



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Zum Einsatz von authentischen, didaktisch-authentischen und didaktischen Lesetexten in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache am Beispiel von studio d, Ja genau! und Delfin“

verfasst von

Aleksandra Döller

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 190 333 365

Studienrichtung lt. Studienblatt: Lehramtsstudium UF Deutsch, UF Bosnisch/ Kroatisch/ Serbisch

Betreuerin: Prof. Mag. Dr. Renate Faistauer

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei meiner Familie, im Besonderen bei meinem Vater Aleksandar Šnajder, für die große Unterstützung während meines gesamten Studiums bedanken. *Hvala!*

Ein besonderer Dank gilt meinem Mann Gerald, der mir in allen Lebenslagen mit Rat und Tat zur Seite steht und immer an mich glaubt.

Weiters danke ich Frau Prof. Dr. Renate Faistauer für die sehr gute und geduldige Betreuung, die fachlichen Ratschläge und richtungweisenden Gespräche.

1. EINLEITUNG	8
1. 1. Die methodische Herangehensweise	9
2. PRINZIPIEN UND ZIELE DES FREMDSPRACHENUNTERRICHTS	11
2. 1. Didaktische Prinzipien	13
2. 2. Methodische Prinzipien	14
2. 3. Spracherwerbstheoretische Prinzipien	15
3. DIE FERTIGKEIT LESEN	16
3. 1. Lesen als komplexer Vorgang: der Leseprozess	16
3. 2. Lesestile und Lesestrategien	19
3. 2. 1. Lesestile	19
3. 2. 2. Funktion der Lesestrategien im Leseprozess - Förderung der Lesekompetenzen mit Hilfe ausgewählter Strategien	20
3. 3. Lesen im Fremdsprachenerwerb	22
3. 3. 1. Lesen in der Erstsprache und in der Fremdsprache - ein Vergleich	25
3. 3. 2. Textverständnis und Fremdsprache	26
3. 3. 3. Lesestile und Textverständnis im Fremdsprachenerwerb	27
3. 3. 4. Lesestrategien im Fremdsprachenerwerb	28
3. 3. 4. 1. Training der Strategien im Fremdsprachenunterricht	32
3. 4. Übungen zum fremdsprachlichen Leseverstehen	34
4. DIE RICHTIGE TEXTAUSWAHL?	36
4. 1. Authentizität als Unterrichtsprinzip	37
4. 1. 1. Authentische vs. didaktische Texte im Sprachunterricht	38
4. 1. 2. „Muss es ganz und gar authentisch sein?“	39
4. 1. 3. Begriffsklärung authentische, didaktisch-authentische und didaktische Lesetexte	41
4. 1. 3. 1. Begriffsklärung „authentische Lesetexte“	41
4. 1. 3. 2. Begriffsklärung „didaktisch-authentische Lesetexte“	42
4. 1. 3. 3. Begriffsklärung „didaktische Lesetexte“	42
4. 2. Überlegungen zur Textauswahl von authentischen Lesetexten und ihrem Einsatz im fremdsprachlichen Deutschunterricht	42
4. 3. Adaptionen von Originaltexten im fremdsprachlichen Deutschunterricht	44
4. 3. 1. Arten von Adaptionen	44
4. 3. 2. Konsequenzen von Texteingriffen auf der Ebene der Kohäsion	45
4. 3. 3. Konsequenzen von Texteingriffen auf der Ebene der Kohärenz	46
4. 3. 4. Konsequenzen von Texteingriffen - Fazit	47
4. 4. Anforderungen an Lesetexte in Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache	48
5. DIE LEHRWERKFORSCHUNG	52

5. 1. Zu den Begriffen „Lehrbuch“ und „Lehrwerk“ und deren Funktion	52
5. 2. Das Lehrwerk im Fremdsprachenunterricht	53
5. 3. Lehrwerkforschung und Lehrwerkkritik	56
5. 4. Lehrwerkanalyse	57
5. 4. 1. Modelle zur Beurteilung fremdsprachlicher Lehrwerke	58
5. 5. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen und Profile deutsch	62
6. DIE LEHRWERKE <i>STUDIO D</i>, <i>JA GENAU!</i> UND <i>DELFIN</i>	66
6. 1. Das Lehrwerk <i>studio d</i>	66
6. 1. 1. Das Kurs- und Übungsbuch <i>studio d</i> A1	67
6. 1. 2. Das Kurs- und Übungsbuch <i>studio d</i> A2	71
6. 2. Das Lehrwerk <i>Ja genau!</i>	74
6. 2. 1. Die Kurs- und Übungsbücher <i>Ja genau!</i> A1, Bd.1 und Bd.2	75
6. 2. 2. Die Kurs- und Übungsbücher <i>Ja genau!</i> A2, Bd.1 und Bd.2	79
6. 3. Das Lehrwerk <i>Delfin</i>	81
6. 3. 1. Die Kurs- und Übungsbücher <i>Delfin</i> A1, A2	84
7. LESETEXTE IN DEN LEHRWERKEN <i>STUDIO D</i>, <i>JA GENAU!</i> UND <i>DELFIN</i>	86
7. 1. <i>studio d</i>	86
7. 1. 1. Lesetexte und Textsortenvorkommen im Lehrwerk <i>studio d</i>	86
7. 1. 2. Der Einsatz von authentischen Lesetexten in <i>studio d</i> A1	87
7. 1. 2. 1. Exemplarisches Textbeispiel in <i>studio d</i> A1: Zeitungsartikel	87
7. 1. 2. 2. Exemplarisches Textbeispiel in <i>studio d</i> A1: Gedicht	91
7. 1. 3. Der Einsatz von authentischen Lesetexten in <i>studio d</i> A2	93
7. 1. 3. 1. Exemplarische Textbeispiele in <i>studio d</i> A2: Gedichte und Erzähltexte als fakultatives Zusatzangebot	94
7. 1. 3. 2. Exemplarische Textbeispiele in <i>studio d</i> A2: Darstellung von lyrischen Texten im Kursbuch	99
7. 1. 3. 3. Exemplarisches Textbeispiel in <i>studio d</i> A2: Dankrede	103
7. 1. 4. Der Einsatz von literarischen Lesetexten in <i>studio d</i> – ein Fazit	104
7. 1. 5. Der Einsatz von didaktischen Lesetexten in <i>studio d</i>	105
7. 1. 5. 1. Exemplarisches Textbeispiel in <i>studio d</i> A2: Didaktischer Lesetext	107
7. 1. 6. Der Einsatz von Lesestrategien im Lehrwerk <i>studio d</i>	109
7. 1. 6. 1. Förderung der grundlegenden und höherstufigen Lesefertigkeiten	110
7. 1. 7. Rolle des Lehrwerks <i>studio d</i> im lernautonomen Unterricht	116
7. 2. <i>Ja genau!</i>	118
7. 2. 1. Lesetexte und Textsortenvorkommen im Lehrwerk <i>Ja genau!</i>	118
7. 2. 2. Der Einsatz von authentischen Lesetexten in <i>Ja genau!</i>	119
7. 2. 2. 1. Exemplarisches Textbeispiel in <i>Ja genau!</i> A2: Gedicht	124
7. 2. 3. Der Einsatz von authentischen Lesetexten – ein Fazit	125
7. 2. 4. Der Einsatz von didaktischen Lesetexten in <i>Ja genau!</i> A1	126
7. 2. 5. Der Einsatz von didaktischen Lesetexten in <i>Ja genau!</i> A2	130
7. 2. 6. „Spielerische“ Aufgaben und Übungen in <i>Ja genau!</i>	135
7. 2. 7. Der Einsatz von Lesestrategien im Lehrwerk <i>Ja genau!</i>	138
7. 2. 8. Rolle des Lehrwerks <i>Ja genau!</i> im lernautonomen Unterricht	141

7. 3. <i>Delfin</i>	143
7. 3. 1. Lesetexte und Textsortenvorkommen im Lehrwerk <i>Delfin</i>	143
7. 3. 2. Der Einsatz von authentischen Lesetexten in <i>Delfin</i>	144
7. 3. 2. 1. Exemplarisches Textbeispiel in <i>Delfin</i> A1: Gedicht	144
7. 3. 2. 2. Exemplarisches Textbeispiel in <i>Delfin</i> A1: Didaktischer Lesetext	148
7. 3. 3. Der Einsatz von Aufgaben und Übungen sowie das Training von Lesestrategien in <i>Delfin</i>	151
7. 3. 4. Fazit	152
 8. VERGLEICH UND EINSCHÄTZUNG DER DARGESTELLTEN LESETEXTE – EIN FAZIT	 154
 9. LITERATURVERZEICHNIS	 165
9. 1. Analyisierte Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache	165
9. 2. Sekundärliteratur	166
9. 3. Internetlinks	177
 10. ABBILDUNGSVERZEICHNIS	 178
 ANHANG	 180
Stockholmer Kriterienkatalog	180
Abstract (deutsch, englisch, kroatisch)	182
Curriculum Vitae	185

1. Einleitung

Das verstehende Lesen von Texten tritt im Fremdsprachenunterricht häufig hinter die sprachliche Funktion als Vermittler von Strukturen zurück. Dass das Leseverstehen einzig auf dem Verständnis aller Wörter in einem Text beruht, ist unter den Fremdsprachelernenden eine weit verbreitete Fehlannahme.

In Anbetracht der Fülle sprachlicher Formen aber, die in sinnvollen Kontexten geübt werden müssen, wird verständlich, warum die Auseinandersetzung mit Texten vorrangig auf die Erarbeitung sprachlicher Strukturen ausgerichtet ist. Dies folgt der Vermutung, inhaltliches Verstehen fuße auf ausreichenden Sprachkenntnissen und dieses selbst würde sich mit zunehmender Sprachkompetenz automatisch einstellen.

Dem gegenüber steht eine große Zahl an Publikationen zum Lesen in der Fremdsprache, die auf die Bedeutung authentischer Texte und die Förderung verschiedener Leseformen hinweisen.¹ Die Arbeit mit authentischen Texten stellt die Verbindung zur sprachlichen Realität her und entspricht dem Sinn und Zweck des Fremdsprachenunterrichts, produktive Begegnung und interkulturellen Austausch herbeizuführen, Urteilsfähigkeit auf- und Vorurteile abzubauen (Edelhoff, 1985, S.5).

Lesetexte mit ansprechenden, interessanten Inhalten können ebenso die Grundlage für anregende Diskussionen im Unterricht sein, da die Lernenden bereit sind, ihren Wortschatz zu erweitern und zum Thema ihre persönliche Meinung und Werthaltung zu formulieren.

An den Beginn dieser Diplomarbeit, im zweiten Kapitel, werden einige Überlegungen hinsichtlich der didaktischen und methodischen Prinzipien und Ziele des Fremdsprachenunterrichts gestellt. Laut Fritz/Faistauer (2008, S.125 – 132) bilden die vier Prinzipien Mehrsprachigkeit, Authentizität, Lernerautonomie und Binnendifferenzierung die Basis für einen reflektierten Unterricht.

Da das Textverständnis und die Lesestrategien im Fremdsprachenerwerb in dieser Arbeit thematisiert werden, sollen im dritten Kapitel der Leseprozess als komplexer

¹ Löschmann (1984), Edelhoff (1985), Dreke (1988), Weller (1992), Buttaroni (1997)

Vorgang erklärt und Lesestile sowie Lesestrategien erläutert werden, wobei auf die Funktion der Lesestrategien zur Förderung der Lesekompetenzen eingegangen wird.

Die Forderung nach dem Einsatz von authentischen Texten im Unterricht ist in der fremdsprachendidaktischen Diskussion ungebrochen und doch besteht eine gewisse Unsicherheit, was schlussendlich „authentisch“ ist und wie man damit umgehen soll. Innerhalb der Fremdsprachendidaktik wurden somit zwei Aspekte diskutiert, nämlich, ob Lehrwerktexte die Sprachwirklichkeit „möglichst authentisch“ wiedergeben sollen, oder ob das Kommunikationsgeschehen im Unterricht an sich „authentisch“ sein soll. Edelhoff (1985, S. 7ff) unterscheidet zum einen zwischen „sprachlich-linguistischer“ und „pädagogisch-situativer Authentizität“ und zum anderen zwischen der „Rezeption“ und „Produktion von authentischen Texten“. Fritz/Faistauer (2008, S.126) erweitern Edelhoffs Einteilung um eine weitere Komponente – des „authentischen Lernenden“ – und betonen die Orientierung an seinem Wissen und Interessen. Da der Text im fremdsprachlichen Unterricht „das eigentliche Vehikel des Fremdsprachenlernens“ ist (Edelhoff, 1985, S.8), werden die meiner Arbeit zugrunde liegenden Begriffe „authentische“, „didaktisch-authentische“ und „didaktische Lesetexte“ im vierten Kapitel diskutiert und definitorisch bestimmt.

Im fünften Kapitel werden Betrachtungen zu den Begriffen „Lehrbuch“ und „Lehrwerk“ angestellt sowie ihre Funktion im Fremdsprachenunterricht geklärt, und der wissenschaftliche Umgang mit Lernen und Lehren, die Lehrwerkforschung, erläutert.

Der Umgang und das gleichzeitige Verstehen von Texten stellt wesentlich auch im Bereich der Fremdsprachen eine basal-kommunikative Tätigkeit dar. Ob und wie gut sich die ausgewählten Lehrwerke hierfür eignen, damit soll sich in der Folge im empirischen Teil (Kapitel 7) auseinandersetzen.

1. 1. Die methodische Herangehensweise

Die für diese Diplomarbeit herangezogene Methode zur Beschreibung und Begutachtung von Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache ist der quantitativen Lehrwerkanalyse zuzuordnen, die Daten aus den Lehrwerken erfasst, verarbeitet und einem Vergleich zugänglich macht.

Der Schwerpunkt dieser Arbeit liegt auf der kritischen Auseinandersetzung mit dem Einsatz von „authentischen“, „didaktisch-authentischen“ und „didaktischen

Lesetexten“ in den Lehrwerken *studio d*, *Ja genau!* und *Delfin* auf den Niveaustufen A1 und A2. Die für diesen Bereich relevanten Forschungsfragen sind dem Brünner Kriterienkatalog, einem Modell zur Begutachtung von Lehrwerken, entnommen (Jenkins, 1997, S.184-191):

- a) Welche Themen beinhalten die Lesetexte und haben die Themen einen Bezug zum Alltagsleben der Lernenden?
- b) Werden das Wissen, die eigenen Erfahrungen und Interessen der Lernenden angesprochen?
- c) Wo ist der Lesetext in der Lektion situiert und wie wird er präsentiert?
- d) Wirken die Lesetexte „authentisch“?
- e) Sind die Lesetexte von ihrer Länge her umfangreich oder kurz?
- f) Welche Aufgaben und Übungen zur Bearbeitung und Diskussion der Lesetexte werden geboten?
- g) Auf welche Weise werden Lesestrategien vermittelt und eingesetzt?

Im sechsten Kapitel sollen die genannten Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache zunächst in Hinsicht auf Konzeption und Zusatzmaterialien präsentiert werden und zur besseren Veranschaulichung und Vergleichbarkeit der in den drei Lehrwerken dominierenden Themenbereichen systematisch und tabellarisch nach den über- und untergeordneten Themenbereichen von *Profile deutsch* erfasst werden (Glaboniat/Müller/Rusch/Schmitz/Wertenschlag, 2005, S.216 – 220), was in weiterer Folge zur Beantwortung der Forschungsfragen a) und b) führt.

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Texten in Lehrwerken ist in diesem Fall in den Bereich der Fremdsprachendidaktik anzusiedeln, die die pädagogisch didaktische/situative Funktion von Texten ins Zentrum der Betrachtung rückt. Eine umfassende Beschreibung und Präsentation von ausgewählten Lesetexten aus den Lehrwerken *studio d*, *Ja genau!* und *Delfin* sind dem siebten Kapitel zu entnehmen. Die Lesetexte sollen zunächst in ihrer Gesamtheit (Situierung in der Lektion, Textlänge etc.) beschrieben und den im Kapitel 4.1.3. aufgestellten Definitionen - authentische, didaktisch-authentische und didaktische Lesetexte - zugeordnet werden.

Zur besseren Vergleichbarkeit werden im achten Kapitel die Resultate der Lehrwerkanalysen in Diagrammen dargestellt und diskutiert. Es soll auch gezeigt werden, in welchem zahlenmäßigen Verhältnis „authentische“, „didaktisch-authentische“ und „didaktische Lesetexte“ in den ausgewählten Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache stehen – der Annahme folgend, hierbei würde ein einseitiges Ungleichgewicht bestehen.

Von großem Interesse ist, welche Aufgaben und Übungen im Zusammenhang mit den Lesetexten in Lehrwerken stehen, auf welche Weise Lesestile und Lesestrategien vermittelt werden (Forschungsfragen f – g).

2. Prinzipien und Ziele des Fremdsprachenunterrichts

Zu Beginn erscheint es sinnvoll, einige Überlegungen hinsichtlich der allgemeinen Grundlagen des Zweitspracherwerbs anzustellen. Im Folgenden beziehe ich mich auf die Überlegungen von Klein (1992).

Ausprägung und Zusammenspiel einzelner Formen des Zweitspracherwerbs werden von einer Vielzahl von Faktoren beeinflusst. Von internen und externen Faktoren wie Antrieb, Sprachvermögen und Zugang, die den Prozess des Spracherwerbs bestimmen, hängt der Erfolg dieses komplexen Prozesses, der durch Struktur des Verlaufs, Tempo und Endzustand gekennzeichnet wird, maßgeblich ab (Klein, 1992, S.43-63).

Unter „Antrieb“ ist die Gesamtheit aller Faktoren zu verstehen, die die Lernenden dazu führen, ihre Sprachlernfähigkeit auf eine bestimmte Sprache anzuwenden. Bestimmt wird dieses Motiv unter anderem von der sozialen Integration, von den kommunikativen Bedürfnissen und Notwendigkeiten wie auch von den besuchten Erziehungs- und Bildungseinrichtungen. Das „Sprachvermögen“ beinhaltet das verfügbare Wissen über Sprache.

Betrachtet man den Faktor „Zugang“, unterscheidet Klein zwischen der zweitsprachlichen Eingabe (Input), dem Kontakt zur Zweitsprache und den kommunikativen Möglichkeiten. Das Wohnumfeld, die Freizeitgestaltung und die Mediennutzung haben einen entscheidenden Anteil am Zweitspracherwerb.

Überwiegt in der Sprachumgebung die Erstsprache, so kann sich dies erschwerend auf den Zweitspracherwerb auswirken. Allerdings sind nach Klein nicht nur die Menge, sondern auch die Qualität des zweitsprachlichen Inputs und die Interaktion mit SprecherInnen des Deutschen für einen erfolgreichen Spracherwerb maßgeblich (Klein, 1992, S.53).

Der Spracherwerb unterliegt somit bestimmten Gesetzmäßigkeiten und wird von einer Reihe verschiedener Faktoren beeinflusst. Diese Gesetzmäßigkeiten sind nicht nur bestimmend für den Erwerb der Sprachen im Allgemeinen, sondern auch für die Struktur des Verlaufs, sein Tempo und den Endzustand (Klein, 1992, S.54). Die Struktur des Zweitspracherwerbs gestaltet sich nach dem biologischen (dazu gehören der Artikulationsapparat und die Ohren, das Zentralnervensystem und die kognitiven Funktionen) und dem wissensmäßigen Zustand der Lernenden. Beide Komponenten können verschieden sein und sind von der Qualität der Eingabe abhängig. Die Lernenden können somit nicht zu dem gleichen Erfolg bzw. Misserfolg kommen. Je stärker der Antrieb, je mehr Zugang und Eingabe es gibt, desto besser verläuft der Spracherwerb. Diese Faktoren beeinflussen das Tempo des Verlaufs. Im Endzustand ist die „völlige“ Beherrschung der Sprache zu sehen (Klein, 1992, S.61). Die Lernenden können das Niveau eines durchschnittlichen muttersprachlichen Sprechers erreichen, meistens aber kommt es zu einer „Versteinerung“ der Sprache:

„Eines der bekanntesten Beispiele dafür ist der Umstand, dass sich die Beherrschung der Phonologie im Zweitspracherwerb – die Aussprache – oft nach einer Weile nicht mehr weiter der Zielsprache angleicht, während die Entwicklung im syntaktischen oder lexikalischen Bereich noch lange weitergeht“ (Klein, 1992, S. 62).

Soll eine Fremdsprache erlernt werden, so bieten sich viele Möglichkeiten wie Sprachkurse, autodidaktische Mittel oder Internetkurse an. Dabei sind die erworbenen Fremdsprachenkenntnisse je nach Lernzeit, Lernintensität und Lernmotivation auf unterschiedlichem Niveau. Ist die aktive Entwicklung der Fertigkeiten *Sprechen, Hören, Lesen, Schreiben* sowie das *Hör-Seh-Verstehen* als Schwerpunkt der modernen Konzeption des Fremdsprachenunterrichts anzusehen, stellt sich die wesentliche Frage, auf welche Weise eine Fremdsprache am besten und effektivsten gelernt werden kann. Will man dem Aspekt des „lebenslangen Lernens“ gerecht werden, muss selbständiges Lernen im Mittelpunkt stehen. Es

genügt nicht, den Lernenden den Lehrstoff zu vermitteln, sondern sie benötigen Strategien und Techniken, um effektiv und erfolgreich lernen und auch selbständig den Spracherwerb fortführen zu können.

Bimmel/Rampillon (2000, S.32-33) konstatieren, dass man vom autonomen Lernen sprechen kann, wenn Lernende die zentralen Entscheidungen über ihr Lernen selbst treffen. Autonome Lernende müssen, nach diesen Gesichtspunkten betrachtet, selbst entscheiden, dass sie lernen wollen. Aus dieser notwendigen Lernbereitschaft heraus wählen die Lernenden Materialien und Hilfsmittel, die sie verwenden wollen, setzen sich mit der Wahl der Lernstrategien auseinander, beschließen, ob sie alleine oder mit anderen lernen wollen und teilen gezielt ihre Lernzeit ein. Ebenso wird es ihr Anliegen sein, zu kontrollieren, ob sie erfolgreich gelernt haben.

„Die Lernenden selber sind es also, die ihr Lernen initiieren, es steuern und organisieren und es evaluieren. Dies setzt eine Menge an Selbstdisziplin und Willenskraft voraus. Leider ist beides im Unterrichtsalltag nicht immer bei allen Lernenden im gewünschten Umfang gegeben. Eine andere Einschränkung des autonomen Lernens besteht darin, dass der Sprachunterricht an bestimmte Lehrziele, - sei es an Lehrpläne, Schulbücher oder andere Vorgaben - gebunden ist; freie Hand ist also keineswegs immer gegeben. Dennoch muss fortwährend geprüft werden, ob gesetzte Rahmen wirklich so eng sind, wie wir manchmal glauben, und wie sie geöffnet werden können“ (Bimmel/Rampillon, 2000, S.33).

Fritz/Faistauer haben Prinzipien eines effektiven Sprachunterrichts aufgestellt. Dabei wurden unterrichtsbezogene Prinzipien auf einer didaktischen, einer methodischen - die die konkrete Gestaltung des Unterrichts beinhaltet - und auf einer spracherwerbsbezogenen Ebene unterschieden (2008, S.125 -133).

2. 1. Didaktische Prinzipien

Nach Fritz/Faistauer (2008, S.125) steht das lernende Individuum im Zentrum des Unterrichts. Auf Basis der „Bedarfs- und Wunscherhebung“ werden im Sinne einer LernerInnenzentriertheit, die auch in der Förderung verschiedener LernerInnentypen, der Berücksichtigung unterschiedlicher Lerngewohnheiten und spezifischer, sozialer, kultureller und kommunikativer Voraussetzungen ihre Aufgabe sieht, die Inhalte des Unterrichtes erstellt. Dabei ist als wichtiges Instrument zur LernerInnen-Orientierung das europäische Sprachenportfolio (ESP) zu nennen. Das ESP stellt Werkzeuge zur Zielbestimmung und Überprüfung der Zielerreichung, zur Dokumentation des eigenen Lernens und zur Reflexion der eigenen Geschichte des Spracherlernens

bereit. Ebenso ermöglicht es auch die Anerkennung nicht formal erworbenen sprachlichen Wissens.

Da Lernen ein aktiver Prozess ist, bedeutet nach Fritz/Faistauer kooperatives Lernen ein gemeinsames Arbeiten an Problemstellungen und Lösen von Aufgaben. Während der Partner- und Gruppenarbeit eine zentrale Rolle beim kooperativen Lernen beigemessen wird, kommen den Lehrenden die Rollen der ModeratorInnen und LernhelferInnen zu. Ein weiterer Punkt ist, dass beim kooperativen Lernen Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen besser thematisiert werden, wodurch ein Sprachvergleich ermöglicht und bisher Gelerntes - von der Lexik, der Textkompetenz bis hin zu Lernstrategien - genutzt wird.

Große Bedeutung kommt auch der Authentizität der Texte zu. Die Materialien der Lehrwerke sollten daher eine natürliche, komplexe Sprache beinhalten, die nicht eigens für den Unterricht erstellt wurde, um grammatikalische Phänomene adäquat vermitteln zu können (2008, S.127).

Die Kooperation der Lernenden innerhalb von Partner- und Gruppenarbeiten sowie die Authentizität der Texte haben entscheidenden Anteil an der Herausbildung der Lernendenautonomie. Fritz/Faistauer greifen die Definition des autonomen Lernens nach Wolff (2002) auf, der auf die Bedeutung der Verwendung authentischer Materialien und die Schlüsselrolle, die der Evaluation zukommt, hinweist (Fritz/Faistauer, 2008, S.127).

2. 2. Methodische Prinzipien

Aus pragmatisch-handlungsorientierten Gründen scheint es von Vorteil, die rezeptiven Fertigkeiten wie Hören und Lesen, im Gegensatz zu den produktiven Fertigkeiten wie Sprechen und Schreiben, im Anfängerunterricht in den Vordergrund zu stellen (Faistauer, 2002, S.867). Ein jeder Unterricht sollte dennoch immer so gestaltet sein, dass alle Fertigkeiten und Kommunikationskanäle einander abwechseln und eine gewisse Ausgewogenheit besteht. Die Verschiedenheit der Aufgabenstellungen steht dabei für die Verschiedenheit der jeweiligen Anforderungsprofile der Lernenden. Textsortenvielfalt, Transparenz, die Ziele der einzelnen Übungen und der gesamten Unterrichtseinheit betreffend, sowie eine abwechslungsreiche Gestaltung der Sozialformen (Plenar-, Einzel-, Partner- und

Gruppenarbeit), spielen zudem nach Fritz/Faistauer bei der Unterrichtsgestaltung eine bedeutende Rolle (2008, S.127-128).

2. 3. Spracherwerbstheoretische Prinzipien

Fritz/Faistauer (2008, S.128) befassten sich bei ihren Überlegungen zu einem effektiven Sprachunterricht mit den Erkenntnissen und Forschungsergebnissen von Ellis (2005). Dabei wurden die Ziele des Sprachunterrichts besprochen.

Am Beginn eines jeden Sprachlernprozesses ist es wichtig, kommunikative Geläufigkeit zu erlangen. Demnach sollen nach Ellis zuerst Formeln, so genannte Listeme, gelernt und erst später die dahinter stehende Grammatik analysiert werden (2008, S.128).

Des Weiteren wird darauf hingewiesen, dass Verstehen und Verstehenwollen die Voraussetzungen für ein erfolgreiches Sprachenlernen darstellen und der Unterricht daher verständnisbezogen sein muss. Ebenso stellten Fritz/Faistauer fest, dass implizites Wissen und induktives, exploratives Lernen, ausgehend von Texten, eine wichtige Basis für das Erarbeiten von Regeln darstellen. Der Unterricht muss sich also auch auf die sprachliche Form beziehen. Bei der Entwicklung des impliziten Wissens, das die Basis für die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz darstellt, soll jedoch nicht ganz auf das explizite Wissen, das dem Lernziel der Genauigkeit zugeordnet werden kann, verzichtet werden, da für erwachsene Lernende eine Mischung aus beiden Wissensformen notwendig erscheint (2008, S.129).

Neben der eigentlichen Bedeutung der Rezeption darf nicht übersehen werden, von welcher Wichtigkeit es ist, den Lernenden solche Lernräume zur Verfügung zu stellen, die gewährleisten, Sprache in einem möglichst stressfreien Umfeld ausprobieren zu können. So sollen sie befähigt werden mittels Sprache in Kommunikationssituationen Handlungen zu setzen und die Interaktion als Teil der Entwicklung kommunikativer Kompetenz erkennen lernen.

Da die Lernenden unter anderem mit unterschiedlichen Motivationen und Einstellungen den Fremdsprachenunterricht besuchen, muss der Unterricht auch diese individuellen Unterschiede der Lernenden berücksichtigen.

3. Die Fertigkeit Lesen

Lesen ist mehr als das flüssige Aussprechen von Buchstabenfolgen. Mit dem Begriff Lesen sind Sinnentnahme, Sinnerfassung und Sinngebung verbunden. Dadurch, dass die Bedeutung von Wörtern im Kontext ermittelt, Satzkonstruktionen erfasst und Verknüpfungen im Text verwirklicht werden, ist Lesen als kognitiver Prozess zu begreifen (Bertschi-Kaufmann, 2006, S.10).

3. 1. Lesen als komplexer Vorgang: der Leseprozess

Lesen ist ein komplizierter Prozess, der eine Reihe von Teilkompetenzen, die von der Art des Textes abhängen, erfordert. Bertschi-Kaufmann (2008, S.12-13) listet die Anforderungen, die an LeserInnen gestellt werden, in ihren Ausführungen auf. So müssen sie unter anderem Schriftzeichen erkennen, diese zu Wörtern und Sätzen verknüpfen, den gewonnenen Textteilen einen Sinn zuordnen, Textteile in einer sach- und textlogischen Folge erkennen, Informationen aus dem Text mit eigenen Erfahrungen in Verbindung bringen und schließlich das eben Gelesene in Erinnerung behalten, um Vergleiche mit bereits gelesenen Texten anstellen zu können. Sind Grafiken und Tabellen in Texten enthalten, müssen die LeserInnen Zahlen und Wörter sinnvoll zueinander in Beziehung setzen. LeserInnen müssen auch Entscheidungen darüber treffen, ob sie das Gelesene als richtig oder falsch bewerten, das heißt, sie müssen „reflektierend lesen“.

Westhoff (1994, S.51-55) ist der Meinung, das beste Leseergebnis würde durch möglichst schnelles Lesen erzielt werden. „Buchstäbliches Lesen“, das für schwache LeserInnen bezeichnend ist, stuft er als kontraproduktiv ein. Beginnende LeserInnen benötigen den Großteil der Arbeitsgedächtniskapazität für die Worterkennung, indem sie Buchstaben für Buchstaben lesen. Dadurch wird der Leseprozess verlangsamt und die globale Sinngebung erschwert.

Während des Lesens wird der Text mit den Augen abgefahren, um ihn zu „scannen“. Bei der Technik des „scanning“ wird darauf Bedacht gelegt, ein bestimmtes Wort, einen bestimmten Gedanken wieder zu finden. Alles Übrige wird nicht verarbeitet, obwohl es vom Auge noch wahrgenommen wird. Bei dieser Leseart ist das ganzheitliche Schriftbild hilfreich (Rampillon, 1985, S.85). Just/Carpenter (1980) entwarfen ein Modell des Lesens, nachdem sie untersucht hatten, wie beim Lesen

einzelne Buchstaben und Wörter wahrgenommen werden. Die Verarbeitung visueller Reize geschieht jedoch nicht während der Bewegung der Augen, sondern während so genannter „Fixationen“, der Betrachtung eines Wortes ohne Augenbewegung. Ungeübte LeserInnen benötigen mehr Zeit, um ein Wort zu erkennen, als gute LeserInnen, die sogar zurück zu Wörtern „springen“, die sie bereits gelesen haben. Bei der Worterkennung wird ferner zwischen phonetischem Lesen und Ganz-Wort-Erkennung unterschieden. Während des Lesens treten beide dieser Arten der Worterkennung gleichzeitig auf, wobei für deren Anwendung entscheidend ist, ob ein Wort bekannt ist oder nicht. Bei ungeübten LeserInnen werden die meisten Wörter lautsprachlich dekodiert, während bei geübten LeserInnen größtenteils die Ganz-Wort-Erkennung zum Einsatz kommt (Just/Carpenter, 1980, S.329ff).

Der gesamte Leseprozess ist durch eine Reihe weiterer Merkmale charakterisiert. Nach Ehlers (1998, S.22-23) müssen Verarbeitungsebenen wie visuelle Analyse, phonologische Dekodierung, Worterkennung und Wortbedeutung, syntaktische, semantische Analyse und Textanalyse unterschieden werden. Der Prozess wird durch die Identifikation von Buchstaben und Wörtern eingeleitet und ist als visueller Verarbeitungsvorgang zu bezeichnen. Der orthographischen Analyse folgt die semantische Analyse. Sobald die Zeichen als Buchstaben visuell identifiziert sind, findet die Worterkennung statt. Im Leseprozess werden Wörter voneinander nicht isoliert, sondern im Sachkontext verarbeitet. Lesen ist als ein Prozess zu verstehen, in dem nacheinander die Bedeutungen einer Reihe dekodierter Wörter miteinander verbunden werden. Das Verstehen der Bedeutung eines Satzes passiert erst dann, wenn die Wortfolgen aufeinander bezogen und in ein strukturiertes Gesamtgefüge gebracht werden. Das erfordert eine Analyse sowohl auf der semantischen, als auch der syntaktischen Relationen der einzelnen Satzelemente.

Auf Grundlage psycholinguistischer Studien besteht die Annahme, dass LeserInnen bei der Verarbeitung von Sätzen vorrangig bestrebt sind, mit Unterstützung der Syntax semantische Sinnstrukturen aufzubauen (Christmann/Groeben, 1999, S.157). Die Aufgaben von LeserInnen bestehen beim Satzverstehen darin, aus der Textoberfläche semantische Relationen zu gewinnen, indem verschiedene Strategien, die die semantischen und syntaktischen Verarbeitungsschritte kombinieren, zum Einsatz kommen (Ballstaedt/Mandl/Schnotz/Tergan, 1981, S.51).

Das Vorwissen über Zusammenhänge der Realität und das Wissen über die Verbindungen von Wörtern durch die Syntax ergänzen einander.

„Nur aufgrund derartig flexibler Verarbeitungsstrategien ist es möglich, dass wir unvollständige, mehrdeutige und syntaktisch falsche Sätze im allgemeinen doch verstehen können“ (Ballstaedt/Mandl/Schnotz/Tergan, 1981, S.51).

Ehlers (1998) und Graf (2004, S.30) stimmen mit Ballstaedt (1981) überein, dass beim Lesen, das als eine Kombination von bewussten und unbewussten Mechanismen zu verstehen ist, verschiedene Strategien zur Dekodierung des Gelesenen eingesetzt werden.

Lesen ist eine Tätigkeit, bei der LeserInnen entsprechend den Anforderungen des Textes gleichzeitig verschiedene Aktivitäten, wie Sinneinheiten wahrnehmen und deren Funktionen erfassen, das Globalthema erkennen und die Gesamtintention ableiten, durchführen müssen. Ebenso ist es erforderlich, dass LeserInnen verschiedene Bedeutungsaspekte eines Textes wahrnehmen und in Zusammenhänge einordnen können (Ehlers, 1992, S.21). Sind diese Voraussetzungen nicht gegeben, treten Verständnisprobleme auf.

Durch das Verfügen über verschiedene Vorstellungen und Erfahrungen entstehen unterschiedliche Deutungen. So ist Verstehen kein passives Aufnehmen von Informationen, sondern ein aktiver Prozess, in dem eigenes Wissen sowie eigene Lese- und Verstehensstrategien von Lernenden eingesetzt werden. Diese Tätigkeit des Verstehens ist laut Ehlers (1992, S.63) insofern zielgerichtet, als dass LeserInnen lesen, um zu lernen, mehr Wissen zu erlangen, Neues zu erfahren und um sich zu bilden oder zu unterhalten. Diese Tätigkeit ist aber auch selektiv, denn es kann ausgewählt werden, was von Interesse ist. Schließlich ist Lesen auch antizipatorisch, denn LeserInnen gehen mit gewissen Erwartungen an den Text heran und treffen während des Lesens Vorhersagen über künftige Mitteilungen und Ergebnisse in dem Text (Ehlers, 1992, S.63).

Abgesehen von den genannten Merkmalen beschreibt Stiefenhöfer (1986, S.67-68) das Lesen als eine Tätigkeit, die auch durch Interessen gekennzeichnet ist. Interessen entstehen im Leseprozess, während Zielsetzungen oft von außen bedingt sind. Stiefenhöfer behauptet, dass interessierte LeserInnen in der Lage sind, mehr Bezüge zwischen dem Text und dem Wissen herzustellen, und bei

Verständnisproblemen länger und erfolgreicher nach Lösungen suchen, als LeserInnen mit verhältnismäßig geringerem Interesse.

„[...] es [ist] eine allgemein anerkannte Tatsache, dass jemand, der mit großem Interesse an einen Text herangeht, ihn anders verarbeitet und mehr aus ihm `herausholt`, als jemand, der einen solchen Text mit geringem Interesse liest“ (Stiefenhöfer, 1986, S.67).

Das bedeutet, dass der Leseprozess den Erwartungen und Zielsetzungen der LeserInnen unterliegt. Texte erzeugen also Erwartungen bei LeserInnen, die wiederum den Lese- und Verstehensprozess lenken. Ziele und Interessenlage beeinflussen außerdem, wie lange und mit welcher Intensität sich LeserInnen mit einem Text auseinandersetzen.

3. 2. Lesestile und Lesestrategien

3. 2. 1. Lesestile

Westhoff (1987, S.76-77) unterscheidet zwischen intensivem und extensivem Lesen. Er beschreibt das intensive Lesen als langsam, eindringlich, detailgenau, analytisch oder statarisch, das extensive hingegen als schnell und globalisierend. Mit der Theorie von Westhoff (1987) lässt sich feststellen: intensives Lesen ist diejenige Form des Lesens, die den geringsten Nutzeffekt ergibt: Es ist gleichsam eine „Notlösung“, auf die nur zurückgegriffen wird, wenn es in der schnelleren Form nicht geht. Das beste Leseergebnis aber wird dann erzielt, wenn in dem Lesemoment so extensiv wie möglich gelesen wird und nicht intensiver als notwendig (Westhoff, 1987, S.76-77). Gute LeserInnen haben nach Westhoff als Merkmal, dass sie schnell lesen können und gleichzeitig in der Lage sind, die Lesegeschwindigkeit den sprachlichen wie auch inhaltlichen Erfordernissen des Textes anzupassen (1987, S.79).

Rampillon (1985, S.87) versteht unter intensivem Lesen ein verarbeitendes Lesen, bei dem das Augenmerk auf das genaue Verständnis einzelner Wörter sowie Fakten, des gesamten Zusammenhangs und der Textstruktur gelegt wird. Das überfliegende Lesen kann dem textverarbeitenden Lesen voran gehen, um sich zunächst einen raschen Überblick zu schaffen. Die dabei bei den LeserInnen geweckten Erwartungen beeinflussen das darauf folgende intensive Lesen. In diesem Zusammenhang stellt Rampillon (1985, S.87-88) zwei Methoden – die SQ3R-

Methode und das MURDER-Schema – vor. Die SQ3R-Methode – *Survey, Question, Read, Recite, Review* - zeigt fünf Schritte auf, die zum genauen Erfassen eines Textes führen können. Im ersten Schritt verschaffen sich LeserInnen einen Überblick durch Überfliegen von Überschriften und Text, im zweiten werden Überlegungen hinsichtlich der Erwartungen bezüglich des Textes angestellt, im dritten wird dem Lesen bei entsprechender Lesegeschwindigkeit vollste Aufmerksamkeit geschenkt. Schließlich sollen sich die LeserInnen an das Gelesene erinnern und dieses nochmals wiederholen. Das MURDER-Schema unterliegt folgenden Schritten: *Set Mood to Study, Read for Understanding, Recall the Material, Digest the Material, Expand Knowledge* und *Review Effectiveness of Studying*. Dadurch, dass sich bei den LeserInnen die innere Bereitschaft zu lesen einstellt, ist auch intensives Lesen möglich. Im weiteren Verlauf werden die wichtigsten Gedanken des Textes unterstrichen, überprüft, wie weit der Text verstanden wurde, das Wichtigste mit Vorwissen verbunden, schwierige Stellen durch Nachschlagen und Nachfragen geklärt und schließlich der Text ein zweites Mal gelesen (Rampillon, 1985, S.88).

Diese beiden Methoden stellen die Schritte dar, die im intensiven Leseprozess durchlaufen werden. Dadurch, dass den LeserInnen diese Phasen des Leseprozesses verständlich gemacht werden, kann eigenes Leseverhalten bewusst gesteuert und verbessert werden (Rampillon, 1985, S.88).

3. 2. 2. Funktion der Lesestrategien im Leseprozess - Förderung der Lesekompetenzen mit Hilfe ausgewählter Strategien

Die Fachliteratur weist zugleich viele verschiedene Ansätze, Lesestrategien zu klassifizieren und sie systematisch zu beschreiben, auf. Die Schwierigkeit methodisch-vergleichender Arbeit liegt demnach in der Vielfalt der Lesestrategien. LeserInnen gehen mit einem Ziel an einen Text heran: Dabei wird ein Text oberflächlich aufgenommen, um Minimalverständnis zu erreichen, oder der Text wird gründlich bearbeitet, um mehr an Inhalt zu gewinnen. LeserInnen nähern sich einem Text also auf verschiedene Weise und wenden dabei individuell abweichende Strategien bei der Durchführung der Leseaufgabe an, um auf ihrem Weg Verstehen zu erlangen (Ehlers, 1998, S.82). Welche Strategien gewählt und welche schließlich angewendet werden, hängt von verschiedenen Faktoren, wie dem Vorwissen, der Sprachkompetenz in der Mutter- und Fremdsprache, der Textsorte sowie der

Textschwierigkeit ab. Dabei sind Lesesituation und Intention der LeserInnen von Bedeutung. Festzuhalten ist also: nicht jede Strategie ist für jede/n Leser/in in jedem Moment des Leseprozesses gleichermaßen passend (Ehlers, 1998, S.108).

Laut Ehlers (1998, S.80) ist eine Strategie Teil von zielorientiertem, bewusstem und intentionalem Handeln, die zum Einsatz kommt, wenn Schwierigkeiten beim Verstehen auftreten. Lesestrategien können in bestimmter Reihenfolge oder einzeln zur Durchführung von Leseaufgaben zur Anwendung kommen und sind sowohl von den Zielen der LeserInnen als auch von den Eigenschaften eines Textes abhängig. Lesestrategien stehen in einem hierarchischen Verhältnis zueinander und sind mit der Fähigkeit, entsprechend der Zielsetzung, Handlungspläne zu entwerfen, verbunden (Ehlers, 1998, S.108).

Lutjeharms (1988, S.186) weist darauf hin, dass erfolgreiche LeserInnen flexibel sind und folglich imstande, die entsprechenden Strategien den jeweiligen Erfordernissen anzupassen. Das wiederum verweist auf die notwendige Flexibilität, die sich in der aufgabengemäßen Verwendung von Lesestrategien zeigt. Ehlers (1998, S.79) versteht unter Flexibilität die Fähigkeit, Pläne dann abzuändern, wenn sich der eingeschlagene Weg als falsch oder defizitär erweist und neue Ansätze notwendig werden, andere Wege zur Durchführung der Aufgabe zu verfolgen.

Bimmel/Rampillon (2000, S.64-66) gliedern Lernstrategien in direkte und indirekte Strategien. Direkte (kognitive) Strategien befassen sich unmittelbar mit dem Lernstoff, während indirekte Strategien ihr Augenmerk mehr auf die Art und Weise des Lernens richten. Sie unterteilen weiters die direkten Strategien in Gedächtnis- und Sprachverarbeitungsstrategien. Zu den Gedächtnisstrategien zählen sie unter anderem die Fähigkeit, mentale Bezüge herzustellen und somit Assoziationen mit Vorwissen verknüpfen zu können, um Lautverwandtschaften zu nutzen. Unter Sprachverarbeitungsstrategien verstehen Bimmel und Rampillon die Fähigkeiten zu strukturieren, zu gliedern und zusammenzufassen (= sich Notizen zu machen). Durch die Fähigkeit zu analysieren, können Sprachen miteinander verglichen und Regeln angewandt werden. Ebenso zählen zu den Sprachverarbeitungsstrategien die Fähigkeiten des Übens und Improvisierens.

Die indirekten lexikalischen Lernstrategien gliedern sich (Bimmel/Rampillon, 2000, S.65-66) in Strategien zur Regulierung des eigenen Lernens, affektive

Lernstrategien, soziale Strategien und Sprachgebrauchsstrategien. Wesentlich für das Gelingen des eigenen Lernens ist ein gewisses Maß an Eigenkompetenz hinsichtlich Strukturierung und Planung des Lernziels, wie schließlich auch die Fähigkeit, diesen Lernprozess zu überwachen. Sollen Gefühle registriert und geäußert werden, Stress reduziert und sich Mut gemacht werden, dann kommen nach Bimmel und Rampillon die affektiven Lernstrategien zum Einsatz. Die Fähigkeiten, Fragen zu stellen, zusammenzuarbeiten und in der Lage zu sein, sich in andere hineinzuversetzen, werden den sozialen Lernstrategien zugeordnet. Schließlich bedarf es Sprachgebrauchsstrategien, um Vorwissen nutzen zu können und Kompensationsstrategien, die beispielsweise Umschreibungen oder Synonymbildungen dienen (Bimmel/Rampillon, 2000, S.66-75).

Zahlreiche AutorInnen machen die Förderung der Lesekompetenz durch Vermittlung unterschiedlicher Strategien zum Diskussionsgegenstand.

„Inhaltsbezogene Fragen zu einem Text beantworten“ ist wohl der verbreitetste Typ von Aufgaben im Leseunterricht. Es ist aber fraglich, ob dieser Aufgabentyp eine so prominente Stelle verdient, denn, wer häufig Fragen beantworten muss, lernt vor allem eins: Fragen beantworten! Außerdem entwickelt er ein Gespür dafür, was derjenige, der die Fragen stellt, gerne hören möchte“ (Westhoff, 1997, S.19).

Ersichtlich ist somit, dass inhaltsbezogene Fragen, die in Lehrwerken bei der Arbeit mit Texten vorgegeben werden, nicht ausschließlich genügen, um ein besseres Textverständnis zu erlangen. Westhoff (1997) ist der Meinung, dass es notwendig ist, die kognitiven Lesestrategien zu fördern, um Lesekompetenzen zu entwickeln.

3. 3. Lesen im Fremdsprachenerwerb

Lesen folgt meist einem Ziel: Es wird gelesen, um sich zu informieren, zu lernen, sich zu unterhalten oder um eine bestimmte Tätigkeit ausführen zu können. Jede Leseabsicht verlangt nach einem entsprechenden Lesestil. Das globale Lesen eines Artikels, das Überfliegen einer Zeitungsseite, aber auch das detaillierte Lesen eines Vertrages oder einer Gebrauchsanweisung unterscheiden sich in ihrer Anwendung als geeignete Leseformen. In einem Roman, der der Unterhaltung dient, wird auch nicht jede Seite mit der gleichen Intensität gelesen. Dabei kommt uns oft gar nicht zum Bewusstsein, wie die Komplexität des Lesevorganges beschaffen ist und welche verschiedenen Kompetenzen dabei involviert sind.

