**MINISTERIUM FÜR HОCH- UND FАCHSCHULBILDUNG**

**DER REPUBLIK USBEKISTАN UNIVERSITÄT FÜR WELTSPRАCHEN**

**FАKULTÄT FÜR RОMАNISCH-GERMАNISCHE PHILОLОGIE**

**LEHRSTUHL FÜR**

**THEОRIE UND PRАXIS DER DEUTSCHEN SPRАCHE**

**ANOROV BOHODIR**

**VERMITTLUNG DER LESESTRATEGIEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT**

**ANHAND DER LITERARISCHEN TEXTE**

**zur Erlаngung des Bаchelоrgrаdes in Fachrichtung 5120100 – Philologie und Sprachvermittlung (Deutsche Sprache)**

**QUАLIFIKАTIОNSАRBEIT**

|  |  |
| --- | --- |
| **“Die аrbeit wird zur verteidigung empfоhlen”**  Leiterin des Lehrstuhls für Theоrie und Prаxis der deutschen Sprаche \_\_\_\_\_\_\_ S.Аbdullаevа  “\_\_\_\_” \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ 2015 | **WISS. BETREUERIN:**  \_\_\_\_\_\_\_\_\_ E.Vlаsenkо  “\_\_\_\_” \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ 2015 |

**TАSCHKENT - 2015**

**INHALTVERZEICHNIS**

|  |  |
| --- | --- |
| **Einleitung**………………………………………………………………….……**.** | **3** |
| **KAPITEL I**  **DAS LESEN IN DER FREMDSPRACHE** ……………………………......…. | **5** |
| * 1. Das Lesen aus neurodidaktischer Sicht ………..………………………….. | **7** |
| * 1. Funktionen der literarischen Texte im Fremdsprachenunterricht …..…….. | **10** |
| * 1. Kriterien der Textauswahl für den Fremdsprachenunterricht ……………. | **13** |
| * 1. Funktion der Lesestrategien beim Erwerb der Fremdsprache…………….. | **16** |
| **KAPITEL II**  **DIE KLASSIFIKATION DER LESESTRATEGIEN** ………………………. | **20** |
| 2.1. Die Arten der Leseverstehensstrategien…………………………………… | **22** |
| 2.1.1. Lesestrategien auf der Wort- und Satzebene………………………... | **23** |
| 2.1.2. Lesestrategien auf der Textebene…………………………………... | **24** |
| 2.2. Strategische Leseformen: selektives, globales und detailliertes Lesen …… | **25** |
| 2.3. Lesestrategien zum Erreichen eines kognitiven Zieles ….………………… | **29** |
| 2.3.1. Kognitive und metakognitive Lesestrategien……………………….. | **31** |
| 2.3.2. Ordnende und elaborierende Lesestrategien ………………………... | **34** |
| 2.3.3. Lesestrategien des Vorhersagens und des Wissensgebrauchs ……… | **36** |
| **KAPITEL III**  **DIE PRAKTISCHE ANWENDUNG DER LITERARISCHEN TEXTE IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT** ………………………………………... | **40** |
| 3.1. Die Kurzgeschichte **„San Salvador“** von Peter Bichsel…………………….. | **40** |
| 3.2. Die Kurzgeschichte **„Corn Flakes“** von Otto von Walter…………………... | **43** |
| **3.3. Unterrichtsentwürfe zu den Kurzgeschichten …...........................................** | **45** |
| **Zusammenfassung………………………………………………………………** | **49** |
| **Literaturverzeichnis…………………………………………………….………** | **51** |
| **Anhang…………………………………………………………………..............** | **53** |

**Einleitung**

Der Erwerb und die Beherrschung von Strategien spielen im Fremdsprachenunterricht eine immer wichtigere Rolle. Der bewusste Einsatz, der in der Ausgangsprache erworbenen Strategien, die Lernfähigkeit schreibt den Lesestrategien eine wichtige Aufgabe im Leseprozess zu. Er bezeichnet das strategische Lesen als besondere kognitive Aktivität der Leser, die das Verstehen und Behalten von Texten erleichtern.

**Die Aktualität der Arbeit:** GER orientierter Fremdsprachenunterricht fordert von der Lehrkraft nicht nur sehr gute Sprachkenntnisse sondern auch mehr den kreativen Zugang zum Unterricht. Traditionelle Unterrichtsmethoden, mit denen man früher die Fremdsprachen gelernt hat, sind heutzutage ziemlich veraltet und uneffektiv. Das Erlernen der Fremdsprache kann man getrennt vom Lesen der literarischen Texte in der Fremdsprache nicht betrachten. Lesestrategien sind Fähigkeiten und Kenntnisse, die einem Leser Texterschließung erleichtern. Aus diesem Grund ist nach unserer Meinung die höchste Zeit mit Thema zu beschäftigen

**Das Neue der Arbeit:** Obwohl die literarischen Texte oft als Forschungsgegenstand im Rahmen der Qualifikationsareiten betrachtet werden, wurden die Leseverstehensstrategien noch nicht untersucht. Bei der Arbeit mit literarischen Texten und mit Texten überhaupt, ist es gut zu wissen, dass man nicht jedes Wort unbedingt verstehen muss, um den Inhalt des Textes zu verstehen. Anhand der Kurzgeschichten versuchen wir im Laufe der Forschung festzustellen, wie hilfsreich die Lesestrategien beim Verstehen der Texte sein können.

**Das Ziel der Qualifikationsarbeit** ist, herauszufinden, welchen Vorteil der Erwerb der Lesestrategien im Fremdsprachenunterricht hat. Unsere Ausgangsthese lautet: *Die Lesestrategien muss man im Fremdsprachenunterricht regelmäßig üben, denn sie erleichtern das Verstehen der Texten, und* *motivieren die Studierenden zum Lesen der literarischen Texten.*

**Die Aufgaben der Forschungsarbeit** sehen wir bei der Beantwortung folgender Fragen während der Untersuchung:

* Welche Rolle spielen die literarischen Texte beim Erlernen der Fremdsprachen?
* Worauf muss man bei der Auswahl der Texte achten?
* Was sind die „Lesestrategien“? Welche Arten von Lesestrategien gibt es überhaupt?

**Den Forschungsgegenstand** bilden die Kurzgeschichten von Peter Bichsel und Otto von Walter.

Bei der Forschung gebrauchen wir folgende **Methoden**: Analysieren, Beobachten, Vergleichen und Evaluieren.

**Die Struktur der Arbeit:** Die Qualifikationsarbeit besteht aus der Einleitung, drei Kapiteln und Zusammenfassung. Im ersten Kapitel geben wir einen Überblick über die Rolle der literarischen Texte im Fremdsprachenunterricht. Dabei betrachten wir sie zuerst aus neurodidaktischer Sicht und versuchen festzustellen, welche Einwirkung die literarischen Texte auf die Leser haben. Das zweite Kapitel beschäftigt sich unmittelbar mit den Lesestrategien. Wir versuchen den Begriff zu definieren und und die Arten der Lesestrategien zu analysieren Und im dritten Kapitel zeigen wir am Beispiel zwei ausgewählten Kurzgeschichten die praktische Anwendung der Lesestrategien im Fremdsprachenunterricht. Wir versuchen anhand der theoretischen Beiträge, die wir in den ersten zwei Kapiteln erläutert haben, praktische Didaktisierungen der literarischen Texte zu bearbeiten. Wir überprüfen die Effektivität der Lesestrategien und ziehen entsprechende Schlussfolgerungen. Die Ergebnisse der Untersuchung werden mehr ausführlicher in der Zusammenfassung der Qualifikationsarbeit erörtert.

**KAPITEL I**

**DAS LESEN IN DER FREMDSPRACHE**

In den 70er und 80er Jahren beschäftigte sich die fremdsprachliche Leseforschung mit der Klärung des Zusammenhangs zwischen mutter- und fremdsprachiger Lesefähigkeit. Beobachtet wird, dass der Prozess des fremdsprachlichen Lesens im Vergleich zum muttersprachlichen different ist. Das Lesen in der Fremdsprache ist im Unterschied zum Lesen in der Muttersprache durch die schwächeren Sprachfähigkeiten des Lesers erschwert. Da die Worterkennung zu langsam verläuft oder erst gar nicht stattfindet, muss der schwache Leser in der Muttersprache, diese Lücken ausgleichen“[[1]](#footnote-2). Bei der Entwicklung der Lesefähigkeit in der Muttersprache geht es darum, eine visuelle Form zu erkennen und sie mit schon gelernten Lauten und deren Bedeutung zu assoziieren. In der Fremdsprache dagegen müssen ganz neue Laute, Wörter und Satzmuster bei der Entwicklung der Lesefähigkeit erkannt und erworben werden. Das bedeutet, dass der/die Fremdsprachenlerner/in Teilfertigkeiten neu lernen und bestimmte Fertigkeiten, wie kontextuelles Raten, die er/sie als geübter/e Leser/in in der Muttersprache seltener braucht, besonders üben muss. Aufgrund dessen kann die Interaktion der Prozesse beim fremdsprachlichen Lesen nicht automatisch, wie es beim muttersprachlichen Lesen üblich ist, verlaufen. Diese Art der Interaktion wird von der Fremdsprachenkompetenz und vom allgemeinen Niveau der Lesefertigkeit bedingt.

Das Niveau der Lesefertigkeit in einer Fremdsprache besteht aus Teilkomponenten wie den allgemeinen Sprachfähigkeiten, der muttersprachlichen Lesefertigkeit sowie der Leseerfahrung beim Erlernen einer Fremdsprache und der Arbeitsgedächtniskapazität. Dazu kommt noch die Fähigkeit, diese Teilkomponenten kombinieren zu können. Das bedeutet, dass das Niveau der Lesefertigkeit in der Muttersprache mit dem in der Fremdsprache zusammenhängt. Je besser die Teilkomponenten bzw. -fertigkeiten in der Lesefertigkeit entfaltet sind, desto leichter kann der/die Leser/in sein/ihr Leseverhalten den sprachlichen wie auch inhaltlichen Erfordernissen eines fremdsprachlichen Textes anpassen.

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

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

**1.1. Das Lesen aus neurodidaktischer Sicht**

Das Lesen ist ein Vorgang, der außer der kognitiven auch motorische Aktivität beinhaltet. Das bedeutet, dass der Mensch „die relevanten Leseinformationen über Blickbewegungen, die gezielte Steuerung der Augenmuskulatur sammelt“.Das sind beim Lesen alle Module der neuronalen Verarbeitung von Informationen, die Wissensgenerierung ermöglichen, beteiligt. Diese lassen sich nach Pöppel in Systeme der:

1. Reizaufnahme (Wahrnehmung),

2. Bearbeitung (Lernen, Gedächtnis, Assoziation),

3. Bewertung (Emotionen, Affekte, Schmerz),

4. (Re)aktionen (Motorik und Sensomotorik) gliedern.

Durch Augenbewegungen geleitet, gelangen optische Reize in Form von Buchstaben auf die Netzhaut des Auges. Von hier werden sie als neuronale Informationen in verschiedene Teile des Gehirns geschickt und durch zentrale Verarbeitungsschritte analysiert. Hier wird der Inhalt des Gelesenen identifiziert. Die Augenbewegungen beim Lesen bestehen aus einer Reihe von Pausen, den so genannten Fixierungen und Blicksprüngen, den „Saccaden“.

Es ist nachgewiesen, dass während einer Saccade keine optische Information aufgenommen werden kann und dass die Augenbewegungsverläufe von Leser/in zu Leser/in unterschiedlich sind. Wie lange ein Auge auf einem Wort ruht, wann es weiter springt, wird von unterschiedlichsten Mechanismen bestimmt. Die unterschiedlichen Arten von Augenbewegungen sind wahrscheinlich äußerliche Folgen innerer Faktoren der Textverarbeitung, wie Probleme mit der Sinnentnahme oder mit nichterfüllten Erwartungen über den Textverlauf. Die Länge der Fixierung ist individuell. Sie spiegelt Eigenschaften des Textes und seines Inhaltes, Aspekte der Leseintention, Aufmerksamkeit und andere leserabhängige Faktoren wider. Die Zeitdauer eines Blickes ist wortabhängig. Längeres Fixieren hängt mit einer längeren Verarbeitungszeit zusammen, weil das Wort entweder selten oder inhaltlich wichtig ist. Die Größe der Blicksprünge hängt einerseits von der Wortlänge und Struktur der Buchstaben, andererseits aber auch vom Inhalt des Gelesenen ab. Die Fixationszeit für ein Wort hängt nicht nur von Eigenschaften des Wortes selbst ab, sondern auch von seiner Beziehung zum Kontext.

