreich/](http://www.integrationsfonds.at/news/aktuelle_news/pluspunkt_deutsch_oesterreich/) (eingesehen am 20.01.2016)

beziehungsweise darüber hinaus die Lernenden auf das Modul Lesen bei der Integrationsprüfung vorbereitet werden. Daraus ergibt sich folgende Forschungsfrage:

**Inwiefern werden die Lernenden mit dem Lehrwerk „Pluspunkt Deutsch Österreich A2“ auf das Modul Lesen bei der Integrationsprüfung vorbereitet?**

Nach einem theoretischen Teil, welcher für die weitere Analyse Voraussetzung ist, und einer Untersuchung des „ÖIF-Test Neu A2“ werde ich versuchen, das Lehrwerk dahingehend zu überprüfen, ob es einerseits tatsächlich als geeignete Vorbereitung auf die Integrationsprüfung dient, andererseits ob es hierbei die aktuellen Theorien zur Vermittlung der Lesekompetenz berücksichtigt.

Meine Hypothese diesbezüglich lautet: Die Lernenden werden durch das Lehrwerk auf die Prüfung vorbereitet, es entspricht hierbei jedoch nicht den aktuellen Theorien zur Vermittlung der Lesefertigkeit.

## **1.2 Aufbau der Arbeit**

An den Beginn meiner Masterarbeit werden einige theoretische Überlegungen hinsichtlich der Fertigkeit Lesen beziehungsweise der Vermittlung von Lesekompetenz gestellt. So soll der Leseprozess als komplexer interaktiver Vorgang erklärt und Besonderheiten des Lesens in der Fremd- und Zweitsprache erläutert werden. Der Schwerpunkt des Kapitels soll auf die Lesedidaktik im Fremd- und Zweitsprachenunterricht gelegt werden. In diesem Kapitel wird zunächst die Relevanz von Lesetexten, Textsortenwissen sowie unterschiedlichen Leseaufgaben besprochen, bevor auf die Anwendung unterschiedlicher Leseformen und dem Einsatz von Lesestrategien zur Förderung von Lesekompetenz eingegangen wird.

Anschließend werde ich mich im dritten Kapitel mit den Themen Lehrwerkforschung, -kritik, und -analyse auseinandersetzen. Dieser Teil beschäftigt sich eingangs mit Stellenwert und Funktion von Lehrwerken, denn jedes Lehrwerk steuert den Unterricht und beeinflusst das Verhalten von Lehrenden und Lernenden. Aus arbeitsökonomischen Gründen kann in der Unterrichtspraxis jedoch kaum mehr auf ein Lehrwerk verzichtet werden. Diese sind verschiedensten Faktoren unterworfen, wobei vor allem in den letzten Jahren Lehrwerke immer mehr an vorgegebene Referenzniveaus und normierende Standards angepasst wurden. Folglich orientieren sich Lehrwerke beinahe ausschließlich an vorhandenen Curricula oder

Prüfungen, die es für die Lernenden zu bestehen gilt. Diese Abhängigkeit sowie die Relationen zu weiteren Faktoren sollen ebenso bei diesem Punkt behandelt werden.

In einem Teil des Kapitels werde ich mich insbesondere mit der immer stärker auftretenden Kritik am Medium Lehrwerk befassen. Hier möchte ich im Speziellen darauf aufmerksam machen, dass die Qualität des Lehrwerks und jene des gesamten Lehr- und Lernprozesses keine automatische Korrelation aufweisen. Die Lehrperson übt den größten Einfluss auf einen gelungenen Unterricht aus, das Lehrwerk kann jedoch ebenfalls einen wesentlichen Beitrag dazu leisten. Dies soll durch eine Auseinandersetzung mit der Fertigkeit Lesen in vorhandenen Kriterienkatalogen aufgezeigt werden.

Abgeschlossen wird der theoretische Teil mit einer allgemeinen Einführung in die Thematik der Sprachprüfungen (für Deutsch als Zweitsprache), wobei besonders die unterschiedlichen Prüfungs- und Aufgabenformen erarbeitet sowie auf die vorhandenen Gütekriterien und Prinzipien für Sprachtests eingegangen werden soll. Der zweite Teil dieses Kapitels widmet sich der Integrationsprüfung und ihren Rahmenbedingungen. Um diese in ihrer Gesamtheit darstellen zu können, müssen auch vorhandene Kritikpunkte einbezogen werden, weshalb ich mich auch mit diesem Aspekt beschäftigen möchte.

Es folgt eine kurze allgemeine Beschreibung des „ÖIF-Test Neu A2“, bevor ich mit Hilfe der erarbeiteten Theorie eine Untersuchung des Moduls Lesen vornehme, bei welcher dargestellt werden soll, wie die Fertigkeit Lesen überprüft wird. Der Modelltest, welcher im Internet auf der Homepage des Österreichischen Integrationsfonds zu finden ist, dient als Fallbeispiel und wird deshalb in meiner Analyse herangezogen.

Im nachfolgenden Kapitel wird meine methodische Vorgehensweise, die Qualitative Inhaltsanalyse, beschrieben. Bei dieser Forschungsmethode wird das Material mittels zuvor definierter Kriterien untersucht und bewertet. Die Ausarbeitung der Analyse Kriterien soll theoriegeleitet sein, das heißt auf der Basis von Erkenntnissen aus der Theorie erfolgen.

Im siebenten Kapitel wird zunächst das Lehrwerk zur besseren Veranschaulichung hinsichtlich Konzeption, Inhalt und Aufbau präsentiert, bevor in einem nächsten Schritt das Material anhand der von mir zuvor definierten Kriterien analysiert wird.

Den Abschluss bildet ein Resümee über die wichtigsten Erkenntnisse, welche ich durch meine Analyse erlangen konnte und die Arbeit soll durch eine Auseinandersetzung mit den sich daraus ergebenden Konsequenzen für den Unterricht abgerundet werden.

## 2. Theoretische Grundlagen zur Vermittlung von Lesekompetenz

### 2.1 Lesen als interaktiver Prozess

Lesen wird in der Fachliteratur als sehr komplexe Tätigkeit beschrieben, für die es einer Kombination aus unterschiedlichen Kenntnissen und Fähigkeiten bedarf. Ehlers (2003<sup>4</sup>) charakterisiert die Fertigkeit als einen zeitlichen Vorgang, „der von primären Wahrnehmungsprozessen über die Worterkennung bis zu höheren Deutungsprozessen geht. In jedem Zeitmoment nimmt der Leser eine Fülle von neuen Informationen auf, bewertet sie, verknüpft sie mit dem Vorhergehenden und ordnet sie in übergeordnete Einheiten.“<sup>2</sup>

In der gegenwärtigen Sekundärliteratur wird Lesen durchgängig als interaktiver Prozess dargestellt, da der/die Leser/in sich aktiv mit dem vom Autor im Text versprochenen Wissen auseinandersetzt und gleichzeitig sein/ihr „in Form von Schemata organisiertes Sach- und Handlungswissen“<sup>3</sup> an den Text heranträgt und mit den im Text präsentierten Wissensstrukturen verknüpft. Die Verarbeitungsschritte laufen hierbei parallel zueinander ab und gehen wechselseitig vom Text (data-driven) und von dem/der Leser/in (concept-driven) aus. Aufgrund der Teilm Informationen aus dem Text und dem allgemein vorhandenen Wissen kann der/die Leser/in gewisse Hypothesen über den weiteren Textverlauf aufbauen und im Anschluss daran auch überprüfen. Diese Vorgangsweise setzt sich den gesamten Text über fort. Kommt es zu Störungen während des Prozesses, kann der/die Leser/in sein/ihr Strategiewissen anwenden, um eine Korrektur vorzunehmen. Jede Wahrnehmung wird stets vom Vorwissen des Lesers/der Leserin beeinflusst, obgleich die Art der Interaktion von vielen leser- und textbedingten Faktoren beeinflusst wird. Dieser gesamte interaktive Prozessverlauf kann als universell angesehen werden, mit anderen Worten auch für das zweit- und fremdsprachliche Lesen geltend gemacht werden.<sup>4</sup>

Die Verarbeitungsebenen des Leseprozesses werden bei Ehlers (2010) wie folgt beschrieben: Zu Beginn der Lesetätigkeit erfolgt ein primärer Wahrnehmungsprozess, welcher von der Identifikation von Buchstaben über die Zuordnung von Gesprochenem und Geschriebenem bis hin zum Erfassen der Wortbedeutungen innerhalb von Satzzusammenhängen verläuft. Nachdem die Wörter erkannt wurden, müssen sie mit Hilfe der Syntax in eine inhaltliche Beziehung gebracht werden, wobei das Ziel darin besteht, den gesamten Aussageinhalt eines Satzes zu erfassen (Proposition). In einem weiteren Verarbeitungsschritt werden die Sätze

---

<sup>2</sup> Ehlers 2003<sup>4</sup>, S. 287

<sup>3</sup> Stiefenhöfer 1995<sup>3</sup>, S. 246

<sup>4</sup> Vgl. Stiefenhöfer 1995<sup>3</sup>, S. 246f

untereinander verknüpft und anschließend in einen Textzusammenhang integriert, um eine Textkohärenz zu erlangen. Diese ist wiederum eine Voraussetzung für das Textverstehen.<sup>5</sup> Die Verarbeitung formbedingter Information wird in der Fachliteratur Dekodierung genannt. Gute Leser/innen zeichnen sich insbesondere durch eine effiziente Verarbeitung und Leseflüssigkeit aus, welche wiederum eine wesentliche Voraussetzung für das Leseverständnis darstellt. Hier verläuft die Dekodierung automatisch, sodass die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses völlig der inhaltlichen Verarbeitung zur Verfügung steht. Bei schwachen Leser/innen kommt es durch eine zu geringe Leseflüssigkeit oft zu Verstehensschwierigkeiten. Da auch für das Dekodieren Aufmerksamkeit erfordert wird, erfolgt eine Überlastung des Arbeitsgedächtnisses und die Informationen gehen bereits verloren, noch bevor sie mit vorhandenen Wissensstrukturen verbunden werden können.<sup>6</sup>

Laut Ehlers (1992a) ist die Tätigkeit des Lesers/der Leserin im Grunde durch drei Komponenten gekennzeichnet:

- Sie ist zielgerichtet, da ein/e Leser/in immer mit einem gewissen Ziel an die Lektüre herangeht, sei es, um mehr Wissen zu erlangen, Neues zu erfahren, sich zu bilden oder lediglich, um sich zu unterhalten.
- Sie ist selektiv, da der/die Leser/in auswählt, was ihn/sie interessiert, anspricht oder ihm/ihr wichtig erscheint. Dieser Vorgang der Selektivität wird einerseits von leserabhängigen Faktoren, wie persönliches Interesse, Ziele, Aufgabenstellung und affektive Einstellung, andererseits auch von textabhängigen Faktoren, wie Textsortenmerkmale sowie Aufbau und Struktur des Textes, bestimmt.
- Sie ist antizipatorisch, da bereits während des Lesens immer schon Vorhersagen getroffen werden über künftige Mitteilungen und Ereignisse im Text. Jede/r Leser/in geht mit bestimmten Erwartungen an einen Text heran.<sup>7</sup>

### **2.1.1 Interferenz und Antizipation**

Die beiden Begriffe Interferenz und Antizipation konnten sich in den letzten Jahren in der Forschungsliteratur als Schlüsselbegriffe etablieren. Antizipation bezeichnet das Einnehmen von Erwartungen sowie das Vorstrukturieren des weiteren Textverlaufes. Interferenz bezieht

---

<sup>5</sup> Vgl. Ehlers 2010, S. 110

<sup>6</sup> Vgl. Ehlers 2004, S. 4 & Lutjeharms 2010a, S. 15

<sup>7</sup> Vgl. Ehlers 1992a, S. 63

sich auf die Fähigkeit des Lesers/der Leserin fehlende Informationen in einem Text zu ergänzen, um dadurch zu einer kohärenten Struktur zu gelangen. Denn jeder Text enthält eine Vielzahl an impliziten Informationen, welche der/die Leser/in mithilfe des entsprechenden Wissens zu erfassen vermag. Die dafür benötigte Wissensgrundlage setzt sich nach Solmecke (1997<sup>5</sup>) aus folgenden Komponenten zusammen:

- Kenntnisse des Sprachsystems, wie Phonologie, Syntax, Semantik und andere
- Kenntnis des sprachlichen Kontextes
- Kenntnis der Situation
- Kenntnis der sprachlichen Normen
- Weltwissen und soziokulturelles Wissen.<sup>8</sup>

Ehlers (2004) unterscheidet überdies noch zwischen lokalen Interferenzen, welche sich auf die Prozesse unterhalb der Satzebene beziehen, und globale Interferenzen, welche das Thema eines Textes betreffen. Zusätzlich zu den Schlussfolgerungen, welche für die Herstellung des Textverständnisses notwendig sind, trägt der/die Leser/in eigene Erfahrungen an den Text heran und verknüpft die Textinhalte mit individuellen Vorstellungen und Assoziationen. Diese Vernetzung mit dem eigenem Wissen sowie Erfahrungen und Erwartungen wird in der Fachliteratur als Elaborationen bezeichnet.<sup>9</sup>

### **2.1.2 Die Rolle des Vorwissens**

„Interferenz und Antizipation, überhaupt Textverstehen sind nur möglich aufgrund unseres Vorwissens. Nur durch die Nutzung vorhandenen Wissens und das Anknüpfen daran wird das Verstehen des Neuen und dessen Integration in unsere Wissensbestände möglich.“<sup>10</sup>

Wie aus diesem Zitat von Solmecke (1997<sup>5</sup>) bereits hervorgeht, ist Vorwissen unabdingbar, um einen Text verstehen zu können. Dieses wird in Sprachwissen und Weltwissen untergliedert. Um eine automatische Dekodierung zu erlangen, benötigt der/die Leser/in Wissen über Schriftform, Rechtschreibmuster, Morpheme, Verwendungsmöglichkeiten der Wörter sowie syntaktische Muster und Verweisformen. Mit anderen Worten sind gute Sprachkenntnisse unumgänglich für eine erfolgreiche Lesetätigkeit.

---

<sup>8</sup> Vgl. Solmecke 1997<sup>5</sup>, S. 18f

<sup>9</sup> Vgl. Ehlers 2004, S. 5

<sup>10</sup> Solmecke 1997<sup>5</sup>, S. 21

Für die Sinnentnahme ist wiederum ein zum Text passendes Weltwissen erforderlich beziehungsweise muss der/die Leser/in im Stande sein, Inferenzen zu bilden oder auch Kenntnisse über den Einsatz von Hilfsmitteln, wie beispielsweise das Wörterbuch, mitbringen.<sup>11</sup> Dieses inhaltliche Vorwissen, auch schemabasiertes Wissen genannt, entwickelt sich aufgrund vorheriger Erfahrungen, wobei das Schema die Abstrahierung der Erfahrungen aus einem bestimmten Themenbereich, Prozessen oder Handlungen darstellt. Mit jeder neuen Erfahrung wird ein Schema weiter ausgebaut. Je umfangreicher und vernetzter sich dieses Vorwissen darstellt, desto schneller können Anknüpfungspunkte für neue Informationen gefunden werden.

Da die Aktivierung des Vorwissens die Sinnentnahme aus einem Text wesentlich beschleunigen kann, setzt die Lesedidaktik vermehrt auf den Einsatz vorbereitender Aktivitäten. Hinsichtlich der Aktivierung von Vorwissen wird zwischen einer offenen und einer fokussierten Methode unterschieden. Offene Strategien zielen auf eine allgemeine Aktivierung von Wissensbeständen, Erfahrungen und Ideen zu einem Thema ab und werden meist beim Einstieg in ein neues Thema angewandt, um Lernende kognitiv, aber auch motivational auf ein Thema vorzubereiten. Dazu zählen vor allem Brainstorming, Mappingverfahren, das Berichten von Erfahrungen sowie das Generieren von Fragen, Hypothesen, Erklärungen und Beispielen.

Die fokussierten Strategien dienen der Initiierung spezifischer Vorwissenselemente, weil beispielsweise bestimmte Wissensbestände für einen Lernprozess benötigt werden. Diese fokussierte Methode umfasst die kognitive Vorstrukturierung, das Stellen von Fragen sowie die Darstellung von Beispielen. Zusätzlich ist eine Vorwissensaktivierung durch Problemorientierung und soziale Interaktion möglich. Authentische Kontexte und Problemstellungen, welche an die Erfahrungswelt der Lernenden anknüpfen, aktivieren vorhandenes Wissen und erleichtern somit die Verknüpfung neuer Inhalte mit bereits Bekanntem.<sup>12</sup>

---

<sup>11</sup> Vgl. Lutjeharms 2010a, S. 16

<sup>12</sup> Vgl. Krause & Stark 2006, S. 43ff

## 2.2 Besonderheiten des Lesens in der Fremd- und Zweitsprache

All die angeführten Vorgänge und kognitiven Prozesse, welche für das Lesen grundlegend sind, gelten auch für das Lesen in der Fremd- und Zweitsprache, wobei hier zusätzliche Variablen von Bedeutung sind.

Meine Arbeit ist im Bereich Deutsch als Zweitsprache situiert, welche sich typischerweise durch eine deutschsprachige Lernumgebung auszeichnet, in welcher die Zielsprache in gesteuerter und/oder ungesteuerter Form erworben wird. Der ungesteuerte Zweitspracherwerb vollzieht sich ähnlich wie der Erstspracherwerb durch Kommunikation, während der gesteuerte Zweitspracherwerb durch eine Unterrichtssituation erfolgt.<sup>13</sup> Dieser gesteuerte Zweitspracherwerb wird bei Ahrenholz (2014<sup>3</sup>) mit dem Fremdspracherwerb gleichgesetzt. Prinzipiell wird der Ort, an dem die deutsche Sprache gelernt wird, als grundsätzliches Unterscheidungsmerkmal zwischen Deutsch als Fremd- und Zweitsprache gesehen, wie dies auch Krumm (2010a) hervorhebt:

„Im engeren Sinne zielt DaF auf die spezifische Situation des Fremdsprachenlernens außerhalb des deutschen Sprachraums, während sich Deutsch als Zweitsprache auf den Erwerb des Deutschen im deutschsprachigen Kontext bezieht.“<sup>14</sup>

Die Unterscheidung von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ist zwar wesentlich, kann jedoch nicht immer eindeutig voneinander abgegrenzt werden, da sich in realen Lernbiographien die beiden Formen oft vermischen. So weist die Erwerbssituation von neu zugewanderten Erwachsenen oder auch Kindern, welche in Sprachkursen Deutsch lernen, viele Elemente eines Fremdsprachenunterrichts auf.<sup>15</sup>

Speziell bei der Fertigkeit Lesen, welche von einer Vielzahl von Variablen beeinflusst wird, kann oft keine klare Trennlinie vollzogen werden, weshalb ich bei meinen theoretischen Ausführungen sowohl Deutsch als Zweitsprache als auch Deutsch als Fremdsprache berücksichtige und auf das Fachwissen aus beiden Bereichen zurückgreife.

Das Lesen in der Fremd- und Zweitsprache wird von unterschiedlichen Faktoren bedingt. Dazu zählen unter anderem das Verhältnis von Ausgangs- und Zielsprache, bisherige

---

<sup>13</sup> Vgl. Ahrenholz 2014<sup>3</sup>, S. 7

<sup>14</sup> Krumm 2010a, S. 47

<sup>15</sup> Vgl. Ahrenholz 2014<sup>3</sup>, S. 7

Sprachenlernerfahrungen, Art und Niveau des Spracherwerbs, die erstsprachliche Lesekompetenz sowie die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses. Hinzu kommt die Fähigkeit, diese Teilkomponenten übertragen beziehungsweise kombinieren zu können.<sup>16</sup> Ehlers (2003<sup>4</sup>) sieht weiters kulturspezifisches Wissen als signifikante Variable des Lesens in der Fremd-/Zweitsprache, welche den Leseerfolg wesentlich beeinflussen kann.<sup>17</sup>

In der Fachliteratur zu zweitsprachlicher Leseforschung finden sich Kontroversen hinsichtlich der Frage, ob die Zweitsprachenkompetenz oder die bereits erworbene Lesefähigkeit in der Erstsprache das Erlernen der Lesefähigkeit in der Zweitsprache stärker beeinflussen. Die Frage kann nicht eindeutig beantwortet werden, obgleich beim beginnenden Lesenlernen die Zweitsprachenkompetenz eine stärkere Einwirkung zu haben scheint.<sup>18</sup>

Ehlers (2004) charakterisiert das Lesen in der Zweitsprache folgendermaßen:

„Typischerweise liest der zweitsprachige Leser langsamer. Seine Leseflüssigkeit ist gegenüber dem L1-Lesen verringert und seine Lesezeitspanne ist kürzer. Ursache dafür sind eingeschränkte Wortschatzkenntnisse und/oder mangelnde Automatisierung von Grundfertigkeiten. ... Eine weitere Differenz zwischen dem L1- und L2-Leser besteht in der Inferierfähigkeit. Der L2-Leser ist zu eng an der sprachlichen Basis orientiert und erzeugt zu wenig Inferenzen, um sich ein Bild von einer beschriebenen Situation machen zu können. Der L2-Leser erzeugt daher inferentiell arme Bedeutungsstrukturen, er kann Sätze weniger gut in Textzusammenhänge integrieren, weil z.B. die Koreferenz nicht hergestellt werden kann. Mangelnde Vertrautheit mit Gegenständen schränken das Inferieren ebenfalls ein. Eine weitere Beschränkung betrifft die selektiven Fähigkeiten: Inferenzen setzen das Erkennen von wichtigen Wörtern, Konzepten und Propositionen voraus, was beim Lesen in der Zweitsprache nicht immer gelingt. Mangelnde Zweitsprachenkenntnisse führen dazu, dass Oberflächenmerkmale, wie Konntektive und Referenten, nicht für inferentielle Aktivitäten genutzt werden können. Auch die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses ist eingeschränkt.“<sup>19</sup>

Mit anderen Worten zeichnet sich das Lesen in der Fremd-/ Zweitsprache beinahe immer durch eine verringerte Leseflüssigkeit aus, welche insbesondere durch längere Fixationszeiten, eingeschränkte Vokabel- und Syntaxkenntnisse sowie fehlendes kulturspezifisches Wissen, begünstigt wird.<sup>20</sup>

Fremd- und zweitsprachige Leser/innen haben die Tendenz, verstärkt buchstabenweise beziehungsweise Wort für Wort zu lesen, da ihnen die Wörter in ihrer Bedeutungsvielfalt nicht bekannt sind. Ebenso besteht die Neigung, sich vermehrt auf die Syntax zu stützen,

---

<sup>16</sup> Vgl. Lutjeharms 1988, S. 137

<sup>17</sup> Vgl. Ehlers 2003<sup>4</sup>, S. 288

<sup>18</sup> Vgl. Ehlers 2004, S. 6

<sup>19</sup>Ehlers 2014<sup>3</sup>, S. 220f

<sup>20</sup> Vgl. Ehlers 2004, S. 6

wobei das Erfassen von Textzusammenhängen oftmals durch nicht geläufige Funktionswörter sowie kulturspezifische Schemata oder genrespezifisches Wissen behindert wird. Hinzu kommt eine gewisse Unsicherheit hinsichtlich des Einbringens von Vorwissen und des Ziehens von Schlussfolgerungen, um eine Textkohärenz herstellen zu können. Die Folge ist eine stärkere Fixierung am Text. Aus den genannten Tatsachen ergeben sich spezifische Anforderungen an die Lesedidaktik: So sollten die Lernenden dabei unterstützt werden, ihre Tendenz zum Wort-für-Wort-Lesen zu überwinden und stattdessen durch Aufgaben und Übungen dazu hingeführt werden, Vorwissen und Kontexte in den Lesetext einzubeziehen. Darüber hinaus sollte die Wortschatzarbeit funktional betrieben werden, wobei der Schwerpunkt nicht lediglich auf Inhaltswörter gelegt werden darf, sondern ebenso Funktionswörter einbezogen werden müssen, welche dem/der Leser/in Hinweise auf syntaktische Beziehungen und größere Einheiten geben können.<sup>21</sup>

---

<sup>21</sup> Vgl. Ehlers 1992b, S. 44ff

## 2.3 Lesedidaktik im Fremd- und Zweitsprachenunterricht

### 2.3.1 Die Förderung von Lesekompetenz

Gold (2007) beschreibt den Terminus Lesekompetenz als „Teilbereich der sprachlichen Kompetenz, nämlich die Fähigkeit, Schriftliches zu verstehen und zu nutzen.“<sup>22</sup> Da Schriftlichkeit in unserer Gesellschaft als wesentlicher Teil der Allgemeinbildung verstanden wird, ist der Erwerb dieser Kompetenz nicht nur ein notwendiges Kulturwerkzeug, sondern auch eine Grundvoraussetzung für den Zugang zu Bildung und Informationen sowie eine soziale Handlungsfähigkeit. Folglich ergeben sich zwei Richt- und Grobziele für den fremd- und zweitsprachlichen Leseunterricht:

„Richtziel I: Entwicklung, Verbesserung und Übung fremdsprachlicher Lesefähigkeit als wesentliche Teilkomponente des Fremdsprachenunterrichts.

Richtziel II: Befähigung der Lerner zur individuellen Weiterentwicklung ihrer Lesefähigkeit außerhalb des Unterrichts.“<sup>23</sup>

Ähnlich sieht Westhoff (1997) die Aufgabe des fremdsprachlichen Leseunterrichts darin, die Lernenden zu befähigen, „ihre Bedürfnisse nach Informationen, die in einem fremdsprachlichen Text enthalten sind, (weitgehend) selbstständig zu befriedigen“.<sup>24</sup>

Im Rahmen einer wissenschaftlichen Untersuchung wurden einige in Deutschland lebende Migrant/innen nach ihren alltäglichen Lesetexten befragt, wobei die meist genannten folgende waren: Fahrpläne, Briefe, Informationszettel, Speisekarten, Zeitungsartikel, Erzählungen, Romane, Anzeigetafeln, Werbetexte, Dokumente, Formulare, Broschüren, Gebrauchsanweisungen und Straßenschilder. Daraus ergibt sich die Forderung an den fremd- und zweitsprachlichen Unterricht, diese Lesepraxis in die Unterrichtsplanung einzubeziehen.<sup>25</sup> Die Gemeinsamkeit all dieser Lesetexte besteht in ihrer Authentizität, weshalb auch im Unterricht mit authentischen Texten gearbeitet werden sollte. Solche Texte „bieten wertvolle landeskundliche Informationen, enthalten Strukturen, die die aktuelle sprachliche Realität des Zielsprachenlandes widerspiegeln und fördern die sprachlichen und kognitiven Ressourcen der Lernenden.“<sup>26</sup> Deshalb wird in der aktuellen Forschungsliteratur einheitlich zum Einsatz von authentischen Texten im Unterricht geraten.

---

<sup>22</sup> Gold 2007, S. 11

<sup>23</sup> Stiefenhöfer 1995<sup>3</sup>, S. 247

<sup>24</sup> Westhoff 1997, S. 7

<sup>25</sup> Vgl. Westhoff 1997, S.7

<sup>26</sup> Buttaroni 1995, S. 39

Die Relevanz der Arbeit mit authentischen Lesetexten im Unterricht wird im nächsten Kapitel besprochen. Ebenso wie der Einsatz von authentischem Material kann die Verwendung unterschiedlicher Textsorten einen wesentlichen Beitrag zur Förderung der Lesekompetenz leisten.

Solmecke (1997<sup>5</sup>) kommt zu der Erkenntnis, dass sich die Fähigkeit des Textverstehens nur durch den verstehenden Umgang mit möglichst vielen Texten entwickelt, „wobei der Unterricht die Aufgabe hat, diesen Weg zu erleichtern, indem er den Lernenden notwendiges Grundlagenwissen verfügbar macht, Teilfertigkeiten gezielt schult und Verstehensstrategien fördert.“<sup>27</sup>

Ausgehend von der grundlegenden Fertigkeit der Buchstaben- und Worterkennung sowie der Kenntnis von Wortbedeutung stellt Lesekompetenz eine sehr komplexe Fertigkeit dar, bei welcher zum allgemeinen kognitiven Prozess der Informationsaufnahme noch motivationale, emotionale und soziale Prozesse eine erhebliche Rolle spielen.<sup>28</sup>

„Aus lernpsychologischer Sicht wirken beim kompetenten Lesen zwei kognitive Prozesse des Textverstehens zielführend zusammen: das Entschlüsseln und Nutzen der im Text selbst enthaltenen Informationen und das Verknüpfen dieser Informationen mit dem individuell bereits vorhandenen Wissen. Das Besondere ist: Die Qualität dieser beiden Prozesse lässt sich durch geeignete Maßnahmen förderlich beeinflussen.“<sup>29</sup>

Texte können besser verstanden werden, „wenn je nach Art des Textes Informationen zielorientiert ermittelt, in geeigneter Weise mit dem Vorwissen verbunden sowie angemessen interpretiert, reflektiert und bewertet werden können.“<sup>30</sup> Folglich kann die individuelle Lesekompetenz durch das Wissen und den Einsatz von kognitiven und metakognitiven Lesestrategien sowie einen reichhaltigen Wortschatz und gute Worterkennung positiv beeinflusst werden. Stahl (2006) stellt fest:

„Wenn das Unterrichtsziel sein soll, den Lerner dazu zu befähigen, sich mittels geschriebener Texte angemessen in der Zielsprache zu informieren und Texte je nach Leseintention sachgerecht zu nutzen, dann ist es notwendig, Lese- und Entschlüsselungsstrategien auf Wort-, Satz- und Textebene zu entwickeln und zu fördern.“<sup>31</sup>

---

<sup>27</sup> Solmecke 1997<sup>5</sup>, S. 45ff

<sup>28</sup> Vgl. Gold 2007, S. 11f

<sup>29</sup> Gold 2007, S. 11

<sup>30</sup> Gold 2007, S. 15

<sup>31</sup> Stahl 2006, S. 481

Eine wesentliche Komponente, welche das Textverstehen erleichtert, stellt das Schaffen einer Wissens- und Verstehensgrundlage dar. Diese sollte von der Lehrperson vor der Lektüre geschaffen werden, denn durch das Aktivieren beziehungsweise Aufbauen von Vorwissen wird ein bestimmtes Vorverständnis geschaffen, mit dessen Hilfe Textinhalte leichter erfasst und eingeordnet werden können.<sup>32</sup>

Da auch subjektive Erfahrungen wesentlich zum Verständnis eines Textes beitragen können, sollte der Unterricht so gestaltet sein, dass es den Lernenden ermöglicht wird, ihre persönlichen Erfahrungen und Ansichten einzubringen. Dies erhöht die Motivation und das Interesse am Lerngegenstand und zugleich können neue Informationen besser verarbeitet werden, indem sie mit dem persönlichen Erfahrungsbereich verbunden werden.<sup>33</sup>

In den folgenden Kapiteln sollen nun die unterschiedlichen Faktoren, welche im Bereich der Lesedidaktik eine Rolle spielen, besprochen werden. Da der Text die Grundlage zur Vermittlung von Lesekompetenz darstellt, soll zunächst auf dieses Medium eingegangen werden, bevor weitere Komponenten, wie Leseaufgaben, Textsortenkompetenz, Leseformen und Lesestrategien näher betrachtet werden.

---

<sup>32</sup> Vgl. Ehlers 1992a, S. 37f

<sup>33</sup> Vgl. Ehlers 1992b, S. 78

### 2.3.2 Lesetexte im Fremd- und Zweitsprachenunterricht

Texte sind durch ihren multifunktionalen Charakter wesentliche Bestandteile des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts. Der Text liefert den Lernenden sowohl Informationen als auch Meinungen und Sachverhalte, die zunächst verstanden werden müssen, um dann eine Basis für den Unterricht zu schaffen. Zu dieser Funktion der Mitteilung kommt die Musterfunktion eines Textes hinzu, das heißt die Ansammlung von Sprachformen, welche den Lernenden als Modell für ihren Spracherwerb dienen. Ebenso kann ein Text jedoch auch zur Überprüfung des Lernerfolges genutzt werden und somit einen substantiellen Wert hinsichtlich der Selbstevaluation von Lernenden haben.<sup>34</sup>

Sprachunterricht zeichnet sich grundsätzlich durch die Arbeit an und mit Texten aus, sie sollen verstanden, beurteilt und produziert werden, wobei in der Fremd- und Zweitsprachendidaktik einerseits zwischen Lese- und Hörtexten und andererseits zwischen authentischen und didaktischen Texten unterschieden wird.<sup>35</sup>

Die Form und Länge eines Lesetextes kann stark variieren und von einem Einworttext bis hin zu einem mehrbändigen Roman reichen.<sup>36</sup>

Edelhoff (1985) begreift Texte als fassbare Sprache, welche Anlässe zum Verstehen und Äußern gibt und schließt mit diesem Textbegriff einerseits sämtliche Drucktexte (literarische Texte und Gebrauchstexte), als auch alle Hörtext- und Hör-Seh-Textsorten mit ein.<sup>37</sup>

Solmecke (1997<sup>5</sup>) versteht unter einem Text eine „zusammenhängende mündliche oder schriftliche, monologische oder dialogische Äußerung“<sup>38</sup>, welche meist mehr als einen Satz umfasst und sich durch eine Struktur auszeichnet, welche ihn zu einem sinnvollen Ganzen macht.

Sämtliche Texte, welche im Unterricht präsentiert werden, sind unter anderem deshalb so bedeutsam, da sie als Schnittstellen zur neuen Sprache fungieren und so den Spracherwerb wesentlich beeinflussen. In der Realität des Sprachunterrichts steht jedoch nach wie vor die Funktion als Vermittler sprachlicher Strukturen im Vordergrund. Die Lernenden sollen von den Texten die sprachlichen Formen erschließen und übernehmen, wobei das Textverstehen somit nicht Ziel, sondern lediglich als Zwischenschritt zur Erarbeitung sprachlicher Strukturen verstanden wird.

---

<sup>34</sup> Vgl. Feld-Knapp 2005, S. 114f

<sup>35</sup> Vgl. Schütz 2010, S. 336

<sup>36</sup> Vgl. Lutjeharms 2010c, S. 197

<sup>37</sup> Vgl. Edelhoff 1985, S. 8

<sup>38</sup> Solmecke 1997<sup>5</sup>, S. 9

### **2.3.2.1 Authentische versus didaktische Lesetexte**

Fritz und Faistauer (2008) fordern von Texten, welche im Unterricht zum Einsatz kommen, folgende Merkmale:

„Materialien, d.h. Texte, sollten eine natürlich komplexe Sprache beinhalten, die nicht eigens für den Unterricht anhand einer vorgegebenen syntaktischen und lexikalischen Progression erstellt wurde, um bestimmte grammatikalische Phänomene zu vermitteln oder sie zu vereinfachen.“<sup>39</sup>

Mit anderen Worten sprechen sie sich, wie viele andere Experten in diesem Bereich, für die Arbeit mit authentischen Texten im Unterricht aus. Diese Texte sind im Sprachunterricht deshalb von solch großem Wert, weil sie nicht nur Abbildung authentischer Sprache sind, sondern gleichzeitig Kenntnisse über die Kultur sowie Umgangsformen des jeweiligen Landes vermitteln. Diese erworbenen Kenntnisse sind wiederum Voraussetzung für gelungene alltägliche Kommunikationsvorgänge.<sup>40</sup> Zusätzlich sind authentische Lesetexte für Lernende meist motivierender als didaktische Texte und erwecken durch ihre Relevanz und Aktualität bei den Lernenden oftmals Neugierde für die Thematik.

Nach Edelhoff (1985) zeichnen sich authentische Texte dadurch aus, dass sie Produkte einer Kommunikationssituation sind und stets eine Mitteilungsabsicht haben, die beim Adressaten einen bestimmten Zweck erfüllen soll. Sie treten als solche in einem Medium auf, welches stets Aufschluss über die zu erwartende Textsorte gibt und somit auch Vermutungen über den Inhalt zulässt. Authentische Lesetexte können auf sprachlicher Ebene durch lexikalische und grammatische Eigenheiten auffallen, welche für die jeweilige Textsorte charakteristisch sind.<sup>41</sup> Somit enthält jeder authentische Text relevante, wiedererkennbare, textsortenspezifische Merkmale.

Didaktische Texte hingegen sind für den Fremd- und Zweitsprachenunterricht verfasst und werden durch das Medium des Lehrwerks vermittelt. Folglich sind sie Teil der Thematik eines Kapitels und in eine grammatikalische Progression integriert. Durch ihre sprachliche Vereinfachung und das Erstellen zu einem bestimmten sprachlichen und/oder didaktischen Zweck können sie den Ansprüchen eines Textes zur Vermittlung von Lesekompetenz nicht entsprechen.<sup>42</sup> Edelhoff (1985) erläutert dies wie folgt:

---

<sup>39</sup> Fritz & Faistauer 2008, S. 126

<sup>40</sup> Vgl. Solmecke 1997<sup>5</sup>, S. 36

<sup>41</sup> Vgl. Edelhoff 1985, S. 24f

<sup>42</sup> Vgl. Edelhoff 1985, S. 7

„Häufig werden ja in Lehrmaterialien Texte angeboten, die nur in Lehrwerken vorkommen und an denen bestimmte lexische, prosodische und grammatische Erscheinungen geübt werden, ohne daß sie das Verstehen und Bearbeiten von Texten üben... Umgang mit Texten ist aber – wie in der eigenen Sprache – eine wesentliche kommunikative Tätigkeit in der Fremdsprache, deren Beherrschung man nicht dem Leben überlassen, sondern von Anbeginn des Fremdsprachenunterrichts üben sollte.“<sup>43</sup>

Auch Solmecke (1997<sup>5</sup>) verweist auf die Künstlichkeit didaktischer Texte, da sie auf den Kenntnisstand der Lernenden zugeschnitten sind und somit implizieren, Leseverstehen würde lediglich aus dem Dekodieren von bereits Bekanntem bestehen. Werden die Lernenden folglich außerhalb des Unterrichts mit authentischen Texten konfrontiert, können sie auf keine Strategien im Umgang mit Unbekanntem zurückgreifen. Solmecke (1997<sup>5</sup>) kritisiert nicht nur die Vereinfachung didaktischer Texte auf sprachlicher und inhaltlicher Ebene, sondern vor allem auch ihre Konzeption, um den Lernenden ein bestimmtes sprachliches Phänomen näher zu bringen.<sup>44</sup>

Buttaroni (1995) beschäftigt sich in ihrem Artikel „Sprache beibringen, Sprache fernhalten“ mit der Notwendigkeit authentischer Texte im Sprachunterricht. Betrachtet man unterschiedliche Lesetexte in Lehrbüchern, reflektiert der inhaltliche Rahmen den Alltag; hinsichtlich sprachwissenschaftlicher Kriterien ist die Authentizität der Texte jedoch nur in sehr seltenen Fällen gegeben. Grund dafür ist die Tatsache, dass didaktische Texte dahingehend produziert werden, einen bestimmten strukturellen Input zu vermitteln, woraus zwangsläufig eine unnatürliche Sprache und künstlicher Handlungsablauf entsteht. So bieten lediglich authentische Texte wertvolle landeskundliche Informationen und vermitteln die aktuelle sprachliche Realität des Zielsprachenlandes, wodurch die sprachlichen und kognitiven Ressourcen der Lernenden gefördert werden.<sup>45</sup>

Abgesehen von didaktischen Texten finden sich in Lehrwerken immer wieder ursprünglich authentische Texte, welche jedoch für den Sprachunterricht verändert beziehungsweise vereinfacht wurden. Edelhoff (1985) beschäftigt sich mit der Bearbeitung authentischer Texte zu didaktischen Zwecken:

„Unter didaktischer Manipulation wird hier jeder Akt verstanden, der den Text aus seiner ursprünglichen Sprachumgebung löst und bestimmten Veränderungen unterwirft, die dazu geeignet sind, ihn dem Sprach-Fremden näher zu bringen und leichter zugänglich und erschließbar zu machen. Nicht nur die Bearbeitung der Struktur und der Sprachformen, sondern auch die Auswahl und

---

<sup>43</sup> Edelhoff 1985, S. 7

<sup>44</sup> Vgl. Solmecke 1993, S. 39f

<sup>45</sup> Vgl. Buttaroni 1995, S. 38f

Zusammenstellung mit anderen Texten sowie seine Repräsentation in der sprachfremden Umgebung isolieren den Text, verändern ihn. Soll der Lernende einen gleichartigen Text in der realen Lebenssituation wiedererkennen und früher erlernte Erschließungstechniken anwenden können, so darf der zu Lehrzwecken bearbeitete Text nur so weit manipuliert sein, als Merkmale des Wiedererkennens mit dem echten Text in ihm enthalten sind, mithin Kriterien der Authentizität beachtet und beibehalten wurden.<sup>46</sup>

### **2.3.2.2 Eignung von Lesetexten für den Fremd- und Zweitsprachenunterricht**

Es stellt sich die Frage, ob tatsächlich nur authentische Texte geeignet sind, um Lesefertigkeit zu vermitteln und zu fördern. Solmecke (1997<sup>5</sup>) sieht jene Texte für den Einsatz zur Förderung von Lesefertigkeit geeignet, welche „den Lernenden vor allem etwas von der außerunterrichtlichen Sprachwirklichkeit verdeutlichen und sie darauf vorbereiten.“<sup>47</sup> Diesen Anspruch kann jedoch auch ein guter didaktischer Text erfüllen, welcher bei den Lernenden den Eindruck erweckt, einen Text vor sich zu haben, der sie der Zielsprache näher bringt. Leider sind gute didaktische Texte kaum zu finden, weshalb auch Solmecke (1997<sup>5</sup>) zum Einsatz von authentischen Texten rät.

Doch nicht jeder authentische Text eignet sich für jede Lerner/innengruppe. Hier muss auf die Bedürfnisse, Kenntnisse und Erfahrungen der Lernenden Rücksicht genommen werden.

Bernstein (1990) misst der Auswahl der Texte, welche der Förderung des Leseverständnisses dienen sollen, eine ausschlaggebende Rolle zu. Bei der Wahl sind Lernziel, Vorkenntnisse, Alter, intellektueller Entwicklungsstand, Interesse sowie Lesebereitschaft zu berücksichtigen. Solmecke (1997<sup>5</sup>) sieht die Eignung eines Textes in Abhängigkeit von lernerbezogenen, textbezogenen und lernzielbezogenen Kriterien. Nur jene Texte, welche für die Lerner/innen interessant erscheinen, werden auch zu einer intensiven Auseinandersetzung damit anregen. Da jede/r Lernende ein Individuum mit unterschiedlichen Interessen und Vorlieben ist, kann es für eine Lehrperson oftmals eine Herausforderung sein, einen geeigneten Text zu finden, der für alle Beteiligten gleichermaßen ansprechend ist. Solmecke (1997<sup>5</sup>) empfiehlt, auf die Reaktion der Lerner/innen zu achten und die daraus resultierenden Erkenntnisse bei der zukünftigen Textauswahl zu berücksichtigen. Als weiteren einflussreichen Faktor auf den Umgang mit Texten nennt er die Lehrperson. Auch Lehrende bringen sehr unterschiedliche Einstellungen, Vorlieben und Kenntnisse mit in den Unterricht, welche sich wiederum auf die

---

<sup>46</sup> Edelhoff 1985, S. 24

<sup>47</sup> Solmecke 1997<sup>5</sup>, S. 39f

Präsentation und Bearbeitung von Texten auswirken beziehungsweise die Einstellung der Lernenden beeinflussen.<sup>48</sup>

Solmecke (1997<sup>5</sup>) rät dazu, folgende Punkte bei der Eignungsprüfung eines Textes zu beachten:

- Umfang des Textes
- Textsorte
- Thematische Eignung
- Eignung des Textes bezüglich sinnvoller Arbeitsaufträge und Übungen
- Textschwierigkeit<sup>49</sup>

Hinsichtlich Textschwierigkeit muss beachtet werden, dass Leser/innen Texte individuell sehr unterschiedlich empfinden. Ein Text, der für eine Person sehr leicht erscheint, kann einem anderen Lernenden große Schwierigkeiten bereiten. Die Schwierigkeit eines Textes hängt zunächst mit dem subjektiven Verhältnis der Lernenden zum Text zusammen, das heißt mit ihren Einstellungen, Meinungen und Vorwissen.