Lesen ist ein komplexer Vorgang, in dem kognitive, sprach- und lesebezogene Prozesse zusammenwirken. Wird in einer Fremdsprache gelesen, findet das unter veränderten, ja verschärften Bedingungen statt. Lese Probleme können bei erwachsenen Fremdsprachelernenden lexikalischer und syntaktischer Art sein (Ehlers, 1998, S.179). Nach Perteffi (1994) können sie auch an den kognitiven Funktionen liegen (Perteffi zit. nach Ehlers, 1998, S.179). Beim verstehenden Lesen von Texten müssen allerdings auch jene Prozesse mitbedacht werden, die nicht systematisch durch linguistische Strukturen gesteuert werden. Nach Ehlers spielen hier verstärkt kulturelle Komponenten eine bedeutende Rolle (1998, S.180). Das Zusammenspiel von Hintergrundwissen, Textstrukturen, linguistischen Merkmalen der Mutter- und Fremdsprache, Gedächtniskapazität, Fremdsprachenkompetenz, der Lesefähigkeit in der Erstsprache und einer metakognitiven Bewusstheit prägt das Verhalten fremdsprachiger LeserInnen (Ehlers, 1998, S.180).

"Der chinesische Student, der einen Fachtext liest, die russische Schülerin, die eine Geschichte liest - das sind verschiedene Lesekontexte mit unterschiedlichen Lernergruppen, Textsorten und Lesezielen" (Ehlers, 1998, S.180).

Das Lesen in der Fremdsprache wird einerseits durch fremdsprachenunabhängige (erstsprachliche) und andererseits durch fremdsprachenabhängige (fremdsprachliche) Prozesse beeinflusst und kann als ein Vorgang definiert werden, der seiner eigenen Gesetzmäßigkeit und Dynamik folgt (Ehlers, 1988, S.182-183).

Nun dürfen Fremdsprachenlernende aber nicht immer als Leseanfänger gesehen werden, denn ihnen sind (oft) aus der Erstsprache Verarbeitungsvorgänge und Sinnerschließungskompetenzen schriftlicher Zeichen vertraut. In diesem Zusammenhang ist zu bemerken, dass fremdsprachliches Lesen im Allgemeinen zunächst ausschließlich im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts stattfindet. Dabei sind die Texte einerseits Mitteilung und andererseits gleichzeitig Ansammlung von Sprachformen, die den Lernenden als Modell für ihren Spracherwerb dienen. Aus den Texten können somit vertraute Inhalte entnommen werden, an denen sich untersuchen lässt, wie die fremde Sprache sie - im Gegensatz zur eigenen – „kleidet“. Derartige im Fremdsprachenunterricht repräsentierte Texte sind deshalb so bedeutsam, weil sie Schnittstellen zum Unbekannten der neuen Sprache herstellen, unmittelbare Kontaktpunkte bilden, die den Spracherwerb erheblich erleichtern (Edelhoff, 1985, S.5-6). Zunächst sind Texte also vor allem Medien des Lernens.

Spracherwerb findet in Form von Festigung bereits gelernter Lexik und grammatikalischer Strukturen und der Entwicklung sprachlicher Intuition beim inhaltsorientierten Lesen ohne explizite linguistische Lernziele statt. Die Lernenden sollen dabei die Fähigkeit entwickeln, sprachliche Modelle zu erkennen und zu übernehmen, wobei das in erster Linie durch den verstehenden Umgang mit Sprache im möglichst ausgedehnten Kontext gefördert wird (Solmecke, 1993, S.43).

In der Realität des Fremdsprachenunterrichts steht die Funktion als Vermittler sprachlicher Strukturen im Mittelpunkt. Die Lernenden sollen in erster Linie die sprachlichen Formen erschließen und übernehmen. Dabei ist das Textverstehen nicht Ziel, sondern nur „Zwischenstadium“ (Edelhoff, 1985, S.8). Unter den Lernenden besteht dennoch größtenteils die Auffassung, Leseverstehen beruhe auf dem Verständnis aller Wörter eines Textes. Diese Meinung wird dadurch bestätigt, dass die Auseinandersetzung mit Texten vorrangig die Erarbeitung sprachlicher Strukturen zum Ziel hat. Ein weiterer Grund für diese Haltung fußt vermutlich auch auf der Meinung, dass Verstehen nur bei ausreichenden Sprachkenntnissen möglich ist, und sich mit zunehmender Sprachkompetenz gewissermaßen automatisch einstellt. Ein wesentlicher Faktor ist aber auch darin zu sehen, dass die Lernenden, anders als in der Erstsprache, zunächst die Texte, die sie rezipieren, meist nicht selbst auswählen. Diese sind ihrem sprachlichen Lernniveau angepasst und bieten ihnen wenig Neues oder Wissenswertes. Authentische Texte hingegen, wie sie in der Erstsprache gelesen werden, können eine sprachliche Überforderung darstellen und deshalb demotivierend wirken (Karcher, 1994, S.275).

Dennoch sind authentische Texte von besonderem Wert im Fremdsprachenunterricht, weil sie nicht nur Abbildung authentischer Sprache sind, sondern den Lernenden unter anderem Kenntnisse über Kultur und Umgangsformen des jeweiligen „fremden“ Landes vermitteln und so Vergleiche mit den Lebensweisen des eigenen Landes ermöglichen. Denn kulturelle Kenntnisse sind nicht nur Voraussetzung für die Rezeption anspruchsvoller Texte, sondern auch für alltägliche Kommunikationsvorgänge in einer fremden Sprache konstitutiv (Solmecke, 1993, S. 36).

3. 3. 1. Lesen in der Erstsprache und in der Fremdsprache - ein Vergleich

Schon in den 70er und 80er Jahren beschäftigte sich die fremdsprachliche Leseforschung damit, den Zusammenhang zwischen mutter- und fremdsprachiger Lesefähigkeit zu klären. Zu bedenken ist, dass das Lesen in der Fremdsprache im Unterschied zum Lesen in der Muttersprache durch die schwächeren Sprachfähigkeiten der LeserInnen erschwert wird. Da die Worterkennung zu langsam verläuft oder erst gar nicht stattfindet, müssen schwache LeserInnen in der Muttersprache diese Lücken ausgleichen. 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 hingegen müssen ganz neue Laute, Wörter und Satzmuster bei der Entwicklung der Lesefähigkeit erkannt und verarbeitet werden (Lutjeharms, 1988, S.186-190). Aufgrund dessen kann die Interaktion der Prozesse beim Lesen in der Fremdsprache nicht automatisch, wie es beim muttersprachlichen Lesen üblich ist, verlaufen. Diese Art der Interaktion wird von der jeweiligen Fremdsprachenkompetenz und vom allgemeinen Niveau der Lesefertigkeit bestimmt. Die Lesefertigkeit der LeserInnen in der Muttersprache ist jedenfalls immer ein wesentliches Kriterium (Ehlers, 1998, S.73-76).

Das Niveau der Lesefertigkeit in einer Fremdsprache besteht laut Lutjeharms (1988) aus Teilkomponenten wie den allgemeinen Sprachfähigkeiten, der muttersprachlichen Lesefertigkeit sowie der Leseerfahrung und der Arbeitsgedächtniskapazität. Hinzu kommt noch die Fähigkeit, diese Teilkomponenten innerhalb ihrer selbst kombinieren zu können (Lutjeharms, 1988, S.177). Ersichtlich wird also das eindeutige Bestehen von Bezügen zwischen dem Niveau der Lesefertigkeit in der Muttersprache und jenem in der Fremdsprache. Ist ein ausreichend hohes Niveau in den anderen drei fremdsprachlichen Teilfähigkeiten gegeben, so können die, im muttersprachlichen Lesen angeeigneten, Handlungsschemata auf das fremdsprachliche Lesen übertragen werden. Dieser Transfer fällt umso leichter, je höher dieses Niveau ist. Leseprozesse in Fremdsprache und Muttersprache lassen somit bestimmte Vergleiche zu, weshalb die muttersprachliche Lesefähigkeit die fremdsprachliche Lesekompetenz beeinflussen kann. LeserInnen, die mit der Verarbeitung eines Textes in der Muttersprache Schwierigkeiten haben, neigen dazu, ähnliche Widrigkeiten auch in

einer Fremdsprache zu erleben. Sprachkompetenzen in Fremdsprache wie Muttersprache haben nicht immer Auswirkungen auf eine gute Lesefertigkeit, gelten allerdings als deren Voraussetzung (Lutjeharms, 1988, S.180).

3. 3. 2. Textverständnis und Fremdsprache

Das Textverständnis einer Fremdsprache wird im Gegensatz zum Textverständnis in der Muttersprache dadurch erschwert, dass die Wortschatz-, Grammatik- und Syntaxkenntnisse geringer sind als in der Muttersprache. Das Verstehen eines fremdsprachlichen Textes wird außer von Sprachkenntnissen und der Gedächtniskapazität auch von Vorkenntnissen, der Fremdsprachenkompetenz, Muttersprache und individuellen Vorstellungen der Lernenden beeinflusst (Ehlers, 1998, S.113). Ursachen für Schwierigkeiten beim fremdsprachlichen Textverständnis liegen häufig in mangelhafter Sprachkompetenz und fehlendem Vorwissen.

„Der Anfänger bzw. der Leser mit geringer Profizienz [mit geringen Sprachkenntnissen] stützt sich beim Lesen in der Fremdsprache vielmehr auf graphophonische Merkmale (datengeleitete Strategie) als auf Muttersprachenstrategien der Kontextnutzung und des Einbeziehens außertextueller Informationen“ (Ehlers, 1998, S.113).

Die Probleme fremdsprachiger LeserInnen sind aber auch in ungenügenden Automatismen der grundlegenden Lesefertigkeiten zu sehen.

Weiters spielt das Gedächtnis eine bedeutende Rolle beim fremdsprachlichen Lesen. Je schneller die Laute einer Fremdsprache identifiziert werden können, desto besser wird ergo das Textverstehen funktionieren. Das beruht auf der Kapazität des Arbeitsgedächtnisses, denn Wörter müssen behalten, um später mit anderen verbunden werden zu können. Die Dauer des Behaltens von sprachlichem Material hängt unmittelbar von Textumfang, Lernzeit und Aufmerksamkeit der Lernenden ab (Ehlers, 1998, S.43-45).

„Wer über mehr Arbeitsgedächtniskapazität verfügt, oder sie besser einsetzen kann (vergleichbar einem gutem Leser in der Muttersprache), kann mehr Hinweise auf die Wortbedeutung entdecken und verarbeiten und daher besser kontextuell raten“ (Lutjeharms, 1988, S.172).

Eine geringe Arbeitsgedächtniskapazität kann durch mehr Wissen und mehr Übung kompensiert werden und zur Erreichung eines vergleichbaren Ergebnisses führen.

„In der Fremdsprache kommt es vor, dass ein Wort als Teil eines früheren Kontextes erkannt wird, und dass erst dieser Kontext als Auslöser für den Bedeutungsabruf fungiert. Die Wortbedeutung wird dann über eine Spur im episodischen Gedächtnis abgerufen“ (Lutjeharms, 1988, S.176).

Kontextuelle Wachsamkeit und kognitive Flexibilität werden demnach zu den essentiellen Komponenten eines fremdsprachlichen Leseprozesses gerechnet.

Stiefenhöfer (1986) ist der Meinung, dass fremdsprachige LeserInnen, die über einen großen fremdsprachlichen Wortschatz verfügen, die Wortbedeutungen nicht in jener Komplexität erfassen, wie sie muttersprachigen LeserInnen gegeben sind. LeserInnen einer Fremdsprache können demnach gelesenen Texten nicht mit der gleichen Sicherheit Details entnehmen, wie es etwa LeserInnen in der Muttersprache möglich ist (1986, S.87).

3. 3. 3. Lesestile und Textverständnis im Fremdsprachenerwerb

Globales Lesen dient dazu, möglichst schnell wesentliche Textinhalte zu erfassen, außerdem sich einen raschen Überblick über Inhaltsverzeichnis, Thema und Teilthemen eines Buches oder die entsprechenden Hauptinformationen und den Aufbau eines Textes zu verschaffen. Dabei ist das genaue Verstehen des gesamten Textes nicht notwendigerweise erforderlich. LeserInnen können hier auch mit beschränkten Sprachkenntnissen auskommen. Daher ist das globale Lesen besonders am Anfang ihrer Leseentwicklung geeignet und wird als eine, wenn nicht sogar die grundlegende Leseform betrachtet. Beim globalen Lesen können sich fremdsprachige LeserInnen mehr auf das eigene Wissen als auf die sprachlichen Daten eines Textes verlassen. Lücken im sprachlichen Wissen können durch kontextuelles Raten oder Kombinieren ausgeglichen werden. Diese Leseform ist gerade bei geringer Fremdsprachenkompetenz nützlich, da die LeserInnen bestimmen können, welche Textstellen nachher detailliert gelesen oder übersetzt werden müssen (Westhoff, 1997, S.100-101).

Die in der Muttersprache vorhandene Fähigkeit des selektiven Lesens kann auf den Umgang mit fremdsprachlichen Texten übertragen werden, wenn eine klar umrissene und bewusste Zielsetzung vorhanden ist, und die LeserInnen Worte oder Phrasen der Fremdsprache in Form und Bedeutung kennen (Stiefenhöfer, 1986, S.91). Nach Lutjeharms (1988, S.206) handelt es sich beim selektiven Lesen um eine zielstrebige

Suche nach bestimmten Informationen für einen bestimmten Zweck. Da es sich um eine Worterkennungsaktivität handelt, reichen oft einige Wortschatzkenntnisse.

Detailliertes Lesen, auch genaues oder totales Lesen genannt, kommt im Fremdsprachenunterricht häufig vor. Laut Müller-Küppers/Zöllner (1999, S.144) verfolgt man bei dieser Lesart das Ziel, einen Text vollständig und in allen Einzelheiten zu verstehen. Um das zu erreichen, müssen auf der Wortebene alle Inhaltswörter bekannt sein, jede Aussage auf der Satzebene verstanden und auf der Textebene alle Beziehungen zwischen den Sätzen erkannt werden. Die Leseart des detaillierten Lesens beruht also auf genauer sprachlicher und sachlicher Analyse.

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

3. 3. 4. Lesestrategien im Fremdsprachenerwerb

In den vergangenen Jahren hat sich die fremdsprachliche Leseforschung mit der Frage beschäftigt, welche Strategien beim Erlernen einer Fremdsprache hinsichtlich Textverarbeitung angewendet werden sollen, um das Leseverständnis zu verbessern. Dabei wurde versucht, die Lesestrategien zu identifizieren und zu klassifizieren, jedoch konnte dabei keine einheitliche Klassifikation festgemacht werden. Diese Uneinigkeit in der Klassifikation von Lesestrategien ist darin begründet, dass sich diese zu jeweils unterschiedlichen Kriterien zuweisen lassen.

In der wissenschaftlichen Literatur teilen einigen AutorInnen Lesestrategien danach ein, ob sie zur Lösung eines Verstehensproblems auf bestimmten Sprachebenen herangezogen werden können. Vor allem wegen sprachlicher Verstehensprobleme ist das Strategiewissen laut Stiefenhöfer (1986, S.60) für das Lesen fremdsprachlicher Texte 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 vertritt Heyd (1991, S.112). Für sie geht es bei den Lesestrategien um Operationen,

die von LeserInnen auf vier Ebenen - „Wortebene“, „Satzebene“, „Textebene“ und „Ebene der Deutung kultureller Unterschiede“ - ausgeführt werden müssen, um einem fremdsprachlichen Text gerecht zu werden. Ähnlich wie Stiefenhöfer (1986) und Heyd (1991) unterscheiden auch Buhlmann/Fearns (2000, S.236) Lesestrategien auf drei Ebenen, nämlich auf der „Text-, Satz- und Wortebene“. Der Einsatz dieser Strategien erfolgt gezielt, geplant und bewusst.

Gold (2007, S.48) spricht von metakognitiven Lesestrategien, die dazu befähigen den eigenen kognitiven Leseprozess zu planen, zu überwachen und zu bewerten. LeserInnen realisieren ihre Lesefertigkeit und erkennen, welche Hilfen notwendig sind. Laut Gold (2007, S.52) stellen die metakognitiven Lesestrategien für das Ordnen und das Elaborieren eine wichtige Kontroll- und Regulationsfunktion dar. Im Unterschied zu Ehlers (1998), die bei den metakognitiven Strategien „Planen“, „Kontrolle“, „Steuerung“ und „Evaluieren“ unterscheidet, geht Gold nur auf „Kontrolle“ und „Steuerung“ genauer ein. Im Unterschied zu Gold führen Rosebrock/Nix (2008, S.64) die „Lesestrategien vor der Lektüre“ an. Sie sind der Meinung, dass sich kompetente LeserInnen schon vor der Lektüre Gedanken über den Inhalt eines Textes oder Buches machen (sollen) und dadurch eine entsprechend zweckorientierte Erwartungshaltung aufbauen.

Handelt es sich um Probleme mit dem Wortverständnis, so können insbesondere Lesestrategien auf der Wortebene von Nutzen sein. Ist die Bedeutung eines Wortes nämlich im Text nicht bekannt, so ist es möglich, dessen Bedeutung allein aus dem Kontext zu erschließen. Alternativ legt dieser Strategieansatz nahe, zunächst auf Deutungsversuche zu verzichten und die Bedeutungsherstellung auf einen späteren Zeitpunkt innerhalb des Leseprozesses zu verlegen; kurzum, zu warten, bis die fortgesetzte Lektüre weitere Ansätze möglich macht. Ebenfalls kann überprüft werden, ob das unbekannte Wort Ähnlichkeiten mit einem bekannten aufweist. Schließlich besteht die Möglichkeit, die Wortbedeutung unter Rückgriff auf das Wissen um Wortbildungsregularitäten (Stiefenhöfer, 1986, S.65) oder durch Ausnutzung von Internationalismen (Buhlmann/Fearns, 2000, S.236) zu erschließen.

Lesestrategien auf der Satzebene dienen der Behebung von Problemen mit dem Satzverständnis. Der vorhergehende Satz wird noch einmal gelesen, Wort für Wort, um über die Bedeutung jedes einzelnen Wortes die Satzbedeutung herauszufiltern (Stiefenhöfer, 1986, S.65). Diese Lesestrategien kommen dann zum Einsatz, wenn

es auf der Textebene nicht gelingt Kohärenz im Text zu schaffen und diesbezügliche Verstehensprobleme vorliegen (Stiefenhöfer, 1986, S.65). Das erneute Lesen zielt darauf ab, bewusst Beziehungen einzelner Begriffe untereinander wahrzunehmen.

Eine andere Strategie legt auch hier nahe, Verstehensprobleme zunächst unberücksichtigt zu lassen, um sich vorerst der Verarbeitungen des restlichen Textes zu widmen. Mit Hilfe von Notizen beispielsweise oder durch spezielle Unterstreichungen soll dann der Textzusammenhang nachvollziehbar werden (Stiefenhöfer, 1986, S.65).

Lesestrategien treten stets auch in Beziehung zu Leseformen: je nachdem welches Ziel zu welchem Zeitpunkt angestrebt wird. Laut Ehlers (1998, S.247) wird eine Leseform, die eingesetzt wird, um ein Leseproblem zu lösen, zu einem operationalen Schritt innerhalb eines Aufgabenkontextes, und sie erhält damit den Charakter einer Strategie. Leseformen können einerseits bei der Lösung eines Leseproblems die Funktion der Lesestrategie übernehmen, andererseits unabhängig von dem strategischen Lesen angewendet werden.

Lesestrategien werden im muttersprachlichen Leseprozess meist unbewusst eingesetzt, da Lesen in diesem Fall einen automatisch verlaufenden Prozess darstellt. Analog dazu ist das Lesen in einer Fremdsprache am Beginn und während der weiteren Stufen des Erlernens ein Prozess, der nicht automatisch abläuft und durch unbewusste und bewusste Übung oder durch Anwendung der Lesestrategien verbessert werden kann. Die von Hosenfeld et al. (1981, zit. n. Ehlers, 1998, S.144) durchgeführte Studie zum Strategienegebrauch beim Lesen in einer Fremdsprache bestätigte die positiven Auswirkungen der entsprechenden Thesen (Hosenfeld/Arnold/Kirchofer/Laciura/Wilson, 1981; zitiert nach Ehlers, 1998, S.144).

Ziel und Gegenstand eines jeden Fremdsprachenunterrichts sollte laut Ehlers (1992, S.257-258) sowohl die implizite als auch die explizite Anwendung von Lesestrategien zur Lösung von Verstehensproblemen sein. Beim expliziten Training erhalten die Lernenden entsprechende Hinweise, wozu und wann eine Strategie nützlich ist. Sie werden informiert, wie sie Strategien anwenden, überwachen und bewerten können. Beim impliziten Üben von Lesestrategien werden die Strategien anhand von Aufgaben und Übungen vermittelt. Die LeserInnen wissen somit nicht, welche Lesestrategien sie gerade anwenden. Da der Leseprozess in drei Phasen - vor der

Lektüre, während der Lektüre und nach der Lektüre - stattfindet, werden Lesestrategien in allen diesen Phasen angewendet. Das Ziel ist es jeweils, LeserInnen mit jenem Rüstzeug auszustatten, das sie Sinnzusammenhänge erschließen lässt (Ehlers, 1998, S.258).

Laut Ehlers (1998) zeichnen sich kompetente LeserInnen dadurch aus, dass sie je nach Textschwierigkeit die geeigneten Strategien anzuwenden in der Lage sind und diese, entsprechend der Aufgabenstellung, flexibel zu handhaben vermögen. Schlechte LeserInnen dagegen können ihr strategisches Verhalten nicht den Anforderungen einer Aufgabe anpassen (1998, S.79-80).

Ehlers (1998, S.183-184) führt in diesem Zusammenhang Merkmale an, die für schlechte LeserInnen charakteristisch sind, wie zum Beispiel die Tendenz zum Wort-für-Wort-Lesen und zur Subvokalisierung. Ein geringer Wortschatz beeinträchtigt auf der Wortverarbeitungsebene eine automatische Worterkennung. Der Leseprozess wird dadurch verlangsamt, was wiederum zu einer Einschränkung des Verstehens führt (1998, S.183). Fehlendes inhaltliches wie formales Wissen begrenzt das Verstehen. Ein Mangel an kulturellem Wissen kann hingegen zu Verstehensschwierigkeiten führen (1998, S.183).

Durch den Erwerb der richtigen Lesestrategien werden fremdsprachige LeserInnen ihre eigenen Lesearten entwickeln und in Folge ihr Leseverstehen verbessern können (Ehlers, 1998, S.93).

In der wissenschaftlichen Literatur zur Vermittlung von Strategien im Fremdsprachenunterricht wird darauf hingewiesen, dass nicht nur das Üben, sondern vor allem das Bewusstmachen und Durchdenken von Strategien die spätere Anwendung fördert (Storch, 1999, S.132). Empirische Untersuchungsergebnisse² legen nahe, dass ein reflektierendes Strategientraining den Lernerfolg verbessern kann. Laut Westhoff (1987, S.97) sollten Texte und Übungen zum Lesetraining immer auch den Auftrag enthalten, über die angewandte Strategie zu sprechen oder sie aufzuschreiben. Fremdsprachenlernende können auf bekannte Strategien in ihrer

² vgl. Stiefenhöfer (1986), Westhoff (1987).

Muttersprache zurückgreifen und diese auf ihr fremdsprachliches Lesen übertragen, vorausgesetzt, der Einsatz von Strategien wird explizit an Textbeispielen aufgezeigt.

3. 3. 4. 1. Training der Strategien im Fremdsprachenunterricht

Nach Ehlers (1998) sollten zur Entwicklung fremdsprachiger Verstehensfähigkeiten außer den kognitiven auch metakognitive Strategien zum Einsatz kommen. Ehlers trifft folgende Einteilung der Trainingselemente:

- Vermittlung von (kognitiven) Lesestrategien
- Vermittlung von Einsicht und Nutzen der Strategien (metakognitives Wissen)
- Vermittlung metakognitiver Strategien
- Vermittlung von inhaltsbezogenem Wissen und Kenntnissen über Erzählkonventionen
- Vermittlung von Heuristiken im Sinne einer Problemlösekonzeption des Deutens
- Sensibilisierung für den eigenen Verstehensprozess (Ehlers, 1998, S. 222).

Um das Training von Lesestrategien sinnvoll durchführen zu können, sollten diese laut Ehlers nicht einzeln, sondern gebündelt vermittelt werden.

„Um ein Lernen über das eigene Lesen/Verstehen zu ermöglichen und zu fördern und dergestalt die Fähigkeit der Selbstlenkung des eigenen Prozesses zu entwickeln, empfiehlt es sich, kognitive Strategien in Verbindung mit metakognitiven Strategien zu unterrichten und [das] in relevanten Inhaltsbereichen“ (Ehlers, 1998, S. 222).

Laut Rosebrock/Nix (2008) können Lesestrategien auf drei Ebenen, der unmittelbaren Textarbeit, der Metakognition und der Selbstregulation angesiedelt werden, wodurch nahe liegend ist, für die lehrpraktische Vermittlung von Lesestrategien im Unterricht eine entsprechende dreischrittige Handlungslogik aufzugreifen (Rosebrock/Nix, 2008, S.68). Lesestrategien müssen im deklarativen Wissensbestand der Lernenden verankert werden. Dabei sollten zuerst die Funktionen und Bedeutungen von Lesestrategien bekannt gemacht werden, um diese daraufhin anwenden zu können.

Schrittweise wird somit ein reflektierter und selbstregulierter Umgang mit Lesestrategien erlernt. Nachdem die einzelnen Strategien ausreichend gefestigt sind, ist es wichtig, diesen flexiblen und selbstregulierten Umgang mit Strategien einzuüben. Dadurch wird den Lernenden verständlich, wann welche Lesestrategie am geeignetsten ist. Daneben ist es aber auch notwendig, metakognitive Strategien anwenden zu können, um den eigenen Leseprozess zu überwachen (Rosebrock/Nix, 2008).

Es ist wenig sinnvoll, beim Lesen für jede Zielsetzung alle Strategien zur Anwendung zu bringen. Vielmehr geht es darum, durch den selbständigen Umgang mit Lesestrategien gezielt die Strategien mit den Anforderungen der Situation und dem dadurch festgelegten Leseziel in Einklang zu bringen. Im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts sollte die Steuerung eigener Lernprozesse ständig trainiert werden.

„Den Einsatz von Strategien des angemessenen Umgangs mit Texten gezielt zu schulen, heißt sozusagen Hilfe zur Selbsthilfe leisten“ (Solmecke, 1993, S. 101).

Die Lernenden sollten laut Solmecke in der Lage sein, neue Texte anhand von Problemlösungsstrategien selbständig zu erschließen, was wiederum nur dann zu gelingen scheint, wenn diese Texte für die Lernenden unbekanntes Sprachmaterial enthalten.

Für den erwachsenen Lernenden stellt das selbständige Lernen eine bedeutende Lernform und Übungsmöglichkeit innerhalb der Unterrichtssituation dar, weshalb zumindest das Lernmaterial für Fortgeschrittene auch Hinweise für den Lernenden und seine Möglichkeiten, selbständig mit dem Material zu arbeiten, enthalten sollte (Engel/Krumm/Wierlacher, 1981, S.12). Bimmel/Rampillon (2000, S. 33f) sind der Meinung, dass Lernende sehr wohl über Fähigkeiten und Fertigkeiten der Selbstbildung verfügen und diese unterstützt und gefördert werden müssen. So kann nämlich das autonome Lernen als Zielvorstellung für Lern- und Lehrprozesse weitestgehend erreicht werden.

In welcher Weise Lesestrategien in den Lehrwerken *studio d*, *Ja genau!* und *Delfin* vermittelt und geübt werden und ob das auf den Niveaustufen A1 und A2 ausreichend für die Verbesserung der Lesekompetenz ist, soll anhand der Lehrwerkanalysen dargestellt werden.

3. 4. Übungen zum fremdsprachlichen Leseverstehen

Da teilweise von unterschiedlichen lesetheoretischen Konzepten³ ausgegangen wird kann laut Ehlers (2007, S.289) in der Fachliteratur nicht auf allgemein gültige Übungen zum fremdsprachlichen Leseverstehen zurückgegriffen werden. Ehlers stellt daher eine Auswahl von Übungen vor, die herangezogen werden können, um grundlegende und höherstufige Lesefertigkeiten sowie flexibles und selbstbestimmendes Lesen zu fördern.

Werden die grundlegenden Lesefertigkeiten betrachtet, so ist es notwendig, dass die LeserInnen erkennen, dass für das Verständnis des Textes nicht alle unbekannten Wörter gleich wichtig sind. Ehlers (2007, S.289) spricht von drei Möglichkeiten, um die Bedeutung unbekannter Wörter zu ermitteln: „Bedeutung aus dem Kontext ableiten, die Wortbildungsregeln nutzen oder im Lexikon nachschlagen“. So können unwichtige Wörter übergangen werden. Es gibt eine Reihe von Übungen, die in diesem Zusammenhang der Erweiterung des Wortschatzes dienen. Für ein flüssiges Lesen brauchen die LeserInnen nicht nur Wörter, sondern sie müssen auch die Beziehung zwischen den Wörtern in einem Satz begreifen. Dabei nennt Ehlers als eine hilfreiche Strategie, mittels Fragetechnik das Subjekt und Objekt, „Wer tut was?“, herauszufinden.

Zur Entwicklung höherstufiger Lesefertigkeiten bedarf es laut Ehlers (2007, S.289) der Aufgabenstellungen, die das Erkennen von satzübergreifenden Verbindungen fördern. Dabei bieten sich eine Reihe von Übungen an, in denen nach dem Referenten, auf den sich eine Proform bezieht, gesucht wird oder Lückentexte durch Einsetzen von Proformen ergänzt werden.

Texte lassen sich in kleinere und größere Einheiten gliedern, und so kommen Übungen zum Einsatz, die das Erkennen des Satzaufbaus fördern (Ehlers, 2007, S.290): Durcheinandergewürfelte Sätze oder Textabschnitte werden in die richtige Reihenfolge gebracht oder Anfangs- und Schlusspassagen werden danach überprüft, ob sie inhaltlich zu einem vorgegebenen Textteil passen.

³ vgl. Karcher (1988), Westhoff (1997), Lutjeharms (1994).

Soll der Hauptinhalt eines Textes erfasst werden, sind verschiedene Leseaktivitäten durchzuführen (Ehlers, 2007, S.290). Dabei stützen sich die LeserInnen mit Hilfe der Schlüsselwortmethode auf Wörter, die die Hauptinformation tragen, üben durch Zuordnen von Titel übergeordnete Gedanken zu erfassen und antizipieren Folgen und den weiteren Verlauf eines Textes durch Bilden von Hypothesen, die überprüft werden. Ebenso zählt zu den Fähigkeiten der LeserInnen, die Fülle der Informationen zusammenzufassen. Dazu gehören laut Ehlers (2007, S.290):

- das Trennen wichtiger Informationen von nebensächlichen
- das Abstrahieren von Details/ Verallgemeinern
- das Bilden übergeordneter Konzepte
- die Integration von Einzelinformationen in ein Gesamtkonzept
- das Zusammenfassen einzelner Abschnitte

Schlussfolgerungen ziehen zu können ist eine Schlüsselkompetenz. Ziele, Motive oder Figurenbeziehungen werden in Texten typischerweise nicht explizit mitgeteilt, sondern müssen vom Leser mit Hilfe von „Inferierfertigkeiten“ erschlossen werden (Ehlers, 2007, S.290).

Ehlers versteht unter flexiblem Leseverhalten das orientierende Lesen, mit dem Ziel, sich einen Überblick zu verschaffen, worum es in einem Text geht. Anhand von Titeln oder Bildern kann das Thema vor dem Lesen erraten und Hypothesen formuliert werden. Das überfliegende Lesen, auch „skimming“ genannt, ist mit dem Ziel verbunden, den Hauptinhalt eines Textes zu erfassen, indem W-Fragen beantwortet, Kernwörter identifiziert oder Notizen am Textrand notiert werden. Wird hingegen nach einer bestimmten Information gesucht, also selektiv gelesen, dann kann dieser Vorgang, das „scanning“, vor dem Lesen durch die Angabe von Leitfragen unterstützt werden (2007, S.290).

Aufgaben von Lesetechniken evozieren Handlungen wie das Unterstreichen, Notieren, Nachschlagen oder Erstellen von Diagrammen (Ehlers, 2007, S.291).

Für ein selbstbestimmtes, flüssiges Lesen bedarf es laut Ehlers einer Vielzahl an Lesestrategien, wie unter anderem das Aktivieren von Vorwissen, Antizipieren von

Geschichtenverläufen, Nutzen von Klappentexten für Vorhersagen und Formulieren von Leitfragen.

Damit aber die Lernenden den Sinn und Zweck von Lesestrategien nachvollziehen können, müssen diese bewusst vermittelt werden, indem Lernende beispielsweise Leseprotokolle erstellen. Der Technik der Selbstbefragung kommt hierbei ein wichtiger Stellenwert zu. Die Lernenden sollen die Informationsentnahme und –verarbeitung schrittweise organisieren, indem sie die Herangehensweise an den Text planen („Was will ich wissen/erfahren? Wie gehe ich vor?“), überwachen („Habe ich alles verstanden? Gibt es Probleme?“), steuern (Zurückgehen im Text, neue Informationen suchen, weiter lesen) und abschließend bewerten („Bin ich meinem Ziel näher gekommen? Habe ich den Kerninhalt erfasst?“) (2007, S. 291).

Schlussendlich bemerkt Ehlers (2007, S.291), dass der Erwerb von Lesekompetenzen eng mit der Lesemotivation verbunden ist, die wiederum bei den Lernenden nur durch ansprechende Texte und einen lebendigen Unterricht hervorgerufen werden kann.

4. Die richtige Textauswahl?

Sprachunterricht bedeutet stets Textarbeit, d.h. eine Auseinandersetzung mit verschiedenen Arten von Texten, die rezipiert und/oder produziert werden sollen. Der Fokus dieser Diplomarbeit liegt auf der pädagogisch-didaktischen Funktion von „authentischen“, „didaktisch-authentischen“ und „didaktischen Lesetexten“ in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache und den damit im Zusammenhang stehenden Aufgaben und Übungen zum Leseverstehen. Deshalb sollen die für diese Arbeit relevanten Begriffe zunächst in ihrer Bedeutung diskutiert und geklärt werden.

4. 1. Authentizität als Unterrichtsprinzip

Die Begriffe „Authentizität“ und „authentische Texte“ haben in der fachdidaktischen Literatur unterschiedliche Deutungen erfahren und sind nach wie vor präsent und vieldiskutiert.⁴ Deswegen müssen die Begriffe inhaltlich erläutert und für die weitere Verwendung definitorisch umrissen werden.

Edelhoff (1985, S.7) klärt den Begriff „authentisch“ zunächst in seiner Grundbedeutung.

„ ‚Authentisch‘ wird häufig synonym mit ‚dokumentarisch‘, ‚real‘, ‚echt‘ gebraucht. Es soll den Gegensatz zu ‚gemacht‘, ‚fabriziert‘ und ‚unecht‘ bezeichnen.“

In diesem Sinn kann die dokumentarische Belegbarkeit eines Textes, seine Textquelle, als ein wichtiges sachliches Merkmal für Authentizität gelten.

Sucht man nach allgemeingültigen Definitionen, so werden authentische Texte als „Texte von MuttersprachlerInnen für MuttersprachlerInnen“ verstanden. Fritz/Faistauer bemerken dazu (zu Recht) kritisch, dass diese einseitige Definition „in Zeiten von Mehrsprachigkeit ihre Gültigkeit verloren“ hat (2008, S.126).

Die Forderung nach „Authentizität“ ist mit der kommunikativen Wende in den 70er Jahren aufgekommen und zum Mittelpunkt der fremdsprachendidaktischen Diskussion geworden. Der Einzug von Alltagstexten, Gebrauchs- und Zeitungstexten in den Unterricht ist aus einer Notwendigkeit heraus entstanden und sollte die Relevanz von konstruierten Texten der Grammatik-Übersetzungsmethode einschränken (Faistauer, 2002, S.864- 866). In der heutigen Unterrichtspraxis folgt man keinen methodischen Ansätzen wie einst in der Vergangenheit, sondern Prinzipien, und eines davon ist das Prinzip der Authentizität (vgl. Kapitel 2).

Edelhoff (1985, S.7ff) unterscheidet zum einen zwischen „sprachlich-linguistischer“ (die Qualität der Textauswahl, -bearbeitung und -anordnung betreffend) und „pädagogisch-situativer Authentizität“ (der Umgang und die Präsentation von authentischen Texten in ihrem ursprünglichen Medium) und zum anderen zwischen der „Rezeption“ und „Produktion von authentischen Texten“.

⁴ Löschmann (1984), Edelhoff (1985), Dreke (1988), Weller (1992), Buttaroni (1997)

Fritz/Faistauer (2008, S.126-127) machen Authentizität für alle Aspekte des Unterrichts geltend und betonen dabei den Stellenwert der „authentischen Person“, die mit ihren Wünschen und Bedürfnissen, ihren Interessen und ihrem Wissen wahrgenommen werden soll. Der Unterricht soll „authentische Situationen“ der Sprachverwendung mit adäquaten „authentischen Materialien“ ermöglichen.

4. 1. 1. Authentische vs. didaktische Texte im Sprachunterricht

Fritz/Faistauer verstehen unter „authentischen Texten“ folgendes:

„Materialien, d.h. Texte, sollten eine natürlich komplexe Sprache beinhalten, die nicht eigens für den Unterricht anhand einer vorgegebenen syntaktischen und lexikalischen Progression erstellt wurden, um bestimmte grammatikalische Phänomene zu vermitteln oder sie zu vereinfachen“ (Fritz/Faistauer, 2008, S.126).

Im Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache werden zudem linguistische Merkmale von Texten erwähnt, die hier ergänzend angeführt werden sollen.

„[...] Nach einem sprachlich-materiellen Verständnis von [Authentizität] [ist] dieses Material intentional und bedeutungsvoll; es hat außerhalb der Unterrichtssituation Adressanten und Funktionen und enthält relevante, wiedererkennbare textsortenspezifische Merkmale (z.B. Zeitungsartikel, Mietangebote usw.) [...]“ (Mohr, 2010, S.21).

Authentischen Texten können somit bestimmte Erkennungsmerkmale zugeordnet werden. Texte dieser Art sind nach Edelhoff (1985, S.24-25) Produkte einer Kommunikationssituation und haben eine Mitteilungsabsicht, die beim Adressaten einen bestimmten Zweck erfüllen soll. Authentische Texte treten in einem Medium auf, das immer auch Auskunft über die zu erwartenden Textsorten gibt und damit auch Vermutungen über wahrscheinliche Inhalte zulässt. Auf der sprachlichen Ebene können Lesetexte durch lexikalische und grammatische Eigenheiten auffallen, die jeweils für bestimmte Textsorten charakteristisch sind.

Didaktische Texte sind nicht für „native speaker“, sondern für den Fremdsprachenunterricht verfasst und werden im Allgemeinen durch das Medium des Lehrbuchs oder Lehrwerks vermittelt, sind Teil der Thematik eines Lernkapitels und in eine grammatikalische Progression integriert. In der Literatur werden Lehrbuchtexte häufig dahingehend kritisiert, dass ihnen die Eignung zur Vermittlung fremdsprachlicher Lesekompetenz abgesprochen wird. Ein weiterer Vorwurf liegt in ihrer sprachlichen Vereinfachung (Edelhoff, 1985, S.9-13).

Solmecke weist darauf hin, dass didaktische Texte, die auf den Kenntnisstand der Lernenden zugeschnitten werden, als künstlich zu bezeichnen sind. Beim Lernenden entsteht dadurch der Eindruck, Leseverstehen würde einzig darin bestehen, lediglich bereits Bekanntes zu dekodieren. Wird er dann mit authentischem Material konfrontiert, kann er nicht auf Strategien des Umgangs mit der Sprache zurückgreifen, die auf seine begrenzten Sprachkenntnisse Rücksicht nehmen (Solmecke, 1993, S.39). Solmecke ist der Meinung, dass die Künstlichkeit vieler didaktischer Texte nicht nur auf sprachlicher, sondern auch auf inhaltlicher Vereinfachung beruht. Wenn sie nämlich nur zur Verdeutlichung und Übung bestimmter sprachlicher Aspekte konzipiert sind, versprachlichen sie nichts, was von Interesse sein könnte und vermitteln den Lernenden noch zusätzlich, dass sie nicht mit „richtiger Sprache“ konfrontiert sind (Solmecke, 1993, S.39-40).

4. 1. 2. „Muss es ganz und gar authentisch sein?“

Nach diesen Ausführungen stellt sich die Frage, ob nur authentische Texte geeignet sind, fremdsprachliche Lesefertigkeit zu fördern. Laut Solmecke kann diese Frage nicht eindeutig geklärt werden. Texte sind dann für den Einsatz geeignet, wenn sie den Lernenden etwas von der außerunterrichtlichen Sprachwirklichkeit näher bringen und sie darauf vorbereiten (Solmecke, 1993, S.39-40). Auch Karcher wendet sich gegen ein „Authentizitätspostulat“, das grundsätzlich nur authentische Texte für den Unterricht vorsieht. Für Karcher besteht nämlich die Befürchtung, dass durch den sprachlichen und auch inhaltlichen Schwierigkeitsgrad von Originaltexten eine Überforderung bei Lernenden auftritt (Karcher, 1994, S.275). Diese Kritik betrifft vor allem die Inhaltslosigkeit und die Künstlichkeit von Lesetexten in älteren Lehrwerken, die keine passenden Lesetexte im eigentlichen Sinn darstellen, sondern schlicht Dialoge in schriftlicher Form.

Der frühzeitige Einsatz von vielfältigen authentischen Lesetexten im Fremdsprachenunterricht ermöglicht den Lernenden der linguistischen Komplexität von Originaltexten zu begegnen und dadurch den Gebrauch von Lesestrategien zu erproben (vgl. Kapitel 3.3.4).

Authentische Lesetexte sind für Lernende meist motivierender als didaktische Texte und durch ihre Aktualität bestens geeignet, den Lernenden sowohl Wissenswerteres zu vermitteln, als auch Neugierde zu wecken und trotz sprachlicher Schwierigkeiten

zum Lesen und Verstehen zu verlocken. Texte mit interessantem Inhalt können zu neuen Fragestellungen führen, die Kommunikation außerhalb der vorgegebenen Progression ermöglicht. In diesem Zusammenhang sind Groeben/Christmann (1996, S.78-79) zu nennen, die bemerken, dass das Streben nach Interessantheit der Texte eine nicht unbedeutende Rolle einnehmen sollte. Der Interessantheitsgrad des Textes nämlich steht im direkten Verhältnis zu jenem Interessantheitsgrad, der die Beschäftigung mit Texten bestimmt. Sie sind der Meinung, dass im Fremdsprachenunterricht eine interessante Darbietung wichtiger Textinformationen durch Textaufbereitung der Lehrpersonen geschehen kann. Und das zu Recht! Konfliktgenerierende Fragen, Bezug auf Bekanntes, Lösungsalternativen, neue, überraschende Veranschaulichungen und persönliche Identifikationsangebote tragen zum Interessantheitsgrad eines Textes bei. Soll möglichst früh mit Originaltexten gearbeitet werden, ist darauf zu achten, für jedes Lernniveau geeignete Texte auszuwählen. Wenn ein Text zu viele unbekannte Lexeme und zu komplexe Syntax enthält, lassen sich auch Lesestrategien nicht erfolgreich einsetzen. Das Ausmaß an unbekannten Lauten und Zeichen soll zwar eine Herausforderung, aber keine Überforderung darstellen (Edelhoff, 1985, S.11).

In ihrem Artikel „Muss es wirklich ‚authentisch‘ sein?“, (1994, S.34), stellt Buttaroni die Frage, wo sich Texte finden, die den Authentizitätskriterien, von MuttersprachlerInnen für MuttersprachlerInnen, entsprechen. Werden Lesetexte aus Lehrbüchern betrachtet, reflektiert der inhaltliche Rahmen den Alltag. Aufgrund sprachwissenschaftlich fundierter Analysen wird jedoch festgestellt, dass den Kriterien der Authentizität in seltensten Fällen entsprochen wird, da didaktische Texte mit dem Ziel gestaltet werden, jeweils nur einen bestimmten strukturellen Input zu vermitteln. Daraus ergibt sich zwangsläufig die Unnatürlichkeit der Handlungsabläufe. Werden jedoch authentische Texte ausgewählt, die kurz sind und eine einfache Struktur aufweisen, wie beispielsweise Werbetexte oder für Kinder produziertes Sprachmaterial, so meinte Buttaroni bestehe die Gefahr, die Interessen der Lernenden zu verfehlen (1994, S.38). Sie bemerkt jedoch abschließend, dass nur für MuttersprachlerInnen konzipierte Texte wertvolle landeskundliche Informationen bieten und die aktuelle sprachliche Realität des Zielsprachenlandes vermitteln können, sowie die sprachlichen und kognitiven Ressourcen der Lernenden zu fördern in der Lage sind (Buttaroni, 1994, S. 39).

4. 1. 3. Begriffsklärung authentische, didaktisch-authentische und didaktische Lesetexte

Ausgehend von den angeführten Überlegungen zum Begriff der Authentizität und der Frage nach der Relevanz von authentischen Texten im Sprachunterricht sollen in diesem Zusammenhang die meiner Arbeit zugrunde liegenden Begriffe „authentische“, „didaktisch-authentische“ und „didaktische Lesetexte“ in ihrer Bedeutung und kontextuellen Verwendung in Lehrwerken geklärt werden.

Grundsätzlich wird in der Fremdsprachendidaktik zwischen zwei Arten von Texten, den Lese- und Hörtexten, unterschieden (Schütz, 2010, S.336). Edelhoff schließt neben den „Drucktext- und Hörtextsorten“ auch die „Hör-seh-Textsorten“ mit ein (1985, S.8).

Der empirische Teil dieser Arbeit beschränkt sich ausschließlich auf Lesetexte. Unter Lesetexten kann aber prinzipiell „ein jeder schriftlich fixierter Text“ verstanden werden „vom Einworttext (z.B. die Aufschrift *Vorsicht* auf einem Schild) bis hin zu einem mehrbändigen Roman“ (Lutjeharms, 2010, S.172), so dass das Augenmerk auf Lesetexte mit entsprechenden Aufgaben und Übungen zum Leseverstehen gelegt wird (vgl. Kapitel 3.4.).

Adamczak-Krysztofowicz (2010, S.81) nennt vier mögliche „Authentizitätsgrade“, denen Hörtexte in Lehrwerken entsprechen können, nämlich als Originaltexte, didaktisch-authentische Texte, lehrwerkungebundene und lehrwerkgebundene didaktisierte Texte. Diese formale Einteilung nach Adamczak-Krysztofowicz lässt sich auf Lesetexte übertragen, wobei die zwei letztgenannten Kategorien nicht weiter differenziert, sondern als „didaktische Lesetexte“ in meiner Arbeit zusammengefasst werden.

4. 1. 3. 1. Begriffsklärung „authentische Lesetexte“

Authentische Lesetexte sind dokumentarisch belegt, d.h. sie verweisen auf eine bestimmte Textquelle. Sie sind schriftlich fixiert und durch eine natürliche sprachliche und inhaltliche Komplexität gekennzeichnet. Sie weisen darüber hinaus relevante, textsortenspezifische Merkmale auf. Texte dieser Art sind in einer bestimmten Kommunikationssituation entstanden und enthalten eine Mitteilungsabsicht, die beim Adressaten einen bestimmten Zweck erfüllen soll. Authentische Texte verfügen somit

auch außerhalb der Unterrichtssituation – „im wahren Leben“ – über Funktionen und sind an Adressaten gerichtet (vgl. auch Kapitel 4.1.1.).