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

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

Beim Lesen spielen Gedächtnisleistungen auf verschiedenen Ebenen eine zentrale Rolle. „Nach der Grundthese von Just und Carpenter beruht Sprachverstehen auf der Kapazität des Arbeitsgedächtnisses und unterliegt deren Beschränkungen“[[2]](#footnote-3). Das Gedächtnis bestimmt den Verstehensprozess von der ersten visuellen Wahrnehmung bis zur Anwendung der Information. Beim Lesen müssen Wörter behalten werden, um sie später mit anderen verbinden zu können. Ein schon einmal gelesener Satz sollte bei Wiederholung schneller gelesen werden. Wenn zum Beispiel ein Wort kompliziert oder neu ist, wird es langsamer gelesen, als bekannte oder schon gelesene Wörter. Das Gelesene ist immer auf schon Vorhandenes bezogen. Ohne Gedächtnis können wir nicht lesen. Ehlers versteht unter Lesen die Fähigkeit, visuelle Informationen aus graphischen Gebilden zu entnehmen und deren Bedeutung zu verstehen.

Die phonologische Rekodierung ist ein sprachbezogener Vorgang, die Worterkennung ein lesebezogener und das Textverstehen, d.h. der Aufbau einer Repräsentation der vom Text beschriebenen Welt, ein kognitiver Prozess, bei dem Heuristiken, Problemlösen und Schlussfolgerungen gefordert sind, die zu den kognitiven Fertigkeiten gehören. Um dies zu erreichen, müssen Lerner die am Leseprozess beteiligten kognitiven Aktivitäten kontrollieren und regulieren können. „Lesen bewegt sich in einem Kontinuum von anfänglich bewußt-kontrolliert verlaufenden Prozessen zu automatischen“.

Ein/e Leser/in geht gewöhnlich mit einem Ziel an einen Text heran. Er/sie kann einen Text oberflächlich aufnehmen, möchte ein Minimalverständnis erreichen. Oder er/sie liest einen Text gründlicher, um mehr an Inhalt extrahieren zu können. „Jeder Leser nähert sich einem Text auf seine Weise und wendet eigene Strategien zur Durchführung einer Leseaufgabe an, um zu einem Verstehen zu gelangen“[[3]](#footnote-4) Die Anwendung von Lesestrategien ist variabel. Die Studie zum Strategiegebrauch in der Fremdsprache brachte den Nachweis, dass Typen und Kombinationen von Strategien von Leser zu Leser variieren. Welche Strategien wann angewendet werden, hängt von verschiedenen Faktoren ab. Zu diesen gehören: das Vorwissen des Lesers, die Sprachkompetenz in der mutter- und Fremdsprache, Textschwierigkeit, die Textsorte, die Lesesituation, die Anforderungen einer Aufgabe und Leserabsichten. Demzufolge sind nicht alle Strategien für jeden Leser tauglich.

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

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

**1.2. Funktionen der literarischen Texte im Fremdsprachenunterricht**

Mit dem Einsatz der Literatur im Fremdsprachenunterricht beschäftigt sich die Wissenschaft Literaturdidaktik. Sie erforscht und begründet den Ansatz der Literatur. Wenn wir eine Frage stellen, warum die literarischen Texte so wichtig für uns sind, bekommen wir viele Antworten. Literarische Texte haben ästhetische und emotionale Funktion, sie bereichern die kommunikative Kompetenz der Schüler. Die Literatur bringt Schülern breite Auswahl an Themen, die ihre Interesse zum Lesen anregen und ihre verbale und schriftliche Äußerung aktivieren. Nicht nur sprachliche, sondern auch soziolinguistische, soziokulturelle und interkulturelle Funktion das Lesen hat. Nicht zuletzt haben literarische Texte ein authentischer und dauerhafter Wert.

Sehr oft wird die interkulturelle Funktion der Literatur hervorgehoben. Unter dem interkulturellen Aspekt des Lesens und der Literatur verstehen wir die Fähigkeit, sich in Alltagssituationen zu verständigen, andere Kultur und Denken anderes Volkes zu verstehen und kulturelle Unterschiede aufzunehmen mittels einer Fremdsprache. Dieses alles formt den Charakter der einzelnen Persönlichkeit und hilft sich selbst besser zu begreifen. Das Lesen erleichtert Kommunikation zwischen den Leuten, es verstärkt die vielseitige Entwicklung der Schüler. Vom interkulturellen Gesichtspunkt ist die Literatur ein Mittel zur tieferen Kulturerkennung, zur Bewusstmachung eigener Kultur, Begegnung verschiedenen Mentalitäten und Erkennung sich selbst mittels anderen.

Die Literatur hat eine kulturelle Dimension – sie beinhaltet Elemente wie Geographie, Historie, Politik und Soziologie. Für interkulturelles Lernen im Unterricht sind viele Genres der Literatur geeignet wie Märchen, Lieder, Reime und Geschichten aus anderen Ländern.

Es gibt zahlreiche Gründe, warum die Lehrer literarische Texte in dem Unterricht einsetzen sollten. Folgende Funktionen wollen wir erwähnen:

* Kommunikative Funktion

Die Literatur vertieft die kommunikative Kompetenz der Schüler, sie trägt zur besseren linguistischen, soziolinguistischen, pragmatischen und kulturellen Kompetenz bei, sie beantragt viele Interpretationen und Reaktionen. Unterschiede in Meinungen können unter anderen Studenten mitgeteilt werden. Die Literatur bringt Interaktion unter Studenten, sie steigert das Sprachbewusstsein.

* Formative Funktion

Die Literatur prägt Persönlichkeit, Wertorientierung, Phantasie, Imagination und Harmonie des Menschen. Sie stimuliert Kreativität und entwickelt Lesegewohnheit und Literaturschätzung.

* Kognitive Funktion

Die Literatur ist eine Quelle und Vermittler der Erkenntnis. Sie teilt Informationen mit, erzählt über das Leben und erhöht Bildung und kulturelles Niveau der Völker.

* Ästhetische Funktion

Man lernt den Reichtum und die Schönheit der Fremdsprache kennen.

* Stilistische Funktion

Die Literatur stellt eine stilistische Ebene der Nationalsprache, die oft in der Alltagskommunikation zukommt. Literatur bietet authentische Texte mit verschiedenen Stilen, Texttypen und Niveaus der Schwierigkeit an. Sie bereichert und konsolidiert Wortschatz und Grammatik.

* Humanistische und kulturelle Funktion

Die Sprache und die Literatur sind ein Mittel der Humanisierung der Gesellschaft, sie umfasst auch interkulturelles Wissen und Verhältnisse zwischen fremden Kulturen, entwickelt ein Gefühl der kulturellen Verschiedenheit.

* Entspannungsfunktion

Die Literatur dient zur Entspannung und Erholung. Auch Koppensteiner bietet gerechtfertigte Argumente für den Literatureinsatz. Er gliedert Argumente in mehrere Gruppen:

* Argumente inhaltlicher Art

Literarische Texte bringen die Lerner Identifikationsangebote im Unterschied zu Lehrbuchtexten, die eine „simulierte“ Welt darstellen. Sie sind auch spannender als

Lehrbuchtexte, sie motivieren zum Weiterlesen und bringen Gesprächsangebote. Literarische Texte fördern die Phantasie der Schüler und tragen zur besseren psychologischen Wahrnehmungsfähigkeit bei. Langweile, die bei dem Lesen von literarischen Texten droht, erscheint nur mit falschen Texten. Wenn der Lehrer einen richtigen Text aussucht, der dem Sprachniveau und Interessen der Schüler entspricht, sind Schüler personell engagiert und gespannt bei dem Lesen.

* Argumente sprachlicher Art

Literarische Texte haben ein besseres Sprachniveau und sind besser gebaut als z.B.

Zeitungstexten oder populärwissenschaftliche Texte. Literarische Texte enthalten abstrakte Begriffe und andere wichtige Wortschatzbereiche, die in Sprachlehrbüchern nicht vorkommen, Schüler sind mit der wirklichen Welt und wirklichen Sprache konfrontiert.

* Argumente methodisch-didaktischer Art

Literarische Texte sind im Vergleich zu Lehrbüchertexten nicht künstlich und bieten einen Weg zur Alltagskommunikation. Literarische Texte dienen als eine Begegnung mit der wirklichen Sprache für diejenigen, die keine Möglichkeit nach Deutschland zu fahren haben und auf Deutsch zu sprechen haben. Literarische Texte stellen einen wichtigen Teil der Landeskunde der Zielsprache dar. Literarische Texte sind oft eine gute Motivation in die Zukunft, damit man nach dem Schulabschluss noch mindestens ein Buch in einer Fremdsprache liest. In dem Literaturunterricht werden alle vier Fertigkeiten geübt – man liest und hört die Texte (auf der Kassette oder wenn sie der Lehrer vorliest), man spricht mit anderen darüber und kann auch darüber schreiben.

**1.3. Kriterien der Textauswahl für den Fremdsprachenunterricht**

Literarische Texte sind auf jeder Lernstufe einsetzbar. Aber die Lehrer müssen sorgfältig auswählen, weil alle Texte nicht in allen Situationen geeignet sind. Die Texte müssen Interessen der Schüler entsprechen, dem didaktischen Ziel des Unterrichts, Möglichkeiten des Unterrichts – zeitlichen und materiellen.

Das Thema von Büchern ist auch sehr wichtig. Es sollte den Schülern nahe sein. Die Lektüre wählt der Lehrer, der wahrscheinlich andere Interessen als die Schüler hat. Die Schüler sind zum Lesen nur dann motiviert, wenn sie sich mit dem Thema identifiziert können. Das Lesepublikum identifiziert sich mit Hauptfiguren und nimmt ihre Meinungen und Einstellungen an. Identifikation kommt wegen dem gleichen Alter, sozialen Status, physischen oder psychischen Ähnlichkeit vor. Der Leser hat oft ähnliche Erlebnisse wie die Hauptfiguren und er vergleicht ihre und seine Erlebnisse. Die Leser suchen in der Literatur Lösungen eigener Problemen. Thematisch geeignet sind z.B. Themen aus dem Alltag der Schüler, persönliche Erlebnisse, Gefühle, Erfahrungen, aktuelle Probleme in der Gesellschaft und menschliche Themen, mit denen die Lernende etwas zu tun haben. Die Lehrer müssen im Unterricht mit einfacheren Texten beginnen. Reime, Abzählverse und Lieder kann man schon an der Volksschule einsetzen. Einfache Gedichte und Erzähltexte sind sehr nützlich, weil sie die Möglichkeit bieten, Interpretationsstrategien in der Fremdsprache aufzunehmen.

Es gibt auch vereinfachte Versionen der Bücher von bekannten Autoren. Die Experten aber finden solche „Vereinfachungen“ ganz problematisch. Einerseits wird der Text um seine literarische Dimension verkürzt, andererseits werden solche Bücher von anderen Autoren nacherzählt und der Kontakt mit dem ursprünglichen Autor verschwindet. Wir nehmen dann eigentlich die gleiche Geschichte aus einer anderen Perspektive an. Mehr geeignet sind deshalb einfache Originaltexte, wie Märchen und Erzählungen.

Ein literarischer Text sollte dazu beitragen, dass man ein Gespür entwickelt, welche bestimmte Wortkombinationen und Verlauf von Sätzen in einer Fremdsprache üblich und normal sind. Texte, die von dieser Form abweichen, vermitteln falsche Erwartungen und bringen dem Leser keine Kenntnisse. Deshalb ist es besser, mit einfachen, „sprachlich normalen“ Texten im Unterricht zu beginnen wie z.B. mit leichter Unterhaltungsliteratur, als mit zwar hoch geschätzt aber mühsamen Texten.