Gründe dafür, dass ein Text als schwierig empfunden wird, können sprachlich-formale, textorganisatorische oder inhaltliche Ursachen sein. Solmecke (1997<sup>5</sup>) fasst die Ursachen der Schwierigkeit eines Textes wie folgt zusammen:

- Ungeläufiger Wortschatz und Wortkombinationen
- Komplexer, langer Satzbau
- Hohe Informationsdichte
- Geringe Expliztheit der Informationen
- Hoher Abstraktionsgrad der Darstellungen
- Komplizierter Textaufbau
- Wenig bekanntes oder gänzlich unbekanntes Thema des Textes
- Geringes Interesse am Thema des Textes<sup>50</sup>

Summa summarum kann die Textschwierigkeit nicht nur als Eigenschaft des Textes gesehen werden, sondern in Abhängigkeit von bestimmten Eigenschaften des Lesers/der Leserin, dem Sprachniveau sowie dem Vorwissen und den gegebenen Verstehensstrategien.

---

<sup>48</sup> Vgl. Solmecke 1997<sup>5</sup>, S. 40f

<sup>49</sup> Vgl. Solmecke 1997<sup>5</sup>, S. 44f

<sup>50</sup> Vgl. Solmecke 1997<sup>5</sup>, S. 33

### 2.3.3 Relevanz von Textsortenwissen

Der Begriff Textsorte bezieht sich auf eine Klasse von Texten, „die als konventionell geltende Muster bestimmten (komplexen) sprachlichen Handlungen zuzuordnen sind.“<sup>51</sup> Die Zuordnung kann aufgrund textexterner Kriterien, wie Funktion oder Verwendungsbereich, oder textinterner Aspekte, wie sprachsystematische oder textstrukturelle Merkmale, erfolgen.<sup>52</sup>

Im „Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ wird nach Brinker (2011) zwischen fünf Textsortenklassen, unterteilt nach ihren textuellen Grundfunktionen, unterschieden:

- Informationstexte (z.B. Nachricht, Bericht, Beschreibung)
- Appelltexte (z.B. Werbeanzeige, Propagandatext)
- Obligationstexte (z.B. Vertrag, Vereinbarung, Garantieschein)
- Kontakt- und „Partizipationstexte“ (z.B. Gratulations- und Kondolenzbrief)
- Deklarationstexte (z.B. Ernennungsurkunde, Testament, Schuldspruch)<sup>53</sup>

Nach Knapp (2005) werden alle für den Fremd- und Zweitsprachenerwerb relevanten Texte in literarische Texte und Sachtexte untergliedert. Die unterschiedlichen Funktionen, welche beide Gruppen aufweisen, muss vor allem bei der Entwicklung und Förderung von Lesestrategien Beachtung finden. Der wesentliche Unterschied liegt hierbei darin, dass die Informationen in einem Sachtext direkt versprachlicht werden und somit in Abhängigkeit von der individuellen Lesekompetenz verstanden werden, wohingegen sie in einem literarischen Text von den Leser/innen erst abgeleitet werden müssen und der eigentliche Sinn des Textes erst im Laufe des Leseprozesses deutlich wird.<sup>54</sup>

Ähnlich wie Knapp (2005) grenzt Rosebrock (2008<sup>2</sup>) Sach- und Informationstexte von literarischen Texten ab. Unterschieden werden die Textgruppen aufgrund der differierenden Funktion, das heißt einerseits die Information als grundlegende Funktion von Sachtexten und andererseits die Unterhaltung beziehungsweise ästhetische Bildung bei literarischen Texten.<sup>55</sup>

Einen zentralen Unterschied bei der Lektüre von Sachtexten und literarischen Texten sieht Rosebrock (2008<sup>2</sup>) im angeforderten Weltbezug, sprich wie die Texte auf die Lebenswelt der Leser/innen referieren. Während Sachtexte auf die Vermittlung von Wissen oder Urteilen

---

<sup>51</sup> Thurmair 2010a, S. 337

<sup>52</sup> Vgl. Thurmair 2010a, S. 337f

<sup>53</sup> Vgl. Thurmair 2010a, S. 338

<sup>54</sup> Vgl. Feld-Knapp 2005, S. 120

<sup>55</sup> Vgl. Rosebrock 2008<sup>2</sup>, S. 50

über die beziehungsweise in der realen Welt der Leser/innen abzielen, regen literarische Texte zur innerlichen Konstruktion von fiktiven Welten an, sowie zur Reflexion über deren Beziehung zur Wirklichkeit. Diese Unterscheidung beruht auf Lektüre- und Bewertungskonventionen, welche sich in unserer Kultur entwickelt haben und von Leser/innen angewandt werden müssen, um eine angemessene Rezeption zu ermöglichen.<sup>56</sup>

Literarische Texte zeichnen sich nach Rosebrock (2008<sup>2</sup>) durch zwei Konventionen aus, einerseits die Polyvalenzkonvention, welche sich auf die Mehrdeutigkeit von literarischen Texten bezieht und andererseits die Ästhetikkonvention, welche darauf abzielt „solche Texte zunächst in ihrem eigenem Horizont und mit subjektivem Engagement zu lesen und nicht sofort zu objektivieren, also auf Referenzen in der Lebenswelt hin zu überprüfen.“<sup>57</sup> Mit anderen Worten: Leser/innen müssen sich bei literarischen Texten von den gewohnten Wahrheitskriterien der Alltagskommunikation abwenden und sich auf die fiktive Welt mit ihren Regeln und Gegebenheiten einlassen. Im Unterricht besteht die Herausforderung darin, diese beiden Konventionen den Lernenden zu vermitteln und die geforderte Lesehaltung einzuüben.<sup>58</sup>

Sachtexte werden in die drei Kategorien Lehrtexte, Persuationstexte (argumentierende Texte) und Instruktionstexte unterteilt, welche sich aufgrund der typischen Anforderungen an die Leser/innen unterscheiden lassen.

Lehrtexte zielen auf die Vermittlung von deklarativem Wissen (Faktenwissen) ab, wie es zum Beispiel in Schulbuchtexten oder Lexikoneinträgen der Fall ist. Die Informationen, welche in diesen Texten dargestellt werden, sollen von dem/der Leser/in auch behalten werden. So bezieht sich ein Lehrtext stark auf die Wissensstrukturen der Rezipient/innen, welche zunächst aktiviert werden und im Anschluss neue Informationen eingetragen werden müssen. Hierbei spielt das Vorwissen des Lesers/der Leserin eine wesentliche Rolle, um ein möglichst gutes Behalten erzielen zu können. Nach der Lektüre von Lehrtexten soll von den Leser/innen eine Bewertung des Gelesenen hinsichtlich angemessener Darstellung der Informationen vorgenommen werden.<sup>59</sup>

Persuationstexte, das heißt argumentierende oder erörternde Texte, beinhalten Bewertungen bereits als ihre zentrale Funktion und zielen auf bestimmte Einstellungen bei den Rezipient/innen ab. Im Zuge dessen appellieren diese Texte an Emotionen, Neugier und Motivationen der Leser/innen und versuchen dadurch diese zu beeinflussen und folglich zur

---

<sup>56</sup> Vgl. Rosebrock 2008<sup>2</sup>, S. 54f

<sup>57</sup> Rosebrock 2008<sup>2</sup>, S. 55

<sup>58</sup> Vgl. Rosebrock 2008<sup>2</sup>, S. 55ff

<sup>59</sup> Vgl. Rosebrock 2008<sup>2</sup>, S. 51ff

Umsetzung in die Handlung zu bewegen. Ein Beispiel für diese Kategorie wäre eine politische Rede oder eine Predigt.

Bei Instruktionstexten hingegen ist die Umsetzung in die Handlung bereits die zentrale Funktion, welche von den Leser/innen gefordert wird. Diese vermitteln prozedurales Wissen (Handlungswissen, „Know how“) und zielen damit auf eine Verarbeitung des Präsentierten durch die Rezipient/innen ab. Als Beispiel dafür nennt Rosebrock (2008<sup>2</sup>) das Kochrezept, in welchem dem/der Leser/in Schritt für Schritt Anweisungen zum Erreichen des Zieles gegeben werden.<sup>60</sup>

Faktisch bilden Sachtexte jedoch oft Mischformen dieser drei Gruppen, ebenso wie sie oft von literarischen Texten nicht eindeutig abzugrenzen sind. Der Brief, die (Auto-)Biographie oder der Reisebericht sind Beispiele für unterschiedliche Genres, welche sich zwischen zwei Textgruppen befinden. Ebenso können literarische Texte andere Textsorten in sich enthalten. Die in den letzten Jahrzehnten auftretende Lockerung der Linearität von Texten, insbesondere durch die Textressourcen des Internets, begünstigt eine weitere Vermischung von Sach- und literarischen Texten.<sup>61</sup>

### ***2.3.3.1 Die Vermittlung von Textsortenwissen***

Die Vermittlung von Textsortenwissen gewinnt im Sprachunterricht zunehmend an Bedeutung, da sie als eine der wichtigsten Teilkomponenten der Lesekompetenz wahrgenommen wird. Schmidt (2010) erläutert in einem Aufsatz den Umfang von Textsortenwissen:

„Textsortenwissen als prototypisches Textmuster umfasst neben Sprach- und Stilwissen sowohl das Wissen über gesellschaftliche Handlungsräume einer spezifischen Textsorte als auch deren historische und kulturelle Hintergründe.“<sup>62</sup>

Mit anderen Worten beinhaltet Textsortenwissen nicht nur Wissen über die rhetorische Struktur von Texten, sondern auch deren Kulturalität, wobei insbesondere der soziale und kommunikative Kontext von Textsorten zu berücksichtigen ist. Textsorten haben sich, mit dem Ziel der Bewältigung von gesellschaftlich-kommunikativen Aufgaben, in der Sprachgemeinschaft historisch entwickelt und sind demnach stets gewissen Veränderungen

---

<sup>60</sup> Vgl. Rosebrock 2008<sup>2</sup>, S. 51ff

<sup>61</sup> Vgl. Rosebrock 2008<sup>2</sup>, S. 61ff

<sup>62</sup> Schmidt 2010, S. 177

unterworfen. Viele Textsorten weisen unscharfe Ränder auf, was zur Folge hat, dass einige Textemplare auch mehreren Textsorten zugeordnet werden können.<sup>63</sup>

Durch den Einsatz von möglichst vielen unterschiedlichen Textsorten im Unterricht kann eine Vielfalt an sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten reflektiert werden, und folglich führt die Förderung und Bewusstmachung von Textsortenmerkmalen auch zu einer Steigerung der Lesekompetenz. Ziel des Sprachunterrichts sollte Schmidt (2010) zufolge demnach sein, den Zugriff auf das Textsortenwissen zu automatisieren, das heißt es müssen unterschiedliche Übungen zu einer Textsorte angeboten werden. Die Auswahl der Textsorten muss sich hierbei sowohl am Lernziel, als auch an den Voraussetzungen und Bedürfnissen der Lerner/innengruppe orientieren.<sup>64</sup>

Nach Feld-Knapp (2005) sollten Texte, welche im Unterricht eingesetzt werden, als Prototypen für verschiedene Textsorten fungieren „und schrittweise nach entsprechenden didaktischen Überlegungen eingesetzt werden.“<sup>65</sup> Feld-Knapp (2005) sieht in der Textsortenkompetenz zwei unterschiedliche Kompetenzarten gegeben: diejenige Kompetenz, welche sich auf den situativen Kontext bezieht, in dem der Text eingesetzt wird und diejenige, welche sich auf den Text selbst bezieht. Eine umfassende Lese- und Schreibkompetenz kann nur durch eine vielfältige Beschäftigung mit unterschiedlichen Texten ausgebildet werden.<sup>66</sup>

Fest steht, explizites Textsortenwissen kann als wichtiges Element des erwartungsgeleiteten Leseprozesses nutzbar gemacht werden, denn „die Fähigkeit, einzelne Textsorten zu erkennen und einzuordnen, führt beim Leser zu einer festen Rezeptionshaltung: Textsortenmerkmale helfen ihm, sich zurechtzufinden und Kommunikationsabsichten zu erkennen, und beeinflussen maßgeblich die Wahl einer adäquaten Entschlüsselungsstrategie.“<sup>67</sup>

Kennt der/die Leser/in die Textsorte, kann er/sie das Wissen darüber einsetzen, um Hypothesen aufzustellen, welche im Laufe des Textes überprüft, modifiziert und gegebenenfalls korrigiert werden. Ebenso kann die Lesestrategie auf die jeweilige Textsorte abgestimmt werden. Weiters ist die Wahl einer bestimmten Leseform in Abhängigkeit von der Textsorte zu sehen, was im Unterricht genutzt werden kann.<sup>68</sup> Je nach Textsorte findet eine unterschiedliche Art des Lesens statt und die Aufmerksamkeit richtet sich auf verschiedene Aspekte, wodurch wiederum unterschiedliche Strategien zum Einsatz kommen.

---

<sup>63</sup> Vgl. Thurmair 2010, S. 248

<sup>64</sup> Vgl. Schmidt 2010, S. 181

<sup>65</sup> Feld-Knapp 2005, S. 115

<sup>66</sup> Vgl. Feld-Knapp 2005, S. 115

<sup>67</sup> Stahl 2006, S. 482

<sup>68</sup> Vgl. Stahl 2006, S. 484

Textsortenbezogene Aufgaben und Übungen mit authentischen Materialien können somit einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung und Förderung von zielsprachlicher Lesekompetenz leisten.

Jeder Lernende verfügt bereits aus seiner Erstsprache beziehungsweise einer bereits erworbenen Fremd- oder Zweitsprache über ein gewisses Textsortenwissen. Die Schwierigkeit im Unterricht besteht dann meist darin, eine „bestimmte Textsorte sprachlich auszufüllen, umzusetzen und kulturspezifische Unterschiede zu beachten.“<sup>69</sup>

Hufeisen (2008) spricht sich für das Einbeziehen der Textsortenmuster in der Herkunftssprache aus, um davon ausgehend ein besseres Verständnis für Textsorten in der Zielsprache zu erlangen. Besonderen Wert legt sie hierbei auf die Gleichwertigkeit der Textsorten in den unterschiedlichen Sprachen, wobei spezifische Kenntnisse über Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu einer Verbesserung der allgemeinen Sprachhandlungskompetenz führen können.<sup>70</sup>

Edelhoff (1985) hat folgende Liste von (alltäglichen) Textsorten aufgestellt, welche als Anregung für deren Einsatz im Unterricht dienen sollen und im Fertigkeitensbereich des Leseverstehens gut einzusetzen sind: Anweisungen in Unterrichtsmedien, Anzeigen, Bedienungsanleitungen/Gebrauchsanweisungen, Bekanntmachungen, Berichte, Bildunterschriften, Briefe, Comics, Dialoge, Eintrittskarten, Etiketten, Fahrkarten, Fahrpläne, Features, Flugblätter, Formulare, Fragebögen, Führer, Karten, Kommentare, Kurzbiografien, Leserbriefe, Lexika, Literarische Kleinformen, Nachrichten, Plakate, Preislisten/Preisangaben, Programme, Prospekte, Reportagen, Rezepte, Schilder, Schlagzeilen, Speisekarten, Stellungnahmen, Tabellen, Telefonbücher, Werbung, Wetterberichte.<sup>71</sup>

Ziel der Arbeit mit unterschiedlichen Textsorten sollte stets die Förderung einer zunehmenden Selbstständigkeit im Umgang mit unbekanntem Texten sein. Neben der Einführung verschiedener Textarten wird dies vor allem durch die Vermittlung von Lesestrategien gewährleistet. Leider wird in den meisten Lehrwerken lediglich mit prüfungsrelevanten Textsorten, wie beispielsweise Lebenslauf und Brief, gearbeitet, was zur Folge hat, dass eine große Anzahl an relevanten Textsorten nicht bearbeitet wird.

---

<sup>69</sup> Feld-Knapp 2005, S. 117

<sup>70</sup> Vgl. Hufeisen 2008, S. 53

<sup>71</sup> Vgl. Edelhoff 1985, S. 15-23

### 2.3.4 Leseaufgaben und Aufgabenschwierigkeit

Leseaufgaben haben die Funktion, das Textverstehen anzuregen oder es zu überprüfen. Lindauer und Schneider (2008<sup>2</sup>) unterscheiden zwischen Lernaufgaben, welche dem Aufbau von Kompetenz und Fertigkeiten dienen, und Prüfaufgaben zur Ermittlung des erreichten Niveaus dieser Kompetenzen und Fertigkeiten.<sup>72</sup> Lernaufgaben können wiederum in zwei unterschiedliche Aufgabentypen unterteilt werden: Lernaufträge und Trainingsaufgaben.

Lernaufträge sollten für die Lernenden ein komplexes Handlungs- und Lernfeld eröffnen und zeichnen sich vor allem dadurch aus, dass sie hinsichtlich der Ergebnisse eine gewisse Offenheit zulassen. Sie bieten Leser/innen die Möglichkeit, sowohl Fertigkeiten als auch Problemlösungsverhalten in komplexen Handlungszusammenhängen zu erwerben und auszubauen. Hierbei sollten die Lernenden die Situation für sich selbst als möglichst relevant ansehen, da so die motivationale Voraussetzung und nötige Aufmerksamkeit geschaffen wird. Als Beispiele für Lernaufträge werden das Führen von Lesebüchern, textproduktive Verfahren, visuelles Gestalten oder auch Fragen zur Entnahme von Textinformationen, welche für das Gesamtverständnis des Textes von Relevanz sind und gegebenenfalls mit der eigenen Lebenswelt verknüpft werden können, genannt.<sup>73</sup>

Trainingsaufgaben hingegen konzentrieren sich auf den Erwerb beziehungsweise die Festigung einer Teilfertigkeit in weitgehend isolierten Situationen von anderen Sprachlernprozessen. Teilfertigkeiten sollen soweit gefestigt und automatisiert werden, dass sie auch in Echtsituationen spontan angewandt werden können. Das Eintrainieren bestimmter Lesestrategien ist hierfür ein Paradebeispiel.<sup>74</sup>

Prüfungsaufgaben haben die Funktion, die erworbenen Kompetenzen von Lernenden zu erfassen, wobei meist sehr große Bereiche, wie beispielsweise Lesekompetenz, in einem umfassenden Sinn überprüft werden soll.

„Dafür müssen Aufgaben unterschiedlichen Typs gestellt werden, damit Lesekompetenz möglichst in ihrer Breite berücksichtigt werden kann. Das heißt, es finden sich sowohl Aufgaben, die erfassen, ob jemand die wesentlichen Informationen aus einem Text entnehmen kann, wie auch Aufgaben, mit denen deutlich wird, ob jemand den Sinn und die Funktion eines Textes erkannt hat. Dazu gehören schließlich auch Aufgaben, die deutlich machen, in welchem Umfang jemand kritisch zum Text Stellung nehmen

---

<sup>72</sup> Vgl. Lindauer & Schneider 2008<sup>2</sup>, S. 114

<sup>73</sup> Vgl. Lindauer & Schneider 2008<sup>2</sup>, S. 116ff

<sup>74</sup> Vgl. Lindauer & Schneider 2008<sup>2</sup>, S. 118

kann bzw. wie jemand unterschiedliche Meinungen zu einem Text mit seinem eigenen Textverständnis in Verbindung bringen kann.“<sup>75</sup>

Ähnlich grenzt Westhoff (1997) Übungen und Aufgaben, bei welchen die Lesefertigkeit geübt wird und welche die Lernenden später beim Lesen eines anderen Textes anwenden können, von so genannten Aufgaben zur Leistungsmessung ab. Während bei ersteren die Lernenden erfahren, wie sie einen Text am effektivsten entschlüsseln beziehungsweise worauf sie dabei achten müssen und dies auch auf andere Texte anwenden können, sind letztere lediglich für eine objektive Leistungsmessung geeignet. Sie fungieren als Messinstrument, um herauszufinden, ob ein bestimmtes Leistungsniveau im Bereich des Textverständnisses erreicht ist. Dazu zählen so genannte geschlossene Aufgabenformen, wie Multiple-Choice-Aufgaben, Zuordnungsaufgaben oder Fragen, die lediglich eine Falsch/Richtig – Entscheidung durch Ankreuzen verlangen, ohne differenziert auf inhaltliche Aspekte eingehen zu können. Westhoff (1997) verweist auf die Unterschiede zwischen den beiden Funktionen „Fertigkeiten üben“ und „Leistungsniveau messen“, wobei diese nicht verwechselt werden dürfen.<sup>76</sup> Dieser Aspekt erscheint mir auch für die Analyse des Lehrwerks „Pluspunkt Deutsch Österreich“ von besonderer Relevanz zu sein.

Für Westhoff (1997) ist es notwendig, die kognitiven Lesestrategien zu fördern, um Lesekompetenzen zu entwickeln. Das Stellen inhaltsbezogener Fragen, wie es im Leseunterricht häufig verbreitet ist, trägt nicht dazu bei, ein besseres Textverständnis zu erlangen. Forschungen haben ergeben, dass sich Lernende bei der Beantwortung von inhaltsbezogenen Fragen weniger darauf konzentrieren, was wirklich im Text steht, sondern vielmehr darauf, die Fragen korrekt zu beantworten beziehungsweise zu erraten, was die Lehrperson wissen möchte. Folglich hat diese Form der Aufgabe zur Fertigkeit Lesen weniger mit der Entwicklung der Lesefertigkeit zu tun, sondern vor allem mit der Kunst, Fragen beantworten zu können. Weiters führt Westhoff (1997) das Argument an, dass die Beantwortung von inhaltsbezogenen Fragen lediglich in einer Unterrichtssituation vorkommt, jedoch kaum in der außerunterrichtlichen Realität.<sup>77</sup>

Im Gegensatz dazu können textunabhängige „strategische“ Fragen, die sich weniger der Wiedergabe des Inhalts, sondern vielmehr der Aufarbeitung des Kontextes widmen, sehr wohl zur Entschlüsselung und besseren Verständnis eines Textes beitragen. Westhoff (1997)

---

<sup>75</sup> Lindauer & Schneider 2008<sup>2</sup>, S. 119

<sup>76</sup> Vgl. Westhoff 1997, S. 36

<sup>77</sup> Vgl. Westhoff 1997, S. 7

empfiehlt darüber hinaus das Formulieren eigener Fragen, die sich nach dem individuellen Erkenntnisinteresse richten.<sup>78</sup>

Eine andere geeignete Aufgabenform, die Informationsentnahme von Texten zu üben, ist das Herausarbeiten von Gliederungsprinzipien und Strukturmerkmalen. Gelingt es den Lernenden diese zu erkennen, kann es als wichtige Lesehilfe dienen. Als Beispiele werden von Westhoff (1997) das Gliedern eines Textes in Absätze sowie das Rekonstruieren der ursprünglichen Reihenfolge eines Textes genannt.<sup>79</sup> Diese Aktivitäten mit einem Text werden als Lernaktivität bezeichnet.

Zusätzlich führt er den Terminus (Denk-)Handlungen ein, wobei eine Aktivität bei verschiedenen Personen unterschiedliche (Denk)Handlungen voraussetzen kann. Als Beispiele von (Denk-)Handlungen, welche im Rahmen einer Lernaktivität im Leseunterricht öfter vorkommen, werden folgende genannt:

- „klar angegebene, im Text enthaltene Informationen suchen und reproduzieren,
- verschiedene im Text enthaltene Informationen kombinieren und durch Deduzieren und Kombinieren eigene Schlussfolgerungen ziehen,
- Kriterien feststellen über das, was in einem gewissen Text wichtig ist, und dementsprechend Haupt- und Nebensachen unterscheiden,
- Kenntnisse darüber heranziehen, woran man gewisse erwünschte Teilinformationen erkennen kann, und den Text schnell überfliegen, um festzustellen, wo sich diese Teilinformationen befinden,
- Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Textelementen feststellen und auf Grund dessen entscheiden, ob, und wenn ja, was für Zusammenhänge es in einem Text gibt,
- erkennen, zu welchen, von anderen Personen (z.B. Lehrbuchautoren) vorgegebenen Kategorien einzelne Textinformationen gehören und diese entsprechend in ein vorgegebenes Raster einordnen [...]
- Wörter in einem Wörterbuch nachschlagen, die verschiedenen dort angebotenen Bedeutungsvarianten mit der betreffenden Stelle im Text vergleichen und auswählen, welche Variante am besten passt,
- lesen (im Wörterbuch oder in Randbemerkungen im Lehrbuch) oder hören (vom Lehrer) was unbekannte Textstellen bedeuten,
- sich fragen, welche (Denk-)Handlungen man bei der Ausführung der Lernaktivität vollzieht (Reflexion).<sup>80</sup>

Letztendlich obliegt es der Lehrperson, welche Leseaufgaben sie für sinnvoll und angebracht erachtet. Grundsätzlich sollte die Planung von Leseübungen lernziel- und adressatenbezogen erfolgen.

---

<sup>78</sup> Vgl. Westhoff 1997, S. 24

<sup>79</sup> Vgl. Westhoff 1997, S. 27-29

<sup>80</sup> Westhoff 1997, S. 29f

Da subjektive Erfahrungen wesentlich zum Verständnis eines Textes beitragen können, sollte der Unterricht dementsprechend gestaltet sein, das heißt den Lernenden ermöglichen, ihre persönlichen Erfahrungen und Ansichten in den Unterricht einzubringen. Dies erhöht die Motivation und das Interesse am Lerngegenstand und zugleich können neue Informationen besser verarbeitet werden, indem sie mit dem persönlichen Erfahrungsbereich verbunden werden.<sup>81</sup>

Solmecke (1997<sup>5</sup>) rät der Lehrperson, sich vor dem Einsatz von Übungen, welcher der Entwicklung des Leseverstehens dienen, folgende Fragen zu stellen:

- „Schulen diese Übungen das Textverstehen oder etwas anderes?
- Steht das Verstehen oder das Behalten im Vordergrund?
- Gehen die Lernenden mit einer Verstehensabsicht an den Text, die auch außerhalb des Unterrichtes denkbar wäre?
- Unterstützen die den Lernenden im Rahmen der Übung gestellten Aufgaben ihr Bemühen um das Textverstehen oder testen sie diese?“<sup>82</sup>

Diese Fragen können eine gewisse Orientierung zur Anwendung von Leseaufgaben im Unterricht geben.

### ***2.3.4.1 Schwierigkeitsgrade von Leseaufgaben***

Leseaufgaben können in mehrerer Hinsicht einen unterschiedlich hohen Schwierigkeitsgrad aufweisen: Zunächst können Lesetexte selbst mehr oder weniger anspruchsvoll gestaltet sein, wie bereits im Kapitel 2.3.2 zum Thema Lesetexte besprochen wurde. Zusätzlich können die Leseaufgaben unterschiedliche Formate aufweisen. So wird zwischen offenen, halboffenen und geschlossenen Aufgabenformaten unterschieden. Bei offenen Aufgaben ist die Antwortmöglichkeit innerhalb einer gewissen Bandbreite offen gehalten und die Formulierung der Antworten ist den Lernenden überlassen, wodurch Denk- und Spielräume für die Lernenden eröffnet werden, die lernförderlich sind. Auch bei halboffenen Aufgaben wird keine Antwortmöglichkeit vorgegeben und die Formulierung den Lernenden überlassen. Allerdings wird eine bestimmte Art der Antwort, wie eines oder mehrere Stichwörter, erwartet. Bei geschlossenen Formaten hingegen wird nicht nur die Frage, sondern auch die

---

<sup>81</sup> Vgl. Ehlers 1992a, S. 17

<sup>82</sup> Solmecke 1997<sup>5</sup>, S. 46

Auswahl an möglichen Antworten vorgegeben. Hierzu zählen unter anderem Mehrfachantwort-Verfahren, Umordnungsaufgaben oder Durchstreichaufgaben.<sup>83</sup>

Ein weiterer Faktor, welcher einen wesentlichen Einfluss auf Leseaufgaben hat, ist die verfügbare Zeit zum Beantworten dieser Aufgaben.

Solmecke (1997<sup>5</sup>) sieht die Schwierigkeit von Verstehensaufgaben in Abhängigkeit von der Geläufigkeit der Aufgaben für die Lernenden, der Komplexität der Aufgabenstellung, der möglicherweise zusätzlich geforderten Behaltensleistung sowie der Notwendigkeit produktiver Fähigkeiten für die Bewältigung der Aufgabe.<sup>84</sup> So sollen Leseaufgaben die Lernenden zwar fordern, keinesfalls jedoch überfordern, indem anstelle des Verstehens das Behalten in den Vordergrund gestellt wird. Aufgaben sollten in erster Linie Verstehenshilfen zum Text darstellen und den Lernenden ihr Können aufzeigen. Solmecke (1997<sup>5</sup>) plädiert insbesondere dafür, die Aufgaben nicht zu Überprüfungs Zwecken zu verwenden und so die Grenze zum Verständnistest zu überschreiten.<sup>85</sup>

---

<sup>83</sup> Vgl. Lindauer & Schneider 2008<sup>2</sup>, S. 121f

<sup>84</sup> Vgl. Solmecke 1997<sup>5</sup>, S. 54

<sup>85</sup> Vgl. Solmecke 1997<sup>5</sup>, S. 96

### 2.3.5 Anwendung unterschiedlicher Leseformen

Westhoff (1997) und Ehlers (1998) sehen in den Leseformen verschiedene Arten der Informationsaufnahme durch den/die Leser/in. Diese werden meist bestimmten Lesezielen zugeordnet und in Lehrwerken oft durch die Aufgabenstellung vorgegeben, beziehungsweise sind sie von der Leseabsicht und der Textsorte abhängig. Ebenso spielen weitere Faktoren, wie Textschwierigkeit, Kontext, Interesse, Vorwissen und Art der Informationsverarbeitung eine wesentliche Rolle für die Wahl einer Leseform. Auch innerhalb eines Leseaktes können je nach Interesse, Aufgabenstellung oder Textsorte mehrere Leseformen angewandt werden.<sup>86</sup> Die Verwendung unterschiedlicher Leseformen kann als Übung für ein flexibles Leseverhalten angesehen werden und sollte folglich fester Bestandteil des Unterrichts sein. So sollten auch in den Lehrwerken die verschiedenen Leseformen benannt und ihre Anwendung den Lernenden bewusst gemacht werden.<sup>87</sup>

Die Bezeichnungen der einzelnen Leseformen sind in der Fachliteratur nicht immer einheitlich, im Allgemeinen werden jedoch vergleichbare Formen unterschieden. Ich werde mich hierbei auf Müller-Küppers & Zöllner (1999) beziehen, die in ihrer Arbeit selektives, globales und detailliertes Lesen unterscheiden. Es handelt sich hierbei um eine klare Aufteilung, welche im Fremd- und Zweitsprachenunterricht oft benutzt wird und auch in dem Lehrwerk „Pluspunkt Deutsch“ Anwendung findet. Zusätzlich möchte ich das argumentative Lesen nach Lutjeharms (2010) anführen, da es mir als wichtige Erweiterung zu den anderen Leseformen erscheint.

#### **Selektives Lesen**

Beim suchenden/selektiven Lesen, auch bekannt unter dem Namen scanning, wird nach bestimmten Informationen im Text beziehungsweise lediglich einzelnen Zeichen, wie einer Zahl oder einem Namen, gesucht. Mit dieser Form des Lesens kann ein/e Leser/in herausfinden, ob ein Text bestimmte Inhalte aufweist, die möglicherweise Antworten auf eine spezifische Frage geben könnten. Es handelt sich demnach um eine gezielte Suche nach bestimmten Informationen für einen bestimmten Zweck. Die Zielsetzung ist meist relativ deutlich und selektives Lesen kann auch bei geringen Sprachkenntnissen zur Anwendung kommen, da es eine Worterkennungsaktivität ist.

---

<sup>86</sup> Vgl. Ehlers 1998, S. 247

<sup>87</sup> Vgl. Westhoff 1997, S. 102

## **Globales Lesen**

Das globale/kursorische Lesen bedeutet, dem Textaufbau folgend den Text global zu lesen, um so das Wesentliche eines Textes erfassen zu können. Es dient dazu, sich einen Überblick über das Thema, Teilthemen oder Hauptinformationen beziehungsweise den Aufbau und die Gestaltung eines Textes zu verschaffen. Sie wird als grundlegende Leseform betrachtet, die auch mit geringen Sprachkenntnissen angewandt werden kann.<sup>88</sup>

## **Detailliertes Lesen**

Beim detaillierten/gründlichen/totalen Lesen sollen möglichst alle Informationen des Textes verarbeitet werden. Bei dieser Leseform spielen folglich die Sprachkenntnisse eine entscheidende Rolle, da der Text vollständig und in allen Einzelheiten verstanden werden soll. Dafür müssen auf der Wortebene alle Inhaltswörter bekannt sein, auf der Satzebene jede Aussage verstanden werden und auf der Textebene logische Beziehungen zwischen den Sätzen erkannt werden.<sup>89</sup>

## **Argumentatives Lesen**

Das argumentative Lesen stellt eine intensive Auseinandersetzung mit dem Textinhalt dar, wobei das Bilden von Interferenzen über den Textinhalt hinausgehend eine besondere Rolle spielt.<sup>90</sup>

In den meisten Fällen ist es sinnvoll, Leseformen in einer gewissen Reihenfolge einzusetzen und mit dem globalen Lesen zu beginnen, um so einen ersten Eindruck vom Text zu erhalten und anschließend je nach Aufgabenstellung und Ziel weitere Leseformen anzuschließen. Bei diesem Vorgehen können bereits vorhandene Kenntnisse am effektivsten nutzbar gemacht werden. Lutjeharms (2010a) plädiert für eine wiederholte Verwendung eines Lesetextes mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung:

„Für die Verbesserung der fremdsprachlichen Lesekompetenz ist gelegentlicher Einsatz von wiederholtem Input desselben Textes – mit immer anderen Aufgaben – zur Vermeidung von Überforderung notwendig.“<sup>91</sup>

---

<sup>88</sup> Vgl. Müller-Küppers & Zöllner 1999, S. 10

<sup>89</sup> Vgl. Müller-Küppers & Zöllner 1999, S. 44

<sup>90</sup> Vgl. Lutjeharms 2010a, S. 11

<sup>91</sup> Lutjeharms 2010a, S. 24

Eine Leseform kann zur Lesestrategie werden, wenn sie eingesetzt wird, um ein Leseproblem oder eine Aufgabe zu lösen und so zu einem optionalen Schritt innerhalb eines Aufgabenkontextes wird. Je nachdem, welches Leseziel verfolgt wird, lassen sich Lesestrategien mit Leseformen verbinden. Andererseits können sie auch unabhängig von dem strategischen Lesen angewandt werden.

### 2.3.6 Einsatz von Lesestrategien zur Förderung von Lesekompetenz

Unter Lesestrategien werden all jene Aktivitäten verstanden, welche das Verstehen und Behalten von Texten vereinfachen und somit sowohl Textverstehen als auch Lesekompetenz verbessern. Denn Lesestrategien „unterstützen den Prozess der globalen Kohärenzbildung und erleichtern damit den Aufbau einer kohärenten mentalen Repräsentation des Gelesenen“<sup>92</sup>.

Rosebrock und Nix (2012<sup>5</sup>) definieren Lesestrategien als mentale Werkzeuge, „mit denen die Schüler(innen) die hierarchiehohe Verstehensanforderungen von Texten während des Lesens auf verschiedenen kognitiven Ebenen gezielt unterstützen können“<sup>93</sup>, wobei sie folgende Kriterien erfüllen müssen:

- Sie müssen instrumentell und operational auf ein bestimmtes Leseziel hin ausgerichtet sein.
- Sie werden stets im systematischen Verbund mit anderen Lesestrategien angewendet.
- Sie sind bei erfahrenen Leser/innen bereits weitgehend automatisiert, sollten jedoch bei Bedarf wieder ins Bewusstsein geholt werden.<sup>94</sup>

Im idealen Fall wählt ein/e Leser/in aus dem vorhandenen Repertoire an Lesestrategien passende Hilfen für die Textarbeit aus, wendet sie an und kontrolliert reflexiv deren Ausführung.

Lesestrategien können auf drei unterschiedlichen mentalen Ebenen eine wichtige Rolle für die Auseinandersetzung mit Texten spielen:

- Auf der unmittelbaren Ebene können Leser/innen durch den flexiblen Einsatz von Lesestrategien mit dem Text interagieren (unmittelbare Textarbeit).
- Auf der reflexiven Ebene können Leser/innen mithilfe metakognitiver Lesestrategien ihren eigenen Leseprozess überwachen (Metakognition).
- Die umfassende Ebene beinhaltet die eigenständige Regulation der Lesestrategien, das heißt die Entscheidung darüber, welche Strategien in der jeweiligen Situation angebracht sind (Selbstregulation).<sup>95</sup>

---

<sup>92</sup> Gold 2007, S. 48

<sup>93</sup> Rosebrock & Nix 2012<sup>5</sup>, S. 59

<sup>94</sup> Vgl. Rosebrock & Nix 2012<sup>5</sup>, S. 59

<sup>95</sup> Vgl. Rosebrock & Nix 2012<sup>5</sup>, S. 60

### **2.3.5.1 Klassifikation von Lesestrategien**

In der Forschung herrscht über die Klassifikation von Lesestrategien Uneinigkeit, da sie sich in unterschiedliche Kriterien einteilen lassen. Westhoff (1997), Ehlers (1998) und Gold (2007) unterscheiden prinzipiell zwischen kognitiven und metakognitiven Strategien. Kognitive Strategien bestehen aus einer Folge von Handlungsschritten zur Erreichung eines Lesezieles, in welche unterschiedliche Teilhandlungen integriert sind.<sup>96</sup> Metakognitive Strategien hingegen prüfen, ob das Leseziel erreicht wurde. Laut Ehlers besitzt ein/e Leser/in die Fähigkeit, das eigene Verstehen zu überwachen beziehungsweise Verstehensprobleme wahrzunehmen und sie zu lösen. Mit anderen Worten: Jede/r Leser/in kann sein/ihr Lesen selbst kontrollieren.<sup>97</sup>

Gold (2007) unterscheidet bei den kognitiven Strategien zwischen ordnenden, elaborierenden und wiederholenden Strategien sowie affektive und motivationale Strategien.

Ord nende Strategien sind all jene Vorgehensweisen, welche durch Informationsreduktion eine Verdichtung der Textvorlage bewirken, das heißt den Text strukturieren und auf seine wesentlichen Kerninhalte reduzieren. Elaborierende Strategien reduzieren den Text nicht, sondern der Textvorlage werden eigenes Vorwissen, Gefühle oder Meinungen hinzugefügt beziehungsweise wird sie mit Bildern und Einstellungen verknüpft. Durch die Anwendung elaborierender Strategien wird eine Verbindung zwischen Textinformation und eigenem Vorwissen vereinfacht. Durch wiederholende Strategien sollen Informationen länger im Gedächtnis gespeichert werden. Diese sollten jedoch erst dann angewandt werden, wenn ein Text und dessen Informationen bereits vollständig verstanden wurde.<sup>98</sup>

Auch affektive und motivationale Strategien spielen beim Lesen eine wesentliche Rolle. Selbstmotivierung und Selbstverstärkung sind hierbei hilfreiche Maßnahmen, um ein positives Selbstkonzept der eigenen Fähigkeit aufzubauen.<sup>99</sup>

Rosenbrock und Nix (2012<sup>5</sup>) führen darüber hinaus Lesestrategien vor der Lektüre an, welche bei Ehlers (1998) den Lesestrategien des Vorhersagens entsprechen. Sie vertreten die Meinung, dass sich kompetente Leser/innen schon vor der Lektüre Gedanken über den möglichen Inhalt eines Textes machen und eine entsprechende Erwartungshaltung aufbauen. Hierbei spielt das Aktivieren des Vorwissens eine besondere Rolle.

---

<sup>96</sup> Vgl. Ehlers 1998, S. 108

<sup>97</sup> Vgl. Ehlers 1998, S. 94

<sup>98</sup> Vgl. Gold 2007, S. 48-51

<sup>99</sup> Vgl. Gold 2007, S. 53

Zusätzlich zu den Lesestrategien des Vorhersagens führt Ehlers (1998) noch Lesestrategien des Wissensgebrauchs und Kulturelle Lesestrategien an. Leser/innen bringen in jede Lesesituation ein strukturiertes Wissen mit ein, welches sie für die Interpretation des Textinhaltes verwenden. Durch eine Verknüpfung des Gelesenen mit dem Wissen der Leser/innen wird der Inhalt verstanden. Mithilfe von kulturellen Lesestrategien kann das eigenkulturspezifische Wissen der Leser/innen an einen fremdsprachlichen Text angepasst werden und es wird ein Vergleich zwischen eigen- und fremdkulturellen Konzepten ermöglicht.<sup>100</sup>

Metakognitive Strategien beziehen sich auf die Verständniskontrolle, das heißt Selbstkontroll- oder Steuerungsaktivitäten während des Lernprozesses. Es handelt sich hierbei um „das Planen, Überwachen und Bewerten des eigentlichen (kognitiven) Lernvorgangs, aber auch die Initiierung und Aufrechterhaltung anderer lernförderlicher Aktivitäten“<sup>101</sup>.

Ehlers (1998) unterteilt die metakognitiven Lernstrategien in folgende vier Punkte: Durch die Planung wird zunächst ein Leseziel festgesetzt. Es folgt die Phase der Kontrolle, in welcher das eigene Verstehen geprüft werden soll. Anschließend wird mithilfe von Steuerungsstrategien versucht, die Lesetätigkeit an die Anforderungen anzupassen, bevor am Ende die Endresultate und Zwischenziele evaluiert werden.<sup>102</sup>

Kompetente Leser/innen zeichnen sich durch eine allgemeine Kenntnis von kognitiven und metakognitiven Lesestrategien sowie einem Wissen hinsichtlich ihrer angemessenen Einsetzbarkeit aus. Sie

„überfliegen einen Text nach Maßgabe ihrer Leseziele und –erwartungen und entscheiden dann, ob sie den Text überhaupt richtig lesen wollen. Erst danach planen sie ihr weiteres Vorgehen. Sie kennen die notwendigen ordnenden und elaborativen Strategien und setzen sie zielführend ein. [...] Vor allem überwachen und bewerten sie ihren eigenen Leseprozess. So merken sie auch, ob sie eine schwierige Textstelle mehrmals lesen müssen und welcher zusätzlicher Hilfen sie bedürfen.“<sup>103</sup>

Im Folgenden möchte ich eine Liste der konkreten Lesestrategien anführen, welche sich aus den Ergebnissen von Ehlers (1998), Gold (2007) sowie Rosebrock & Nix (2012<sup>5</sup>) zusammensetzt und auch für meine Analyse des Lehrwerks „Pluspunkt Deutsch Österreich“ verwendet wird.