4. 1. 3. 2. Begriffsklärung „didaktisch-authentische Lesetexte“

Werden hingegen authentische Lesetexte aufgrund von Sprache, Textinhalt oder Umfang für den Einsatz im Unterricht als komplex/schwierig eingestuft, so gibt es zahlreiche Möglichkeiten diese Originaltexte durch gezielte Texteingriffe an die Sprachkenntnisse der Zielgruppe zu adaptieren (vgl. Kapitel 4.3.1.). Lesetexte, die durch bestimmte Formen von Adaptionen verändert wurden, werden als didaktisch-authentisch bezeichnet, sofern die wesentlichen Merkmale des ursprünglichen, authentischen Lesetextes nachvollziehbar bleiben.

4. 1. 3. 3. Begriffsklärung „didaktische Lesetexte“

Im Gegensatz zu den authentischen und didaktisch-authentischen Lesetexten stehen didaktische Lesetexte, die eigens für den Fremdsprachenunterricht konzipiert und in der Regel durch das Medium des Lehrbuchs vermittelt werden. Sie erfüllen ihre Funktion direkt in der Unterrichtssituation, indem sie thematisch und grammatikalisch der vorgegebenen Progression folgen und somit dem Sprachniveau der Lernenden entsprechen. Deswegen weisen sie eine gewisse Künstlichkeit auf, die auf inhaltlicher und sprachlicher Vereinfachung beruht.

4. 2. Überlegungen zur Textauswahl von authentischen Lesetexten und ihrem Einsatz im fremdsprachlichen Deutschunterricht

Werden Überlegungen angestellt, welcher Text für den Einsatz im Unterricht zu wählen ist, sind inhaltliche, formal-organisatorische und sprachliche Kriterien, sowie der Textumfang zu berücksichtigen. Auf inhaltlicher Ebene muss erwogen werden, ob das Textthema das Einbringen von Vorwissen erlaubt und ob es auch ausreichend Wissenswertes beinhaltet. Dabei ist zu berücksichtigen, dass nicht ausschließlich kulturspezifisches Wissen, das die LeserInnen noch nicht besitzen können, angewandt wird. Die Organisation des Inhalts ist für die Lesbarkeit eines Textes entscheidend; eine hohe Dichte an Informationen erschwert hingegen das

Verständnis. Texte mit narrativer Struktur, die in chronologischer Form Ereignisse erzählen, sind leicht verständlich und zu bevorzugen (Solmecke, 1993, S.33). Laut Groeben/Christmann (1996) ist bei der Wahl eines fremdsprachlichen Textes darauf zu achten, dass der inhaltliche Aufbau kohärent ist, was dann gegeben ist, wenn Sätze und Textteile explizit voneinander abgetrennt oder eindeutig aufeinander bezogen sind (1996, S.75). Auf sprachlicher Ebene ist das Verhältnis zwischen „bekannten“ und „neuen“ Wörtern zu beachten: Unbekannte Wörter sollen aufgrund ihrer Ähnlichkeit mit erstsprachlichen Lexemen oder mit bereits gelernten Wörtern erschlossen werden. Solmecke (1993, S.44) sieht auch in „der Dichte, der Zahl verschiedener Wörter im Verhältnis zur Gesamtzahl“ ein Kriterium der Textschwierigkeit - wobei die Wiederaufnahme lexikalischer Einheiten durch beispielsweise wörtliche Wiederholung zur besseren Verständlichkeit beiträgt. Betrachtet man die Länge eines Textes, so liegt die Schwierigkeit vor allem im komplexen Satzbau, in Satzschachtelungen, eingeschobenen Relativsätzen, Partizipien und Nominalisierungen statt Nebensätzen. Das alles steht der Erhöhung der Leseschwierigkeit im Wege.

Durch die erforderliche Gedächtniskapazität erfolgt ein langsames, analytisches Lesen, um die logisch-semanticen Zusammenhänge erkennen zu können. Wird ein authentischer Text gewählt, kann die Forderung nach nur kurzen, grammatikalisch einfachen Sätzen nicht überwiegend erfüllt werden, da auf bestimmten Lernniveaus auch grammatisch kompliziertere Satzstrukturen eingeführt werden müssen (Groeben/Christmann, 1996, S.75).

Texteigenschaften alleine bestimmen nicht ausschließlich den Schwierigkeitsgrad eines Textes; daran sind entscheidend auch die Leseaufgaben beteiligt. So besteht die Möglichkeit, schon früh authentische Texte einzubeziehen, dann, wenn die Anpassung an die Voraussetzungen der LeserInnen stärker über die Progression der Aufgaben erfolgt. Dies betrifft sowohl das Leseziel, d.h. die angestrebte Verstehentiefe, als auch die sprachlichen Anforderungen bei der Auseinandersetzung mit dem Text (Schrader, 1995, S.240).

Edelhoff (1985, S.11) sieht als Möglichkeit der Vereinfachung authentischer Texte die Kürzung derselben. Es könnten Textteile oder Absätze weggelassen oder einzelne Textpassagen ausgewählt und zusammengestellt werden. Eine andere Möglichkeit ist, selbst einzugreifen und sprachliche Modifikationen vorzunehmen. Einzelne

unbekannte oder ungeläufige Wörter würden dann ersetzt werden, Satzteile umschrieben, weggelassen oder ergänzt werden. Solch ein Eingreifen in den Text setzt auch textlinguistisches Wissen voraus, da kommunikative Strukturen und Sprachregister des ursprünglichen Textes erhalten bleiben müssen (Edelhoff, 1985, S.25f).

4. 3. Adaptionen von Originaltexten im fremdsprachlichen Deutschunterricht

4. 3. 1. Arten von Adaptionen

Eingriffe in den Originaltext sind mit Hilfe von verschiedenen Arten von Adaptionen ein weit verbreitetes Hilfsmittel, um vermeintlich schwierige oder unverständliche Textpassagen, Ausdrücke und Wörter an die Fremdsprachenkenntnisse der Deutschlernenden anzupassen.

Nach Stojanova-Jovčeva/Marinova-Gerčeva können vier Möglichkeiten von Adaptionen unterschieden werden (1988, S.294):

1. In der eliminierenden Adaption wird unbekanntes oder für die jeweilige Niveaustufe als schwierig eingeschätztes Sprachmaterial ausgelassen.
2. In der modifizierenden Adaption wird das unbekannte oder schwierige Sprachmaterial paraphrasiert.
3. Unter selektierender Adaption wird die Auswahl von bestimmten Textteilen aus einem umfangreicheren Text verstanden.
4. Die komplementierende Adaption sieht einen Kommentar zu unbekannten oder schwierigen Textstellen als Fußnoten, Randglossen oder direkt im Text vor.

Im Rahmen ihrer empirischen Untersuchung sind Stojanova-Jovčeva/Marinova-Gerčeva (1988) der Frage nachgegangen, ob Originaltexte (=authentische Lesetexte) oder adaptierte (=didaktisch-authentische) Lesetexte für den Fremdsprachenunterricht geeigneter sind und konnten nach dem Modell von de Beaugrande und Dressler (1981) zahlreiche textlinguistische Unterschiede zwischen Originaltexten und deren Adaptionen herausarbeiten, die in weiterer Folge exemplarisch genannt werden sollen.

Die Grundlage dieser textlinguistischen Untersuchung bilden die *sieben globalen Textkriterien* und die *drei regulative Textprinzipien* nach de Beaugrande und Dressler (1981), die knapp geschildert werden sollen (1988, S.293):

- Die *Kohäsion* lässt Zusammenhänge auf der Textoberfläche deutlich werden.
- Die *Kohärenz* hingegen bezieht sich, im Gegensatz zur Kohäsion, auf Zusammenhänge in der Tiefenstruktur des Textes.
- Die *Intentionalität* (auf der Seite des Text-Produzenten) und die *Akzeptabilität* (auf der Seite des Text-Rezipienten) hängen als globale Textkriterien eng miteinander zusammen.
- Die *Situativität* ist für jeden Text charakteristisch, da Kommunikation in eine Situation eingebettet ist, was auch für die *Informativität* gilt. Es gibt keinen Text ohne Informationsgehalt.
- Die *Intertextualität* wird als globales Textkriterium auf zwei Ebenen verwirklicht, nämlich auf der Ebene der Textsorte und auf der Ebene der Textanspielung.
- Parallel zu den sieben genannten Textkriterien wirken drei regulative Prinzipien: die *Effizienz* (Wirkungsgrad), die *Effektivität* und die *Angemessenheit* von Texten.

4. 3. 2. Konsequenzen von Texteingriffen auf der Ebene der Kohäsion

Die Rekurrenz als einfache Wiederholung von Wörtern, Sätzen, Wortgruppen, Mustern kann bei der eliminierenden Adaption betroffen sein. Als ein wesentliches Mittel auf der Oberflächenstruktur des Textes, das Zusammenhänge zwischen einzelnen Sätzen verwirklicht, drückt die Rekurrenz die Bewegung eines Gedanken aus, so dass bei der Eliminierung der Ausdruck unlogisch, der Zusammenhang zwischen den einzelnen Sätzen sogar verzerrt werden kann. Bei der modifizierenden Form der Adaption kann durch das Paraphrasieren von bestimmten Elementen im Text, die Autorenintention, etwas ganz Bestimmtes beim Leser erreichen zu wollen, vernichtet werden (Stojanova-Jovčeva/Marinova-Gerčeva, 1988, S.294-295).

Der Einsatz von Paraphrasierungen hat unterschiedliche Auswirkungen. Wörter oder Wortgruppen, die im Originaltext selbst synonymisch erklärt sind, werden im

adaptierten Text weggelassen (eliminierende Adaption). Im Originaltext vorkommende Paraphrasen werden im adaptierten Text wiederum weggelassen oder durch Rekurrenz ersetzt (modifizierende Adaption). Am häufigsten treten Veränderungen dieser Art durch den Einsatz von Synonymen auf. Die Folge sind Veränderungen, die die Sinnhaftigkeit, die Rhythmik und die stilistische Färbung des Textes betreffen (Stojanova-Jovčeva/Marinova-Gerčeva, 1988, S.294-295).

Auf der syntaktischen Ebene kommt der Einsatz des Parallelismus vor, indem längere, zusammengesetzte Sätze durch mehrere kürzere, meist einfachere Sätze ersetzt werden. Diese Form der Adaption verhindert nach Stojanova-Jovčeva/Marinova-Gerčeva eine vertiefende Auseinandersetzung mit der Fremdsprache auf der lexikalischen, morphologischen, syntaktischen, stilistischen und textlinguistischen Ebene (1988, S.296).

Der Gebrauch von anderen Tempora als in den Originaltexten vorgegeben, kann die Informativität der Erzählung verändern und störend wirken, deshalb wird diese Form der Adaption von Stojanova-Jovčeva/Marinova-Gerčeva als Zumutung und Entstellung der Autorenintention gewertet (1988, S.298).

Als kohäsives Element hat die Konjunktion auf der Textoberfläche die Funktion, unterschiedliche Beziehungen zwischen Ereignissen und Situationen zu verwirklichen. Änderungen der Originaltexte in Hinblick auf die Verwendung von Konjunktionen wirken nach Stojanova-Jovčeva/Marinova-Gerčeva insofern störend, da sie in den meisten Fällen Veränderungen der Zusammenhänge im Text bewirken (1988, S.298-299).

Während die Kohärenz die sprachlichen Elemente auf der Textoberfläche verbindet, gibt die Kohäsion unter anderem an, in welcher Weise der Text inhaltlich und logisch zusammenhängt. Deshalb können die beschriebenen Adaptionen (Änderungen der räumlichen und zeitlichen Kontinuität, Kürzungen von Ausdrücken und Sätzen etc.) den Textinhalt, die Sinnkontinuität, beeinträchtigen (Stojanova-Jovčeva/Marinova-Gerčeva, 1988, S.300).

4. 3. 3. Konsequenzen von Texteingriffen auf der Ebene der Kohärenz

Erläuterungen oder Hinzufügungen direkt im Text führen zu Verletzungen der Intentionalität, der Situationalität, der Kohärenz etc. und sollten außerhalb des Textes

ihren Platz finden, indem den Lernenden extralinguistische Kenntnisse zum besseren Textverständnis vermittelt werden (Stojanova-Jovčeva/Marinova-Gerčeva, 1988, S.300).

Die Gliederung eines Textes in Absätze und Sätze unterliegt der Autorenintention. Gedanken erhalten durch neue Absätze eine neue Entwicklungsrichtung. Änderungen wirken sich in diesen Fällen auch auf den Textaufbau aus und erscheinen fraglich (Stojanova-Jovčeva/Marinova-Gerčeva, 1988, S.302).

Änderungen in Bezug auf die graphische Gestaltung eines Textes, seiner Satzzeichen (Komma, Doppelpunkt, Gedankenstrich etc.) haben eine sinnverändernde Funktion und sind nach Stojanova-Jovčeva/Marinova-Gerčeva nicht akzeptabel. Solche Adaptionen können die Effektivität des Textes beeinträchtigen (Stojanova-Jovčeva/Marinova-Gerčeva, 1988, S.302-303).

4. 3. 4. Konsequenzen von Texteingriffen - Fazit

Stojanova-Jovčeva/Marinova-Gerčeva kommen zum Ergebnis, dass die Adaption von Originaltexten negative Auswirkungen auf die Entwicklung der rezeptiven, reproduktiven und produktiven Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lernenden hat.

„Die Schüler werden der Möglichkeit beraubt, die lebendige, wirklich gesprochene Sprache kennenzulernen und auch selbst anzuwenden, was zu einer Verarmung der kommunikativen Möglichkeiten führt“ (Stojanova-Jovčeva/Marinova-Gerčeva, 1988, S.306).

Adaptionen sind stets massive Eingriffe in den Text, die Konsequenzen nach sich ziehen.

„Die Adaption zerstört die Dokumentalität/ Authentizität, die Glaubwürdigkeit, die Strategie des Textes, sie senkt seine Akzeptabilität und Effektivität [...] Besonders gefährlich sind die modifizierende und die komplementierende Adaption, da sie nicht nur die Oberflächenstruktur des Textes, sondern auch seine Tiefenstruktur verletzen“ (Stojanova-Jovčeva/Marinova-Gerčeva, 1988, S.306).

Die Kürzung von Originaltexten ist ein häufig eingesetztes Mittel der Lehrwerkadaption. Ihr Einsatz hingegen erscheint fraglich.

„Die Kürzung eines Textes durch die eliminierende Adaption führt nicht unbedingt dazu, dass ein (sprachlich) leichter Text entsteht“ (Stojanova-Jovčeva/Marinova-Gerčeva, 1988, S.309).

4. 4. Anforderungen an Lesetexte in Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache

Der Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goethe Instituts⁵ ist 1987 in Zusammenarbeit mit dem Institut für Deutsch als Fremdsprache der Universität München der Frage nachgegangen, welchen Gebrauch die zur Zeit publizierten Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache von Texten machen. Als Resultat dieser Kritik wurden 34 Maximen formuliert, die als Folgerungen für einen wünschenswerten Umgang mit Texten in Lehrwerken zu verstehen sind und an dieser Stelle zusammengefasst werden (Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts, 1994, S.155-162).

- (1) Textauswahl: Wünschenswert ist eine große Vielfalt von unterschiedlichen und sorgfältig ausgewählten Textsorten in Lehrwerken.
- (2) Originaltexte: Der Beirat plädiert für einen ausschließlichen Gebrauch von Originaltexten mit unterschiedlichen Textsorten, aus verschiedenen Epochen und kulturellen Kontexten stammend, wobei Übersetzungen aus anderen Sprachen für diese Zwecke ungeeignet erscheinen (Beirat DaF, 1994, S.155).
- (3) Kennzeichnung der Texte: Texte, die Eingang in Lehrwerke finden, bedürfen einer eindeutigen Kennzeichnung mit Namen der Verfasser und Quellenangaben. Nähere Informationen zu den Autoren von Originaltexten sind wünschenswert.
- (4) AutorInnen von Lehrwerken werden angehalten, nach geeigneten Originaltexten für Lehrwerke zu suchen anstatt selbst welche zu verfassen.
- (5) Literarische Texte von AutorInnen mit Migrationshintergrund sind für den Einsatz in Lehrwerken geeignet, da sie für Lernende ein gewisses Maß an Identifikationspotential aufweisen.
- (6) Texte ohne Lehrwerke: Auf höheren Kursstufen ist die Lektüre ganzer Texte im Vergleich zur Lektüre von Textausschnitten zu bevorzugen und das Textangebot von Lehrenden laufend zu ergänzen.

⁵ Mitglieder des Beirats waren damals Karl-Richard Busch, Reinhold Freudenstein, Siegfried Grosse, Hans-Jürgen Krumm, Walter Müller-Seidel, Peter von Polenz, Heinz Rupp, Harald Weinrich (Vorsitz).

- (7) Ergänzende Lehrmaterialien: Interessante Texte mit landeskundlichen Inhalten sind als wertvolle Ergänzung zum Lehrwerk zu sehen und können mit Hilfe von verschiedenen Medien vermittelt werden.
- (8) Didaktisch-methodischer Kontext: Texte in Lehrwerken stehen im engen Zusammenhang mit einem methodisch-didaktischen Konzept. Die Art der Textverwendung im Unterricht soll transparent gestaltet sein.
- (9) Kürzungen: Kürzungen von umfangreichen Texten sind aus didaktischen Überlegungen legitim, müssen aber gekennzeichnet sein.
- (10) Adressaten: Texte in Lehrwerken sollten adressatenorientiert (kultureller Hintergrund, Alter, Vorwissen) ausgewählt werden.

„Eine egozentrische, germanozentrische oder eurozentrische Perspektive des Lehrwerks kann sich bei den Adressaten als Rezeptionssperre auswirken. Auf keinen Fall dürfen die Adressaten kulturell unterschätzt und unterfordert werden“ (Beirat DaF, 1994, S.157).

- (11) Interkulturelle Texte: Beim Einsatz von Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache in bestimmten Ländern oder Regionen ist die Darstellung des betroffenen Landes aus deutscher Perspektive auf die Annehmbarkeit hin zu reflektieren.
- (12) Mündliche Texte: Das Verhältnis von schriftlichen und mündlichen Texten muss adressantenspezifisch und zweckgebunden sein.
- (13) Dialoge: Dialogische Texte führen nicht zwingend zu einem „dialogischen Unterricht“; „[der Unterricht] wird es erst dann, wenn die Lernenden auf einen Text dialogisch reagieren“ (Beirat DaF, 1994, S.157).
- (14) Frauen und Männer: Texte sollen kein negativ konnotiertes Frauenbild vermitteln oder als Instrumente zur Aufklärung verwendet werden.
- (15) Komik: Erscheinungsformen der Komik (Witz, Humor, Ironie, Satire) sind kulturspezifisch und setzen von den Deutschlernenden Vorwissen voraus.
- (16) Literarische Texte: Die Aufnahme von literarischen Texten in Lehrwerken sollte nicht nur auf Gegenwartsliteratur beschränkt bleiben.

- (17)Gedichte und Lieder, Texte in gebundener poetischer Form, sollten einen Platz in Lehrwerken finden.
- (18)Lehrende und Lernende sollten aktiv am Unterrichtsgeschehen beteiligt sein, der Text ist nämlich nur *ein* Bestandteil dessen.
- (19)Der Fremdsprachenunterricht ist kein geeigneter Ort an dem stark emotional gefärbte Auseinandersetzungen stattfinden sollten. Deshalb ist bei der Textauswahl auf eine inhaltliche Angemessenheit zu achten. Texte mit depressiven, sadistischen Inhalten sind für den Unterricht nicht geeignet.
- (20)Tabuisierte Themen müssen respektiert werden.
- (21)Lehrwerktexte sollten exemplarisch auf die unterschiedlichen Varietäten der deutschen Sprache hinweisen.
- (22)Varietäten der deutschen Sprache, ob regional, sozial, politisch oder situativ, sind in einen Zusammenhang mit den Lernzielen zu stellen und sollen soweit didaktisch möglich den Lernenden zugänglich gemacht werden.
- (23)Texte zur deutschen Geschichte verdienen laut dem Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts „einen Vorzugsplatz“ in den Lehrwerken (Beirat DaF, 1994, S.159).
- (24)Historische Texte, die die Zeit des Nationalsozialismus behandeln, sind mit den sprachdidaktischen Zielen zu vereinbaren.
- (25)„Aktualität ist eine verderbliche Ware“ (Beirat DaF, 1994, S.160) – Zeitungstexten sollte im Unterricht im Vergleich zu anderen Textsorten keine besondere Stellung zukommen.
- (26)Meinungsbilder: Texte mit Stereotypen zu Politik und Gesellschaft sind für Unterrichtszwecke nicht geeignet.
- (27)Interessante, aber sachlich richtige und auf Details beschränkte Informationen zur Landeskunde sind Texten mit einer hohen Informationsdichte vorzuziehen.
- (28)Indirektheit: „*In der indirekten Weise (Goethe) spricht man höflicher von seinem Land*“ (Beirat DaF, 1994, S.160).

(29)Die ausgewählten Texte in Lehrwerken sollten ein objektives Bild des Zielsprachenlandes anstreben.

(30)Werbung: Texte sollten nicht auf ihren Werbewert hin ausgesucht werden.

(31)Deutschlandkritik: Literatur setzt sich kritisch mit der Gesellschaft auseinander und mit diesem Bewusstsein sollten die Deutschlernenden an den Text herangehen.

(32)Die „deutsche“ Frage – das Verhältnis zwischen der DDR und BRD – wird in den neueren Lehrwerken als ein historisches Thema aufgefasst.

(33)Die didaktische Kritik sollte stets das Zusammenspiel von Lehrwerk, Lehrerhandbuch und Zusatzmaterialien reflektieren.

„Lehrwerke sind ein wichtiges, aber keineswegs das einzig wichtige Element des Fremdsprachenunterrichts“ (Beirat DaF, 1994, S.162).

(34)Lehrwerkkritik: Die Qualitäts- und Eignungskontrolle von Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache ist nicht nur Aufgabe von Lehrbuchautoren, Verlegern und Lektoren, sondern auch die der Vortragenden, die nach fachlichem Ermessen den Einsatz des Lehrwerks im Unterricht befürworten oder ablehnen.

Abschließend sollen die für diese Arbeit relevanten Punkte zusammengefasst werden. Ein breites Repertoire an unterschiedlichen, landeskundlich interessanten (7) und authentischen (!) Lesetexten und Textsorten ist im Lehrwerk notwendig (1). Literarische Texte von AutorInnen mit Migrationshintergrund sind für den Fremdsprachenunterricht ebenso geeignet, zumal diese für die Lernenden ein gewisses Identifikationspotential aufweisen (5). Lyrik sollte neben anderen literarischen Texten ebenso einen Platz im Lehrwerk eingeräumt werden (17). Die Herkunft der im Lehrwerk präsentierten Texte soll sowohl mit Namen des Verfassers als auch der Quellenangabe gekennzeichnet (3) und – meiner Meinung nach – für den Unterrichtenden und die Lernenden gleichermaßen nachvollziehbar sein. Dies gilt auch für jede Art von Texteingriffen und Adaptionen (9) sowie der Textverwendung im Unterricht (8).

Der Text ist stets nur *ein* Bestandteil des Unterrichts, so dass beide Seiten – der Unterrichtende und die Lernenden - aktiv am Unterrichtsablauf teilnehmen sollten (18). Schließlich erscheint mir der Hinweis wichtig, dass eine Qualitäts- und

Eignungskontrolle von Lehrwerken nicht nur Aufgabe von Lehrbuchautoren oder Verlegern, sondern auch jene des Unterrichtenden selbst ist, der nach eigenem fachlichen Ermessen den Einsatz des Lehrwerks für die betreffende Zielgruppe zu entscheiden hat (34).

1987 haben der Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goethe Instituts und das Institut für Deutsch als Fremdsprache der Universität München diese 34 Maximen verfasst, mit dem Ziel die Text(sorten)auswahl von authentischen, didaktisch-authentischen und didaktischen Texten in kommenden Lehrwerkgenerationen positiv zu beeinflussen. In wie weit diese Ansätze Einzug in die aktuelleren Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache *studio d*, *Ja genau!* und *Delfin* halten, soll im Rahmen dieser Diplomarbeit geklärt werden (vgl. Kapitel 6 und 7).

5. Die Lehrwerkforschung

5. 1. Zu den Begriffen „Lehrbuch“ und „Lehrwerk“ und deren Funktion

Bei der Begriffsbestimmung muss zwischen „Lehrbuch“ und „Lehrwerk“ unterschieden werden. Nach Neuner (2007, S.399) ist das Lehrbuch ein in sich abgeschlossenes Druckwerk, das einer fest umrissenen didaktischen und methodischen Konzeption mit Zielsetzung, Lehrstoffprogression und Unterrichtsverfahren folgt und zudem alle zum Lehren und Lernen benötigten Hilfsmittel (z.B.: Texte, Übungen, Grammatikdarstellung, Vokabular) integriert. Im Gegensatz dazu besteht das Lehrwerk aus mehreren Lehrwerkteilen, die stets erweitert werden. Begleitmaterialien wie Testhefte, Lesehefte, Intensivtrainer zu Hörtexten, Grammatik und Wortschatz, Videos, Glossare sowie digitale und Internetangebote mit Dateien zum Herunterladen oder online zu bearbeitenden Übungen sind mit der beginnenden Methodenvielfalt entstanden (Funk, 2010, S.188). Das ursprünglich dominierende Lehrbuchkonzept zur Zeiten der Grammatik-Übersetzungs-Methode wurde mit der Entfaltung der audiolingualen/audiovisuellen Methode immer weiter zum Lehrwerk mit vielen Komponenten entwickelt. Krumm/Ohms-Duszenko (2001, S.1029) fügen dem hinzu, dass Lehrwerke Vorgaben für Lern- und Lehrinhalte, deren Anordnung sowie den Lernprozess beinhalten.

„Das Lehrwerk bestimmt wie kein anderer Faktor das, was im Fremdsprachenunterricht geschieht“ (Neuner, 1994, S.8).

Da Lehrwerke sich zumeist am Lehrplan orientieren, übernehmen sie nicht selten dessen Rolle und so wird das Lehrwerk zum „heimlichen Lehrplan“ und dem zentralen Instrument der Unterrichtssteuerung (Neuner, 2007, S.400).

Das Lehrwerk steht somit in der Mitte des Unterrichtsprozesses und verbindet drei Ebenen des Unterrichts: den Lehrplan (darunter ist die fachdidaktische und fachmethodische Konzeption zu verstehen), die Lehrsituation, die institutionellen Bedingungen und die Lehrenden und Lernenden (Neuner/ Kast, 1994, S.9).

In einer Zeit, in der die unterschiedlichsten Lehrwerke auf den Markt kommen, gilt Duszenkos Aussage (1994, S.8) immer mehr:

„Ein guter Lehrer wird auch mit einem schlechten Lehrwerk einen guten Unterricht machen, während ein schlechter Lehrer auch mit dem besten Lehrwerk wahrscheinlich scheitern wird.“

Es liegt auf der Hand, dass der Grad der fachlichen Qualifizierung und das kreative Engagement des Lehrers dabei von ausschlaggebender Bedeutung sind.

Neuner (2007, S.399-400) fasst die Aufgaben eines Lehrwerks folgendermaßen zusammen:

„Es legt einerseits in der Umsetzung der Vorgaben des Lehrplans die Unterrichtsziele für eine bestimmte Jahrgangs- oder Lernstufe fest, es präsentiert die Auswahl und Gewichtung der Lehrstoffe (Themen/Inhalte, Fertigkeiten, Sprachsysteme, etc.), es bringt sie in eine abgestufte und koordinierte Lehrprogression, und es gibt Hinweise zu ihrer Überprüfung. [...] Andererseits bestimmt es auch die Unterrichtsverfahren, es teilt die Unterrichtsphasen ein (Einführung, Übung, Anwendung etc.), regelt die Sozialformen des Unterrichts (Frontalunterricht, Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit) und gibt Anweisungen zu Auswahl und Einsatz der Unterrichtsmedien“ (Neuner, 2007, S.399-400).

Dem Lehrwerk kommt eine Leit- und Orientierungsfunktion zu und es spielt in der Lehr-Lern-Forschung eine bedeutende Rolle.

5. 2. Das Lehrwerk im Fremdsprachenunterricht

Bausch (1999, S.17) stellt fest, dass Lehr- und Lernmaterialien im Fremdsprachenunterricht die „Funktion eines Lehr- und Lernschrittmachers“ innehaben, denn sie steuern und beeinflussen im übergeordneten Sinn die gesamte

Unterrichtssituation. Die Inhaltsebene, die unterrichtsmethodischen Prinzipien, die Progression sowie die Qualitätsstandards insgesamt sind davon gleichermaßen betroffen. Ebenso versuchen die Lehr- und Lernmaterialien die Rahmenbedingungen, die durch ministeriell erlassene Richtlinien, Curricula und Lehrpläne vorgegeben sind, umzusetzen und scheinen „dem Fremdsprachenlehrer die Verantwortung für Entscheidungen bezüglich der Unterrichtsplanung und -durchführung zumindest in grundsätzlicher Hinsicht“ abzunehmen (Bausch, 1999, S.17).

Krumm (1999, S.119) definiert das Lehrwerk als die Bereitstellung von Themen, Inhalten, Sprachmitteln, Übungs- und Kontrollangeboten für das Sprachlernen. Die Wirkung auf die Lernenden sowie die Funktionsbestimmung von Lehrwerken korrespondieren nach Krumm mit folgenden vier Faktoren (Krumm, 1999, S.119-122.):

- (1) Abhängigkeit der Lehrwerke von Zielen: Die an Curricula oder Prüfungen gebundenen Lehrwerke helfen, die jeweiligen Ziele oder das gewünschte Prüfungsniveau zu erlangen.

„Lehrwerke dieser Art tun sich schwer mit einem stark von individuellen Lerninteressen geleiteten Unterricht, erlauben aber gerade wegen der klaren Zielprogrammierung durchaus eigenständiges Lernen“ (Krumm, 1999, S.119).

- (2) Abhängigkeit der Lehrwerke von Lehrinhalten: Da im Fremdsprachenunterricht aktuelle Inhalte eine bedeutende Rolle spielen, beinhalten moderne Lehrwerke den älteren gegenüber den Vorteil, dass Themen mit Hilfe von verschiedenen Medien (z.B. Internet) aktualisiert werden können.

„Aktuelle Inhalte z.B. im Bereich der Landeskunde vertragen sich nicht mit dem klassischen Lehrbuch, das schnell veraltet. Hier erscheint das Internet als attraktive Alternative: die Vernetzung von Daten, die Verbindung von Text, Bild und Ton und die Aktualität sind Bereiche, in denen ein klassisches Lehrwerk, auch wenn es den Medienverbund mit Kassetten etc. nutzt, auf die Dauer nicht mehr konkurrenzfähig sein dürfte“ (Krumm, 1999, S.120).

- (3) Abhängigkeit der Lehrwerke von Lernmethoden: Lehrwerke spiegeln die zu ihrem Erscheinungszeitraum gängigen methodischen Vorstellungen von Sprachunterricht und können nach Götze, der Methodenentwicklung entsprechend, in fünf Phasen unterschieden werden (Götze, 1994, S.29-30):

- Die erste Phase: Es handelt sich um Lehrwerke aus den fünfziger Jahren, in welchen Sprache und Grammatik gleich bedeutend sind. Grammatik und Regelwissen waren gefragt, nicht oder höchst selten Kommunikationsfähigkeit.

„Der geschriebenen Sprache in Gestalt der „Hochsprache“ galt die Aufmerksamkeit, gesprochene Sprache fand kaum Beachtung“ (Götze, 1994, S.29).

- Die zweite Phase ist gekennzeichnet durch Lehrwerke unter dem Einfluss des Strukturalismus und Behaviorismus, die in den sechziger Jahren erschienen sind und der audiolingualen/audiovisuellen Lehrmethode verpflichtet waren.
- Die dritte Phase ist geprägt durch die „pragmatische Wende“: Sprachliches Handeln wird als Teil des sozialen Handelns betrachtet, so dass man in den Lehrinhalten großen Wert auf das Sprachhandeln in verschiedenen Kommunikationssituationen und auf die Sprachreflexion anstelle der traditionellen Grammatik legte.
- Die vierte Phase: Die Interkulturalität und die dazu gehörende Akzentuierung der Selbst- und Fremdwahrnehmung im Unterricht spielt bei diesen Lehrwerken eine wichtige Rolle. Götze (1994, S.30) spricht von einer neuen Generation von Lehrwerken, die aus der „Fremdperspektive“ die bisherige ethnozentrische Sicht zu überwinden sucht.
- Die fünfte Phase: Es handelt sich nach Götze um die Lehrwerke, welche allen vier Grundfertigkeiten eine wichtige Rolle im Unterricht zukommen lassen und zugleich kognitive Lehrverfahren betonen.

(4) Abhängigkeit der Lehrwerke von den Erfahrungen und Erwartungen der Lernenden: Lernende gehen mit gewissen Lernerwartungen an ein Lehrwerk heran. Krumm (1999) fordert in diesem Zusammenhang,

„an Lernvoraussetzungen und -erwartungen orientierte Lehrwerke zu entwickeln [...] [und] einen Verbund unterschiedlicher Medien für differenzierte Unterrichtsangebote und Lernhaltungen zu entwickeln“ (Krumm, 1999, S.121).

5. 3. Lehrwerkforschung und Lehrwerkkritik

In den 60er Jahren breitete sich das Fremdsprachenlehren und –lernen derart aus, dass immer mehr Lehrwerke für den Fremdsprachenunterricht auf den Markt kamen. Diese Lehrwerke waren nach unterschiedlichen methodischen Konzepten gestaltet und so bildete sich laut Neuner (1994, S.11) Ende der 60er Jahren ein Arbeitskreis, der es sich zur Aufgabe machte, die Grundlagen der Lehrwerkforschung zu konzipieren. Um erkennen zu können, ob die Zielsetzungen des Fremdsprachenunterrichts erreichbar wären, wurden genaue Untersuchungen notwendig. So gehören seit den 70er Jahren die Fragen der Lehrwerkanalyse zum festen Bestandteil der fachdidaktischen Forschung und Lehre (Neuner, 1994, S.11).

Der wissenschaftliche Umgang mit Lehren und Lernen von Fremdsprachen dient laut Barkowski unter anderem der Verbesserung der pädagogischen und fachdidaktischen Praxis im Interesse der Lehrenden und Lernenden (1999, S.10) und hat die fortschreitende Verbesserung der Qualität von Lehr- und Lernmaterialien, „im Dienste der Erleichterung, Humanisierung und Effektivierung von Lehr- und Lernprozessen“ (1999, S.11), zum Ziel.

Das Ziel der Lehrwerkforschung liegt laut Heindrichs/Gester/Kelz (1980, S.149) darin, die Lehrwerke objektiv zu beurteilen und ihre Effizienz im Unterricht zu prüfen. Folgende Stufen im Bereich der Lehrwerkbeurteilung und Lehrwerkuntersuchung werden genannt (Heindrichs/Gester/Kelz 1980, S.149):

- Die spekulative Lehrwerkkritik: Die Lehrwerke werden an linguistischen und lerntheoretischen Modellen gemessen.
- Die quantitative Lehrwerkanalyse: Die Daten aus den Lehrwerken werden erfasst, verarbeitet und einem Vergleich zugänglich gemacht.
- Die empirische Lehrwerkforschung: Ihre Aufgabe besteht in der Überprüfung der Effektivität von Lehrwerken an bestimmten Zielgruppen und unter kontrollierten Bedingungen.

Neuner unterscheidet grundsätzlich zwischen der Lehrwerkforschung und der Lehrwerkkritik. Die Lehrwerkforschung konzentriert sich auf die Analyse der Grundlagen, der Faktoren und des Bedingungsgefüges, während die Lehrwerkkritik die Eignung eines Lehrwerks für eine bestimmte Zielgruppe untersucht, die genau festgelegten Zielsetzungen folgt. Relevant erscheint in diesem Zusammenhang auch die Frage, unter welchen Lernbedingungen unterrichtet wird (1994, S.17).

Lehrwerke können nach Neuner entweder nach Bedingungen der Lehrwerkforschung oder nach den Fragen der Lehrwerkkritik analysiert werden.

In der vorliegenden Diplomarbeit werden die in den Lehrwerken vorkommenden Lesetexte mit Hilfe der quantitativen Lehrwerkanalyse untersucht.

5. 4. Lehrwerkanalyse

Reiner Schmidt (1996, S.400-401) unterscheidet zwischen der Lehrwerkanalyse und der Lehrwerkkritik. Eine Lehrwerkanalyse bedeutet demnach:

- Erörterung der, auf die innere Struktur des Lehrwerks zielenden Fragestellungen und/oder
- anhand vorgegebener oder selbst entwickelter Kriterien(kataloge) Lehrwerkteile, im besten Fall das ganze Lehrwerk, nach Maßgabe dieser Fragen und/oder Kriterien zu untersuchen und die Ergebnisse der Untersuchung zu fixieren und/oder
- im Hinblick auf die Lernwünsche, -bedürfnisse und -möglichkeiten einer
- konkreten Lernergruppe ein Lehrwerk daraufhin zu untersuchen, ob es für diese Lernergruppe geeignet ist (Schmidt, 1996, S.400-401).

Eine Lehrwerkkritik heißt vor allem:

„auf Basis der gerichteten Fragen und zugrunde gelegten Kriterien - abhängig von Analyse - ein Werturteil über das Lehrwerk abzugeben und seine „Stärken“ und Schwächen“, Nachteile und Vorteile zu begründen sowie auf der Basis der Erprobung eines Lehrwerks im Unterricht, ein Werturteil im oben beschriebenen Sinne abzugeben“ (Schmidt, 1996, S.400-401).

Entscheidet man sich für die Analyse eines Lehrwerks so wählt man verschiedene Kriterien und Methoden, nach denen man vorgehen wird. Diese können

richtungsweisend bei der Auswahl des entsprechenden Lehrwerks für den Unterricht sein. Ein Kriterienraster grenzt die bestimmten Anforderungen ab, die bei Bewertung und Analyse der Lehrwerke unumgänglich sind. Diese Erfordernisse konzentrieren sich auf den Inhalt und die Funktion des Lehrwerks, gewährleisten vor allem die tatsächliche Eignung für die jeweiligen Unterrichtsansprüche.

„Die Kriterienraster sind jedoch nicht problemlos. Sie werden schnell kanonisch, gaukeln Objektivität vor, sind statisch, erheben den Anspruch auf wissenschaftliche Autorität. Alle Kriterien bleiben jedoch relativ, ihre Gewichtung kann nur nach persönlichen Präferenzen vorgenommen werden unter Berücksichtigung der Situation vor Ort: der fachdidaktischen Kenntnisse der Kollegen, der Bedürfnisse des Lernenden, der Kompatibilität des neuen Lehrwerks mit den anderen Unterrichtsmaterialien oder eingeführten Lehrwerken auf anderen Lernstufen“ (Neuner/Kast, 1994, S.100).

Die internationale Fachliteratur kennt viele Modelle zur Beurteilung fremdsprachlicher Lehrwerke.⁶ Im weiteren Verlauf dieser Arbeit sollen das Mannheimer Gutachten, der Stockholmer Kriterienkatalog sowie der Brünner Kriterienkatalog näher beleuchtet werden.

5. 4. 1. Modelle zur Beurteilung fremdsprachlicher Lehrwerke

Die Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache kann man nach dem bekanntesten Kriterienraster, das „Mannheimer Gutachten“ von Ulrich Engel beurteilen, dessen zwei Bände in den Jahren 1977 und 1979 in Heidelberg herausgegeben wurden. Er konzentriert sich auf drei Aspekte: Fremdsprachendidaktik, Linguistik und Landeskunde.

Hans-Jürgen Krumm wiederum hat den sog. „Stockholmer Kriterienkatalog“ entwickelt, der 1985 auf Grund zweier Seminare (1983, 1984) zum Thema „Lehrwerkanalyse“ entstanden ist (siehe Anhang).

In kritischer Auseinandersetzung mit anderen Kriterienkatalogen (unter anderem dem Mannheimer Gutachten und dem Stockholmer Kriterienkatalog), wurde in Zusammenarbeit mit fünfzehn DeutschlehrerInnen vom 29.11.1996 – 30.11.1996 in Slapanice/Brünn, der „Brünner Kriterienkatalog“ erstellt. Um zukünftig

⁶ Engel (1977), Barkowski (1986), Funk (1994), Paleit (1994).

Deutschlehrwerke selbständig beurteilen zu können, wurde ein Instrumentarium nach folgenden Schwerpunkten entwickelt (Jenkins, 1997, S.182-192):

1. Übereinstimmung mit dem Lehrplan/ der Zielgruppe
2. Gestaltung:
 - Ist die graphische Gestaltung hinsichtlich der Qualität und Größe der Abbildungen, der Schriftart und des Layouts motivierend?
 - Ist die Gestaltung der Lehrbuchseiten übersichtlich?
 - Gibt es authentische Materialien?
3. Bestandteile des Lehrwerks, Medien
4. Aufbau des Buches:
 - Anzahl und Umfang der Lektionen
 - Ist das Inhaltsverzeichnis un/übersichtlich bzw. nicht/informativ?
 - Ist die Orientierung insgesamt leicht oder eher schwierig?
 - Wie sind die Lektionen aufgebaut?
5. Inhaltskonzeption:
 - Entspricht die Inhaltskonzeption insgesamt einem neueren Stand der Fremdsprachenmethodik/-didaktik?
 - Wie ist die zugrunde liegende Progression?
 - Sind die Texte und Informationen im Lehrwerk altersgerecht, sachlich richtig, ausgewogen, problemorientiert, unterhaltsam, abwechslungsreich, aktuell etc.?
 - Wird an das Vorwissen der Lernenden angeknüpft?
 - Welche Themen werden dargestellt, und haben sie Bezug zum Alltagsleben der Lernenden?
 - Sprechen die Themen die Interessen, die Gefühle und die eigenen Erfahrungen der Lernenden an?
 - Sind Bilder und Texte gut aufeinander abgestimmt? Vertiefen die Bilder die angesprochenen Themen?

- Sind die Texte authentisch?
- Wie ist das Verhältnis von Dialogen, informierenden und erzählenden Texten?
- Werden aus den angebotenen Texten Übungen zu Wortschatz und Grammatik entwickelt?

6. Sprache, sprachliche Fertigkeiten:

- Welche Sprachschichten gibt es im Buch?
- Wirkt die Sprache manchmal/häufig künstlich oder meist authentisch?
- Welche sprachlichen Fertigkeiten (beispielsweise Lesestile, Lesestrategien) werden geübt und erweitert?

7. Wortschatz:

- Ist der Wortschatz aktuell?
- Gibt es genügend Übungen zum Wortschatz?

8. Grammatik:

- Wie wird Grammatik bewusst gemacht?
- Wird das Funktionieren von Grammatik in Texten und Dialogen gezeigt?

9. Übungen:

- Sozialformen und Übungstypen
 - Welche Übungstypen (z.B. Lückentext) bzw. Sozialformen (Einzel-, Partner-, Gruppenarbeit) kommen vor?
 - Werden bei den Übungen die verschiedenen Lerntypen berücksichtigt?
 - Sind die Übungsanweisungen eindeutig?
- Aussprache: Mit welchen Medien wird die Aussprache geübt?
- Sprachliche Fertigkeiten: Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben
 - Wird das Leseverstehen geübt?
 - Werden Lesestrategien bewusst gemacht?
 - Werden unterschiedliche Lesestile geübt?
 - Wird das Lesen längerer Texte geübt?

- Wortschatz:
 - Gibt es Übungen zur Anwendung des Wortschatzes in Kommunikationssituationen?
 - Gibt es Übungen zur selbstständigen Erarbeitung und Erweiterung des Wortschatzes (z.B. Bedeutungserschließung aus dem Kontext)?
 - Welche Strategien zum Wortschatzlernen werden vermittelt?
 - Grammatik:
 - Wie wird Grammatik geübt? Als Selbstzweck oder als Mittel zum Zweck?
 - Sind die Übungen abwechslungsreich und motivierend?
 - Bildimpulse: Werden Bilder als Übungsimpulse genutzt?
 - Wiederholung: Gibt es regelmäßige Wiederholungsübungen zu allen Bereichen?
 - Selbststudium: Sind Anreize zum autonomen Lernen ausreichend gegeben?
 - Lernstrategien: Werden Lernstrategien (zum Wortschatz-, Grammatiklernen und Fertigkeitstraining) bewusst gemacht?
10. Perspektive der Lernenden: Ist das Lehrwerk dem Alter, den Interessen, den Lernbedürfnissen, den Erfahrungen und dem Wissen der Lernenden angepasst?
11. Perspektive der Lehrenden: Bietet das Buch genügend Auswahlmöglichkeiten und lässt es sich durch Zusatzmaterial ergänzen?

Die für diese Diplomarbeit herangezogene Methode zur Beschreibung und Begutachtung von Lehrwerken ist der quantitativen Lehrwerkanalyse zuzuordnen, die Daten aus den Lehrwerken erfasst, verarbeitet und einem Vergleich zugänglich macht.

Der Schwerpunkt dieser Arbeit liegt auf der kritischen Auseinandersetzung mit dem Einsatz von „authentischen“, „didaktisch-authentischen“ und „didaktischen Lesetexten“ in ausgewählten Lehrwerken, sodass nur für diesen Bereich relevante Forschungsfragen dem Brünner Kriterienkatalog entnommen wurden (vgl. Kapitel 1.1.).

Die für die Analyse herangezogenen Lehrwerke *studio d*, *Ja genau!* und *Delfin* entsprechen der elementaren Sprachverwendung, den Niveaustufen A1 und A2. Die

Grobskala der Kompetenzniveaus A1 und A2 im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen, sowie die detaillierten Kannbeschreibungen im schriftlichen, rezeptiven Bereich von Profile deutsch sollen in diesem Zusammenhang die Lernprogression im Bereich Lesen und Leseverstehen veranschaulichen.

5. 5. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen und Profile deutsch

Der „Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen“ (GERS, 2001, S.14-16) stellt eine gemeinsame Basis für die Entwicklung von zielsprachlichen Lehrplänen, curricularen Richtlinien, Prüfungen, Lehrwerken etc. in ganz Europa dar und beschreibt ausführlich, welche Kenntnisse und Fertigkeiten Lernende entwickeln müssen, um fähig zu sein, kommunikativ erfolgreich zu handeln. Die Beschreibung beinhaltet auch den kulturellen Kontext, in den Sprache eingebettet ist. Mit Hilfe des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens sollen Barrieren, die aus den Unterschieden zwischen den Bildungssystemen in Europa entstehen, überwunden werden, um die Kommunikation unter Personen, die mit der Vermittlung moderner Sprachen betraut sind, zu sichern. Ebenso erleichtert

„die Bereitstellung objektiver Kriterien für die Beschreibung von Sprachkompetenz die gegenseitige Anerkennung von Qualifikationsnachweisen, die in unterschiedlichen Kontexten erworben wurden, und fördert so auch die Mobilität in Europa“ (GERS, 2001, S.14).

Eines der Ziele des Referenzrahmens ist es, den Vergleich zwischen verschiedenen Qualifikationssystemen zu erleichtern und den Kompetenzniveaus entsprechend Standards für Tests und Prüfungen festzusetzen. Zu diesem Zweck sind ein Beschreibungssystem und gemeinsame Referenzniveaus entwickelt worden, die ein universelles Begriffsraster zur Verfügung stellen, das die Benutzer der Beschreibung ihres eigenen Systems zugrunde legen können (GERS, 2001, S.32).