Die Lehrer sollten auch die gemeinsame Sprachkultur berücksichtigen. Ein Literaturunterricht ist eigentlich ein interkultureller Unterricht, wann Schüler die Kultur der Zielsprache kennenlernen und sie vergleichen sie mit Normen der eigenen Kultur. Bei der Lektüreauswahl sollen deshalb auch kulturvergleichende Aspekte berücksichtigen werden.

Nach Kast sollten „diejenigen Texte gelesen werden, die den jugendlichen Lesern etwas zu sagen haben, die ihren Wünschen und Bedürfnissen entgegenkommen, die Identifikation und Projektion zu lassen.“ Es gibt mehrere Kriterien, wie einen richtigen Text auszuwählen. Der Text muss an die persönlichen, alters- und kulturspezifischen Interessen, Bedürfnissen, Erfahrungen und Weltwissen der Schüler anknüpfen. Man muss auch die vorhandenen Vorkenntnisse wie Sprache und Erfahrungen im Umgang mit literarischen Texten berücksichtigen. Der Text soll altersgemäß, intellektuell, emotional sein, er soll Möglichkeiten für Identifikation und Projektion anbieten. Der Text sollte etwas Neues enthalten. Unter diesen Bedingungen bringt der Text die Persönlichkeitsentwicklung in Form von Lern- und Erfahrungszuwachs.

**Lernzielorientierung**

Manche Texte aktivieren Lernende zum Prozess der Hypothesenbildung und Sinnkonstruktion, manche haben ästhetische und sprachliche Funktion und anregen zur eigenen kreativen Sprachwendung. Andere haben landeskundliche Funktion und anregen die Begegnung und bewusste Auseinandersetzung mit dem Fremden.

**Schwierigkeitsgrad**

Wir unterscheiden zwischen einem subjektiven und objektiven Schwierigkeitsgrad. Der subjektive Schwierigkeitsgrad schließt das Weltwissen, thematische Interessen der Lernenden, ihre Vorkenntnisse im Umgang mit literarischen Texten und ihre sprachliche Kompetenz ein. Er variiert von der Lerngruppe.

Der objektive, textinhärente Schwierigkeitsgrad wird durch sprachliche Merkmale (Nähe oder Abweichung von der Standardsprache, Satzlänge, Konventionalität oder Originalität des Stils), strukturelle Merkmale (Komplexität des Aufbaus, Anzahl der Handlungsstränge) und inhaltliche Merkmale (Wirklichkeitsnähe oder Wirklichkeitsferne, kulturelle Nähe oder Distanz, Konkretheit oder Abstraktheit, Flachheit oder Komplexität der Figuren) bestimmt.

Schwierigkeit kann durch Vorentlastungsmaßnahmen gemindert werden, z.B. man kann visuelle Hilfsmittel oder Video benutzen, sich mit Schlüsselwörtern und inhaltlichen Fragen beschäftigen oder Dramatisierung und Vergleichung anwenden. Zu diesem Punkt muss man sagen, dass die Lehrer oft das Niveau der Lernenden überschätzen. Die Schüler bekommen dann wegen dieser Erfahrung solches Gefühl, dass Lesen fremdsprachiger Texte zu schwierig ist. Sie haben dann kaum die Neigung zum Lesen von fremdsprachigen Büchern in der Zukunft. Die Schüler sollten deshalb durch Literatur nicht überfordert werden aber sie dürfen auch nicht intellektuell und emotional unterfordert werden. Man muss die richtige Balance finden.

Für die Lehrer ist es aber schwer zu bewerten, welche Texte für Schüler anspruchsvoll und welche im Gegenteil einfach sind. Jeder Schüler hat andere Kenntnisse und die variieren viel. Es hängt auch mit Sprachniveau und Lesekompetenz in der Muttersprache zusammen. Kinder lesen heute immer weniger und ihre Fähigkeit, mit Texten umzugehen ist immer schlimmer. Kinder haben oft Probleme mit Lesen von muttersprachigen Texten. Viel schwieriger müsse es für sie mit fremdsprachigen Texten sein. Das muss der Lehrer berücksichtigen.

Mehrere Kriterien für die Auswahl von literarischen Texten bringen Ellis und Brewster. Außer vorher erwähnten Schwierigkeitsgrad (hier unterstreichen sie besonders Wortschatz, grammatische Strukturen und Funktionen), sie gedenken auch literarische Merkmale wie Humor, Spannung, Repetition, Überraschung, Metapher oder Kontrast, Thema (ob es relevant, interessant, amüsant, angemessen lang und merkbar ist). Wichtig sind auch Illustrationen, die idealerweise attraktiv, groß und farbig sind. Weiter erwähnen sie den erzieherischen Aspekt wie interkulturelles Lernen, Weltkenntnisse und Kulturkenntnisse. Ihrer Meinung nach ist Motivation auch wichtig. Das Buch muss einen positiven Ansatz bilden, Neugier und Lust erwecken, Lernerfahrungen, Selbstbewusst bringen und zum weiteren Lesen motivieren. Der Sprachinhalt muss authentisch und angemessen sein, der Text sollte Möglichkeit der nachfolgenden Arbeit bringen. Ellis und Brewster schreiben auch über globale Merkmale wie multikulturelles Lernen und interkulturelles Bewusstsein.

**1.4.Funktion der Lesestrategien beim Erwerb der Fremdsprache**

Der Erwerb und die Beherrschung von Strategien spielen im Fremdsprachenunterricht eine immer wichtigere Rolle. Der bewusste Einsatz, der in der Ausgangsprache erworbenen Strategien, die Lernfähigkeit. Auch schreibt den Lesestrategien eine wichtige Aufgabe im Leseprozess zu. Er bezeichnet das strategische Lesen als besondere kognitive Aktivität der Leser, die das Verstehen und Behalten von Texten erleichtern.

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

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

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

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

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

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

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

Im Unterschied führen die „Lesestrategien vor der Lektüre“ an. Diese entsprechen den Lesestrategien des Vorhersagens ergänzen Konzeption durch interessante Erläuterungen. Sie behaupten, dass sich kompetente Leser/innen schon vor der Lektüre Gedanken über den potenziellen Inhalt eines Textes oder Buches machen und eine entsprechende Erwartungshaltung dazu aufbauen. Dabei setzen sie vor der Lektüre verschiedene Lesestrategien ein.

Auch wird das fremdsprachliche Leseverständnis durch den Aufbau von Leseerwartungen und Lesezielen vor dem Lesen eines Textes unterstützt. Es handelt sich um Strategien, welche er in Abweichung als „Aktivitäten vor der Textbegegnung“ nennt. Diese haben die Funktion, „die Aufmerksamkeit auf den Text zu lenken und das Interesse des Lesers hervorzurufen“. Dabei sollte sich der/die Leser/in überlegen, warum ihn/sie der Text interessiert, was er/sie in ihm erfahren kann, wie er/sie das Gelesene mit seinem/ihrem Vorwissen und seinen/ihren Erfahrungen verknüpfen kann und wie er/sie beim Lesen vorgehen könnte.

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

**KAPITEL II**

**DIE KLASSIFIKATION DER LESESTRATEGIEN**

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

Bei den Lesestrategien auf der Textebene zitiere ich die Strategien deshalb nicht, weil diese mit einigen Strategien identisch sind, die ich unter der Gruppe Lesestrategien des Vorhersagens anführe.

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

Die „strategischen Leseformen“ werde ich in *selektives*, *globales* und *detailliertes Lesen* klassifizieren. Die Leseformen werden als Lesestrategien im Fremdsprachenunterricht sowohl implizit als auch explizit angewendet, was im Ziel und an der Form des Strategientrainings seine Begründung hat.

Ich werde mich bei der Klassifikation der „Lesestrategien zum Erreichen eines kognitiven Zieles“zuwenden. Bei der Klassifikation der kognitiven Lesestrategien möchte ich zuerst auf die ordnenden und elaborierenden Lesestrategien eingehen. Es bezeichnet ordnende oder organisierende Lesestrategien als Vorgehensweisen, die durch Informationsreduktion eine Verdichtung der Textvorlage bewirken.

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

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

Die einzelnen Lesestrategien werden also folgendermaßen klassifiziert:

**a) Leseverstehensstrategien:** Lesestrategien auf der Wortebene; Lesestrategien auf der Satzebene; Lesestrategien auf der Textebene

**b) Strategische Leseformen:** Selektives Lesen; Globales Lesen; Detailliertes Lesen

**c) Lesestrategien zum Erreichen eines kognitiven Zieles:**

**Kognitive Lesestrategien**: Ordnende Lesestrategien ; Elaborierende Lesestrategien; Lesestrategien des Vorhersagens; Wiederholende Lesestrategien; Lesestrategien des Wissensgebrauchs; Kulturelle Lesestrategien

**Metakognitive Lesestrategien**: Planen; Kontrolle; Steuerung; Evaluieren

**2.1. Die Arten der Leseverstehensstrategien**

Bei der Arbeit mit literarischen Texten und mit Texten überhaupt, ist es gut zu wissen, dass man nicht jedes Wort unbedingt verstehen muss, das heißt nicht jedes Wort muss man übersetzen. Eine wichtige Rolle spielt das Vorwissen beim Verstehen. Man muss wissen, was für einen Text es sich handelt, wer den Text geschrieben hat und was der Zweck des Textes ist.

Lesestrategien sind Fähigkeiten und Kenntnisse, die einem Leser Texterschließung erleichtern. Es gibt zahlreiche Strategien, wie man das Verständnis eines Textes erleichtern kann. Man könnte sich auf die Überschrift konzentrieren, die uns etwas von dem Thema sagt. Verschiedene Texte haben verschiedene Formen – anderes Form hat ein Märchen und anderes Form ein Gedicht. Weiterer Punkt, der das Leseverständnis erleichtert, sind Schlüsselwörter. Sie sind wichtig und helfen uns, die Hauptinformation zu entdecken. Wenn man ein unbekanntes Wort im Text findet, kann man seine Bedeutung aus dem Kontext ableiten und zwar so, dass man sich schaut, was vor und nach dem Wort im Satz steht und man versucht, die Bedeutung abzuschätzen. Hilfreich können auch Illustrationen sein, die einen Text begleiten und verständlicher machen. Wichtig sind auch Satzverknüpfer und Textverknüpfer wie Pronomina und Konjunktionen. Falls keine dieser Sachen hilft, kann man erst ein Wörterbuch benutzen.

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

**2.1.1. Lesestrategien auf der Wort- und Satzebene**

**Lesestrategien auf der Wortebene**

Lesestrategien auf der Wortebene können zur Behebung von Problemen mit dem Wörterverständnis eingesetzt werden. Wenn der/die Leser/in die Bedeutung eines Wortes im Text nicht kennt, kann er/sie auf die folgenden Strategien zurückgreifen:

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

Wir können die Bedeutung auf Grund einer Graphik, Illustrationen, Internationalismen oder Wortbildungsregeln erschließen.

**Lesestrategien auf der Satzebene:**

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

* *Den vorhergehenden Satz noch einmal lesen; Den Satz noch einmal Wort für Wort lesen:* Die Leser/innen versuchen über die Bedeutung jedes einzelnen Wortes die Satzbedeutung herauszufiltern
* *Textkonnektoren unterstreichen und die Bezüge, die sie herstellen, angeben*; vorhersagen; welche Informationen sich anschließen.
* *Kontextbezüge herausarbeiten:* das heißt, Elemente im Satz, die früher im Text erwähnte Informationen wieder aufnehmen, markieren.

Bei dieser Strategie hilft uns der Kontext, Konnektoren (verschiedene Satztypen wie Konditional-, Konzessiv-, Kausalsätze) und verschiedene Schlüsselwörter.

**2.1.2. Lesestrategien auf der Textebene**

**Lesestrategien auf der Textebene:**

In der Literatur zur Vermittlung von Strategien im Fremdsprachenunterricht wird betont, dass nicht nur das Üben, sondern vor allem auch das Bewusstmachen und Durchdenken von Strategien die spätere Anwendung fördert empirische Untersuchungsergebnisse weisen darauf hin, dass ein reflektierendes Strategientraining den Lernerfolg verbessern kann.