---

<sup>100</sup> Vgl. Ehlers 1998, S. 87ff

<sup>101</sup> Gold 2007, S. 52

<sup>102</sup> Vgl. Ehlers 1998, S. 98

<sup>103</sup> Gold 2007, S. 52

### **Lesestrategien des Vorhersagens**

- Hypothesen über den Text bilden
- Vorhersagen treffen aufgrund von Textmerkmalen, wie Titel, Anfangssatz, Bilder
- Antizipieren aufgrund des Kontextes, Wissen über den Autor
- Antizipieren aufgrund des Wissens über die Textsorte<sup>104</sup>

### **Ord nende Lesestrategien**

- Wichtige Textstellen markieren
- Sinnvolle Überschriften für einzelne Textabschnitte finden und/oder formulieren
- Die Kernaussage eines Textabschnittes zusammenfassen
- Einen zentralen Satz pro Abschnitt herausarbeiten
- Die wichtigsten Stichwörter eines Textes oder Textabschnittes zusammenstellen
- Den Argumentationsgang des Textes oder Textabschnittes herausarbeiten
- Stellen im Text markieren, an denen das Thema beziehungsweise die Argumentation wechselt
- Strukturmarkierende Hinweise identifizieren
- Wichtige Aussagen im Text finden
- Argumentationsstrukturen markieren
- Ein „Mindmap“ des Textes erstellen, in der die Haupt- und Unterideen in eine graphische Ordnung gebracht werden
- Eine Netzwerkkarte des Textes anfertigen, in der die Kernideen des Textes mit deren semantischen Verknüpfungen grafisch dargestellt werden<sup>105</sup>

### **Elaborierende Lesestrategien**

- Vor der Lektüre eigenständig formulierte Fragen über den Inhalt oder Verlauf des Textes während oder nach der Lektüre beantworten
- Visualisieren von Textstellen und Textabläufen
- Persönliche Assoziationen hinzufügen
- Eigene Leseerfahrung am Textrand notieren
- Absätze in eigenen Worten wiedergeben
- Für- und Wider-Diskussion zum zentralen Thema

---

<sup>104</sup> Vgl. Ehlers 1998, S. 87ff & Rosebrock & Nix 2012<sup>5</sup>, S. 64f

<sup>105</sup> Vgl. Gold 2007, S. 48 & Rosebrock & Nix 2012<sup>5</sup>, S. 65f

- Das Gelesene mit einem zweiten Text vergleichen<sup>106</sup>

### **Wiederholende Lesestrategien**

- Den Text beziehungsweise bestimmte Textstellen ein zweites Mal lesen und nach neuen Erkenntnissen suchen oder nach Interesse und Vorlieben beurteilen
- Gewisse Textstellen nochmals laut vorlesen
- Problematische Passagen abschreiben oder Notizen mit dem Wortlaut des Textes anfertigen<sup>107</sup>

### **Lesestrategien des Wissensgebrauchs**

- Nach relevanten Wissensaspekten suchen
- Verknüpfen von Neuem mit Altem
- Nutzen für Inferenzen
- Nutzen des Wissens für das Bewerten und Selektieren von Daten und Interpretationen<sup>108</sup>

### **Kulturelle Lesestrategien**

- Erfassen von kulturell wichtigen Aspekten
- Vergleich beziehungsweise Suche nach Differenzen, Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten<sup>109</sup>

<b>Metakognitive Lesestrategien</b>
-------------------------------------

### **Planen**

- Ziele formulieren
- Lösungsschritte wählen
- Strategien festlegen
- Aufgabenanforderungen feststellen

### **Kontrolle**

- Selbstbefragung
- Verstehensüberprüfung

---

<sup>106</sup> Vgl. Gold 2007, S. 48ff & Rosebrock & Nix 2012<sup>5</sup>, S. 66

<sup>107</sup> Vgl. Rosebrock & Nix 2012<sup>5</sup>, S. 66f & Gold 2007, S. 48

<sup>108</sup> Vgl. Ehlers 1998, S. 87ff

<sup>109</sup> Vgl. Ehlers 1998, S. 87ff

- Qualität der Ergebnissen überprüfen
- Geplante Strategien prüfen und gegebenenfalls abändern
- Identifizieren des eigenen Tuns
- Mit Verstehensfehlern umgehen
- Strategien an Ziele anpassen

### **Steuerung**

- Verteilung der Aufmerksamkeit
- Wo beginne ich?
- Konzentration auf relevante Aspekte
- Dauer der Ausführung
- Zeit- und Kraftaufwand für eine Problemsituation
- Lesegeschwindigkeit anpassen

### **Evaluieren**

- Prüfen des Verstandenen
- Prüfen am Ziel.<sup>110</sup>

---

<sup>110</sup> Vgl. Ehlers 1998, S. 98f

### **2.3.5.2 Vermittlung von Lesestrategien im Unterricht**

In der Fachliteratur wird einheitlich davon ausgegangen, dass ein strategieorientierter Unterricht einen wesentlichen Beitrag zur Steigerung der Lesekompetenz leisten kann. Ein wichtiges Kriterium dafür ist jedoch, die gelernten Strategien unmittelbar an unterschiedlichen Texten anzuwenden und sie somit im Gedächtnis der Leser/innen zu verankern. In einem weiteren Schritt müssen die Leser/innen lernen, die Lesestrategien eigenständig an neuen Texten angemessen und zielorientiert einzusetzen, um somit einen reflektierten, flexiblen und selbstregulierenden Umgang mit ihrem vorhandenen Repertoire an Strategien einzuüben.<sup>111</sup> So fördert nicht nur das Üben, sondern insbesondere auch das Bewusstmachen und Durchdenken von Strategien deren spätere erfolgreiche Anwendung. Westhoff (1987) fordert darüber hinaus, dass Übungen immer auch einen Auftrag zum Reflektieren der angewandten Strategie erhalten sollten.<sup>112</sup> Ein weiterer Einflussfaktor ist das persönliche Interesse der Lerner/innen, da Inhalte eines Strategietrainings umso besser umgesetzt werden konnten, je mehr den Lernenden der persönliche Nutzen verdeutlicht wird und sie eine Lernabsicht entwickeln können.<sup>113</sup>

Im Unterricht sollten Lesestrategien sowohl implizit als auch explizit zur Lösung von Verstehensproblemen vermittelt werden. Bei der expliziten Vermittlung erhalten die Lernenden eine Erklärung wann und wozu eine jeweilige Lesestrategie nützlich ist, während beim impliziten Üben Lesestrategien anhand von Aufgaben vermittelt werden.<sup>114</sup> Ebenso können Lesestrategien sowohl vor, während, als auch nach der Lektüre angewandt werden. Laut Ehlers (1998) können gute Leser/innen geeignete Strategien je nach Situation und Aufgabenstellung flexibel einsetzen, während schwache Leser/innen sich ihrer eigenen Leseaktivitäten nicht bewusst sind und die Strategien den Anforderungen folglich auch nicht anpassen können.<sup>115</sup>

Für Ehlers (1998) sind Vorkenntnisse ein wesentlicher Punkt für das Erlernen einer Lesestrategie, wobei sie folgende Trainingselemente anführt:

1. Vermittlung von (kognitiven) Lesestrategien

---

<sup>111</sup> Vgl. Rosebrock & Nix 2012<sup>5</sup>, S. 69ff

<sup>112</sup> Vgl. Westhoff 1987, S. 97

<sup>113</sup> Vgl. Streblov 2004, S. 287

<sup>114</sup> Vgl. Ehlers 1998, S. 257

<sup>115</sup> Vgl. Ehlers 1998, S. 93

2. Einsicht vermitteln, warum und wozu Strategien nützlich sind (metakognitives Wissen)
3. Vermittlung metakognitiver Strategien
4. Vermittlung von inhaltsbezogenem Wissen und Kenntnissen über Erzählkonventionen
5. Vermittlung von Heuristiken im Sinne einer Problemlösekonzeption des Deutens
6. Sensibilisierung für den eigenen Verstehensprozess<sup>116</sup>

Die „SQ3R-Methode“ von Robinson (1948) repräsentiert eine der ältesten Techniken für den Umgang mit Lesestrategien, da sie fünf primäre Lesetechniken zu einem Ablauf zusammenstellt. Sie besteht aus den folgenden Schritten:

- Survey: Überfliegen des Textes, um einen ersten Überblick über Struktur und Inhalt zu bekommen und bereits vorhandenes Vorwissen zu aktivieren
- Question: Fragen an den Text stellen
- Read: Aktives Lesen und Durcharbeiten des Textes
- Recite: Wiederholen des Textinhaltes mit eigenen Worten, um die eigene Verstehensleistung zu überprüfen
- Review: Überprüfen des Gelesenen durch die gedankliche Wiederholung der ersten vier Schritte mit dem Ziel des Gesamtüberblicks<sup>117</sup>

Die „PQ4R-Methode“ von Thomas & Robinson (1972) stellt eine leichte Modifikation dar und setzt sich wie folgt zusammen:

- Preview: Überfliegen des Textes, wobei Abschnitte festgelegt werden, die als Einheit gelesen werden können
- Question: Fragen zum Inhalt der festgelegten Abschnitte stellen
- Read: Lesen der Abschnitte und Fragen beantworten
- Reflect: Reflexion über den Inhalt, Beispiele finden und das Gelesene mit eigenen Erfahrungen in Beziehung setzen
- Recite: Inhalt des Abschnittes mit eigenen Worten wiederholen
- Review: Gedankliche Wiederholung der ersten vier Schritte, um das Gelesene zu überprüfen und einen Gesamtüberblick zu erlangen<sup>118</sup>

---

<sup>116</sup> Vgl. Ehlers 1998, S. 222

<sup>117</sup> Vgl. Rosebrock & Nix 2012<sup>5</sup>, S. 61

<sup>118</sup> Vgl. Rosebrock & Nix 2012<sup>5</sup>, S. 61f

Die Wirksamkeit der beiden Methoden, das heißt die Verbesserung des Textverständnisses, konnte in mehreren Studien belegt werden, allerdings nur bei dem Gebrauch aller aufgezählten Schritte.

In den Lehrwerken werden Lesestrategien zwar oft durch Übungen eingeführt, aber nicht bewusst gemacht, wodurch kein Verständnis für die Bedeutung dieser Aktivität entwickelt wird. Zusätzlich erfolgt die Vermittlung meist nur punktuell und wenig systematisch, obgleich sie für die Verbesserung der Lesekompetenz von immenser Bedeutung sind.

Ausgehend von meiner bisherigen Auseinandersetzung mit dem Thema Lesestrategien komme ich zu folgender Schlussfolgerung: Je umfangreicher Lesestrategien im Unterricht eingeführt werden, desto größer ist das Repertoire, aus dem die Lernenden selbstständig bei verschiedenen Aufgabenstellungen oder auch bei der Beantwortung der Prüfungsaufgaben wählen können. Zweifelsohne ist es auch Aufgabe der Lehrperson, die Lernenden mit Lesestrategien vertraut zu machen, doch hierbei kann das Lehrwerk eine wichtige Grundlage darstellen, auf welcher aufgebaut werden kann. Mit der Rolle von Lehrwerk und Lehrperson im Unterricht setze ich mich jedoch in einem folgenden Kapitel näher auseinander.

### ***2.3.5.3 Transfermöglichkeiten von Lesestrategien***

Bimmel und Westhoff (1995) gehen in einem Aufsatz der Frage nach, wie effektiv erlernte Lesestrategien in der Erstsprache auf eine neu erlernte Sprache übertragen werden können. Obgleich es zwischen dem Lesen in der Erstsprache und in der Fremd-/Zweitsprache Unterschiede gibt, sind Lesestrategien, welche bei schwierigen Texten in der Erstsprache und Texten in der Fremd-/Zweitsprache eingesetzt werden, um sprachliche Defizite kompensieren zu können, weitgehend identisch.<sup>119</sup>

Bei der Frage nach einem Transfer von bereits bekannten Strategien aus der Erstsprache in eine weitere Sprache verweisen Bimmel und Westhoff (1995) auf Übungsprogramme zu „study-skills“ an Schulen und Universitäten in Nordamerika und Westeuropa. Teilnehmer/innen dieser Programme konnten ihre erlernten Fertigkeiten und Strategien später in anderen Sprachen kaum nutzen, das heißt es fand kein Transfer statt.<sup>120</sup>

In der Forschungsliteratur wird von „blind training“ gesprochen, wenn eine implizit erlernte Lesestrategie von Lernenden mehrfach angewandt werden soll, um so durch Wiederholung

---

<sup>119</sup> Vgl. Bimmel & Westhoff 1995, S. 136

<sup>120</sup> Vgl. Bimmel & Westhoff 1995, S. 137

und Übung das Ziel der selbstständigen Anwendung zu erreichen. Experimente ergaben jedoch enttäuschende Ergebnisse, da nur ein geringer Anteil der Teilnehmer/innen in der Lage war einerseits zu erkennen, dass es sich um eine praktische Lesestrategie handelt, andererseits diese Lesestrategie selbstständig bei neuen Leseaufgaben anwenden zu können.<sup>121</sup>

Ein Transfer der eingeübten Strategie könnte jedoch gefördert werden, indem die Lernenden metakognitive Kenntnisse über die Strategien und deren Anwendung erwerben. So haben sich in der Fachliteratur einige Empfehlungen (wie zum Beispiel bei Salomon & Globerson 1987 sowie Salomon & Perkins 1989) für einen erfolgreichen Transfer von Strategien herausgebildet:

- Lernaufgaben sollten authentisch und für die Lernenden von Bedeutung sein, um die Chance eines Transfers zu vergrößern. Dazu gehört, dass die Lerner/innen den Nutzen von Strategien erkennen können.
- Die Lernenden sollten vielfach Erfahrungen sammeln, aus denen allgemeine Prinzipien abgeleitet werden können, welche in vielen Anwendungskontexten Gültigkeit haben.
- Die Lerner/innen sollten lernen, ihren eigenen Strategiegebrauch bewusst einzusetzen. Mit anderen Worten: Sie sollten einen allgemeinen Handlungsplan erwerben, um an Aufgaben heranzugehen, also ihren eigenen Lernprozess steuern, indem sie sich der eigenen strategischen Kenntnisse bewusst werden und davon Gebrauch machen. Dazu ist ein konkretes Wissen über Strategien notwendig, nämlich einerseits, aus welchen Komponenten sich eine Strategie zusammensetzt, und andererseits, wann die Strategie einsetzbar ist.<sup>122</sup>

Um die notwendige Bewusstheit des eigenen strategischen Potenzials zu erzeugen, empfehlen Experten vor allem die Organisation reflektierender Aktivitäten. Hierbei sollen sich die Lernenden bewusst machen, welche einzelnen Arbeitsschritte während der Aufgabe vollzogen werden, beziehungsweise nach Abschluss einer Aufgabe noch einmal überlegen, ob die Aufgabe möglicherweise auf anderem Wege noch erfolgreicher hätte gelöst werden können. Partnerarbeit erscheint für diese reflektierende Aktivität die geeignetste Arbeitsform zu sein.<sup>123</sup>

---

<sup>121</sup> Vgl. Bimmel & Westhoff 1995, S. 140 & Bimmel 1992, S. 462

<sup>122</sup> Vgl. Bimmel & Westhoff 1995, S. 141f

<sup>123</sup> Vgl. Bimmel & Westhoff 1995, S. 143

### 3. Lehrwerkforschung, Lehrwerkkritik und Lehrwerkanalyse

#### 3.1 Funktion und Stellenwert von Lehrwerken

Ein Lehrwerk bezeichnet ein strukturiertes Lernangebot für den Unterricht oder das Einzelstudium und besteht aus mehreren Teilen, die systematisch aufeinander bezogen sind, jedoch unterschiedliche didaktische Funktionen aufweisen. Viele Lehrwerke beinhalten unter anderem ein Arbeitsbuch für die Lernenden, ein Grammatikheft, zusätzliche Lesetexte sowie auditive und visuelle Medien und in den letzten Jahren vermehrt CD-Roms und Internetseiten mit zusätzlichen Materialien. Im Lehrerhandbuch wird deren Einsatz im Unterricht für die Lehrperson dargestellt.<sup>124</sup> Grundsätzlich wird all jenes als Lehr- und Lernmaterial angesehen, was dazu dient, „Lernen anzuregen, zu stützen und zu steuern“.<sup>125</sup> Lehrmaterialien können sowohl kurstragend konzipiert sein, das heißt sie entsprechen einem vorgegebenen Curriculum, oder lediglich der Ergänzung zum Unterricht dienen.<sup>126</sup> Orientiert sich ein Lehrwerk an einem Curriculum, können die individuellen Interessen der Zielgruppe meist nicht berücksichtigt werden.

Die Hauptfunktion eines Lehrwerks besteht vor allem darin, relevante Inhalte für eine Niveaustufe angemessen und aufeinander abgestimmt zu präsentieren sowie ein abwechslungsreiches Angebot an Übungen und Aufgaben zu bieten, welche unter anderem auch zum Selbstlernen dienen können.

In der Forschung und Kritik wurde immer wieder diskutiert, dass sich Lehrmaterialien und Lehrwerke, wie der Name bereits erahnen lässt, vor allem an Lehrende richten. Diese müssen entscheiden, in welcher Form sie die Materialien im Unterricht anwenden. Ob damit auch gelernt wird, bleibt fraglich, da ein Bezug zu den Lernenden durch konventionelles Material nicht immer oder nur zum Teil hergestellt werden kann. Die Forderung an Lehrkräfte, die Materialien an die Bedürfnisse und Voraussetzungen der Lernenden anzupassen, muss durch eine gezielte Aus- und Fortbildung in diesem Bereich gewährleistet werden.<sup>127</sup>

Grundsätzlich sollte ein Lehrwerk jedoch sowohl für Lehrende als auch Lernende eine geeignete Hilfestellung bieten. Nach Pölchau (1982) können die Hilfestellungen für Lernende durch verschiedene Aufgaben und Übungen im Lehrwerk umgesetzt sein, wobei allerdings

---

<sup>124</sup> Vgl. Krumm 2003<sup>4</sup>, S. 399

<sup>125</sup> Krumm & Ohms-Duszenko 2001, S.1029

<sup>126</sup> Vgl. Krumm 2010, S. 1215

<sup>127</sup> Vgl. Krumm & Ohms-Duszenko 2001, S. 1029

deutlich sein muss, auf welchen Aspekt sie sich beziehen, in welcher Hinsicht sie für die Lernenden von Bedeutung sein können und wie ihre Funktion von dem/der Autor/in gesehen wurde.<sup>128</sup>

Vor allem aus arbeitsökonomischen Gründen kann in der Unterrichtspraxis jedoch kaum mehr auf Lehrwerke verzichtet werden, da die Erstellung von Unterrichtsmaterialien sehr zeitaufwendig ist. Lehrwerke setzen die Vorgaben des Lehrplans in ein Unterrichtskonzept um und nehmen somit im Sprachunterricht eine Art Mittlerfunktion zwischen dem Lehrplan und dem konkreten Unterricht ein. Neuner (2003<sup>4</sup>) beschreibt die Hauptaufgabe des Lehrwerks in der Vermittlung zwischen Lehrplan, Lehrsituation und Lernenden:

„Es legt einerseits in der Umsetzung der Vorgaben des Lehrplans die Unterrichtsziele für eine bestimmte Jahrgangs- oder Lernstufe fest, es präzisiert die Auswahl und Gewichtung der Lehrstoffe [...], es bringt sie in eine abgestufte und koordinierte Lehrprogression, und es gibt Hinweise zu ihrer Überprüfung. [...] Andererseits bestimmt es auch die Unterrichtsverfahren, es teilt die Unterrichtsphasen ein [...], regelt die Sozialformen des Unterrichts [...] und gibt Anweisungen zu Auswahl und Einsatz der Unterrichtsmedien.“<sup>129</sup>

Wie aus diesem Zitat bereits hervorgeht, steuert jedes Lehrwerk den Unterricht und beeinflusst das Verhalten von Lehrenden und Lernenden. Seit den 80er Jahren wird deshalb auf einen sinnvollen Ausgleich zwischen der Systematisierung des Lehrangebotes und der Berücksichtigung individueller Aspekte der Lernenden sowie der Lehr- und Lernsituation plädiert.<sup>130</sup> So kommt auch Maijala (2007) zu dem Schluss, „dass die Erstellung von Lehrwerken am besten mit einem klaren Bezug zur Zielgruppe gelingen kann.“<sup>131</sup>

Insbesondere in den letzten Jahren wurden Lehrwerke jedoch immer stärker Referenzniveaus und normierten Standards unterworfen, das heißt Lehrwerke orientieren sich beinahe ausschließlich an vorhandenen Curricula oder Prüfungen, die es für die Lernenden zu bestehen gilt.

---

<sup>128</sup> Vgl. Pölchau 1982, S. 16

<sup>129</sup> Neuner 2003<sup>4</sup>, S. 399f

<sup>130</sup> Vgl. Neuner 2003<sup>4</sup>, S. 400

<sup>131</sup> Maijala 2007, S. 557

Abgesehen davon sind Lehrwerke verschiedensten anderen Faktoren unterworfen und müssen, durch den ständigen Wandel dieser Einflüsse, immer wieder neu konzipiert und angepasst werden. Diese Faktoren reichen von legitimativen Voraussetzungen, also den Leitvorstellungen einer Gesellschaft zur Bildung, über institutionelle Gegebenheiten bis hin zu materiellen Bedingungen, wie Preis, Umfang und Ausstattung.<sup>132</sup>

Krumm (2010b) sieht die Funktionsbestimmungen eines Lehrwerks in Abhängigkeit von folgenden vier Faktoren gegeben:

### **Lehrwerke und Lehr-/Lernziele**

Lehrwerke orientieren sich gegenwärtig vor allem an aktuellen Curricula oder Prüfungsanforderungen beziehungsweise im Erwachsenenbereich an den Niveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen. Durch eine festgelegte Reihenfolge des Lernstoffes wird eine systematische Progression erlaubt und vorgegebene Lernziele im Bereich der Texte, der Themen, der Grammatik, der Vermittlung von Lernstrategien sowie im Bereich des interkulturellen Lernens wiedergegeben.<sup>133</sup>

### **Lehrwerke und Lehrinhalte**

Mit zunehmender Bedeutung der kommunikativen Methode wurde an Lehrwerke die Forderung nach authentischen Texten, die sich an Alltagssituationen orientieren, gestellt, wobei literarische Texte kaum mehr verwendet wurden. Dies änderte sich mit Einbezug interkultureller Lehr- und Lernziele, wodurch literarische Texte wieder an Bedeutung erlangten. Betreffend die Berücksichtigung der Landeskunde konnte sich immer mehr das Internet mit dem Vorteil der Aktualität als Alternative zu Lehrbüchern etablieren und bildet nun eine wesentliche Ergänzung zu den klassischen Lehrmaterialien.<sup>134</sup>

### **Lehrwerke und die Lernenden**

Lehrwerke orientieren sich immer stärker an externen Vorgaben, wodurch die geforderte Lernerautonomie in den Hintergrund gedrängt wird.<sup>135</sup>

---

<sup>132</sup> Vgl. Neuner 2003<sup>4</sup>, S. 400

<sup>133</sup> Vgl. Krumm 2010b, S. 1215

<sup>134</sup> Vgl. Krumm 2010b, S. 1216

<sup>135</sup> Vgl. Krumm 2010b, S. 1216

## **Lehrwerke und Lehrmethoden**

Lehrwerke spiegeln stets die vorherrschenden methodischen Vorstellungen der fremdsprachendidaktischen Diskussion, weshalb Götze (1994) insgesamt fünf Lehrwerkgenerationen unterscheidet: grammatikorientierte Lehrwerke in der Zeit der Grammatik-Übersetzungsmethode, audio-linguale Lehrwerke in der Tradition der audiolingualen Methode, kommunikative Lehrwerke als Resultat der pragmatischen Wende in der Fremd- und Zweitsprachendidaktik, Lehrwerke mit interkulturellem Schwerpunkt, als Kulturbegegnung sowie Selbst- und Fremdwahrnehmung ins Zentrum der didaktischen Diskussion traten und schließlich Lehrwerke, welche kognitives Lernen als essentiellen Aspekt des Fremd- und Zweitsprachenlernens betrachten.<sup>136</sup>

Die Abgrenzung dieser fünften Lehrwerkgeneration ist allerdings kritisch zu sehen, da keineswegs von einer durchgehend kognitiven Wende im Bereich der Methodik gesprochen werden kann, sondern vielmehr starre Methodenkonzepte aufgebrochen wurden und sich Lehrwerke in den letzten Jahren immer mehr an Prüfungsvorgaben sowie dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen orientieren und weniger an methodischen Konzepten.<sup>137</sup>

---

<sup>136</sup> Vgl. Krumm & Ohms-Duszenko 2001, S. 1029 & Götze 1994, S. 29f

<sup>137</sup> Vgl. Krumm 2010b, S. 1217

## 3.2 Lehrwerkforschung und Lehrwerkkritik

Mit Beginn der 70er Jahre kam es zu einem verstärkten Auftreten von Lehrwerkanalyse, Lehrwerkforschung und Lehrwerkkritik. Während die wissenschaftliche Lehrwerkforschung vor allem die Wirkung eines Lehrwerks auf den Unterricht und den Lernprozess im Allgemeinen oder den Effekt einzelner Aspekte auf die Lernenden untersucht, versucht die Lehrwerkkritik „vorhandene wissenschaftliche Erkenntnisse, unterrichtliche Erfahrungen und didaktische Zielvorstellungen in einer hermeneutischen Lehrwerkanalyse zu bündeln.“<sup>138</sup>

„Lehrwerkkritik fragt nach der Brauchbarkeit und Eignung eines Lehrwerks für die Voraussetzungen und Bedürfnisse bestimmter Zielgruppen und unter bestimmten Lehr- und Lernbedingungen. Sie bewertet also, ob bestimmte Lehrmaterialien zu den Zielvorstellungen und Voraussetzungen passen, unter denen bestimmte Lerngruppen unterrichtet werden.“<sup>139</sup>

Die Lehrwerkanalyse umfasst sowohl die Beschreibung als auch die Bewertung von Lehrwerken nach fachwissenschaftlicher Qualität sowie deren Eignung für den Einsatz im Unterricht. Das Mannheimer Gutachten (1977) stellt im Bereich Deutsch als Fremdsprache einen der ersten Beiträge zur systematischen Lehrwerkanalyse dar. Bei diesem Großprojekt wurde von einer interdisziplinär zusammengesetzten Kommission von Wissenschaftlern, unter der Leitung von Ulrich Engel, ein Kriterienkatalog zur Bewertung von Lehrwerken in den Bereichen didaktische Konzeption, linguistische Grundlagen, Grammatikvermittlung, Texte und Kontrastivität sowie Literatur und Landeskunde erstellt. Mit dem Mannheimer Gutachten wurde eine Tradition der Lehrwerkanalyse und –kritik begründet, obgleich das Projekt aufgrund der subjektiven Auswahl und Anwendung von Kriterien auf konkrete Materialien durchaus auch kontrovers diskutiert wurde.<sup>140</sup>

Seither wurde eine Reihe von Kriterienkatalogen zur Lehrwerkbeurteilung entwickelt. Durch eine kontinuierliche Weiterentwicklung der Lehrwerkkritik wurden die Analyse Kriterien immer präziser auf verschiedene Lerner/innengruppen abgestimmt und auch Analysen von Einzelaspekten von Lehrwerken immer häufiger.<sup>141</sup>

So beschäftigten sich Wissenschaftler in den 80er Jahren mit der Gruppe der Arbeitsmigrant/innen (Barkowski u.a. 1980, 1986), während in den 90er Jahren verstärkt die Multikulturalität im Zielsprachenland sowie die unterschiedlichen regionalen Bedingungen

---

<sup>138</sup> Krumm 2010b, S. 1218

<sup>139</sup> Vgl. Neuner 1999, S. 162

<sup>140</sup> Vgl. Krumm 2010b, S. 1218

<sup>141</sup> Vgl. Krumm 2010b, S. 1219

ins Zentrum der Untersuchung rückten, wie dies anhand des Stockholmer Kriterienkatalogs (Krumm u.a. 1985) und des Brünner Kriterienkatalogs (Jenkins 1997) beobachtet werden kann.<sup>142</sup> Diese sowie weitere Beiträge wurden in den 90er Jahren in einem Sammelband von Kast und Neuner mit dem Titel „Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Unterricht“ zusammengefasst, mit dem Ziel die unterschiedliche Akzentuierung der Kriterien zu veranschaulichen.<sup>143</sup>

Eine Lehrwerkanalyse kann rezeptionsanalytisch oder werkanalytisch vorgenommen werden. Bei der rezeptionsanalytischen Vorgehensweise wird der Umgang der Lernenden mit dem Lehrwerk untersucht, wobei dies oft nur sehr schwer zu beurteilen ist, da viele unterschiedliche Faktoren den Umgang mit dem Lehrwerk und die Sichtweise darauf beeinflussen. Bei der werkanalytischen Herangehensweise wird nur das Lehrwerk untersucht, ohne die Arbeit im Unterricht damit zu berücksichtigen.<sup>144</sup> Krumm (1994) sieht einen durchaus positiven Aspekt dahinter, Lehrwerke unabhängig von ihrer konkreten Erprobung zu bewerten und lediglich die praktische Erfahrung, wissenschaftliche Erkenntnisse und didaktisches Wissen an das Lehrwerk heranzutragen, wobei folgende zwei Fragen im Vordergrund stehen sollten:

– „Ist das Lehrwerk so aufgebaut, daß die Möglichkeiten und Grenzen seiner Verwendung für uneingeweihte Lehrkräfte, auch unter schlechten Bedingungen usw., deutlich werden und daß im Zweifel auch der unerfahrene Praktiker ausreichende Hilfen für die Realisierung der Lehrwerkkonzeption erhält?“

- Entspricht das Lehrwerk dem heutigen Stand der fachwissenschaftlichen – also auch der fremdsprachendidaktischen – Diskussion? Wo weicht es gegebenenfalls (etwa aufgrund länger zurückliegender Entstehungszeit) von diesem Stand ab, und wie ist diese Abweichung zu bewerten?“<sup>145</sup>

Dieser Aspekt ist auch für meine Untersuchung von Relevanz, da ich bei meiner Arbeit ebenfalls werkanalytisch vorgehen werde.

---

<sup>142</sup> Vgl. Faistauer 2007, S. 233

<sup>143</sup> Vgl. Maijala 2007, S. 544f

<sup>144</sup> Vgl. Rösler 2012, S. 48

<sup>145</sup> Krumm 1994, S. 25f

### 3.3 Kritik am Medium Lehrwerk

Gerade in den letzten zwei Jahrzehnten musste das Medium Lehrwerk von beinahe allen Seiten heftige Kritik entgegennehmen, und die meisten Lehrwerke wurden im Zuge von Lehrwerkanalysen als defizitär eingestuft. Sei es aus der Sicht der didaktisch-methodischen Forschung, welche Lehrwerke aufgrund eines eingeschränkten Übungs- und Aufgabenrepertoires kritisiert, oder aus der Sicht der Universalgrammatik, welche dem Lehrwerk vorwirft, keine Rücksicht auf die natürliche Lernprogression zu nehmen, sämtliche wissenschaftliche Richtungen sind sich über den mangelhaften Charakter dieses Arbeitsmittels einig. Das Lehrwerk wird vor allem mit starren Strukturen verbunden und kann somit wenig bis keine Rücksicht auf individuelle Bedürfnisse der Zielgruppe oder die Lernprogression nehmen.<sup>146</sup>

Bei all diesen negativen Beurteilungen darf jedoch keinesfalls vergessen werden, dass Lehrwerke nicht deckungsgleich mit Unterricht gesehen werden dürfen und somit auch die Qualität eines Lehrwerks keinesfalls mit der Qualität des Lehr- und Lernprozesses gleichgesetzt werden kann. Lehr- und Lernprozesse werden von verschiedensten Faktoren beeinflusst, wobei ein Lehrwerk nur einen dieser Faktoren darstellt und mehr als Unterstützung wahrgenommen werden sollte.

„Lehrwerke können, besonders dann, wenn Theorie und Praxis zusammenarbeiten, ein gestuftes, geordnetes, theoretisch fundiertes Lernprogramm sein, eine Leitlinie, die Theorie- und Praxiserfahrung enthält und verfügbar macht, nicht aber ein alles umfassendes Angebot für den Unterricht.

Sie können aber ein Instrument sein, das es den Lehrenden erlaubt, sich individuellen Lernerbedürfnissen zu widmen, indem es sie bei Unterrichtsvorbereitungen und Materialrecherche, aber auch im Unterricht selbst entlastet, ...“<sup>147</sup>

Das Lehrwerk sollte vielmehr als Hilfestellung mit unterschiedlichen, variabel einsetzbaren, Denkanstößen wahrgenommen werden, welches neben dem Input der Lehrperson zusätzliche Lernreize bietet. Es kann verlässliche Richtlinien sowie eine Struktur vorgeben, aber auch Motivationsfaktor sein und Vorschläge zum Umgang mit dem Material liefern sowie Lernstrategien präsentieren.

---

<sup>146</sup> Vgl. Funk 2004, S. 42

<sup>147</sup> Funk 2004, S. 42

Hinzu kommt, dass Lehrende ein Lehrwerk sehr unterschiedlich einsetzen können: Sie können entweder dem gesamten Verlauf genau folgen und alle Übungen und Vorschläge annehmen, oder aber eigenes Material hinzuziehen und nur Relevantes aus dem Lehrwerk übernehmen beziehungsweise die Inhalte auf die Bedürfnisse der Zielgruppe abstimmen. Damit würde sich auch die Gefahr der Fremdbestimmung wesentlich verringern.

### 3.4 Die Fertigkeit Lesen in Lehrwerken

Der Fertigkeit Lesen wurde in den wechselnden didaktisch-methodischen Phasen unterschiedliche Gewichtung beigemessen, und dies spiegelte sich auch in den Lehrwerken wieder. Mit Beginn des kommunikativen Ansatzes spielte das Lesen nur eine geringe Rolle, da der Begriff „kommunikativ“ vor allem auf die Fertigkeiten Hören und Sprechen reduziert wurde. Im Jahr 1977 kritisierten Experten im Mannheimer Gutachten, dass das Lesen kaum Gegenstand von Fragen oder Beschreibungen sei. Die Situation hat sich in den darauf folgenden Jahren, unter anderem durch einige wichtige Publikationen zu diesem Thema (Westhoff 1987, Karcher 1988, Lutjeharms 1988) geändert, und die Fertigkeit Lesen sowie deren Vermittlung wurde zu einem zentralen Aspekt im Fremd- und Zweitsprachenunterricht.<sup>148</sup>

Im Folgenden sollen einige Kriterienkataloge, die sich insbesondere mit der Rolle des Lesens in Lehrwerken beschäftigen, dargestellt werden. Ziel ist es, eine Übersicht zu bieten und die angeführten Kriterien teilweise auch in meiner eigenen Analyse zu berücksichtigen.

Kast (1994) beschäftigt sich in seiner Arbeit mit der Repräsentation aller vier Fertigkeiten in einem Lehrwerk und fordert aufgrund der aktuellen Forschungslage die gleichrangige Präsentation von Lesen, Hören, Sprechen und Schreiben. Zu jeder einzelnen Fertigkeit sollten variationsreiche Übungen angeboten werden und ein Lehrwerk sollte zusätzlich Aktivitäten aufweisen, welche die unterschiedlichen Fertigkeiten integriert behandeln.<sup>149</sup>

Hinsichtlich der Fertigkeit Lesen ergeben sich für Kast (1994) folgende Fragen an ein Lehrwerk:

- „Enthält das Lehrwerk genügend und längere Lesetexte?
- Werden Sach- und literarische Texte und verschiedene Textsorten angeboten?
- Werden systematisch Lesestrategien geübt (Umgang mit Internationalismen, Namen, Zahlen usw., Hypothesenbildung)?
- Werden Übungen angeboten, anhand derer gelernt werden kann, Wichtiges von weniger Wichtigem zu trennen?<sup>150</sup>

---

<sup>148</sup> Vgl. Kast 1994, S. 50

<sup>149</sup> Vgl. Kast 1994, S. 42

<sup>150</sup> Kast 1994, S. 51

Da Lesestrategien als wichtiges Instrument im Umgang mit fremdsprachlichen Texten angesehen werden, sieht Kast (1994) auch folgende Fragen als relevant:

- „Werden Strategien im Umgang mit unbekannter Lexik und unbekanntem Strukturen geübt?
- Enthält das Lehrwerk Übungen/übt das Lehrwerk Strategien, um mit Hilfe weniger Informationen aus dem Text Vorhersagen zu machen?
- Gibt es geeignete Textangebote, um diese Strategien zu üben?
- Wird dieser Bereich systematisch geübt?<sup>151</sup>

Keim (1994) befasst sich zur gleichen Zeit mit der Textauswahl in einem Lehrwerk und erstellt unterschiedliche Kriterien zur Beurteilung der Authentizität von Lehrwerktexten. Es handelt sich um eine deskriptive Lehrwerkanalyse, welche eine rein objektive Beschreibung des Sprachmaterials auf der Basis eines Kriterienkatalogs zum Ziel hat.<sup>152</sup>

Es sollte den Fragen nachgegangen werden:

- a) „Entsprechen die im Lehrwerk aufgenommenen authentischen Texte wirklich allen Kriterien der Authentizität?
- b) Entsprechen die Musterdialoge den Merkmalen der gesprochenen Sprache?
- c) Entspricht das gesamte Textmaterial des Lehrwerks den Kriterien einer weitgefaßten Authentizität?<sup>153</sup>

Im Folgenden möchte ich einige von Keim (1994) angeführte Kriterien aus diesem Beitrag wiedergeben, welche sich für meine Arbeit als relevant erweisen könnten:

- In welchem Verhältnis steht die Anzahl der schriftlichen Originaltexte zum Rest der schriftlichen Texte?
- Welche Textsorten wurden in das Lehrwerk aufgenommen?

Ein Lehrwerk sollte möglichst vielfältige Texte präsentieren, um einerseits ein ausgewogenes Bild der deutschen Sprache präsentieren zu können sowie andererseits die Lernenden auf die unterschiedlichen Alltagserfahrungen mit Texten vorzubereiten.<sup>154</sup>

- Wurde die äußere Gestalt der Texte beibehalten?

In der Sekundärliteratur werden insbesondere jene Texte als authentisch bezeichnet, welche in keiner Weise adaptiert, das heißt auch in ihrer Form nicht verändert wurden. Wurde die äußere Form auf irgendeine Art bearbeitet, sollte dies gekennzeichnet werden.<sup>155</sup>

---

<sup>151</sup> Kast 1994, S. 52f

<sup>152</sup> Vgl. Keim 1994, S. 165

<sup>153</sup> Keim 1994, S. 165

<sup>154</sup> Vgl. Keim 1994, S. 167f

- Ist aus dem Lehrwerk ersichtlich, wer die eigentlichen Adressaten des Textes sind?

Die Adressatenbezogenheit eines Textes nimmt Einfluss auf Inhalt und sprachliche Form, weshalb kenntlich gemacht werden sollte, wer die ursprünglichen Adressaten des Textes waren.<sup>156</sup>

- Wird die Erfahrungswelt der potentiellen Lernenden aufgenommen?

Die Bereitschaft der Lernenden im Unterricht authentisch zu kommunizieren wird durch Lehrwerktexte, die ihre Erfahrungswelt ansprechen, erhöht. So sollten sich Lerner/innen insbesondere mit Texten und Situationen auseinandersetzen, welche auch außerhalb des Unterrichts für sie von Relevanz sind.<sup>157</sup>

Auch im Brünner Kriterienkatalog wird die Fertigkeit Lesen diskutiert. Dieser entstand gemeinsam mit 15 Deutschlehrer/innen im Jahr 1996 in einem Seminar zum Thema Lehrwerkanalyse. Grundlage war eine kritische Auseinandersetzung mit bereits existierenden Kriterienkatalogen für die Beurteilung von Lehrwerken im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Die Kriterienraster wurden in Hinblick auf die spezifische Situation des Deutschunterrichts in Tschechien adaptiert. Hierbei ergaben sich folgende Fragestellungen hinsichtlich des Einsatzes von Texten und Textsorten:

„Texte und Textsorten

- Sind/Wirken die Texte authentisch?
- Länge der Texte? (nur kurze oder auch längere Lesetexte)
- Wie ist das Verhältnis von Dialogen, informierenden und erzählenden Texten?
- Sind auch populärwissenschaftliche und literarische Texte vertreten?
- Sind die Aufgaben zu den literarischen Texten angemessen? (Gibt es Unterschiede zur Arbeit mit Sach- und Alltagstexten?)
- Wird zwischen Hörtexten und Lesetexten unterschieden? (Wiedergabe, Aufgaben)
- Gibt es Alltagstexte? (z.B. Notizen, Wegbeschreibungen, Bahnhofsanzeigen, Werbung ...)
- Werden Übungen zu Wortschatz und Grammatik aus den angebotenen (Kon-)Texten entwickelt?<sup>158</sup>

---

<sup>155</sup> Vgl. Keim 1994, S. 168

<sup>156</sup> Vgl. Keim 1994, S. 169

<sup>157</sup> Vgl. Keim 1994, S. 177

<sup>158</sup> Jenkins 1997, S. 186

Ebenso wurde die Fertigkeit Lesen thematisiert und nachstehende Kriterien aufgestellt:

„Sprachliche Fertigkeiten: Lesen:

- Wird das Leseverstehen bewußt geübt?
- Werden Lesestrategien bewußt gemacht? (Hypothesen bilden/überprüfen, Wörter aus dem Kontext erschließen, Textgliederung erkennen ...)
- Werden unterschiedliche Lesestile geübt? (überfliegendes, selektives, globales, detailliertes, intensives Lesen)
- Werden auch literarische Texte gelesen?
- Wird das Lesen längerer Texte geübt?<sup>159</sup>

Funk (2004) geht ebenfalls der Frage nach, wie die Qualität von Lehrwerken gemessen werden kann und erstellt diesbezüglich ein Raster mit 12 Qualitätsbereichen, welches jedoch keinesfalls als Normvorgabe, sondern als offenes und ergänzendes Arbeitsinstrument verstanden werden soll. Die Relevanz der einzelnen Maximen muss stets in Abhängigkeit von der konkreten Situation gesehen werden.

Eine dieser 12 Qualitätsmaximen wird der Fertigkeit Lesen zugeschrieben:

Q5 „5. Die Fertigkeit Lesen

5.1 Das Angebot an Lesetexten berücksichtigt die Vorgaben von Profile deutsch

Indikator: Die bearbeiteten Textsorten werden im Inhaltsverzeichnis explizit gemacht.