Der europäische Referenzrahmen unterscheidet zwischen sechs verschiedenen Referenzniveaus: von der Kenntnis einfachster Grundlagen (A1) bis hin zur muttersprachlichen Beherrschung einer Sprache (C2). Auf jeder Niveaustufe wird Sprachkompetenz in Teilqualifikationen untergliedert: Leseverstehen, Hörverstehen, Sprechen/Mündliche Interaktion und Schreiben/Schriftliche Interaktion (GERS, 2001, S.34-36).

Die europäischen Referenzniveaus haben die Funktion einer „gemeinsamen Währung“ und situieren sich in der Tradition des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts, der sich ab den 1970er Jahren durchzusetzen begann (Lenz/Andrey/Lindt-Bangerter, 2009, S.24).

„Sie ermöglichen es, ein einfaches, aber übersichtliches Profil oder eine Art Landkarte des Spektrums sprachlichen Lernens zu entwerfen“ (Glaboniat/Müller/Rusch/Schmitz/Wertenschlag, 2005, S.40).

Die folgende Abbildung zeigt die Grobskala der Kompetenzniveaus A1 und A2 (Glaboniat/Müller/Rusch/Schmitz/Wertenschlag, 2005, S.40):

Elementare Sprachverwendung	A1 Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen – z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben – und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.
	A2 Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.

Abbildung 1: Kompetenzniveaus A1 und A2 im Überblick

Die detaillierten Kannbeschreibungen im schriftlichen, rezeptiven Bereich von „Profile deutsch“ illustrieren die Progression der Lesekompetenzen auf den Niveaustufen A1 und A2. Das Projekt „Profile deutsch“ wurde im Oktober 1998 auf einem vom Goethe-Institut und dem Europarat initiierten Workshop in Frankfurt am Main ins Leben gerufen mit dem Ziel, aktuelle Niveaubeschreibungen für das Deutsche auf der Basis von „Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache“ (Baldegger u.a. 1980) und orientiert am Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen zu entwickeln. Die Zusammenarbeit bestand aus einer Expertengruppe aus den deutschsprachigen Ländern. Im Bereich der Lernzielbeschreibungen greift Profile deutsch auf die Kannbeschreibungen des „Schweizer Portfolios“, des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen und den in den Projekten „ALTE“ und „DIALANG“ erarbeiteten Beschreibungen zurück (Glaboniat/Müller/Rusch/Schmitz/Wertenschlag, 2005, S.43).

A1 entspricht der elementaren Sprachverwendung, und laut Raster zur Selbstbeurteilung können im Bereich Lesen „sehr einfache Sätze in einfachen und übersichtlichen alltäglichen Texten“ verstanden werden, wenn diese „konkrete Bereiche und Bedürfnisse des täglichen Lebens betreffen“ und die Gelegenheit zum „wiederholten Lesen“ besteht. Ebenso können einfache Hinweise, Anleitungen oder Informationen auf Schildern oder Plakaten, die in Alltagssituationen hochfrequent sind, erfasst werden. Diesen Verstehensprozess unterstützen visuelle Elemente (Illustrationen, konventionelle Logos und Farben) und Internationalismen (Glaboniat/Müller/Rusch/Schmitz/Wertenschlag, 2005, S.111-112).

A2 umfasst laut Raster zur Selbstbeurteilung im Bereich Leseverstehen die Fähigkeit ganz kurze, einfache Texte rezipieren zu können, in einfachen Alltagstexten (z.B. Anzeigen, Prospekten, Speisekarten oder Fahrplänen) konkrete, vorhersehbare Informationen aufzufinden und kurze, einfache persönliche Briefe zu verstehen (Glaboniat/Müller/Rusch/Schmitz/Wertenschlag, 2005, S.121-123).

Profile deutsch führt für die Niveaustufen A1 – B2 fünfzehn übergeordnete Themenbereiche an und orientiert sich dabei an den spezifischen Begriffen der „Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache“ (Baldegger u.a., 1980, S.233ff.), die ihrerseits Ähnlichkeiten zu Themen in anderen Referenzwerken und Katalogen aufweisen (Glaboniat/ Müller/ Rusch/ Schmitz/ Wertenschlag, 2005, S.70). Die 15 übergeordneten Themenbereiche (Glaboniat/Müller/Rusch/Schmitz/Wertenschlag, 2005, S.216-220) sind wie folgt:

- Personalien: Informationen zur Person
- Wohnen
- Umwelt
- Reisen und Verkehr
- Verpflegung
- Einkaufen
- Öffentliche und private Dienstleistungen
- Gesundheit und Hygiene

- Wahrnehmung und Motorik
- Arbeit und Beruf
- Ausbildung und Schule
- Fremdsprache
- Freizeit und Unterhaltung
- Persönliche Beziehungen und Kontakte
- Politik und Gesellschaft

Für die vorliegenden Lehrwerkanalysen sind drei aktuelle Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache ausgewählt worden, die den Niveaustufen A1 und A2, der elementaren Sprachverwendung entsprechen, nämlich *Ja genau!*, *studio d* und *Delfin*.

Zur Beantwortung der Forschungsfragen, welche Themen in den Lehrwerktexten präsent sind, und ob diese in ihrer Auswahl Bezüge zum Alltagsleben der Deutschlernenden schaffen, werden die Lektionen von *studio d*, *Ja genau!* und *Delfin* systematisch den über- und untergeordneten Themenbereichen von Profile deutsch zugeordnet und zur besseren Vergleichbarkeit in eine Tabelle übertragen.

6. Die Lehrwerke *studio d*, *Ja genau!* und *Delfin*

6. 1. Das Lehrwerk *studio d*

Studio d orientiert sich an den Niveaustufen A1-B1 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens und führt Erwachsene ohne Vorkenntnisse, die im In- und Ausland Deutsch lernen, zum Zertifikat Deutsch⁷. Die Lehrwerke, die erscheinen in einer dreibändigen und einer fünfbändigen Ausgabe, werden vom Cornelsen Verlag in Berlin herausgegeben. Laut den Angaben des Autorenteam eignen sie sich zum Deutschlernen im Kurs und zuhause. Grundlegend für *studio d* sind folgende Prinzipien (Funk/ Kuhn/ Demme et al., Klappentext, 2005):

- Konsequente Orientierung am Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen
- Deutschlernen für Freizeit und Beruf
- Umfassendes Angebot für mediengestütztes Lernen und Lehren
- Integration der Grammatik in sprachliches Handeln
- Berücksichtigung neuer Erkenntnisse
- aus der Zweit- und Fremdsprachenerwerbsforschung
- Konsequentes Aussprachetraining von Anfang an
- Aktuelle Landeskunde mit interkultureller Perspektive.

Die Lehrwerke *studio d* A1 (Funk/ Kuhn/ Demme et al., 2005) und *studio d* A2 (Funk/ Kuhn/ Demme et al., 2006) bestehen jeweils aus einem Kurs- und Übungsbuch mit angefügter Lerner-CD, das zwölf Lektionen, vier Stationen zur Vertiefung, Wiederholung und thematischen Erweiterung mit Übungen zum Video, eine

⁷ „Das B1 Zertifikat Deutsch ist eine Prüfung für Lernende ab 16 Jahren, die als Gemeinschaftsprodukt des Österreichischen Sprachdiploms Deutsch (ÖSD), des Goethe-Instituts (GI), der telc GmbH und des Lern- und Forschungszentrums der Universität Freiburg/Schweiz erstellt und angeboten wird. Das B1 Zertifikat Deutsch überprüft gemäß den Vorgaben des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen die Fähigkeit zur selbstständigen Sprachverwendung in Alltags- und Berufssituationen. Im Mittelpunkt steht die kommunikative Kompetenz, doch wird auch bereits auf formale Korrektheit geachtet“ (<http://www.osd.at/default.aspx?Slid=32&LAid=1&ARid=105>, Stand: 25.04.14).

alphabetische Wörterliste, diverse Hörtexte, eine Grammatikübersicht, einen Modelltest zur jeweiligen Prüfung (A1, A2, B1) und den Lösungsschlüssel enthält.

Im Internet (www.cornelsen.de/studio-d) wird das umfassende Angebot zum mediengestützten Lernen und Lehren präsentiert: Ein Video zu jedem Band ergänzt das Angebot und bietet aktuelle Materialien zu Landeskunde. Die Videos zu *studio d* machen es sich zur Aufgabe, die Themen der Bände in authentische Sprachhandlungen umzusetzen. Die auf der Lernplattform Moodle (www.cornelsen-moodle.de) bereitgestellten Materialien zur Vorbereitung, Vertiefung und Nachbereitung des Lernstoffs unterstützen das autonome Lernen im eigenen Lerntempo außerhalb des Unterrichts und bieten Möglichkeiten zur kooperativen sozialen Interaktion durch entsprechende Übungsformen in Foren und Chatrooms. Der Unterrichtende kann zwischen der Print-Unterrichtsvorbereitung mit Vorschlägen für Unterrichtsabläufe, Tests und Kopiervorlagen und der interaktiven Unterrichtsvorbereitung auf CD-ROM wählen.

6. 1. 1. Das Kurs- und Übungsbuch *studio d* A1

Zur Lehrwerkanalyse wird die dreibändige Ausgabe, im Speziellen die Niveaustufen A1 und A2, herangezogen.

Der erste Teil des Lehrwerks *studio d*, das Kurs- und Übungsbuch *studio d* A1, führt zu sprachlicher Handlungsfähigkeit auf der Niveaustufe A1 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens und vermittelt zu Beginn in *Start auf Deutsch* (Funk/ Kuhn/ Demme et al., 2005, S.8) einen ersten Einblick in die deutsche Sprache und das Leben in den deutschsprachigen Ländern. Das Kurs- und Übungsbuch gliedert sich in zwölf Einheiten mit thematischer und grammatischer Progression.

Abbildung 2 illustriert unter Zuhilfenahme der Zuordnungskriterien nach Profile deutsch welche Themenbereiche im Kurs- und Übungsbuch *studio d* A1 vorkommen.

Lektionen in <i>studio d</i> A1	Zuordnung zu Themenbereichen nach Profile deutsch
„Start auf Deutsch“	Personalien, Informationen zur Person: Name, Anredeform, buchstabieren, Adresse, Herkunft

	Angabe von Fremdsprachen
Lektion 1: „Café d“	Personalien, Informationen zur Person: Sich und andere vorstellen Verpflegung: Restaurant und Café: essen und trinken auswärts
Lektion 2: „Im Sprachkurs“	Sprache und Verständigung: sprachliche Aktivitäten (Kommunikation im Kurs) Wiederholung der Themenkreise Personalien, Informationen zur Person
Lektion 3: „Städte – Länder – Sprachen“	Reisen und Verkehr: Sehenswürdigkeiten Fremdsprachen Gegend, Stadt, Land: geographische Bezeichnungen allgemein
Lektion 4: „Menschen und Häuser“	Wohnen: Wohnformen, wohnen und umziehen, Wohnraum beschreiben, Räume, Teile des Hauses, Einrichtung, Möbel
Station 1	Wiederholung und Festigung der erlernten Themenbereiche
Lektion 5: „Termine“	Öffentliche und private Dienstleistungen: Tagesablauf und Terminvereinbarungen
Lektion 6: „Orientierung“	Arbeit und Beruf: Arbeitsplatz Reisen und Verkehr: Orientierung: Wegbeschreibung; öffentlicher Verkehr: Verkehrsmittel benutzen Wiederholung Thema Wohnen
Lektion 7: „Berufe“	Personalien, Informationen zur Person: Beruf und Tätigkeit: Berufsangaben, eigene Tätigkeiten Arbeit und Beruf: Arbeitsbedingungen, Arbeitszeiten
Lektion 8: „Berlin sehen“	Reisen und Verkehr: Orientierung: Frage nach dem Weg, Wegbeschreibung, Sehenswürdigkeiten
Station 2	Wiederholung und Festigung der erlernten Themenbereiche
Lektion 9: „Ferien und Urlaub“	Reisen und Verkehr: Urlaubs- und Ferienreisen:

	Ferien und Urlaub planen, Reise – und Urlaubsarten Umwelt: Klima, Wetter
Lektion 10: „Essen und Trinken“	Einkaufen: Geschäfte und Einkaufen: Arten von Geschäften, Einkaufen als Vorgang; Preise und Geld: Preisangabe und Bezahlen Verpflegung: Nahrungsmittel, Speisen, Getränke; Charakterisierungen für Speisen und Getränke: Geschmack und Zubereitung von Speisen und Getränken
Lektion 11: „Kleidung und Wetter“	Umwelt: Klima, Wetter: Wetterbericht Einkaufen: Kleidung, Accessoires: Kleidung allgemein, Charakterisierung
Lektion 12: „Körper und Gesundheit“	Körper, Gesundheit und Hygiene: Körper: Körperteile, Kopf und Gesicht Gesundheit und Krankheit: krank und gesund allgemein, Krankheit: Symptome und Begleitscheinungen Medizin und medizinische Versorgung: Arztpraxis, Medikamente und Apotheke Freizeit und Unterhaltung: Sport: Sport allgemein
Station 3	Wiederholung und Festigung der erlernten Themenbereiche

Abbildung 2: Themenbereiche in *studio d A1*

Die Themen stellen den Bezug zum Alltagsleben der Lernenden her, denn sie befassen sich mit Gesprächen im Café, der Kommunikation im Kurs, Terminen und Verabredungen, der Orientierung am Arbeitsplatz, Essen und Trinken, Körper und Gesundheit, Sport, Mode und dem Wetter. In Übereinstimmung mit den Vorgaben des GERS stellt das Deutschlernen für den Beruf einen Schwerpunkt dar, indem die Lektionen 5, 6 und 7 Themen wie Pünktlichkeit, Orientierung am Arbeitsplatz, Beruf und Alltag sowie „Berufe und Tätigkeiten“ aufgreifen. Dadurch werden das Wissen,

die eigenen Erfahrungen und die Interessen der Lernenden angesprochen. Ebenso beinhalten die Lektionen landeskundliche Informationen (z.B. Tourismus und Kultur, Sehenswürdigkeiten in Europa etc.) sowie Landkarten und Stadtpläne.

Um eine Vergleichbarkeit von Leistungen zu ermöglichen, wird ein europäisches Sprachenportfolio, das sich an dem Referenzrahmen orientiert, angestrebt. Dieses setzt sich aus dem Sprachenpass, mit den Sprachkompetenzen und den interkulturellen Kompetenzen, der Sprachenbiografie, der Dokumentation und Reflexion über gelernte Sprachen und einer Sammlung persönlicher Arbeiten zusammen. Bereits in der Lektion 3 schreiben die Lernenden „Ich-Texte“ (*studio d* A1, 2005, S.30), die ihren Sprachstand und ihre Fortschritte dokumentieren.

Die Stationen 1, 2 und 3, die zwischen den Lektionen 4 und 5, 8 und 9 sowie nach der Lektion 12 eingefügt sind, bieten Materialien an, mit denen der Stoff aus den vorangegangenen Einheiten wiederholt, vertieft und erweitert werden kann. In diesen Teilen wird kein neuer Lernstoff eingereicht.

Jede Lektion wird durch ein thematisch passendes Bild eingeleitet. Dazu steht ein didaktischer Lese- und/oder Hörtext mit Aufgaben und Übungen bereit. An den Lektionsbeginn ist ein Überblick über die zu lernenden Themen und Inhalte unter „Hier lernen Sie“ gestellt. Dann folgen verschiedene Textaufgaben und Übungen zur Entwicklung des Wortschatzes. Die Grammatik wird in Form von übersichtlichen Tabellen vermittelt. In jeder Lektion gibt es dazu Anmerkungen („Minimemo“). Weiters lassen sich Informationen zur Landeskunde sowie Lerntipps, die die Entwicklung individueller Lernstrategien unterstützen, im Lehrwerk feststellen. Jede Kursbucheinheit endet mit dem Übungsteil und einer Überblicksseite „Das kann ich auf Deutsch“, in der die erworbenen Kenntnisse rekapituliert werden. Am Ende des Bandes können die erworbenen Deutschkenntnisse mit der Prüfung „Start Deutsch 1“ dokumentiert werden.⁸ Der Modelltest ist zusammengesetzt aus den Bereichen Hörverstehen, Leseverstehen, Schreiben und Sprechen. Im Anhang befinden sich die Zusammenfassungen: Grammatik auf einen Blick – *studio d* A1, Phonetik auf einen Blick, eine alphabetische Wörterliste, die Liste der unregelmäßigen Verben und

⁸ <http://www.goethe.de/lrn/pro/sd1/deindex.htm> (Stand: 25.04.2014)

alle Hörtexte, die nicht oder nicht komplett in den Lektionen und Übungen abgedruckt sind. Ein Lösungsschlüssel ist dem Buch beigelegt.

Mit Hilfe der Audio-CD, die dem Buch beiliegt und auf der sich die Hörtexte des Übungsteils und die Phonetikübungen der Stationen befinden, können zu Hause das Hörverstehen und die Aussprache trainiert werden.

Studio d A1 ist für Lernende ohne Vorkenntnisse konzipiert, und deshalb bietet das Vokabeltaschenbuch alle neuen Wörter in der Reihenfolge ihres Auftretens. Anweisungen sind im Lehrwerk *studio d* sowohl in der Zielsprache, als auch in der Muttersprache gegeben, indem in den zweisprachigen Glossaren die neuen Wörter in die jeweilige Muttersprache übersetzt werden.

6. 1. 2. Das Kurs- und Übungsbuch *studio d A2*

Das Kurs- und Übungsbuch von *studio d A2* gliedert sich in zwölf Lektionen, in denen Themen wie Lebensformen, Familienfeiern, berufliche und private Reisen, Freizeitaktivitäten, Medien im Alltag, Stadtleben und Landluft, Musik und Literatur, Ausbildung, Feste im Jahreslauf und Erfindungen und Erfinder behandelt werden. Einen berufsspezifischen Schwerpunkt setzt unter anderem die neunte Lektion in *studio d A2*, in der Themen wie Ausbildung, Umschulung, Arbeitssuche etc. bearbeitet werden. Die Stationen 1 – 4 stellen Berufsbilder (z.B. „Webdesigner“, S.102-103; „Ergotherapeutin“, S.154-155) vor. Es werden zudem Materialien bereitgestellt, mit denen der Lernstoff aus vorangegangenen Lektionen wiederholt, vertieft und erweitert werden kann.

Ab dem Kursbuch *studio d A2* wird jede Station um zwei Magazinseiten erweitert, die den Lernenden ein fakultatives Textangebot zur Verfügung stellt (z.B.: „Mehrsprachigkeit und Sprachen lernen“, S.58-59; „Geschichten und Gedichte“, S.110-111; „Zeitung“, S.162-163). Die Magazinseiten werden in der Lehrerhandreichung als „nonprogressional“ beschrieben, d. h. in den Texten können Strukturen vorkommen, die in den vorangegangenen Lektionen noch nicht eingeführt oder erklärt worden sind (*studio d A2*, Unterrichtsvorbereitung, 2007, S.19).

Nach jeder Lektion folgt der Übungsteil und schließt mit der Überblicksseite „Das kann ich auf Deutsch“. Die Aufgaben und Übungen in den Lernsequenzen decken

die Fertigkeiten Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen ab, und interessante Themen und Texte führen die Lernenden in den Alltag der Menschen in den deutschsprachigen Ländern ein, wobei Vergleiche mit den eigenen Lebensgewohnheiten angestellt werden können.

Ziel des Kurs- und Übungsbuches ist es, dass die Lernenden entsprechend der Niveaustufe A2 in Alltagssituationen zurechtkommen und einfache gesprochene und geschriebene Texte verstehen können (Funk/ Kuhn/ Demme, et al., 2006, S.3). Die Grammatik wird in Form von übersichtlichen Tabellen vermittelt. In jeder Lektion gibt es viele Anmerkungen zur deutschen Grammatik, Informationen zur Landeskunde sowie Lerntipps, die die Entwicklung individueller Lernstrategien unterstützen sollen.

Der Band schließt mit einem Modelltest, der auf die Prüfung *Start Deutsch 2* vorbereitet.⁹ Im Anhang befinden sich die „Partnerseiten“ mit einem vertiefenden aber spielerischen Angebot an Aufgaben und Übungen zu einzelnen Lektionen („Interviewspiel“, S.222; „Rückendiktat“, S.223). Im Anschluss daran folgen jeweils eine Übersicht zur Grammatik und Phonetik, eine alphabetische Wörterliste, die Listen der unregelmäßigen Verben und der Verben mit Präpositionen und alle Hörtexte, die nicht oder nicht komplett in den Lektionen und Übungen abgedruckt worden sind.

Auf der Audio-CD befinden sich alle Hörtexte des Übungsteils, sodass zu Hause Hörverstehen und Aussprache trainiert werden können.

Ein Lösungsschlüssel ist dem Buch beigelegt.

Bezüglich der visuellen Komponente ist zu bemerken, dass *studio d* A1 und A2 mit reichlich Fotos ausgestattet sind. Es handelt sich dabei um authentisches Bildmaterial aus dem Alltagsleben, der Berufswelt, Kultur und Tourismus (*studio d* A1, 2005, S.8-9, S.23, S.52, S.112-113; *studio d* A2, 2006, S.23, S.31, S.45, S.140).

Die Lehrwerke *studio d* A1 und A2 entsprechen in ihrer Inhaltskonzeption dem Brünner Kriterienkatalog und legen einen Schwerpunkt auf das Training der vier

⁹ http://www.goethe.de/lrn/pro/sd2/deindex.htm?wt_sc=start2-online (Stand: 25.04.2014)

Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben (*studio d A2*, Unterrichtsvorbereitung, 2007, S. 11-12):

Lektionen in <i>studio d A2</i>	Zuordnung zu Themenbereichen nach Profile deutsch
Lektion 1: „Sprachen und Biographien“	Fremdsprachen: Spracherwerb und Sprachbeherrschung: Sprachen lernen
Lektion 2: „Familienalbum“	Personalien, Informationen zur Person: Familie: enger und weiterer Familienkreis und Verwandtschaft Freizeit und Unterhaltung: gesellige Anlässe (Feste)
Lektion 3: „Reisen und Mobilität“	Reisen und Verkehr: Urlaubs- und Ferienreisen: Ferien und Urlaub planen; öffentlicher Verkehr: Fahrpläne und Informationen, Fahrkarten und Reservierungen; auswärts wohnen, Unterkunft; Hotel: reservieren und anmelden
Station 1	Wiederholung und Festigung der erlernten Themenbereiche
Lektion 4: „Aktiv in der Freizeit“	Freizeit und Unterhaltung: Freizeitbeschäftigung, Interessen, Hobbys, Sport
Lektion 5: „Medien“	Freizeit und Unterhaltung: Unterhaltungselektronik, Fernsehen und Radio, Sendungen und Rubriken, Internet
Lektion 6: „Ausgehen“	Freizeit und Unterhaltung: Theater, Kino, Konzert Verpflegung: Restaurant und Café, essen: auswärts
Station 2	Wiederholung und Festigung der erlernten Themenbereiche
Lektion 7: „Zu Hause“	Wohnen: Wohnen und Wohnformen: wohnen und umziehen Körper, Gesundheit und Hygiene: Gesundheit und Krankheit: Unfall und Verletzung Umwelt: Gegend, Stadt, Land
Lektion 8: „Kultur erleben“	Freizeit und Unterhaltung: Theater, Musik, Konzert, Interessen

Lektion 9: „Arbeitswelten“	Arbeit und Beruf: Berufsausbildung und Laufbahn: Berufsausbildung, Arbeitssuche
Station 3	Wiederholung und Festigung der erlernten Themenbereiche
Lektion 10: „Feste und Geschenke“	Freizeit und Unterhaltung: gesellige Anlässe (Feste, Bräuche)
Lektion 11: „Mit allen Sinnen“	Personalien, Informationen zur Person: Charakter, Temperament: Charakter und Veranlagung, Charakterzüge und Eigenschaften, Gemütszustände; äußeres Erscheinungsbild: Gesicht
Lektion 12: „Erfindungen und Erfinder“	Umwelt
Station 3	Wiederholung und Festigung der erlernten Themenbereiche

Abbildung 3: Themenbereiche in *studio d A2*

6. 2. Das Lehrwerk *Ja genau!*

Das sechsbändige Lehrwerk ist für Lernende ab 16 Jahren geeignet und vermittelt, neben allgemeinen Sprachkenntnissen auch Fertigkeiten, die für den Beruf oder das Praktikum relevant sind. Die LehrwerkautorInnen von *Ja genau! A1*, Band 1 und 2 (Böschl/ Giersberg/ Hägi, 2009/2010) und *Ja genau! A2*, Band 1 (Böschl/ Giersberg/ Hägi, 2010) und Band 2 (Böschl/ Dusemund-Brackhahn/ Roth, 2011) betont neben einer kleinschrittigen Progression außerdem auch die Vielzahl an Aufgaben, die die unterschiedlichen Fähigkeiten der Lernenden berücksichtigen und mehrkanaliges Lernen ermöglichen.¹⁰

„Auch wenn es vielen Muttersprachlerinnen und Muttersprachlern gar nicht bewusst ist: *Ja genau!* hat in der deutschen Sprache eine sehr hohe Frequenz. Dadurch unterstreicht der Lehrwerkstitel unser Ziel, für die Sprache zu sensibilisieren, zu animieren, genauer hinzuhören und Unbewusstes bewusst zu machen. *Ja genau!* sagt oder denkt man, wenn man etwas (wieder)erkennt oder mit etwas einverstanden ist; es begleitet den fürs Lernen wesentlichen 'Prozess des subjektiv bewussten Bemerkens' [hervorgehoben durch den Verfasser]. [...] Wir möchten Deutschlernenden möglichst viele solche Momente ermöglichen [...]“ (*Ja genau! A1*, Handreichungen für den Unterricht, 2010, S.5).

¹⁰

<http://www.cornelsen.de/jagenau/1.c.3056225.de> (Stand: 25.04.2014)

Jeder Band besteht aus sieben Lektionen zu je zehn Seiten: den zwei Einstiegsseiten, vier Präsentationsseiten, einer Projektseite „Alle zusammen“, einer „Extra-Seite“, die abwechselnd Lese- und Hörtexte, Quiz-Fragen, Statistiken, Sprichwörter und Bildimpulse bietet und eine diskussionsfördernde Funktion erfüllen soll:

Die „Extra-Seiten“ (z.B. Kursbuch A1/1, S.15, 25) erweitern ebenfalls die Blickrichtung:

- Sie haben Magazin-Charakter, bieten Interessantes, Wissenswertes und Authentisches zu verschiedensten Themen und vor allem: Gesprächsstoff.
- Sie laden ein zum Schmökern.
- Sie eignen sich für Binnendifferenzierung.
- Sie sensibilisieren für Sprache(n), Land und Leute.
- Sie dienen der Lesekompetenzförderung (*Ja genau!* A1, Handreichungen für den Unterricht, 2010, S.6).

Auf der „Ich kann-Seite“ wird eine prägnante und übersichtliche Zusammenfassung der Lerninhalte geboten. Zwischen jeder Lektion bereitet eine Übergangsseite – „Und wie geht es weiter?“ - mit Bildimpuls und thematisch passenden Übungen zum Wortschatz auf die folgende Lektion vor. Das Übungsbuch, bestehend aus fünfseitigen Übungen zu den Lektionen, ist ins Kursbuch integriert und präsentiert auf der letzten Seite den jeweiligen Lernwortschatz.

Den Kurs- und Übungsbüchern ist je eine Audio-CD mit allen Hörtexten des Übungsteils und dem Dialogtraining aus den Einheiten beigelegt.

Weiterführende Übungen zur Vertiefung und Wiederholung von Wortschatz, Grammatik und Redemittel werden in den Sprachtraining-Heften geboten. „Sprachtraining DaZ“ dient der Vorbereitung auf den Alltag in den deutschsprachigen Ländern und „Sprachtraining DaF“ bietet vertiefende Informationen zur Landeskunde.

Online sind kostenlos Einstufungstests und Zusatzmaterialien (z.B. auf der Moodle-Plattform) zugänglich.

6. 2. 1. Die Kurs- und Übungsbücher *Ja genau!* A1, Bd.1 und Bd. 2

Die 14 Lektionen von *Ja genau!* A1 werden auf zwei Bände aufgeteilt und können, den Kriterien Profile deutsch entsprechend, folgenden Themenbereichen zugeordnet werden:

Lektionen in <i>Ja genau! A1/Bd.1</i>	Zuordnung zu Themenbereichen nach Profile deutsch
Lektion 1: „Ich und du“	Personalien, Informationen zur Person: Name, Anredeform und Dokumente, Herkunft, Adresse, Hobbys allgemein Angabe von (Fremd)sprachen
Lektion 2: „Im Deutschkurs“	Wohnen: Einrichtung allgemein Informationen zur Person
Lektion 3: „Das bin ich“	Informationen zur Person: Name, Anredeform und Dokumente, Geburtsdaten, Alter, Geschlecht, Familienstand, Staatsangehörigkeit, Herkunft, Charakterzüge und Eigenschaften Reisen und Verkehr: Grenzübergang und Ausweispapiere Arbeit und Beruf: Beruf allgemein, berufliche Aufgaben und Tätigkeiten, Arbeitssuche Fremdsprachen
Lektion 4: „Auf dem Markt!“	Einkaufen: Arten von Geschäften (z.B.: Markt), Mengenangaben, Einkaufen als Vorgang, Preisangaben und Bezahlen Verpflegung: Nahrungsmittel, Speisen, Getränke, Zubereitung von Speisen und Getränken
Lektion 5: „Meine Familie und ich“	Informationen zur Person: Familienkreis und Verwandtschaft, Gemütszustände Körper, Gesundheit und Hygiene: Gesundheit und Krankheit, krank und gesund allgemein
Lektion 6: „Viel Zeit im Jahr“	Umwelt: Klima, Wetter, Wetterbericht, Uhrzeit
Lektion 7: „Von früh bis spät“	Arbeit und Beruf: Beruf allgemein, Berufsbezeichnungen, berufliche Aufgaben und Tätigkeiten, Arbeitsbedingungen (Arbeitszeiten) Informationen zur Person: Geburtsdaten, Freizeit und Unterhaltung:

	Freizeitbeschäftigung, Veranstaltungsarten und Rubriken
--	---

Abbildung 4: Themenbereiche in *Ja genau!* A1/Bd.1

Lektionen in <i>Ja genau!</i> A1/Bd.2	Zuordnung zu Themenbereichen nach Profile deutsch
Lektion 8: „Wohnen und leben“	Wohnen: Charakterisierung der Wohnung, Einrichtung, Wohnlage
Lektion 9: „Arbeitsplätze“	Arbeit und Beruf: Berufsbezeichnungen, berufliche Aufgaben und Tätigkeiten, Berufsausbildung, Arbeitssuche und Stellenwechsel
Lektion 10: „Einkaufen“	Thematische Wiederholung der Lektion 4 Einkaufen: Kleidung, Accessoires
Lektion 11: „Stadt und Verkehr“	Reisen und Verkehr: Wegbeschreibung, öffentlicher Verkehr, Verkehrsmittel Öffentliche Dienstleistungen: Ämter und Behörden Freizeit und Unterhaltung: Sehenswürdigkeiten
Lektion 12: „Gesundheit“	Körper, Gesundheit, Hygiene: Körperteile, physisches und psychisches Befinden und Bedürfnisse, Gesundheit und Krankheit, Medizin und medizinische Versorgung, Krankenversicherung
Lektion 13: „Meine Nachbarn“	Thematische Wiederholung der Lektion 8 Wohnen: Wohnformen
Lektion 14: „Reisen in D A CH“	Reisen und Verkehr: Urlaubs- und Ferienreisen planen, Sehenswürdigkeiten, Reisewünsche, Fahrpläne und Informationen, Fahrkarten und Reservierungen

Abbildung 5: Themenbereiche in *Ja genau!* A1/Bd.2

Das Lehrwerk stellt mit den Themen, die inhaltlich mit den Themen aus *studio d* übereinstimmen, einen Bezug zum Alltags- und Berufsleben der Lernenden dar. Das Thema Berufsleben wird bereits zu Beginn von *Ja genau!* A1/Bd.1 aufgegriffen (z.B.: Stellenanzeigen verstehen können, A1/Bd.1, S.32; Arbeitsabläufe beschreiben

können, A1/Bd.1, S.70), und in der Lektion 9 „Arbeitsplätze“ (*Ja genau!* A1/Bd.2, S.16-24) um berufsspezifische Schwerpunkte (z.B.: Berufsausbildung, Stellensuche etc.) vertieft und ergänzt.

Den eigenen, persönlichen Erfahrungen der Lernenden wird im Lehrwerk *Ja genau!* A1/Bd.1 beispielsweise in den Lektionen „Meine Familie und ich“ (S.48) und „Von früh bis spät“ den Interessen (S.68) Rechnung getragen. Ebenso sollen die Texte auf den „Extra-Seiten“ und zu den Rubriken „Echt wahr“, „Echt passiert“ und „Wissenswertes“ zur interkulturellen Reflexion anregen.

„Wissenswertes“ bietet eine große Themenvielfalt mit dem Ziel, die in den Lektionen vorkommenden Inhalte aufzugreifen und Sprechansätze zu initiieren. Die Lernenden werden etwa für unterschiedliche Umgangsformen (Höflichkeit, A1/Bd.1, S.35) oder Lebensgewohnheiten in D A CH sensibilisiert und angeregt ihre eigene Kultur dahingehen zu reflektieren (A1/Bd.1, S.25, S.75; A1/Bd.2, S.13, S.63), den Stellenwert der Familie in der heutigen Gesellschaft interkulturell zu beleuchten (A1/Bd.1, S.55), Vergleiche zwischen den Sprichwörtern im Deutschen und der eigenen Landessprache anzustellen (A1/Bd.1, S.65, A1/Bd.2, S.53, A2/Bd.1, S.53) oder informative Beiträge zu Naturphänomenen (Gewitter, A1/Bd.1, S.65), Sozialleistungen (Wohnbeihilfe, A1/Bd.2, S.13) Berufen und Berufsbezeichnungen (A1/Bd.2, S.23), sowie Kulturtipps, Sehenswürdigkeiten (A1/Bd.2, S.35) und Kurioses (A1/Bd.2, S.33) zu lesen.

Zusammenfassend kommen nach *Profile deutsch in Ja genau!* A1 (Bd.1, Bd.2) folgende übergeordnete Themenbereiche vor: Informationen zur eigenen Person und Personalien, Arbeit und Beruf, Wohnen, Einkaufen und Verpflegung, Freizeit und Unterhaltung, Reisen und Verkehr, Öffentliche Dienstleistungen (Ämter, Behörden).

Durch das authentische Bildmaterial (Fotos) wirken die dargestellten Situationen realistisch. In den kommunikativen Situationen, beispielsweise „Einkaufen“ (Lektion 4, 10) „nach dem Weg fragen“ (Lektion 11) oder „über berufliche Wünsche sprechen“ (Lektion 9) werden Sprechabsichten realisiert, die den alltäglichen kommunikativen Bedürfnissen der Lernenden entsprechen.

Der Anhang von *Ja genau!* A1/Bd.1 enthält eine Beschreibung zum „Lernen an Stationen“, eine Zusammenfassung der vorgenommenen Grammatikinhalte

(„Grammatik kompakt“), eine Transkription aller Hörtexte, die alphabetische Wörterliste, Landkarten und das Lösungsheft.

In *Ja genau! A1/Bd.2* kommen ergänzend Hinweise zu Partnerspielen, der Modelltest *Start Deutsch 1* und zur Grammatikübersicht eine Liste der unregelmäßigen Verben hinzu.

6. 2. 2. Die Kurs- und Übungsbücher *Ja genau! A2, Bd.1 und Bd. 2*

Ja genau! A2 führt die Aufteilung der Lektionen wie bereits beschrieben fort und erweitert bestehende Themenbereiche um neue Aspekte. Der Schwerpunkt der Themen verlagert sich schrittweise vom privaten (Familie und Verwandtschaft, Wohnen etc.) zum öffentlichen Bereich (Bank und Geldverkehr, Gesellschaft und Soziales, Schule etc.).

Lektionen in <i>Ja genau! A2/Bd.1</i>	Zuordnung zu Themenbereichen nach <i>Profile deutsch</i>
Lektion 1: „Flexibel und mobil“	(Thematische Wiederholung der Lektion 9, A1/Bd. 2) Beruf: Charakterisierungen von Arbeit und Beruf, Arbeitsplatz, Arbeitsbedingungen, Arbeitsweg, Arbeitszeiten, Kollegen
Lektion 2: „Wie die Zeit vergeht“	Freizeit allgemein
Lektion 3: „Generationen“	Biographie
Lektion 4: „Mein Zuhause“	(Thematische Wiederholung der Lektionen 8, 13) Wohnen: Charakterisierungen im Bereich Wohnen, Wohnraum schaffen und verändern, Umziehen, technische Einrichtungen Öffentliche Dienstleistungen: Korrespondenz allgemein
Lektion 5: „Rund ums Geld“	Öffentliche Dienstleistungen: Bank und Geldverkehr, Geld sparen und ausgeben, Bankgeschäfte und Konto
Lektion 6: „Miteinander leben“	Gesellschaft: Lebensverhältnisse und Soziales, Interkulturelle Vergleiche, Landeskunde

Lektion 7: „Sport“	Freizeit und Unterhaltung: Sportarten
	Körper und Gesundheit: Unfall und Verletzung

Abbildung 6: Themenbereiche in *Ja genau!* A2/Bd.1

Vertraute Themen (z.B. Familie) werden in *Ja genau!* A2 (Bd.1, Bd.2) um neue Inputs abgerundet. Die Lernenden werden mit ihren persönlichen Erfahrungen und Meinungen direkt angesprochen. Im Vordergrund stehen der Austausch sowie der interkulturelle Vergleich, das Einbringen von Fremdwahrnehmungen in den Unterricht.

Ja genau! A2/Bd.2 stellt den Lernenden Redemittel bereit, um den eigenen Lebensweg (Kindheit, Schulzeit und Ausbildung, beruflicher Werdegang etc.), die Persönlichkeit, die „Stärken und Schwächen“, artikulieren und facettenreicher beschreiben zu können (vgl. Lektion 11, 14). Tradition, Brauchtum und Lebensgewohnheiten in D A CH werden in Hinblick auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede thematisiert (vgl. Lektion 6, 10, 12).

Lektionen in <i>Ja genau!</i> A2/Bd.2	Zuordnung zu Themenbereichen nach Profile deutsch
Lektion 8: „Medien im Alltag“	Freizeit und Unterhaltung: Unterhaltungselektronik
Lektion 9: „Sind Sie gesund?“	Gesundheit: Krankheiten (Behinderung, berufsbedingte Krankheiten)
Lektion 10: „Feste feiern“	Gesellschaft: Lebensgewohnheiten in D A CH (Feste & Feiertage)
Lektion 11: „Alles ganz menschlich“	Informationen zur Person: Charakterzüge und Eigenschaften, äußeres Erscheinungsbild, Mimik & Gestik interkulturell, Gemütszustände
Lektion 12: „Stadt und Land“	Gesellschaft: Lebensverhältnisse und Soziales Beruf: Berufsbezeichnungen, berufliche Aufgaben und Tätigkeiten
Lektion 13: „Immer wieder Schule“	Ausbildung und Schule: Schule allgemein, Schulen und Schultypen, Bezeichnungen von Unterrichtsfächern, Weiterbildung
Lektion 14: „Stärken und Schwächen“	Informationen zur Person: Charakterzüge und Eigenschaften

Abbildung 7: Themenbereiche in *Ja genau!* A2/Bd.2

Abschließend soll an dieser Stelle ein Überblick über das Vorkommen der Themenbereiche in *Ja genau! A2* (Bd.1, Bd.2) nach Profile deutsch geboten werden: Informationen zur Person, Beruf, Freizeit und Unterhaltung, Gesellschaft und Soziales, Ausbildung und Schule, Gesundheit und Krankheit, Wohnen, Öffentliche Dienstleistungen (Bank und Geldgeschäfte).

Nach Durchsicht der Themen kann festgestellt werden, dass die Textinhalte und Informationen der Lehrwerke *Ja genau! A1* und *A2* problem- und handlungsorientiert, abwechslungsreich aber auch unterhaltsam sind. Themen, wie „Mein Leben“ (A2/Bd.1, S.26), „Wie kann ich sparen?“ (A2/Bd.1, S.50), „Miteinander leben“ (A2/Bd.1, S.56), „Was für ein Mensch bist du?“ (A2/Bd.2, S.38) ermöglichen Gesprächsanlässe und schaffen direkte Bezüge zu den persönlichen Erfahrungen und Meinungen der Lernenden. Das Lehrwerk *Ja genau! A2* enthält, wie bereits in *Ja genau! A1* erwähnt, unterschiedliche Abbildungen aus dem Alltags- und Berufsleben, Landkarten aber auch Karikaturen, die hinsichtlich Größe und Aussagekraft von guter Qualität sind.

6. 3. Das Lehrwerk *Delfin*

Die erste Auflage des Lehrwerks *Delfin* (Aufderstraße, Müller und Storz) wurde im Jahr 2001 im Hueber Verlag veröffentlicht. Das Lehrbuch ist als eine dreibändige Ausgabe - in der Teil 1 zum Niveau A1, Teil 2 zum Niveau A2 und Teil 3 zur B1-Stufe führt - erhältlich. In dieser Version ist das Arbeitsbuch bereits integriert. Die zweibändige Ausgabe ist mit Arbeitsbuch erhältlich: Teil 1 beinhaltet Lektionen 1-10 und Teil 2 die Lektionen 11-20. Eine einbändige Ausgabe mit den gesamten 20 Lektionen bereitet schrittweise auf die Stufe B1 vor. Auch bei dieser Ausgabe ist das Arbeitsbuch separat vorhanden. Ebenso sind alle Ausgaben inhaltsgleich und haben die gleiche Seitenzählung. Alle Versionen beinhalten außerdem CDs mit allen im Buch vorhandenen Sprechübungen, Diktaten und Hörverstehenstexten. Der vollständige Text und die Track-Angaben sind in dem Beiheft der Hörverstehens-CD sowie im Anhang des Lehrerhandbuches zu finden. Auf der Internetseite (<http://www.hueber.de/delfin/>) können die Lernenden viele weitere Übungen und nützliche Informationen beziehen, die sie beim Erlernen der deutschen Sprache unterstützen können.

In dieser Arbeit wird die einbändige Ausgabe zur Analyse herangezogen.

Alle Lektionen bestehen aus fünf Doppelseiten, wobei jede Doppelseite einer Fertigkeit (Lesen, Hören, Sprechen und Schreiben) gewidmet ist. Im Abschnitt EINTAUCHEN wird man mit dem Lektionsthema und der Grammatik bekannt gemacht. Im Abschnitt Lesen werden einerseits Lesetexte verschiedenster Textsorten, andererseits Übungen zum Leseverstehen präsentiert. Im Abschnitt Hören folgen alltagsnahe Gesprächssituationen, die mit den begleitenden Übungen das Hörverstehen fördern. Zum Abschnitt Sprechen gehören Übungen, die die Aussprache und durch modellhafte Dialoge die Kommunikationsfähigkeit der Lernenden trainieren. Im letzten Abschnitt wird das Schreiben unterschiedlicher Texte durch Vorlagen gestützt geübt. Ab Lektion 4 kann in einem kurzen Diktat der neu gelernte Wortschatz erprobt werden. Nach den Lektionen folgen die Grammatikübersicht und die Wortliste.

Die folgenden Abbildungen veranschaulichen unter Zuhilfenahme der Zuordnungskriterien nach Profile deutsch, welche Themenbereiche im Kurs- und Übungsbuch *Delfin A1* und *Delfin A2* vorkommen.

Lektionen in <i>Delfin A1</i>	Zuordnung zu Themenbereichen nach Profile deutsch
Lektion 1 „Menschen und Reisen“	Personalien, Informationen zur Person: Name, Anredeform, Herkunft, Altersangaben Reisen und Verkehr (Am Bahnhof)
Lektion 2 „Leute, Leute“	Personalien, Informationen zur Person: Name, Anredeform und Dokumente, Adressenangaben, Geburtsdaten, Herkunft, Altersangaben, Berufsangaben, Hobbys, Angaben zur Familie Arbeit und Beruf: Berufsbezeichnungen
Lektion 3 „Wohnen und Leben“	Wohnen: Wohnen und Wohnformen, Einrichtung, Möbel
Lektion 4 „Wer will, der kann“	Thematisch offen angelegte Lektion: Vermittlung der Modalverben steht im Vordergrund und ihre Darstellung in zahlreichen Situationen im Alltag z.B.: „Verabredungen“ im Lektionsschritt „Sprechen“ (S.45)
Lektion 5 „Orientierung und Wege“	Reisen und Verkehr: Orientierung: Fragen nach dem Weg, Wegbeschreibung, Verkehrsmittel
Lektion 6 „Alltag“	Thematisch offen angelegte Lektion: Vermittlung

	der Perfektformen steht im Vordergrund und ihre Darstellung in zahlreichen Situationen im Alltag
Lektion 7 „Feste und Feiern“	Gesellige Anlässe, Feste und Feiern

Abbildung 8: Themenbereiche in *Delfin A1*

Die Lektionen 4 und 6 können keinen Themenbereichen eindeutig zugeordnet werden, da die zu behandelnden Grammatikinhalte in thematisch vielfältigen Situationen eingebettet präsentiert werden. Eine Zuordnung nach Profile deutsch erscheint in diesen Fällen ungeeignet, so dass man hier von thematisch offen angelegten Lektionen sprechen kann.

Im Vergleich zu den Lehrwerken *studio d* und *Ja genau!* werden in *Delfin* die Themenbereiche stark von der Grammatik- und Wortschatzprogression gelenkt, was sich auch im zweiten Band widerspiegelt.

Lektionen in <i>Delfin A2</i>	Zuordnung zu den Themenbereichen nach Profile deutsch
Lektion 8 „Essen und Trinken“	Verpflegung: Essen, Trinken, Mahlzeiten; Restaurant: Essen auswärts
Lektion 9 „Umzug und Einrichtung“	Wohnen: Haushalt und Haushaltsarbeiten, Räume, Teile des Hauses, Einrichtung, Möbel
Lektion 10 „Mode und Geschmack“	Charakterisierungen: Aussehen und Kleidung allgemein
Lektion 11 „Schule und Karriere“	Ausbildung und Schule, Arbeit und Beruf
Lektion 12 „Nachrichten und Berichte“	Thematisch offen angelegte Lektion: Vermittlung der Präteritumformen steht im Vordergrund und ihre Darstellung in zahlreichen Situationen im Alltag z.B.: „Erzählen von Filmhandlungen“ im Lektionsschritt „Sprechen“ (S. 125)
Lektion 13 „Länder und Leute“	Reisen: Urlaubs- und Ferienreisen planen, Sehenswürdigkeiten Umwelt: Klima, Wetter: Wetterbericht
Lektion 14 „Wünsche und Wirklichkeit“	Thematisch offen angelegte Lektion: Vermittlung von Konjunktivformen und der Konditionalsätze steht im Vordergrund

Abbildung 9: Themenbereiche in *Delfin A2*

Die Themen in *Delfin* sind durchwegs Alltagsthemen. Es kommen Hör- und Lesetexte über das Essen, im Restaurant, Wohnungseinrichtung, Kleidung, Schulsystem, Beruf, Nachrichten, Wetter, Urlaub, Gesundheit, persönliche und problemorientierte Berichte sowie Party-Small-Talk vor. Die Lektionsthemen sollen der Lehrerhandreichung zufolge mit aktuellen Fragestellungen und Nachrichten in Verbindung gebracht und erweitert werden (*Delfin*, Lehrerhandbuch, 2003, S.9).

Der Anhang enthält die Grammatikübersicht und eine alphabetische Wortliste.

Delfin zeigt auffallend weniger authentisches Bildmaterial als *studio d* und *Ja genau!*, und es erfolgen die Visualisierung der Wirklichkeit und Grammatik sowie die Impulse für Sprech- und Schreibanlässe über die Zeichnungen von Frauke Fährmann.