Übungen oder Texte zum Lesetraining sollten immer auch den Auftrag enthalten, über die angewandte Strategie zu sprechen oder sie aufzuschreiben. Auch empfiehlt für die Vermittlung von Strategien, den Unterricht stark bewusstmachend anzulegen. Das bedeutet, den Lernenden sollten auch Informationen über Signifikanz von Lesestrategien gegeben werden. Den Lernern/innen einer Fremdsprache kann gezeigt werden, dass sie von der Muttersprache her bekannte Strategien übertragen können. Die Übertragbarkeit von Teilprozessen und Strategien aus der Muttersprache kann bewusst gemacht und schließlich auch geübt werden. Der Einsatz von Strategien lässt sich konkret am Text aufzeigen und kann direkt am jeweiligen Exempel trainiert werden.

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

Ein wichtiger Punkt für das Erlernen einer Lesestrategie ist, dass man möglichst viele Vorkenntnisse zum Thema hat. Zur Entwicklung fremdsprachiger Verstehensfähigkeiten sollten außer den kognitiven auch metakognitive Strategien eingesetzt werden.

Lesestrategien auf der Textebene können zur Lösung eines Verstehensproblems auf der Textebene eingesetzt werden. Das hängt mit der Aufbau einer Leseerwartung (Voraussagen über den Textinhalt dank Illustrationen, Überschriften), Leseabsicht (wichtig ist Aufgabestellung, wenn der Leser weiß, was er suchen soll), Aktivieren von Vorwissen und Vorerfahrung zusammen (Illustrationen, Tabellen, Abbildungen, Überschriften).

Wenn es dem/der Leser/in nicht gelingt, Kohärenz im Text zu schaffen, greift er/sie unter Umständen auf folgende Strategien zurück:

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

**2.2. Strategische Leseformen: Selektives, Globales und Detailliertes Lesen**

Ein Text wird unterschiedlich gelesen. Das hängt von Textsorte, Leseabsicht, Lesegewohnheiten, Interesse und Leseziel zusammen. Zum Beispiel anders liest man literarische Texte, Sachtexte und anders einen Fachtext. Wie gelesen wird bezeichnet man mit dem Terminus Lesestil. Die Lesestile aber selten getrennt auftreten und Lesestil kann je nach Leseabsicht verändern. Von dem selegierten Lesen kann man zu dem totalen oder kursorischen Lesen übergehen. Andererseits geben bestimmte Textsorten bestimmte Lesestile an. Total gelesen werden Rezepte, Nachrichten, Bedienungsanleitungen, selegierend werden Fahrpläne, Programme und Anzeigen gelesen.

Grundlegend stellen die Leseformen verschiedene Arten der Informationsaufnahme des Lesers dar. Lesestrategien dagegen sollen zum besseren Textverständnis sowohl in der Fremdsprache als auch in der Muttersprache führen.

In der wissenschaftlichen Literatur sind Differenzen in der Bezeichnung von Leseformen vorhanden. Man definiert sie als Techniken werden sie Lesestile genannt. Sie unterscheiden zwischen Lesestilen und Leseformen. Sie behaupten, dass ein „Lesestil“ im Unterschied zu „Leseform“ ein Persönlichkeitsmerkmal darstellt. „Es handelt sich um bleibende Verhaltenszüge, die das individuelle Leseverhalten einer Person charakterisieren“.

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

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

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

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

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

Selektives Lesen – Ziel: bestimmte Teilinformationen gewinnen Aufgabe: Stellen Sie fest, ob der diskutierte Vertrag unterschrieben wurde. Globales Lesen – Ziel: Hauptinformationen gewinnen Aufgabe: Finden Sie alle Angaben zu seinem Programm: mit wem hat er Gespräche geführt, welche Institutionen hat er besucht, welche Kulturveranstaltungen hat er besichtigt usw. Detalliertes Lesen – Ziel: alle Informationen erfassen Aufgabe: Lesen Sie den Text sorgfältig durch und merken Sie sich alle wichtigen Einzelheiten.

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

**Selektives Lesen** - diese Lesestrategie wird als ein suchendes Lesen bezeichnet. Der Leser sucht spezifische Information im Text, er muss wissen, dass die Information im Text wirklich gibt und wo sie gibt. Als Beispiel kann man sich ein Fernsehprogramm vorstellen. Wir suchen z.B. ein Sportprogramm. Wir wissen, dass es heute läuft und welcher Fernsehkanal es ist, wir suchen nur die entsprechende Uhrzeit. Andere Informationen interessieren uns nicht. Andere Textsorten zum selektiven Lesen sind Anzeigen und touristische Prospekte (wir suchen eine passende Unterkunft).

Einen selektiven Lesestil wählt man, wenn man einem Text lediglich einzelne, spezifische Informationen entnehmen möchte (z. B. Zeit- oder Mengenangaben, Personen- oder Ortsnamen). Dafür ist es nicht notwendig, den Text global verstanden zu haben. Je nach Umfang der zu suchenden Informationen und ihrer Platzierung im Text kann das selektive Leseverstehen in detailliertes Leseverstehen übergehen. Dabei sollten alle Informationen ignoriert werden, die für die Aufgabe irrelevant sind, und die für den Leser in dieser Situation wichtigen spezifischen Informationen bestimmen (z. B. Daten, Preise, Orte).

Es hängt weiter vom Lesemotiv ab, was der Leser aus dem Text wissen möchte. Möchte er zum Beispiel ein Wort in einer Fremdsprache übersetzen, sich einen Campingplatz aussuchen am Gardasee, die Telefonnummer seines Frisörsalons suchen, so möchte man mit diesem Lesen eine kurze, schnelle Auskunft aus einem Lesetext holen. Diese Lesestrategie heißt suchendes, selektives Lesen und wird auch wohl scannen genannt.

Bei dem **globalen Lesen** interessieren wir uns dafür, was wichtig und wesentlich in einem Text ist, was die Hauptinformationen des Textes sind. Wir verschaffen uns einen Eindruck. Bei dieser Lesestrategie beachten wir keine Nebensächlichkeiten, unbekannte Wörter werden übergangen. Wir suchen wesentliche Aussagen und Informationen im Text. Das Ziel ist, solche Fragen zu beantworten, die die Hauptlinie des Textes reproduzieren (so genannte W-Fragen). Geeignet dazu sind narrative Texte (Fabel, Märchen, Erzählungen).

Globales Lesen wird immer dann angewendet, wenn man sich einen Eindruck von einem Text in Bezug auf Thema, Inhalt oder Kernaussage verschaffen möchte. Je nach Text und konkreter Aufgabenstellung müssen für diesen Lesestil sowohl die zentralen expliziten Textinformationen identifiziert und verstanden als auch die wichtigsten Zusammenhänge erkannt werden. Der Fokus der Aufmerksamkeit kann dabei variieren.

Wenn man als Leser im Text einen roten Faden sucht, liest man detaillierter. Ein Interview mit einem berühmten Fuβballspieler, einen Zeitungsbericht über einen Flugzeugabsturz mit vielen tödlichen Opfern sind Beispiele für globales Lesen, auch wohl skimmen genannt.

**Detailliertes Lesen** wird als Wort-für-Wort-Lesen bezeichnet. Wir müssen alle Haupt- und Nebeninformationen verstehen. Der Text muss exakt erschlossen werden und der Inhalt vollständig aufgenommen werden. Auf diese Weise werden authentische Texte gelesen, z.B. ein Rezept (die eigene Zubereitung eines Gerichtes) oder eine Gebrauchsanweisung.

Den Lesestil „detailliertes Leseverstehen“ wendet man an, wenn man etwas ganz genau wissen möchte. Das dafür notwendige Erkennen und Verstehen relevanter Textdetails kann die Hauptpunkte bzw. Hauptaussagen einzelner Textpassagen betreffen, den detaillierten Handlungsverlauf einschließlich Ursachen und Folgen oder die im Text vorkommenden Personen und Objekte. Darüber hinaus können auch Handlungsziele dieser Personen, ihre Emotionen/Stimmungen sowie ihre zum Ausdruck kommenden Meinungen und Haltungen Ziel des detaillierten Lesens sein. Dabei müssen teilweise implizit im Text gegebene Hinweise erkannt und Schlussfolgerungen gezogen werden, was inferierendes Lesen erfordert.

**2.3. Lesestrategien zum Erreichen eines kognitiven Zieles**

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

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

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

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

Ehlers[[4]](#footnote-5) scheint auch die Differenzierung von Strategien in *bewusstseinsfähige* automatische und *bewusstseinspflichtige* kontrollierende wichtig zu sein. Sie behauptet, dass Lesestrategien einfach oder komplex sein können, hochgradig automatisiert und unbewusst oder bewusst eingesetzt werden.

Ähnlich unterscheidet auch zwischen Lesestrategien, je nachdem welche Leseziele bei der Arbeit mit der Lektüre angestrebt werden. Trotzdem klassifiziert er die Lesestrategien anders. Das sind die wichtigsten Lesestrategien die „ordnenden“, „elaborierenden“ und die „wiederholenden Lesestrategien“. Neben diesen unterscheidet er auch die metakognitiven Lesestrategien, welchen, wie bei Ehlers, eine wichtige Planungs-, Kontroll- und Steuerungsfunktion zukommt. Sie können ähnlich wie die Lesestrategien bei Ehlers während oder nach der Lektüre angewendet werden. Die ordnenden und elaborierenden Lesestrategien, auch „Elaborationsstrategien“ genannt, stimmen mit einigen kognitiven Lesestrategien bei Ehlers überein. Sie werden aber von beiden Autoren anders bezeichnet und dargestellt.

Man führt auch Lesestrategien an, welche bei nicht erwähnt werden. Zu diesen gehören „Lesestrategien des Wissensgebrauchs“, „Lesestrategien des Vorhersagens“ und „Kulturelle Lesestrategien“. Unterschiedlich fasst Ehlers die kognitiven Lesestrategien stichpunktartig zusammen. Es dagegen führt die ordnenden und elaborierenden Lesestrategien ausführlicher an und fügt mehrere Varianten der einzelnen Lesestrategien hinzu.

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

**2.3.1. Kognitive und metakognitive Lesestrategien**

Die kognitiven Lesestrategien werden eingesetzt, um eine Leseaufgabe durchzuführen und dabei ein kognitives Ziel zu erreichen. Zu metakognitiven Lesestrategien zählen jene Vorgänge, die aus der Distanz heraus das eigene Verstehen reflektieren und überprüfen. „Metakognitive Strategien umfassen das Denken über den Lernprozess, Planen, Überwachen der Lernaufgabe und Bewerten des eigenen Lernerfolgs“. Eine metakognitive Strategie prüft also, ob die Aufgabe gut gelöst, oder ob das Verstehensziel erreicht wurde, beziehungsweise wie man dieses noch erreichen kann.

Die metakognitiven Strategien werden laut Ehlers[[5]](#footnote-6) in vier Kategorien eingeteilt: Planen, Kontrolle, Steuerung und Evaluieren. Da nur auf die Strategien der Kontrolle und Steuerung in seiner Fachliteratur eingeht und diesen nicht so große Beachtung schenkt, möchte ich mich in dieser Magisterarbeit stützen. Die Autorin stellt die metakognitiven Lesestrategien in ihrer Literatur übersichtlich dar und beschreibt genau ihre Bedeutung.

Ehlers grenzt die Metakognition als komplexen Phänomenbereich und Bestandteil der metakognitiven Strategien ein*,* der zwei Schwerpunkte umfasst:

*Das Wissen über das eigene Wissen:* Reflektieren von kognitiven Prozessen; Wichtig ist dabei Bewusstheit über Lernanforderungen und die eigenen Kapazitäten, die es den Lernern/innen ermöglichen, gezielt Schritte zu setzen, um eine Aufgabe zu bewältigen.