5.2 gibt verstehensvorbereitende, -steuernde und –überprüfende Übungen

Indikator: Sequenz von Vorentlastung, Informationsentnahme und Verständnistest

5.3 Lesestrategien werden auf der globalen und der selektiven Ebene explizit trainiert.

Indikatoren: Allgemein-globale Fragen vor dem Lesen, Aufgaben zur selektiven Informationsentnahme, explizite Strategiehinweise<sup>160</sup>

---

<sup>159</sup> Jenkins 1997, S. 189

<sup>160</sup> Funk 2004, S. 45

## 4. Sprachprüfungen (für Deutsch als Zweitsprache)

### 4.1 Testtheoretische Grundbegriffe

Die Tätigkeit der Leistungsmessung in Form von Tests und Prüfungen ist zunächst neutral zu sehen und bedeutet allgemein „die Leistungen und Kenntnisse eines Lerners in einem bestimmten Gegenstandsbereich unter kontrollierten Bedingungen zu erfassen, d.h. vorher festgelegte Aufgaben müssen in einem bestimmten Zeitrahmen unter Aufsicht bearbeitet werden.“<sup>161</sup>

Das Überprüfen und Feststellen von Lernfortschritten ist fester Bestandteil des Sprachunterrichts und hat speziell die Aufgabe, den Leistungsstand oder den Lernfortschritt eines Lerners/einer Lernerin in einer bestimmten Sprache zu ermitteln. Die angewandten Verfahren unterscheiden sich hinsichtlich Zielsetzung und Konsequenzen sowie dem Grad der Formalität. Die Bandbreite reicht hierbei von der Selbstkontrolle der Lernenden bis hin zu standardisierten Tests. Je nachdem welches Ziel beziehungsweise welchen Zweck eine Prüfung verfolgt, wird diese unterschiedlich gestaltet und Format, Aufgabentypen, Auswahl der Fertigkeiten und Prüfungsdauer daran angepasst.<sup>162</sup>

In Fachdiskussionen wird immer wieder Kritik an der punktuellen Leistungsmessung geübt, da die Performanz eines Lerners/einer Lernerin je nach Zeitpunkt, Testformat und Aufgabenstellung sehr unterschiedlich sein kann. So ist es für eine repräsentative Leistungsdarstellung unabdingbar, Lernfortschritte über einen längeren Zeitraum hinweg zu messen und hierbei auf unterschiedliche Aufgabenarten zu achten.<sup>163</sup>

In der Sekundärliteratur wird gelegentlich zwischen den Termini „prüfen“ und „testen“ unterschieden. Kniffka (2003<sup>4</sup>) bezieht „prüfen“ auf „die Ermittlung von Leistungen auf Basis von offenen Aufgaben wie mündlichen Prüfungen oder (freien) schriftlichen Textproduktionen“<sup>164</sup>, während beim „testen“ mit geschlossenen Aufgaben gearbeitet wird.

Albers & Bolton (1995) verwenden die beiden Termini in Bezug auf formelle (standardisierte) und informelle Methoden, wobei sie für die formelle Art die Bezeichnung Prüfung und für die informelle Form die Benennung Test benutzen.<sup>165</sup>

In vielen Beiträgen werden die beiden Ausdrücke jedoch auch synonym angewandt, woran ich mich auch in meiner Arbeit anlehnen möchte und die Begriffe parallel verwenden werde.

---

<sup>161</sup> Kniffka 2003<sup>4</sup>, S. 373

<sup>162</sup> Vgl. Vollmer 2003<sup>4</sup>, S. 365

<sup>163</sup> Vgl. Vollmer 2003<sup>4</sup>, S. 367

<sup>164</sup> Kniffka 2003<sup>4</sup>, S. 374

<sup>165</sup> Vgl. Albers & Bolton 1995, S. 14

### 4.1.1 Gütekriterien für Prüfungen

Sprachprüfungen unterliegen so genannten Gütekriterien, welche eine möglichst zuverlässige und objektive Beurteilung über das sprachliche Können einer Person gewährleisten sollen. Diese beziehen sich sowohl auf eine Prüfung in ihrer Gesamtheit als auch auf die einzelnen Aufgaben, so genannte Items. Nur ein Test, welcher diese Gütekriterien erfüllt, kann auch als wissenschaftlich fundiert angesehen werden. Zu den Gütekriterien der klassischen Testtheorie zählen Validität, Reliabilität und Objektivität.

Das Kriterium der Validität bezieht sich auf die präzise Erfassung der Leistungen, welche man überprüfen möchte. Mit anderen Worten ist eine Prüfung valide, wenn sie angemessene Schlussfolgerungen zu den vorher definierten Zielen und Intentionen zulässt.<sup>166</sup>

Albers & Bolton (1995) erklären dieses Prinzip anhand der Überprüfung des Leseverstehens folgendermaßen:

„Die Voraussetzung für das Entwerfen von validen Tests zum Leseverstehen ist also eine genaue Definition des Lernziels Leseverstehen. Diese [...] muß deutlich machen, welche Arten von Texten die Lernenden verstehen und welche Tätigkeiten sie anhand dieser Texte ausführen sollen, nämlich, dem Text nur ganz gezielt bestimmte Informationen zu entnehmen oder den gesamten Text in allen seinen Einzelaussagen zu verstehen. Ob ein Test inhaltlich valide ist, läßt sich also nur durch einen Vergleich der Lernziele mit den Inhalten des Tests feststellen.“<sup>167</sup>

Sollen die Lernenden einen schriftlichen Originaltext aus dem Alltag in ihrer Gesamtaussage verstehen können, muss zunächst ein entsprechender Text ausgewählt werden und die gestellten Aufgaben so formuliert werden, dass sie auch tatsächlich das globale Verstehen überprüfen. Die gleiche Vorgehensweise gilt für die Überprüfung des selektiven Textverständnisses sowie des Detailverständnisses.<sup>168</sup>

Die Eigenschaft der Reliabilität bezieht sich auf die Zuverlässigkeit einer Leistungsmessung, mit der bei wiederholter Anwendung unter gleichen Bedingungen dieselben Ergebnisse vorgebracht werden. Albers & Bolton (1995) verweisen auf die Gefahr von Messfehlern, welche durch unpräzise Arbeitsanweisungen beziehungsweise diverse äußeren Faktoren, wie Lärm oder schlechte körperliche Verfassung, auftreten können. Je geringer das Auftreten von Messfehlern, umso größer die Reliabilität eines Tests.<sup>169</sup>

---

<sup>166</sup> Vgl. Perlmann-Balme 2010, S. 1276

<sup>167</sup> Albers & Bolton 1995, S. 22f

<sup>168</sup> Vgl. Albers & Bolton 1995, S. 22

<sup>169</sup> Vgl. Albers & Bolton 1995, S. 25f

Objektivität verweist auf die Unabhängigkeit der Ergebnisse von sämtlichen Einflüssen, welche außerhalb der getesteten Person liegen. Unterschieden wird diesbezüglich zwischen Durchführungsobjektivität, Auswertungsobjektivität und Objektivität der Interpretation. Die Durchführungsobjektivität betrifft den „Grad der Unabhängigkeit der Testergebnisse von zufälligen oder systematischen Verhaltensvariationen des Untersuchers während der Testdurchführung“<sup>170</sup> und soll meist durch schriftliche Instruktionen sicher gestellt werden. Um die Objektivität der Auswertung zu gewährleisten, werden für die Bewertung meist feste Vorschriften und Regeln angeführt beziehungsweise nach einem vorgegebenen Schema bewertet. Die Objektivität der Interpretation ist dann gegeben, wenn von mehreren Prüfer/innen die gleichen Schlüsse aus den Ergebnissen gezogen werden können.<sup>171</sup>

Zu diesen drei Gütekriterien der klassischen Testtheorie werden zunehmend die Relevanz von Praktikabilität und Authentizität diskutiert. Praktikabilität betrifft insbesondere den Bedarf an Zeit, Raum und personellen Ressourcen.<sup>172</sup> Authentizität ist ein weiteres wichtiges Merkmal, welches sich in der gegenwärtigen Auffassung nicht mehr lediglich auf fremdsprachliche Texte, sondern auch auf Aufgabenstellungen, Testformate sowie die Testsituation bezieht. Da es ein wesentliches Ziel des Unterrichts darstellt, mit authentischen Texten und Situationen umgehen zu können, sollten Lernende auch in Prüfungssituationen damit konfrontiert werden.<sup>173</sup>

Bolton (1997) verweist weiteres auf die Augenschein-Validität und meint damit, dass ein Test dem/der Teilnehmer/in den Eindruck vermitteln sollte, eine angemessene Auswahl des Sprachgebrauchs darzustellen, welche auch zu einem späteren Zeitpunkt relevant sein könnte. Weitere Aspekte, die in diesem Kontext von Relevanz sind und beachtet werden sollten, sind der sprachliche Schwierigkeitsgrad des Textes, visuelle Stützen, Bearbeitungszeit sowie Textinhalt. All diese Faktoren müssen bei Prüfungen einbezogen werden.<sup>174</sup>

#### **4.1.2 Prüfungs- und Aufgabenformen im Überblick**

Bei den Prüfungsformen ist zunächst zwischen formellen und informellen Überprüfungen zu unterscheiden. Informelle Tests orientieren sich weder an offiziellen Kriterien, noch beanspruchen sie objektiv aussagekräftige Informationen und Ergebnisse zu liefern, sondern

---

<sup>170</sup> Preußler 1997, 11

<sup>171</sup> Vgl. Preußler 1997, 11f

<sup>172</sup> Vgl. Perlmann-Balme 2010, S. 1277

<sup>173</sup> Vgl. Bolton 1997, 21

<sup>174</sup> Vgl. Bolton 1997, 22

sind lediglich in einem bestimmten Kontext zu interpretieren und beziehen sich nur auf einen gewissen Lernstoff.<sup>175</sup> Formelle Prüfungen hingegen liefern objektive Aussagen bezüglich offiziell festgelegter Kriterien, das heißt sie erheben den Anspruch, „Informationen über das sprachliche Können und/oder Wissen einzelner Schüler und Schülerinnen zu geben, die unabhängig von der Bezugsgruppe, den verwendeten Lehrmethoden und Lernmitteln (z.B. Lehrbücher) usw. unter unterschiedlichen Voraussetzungen, an möglichst allen Orten zu allen Zeiten von den prüfenden Personen immer gleich zu interpretieren sind.“<sup>176</sup>

Perlmann-Balme (2010) unterscheidet folgende unterschiedliche Arten der Leistungsmessung, welche je formell und informell abgehalten werden können: Ein- und Weiterstufungstest, Eignungstest, Selbstevaluation, Lernfortschrittstest, Kursabschlussstest sowie Sprachstandsmessung.

Einstufungstests dienen dazu, Lernende in Gruppen mit unterschiedlichem Sprachniveaus und Vorkenntnissen einzuteilen. Durch Weiterstufungstests im Anschluss an einen bestimmten Kurs soll festgestellt werden, welches Kursangebot in Folge wahrgenommen werden kann.<sup>177</sup>

Eignungstests oder auch Zulassungstests werden abgehalten, „um die Erfolgsaussichten einer Person auf einem bestimmten Lerngebiet zu prognostizieren.“<sup>178</sup>

Bei der Selbstevaluation sollen die Lernenden ihre Leistungen selbst einschätzen sowie ihre eigenen Stärken und Schwächen erkennen können und Wissenslücken gegebenenfalls durch gezieltes Lernen füllen. Das Training von Lerntechniken kann hierbei helfen und zur Verbesserung der Resultate beitragen.<sup>179</sup>

Lernfortschrittstests können einerseits der Lehrperson Informationen über die Effektivität des Unterrichts liefern und andererseits den Lernenden ihren eigenen Lernprozess veranschaulichen. Der Inhalt eines solchen Tests knüpft meist unmittelbar an den bearbeiteten Stoff im Unterricht an und ist somit kurs- beziehungsweise lehrplanabhängig. In aktuellen Lehrwerken finden sich solche Überprüfungen meist am Ende eines Kapitels wieder, ansonsten muss die Lehrperson einen passenden Test zu den aktuellen Unterrichtsinhalten erstellen.<sup>180</sup>

Meist soll vor allem am Ende eines Kurses der Fortschritt dokumentiert werden, welchen die Lernenden erreichen konnten. Teils entspringt dieser Wunsch den Lernenden selbst, wobei dies insbesondere bei Erwachsenen der Fall ist, beziehungsweise hat bei fremdfinanzierten

---

<sup>175</sup> Vgl. Albers & Bolton 1995, S. 15

<sup>176</sup> Albers & Bolton 1995, S. 15

<sup>177</sup> Vgl. Perlmann-Balme 2010, S. 1278

<sup>178</sup> Perlmann-Balme 2010, S. 1281

<sup>179</sup> Vgl. Perlmann-Balme 2010, S. 1282

<sup>180</sup> Vgl. Perlmann-Balme 2010, S. 1283

Kursen der Geldgeber oftmals Interesse daran, den Erfolg im Form eines Abschlusstests zu überprüfen. Grundsätzlich findet sich bei einem Lernfortschrittstest eine sehr enge Verbindung mit dem Lernstoff des vorausgegangenen Kurses wieder.<sup>181</sup>

Mithilfe einer Feststellungsprüfung/Sprachstandsmessung sollen die sprachlichen Fähigkeiten der Geprüften zu einem gewissen Zeitpunkt bestimmt werden. Die Prüfungsinhalte liegen hierbei einer detaillierten Prüfungszielbeschreibung zugrunde und umfassen in der Regel Testaufgaben zu allen vier Fertigkeiten. Der Prüfungszielbeschreibung kommt eine besondere Bedeutung zu, denn sie „gibt Auskunft über Prüfungsziele und –inhalte, sprachliche Funktionen, Intentionen bzw. Handlungsfelder, den zugrunde gelegten Wortschatz und die grammatischen Strukturen, das sprachliche Niveau etc.“<sup>182</sup>

Seit Einführung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens beziehen sich diese Prüfungsbeschreibungen für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache auf die Niveaustufen A1 bis C2.

Traditionell werden Sprachprüfungen in die vier Fertigkeitsbereiche Leseverstehen, Hörverstehen, Schriftlicher Ausdruck/Schreiben und Mündlicher Ausdruck/Sprechen unterteilt. Zusätzlich enthalten viele Tests noch Aufgaben zu Wortschatz und Grammatik. Für die genannten Bereiche können ganz unterschiedliche Aufgabenformen verwendet werden. Diese definieren Albers & Bolton (1995) nach dem Grad ihrer Offenheit und unterscheiden zwischen offenen, halboffenen und geschlossenen Aufgaben.<sup>183</sup>

Offene Aufgaben können von den Teilnehmer/innen relativ frei ausgeführt werden und werden somit auch als produktive Eigenleistungen beschrieben. Sie eignen sich vor allem zur Überprüfung der Fertigkeiten Schreiben und Sprechen, wobei sie den Nachteil haben, nicht absolut objektiv bewertet werden zu können. Jedoch können auch das Lese- und Hörverstehen mit offenen Aufgaben, wie zum Beispiel dem Beantworten von Fragen zum Text, überprüft werden. Allerdings dürfen die beantworteten Fragen hierbei lediglich auf ihren Inhalt hin und nicht auf ihre Korrektheit hinsichtlich Rechtschreibung oder Grammatikalität bewertet werden.<sup>184</sup>

Bei halboffenen Aufgaben müssen die Teilnehmer/innen die Antworten zwar selbst, jedoch innerhalb eines genau begrenzten Kontextes, formulieren. Hierzu zählen Ergänzungsaufgaben und Lückentexte ohne mögliche Antwortvorgaben, oder der Cloze-Test. Diese Aufgaben

---

<sup>181</sup> Vgl. Perlmann-Balme 2010, S. 1284

<sup>182</sup> Perlmann-Balme 2010, S. 1285

<sup>183</sup> Vgl. Albers & Bolton 1995, S. 27

<sup>184</sup> Vgl. Albers & Bolton 1995, S. 28

eignen sich vor allem zur Überprüfung der produktiven Beherrschung von Wortschatz und Grammatik, da die Antwort selbst formuliert werden muss.<sup>185</sup>

Bei geschlossenen Aufgaben wird die sprachliche Reaktion nicht frei ausgeführt, sondern die Teilnehmer/innen müssen unter vorgegebenen Aufgaben durch Auffinden, Ankreuzen, Ordnen, Zuordnen oder Hervorheben die korrekte Lösung finden. Mit anderen Worten: Die richtige Antwort muss nicht selbstständig formuliert, sondern lediglich erkannt werden.<sup>186</sup> Zu diesem Aufgabentyp zählen Multiple-Choice-Aufgaben, auch Mehrfachwahl-Aufgaben genannt. Hierbei wird die Aufgabe durch eine Frage oder einen (Teil-)Satz eingeleitet und als mögliche Antworten zwei bis vier Alternativen angeboten, wovon der/die Kandidat/in die richtige Antwort kennzeichnen muss. Meist handelt es sich um eine korrekte Antwort, die anderen dienen lediglich der Distraction. In diese Kategorie fallen ebenso Ja/Nein-Aufgaben beziehungsweise Richtig/Falsch-Aufgaben, auch als Alternativantwort-Aufgaben bezeichnet, wobei die Lernenden bei Aussagen zum Textinhalt entscheiden müssen, ob eine Aussage auf den Text zutrifft oder nicht. Eine andere oft verwendete Variante sind Zuordnungsaufgaben, bei welchen die Lernenden passende Teile einander zuordnen müssen. Bei der Überprüfung des Leseverstehens können dies beispielsweise unterschiedliche Aussagen sein, welche den Personen im Text zugeordnet werden sollen.

Der Vorteil von geschlossenen Aufgaben liegt insbesondere in der objektiven Bewertbarkeit. Allerdings wird lediglich das Erkennen der richtigen Lösung überprüft und keine produktiven Leistungen der Teilnehmer/innen.<sup>187</sup> Darüber hinaus kritisiert Perlmann-Balme (2010), dass die Aufgaben in der Praxis häufig sehr kompliziert gestaltet sind und durch die Distractionen die Lernenden bewusst in die Irre geführt werden.<sup>188</sup>

Terminologisch wird in der Sekundärliteratur zwischen „bewerten“ für die Beurteilung offener Aufgaben und „auswerten“ für die Bewertung geschlossener Aufgaben unterschieden.<sup>189</sup> Aufgaben in geschlossener Form werden generell als objektiv auswertbar gesehen, da meist ein eindeutiger Lösungsschlüssel vorgegeben ist. Bei schriftlichen oder mündlichen Produktionen ist es für die Auswerter hingegen oft schwierig, ein objektives Urteil zu fällen. Erstrebenswert ist in jedem Fall ein Höchstmaß an Durchführungs- und Bewertungsobjektivität zu erlangen, wofür ein einheitliches Bezugssystem, standardisierte Bewertungsprozeduren für offene Aufgabenformen sowie der Einsatz mehrerer Beurteiler

---

<sup>185</sup> Vgl. Albers & Bolton 1995, S. 29f

<sup>186</sup> Vgl. Permann-Balme 2010, S. 1278

<sup>187</sup> Vgl. Albers & Bolton 1995, S. 30-33

<sup>188</sup> Vgl. Perlmann-Balme 2010, S. 1279

<sup>189</sup> Vgl. Segermann 1997, S. 83

unerlässlich sind.<sup>190</sup> Da Sprachprüfungen immer öfter als Selektionsinstrument eingesetzt werden, ist es umso wichtiger, Objektivität fördernde Maßnahmen für die Beurteilung zu entwickeln und einzusetzen.

Werden in einem Test mehrere Aufgabenformate verwendet, erscheint dies für die Teilnehmer/innen am fairsten, denn es können mögliche Vor- und Nachteile der einzelnen Formen ausgeglichen werden.

---

<sup>190</sup> Vgl. Kniffka 2003<sup>4</sup>, S. 375

## 4.2 Sprachprüfungen im Bereich Deutsch als Zweitsprache

Sprachtests spielen im deutschsprachigen Raum sowohl im Bildungswesen als auch in der Zuwanderungsdebatte eine immer größere Rolle. Durch die Ergebnisse der PISA-Studie sowie der vermehrt diskutierten Sprachenfrage in Bezug auf Zuwanderung und Einbürgerung sind Sprachprüfungen ins Zentrum gesellschaftlicher Diskussionen gerückt.

Während Sprachprüfungen im Bereich Deutsch als Fremdsprache eine lange Tradition aufweisen und für verschiedene Zielgruppen auf diversen Sprachniveaus und für unterschiedliche Zwecke konzipiert wurden, ist das Angebot an standardisierten Deutsch als Zweitsprache-Prüfungen begrenzt. Prinzipiell richten sich diese an Sprachminderheiten, welche eine Sprachkompetenz in der Sprache der Mehrheitsbevölkerung nachweisen sollen, wobei die Prüfungsinhalte Bezug auf dieses Umfeld nehmen. Am häufigsten finden Zweitsprachenprüfungen im Bereich der Regulierung von Zuwanderung und Einbürgerung statt, wobei immer mehr Staaten von Migrant/innen einen Nachweis von Kenntnissen der Nationalsprache fordern, mit der Begründung, so wesentlich zu einer erfolgreichen Integration in die Aufnahmegesellschaft beizutragen und die Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu erhöhen.<sup>191</sup>

Die Sprachprüfungen im Bereich Deutsch als Zweitsprache beziehen sich auf eine Niveaustufe des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens, und es handelt sich um Feststellungsprüfungen, welche nach einheitlichen Standards konzipiert werden und deren Funktion es ist, die sprachlichen Fähigkeiten der Geprüften zu einem bestimmten Zeitpunkt zu beschreiben. Diese Feststellungsprüfungen umfassen in der Regel Testaufgaben zu allen vier Fertigkeiten, und den Prüfungsinhalten liegt eine detaillierte Prüfungszielbeschreibung zugrunde, welche über Prüfungsziele und deren Inhalte, sprachliche Funktionen, Handlungsfelder sowie das sprachliche Niveau Auskunft gibt.<sup>192</sup>

---

<sup>191</sup> Vgl. Kniffka 2010, S. 1299

<sup>192</sup> Vgl. Perlmann-Balme 2010, S. 1284f

### 4.2.1 Integrationsprüfung des Österreichischen Integrationsfonds

Im Rahmen der Fremden Gesetznovelle wurde im Jahr 2002 die Integrationsvereinbarung (alt) beschlossen, wodurch die Erteilung einer Aufenthaltsbewilligung sowie der Erhalt der Staatsbürgerschaft an den Nachweis von Deutschkenntnissen gebunden wurden. Mit 1. Jänner 2006 trat die Integrationsvereinbarung (neu) in Kraft, die für alle Drittstaatsangehörigen, welche für längere Zeit in Österreich leben wollen, verpflichtend ist.<sup>193</sup> Diese Richtlinie wurde im Juli 2011 nochmals aktualisiert und schreibt fest, dass alle Drittstaatsangehörige, die sich in Österreich niederlassen wollen, binnen zwei Jahren nach Erhalt des Aufenthaltstitels Deutschkenntnisse auf dem Niveau A2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) nachweisen müssen (Modul 1). Um dauerhaft in Österreich leben zu können beziehungsweise die Staatsbürgerschaft zu erlangen, ist zusätzlich der Nachweis von Deutschkenntnissen auf dem Niveau B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens zu erbringen (Modul 2).<sup>194</sup>

In Österreich wurden zu diesem Zwecke in öffentlichem Auftrag vom Österreichischen Integrationsfonds (ÖIF) Prüfungen entwickelt, mit Hilfe deren diese Sprachkenntnisse nachgewiesen werden sollen. Bei diesen Sprachprüfungen handelt es sich um formelle, nach einheitlichen Standards konzipierte, Feststellungsprüfungen, wobei ein genau definiertes Sprachniveau von einer dafür zuständigen Stelle, nämlich dem Österreichischen Integrationsfonds geprüft wird. Die Prüfung unterliegt strengen offiziellen Kriterien, welche im Bundesblatt für die Republik Österreich festgelegt sind. Das Bestehen der Prüfung ist Voraussetzung für den Aufenthalt in Österreich. Der Österreichische Integrationsfonds ist für die Überprüfung der Sprachkenntnisse in Bezug auf die Integrationsvereinbarung zuständig und entwickelt alle Prüfungssätze sowie auch die Modell-Tests. Ebenso ist diese Einrichtung für die Zertifizierung von Institutionen und Kursleiter/innen sowie die Evaluierung von Kursen und die Abrechnung von Bundesgutscheinen verantwortlich.<sup>195</sup>

Modul 1 ist durch den Besuch eines Deutsch-Integrationskurses sowie einer bestandenen Prüfung des Österreichischen Integrationsfonds nachzuweisen. Ebenso können allgemein

---

<sup>193</sup> Zu Drittstaatsangehörigen zählen all jene Personen, die weder der Europäischen Union noch dem Europäischen Wirtschaftsraum zugehörig sind.

<sup>194</sup> Vgl. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20004468> (eingesehen am 11.01.2016)

<sup>195</sup> Vgl. <http://www.integrationsfonds.at/themen/sprache/integrationsvereinbarung/was-ist-die-integrationsvereinbarung/?L=2> (eingesehen am 11.01.2016)

akzeptierte Nachweise über ausreichende Deutschkenntnisse durch anerkannte Sprachdiplome oder Kurszeugnisse des ÖSD, des Goethe-Instituts oder der Telc GmbH erbracht werden. Innerhalb von zwei Jahren ab erstmaliger Erteilung des Aufenthaltstitels müssen Personen die Anforderungen von Modul 1 erfüllen, ohne Sanktionen befürchten zu müssen. Deutsch-Integrationskurse dürfen nur von Institutionen abgehalten werden, welche vom Österreichischen Integrationsfonds als Kursträger für Deutsch-Integrationskurse zertifiziert wurden. Kursträger sowie Lehrpersonal müssen gewisse Auflagen erfüllen, die in der Rechtsvorschrift der Integrationsvereinbarungs-Verordnung aufgelistet sind. Generell umfasst der Deutsch-Integrationskurs 300 Unterrichtseinheiten zu je 45 Minuten. Die Abschlussprüfung ist mit mindestens einem/einer qualifizierten Prüfer/in des Österreichischen Integrationsfonds durchzuführen.<sup>196</sup>

Insgesamt bietet der Österreichische Integrationsfonds für den Nachweis der erforderlichen Deutschkenntnisse zur Erfüllung der Integrationsvereinbarung vier Prüfungsformate an:

1. A1 – Fit für Österreich: Niveau A1 des GER
2. ÖIF-Test Neu (2011): Niveau A2 des GER
3. DTÖ (Deutsch-Test für Österreich): Niveau A2/B1 des GER
4. B2-ÖIF-Test: Niveau B2 des GER.<sup>197</sup>

Zertifizierte Kursträger können diese Prüfungen unter Voranmeldung durchführen, wobei stets ein/e Prüfer/in des Österreichischen Integrationsfonds beteiligt sein muss. Auf der Homepage des ÖIF befindet sich eine Liste mit allen Kursinstituten Österreichs, bei denen Kurse und Prüfungen durchgeführt werden können. Stark vertreten sind Institutionen für Erwachsenenbildung, wie das BFI, das WIFI oder der Verband Österreichischer Volkshochschulen, aber auch einige kleinere Institutionen und Vereine.<sup>198</sup>

---

<sup>196</sup> Vgl. <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20004468> (eingesehen am 11.01.2016)

<sup>197</sup> Vgl. <http://www.integrationsfonds.at/themen/sprache/pruefungen/pruefungsformate-des-oeif/?L=2> (eingesehen am 11.01.2016)

<sup>198</sup> Vgl. [http://www.integrationsfonds.at/nc/iv/kursinstitute\\_in\\_oesterreich/](http://www.integrationsfonds.at/nc/iv/kursinstitute_in_oesterreich/) (eingesehen am 11.01.2016)

#### 4.2.2 Kritik an der Integrationsprüfung

Seitens vieler Fachexperten und unterschiedlicher Institutionen – wie das AlfaZentrum für Migrant/innen und Netzwerk Sprachenrechte - muss sich die Integrationsvereinbarung heftiger Kritik unterziehen. Der Ausdruck „Integrationsvereinbarung“ impliziert die Vorstellung, dass es sich hierbei um eine Vereinbarung zwischen zwei gleichberechtigten Seiten handelt, die beide ihren Beitrag zu einer erfolgreichen Integration leisten. Faktisch sind Migrant/innen jedoch dazu verpflichtet, die Integrationsvereinbarung zu unterschreiben und sich die geforderten Sprachkenntnisse anzueignen, um einen Aufenthaltstitel zu erlangen.

Nach Plutzar (2010) wird in allen deutschsprachigen Ländern, bezüglich des Zusammenhangs von Sprache und Migration, der Erwerb der Landessprache überbetont und Integration nicht in ihrer Komplexität wahrgenommen. Die Beherrschung der Landessprache bedeutet nicht automatisch eine Lösung des Integrationsproblems, und der Zwangscharakter der Integrationsvereinbarung stellt mit Sicherheit keine günstigen Rahmenbedingungen für einen Spracherwerb dar. Die Angst vor Sanktionen (im schlimmsten Fall die Ausweisung) kann sich nur negativ auf den Erwerb einer neuen Sprache auswirken.<sup>199</sup>

Das Erlernen einer Sprache ist stets ein sehr individueller Vorgang und insbesondere in der Migrationssituation können die Bedürfnisse und Notwendigkeiten der Sprachverwendung stark variieren. Migrant/innen haben oft sehr komplexe Sprachlernbiographien aufzuweisen und kommen mit unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen nach Österreich. Prinzipiell funktioniert Sprachenlernen immer dann besonders gut, wenn auf die individuellen Lernvoraussetzungen, Zielsetzungen und Lebenssituationen Rücksicht genommen wird.<sup>200</sup>

In der Fachwelt wird deshalb die Rolle von Sprachprüfungen in diesem Kontext sehr kritisch gesehen. Unter anderem kann sich Prüfungsdruck negativ auf die Sprachlernmotivation auswirken und es wird ein „backwash-Effekt“ befürchtet, das heißt nur für die Prüfung relevante Inhalte werden gelehrt und nicht das, was Lernende im Alltag wirklich brauchen.

Prüfungen können sowohl für Lehrende als auch Lernende ein wichtiges Instrument der Rückmeldung sein; werden sie jedoch aus ihrem pädagogischen Zusammenhang gerissen und erhalten eine existentielle Funktion für die Betroffenen, wie dies bei der Integrationsprüfung der Fall ist, entstehen für alle Beteiligten negative Folgen.<sup>201</sup> Darüber hinaus besagt das

---

<sup>199</sup> Vgl. Plutzar 2010, S. 123

<sup>200</sup> Vgl. Krumm 2006, S. 51

<sup>201</sup> Vgl. Krumm 2009, S. 77

Bestehen einer Prüfung noch nichts über das tatsächliche Sprachkönnen einer Person, geschweige denn, ob das Erlernete nicht innerhalb kurzer Zeit wieder in Vergessenheit gerät.<sup>202</sup>

Bei der Entwicklung der Integrationskurse und Prüfungen wurde angenommen, dass der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen eine geeignete Grundlage sei, obgleich dieser nicht spezifisch für die Zielgruppe der Migrant/innen entwickelt wurde. Ebenso stellt die gleichzeitige Kompetenzerreichung einer bestimmten Niveaustufe in allen Fertigungsbereichen eine unrealistische Anforderung dar.

„Die Dynamik und Nichtlinearität der Entwicklung sprachlicher Kompetenz in der Situation der Zwei- oder Mehrsprachigkeit erfordern einen Sprachunterricht, der es erlaubt, bei der mitgebrachten sprachlichen Identität der Lernenden anzusetzen und ihnen zu helfen, sich ihrer kommunikativen Möglichkeiten bewusst zu werden.“<sup>203</sup>

All die genannten Punkte sind wesentliche Argumente dafür, Prüfungen nicht als Voraussetzung für das Erlangen der Staatsbürgerschaft zu betrachten. Stattdessen wäre es förderlicher, Sprachkurse für Migrant/innen anzubieten, welche ihre individuelle Situation berücksichtigen und die mitgebrachte Mehrsprachigkeit als Chance wahrnehmen. Plutzar (2010) plädiert unter anderem für ein erweitertes Lernangebot für Migrant/innen und erwähnt andere Lernformen wie Projektarbeit, Tandem-Lernen oder auch Sprachlernberatung.<sup>204</sup>

Grundsätzlich müssen beim Thema Integration andere Aspekte in den Vordergrund gerückt werden als lediglich die Sprachbeherrschung.

„Die Überbetonung der Rolle der Landessprache lässt übersehen, dass Integration ein komplexer und vor allem auch gesellschaftlicher Prozess ist, in dem gesellschaftspolitische Fragen entscheidend sind.“<sup>205</sup>

Ein guter Anfang, die Debatte um Integration in die richtige Bahn zu lenken, wäre möglicherweise, die Deutschkurse für Migrant/innen in das Ressort des Bildungsministeriums zu verlegen, anstatt sie weiterhin als Aufgabe des Innenministeriums und damit der Inneren Sicherheit anzusehen. Wie Plutzar (2008) in ihrem Artikel „Sprachliche Bildung erwachsener MigrantInnen als Aufgabe der Erwachsenenbildung“ aufzeigt, gab es mit Einführung der Staatsbürgerschaftsnovelle und den damit verbundenen verpflichtenden Sprachkursen einen

---

<sup>202</sup> Vgl. Plutzar 2010, S. 129f

<sup>203</sup> Krumm 2007, S. 173

<sup>204</sup> Vgl. Plutzar 2010, S. 136

<sup>205</sup> Plutzar 2010, S. 127

qualitativen Bruch in der Entwicklung des Kursangebotes für Migrant/innen. Während durch die Sprachoffensive Sproff Ende der 1990er Jahre in Wien eine breite Gruppe von Personen und deren Bedürfnisse angesprochen werden konnte, änderte sich diese durchaus positive Entwicklung durch das Inkrafttreten der Integrationsvereinbarung und dem damit verpflichtend gewordenen Sprachenlernen.<sup>206</sup>

Da durch diese Novelle feste Ziele vorgegeben sind, bleibt kein Raum mehr, um auf individuelle Bedürfnisse oder Interessen einzugehen. Ferner wird durch die stark eingeschränkte „Förderung“ für Sprachkurse, welche nur ein Teil der Migrant/innen in Anspruch nehmen kann, einer großen Gruppe die Chance auf eine Verbesserung oder Festigung ihrer Sprachkenntnisse verwehrt. So wird ein Erlernen des Deutschen über das geforderte Niveau hinaus nicht unterstützt, was oftmals wiederum dem beruflichen Aufstieg entgegensteht und auch in anderen Bereichen des täglichen Lebens zu Nachteilen führen kann.<sup>207</sup>

Wünschenswert wäre ein Angebot an Sprachkursen und folglich Prüfungen, welche vor allem die individuellen Bedürfnisse von Migrant/innen berücksichtigen und nicht auf Leistungsdruck aufgebaut sind. Anstelle eines Einheitstests sollten kursbezogene Lernkontrollen treten, welche den persönlichen Lernfortschritt prüfen und bestätigen.

Nach dieser theoretischen Auseinandersetzung mit Sprachprüfungen und der Prüfung des Österreichischen Integrationsfonds, möchte ich mich nun spezifisch mit dem „ÖIF-Test Neu A2“ und insbesondere dem Modul Lesen auseinandersetzen.

---

<sup>206</sup> Vgl. Plutzar 2008, S. 5f

<sup>207</sup> Vgl. Plutzar 2008, S. 8f

## 5. Beschreibung des „ÖIF-Test Neu A2“ (Modul Lesen)

### 5.1 Allgemeine Informationen

Der „ÖIF-Test Neu (2011)“ besteht seit August 2011 als erweitertes Testformat des bisher geltenden ÖIF-Tests auf dem Niveau A2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens und dient als offiziell anerkannter Sprachnachweis von Deutschkenntnissen für die Integrationsvereinbarung. Es handelt sich um eine Feststellungsprüfung, welche nach einheitlichen Standards konzipiert wird. Die Testsätze werden zentral erstellt und die Prüfungen an diversen zertifizierten Instituten mit eigens dafür ausgebildeten Prüfer/innen durchgeführt. Auf der Homepage des Österreichischen Integrationsfonds befinden sich ein kommentierter Modelltest mit allen zu bewältigenden Aufgaben sowie eine Anleitung zur Durchführung und einer Ergebnisermittlung. Bei der folgenden Beschreibung des „ÖIF-Tests Neu A2“ beziehe ich mich auf dieses Dokument.<sup>208</sup>

Die Prüfung unterteilt sich in einen schriftlichen und einen mündlichen Teil, wobei ersterer 80 Minuten dauert und für die mündliche Aufgabe 10 Minuten zur Verfügung stehen. Die Themen orientieren sich, laut ÖIF, an der Alltagsrealität der Migrant/innen. Das heißt, es werden authentische Situationen aus dem sozialen und beruflichen Alltag wiedergegeben und die Aufgabe der Teilnehmer/innen ist es, darauf situationsadäquat zu agieren und reagieren.

Der schriftliche Teil besteht aus den Modulen Lesen, Hören und Schreiben. Im Modul Schreiben ist eine kurze freie Schreibaufgabe zu bestimmten Vorgaben zu erfüllen, während in den Modulen Lesen und Hören der jeweilige Antwortbogen korrekt auszufüllen ist. Die Hörtexte dürfen lediglich ein Mal vorgespielt werden, eine Wiederholung ist ausgeschlossen.

In den einzelnen Modulen muss die jeweils vorgegebene Mindestpunktzahl erreicht werden, um die Prüfung zu bestehen. Wird in einem Subtest die vorgegebene Punkteanzahl nicht erreicht, muss der gesamte Test wiederholt werden. Die rezeptiven Fertigkeiten Lesen und Hören werden zusammen bewertet, um den Kandidat/innen die Möglichkeit zu geben, individuelle Schwächen in einem der beiden Bereiche durch Stärken im anderen auszugleichen. Von den insgesamt 50 Punkten, welchen bei den Subtests Lesen (20 Punkte) und Hören (30 Punkte) erreicht werden können, müssen die Teilnehmer/innen 25 erlangen, um diesen Teil zu bestehen. Die Ergebnisse der Subtests Lesen und Hören werden beim ÖIF

---

<sup>208</sup>Vgl. <http://www.integrationsfonds.at/themen/sprache/integrationsvereinbarung/oeif-pruefungen/oeif-test-neu-modelltest/?L=0> (eingesehen am 20.01.2016)

automatisch erfasst und ausgewertet. Für das Modul Lesen stehen, ebenso wie für das Modul Hören, Schablonen zur Verfügung, womit die Prüfer/innen die Ergebnisse auf ihre Korrektheit prüfen und folglich eine Bewertung nach vorgegebenen Punkteschemata fällen. Bei der Fertigkeit Schreiben müssen von 20 Punkten 10 erreicht werden und beim Modul Sprechen von 30 Punkten 15 erzielt werden, um die Prüfung zu bestehen. Aufgrund der vorgegebenen Mindestpunktzahl ist zu erkennen, dass der Schwerpunkt auf der Fertigkeit Sprechen liegt und Lesen eine untergeordnete Rolle spielt.

## **5.2 Prüfungsaufgaben zur Fertigkeit Lesen im Modellsatz**

Das Modul Lesen umfasst vier geschlossene Aufgaben mit insgesamt 20 Items zu unterschiedlichen Kurztexten, für deren Bewältigung den Kandidat/innen insgesamt 40 Minuten zur Verfügung stehen. Die Teilnehmer/innen müssen in diesem Teil die korrekte Lösung erkennen, beziehungsweise aus vorgegebenen Antworten die richtige auswählen, jedoch nicht selbst produzieren. Durch die unterschiedlichen Aufgaben soll überprüft werden, ob die Testteilnehmer/innen in der Lage sind je nach Anforderung einen Text global, selektiv oder detailliert zu verstehen.

In den ersten beiden Aufgaben werden mehrere (semi-)authentische Kleinanzeigen präsentiert, welchen Aussagen beziehungsweise Personenprofile zugeordnet werden sollen. Die Themen umfassen hierbei Wohnungs-, Stellen-, Kauf/Verkauf- beziehungsweise Aus- und Weiterbildungsinserate sowie Hinweise zu bestimmten Veranstaltungen.

Bei der Modellprüfung haben die Kandidat/innen folgende zwei Aufgaben zu erfüllen: Zuerst muss für drei unterschiedliche Wünsche je ein passendes Inserat gefunden werden, wobei die Teilnehmer/innen aus insgesamt sechs Möglichkeiten wählen. Anschließend werden vier Kleinanzeigen zu verschiedenen Themen angeführt. Bei jeder dieser Anzeigen ist aus drei Aussagen die Richtige herauszusuchen, welche sich mit dem Inhalt der Kleinanzeige deckt.

**AUFGABE**

Lesen Sie die drei Wünsche (1–3) und die sechs Angebote (a–f). Welches Angebot passt zu welchem Wunsch? Nur jeweils **ein** Angebot passt.

**Wünsche**

- 1 Frau Ergöl möchte zu einer Veranstaltung gehen, wo vor allem getanzt wird.
- 2 Frau Altun möchte gern mit anderen Frauen gemeinsam regelmäßig Sport machen.
- 3 Der Sohn von Frau Schmidt ist sehr schlecht in Sprachen und sucht dringend Nachhilfe.

Wunsch:	1	2	3
Angebot:			

**Angebote**

- a **Die neue Lern-CD „Englisch fürs Büro“.** Richtig telefonieren und Briefe schreiben sind nun kein Problem mehr. Direkt zu bestellen unter: [www.hellofellow.com](http://www.hellofellow.com).
- b **„ASIA“.** Das Tanz-Ereignis des Jahres ist noch bis Ende September zu sehen. Besuchen Sie die fantastische Show mit Akrobatik, Tanz und Musik.
- c **Damen-Gymnastikgruppe.** Für Jung und Alt. Alle sind herzlich willkommen. Immer donnerstags 18.00 bis 20.00 Uhr. Volkshochschule.
- d **Tanzschule RYTHMO. Ausbildung Orientalischer Tanz.** Intensivkurs für Tanzlehrer/innen. Noch freie Plätze. 21./22.Mai, 17.00–21.00 Uhr.
- e **Probleme** mit Mathe, Englisch, Deutsch? Erfahrener Lehrer lernt mit dir. Aktion: 40 Stunden für € 190,-.
- f **Basketball.** Es gibt noch Karten für das Endspiel der Landes-Meisterschaften der Damen am 12. Mai in der Stadthalle.

Lesen Sie die vier Texte (4–7) mit jeweils drei Aussagen (a,b und c). Kreuzen die richtige Aussage an.

- 4 **Zimmermädchen**  
Vollzeit, für 5-Sterne-Hotel in Salzburg gesucht. 5 Tage pro Woche.  
Kontakt: Hotel Alpenrose, Tel.: 0662/57 43 50  
  - a Eine Frau sucht Arbeit in einem Hotel.
  - b Ein Hotel sucht eine Mitarbeiterin.
  - c Ein Hotel sucht für eine Woche eine Reinigungskraft.
- 5 **Kursprogramm Deutschkurse**  
A1: Kurs für Anfängerinnen mit Kinderbetreuung. Dienstag und Donnerstag 16.00–18.00 Uhr  
Start: 03.02.  
  - a Das ist ein Kurs für Leute, die später mit Kindern arbeiten möchten
  - b Der Kurs ist nur für Kinder.
  - c Man kann seine Kinder mitbringen.
- 6 **Autoservice Broudak.** Wir kümmern uns um jeden Schaden an Ihrem Auto. Rund-um-die-Uhr-Service. [www.broudak.com](http://www.broudak.com), Tel.: 0699/534 76767  
  - a Eine Firma bietet im Internet Autoteile an.
  - b Eine Firma kauft kaputte Autos.
  - c Eine Firma repariert Autos.
- 7 **Ein neues Buch für Opas und Omas:**  
Ab März gibt es in jeder Buchhandlung das neue Buch **„Hurra, wir sind Großeltern“**. In dem Buch finden Sie interessante Tipps und Tricks, wie Sie Ihre Enkel besser verstehen können. Es gibt auch viele gute Adressen und Telefonnummern zum Thema.  
  - a Es gibt ein neues Kinderbuch.
  - b Es gibt ein neues Buch für Großeltern.
  - c Es gibt ein neues Informationszentrum für Großeltern.

Abb. 1: Leseaufgabe 1&2 aus "ÖIF-Test Neu A2" Modellprüfung

Bei der dritten Leseaufgabe muss beim Modelltest von den Teilnehmer/innen mithilfe einiger Zusatzinformationen ein Bestellformular korrekt ausgefüllt werden, wobei jeweils drei Antwortmöglichkeiten zur Verfügung stehen. Diese Aufgabe hat den Zweck das detaillierte Leseverständnis zu überprüfen, da beinahe alle Informationen verstanden werden müssen, um das Formular korrekt ausfüllen zu können.