Neben den Texten und Übungen im Kursbuch können die Lernenden die zugeordneten Übungen im Arbeitsbuch, die der Chronologie des Kursbuches folgen, bearbeiten. Dabei sind die Arbeitsbuch-Übungen, die auch in den Unterricht eingegliedert werden können, durch farbige Unterlegung der Übungsnummer gekennzeichnet.

Wird eine neue Grammatikform eingeführt, bieten im Lehrbuch so genannte „Grammatikzettel“ eine Orientierungshilfe. Diese Grammatikzettel werden im Schlussteil jeder Lektion im Arbeitsbuch in erweiterter Form als ausführliche Gesamtübersicht angeführt, und sind in der systematischen Grammatikübersicht, die alle im Lehrwerk vorkommenden Formen zusammenfasst, im Anhang des Lehrbuches verzeichnet.

6. 3. 1. Die Kurs- und Übungsbücher *Delfin* A1, A2

Delfin ist nach den grundlegenden sprachlichen Fertigkeiten (Lesen, Hören, Sprechen, Schreiben) in Form von fertigeitsorientierten Doppelseiten aufgebaut, die einer strikten Reihenfolge, von der Rezeption zur Produktion, unterliegen. Im Lehrerhandbuch werden zusätzliche Arbeitsblätter und Hinweise zur Wortschatzprogression angeboten, sowie alternative Vorschläge in den Didaktisierungsvorschlägen im Internet (*Delfin*, Lehrerhandbuch, 2003, S.13).

Das jeweils zentrale Thema der einzelnen Lektionen wird auf den EINTAUCHEN-Seiten den Lernenden vorgestellt. Eine Übung nach der anderen soll gelöst und die

einzelnen Arbeitsschritte in den Didaktisierungsvorschlägen in der vorgegebenen Reihenfolge durchgeführt werden.

„Delfin ist sehr sorgfältig aufgebaut in Bezug auf die Abfolge und Verzahnung von Wortschatz, Grammatik und Semantik. Deshalb sind Sie immer auf der sicheren Seite, wenn Sie der Chronologie konsequent folgen. Das gilt vor allem für die ersten drei Doppelseiten jeder Lektion (Eintauchen, Lesen und Hören) [...]“ (*Delfin*, Lehrerhandbuch, 2003, S.11).

Dem Lehrwerk *Delfin* liegt ein deutlich reglementierender Charakter zugrunde.

Laut den Lehrwerkautoren ist die Gruppenarbeit die geeignetste Sozialform und für den Lernprozess erscheint es unter anderem sehr förderlich, wenn Regeln nach der SOS-Methode (Suchen/ Sammeln – Ordnen – Systematisieren) selbst erarbeitet werden. Hinsichtlich des EINTAUCHENS ist zu bemerken, dass es in *Delfin* keine allgemeingültigen Unterrichtsvorschläge, Strategien und Techniken seitens der Lehrwerkautoren gibt, denn es ist von einer Vielfalt von Vorgehensweisen auszugehen (*Delfin*, Lehrerhandbuch, 2003, S.14).

Zur Semantisierung des neuen Vokabulars führen die Zeichnungen, die die situative Einbettung der Sätze bzw. Wörter sowie die Verdeutlichung der grammatikalischen Strukturen bilden. Werden die Zeichnungen ohne Text auf Folien kopiert, soll Vorwissen abgerufen und Neues erarbeitet werden (*Delfin*, Lehrerhandbuch, 2003, S.15).

Der jeweils passende Einstieg in die Lektion erfolgt durch (*Delfin*, Lehrerhandbuch, 2003, S.15):

- Ganzseitige Panoramazeichnungen, an die Zuordnungsübungen geknüpft sind
- Bestimmte Elemente einer größeren Zeichnung vergrößert dargestellt
- Einzelzeichnungen von Gegenständen, die in Situationszeichnungen eine Rolle spielen
- Kleine Texte

Den EINTAUCHEN-Doppelseiten folgen die LESEN-Doppelseiten, die im folgenden Kapitel eingehend diskutiert werden sollen.

7. Lesetexte in den Lehrwerken *studio d*, *Ja genau!* und *Delfin*

Eine umfassende Beschreibung und Präsentation von ausgewählten Lesetexten aus den Lehrwerken *studio d*, *Ja genau!* und *Delfin* sollen in diesem Kapitel exemplarisch, zunächst in Hinblick auf ihre Situierung und Präsentation in der Lektion, dargestellt werden. Eine anschließende Beschreibung der im Zusammenhang mit dem jeweiligen Lesetext stehenden methodisch-didaktischen Arbeitsschritten wird den Lehrerhandreichungen entnommen. Anschließend soll überprüft werden, ob es sich bei den in den Lehrwerken präsentierten Lesetexten um authentische, didaktisch-authentische oder didaktische Lesetexte (vgl. Definitionen im Kapitel 4.1.3.) handelt.

Außerdem soll beleuchtet werden, welche Aufgaben und Übungen in Zusammenhang mit den dargestellten Lesetexten in Lehrwerken stehen, und auf welche Weise Lesestile und Lesestrategien vermittelt werden (vgl. Kapitel 3.3., Kapitel 3.4.).

Zu allen Lehrwerken sind Lehrerhandreichungen publiziert, die neben den üblichen Informationen zur Lehrwerks- und Unterrichtskonzeption, die Lernziele und methodisch-didaktische Herangehensweise offenlegen. Der Einsatz von Textsorten und ihrer Funktion im Lehrwerk wird nicht ausführlich kommentiert, was man als Versäumnis werten kann. Auf die Tatsache, dass die von der Lehrwerkautorenschaft vorgenommenen Bezeichnungen für Textsorten von den linguistischen Bezeichnungen abweichen (können), soll an dieser Stelle verwiesen werden. Eine Überprüfung der Textsorten nach linguistischen Kriterien würde den gesetzten Schwerpunkt dieser Diplomarbeit überschreiten.

7. 1. *studio d*

7. 1. 1. Lesetexte und Textsortenvorkommen im Lehrwerk *studio d*

Als Informationsträger werden in *studio d* Textsorten wie Einkaufszettel, Rechnungen (*studio d* A1, S.22), Speisekarten, Visitenkarten, Schilder, Werbeplakate, Beschriftungen, Annoncen und Ausschnitte aus Zeitungen herangezogen, die den

Lernenden das kulturelle, gesellschaftliche und zeitliche Verständnis für die Lebensweise im deutschsprachigen Raum näher bringen und auch zum interkulturellen Vergleich motivieren soll. Ebenso werden die Lernenden mit verschiedenartigen „elektronischen“ (E-Mails, SMS, Internetseiten) sowie im Alltag allgegenwärtigen Textsorten (Prospekte, Briefe, Postkarten, Veranstaltungsangebote zu Kino und Theater) konfrontiert. Gebrauchs-, Sach- und Informationstexte bilden in der Textauswahl eindeutig den Schwerpunkt in *studio d*. Zur Gruppe von Fachtexten können in *studio d* A1 unter anderem neun kurze Wörterbucheinträge gezählt werden. Der richtige Gebrauch von Wörterbüchern wird an den Beginn des Fremdsprachenlernens gestellt und kann als ein wichtiger Schritt zum selbstgesteuerten Lernen betrachtet werden (*studio d* A1, Lektion 2, S.32-33).

7. 1. 2. Der Einsatz von authentischen Lesetexten in *studio d* A1

Authentische Lesetexte finden in *studio d* am häufigsten in Form von literarischen Texten, hauptsächlich Gedichten, Eingang ins Lehrwerk und sind im Vergleich zu didaktischen Lesetexten zahlenmäßig seltener vertreten. Auffallend ist in *studio d*, dass authentische Texte verschiedenen Graden von Adaptionen (vgl. Kapitel 4.1.2.) unterliegen. Das Ausmaß der Eingriffe in den Text ist ausschlaggebend dafür, ob ein Text noch als „authentisch“ bezeichnet werden kann.

Auf der Niveaustufe A1 werden im Lehrwerk *studio d*, von zwei Liedtexten („Ab in den Süden“, S.154; „Welche Farbe hat die Welt?“, S.183) abgesehen, zwei Lesetexte mit Quellenangaben präsentiert, auf die im Folgenden näher eingegangen werden soll.

7. 1. 2. 1. Exemplarisches Textbeispiel in *studio d* A1: Zeitungsartikel

Der Artikel „Im Herbst das Immunsystem stärken“ (*studio d* A1, S.194) aus der Zeitschrift „Apotheken Umschau“ erscheint im Textquellenverzeichnis des Lehrwerks als ein nicht von den Lehrwerkautoren verfasster Text. Es scheint somit, dass es sich um einen authentischen Lesetext im Lehrwerk handelt, was in weiterer Folge überprüft werden soll.

3 Empfehlungen und Anweisungen

1 Tipps aus der Apothekenzeitung

a) Lesen Sie den Text schnell durch (eine Minute!).

Was ist das Thema? Kreuzen Sie an.

- ☐ Tipps für neue, interessante Medikamente
- ☐ Tipps für die Gesundheit im Herbst und im Winter
- ☐ Tipps für die Ernährung von Sportlern

! Lerntipp

Lesen heißt nicht übersetzen!

APOTHEKEN Umschau 15. September 2004 B
Das Gesundheits-Magazin • Bezahlte von Ihrer Apotheke

Im Herbst das Immunsystem stärken

Falsche Kleidung bei Regen, Schnee und Kälte und schon tun Hals und Kopf weh – Sie haben eine Erkältung. Im Herbst und Winter nehmen Erkältungen zu. Was kann man dagegen tun? Sport und Bewegung sind gut für das Immunsystem. Gehen Sie spazieren oder joggen Sie – auch im Winter! Duschen Sie abwechselnd heiß und kalt oder gehen Sie in die Sauna. Wichtig: kein Stress! Machen Sie autogenes Training, Yoga oder Gymnastik und denken Sie daran: Energie tanken! Trinken Sie viel und oft, am besten Tee und Mineralwasser. Nehmen Sie sich Zeit zum Essen. Essen Sie viel Obst und Gemüse und trinken Sie frischen Orangensaft. Er hat viel Vitamin C. Brot, Nudeln und Kartoffeln machen Sie fröhlich. Essen Sie wenig Fleisch, aber zweimal in der Woche Fisch. Dann bleiben Sie auch im Herbst und Winter gesund!

Energie tanken

Internettipp
www.gesundheitpro.de

b) Lesen Sie den Text noch einmal. Sammeln Sie die Tipps gegen Erkältung. Haben Sie andere Tipps?

Gehen Sie ...

Abbildung 10: „Zeitungsartikel“ (studio d A1, S.194)

Passend zum Lektionsthema „Körper und Gesundheit“ (Lektion 12) wird der Lesetext im Lektionsschritt 3 „Empfehlungen und Anweisungen“ situiert. Der Lesetext umfasst ca. 150 Wörter und wird auf einer Lehrbuchseite großzügig und ansprechend präsentiert. Der gesamte Fließtext wird durch das Bild einer jungen, in der Hängematte lesenden Frau unterlegt, was vermutlich implizit auf den Textinhalt (Zeile 7: kein Stress, autogenes Training etc.) verweisen soll.

Aus dem Lesetext können die Lernenden Tipps zur Stärkung ihres Immunsystems im Herbst und Winter erfahren. Auffallend ist die starke sprachliche Vereinfachung des Textes.

Die Kopfzeile mit dem Zeitschriftenlogo hebt sich farblich und typographisch vom Fließtext ab. In Fettdruck, aber gleicher Schriftart, folgt die Überschrift „Im Herbst das Immunsystem stärken“. Der Lesetext ist gekennzeichnet durch die gleichbleibende Schriftart ohne jegliche Absätze oder Markierungen. Auffallend ist der am Ende des Textes hervorgehobene Satz „Energie tanken“, der im Vergleich zum Fließtext ein größeres und andersfarbiges Schriftbild aufweist.

Am Ende des Textes sticht der rötlich unterlegte und mit einem Ausrufezeichen versehende Internetlink ins Auge, der auf die Echtheit der Textquelle hinweisen soll. So entsteht vermutlich beim Lernenden der Eindruck, es würde sich bei diesem Textbeispiel um einen authentischen, direkt aus der Realität entnommenen, Zeitungsartikel handeln. Die Überprüfung der Textquelle zeigt ein anderes Bild. Mit Hilfe des angeführten Links gelangt man auf die Website der Zeitschrift. Mehrere Klicks sind notwendig, um zum Originaltext zu gelangen.¹¹ Bei genauerer Betrachtung werden zwischen dem digitalen und adaptierten Text im Lehrwerk gravierende sprachliche, inhaltliche und formale Unterschiede deutlich. Vom markanten Zeitschriftenlogo und den wenigen inhaltlichen Übereinstimmungen (Gesundheitstipps) abgesehen, ist vom ursprünglichen Text nichts mehr übernommen worden. Bei diesem Textbeispiel handelt es sich um einen für didaktische Zwecke neu konzipierten (!) Lesetext. Er ist auf ein bestimmtes Grammatikphänomen ausgerichtet und weist aus diesem Grund einen ungewöhnlich häufigen Gebrauch von Imperativformen auf. Dieser adaptierte Text entspricht kaum dem Originaltext. Die Art und Weise des Texteingriffs ist als problematisch einzustufen, denn sie sind bedauerlicherweise weder für den Unterrichtenden noch für die Lernenden nachvollziehbar. Hinweise zu den Texteingriffen und genaue Angaben der Textquelle sollten daher in den Lehrerhandreichungen vermerkt werden.

¹¹ <http://www.apotheken-umschau.de/Immunsystem/Wie-kann-ich-mein-Immunsystem-staerken-198743.html> (Stand: 01.05.14)

Die Auseinandersetzung mit dem Lesetext unterliegt methodisch-didaktischen Überlegungen, in denen zufolge vor der eigentlichen Lektüre der hervorgehobene Lerntipp „Lesen heißt nicht übersetzen!“ diskutiert wird. Dieser Lerntipp soll die Lernenden dazu anhalten, den Lesetext im ersten Durchlauf global zu erfassen, um sich zunächst einen Eindruck zu verschaffen und die Multiple-Choice-Aufgabe zu bewältigen (*studio d* A1, Unterrichtsvorbereitung, S.84). Dieses globale, überfliegende Lesen wird im Lehrwerk als „schnelles Lesen“ bezeichnet („Lesen Sie den Text schnell durch (eine Minute!). Was ist das Thema? Kreuzen Sie an“).

Der Titel „Im Herbst das Immunsystem stärken“ impliziert bereits eine von drei potenziellen Antwortmöglichkeiten (a) Tipps für neue, interessante Medikamente b) Tipps für die Gesundheit im Herbst und im Winter c) Tipps für die Ernährung von Sportlern (*studio d* A2, S.194). Im Anschluss an den Lesetext sollen passend zum Thema Tipps gegen Erkältungen gesammelt werden, was zu einer vertiefenden Auseinandersetzung im lexikalischen und grammatikalischen Bereich (Verwendung der Imperativformen) führt.

Nennenswert sind in diesem Zusammenhang die in den Lehrerhandreichungen enthaltenen Hinweise authentisches Material, wie Zeitungen, in den Sprachunterricht zu integrieren. Die Lernenden sollen demnach in Kleingruppen zur Auseinandersetzung mit dieser Textsorte angeregt werden, indem ein Zeitungsartikel selektiv, in Hinblick auf bereits bekannte und vertraute Wörter im Deutschen oder Internationalismen, gelesen wird (*studio d* A1, Unterrichtsvorbereitung, 2005, S.24). Der Lerntipp „Lesen heißt nicht übersetzen!“ wird somit direkt umgesetzt.

Das beschriebene Textbeispiel (Abbildung 10) illustriert anschaulich, welche Konsequenzen Texteingriffe/Adaptionen nach sich ziehen. In diesem Fall erscheinen weder die Begriffe „authentisch“ noch „didaktisch-authentisch“ als geeignet. Aufgrund von zahlreichen Änderungen auf der graphischen, sprachlichen und inhaltlichen Ebene kann hier lediglich von einem didaktischen Lesetext mit einer „authentischen Vorlage“ gesprochen werden.

Da der Umfang des Lesetextes in seiner Originalversion für Lernende auf der Niveaustufe A1 eindeutig zu lang ist, können alternativ einzelne Textabschnitte zum Lesen herangezogen werden, an denen Lesetechniken im Sinne Ehlers (Unterstreichen, Markieren, Nachschlagen, vgl. Kapitel 3.4.) sowie Lesestrategien

(vgl. Kapitel 3.3.4.) zur Anwendung kommen. In jedem weiteren Lesedurchgang kann mit Hilfe von abwechslungsreichen Sozialformen das Textverständnis vertieft werden.

Der Einsatz von Zeitungstexten in Lehrwerken erscheint abgesehen von der Auseinandersetzung mit den Merkmalen dieser Textsorte zu Übungszwecken überflüssig, denn „Aktualität ist eine verderbliche Ware“ (Beirat DaF, 1994, S.160). Zum einen büßt diese Textsorte mit zunehmendem Abstand zum Erscheinungsdatum schnell an Aktualität ein, und zum anderen können die darin verarbeiteten Themen an Bedeutung und Brisanz verlieren. Die Konsequenz: die Lernenden sehen sich mit einem Text konfrontiert, der sie weder anspricht noch interessiert.

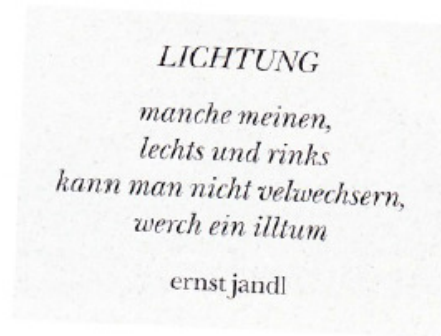
7. 1. 2. 2. Exemplarisches Textbeispiel in *studio d A1*: Gedicht

Neben dem genannten „Zeitungsartikel“ wird in *studio d A1* auch *ein* Gedicht, „lichtung“ von Ernst Jandl (*studio d A1*, S.130), als authentisch im Quellenverzeichnis des Lehrwerks geführt. Das Gedicht scheint in der achten Lektion im Rahmen einer Phonetikübung auf. Der Text wird in schwarzer Schrift vor einem grauen, quadratischen Hintergrund präsentiert und wirkt in seiner Gesamterscheinung „unattraktiv“, wenn man die ansprechende und durch Illustrationen ergänzte Darstellung von Gedichten im zweiten Band von *studio d A2* mitbedenkt. Änderungen formaler Art zeigen sich im Vergleich zum Originaltext bereits in der Schreibweise des Titels, der im Gegensatz zur Autorenintention im Lehrwerk in Großbuchstaben geführt wird. Auffallend ist unter anderem auch die vom Originaltext abweichende Satzzeichensetzung. Durch die Hinzufügung von Beistrichen in der ersten und vierten Zeile, sowie die Elimination des Ausrufezeichens am Ende des Textes, wird das Gedicht grundlegend verändert. Aus dem einstrophigen, fünfzeiligen Text ist im Lehrwerk ein Vierzeiler geworden, das eindeutig der Autorenintention widerspricht.

**7**

Aussprache / und r. Hören Sie und sprechen Sie, zuerst langsam und dann immer schneller.

rechts und links
nach links fahren
an der Ampel rechts
an der Ampel geradeaus
die Straße entlang
die Schlossbrücke
die Nationalgalerie
die Ampelkreuzung



LICHTUNG

manche meinen,
lechts und rinks
kann man nicht velwechsern,
werch ein illtum
ernst jandl

Abbildung 11: Lyrik in *studio d A1* (S.130)

Texteingriffe dieser Art erscheinen vor allem bei lyrischen Texten unangebracht, da sie einerseits der Autorenintention widersprechen und sinnverändernd wirken und andererseits dadurch die Effektivität des Textes beeinträchtigen.

Die methodisch-didaktische Herangehensweise an den literarischen Text entspricht keiner authentischen Übungsaktivität im Sinne Westhoffs (1997, S.165), die in ähnlicher Art und Weise in der Wirklichkeit vorkommt. Im Vordergrund steht in diesem Fall eine textbasierte Phonetikübung mit einem anderen, ähnlich klingenden Text, anhand dessen die richtige Aussprache von „l“ und „r“ trainiert wird. Das Gedicht von Ernst Jandl wird im Anschluss daran nicht explizit zum Lese- sondern zum Training des Hörverstehens herangezogen. Die fehlenden Angaben zum Lernziel in den Lehrerhandreichungen können als ein Versäumnis gewertet werden:

„Sie sprechen den linken Text zuerst langsam mit gestischer Unterstützung und dann schneller vor. Die KT [KursteilnehmerInnen] wiederholen in dem vorgegebenen Tempo und üben in Tischgruppen. Hören Sie anschließend das Gedicht von Ernst Jandl“ (*studio d A1*, Unterrichtsvorbereitung, S.61).

Das Potenzial dieses literarischen Textes bleibt ungenutzt, und eine weiterführende Auseinandersetzung mit dem Text liegt im Ermessen des Unterrichtenden.

Anregungen zum Umgang mit literarischen Texten bleiben an dieser Stelle im Lehrwerk als auch in den Lehrerhandreichungen zwar aus, scheinen dafür aber im zweiten Band von *studio d A2* auf:

„Was kann man mit Gedichten machen?“

- *vorlesen*
- *auf CD hören*
- *wichtige Wörter im Wörterbuch suchen*
- *Fragen stellen*
- *in der Muttersprache über sie sprechen*
- *umschreiben*
- *auswendig lernen (studio d A2, S.111).*

Mehr Möglichkeiten zur Auseinandersetzung mit Textsorten bieten ab der Niveaustufe A2 die „Magazinseiten“, die in den Stationen integriert sind. Darin werden fakultatives Zusatzmaterial und Hinweise zum Umgang mit diversen Texten und Textsorten präsentiert („Was kann man mit Bildern machen?“ S.58; „Was kann man mit Texten machen?“ S.59; „Geschichten und Gedichte“ S.110-111, „Zeitungsartikel“ S.162-163, „Weihnachtsseite“ S.214-215).

7. 1. 3. Der Einsatz von authentischen Lesetexten in *studio d* A2

Neben folgenden lyrischen Texten

- „Bewegung und Stillstand“, Elke Erb
- „Schwierige Entscheidungen“, Paul Maar
- „Die Ameisen“, Joachim Ringelnatz
- „Ich habe keine Zeitung gelesen“, Thomas Brasch
- „Lass uns reisen“, Günter Kunert
- „Herbstmorgen in Holland“, „Herbstmorgel il Hollald“, Erich Fried
- „Das Ideal“, Kurt Tucholsky
- „hol mich nicht ab wenn ich komme“, Róża Domaścyna

finden im zweiten Band von *studio d* auch andere Textsorten Eingang ins Lehrwerk: Einträge zum internationalen Wettbewerb „Das schönste deutsche Wort“ herausgegeben von Jutta Limbach, sowie ein kurzer Auszug aus der Dankrede zur Verleihung des Adalbert-von-Chamisso-Preises der Autorin Emine Sevgi Özdamar.

7. 1. 3. 1. Exemplarische Textbeispiele in *studio d* A2: Gedichte und Erzähltexte als fakultatives Zusatzangebot

Exemplarisch soll an dieser Stelle näher auf die Magazinseiten der Station 2 (*studio d* A2, S.110-111) eingegangen werden, da diese zu einer vertiefenden Auseinandersetzung mit Literatur anregen. Auf diesen Seiten werden unter anderem Gedichte vom österreichischen Autor Erich Fried, dem aus Berlin stammenden Schriftsteller Günter Kunert und der Autorin Róža Domašcyna, Vertreterin der sorbischen Minderheit, ansprechend und großzügig präsentiert, indem sie durch Fotos unterlegt werden.

„Die Gedichte [...] haben motivische Gemeinsamkeiten wie die Wahrnehmung von Natur und Jahreszeiten, den Wechsel von Kommen und Gehen, von Ankommen und Abfahren“ (*studio d* A2, Unterrichtsvorbereitung, 2013, S.78).

Die im Magazinteil abgebildeten lyrischen Texte sind um Zeilennummerierungen ergänzt und in Bezug auf ihre graphische Gestaltung, der Gliederung von Absätzen und Strophen sowie der Satzzeichensetzung im unterschiedlichen Ausmaß verändert worden.

Im Text „Lass uns reisen“ von Günter Kunert ist die ursprüngliche dreiteilige Strophengliederung nicht übernommen worden, indem der erste Absatz zwischen der zweiten und dritten Zeile des Gedichts eliminiert wurde (siehe Abbildung 13). Eine weitere Änderung ist in Bezug auf die Satzzeichen, nämlich das Weglassen des Punktes am Ende der vierten Textzeile, festzustellen. Diese Veränderungen sind unverständlich, da der Punkt eine sinnverändernde Funktion hat. Er bezeichnet das Ende eines Satzes und dadurch erhält der Gedanke eine weitere Entwicklungsrichtung. Das Vorhandensein solcher Änderungen zeigt, wie intensiv sich der Texteingriff auf den Textaufbau auswirken kann.

Texteingriffe dieser Art kommen auch in „Herbstmorgen in Holland“ und „Herbstmorgel il Hollald“ von Erich Fried zur Anwendung (siehe Abbildung 12). Sie führen sogar zu einer neuen Konzeption des Textes. Die dem Gedicht „Herbstmorgen in Holland“ zugrunde liegende zweistrophige Gliederung von je vier Zeilen wird in der adaptierten Fassung im Lehrwerk willkürlich zu einer Strophe, bestehend aus sechs Zeilen, zusammengefasst. Dieser massive Texteingriff verändert das ursprüngliche Reimschema und somit ein wesentliches Merkmal des Gedichts. Die adaptierte Fassung im Lehrwerk schließt im Gegensatz zum Original

mit einem Punkt ab. Die besondere Hervorhebung des Wortes „neben“ im Kursivdruck geht im adaptierten Text verloren. Auffallend ist auch die Änderung der Worttrennung (Original: mei-nem, Adaption: mein-nem). Texteingriffe in diesem Ausmaß beeinflussen die Effektivität des Gedichts, sodass hier von keinen authentischen Texten mehr gesprochen werden kann. In „Herbstmorgel **il** Hollald“ sind Änderungen im Titel ersichtlich („Herbstmorgel **in** Hollald“). Die Komposition des Textes, eines Vierzeilers, wurde beibehalten, doch die Stellung des Kommas am Ende der ersten Zeilen in der adaptierten Fassung weggelassen. Kursive Hervorhebungen der Wörter „Nebel“ und „Lebel“, sowie die Großschreibung des Letzteren wurden im Lehrwerk nicht übernommen. Diese Eingriffe widersprechen der Autorenintention besondere Textstellen mittels drucktechnischer Hervorhebungen zu betonen.

Zusammenfassend erscheinen Texteingriffe und Adaptionen in den beschriebenen Fällen als unverständlich, wenn diese sinnverändernde Konsequenzen nach sich ziehen. Der Punkt als Satzzeichen hat beispielsweise eine sinnverändernde Funktion, indem er das Ende eines Satzes bezeichnet. Aber auch das Gegenteil kann bei Adaptionen beobachtet werden, wie zum Beispiel Sätze, die mit einem Punkt abschließen.

Texteingriffe dieser Art sind insbesondere bei lyrischen Texten unangebracht, da sie einerseits der Autorenintention widersprechen und sinnverändernd wirken und andererseits dadurch die Effektivität des Textes beeinträchtigen.

Auffallend sind auch Veränderungen im Text „hol mich nicht ab wenn ich komme“ von Róža Domašcyna (siehe Abbildung 12). Der Titel des Gedichts ist als erste Zeile in den Text integriert, was nicht mit dem Originaltext übereinstimmt. Durch diesen Texteingriff hebt sich das Gedicht von der übrigen Lyrik im Magazinteil ab. Die orthographischen Besonderheiten (Kleinschreibung, fehlende Satzzeichen) in „hol mich nicht ab wenn ich komme“ sind im adaptierten Text in *studio d* A2 beibehalten worden.

Die methodisch-didaktischen Hinweise zur Bearbeitung dieses zweiseitigen Magazinteils bieten einen interessanten Unterrichtseinstieg mit Fragen zu den Lesegewohnheiten und bisherigen Erfahrungen im Umgang mit Literatur in der

Muttersprache, in einer Fremdsprache oder in der deutschen Sprache sowie den Lieblingsbüchern und Autoren (*studio d A2*, Unterrichtsvorbereitung, S.78-79).

Interessant erscheinen auch die Fragen zum Textsortenwissen der Lernenden, da das Textsortenwissen in der Muttersprache nicht zwingend mit dem in der Fremdsprache übereinstimmen muss. So werden Fragen nach dem Bekanntheitsgrad bestimmter literarischer Textsorten wie Kurzgeschichten, short stories, Erzählungen, Märchen, Sagen etc. in den Lehrerhandreichungen angeführt, die die individuellen, womöglich unterschiedlichen Erfahrungen im Umgang mit bestimmten Text(sort)en auf diese Weise im Unterricht transparent machen. Der in der Lehrerhandreichung enthaltene Hinweis die genannten Fragen in einem Fragebogen festzuhalten, erscheint ebenso relevant (*studio d A2*, Unterrichtsvorbereitung, S.78-79).

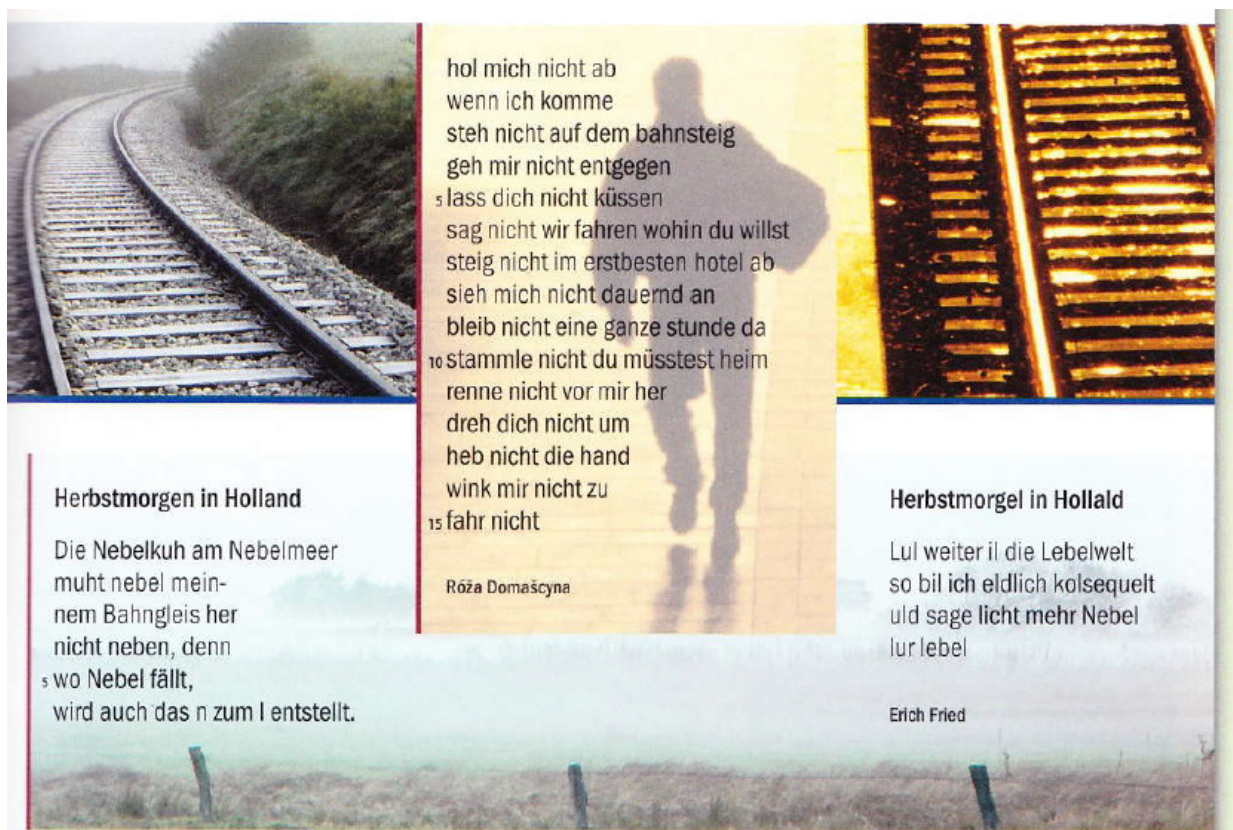


Abbildung 12: Lyrik in *studio d A2*, Teil 1 von 2 (S.111)



Abbildung 13: Lyrik in *studio d A2*, Teil 2 von 2 (S.111)

All diese angeführten Überlegungen zum Unterrichtseinstieg aktivieren relevantes Vorwissen und bereiten die kognitiven Strukturen auf die Aufnahme von neuem Wissen vor. Die Sozialformen (Einzel- oder Gruppenarbeit) ermöglichen Lernendenautonomie.

Laut den Lehrwerkautoren können die Magazinseiten für ein differenziertes Arbeiten herangezogen werden. Den Lernenden werden Gelegenheiten geboten selbstbestimmt, nach eigenen Interessen, den Lesetexten zu begegnen. Texte von unterschiedlicher Länge und Textsorte (Geschichten, Gedichte etc.) stehen zur Auswahl.

„Die KT [KursteilnehmerInnen] können selbstständig und nach Interessen mit dem Material arbeiten und verschiedene Lese- und Verstehensstrategien ausprobieren. Es ist ein Ziel, die Lesekompetenz der Lernenden zu entwickeln und durch die Texte ein zusätzliches offenes Wortschatzangebot zu unterbreiten“ (*studio d A2*, Unterrichtsvorbereitung, S.78).

Positiv hervorzuheben sind die in den Lehrerhandreichungen vorhandenen Autorenbiographien zu Róża Domaścyna, Erich Fried und Günter Kunert.

Auf den Doppelseiten des Magazinteils werden den Lernenden abgesehen von den beschriebenen literarischen Textbeispielen (Abbildungen 12, 13) zwei weitere „bearbeitete erzählende Texte aus der Internet-Textsammlung Urbane Legenden“ (siehe Abbildung 14, 15) zur Verfügung gestellt (*studio d A2*, Unterrichtsvorbereitung, S.78). Inwiefern die Texte „Skifahrer rammte Pensionistin im Stiegenhaus“ und „Die Fischpastete“ (S.110) adaptiert worden sind, bleibt bedauerlicherweise in der Lehrerhandreichung unkommentiert.

Der Text „Was sind `Urbane Legenden`?“ ist den anderen Erzähltexten vorangestellt.



Abbildung 14: Didaktische Lesetexte in *studio d* A2 (S.78)

In seiner Funktion dient dieser kurze Text dazu, die Lernenden auf die Lektüre der zwei verhältnismäßig längeren Lesetexte „Skifahrer rammte Pensionistin im Stiegenhaus“ (ca. 137 Wörter) und „Die Fischpastete“ (ca. 166 Wörter) einzustimmen und verdeutlicht somit den Kontext der Haupttexte. Nach Westhoff kann dieser Text als „Zubringertext“ bezeichnet werden, der das Vorwissen der Lernenden aktivieren soll (1997, S.42).

Die Erzähltexte kennzeichnen farbige Zeichnungen zum Textinhalt, die Spaltentechnik und die Zeilennummerierung. Am Textende erscheint eine kurze Information zum landesspezifischen Sprachgebrauch der im Text verwendeten Wörter (Pensionistin (A): Rentnerin; Stiegenhaus (A): Treppenhaus, Spital (A, CH): Krankenhaus) (vgl. Abbildung 15).

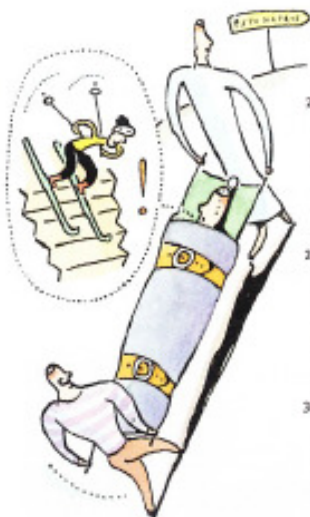
In beiden Lesetexten wird der Inhalt kurz und knapp geschildert. Dieser Stil weckt Assoziationen zu einem Zeitungsbericht, insbesondere aufgrund der Verwendung der Spaltentechnik. Grundsätzlich handelt es sich aber um didaktische Lesetexte, die eigens für die Lernenden konzipiert sind. Auffallend ist in allen drei Lesetexten der hohe Anteil an bestimmten Grammatikstrukturen aus vorangegangenen Lektionen (z.B. Relativsätze, Nebensätze etc.).

SKIFAHNER RAMMTE PENSIONISTIN IM STIEGENHAUS

Eine Party bei Studenten. Das Geburtstagskind hat von den Eltern eine Skiausrüstung bekommen. Um Mitternacht kocht die Stimmung und die Gäste haben die Idee, Frank soll die neuen Skier im Stiegenhaus

ausprobieren. Es ist ein altes Haus mit schönen Holzstiegen. Oben klappt es gut und alle klatschen. Fast unten passiert es: Die Pensionistin Clara F. ist auf dem Weg in ihre Wohnung, als der Skifahrer sie rammt. Die alte Dame muss ins Spital. Drei Tage später wollen die Studenten sie mit einem Strauß Blumen besuchen und sich noch einmal entschuldigen, aber sie ist nicht mehr da. Die Krankenschwester erzählt: Der Arzt hat am nächsten Morgen gefragt, wie das denn passiert ist, und die Dame hat erzählt, dass es ein Unfall mit einem Skifahrer im Stiegenhaus war. Da hat er sie in die psychiatrische Abteilung bringen lassen.

Pensionistin (A): Rentnerin,
Stiegenhaus (A): Treppenhaus,
Spital (A, CH): Krankenhaus



Ein Ehepaar hat Gäste zum Essen eingeladen. Als Vorspeise gibt es Fischpastete. Die beiden kochen zusammen in der Küche, gehen dann aber ein paar Minuten ins Wohnzimmer, weil sie die Nachrichten im Fernsehen anschauen wollen. Plötzlich merken sie, dass die Katze in der Küche ist und die Pastete gefunden und probiert hat. Weil die Gäste gleich kommen und keine Zeit mehr ist, servieren sie die Pastete trotzdem. Alle loben die tolle Pastete. Nachdem die Gäste gegangen sind,

suchen sie die Katze und – was für ein Schreck – sie finden sie tot neben der Haustür. Das kann nur die Fischpastete sein! In Panik rufen sie sofort die Gäste an und bitten sie, sie sollen ins Krankenhaus fahren und sich dort untersuchen lassen. Am nächsten Morgen finden sie einen Zettel im Briefkasten: Es tut mir furchtbar leid, aber ich habe Ihre Katze vor meiner Garage überfahren. Sie hatten Gäste und ich wollte Sie nicht stören. Bitte entschuldigen Sie vielmals. Ich komme morgen vorbei. Ihr Nachbar.

Abbildung 15: Didaktische Lesetexte in *studio d* A2 (S.78)

7. 1. 3. 2. Exemplarische Textbeispiele in *studio d* A2: Darstellung von lyrischen Texten im Kursbuch

Das Textbeispiel „Bewegung und Stillstand“ von Elke Erb, das am Ende der dritten Lektion „Reisen und Mobilität“ in *studio d* A2 (S.44) präsentiert wird, zeigt, dass Literatur auch als Impuls für weiterführende Aktivitäten genutzt wird (vgl. Abbildung 16). Die Lernenden werden vor dem Lesen angeregt, Assoziationen zum Bildimpuls (markantes Foto einer Großstadtkulisse mit Plattenbausiedlungen) zu sammeln und darüber zu sprechen („Sehen Sie das Foto an. Was sehen Sie? An was denken Sie?“, *studio d* A2, S.44). Diese Aktivität soll das Vorwissen der Lernenden aktivieren. Im nächsten Schritt wird der Titel „Bewegung und Stillstand“ in seiner Bedeutung geklärt und der literarische Text lesend und hörend erfasst.

4 Gute Fahrt!

1 S-Bahn-Impressionen

a) Sehen Sie das Foto an. Was sehen Sie? An was denken Sie?



1.16

b) Hören und lesen Sie den Text laut. Finden Sie ihn schön, interessant, traurig, ...?

Bewegung und Stillstand

Kommt man mit der S-Bahn von Mahlsdorf über Kaulsdorf und Biesdorf nach Friedrichsfelde Ost, sieht man zwischen Biesdorf und Friedrichsfelde Ost links immer diese Neubauten, aus deren hundert Fenstern man die S-Bahn zwischen Biesdorf und Friedrichsfelde Ost vor sich sieht.

Elke Erb

Abbildung 16: Literarischer Lesetext in *studio d A2* (S.44)

Die Fragestellungen nach dem Interessantheitsgrad des Lesetextes („Finden Sie [den Text] schön, interessant, traurig ...?“ *studio d A2*, S.44) macht Literatur in Grundzügen zum Gegenstand der Diskussion. Die Lernenden sollen zwar mit Hilfe des Lesetextes angeregt werden, über ihre Emotionen beim Hören und Lesen zu sprechen; doch im Vordergrund steht die Intention den zuvor erarbeiteten Lektionswortschatz zum Thema „Reisen und Mobilität“ zu festigen (*studio d A2*, Unterrichtsvorbereitung, S.42). Weitere Fragen („Mögen Sie Bahnfahrten/

Busfahrten? Ist die Strecke schön? Was sehen Sie während der Fahrt?“ *studio d A2*, Unterrichtsvorbereitung, S.49) führen zu einer Auseinandersetzung mit dem Berlin-Stadtplan und abschließend zur Textproduktion („Eine Zugfahrt beschreiben. Ich-Texte schreiben“ *studio d A2*, S.44).

Nennenswert sind die in diesem Zusammenhang im Lehrerhandbuch enthaltenen biographischen Informationen zur Autorin Elke Erb, dem Entstehungszeitraum des Textes und landeskundliche Informationen zu den im Text genannten Orten (*studio d A2*, Unterrichtsvorbereitung, S.42-43).

Die Texte „Schwierige Entscheidung“ von Paul Maar und von Joachim Ringelnatz „Die Ameisen“ (*studio d A2*, S.45) schließen an den zuvor beschriebenen Lesetext von Elke Erb an und sind sowohl inhaltlich als auch sprachlich unverändert im Lehrwerk dargestellt (vgl. Abbildung 17). Illustrationen als Bildimpulse sollen Rückschlüsse auf den Textinhalt ermöglichen.

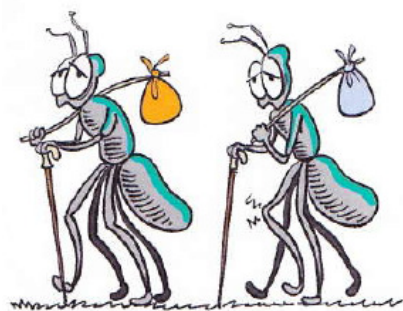
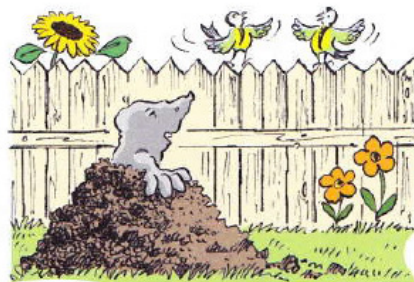
Reisegedichte

a) Hören Sie die zwei Gedichte. Wie reisen die Tiere?

Schwierige Entscheidung

Ein Maulwurf und zwei Meisen
Beschlossen zu verreisen
Nach Salzburg oder Gießen.
Ob sie dabei zu Fuß gehen sollen
Oder aber fliegen wollen –
Das müssen sie noch beschließen!

Paul Maar



Die Ameisen

In Hamburg lebten zwei Ameisen,
Die wollten nach Australien reisen.
Bei Altona auf der Chaussee
Da taten ihnen die Beine weh
Und da verzichteten sie weise
Dann auf den letzten Teil der Reise.

Joachim Ringelnatz

b) Lesen Sie ein Gedicht vor. Achten Sie auf [z], [s] und [ts].

Abbildung 17: Lyrik in *studio d A2* (S.45)

Die Gedichte werden in ihrer Funktion primär für eine Phonetikübung herangezogen.

„Die KT [KursteilnehmerInnen] sollten sich stärker auf Klang, Reim und Rhythmus der Texte konzentrieren und Spaß am Zuhören haben [...] Falls Ihre KT Spaß an den Gedichten haben: An der Tafel anschreiben, laut lesen lassen und jedes Mal ein Wort oder mehrere auswischen“ (*studio d A2*, Unterrichtsvorbereitung, S.43).

Im Vordergrund stehen somit Übungsaktivitäten, die zu einer Verbesserung der Aussprache und weniger der Lesekompetenz beitragen sollen. Informationen zum Leben und Werk der Autoren Paul Maar und Joachim Ringelnatz sind in den Lehrerhandreichungen enthalten und können positiv gewertet werden (*studio d A2*, Unterrichtsvorbereitung, S.43).

Eine selektierende Adaption liegt beim Textbeispiel „Ideal“ von Kurt Tucholsky (*studio d A2*, S.114) vor (vgl. Abbildung 18). Ausschließlich die erste Strophe des Gedichts wurde sprachlich und inhaltlich unverändert ins Lehrwerk übernommen und um eine Illustration erweitert, die direkt auf den Textinhalt verweisen soll.

5 Das Ideal. Lesen Sie das Gedicht. Beschreiben Sie Ihr Ideal.



Das Ideal
Ja, das möchte:
Eine Villa im Grünen mit großer Terrasse,
vorn die Ostsee, hinten die Friedrichstraße;
mit schöner Aussicht, ländlich-mondän,
vom Badezimmer ist die Zugspitze zu sehn –
aber abends zum Kino hast du nicht weit.
Das Ganze schlicht, voller Bescheidenheit.
...
Kurt Tucholsky

Abbildung 18: Lyrik in *studio d A2* (S.114)

Die Struktur dieses Textbeispiels soll als Vorlage zum kreativen Schreiben genutzt werden.

„Ermuntern Sie die KT [KursteilnehmerInnen], einen eigenen Text frei nach der Idee Tucholskys aus der Ich – Perspektive zu schreiben“ (*studio d A2*, Unterrichtsvorbereitung, S.83).

7. 1. 3. 3. Exemplarisches Textbeispiel in *studio d A2*: Dankrede

Vor dem thematischen Hintergrund „Mehrsprachigkeit und Sprachen lernen“ (*studio d A2*, S.58-59) wird ein Auszug der Dankrede „Meine deutschen Wörter haben keine Kindheit“ von Emine Sevgi Özdamar zur Verleihung des Adalbert-von-Chamisso-Preises im Lehrwerk publiziert.

Die Präsentation des Textes erfolgt auf den Magazinseiten in der ersten Station (*studio d A2*, S.58-59). Der Textauszug wird durch die Bildunterlegung, ein im Wasser segelndes Boot, das Assoziationen zum Thema Reisen hervorruft, ansprechend gestaltet.