*Selbstregulationsmechanismen beim Lernen, Lesen und Problemlösen* gehören auch zu den metakognitiven Fertigkeiten: „Dazu gehören Aktivitäten des Planens, Überwachens, Steuerns, Prüfens und des Aufeinanderabstimmens von Prozessen in Bezug auf bestimmte Inhalte und Ziele. Aktive Leser/Lerner definieren ihre Ziele, entwerfen Strategien, wie sie Ziele erreichen können”.

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

Die Organisation dieser Strategien sieht laut Ehlers[[6]](#footnote-7) folgendermaßen aus:

**Planen:** Mit Hilfe dieser Lesestrategien sollte ein Ziel bestimmt werden. Es sollten auch Strategien entworfen werden. Dabei sind folgende Schritte von Bedeutung: *Ziele formulieren;Wahl von Lösungsschritten;Festlegen von Strategien; - Feststellen von Aufgabenanforderungen*

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

*Selbstbefragung*

*Verstehensüberprüfung:* Ich verstehe oder ich verstehe nicht.

*Prüfen der Qualität von Ergebnissen:* Das ist gut. Das macht Sinn.

*Prüfen der geplanten Strategien*

*Abändern von Strategien*

*Identifizieren des eigenen Tuns:* Was mache ich?

*Umgang mit Fehlern beim Verstehen*

*Anpassen von Strategien an spezifische Ziele*

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

*- Wo beginne ich?*

*- Konzentration auf relevante Aspekte*

*- Dauer der Ausführung*

*- Zeit-/Kraftaufwand für eine Problemsituation*

*- Anpassen der Lesegeschwindigkeit*

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

*- Prüfen des Verstandenen*

*- Prüfen am Ziel*

**2.3.2. Ordnende und elaborierende Lesestrategien**

**Ordnende Lesestrategien** werden angewendet, um Informationen zusammenzufassen und Bilder übergeordneter Kategorien mit ihren Komponenten des Auslassens, Auswählens, des Verallgemeinerns, des Bündelns und Integrierens zu bilden.

**Leseziel:** Den Text strukturieren und auf seine wesentlichen Kernaussagen reduzieren:

* *Wichtige Textstellen unterstreichen oder markieren*
* *Sinnvolle Überschriften für einzelne Textabschnitte formulieren*
* *Sinnvolle Überschriften für einzelne Textabschnitte finden*
* *Sinnvolle Sätze für einzelne Textabschnitte formulieren oder finden*
* *Die Kernaussage eines Textes oder Textabschnittes zusammenfassen*
* *Einen zentralen Satz pro Abschnitt herausschreiben*
* *Die Schlüsselwörter eines Textes oder Textabschnittes zusammenstellen*
* *Die Stichwörter eines Textes oder Textabschnittes zusammenstellen*
* *Den Argumentationsgang (den „roten Faden“) des Textabschnittes herausarbeiten*
* *Stellen im Text markieren, an denen das Thema bzw. die Argumentation wechselt*
* *Strukturmarkierende Hinweise identifizieren*
* *Wichtige Aussagen im Text finden*
* *Argumentationsstrukturen markieren:* zum Beispiel: Thesen finden, Beispiele dafür benennen.
* *Eine „Mindmap“ des Textes erstellen*, in der die Haupt- und Unterideen identifiziert und in eine graphische Ordnung gebracht werden.
* *Eine Netzwerkkarte des Textes erstellen*, in der die Kernideen des Textes mit deren semantischen Verknüpfungen graphisch dargestellt werden. (Beispielsweise das Verhältnis von Begriff-Definition, Begriff-Beispiel, Begriff-Spezifikation, Bedingung, Vergleich, zeitliche Abfolge usw.).

„Elaborierende Strategien gehen über die Textoberfläche hinaus. Sie reduzieren den Text nicht, sondern reichern ihn an“. Der Autor behauptet, dass die elaborierenden Lesestrategien die Textinformationen mit dem bereits vorhandenen Vorwissen zu verbinden helfen. Da die ordnenden und elaborierenden Lesestrategien in der Klassifizierung von Gold die Funktion der kognitiven Strategien erfüllen, möchte ich diese in meiner Untersuchung zu den kognitiven Lesestrategien einordnen. Auch die wiederholenden Lesestrategien möchte ich als kognitive Lesestrategien betrachten, weil diese bei Golds Klassifikation gemeinsam mit den ordnenden und elaborierenden Lesestrategien eine Gruppe bilden. Ihre Bedeutung liegt darin, dass sie einem/einer Leser/in das Behalten von gelesenen Informationen erleichtern. Es legt großen Wert darauf, dass wiederholende Strategien erst dann zum Einsatz kommen sollten, wenn die Phasen der ordnenden und elaborierenden Informationsverarbeitung bereits durchlaufen sind. Ich stimme dieser Behauptung nicht ganz zu. Ich gehe von der These aus, dass alle Lesestrategien voneinander unabhängig eingesetzt werden können. Die wiederholenden Lesestrategien kommen zum Einsatz, wenn man einen Bedarf hat, etwas Erworbenes zu wiederholen.

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

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

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

**2.3.3. Lesestrategien des Vorhersagens und des Wissensgebrauchs**

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

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

**Leseziel:** Sich vor oder während der Lektüre Gedanken über den potenziellen Inhalt des Buches oder Textes machen und eine entsprechende Erwartungshaltung zum Text aufbauen:

*Antizipieren der Textinformationen von Texten aufgrund von Textmerkmalen:* Man kann aufgrund folgender Textmerkmale Textinformationen von Texten antizipieren:

*Titel/Untertitel; Anfangs-/Schlusssätze; Thematische Wörter; Bilder/Graphiken*

über diese Merkmale eines Buches bzw. Textes nachdenken: Welche Assoziationen verbindet der/die Leser/in mit diesen Merkmalen? Was weiß er/sie schon zu dem Thema? Welche Erwartungshorizonte eröffnen sich aufgrund des Antizipierens dem/der Leser/in? (diese und folgende Fragen paraphrasiert).

*Antizipieren der Textinformationen von Texten aufgrund des Kontextes*: Über den Autor und den Kontext eines Textes nachdenken: Hat der/die Leser/in schon einen Text von diesem Autor gelesen? Könnte der Text thematisch verwandt sein? Welcher Textsorte kann der/die Leser/in das Gelesene zuordnen? In welchen historischen/zeitgenössischen Kontexten ist der Text zu verorten?

*Antizipieren der Textinformationen von Texten aufgrund des Wissens über die Textsorte:* Man kann aufgrund des Wissens über die Textsorte Textinformationen von Texten antizipieren.

*Hypothesen bilden:* Die Leser/innen bilden aufgrund bestimmter Textmerkmale oder ihres Wissens Hypothesen über den Textinhalt. Die Hypothesen der Leser/innen steuern den Verstehensprozess, das heißt, beim Lesen vergleichen sie ihre Hypothesen mit dem Textinhalt.

*- Hypothesen bilden aufgrund von Textmerkmalen:* dabei ist es notwendig, den Text zu überfliegen. Die Hypothesenbildung kann durch Leitfragen stimuliert werden: Welche Aussagen kann der/die Leser/in dabei schon zur Textstruktur und zum Aufbau treffen? Wie ist der Text gegliedert? Welche Unterkapitel mit welchen Überschriften gibt es? Kann der/die Leser/in bereits bestimmte Schlüsselwörter und –begriffe erkennen, die in dem Text eine wichtige Rolle spielen? Wie umfangreich ist der Text?

*- Hypothesen bilden aufgrund des Wissens:* Die Leser/innen bilden aufgrund des Wissens Hypothesen über den Textinhalt. Die Hypothesenbildung kann durch Leitfragen stimuliert werden.

Eine erneute Textauseinandersetzung einleiten, um die Verstehens- und Behaltensleistungen zu vertiefen:

*Den Text bzw. bestimmte Textstellen ein zweites Mal lesen:* Was fällt mir bei der erneuten Lektüre auf? Welche Aspekte habe ich verstanden/nicht verstanden? Was hat mir besonders gut /schlecht gefallen?

*Bestimmte Textstellen (wiederholt) laut vorlesen:* Gerade bei schwächeren Leser/innen kann die phonologische Rekodierung dazu beitragen, die Intention der Textpassage besser zu verstehen.

*Problematische Passagen abschreiben bzw. gezielte Notizen mit dem Wortlaut des Textes anfertigen.*

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

**Leseziel:** Das Gelesene mit dem vorhandenen Wissen des/der Lesers/in verknüpfen:

*Suche nach relevanten Wissensaspekten*

*Nutzen für Inferenzen:* Strategisches Nutzen der Quellen, auf denen Inferenzen beruhen: Textinformationen, Wissen und Kontextmerkmale. Bei der Bildung thematischer Einheiten stützen sich die Leser/innen auf Schlüsselwörter.

*Nutzen des Wissens für Bewerten, Selektieren von Daten und Interpretation*

*Verknüpfen von Neuem mit Altem*

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

*Erfassen kulturell wichtiger Aspekte*

*Vergleichen - Suche nach Differentem, Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten*

**KAPITEL III**

**DIE PRAKTISCHE ANWENDUNG DER LITERARISCHEN TEXTE**

**IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT**

**3.1. Die Kurzgeschichte „San Salvador“ von Peter Bichsel**

Peter Bichsel wurde am 24.03.1935 in Luzern geboren. Heute lebt er in Solothurn in der Schweiz. Nach dem Pädagogikstudium arbeitete er von 1955 bis 1968 als Lehrer an verschiedenen Schulen. Später war er hauptsächlich als Kolumnist für Rundfunk und Fernsehen und als Gastdozent in verschiedenen Ländern tätig.

Mit seinem ersten Erzählband, der 1964 unter dem Titel „Eigentlich möchte Frau Blum den Milch-mann kennen lernen“ erschien, erlangte er im deutschsprachigen Raum Bekanntheit. Erfolgreich waren auch seine „Kindergeschichten“, die 1969 veröffentlicht wurden. Weitere Werke von ihm sind: „Jahreszeiten“ (1967), „Der Busant“ (1985) und „Zur Stadt Paris“ (1993). Bichsel verfasste zudem Kolumnen für Zeitungen und Zeitschriften.

Bereits in seinen frühen Geschichten wird der für Bichsel kennzeichnende ironische und lakonische Ton deutlich, der einen nachhaltigen Einfluss auf die deutschsprachige erzählende Literatur aus-übte.

Der Autor ist Mitglied der Akademie der Künste in Berlin. Er erhielt viele Auszeichnungen, unter anderem 1970 den Deutschen Jugendbuchpreis für sein Werk „Kindergeschichten“, 1986 den Johann-Peter-Hebel-Preis, 1999 den Gottfried-Keller-Preis sowie den Kasseler Literaturpreis für grotesken Humor im Jahre 2000. 2004 erhielt er von der theologischen Fakultät der Universität Basel den Ehrendoktor.

**Interpretation und Analyse des Textes**

**In der Kurzgeschichte „San Salvador“ von Peter Bichsel wird beschrieben, wie sich ein Mann die Zeit vertreibt. Er testet einen neuen Füller, indem er Linien malt und seine Unterschrift gibt. Zusätzlich schreibt er, ihm sei es „hier zu kalt“ und er gehe nach Südamerika. Über diese beiden Sätze, besonders über letzteren, denkt er lange und intensiv nach.**

Er stellt sich vor, wie seine Frau wohl auf diesen Zettel reagieren wird, sobald sie von ihrer Gesangsprobe zurückgekehrt sein wird. Dann überlegt er, einen Brief zu schreiben. Als seine Frau Hildegard dann ankommt, fragt sie ihn, Paul, nur, ob die Kinder schon im Bett seien, und streicht sich die Haare aus dem Gesicht. Genau, wie er vorher vermutet hat.