### AUFGABE

Lesen Sie den Text, die Karten und das Formular. Finden Sie die richtige Lösung für die Lücken 8–15. Kreuzen Sie die richtige Lösung (a, b oder c) an.

Nadine Müller möchte eine Zeitung – „DIE ANDERE ZEITUNG“ – für ein Jahr abonnieren und diese in zwei Teilen pro Jahr bezahlen. Am Wochenende möchte Sie keine Zeitung. Frau Müller ist am 22. März 1975 geboren. Als Begrüßungsgeschenk möchte sie einen Regenschirm. Ihre Bank- und Visitenkarte geben alle weiteren Informationen.



**BESTELLUNG: „DIE 0 ZEITUNG“**

An welchen Tagen möchten Sie „DIE ANDERE ZEITUNG“ bekommen? 8

**Zur Person**  
Vorname(n): **NADINE**      Familienname(n): **MÜLLER**  
Geburtsdatum: 9  
Tel: 10      E-Mail-Kontakt: 11

Ich bestelle „DIE ANDERE ZEITUNG“ ab: 1. Juni, 12

Lieferadresse: **Kirchgasse 3**      **9020 Klagenfurt**  
(Str./Gasse) (Nr.)      (PLZ) (Ort)

Welches Geschenk möchten Sie zur Begrüßung? 13

Die Zahlung erfolgt über Bankeinzug.

**Bankdaten**  
Name der Bank: 14      Konto-Nummer: 520 36 899  
Bankleitzahl: 20706

Ich bezahle: 15

Abb. 2: Leseaufgabe 3 aus "ÖIF-Test Neu A2" Modellprüfung

Die vierte Aufgabe besteht aus einem kurzen (adaptierten) Text zu einem Alltagsthema, zu dem Mehrfachwahlaufgaben gestellt werden und welche das Ziel verfolgt, das selektive Leseverständnis zu überprüfen. Bei der Modellprüfung handelt es sich hierbei um einen Text betreffend Informationen zum Arbeitsmarktservice, der zunächst gelesen werden soll, um im Anschluss daran, Sätze vervollständigen zu können. Je angefangenem Satz stehen den Kandidat/innen drei Antwortmöglichkeiten mit je einer richtigen Lösung zur Verfügung.

Lesen Sie den Text und die Aufgaben 16–20. Kreuzen Sie die richtige Lösung (a, b oder c) an.

#### **Mein erster Besuch beim Arbeitsmarktservice (AMS)**

Sie benötigen Hilfe bei der Arbeitsuche? Sie möchten sich auf Ihr Beratungsgespräch vorbereiten?

#### **Das Arbeitsmarktservice**

Das AMS unterstützt Sie bei der Suche nach einer offenen Stelle bzw. Lehrstelle. Sie können gerne persönlich zu Ihrer AMS-Geschäftsstelle kommen, oder Sie füllen im Internet das Online-Formular aus. Dann ruft die AMS-Geschäftsstelle Sie an und gibt Ihnen einen Termin. So müssen Sie nicht warten.

#### **Beim AMS**

Bringen Sie bei Ihrem ersten AMS-Besuch unbedingt Ihre eCard und einen amtlichen Lichtbildausweis (Reisepass oder Führerschein) mit. Sobald Sie bei uns registriert sind, informieren wir Sie über freie Arbeitsstellen und geben Ihnen Bewerbungstipps.

Außerdem können Sie sich über Aus- und Weiterbildungsangebote informieren.

#### **Die Internetseite des AMS**

Als Vorbereitung stellen wir Ihnen im Internet den „Jobcheck“ zur Verfügung. Dieser enthält Fragen, die man Ihnen bei der Arbeitsuche oft stellt und die Sie unbedingt mit Ihrer Beraterin oder Ihrem Berater besprechen sollten. So können Sie sich Ihre Antworten schon vor dem Gespräch überlegen.

#### **Das Beratungsgespräch**

Ihr Berater/Ihre Beraterin fragt Sie zuerst nach Ihren beruflichen Erfahrungen. Danach wird man Sie fragen, in welchem Bereich Sie arbeiten wollen. Wenn Sie Zeugnisse und Zertifikate haben, sollten Sie sie mitbringen.

#### **Das AMS: Hilfe beim Schreiben von Bewerbungen**

Das Arbeitsmarktservice bietet Ihnen Hilfe bei der Vorbereitung Ihrer Bewerbungspapiere. Bereiten Sie sich gut auf Ihre Arbeitsuche vor! Im AMS finden Sie Anleitungen, Übungen und Tipps zu allen Schritten Ihrer Bewerbung – vom ersten Gedanken an den neuen Job bis hin zu Fragen nach Gehalt und zum Arbeitsvertrag.

*(Quelle: [ams.at](http://ams.at), zu Prüfungszwecken bearbeitet)*

- 16 Zum Arbeitsmarktservice ...**  
a dürfen Sie erst nach Anmeldung im Internet gehen.  
b dürfen Sie nur mit Termin gehen.  
c dürfen Sie ohne Termin gehen.
- 17 Beim AMS bekommen Sie Bewerbungstipps, wenn Sie ...**  
a schon eine freie Arbeitsstelle gefunden haben.  
b schon registriert sind.  
c vorher eine Weiterbildung gemacht haben.
- 18 Auf der Internetseite des AMS können Sie ...**  
a Antworten an das AMS schicken.  
b das Beratungsgespräch vorbereiten.  
c Fragen stellen.
- 19 Beim Beratungsgespräch im AMS sollen Sie zuerst sagen, ...**  
a welche Arbeit Sie bisher gemacht haben.  
b welche Arbeit Sie machen wollen.  
c welche Zeugnisse Sie haben.
- 20 Das AMS ...**  
a bereitet Arbeitsverträge vor.  
b hilft bei der Bewerbung.  
c schreibt Bewerbungen.

Abb. 3: Leseaufgabe 4 aus "ÖIF-Test Neu A2" Modellprüfung

## 6. Methodologische Überlegungen

### 6.1. Die qualitative Inhaltsanalyse als Forschungsmethode

Als methodische Vorgehensweise greife ich auf die qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring (2007<sup>9</sup>) zurück, da ich mithilfe dieser Forschungsmethode das Lehrwerk „Pluspunkt Deutsch Österreich A2“ hinsichtlich seiner Eignung als Vorbereitung für die Integrationsprüfung sowie seiner Verwendbarkeit zur Vermittlung der Lesefertigkeit untersuchen möchte.

Mayring (2010<sup>3</sup>) sieht den grundlegenden Gedanken der qualitativen Inhaltsanalyse darin, „klare Verfahrensweisen theoriegeleitet zu entwickeln, explizit zu beschreiben und am Material zu optimieren. Dadurch wird eine eindeutige und überprüfbare Auswertung von Textmaterial ermöglicht.“<sup>209</sup>

Im Zentrum der Analyse stehen inhaltsanalytische Einheiten, so genannte Kategorien, welche theoretisch begründet werden und die Analyseaspekte darstellen. Nach der Ausarbeitung eines Kategoriensystems erfolgt die Zuordnung dieser zu Textmaterialstellen. Es geht somit nicht um eine ganzheitliche Erfassung des Materials, sondern es handelt sich um ein selektives, kategorienbezogenes Vorgehen. Die Kategorien (Kriterien) stellen sozusagen das Kernelement jeder Analyse dar, anhand derer das Material untersucht wird.<sup>210</sup>

In meiner Arbeit werde ich von der deduktiven Kategoriendefinition Gebrauch machen. Das bedeutet, die Kriterien, mit welchen ich das Lehrwerk analysiere, werden durch die Ergebnisse meiner theoretischen Ausarbeitungen der Fachliteratur, bereits vorhandener Kriterienraster sowie methodisch-didaktischer Erkenntnisse zu diesem Thema entwickelt. Anschließend wird die qualitative Technik der Strukturierung angewandt. Hierbei wird das von mir erstellte Kategoriensystem an das Material herangetragen und genau definiert, welche Teile unter eine Kategorie fallen sowie konkrete Textstellen als so genannte Ankerbeispiele angeführt. Vorerst wird durch einen ersten Materialdurchgang erprobt, ob die Kategorien anwendbar sind, das heißt eine eindeutige Zuordnung möglich ist, bevor das Material in der Hauptphase nochmals überprüft wird und die Ergebnisse zusammengefasst und aufgearbeitet werden.

---

<sup>209</sup> Mayring & Brunner 2010<sup>3</sup>, S. 326

<sup>210</sup> Vgl. Mayring 2007<sup>9</sup>, S. 44-46

Da die Grundlage jeder Inhaltsanalyse in einer allgemeinen Betrachtung und Einbettung des zu untersuchenden Materials besteht, erfolgt vor der Anwendung der Analysekriterien noch eine formale und inhaltliche Beschreibung sowie Kontextualisierung des Lehrwerks mit allen seinen Komponenten.

## 6.2 Analysekriterien

Mithilfe der von mir herausgearbeiteten Analysekriterien soll das Material untersucht und bewertet werden. Diese Kriterien ergeben sich aus dem theoretischen Teil dieser Arbeit und in den folgenden Kapiteln sollen die einzelnen Kriterien beschrieben und ihre Relevanz für die Untersuchung des Lehrwerks verdeutlicht werden. Ich werde anführen, weshalb die Kriterien meiner Ansicht nach Teil der Analyse sein sollten und aus welchem Kontext sie sich ableiten lassen. Anhand dieser soll schließlich aufgezeigt werden, ob das Lehrwerk „Pluspunkt Deutsch Österreich A2“ einerseits zu Vorbereitung auf die Integrationsprüfung wie auch andererseits zur Vermittlung der Lesefertigkeit geeignet ist.

Das Erstellen von Kriterien zur Beurteilung von Lehrwerken stellt einen sehr subjektiven Vorgang dar. Immer wieder wurde versucht, durch die Arbeit in Gruppen – wie das Mannheimer Gutachten - mehr Objektivität zu schaffen und den Prozess durchsichtiger und nachvollziehbarer zu gestalten. Dennoch ist bei sämtlichen Kriterienkatalogen stets die Abhängigkeit von anderen Faktoren sowie ihre Gewichtung nach persönlichen Präferenzen zu beachten. So sollte ein Beurteilungsraster auch mehr als Hilfe angesehen werden und stets auf die Bedürfnisse von Lernenden und Lehrenden abgestimmt werden. Ein flexibler und offener Umgang mit Kriterienkatalogen ist demnach Voraussetzung, um eine tatsächliche Hilfestellung zu erhalten.<sup>211</sup>

Dessen ungeachtet steht fest, dass jede Analyse Kriterien braucht, um Ergebnisse nachvollziehbar zu machen. Zunächst ist allerdings nach dem Zweck der Analyse zu fragen, denn dieser bestimmt letztendlich das Ergebnis.

---

<sup>211</sup> Vgl. Funk 1994, S. 111

Die Kriterienliste erhebt nicht den Anspruch der Vollständigkeit. Ausgewählt wurden jene Aspekte, welche nach der Beschreibung des „ÖIF-Test Neu A2“ sowie der theoretischen Auseinandersetzung mit der Fertigkeit Lesen und der Rolle von Lehrwerken im DaF/DaZ-Unterricht für mich als besonders relevant erschienen. Während das erste Kriterium die Prüfungsvorbereitung betrifft, beziehen sich die anderen Kriterien auf unterschiedliche lesedidaktische Grundlagen.

### **6.2.1 Erstes Kriterium: Vorbereitung auf das Modul Lesen des „ÖIF-Test Neu A2“**

Das Lehrwerk „Pluspunkt Deutsch Österreich A2“ wird vom Österreichischen Integrationsfonds als ideale Prüfungsvorbereitung für die Integrationsprüfung empfohlen. So preist der Cornelsen Verlag das Lehrwerk auf seiner Homepage folgendermaßen an:

- „Pluspunkt Deutsch Österreich vermittelt konsequent das Deutsch, das in der österreichischen Standardsprache verwendet wird.
- Die Hörmaterialien zur Schulung der Hörkompetenz sind durchgehend mit österreichischen Sprecherinnen und Sprechern aufgenommen.
- Die landeskundlichen Themen berücksichtigen die Erfahrungswelt der Lernenden in Österreich.
- Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer lernen Prüfungsformate des Österreichischen Integrationsfonds kennen, die für die Erfüllung der Integrationsvereinbarung in Österreich entwickelt wurden: A1 – Fit für Österreich, ÖIF-Test Neu (A2-Niveau) sowie Deutsch-Test für Österreich (DTÖ, A2/B1-Niveau).<sup>212</sup>

Ebenso wird im Vorwort des Kursbuches auf die Eignung als Vorbereitung auf die unterschiedlichen Prüfungsformate des ÖIF verwiesen:

„Das Lehrwerk Pluspunkt Deutsch – Österreich“ wurde außerdem speziell als Vorbereitung für die gängigen ÖIF-Prüfungsformate entwickelt: „A1 – Fit für Österreich“, „ÖIF-Test Neu (A2-Niveau)“ sowie „Deutsch-Test für Österreich (DTÖ, A2- und B1-Niveau)“. Die drei Bände sind für all jene besonders geeignet, die sich auf eine Prüfung im Rahmen von „Deutsch vor Zuzug“, der Integrationsvereinbarung oder eines Staatsbürgerschaftsantrags vorbereiten. Das Werk ist somit eine gute Wahl sowohl für Kursleiterinnen und Kursleiter als auch für Migrantinnen und Migranten.<sup>213</sup>

Unter Berücksichtigung dieser Darlegung und aufgrund der vorrangigen Bedeutung des „ÖIF-Test Neu (A2)“ für viele Migrant/innen ergibt sich das erste Kriterium für die

<sup>212</sup> <http://www.cornelsen.de/pluspunkt-oesterreich/1.c.3097176.de> (eingesehen am 01.02.2016)

<sup>213</sup> Jin / Neumann & Schöte 2012a, S. 3

Materialanalyse: Vorbereitung auf das Modul Lesen des „ÖIF-Test Neu (A2)“, wobei mir folgende Frage als besonders relevant erscheint:

- **Wird für die Lernenden deutlich gemacht, welche Anforderungen beim Modul Lesen der Prüfung auf sie zukommen?**

### **6.2.2 Zweites Kriterium: Lesetexte, Authentizität, Textsortenvorkommen**

In meiner theoretischen Auseinandersetzung zur Förderung der Lesekompetenz wurde bereits die entscheidende Rolle von Lesetexten als Grundlage zur Vermittlung von Lesekompetenz hervorgehoben. Texte begegnen uns im alltäglichen Leben in unterschiedlichster Form, werden zu verschiedenen Zwecken verfasst und auch mit differierenden Zielen gelesen. So werden sie unter anderem gelesen, um Informationen zu erlangen, um etwas zu lernen, um sich zu unterhalten oder um eine bestimmte Tätigkeit ausführen zu können. Im Sprachunterricht bilden Texte zusätzlich Kontaktpunkte zum Unbekannten einer neuen Sprache und beeinflussen so wesentlich den Spracherwerb.

Wird in einem Lehrwerk eine große Anzahl an unterschiedlichen Lesetexten angeboten, kann dies die Arbeit der Lehrperson vereinfachen, indem sie für die jeweilige Gruppe relevante und geeignete Lesetexte auswählt und mit den Lerner/innen erarbeitet.

Für meine Analyse erscheint es mir notwendig, zunächst nach dem Vorkommen von Lesetexten im Lehrwerk zu fragen beziehungsweise danach, welchen Stellenwert sie einnehmen.

- **Wie viele Lesetexte beinhaltet das Lehrwerk und welchen Stellenwert nehmen sie ein?**

In der Fachwelt wird vor allem der Einsatz authentischer Texte gefordert, das heißt Texte, welche ursprünglich nicht für den Unterricht konzipiert wurden. Authentische Lesetexte sind durch eine natürliche sprachliche und inhaltliche Komplexität gekennzeichnet und enthalten relevante, wiedererkennbare, textsortenspezifische Merkmale. Sie zeichnen sich dadurch aus, dass sie auch außerhalb der Unterrichtssituation an bestimmte Adressat/innen gerichtet sind und eine gewisse Funktion erfüllen. Außerdem sollten sie dokumentarisch belegt sein, sprich auf eine Textquelle verweisen.

Didaktische Texte hingegen werden eigens für den Sprachunterricht konzipiert und folgen sowohl thematisch als auch grammatikalisch der vorgegebenen Progression, wobei sie dem Sprachniveau der Lernenden entsprechen. Aufgrund der inhaltlichen und sprachlichen Vereinfachung wirken sie oftmals künstlich und nicht natürlich. Wenn didaktische Lesetexte im Unterricht eingesetzt werden, so sollten sie zumindest funktional adäquat zu authentischen Texten sein.

Die Arbeit mit authentischem Material ist für Lerner/innen meist motivierender als mit didaktischen Texten und bietet zusätzlich ein gutes Fundament, um ein reichhaltiges Sprachwissen zu erwerben. Deshalb möchte ich auch den Aspekt der Authentizität mit folgender Frage in meine Materialanalyse einbeziehen:

- **Setzt das Lehrwerk authentische und/oder didaktische Texte zur Vermittlung von Lesekompetenz ein?**

In der Fachliteratur wird unter anderem auch auf die Relevanz von Textsortenwissen als wesentlicher Teilbereich der Lesekompetenz verwiesen. Mithilfe des Einsatzes differierender Textsorten kann die sprachliche Vielfalt in Texten wiedergegeben werden und folglich können die Lernenden ein reichhaltiges Repertoire an Ausdrucksformen erwerben. Es erhebt sich immer mehr die Forderung von Fachleuten, Textsortenkompetenz als ein vorrangiges Lehr- und Lernziel in den Unterricht zu integrieren. So sprechen sich auch Fritz und Faistauer (2008) in den Prinzipien für den Sprachunterricht für eine Textsortenvielfalt aus:

„Die Lernenden sollen mit unterschiedlichen Textsorten arbeiten können, dies ist einerseits aus den Interessen der Lernenden ableitbar, aber auch aus dem Ziel der Textkompetenz.“<sup>214</sup>

Auch Resch (2012) plädiert für die Notwendigkeit der Erarbeitung einer Textsortenkompetenz im Sprachunterricht:

„Um Textsortenkompetenz zu entwickeln, ist es wichtig, mit vielen Texten in Berührung zu kommen und in unterschiedlichen Aktivitäten mit Texten zu tun zu haben. Dabei sind die rezeptiven Fähigkeiten maßgeblich daran beteiligt, ein Bewusstsein für die Musterhaftigkeit und Funktionalität von Texten zu entwickeln.“<sup>215</sup>

---

<sup>214</sup> Fritz & Faistauer 2008, S. 128

<sup>215</sup> Resch 2012, S. 62

Der Einsatz von verschiedenen Textsorten im Unterricht kann in jeder Kompetenzstufe eingesetzt werden, das heißt bereits im Anfängerunterricht können diverse Arten von Texten zum Einsatz kommen. Resch (2012) unterlegt dies folgendermaßen:

„Stark standardisierte Textsorten, wie z.B. Formulare, bieten erste Orientierungen in der neuen Kultur über Behörden und bürokratische Prozesse und mit dem dazu bereitgestellten kulturellen Hintergrundwissen auch die ersten Bausteine einer Kulturkompetenz, die die LernerInnen zur selbstständigen, kulturkompetenten Alltagsbewältigung ermächtigt.“<sup>216</sup>

Das Wissen um Aufbau und Funktion unterschiedlicher Textsorten erleichtert den Umgang mit Texten, deren Inhalt nicht gänzlich verstanden wird. Textsortenmerkmale können eine große Hilfestellung sein, sich zurechtzufinden und die Kommunikationsabsicht des Textes zu erkennen. So wäre es zielführend, im Sprachunterricht Textkonventionen einzubeziehen und explizit Textsortenmerkmale zu erarbeiten.

Um den Lernenden Textsortenkompetenz zu vermitteln, müssen nicht nur die unterschiedlichen Charakteristika der Textsorten reflektiert werden, sondern auch mithilfe diverser Aufgaben und Übungen mit den verschiedenen Texten gearbeitet werden. Mit anderen Worten: Textspezifische Merkmale sollten im Unterricht bewusst gemacht werden, denn nur so kann der textorientierte Unterricht zur Herausbildung und Vertiefung des Textmusterwissens beitragen.

Ein Lehrwerk kann dafür eine gute Voraussetzung sein, indem zunächst unterschiedliche Textsorten angeboten werden und durch diverse Übungen deren Funktion verdeutlicht sowie der Umgang damit automatisiert werden. So erscheinen mir folgende Fragen an das Lehrwerk relevant:

- **Mit welchen Textsorten wird im Lehrwerk gearbeitet? Wird den Lernenden die Funktion der unterschiedlichen Textsorten bewusst gemacht?**

In Zusammenhang mit den Lesetexten finden sich meist auch unterschiedliche Aufgaben und Übungen zur Bearbeitung dieser Texte. Sie werden einerseits eingesetzt, um das Textverstehen anzuregen und andererseits, um es zu überprüfen. Im theoretischen Teil zum Thema Leseaufgaben und Aufgabenschwierigkeit wurde aufgezeigt, dass diese Aufgaben sehr differierend sein können und von Lernaufträgen über die gezielte Festigung von Teilfertigkeiten bis hin zu Prüfungsaufgaben reichen. Hierbei können die Aufgabenformate

---

<sup>216</sup> Vgl. Resch 2012, S. 61

zwischen offen, halboffen und geschlossen variieren. So erachte ich auch folgende Frage an das Lehrwerk relevant:

- **Welche Aufgaben und Übungen zur Bearbeitung der Lesetexte werden geboten?**

Für die Entwicklung und Förderung der Lesefertigkeit erscheint mir der Einsatz unterschiedlicher Leseaufgaben und Aufgabenformate zielführend.

### **6.2.3 Drittes Kriterium: Vermittlung von Leseformen und Lesestrategien**

Um ein flexibles Leseverhalten zu schulen, sind laut Ehlers (2007) entsprechende Übungen nötig, welche die unterschiedlichen Leseformen, nämlich das globale, das selektive und das detaillierte Lesen trainieren.

Wie aus dem theoretischen Teil meiner Arbeit hervorgeht, stellen die Leseformen als unterschiedliche Arten der Informationsaufnahme einen wesentlichen Teil der Lesedidaktik dar. Sowohl im Sprachunterricht, aber vor allem auch im Alltag werden die unterschiedlichen Leseformen je nach Leseziel und Textsorte eingesetzt. Im Lehrwerk werden sie meist durch die Aufgabenstellung vorgegeben. Für eine Automatisierung der verschiedenen Leseformen ist ein intensives Einüben und Reflektieren über deren Einsatz unumgänglich.

Aufgrund der Erkenntnisse, welche ich zu diesem Thema im theoretischen Teil erlangen konnte, leiten sich folgende Fragen an das Lehrwerk ab:

- **Werden im Lehrwerk Texte und Übungen mit unterschiedlichen Lesezielen angeführt und somit unterschiedliche Leseformen geübt?**
- **Werden die unterschiedlichen Leseformen reflektiert und benannt?**

Neben dem Einsatz diverser Leseformen ist vor allem die Vermittlung verschiedener Lesestrategien für die Verbesserung der Lesekompetenz von besonderer Bedeutung. So sollte es Ziel und Gegenstand jedes Sprachunterrichtes sein, den Lernenden die Anwendung von Lesestrategien zur Lösung von Verstehensproblemen näher zu bringen. Beim impliziten Trainieren von Lesestrategien werden diese mit Hilfe von unterschiedlichen Übungen und Aufgaben vermittelt, während beim expliziten Training deren Einsatz und Notwendigkeit

bewusst reflektiert wird. Dieses Bewusstmachen von Strategien fördert deren spätere Anwendung, sodass es im Unterricht unumgänglich erscheint.

Da Lernende Probleme bezüglich des Leseverstehens auf sehr unterschiedliche Art und Weise lösen können, sollten sie im Unterricht mit einer Reihe verschiedener Lesestrategien bekannt gemacht werden beziehungsweise selbst erarbeiten. In Lehr- und Lernmaterialien lässt sich dies umsetzen, indem in den angebotenen Übungsformaten mit verschiedenen Lesestrategien gearbeitet wird. Aus den Überlegungen im theoretischen Teil zum Thema Lesestrategien ergeben sich für mich folgende Fragestellungen:

- **Bietet das Lehrwerk Aufgaben und Übungen, durch die verschiedene Lesestrategien vermittelt werden?**
- **Wird ein Bewusstsein für die angewandten Lesestrategien geschaffen? Gibt es explizite Strategiehinweise?**

## 6.2.4 Kriterienkatalog

Für eine bessere Übersicht fasse ich an dieser Stelle die Kriterien für die Materialanalyse nochmals zusammen.

### **I. Vorbereitung auf das Modul Lesen des „ÖIF-Test Neu A2“**

- Wird für die Lernenden deutlich gemacht, welche Anforderungen beim Modul Lesen der Prüfung auf sie zukommen?

### **II. Lesetexte, Authentizität, Textsortenvorkommen,**

- Wie viele Lesetexte beinhaltet das Lehrwerk und welchen Stellenwert nehmen sie ein?
- Setzt das Lehrwerk authentische und/oder didaktische Texte zur Vermittlung von Lesekompetenz ein?
- Mit welchen Textsorten wird im Lehrwerk gearbeitet? Wird den Lernenden die Funktion der unterschiedlichen Textsorten bewusst gemacht?
- Welche Aufgaben und Übungen zur Bearbeitung der Lesetexte werden geboten?

### **III. Vermittlung von Leseformen und Lesestrategien**

- Werden im Lehrwerk Texte und Übungen mit unterschiedlichen Lesezielen angeführt und somit unterschiedliche Leseformen geübt?
- Werden die unterschiedlichen Leseformen reflektiert und benannt?
- Bietet das Lehrwerk Aufgaben und Übungen, durch die verschiedene Lesestrategien vermittelt werden?
- Wird ein Bewusstsein für die angewandten Lesestrategien geschaffen? Gibt es explizite Strategiehinweise?

## **7. Anwendung der Analyse Kriterien auf das Lehrwerk „Pluspunkt Deutsch Österreich A2“**

### **7.1 Beschreibung des Lehrwerks**

Das Lehrwerk „Pluspunkt Deutsch Österreich A2“ gehört zu einer dreibändigen Reihe des Cornelsen Verlages, entsprechend den Niveaustufen A1, A2 und B1, und ist laut Vorwort gezielt auf Zuwander/innen in Österreich zugeschnitten. Es besteht aus einem Kursbuch, einem Arbeitsbuch inklusive zwei Audio-CDs sowie Handreichungen für den Unterricht. Auf der Homepage des Cornelsen Verlages finden sich außerdem Zusatzmaterialien, Übungen und didaktische Tipps.

Folgt man der Beschreibung im Arbeitsbuch, versteht sich „Pluspunkt Deutsch Österreich A2“ als Grundstufenlehrwerk für Erwachsene, welches sich besonders für Lernende mit unterschiedlichen Voraussetzungen und Lernerfahrungen eignet. Es orientiert sich am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen sowie an den Kann-Beschreibungen von „Profile Deutsch“ und führt mit diesem Band zur Niveaustufe A2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens. Gleichzeitig verspricht es, die Lernenden auf den „ÖIF-Test Neu A2“ vorzubereiten.<sup>217</sup>

Das Kursbuch besteht aus vierzehn Lektionen zu unterschiedlichen Themen, vier fakultativen Stationen und einem Anhang mit Phonetikübungen, einem Grammatiküberblick, einer Liste der unregelmäßigen Verben, Transkriptionen der Hörtexte, eine alphabetische Wortliste sowie Bildkarten zur Wiederholung und Vertiefung wichtiger Wortfelder.

Im Inhaltsverzeichnis werden die Themen der einzelnen Lektionen sowie Lernziele und enthaltene Texte dargestellt. Jede Lektion folgt dem gleichen Schema, beginnend mit einer Auftaktseite, welche an das jeweilige Thema heranzuführt, woraufhin auf drei Doppelseiten, unterteilt in die Blöcke A, B und C, der Lernstoff präsentiert wird. In diesem Bereich werden unter anderem die Fertigkeiten Leseverstehen, Hörverstehen, Sprechen und Schreiben trainiert. Viele Übungen enthalten Verweise auf zugehörige Aktivitäten im Arbeitsbuch, welche aufeinander abgestimmt sind. Am Ende jeder Lektion befindet sich die Rubrik „Alles klar“ mit ergänzenden Übungen zur aktiven Selbstevaluation sowie eine „Gewusst-wie“-Seite, auf welcher die wichtigsten Redemittel und grammatischen Strukturen nochmals zusammengefasst werden. Die fakultativen Stationen bieten die Möglichkeit zur

---

<sup>217</sup> Vgl. Jin & Neumann & Schöte 2012a, S. 2f

Wiederholung des Gelernten, stellen unterschiedliche Berufe vor und dienen konkret der Prüfungsvorbereitung des „ÖIF-Test Neu A2“.

Das Arbeitsbuch enthält ein Angebot an diversen Aufgaben und Übungen zur Vertiefung und Erweiterung der behandelten Themen des Kursbuches. Es ist ebenso wie das Kursbuch in 14 Lektionen unterteilt und schließt ausnahmslos an deren Themen an. Jede Lektion umfasst sieben Seiten mit Wiederholungs- und Vertiefungsübungen zum Lernstoff des Kursbuches. Auf den darauf folgenden „Deutsch plus“-Seiten finden sich auf der ersten Seite zusätzliche Aufgaben, die für geübte Kursteilnehmer/innen gedacht sind, welche im Unterricht schneller vorankommen, und mit denen darüber hinaus Techniken und Strategien des Hör- und Leseverstehens geübt werden können. Die anderen beiden Seiten dieser Rubrik sind für die Festigung des gelernten Wortschatzes gedacht. Auch das Arbeitsbuch enthält vier fakultative Stationen, welche jene des Kursbuches ergänzen und einerseits der spielerischen Wiederholung sowie Vertiefung des Wissens über Berufsportraits dienen, andererseits gezielt als Prüfungsvorbereitung des „ÖIF-Test Neu A2“ fungieren. Zusätzlich finden sich im Anhang des Arbeitsbuches Grammatikkarten mit visuellen Darstellungen wichtiger Grammatikthemen und spielerischen Übungen sowie Transkriptionen der Hörtexte. Die Beilage zum Arbeitsbuch enthält einen Lösungsschlüssel zu allen Aufgaben und Übungen, mithilfe dessen die Lerner/innen ihre Arbeit selbstständig kontrollieren können.

In den Handreichungen für den Unterricht finden sich Beschreibungen für das methodisch-didaktische Vorgehen bei der Arbeit mit dem Lehrwerk. Es umfasst

- „ein didaktisiertes Inhaltsverzeichnis für jede Lektion, in dem das Training der vier Fertigkeiten, der Wortschatz, die Grammatik und die Phonetik übersichtlich zusammengefasst sind,
- methodische Hinweise und Tipps zum Training der vier Fertigkeiten (Sprechen, Schreiben, Lesen und Hören),
- Vorschläge für die Tafelbilder,
- Vorschläge für die zu wählenden Arbeitsformen,
- konkrete Hinweise zur Binnendifferenzierung.“<sup>218</sup>

Zusätzlich beinhalten die Handreichungen Zusatzaktivitäten und Kopiervorlagen, welche im Unterricht additiv eingesetzt werden können.

---

<sup>218</sup> Jin & Neumann & Schöte 2012c, S. 4

## 7.2 Anwendung der Analysekriterien und Fragen

Bei der Anwendung der Analysekriterien und Fragen auf das Lehrwerk „Pluspunkt Deutsch Österreich A2“ werde ich die von mir herausgearbeiteten Fragen beantworten und zugleich Ankerbeispiele anführen, welche der genaueren Veranschaulichung dienen sollen. Diese sollen hinsichtlich der jeweiligen Kriterien kritisch reflektiert werden und so zu einem besseren Verständnis beitragen.

Zu erwarten ist, dass sich die Ergebnisse der jeweiligen Fragen nur teilweise positiv bewerten lassen. Es gilt zu erörtern, inwiefern mit diesem Lehrwerk trotzdem gearbeitet werden kann.

Welche Schlussfolgerungen die Resultate der Analyse zulassen, wird im nachfolgenden Kapitel behandelt, in welchem auch der Frage nachgegangen werden soll, welche Konsequenzen die Ergebnisse für den Unterricht beziehungsweise die Lehrperson haben.

### 7.2.1 Vorbereitung auf das Modul Lesen des „ÖIF-Test Neu A2“

- **Wird für die Lernenden deutlich gemacht, welche Anforderungen beim Modul Lesen der Prüfung auf sie zukommen?**

Das Lehrwerk „Pluspunkt Deutsch Österreich A2“ wird als Vorbereitung zur Prüfung „ÖIF-Test Neu A2“ angepriesen und es finden sich tatsächlich viele Hinweise darauf, welche Anforderungen bei der Prüfung konkret auf sie zukommen. Insbesondere die vier fakultativen Stationen, welche sowohl im Kursbuch, als auch im Arbeitsbuch vorhanden sind, dienen der Prüfungsvorbereitung. Es wird den Kursteilnehmer/innen mithilfe ähnlicher Übungen verdeutlicht, welche Aufgaben die einzelnen Module des Tests beinhalten und zusätzlich Tipps für die Bearbeitung der Aufgaben gegeben.

So dient die erste Station im Kursbuch der Vorbereitung auf das Modul Hören, die zweite Station der Vorbereitung auf das Modul Lesen und die dritte beschäftigt sich mit der Vorbereitung auf die Überprüfung der Fertigkeit Sprechen. Die vierte Station enthält den gesamten Modelltest zur Veranschaulichung. Ergänzend dazu beschäftigen sich auch die vier Stationen im Arbeitsbuch mit den Modulen des „ÖIF-Test Neu A2“. Konkret ist die Vorbereitung auf die Prüfung in den Stationen folgendermaßen aufgeteilt:

Modul Hören: Kursbuch Station 1 und Arbeitsbuch Station 1

Modul Lesen: Kursbuch Station 2 und Arbeitsbuch Station 2 und 3

Modul Schreiben: Arbeitsbuch Station 3

Modul Sprechen: Kursbuch Station 3 und Arbeitsbuch Station 4

Die Handreichungen für den Unterricht enthalten zusätzlich Informationen für die Lehrperson hinsichtlich der Notwendigkeit der Prüfung für das Erfüllen der Integrationsvereinbarung sowie die genaue Bewertung der einzelnen Module.

Die erste Übung zur Vorbereitung auf das Modul Lesen findet sich in der zweiten Station des Kursbuches. Hier wird den Kursteilnehmer/innen der erste Teil des Subtests bei der Prüfung vorgestellt. Die Übung zum Leseverstehen entspricht hierbei jener ersten Übung vom Modelltest. Drei unterschiedlichen Wünschen soll je ein passendes Angebot zugeordnet werden. Zuvor finden sich für die Lerner/innen noch folgende Tipps:

„Lesen Sie zuerst genau die Aufgabe. Welche Wörter aus den Wünschen finden Sie in den Anzeigen wieder? Welche Wörter aus den Aufgaben sind ähnlich?

Sie verstehen ein Wort nicht? Das ist kein Problem. Sie müssen nicht alles verstehen. Aber Sie können die Aufgabe lösen.“<sup>219</sup>

## Prüfungsvorbereitung ÖIF-Test Neu: Lesen

Lesen Teil 1.

### 1 Lesen Sie die Tipps.

- ▶ Lesen Sie zuerst genau die Aufgabe. Welche Wörter aus den Wünschen finden Sie in den Anzeigen wieder? Welche Wörter aus den Aufgaben sind ähnlich?
- ▶ Sie verstehen ein Wort nicht? Das ist kein Problem. Sie müssen nicht alles verstehen. Aber Sie können die Aufgabe lösen.

### 2 Lesen Sie die Wünsche (1–3) und sechs Angebote (A–F) Welches Angebot passt zu welchem Wunsch? Nur jeweils ein Angebot passt.

Wünsche	Angebote
<p>1 Frau Rojas ist seit einem Jahr in Österreich. Sie lernt Deutsch, aber sie möchte mehr Kontakt zu Österreicherinnen.</p>	<p>A <b>Interesse an fremden Kulturen?</b> Wir organisieren Sprachkurse, Sprach- und Kulturreisen in die ganze Welt. Info: <a href="http://www.sprache&amp;kultur&amp;reisen.at">www.sprache&amp;kultur&amp;reisen.at</a></p>
<p>2 Familie Ruschitzka hat fünf Kinder und möchte nicht so viel Geld für Kinderkleidung und Spielsachen ausgeben.</p>	<p>B 5.–11. November. <b>Woche des französischen Films</b> auf ARTE. Wir zeigen bekannte und fast unbekannte Spiel- und Kurzfilme von französischen Filmemachern des 20. Jahrhunderts. Fernsehen für alle – ARTE.</p>
<p>3 Herr und Frau Unger möchten gern französische Filme im Kino sehen.</p>	<p>C <b>Flohmarkt.</b> Der Flohmarkt war jedes Wochenende mein Zuhause. Leider kann ich (89) nicht mehr so gut gehen und möchte meine Flohmarktwaren und meinen Flohmarktstand jemandem weitergeben, der so wie ich große Freude am Verkaufen hat. Info: 0650 / 814 44 10</p>
	<p>D <b>Keine Lust,</b> Ihr Geld aus dem Fenster zu werfen? In meinem Geschäft finden Sie gut erhaltene Baby- und Kinderbekleidung, Spielwaren und noch vieles mehr! Öffnungszeiten: Di–Fr 10:00–13:00 und 15:00–17:30, Sa 10:00–13:00.</p>
	<p>E <b>Komm, zeig mir deine Welt.</b> Unter diesem Motto treffen sich Frauen aus Österreich und aus der ganzen Welt, um miteinander Deutsch zu sprechen, um etwas über andere Kulturen zu lernen und um gemeinsam die Freizeit zu verbringen.</p>
	<p>F <b>Arlanda-Kino</b> – Neueröffnung: Freitag, 7. September. Es erwartet Sie wie immer ein interessantes internationales Programm und am Eröffnungsabend ein Glas französischer Champagner.</p>

Abb. 4: Prüfungsvorbereitung Teil 1 - KB S.88

<sup>219</sup> Jin & Neumann & Schöte 2012a, S. 88

In den Handreichungen für den Unterricht wird zusätzlich folgender Input gegeben:

„Besprechen Sie einleitend die Tipps zum Leseverstehen. Hier wird zum einen konkret erläutert, wie Aufgabe 1 des Prüfungsteils Lesen zu lösen ist, mit dem Hinweis zu ähnlichen Wörtern gibt es aber auch Tipps, die auch auf die anderen Aufgaben des Prüfungsteils Lesen anwendbar sind.

Wie beim Hörverstehen gilt auch beim Leseverstehen: Wenn man keine Lösung ankreuzt, weil man die Antwort nicht weiß, verschenkt man in jedem Fall Punkte. Weisen Sie die KT noch einmal darauf hin.“<sup>220</sup>

Die Station 2 des Arbeitsbuches dient ebenfalls der Prüfungsvorbereitung des Moduls Lesen. Der hier vorgestellte Teil 2 gleicht der zweiten Aufgabe des Modelltests.

### Prüfungsvorbereitung ÖIF-Test Neu: Lesen

**Teil 2** Lesen Sie die vier Texte (1–4) mit jeweils drei Aussagen (A, B und C). Kreuzen Sie jeweils die richtige Aussage auf dem Antwortbogen (s. Einleger S.30) an.

1 50 Jahre Putzerei Glaser. Unser Familienbetrieb reinigt seit 1962 verlässlich Ihre Kleidung zu günstigen Preisen. Jubiläumsaktion im November: –15% auf alles! Sie finden uns jetzt auch im Internet unter [www.putzerei-glaser.com](http://www.putzerei-glaser.com).

- A Frau Glaser ist 50 Jahre alt.
- B 1962 hat es eine 15 %-Aktion gegeben.
- C Die Putzerei gibt es seit 50 Jahren.

2 Achtung Terminänderung! Das Stadtpark-Fest findet heuer nicht am ersten Wochenende im Juni statt. Wir verschieben das Fest auf das dritte Wochenende im Juni. Die Karten für das Abendkonzert am 3. Juni sind am 17. Juni gültig.

- A Das Fest ist von 2. bis 4. Juni.
- B Das Fest ist 2 Wochen später.
- C Es gibt kein Konzert.

3 Für unsere Trafik suchen wir eine/n verlässliche/n und freundliche/n Mitarbeiterin/Mitarbeiter, Alter über 30 für Samstag. Erfahrung im Verkauf erwünscht. Interessenten melden sich möglichst bald unter 0664/14 39 935.

- A Die Trafik sucht eine Person für einen Tag.
- B Die Trafik sucht nur weibliche Mitarbeiterinnen.
- C Die Trafik sucht eine Person für eine Ganztagsstelle.

4 Marktplatz, werktags von 4:30 bis 13:00 Uhr (Mo–Sa). Fahrzeuge, die in dieser Zeit auf dem Markt parken, werden kostenpflichtig abgeschleppt.

- A Man kann von Montag bis Samstag von 4:30 bis 13:00 Uhr parken.
- B Der Markt findet an sechs Tagen pro Woche von 4:30 bis 13:00 Uhr statt.
- C Auf dem Markt kann man gut mit dem Auto einkaufen.

**Teil 3** Lesen Sie den Text, die Karten und das Formular. Finden Sie die richtige Lösung für die Lücken 5–12. Kreuzen Sie die richtige Lösung (A, B oder C) auf dem Antwortbogen (s. Einleger S. 30) an.

Herr Muritala Abayomi möchte Mitglied in einem Autoclub werden. Er ist am 19. Dezember 1992 geboren. Er füllt das Formular am 30. August 2012 aus und möchte sofort Mitglied sein. Er möchte den Mitgliedsbeitrag im Jänner und im Juli bezahlen. Als Willkommensgeschenk möchte er eine Kaffeemaschine. Seine Bankomat- und Visitenkarte geben alle weiteren Informationen.



Die \_\_\_\_\_ club-Mitgliedschaft

Anrede:  Frau  Herr  
 Vorname: Muritala  
 Nachname: Abayomi  
 Straße, Hausnummer: Gartenweg 27  
 PLZ, Ort: \_\_\_\_\_  
 Telefon: \_\_\_\_\_  
 E-Mail-Adresse: \_\_\_\_\_  
 Geburtsdatum: \_\_\_\_\_  
 Mitgliedsbeitrag pro Jahr: \_\_\_\_\_  
 Ich bezahle den Mitgliedsbeitrag: \_\_\_\_\_  
 Beginn der Mitgliedschaft am: \_\_\_\_\_  
 Welches Willkommensgeschenk möchten Sie? \_\_\_\_\_

**Beispiel**

A Auto  B Fahrrad  C Motorrad

A  B  C

- |  |   |
|--|---|
| 5 A 80315 Knittelfeld  | 9 A <input type="checkbox"/> Personen unter 18 Jahren: 18 € |
| B 27 Knittelfeld   | B <input type="checkbox"/> Personen unter 24 Jahren: 28 €   |
| C 8720 Knittelfeld   | C <input type="checkbox"/> Personen über 24 Jahre: 58 €     |
| 6 A 0680/66 34 294   | 10 A 3 Mal pro Jahr   |
| B 0860/66 34 294   | B halbjährlich  |
| C 0680/66 43 294   | C jährlich  |
| 7 A <a href="mailto:abayomi.m@ingenieur.at">abayomi.m@ingenieur.at</a> | 11 A 30.7.2012  |
| B <a href="mailto:m.abayomi@ingenieur.at">m.abayomi@ingenieur.at</a>   | B 30.8.2012   |
| C <a href="mailto:m.abayomi@ingenieur.at">m.abayomi@ingenieur.at</a>   | C 19.12.1992  |
| 8 A 12.19.1992   | 12 A Handy  |
| B 1992.19.12   | B Teekoher  |
| C 19.12.1992   | C Kaffeemaschine  |

Abb. 5: Prüfungsvorbereitung Teil 2&3 - AB S.80f

<sup>220</sup> Jin & Neumann & Schöte 2012c, S. 67

Hier sind vier kurze Anzeigen mit je drei Aussagen abgebildet, wobei von den Aussagen die richtige anzukreuzen ist. Bei Teil 3 sind ein Text und zwei Karten zu lesen, bevor mithilfe der Informationen daraus ein Formular auszufüllen ist. Es stehen je Item drei Antwortmöglichkeiten zur Verfügung.