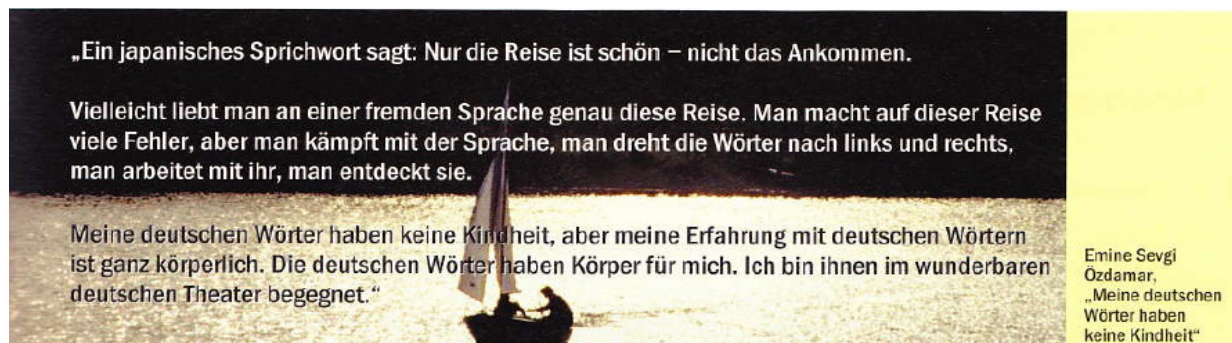


Abbildung 19: „Dankrede“ in *studio d A2* (S.59)

Am Ende des Textes sind Hinweise zum Namen des Verfassers und der Textquelle vermerkt. Die Anführungszeichen direkt im Text deuten auf einen Textausschnitt hin. Inhaltlich ist der kurze Textausschnitt im Lehrwerk in seiner Originalversion belassen, aber in zusätzliche Absätze untergliedert worden – vermutlich um die Wirkung einzelner Passagen hervorzuheben. Die Art und Weise der Darstellung des Textes im Lehrwerk lässt keine Rückschlüsse auf die ursprüngliche Textsorte, einer Rede, zu, sodass man in diesem Fall von keinem authentischen Text mehr sprechen kann. Die Textpassagen wurden aus didaktischen Überlegungen dem Originaltext entnommen und im Lehrwerk graphisch umgestaltet, sodass hier von einem didaktischen Lesetext gesprochen werden kann.

Wünschenswert erscheinen an dieser Stelle im Lehrwerk biographische Informationen zur Autorin Emine Sevgi Özdamar und/oder Themen ihres literarischen Schaffens, die den Interessantheitsgrad des Textes vermutlich steigern würden. Doch diese bleiben sowohl im Lehrwerk als auch in den Lehrerhandreichungen aus.

7. 1. 4. Der Einsatz von literarischen Lesetexten in *studio d* – ein Fazit

Authentische, überwiegend literarische Lesetexte nehmen in den Lektionen von *studio d* keine prominente Stelle ein: als kleine Unterpunkte in der Lektion oder als fakultatives Zusatzmaterial im Magazinteil einzelner Stationen. Diese Randposition wird unter anderem dadurch begünstigt, indem primär andere Fertigkeiten als das Leseverstehen geübt werden sollen. Die Gedichte von Paul Maar, Joachim Ringelnatz (*studio d* A2, S. 45) sowie „Der schöne 27. September“ von Thomas Brasch (*studio d* A2, S. 105) bilden beispielsweise die textbasierte Grundlage für Phonetikübungen, während Kurt Tucholskys „Ideal“ als Vorlage zur Textproduktion herangezogen wird.

3 Gedichte lesen und schreiben

a) Lesen Sie das Gedicht. Betonen Sie die Verneinung.

Der schöne 27. September

Ich habe keine Zeitung gelesen
Ich habe keiner Frau nachgesehen
Ich habe den Briefkasten nicht geöffnet
Ich habe keinem einen guten Tag gewünscht
Ich habe nicht in den Spiegel geschaut
Ich habe mit keinem über alte Zeiten gesprochen und
Ich habe nicht über mich nachgedacht
Ich habe keine Zeile geschrieben
Ich habe keinen Stein ins Rollen gebracht*

Thomas Brasch

Dienstag
27
September

*etwas in Bewegung bringen

b) Schreiben Sie Ihr Gedicht.

Mein schöner 2. November

Abbildung 20: Lyrik in *studio d* A2 (S.105)

5 Das schönste deutsche Wort

Im Jahr 2004 hat das Goethe-Institut einen Wettbewerb organisiert: Was ist das schönste deutsche Wort? 12000 Menschen haben mitgemacht und ihre Wörter geschickt. Die Zeitungen und das Fernsehen haben berichtet.

a) Lesen Sie die Beispiele und die Begründung:
Warum finden Menschen diese Wörter schön?

verrückt
ver-rückt – ist doch schön, wenn nicht alles gerade ist.
Raoul Ahrens, Deutschland

Rhabarbermarmelade
Rhabarbermarmelade – was für ein Klang!
Frank Niedermeyer, Deutschland

Sommerregen
Ich finde, Sommerregen ist das schönste deutsche Wort, weil ich es gern lese und schreibe und weil ich den Geruch von Sommerregen mag, denn er erinnert mich an den Sommer.
Isabell Schultze, Deutschland, 14 Jahre

Kichererbse
Mein schönstes deutsches Wort heißt Kichererbse, weil es einfach so lustig ist.
Karl Schneider, USA

Sternschnuppe
Mein schönstes deutsches Wort ist Sternschnuppe, weil man nach einer Sternschnuppe immer einen Wunsch frei hat.
Hildegard Breitenstein, Deutschland

lieben
Lieben ist für mich das schönste deutsche Wort, weil es nur ein „i“ vom Leben entfernt ist.
Gloria Bosch, Spanien

b) Und was ist für Sie das schönste deutsche Wort? Machen Sie eine Umfrage im Kurs.

Abbildung 21: Beiträge zum „Schönsten deutschen Wort“ in *studio d* A2 (S.15)

7. 1. 5. Der Einsatz von didaktischen Lesetexten in *studio d*

Bei der Betrachtung der qualitativen Verteilung von Lesetexten in *studio d*, fällt die geringe Anzahl an authentischen Lesetexten auf, sodass in *studio d* überwiegend didaktische Texte, d.h. eigens für das Lehrwerk konzipierte Texte, zum Aufbau einer Verstehenskompetenz eingesetzt werden.

Kennzeichnend ist an diesen Lesetexten, dass sie an der Lernprogression des Lehrwerks orientiert sind. Sprachlich sind sie zudem auf einen bestimmten Wortschatz, meist der vorangegangenen oder zu behandelnden Lektion eingeschränkt, stark grammatikalisiert und stehen im direkten Gegensatz zu authentischen Originaltexten, die keinen Niveau- und Progressionsstufen folgen (vgl. Kapitel 4.1.3).

Dieses Textmaterial bildet die Grundlage für das Training des Leseverstehens und anderer weiterführender Aktivitäten (z.B. Hörverstehen, Sprechen, Textproduktion), auf die hier allerdings nicht ausführlich eingegangen werden kann. Die Kombination von Text und Bild ist in *studio d* ein grundsätzlich häufig eingesetztes Gestaltungsmittel, das zum besseren Textverständnis beitragen soll.

In *studio d* sollen die eigens für das Lehrwerk konzipierten didaktischen Lesetexte unter anderem zum landeskundlich-interkulturellen Lernen beitragen. Das findet integriert und auf unterschiedliche Art und Weise statt (*studio d* A2, Unterrichtsvorbereitung, 2007, S.17):

- Fotos, Zeichnungen (z.B.: „Wohnen interkulturell“, *studio d* A1, S.67) und Grafiken („Sprachen in Europa“, *studio d* A1, S.49; „Familiensituation in Deutschland“, *studio d* A2, S.27; „Marktplatz im Internet“, *studio d* A2, S.78) bieten Gesprächsanlässe.
- Hörtexte transportieren den situativen Hintergrund und spiegeln die Atmosphäre wieder (*studio d* A2, S.78).
- Ergänzende Informationen in den Landeskundekästen (z.B. *studio d* A1, S.15, S.23, S.85, S.117, S.169, S.192, 105; „Schnäppchenjagd“ *studio d* A2, S.80) trainieren das globale und selektive Lesen.
- Videos vermitteln Eindrücke, Gesprächsanlässe und „Wissensbausteine“.

„Die Auseinandersetzung mit Texten verlangt von den Lernenden Offenheit und die Bereitschaft zum Perspektivwechsel als Basis des landeskundlich-interkulturellen Lernens“ (*studio d* A2, Unterrichtsvorbereitung, 2007, S.17).

In *studio d* findet landeskundlich – interkulturelles Lernen somit in unterschiedlichster Weise statt, nämlich visuell, auditiv, textbasiert, audio-visuell und durch die Internetseiten zum Lehrwerk multimedial (*studio d* A1, Unterrichtsvorbereitung, 2005, S.18).

„Ziel von *studio d* ist es, landeskundliches Wissen zu vermitteln und dieses Wissen mit den Erfahrungen und Gegebenheiten der eigenen Realität zu vergleichen, persönliche Fremdheitserfahrungen zu machen sowie die Empathiefähigkeit, also das Verständnis für die Kultur des jeweils Anderen, den Abbau von Vorurteilen und das Aushalten von Unterschieden zu fördern“ (*studio d* A1, Unterrichtsvorbereitung, 2005, S.18).

Kennzeichnend sind an diesen didaktischen Lesetexten zu Landeskunde ihre inhaltliche Prägnanz und eine unterschiedlich hohe Informationsdichte. Zum besseren Textverständnis tragen Illustrationen bei, so beispielsweise die Abbildung der Geldscheine und Münzen zum Text „EU-Mitgliedsstaaten und das Zahlungsmittel Euro“ (*studio d* A1, S.23).

Weitere Merkmale dieser didaktischen Lesetexte sind:

- Sprachliche Vereinfachung
- Orientierung an bestimmten Grammatikphänomenen, die mit zunehmender Progression komplexer werden
- Variationen in der Textlänge, die nicht zwingend mit steigender Progression zunimmt
- Thema im Text entspricht dem Lektionsthema
- Eine enge Text-Bild-Relation

Auffallend sind Verweise zu diversen Internetseiten inner- und außerhalb von Lesetexten. Internetlinks nehmen in *studio d* ab der Niveaustufe A2 in ihrer Häufigkeit zu (z.B.: „Größte Städte Europas“, *studio d* A2, S.14; „Stiftung Warentest testet 18 Fitness-Studios in München“, „Zermatt-Marathon: Neuer Streckenrekord“, S.60). Es gilt allerdings diese Links stets auf ihre Richtigkeit hin zu überprüfen (z.B. fehlerhafter Link in *studio d* A2, S.62).

7. 1. 5. 1. Exemplarisches Textbeispiel in *studio d* A2: Didaktischer Lesetext

Die Station 3 präsentiert das Berufsbild des Ergotherapeuten mit dem dazugehörigen berufsbezogenen Wortschatz und nutzt den Lernstoff der vorangegangenen Lektionen zur Wiederholung und Vertiefung (*studio d* A2, S.154). Im Zentrum stehen vier Bildimpulse, die verschiedene Tätigkeiten eines Ergotherapeuten darstellen (vgl. Abbildung 22). In der Vorbereitungsphase soll das Vorwissen der Lernenden, der Wortschatz zum Thema, aktiviert werden („Gesundheitsberufe. Welche kennen Sie? Sammeln Sie: Wer, wo und was?“). Die Zuordnungsaufgabe – Bild zum Text – impliziert ein selektives Leseverstehen. Die Lernenden müssen genau lesen, um die entsprechenden Textpassagen der Bildinformation zuzuordnen. Auf die Möglichkeit zur Binnendifferenzierung wird in der Lehrerhandreichung verwiesen. In lernschwächeren Gruppen kann die Vorgabe von Schlüsselwörtern aus dem Text den Leseprozess (vom detaillierten zum selektiven Lesen) steuern und den Weg zur Lösung der Aufgabe erleichtern.

1 Berufsbild Ergotherapeutin

- 1 Gesundheitsberufe.** Welche kennen Sie?
Sammeln Sie: Wer, wo und was?

*Der Arzt / die Ärztin: im Krankenhaus,
Patienten untersuchen ...*

2 Von Beruf Ergotherapeutin

- a) Lesen Sie den Text. Ordnen Sie
den Fotos Zeilen aus dem Text zu.



Anna Landmann (22) will Ergotherapeutin werden. Ergotherapeuten arbeiten mit Patienten, die sich nicht richtig bewegen können oder Probleme mit der Konzentration haben. Sie planen die Therapien mit den Ärzten zusammen. Durch spezielle Bewegungen und durch das Spielen und Basteln mit unterschiedlichen Materialien, wie z. B. Holz oder Papier, verbessern die Patienten ihre Bewegungen und ihre Konzentration.

Anna ist Auszubildende im dritten Ausbildungsjahr und lernt an einer Berufsfachschule. Die Ausbildung macht ihr viel Spaß. „Der Fachschulunterricht ist eine Mischung aus Theorie und praktischer Arbeit. Ein Vorteil ist, dass wir den Berufsalltag in vier Praktika kennen lernen“, erzählt Anna. Zurzeit macht sie ein Praktikum in einem Seniorenheim. Anna übt mit den alten Menschen alltägliche Bewegungen, z.B. das An- und Ausziehen. Im letzten Praktikum hat Anna mit hyperaktiven* Kindern gearbeitet. Sie hat mit den Kindern z.B. das Erkennen und Nachbauen von Formen und Strukturen geübt. Die Kinder sollten so das ruhige und konzentrierte Spielen lernen.

* Hyperaktive Kinder sind immer in Bewegung. Sie können nicht ruhig sitzen und sich nur schwer konzentrieren.

- b) Wer macht was?
Ordnen Sie zu
und lesen Sie vor.

- a) Die Ergo-
therapeuten
b) Die Patienten

1. ■ machen eine dreijährige Ausbildung.
2. ■ haben Probleme mit der Bewegung oder mit der Konzentration und dem Lernen.
3. ■ arbeiten mit Ärzten zusammen und planen Therapien.
4. ■ verbessern durch Spielen und Basteln ihre Konzentration.
5. ■ müssen alltägliche Bewegungen trainieren.
6. ■ arbeiten auch mit Kindern, die Probleme mit der Konzentration haben.

Abbildung 22: Didaktische Lesetexte in *studio d* A2 (S.154)

7. 1. 6. Der Einsatz von Lesestrategien im Lehrwerk *studio d*

Indem *studio d* eine ganze Reihe von Lesetexten, sowie Aufgaben und Übungen bereitstellt, die zu einer Verbesserung des Verstehensprozesses beim Lesen beitragen sollen, wird in jeder Einheit die Fertigkeit Leseverstehen systematisch geübt. Die Lernenden sollen dabei die Erfahrung machen, dass es nicht unbedingt notwendig ist, die Texte Wort für Wort zu verstehen, denn sie lernen, wie man mit den unbekannten Texten arbeitet, um alle wesentlichen Informationen herauszunehmen.

Um dies zu erreichen, helfen die Lesestrategien auf der Textebene:

- Leseabsicht durch Aufgaben zum Text wecken
- Vorwissen durch Bilder, eine Statistik oder Videoaufnahmen aktivieren
- Assoziogramm (Wörternetz) zum Thema erstellen
- Text mit der Hilfe von konkreten W-Fragen strukturieren
- Notizen zum Text machen
- Bekannte Wörter und Informationen zu den Begleitfotos markieren
- Tabellen zum Text ergänzen

Die Lesestrategien auf der Satzebene sind darin zu sehen (vgl. Kapitel 3.3.4.), dass unter anderem Schlüsselwörter unterstrichen und Kenntnisse über grammatische Strukturen angewendet werden. Auf der Wortebene helfen Internationalismen, Eigennamen und geographischen Namen den Text zu verstehen.

Außerdem bekommen die Lernenden konkrete Lerntipps:

- „Lesen heißt nicht übersetzen!“ (*studio d* A1, S.194)
- „Texte verstehen - Internationale Wörter suchen!“ (*studio d* A1, S.14-15)
- „Wortschatz systematisch lernen: Probieren Sie verschiedene Techniken für das Lernen von Wörtern aus. Lesen Sie die Lerntipps und sprechen Sie im Kurs. Lerntipp 1: Lernen Sie Wörter zu Hause mit Zetteln. Lerntipp 2: Machen Sie Wörternetze. Lerntipp 3: Machen Sie Wortkarten und sammeln Sie Ihre Karten in einer Lernkartei“ (*studio d* A1, S.65).

- „Kurz üben und oft üben ist besser als viel lernen an einem Tag!“ (*studio d A1*, S.91)
- „Lernstrategien: Recherchieren und Internetseiten lesen“ (*studio d A2*, S.103).

In *studio d* erfahren die Lernenden durch Aufgaben und Übungen Lesetechniken im Sinne Ehlers (2007, S.291) anzuwenden, indem sie aufgefordert werden, Informationen im Text zu unterstreichen, sich Notizen zu machen, im Lexikon nachzuschlagen oder Diagramme (z.B. „Wörternetze“) zu erstellen.

7. 1. 6. 1. Förderung der grundlegenden und höherstufigen Lesefertigkeiten

LeserInnen benötigen, um flüssig und sinnerfassend lesen zu können, unter anderem einen ausreichend großen Wortschatz. Nicht alle Wörter eines Textes sind für das Textverständnis im gleichen Ausmaß relevant, daher sollen die Lernenden an Hand von Übungsaufgaben lernen, welche unbekannten Wörter für das Verstehen wichtig bzw. unwichtig sind (Ehlers, 2007, S.289):

- Bedeutungen aus dem Kontext ableiten: „Texte verstehen – Internationale Wörter suchen!“ (*studio d A1*, S.14-15); „Welche Wörter verstehen Sie?“ (*studio d A1*, S.28); „Mehrsprachigkeit in Europa. Was verstehen Sie?“ (*studio d A1*, S.50); „Lesen heißt nicht übersetzen!“ (*studio d A1*, S.194).
- Erweiterung des Wortschatzes: Internationalismen suchen: „Internationale Wörter – deutsche Wörter“ (*studio d A1*, S.15), „Café international. Welche Wörter verstehen Sie? Notieren Sie!“ (*studio d A1*, S.28).
- Im Lexikon nachschlagen: Einführung in die Arbeit mit dem Wörterbuch in *studio d A1* Lektion 2 (*studio d A1*, S.32-33); „Wichtige Wörter im Wörterbuch suchen“ (*studio d A1*, S.111).
- Ergänzen von Lückentexten und Tabellen als häufig eingesetzte Übungsform in *studio d* z.B.: „Biografien? Wer ist wer? Ergänzen Sie die Namen“ (*studio d A1*, S.42); „Euregio. Lesen Sie den Text und ergänzen Sie die Verben“ (*studio d A1*, S.56); „Lesen Sie und ergänzen Sie die Sätze mit den passenden Informationen“ (*studio d A2*, S.18) etc.

Die LeserInnen müssen aber auch die Beziehungen zwischen den Wörtern in einem Satz erkennen, behilflich dabei sind Übungen zur Satzanalyse (Ehlers, 2007, S.289):

- Identifizieren von Oberflächenmerkmalen, wie grammatischer Kasus: „Texte lesen: den Genitiv verstehen“ (*studio d A2*, S.183); Präteritumformen erkennen: „Lesen Sie den Text und markieren Sie die Verben im Präteritum“ (*studio d A2*, S.132); „Markieren Sie die Modalverben in den Texten“ (*studio d A2*, S.115); „Satzklammer“ (*studio d A1*, S.118).

Das Erkennen von satzübergreifenden Verbindungen ist grundlegend für das Leseverstehen. Dabei bieten sich folgende Übungen an (Ehlers, 2007, S.289):

- Satzübergreifende Verbindungen in Form von Konnektoren: „Weihnachtsbaumbrand. Lesen Sie den Text. Markieren Sie die Sätze mit *wenn*“ (*studio d A2*, S.170).
- Lückentext, bei dem die Proformen einzusetzen sind (z.B. *studio d A1*, S.61).

Die Lesenden müssen auch den internen Aufbau von Texten erfassen, um zum Textverstehen zu kommen. Dazu sind folgende Übungen geeignet (Ehlers, 2007, S.290):

- Durcheinandergewürfelte Sätze/Textabschnitte in die richtige Reihenfolge bringen: „Wohnen interkulturell. Verbinden Sie die Sätze“ (*studio d A1*, S.72), „Lesen Sie den Text. Verbinden Sie die Sätze“ (*studio d A1*, S.188), „Bringen Sie die Sätze in die richtige Reihenfolge“ (*studio d A1*, S.173), „Ein Hobby für den Winter. Lesen Sie den Text und ordnen Sie die Sätze den Textabschnitten zu“ (*studio d A2*, S.68), „Personen und Informationen zuordnen“ (*studio d A2*, S.141).
- Das Erstellen eines Textdiagramms: „Mit einer Textgrafik arbeiten“ (*studio d A2*, S.181).

Lesen zielt darauf ab, dass der Hauptinhalt eines Textes erfasst wird, und so können passende Aufgaben die Lesenden zu entsprechenden Aktivitäten anregen (Ehlers, 2007, S.290):

- Um die Folgen, Wirkungen und den weiteren Verlauf eines Textes zu antizipieren, soll in den Aufgaben Hypothesen gebildet und überprüft werden: „Alles für alle. Was heißt das? Worum geht es?“ (*studio d A2*, Aufgaben 1-3,

S.80); „Erbsen auf halb sechs. Was bedeutet der Titel des Films?“ (*studio d A2*, S.180-181).

- Um wichtige Inhalte auszuwählen, werden den Lesenden Fragen zum Text gestellt, wobei die W-Fragen als Leitfragen genutzt werden sollen: „Neue Berufe“ (*studio d A1*, S.116); „Beruf Kellner. Lesen Sie den Text und beantworten Sie die Fragen“ (*studio d A1*, Aufgabe 7, S.172); „Der tabellarische Lebenslauf. Lesen Sie den Lebenslauf und beantworten Sie die Fragen. Unter welchen Stichworten finden Sie die Antworten?“ (*studio d A2*, S.143); „Fragen zum Text üben. Notieren Sie drei Fragen zum Text“ (*studio d A2*, S.166-167).

In den Aufgaben und Übungen im Kursbuch werden W-Fragen in Form von Leitfragen zum Text oder durch die Vorgabe der jeweils passenden W-Fragewörter geübt. Das Verständnis der Lernenden für die Bedeutung dieser Aktivität zu fördern, liegt laut Lehrerhandreichung in der Verantwortung des Unterrichtenden:

„Machen Sie den KT [KursteilnehmerInnen] bewusst, dass die W-Fragen helfen, einen Text zu strukturieren und die wichtigsten Informationen zu finden, und deshalb auch als Lesestrategie wichtig sind“ (*studio d A1*, Unterrichtsvorbereitung, S.57).

Um ein flexibles Leseverhalten zu schulen, bedarf es laut Ehlers (2007, S.291) entsprechender Übungen, die die Lesestile, das globale, selektive und detaillierte Lesen, schulen. Je nachdem welches Ziel zu welchem Zeitpunkt angestrebt wird, treten Lesestrategien stets auch in Beziehung zu Lesestilen. Diese können einerseits bei der Lösung eines Leseproblems die Funktion der Lesestrategie übernehmen, andererseits unabhängig davon angewendet werden (Ehlers, 1998, S.247).

- Globales Lesen mit dem Ziel, den Text schnell zu erfassen, um sich einen Überblick über den Textinhalt zu verschaffen: „Internationale Wörter. Schnell lesen. Hier sind zehn Wörter. Zu welchen Texten passen sie? Ordnen Sie zu“ (*studio d A1*, S.14); „Pünktlichkeit. Lesen Sie den Text. Was denken Sie?“ (*studio d A1*, S.91), „Einen Text bearbeiten“ (Die Informationen werden in eine Tabelle notiert) (*studio d A2*, Aufgabe 2, S.194).
- Selektives Lesen, um bestimmte Informationen zu suchen: „Deutsch ist international. Lesen Sie die Texte und machen Sie eine Tabelle“ (*studio d A1*, S.36); „Deutsch in Kontakt. Was passiert wo? Lesen Sie die Texte und

ergänzen Sie die Orte“ (*studio d* A1, S.51); „Leipzig und die Musik“ (*studio d* A1, S.105); „Gabriella aus Italien und Rebecca aus Nigeria“ (*studio d* A2, S.10); „Wohnungsanzeigen lesen. Finden Sie die Informationen zu den Fragen“ (*studio d* A2, S.117).

- Detailliertes, genaues Lesen z.B.: „Berufsbiografien“ (*studio d* A2, Aufgabe 2, S.140-141), „Berufsbild Ergotherapeutin“ (*studio d* A2, S.154).

Die Übungen zu den jeweiligen Lesetexten in *studio d* sind kleinschrittig und systematisch aufgebaut, sodass je nach Lernziel unterschiedliche Lesestile (z.B. globales, anschließend selektives Lesen) zur Anwendung kommen. Das globale Lesen wird im Lehrwerk in den Aufgaben und Übungen als „schnelles Lesen“ bezeichnet (vgl. *studio d* A1, S.14). Auf die anderen Lesenstile wird ausschließlich im Lehrerhandbuch aufmerksam gemacht. Im Textbeispiel „Ein Rezept“ (*studio d* A1, S.169), eine Textsorte, die ein detailliertes, genaues Lesen erfordert, da alle Informationen für den richtigen Handlungsablauf relevant sind, soll der Lesetext der Lehrerhandreichung zufolge zunächst anhand von Bildimpulsen „vorentlastet“ und in weiterer Folge selektiv erfasst werden.

Ziel und Gegenstand eines jeden Fremdsprachenunterrichts sollte laut Ehlers sowohl die implizite als auch die explizite Anwendung von Lesestrategien zur Lösung von Verstehensproblemen sein. Beim impliziten Üben von Lesestrategien werden diese mit Hilfe von Aufgaben und Übungen vermittelt, während das explizite Training den Lernenden Hinweise liefert, wann und wozu eine Strategie nützlich, und wie sie in weiterer Folge anzuwenden ist. Das Bewusstmachen und Durchdenken von Strategien fördert die spätere Anwendung, sodass nur ein reflektierendes Strategietraining sinnvoll erscheint.

Der Schwerpunkt der Grundstufenlehrwerke *studio d* A1 und *studio d* A2 liegt überwiegend auf dem impliziten Üben von Lesestrategien, indem den Lernenden entsprechende Aufgaben und Übungen bereitgestellt werden. Der Einsatz und Nutzen von Lesestrategien wird auf diesen Niveaustufen nicht explizit vermittelt.

Der Begriff „Lesestrategie“ erscheint erstmals im Rahmen einer Aufgabenstellung in der vierten Lektion im zweiten Band von *studio d* A2 („Lesestrategie: Texte durch Zahlen verstehen. Notieren Sie die passenden Informationen zu den markierten Zahlen in den Texten!“; *studio d* A2, S.60). Die Lernenden sollen farblich

hervorgehobenen Zahlen im Text Informationen zuordnen. Weitere Hinweise zum Nutzen dieser „Strategie“ bleiben sowohl im Kursbuch als auch in der Lehrerhandreichung aus, was man als ein Versäumnis werten kann (*studio d A2*, Unterrichtsvorbereitung, S.53). Bedauerlicherweise verabsäumt es *studio d* im weiteren Verlauf der Lektion diese „Strategie“ am Beispiel von weiteren Lesetexten gezielt zur Anwendung kommen zu lassen (vgl. Lesetext „Eine Umfrage vom B.A.T.-Freizeitforschungsinstitut zum Thema Freizeitaktivitäten“, *studio d A2*, S.62).

Die Filmbeschreibung „Erbsen auf halb sechs“ soll der Lehrerhandreichung zufolge „die Grundlage für ein erstes Arbeiten mit komplexen Texten und für die Vermittlung von Techniken zur Textrezeption“ bilden (*studio d A2*, Unterrichtsvorbereitung, S.113). Unter „Techniken zur Textrezeption“ wird unter anderem das Erstellen einer „Textgrafik“, eines Diagramms, verstanden. Dazu werden dem Lesetext Informationen entnommen und grafisch angeordnet. Diese werden schließlich als Vorlage für eine Textzusammenfassung genutzt. Im Übungsbuch wird das Anfertigen dieser „Textgrafik“ am Beispiel eines anderen didaktischen Lesetextes geübt (*studio d A2*, S.187).

„Strategien zur Textarbeit“ (*studio d A2*, Unterrichtsvorbereitung, S.122) werden am Beispiel eines didaktischen Lesetextes vermittelt (vgl. „Die Geschichte der Schokolade“, *studio d A2*, S.196).

„Die KT [KursteilnehmerInnen] üben einen Text zusammenzufassen und Fragen zum Text zu erstellen. Mit der Textarbeit wird zugleich die Erarbeitung des Passivs vorbereitet [...]“ (*studio d A2*, Unterrichtsvorbereitung, S.122).

Nach der Lektüre werden die Lernenden angehalten, das Assoziogramm („Wortfeld Schokolade“) um weitere Informationen aus dem Text zu ergänzen. Anschließend müssen die Lernenden einen Lückentext, der das zuvor Gelesene zusammenfasst, mit Wörtern aus dem Text vervollständigen („Einen Text zusammenfassen. Ergänzen Sie mit Wörtern aus dem Text“, *studio d A2*, S.196). Das Textverständnis soll schließlich durch das Beantworten von vorgegebenen Fragen zum Text sowie das Formulieren von drei weiteren inhaltsbezogenen Fragen gesichert werden. Das dem Lesetext zugrunde liegende Grammatikphänomen Passiv wird in Form von weiterführenden Übungen erarbeitet (vgl. *studio d A2*, S.196).

Die Schritte zur „Textarbeit“ sind in der Aufgabenstellung farblich hervorgehoben: „Wortfeld“ – „Einen Text zusammenfassen“ – „Fragen zum Text“. Bedauerlicherweise bleiben ausführlichere Informationen dazu aus.

Die „Stationen“ in *studio d* bieten den Lernenden ein fakultatives Textangebot (vgl. Kapitel 7.1.3.1.). Im Magazinteil dieser Stationen bekommen sie Tipps zur Auseinandersetzung mit verschiedenen Lesetexten und Textsorten:

„Was kann man mit Texten machen?! Überschriften lesen/neue Überschriften finden. Den Text schnell lesen und herausfinden, worum es geht. Laut lesen und auf Kassette aufnehmen. Einen interessanten Text ganz genau lesen. Stichwörter notieren. Mit anderen Kursteilnehmern über den Text sprechen: Was findest du interessant? Was hast du verstanden? Einen Kommentar schreiben. Ein Bild malen/Fotos zum Text finden“ (*studio d* A2, S.58).

„Was kann man mit Geschichten machen?! Leise oder laut lesen. Im Kurs zusammen lesen. Hören. Weiter erzählen/eine andere erzählen. Fragen stellen. In der Muttersprache über sie sprechen“ (*studio d* A2, S.110).

„Was kann man mit Zeitungsartikel machen? Überschriften lesen; Artikel überfliegen. Vermutungen äußern: Was steht in dem Artikel? Wichtige Wörter markieren. Notizen machen: Wer? Wo? Was? Eine Nachricht mit einem Satz zusammenfassen. Einen interessanten Artikel auswählen und ganz genau lesen. Mit dem Wörterbuch arbeiten“ (*studio d* A2, S.163).

Die Möglichkeiten einem Lesetext zu begegnen werden den Lernenden bedauerlicherweise ohne jegliche Erklärung und stellenweise zusammenhanglos präsentiert. Die Bedeutung einzelner Arbeitsschritte wird den Lernenden nicht bewusst gemacht.

Zusammenfassend konnte festgestellt werden, dass die implizite Vermittlung von Lesestrategien in *studio d* in Form von kleinschrittigen Aufgaben und Übungen stattfindet. Es liegt demnach in der Verantwortung des Unterrichtenden den Lernenden die Lesestrategien auf diesen Niveaustufen bewusst zu machen und sie dafür zu sensibilisieren.

7. 1. 7. Rolle des Lehrwerks *studio d* im lernautonomen Unterricht

Ein Lehrwerk, das autonomes Lernen fördert, muss in der Übertragung der Verantwortlichkeit ein Ziel sehen. Die Verantwortung für den Lernprozess sollte dabei nicht nur beim Unterrichtenden liegen, sondern auf die Lernenden übertragen werden. In *studio d* haben die Lernenden die Möglichkeit, über die Lernziele zu entscheiden, eigene Lerntechniken und Lernstrategien zu entwickeln oder sich selbstständig weiterzubilden. Sie werden zum Nachdenken über den Lernprozess aufgefordert (z.B. *studio d* A2, S.145), zur Selbstevaluation angeregt (z.B. *studio d* A2, S.159). Sie bereiten für die Mitlernenden Aufgaben, Übungen und Material zur Aneignung und Wiederholung des Lernstoffes vor (z.B. *studio d* A1, S.143).

Den Lernenden steht am Anfang jeder Lektion eine Übersicht des Lernstoffes zur Verfügung. Sie erfahren im Voraus, was sie im Rahmen der Lektion lernen sollten. Diese Informationen finden sie immer an derselben Stelle – auf der ersten Doppelseite der Lektion rechts oben. Das Feld mit diesen Angaben ist gelb markiert.

„Hier lernen Sie“

- *Emotionen erkennen*
- *Einen Film mit einer Textgrafik zusammenfassen*
- *Über einen Film sprechen*
- *Texte lesen: den Genitiv verstehen*
- *Wechselpräpositionen*
- *Verben mit Akkusativ / Verben mit Dativ*
- *Relativsätze: in, mit + Dativ*
- *Laute dehnen (studio d A1, S.179).*

Das Lehrwerk *studio d* ermöglicht es, den Lerninhalt auch weiter zu ergänzen, vor allem durch Material aus dem Internet. Diese Angebote sind als Internettipps gekennzeichnet (mit dem roten Rufzeichen markiert), beziehen sich auf das aktuelle Thema in der konkreten Lektion und können damit den Unterricht abwechslungsreich gestalten und zu einer Vertiefung von Kenntnissen in bestimmten Bereichen beitragen. Diese Internettipps können unter anderem auch bei der selbständigen Vorbereitung der Lernenden genutzt werden, diese entscheiden selbst über den eigenen Lerninhalt und übernehmen so die Verantwortlichkeit für den Lernprozess.

In dem Lehrwerk sind Arbeitsformen vorhanden, die selbständiges Lernen fördern und von den Lernenden bestimmte Aktivitäten und zweckvolle Handlungen verlangen. Die Lernenden sind aufgefordert, sich aktiv an dem Lernprozess zu beteiligen, selbständig Hypothesen und Resultate zu formulieren und im Verlauf der Übung darüber mit anderen zu diskutieren. Die Lernenden werden dazu angeregt, persönliche Lernerfahrungen oder Arbeitsresultate zu reflektieren und auszutauschen (z.B. *studio d* A1, S.142). Auf diese Weise erfahren sie von den Lernwegen oder Lernstrategien ihrer Mitlernenden.

Den Abschluss einer jeden Einheit bildet ein ausführlicher Rückblick auf den Lerninhalt unter dem Titel „Ich kann auf Deutsch“, wo die geplanten Lernziele zusammengefasst werden. Blau unterlegt finden die Lernenden alle in der Einheit neu gelernten Redemittel, gelb markiert den Themenwortschatz, grün die neu durchgenommene Grammatik und der gelbe Bereich weist auf die geübte Aussprache von konkreten Lauten, Konsonanten oder Vokalen hin. Dieser Rückblick führt zur ersten Reflexion über die Lernziele und Lerninhalte (z.B. *studio d* A1, S.139).

Man findet im Lehrbuch auch Mittel zur Selbsteinschätzung, die den Lernenden ein Feedback ermöglichen. Sie können ihren Lernfortschritt feststellen und erkennen, was sie noch weiter üben müssen (z.B. *studio d* A1, S.35).

Studio d widmet dem systematischen Training von Lernstrategien viel Zeit (z.B. *studio d* A2, S.182) und der Lernendenautonomie wird große Bedeutung beigelegt. Jede Einheit begleitet eine Vielzahl methodisch-didaktischer Überlegungen und Tipps. Es sind Kommentare, die den Lernenden anschaulich raten, wie sie besser und erfolgreicher lernen können. Die Anweisungen betreffen auch die Lernorganisation. Die Lernenden werden von Anfang an aufgefordert, die Lerntechniken aktiv einzusetzen. Sie werden mit ihnen bekannt gemacht und jeder Lerntyp kann den effizientesten Lernweg finden. Die Lernstrategien werden jedoch nicht nur dargestellt und präsentiert, die Lernenden finden regelmäßig in den Aufgaben und Übungen Möglichkeiten, in der Gruppe darüber zu diskutieren und Erfahrungen auszutauschen (z.B. *studio d* A1, S.65).

7. 2. *Ja genau!*

7. 2. 1. Lesetexte und Textsortenvorkommen im Lehrwerk *Ja genau!*

Den Lernenden werden im Lehrwerk *Ja genau!* Lesetexte mit unterschiedlichem Textumfang und Textsorten geboten z.B.: E-Mails, SMS, Internetseiten, Prospekte, Visitenkarten, Briefe, Postkarten, Sprichwörter, Statistiken etc., mit denen Lernende im alltäglichen Leben konfrontiert werden (z.B.: *Ja genau!* A1/Bd.1, S.42; *Ja genau!* A1/Bd.2, S.45; *Ja genau!* A2/Bd.2, S.73).

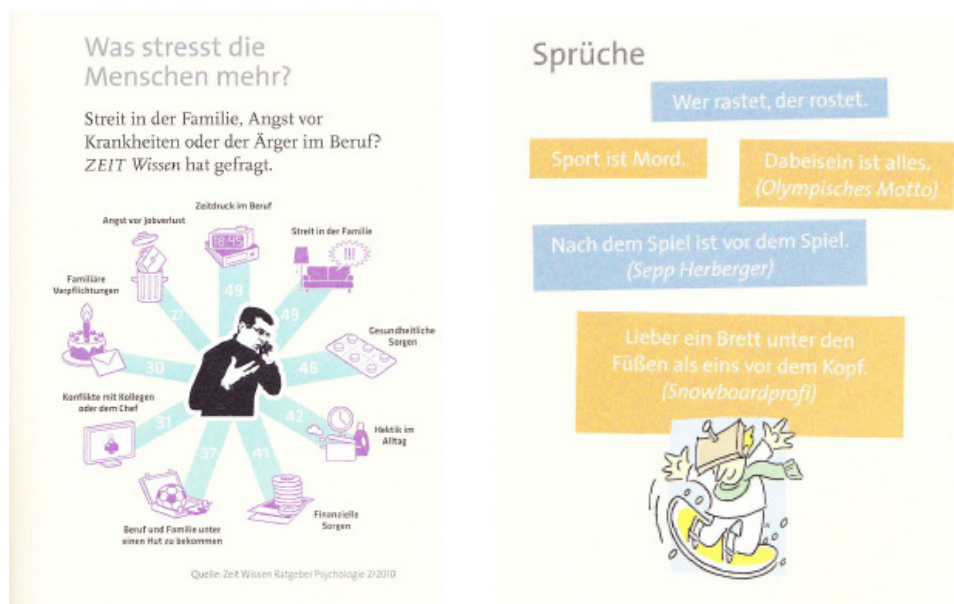


Abbildung 23: Darstellung von Statistiken (*Ja genau!* A2/Bd.2, S.73) und Sprichwörtern (*Ja genau!* A2/Bd.1, S.73)

In den Quellenverzeichnissen von *Ja genau!* A2/Bd.1 und Bd.2 werden fünf kurze Lesetexte aus der Süddeutschen Zeitung (Magazin, Nr. 30, 24.7.2009) angeführt, die zum Thema „Mein Deutsch“ kurze Aussprüche berühmter Persönlichkeiten über Begriffe wie beispielsweise „wunderschön“ (A2/Bd1, S.13), „Idiot“ (A2/Bd.2, S.43) oder „Schlaflosigkeit“ (A2/Bd.2, S.23) präsentieren. Im Kapitel 7.2.2. soll der Frage nachgegangen werden, ob es sich bei diesen Texten tatsächlich um authentische Lesetexte (vgl. Definition im Kapitel 4.1.3.1.) handelt. Da die zur Klärung der Forschungsfrage benötigte Ausgabe des Magazins vergriffen und somit nicht mehr erhältlich ist, soll die online gestellte Fassung zur Analyse herangezogen werden.¹²

¹² <http://sz-magazin.sueddeutsche.de/texte/anzeigen/29952/Mein-Deutsch> (Stand: 01.06.2014)

Auf der Niveaustufe A1 sind in beiden Bänden von *Ja genau!* keine Hinweise zu authentischen Lesetexten enthalten. Alternativ sollen auf dieser Niveaustufe didaktische Lesetexte und die damit im Zusammenhang stehenden methodisch-didaktischen Anweisungen beschrieben werden.

7. 2. 2. Der Einsatz von authentischen Lesetexten in *Ja genau!*

Die *Extra*-Seiten im Lehrwerk *Ja genau!* bieten den Lernenden ein fakultatives Textangebot und haben Magazin-Charakter. Das Lernziel besteht laut Angaben der Lehrerhandreichung darin, die in der Lektion behandelten Themen zu vertiefen, binnendifferenziertes Arbeiten zu ermöglichen, aber auch „Mut [zu] machen, auch Texte anzugehen, bei denen noch nicht jedes Wort oder jede grammatische Struktur verstanden wird“ (*Ja genau!* A2, Handreichungen für den Unterricht, S.19). Sie sollen darüber hinaus der Lesekompetenzförderung dienen und die Grundlage für Gesprächsanlässe sein (*Ja genau!* A1, Handreichungen für den Unterricht, S.6). Die methodisch-didaktische Herangehensweise an den Text wird im Lehrerhandbuch dokumentiert. Tipps zum Umgang mit den *Extra*-Seiten werden am Ende der Lektion 7 in *Ja genau!* A1/Bd.1 (S.75) präsentiert.

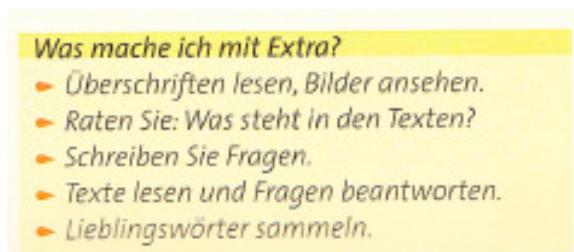


Abbildung 24: Tipps zum Umgang mit den *Extra*-Seiten (*Ja genau!* A1/Bd.1, S.75)

Im ersten Band von *Ja genau!* A2 (S.13) wird den Lernenden auf der *Extra*-Seite ein Textangebot mit zwei thematisch unterschiedlichen, aber inhaltlich kurzen Lesetexten, sowie zwei weiteren Graphiken präsentiert.

Den Lesetext „Erfolgsgeschichte“ (ca. 83 Wörter) ergänzen zwei Fotos und ein Internetlink am Ende des Textes. Die Lernenden erhalten Informationen zu einem Berliner Feinkostgeschäft und können, bei Interesse, mit Hilfe des Links Näheres dazu erfahren.

Mein Deutsch

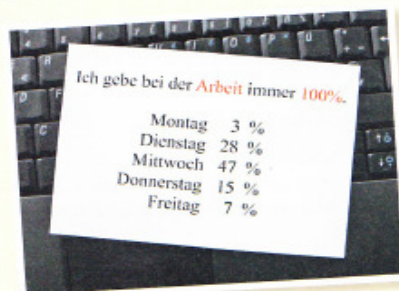
Wunderschöner Mann

Ich verwechsle oft „wunderschön“ und „wunderbar“. Das ist peinlich. Ich sage: „Was für ein wunderschöner Künstler!“, obwohl ich jemanden für seine Kunst bewundere.

NANA MOUSKOURI, 74, Griechenland

aus: SZ Magazin, Nummer 30, 24.07.2009

Gefunden



Erfolgsgeschichte



1997 hat Senay Cilek in Berlin-Kreuzberg ein Feinkostgeschäft aufgemacht. Es heißt „Knofi“ und man kann dort viele leckere Dinge kaufen: exotisches Obst, getrocknete

Tomaten und Auberginen, verschiedene Oliven, türkische Salate und vieles mehr. Die Rezepte sind ein Familiengeheimnis. In dem Geschäft riecht es wunderbar, ein Besuch ist wie ein kleiner Urlaub im Süden. „Knofi“ ist sehr erfolgreich und steht sogar in japanischen und amerikanischen Reiseführern. Heute gibt es schon drei „Knofi“-Geschäfte in Berlin.

Die Chefinnen sind Senays Schwestern Yildiz und Zeynep.

www.knofi.de



Zahlen

emotionale Bindung

Wie viele Menschen mögen wo ihren Arbeitsplatz sehr/gar nicht?

Engagement-Index im internationalen Vergleich

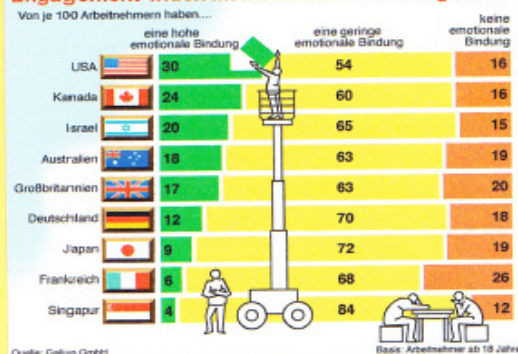


Abbildung 25: Lesetexte auf der Extra-Seite (Ja genau! A2/Bd.1, S.13)

In der Lehrerhandreichung wird zu diesem Lesetext keine methodisch-didaktische Herangehensweise an den Lesetext formuliert, sondern lediglich der Hinweis, „Erfolgsgeschichten“ im Unterricht zu thematisieren.

„Wenn den TN [TeilnehmerInnen] ähnliche Erfolgsgeschichten bekannt sind, kann hier darüber berichtet werden. Vielleicht hat jemand auch selbst Ideen oder Pläne für eine eigene Erfolgsgeschichte?“ (Ja genau! A2, Handreichungen für den Unterricht, S.19).

Im Textbeispiel „Erfolgsgeschichte“ werden Informationen einer „authentischen Vorlage“ aus dem Internet entnommen, und zu didaktischen Zwecken neu konzipiert, so dass es sich um einen didaktischen aber keinen authentischen Lesetext handelt.

Das Textbeispiel „Mein Deutsch – Wunderschöner Mann“ wurde dem Magazin der Süddeutschen Zeitung entnommen. Es handelt sich dabei um eines von fünf Zitaten, das mit einem Umfang von ca. 30 Wörtern vergleichsweise sehr kurz ausfällt. Inhaltlich und sprachlich wurde dieser Text unverändert ins Lehrwerk übernommen. Lediglich die Setzung von Anführungszeichen bei den Wörtern „wunderschön“ und „wunderbar“ fällt auf – führt aber zu keinen sinnverändernden Konsequenzen. Der Lesetext kann aufgrund der nachstehenden Angaben zum Verfasser, seines Alters und Herkunftslandes sowie der Textquelle als authentisches Zitat gesehen werden. Die Bezeichnung des Lesetextes als ein Zitat scheint in der Lehrerhandreichung auf. Nähere Informationen zum Verfasser sind ebenfalls vermerkt und können positiv gewertet werden. Abschließend folgt die Anweisung, die Lernenden aufzufordern, über die eigenen Verwechslungen von Wörtern im Deutschen zu reflektieren (*Ja genau!* A2, Handreichungen für den Unterricht, S.19).

In *Ja genau!* (A2/Bd.1, S.73) scheint am Ende der siebten Lektion auf der *Extra*-Seite ein weiteres Zitat aus dem Magazin der Süddeutschen Zeitung auf.



Abbildung 26: Authentisches Textbeispiel (*Ja genau!* A2/Bd.1, S.73)

Im Gegensatz zum Original ist das Zitat von Gerald Asamoah aus didaktischen Überlegungen um zwei Bildimpulse erweitert worden, die vermutlich zum besseren Verständnis des Textinhalts beitragen sollen. Auf die Angabe des Titels „Auf Schalke“ wird im Lehrwerk allerdings verzichtet. Inhaltliche Veränderungen auf der Textebene sind darin zu erkennen, dass der umgangssprachliche Ausdruck „mitbekommen“ durch den vermutlich weit aus geläufigeren Ausdruck „verstehen“

ersetzt worden ist. Dieser Texteingriff ist in der Lehrerhandreichung bedauerlicherweise nicht dokumentiert (vgl. *Ja genau!* A2, Handreichungen für den Unterricht, S.71).