Der Text lässt sich in drei Abschnitte teilen: In Abschnitt eins wird erzählt, wie Paul sich mit sinnlosen Aktivitäten die Zeit vertreibt: Unterschrift, Initialen, Adresse, Adresse seiner Eltern, Wellenlinien schreibt beziehungsweise zeichnet er mit seinem Füller. Diese Monotonie wird dadurch verdeutlicht, dass es zahlreiche Aufzählungen gibt, die entweder überleitungslos sind oder durch ein stumpfsinniges „dann“ verbunden werden. Außerdem sind die einzelnen Sätze oder Teile einer Satzreihe sehr kurz gehalten. Abschnitt eins berichtet, wie er weitere sinnlose Handlungen durchführt, die jedoch eine unbestimmte Zeit danach erfolgen. Dies kann man an dem simplen „später“ zu Beginn des Absatzes erkennen. Hier wird die Sinnlosigkeit der Handlungen durch oberflächliche Beschreibungen wie „…dachte an irgendetwas…“ betont. In Abschnitt zwei, wo seine Frau Hildegard erstmals erwähnt wird, stellt er sich vor, wie sie wohl auf seine Worte: „Mir ist es hier zu kalt“ und „ich gehe nach Südamerika.“ reagieren wird. Um unmittelbarer an diesen Gedanken teilnehmen zu können, werden diese in der erlebten Rede beschrieben.

In Abschnitt drei überlegt er plötzlich und unerwartet, einen Brief zu schreiben und an wen, bevor er wieder zu den sinnlosen Handlungen zurückkehrt. Denn er liest die Gebrauchsanweisung für den Füller in mehreren Sprachen und denkt kurz an Palmen und Hildegard, seine Frau. Wie beschrieben kann man also in dieser Geschichte eigentlich nicht einmal von einer Handlung sprechen.   
In dieser Geschichte werden zwei Personen näher vorgestellt: Der Mann, Paul, und seine Frau, Hildegard. Paul wird erst sehr spät richtig vorgestellt. Einen ganzen Absatz lang wird er nur mit „er“ bezeichnet, bevor man am Ende des ersten Abschnitts seinen Namen erfährt. Genauer wird er gar nicht beschrieben. Die Frau hingegen wird sofort als „Hildegard“ bezeichnet, ohne dass man weiß, wer Hildegard ist. Man kann nur vermuten, dass sie Pauls Ehefrau ist.

Peter Bichsel beschreibt in dieser Geschichte eine recht kurze Zeitspanne sehr ausführlich. Die beschriebene Zeit beträgt etwa 45 bis 75 Minuten, ist aber, aufgrund der ungenauen Angaben, wie „dann“ und „später“ nur schwer festzustellen.

Die Erzählweise der Geschichte ist sehr sachlich. Sie ist weder ironisch oder satirisch noch übertrieben positiv. Sie unterstützt wie anfangs angeführt, durch ihren Satzbau und die Wortwahl den Eindruck der Monotonie. Die Überschrift ist ein Kapitel für sich. San Salvador liegt in Mittelamerika, auf dem Zettel steht aber Südamerika. Was ist das für ein Zusammenhang? Ich würde sagen, „San Salvador“ soll einfach nur, aufgrund eines spanischen Namens, ein Synonym für sommerliches Wetter und Strand und Palmen und Meer sein. Der Autor spricht mit dieser Geschichte ein recht weit verbreitetes Problem an. Aus der Tatsache, dass die Personen nur sehr oberflächlich beschrieben und kaum vorgestellt werden, und daraus, dass Paul ganz alltägliche „sinnlose Handlungen“ durchführt, kann man schließen, dass diese Kurzgeschichte eine Art Parabel dafür ist, wie gefährlich Routine für eine Beziehung sein kann. Den entscheidenden Hinweis hierfür gibt Pauls Vermutung über Hildegards Verhalten beim Nachhause kommen: Das Streichen der Haare aus dem Gesicht. Von der ewigen Routine gelangweilt, ist der Satz „Mir ist es hier zu kalt“ nur eine fadenscheinige Begründung für „Ich gehe nach Südamerika“. Vielmehr will Paul aus der kleinen Welt, seiner Ehe, fliehen, um seine neue Chance im Leben zu erhalten. Mit „kalt“ ist somit innere Kälte gemeint, und zwar im Bezug zur Beziehung seiner Frau. Das größte Hindernis dieser Verwirklichung sind aber wohl die Kinder, die im vorletzten Satz erwähnt werden. Der offene Schluss lässt aber vermuten, dass Hildegard den Zettel nie lesen wird und die ewige Routine somit wohl auch ewig weiterlaufen wird.

**3.2. Die Kurzgeschichte „Corn Flakes“ von Otto F.Walter**

Otto F. Walter war das jüngste von neun Kindern des [Verlegers](http://de.wikipedia.org/wiki/Verleger) [Otto Walter](http://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Otto_Walter_(Verleger)&action=edit&redlink=1); eine seiner acht Schwestern war die Schriftstellerin [Silja Walter](http://de.wikipedia.org/wiki/Silja_Walter). Walter wuchs in [Rickenbach](http://de.wikipedia.org/wiki/Rickenbach_SO) bei [Olten](http://de.wikipedia.org/wiki/Olten) im [Kanton Solothurn](http://de.wikipedia.org/wiki/Kanton_Solothurn) auf. Er besuchte die Schule des [Klosters Engelberg](http://de.wikipedia.org/wiki/Kloster_Engelberg), verliess das [Gymnasium](http://de.wikipedia.org/wiki/Gymnasium) jedoch nach der sechsten Klasse vorzeitig und absolvierte eine[Buchhändlerlehre](http://de.wikipedia.org/wiki/Buchh%C3%A4ndler) in [Zürich](http://de.wikipedia.org/wiki/Z%C3%BCrich). 1950 [volontierte](http://de.wikipedia.org/wiki/Volont%C3%A4r) er in einer Druckerei in [Köln](http://de.wikipedia.org/wiki/K%C3%B6ln).

Ab 1951 war er Sekretär und [Lektor](http://de.wikipedia.org/wiki/Verlagslektor) im [Jakob Hegner Verlag](http://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Jakob_Hegner_Verlag&action=edit&redlink=1), der Teil des väterlichen Verlagsunternehmens war. Ab 1956 leitete er im [Walter Verlag](http://de.wikipedia.org/wiki/Walter_Verlag) das literarische Programm und bewirkte den Wandel des bis dahin konservativ-katholischen Unternehmens zu einem wichtigen Verlag der damaligen literarischen [Avantgarde](http://de.wikipedia.org/wiki/Avantgarde), in dem nicht nur die Werke [Alfred Döblins](http://de.wikipedia.org/wiki/Alfred_D%C3%B6blin) erschienen, sondern auch die Bücher von Autoren wie [Alfred Andersch](http://de.wikipedia.org/wiki/Alfred_Andersch), [Sherwood Anderson](http://de.wikipedia.org/wiki/Sherwood_Anderson), [Helmut Heißenbüttel](http://de.wikipedia.org/wiki/Helmut_Hei%C3%9Fenb%C3%BCttel) und [Peter Bichsel](http://de.wikipedia.org/wiki/Peter_Bichsel).

1966 schied Otto F. Walter wegen Differenzen mit den Aktionären über die progressive Ausrichtung des Verlagsprogramms aus dem Walter Verlag aus. Er übernahm beim[Luchterhand Literaturverlag](http://de.wikipedia.org/wiki/Luchterhand_Literaturverlag) in [Neuwied](http://de.wikipedia.org/wiki/Neuwied) als Geschäftsführer das literarische und soziologische Programm; ab 1969 war er Leiter des gesamten Verlages. 1973 schied er aus dem Luchterhand-Verlag aus und kehrte in die Schweiz zurück, wo er zuerst in [Oberbipp](http://de.wikipedia.org/wiki/Oberbipp), dann in Solothurn lebte. Bis 1982 war er noch Aussenmitarbeiter beim Luchterhand-Verlag, danach freier Schriftsteller.

Otto F. Walter war von 1952 bis 1964 verheiratet und hatte drei Söhne. Er war Mitglied der [Gruppe Olten](http://de.wikipedia.org/wiki/Gruppe_Olten) und des [P.E.N.-Zentrums Deutschland](http://de.wikipedia.org/wiki/P.E.N.-Zentrum_Deutschland). Sein Nachlass befindet sich im [Schweizerischen Literaturarchiv](http://de.wikipedia.org/wiki/Schweizerisches_Literaturarchiv) in [Bern](http://de.wikipedia.org/wiki/Bern).

**Interpretation und Analyse des Textes**

In der Kurzgeschichte „Cornflakes“ von Otto F.Walter handelt es sich um die Geschwister, die in der Wohnung alleine geblieben sind und auf die Mutter warten. Die Geschwister sind sehr klein etwa 8 und 5 Jahre. Der Kleine steht am Fenster und schaut hinaus, auf die Strasse, wartet ungeduldig auf die Mutter. Aber es ist gefährlich, er kann aus dem Fenster hinausfallen. Die Schwester behindert das, nimmt ihren Bruder weg. Der Kleine ärgert sich. Er läuft in die Küche, nimmt Packung des Cornflakes, isst und weint. In dieser Situation erscheint in der Küche die Schwester. Der Kleine nimmt Messer und sticht in die Schwester. Das macht er unbewusst. Damit endet die Geschichte. Es bleibt unklar, ob die Schwester gestorben ist, oder nur verletzt.

Der Text hat unmittelbaren Beginn, es fängt mit dem Satz: „*Der Kleine schob den Stuhl unters Fenster*.“ Der Handlungsort und die Handlungszeit sind nicht genau. Wir erfahren nur, dass die Geschichte in einer Wohnung im Hochhaus passiert. Die Situation ist alltäglich, die Mutter ist berufstätig und die Kinder sind alleine zu Hause. Was sehr bemerkenswert ist, der Erzähler nennt uns den Namen vom Mädchen, Christa, aber der Kleine wird nach dem Namen nicht genannt. Christa sitzt mit ihrer Puppe, spielt und achtet auf ihren Bruder. Vielleicht will der Erzähler damit auch die Stellung der Frau in der Gesellschaft, bzw in der Familie zeigen. Der Frau gehört der Haushalt, sie muss Kinder erziehen, religiös sein und um ander Familienangehörige kümmern. Und der Mann? Er ist stark, weint nicht… Der Kleine wiederholt ständig den Satz: “*Männer sind stark. Männer weinen nicht*.“

Ausserdem will der Autor zeigen, welchen Einfluss die Massenmedien auf die Erziehung der Kinder haben können. *Cornflakes macht stark,* das ist vielleicht Slogan einer Werbung?!

Auf jeden Fall kann man das Ziel des Autors sofort nicht erkennen. Man muss zwischen den Zeilen lesen.

**3.3 Unterrichtsskizzen zur Kurzgeschichte „San Salvador“ von Peter Bichsel**

**Unterrichtsskizze № 1 (Traditioneller Unterricht ohne ) nach AB1**

Mögliche Abkürzungen: PL – im Plenum, PA – Partnerarbeit, GA – Gruppenarbeit, EA – Einzelarbeit, KÜ – Kettenübung

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Ziel: Wortarten lernen/wiederholen, Hörverstehen üben, Kreativität fördern, Wortschatz üben und erweitern**  **Niveau: B1** | | | | | |
| **Zeit**  **Min.** | **Phase/Lernschritt, welche Fertigkeit steht im Mittelpunkt** | **Lehrer- und Lerneneraktivität** | **Sozial-form** | **Materialien / Medien** | **Lernziel(e), Bemerkungen, kurze didaktische Begründung** |
| 3 | Einstieg mit Assoziationsspiel: Sprechen | Lehrer schreibt der Name der Kurzgeschichte an die Tafel. Die Studierende sagen noch weitere Ideen zum Thema. | Pl | Tafel | Ziel: Weltwissen aktivisieren, Wortschatz aktivisieren, das Thema einführen |
| 2 | Präsentation des Lesetextes: Lesen | Die Studierende lesen die Kurzgeschichten. | frontal | Arbeitsblatt | Ziel: das Globalverstehen des Lesetextes |
| 2 | Besprechung des gelesenen Textes | Die Lehrerin stellt die Fragen:   1. Wer ist der Autor? 2. Was macht der Mann? 3. Was meinen Sie, warum ist er so unzufrieden? 4. Woran denkt der Mann? 5. Wo ist die Frau? 6. Wie meinen Sie, was passiert dann? | Pl | Lesetext | Ziel: Sprechfertigkeit üben, reproduktive Aufgabe zum globalen Lesen |
| 10 | Einstieg in der zweite Phase des Unterrichts: Wiederholung | Wiederholung der Kurzgeschichte. Die Lernenden geben den Inhalt der Kurzgeschichte wieder. | EA | Lesetext | Ziel: Leseverstehen entwickeln. Sprechfertigkeit erweitern. |
| 3 | Festifung des Lernstoffs | Die Lernenden nehmen die Liste der neuen Wörter und übersetzen. Dann schreiben sie einige Sätze mit diesen Wörtern. Sie machen das mit dem Partner. | PA | Text / Wörterbuch  Heft | Ziel: Leseverstehen üben, Wortschatz aktivieren, neue Wörter kennenlernen |
| 10 | Präsentation | Sie schreiben ein mögliches Ende für die Kurzgechichte und präsenterien in der Gruppe. | PA/ EA + Pl | Arbeitsblätter | Ziel: Sprachfertigkeit, Handlungsorientierung |
| 10 | Kontrollaufgabe | Die Lernenden machen die weiteren Aufgaben. (Testen) | EA | AB mit den Testen | Ziel: Handlungsorientierung, Kontrolle des gelernten Materials |
| 5 | Hausaufgabe | Die Lernenden schreiben ihre Meinungen über die Kurzgechichte. | EA | Heft | Ziel: Kreativität fördern und neu gelerntes Wortschatz aktivieren |