Der letzte Teil des Moduls bei der Prüfung wird in der Station 3 des Arbeitsbuches vorgestellt.

## Prüfungsvorbereitung ÖIF-Test Neu: Lesen und Schreiben

### Lesen

**Teil 4** Lesen Sie den Text und die Aufgaben 1-5. Kreuzen Sie die richtige Lösung (A, B oder C) auf dem Antwortbogen (s. Einleger S.30) an.

#### Willkommen im Schwimmbad Stadtpark!

Wir freuen uns, dass Sie Ihre Freizeit in unserem Schwimmbad verbringen möchten. Die Kombination aus Hallen- und Freibad bietet Ihnen ein großes Indoor- und Outdoorbecken und ein Kinderbecken, eine Sauna, eine Liegewiese, einen Kinderspielplatz und einen Volleyballplatz. Für viel Abwechslung zu jeder Jahreszeit ist also gesorgt!

#### Hausordnung

Kinder unter 6 Jahren und Nichtschwimmer dürfen das Schwimmbad nur in Begleitung eines Erwachsenen, der schwimmen kann, benutzen. Wir bitten Sie, Schulklassen und größere Gruppen (ab 15 Personen) spätestens einen Tag vor dem Besuch telefonisch oder per E-Mail anzumelden (0664/95 39 271, www.schwimmbad-stadtpark.at).

#### Öffnungszeiten und Eintrittspreise

Unser Schwimmbad ist für Sie täglich von 8 bis 22 Uhr geöffnet. In den Sommerferien von 9 bis 21 Uhr.

Für Erwachsene beträgt der Eintritt 6,80 Euro. 30 % Ermäßigung gibt es für Senioren, Studenten und Jugendliche bis 25 Jahre (4,80 €). Kinder von 6 bis 14 Jahren bezahlen 3,40 €. Für Kinder unter 6 Jahren ist der Eintritt frei.

#### Zu Ihrer Sicherheit

Alle Badegäste müssen die Anweisungen der Bademeister befolgen. Bitte helfen Sie, das Schwimmbad sauber zu halten. Werfen Sie keine Gegenstände ins Wasser und benutzen Sie die Mistkübel. Essen und Trinken ist im Bereich der Indoor-Schwimmbecken verboten. Bitte benutzen Sie dafür unsere Cafeteria. Im Freien ist Essen und Trinken gestattet.

Wir wünschen Ihnen einen angenehmen Aufenthalt in unserem Schwimmbad!

- |  |   |
|--|---|
| <p><b>1</b> Im Schwimmbad ...</p> <p><b>A</b> kann man nur schwimmen.</p> <p><b>B</b> kann man auch anderen Sport machen.</p> <p><b>C</b> ist Ball spielen verboten</p> <p><b>2</b> Nichtschwimmer ...</p> <p><b>A</b> müssen sich einen Tag vorher anmelden.</p> <p><b>B</b> dürfen nicht alleine ins Schwimmbad.</p> <p><b>C</b> bekommen einen gratis Schwimmkurs.</p> <p><b>3</b> Das Schwimmbad ...</p> <p><b>A</b> ist das ganze Jahr geöffnet.</p> <p><b>B</b> ist nur im Sommer geöffnet.</p> <p><b>C</b> ist in den Sommerferien am Abend nicht geöffnet.</p> | <p><b>4</b> Ältere Kinder ...</p> <p><b>A</b> können das Schwimmbad gratis benutzen.</p> <p><b>B</b> bezahlen den gleichen Preis wie Erwachsene.</p> <p><b>C</b> bezahlen den halben Preis von Erwachsenen.</p> <p><b>5</b> Im Schwimmbad ...</p> <p><b>A</b> ist Essen und Trinken verboten.</p> <p><b>B</b> gibt es keine Cafeteria.</p> <p><b>C</b> darf man in der Cafeteria und draußen essen und trinken.</p> |
|--|---|

Abb. 6: Prüfungsvorbereitung Teil 4 - AB S. 124

Nach dem Lesen eines kurzen Informationstextes über das Schwimmbad Stadtpark, sind fünf dazugehörige Sätze zu ergänzen. Die Teilnehmer/innen können aus drei Möglichkeiten wählen.

Zusätzlich zu diesen einzelnen Vorbereitungsteilen findet sich am Ende des Lehrwerks in der Station 4 des Kursbuches ein vollständiger Modelltest mit vergleichbaren Aufgaben zum Leseverstehen wieder.

## Prüfungsvorbereitung ÖIF-Test Neu – Modelltest

Lesen

Zeit 40 Minuten

**Teil 1** Lesen Sie die Wünsche (1–3) und sechs Angebote (A–F) Welches Angebot passt zu welchem Wunsch? Nur jeweils ein Angebot passt. Kreuzen Sie Ihre Lösungen auf dem Antwortbogen auf S. 233 an.

### Wünsche

- 1 Benjamin Amberger möchte sein Fahrrad verkaufen. Er fährt sehr selten mit dem Fahrrad und hat keinen Platz in seiner Garage.
- 2 Sie haben 2 Kinder (6 und 9 Jahre), die gerne einmal Tricks von einem Clown lernen möchten.
- 3 Ulrike hat Mitte Juni Matura und möchte danach mit ungefähr 20 Freunden in einem Restaurant feiern.

Wunsch	1	2	3
Angebot			

### Angebote

- A **Zirkus Mankello** erstmals in Lienz! Von 12. bis 28. Mai macht unser Zirkus Station in Osttirol. Speziell für Kinder: Zaubern mit Clown Athanas. Für alle, die vom besten Clown aller Zeiten etwas lernen möchten. Info: 0664 / 97 01 41 36
- B **Neueröffnung Pizzeria Cefalù.** Die kleinste Pizzeria der Stadt. Mit vielen neuen Angeboten (36 verschiedene Pizzas!) auf nur 25 m<sup>2</sup>! Reservierungen unter 0699 / 11 93 58 84
- C **Zu verkaufen!** Ein Jahr altes Fahrrad (Trekkingbike), 21 Gänge, Marke LXL, grau, neue Reifen, Licht vorhanden. Tel. 0676 / 54 88 150, Mo-Fr ab 17 Uhr
- D **Abschied.** Zum letzten Mal zeigt Clown Rizzo nächsten Freitag seine Kunststücke im Kindertheater. Nach der Vorstellung „Clown Rizzo auf dem Mond“ gibt es im Theater eine Abschiedsparty mit Clown Rizzo. Alle Kinder sind herzlich eingeladen.
- E **Gebrauchtrad-Börse** in der Ruster Straße 34. Am 20. Mai haben Sie wieder die Möglichkeit, von 10 bis 15 Uhr Ihr altes Fahrrad zu bringen und vielleicht einen Käufer zu finden oder ein neues – gebrauchtes – Fahrrad mit nach Hause zu nehmen.
- F **Geburtstag? Hochzeit? Firmenfeier?** Unser Restaurant „Seetalerhof“ bietet internationale Speisen in einer gemütlichen Atmosphäre. 1 großer Saal, auch für Gruppen geeignet. Wir bitten um Reservierungen bei Gruppen ab 15 Personen. [www.seetalerhof.at](http://www.seetalerhof.at)

Abb. 7: Modelltest Modul Lesen - KB S. 163

**Teil 2** Lesen Sie die vier Texte (4–7) mit jeweils drei Aussagen (A, B und C). Kreuzen Sie jeweils die richtige Aussage auf dem Antwortbogen auf S. 233 an.

- 4 10- oder 14-jähriges Kind zu Hause? Keine Ahnung, welche Schule es weiter besuchen soll? Wir finden vielleicht eine passende Lösung: Tag der offenen Tür, 14. Juni, 9–17 Uhr, Schulzentrum Schillingdorf: HS, AHS, HAK, HTL, www.schulzentrum-schillingdorf.at
- A Ein Kind sucht Freunde.  
B Am 14. Juni ist Elternsprechtag.  
C Eine Schule präsentiert sich.
- 5 Das Autohaus Dengg, der Spezialist für Gebrauchtwagen, hat einen Prospekt zum Thema „Auto aus zweiter Hand – was Sie vor dem Kauf wissen sollten“ veröffentlicht. Die Broschüre ist ab sofort unter www.autohaus-dengg.co.at für 8 Euro zu bestellen. Ein interessanter Ratgeber für alle, die sich in nächster Zeit ein Auto kaufen wollen.
- A Man kann Gebrauchtwagen im Internet kaufen.  
B Das Autohaus Dengg bietet einen Prospekt für Kunden.  
C Der Prospekt ist gratis.
- 6 **Abnehmen vor dem Sommer**  
Für alle, die noch vor dem Sommer etwas für ihre Figur tun möchten: **Fitness-training Bikini**, Anfänger und Fortgeschrittene, ab 2. März, 10 Wochen, Montag und Donnerstag, 18:30–20:00, Volkshaus Kindberg. Jetzt mit Gutschein um 10 % billiger.
- A Der Kurs findet zwei Mal pro Woche statt.  
B Es gibt nur einen Kurs für Anfänger.  
C Der Kurs ist im Sommer.
- 7 **Dringend gesucht:** Assistent/in für unsere Arztpraxis (praktische Ärztin) Mo–Fr Nachmittag, Erfahrung im medizinischen Bereich erwünscht, aber nicht unbedingt notwendig. Interessenten melden sich bitte ab Montag unter 05/89 20 39.
- A Die Arztpraxis ist ab nächstem Montag geöffnet.  
B Die Arbeitszeiten sind nicht am Vormittag.  
C Ein Zahnarzt sucht einen Assistenten/eine Assistentin.

**Beispiel**

- O A Schischulkurs  
B Schulschikurs  
C Kursschischule

A  B  C

- 8 A 6500 Landeck  
B 16350 Landeck  
C 5600 Landeck
- 9 A 05442/96 5 45  
B 05442/96 4 54  
C 045 52/96 5 44
- 10 A gams\_norbert@landeck.at  
B norbert\_gamsjaeger@landeck.at  
C gamsjaeger\_norbert@landeck.at
- 11 A 4.30.2001  
B 30.4.2001  
C 30.4.2010
- 12 A Ja, gut Ski fahren und snowboarden.  
B Nein.  
C Ski fahren ja, snowboarden nein.
- 13 A Mit Christina und Marcel.  
B Mit Marcel und Christian.  
C Egal.
- 14 A Das Kind fährt an diesem Tag Ski.  
B Das Kind fährt mit nach Landeck.  
C Das Kind fährt mit nach Bregenz.
- 15 A Einmal 235 Euro  
B Einmal 470 Euro  
C Zweimal 235 Euro

**Teil 4** Lesen Sie den Text und die Aufgaben 16–20. Kreuzen Sie die richtige Lösung (A, B oder C) auf dem Antwortbogen auf S. 233 an.

**An alle Bewohner der Mozartgasse**

Seit 1. Juni gibt es einen neuen, größeren Platz für den Müll in der Mozartgasse. Ab sofort stehen die Mülltonnen im Innenhof der Häuser Mozartgasse 1, 3 und 5. Herr Karabel, der neue Hausmeister, stellt die Mülltonnen am Abholtag auf die Straße und stellt sie nach der Abholung des Mülls durch die Müllabfuhr wieder in den Innenhof zurück. In Zukunft gibt es deshalb keine Probleme mehr mit den Mülltonnen auf der Straße oder auf dem Gehsteig. Da es in der Vergangenheit immer wieder passiert ist, dass viel Müll neben den Tonnen gestanden ist, bietet der neue Müllplatz mehr Mülltonnen, um dieses Problem zu vermeiden.

**Teil 3** Lesen Sie den Text, die Karten und das Formular. Finden Sie die richtige Lösung für die Lücken 8–15. Kreuzen Sie die richtige Lösung (A, B oder C) auf dem Antwortbogen auf S. 233 an.

Norbert Gamsjäger möchte seinen 11-jährigen Sohn David zum Schulschikurs anmelden. David ist am 30. April 2001 geboren. Er kann schon sehr gut Ski fahren, er kann aber nicht snowboarden. Der Kurs findet vom 2. bis 9. März statt. David möchte mit Christian und Marcel zusammen ein Zimmer. Der Schikurs kostet pro Schüler 470 Euro. Der Vater von David möchte zwei Mal 235 Euro bezahlen. Die Klasse macht auch einen Ausflug nach Bregenz. David möchte aber nicht nach Bregenz fahren. Er möchte einen Tag mehr Ski fahren.



Anmeldung zum \_\_\_\_\_ 0 \_\_\_\_\_ vom 2. bis 9. März

Vorname: David  
Nachname: Gamsjäger  
Straße, Hausnummer: Sonnenstraße 98  
PLZ, Ort: \_\_\_\_\_ 8 \_\_\_\_\_  
Telefon des Schülers/der Schülerin: 0680 / 32 77 64 31  
Telefon der Eltern: \_\_\_\_\_ 9 \_\_\_\_\_  
E-Mail-Adresse des Schülers/der Schülerin: dave.gams@hotmail.com  
E-Mail-Adresse der Eltern: \_\_\_\_\_ 10 \_\_\_\_\_  
Geburtsdatum des Schülers/der Schülerin: \_\_\_\_\_ 11 \_\_\_\_\_  
Kann Ihr Kind schon Schifahren/Snowboardfahren? \_\_\_\_\_ 12 \_\_\_\_\_  
Mit wem möchte Ihr Kind das Zimmer teilen? \_\_\_\_\_ 13 \_\_\_\_\_  
Nimmt Ihr Kind am Ausflug nach Bregenz teil oder fährt es an diesem Tag auch Ski? \_\_\_\_\_ 14 \_\_\_\_\_  
Wie bezahlen Sie den Schikursbetrag? \_\_\_\_\_ 15 \_\_\_\_\_

**Was kommt wohin?**

- ▶ Altpapier gehört in die grüne Tonne mit dem roten Deckel. Zum Altpapier gehören Zeitungen, Zeitschriften, Bücher, Schreibpapier, Verpackungspapier und Karton.
- ▶ Alle Kunststoffverpackungen gehören in die grüne Tonne mit dem gelben Deckel. Dazu gehören Plastikflaschen, Plastiksackerl usw. Nicht in die Kunststofftonne gehören Plastikmöbel und Spielzeug.
- ▶ Für Glas sind zwei Tonnen vorgesehen, eine Tonne für Weißglas (die Tonne hat einen weißen Deckel) und eine Tonne für Buntglas (der Deckel der Tonne ist grün). Bitte werfen Sie keine Fenster, Spiegel, Trinkgläser und Porzellan in die Tonnen.
- ▶ Dosen und Alufolien kommen in die Tonne für Metall (grüne Tonne mit blauem Deckel).
- ▶ Bioabfall wie z. B. Obst-, Gemüse- und Speisereste, Gartenabfall und Blumen kommen in die braune Biotonne. Bitte werfen Sie den Biomüll ohne Plastiksackerl in die Tonne.
- ▶ Die graue Restmülltonne ist für alle anderen Abfälle. Nicht in die Restmülltonne gehören Problemstoffe, Elektrogeräte, Batterien und Akkus, Handys, Medikamente und Bioabfall.

**Wohin mit Problemstoffen?**

- ▶ Für Sondermüll steht Ihnen die Zentrale der Müllabfuhr in der Lagergasse 356 von Montag bis Samstag von 7:30 bis 18:30 Uhr zur Verfügung.
- 16 In der Mozartgasse ...  
A gibt es einen neuen Platz für den Müll.  
B gibt es Probleme mit dem Müll.  
C gibt es jetzt Mülltonnen.
- 17 Die Bewohner der Mozartgasse müssen...  
A die Tonnen selbst in den Hof stellen.  
B die Tonnen nicht selbst auf die Straße stellen.  
C der Müllabfuhr die Tür zum Innenhof aufmachen.
- 18 Man darf den Müll ...  
A auch neben die Tonnen stellen.  
B nur in die Tonnen werfen.  
C auf den Müllplatz und auf die Straße stellen.
- 19 Für Glasabfälle gibt es  
A keine Tonne.  
B eine Tonne.  
C zwei Tonnen.
- 20 Problemstoffe ...  
A kommen zum normalen Hausmüll.  
B müssen die Bewohner zur Müllabfuhr bringen.  
C holt die Müllabfuhr jede Woche ab.

Abb. 8: Modelltest Modul Lesen - KB S. 164-167

## 7.2.2 Lesetexte, Authentizität, Textsortenvorkommen

- **Wie viele Lesetexte beinhaltet das Lehrwerk und welchen Stellenwert nehmen sie ein?**

Das Lehrwerk beinhaltet insgesamt 62 Texte, welche der Förderung des Leseverstehens dienen sollen. Davon befinden sich 37 im Kursbuch und 25 im Arbeitsbuch, meist in der Kategorie „Deutsch plus“, welche am Ende jeder Lektion zu finden ist. Sowohl im Kurs- als auch im Arbeitsbuch sind in jedem Kapitel durchschnittlich ein bis drei Lesetexte zu finden, wobei das letzte Kapitel mit vier Texten im Kursbuch und drei im Arbeitsbuch die höchste Anzahl aufweist. Der Umfang dieser Lesetexte ist sehr unterschiedlich und reicht von 11 Wörtern (Elfchen) bis an die 300 Wörtern.

Eingeleitet werden die Lesetexte stets mit der Aufforderung „Lesen Sie“, wodurch für die Kursteilnehmer/innen nochmals verdeutlicht wird, dass es sich um einen Lesetext handelt.

Einige Lesetexte werden bereits im Inhaltsverzeichnis des Kursbuches unter dem Eintrag „Themen und Texte“ vorangekündigt. In den Handreichungen für den Unterricht werden bei jeder Sektion die Lernziele und Lerninhalte angeführt und im Zuge dessen auch die Übungen zu den einzelnen Fertigkeiten Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben sowie Wortschatz und Grammatik angeführt. Eine nähere Beschreibung zu den Aufgaben und Übungen erfolgt jedoch selten und wird meist nur in Zusammenhang mit einer Grammatik gegeben.

Die Lesetexte sind in die Konzeption des Lehrwerks eingegliedert und passen somit thematisch stets zum Thema der jeweiligen Lektion. Auffällig ist hierbei die häufige Verwendung der Lesetexte zur Einführung eines bestimmten grammatikalischen Phänomens beziehungsweise zur Vorbereitung auf eine nachfolgende Übung. Ein zusätzliches Angebot an Lesetexten, welche abgesehen vom thematischen und grammatischen Verlauf des Lehrwerks genutzt werden können, findet sich nicht.

Dies spiegelt meiner Ansicht nach den Stellenwert von Lesetexten im Lehrwerk „Pluspunkt Deutsch Österreich A2“ wieder. So werden die meisten Texte weniger als Übung zum Leseverstehen verwendet, sondern vielmehr als Einstieg oder Festigung eines Grammatikthemas.

Als Beispiel dafür dient folgender Text zum Thema „Schule früher und heute“:

## B Schule früher und heute

### 1a Lesen Sie die Texte. Wie war es früher? Wie ist es heute? Sammeln Sie im Kurs.

Ü 13+14

Frau Sikorra: Wir sind damals bis zur Matura in einer Klasse geblieben. Wir durften fast keine Fächer wählen. Heute dürfen die Kinder viel mehr auswählen. Früher wollten auch nicht so viele die Matura machen. Viele wollten direkt arbeiten und Geld verdienen. Heute ist das anders.

Herr Köhler: Wenn wir die Hausaufgaben nicht gehabt haben, mussten wir länger in der Schule bleiben und nachsitzen. Aber wir mussten auch nicht so viel lernen. Heute müssen die Kinder sehr viel lernen, wenn sie einen guten Abschluss haben wollen.

Herr Pellegrini: Wir mussten früher aufstehen, wenn unser Lehrer eine Frage gestellt hat. Heute dürfen die Kinder sitzen bleiben. Früher konnte man aber mit einem Hauptschulabschluss einen guten Beruf lernen. Heute ist das leider schwieriger.



Wir durften keine Fächer wählen. Heute dürfen die Kinder ...



	müssen	können	dürfen	wollen
ich	musste	konnte	durfte	wollte
du	musstest	konntest	durftest	wolltest
er/es/sie/man	musste	konnte	durfte	wollte
wir	mussten	konnten	durften	wollten
ihr	musstet	konntet	durftet	wolltet
sie/Sie	mussten	konnten	durften	wollten

### 1b

Ü 15

Ergänzen Sie: *müssen, dürfen, können, durfte, konnte, musste.*

1. Frau Sikorra  keine anderen Fächer wählen.
2. Heute  die Schüler viele Kurse wählen.
3. Herr Köhler  nicht so viel für die Schule lernen.
4. Heute  die Schüler viel lernen.
5. Herr Pellegrini  nach der Hauptschule einen guten Beruf lernen.
6. Heute  die Schüler nicht so leicht einen guten Beruf bekommen.

Abb. 9: Personenberichte zum Thema Schule - KB S. 43

Bei diesem Exempel handelt es sich um einen didaktischen Text, in welchem drei unterschiedlichen Personen über ihre eigenen Schulerfahrungen berichten und Unterschiede zu der aktuellen Situation ansprechen. Der Text passt thematisch zur gesamten Lektion, deren Schwerpunkt das Thema Schule darstellt und ist einer von insgesamt fünf Lesetexten, die sich allesamt in einer bestimmten Art und Weise mit Schule und Ausbildung beschäftigen.

Die erste Aufgabe besteht darin, den Text zu lesen und die Unterschiede zwischen früher und heute herauszuarbeiten.

In den Handreichungen für den Unterricht gibt es konkrete Anweisungen dazu:

„Bilden Sie Gruppen. Die Gruppen lesen je einen Text und unterstreichen die wichtigen Informationen über früher und heute, die in einer Tabelle gesammelt werden. ... Lenken Sie dann die Aufmerksamkeit auf den Gegensatz von früher und heute und die unterschiedliche Form der Modalverben“.<sup>221</sup>

Es wird zwar zunächst auf den Lesetext an sich eingegangen und mithilfe einer Tabelle sollen die zentralen Inhalte herausgearbeitet werden, anschließend wird der Schwerpunkt jedoch sofort auf die Modalverben im Präteritum, den zu erarbeiteten Grammatikpunkt dieser Lektion, gelenkt.

Diese Vorgehensweise findet sich im gesamten Lehrwerk immer wieder, das heißt Lesetexte werden zur Einführung oder Vertiefung von Grammatikthemen verwendet, wodurch jedoch der Wert dieses Textes zur Förderung der Lesefertigkeit verloren geht.

---

<sup>221</sup> Jin & Neumann & Schöte 2012c, S. 35

- **Setzt das Lehrwerk authentische und/oder didaktische Texte zur Vermittlung von Lesekompetenz ein?**

Ausgehend von meiner Beschreibung eines authentischen Textes als dokumentarisch belegtes Schriftstück, welches aus einer Textquelle stammt, die auch außerhalb des Unterrichts an einen Adressaten gerichtet ist und eine bestimmte Funktion erfüllt, findet sich im gesamten Lehrwerk kein einziger authentischer Lesetext.

Stattdessen weisen sowohl Kurs- als auch Arbeitsbuch ausnahmslos didaktische Texte auf, das heißt eigens für das Lehrwerk konzipierte Texte, welche zum Aufbau einer Verstehenskompetenz eingesetzt werden.

Sämtliche Lesetexte orientieren sich an der Lernprogression des Lehrwerks. Sie sind sprachlich auf einen bestimmten Wortschatz eingeschränkt, stark grammatikalisiert und somit ein direkter Gegensatz zu authentischen Originaltexten. Folglich finden sich auch bei keinem einzigen Text Verfasser- oder Quellenangaben.

Das verstehende Lesen von Texten tritt hinter die sprachliche Funktion als Vermittler von Strukturen zurück und die Auseinandersetzung mit Texten erfolgt vorrangig, um sprachliche Strukturen zu erarbeiten.

Beispielhaft dafür ist folgendes persönliches E-Mail eines Freundes, der gemeinsame Unternehmungen vorschlägt:

**2a** Wochenendpläne. Lesen Sie das E-Mail und kreuzen Sie an: richtig oder falsch?

**R F**

1. Mark hat am Freitag eine Deutschprüfung.
2. Mark möchte ins Restaurant gehen.
3. Mark will tanzen gehen.

**2b** Wohin möchte Mark gehen? Lesen Sie noch einmal und unterstreichen Sie in 2a. Ergänzen Sie danach den Grammatikkasten.

Wohin? + Akkusativ	Wo? + Dativ	genaue: an, auf, hinter, vor, über, unter, neben, zwischen
in _____ Wald	im Wald	
in _____ Fußballstadion	im Fußballstadion	
in _____ Stadt	in der Stadt	in das = ins      an das = ans
in die Geschäfte	in den Geschäften	in dem = im      an dem = am

Abb. 10: Persönliches E-Mail - KB S. 30

Dieser didaktische Text weist zwar die äußeren Merkmale eines authentischen E-Mails auf, doch wie der Inhalt und vor allem der Grammatikkasten erkennen lassen, handelt es sich um eine sprachlich vereinfachte und auf eine bestimmte Grammatikstruktur hin verfasste E-Mail. Inhaltlich orientiert sich die Mail am Thema des Kapitels „Endlich Wochenende“ und fügt sich somit in die thematischen Vorgegebenheiten ein, wobei es gleichzeitig auf die Wechselpräpositionen im Dativ und Akkusativ herzuführen soll, die den grammatischen Schwerpunkt dieser Einheit bilden.

Obgleich sich im gesamten Lehrwerk kein einziger authentischer Lesetext finden lässt, werden immer wieder Texte eingesetzt, welche funktional adäquat zu authentischen Texten fungieren. Beispiele dafür sind ein Zeitungsartikel im Arbeitsbuch, welcher sich zumindest formal an einen authentischen Zeitungsartikel anlehnt oder auch folgendes Programmheft einer Bildungseinrichtung:



<p><b>Kreativität</b></p> <p><b>Karibisch tanzen</b> Lebensfrohe Musik und rhythmische Bewegungen. In diesem Kurs lernen Sie die Grundschritte von Salsa, Merengue und Bachata. Anfänger ohne Vorkenntnisse 1. Termin: Mittwoch, 14. 11., 19.00–21.00 Uhr Dauer: 6 Termine à 120 Minuten (14,4 UE) Gebühr: 72 €</p> <p><b>Modische Kleidung selbst genäht</b> Sie wollen nicht immer Kleidung im Geschäft kaufen? Sie möchten individuelle Kleidung für Erwachsene und Kinder selbst nähen? Dann kommen Sie zu unserem Nähabend. Anfänger und Fortgeschrittene 1. Termin: Montag, 12. 11., 19.00–21.30 Uhr Dauer: 7 Termine à 150 Minuten (21 UE) Gebühr: 84 €</p>	<p><b>Gutes Deutsch – gute Briefe</b> Sie haben gute Grundkenntnisse in Deutsch und möchten Deutsch für den Beruf lernen? Schwerpunkte: Telefonieren, Briefe schreiben und an Besprechungen teilnehmen. 1. Termin: Dienstag, 13. 11., 19.00–20.40 Uhr Dauer: 10 Termine à 100 Minuten (20 UE) Gebühr: 110 €</p> <p><b>Excel – Tabellenkalkulation für Fortgeschrittene</b> Kursziel: sicherer Umgang mit komplexen Formeln und Analysewerkzeugen. Nur für Teilnehmer mit sehr guten Grundkenntnissen geeignet. 1. Termin: Donnerstag, 15. 11., 17.30–21.30 Uhr Dauer: 3 Termine à 240 Minuten (14,4 UE) Gebühr: 144 €</p> <p><b>Existenz gründen – Der Schritt in die Selbstständigkeit</b> Sie möchten ein eigenes Geschäft gründen? Mit vielen praktischen Beispielen lernen Sie die Möglichkeiten und Chancen kennen. Sie lernen Büroorganisation, Marketing, Buchführung und erstellen einen Businessplan und einen Finanzierungsplan. Termin: auf Anfrage</p>
<p><b>Berufliche Weiterbildung</b></p> <p><b>Power Point für Anfänger</b> Professionelle Präsentationen für Beruf und Freizeit. 1. Termin: Donnerstag, 15. 11., 18.00–20.30 Uhr Dauer: 5 Termine à 150 Minuten (15 UE) Gebühr: 150 €</p>	

Abb. 11: Programmheft einer Bildungseinrichtung - KB S. 90

Dieses Programmheft, in welchem unterschiedlichste Kurse einer Bildungseinrichtung zu finden sind, befindet sich in der achten Lektion zum Thema „Neue Chancen“

beziehungsweise „Etwas Neues lernen“. An den Text angeschlossen ist eine Übung für die Lernenden, in welcher sie bestimmten Personen, deren Interesse kurz beschrieben wird, einen geeigneten Kurs zuordnen sollen. In den Handreichungen für den Unterricht wird vermerkt, dass dieses Format auf den ÖIF-Test vorbereitet und die Aufgabenstellung an die Prüfungsaufgabe des Moduls Lesen angelehnt ist. Ebenso wird der Lehrperson vorgeschlagen, das Programmheft einer größeren Bildungseinrichtung des jeweiligen Kursortes in den Unterricht mitzunehmen oder die Kursteilnehmer/innen zu dieser Tätigkeit aufzufordern und dieses Programm im Unterricht zu bearbeiten.<sup>222</sup>

Im Lehrwerk „Pluspunkt Deutsch Österreich A2“ wird an zwei Stellen mit Internetseiten gearbeitet, welche zwar didaktischen Ursprungs sind, jedoch im Internet an sich tatsächlich zu finden sind. Ein Beispiel dafür ist die Internetseite betreffend Nachbarschaftszentren.

## A Die Nachbarschaftszentren

**1a** Lesen Sie die Internetseite und ordnen Sie die Fragen den Textabschnitten zu.

Ü4

1. Was kann man im Nachbarschaftszentrum machen?
2. Was ist das Nachbarschaftszentrum?
3. Wer arbeitet im Nachbarschaftszentrum?

www.nachbarschaftszentrum.at

**Unsere Nachbarschaftszentren - 10x in Wien!**

- Nachbarschaftszentren sind Treffpunkte und Tauschzentralen gegenseitiger Hilfe von Menschen aller Generationen und sozialen Schichten.
- Sie sind Orte für Begegnung, Austausch und Kontakt, Bei uns gibt es Kaffeerunden, Lernclubs, Deutsch-Übungsrunden, Bewegungsgruppen, Computerclubs, Kreativgruppen, wir organisieren Feste, Flohmärkte, Ausflüge und vieles mehr. Bei uns kann man sich auch beraten lassen, so gibt es z. B. eine Gesundheitsberatung, eine Wohn- und Sozialberatung.
- Unsere Teams bestehen aus PsychologInnen, PädagogInnen, DiplomsozialarbeiterInnen, diplomiertem Pflegepersonal und aus unseren engagierten ehrenamtlichen MitarbeiterInnen.

**1b** Beantworten Sie die Fragen in 1a.

Abb. 12: Internetseite Nachbarschaftszentren - KB S. 134

<sup>222</sup> Vgl. Jin & Neumann & Schote 2012c, S. 70

Bei diesem Beispiel soll zunächst durch eine Zuordnungsaufgabe das globale Verstehen geübt werden und die gestellten Fragen den einzelnen Textabschnitten zugeordnet werden. Im Anschluss daran sollen diese Fragen von den Lernenden konkret beantwortet werden, womit das Detailverstehen überprüft wird.

Anschließend findet sich im Kursbuch ein weiterer Ausschnitt dieser Internetseite über bestimmte Angebote der Nachbarschaftszentren. Dieser Teil soll die Lernenden zu einer mündlichen Stellungnahme anregen.

In den Handreichungen für den Unterricht wird darauf verwiesen, dass in diesem Block Lese- und Hörverstehen im Zentrum stehen und durch die Texte die Kursteilnehmer/innen angeregt werden sollen, sich am Leben in ihrer Umgebung zu beteiligen.<sup>223</sup> Weitere Informationen zum Leseverstehen finden sich jedoch keine, weshalb der Lehrperson mit dieser Aussage keine Hilfestellung geboten wird.

Die URL-Adresse existiert tatsächlich im Internet und es werden darin auch Informationen zu Nachbarschaftszentren geboten. Die dargestellte Seite im Lehrwerk entstammt jedoch keinesfalls dieser realen Internetseiten, sondern wurde rein zu didaktischen Zwecken erstellt. Dies ist insofern bedauerlich, als die Autor/innen zumindest Ausschnitte von der realen Internetseite für das Lehrwerk hätten verwenden können.

---

<sup>223</sup> Vgl. Jin & Neumann & Schöte 2012c, S. 102

- **Mit welchen Textsorten wird im Lehrwerk gearbeitet? Wird den Lernenden die Funktion der unterschiedlichen Textsorten bewusst gemacht?**

Im gesamten Lehrwerk (Kursbuch und Arbeitsbuch) finden sich mit Ausnahme der Texte zur Prüfungsvorbereitung insgesamt 62 Texte, welche das Leseverstehen trainieren sollen. Sortiert nach der Anzahl ihrer Präsenz sind dies folgende: Personenberichte zu unterschiedlichen Themen (14), Informationstexte/Berichte (8), E-Mail (4), Dialog/Interview (4), Anzeigen: Stellenanzeigen & Wohnungsanzeigen (3), Kursprogramme/Weiterbildungsangebote (4), Briefe (3), Mitteilungen (2), Ratgeber/Tipps (2), Internetseiten (2), Lyrik (2), SMS-Texte (1), Kurzbiographie (1), Fernsehprogramm (1), Zeitungsartikel (1), Sprüche (1), Mietvertrag (1), Lebenslauf (1), Einladungen (1), Werbetext (1), Selbsttest (1), Beitrittserklärung (1), Betriebskostenabrechnung (1), Interkultureller Kalender (1), Testberichte im Internet (1).

Auffällig ist die große Anzahl an Personenberichten zu unterschiedlichen Themen, welche insbesondere im Kursbuch immer wieder zu finden sind und sich wie ein roter Faden durch das gesamte Lehrwerk ziehen. Diese werden im Lehrwerk vorrangig dafür eingesetzt, um ein Grammatikthema einzuführen beziehungsweise zu wiederholen. Beispielhaft dafür sind folgende Personenberichte über Weiterbildung:

**3a** Lesen Sie die Texte und kreuzen Sie an: Welchen Beruf haben die Personen?

1. Herr Makal arbeitet jetzt als  Informatiklehrer.  Taxifahrer.  Ingenieur.
2. Frau Shobana ist jetzt  Erzieherin.  Gymnastiklehrerin.  Hausfrau.
3. Herr Dovic ist  Handwerker.  Hausmann.  LKW-Fahrer.
4. Frau Miller arbeitet  als Sekretärin.  in einer Firma.  bei der Post.

**Herr Makal**

Ich habe als Ingenieur gearbeitet. Aber in Österreich habe ich keine Stelle bekommen, weil ich noch nicht gut Deutsch kann und weil ich zu wenig Computerkenntnisse habe. Ich fahre jetzt Taxi und verdiene genug Geld, aber ich möchte gern eine Fortbildung in Computerprogrammen für Ingenieure machen. Dann kann ich wieder als Ingenieur arbeiten.



**Frau Shobana**

Ich kann jetzt keine Stelle suchen. Die Kinder sind noch klein, sie sind noch im Kindergarten. Aber ich möchte gern einen Kurs machen. Dann lerne ich Leute kennen und übe mein Deutsch. Vielleicht mache ich einen Tanzkurs. Das macht mir Spaß und tut mir gut. Und wenn ich besser Deutsch kann, dann kann ich den Kindern besser in der Schule helfen.



**Herr Dovic**

Wir haben eine schöne, große Wohnung gefunden. Aber in der Wohnung muss ich noch viel renovieren und Handwerker sind so teuer. Deshalb möchte ich einen Heimwerkerkurs machen, dann kann ich vieles selbst machen. Ich bin LKW-Fahrer und habe deshalb manchmal ein paar Tage frei. Dann kann ich zu Hause in der Wohnung arbeiten.



**Frau Miller**

Ich arbeite in einer Import-Export-Firma. Jetzt mache ich nur einfache Arbeiten, ich sortiere die Post und verteile sie. Wenn ich besser Deutsch kann, dann kann ich eine bessere Stelle bekommen. Deshalb möchte ich jetzt einen Abendkurs machen. Dann kann ich Sekretärin werden.



Abb. 13: Personenberichte über Weiterbildung - AB S. 83

Abgesehen davon, dass diese Textsorte an sich außerhalb der Unterrichtssituation nicht zu finden ist, werden die didaktischen Texte dahingehend konzipiert, ein bestimmtes grammatisches Phänomen veranschaulichen zu können, wodurch wiederum die natürliche Komplexität der Sprache verloren geht. Bei diesem Text findet sich zunächst ein Beispiel zum Leseverstehen, bei welchem durch eine Multiple-Choice-Aufgabe das globale Verstehen der Berichte überprüft werden soll. Damit verbunden ist eine Übung, die zwar inhaltlich zum Text passt, jedoch primär der Wiederholung der gelernten Grammatik gilt.

**3b** Lesen Sie die Texte in 3a noch einmal. Was passt zusammen? Verbinden Sie.

Herr Makal fährt Taxi, <b>1</b>	<input type="radio"/> A damit er seine Wohnung selbst renovieren kann.
Herr Makal möchte eine <b>2</b>	<input type="radio"/> B damit er Geld verdient.
Fortbildung machen,	<input type="radio"/> C damit sie Leute kennenlernt.
Frau Shobana möchte einen <b>3</b>	<input type="radio"/> D damit er nicht so viel Geld ausgeben muss.
Kurs machen,	<input type="radio"/> E damit sie eine bessere Stelle in der Firma bekommt.
Herr Dovic möchte einen <b>4</b>	<input type="radio"/> F damit er wieder als Ingenieur arbeiten kann.
Heimwerkerkurs machen,	
Herr Dovic möchte selbst <b>5</b>	
renovieren,	
Frau Miller möchte einen <b>6</b>	
Kurs machen,	

Abb. 14: Grammatikübung Nebensätze - AB S. 83

Neben den Personenberichten beziehungsweise den Informationstexten zu unterschiedlichen Themen, finden sich überwiegend Textsorten aus dem alltäglichen Leben wieder. Mit Ausnahme eines Elfchens im letzten Kapitel des Kursbuches und eines weiteren Gedichtes zum Thema Freundschaft im Arbeitsbuch, beinhaltet das gesamte Lehrwerk keine literarischen Texte.

Beim Elfchen wird vor allem darauf abgezielt, den Kursteilnehmer/innen beizubringen, selbst ein Elfchen verfassen zu können. So sind sowohl im Kurs- als auch im Arbeitsbuch einige Möglichkeiten vorhanden, dies mit Hilfe von Vorgaben zu üben.



*Freundschaft,  
bringt Dir  
lachen, wenn Dir  
wie weinen ist, ja  
Freundschaft!*

**i** Ein „Elfchen“ ist ein kurzes Gedicht mit elf Wörtern in dieser Reihenfolge:  
1. Zeile: 1 Wort  
2. Zeile: 2 Wörter  
3. Zeile: 3 Wörter  
4. Zeile: 4 Wörter  
5. Zeile: 1 Wort

Abb. 15: Elfchen - KB S. 158

In der gleichen Lektion findet sich im Arbeitsbuch ein Gedicht zum Thema Freundschaft, bei welchem die Lernenden zunächst durch Angabe von drei Auswahlmöglichkeiten die letzte Zeile ergänzen sollen.

*Freunde sind ... Lesen Sie das Gedicht. Was denken Sie: Wie heißt die letzte Zeile?  
Ergänzen Sie.*

Denn sie endet niemals! – Denn sie kommt und geht. – Denn sie hat viele Seiten.

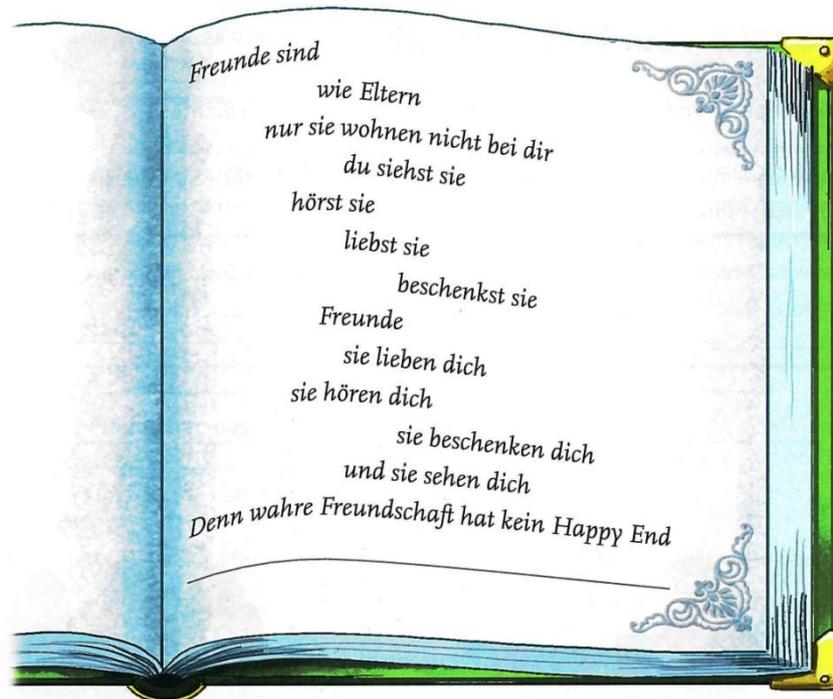


Abb. 16: Gedicht zum Thema Freundschaft - AB S. 152

Direkt bei dem Gedicht stehen keine Quellenangaben, jedoch findet sich am Ende des Arbeitsbuches im Anschluss an die Bildquellen eine Textquelle, welche darauf hinweist, dass dieses Gedicht der Internetseite [www.trendmile.de](http://www.trendmile.de) entstammt. Es handelt sich hierbei um eine Webseite, welche eine Ansammlung verschiedenster Gedichte zu unterschiedlichen Themen anbietet. Da die Gedichte allerdings keine Quellenangaben aufweisen, ist fraglich, woher diese stammen.

Abgesehen davon, dass keine weiteren Aktivitäten vorgesehen sind, um den Lernenden Lyrik näher zu bringen, ist zu hinterfragen, weshalb an dieser Stelle kein authentisches Gedicht eines bekannten österreichischen Schriftstellers eingesetzt wurde. Dies ist insofern bedauerlich, da zu dieser Thematik eine große Anzahl an kürzeren Gedichten existiert, die an dieser Stelle hätten Verwendung finden können.