Ein weiteres Zitat von Gerald Asamoah unter dem Begriff „Schlaflosigkeit“ ist in *Ja genau!* A2/Bd.2 (S.23) vorzufinden. In diesem Textbeispiel ist ein vermeintlich schwieriger Satzteil („In Beipackzetteln von Medikamenten gab es immer wieder Wörter, *mit denen ich nichts anfangen konnte* [...]“) durch eine leichter verständliche Formulierung ([...] *die ich nicht verstanden habe* [...]) ersetzt worden. Dieser Texteingriff ist in der Lehrerhandreichung nicht belegt.

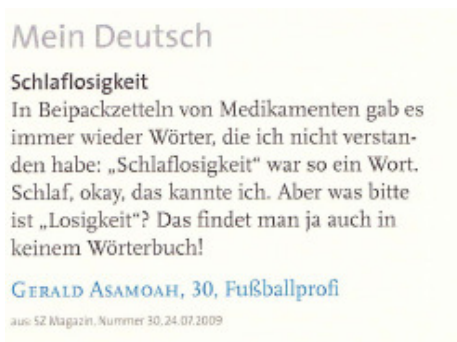


Abbildung 27: Authentisches Textbeispiel (*Ja genau!* A2/Bd.2, S.23)

Die in den Textbeispielen beschriebenen Texteingriffe in Form einer modifizierenden Adaption erscheinen meiner Meinung nach als nicht zwingend notwendig. Hinweise zu vermeintlich schwierigen Textstellen, sowie deren Erklärungen, sollten (wenn überhaupt) Platz in den Lehrerhandreichungen finden, anstatt die ohnehin seltenen und kurzen authentischen Lesetexte in *Ja genau!* zu verändern.

Texteingriffe in Form der eliminierenden Adaption, in der unbekanntes oder allem Anschein nach schwieriges Sprachmaterial ausgelassen wird, finden sich im Textbeispiel „Mein Deutsch – Idiot“, das neben zahlreichen Sprichwörtern und zwei didaktischen Lesetexten auf der *Extra*-Seite von *Ja genau!* A2/Bd.2 (S.43) präsentiert wird. In der ursprünglichen Fassung ist dieses Zitat von Lucia Aliberti unter dem Begriff „Warm machen!“ erschienen.

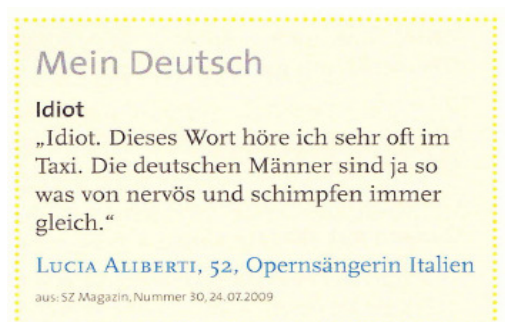


Abbildung 28: „Authentisches“ Textbeispiel (*Ja genau!* A2/Bd.2, S.43)

Die Kernaussage bzw. Pointe dieses Zitats besteht nämlich darin, dass die Verfasserin, eine Opernsängerin, über die negative Wirkung von Klimaanlage auf ihre Stimme spricht. Die Aussage „Warm machen!“ bezieht sich dabei auf die Raumtemperatur. Ins Lehrwerk ist hingegen nur der zweite Teil des Zitats eingeflossen, in dem die Opernsängerin die schlechten Manieren (das Fluchen) von Taxilenkern in Deutschland erwähnt, und dieser Textauszug wird willkürlich unter dem Begriff „Idiot“ zusammengefasst. Der Texteingriff, in Form der eliminierenden Adaption, steht im Widerspruch zur Autorenintention. In diesem Fall kann man nicht mehr von einem authentischen Lesetext sprechen.

In der Lehrerhandreichung sind die beschriebenen Texteingriffe nicht dokumentiert. Der Vorschlag, Schimpfwörter im Unterricht zu thematisieren, erscheint fragwürdig.

„[...] Der im Text angelegte interkulturelle Vergleich kann weitergeführt werden, indem TN [TeilnehmerInnen] typische Flüche und Schimpfwörter aus ihren Heimatländern vergleichen“ (*Ja genau!* A2, Handreichungen für den Unterricht, S.106).

Ein weiteres Zitat aus dieser Reihe wird auf der *Extra*-Seite in Lektion 3 von *Ja genau!* A2/Bd.1 (S.33) abgebildet. Es handelt sich um eine Aussage des Autors Rafik Schami, der sein liebstes deutsches Wort anhand einer persönlichen Geschichte näher beschreibt. Der Text ist dabei zum Teil sprachlich und inhaltlich in Form einer modifizierenden Adaption verändert worden. In der adaptierten Fassung ist im Gegensatz zum Original von der „alten“ statt der „früheren“ Nachbarin die Rede.

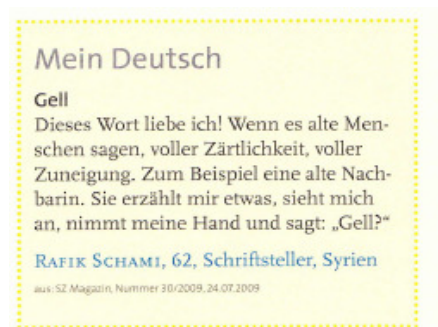


Abbildung 29: „Authentisches“ Textbeispiel (*Ja genau!* A2/Bd.1, S.33)

Der Wenn-Satz im Präteritum („Wenn sie mir erzählte, *beugte sie sich zwischendurch immer zu mir*, nahm mich bei meiner Hand und sagte: „Gell?“) erscheint im Präsens („Sie erzählt mir etwas, *sieht mich an*, nimmt meine Hand und sagt: „Gell?“). Auffallend sind auch die Veränderungen auf der inhaltlichen Ebene, die eindeutig im Widerspruch zur Autorenintention stehen und willkürlich sind.

7. 2. 2. 1. Exemplarisches Textbeispiel in *Ja genau!* A2: Gedicht

Im zweiten Band von *Ja genau!* A2 wird am Ende der Lektion 12, „Stadt und Land“, auf der *Extra*-Seite das Gedicht „Der Lindenbaum“ von Wilhelm Müller großzügig präsentiert. Die nebenstehende, farblich ansprechende und detailreiche Illustration soll auf den Textinhalt verweisen.



Abbildung 30: Literarisches Textbeispiel (*Ja genau!* A2/Bd.2, S.53)

Das Gedicht wird den Lernenden auf CD vorgespielt. Der Text kann alternativ dazu auf eine Kopie vergrößert und in einzelne Zeilen zerschnitten werden. Die Lernenden müssen die Einzelteile inhaltlich richtig zusammensetzen. Einzelne Wörter aus dem Text können der Zeichnung richtig zugeordnet werden (*Ja genau!* A2, Handreichungen für den Unterricht, S.114). Eine weiterführende Auseinandersetzung mit dem Gedicht ist bedauerlicherweise nicht vorgesehen und liegt im Interesse der Lernenden und des Unterrichtenden.

Informationen zu Autor und Epoche fallen in den Lehrerhandreichungen sehr kurz aus und beschränken sich auf das Wesentliche.

„Johann Ludwig Wilhelm Müller (1794-1827) war ein deutscher Dichter der Romantik, der unter anderem viele Volkslieder verfasste. *Der Lindenbaum* [Hervorhebung durch den Verfasser] ist eins davon“ (*Ja genau!* A2, Handreichungen für den Unterricht, S.114).

7. 2. 3. Der Einsatz von authentischen Lesetexten – ein Fazit

Im Lehrwerk *Ja genau!* unterliegen authentische Lesetexte unterschiedlichen Arten von Texteingriffen, die bedauerlicherweise als solche nicht gekennzeichnet sind. Zu kritisieren ist weiters die einseitige Textauswahl, die sich auf einen Artikel im Magazin der Süddeutschen Zeitung beschränkt, der im Rahmen einer Umfrage zum Thema „Mein Deutsch“ erstellt wurde. Im Lehrwerk werden daraus lediglich Ausschnitte in Form von kurzen Zitaten präsentiert. Textsortenspezifische Elemente des Artikels werden im Lehrwerk weder abgebildet noch thematisiert.

Im Vergleich zum Lehrwerk *studio d* kommt in *Ja genau!* nur ein authentischer literarischer Text, „Der Lindenbaum“ von Wilhelm Müller, vor (A2/Bd.2, S.53). Der Gebrauch von authentischen Lesetexten fällt in *Ja genau!* im Allgemeinen sehr gering aus. Es überwiegen eindeutig didaktische Lesetexte, auf die im Kapitel 7.3.3. ausführlich eingegangen wird.

Die Präsenz des Internets als ein Medium, mit dessen Hilfe man sich schnell und ausführlich informieren kann, ist auch im Lehrwerk *Ja genau!* gegeben. Verweise zur Textquelle im Internet erfolgen nach Textbeispielen als Links. Zusätzliche Angebote,

sich auf diese Weise zu einem Thema zu informieren, tauchen in *Ja genau!* als „Internet-Tipps“ auf.



Abbildung 31: „Internet-Tipp“ (*Ja genau!* A2/Bd.2, S.63)

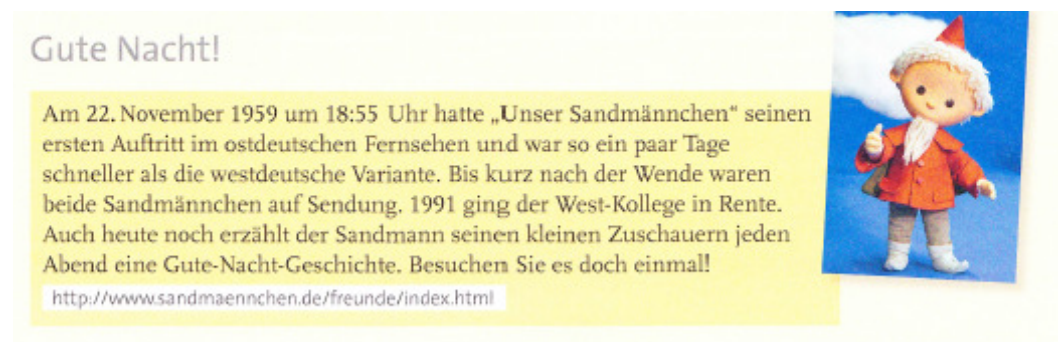


Abbildung 32: Didaktischer Lesetext mit Link (*Ja genau!* A2/Bd.2, S.13)

7. 2. 4. Der Einsatz von didaktischen Lesetexten in *Ja genau!* A1

Am Ende der ersten Lektion von *Ja genau!* A1/Bd.1 (S.15) sind auf der *Extra*-Seite neben einem Hör- auch zwei Lesetexte abgedruckt. Die zwei Bildimpulse zu den Texten dienen der Vorentlastung. Dem Lesetext „Wissenswertes“ ist eine inhaltsbezogene Frage vorangestellt („Was ist der häufigste deutsche Name?“). Der Text umfasst ca. 30 Wörter und bezieht sich auf Informationen aus dem Internet. Ein Link als Verweis auf die Textquelle erscheint am Ende des Textes (Abbildung 33).

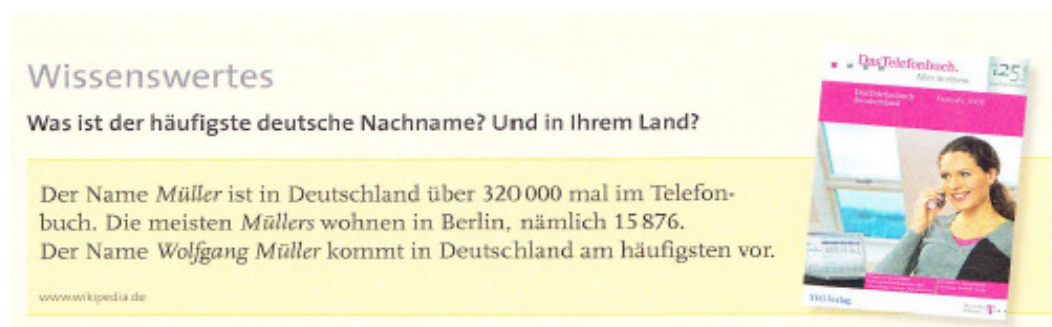


Abbildung 33: Didaktisches Textbeispiel (*Ja genau!* A1/Bd.1, S.15)

Die methodisch-didaktischen Hinweise in der Lehrerhandreichung enthalten lediglich den Hinweis, ein Telefonbuch in den Unterricht mitzubringen bzw. über häufige Namen in anderen Ländern zu diskutieren (*Ja genau!* A1, Handreichungen für den Unterricht, S.25).

Der zweite Lesetext „Echt passiert“ umfasst ca. 40 Wörter und schildert, wie der Titel bereits suggeriert, eine Situation nach einer wahren Begebenheit (siehe Abbildung 34). Die Lernenden sollen laut Angaben in der Lehrerhandreichung nicht jedes Wort oder jede grammatische Struktur, sondern nur die Pointe des Lesetextes verstehen (*Ja genau!* A1, Handreichungen für den Unterricht, S.25).

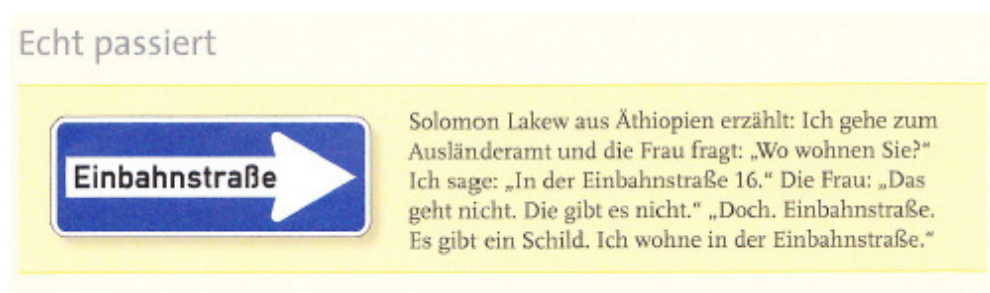


Abbildung 34: Didaktisches Textbeispiel (*Ja genau!* A1/Bd.1, S.15)

Vier unterschiedliche Bildimpulse leiten die fünfte Lektion „Meine Familie und ich“ (A1/Bd.1, S.48) thematisch ein, die den nachstehenden Lesetexten „Familie international“ (ca. 60 Wörter) richtig zugeordnet werden sollen. Dargestellt sind Personen in unterschiedlichen Situationen z.B. zwei Frauen (Bild A) und eine Kleinfamilie (Bild B), die für ein Foto posieren, die Großfamilie beim Essen (Bild C) und ein junger Maler (Bild D).



Abbildung 35: Bildimpulse zu den Lesetexten „Familie international“ (*Ja genau!* A1/Bd.1, S.48)

In der Lehrerhandreichung sind vor dem ersten Lesedurchgang Aktivitäten zur Vorentlastung (Hypothesenbildung) vorgesehen. Der Unterrichtende soll die Namen der Personen, um die es in den vier kurzen Lesetexten geht, an die Tafel schreiben und die Lernenden bitten, in Einzel- oder Partnerarbeit, Vermutungen darüber anzustellen, welcher Name zu welchem Bild passen könnte. Die Ergebnisse werden an der Tafel festgehalten (*Ja genau!* A1, Handreichungen für den Unterricht, S.58-59).

Familie international

1 Lesen Sie die Texte. Ordnen Sie die Fotos zu.

1. ☐ Anna Rossi ist – wie ihre Schwester Laura und ihr Bruder Marco – in Deutschland geboren. Ihr Vater und ihre Mutter leben seit 1975 in Bochum. Sie kommen aus Italien, aus Pisa. Dort leben auch ihre Großeltern, ihre Tanten und Onkel, ihre Cousins und Cousinen. „Einmal im Jahr feiert meine Familie in Italien ein Fest.“

3. ☐ Ewa Kaminska arbeitet seit zwei Jahren in Berlin. Ihre Eltern und ihre Geschwister leben in Krakau, in Polen. Aber eine Tante wohnt in Berlin; Ewa und sie kochen und essen oft zusammen. Ewa hat eine Schwester und einen Bruder. Sie besuchen Ewa oft. Dann zieht Ewa auch ihre Nichte. Aber ihre Eltern können nicht mehr reisen. „Ich vermisse sie.“

2. ☐ Christoph Schneider lebt seit vier Jahren in der Schweiz. Er ist Maler. Er kommt aus Deutschland, aus Hamburg. Dort wohnt seine Mutter. Sein Vater ist leider schon tot. Seine Schwester arbeitet in Neuseeland, ihr Mann auch. „Ich sehe meine Familie selten, aber ich habe viele Freunde in der Schweiz.“

4. ☐ Franck Ribéry ist Fußballspieler und spielt seit 2007 beim FC Bayern München. Er kommt aus Frankreich, seine Frau Wahiba kommt aus Algerien. Seine Tochter ist noch sehr klein. Sein Bruder François spielt auch Fußball – aber in Frankreich. „Meine Familie ist sehr wichtig für mich.“

Abbildung 36: Lesetexte „Familie international“ (*Ja genau!* A1/Bd.1, S.48)

Vor dem ersten Lesedurchgang sollen die Lernenden die Aufgabe 2 lösen, indem sie vier unvollständige Sätze ihrer Vermutung nach zusammenzufügen.

2 Was passt zusammen? Verbinden Sie.

1. Die Eltern von Anna Rossi	A wohnen in Berlin.
2. Christoph Schneider und seine Schwester	B kommen aus Italien.
3. Ewa Kaminska und ihre Tante	C spielen Fußball.
4. Franck Ribéry und sein Bruder	D haben keinen Vater mehr.

Abbildung 37: Aufgabe 2 zu den Lesetexten „Familie international“ (*Ja genau!* A1/Bd.1, S.48)

Der Unterrichtende klärt mittels des auf OH-Folie gedruckten Lesetextes (Nummer 2) mit den Lernenden, welche Informationen zur Lösung von Aufgabe 1 (die Zuordnung der Bilder zu den Texten) und Aufgabe 2 (Zuordnung von richtigen Satzteilen) nicht

relevant sind, und streicht diese demonstrativ auf der Folie weg. Die Lernenden sollen beim Lesen der restlichen drei Lesetexte wie im Plenum besprochen vorgehen und alle unnötigen Informationen streichen. Die Ergebnisse werden vom Unterrichtenden auf der Folie festgehalten (*Ja genau!* A1, Handreichungen für den Unterricht, S.59).

„Die Übung macht den TN [TeilnehmerInnen] bewusst, wie sie vorgehen müssen, um eine solche Leseaufgabe zu lösen (Hypothesen bilden und alle irrelevanten Informationen weglassen)“ (*Ja genau!* A1, Handreichungen für den Unterricht, S.59).

Die Lesekompetenz wird von Anfang an im Rahmen von Aufgaben und Übungen zum Textverstehen schrittweise und konsequent gefördert. Die Grundlage dafür bilden ausschließlich didaktische Lesetexte. Die Vermittlung und selbständige Anwendung von Strategien, wie z.B. das Bewusstmachen von wichtigen und unwichtigen Informationen im Text, stellt die Voraussetzung zur Lösung von Leseaufgaben dar.

In der Lehrerhandreichung ist nach den Aufgaben 3 (Hörverstehen) und 4 (Wortschatzerarbeitung) eine weitere Auseinandersetzung mit den Lesetexten vorgesehen, mit dem Ziel, die Texte genau und detailliert zu erfassen. Dieser Lesestil wird in *Ja genau!* als *Detektivstrategie* bezeichnet (*Ja genau!* A1, Handreichung für den Unterricht, S.59, S.178). Das Symbol mit der Hand weist auf die bevorstehende Textarbeit in fünf Schritten hin, die an dieser Stelle exemplarisch beschrieben werden soll.

Die Lernenden werden in 4er-Gruppen, sogenannten „Expertengruppen“, eingeteilt. Jede Gruppe liest einen von den vier vorgegebenen Lesetexten genau (siehe Abbildung 36) und klärt den Inhalt. Schließlich soll ein jedes Gruppenmitglied den Textinhalt mündlich nacherzählen. Die Gruppe greift, wenn nötig, korrigierend ein. Der Unterrichtende gibt während dieser Phase bei Bedarf Hilfestellung (*Ja genau!* A1, Handreichungen für den Unterricht, S.59).

In einer neuen Gruppenkonstellation sollen die einzelnen „Experten“ mit Hilfe von Fotos aus Aufgabe 1 (siehe Abbildung 25) den Inhalt ihres vorbereiteten Lesetextes wiedergeben.

„Diese Übung zeigt, dass man einen Text erst dann richtig gut verstanden hat, wenn man den Inhalt nacherzählen kann. Die Übung erfordert von den TN [TeilnehmerInnen] eine sehr aktive Auseinandersetzung mit dem Text. Motiviert wird diese durch die Herausforderung, den Text allein der zweiten Gruppe zu erzählen. So wird den TN den anderen TN gegenüber Verantwortung übertragen“ (*Ja genau!* A1, Handreichungen für den Unterricht, S.59).

An dieser Stelle muss kritisch angemerkt werden, dass ein verstehendes Lesen von Texten nicht ausschließlich daran gemessen werden kann, ob ein/e Lernende/r in der Lage ist, diesen mündlich wiederzugeben. Das verstehende Lesen von Texten ist, wie im Kapitel 3 dargelegt, ein komplizierter Prozess, in dem die Verarbeitung von Informationen auf mehreren Ebenen stattfindet (vgl. Ehlers, 1998, S.23).

Tatsache ist, dass solch ein Vorgehen, wie in *Ja genau!* beschrieben, Lernende auf der Niveaustufe A1 schnell überfordern kann, indem weniger das Verstehen, sondern vielmehr das Behalten von Informationen in den Mittelpunkt gestellt wird. Solmecke (1992) warnt in diesem Zusammenhang, dass jedes weitere Fordern nach dem Behalten von Informationen grundsätzlich auf Kosten des Verstehens geschieht. Im Arbeitsgedächtnis, das naturgemäß begrenzt ist, verlaufen nämlich sowohl die zum Verstehen als auch zum Behalten notwendigen Prozesse (1992, S.9-10).

Hören (Zuhören) und Sprechen (Nacherzählen) sind eigenständige Fertigkeiten/Teilbereiche, die in ihrer Komplexität wahrgenommen und entsprechend vermittelt werden müssen.

Lesetexte, die im Rahmen der *fünfschrittigen Textarbeit* bearbeitet werden, kommen direkt in der Lektion im Kursbuch vor und weisen auf der Niveaustufe A1 einen Textumfang von ca. 40 Wörtern auf. Es handelt sich dabei um thematisch ähnliche und kurze Lesetexte, die mit zunehmender Progression an Textumfang gewinnen, sodass auf der Niveaustufe A2 Lesetexte mit einem Textumfang von ca. 200-300 Wörtern bearbeitet werden müssen.

7. 2. 5. Der Einsatz von didaktischen Lesetexten in *Ja genau!* A2

Didaktische Lesetexte stellen auf der Niveaustufe A2 in *Ja genau!* die Grundlage zur Förderung der Lesekompetenz und Strategien dar und sind fester Bestandteil der Lektionen.

In der Lektion 1 in *Ja genau! A2/Bd.1* (S.6-7) eröffnet ein Bildimpuls das Thema „Flexibel und mobil“ (siehe Abbildung 38). Vor dem Hintergrund eines Zuges sind viele pendelnde Menschen zu sehen. Die Impulsfrage „Wohin gehen die Menschen? Sammeln Sie Ideen im Kurs“ führt thematisch ein (Aufgabe 1).

In Aufgabe 2 erfolgt mittels eines Assoziogramms die Wortschatzarbeit. Im Anschluss daran wird das Hörverstehen trainiert (Aufgabe 3). Die Aufgaben 4, 5, 6 stehen im direkten Zusammenhang mit dem Lesetext „Jedes Wochenende 600 Kilometer auf der Autobahn. Pendeln für einen Arbeitsplatz“, der im Folgenden näher beschrieben werden soll (siehe Abbildung 39).

Flexibel und mobil



Pendeln

- 1 Wohin gehen die Menschen? Sammeln Sie Ideen im Kurs.
- 2 Welche Wörter zum Thema „Arbeit“ kennen Sie? Ergänzen Sie das Wörternetz.



- 3 Was erzählt Max Giebel seiner Frau? Hören Sie und kreuzen Sie an.
 1. ☐ Er hat den Job, aber er muss schon morgen anfangen.
 2. ☐ Er hat den Job und er findet ihn gut.
 3. ☐ Er hat den Job, aber er muss noch mal mit dem Chef sprechen.
- 4 Ein Pendler
 - a) Was meinen Sie, was steht im Text auf Seite 7? Lesen Sie nur die Überschriften. Sammeln Sie Ideen im Kurs.
 - b) Das ist neu. Unterstreichen Sie diese Wörter im Text und klären Sie sie im Kurs.
 Pendeln • ein junger Konditor • die Arbeitslosenquote • ein fester Arbeitsplatz •
 ohne Erfolg • keine andere Wahl haben • unbefristet

Abbildung 38: Exemplarische Darstellung von Arbeitsschritten zu Beginn einer Lektion (Ja genau! A2/Bd.1, S.6)

Der erste Lesetext auf der Niveaustufe A2 überrascht mit einem im Vergleich zum letzten Band von A1 wesentlich größeren Textumfang (ca. 280 Wörter). Den Lesetext ergänzt das Bild von fahrenden Autos auf der Autobahn. Die Zeilennummerierung

dient der besseren Orientierung. Im Text lesen die Lernenden von einem „Pendlerschicksal“.

In Aufgabe 4a sollen die Lernenden vor dem Lesen anhand der Überschriften Vermutungen zum Textinhalt anstellen, was der Vorentlastung dient. Der Text soll selektiv, in Hinblick auf bestimmte Schlüsselwörter in Aufgabe 4b, erfasst werden (*Ja genau!* A2, Handreichungen für den Unterricht, S.10-11).

In der Lehrerhandreichung wird eine Vielzahl von Übungen zur Wortschatzarbeit angeführt wie beispielsweise das Erstellen von Assoziogrammen zum Thema, Wörterbucharbeit, Pantomime/Zeichnen/Erklären, Gedächtnisspiele etc. (*Ja genau!* A2, Handreichungen für den Unterricht, S.11).

Jedes Wochenende 600 Kilometer auf der Autobahn
Pendeln für einen Arbeitsplatz

Jedes Wochenende sieht man sie auf Bahnhöfen und Autobahnen: die Pendler. Sie fahren zur Arbeit – am Sonntagabend hin und am Freitagabend zurück. Auch

5 Max Giebel, ein junger Konditor aus Anklam (Mecklenburg-Vorpommern), pendelt seit einem Monat.

„Ich bin in Anklam geboren. Ich mag die Stadt sehr: Das Meer ist nah, die Landschaft ist wunderschön. Meine Frau und

10 ich haben ein kleines Haus. Julia arbeitet in einem Supermarkt. Unsere Familien und Freunde leben hier. Wir sind hier glücklich.

Aber ich finde in Anklam keine Arbeit. In keiner deutschen Stadt ist die Arbeitslosenquote so hoch wie hier –

15 über 30 Prozent. Ich habe ein Jahr lang einen festen Arbeitsplatz gesucht – ohne Erfolg.

Zuerst war das okay. Zu Hause gibt es ja auch viel Arbeit. Wir haben ein kleines Kind. Ich habe mit meiner Tochter

20 gespielt, eingekauft und gekocht, geputzt und gewaschen, im Garten gearbeitet, unsere Fahrräder repariert ... Aber etwas hat gefehlt!



Dann habe ich im Internet eine interessante Stellenanzeige gesehen: für einen Job als Konditor, in einem schönen Café. 25 Aber das Café ist in Hamburg!

Meine Frau und ich haben lange geredet. Wir haben auch unsere Freunde gefragt. Gregor pendelt seit einem Jahr von Anklam nach Berlin. Er ist zufrieden. 30 Seine Arbeit ist gut bezahlt. Für seine Frau Sabine ist es manchmal schwierig. Aber sie haben keine andere Wahl.

Dann habe ich mich in Hamburg beworben – und ich habe die Stelle bekommen. Vollzeit, unbefristet. Ich 35 pendle jetzt seit einem Monat.

Die Fahrt mit dem Auto ist anstrengend. Ich fahre jedes Wochenende 600 Kilometer. Die Autobahn ist oft voll. Ich habe eine kleine Wohnung in Hamburg und ich sehe meine Familie nur am Wochenende. Das ist nicht ein- 40 fach. Wir telefonieren oft. Ich vermisse sie sehr. Aber wir brauchen das Geld und die Arbeit macht Spaß!“

Abbildung 39: Didaktischer Lesetext (*Ja genau!* A2/Bd.1, S.7)

Die Aufgabe 5 sieht eine kleinschrittige aber intensive Auseinandersetzung mit dem Lesetext im Rahmen der *fünfschrittigen Textarbeit* vor. Die Abfolge der einzelnen Übungen ist fest vorgegeben und wiederholt sich in diesem Band (*Ja genau!* A2/Bd.1). Es können allerdings einzelne Arbeitsschritte entfallen und an geeigneter Stelle in der Lektion nachgeholt werden. In diesem Textbeispiel besteht die *fünfschrittige Textarbeit* aus vier Arbeitsschritten, die im Gegensatz zur Textarbeit auf

der Niveaustufe A1, verschriftlicht werden müssen. Der Schwerpunkt dieser Form der Textarbeit (*Ja genau!* A2/Bd.1) liegt auf den Bereichen Grammatik und Rechtschreibung.

5 Vier Schritte. Arbeiten Sie mit dem Text.

Beispiele

1. Schritt: Ich-Erzähler ➔ Er-Erzähler (Zeile 8–22)
Ich bin in Anklam geboren. ➔ Er ist in Anklam geboren.
2. Schritt: Rückblick (Zeile 37–42)
Die Fahrt mit dem Auto ist anstrengend. Ich fahre jedes Wochenende 600 Kilometer. ➔ Die Fahrt mit dem Auto **war** anstrengend. Ich **bin** jedes Wochenende 600 Kilometer **gefahren**.
4. Schritt: Schreiben Sie eine W-Frage und stellen Sie sie im Kurs.
➔ Wo wohnt Max Giebel? Was ist Max Giebel von Beruf?
5. Schritt: Interview. Finden Sie zu jedem Textabschnitt eine Frage.
➔ Herr Giebel, wohnen Sie gern in Anklam?



1. Ich-Erzähler ➔ Er-Erzähler (Zeile 8–22)
2. Rückblick (Zeile 37–42)
4. Schreiben Sie eine W-Frage und stellen Sie sie im Kurs.
5. Interview. Finden Sie zu jedem Textabschnitt eine Frage.

Abbildung 40: Methodisch-didaktische Vorgehensweise der fünfschrittigen Textarbeit zum Lesetext „Jedes Wochenende 600 km auf der Autobahn“ (*Ja genau!* A2/Bd.1, S.7)

Im ersten Arbeitsschritt sollen die Lernenden den im Lehrwerk gekennzeichneten Textabschnitt umschreiben (aus der 1. Person Singular in die 3. Person Singular). Dabei müssen die Lernenden die Änderung der Pronomen und Verbformen beachten (*Ja genau!* A2, Handreichungen für den Unterricht, S.11).

Im zweiten Schritt sollen die Lernenden die auf bestimmte Zeilen beschränkte Textpassage aus der Gegenwart in die Vergangenheit setzen. In den Lehrerhandreichungen besteht der Hinweis, dass dieser Schritt nur dann umgesetzt werden kann, wenn er auch inhaltlich sinnvoll erscheint, so dass er in manchen Fällen ausgelassen wird (*Ja genau!* A2, Handreichungen für den Unterricht, S.11).

Mit Schritt 3 soll die Verbstellung in Nebensätzen geübt werden. Die Struktur der dass-Sätze, die bei der Wiedergabe oder Zusammenfassung von Texten relevant sind, wird in dieser Lektion neu eingeführt (vgl. *Ja genau!* A2/Bd.1, S.9). Der dritte Schritt der Textarbeit wird somit an geeigneter Stelle nachgeholt (*Ja genau!* A2/Bd.1, S.9).

Der Schwerpunkt der beschriebenen Arbeitsschritte (Schritte 1 – 3) liegt im Einüben von grammatischen Strukturen. Formale Aspekte des Textes treten im Rahmen der Textproduktion in den Vordergrund. Das inhaltliche Textverständnis wird in den

Schritten 4 – 5 trainiert. Im vierten Schritt ist vorgesehen, dass die Lernenden zu einer bestimmten Information im Lesetext eine W-Frage formulieren. Das Ziel dieser Übung besteht darin, die Lernenden für die Informationsentnahme mit Hilfe der W-Fragen zu sensibilisieren. Diese systematische Herangehensweise an den Text (Wer? Wann? Was? Wo? etc.) ermöglicht den Lernenden, jeden weiteren Text selbstständig zu erschließen (*Ja genau!* A2, Handreichungen für den Unterricht, S.11-12).

Abschließend sollen die Lernenden im fünften und letzten Schritt zu jedem Textabschnitt eine Frage formulieren und in Form eines Interviews durchspielen (*Ja genau!* A2, Handreichungen für den Unterricht, S.12).

Der fünfte Schritt der Textarbeit wird im letzten Band von *Ja genau!* A2 erweitert, indem die Lernenden zu einzelnen Textabschnitten Überschriften formulieren müssen (z.B. *Ja genau!* A2/Bd.2, S.7, S.17, S.27, S.37). Diese Aufgaben setzen voraus, dass die Lernenden die Kernaussage eines Textabschnitts erfasst haben und das trägt zum inhaltlichen Verständnis des gesamten Lesetextes bei (vgl. *Ja genau!* A2, Handreichungen für den Unterricht, S.75). Eine weitere Texterschließungsstrategie ist das Markieren von Schlüsselwörtern im Text, die beim Erstellen einer Zusammenfassung hilfreich sind (vgl. *Ja genau!* A2/Bd.2, S.76).

7. 2. 6. „Spielerische“ Aufgaben und Übungen in *Ja genau!*

Eine Besonderheit des Lehrwerks *Ja genau!* liegt im Einsatz von theaterpädagogischen Übungen, die häufig anzutreffen sind. Die Übungen treten vereinzelt oder im Rahmen der *fünfschrittigen Textarbeit* auf und sollen kurz beschrieben werden.

„Lernen braucht Bewegung, der hohe Anteil der nonverbalen Kommunikation und nicht zuletzt das Körpergedächtnis legitimieren den Einsatz von theaterpädagogischen Übungen im Unterricht. Gefördert wird neben der Sprache auch das Selbstvertrauen und der Gruppenzusammenhalt – beides Faktoren, die den Lernerfolg positiv beeinflussen“ (*Ja genau!* A1, Handreichungen für den Unterricht, S.182).

So sind zu den Lesetexten im Kapitel 6 von *Ja genau!* A1/Bd.1 in der Lehrerhandreichung auch alternative Arbeitsvorschläge wie *Klangbild* und *Soziometrische Übung* enthalten (*Ja genau!* A1, Handreichungen für den Unterricht, S.72).

Gestern hat es geregnet.

7 Wie ist das Wetter? a) Lesen Sie die Texte und antworten Sie.



1. Im Frühling bin ich nach Berlin gefahren. Ich habe viel gesehen. Aber es hat immer nur geregnet! Ich habe sofort einen Regenschirm gekauft und ich habe ihn sehr oft gebraucht.



2. Salzburg war wunderbar. Ich habe dort im Winter gearbeitet. Es hat viel geschneit, die Sonne hat gelacht und der Himmel war blau. Ich bin oft spazieren gegangen und ich habe viel fotografiert.



3. Gestern bin ich zu Hause geblieben und dann ist Besuch gekommen. Draußen hat es geblitzt und gedonnert. Ich habe Essen gemacht und plötzlich habe ich einen Knall gehört und der Fernseher hat ge-
raucht. Jetzt ist er kaputt.

b) Markieren Sie alle Verben in den Texten wie im Beispiel.

c) Wie heißt der Infinitiv? Schreiben Sie.

bin gefahren – fahren, ... hat geregnet – regnen

d) Ordnen Sie die Wörter aus Aufgabe c) in die Tabelle.

haben + ge + ...t	haben + ge + ...en	haben + ...t	sein + ge + ...en
regnen – es <u>hat</u> geregnet			fahren – ich <u>bin</u> gefahren

e) So geht es. Ergänzen Sie die Regel für das Perfekt.

Ich haben/sein habe gestern Essen Partizip
Ich bin gestern zu Hause gemacht.
geblieben.

Regel: Das Perfekt bildet man mit einer Form von _____ oder _____ und dem Partizip. Das _____ steht am Satzende.

Tipps zum Perfekt

1. Lernen Sie die Verben immer mit Perfekt:
hören: er hört, hat gehört
2. Das Perfekt funktioniert meistens mit **haben**.
3. Lernen Sie die Verben mit sein: fahren, gehen, bleiben.



22 30

Abbildung 41: Didaktisches Textbeispiel (Ja genau! A1/Bd.1, S.60)

In der erstgenannten Übung (Klangbild) haben die Lernenden bereits in der Aufgabe 7b die Schlüsselwörter (Perfektformen) unterstrichen. Während ein/e Lernende/r den Text laut vorliest, lesen die anderen nur die markierten Stellen laut mit. Im Anschluss an die Aufgabe 7d im Kursbuch, in der die markierten Verben zu bestimmten Perfektformen in Tabellen geordnet werden sollen, folgt die *Soziometrische Übung*, die der Vertiefung dient. Dazu müssen im Vorfeld in jeder Ecke des Kursraums vier Plakate mit Perfektformen angebracht werden. Der Unterrichtende oder ein/e Lernende/r nennt einen Infinitiv. Die Lernenden positionieren sich zum richtigen Plakat. Mit dieser Übung sollen die Lernenden das Perfekt „räumlich verankern“ (Ja genau! A1, Handreichungen für den Unterricht, S.73).

Auffallend ist in der beschriebenen Herangehensweise das unvorbereitete Vorlesen eines Lernenden. Eine Vorgangsweise, deren Nachteile schon vor Jahren ausführlich diskutiert wurden und die in der Unterrichtspraxis keine wichtige Rolle mehr spielen sollte (vgl. Kast, 1985, S.144).

Ja genau! fällt im Vergleich zu den Lehrwerken *studio d* und *Delfin* mit zahlreichen „spielerischen Übungen“ aus dem Bereich der Theaterpädagogik und Suggestopädie auf. Das Lernen findet unter anderem in Form von angeleiteten, bewegungsfreudigen Übungen statt, mit dem Ziel, alle Lerntypen anzusprechen (vgl. „Uhr stellen“, A1/Bd.1, S.62, „Menschliche Kamera“, A2/Bd.2, S.62).

14 Sie sind die Uhr: „Stellen“ Sie Uhrzeiten und üben Sie im Kurs.



Abbildung 42: Lernen mit Bewegung (*Ja genau!* A1/Bd.1, S.62)

15 Menschliche Kamera.

a) Arbeiten Sie zu zweit. A ist die Kamera, B führt. A macht zwei „Fotos“. Dann wechseln Sie.



A schließt die Augen. B führt A an den Schultern. Wenn B „Stopp“ sagt, öffnet A die Augen und macht im Kopf „ein Foto“.

b) Machen Sie eine Skizze von Ihrem „Foto“ und legen Sie sie auf den Tisch.

c) Jede/r beschreibt seine Fotos.
Eine/r aus dem Kurs findet die Skizze.

Abbildung 43: Lernen mit Bewegung (*Ja genau!* A2/Bd.2, S.52)

7. 2. 7. Der Einsatz von Lesestrategien im Lehrwerk *Ja genau!*

In dem Lehrwerk *Ja genau!* fördern eine ganze Reihe von Aufgaben und Übungen den Verstehensprozess beim Lesen, und es wird in jeder Einheit die Fertigkeit Leseverstehen systematisch geübt.

Die Lesestrategien werden am Ende der Niveaustufe A1 im zweiten Band explizit vermittelt. In der Lektion 14 „Reisen in DACH“ (A1/Bd.2, S.71) werden im Rahmen einer Übung exemplarisch vier kurze Zeitungsartikel präsentiert. Es handelt sich dabei um eigens für diese Zwecke konzipierte, didaktische Lesetexte mit einem Textumfang von ca. 40 Wörtern, die passenden Überschriften zugeordnet werden sollen. Die Texte handeln von kuriosen Vorfällen, wie z.B. das Vergessen eines Kindes auf dem Rastplatz (Text 2), das Schminkverbot auf der Damentoilette (Text 4) etc.

Am Textrand werden den Lernenden in Form von gelb markierten „Notizzetteln“ Anweisungen zum selbständigen Erschließen von Texten geboten, die schrittweise aufeinander aufbauen.

„Texte verstehen [...] So geht`s: 1. Lesen Sie zuerst die Überschriften. Was glauben Sie, was steht im Text? (Wer? Was? Wann? Wo?)“ (*Ja genau!* A1/Bd.2, S.71).

Mit Hilfe der Hypothesenbildung sollen die Lernenden lernen, ihr Vorwissen zum Thema zu aktivieren. Textunabhängige Fragen (W-Fragewörter) können auch für andere Lesetexte eingesetzt werden.

„2. Schnüffelstrategie: Welche Informationen/Wörter brauchen Sie? Suchen und markieren Sie im Text“ (*Ja genau!* A1/Bd.2, S.71).

Unter dem Begriff *Schnüffelstrategie* wird in *Ja genau!* das selektive Lesen verstanden. Mit Hilfe dieses Lesestils sollen bestimmte Informationen (Schlüsselwörter) im Text erfasst und markiert werden.

„3. Alles verstanden? Erzählen Sie den Text (Wer? Was? Wann? Wo?)“ (*Ja genau!* A1/Bd.2, S.71).

Schließlich soll das Textverständnis durch das Nacherzählen des Textinhalts überprüft werden. Die W-Fragen helfen die wichtigsten Informationen zu erfassen.

Unterwegs passiert

15 Kurios!

a) Was ist passiert? Was glauben Sie?

A

Einfach durchgefahren

B

Schminken auf der Damentoilette verboten!

C

Urlaubsgrüße mit 19 Jahren Verspätung

D

Kind vergessen

b) Ordnen Sie die Überschriften den Texten zu. Welche Wörter helfen? Markieren Sie.

HALLE. Aus einem Urlaub in Rhodos hat Ernst Singer aus Halle seinen Eltern eine Postkarte geschickt. Das war im Sommer 1989, erst jetzt, im August 2009, ist die Karte angekommen. Ernst Singer hat in seinem Leben genau eine Postkarte verschickt – und die hat 19 Jahre für ihr Ziel gebraucht. Unglaublich!

GRAZ. Nachts um drei Uhr hat eine Familie aus Klagenfurt ihren Sohn auf einem Rastplatz vergessen. Das Kind war auf der Toilette. Die Eltern sind mit nur vier Kindern weitergefahren. Erst eine Stunde später haben sie den siebenjährigen Dennis abgeholt. Peinlich!

STUTTGART.

„Bitte nur Hände waschen – Schminken verboten.“ Das lesen die Benutzerinnen der Damentoilette auf dem Stuttgarter Hauptbahnhof. „Viele Teenager stehen sehr lange vor dem Spiegel und blockieren alles, das geht nicht!“, sagt eine Mitarbeiterin.

1.

GÖTTINGEN. Ein ICE-Lokführer ist am Montag am Bahnhof vorbeigefahren. Er hat auf der Strecke von Basel nach Hamburg den Bahnhof Göttingen einfach vergessen. Der Zug musste dann in Northeim halten und die Fahrgäste sind mit dem Bus nach Göttingen zurückgefahren.

3.

4.

c) Bilden Sie vier Gruppen. Jede Gruppe beantwortet die W-Fragen zu einem Text aus b).

d) Bilden Sie neue Gruppen. Erzählen Sie Ihre Texte und hören Sie die anderen.

Texte verstehen

So geht's:

1. Lesen Sie zuerst die Überschriften. Was glauben Sie, was steht im Text? (Wer? Was? Wann? Wo?)

2. Schnüffelstrategie: Welche Informationen/Wörter brauchen Sie? Suchen und markieren Sie im Text.

3. Alles verstanden? Erzählen Sie den Text. (Wer? Was? Wann? Wo?)

Abbildung 44: Explizite Vermittlung von Lesestrategien (Ja genau! A1/Bd.2, S.71)

Diese Anleitung zur Anwendung von Lesestrategien ist auch in der Lehrerhandreichung dokumentiert und enthält den wertvollen Hinweis, dass diese Strategien auf das Hörverstehen übertragen werden können.

„Wichtig ist also, das Bewusstmachen, dass das Lesen bereits vor dem eigentlichen Lesen beginnt (mit den Hypothesen, den Fragen zum Text) und auch erst länger nach dem eigentlichen Lesen aufhört (mit der Ergebnissicherung, dem Erzählen des Inhalts). Diese Strategien gelten für Texte aller Arten, sind also auch aufs Hören übertragbar, was ihre Wichtigkeit noch mehr unterstreicht“ (*Ja genau!* A1, Handreichungen für den Unterricht, S.147).

Das Einüben der strategischen W-Fragen erfolgt in der Gruppe. Jede/r Einzelne soll die W-Fragen beantworten; die Gruppe greift, falls notwendig, korrigierend ein (Aufgabe c). In neuen Gruppenkonstellationen präsentieren die einzelnen „Experten“ ihre vorbereiteten Lesetexte (Aufgabe d) (*Ja genau!* A1, Handreichungen für den Unterricht, S.148).

Im Vergleich zu den Lehrwerken *studio d* und *Delfin* sticht in *Ja genau!* das Modell der *fünfschrittigen Textarbeit* besonders hervor. In den Bänden A2/Bd.1 und A2/Bd.2 wenden sich die *fünf Schritte der Textarbeit* neben den inhaltlichen, besonders den formalen Aspekten des Lesetextes zu, die im Kapitel 7.2.5. erörtert werden. Die Auseinandersetzung mit Lesestrategien ist im Schritt 5 fester Bestandteil dieses Modells. Die Aufgabenstellungen setzen voraus, dass die Lernenden die Kernaussage eines Textabschnitts erfasst haben, indem sie passende Überschriften finden müssen. Diese Vorgehensweise trägt zum inhaltlichen Verständnis des gesamten Lesetextes bei. Das Markieren von Schlüsselwörtern im Text, die beim Erstellen einer Zusammenfassung hilfreich sind, ist eine weitere Texterschließungsstrategie, die im Rahmen des Modells trainiert wird.

Fragen vor der Lektüre führen in *Ja genau!* A1 zum selektiven Lesen, indem die LeserInnen gezielt nach Informationen im Text suchen. Internationale Wörter helfen die Bedeutung unbekannter Wörter aus dem Kontext zu erschließen. Bildimpulse tragen zur besseren Orientierung in den Texten bei. Detailliertes Lesen und die Verständnisüberprüfung durch mündliche Inhaltswiedergabe kommen durch entsprechende Aufgabenstellungen zur Anwendung. Beispielsweise werden verschiedene Texte zu Berufsbildern in der Gruppe gelesen und die Textinhalte anschließend gemeinsam geklärt (*Ja genau!* A1/Bd.1, S.70).

In *Ja genau!* werden die Lernenden mit konkreten Lerntipps vertraut gemacht:

- „Sie merken sich Wörter besser, wenn Sie die Wörter in thematischen Gruppen lernen“ (A2/Bd.2, S.83).
- „Lernen Sie neue Wörter bei einem Spaziergang im Park!“ (A2/Bd.2, S.87).
- „Haben Sie Probleme mit einem Wort? Unterstreichen Sie das Wort und schreiben Sie es oft auf. Sagen Sie es immer wieder laut“ (A2/Bd.2, S.111).
- „Lernen Sie die Fragen aus der Übung auswendig. Sie sind nützlich für Ihren Alltag!“ (A2/Bd.2, S.116).
- „Lernkarten mit Lücke: Lesen Sie erst das Wort, schauen Sie auf die Rückseite und ergänzen Sie dann den Satz. Oder andersrum: Lesen Sie den Satz, ergänzen Sie das Wort und kontrollieren Sie mit der Vorderseite“ (A2/Bd.2, S.117).