**Unterrichtsskizze № 2 (Vermittlung der Lesestratgien ) nach AB2**

Mögliche Abkürzungen: PL – im Plenum, PA – Partnerarbeit, GA – Gruppenarbeit, EA – Einzelarbeit, KÜ – Kettenübung, AB-Arbeitsblatt

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Ziel der Stunde: Wortschatz zum Thema „Reisen“ aktivieren, Sprechfertigkeit und Kreativität bei Lernenden fördern.**  **Niveau: A2/B1** | | | | | |
| **Zeit**  **Min.** | **Phase/Lernschritt, welche Fertigkeit steht im Mittelpunkt** | **Lehrer- und Lernendenaktivität** | **Sozial-form** | **Materialien / Medien** | **Lernziel(e), Bemerkungen, kurze didaktische Begründung** |
| 5 | Einstieg mit Assoziationsspiel: Sprechen | Lehrer schreibt den Titel (,,San Salvador‘‘) an die Tafel. Im Mittelpunkt steht die Weltanschauung. Die Lernenden sagen noch weitere Ideen zum Thema. | Pl | Tafel | Ziel: Weltwissen aktivieren, Wortschatz aktivieren, das Thema einführen |
| 4 | Bildassoziationen | Die Lernenden äußern ihre Gedanken zu dargestellten Bildern | Pl | Bilder | Ziel: Kreatives Denken anregen, Weltwissen aktivieren, Wortschatz aktivieren, |
| 3 | Lesen den Text | Die Lernenden lesen den Text mithilfe der Lesestrategien. | EA | Lesetext | Wörtern erkennen, Sätze verstehen, Zusammenhängenden Text aufbauen |
| 10 | Übungen machen | Die Lehrer gibt den Arbeitsblatt mit Übungen. Durch diesen Übungen die Lernenden können den Inhalt gut verstehen | PA | Kärtchen, AB | Ziel: Die Befestigung des gelernten Materials |
| 10 | Kontrollaufgabe | Die Lernenden machen die weitere vorliegenden Aufgaben. (Testen) | EA | AB mit den Testen | Ziel: Handlungsorientierung, Kontrolle des gelernten Materials |
| 8 | Präsentation | Präsentation den ausgewählten Punkt. (Pantomime, Inszenierung, Bild) | PA/ EA | Bilder, Szene | Ziel: Lesen/ Sprechfertigkeit, Handlungsorientierung |
| 5 | Hausaufgabe | Die Lernenden schreiben ein Ende zu dieser Kurzgeschichte. | EA | Heft | Ziel: Kreativität fördern und neu gelerntes Wortschatz aktivieren |

**ZUSAMMENFASSUNG**

Im muttersprachlichen Leseprozess werden Lesestrategien oft unbewusst eingesetzt, da das Lesen des/der geübten Lesers/in ein automatisch verlaufender Prozess ist. Das Lesen in einer Fremdsprache ist sowohl am Beginn, als auch während der weiteren Stufen des Erlernens ein deautomatisierter Prozess, der sowohl durch unbewusste als auch bewusste Übung oder Anwendung von Lesestrategien verbessert werden kann. Die durchgeführte Studie zum Strategiengebrauch, das Lesen in einer Fremdsprache betreffend, bewies, dass sich dieser positiv auswirkte.

Sowohl implizite, als auch explizite Anwendung von Lesestrategien zur Lösung von Verstehensproblemen sollte Ziel und Gegenstand eines Fremdsprachenunterrichts sein. „Beim expliziten Training, im Unterschied zum impliziten, erhalten Lerner/innen eine Erklärung, wozu und wann eine Strategie nützlich ist“. Sie werden informiert, wie sie Strategien anwenden, überwachen und bewerten können. Beim impliziten Üben von Lesestrategien werden diese den Studierenden anhand von Aufgaben vermittelt, sodass sie nicht wissen, welche Lesestrategien sie anwenden. Der Leseprozess findet in drei Phasen statt: vor der Lektüre, während der Lektüre und nach der Lektüre. In allen diesen Phasen können Lesestrategien angewendet werden. Vor allem sollen die Lerner/innen erkennen, wie sie Sinnzusammenhänge selbst entdecken können.

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

Zusammenfassend möchten wir folgende Punkte nochmals betonen:

**1.** Die Studierende sollten zuerst die Funktionen und Bedeutungen von Lesestrategien kennen lernen um diese explizit anwenden zu können. Die Lehrer sollten dazu einleitend den Nutzen und die Bedeutung von Lesestrategien erläutern.

**2.** Die Studierende müssen üben, die gelernten Lesestrategien immer anzuwenden**:** In diesem Schritt sollten die Studierende lernen, die Lesestrategien eigenständig bei neuen Texten anzuwenden und mit ihnen längerfristig zu arbeiten. Dabei sollten am Anfang einfache Strategien trainiert werden. Auf diese Weise können sie selbständig die ausgewählten Lesestrategien anwenden und lernen nach und nach, die für die jeweilige Aufgabenstellung und den jeweiligen Text angemessenen Strategien auszuwählen.

**3.** Nachdem sich Studierende mit einzelnen Strategien vertraut gemacht haben, ist es wichtig, den flexiblen und selbstregulierten Umgang mit Strategien einzuüben. Schüler/innen sollten erkennen können, wann welche Lesestrategie anzuwenden ist. Es ist erforderlich, auch über metakognitive Strategien zu verfügen, mit denen sie ihren Leseprozess überwachen können.

Nicht in jeder Situation und für jede Zielsetzung beim Lesen sind alle Strategien nötig oder sinnvoll. Der selbständige Umgang mit Lesestrategien zielt darauf ab, die Strategien mit den Anforderungen der Situation und dem dadurch festgelegten Leseziel in Einklang zu bringen. Deshalb sollten Studierende im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts versuchen, eigene Lernprozesse zu steuern. Die Studierende sollen in die Lage versetzt werden, für sie neue Texte selbständig anhand von Problemlösungsstrategien zu erschließen, und das auch dann, wenn diese Texte unbekanntes Sprachmaterial enthalten.

**LITERATURVERZEICHNIS**

1. *Bechtel C., Simson E.*, Lesen und Verstehen. Berlin: Max Hueber Verlag, 2006
2. *Bichsel P.,* Kindergeschichten, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1997
3. *Bimmel P., Westhoff G*., Lesestrategien. Bewusstheit und Automatisierung. Goethe-Institut, 1994
4. *Bredella L*., Das Verstehen literarischer Texte, Stutgart: Reihe ,Sprache und Literatur’, 1980
5. *Eggert H.,* Literarische Texte und ihre Anforderungen an die Lesekompetenz, Weinheim: Juventa, 2002
6. *Ehlers S*., Lesen als Verstehen. Zum Verstehen fremdsprachlicher literarischer Texte und zu ihrer Didaktik. Fernstudieneinheit 2, Berlin: Langenscheidt Verlag, 2001
7. *Ehlers S*., Literarische Texte lesen lernen, München: Verlag Klett Edition Deutsch DmbH, 1992
8. *Grzesik J*., Texte verstehen lernen, Berlin: Waxmann, 2005
9. *Huneke H.W., Steinig W.*, Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung, Berlin: Erich Schmidt Verlag GmbH & Co.KG, 2013
10. *Kaufmann A*., Lesekompetenz Leseleistung Leseförderung, Hannover: Hahn-Drückerei, 2013
11. *Krumm H.*, Vom Lesen fremder Texte. Textarbeit zwischen Lesen und Schreiben, Berlin: Max Hueber Verlag, 1990
12. *Karcher K.*, Das Lesen in der Erst- und Fremdsprache: Dimensionen und Aspekte einer Fremdsprachenlegetik, Heidelberg: Groosverlag, 1994
13. *Paepcke F., Forget P*., Textvertehen und Übersetzen, Heidelberg: Groosverlag, 1981
14. *Pette C.,* Psychologie des Romanlesens. Lesestrategien zur subjektiven Aneignung eines literarischen Textes, München: Juventa, 2001
15. *Schaffers U.,* Fremde-Literatur-Verstehen? Fragestellungen einer Interkulturellen Hermeneutik, Berlin: De Gruyter, 2003
16. *Steffen-Peter B*., Texte verstehen, Texte gestalten. Theorie der Textverarbeitung, München: Urban & Schwarzenberg, 1998
17. *Werner G*., Der Sinn des Lesens, Münster: Lit Verlag, 2004
18. *Westhoff G*., Didaktik des Leseverstehens. Strategien des voraussagenden Lesens mit Übungsprogrammen, Berlin: Max Hueber Verlag, 1987

**Internet-Quellen:**

1. <http://www.europass-info.de/de/media/raster-zur-selbstbeurteilung.pdf>

Zugriff: 29.04.2015

1. <http://www.literaturportal.de/autorenportraits.php?autor=442>

Zugriff: 02.05.2015

1. <http://wortwuchs.net/literarische-gattungen/>

Zugriff: 07.05.2015

**ANHANG**

**“San Salvador”** *Peter Bichsel*

**AB 1**

1. **Lesen Sie den Text leise durch. Beantworten Sie anschließend die Fragen zum Text:**
2. Wer ist der Autor?
3. Was macht der Mann?
4. Was meinen Sie, warum ist er so unzufrieden?
5. Woran denkt der Mann?
6. Wo ist die Frau?
7. Wie meinen Sie, was passiert dann?

**San Salvador** *P.Bichsel*

Er hatte sich eine Füllfeder gekauft.

Nachdem er mehrmals seine Unterschrift, dann seine Initialen, seine Adresse, einige Wellenlinien, dann die Adresse seiner Eltern auf ein Blatt gezeichnet hatte, nahm er einen neuen Bogen, faltete ihn sorgfältig und schrieb: „Mir ist es hier zu kalt“, dann, „ich gehe nach Südamerika“, dann hielt er inne, schraubte die Kappe auf die Feder, betrachtete den Bogen und sah, wie die Tinte eintrocknete und dunkel wurde [in der Papeterie garantierte man, daß sie schwarz werde], dann nahm er seine Feder erneut zur Hand und setzte noch seinen Namen Paul darunter.

Dann saß er da.

Später räumte er die Zeitungen vom Tisch, überflog dabei die Kinoinserate, dachte an irgendetwas, schob den Aschenbecher beiseite, zerriß den Zettel mit den Wellenlinien, entleerte seine Feder und füllte sie wieder. Für die Kinovorstellung war es jetzt zu spät.

Die Probe des Kirchenchores dauerte bis neun Uhr, um halb zehn würde Hildegard zurück sein. Er wartete auf Hildegard. Zu all dem Musik aus dem Radio. Jetzt drehte er das Radio ab.

Auf dem Tisch, mitten auf dem Tisch, lag nun der gefaltete Bogen, darauf stand in blauschwarzer Schrift sein Name Paul.

„Mir ist es hier zu kalt“, stand auch darauf.