Obgleich unterschiedliche Textsorten im Lehrwerk vorhanden sind, könnten vor allem anstelle der vielen Personenberichte noch weitere Textsorten vorgestellt werden. Leider finden sich auch im Anhang keine weiteren Texte zum Üben des Leseverstehens. So könnten meiner Meinung nach auf diesem Niveau auch Kurzgeschichten eingesetzt werden, welche man zumindest als Zusatzmaterial hätte anbieten können.

Ein weiterer Kritikpunkt bezieht sich auf die Bewusstmachung der Funktion von Textsorten, denn weder im Kurs- und Arbeitsbuch noch in den Handreichungen zum Unterricht finden sich Hinweise hinsichtlich der Arbeit mit unterschiedlichen Textsorten. Mit anderen Worten: Der Einsatz sowie die Funktion der Textsorten werden, abgesehen von wenigen Ausnahmen, im Lehrwerk nicht konkret angesprochen.

Oft findet sich nicht einmal eine Benennung der unterschiedlichen Texte. Da viele der Lesetexte eigens für das Lehrwerk produziert wurden und nur dem Zweck des Deutschlernens dienen, werden sie nur als Text bezeichnet und es werden keine näheren Hinweise zu ihrer Funktion gegeben. Lediglich ein Teil dieser Lesetexte wird konkret benannt, wie zum Beispiel E-Mail, Brief, Mitteilung, Lebenslauf und Gedicht.

Um die Funktion sowie allgemeine Charakteristika einer Textsorte aufzuzeigen, bietet sich ein Vergleich von unterschiedlichen Texten der gleichen Textsorte an. Dieses Vorgehen wird im Lehrwerk lediglich bei einigen wenigen Beispielen angewandt, jedoch ohne näher darauf einzugehen. So enthält das Lehrwerk drei Wohnungsanzeigen, sechs Stellenanzeigen, drei Einladungen, drei SMS, fünf Sprüche und zwei Briefe von der Schule, welche jeweils miteinander abgebildet sind und so zum Erarbeiten gemeinsamer Charakteristika einladen.

In der Lektion 5 zum Thema „Am Arbeitsplatz“ ist der zweite Teil den Mitteilungen an sich gewidmet, welcher mit folgender Abbildung von vier Mitteilungen eingeleitet wird:

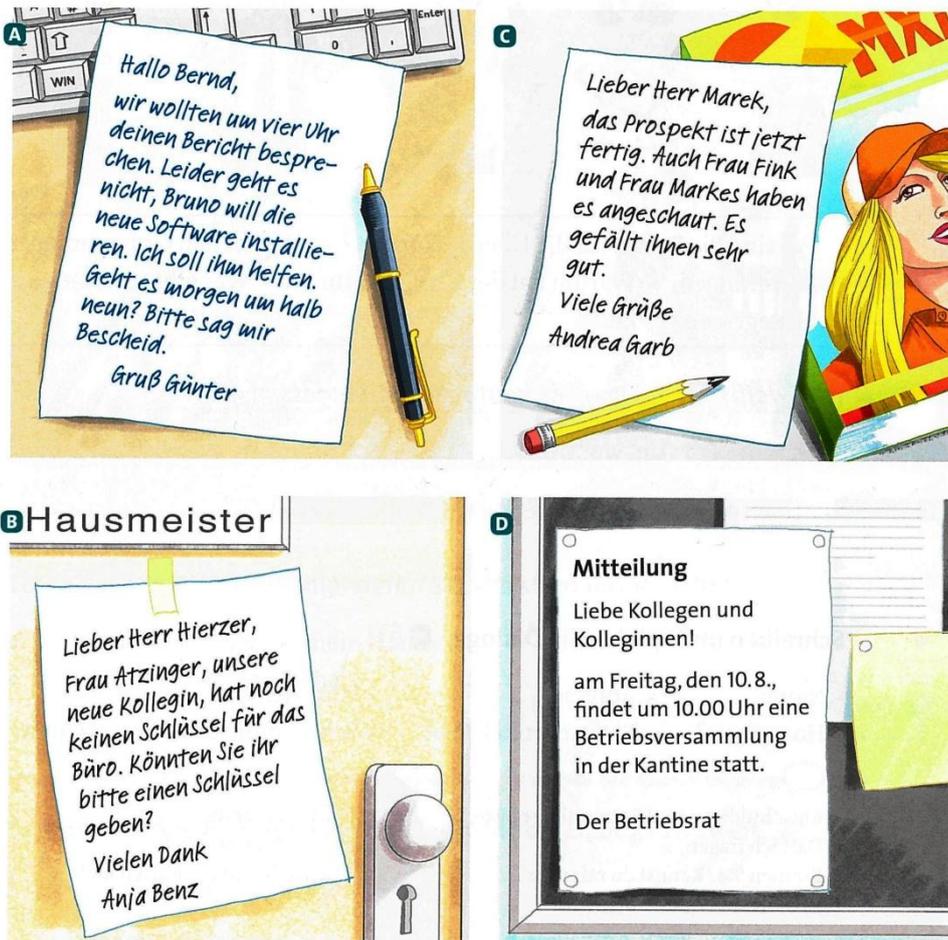


Abb. 17: Mitteilungen - KB S. 56

In den Handreichungen für den Unterricht findet sich ein Hinweis für die Lehrperson, einleitend zum Thema Mitteilungen mit den Kursteilnehmer/innen darüber zu sprechen, bei welchen Gelegenheiten Mitteilungen wichtig sind, beziehungsweise über ihre eigenen Erfahrungen diesbezüglich zu berichten.<sup>224</sup> Dies ist eines der wenigen Beispiele, bei welchen die Textsorte an sich sowie ihre Funktion angesprochen werden.

Begleitend zu der Abbildung existiert eine Zuordnungsaufgabe, bei welcher die globale Aussage der jeweiligen Mitteilung erfasst werden soll. Anschließend sollen bei einer Grammatikübung die Personalpronomen im Dativ erarbeitet werden sowie schließlich selbst eine Mitteilung verfasst werden.

Ein anderes Beispiel für die nähere Beschäftigung mit einer Textsorte und ihrer Funktion ist die Darstellung diverser Stellenanzeigen:

<sup>224</sup> Vgl. Jin & Neumann & Schöte 2012c, S. 44

Lesen Sie die Stellenanzeigen und ergänzen Sie die Tabelle in Ihrem Heft.

<p>Wir suchen <b>engagierten Koch</b> (m/w) mit Berufserfahrung für unser Restaurant. Sie sind belastbar und können gut im Team arbeiten. 5-Tage-Woche, Schichtarbeit, Wochenendarbeit. Bewerbungen an: <b>Restaurant Goldstern</b> Schillerplatz 10 8010 Graz</p>	<p>Für die Weihnachtszeit suchen wir noch einige Aushilfen auf Geringfügigkeitsbasis (2 Stunden pro Tag, Montag bis Samstag). Supermarkt Fröhlich (Vösendorf) Tel. 01 / 69 23 42 11</p>	<p><b>Pizzaservice</b> in St. Pölten sucht zuverlässige(n) Fahrer(in). Voraussetzung: Führerscheinklasse B Tel. 027 42 / 78 23 77 40</p>
<p><b>Reinigungsunternehmen</b> sucht zuverlässige, flexible Mitarbeiter(innen) in Teilzeit und Vollzeit. Gute Deutschkenntnisse erforderlich. Anfragen unter Tel. 0316 / 81 24 87-0</p>	<p><b>Gesucht: Rezeptionist</b> (m/w). Sie sind freundlich, flexibel und belastbar. Sie haben eine Ausbildung als Hotelkaufmann/-frau oder eine vergleichbare Ausbildung und Berufserfahrung. <b>Bewerbungen an:</b> personal@plaza-graz.de Plaza Hotel Schlögelpasse 5, 8010 Graz</p>	<p><b>INGENIEUR</b> (w/m – Fachrichtung Maschinenbau) für die technische Betreuung von unseren Maschinen. Weitere Auskünfte gibt Ihnen unser technischer Direktor Herr Schmidhans. Tel. 06 76 / 81 23 35 24 Oder schicken Sie Ihre Bewerbungsunterlagen an: schmidhans@haberlandwerke.at</p>

Abb. 18: Stellenanzeigen - KB S. 110

Diese sechs unterschiedlichen Stellenanzeigen finden sich im Kursbuch in der zehnten Lektion zum Thema „Arbeitssuche“ und sind Teil des Abschnittes „Anzeigen lesen“.

Durch das Erstellen einer Tabelle, mit welcher die einzelnen Anzeigen im Detail erarbeitet werden sollen, können die Unterschiede und Gemeinsamkeiten dieser Stellenanzeigen aufgezeigt werden.

In den Handreichungen für den Unterricht wird der Lehrperson für die Arbeit mit den Stellenanzeigen folgender Hinweis gegeben:

„Fordern Sie die KT für ein erstes globales Lesen auf, die Berufe zu notieren. Nach dem zweiten Lesen ergänzen sie die Detailinformation in der Tabelle. Klären Sie unbekanntes Wortschatz, nachdem die KT den Text zum zweiten Mal gelesen haben. Dann berichten die KT in eigenen Worten über den Inhalt der Anzeigen. ...Mit dieser Übung sollen sich die KT nicht nur bewusst werden, welche Informationen Stellenanzeigen enthalten und welche nicht, bzw. welche Erwartungen Arbeitgeber an persönliche Eigenschaften, Qualifikation etc. haben, sondern auch, welche Erwartungen man als Arbeitssuchender angesichts der vorhandenen (und nicht vorhandenen) Informationen haben kann. ... Machen Sie auch darauf aufmerksam, dass nicht alle Stellenanzeigen seriös sind, z.B. wenn unrealistisch hohe Verdienstmöglichkeiten versprochen werden.“<sup>225</sup>

Abgesehen von der konkreten Beschreibung der Vorgehensweise zu dieser Leseübung, welche sich ansonsten in den Handreichungen kaum findet, wird mit diesem Hinweis zusätzlich angeregt, sich näher mit der Textsorte auseinanderzusetzen und sie nicht lediglich als Hinführung zu einem Grammatikpunkt zu nutzen.

<sup>225</sup> Jin & Neumann & Schöte 2012c, S. 83f

- **Welche Aufgaben und Übungen zur Bearbeitung der Lesetexte werden geboten?**

Sowohl im Kurs- als auch im Arbeitsbuch finden sich mit Ausnahme von zwei Texten, zu welchen lediglich von der Lehrperson ein Gespräch angeregt werden soll, zu allen Lesetexten Übungen und Aufgaben, welche konkret auf den Lesetext bezogen sind.

Die insgesamt 104 Aufgaben zu den Lesetexten setzen sich ausschließlich aus geschlossenen und halboffenen Aufgabenformaten zusammen, dazu kommen einige Aufforderungen, zusätzlich über das Thema zu sprechen. Bei den geschlossenen Aufgaben sind insbesondere Zuordnungsaufgaben, Multiple-Choice-Aufgaben und Alternativantwort-Aufgaben vertreten. Als anschauliches Beispiel dafür dient folgender Informationstext über die Tradition des Maibaums in Österreich.

Lesen Sie den Text und kreuzen Sie an: Was passt?



#### Der Maibaum

In sehr vielen österreichischen Gemeinden steht auf zentralen Plätzen ein Maibaum.

Diese Tradition ist schon sehr alt. Den Baum stellen junge Männer schon am 30. April auf.

Sie haben keine Maschinen. Sie machen das mit langen Stangen und brauchen viel Kraft.

Der Maibaum ist 20 bis 35 Meter hoch. In der Nacht müssen sie auf den Baum aufpassen,

damit ihn Burschen aus dem Nachbarort nicht stehlen.

Auf dem Baum gibt es Schmuck und bunte Bänder. Der Baum ist das Symbol für den Frühling,

das Licht und die Wärme. Oft gibt es am ersten Mai große Dorffeste mit Musik, Tanz, Essen,

Trinken und einem Kinderprogramm. Der Baum bleibt bis zum Ende des Sommers stehen.

R F

1. Der Maibaum hat keine lange Tradition.

2. Der Maibaum steht

A bis zum ersten Mai.

B bis zum Frühling.

C den ganzen Sommer.

Abb. 19: Text „Der Maibaum“ - AB S. 75

Es handelt sich bei diesem Informationstext um einen didaktischen Text, der innerhalb der Lektion sieben „Feste feiern“ zu finden ist. Wie bei vielen anderen Texten im gesamten Lehrwerk, wird das Leseverstehen durch Prüfungsaufgaben im geschlossenen Aufgabenformat überprüft. Hier werden sowohl durch eine Alternativantwort-Aufgabe, als auch eine Multiple-Choice-Aufgabe Details zum Inhalt erfragt. Anschließend finden sich vier weitere Fragen zu Einzelheiten, wie Datum, Ort oder Ablauf des Festes.

Die halboffenen Aufgaben setzen sich aus dem Beantworten inhaltlicher Fragen und Ergänzungsaufgaben zusammen. Bezüglich Ergänzungsaufgaben ist besonders häufig das Vervollständigen einer bereits vorgegebenen Tabelle anzufinden, wie dies auch bei folgendem Beispiel vorkommt:

**Menschen und ihre Hobbys. Lesen Sie und ergänzen Sie die Tabelle.**

**Alfred Stein:** Mein Hobby sind die Apfelbäume. Ich brauche für mein Hobby natürlich einen Garten und Werkzeug, z. B. eine Baumschere. Aber das Wichtigste ist die Pflege. Die meisten Leute denken, ein Apfel ist ein Apfel, aber das ist ganz falsch. Man muss die Apfelsorten gut kennen und richtig pflegen. Dann kann man im Herbst viele gute Äpfel ernten.



**Mario Wimmer:** Mein Hobby ist Trommeln. Ich baue auch selbst Drums. Das ist ganz einfach, man braucht kein besonderes Material, man kann z. B. eine Mülltonne nehmen oder einen Karton oder eine Dose. Wichtig ist, dass der Klang interessant ist. Man muss natürlich auch sehr viel üben und verschiedene Sachen ausprobieren.



**Chris Anan:** Unser Hobby ist Kartenspielen. Am Wochenende machen wir oft einen gemütlichen Spieleabend. Wir brauchen nicht viel: mindestens drei Personen, Karten und etwas zu trinken. Am wichtigsten ist, dass man Spaß hat. Wenn einer nicht verlieren kann, soll er lieber nicht mitspielen.



	Was ist sein/ihr Hobby?	Was braucht er/sie?	Was ist besonders wichtig?
Alfred Stein			
Mario Wimmer			
Chris Anan			

Abb. 20: Personenberichte über Hobbys - AB S. 89

Auch bei diesem Text handelt es sich um einen didaktischen Text, in welchem drei Personen über ihre Hobbys berichten. Hierbei soll wiederum das inhaltliche Verständnis der Texte durch das Ausfüllen der Tabelle überprüft werden.

Das gleiche Vorgehen findet sich im Kursbuch zum selben Thema, wo ebenfalls über ein Hobby, in diesem Fall Tai Chi, berichtet wird.

### Lesen Sie und beantworten Sie die Fragen.

Ich habe schon als Jugendlicher Tai Chi gemacht. Ich habe das von meinem Vater gelernt. Hier in Österreich habe ich es zuerst meinen Freunden gezeigt. Sie wollten auch gern mehr Tai Chi lernen. Zuerst habe ich privat einen Kurs angeboten und dann habe ich an der Volkshochschule als Lehrer angefangen, einmal pro Woche. Das macht mir Spaß und ich verdiene ein bisschen Geld.

1. Wann hat Herr Yang Tai Chi gelernt?
2. Bei wem hat er Tai Chi gelernt?
3. Wo gibt er Kurse? Warum?

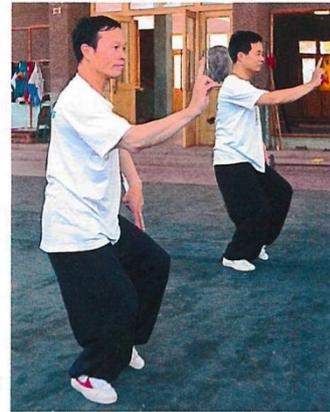


Abb. 21: Text über Tai Chi - KB S. 95

Dieses Aufgabenformat zieht sich als roter Faden durch das gesamte Lehrwerk und bestätigt somit die Behauptung von Westhoff (1997), dass das Beantworten inhaltsbezogener Fragen zu den verbreitetsten Aufgabentypen im Leseunterricht zählt. Doch wie im Kapitel zu Leseaufgaben angeführt, reicht diese Übungsform nicht aus, um ein besseres Textverständnis zu erlangen, da Lernende den Fokus vermehrt auf das Beantworten der Fragen legen und weniger auf den Lesetext an sich.

Lediglich bei zwei Texten (Kursbuch S. 23 und S. 35) werden die Lerner/innen aufgefordert, selbst Fragen an den Text zu stellen. Hierbei sind die Fragewörter jedoch bereits vorgegeben, weshalb es sich mehr um eine Auseinandersetzung mit der Struktur von Fragen handelt als eine Aufgabe zur Erarbeitung des Lesetextes.

Ebenso wie die Lesetexte selbst dienen auch die Aufgaben und Übungen meist dazu, auf ein neues Grammatikthema vorzubereiten beziehungsweise als Vorlage zur Textproduktion.

Als weiteres Beispiel für die Verwendung von Lesetexten zum Einüben eines Grammatikpunktes möchte ich den Text von Maria Perez über ihre zukünftigen Berufswünsche anführen. Dieser ist in den Handreichungen für den Unterricht als Zugehörigkeit zur Fertigkeit Lesen angeführt. Angeschlossen an den didaktischen Text, welcher der Einführung des Konjunktivs II dient, ist eine Ergänzungsaufgabe, bei welcher die Lernenden vorgegebene Satzanfänge zu vervollständigen haben. Abgesehen davon, dass es

bei diesem Text sowie der zugehörigen Aufgabe vorrangig um das Erlernen des Konjunktiv II geht, besteht die Aufgabe vor allem aus dem Abschreiben von Teilsätzen aus dem Text. Eine konkrete Aufgabe zur Erschließung des Textes ist hier, wie auch in den meisten anderen Lesetexten, nicht gegeben.

**Lesen Sie den Text. Welche Wünsche hat Maria Perez? Unterstreichen Sie im Text. Ergänzen Sie dann die Sätze.**

Mein Name ist Maria Perez. Ich komme aus Venezuela. In Venezuela habe ich im Tourismus gearbeitet, aber jetzt habe ich keine Arbeit. Ich möchte gern auch hier in Österreich arbeiten. Mein Mann sagt, dass ich eine Ausbildung machen soll. Ich finde die Idee gut. Ich würde gerne einen Ausbildungsplatz in einem Reisebüro finden. Das ist mein Wunsch. Später würde ich gerne ein eigenes Reisebüro haben. Das ist mein Traum.



1. Maria Perez möchte gern \_\_\_\_\_
2. Sie würde gerne \_\_\_\_\_
3. Später \_\_\_\_\_ sie gerne \_\_\_\_\_

**!**

ich würde	wir würden	Ich würde gern(e) in Vollzeit arbeiten.	gern = gerne
du würdest	ihr würdet		
er/sie würde	sie/Sie würden		

Abb. 22: Wünsche von Maria Perez - KB S. 111

### 7.2.3 Vermittlung von Leseformen und Lesestrategien

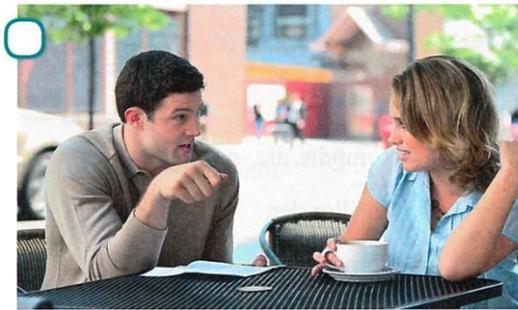
- **Werden im Lehrwerk Texte und Übungen mit unterschiedlichen Lesezielen angeführt und somit unterschiedliche Leseformen geübt? Werden die unterschiedlichen Leseformen benannt und reflektiert?**

Das Lesen eines Textes erfolgt immer aufgrund einer bestimmten Absicht, wie Informationen durch den Text zu erlangen oder auch zur Unterhaltung. Für jede Leseabsicht wird folglich eine entsprechende Leseform verwendet. So wird ein Zeitungsartikel anders gelesen als eine Gebrauchsanweisung oder ein Rezept. Im Unterricht, welcher auf die Anforderung des Lesens im Alltag vorbereiten sollte, ist es deshalb unumgänglich mit unterschiedlichen Leseformen zu arbeiten.

Im Lehrwerk „Pluspunkt Deutsch Österreich A2“ erfordern die Aufgaben und Übungen zum Lesetext oftmals zunächst ein globales Lesen, bei welchem der grundsätzliche Inhalt des Textes verstanden werden soll, bevor anschließend durch geschlossene Aufgabenstellungen gezielt bestimmte Informationen aus dem Text entnommen werden müssen.

Beispielhaft dafür ist folgender didaktischer Text aus der Lektion 14 „Freunde und Bekannte“, in welchem vier Personen über ihre Freunde berichten. Die Zuordnungsaufgabe, bei welcher die Fotos den jeweiligen Texten zugeordnet werden sollen, impliziert zunächst ein globales Lesen des Textes. Die Lerner/innen sollen sich einen Überblick über die vier Kurztexte verschaffen und dadurch erkennen, welche Personen dazu passen könnten. Anschließend soll in einem weiteren Lesedurchgang eine zusätzliche Alternativantwort-Aufgabe gelöst werden. Die Lernenden haben die Aufgabe, die bereits vorgegebenen Sätze im Text zu suchen und sie auf ihre Korrektheit hin zu überprüfen. Für diese Aufgabenstellung ist ein selektives Lesen nötig, da gezielt nach bestimmten Informationen gesucht werden muss.

Lesen Sie die Texte. Welches Foto passt? Ordnen Sie zu.



1. Ute:  
Trauti, Irene und ich kennen uns schon seit vierzig Jahren. Wir haben zusammen viel erlebt. Wir kennen unsere Familien, und wenn es Probleme gibt, sprechen wir immer darüber. Wir treffen uns jeden Donnerstag. Dann besuchen wir eine Ausstellung oder ein Konzert. Natürlich darf auch die Sachertorte im Kaffeehaus nicht fehlen!



2. Jonathan:  
Kaan ist ein echt guter Freund. Letztes Jahr war die Schule total nervig und stressig. Keine Lust zu nichts – die Noten waren schlecht. Kaan hat mir dann richtig die Meinung gesagt. Zuerst war ich ziemlich sauer, aber dann war für mich klar: Der will mir helfen!



3. Lena:  
Oliver mag ich, aber Katy nicht. Die ist manchmal blöd und gemein zu mir. Dann isst sie einfach mein Jausenbrot! Das ist meins! Oliver darf von meinem Brot etwas haben, er teilt auch immer mit mir. Zu meinem nächsten Geburtstag lade ich ihn auch ein.



4. Julia:  
Roland und ich sind schon lange Freunde. Wir sind wirklich ein gutes Team! Und da sagt man, Frauen und Männer können nicht Freunde sein! Das stimmt doch nicht! Keiner versteht mich so gut wie Roland, keiner hört mir so gut zu wie er. Es ist interessant, wie Männer die Dinge sehen. Und lachen kann ich mit ihm auch am besten!

Lesen Sie die Texte noch einmal und kreuzen Sie an: Was ist richtig?

	R	F
1. Trauti, Irene und Ute treffen sich, weil sie Probleme mit ihren Familien haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Jonathan hat letztes Jahr keine guten Noten gehabt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Lena will Oliver und Katy zum Geburtstag einladen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Roland und Julia arbeiten in einem Team.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abb. 23: Personenberichte zu Freundschaften - AB S. 153

Ein weiteres Beispiel für die Anwendung unterschiedlicher Leseformen findet sich in der ersten Lektion des Kursbuches zum Thema „Meine Geschichte“. Bei diesem Text handelt es sich um eine Kurzbiographie von Mirna Jukic, welcher drei Bilder vorangestellt sind. Durch die erste Aufgabenstellung „Lesen Sie und ordnen Sie die Bilder zu“ werden die Lernenden zu einem globalen Lesen des Textes hingeführt. In den Handreichungen für den Unterricht findet sich zusätzlich der Vorschlag, den Kursteilnehmer/innen bei der ersten Lektüre ein Zeitlimit vorzugeben, sodass sie sich nicht bei Details des Textes aufhalten, sondern lediglich einen Überblick erlangen. Nach der gemeinsamen Bildzuordnung im Plenum erfolgt die nächste Übung, bei welcher ein vorgegebener Zeitstrahl ergänzt werden soll, in Gruppenarbeit. In den Handreichungen für den Unterricht ist hierzu folgender Hinweis zu finden:

„Die Information für die erste Jahreszahl 1986 sollten sie beispielhaft im Plenum erarbeiten, indem sie die KT zunächst auffordern, die wichtigen Informationen, d.h. die ersten Wörter des Textes zu unterstreichen. Schreiben Sie dann einen geeigneten Satz an die Tafel ...“<sup>226</sup>

Die Auswertung erfolgt wiederum im Plenum und die Ergebnisse werden an einer Tafel gesammelt, wo ebenfalls die Smileys für die positiven und negativen Erfahrungen von Mirna Jukic ergänzt werden.<sup>227</sup>

Bei den letzten beiden Aufgabenstellungen kommen sowohl das selektive als auch das detaillierte Lesen zum Einsatz. Obgleich durch die Vorgabe der Jahreszahlen gezielt nach Informationen im Text gesucht werden muss, ist ebenso ein detailliertes Lesen zum Beantworten der Aufgabe notwendig.

---

<sup>226</sup> Jin & Neumann & Schote 2012c, S. 9f

<sup>227</sup> Vgl. Jin & Neumann & Schote 2012c, S. 9f

**1a**

Ü6

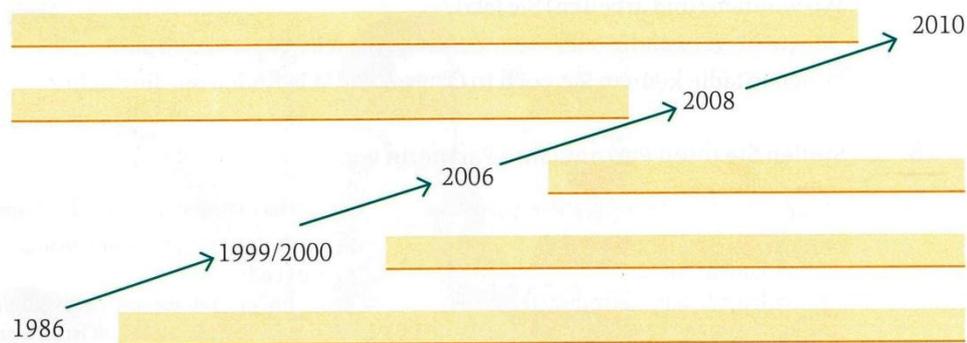
**Mirna Jukic erzählt. Lesen Sie und ordnen Sie die Bilder zu.**



- Ich bin am 9. April 1986 in Novi Sad (Serbien) geboren, aber meine Familie und ich haben in Vukovar im heutigen Kroatien gewohnt. Dann war Krieg. Deshalb haben meine Eltern und ich – ich war fünf Jahre alt – Vukovar verlassen. Wir sind nach Zagreb umgezogen. Dort bin ich auch in die Schule gegangen. Wir sind acht Jahre in Zagreb geblieben.
- 1999 bin ich mit meiner Familie nach Österreich gekommen. Wir haben in Wien gewohnt. Ich habe die österreichische Staatsbürgerschaft beantragt und seit 2000 bin ich Österreicherin. Ich habe immer gern Sport gemacht. Mit sieben Jahren bin ich schon sehr gut geschwommen und 1999 habe ich mit dem Profischwimmen angefangen. Ich bin aber auch ganz normal in die Schule gegangen und habe die Matura gemacht. Das Jahr 2006 war nicht einfach für mich. Ich war sehr krank, aber der Verein Österreichische Sporthilfe hat mir hier sehr geholfen. 2008 war ein sehr gutes Jahr. Ich habe viele Preise gewonnen, der Höhepunkt war die Bronzemedaille 100 Meter Brust bei der Olympiade in Peking 2008. In diesem Jahr bin ich österreichische Sportlerin des Jahres geworden.
- 2010 habe ich mit dem Profisport aufgehört. Seit 2007 studiere ich an der Universität Wien Publizistik. Im letzten Jahr habe ich meine Biografie geschrieben mit dem Titel: „Unter Wasser, über Leben“. Da erzähle ich von meinem Leben.

**1b**

**Lesen Sie noch einmal und ergänzen Sie den Zeitstrahl.**

**1c**

**Wie war das für Frau Jukic? Positiv 😊 oder negativ 😞? Ergänzen Sie in 1b.**

Abb. 24: Biographie Mirna Jukic - KB S. 10

Hinsichtlich der Anwendung unterschiedlicher Leseformen kann die Kurzbiographie als positives Beispiel gewertet werden, obwohl andere Kriterien, wie die Authentizität des Textes, nicht gegeben sind. Meinen Recherchen zufolge wurde 2011 tatsächlich die Biographie von Mirna Jukic mit dem Titel „Unter Wasser, über Leben“ publiziert, welche zur Auseinandersetzung mit einem authentischen Text eingeladen hätte. Bedauerlicherweise blieb diese Möglichkeit ungenutzt.

Ich möchte an dieser Stelle erwähnen, dass es sich hierbei um den ausführlichsten Kommentar in den Handreichungen bezüglich einer Übung zum Leseverstehen handelt, da ansonsten diesbezüglich kaum Anhaltspunkte zu finden sind, sondern lediglich die Erarbeitung der Grammatik kommentiert wird.

Die angeführten Beispiele zeigen den Einsatz von unterschiedlichen Leseformen zu einem Text, was als durchaus positiv gewertet werden kann und im Lehrwerk immer wieder zu finden ist. Doch leider wird bei vielen anderen Texten lediglich das selektive Lesen angestrebt beziehungsweise auf das Detailverstehen abgezielt.

Als Musterbeispiel dient ein E-Mail mit Informationen über einen bevorstehenden Betriebsausflug einer Firma. Dieser didaktische Text befindet sich im Arbeitsbuch innerhalb der Lektion 5 „Am Arbeitsplatz“. Bereits einleitend wird mit der Aufforderung „Lesen Sie den Text und beantworten Sie die Fragen“ die Aufgabenstellung zum Text angegeben und somit die Lernenden zur gewünschten Art des Lesens hingeführt. Ein erstes globales Lesen des Textes wird nicht impliziert, sondern es sollen die Fragen beantwortet werden. Um diese Übung erfolgreich absolvieren zu können ist die Anwendung der selektiven Leseform nötig, mit welcher die Informationen gefunden werden sollen. Da die fünf Fragen jedoch beinahe den gesamten Inhalt des E-Mails erfragen, ist ebenso ein detailliertes Lesen erforderlich.

**Betriebsausflug. Lesen Sie den Text und beantworten Sie die Fragen.**

Cc:  
Betreff:  
Anlagen: keine

Schriftart | Schriftgrö | F K U T

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

es ist wieder Sommer und wie jedes Jahr findet unser Betriebsausflug statt. Am 17. 7. bleibt die Firma geschlossen. Treffpunkt ist am Bahnhof, Bahnsteig 4, um 9.00 Uhr. Wir fahren nach Krems und besuchen das Karikaturmuseum. Um 13.00 Uhr gibt es Mittagessen im Museumswirshaus. Nach dem Mittagessen machen wir noch einen Spaziergang durch die Stadt und fahren um 17.00 Uhr zurück.

Den Eintritt für das Museum (9 Euro) müsst ihr selbst bezahlen. Das Essen im Restaurant zahlt die Firma.

In der Küche ist eine Liste. Tragt dort bis Freitag eure Namen ein, wenn ihr mitkommen wollt.

Viele Grüße  
Steffi Wagner



1. Wann findet der Betriebsausflug statt? \_\_\_\_\_
2. Wohin fahren die Kollegen? \_\_\_\_\_
3. Was besichtigen sie? \_\_\_\_\_
4. Wer bezahlt das Essen im Restaurant? \_\_\_\_\_
5. Was machen sie am Nachmittag? \_\_\_\_\_

Abb. 25: E-Mail Betriebsausflug - AB S. 55

Die unterschiedlichen Arten des Lesens werden im Lehrwerk weder benannt noch wird der Einsatz von unterschiedlichen Leseformen kommentiert, und es finden sich auch in den Handreichungen zum Unterricht keine Verweise darauf. Dies kann als großes Versäumnis gewertet werden, da die Leseformen einen wesentlichen Teilbereich der Lesedidaktik darstellen und für die Förderung der Lesekompetenz einen umfassenden Beitrag leisten können.

- **Bietet das Lehrwerk Aufgaben und Übungen, durch die verschiedene Lesestrategien vermittelt werden? Wird ein Bewusstsein für die angewandten Lesestrategien geschaffen? Gibt es explizite Strategiehinweise?**

Im theoretischen Teil meiner Arbeit habe ich eine Liste von Lesestrategien zusammengestellt, an welcher ich mich nun bei der Beantwortung dieser Fragen orientieren möchte.

Implizite Vermittlung von Lesestrategien findet in Form von vereinzelt Aufgaben und Übungen statt. Es obliegt jedoch der Lehrperson den Lernenden die Lesestrategien bewusst zu machen und sie dafür zu sensibilisieren. Dies soll anhand einiger Beispiele aufgezeigt werden. Bei nachfolgendem Textbeispiel wird durch die erste Aufgabenstellung die Lesestrategie des Vorhersagens angewandt:

- 1a** Lesen Sie die Überschrift. Was denken Sie: Was steht im Text? Sammeln Sie Ideen im Kurs.

## Telefonieren oder Fußball spielen – was machen wir?

- 1b** Lesen Sie jetzt den Text. War Ihre Idee richtig? Sprechen Sie im Kurs.



### Warum sind Frauenfreundschaften anders als Männerfreundschaften?

Eine gute Freundschaft ist für Frauen und Männer wichtig. Frauen verlassen sich in schwierigen Situationen oft auf ihre Freundinnen. Männer sprechen weniger über sich und sie unternehmen lieber etwas mit ihren Freunden.

### Was ist der Unterschied zwischen Männer- und Frauenfreundschaften?

Die Psychologin Frau Dr. Frei meint: Frauen treffen sich oft oder telefonieren lange mit ihrer Freundin. Sie interessieren sich für Literatur und Mode, aber sie wollen auch über ihren Partner, ihre Kinder oder ihre Gefühle sprechen. Für Frauen ist es wichtig, dass

sie mit ihrer Freundin über alles reden können. Für Männer ist es wichtig, dass sie etwas mit ihren Freunden unternehmen können. Ihr Lieblingsthema ist Sport. Sie diskutieren darüber, interessieren sich für fast alle Sportarten und ärgern sich gemeinsam über verlorene Spiele. Aber sie sprechen nicht so gern über ihr Privatleben.



- 1c** Lesen Sie den Text noch einmal und ergänzen Sie die Tabelle.

	Worüber sprechen sie (nicht)?	Was ist für sie wichtig?	Wofür interessieren sie sich?
Frauen			
Männer			

- 1d** Sind Männer- und Frauenfreundschaften wirklich verschieden? Was denken Sie?

Abb. 26: Text über Männer- und Frauenfreundschaft - KB S. 154

Noch bevor der Text von den Lernenden gelesen wird, sollen Vermutungen aufgrund des Titels angestellt werden. Erst wenn diese Aufgabe erfüllt ist, soll der Text gelesen werden und diskutiert werden, ob die Antizipationen dem tatsächlichen Inhalt des Textes entsprechen. Diese Lesestrategie des Vorhersagens findet sich im gesamten Lehrwerk lediglich an einem einzigen anderen Text (Kursbuch S. 138) wieder, bei welchem aufgrund von Bildern, Hypothesen über den Text aufgestellt werden sollen. In den Handreichungen für den Unterricht findet sich bei beiden Texten kein Verweis auf den Einsatz dieser Lesestrategie.

Nach der ersten Lektüre muss der Text wiederholt gelesen werden, um die nächste Aufgabe, das Ausfüllen einer Tabelle, erfüllen zu können. Die erneute Auseinandersetzung mit dem Text ermöglicht es den Lernenden, ihre Verstehens- und Behaltensleistung zu vertiefen und gleichzeitig wird eine wiederholende Lesestrategie angewandt. Diese Lesestrategie kommt bei einigen Texten im Lehrwerk vor, insbesondere dann, wenn durch anschließende Aufgaben zur Grammatik eine erneute Lektüre notwendig ist.

Die einzige elaborierende Lesestrategie wird bei folgendem Beispiel initiiert. Es handelt sich hierbei um die Berichte zweier Personen, welche über Schule und Ausbildung in Österreich erzählen. Die Kursteilnehmer/innen haben die Aufgabe, die beiden Berichte zu lesen und anschließend die Schulwege auf der Grafik über das österreichische Schulsystem zu markieren. Durch diese Aktivität erfolgt eine Visualisierung des Textes und somit kann von einer elaborierenden Lesestrategie gesprochen werden.

**Lesen Sie und markieren Sie die Schulwege von Lena und Anna in der Grafik.**

Frau Stoßberg, 43, Klagenfurt



Meine Tochter Lena ist nur ein Jahr in den Kindergarten gegangen. Mit sechs Jahren ist sie in die Volksschule gekommen. Lena hat dort schnell Freundinnen gefunden. Nach vier Schuljahren habe ich sie an der Hauptschule angemeldet. Lena findet Technik toll. Deshalb hat sie nach dem Poly eine Lehre zur Kfz-Mechatronikerin bei der Firma Auto-Becker begonnen und ist jetzt im zweiten Lehrjahr. Wenn sie einen guten Abschluss haben möchte, muss sie auch am Wochenende lernen. Drei oder vier Tage in der Woche ist sie normalerweise in der Autowerkstatt und ein oder zwei Tage geht sie in die Berufsschule. Die Lehre gefällt ihr sehr. Wenn sie Glück hat, dann bleibt sie nach der Lehre in der Firma.

Anna Berger, 18, Mürrzuslag



Ich bin mit drei Jahren in den Kindergarten gekommen, weil meine Eltern beide arbeiten. Dann war ich vier Jahre in der Volksschule. Ich habe gute Noten gehabt und deshalb bin ich ins Gymnasium gekommen. Im Gymnasium habe ich am Anfang nicht so gute Noten gehabt und habe Nachhilfe bekommen. Doch jetzt ist das anders. Wenn ich die Matura schaffe, kann ich studieren. Ich möchte endlich weg von zu Hause. Wenn ich einen Studienplatz in Wien bekomme, dann kann ich in einer Großstadt leben. Aber meine Eltern möchten, dass ich in Leoben studiere. Wenn ich dort studiere, kann ich nämlich bei ihnen wohnen.

Abb. 27: Berichte über Schule und Ausbildung in Österreich - KB S. 41

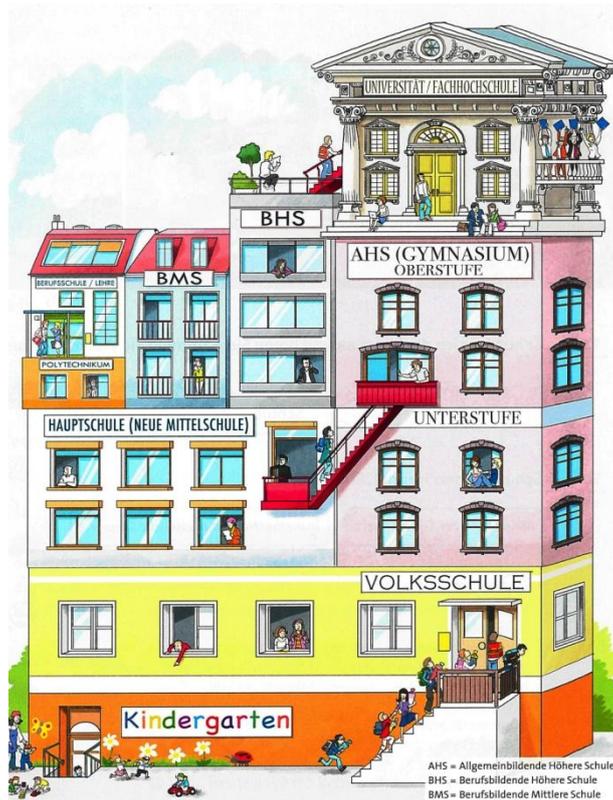


Abb. 28: Grafik über das Schulsystem in Österreich - KB S. 40

Im nächsten Beispiel kommen durch die Aufgabenstellung sowohl ordnende als auch kulturelle Lesestrategien zur Anwendung:

**2a** Luiz, Leyla und Benoit erzählen über ihre Erfahrungen. Lesen Sie und sammeln Sie Informationen zu den Themen: Kleidung, Essen und Trinken, Tanzen, Kinder, Geschenke und Gespräche.

022

Ich bin Student und war schon auf einigen Partys bei österreichischen Freunden. Meistens bringt man etwas zu essen mit, am besten eine Spezialität aus dem eigenen Land oder auch eine Flasche Wein. Das ist ganz unkompliziert. Das gefällt mir. Man unterhält sich auch viel über das Studium, die Arbeit oder auch über Filme und es gibt natürlich Wein oder Bier. *Luiz Fernando, 24, Brasilien*



Ich habe viele österreichische Freunde und bin oft eingeladen und lade auch ein. Was mir auffällt? Die Österreicher kommen bei Einladungen zum Essen immer sehr pünktlich. Das ist höflich in Österreich. Bei uns ist das nicht so. Hier bringt man meistens auch etwas mit, z. B. eine Flasche Wein oder Blumen. Und die Kinder sind oft nicht dabei. Das ist bei uns anders. *Leyla Sönmez, 36, Türkei*

Vorgestern war ich auf einer österreichischen Party. Da war eine gute Stimmung, aber es war auch ganz anders als bei uns. Die Leute waren ganz normal angezogen, bei uns zieht man immer schicke Kleidung an, wenn man auf eine Party geht. Die Leute haben sich viel unterhalten, aber wenig getanzt. Ich war der einzige Mann auf der Tanzfläche. *Benoit Ahoua, 30, Elfenbeinküste*



**2b** Waren Sie schon einmal auf einer österreichischen Party? Was ist Ihnen aufgefallen? Wie ist das in Ihrem Heimatland? Erzählen Sie.

Abb. 29: Erfahrungsberichte über Feste in Österreich - KB S. 78

Bei diesem Lesetext berichten drei unterschiedliche Personen über ihre Erfahrungen auf Festen in Österreich. In den Handreichungen wird darauf hingewiesen, dass die Lernenden sämtliche Informationen zu den angeführten Begriffen im Text unterstreichen sollen, was den ordnenden Lesestrategien entspricht.<sup>228</sup> Durch die anschließende Aufforderung über ihre Erfahrungen auf österreichischen Partys zu sprechen und diese mit jenen ihres Heimatlandes zu vergleichen, kommen kulturelle Lesestrategien zum Einsatz.

Bei folgendem exemplarischem Textbeispiel werden ebenfalls ordnende Lesestrategien angewandt:

**22a** Was steht in der Zeitung? Lesen Sie die Überschriften. Wo finden Sie die Nachrichten in der Zeitung? Ordnen Sie zu.



- |                          |                                     |                       |
|--------------------------|-------------------------------------|-----------------------|
| 1. <input type="radio"/> | Bundesliga: Austria Wien: Rapid 1:0 |                       |
| 2. <input type="radio"/> | Schneechaos in Wien                 | A Politik             |
| 3. <input type="radio"/> | FIRMEN IN DER KRISE                 | B Wirtschaft          |
| 4. <input type="radio"/> | Integrationskurse haben Erfolg      | C Kultur und Bildung  |
| 5. <input type="radio"/> | Präsident Obama besucht Kanada      | D Sport               |
|                          |                                     | E Aus Land und Region |

**22b** Lesen Sie die Artikel. Welche Überschrift aus 22a passt? Ergänzen Sie.

1. 

Die Integrationskurse für Zuwanderinnen und Zuwanderer sind erfolgreich. Seit dem Start im Jahr 2005 haben 500.000 Migranten die Sprach- und Orientierungskurse besucht. Weitere 155.000 Menschen haben sich letztes Jahr für einen Sprachkurs angemeldet. Auch Natalija Herrmann (28) hat den Sprachkurs besucht und im Dezember 2011 den Deutsch-Test für Österreich (DTÖ) gemacht. Sie sagt: „Ich verstehe und spreche jetzt viel besser Deutsch, aber ich will weiter lernen. Im Jänner habe ich einen B2-Kurs angefangen.“

2. 

Schnee und Glatteis haben am Montagmorgen den Verkehr in und um Wien behindert. Auf dem Flughafen Wien sind 60 Flüge ausgefallen, Busse und Straßenbahnen hatten große Verspätungen. Für die nächsten Tage sagt der Österreichische Wetterdienst weitere Schneefälle voraus.

**22c** Lesen Sie die Texte noch einmal und beantworten Sie die Fragen.

- Wie viele Menschen haben schon die Integrationskurse gemacht? \_\_\_\_\_
- Warum waren am Montag in Wien die Busse und Straßenbahnen nicht pünktlich? \_\_\_\_\_

Abb. 30: Zeitungsartikel - AB S. 21

<sup>228</sup> Vgl. Jin & Neumann & Schote 2012c, S. 62

Bei diesem Lesetext geschieht dies durch das Zuordnen sinnvoller Überschriften zu den beiden Zeitungsartikeln. Im Anschluss an diese Aufgabe, bei welcher das globale Textverstehen im Vordergrund steht, wird durch die Beantwortung je einer spezifischen Frage zum Artikel das selektive Lesen geschult. Dadurch, dass für das Beantworten der Fragen ein erneutes Durchlesen der Artikel von Nöten ist, wird hier zusätzlich eine wiederholende Lesestrategie herangezogen.

Beim nächsten exemplarischen Textbeispiel werden wiederum ordnende und kulturelle Lesestrategien angewandt:

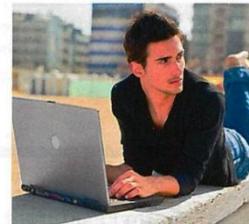
**1a**

Ü18

**Was machen die Personen am Sonntag? Lesen Sie die Texte und unterstreichen Sie im Text.**

**Valerij Nekrasov (24), Linz**

Mein Sonntag ist leider oft langweilig. Ich wohne erst seit fünf Monaten in Linz und habe hier noch keine Freunde. Meine Kollegen sind alle verheiratet und verbringen den Sonntag mit ihrer Familie. Oft gehe ich nach dem Frühstück spazieren oder ins Fitnessstudio. Manchmal bleibe ich zu Hause und sehe fern.



**Familie Genc: Erdogan (36), Fatma (34), Ayse (8) und Schechmus (14), Wien**

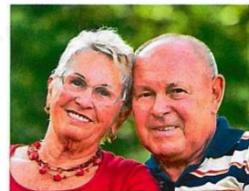
Fatma: Im Sommer sind wir oft mit der ganzen Familie im Garten. Wir laden dann Verwandte und Freunde ein und grillen oder trinken Tee zusammen. Wir besuchen auch gern meine Schwiegereltern. Viele von unseren Verwandten leben in Wien.

Ayse und Schechmus: Am Sonntag dürfen wir lange schlafen!!!



**Ehepaar Hoffmann: Hans (68) und Helga (69), Bad Aussee**

Wir sind beide Pensionisten und am Sonntag kommen oft unsere Kinder mit den Enkeln. Wir trinken dann Kaffee und essen Kuchen. Das Haus ist voll und wir haben viel Spaß zusammen. Manchmal sind wir allein. Dann lesen wir oder gehen spazieren.



**1b**

**Was möchten Sie noch von den Personen wissen? Fragen und antworten Sie.**

Wer? – Was? – Wo? – Warum? – Wie? – Wann? – Wohin? – Seit wann?

Seit wann wohnt Familie Genc in Wien?

Ich glaube, dass Familie Genc schon lange in Wien wohnt.

**2**



**Was haben Sie am Wochenende in Ihrer Heimat gemacht? Was machen Sie in Österreich? Erzählen Sie.**

Abb. 31: Berichte über Sonntagsaktivitäten - KB S. 35

Bereits vor der Lektüre werden die Lernenden aufgefordert, wesentliche Textstellen zu unterstreichen und in den Handreichungen wird auf das Training von Lesestrategien verwiesen:

„Der Block eignet sich für das Training von Lesestrategien und für einen interkulturellen Vergleich.

Stellen Sie einleitende Fragen:

-Wie finden Sie den Sonntag in Österreich?

-Was ist Ihnen in Österreich besonders aufgefallen?

-Was ist anders als im Heimatland?

Sammeln Sie die Antworten an der Tafel, auf die Sie bei dem abschließenden Gespräch in Übung 2 zurückkommen können.<sup>229</sup>

Die Lernenden sollen bei dieser Aktivität in Gruppen unterteilt werden, welche je einen Text bearbeiten, das heißt die wichtigsten Textstellen unterstreichen. Anschließend vergleichen die Kursteilnehmer/innen ihre Ergebnisse und formulieren Fragen zum Text, welche an eine andere Gruppe gestellt werden. Abschließend werden die Ergebnisse im Plenum besprochen. Durch die von der Lehrperson gestellten Fragen zu Beginn wird ein Vergleich der Sonntagsaktivitäten in Österreich und im Herkunftsland der Kursteilnehmer/innen initiiert, was zu den kulturellen Lesestrategien gezählt werden kann.

Für die Herausgeber/innen des Lehrwerks steht das Verfassen von W-Fragen (Ergänzungsfragen) hinsichtlich der Lesestrategien im Vordergrund.

In den Handreichungen für den Unterricht wird generell das Stellen von Fragen mit Lesestrategien gleichgesetzt. Diese Tätigkeit wird im Lehrwerk an mehreren Texten durchgeführt. Gleich in der zweiten Lektion „Medien“ soll von den Kursteilnehmer/innen ein Text zur Mediennutzung gelesen werden und anschließend Fragen dazu formuliert und beantwortet werden. Die Fragewörter werden jedoch vorgegeben, weshalb den Lernenden wenig Raum für das Formulieren eigener Fragen bleibt. In den Handreichungen für den Unterricht wird hinsichtlich dieser Übung jedoch betont:

Die Übung „dient neben der Information der Einübung von Lesestrategien mit Hilfe von W-Fragen. Die KT bearbeiten den Text in Gruppen. Jede/r KT formuliert mit Hilfe des Kastens eine Frage, die anderen KT antworten.“<sup>230</sup>

---

<sup>229</sup> Jin & Neumann & Schöte 2012c, S. 29

<sup>230</sup> Jin & Neumann & Schöte 2012c, S. 20

### Lesen Sie den Text. Schreiben Sie Fragen zum Text. Beantworten Sie dann die Fragen.

Alle sprechen vom Internet und vom Fernsehen, das Radio ist nur selten Gesprächsthema. Aber: Das Radio ist nach dem Fernsehen noch immer das Medium Nummer 2! Die Menschen hören pro Tag im Durchschnitt 186 Minuten Radio. Am Morgen hören sie Radio beim Frühstück, sie schalten das Autoradio ein, weil es Verkehrsmeldungen gibt. Auch bei der Arbeit hört man Radio. Es bietet Informationen aus der ganzen Welt, den Wetterbericht und Musik und man hört immer die Uhrzeit.

Welches Medium ist auf Platz eins? Wann ...?  
Wie lange hören ...? Was ...?

Abb. 32: Text zur Mediennutzung - KB S. 23

In der darauf folgenden Lektion 3 „Endlich Wochenende“ finden sich drei SMS-Texte samt zugehörigen Fragewörtern, welche von den Kursteilnehmer/innen beantwortet werden sollen.

In den Handreichungen wird wiederum auf die Anwendung von Lesestrategien verwiesen:

„Bei der Auswertung der kurzen SMS-Texte in 1 geht es um Lesestrategien. Die KT ergänzen in Partnerarbeit selbstständig die Fragen und beantworten sie.“<sup>231</sup>

### Lesen Sie das SMS und ergänzen Sie die Informationen.

The image shows three simulated SMS messages in a green-themed interface. Each message has a 'Verfassen' header and a 'T9' keyboard indicator. The first message is from Svenja, announcing a new job and asking for a party on Sunday. The second is from Pavel and Nina, wishing her a happy birthday. The third is from Marika, saying she can't attend the party because she has to work. Below the messages is a template for a question card with four fields: 'WAS?', 'WO?', 'WANN?', and 'WER KOMMT?'.

Abb. 33: SMS-Texte - KB S. 32

An einer anderen Stelle wird in den Handreichungen angeführt, dass das Stellen und Antworten von Fragen sich für das Training von Lesestrategien eignet. Es handelt sich um Personenberichte über Sonntagsaktivitäten (Kursbuch S. 35), bei welchen ebenfalls Fragen zum Text gestellt werden sollen. Die Fragewörter sind auch bei dieser Aktivität vorgegeben.

<sup>231</sup> Jin & Neumann & Schote 2012c, S. 27

In der Lektion 7 „Feste feiern“ wird bei folgender Übung in den Handreichungen wiederum auf die Anwendung von Lesestrategien verwiesen:

Lesen Sie die Einladungen und ergänzen Sie die Tabelle.

**1** *Wir heiraten*

*Eva Roth  
und Tobias Sedlmayr*

*Die Trauung ist  
am 11. 9. 2012 um 10 Uhr  
im Standesamt Freistadt,  
Ruppertstraße 11*

*Die Hochzeitsfeier findet  
im Hotel „Zur Post“ statt.*

*Vom Antwort wird gebeten  
bis zum 31. 08. 12*

**2** **Einladung  
zur Betriebsfeier  
der Natura GmbH**

am Freitag, dem 1. Juni,  
von 19 Uhr bis 1 Uhr

Gartenrestaurant „Eule“,  
Am Fuchspfad 1

Es spielen die  
„River Girls“

**3** **Liebe Freunde!**

Am 26. Mai werde ich 50!

Wollt ihr meinen Geburtstag  
mit mir feiern? Kommt ab  
16 Uhr zu uns, Weinstraße 5  
in Mureck, Tel.: 03472/20561

Wenn ihr kommt, sagt  
Bescheid. Ich freue mich!!

Susanne

	Einladung 1	Einladung 2	Einladung 3
Wer?			
Was?			
Wann?			
Wo?			

Abb. 34: Einladungen - KB S. 74

Nach dem Lesen der drei Einladungen werden die Lernenden dazu aufgefordert, die Tabelle mit den W-Fragen zu ergänzen. In den Handreichungen findet sich folgender Hinweis:

„Die Aufgabe ist auch dazu geeignet, die KT auf Lesestrategien aufmerksam zu machen. Weisen Sie darauf hin, dass es das Textverständnis oft erleichtert, wenn man einen Text mit W-Fragen erschließt...“<sup>232</sup>

Dies sind die einzigen Beispiele, bei welchem der Begriff „Lesestrategie“ erwähnt und explizit in den Handreichungen darauf hingewiesen wird. Doch außer einem Verweis, wie in den Zitaten aufgezeigt, finden sich diesbezüglich keine weiteren Erklärungen. Der Einsatz und Nutzen von Lesestrategien wird im Lehrwerk somit nicht explizit vermittelt.

<sup>232</sup> Jin & Neumann & Schöte 2012c, S. 58

## 8. Resümee

Ausgangspunkt meiner Arbeit war die Frage, ob das Lehrwerk „Pluspunkt Deutsch Österreich A2“ eine geeignete Vorbereitung auf das Modul Lesen der Integrationsprüfung darstellt und hierbei die aktuellen Empfehlungen zur Vermittlung von Lesekompetenz berücksichtigt.

Nach einer anfangs eingehenden Auseinandersetzung mit der Sekundärliteratur zum Thema Lesen, Lehrwerkforschung, –kritik und –analyse sowie Sprachprüfungen im Bereich Deutsch als Zweitsprache, kam meine Forschungsmethode, die Qualitative Inhaltsanalyse, zur Anwendung, und ich konnte drei unterschiedliche Analyse Kriterien mit zugehörigen Fragen an das Lehrwerk herausarbeiten. Die Kriterien wurden von mir aus der zuvor erarbeiteten Theorie abgeleitet und zugleich begründet, weshalb sie für die Analyse von Relevanz sind.

Meine eingangs aufgestellte Hypothese, dass die Lernenden durch die Arbeit mit dem Lehrwerk zwar auf die Prüfung vorbereitet werden, es ansonsten jedoch wenig zur Verbesserung der Lesefertigkeit beiträgt, konnte sich im Zuge meiner Arbeit bestätigen.

Wie aus meinen Überlegungen zum Thema Lehrwerk bereits hervorgegangen ist, kann dieses Medium viel zur Motivation der Lernenden beitragen beziehungsweise durch spannende Themen und Texte Neugierde an der Sprache wecken.

Um das Interesse an der neuen Sprache und möglicherweise neuen Kultur zu verstärken, sollten sich Lehrwerke mit ihren Themen an der Lebenswelt der Lernenden orientieren und hierbei möglichst authentische Materialien verwenden. Dieses Prinzip gilt für alle Fertigkeiten, so auch das Lesen. Literarische Texte von Autor/innen mit Migrationshintergrund sind eine gute Möglichkeit, sich der Lebenswelt der Lerner/innen anzunähern, da diese Texte für die Lernenden meist ein hohes Maß an Identifikationspotential aufweisen. Leider finden sich im Lehrwerk „Pluspunkt Deutsch Österreich A2“ weder Texte von Autor/innen mit Migrationshintergrund, noch generell authentischen Texte. Abgesehen davon, ist die fehlende Vielfalt an Gebrauchs- und Sachtexten sowie die Einseitigkeit literarischer Lesetexte zu bemängeln. Diese kommen im Lehrwerk nur in der Form von Gedichten vor, Texte anderer Gattungen wie Epik oder Dramatik finden hingegen keinen Eingang.

Stattdessen beinhaltet „Pluspunkt Deutsch Österreich A2“ lediglich didaktische Texte, welche sich durch eine sprachliche Vereinfachung, der Orientierung an bestimmten Grammatikphänomenen sowie der inhaltlichen Einfügung in die Themen der jeweiligen

Lektion auszeichnen. Mit anderen Worten: Lesetexte werden zur Grammatik- und Wortschatzarbeit instrumentalisiert.

Hinsichtlich zugehöriger Aufgaben und Übungen überwiegt der Einsatz stark lenkender, geschlossener Übungstypen und es dominieren Aktivitäten, welche vorrangig der Verständniskontrolle dienen. Diese leisten jedoch kaum einen Beitrag, um Teilprozesse des Lesens zu automatisieren und Lesestrategien zu erlernen.

So wird die formale Sprachbeherrschung in den Mittelpunkt gerückt und wenig Wert auf Textsortenkompetenz oder die Vermittlung von Texterschließungsstrategien gelegt.

Ziel jedes Zweitsprachenunterrichts sollte jedoch sowohl die implizite als auch die explizite Anwendung von Lesestrategien zur Lösung von Verstehensproblemen sein. Während beim impliziten Vorgehen Lesestrategien mithilfe von Aufgaben und Übungen eingeübt werden, werden den Lernenden bei der expliziten Vermittlung konkrete Hinweise auf Nutzen und Anwendung der Strategie gegeben. Diese Bewusstmachung der Strategien fördert deren spätere Anwendung, weshalb ein reflektierendes Strategietraining im Unterricht unumgänglich erscheint.

Summa summarum hat die Analyse ergeben, dass das Lehrwerk „Pluspunkt Deutsch Österreich A2“ den aktuellen Theorien zur Vermittlung der Lesefertigkeit nicht folgt. Es werden weder Empfehlungen hinsichtlich der Anwendung authentischer Texte und unterschiedlicher Textsorten noch des Einsatzes von Aktivitäten, welche verschiedene Texterschließungsstrategien vermitteln, berücksichtigt.

Im Gegensatz dazu weist es bezüglich der Vorbereitung auf das Modul Lesen bei der Integrationsprüfung positive Merkmale auf. Durch die verschiedenen Beispiele, welche jenen bei der Prüfung entsprechen, beziehungsweise die Darstellung des gesamten Modelltests am Ende des Kursbuches, können die Lerner/innen einen guten Einblick gewinnen, was sie bei der Prüfung erwartet und die geforderten Aufgabenformen bereits üben.

## 8.1 Konsequenzen für den Unterricht

An ein zeitgemäßes Lehrwerk kann meiner Ansicht nach durchaus die Forderung gestellt werden, dass es den Ansprüchen der aktuellen Theorien zur Vermittlung der Lesefertigkeit entspricht. Ist dies, wie bei dem analysierten Lehrwerk „Pluspunkt Deutsch Österreich A2“, nur teils oder kaum gegeben, ergeben sich spezifische Anforderungen an die Lehrperson, um den Unterricht mit diesem Lehrwerk dennoch sinnvoll und gewinnbringend gestalten zu können.

Ein Lehrwerk darf nicht deckungsgleich mit dem Sprachunterricht gesehen werden und ist somit auch nicht für die Qualität des Unterrichts ausschlaggebend. Dennoch sollte es eine Unterstützung für die Lehrperson darstellen, indem es eine Leitlinie für den Unterricht vorgibt, an der sich Lehrende orientieren können, und Vorschläge für die Gestaltung des Unterrichts gibt.

Letztendlich obliegt es der Lehrperson, die vorgegebenen Aktivitäten im Lehrwerk sinnvoll einzusetzen, miteinander zu verknüpfen beziehungsweise gegebenenfalls abzuwandeln, sodass sie den Bedürfnissen der Lernenden angepasst sind. Lehrerhandbücher sollten hierbei als Hilfestellung dienen, auf die Lehrpersonen zurückgreifen können.

Hinsichtlich der Aufgaben und Übungen zur Fertigkeit Lesen sind in den Handreichungen für den Unterricht jedoch kaum nützliche Hinweise für deren Anwendung vorhanden, weshalb die Lehrperson diesbezüglich auf sich gestellt ist.

So ist von den Unterrichtenden ein hoher Zeit- und Arbeitsaufwand zu leisten, um gute Textarbeit zu bewerkstelligen. Dies beinhaltet einerseits die Suche nach zusätzlichen geeigneten Lesetexten, welche den Prinzipien der Authentizität entsprechen, andererseits die Vermittlung von Texterschließungsstrategien, Textsortenkenntnissen sowie den damit verbundenen Leseformen.

Da das Bestehen der Integrationsprüfung für viele Kursteilnehmer/innen zwingend erforderlich ist, um sich in Österreich längerfristig niederlassen zu können, muss auch im Unterricht darauf hingearbeitet werden, dass sie die Prüfung bestehen. Wie im Kapitel über Sprachprüfungen bereits angesprochen wurde, ist dieser vorgegebene Druck für das Erlernen einer neuen Sprache nicht förderlich, sondern vielmehr hemmend. Sprachprüfungen, welche in Zusammenhang mit Integration stehen, sind sehr kritisch zu sehen und in der Fachliteratur

wird weitgehend davon abgeraten. Leider ist die politische Realität eine andere, und es müssen auch diese Umstände von der Lehrperson im Unterricht berücksichtigt werden.

Abschließend kann vermerkt werden, dass sich nur wenige Teile des Lehrwerks zur Förderung von Lesekompetenz eignen. Es kann vorrangig als Vorbereitung für die Prüfung eingesetzt werden, von einer alleinigen Verwendung, um die Lesekompetenz der Lerner/innen zu verbessern, ist allerdings abzuraten. Vielmehr sollte im Unterricht mit authentischen Texten und unterschiedlichen Textsorten gearbeitet werden sowie Aufgaben und Übungen eingesetzt werden, welche die Lesekompetenz der Lernenden nachhaltig steigern.

## 9. Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Leseaufgabe 1&2 aus "ÖIF-Test Neu A2" Modellprüfung.....	75
Abb. 2: Leseaufgabe 3 aus "ÖIF-Test Neu A2" Modellprüfung.....	76
Abb. 3: Leseaufgabe 4 aus "ÖIF-Test Neu A2" Modellprüfung.....	77
Abb. 4: Prüfungsvorbereitung Teil 1 - KB S.88 .....	90
Abb. 5: Prüfungsvorbereitung Teil 2&3 - AB S.80f .....	91
Abb. 6: Prüfungsvorbereitung Teil 4 - AB S. 124 .....	92
Abb. 7: Modelltest Modul Lesen - KB S. 163 .....	93
Abb. 8: Modelltest Modul Lesen - KB S. 164-167 .....	94
Abb. 9: Personenberichte zum Thema Schule - KB S. 43 .....	96
Abb. 10: Persönliches E-Mail - KB S. 30 .....	98
Abb. 11: Programmheft einer Bildungseinrichtung - KB S. 90 .....	99
Abb. 12: Internetseite Nachbarschaftszentren - KB S. 134.....	100
Abb. 13: Personenberichte über Weiterbildung - AB S. 83 .....	102
Abb. 14: Grammatikübung Nebensätze - AB S. 83 .....	103
Abb. 15: Elfchen - KB S. 158 .....	103
Abb. 16: Gedicht zum Thema Freundschaft - AB S. 152 .....	104
Abb. 17: Mitteilungen - KB S. 56 .....	106
Abb. 18: Stellenanzeigen - KB S. 110.....	107
Abb. 19: Text „Der Maibaum“ - AB S. 75.....	108
Abb. 20: Personenberichte über Hobbys - AB S. 89.....	109
Abb. 21: Text über Tai Chi - KB S. 95 .....	110
Abb. 22: Wünsche von Maria Perez - KB S. 111 .....	111
Abb. 23: Personenberichte zu Freundschaften - AB S. 153.....	113
Abb. 24: Biographie Mirna Jukic - KB S. 10.....	115
Abb. 25: E-Mail Betriebsausflug - AB S. 55 .....	117
Abb. 26: Text über Männer- und Frauenfreundschaft - KB S. 154.....	118
Abb. 27: Berichte über Schule und Ausbildung in Österreich - KB S. 41.....	119
Abb. 28: Grafik über das Schulsystem in Österreich - KB S. 40.....	120
Abb. 29: Erfahrungsberichte über Feste in Österreich - KB S. 78.....	120
Abb. 30: Zeitungsartikel - AB S. 21.....	121
Abb. 31: Berichte über Sonntagsaktivitäten - KB S. 35.....	122
Abb. 32: Text zur Mediennutzung - KB S. 23 .....	124

Abb. 33: SMS-Texte - KB S. 32 .....	124
Abb. 34: Einladungen - KB S. 74.....	125

## 10. Bibliographie

### Primärliteratur

Jin, Friederike & Neumann, Jutta & Schote, Joachim (2012a): Pluspunkt Deutsch Österreich A2. Deutsch als Zweitsprache. Kursbuch. Berlin: Cornelsen

Jin, Friederike & Neumann, Jutta & Schote, Joachim (2012b): Pluspunkt Deutsch Österreich A2. Deutsch als Zweitsprache. Arbeitsbuch. Berlin: Cornelsen

Jin, Friederike & Neumann, Jutta & Schote, Joachim (2012c): Pluspunkt Deutsch Österreich A2. Deutsch als Zweitsprache. Handreichungen für den Unterricht. Berlin: Cornelsen

### Sekundärliteratur

Adamzik, Kirsten (2005): Textsorten im Fremdsprachenunterricht – Theorie und Praxis. In: Adamzik, Kirsten & Krause, Wolf-Dieter (Hg.): Text-Arbeiten. Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule. Tübingen: Gunter Narr, S. 205-237

Ahrenholz, Bernt (2014<sup>3</sup>): Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache. In: Ahrenholz, Bernt & Oomen-Welke, Ingelore (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider, S. 3-16

Albers, Hans-Georg & Bolton, Sibylle (1995): Testen und Prüfen in der Grundstufe. Einstufungstests und Sprachstandsprüfungen. Fernstudieneinheit 7. München: Langenscheidt

Barkowski, Hans u.a. (1986): Deutsch für ausländische Arbeiter. Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken. Mainz: Manfred Werkmeister

Bausch, Karl-Richard u.a. (1994): Texte in Lehrwerken des Deutschen als Fremdsprache – 34 Maximen. In: Kast, Bernd & Neuner, Gerhard (Hg.): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin: Langenscheidt, S. 155-162

Bernstein, Wolf Z. (1990): Leseverständnis als Unterrichtsziel. Sprachliches und methodisches Grundwissen für den Lehrer im Fach Deutsch als Fremdsprache. Heidelberg: Julius Groos

Bimmel, Peter (1992): Transfer von Lesestrategien. In: Roggausch, Werner (Hg.): Germanistentreffen Belgien – Niederlande – Luxemburg – Deutschland, 1991, Köln. Dokumentation der Tagungsbeiträge. Bonn: DAAD, S. 461-463

Bimmel, Peter & Westhoff, Gerard (1995): Lesestrategien: Training im Muttersprachenunterricht – Transfer zum Fremdsprachenunterricht. In: Ehlers, Swantje (Hg.): Lerntheorie – Tätigkeitstheorie – Fremdsprachenunterricht. Standpunkte zur Sprach- und Kulturvermittlung 4. München: Iudicium, S. 135-150

Bolton, Sibylle (1997): Test im Wandel theoretischer Prämissen. In: Gardenghi, Monica & O'Connell, Mary (Hg.): Prüfen, Testen, Bewerten im modernen Fremdsprachenunterricht. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 17-24

Buttaroni, Susanna (1995): Sprache beibringen, Sprache fernhalten. Muss es wirklich „authentisch“ sein? In: ÖDaF-Mitteilungen 2, S. 34-40

Edelhoff, Christoph (1985): Authentizität im Fremdsprachenunterricht. In: Edelhoff, Christoph (Hg.): Authentische Texte im Deutschunterricht. Einführung und Unterrichtsmodelle. München: Hueber, S. 7-30

Ehlers, Swantje (1992a): Lesen als Verstehen. Zum Verstehen fremdsprachlicher literarischer Texte und zu ihrer Didaktik. Fernstudieneinheit 2. Gesamthochschule Kassel: Langenscheidt

Ehlers, Swantje (1992b): Literarische Texte lesen lernen. München: Klett

Ehlers, Swantje (1995): Deuten als Problemlösen. In: Ehlers, Swantje (Hg.): Lerntheorie – Tätigkeitstheorie – Fremdsprachenunterricht. Standpunkte zur Sprach- und Kulturvermittlung 4. München: Iudicium, S. 119-133

Ehlers, Swantje (1998): Lesetheorie und Fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache. Universität Wien: Habilitationsschrift

Ehlers, Swantje (2003<sup>4</sup>): Übungen zum Leseverstehen. In: Bausch, R. & Christ, H. & Krumm, H.-J. (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen, Basel: Francke, S. 287-292

Ehlers, Swantje (2004): Lesen in der Zweitsprache und Förderungsmöglichkeiten. In: Deutschunterricht 4, S. 4-10

Ehlers, Swantje (2010): Lesen(lernen) in der Zweitsprache. In: Lutjeharms, Madeline & Schmidt, Claudia (Hg.): Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache. Tübingen, Gunter Narr, S. 109-116

Ehlers, Swantje (2014<sup>3</sup>): Lesekompetenz in der Zweitsprache. In: Ahrenholz, Bernt & Oomen-Welke, Ingelore (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider, S. 215-227

Engel, Ulrich u.a. (1981<sup>5</sup>): Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache. Band 1. Heidelberg: Julius Groos

Feld-Knapp, Ilona (2005): Textsortenspezifische Merkmale und ihre Relevanz für Spracherwerbsprozesse (DaF). In: Adamzik, Kirsten & Krause, Wolf-Dieter (Hg.): Text-Arbeiten. Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule. Tübingen: Gunter Narr, S. 111-130

Funk, Hermann (1994): Arbeitsfragen zur Lehrwerkanalyse. In: Kast, Bernd & Neuner, Gerhard (Hg.): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin: Langenscheidt, S. 105-111

Funk, Hermann (2004): Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen – ein Verfahrensvorschlag. In: Babylonia 3, S. 41-47

Fritz, Thomas & Faistauer, Renate (2008): Prinzipien eines Sprachunterrichts. In: Bogenreiter-Feigl, Elisabeth (Hg.): Paradigmenwechsel? Sprachenlernen im 21. Jahrhundert. Wien: VÖV Edition Sprachen 2, S. 125-133

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

Götze, Lutz (1994): Fünf Lehrwerkgenerationen. In: Kast, Bernd & Neuner, Gerhard (Hg.): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin: Langenscheidt, S. 29-30

Hufeisen, Britta (2008): Textsortenwissen – Textmusterwissen – Kulturspezifika von Textsorten. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Sprachunterrichts 39, S. 50-53

Jenkins, Eva-Maria (1997): Brünner Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken für den Deutschunterricht in tschechischen Grundschulen und Gymnasien. In: Portmann-Tselikas, Paul & Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 1. Innsbruck: Studienverlag, S. 182-193

Karcher, Günther L. (1988): Das Lesen in der Erst- und Fremdsprache: Dimensionen und Aspekte einer Fremdsprachenlegetik. Heidelberg: Julius Groos

Kast, Bernd (1994): Die vier Fertigkeiten. In: Kast, Bernd & Neuner, Gerhard (Hg.): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin: Langenscheidt, S. 42-56

Keim, Lucrecia (1994): Kriterien für die Beurteilung der Authentizität von Lehrwerktexten. In: Kast, Bernd & Neuner, Gerhard (Hg.): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin: Langenscheidt, S. 162-179

Kniffka, Gabriele (2010): Sprachprüfungen für Deutsch als Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen & Fandrych, Christian & Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Berlin, New York: de Gruyter, S. 1299-1305

Kniffka, Gabriele (2003<sup>4</sup>): Prüfen und Bewerten. In: Bausch, Karl-Richard & Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen: Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: A. Francke, S. 373-377

Krause, Ulrike-Marie & Stark, Robin (2006): Vorwissen aktivieren. In: Mandl, Heinz & Helmut, Felix Friedrich (Hg.): Handbuch Lernstrategien. Göttingen: Hogrefe, S. 38-49

Krumm, Hans-Jürgen (1990): Vom Lesen fremder Texte. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts 2, S. 20-24

Krumm, Hans-Jürgen (1994): Zur Situation der Lehrwerkkritik und Lehrwerkforschung Deutsch als Fremdsprache. In: Kast, Bernd & Neuner, Gerhard (Hg.): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin: Langenscheidt, S. 23-28

Krumm, Hans-Jürgen (1999): Zum Stand der Lehrwerkforschung aus der Sicht des Deutschen als Fremdsprache. In: Bausch, Karl-Richard & Christ, Herbert & Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 19. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr, S. 119-128

Krumm, Hans-Jürgen & Ohms-Duszenko, Maren (2001): Lehrwerkproduktion, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkkritik. In: Helbig, Gerhard & Götze, Lutz & Henrici, Gert & Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch der Forschung. 1. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter, S. 1029-1041

Krumm, Hans-Jürgen (2006): Sprachtests für Deutsch als Zweitsprache – von der Integration zur Selektion. In: ÖDaF-Mitteilungen 1, S. 44-59

Krumm, Hans-Jürgen (2009): Deutsch lernen für die Integration – ein (unkalkulierbares?) Risiko: die Rolle von Sprachprüfungen bei der sprachlichen Förderung von MigrantInnen. In: Plutzer, Verena & Kerschhofer-Puhalo, Nadja (Hg.): Nachhaltige Sprachförderung: zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft; Bestandsaufnahmen und Perspektiven. Wien: Studienverl., S. 75-84

Krumm, Hans-Jürgen (2010a): Deutsch als Fremdsprache. In: Barkowski, Hans & Krumm, Hans-Jürgen: Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: Narr Francke, S. 47-48

Krumm, Hans-Jürgen (2010b): Lehrwerke im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen & Fandrych, Christian & Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Berlin, New York: de Gruyter, 2010, S. 1215-1227

Lindauer, Thomas & Schneider, Hansjakob (2008<sup>2</sup>): Lesekompetenz ermitteln: Aufgaben im Unterricht. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hg.): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Zug: Klett und Kallmeyer, S. 109-125

Lutjeharms, Madeline (1988): Lesen in der Fremdsprache. Versuch einer psycholinguistischen Deutung am Beispiel Deutsch als Fremdsprache. Bochum: AKS

Lutjeharms, Madeline (2010a): Der Leseprozess in der Mutter- und Fremdsprache. In: Lutjeharms, Madeline & Schmidt, Claudia (Hg.): Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache. Tübingen, Gunter Narr, S. 11-26

Lutjeharms, Madeline (2010b): Vermittlung der Lesefertigkeit. In: Krumm, Hans-Jürgen & Fandrych, Christian & Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin: de Gruyter, S. 976-982

Lutjeharms, Madeline (2010c): Lesetext. In: Barkowski, Hans & Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: A. Francke, S. 197

Maijale, Minna (2007): Was ein Lehrwerk können muss – Thesen und Empfehlungen zu Potenzialen und Grenzen des Lehrwerks im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Info DaF 34,6, S. 543-561

Mayring, Philipp (2007<sup>9</sup>): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz

Mayring, Philipp & Brunner, Eva (2010<sup>3</sup>): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Friebertshäuser, Barbara & Langer, Antje & Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. München: Juventa, S. 323-333

Müller-Küppers, Evelyn & Zöllner, Inge (1999): Deutsch als Fremdsprache für das Studium. Leseverstehen. Fachtexte mit Übungen und methodischen Hinweisen. Ismaning: Max Hueber

Neuner, Gerhard (1982): Wissenschaftliche und praxisbezogene Lehrwerkbeurteilung. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik Deutsch als Fremdsprache. München: Kiemler & Hoch, S. 5-8

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

Neuner, Gerhard (1999): Lehrmaterialforschung und -entwicklung – Zentrale Bereiche der Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts. In: Bausch, Karl-Richard & Christ, Herbert & Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 19. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr, S. 158-167

Neuner, Gerhard (2003<sup>4</sup>): Lehrwerke. In: Bausch, Karl-Richard & Christ, Herbert & Krumm Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: A. Francke, S. 399-402

Perlmann-Balme, Michaela (2010): Testen und Prüfen von Sprachkenntnissen. In: Krumm, Hans-Jürgen & Fandrych, Christian & Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Berlin, New York: de Gruyter, S. 1272-1288

Plutzer, Verena (2008): Sprachliche Bildung erwachsener MigrantInnen als Aufgabe der Erwachsenenbildung. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 5

Plutzer, Verena (2010): Sprache als „Schlüssel zur Integration?“ Eine kritische Annäherung an die österreichische Sprachenpolitik im Kontext von Migration. In: Langthaler, Herbert (Hg.): Integration in Österreich. Wien: Studienverl., S. 123-142

Pölchau, Heinz-Werner (1982): Lehrwerkkritik aus lehr-lern-theoretischer Perspektive. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik Deutsch als Fremdsprache. München: Kiemler & Hoch, S. 9-22

Preußler, Walburga (1997): Grundbegriffe der klassischen Testtheorie. In: Gardenghi, Monica & O’Connell, Mary (Hg.): Prüfen, Testen, Bewerten im modernen Fremdsprachenunterricht. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 11-16

Rampillon, Ute (1997): Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht. Ismaning: Max Hueber

Resch, Renate (2012): Feuerroutine? Textroutine! Textsortenkompetenz in DaF und DaZ. In: ÖDaF-Mitteilungen 2, S. 46-64

Rosebrock, Cornelia (2008<sup>2</sup>): Anforderungen von Sach- und Informationstexten, Anforderungen literarischer Texte. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hg.): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Zug: Klett und Kallmeyer, S. 50-65

Rosebrock, Cornelia & Nix, Daniel (2012<sup>5</sup>): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider

Rösler, Dietmar (2012): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Stuttgart: Metzler

Schmidt, Claudia (2010): Textsortenwissen und Lesekompetenz. In: Lutjeharms, Madeline & Schmidt, Claudia (Hg.): Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache. Tübingen, Gunter Narr, S. 175-187

Schütz, Anita (2010c): Text. In: Barkowski, Hans & Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: A. Francke, S. 335f

Schweinberger, Silvia (2009): Sprachen testen: Hören und Lesen. Prüfen und Testen nach europäischem Standard im Rahmen eines Sprachstandsvergleichs eines Wiener Gymnasiums – objektive, reliable, valide und authentische Leistungsmessung? Wien: Praesens

Segermann, Krista (1997): Testen und Üben: Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In: Gardenghi, Monica & O'Connell, Mary (Hg.): Prüfen, Testen, Bewerten im modernen Fremdsprachenunterricht. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 81-94

Solmecke, Gert (1997<sup>5</sup>): Texte hören, lesen und verstehen. Eine Einführung in die Schulung der rezeptiven Kompetenz mit Beispielen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. München: Langenscheidt

Stahl, Thomas (2006): Textsortenbezogenes Lesen im Fremdsprachenunterricht. In: Info DaF 33,5, S. 480-493

Stiefenhöfer, Helmut (1995<sup>3</sup>): Übungen zum Leseverstehen. In: Bausch, Karl-Richard & Christ, Herbert & Krumm Hans-Jürgen: Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke, S. 246-248

Streblow, Lilian (2004): Zur Förderung der Lesekompetenz. In: Schiefele, Ulrich & Artelt, Cordula & Schneider, Wolfgang & Stanat, Petra (Hg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 275-307

Thurmair, Maria (2010): Textsorten. In: Krumm, Hans-Jürgen & Fandrych, Christian & Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin: de Gruyter, S. 248-293

Thurmair, Maria (2010a): Textsorte. In: Barkowski, Hans & Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: A. Francke, S. 337f

Venohr, Elisabeth (2007): Textmuster und Textsortenwissen aus der Sicht des Deutschen als Fremdsprache. Textdidaktische Aspekte ausgewählter Textsorten im Vergleich Deutsch-Französisch-Russisch. Frankfurt am Main: Peter Lang

Vollmer, Helmut J. (2003<sup>4</sup>): Leistungsmessung, Leistungskontrolle und Selbstkontrolle. In: Bauch, Karl-Richard & Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: A. Francke, S. 365-370

Westhoff, Gerard (1987): Didaktik des Leseverstehens. Strategien des voraussagenden Lesens mit Übungsprogrammen. Ismaning: Max Hueber

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

Wüest, Jakob (2005): Textarbeit im Fremdsprachenunterricht für Anfänger. In: Adamzik, Kirsten & Krause, Wolf-Dieter (Hg.): Text-Arbeiten. Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule. Tübingen: Gunter Narr, S. 85-96

## **Internetquellen**

Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Integrationsvereinbarung-Verordnung  
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20004468> (eingesehen am 11.01.2016)

Cornelsen Verlag: Deutsch als Zweitsprache. Pluspunkt Deutsch Österreich  
<http://www.cornelsen.de/pluspunkt-oesterreich/1.c.3097176.de> (eingesehen am 01.02.2016)

Österreichischer Integrationsfonds

<http://www.integrationsfonds.at/themen/sprache/integrationsvereinbarung/was-ist-die-integrationsvereinbarung/?L=2> (eingesehen am 11.01.2016)

<http://www.integrationsfonds.at/themen/sprache/pruefungen/pruefungsformate-des-oeif/?L=2>  
(eingesehen am 11.01.2016)

[http://www.integrationsfonds.at/nc/iv/kursinstitute\\_in\\_oesterreich/](http://www.integrationsfonds.at/nc/iv/kursinstitute_in_oesterreich/)  
(eingesehen am 11.01.2016)

<http://www.integrationsfonds.at/themen/sprache/integrationsvereinbarung/oeif-pruefungen/oeif-test-neu-modelltest/?L=0> (eingesehen am 20.01.2016)

[http://www.integrationsfonds.at/news/aktuelle\\_news/pluspunkt\\_deutsch\\_oesterreich/](http://www.integrationsfonds.at/news/aktuelle_news/pluspunkt_deutsch_oesterreich/)  
(eingesehen am 20.01.2016)

## **11. Anhang**

### **11.1 Abstract**

Diese Masterarbeit beschäftigt sich mit dem Lehrwerk „Pluspunkt Deutsch Österreich A2“ und geht der Frage nach, inwiefern die Lernenden mit dem Lehrwerk auf das Modul Lesen bei der Integrationsprüfung vorbereitet werden.

Der Theorieteil ist in folgende Abschnitte untergliedert: Der erste Teil beinhaltet theoretische Überlegungen hinsichtlich der Fertigkeit Lesen und der Vermittlung von Lesekompetenz, wobei der Schwerpunkt auf der Lesedidaktik im Fremd- und Zweitsprachenunterricht liegt. Der zweite Teil beschäftigt sich mit dem Thema Lehrwerkforschung, -kritik und -analyse und beinhaltet eine Auseinandersetzung mit dem Stellenwert und der Funktion von Lehrwerken, aber auch der Kritik an diesem Medium. Der dritte Teil behandelt die Thematik der Sprachprüfungen für Deutsch als Zweitsprache sowie die Integrationsprüfung und ihre Rahmenbedingungen und schließt mit einer Untersuchung des „ÖIF-Test Neu A2“ ab.

Im empirischen Teil wird die Qualitative Inhaltsanalyse als Forschungsmethode angewandt und das Lehrwerk mittels zuvor definierter Kriterien untersucht und bewertet. Die Ausarbeitung der Analyse Kriterien ist theoriegeleitet, das heißt sie erfolgt auf der Basis von Erkenntnissen aus der zuvor erarbeiteten Theorie. Ziel der Analyse ist es zu prüfen, ob das Lehrwerk „Pluspunkt Deutsch Österreich A2“ einerseits als geeignete Vorbereitung auf die Integrationsprüfung dient, andererseits die aktuellen Theorien zur Vermittlung der Lesekompetenz berücksichtigt.

## 11.2 Lebenslauf

### Persönliche Daten:

**Name:** Corinna Bartonek  
**Geburtsdatum:** 04.07.1985 in Korneuburg  
**Staatsbürgerschaft:** Österreich  
**Familienstand:** verheiratet, 2 Kinder

### Ausbildung:

**2012-dato** Masterstudium „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ an der Universität Wien, Masterarbeit: *„Pluspunkt Deutsch Österreich A2. Eignung des Lehrwerks als Vorbereitung auf das Modul Lesen bei der Integrationsprüfung“*

**2004-2010** Diplomstudium „Vergleichende Literaturwissenschaft“ an der Universität Wien, Diplomarbeit: *„Literarische Zensur in Kuba: Reinaldo Arenas und Guillermo Cabrera Infante“*  
Bachelorstudium „Romanistik Spanisch“ an der Universität Wien, Bachelorarbeiten: *„Aspekte der Intermedialität in den Filmen Pedro Almodóvars“ & „Zweit- und Drittspracherwerb“*

**1999-2003** Oberstufenrealgymnasium, Hollabrunn

**1995-1999** Hauptschule, Harmannsdorf

**1991-1995** Volksschule, Leobendorf

### Berufliche Tätigkeiten:

**10/2009-02/2011** **Sabotage Filmproduktion GmbH, Wien**  
Office-Tätigkeiten, Produktionsassistentz

**07/2009-09/2009** **Aqua Terra Zoo, Wien**  
Besucherbetreuung

**07/2007-06/2009** **Österreichische Nationalbibliothek, Wien**  
PR-Abteilung, Papyrussammlung

**10/2004-06/2008** **Niederösterreichisches Hilfswerk, Korneuburg**  
Lernbegleitung, Nachhilfe