Nun würde also Hildegard heimkommen, um halb zehn. Es war jetzt neun Uhr. Sie läse seine Mitteilung, erschräke dabei, glaubte wohl das mit Südamerika nicht, würde dennoch die Hemden im Kasten zählen, etwas müßte ja geschehen sein.

Sie würde in den „Löwen“ telefonieren.

Der „Löwen“ ist mittwochs geschlossen.

Sie würde lächeln und verzweifeln und sich damit abfinden, vielleicht.

Sie würde sich mehrmals die Haare aus dem Gesicht streichen, mit dem Ringfinger der linken Hand beidseitig der Schläfe entlang fahren, dann langsam den Mantel aufknöpfen.

Dann saß er da, überlegte, wem er einen Brief schreiben könnte, las die Gebrauchsanweisung für den Füller noch einmal - leicht nach rechts drehen -, las auch den französischen Text, verglich den englischen mit dem deutschen, sah wieder seinen Zettel, dachte an Palmen, dachte an Hildegard.

Saß da.

Und um halb zehn kam Hildegard und fragte: „Schlafen die Kinder?“ Sie strich sich die Haare aus dem Gesicht.

1. **Geben Sie den Inhalt der Kurzgeschichte wieder!**
2. **Übersetzen Sie folgende Wörter in Ihre Muttersprache und bilden Sie Sätze mit ihnen:**

Füllfeder, Initialen, Papeterie, Kinovorstellung, verzweifeln, mit etw. abfinden, den Mantel aufknöpfen

**AB 2**

**Vor dem Lesen**

1. **„San Salvador“ – was sagt Ihnen dieses Wort? Was ist das überhaupt: Ortsname, Essen, ein Gegenstand? Überlegen Sie zu zweit und besprechen Sie anschließend die Antwort im Plenum.**
2. **Worum handelt es sich in der Geschichte? Bilden Sie Hypothesen.**
3. **Ratespiel: Lesen Sie folgende Sätze und füllen Sie die Lücken aus. Achten Sie dabei auf folgende Regel: Stellen Sie sich vor, leere Stelle ist ein unbekanntes Wort. Was muss man machen? Sofort im Wörterbuch suchen, nein. Lesen Sie das Wort (den Satz) vorher und danach, versuchen Sie zu raten, was das Wort in dieser Lücke bedeuten kann.**
4. Er hatte sich eine \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ gekauft. Er \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ damit mehrmals seine Initialen, seine Adresse. Dann schrieb er : „Mir ist es hier zu \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_“, dann, „ich \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ nach Südamerika“.
5. Später \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ er die Zeitungen vom Tisch, überflog dabei die \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_, dachte an irgendetwas, schob den Aschenbecher \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_, zerriß den \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ mit den Wellenlinien, \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ seine Feder und füllte sie wieder. Für die Kinovorstellung war es jetzt zu spät.

**Während des Lesens**

1. **Lesen Sie den Text und unterstreichen Sie (markieren Sie) die Wörter, die nach Ihrer Meinung wichtig für das Verstehen des Textes sind.**
2. **Besprechen Sie mit Ihrem Nachbar diese Wörter. Versuchen Sie mit Hilfe dieser Wörter den Inhalt des Textes zu erzählen.**

**Nach dem Lesen**

1. **Versuchen Sie zu zweit die Antwort auf folgende Fragen zu finden:**

Welches Wort wird in dieser Kurzgeschichte viel verwendet?

Was bedeutet der Satz ,,Mir ist hier zu kalt”? …

Woher weiß der Mann alles vorher?

Wie charakterisieren Sie den Mann?

Warum heißt die Kurzgeschichte ,,San Salvador”?

1. **Besprechen Sie die Antwort im Plenum.**
2. **Bilden Sie kleine Gruppen. Wählen Sie eine Aufgabe und machen Sie sie:**
3. Inszenieren Sie die Geschichte
4. Machen Sie eine Pantomime
5. Zeichnen Sie ein Bild zur Geschichte.

**Tests:**

1. **San Salvador ist …**
2. eine Stadt in Südamerika
3. eine Stadt in Europa
4. ein Bekannte von Peter
5. der Nachname von Paul
6. **Paul kaufte einen Füllfeder, um …**
7. ihn seiner Frau zu schenken
8. einen Abschiedsbrief zu schreiben
9. ein Bild zu zeichnen.
10. einen französischen Text zu übersetzen.
11. **Hildegard kommt nach Hause spät, denn …**
12. sie will Paul nicht mehr sehen.
13. sie singt in einer Chorgruppe.
14. wollte auch eine Füllfeder kaufen.
15. sie wohnt in Südamerika.
16. **Das Thema dieser Kurzgeschichte ist …**
17. „Löwen“, den Paul oft besucht.
18. Pauls Liebe zu Hildegard.
19. Einsamkeit des Menschen.
20. Füllfeder, die Paul gekauft hat.

**Corn Flakes** *Otto F. Walter*

**AB 1**

1. **Lesen Sie den Text leise durch. Beantworten Sie anschließend die Fragen zum Text:**
2. Wer ist der Autor? b) Was macht das Kind? c) Warum stach das Kind in sie hinein? d) Wo ist die Mutter? e) Wie meinen Sie, was passiert dann?

**Corn Flakes *Otto F. Walter***

Der Kleine schob den Stuhl unters Fenster. Dann schaute er zu Christa hinüber. Sie kniete immer noch neben dem Fenster, noch immer drückte sie rote Farbe in die Augen der Puppe. Er holte den Schemel, stieg hinauf, jetzt kletterte er auf den Stuhl. Als er aufstand, konnte er durch die Scheiben den Scheinwerfer der Sonne sehen. Er konnte unten die Straße sehen, den Hund, die zwei Frauen mit den Taschen. Christa sagte: komm herunter. Die Mutter war unten noch immer nicht zu sehen. Er versuchte, das Fenster zu öffnen. Es ist verboten, sagte Christa. Der Kleine sagte: Nur Mädchen dürfen nicht. Christa schaute herüber: Komm sofort herunter.

Der Kleine wusste, sie kam jetzt gleich und presste ihn an sich und holte ihn vom Stuhl. Sie war größer als er. Ich darf, sagte er. Der Fensterriegel in seiner Hand fasste sich kalt an. Als Christa kam, trat er nach ihr. Sie stellte ihn auf den Boden und zog den Stuhl weg. Er lief in die Küche. Neben dem Kühlschrank setzte er sich in die Ecke. Christa ist eine Sau. Er wischte sich mit dem Handrücken die Tränen weg. Männer weinen nicht. Er wollte jetzt Corn Flakes haben. Er stand auf, kletterte auf den Hocker, dann bekam er die Packung zu fassen. Er kauerte sich wieder in die Ecke. Für einen Augenblick hatte er Christa ganz nah vor sich, er nahm das große Messer und stach in sie hinein. Christa weinte. Männer sind stark. Männer weinen nicht. Corn Flakes machen stark. Er kaute, kaute.

1. **Geben Sie den Inhalt der Kurzgeschichte wieder!**
2. **Übersetzen Sie folgende Wörter in Ihre Muttersprache und bilden Sie Sätze mit ihnen:** Schemel, Fensterriegel, Scheibe, Hocker, Träne, kauern

**AB 2**

**Vor dem Lesen**

1. **„Corn Flakes“ – was sagt Ihnen dieses Wort? Was ist das überhaupt: Ortsname, Essen, ein Gegenstand? Überlegen Sie zu zweit und besprechen Sie anschließend die Antwort im Plenum.**
2. **Worum handelt es sich in der Geschichte? Bilden Sie Hypothesen.**
3. **Ratespiel: Lesen Sie folgende Sätze und füllen Sie die Lücken aus. Achten Sie dabei auf folgende Regel: Stellen Sie sich vor, leere Stelle ist ein unbekanntes Wort. Was muss man machen? Sofort im Wörterbuch suchen, nein. Lesen Sie das Wort (den Satz) vorher und danach, versuchen Sie zu raten, was das Wort in dieser Lücke bedeuten kann.**
4. Der Kleine schob den Stuhl unters \_\_\_\_\_\_. Dann \_\_\_\_\_\_\_ er zu Christa hinüber. Sie \_\_\_\_\_\_\_ immer noch neben dem Fenster, noch immer drückte sie rote \_\_\_\_\_\_ in die Augen der \_\_\_\_\_\_
5. Für einen Augenblick hatte er Christa ganz \_\_\_\_ vor sich, er nahm das große \_\_\_\_\_\_ und stach in \_\_\_\_ hinein. Christa \_\_\_\_\_. Männer sind \_\_\_\_\_. \_\_\_\_ weinen nicht. \_\_\_\_\_ machen stark. Er kaute, kaute.

**Während des Lesens**

1. **Lesen Sie den Text und unterstreichen Sie (markieren Sie) die Wörter, die nach Ihrer Meinung wichtig für das Verstehen des Textes sind.**
2. **Besprechen Sie mit Ihrem Nachbar diese Wörter. Versuchen Sie mit Hilfe dieser Wörter den Inhalt des Textes zu erzählen.**

**Nach dem Lesen**

1. **Versuchen Sie zu zweit die Antwort auf folgende Fragen zu finden:**

Welches Wort wird in dieser Kurzgeschichte viel verwendet?

Warum wiederholen die folgenden1 Sätze: ,,Männer sind stark. Männer weinen nicht. Corn Flakes machen stark‘‘? …

Woher weiß der Kleine alles vorher?

Wie charakterisieren Sie die Kinder?

Warum heißt die Kurzgeschichte ,,Corn Flakes”?

1. **Besprechen Sie die Antwort im Plenum.**
2. **Bilden Sie kleine Gruppen. Wählen Sie eine Aufgabe und machen Sie sie:**
3. Inszenieren Sie die Geschichte
4. Machen Sie eine Pantomime
5. Zeichnen Sie ein Bild zur Geschichte.

**Tests:**

1. **Corn Flakes …**
2. eine Stadt in Amerika
3. ein Film im Fernsehen
4. ein Name des Mannes
5. ein Essen aus Mais
6. **Sie drückte rote Farbe in die Augen der Puppe, weil …**
7. es noch klein ist und spielen mag
8. sie nur rote Bleistifte hat
9. ihr gefällt die rote Farbe
10. das das Blut symbolisiert
11. **Ihre Mutter ist nicht da, denn …**
12. Mutter liebt sie nicht
13. sie ist im Ausland
14. sie ist gestorben
15. sie muss für die Familie verdienen
16. **Das Thema dieser Kurzgeschichte ist …**
17. Die Vorteile und Nachteile von Corn Flakes
18. Der Einfluss der Medien auf die Kinder
19. Die Kinder, die zu ungehorsam sind
20. Beziehungen zwischen den Kindern

**ANHANG**

**Umfrage**

1. **Lesen Sie literarische Texte in der Fremdsprache?**
2. **Wissen Sie, was Lesestrategie ist?**

1. *Bechtel C., Simson E.*, Lesen und Verstehen. Berlin: Max Hueber Verlag, 2006, S.: 45 [↑](#footnote-ref-2)
2. *Krumm H.*, Vom Lesen fremder Texte. Textarbeit zwischen Lesen und Schreiben, Berlin: Max Hueber Verlag, 1990, S.: 89 [↑](#footnote-ref-3)
3. *Krumm H.*, Vom Lesen fremder Texte. Textarbeit zwischen Lesen und Schreiben, Berlin: Max Hueber Verlag, 1990, S.: 95 [↑](#footnote-ref-4)
4. *Ehlers S*., Lesen als Verstehen. Zum Verstehen fremdsprachlicher literarischer Texte und zu ihrer Didaktik. Fernstudieneinheit 2, Berlin: Langenscheidt Verlag, 2001, S: 88 [↑](#footnote-ref-5)
5. *Ehlers S*., Literarische Texte lesen lernen, München: Verlag Klett Edition Deutsch DmbH, 1992, S.:34 [↑](#footnote-ref-6)
6. *Ehlers S*., Literarische Texte lesen lernen, München: Verlag Klett Edition Deutsch DmbH, 1992, S.:56 [↑](#footnote-ref-7)