Bei diesen Lernstrategien sollen die unterschiedlichen Lerntypen berücksichtigt werden.

7. 2. 8. Rolle des Lehrwerks *Ja genau!* im lernautonomen Unterricht

In dem Lehrwerk sind Arbeitsformen vorhanden, die selbständiges Lernen fördern und die Lernenden zu Aktivitäten anregen. Die Lernenden sind aufgefordert, sich aktiv an dem Lernprozess zu beteiligen, selbständig zu Resultaten zu gelangen, diese im Verlauf der Übung zu präsentieren und mit anderen darüber zu diskutieren:

- „Alle zusammen. Wir machen ein Klassenporträt. a) Sammeln Sie Fragen. Machen Sie ein Interview. b) Machen Sie ein Foto oder malen Sie ein Bild von Ihrem Interviewpartner. c) Stellen Sie den Interviewpartner im Kurs vor. d) Bringen Sie ein Bild von Ihrer Heimat mit. e) Machen Sie ein Plakat“ (A1/Bd.1, S.14).
- „Korrigieren Sie Ihre Texte nach dem Schreiben selbst [...]“ (A2/Bd.2, S.114).
- „Interviews. a) Sammeln Sie im Kurs Antworten. b) Berichten Sie“ (A2/Bd.1, S.21).
- „Was bedeutet für Sie Geld? Machen Sie ein Plakat“ (A2/Bd.1, S.45).
- „Alle zusammen. Rollenspiel: ein Praktikum im Büro [...]“ (A2/Bd.1, S.12).

Für den erwachsenen Lernenden stellt das selbständige Lernen eine bedeutende Lernform dar, weshalb Lehrwerke auch Hinweise bereitstellen sollten, die das autonome Lernen unterstützen. *Ja genau!* wird dieser Forderung gerecht, indem zahlreiche Hinweise in den Kurs- und Übungsbüchern enthalten sind, die das Lernen

von grammatischen Strukturen erleichtern oder das eigene Lernverhalten bereichern sollen:

- „Lernen Sie die Verben immer mit Perfekt [...]“ (A1/Bd.1, S.60).
- „1. Lernen Sie Nomen in Paaren. 2. Lernen Sie Verben im Satz“ (A1/Bd.1, S.89).
- „Nomen immer mit Artikel und Pluralform lernen. Immer zwei oder drei Wörter zusammen lernen“ (A1/Bd.2, S.126).
- „Verben mit Präpositionen lernen!“ (A2/Bd.1, S.20)
- „Unterstreichen Sie in Texten die Schlüsselwörter (Antworten auf W-Fragen). So verstehen Sie den Text besser“ (A2/Bd.2, S.76).
- „Sie merken sich Wörter besser, wenn Sie die Wörter in thematischen Gruppen lernen“ (A2/Bd.2, S.83).
- „Lernen Sie Wörter immer in festen Verbindungen: einen Brief schreiben, ein Buch lesen, etc.“ (A2/Bd.2, S.83).
- „Haben Sie Probleme mit einem Wort? Unterstreichen Sie das Wort und schreiben Sie es oft auf. Sagen Sie es immer wieder laut“ (A2/Bd.2, S.111).
- „Lernen Sie die Fragen aus der Übung auswendig. Sie sind nützlich für Ihren Alltag!“ (A2/Bd.2, S.117)
- „Lernkarten mit Lücke: Lesen Sie erst das Wort, schauen Sie auf die Rückseite und ergänzen Sie dann den Satz. Oder andersrum: Lesen Sie den Satz, ergänzen Sie das Wort oder kontrollieren Sie mit der Vorderseite“ (A2/Bd.2, S.117).
- „Üben Sie zu zweit oder zu dritt. So macht Lernen Spaß“ (*Ja genau!* A1/Bd.2, S.93).
- „Lernen ist wie Trainieren. Bleiben Sie am Ball!“ (A2/Bd.1, S.117)

Das eigene Lernen auf seine Effizienz hin zu überprüfen, heißt auch Phasen der Reflexion und Selbstevaluation zu schaffen. In den „Lernstationen“ von *Ja genau!* werden die Lernenden aufgefordert, Erlerntes zu wiederholen und den eigenen Lernfortschritt zu evaluieren (z.B.: „Wie haben Sie mit *Ja genau* gearbeitet?“, *Ja genau!* A1/1, S.122).

Ebenso stellt der Übungstyp „*Schon fertig?*“ Angebote zur Binnendifferenzierung, in diesem Fall für fortgeschrittene Lernende, dar. Da das Lehrwerk über einen

Lösungsschlüssel verfügt, können die Übungen auch im Selbststudium zu Hause gelöst und überprüft werden.

7. 3. *Delfin*

7. 3. 1. Lesetexte und Textsortenvorkommen im Lehrwerk *Delfin*

Im Inhaltsverzeichnis des Lehrwerks werden die im Lektionsschritt LESEN präsentierten Textsorten angeführt, und sollen laut den LehrwerkautorInnen die Lernenden mit Textsorten und Strukturen bekannt machen, die in deutschsprachigen Magazinen zu finden sind (*Delfin*, Lehrerhandbuch, S.17).

Auf der Niveaustufe A1 liegt der Schwerpunkt auf folgenden Textsorten: Persönlicher Brief („Liebesbrief“, Lektion 1; „Persönlicher Brief zu Weihnachten“, Lektion 7), Reportage (Lektion 3, 5, 6) und Porträts (Lektion 2). In dieser Reihe scheint der einzige literarische Lesetext in Lektion 4, das Gedicht „Ich möchte nichts mehr sollen müssen“ von Greta Amelungen, eine Ausnahme zu sein (*Delfin* A1, 2003, S.40), während im zweiten Band, *Delfin* A2, neben den journalistischen durchaus auch literarische Textsorten aufscheinen: Erzählung (Lektion 8), Kurzgeschichte (Lektion 9), Glosse (Lektion 10), Bericht („Bericht über Lebensläufe“, Lektion 11), Magazinartikel („Ein glücklicher Pechvogel“, Lektion 12), Illustriertenartikel („Es muss ja nicht immer Neuschwanstein sein ...“, Lektion 13), „Stellungnahme“ („Was wäre, wenn der Mensch nicht mehr altern würde?“, Lektion 14). Darüber hinaus sind Textsorten wie beispielsweise Formulare, Kochrezepte und Annoncen in geringer Zahl enthalten. Diese Lesetexte sind nicht authentisch und in ihrer Funktion als Lerntexte zur Vermittlung von Wortschatz und Grammatik vorgesehen.

Die Bezeichnung der im Lehrwerk zu bearbeiteten Textsorten erscheint ungenau, denn anhand welcher Merkmale unterscheidet sich ein Magazin- von einem Illustriertenartikel und erfordert dieser tatsächlich vom Lernenden eine unterschiedliche Herangehensweise an den Text? Die LehrwerkautorInnen machen diesbezüglich in den Lehrerhandreichungen keine genauen Angaben, die sowohl für die Lernenden als auch den Unterrichtenden hilfreich wären und das muss als Defizit gewertet werden.

Delfin spricht folgende Themenbereiche an: Menschen kennenlernen, Familie, Lebensmittel einkaufen, Zimmersuche, Möbelkauf, Erlaubnisse und Verbote, nach

dem Weg fragen und den Weg beschreiben, Freizeit, Beruf und Arbeit, Feste, Anlässe und Geschenke, Essen und Trinken, im Supermarkt einkaufen, Farben, Schule und Karriere, Nachrichten, Reisen, Wetterbericht, Wünsche und Wirklichkeit, Sport und Gesundheit, Humor, Politik, Geschichte und Zukunft, Kultur, Fremdsprachen.

Die Themenauswahl in *Delfin* folgt dem Schwerpunkt des Lehrwerks, der im Grammatik- und Wortschatztraining zu sehen ist. *Delfin* kennzeichnet außerdem eine zügige grammatische Progression, die sich in den Inhalten der Lesetexte niederschlägt.

7. 3. 2. Der Einsatz von authentischen Lesetexten in *Delfin*

Von den im Lehrwerk *Delfin* zur Förderung des Leseverstehens bestimmten Lesetexten, weist nur ein einziger eine Quellenangabe mit dem Namen des Verfassers auf, und kann als authentischer Lesetext bezeichnet werden. Es handelt sich dabei um einen lyrischen Text von Greta Amelungen, der im ersten Band von *Delfin* auf den LESEN-Doppelseiten aufscheint, und im Kapitel 7.3.2.1. näher beschrieben werden soll.

7. 3. 2. 1. Exemplarisches Textbeispiel in *Delfin* A1: Gedicht

Auffallend ist im Lehrwerk *Delfin* der fast durchgehende Gebrauch von didaktischen gegenüber authentischen Lesetexten. In *Delfin* findet sich nur ein einziger Lesetext, der, so scheint es jedenfalls, nicht von den LehrwerkautorInnen verfasst ist. Kritisch anzumerken sind in diesem Fall die fehlenden Angaben zur Textquelle. Es ist nicht ersichtlich, aus welchem Werk das Gedicht von Greta Amelungen entnommen wurde, so dass etwaige Texteingriffe oder Adaptionen an dieser Stelle ungeklärt bleiben müssen.

Das Gedicht „Ich möchte nichts mehr sollen müssen“ von Greta Amelungen (*Delfin* A1, Lektion 4, S.40) wird, wie der Titel bereits vermuten lässt, zur Vermittlung von Modalverben eingesetzt. Die methodisch-didaktische Herangehensweise an den Lesetext wird im Lehrerhandbuch kommentiert.

„Es gibt viele denkbare Wege zur Einführung des Gedichts. Damit die Tn [TeilnehmerInnen] den Charakter und die Aussage des Textes möglichst gut erfassen, schlagen wir eine intensive Vorentlastung vor. Es sind also neue Wörter vorab zu klären und das grammatische

Thema anzudeuten, ohne dass es schon ausführlich behandelt wird“ (*Delfin*, Lehrerhandbuch, 2003, S.109).

Parallel zum Lehrwerk sollte das Lehrerhandbuch herangezogen werden, da in der Lektion keine Aufgaben und Übungen zum Lesetext vorkommen.

Der thematische Einstieg zum Lesetext erfolgt mittels Zeichnungen der nachstehenden Übung 5 (siehe Abbildung 45).

Die Lernenden werden mit neuem Wortschatz konfrontiert, den sie selbstständig oder optional in der Gruppe semantisieren/erschließen und in einer anschließenden Zuordnungsübung (Satz zu Bild) festigen. Eine Grammatiktafel illustriert übersichtlich die Konjugation der unregelmäßigen Verben im Präsens (essen, vergessen, betreten, sprechen etc.) und schließt die LESEN-Doppelseiten ab.

5. Was tun die Leute?

LESEN

a) ☐ 12 Er lügt.	e) ☐ Er putzt seine Zähne.	i) ☐ Sie spricht laut.
b) ☐ Sie beschmutzt ihr Abendkleid.	f) ☐ Sie zahlt ihre Steuern.	j) ☐ Er zerbricht einen Spiegel.
c) ☐ Er geht ohne Schuhe.	g) ☐ Sie isst Vitamine.	k) ☐ Sie trägt einen Hut.
d) ☐ Sie betet.	h) ☐ Er vergisst Termine.	l) ☐ Er wäscht seine Strümpfe.

Abbildung 45: Übung zum Lesetext „Ich möchte nichts mehr sollen müssen“ (*Delfin* A1, S.40)

Im nächsten Unterrichtsschritt werden die nebenstehenden Zeichnungen zum Lesetext, die den Textinhalt präsentieren, betrachtet (Frage: Was soll (darf) man tun? Antwort: Man soll die Zähne putzen; *Delfin*, Lehrerhandbuch, 2003, S.109). Ein Lückentext zu den ersten fünf Strophen des Gedichts, ohne Angabe des Titels und der letzten Strophe, soll vor dem ersten Lesedurchgang in der Gruppe ergänzt werden. Im Vordergrund steht die systematische Erarbeitung von Wortschatz und Grammatik. Die Lösungen werden mit dem Originaltext im Lehrwerk verglichen.

„Durch das Ausprobieren der Alternativen [gemeint ist die Lösung des Lückentextes] gewinnen die Tn [die TeilnehmerInnen] intensiv Zugang zum Inhalt des Textes“ (*Delfin*, Lehrerhandbuch, 2003, S.110).

Abschließend soll der Unterrichtende, den Angaben der Lehrerhandreichung zufolge, das Gedicht „langsam und ausdrucksvoll“ vorlesen – eine Vorgangsweise, deren Nachteile schon vor Jahren ausführlich diskutiert wurden und die in der Unterrichtspraxis keine wichtige Rolle mehr spielen sollte (vgl. Kast, 1985, S.144). Die Lernenden sollen nach einer kurzen Vorbereitungszeit einzelne Strophen des Gedichts vortragen.

Die in den Lehrerhandreichungen zum Lesetext in Lektion 4 beschriebene methodisch-didaktische Herangehensweise erscheint stellenweise fragwürdig. Die Aktivitäten vor dem Lesen werden als „intensive Vorentlastung“ verstanden. Westhoff warnt in diesem Zusammenhang, dass es sich bei „Vorentlastungsübungen“ um keine Übungen zum besseren Leseverstehen, sondern lediglich um Lesehilfen, die einen schwierigeren Text leichter zugänglich machen, handelt (Westhoff, 1997, S.42).

„Was immer man im Rahmen der Vorentlastung tut oder tun lässt, **es ist keine Lernaktivität** [Hervorhebung durch den Verfasser], die zum Training irgendwelcher Lesestrategien beiträgt. Lesehilfen können zwar bessere Bedingungen für das Verstehen schaffen, aber sie tragen nicht dazu bei, dass Lernende ihre Fähigkeit, selbständig einen Text zu erschließen, erweitern [...] Es besteht sogar die Gefahr, dass die Verwendung von Lesehilfen entsprechende Lernaktivitäten verhindert“ (Westhoff, 2003, S.42).

Die im Lehrerhandbuch angeführte methodisch-didaktische Herangehensweise an den Lesetext von Greta Amelungen macht deutlich, dass die Lernenden keine Gelegenheit erhalten den Lesetext ein Mal in seiner vollen Länge zu lesen. Das sinnerfassende Lesen wird in diesem Textbeispiel durch zahlreiche Vorentlastungsübungen zum Wortschatz und zur Grammatik erfolgreich verhindert. Aktivitäten, die das Verstehen eines Lesetextes vorentlasten sollen, bewirken unter Umständen das Gegenteil. Es wird vielmehr verhindert, dass die Lernenden mit Interesse dem Lesetext begegnen, ihn lesen und verstehen wollen, da der Textinhalt schon vorweggenommen wird.

Delfin verpasst hier die Gelegenheit den Lernenden das Interesse an der fremdsprachigen Literatur zu vermitteln. Sie werden zu keiner tieferen

„Eine eingehende Interpretation des Textes ist mit den eingeschränkten sprachlichen Mitteln natürlich nicht möglich (außer in sprachlich homogenen Gruppen). Sie können aber mithilfe von *frei sein/Freiheit möchten* [...] die Textaussage auf Deutsch zusammenfassen“ (Delfin, Lehrerhandbuch, 2003, S.110).

LESEN

Ich möchte nichts mehr sollen müssen

Du sollst den Rasen nicht betreten
und am Abend sollst du beten.
Vitamine sollst du essen
und Termine nicht vergessen.

Wir sollen nicht beim Spiel betrügen
und wir sollen auch nie lügen.
Wir sollen täglich Zähne putzen
und die Kleidung nicht beschmutzen.

Kinder sollen leise sprechen,
Spiegel darf man nicht zerbrechen.
Sonntags trägt man einen Hut,
Zigaretten sind nicht gut.

Ich möchte alle Sterne kennen,
meinen Hund mal „Katze“ nennen.
Nie mehr will ich Strümpfe waschen,
tausend Bonbons will ich naschen.

Ich will keine Steuern zahlen,
alle Wände bunt bemalen.
Ohne Schuhe will ich gehen,
ich will nie mehr Tränen sehen.

Ich möchte nichts mehr sollen müssen,
ich möchte einen Tiger küssen.
Ich möchte alles dürfen wollen,
alles können – nichts mehr sollen.

Greta Amelungen

147

Passend zum Lesetext wären nähere Informationen zur Autorin (z.B. Biographie, Literarisches Schaffen), doch diese bleiben nicht nur im Lehrwerk, sondern auch in den Lehrerhandreichungen aus.

7. 3. 2. 2. Exemplarisches Textbeispiel in *Delfin* A1: Didaktischer Lesetext

Das Angebot an Lesetexten in *Delfin* besteht fast ausschließlich aus eigens für das Lehrwerk konzipierten didaktischen Lesetexten, die in ihrer Funktion auch Träger landeskundlicher Inhalte sein sollen.

„Der landeskundliche Inhalt erschließt sich vielmehr häufig dadurch, dass Einzel- oder Ausnahmefälle thematisiert werden, die zum Nachdenken über den `Normalfall` und/oder zur Kontrastierung mit der Ausgangskultur der Tn [TeilnehmerInnen] anregen“ (*Delfin*, Lehrerhandbuch, 2003, S.18).

Beispielhaft dafür ist der Lesetext in der Lektion 7 „Feste und Feiern“ in der Textgestalt eines persönlichen Briefes, in dem Bräuche zur Weihnachtszeit thematisiert werden (*Delfin* A1, 2003, S.70-71). Die LehrwerkautorInnen verweisen darauf, den Text aus der landeskundlichen Perspektive statt in einem festlichen Zusammenhang zu vermitteln (*Delfin*, Lehrerhandbuch, S.158).

Wie bereits im ersten Textbeispiel angemerkt (vgl. Kapitel 7.3.2.1.), sind im Kursbuch *Delfin* keine dem Lesetext vorangestellten Arbeitsanweisungen in Form von Aufgaben und Übungen enthalten. Die Überlegungen der LehrwerkautorInnen zur methodisch-didaktisch Herangehensweise sind ausschließlich im Lehrerhandbuch vermerkt.

So entsteht bei der Durchsicht der Lehrerhandreichung der Eindruck, dass dem Unterrichtenden eine stark lenkende Rolle zugeschrieben wird. In Lektion 7, „Feste und Feiern“, soll er unter anderem Anschauungsmaterial organisieren, Weihnachtslieder aussuchen und Weihnachtsgebäck vorbereiten, allesamt Aktivitäten der Unterrichtsgestaltung, in die die Deutschlernenden aktiv miteinbezogen werden können, anstatt in die Rolle von „unbeteiligten Beobachtern“ gedrängt zu werden. Stellenweise wird in der Lehrerhandreichung der Frontalunterricht der Partner- und/oder Gruppenarbeit als Sozialform vorgezogen.



Bremen, den 17. Dezember

Liebe Farida,

vielen Dank für Deinen Brief. Du wartest jetzt schon seit drei Wochen auf eine Antwort von mir. Kannst Du mir verzeihen? Aber Du kennst mich ja ... Und außerdem habe ich vor Weihnachten immer sehr wenig Zeit.

Du möchtest mehr über unser Weihnachtsfest erfahren, steht in Deinem Brief. Deshalb schreibe ich Dir jetzt davon. Ich liebe Weihnachten, denn es gibt für mich so viele schöne Erinnerungen. In meiner Kindheit haben schon viele Wochen vor dem Fest die Vorbereitungen begonnen. Ab November hat meine Mutter mit mir Plätzchen gebacken und Weihnachtsschmuck gebastelt. Ich habe dem Weihnachtsmann immer ganz lange Wunschzettel geschrieben.

Am 6. Dezember ist Nikolaustag. Da hatte ich als Kind immer ein bisschen Angst. Ein Onkel hat den Nikolaus gespielt. Er hatte einen Bart aus Watte und er hatte Mütze, Mantel und Stiefel an. Auf dem Rücken hatte er einen Sack und in der Hand eine Rute. Er hat mich und meinen Bruder sehr streng angeschaut und gesagt: „Ich habe euch etwas mitgebracht. Wart ihr denn auch brav?“ Natürlich waren wir nicht immer brav, aber wir haben trotzdem „ja“ gesagt. Dann hat er uns Süßigkeiten und Spielsachen aus seinem Sack geschenkt.

Die vier Sonntage vor Weihnachten sind der erste, zweite, dritte und vierte Advent. Am ersten Advent zündet man eine Kerze am Adventskranz an, am zweiten die zweite und so weiter. Bei uns hat früher der Adventskranz immer auf dem Küchentisch gestanden. Abends hat mein Vater die Kerzen angemacht; dann haben wir Weihnachtslieder gesungen und Plätzchen gegessen.

In der Nacht vor Weihnachten habe ich kaum geschlafen. Die Aufregung war zu groß. Am 24. Dezember, am Heiligabend, sind wir ganz früh zu den Großeltern auf den Bauernhof gefahren. Wir haben immer bei den Großeltern gefeiert. Da war dann die ganze Familie, mindestens 20 Personen.

Nach dem Mittagessen ist mein Großvater allein ins Wohnzimmer gegangen und hat den Weihnachtsbaum geschmückt. Wir Kinder haben zusammen gespielt und waren natürlich furchtbar aufgeregt. Später hat meine Oma uns eine Weihnachtsgeschichte vorgelesen. Endlich war es so weit und Opa hat uns ins Wohnzimmer gerufen. Das war ein wundervoller Moment: Alle Kerzen haben gebrannt, die Christbaumkugeln haben gefunktelt und unter dem Baum war die Krippe. Und da haben natürlich auch die Geschenke gelegen! Jedes Kind hat ein



Abbildung 47: Didaktischer Lesetext, Teil 1 von 2 (Delfin A1, S.70-71)



Gedicht aufgesagt und dann haben wir die Päckchen aufgemacht. Einmal habe ich eine Puppe bekommen. Sie war wunderschön und hat „Mama“ gesagt. Ich war so glücklich; ich weiß es noch wie heute. Spät in der Nacht sind dann alle in die Mitternachtsmesse gegangen.

Am nächsten Tag war immer das große Festessen: Gans mit Klößen und Rotkohl. Die Weihnachtsgans war mit Äpfeln und Nüssen gefüllt; das hat mir wunderbar geschmeckt.

Aber jetzt muss ich langsam Schluss machen. Ich habe Plätzchen im Backofen. Am 23. Dezember kommt meine Schwester mit ihrem Mann. Sie möchten bis Silvester bleiben. Wir haben gerne Gäste über Weihnachten, dann können wir zusammen feiern und es ist ein bisschen wie früher. Die Geschenke für die Kinder haben wir schon lange ausgesucht und gut versteckt.

Ich grüße Dich und Deine Familie ganz herzlich.

Deine Carola



Abbildung 48: Didaktischer Lesetext, Teil 2 von 2 (*Delfin* A1, S.70-71)

Im nächsten Unterrichtsschritt soll das Wissen der Lernenden zum Thema an der Tafel gesammelt, übersichtlich geordnet, sowie nach der Lektüre bei Bedarf ergänzt werden. Vor der Lektüre soll der Unterrichtende auf die wesentlichen Text(sorten)merkmale, in diesem Fall eines persönlichen Briefes, nämlich Briefkopf, Gruß und Unterschrift hinweisen (*Delfin*, Lehrerhandbuch, 2003, S.159) und anschließend den ersten Absatz des Textes vorlesen. Es folgen inhaltsbezogene Fragen an die Lernenden („Klären Sie gemeinsam mit den Tn, wer den Brief wann, an wen und warum geschrieben hat“). Schließlich werden Arbeitsblätter verteilt, auf denen die Absätze des persönlichen Briefes in falscher Reihenfolge abgebildet sind. Die Lernenden sollen Schlüsselwörter (Wörter, in denen Weihnachten vorkommt) markieren, sammeln und in der Gruppe klären.

In der jeweiligen Arbeitsgruppe liest jede/r Teilnehmer/in einen Textabschnitt vor. Nun sollen die Lernenden für sich in ihren Absätzen alles unterstreichen, was sie verstanden haben und eventuell Unverstandenes auf ein extra Blatt Papier schreiben. Sie werden angeregt, eigenständig die Bedeutung einzelner Wörter aus

dem Kontext oder mit Hilfe von Internationalismen zu erschließen und anschließend Notizen zum Textinhalt des einzelnen Abschnittes anzufertigen.

7. 3. 3. Der Einsatz von Aufgaben und Übungen sowie das Training von Lese-strategien in *Delfin*

Von Anfang an sind die Lesetexte in *Delfin* durch einen hohen Textumfang gekennzeichnet. Umso enttäuschender fällt daher die Untersuchung hinsichtlich der Vermittlung von Lesestilen und Lesestrategien aus, da diese im Lehrwerk nicht explizit angeführt werden, mit der Begründung, die Lernenden haben unterschiedliche Lerngewohnheiten und man wolle sie nicht ablenken oder verunsichern (*Delfin*, Lehrerhandbuch, 2003, S.18). Doch gerade der Fremdsprachenunterricht erscheint als der richtige und geeignete Ort, um Lernen und Lerngewohnheiten zu thematisieren. Die Diskussion mit anderen Lernenden bietet eine einzigartige Gelegenheit das eigene Lernen zu reflektieren und möglicherweise neue Wege zu gehen.

Die Entscheidung Lesestrategien im Unterrichtsgeschehen zielgerichtet zu vermitteln, liegt somit im persönlichen Ermessen des Unterrichtenden. Die LehrwerkautorInnen geben in der Lehrerhandreichung zwar an, dass beim Leseverhalten für ein und denselben Lesetext und bei gleicher Aufgabenstellung individuell unterschiedliche Herangehensweisen möglich sind (vgl. *Delfin*, Lehrerhandbuch, 2003, S.18), doch genaue Strategiehinweise bleiben aus. Dem traditionellen Wort-für-Wort-Lesen wird im Lehrwerk nicht entgegengesteuert, obwohl dem Einsatz von verstehenssteuernden Aufgaben und Übungen zum Leseverstehen im Anfängerunterricht ein großer Stellenwert eingeräumt werden sollte. Die Aufmerksamkeit der Lernenden sollte demnach auf zentrale Inhalte des Lesetextes gelenkt werden, indem sie gezielt zum globalen, selektiven, kursorischen Lesen etc. angeleitet werden. Die sporadischen und kurzen Hinweise in der Lehrerhandreichung reichen da bei weitem nicht aus. Die Lernenden müssen lernen, wie sie einen unbekannten Lesetext selbständig erschließen können. Doch bei der Bewältigung dieser Aufgabe sind sie „auf sich selbst gestellt“. Für den Unterrichtenden bedeutet das, dass der hohe Aufwand, den gute Textarbeit einfordert, selbst zu leisten ist.

Dazu ist die Vermittlung von verschiedenen Texterschließungsstrategien, Textsortenkenntnissen sowie den damit verbundenen Lesestilen und Lesestrategien

erforderlich. Hinweise auf Lern-, Vermeidungs- und Problemlösungsstrategien sind beispielsweise in Form von Lerntipps in allen Teilen des Lehr- und Arbeitsbuches in *Delfin* nicht vorhanden und werden auch allgemein kaum berücksichtigt. Ebenfalls wird dem integrierten Fertigkeitserwerb wenig Raum gegeben. Übungen, die Partner- oder Gruppenarbeit notwendig machen, kommen nicht vor. Lesetexte werden nur von Aufgaben begleitet, die das Textverstehen im Allgemeinen üben. Im Lehrwerk werden die Lernenden nicht zur Diskussion in der Gruppe angeregt, sondern es werden immer nur Antworten auf die Fragen (Richtig oder falsch? Was passt zusammen? Was ist richtig? etc.) gefordert (*Delfin*, S. 100f).

Es bleibt die Aufgabe des Unterrichtenden durch zusätzliche Übungen oder Diskussionen Aufgaben zu entwickeln, die affektive Komponenten fördern.

Der Einsatz von stark lenkenden, geschlossenen Übungstypen überwiegt in *Delfin*, wobei hier Multiple-Choice-Aufgaben dominieren und der Verständniskontrolle dienen. Hier erscheint es mir wichtig zu erwähnen, dass diese Aufgaben im Anfängerunterricht eine untergeordnete Rolle spielen sollten, da das Verstehen von Lesetexten das eigentliche Lernziel darstellt.

Es kommen weiters keine inhaltsunabhängigen Fragestellungen (W-Fragen), die den Lernenden beim Erfassen weiterer Lesetexte behilflich sein können oder variantenreiche und vielseitige Aufgaben und Übungen, die helfen, Teilprozesse des Lesens zu automatisieren, um darauf aufbauend Lesestrategien zu erlernen, vor. Diese sind in *Delfin* schlichtweg nicht vorhanden.

7. 3. 4. Fazit

Die Untersuchung der Lesetexte in *Delfin* zeigt, dass diese ausschließlich für die Grammatik- und Wortschatzarbeit instrumentalisiert werden. Selbst der Lektionseinstieg in den EINTAUCHEN-Seiten führt zum Grammatikthema der Lektion hin. Nicht zuletzt machen manche Lektionsbezeichnungen durch ihren auffälligen Gebrauch bestimmter Grammatikphänomene auf sich aufmerksam: Lektion 4, „Wer will, der kann“, verweist bereits im Titel auf das inhaltliche Lektionsthema, der Modalverben. Diese Rückkehr zu einem grammatikzentrierten Unterricht widerspricht den heutigen methodischen Erwartungen an einen modernen, handlungsorientierten und zeitgemäßen Fremdsprachenunterricht. Daran können weder die *Delfin* Lern-Cds noch das Lernangebot im Internet etwas ändern.

Den Forderungen nach authentischen Lesetexten sollte heutzutage ein modernes Lehrwerk entsprechen. In *Delfin* findet sich nur ein einziger Lesetext mit dem Namen des Verfassers, all die anderen Texte, so scheint es jedenfalls, sind von den LehrwerkautorInnen verfasst worden. Kritisch anzumerken sind fehlende Angaben zur Textquelle. Es ist nicht ersichtlich, aus welchem Werk das einzig authentische Gedicht in *Delfin* entnommen wurde, so dass etwaige Änderungen oder Adaptionen des Lesetextes in diesem Fall ungeklärt bleiben müssen.

Hinsichtlich der quantitativen Verteilung von authentischen und didaktischen Lesetexten ist ein massives Ungleichgewicht feststellbar. Von insgesamt 14 Lesetexten kann auf den Niveaustufen A1 und A2 nur ein einziger Lesetext als authentisch bezeichnet werden. Dieser unterliegt ebenso einer auf die Grammatik beschränkten Textauswahl und entspricht somit dem Lehrwerkschema.

Weitere Schwachstellen, die im Zusammenhang mit den Lesetexten auftreten, liegen in der Themenwahl und dem Layout. Die Lektionsthemen sind nicht präzise genug formuliert (z.B.: Lektion 4, „Wer will, der kann“, Lektion 6, „Alltag“, Lektion 14 „Wünsche und Wirklichkeit“ etc.), und somit erscheinen die dazugehörigen Lesetexte häufig als unpassend (z.B.: Lektion 4, Gedicht „Ich möchte nichts mehr sollen müssen“, Lektion 14, Stellungnahme „Was wäre, wenn der Mensch nicht mehr altern würde?“), was vermutlich auch auf den gesetzten Grammatikschwerpunkt zurückzuführen ist (z.B. Lektion 4: Modalverben), auf den bereits im Rahmen dieses Kapitels mehrfach hingewiesen worden ist. Das allen Lesetexten zugrunde liegende, ähnlich wirkende Layout bietet ebenfalls keine Abwechslung. Auffallend ist der durchgängige Einsatz von Zeichnungen – weniger Fotos – zum Text als Gestaltungsprinzip.

Abschließend lässt sich feststellen, dass *Delfin* bei genauer Durchsicht vielmehr den Eindruck einer Materialsammlung zum Selbststudium vermittelt als ein an den heutigen Bedürfnissen der Lernenden orientiertes Lehrwerk zu sein.

8. Vergleich und Einschätzung der dargestellten Lesetexte – ein Fazit

Das Verhältnis von authentischen zu didaktischen Lesetexten fällt in den einzelnen Grundstufenlehrwerken für Deutsch als Fremdsprache *studio d*, *Ja genau!* und *Delfin* unterschiedlich aus. Es konnte jedoch festgestellt werden, dass der Einsatz von didaktischen Lesetexten grundsätzlich überwiegt. Didaktische Lesetexte bilden somit in allen drei Lehrwerken den Großteil aller Lesetexte. Darunter sind jene Lesetexte zu verstehen, die eigens für das Lehrwerk konzipiert worden sind und sowohl thematisch als auch grammatikalisch der vorgegebenen Progression folgen. Kennzeichnend ist, dass sie eine gewisse Künstlichkeit aufweisen, die auf inhaltlicher und sprachlicher Vereinfachung beruht (vgl. Kapitel 4.1.3.1.). Im Gegensatz zu authentischen Lesetexten sind sie nicht dokumentarisch belegt, weisen keine bestimmte Textquelle auf, was als ein wichtiges sachliches Merkmal für Authentizität gelten kann. Der Gebrauch von authentischen gegenüber didaktischen Lesetexten steht in einem Ungleichgewicht, das im Folgenden am Beispiel einzelner Grundstufenlehrwerke erörtert werden soll.

Das Lehrwerk *studio d* liegt mit seinem Angebot an authentischen Lesetexten im Vergleich zu *Ja genau!* und *Delfin* an erster Stelle. Auf der Niveaustufe A1 kommen in *studio d* zwei Lesetexte mit anderen Quellenangaben vor. Die Analyse dieser Lesetexte hat ergeben, dass es sich sowohl beim Zeitungsartikel (vgl. Kapitel 7.1.2.1.), als auch beim Gedicht (vgl. Kapitel 7.1.2.2.) aufgrund von zahlreichen und zum Teil gravierenden Eingriffen in den Text lediglich um didaktische Lesetexte handelt. Das Ausmaß der Eingriffe in den Text ist nämlich entscheidend, ob ein Text noch als authentisch wahrgenommen werden kann (vgl. Kapitel 4.3.).

Der Großteil der authentischen Lesetexte bilden in *studio d* A2 Gedichte. In vier von acht Fällen konnten Texteingriffe in Form von Adaptionen nachgewiesen werden, sodass es sich in *studio d* A2 letztendlich um vier authentische Gedichte handelt (vgl. Kapitel 7.1.3.1.).

Abgesehen von diesen lyrischen Textbeispielen konnten in *studio d* A2 sechs weitere kurze authentische Beiträge zum Wettbewerb „Das schönste deutsche Wort“

nachgewiesen werden, die sowohl inhaltlich als auch sprachlich unverändert im Lehrwerk dargestellt worden sind.

Der Textausschnitt einer Rede lässt allerdings im Lehrwerk keine Rückschlüsse auf die ursprüngliche Textsorte zu, sodass in diesem Fall von einem didaktischen Lesetext gesprochen werden muss (vgl. Kapitel 7.1.3.3.).

Zusammenfassend ergibt sich für *studio d* folgendes Bild:

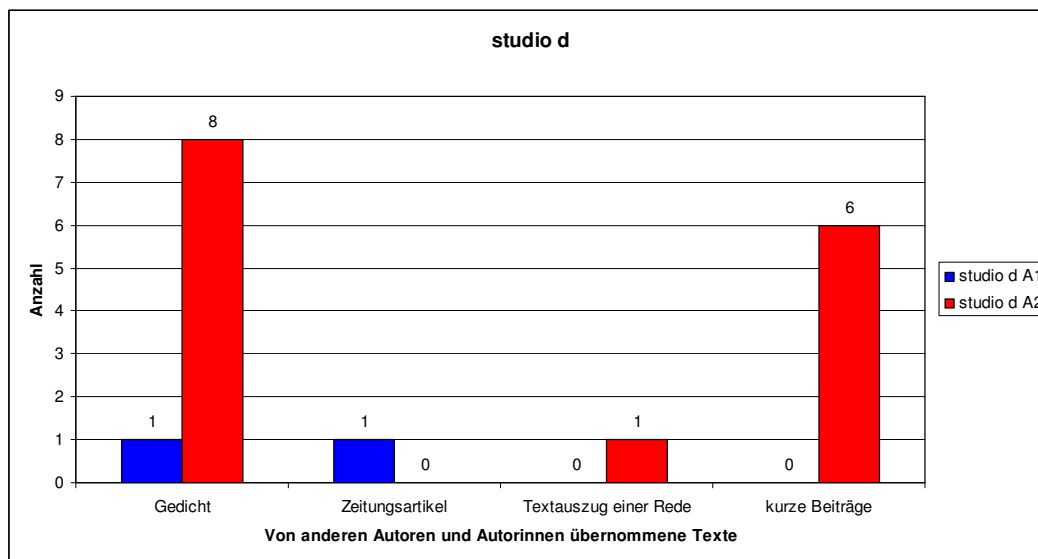


Abbildung 49: *studio d* A1, A2

Ins Grundstufenlehrwerk *studio d* A1 und A2 sind insgesamt 17 Lesetexte von anderen AutorInnen aufgenommen worden. In 10 von 17 Textbeispielen handelt es sich um authentische Lesetexte.

Im Lehrwerk *Ja genau!* kommen im Vergleich zu *studio d* und *Delfin* auf der Niveaustufe A1 keine authentischen Lesetexte vor. Fünf Lesetexte, in Form von Zitaten, sind einer Umfrage aus dem Magazin der Süddeutschen Zeitung zum Thema „Mein Deutsch“ entnommen und in den Bänden von *Ja genau!* A2 publiziert worden. In vier von fünf Textbeispielen konnten Texteingriffe festgestellt werden. In einem von fünf Lesetexten (vgl. Abbildung 27) weichen die sprachlichen und inhaltlichen Veränderungen zu weit vom Originaltext ab, so dass hier von keinem authentischen Lesetext gesprochen werden kann (vgl. Kapitel 7.2.2.).

Der einzige literarische Text, das Gedicht „Der Lindenbaum“, ist unverändert ins Lehrwerk übernommen worden (vgl. Kapitel 7.2.2.1.).

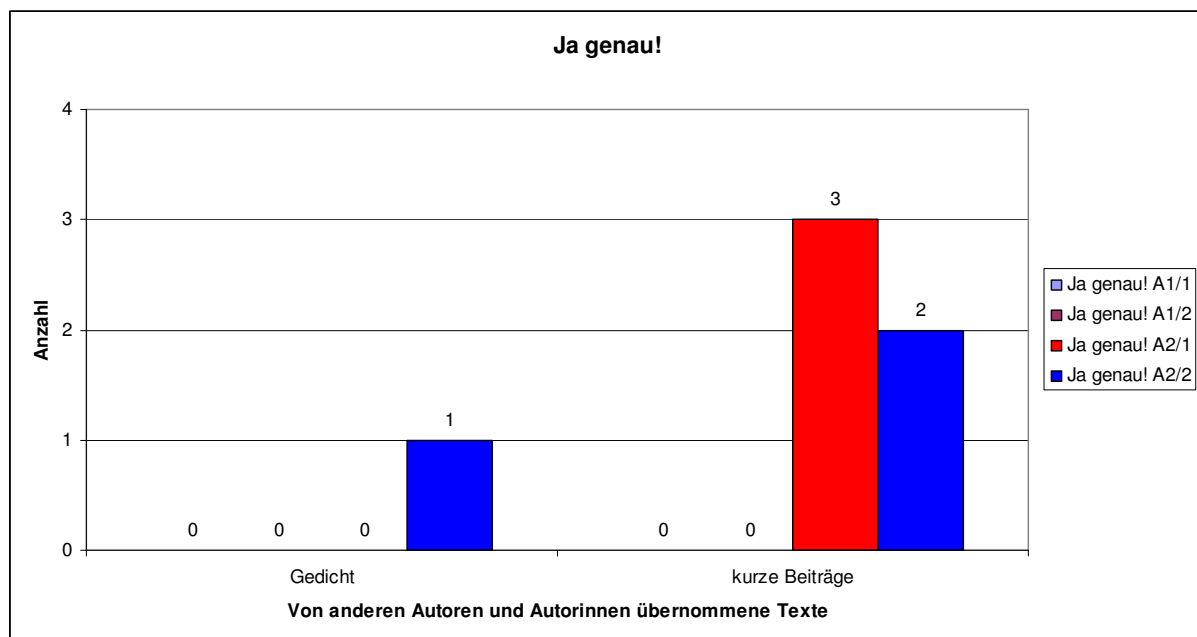


Abbildung 50: *Ja genau!* A1, A2

Ja genau! präsentiert auf der Niveaustufe A2 insgesamt sechs Textbeispiele. Das einzige literarische Textbeispiel, in Form eines Gedichts, kommt im letzten Band von *Ja genau!* A2 vor. Die restlichen fünf Textbeispiele stammen aus einer einzigen Textquelle, dem Magazin der Süddeutschen Zeitung. Diese einseitige Textauswahl fällt im Vergleich zum reichhaltigen Angebot in *studio d* negativ auf. In vier von sechs Textbeispielen liegen Texteingriffe in Form von Adaptionen vor. Nur ein einziger dieser fünf Texte ist sprachlich und inhaltlich unverändert ins Lehrwerk übernommen worden.

Der Einsatz von didaktischen Lesetexten ist in *Delfin* auf allen Niveaustufen ungebrochen. Von insgesamt 14 Lesetexten findet sich nur ein einziger Lesetext, der, so scheint es jedenfalls, nicht von den LehrwerkautorInnen verfasst worden ist (vgl. Kapitel 7.3.2.1.). Es handelt sich dabei um das Gedicht von Greta Amelungen, das im ersten Band von *Delfin* vorkommt. Auf eine schematische Darstellung kann in diesem Fall verzichtet werden.

Kritisch anzumerken sind hier die fehlenden Angaben zur Textquelle. Es ist nicht ersichtlich, aus welchem Werk das Gedicht entnommen wurde, so dass etwaige Texteingriffe oder Adaptionen an dieser Stelle ungeklärt bleiben müssen.

Abschließend soll eine Gesamtübersicht die Anzahl all jener Lesetexte festhalten, die von anderen als den LehrwerkautorInnen verfasst und in die Lehrwerke übernommen worden sind. Insgesamt handelt es sich dabei in *studio d* A1 und A2 um 17 Lesetexte. In *Ja genau!* reduziert sich das Angebot vergleichsweise auf sechs und in *Delfin* auf einen einzigen authentischen Lesetext.

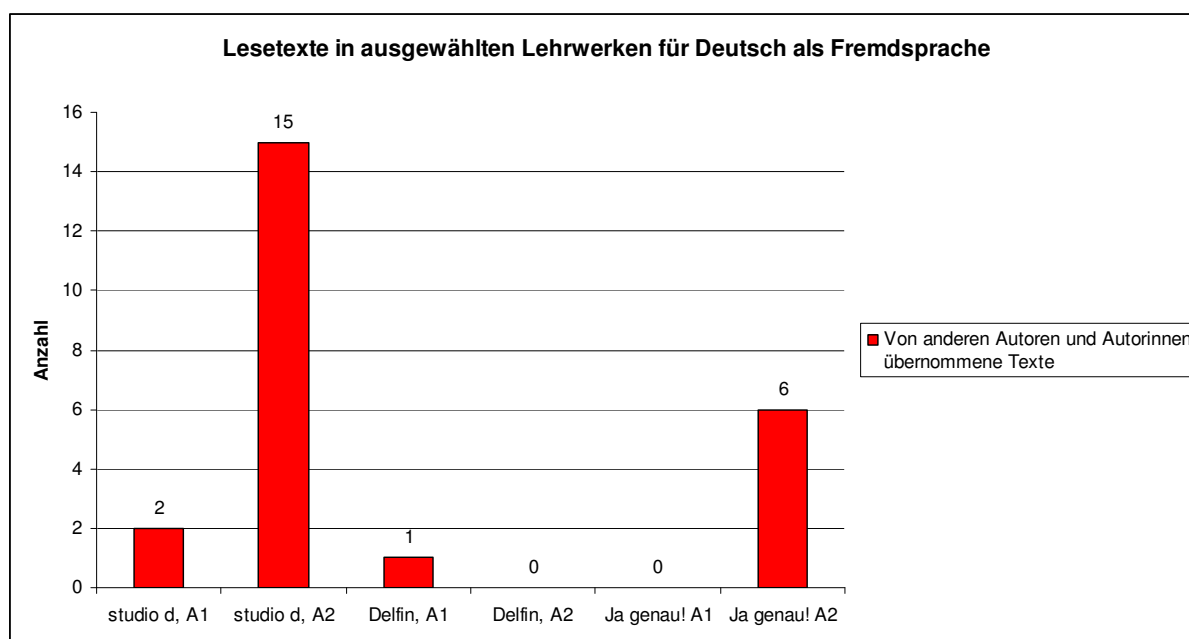


Abbildung 51: Die einzelnen Grundstufenlehrwerke im Vergleich

Wie bereits im Kapitel 4.4. beschrieben, sollten die in den Lehrwerken dargestellten Texte bestimmte Voraussetzungen erfüllen, wie beispielsweise die genauen Angaben zum Verfasser und der Textquelle. An dieser Forderung ist das Lehrwerk *Delfin* gescheitert, da neben den namentlichen Angaben zum Verfasser keine sonstigen Literaturhinweise ersichtlich sind (vgl. Kapitel 7.3.2.1.). Die Lehrwerke *studio d* und *Ja genau!* sind diesem Punkt bis auf wenige Ausnahmen nachgekommen (vgl. fehlende Angaben im Quellenverzeichnis von *Ja genau!* A2/Bd.2: Wilhelm Müller „Der Lindenbaum“; fehlende Angaben im Quellenverzeichnis von *studio d* A2: Kurt Tucholsky „Ideal“, Joachim Ringelnatz „Die Ameisen“).

Die Herkunft der im Lehrwerk präsentierten Texte soll sowohl mit Namen des Verfassers als auch der Quellenangabe gekennzeichnet und – meiner Meinung nach – für den Unterrichtenden und die Lernenden gleichermaßen nachvollziehbar gestaltet sein.

In allen drei Grundstufenlehrwerken kommen authentische Lesetexte überwiegend als lyrische Texte vor. *studio d* enthält als einziges Lehrwerk literarische Texte von AutorInnen mit Migrationshintergrund (z.B.: Emine Sevgi Özdamar, Róża Domaścyna). Diese scheinen besonders für den Fremdsprachenunterricht geeignet, da sie für die Lernenden ein gewisses Maß an Identifikationspotential aufweisen (vgl. These 5, Beirat DaF, 1994, S.155).

Umso enttäuschender fallen Ergebnisse die Präsentation und Situierung der Lesetexte betreffend in den Lehrwerken aus. Authentische Lesetexte scheinen nämlich häufig als fakultatives Zusatzmaterial auf (vgl. *Extra-Seiten* in *Ja genau!*, der Magazinteil in den *Stationen* von *studio d*). Dieses Textangebot kann in der Unterrichtspraxis, sei es aus Zeitgründen oder mangelndem Interesse der Lernenden, ausgelassen werden. Authentische Lesetexte sind in *Ja genau!* in keiner Lektion integriert, sondern können fakultativ auf den nachstehenden *Extra-Seiten* gelesen werden. In *Delfin* erfolgt die Präsentation der Lesetexte ausschließlich auf den dafür vorgesehenen LESEN-Doppelseiten. Die Lektionen im Lehrwerk *Delfin* sind entsprechend den Sprachfertigkeiten Lesen, Hören, Sprechen und Schreiben unterteilt. Es erscheint jedoch fraglich, ob sich diese als Gliederungsprinzip eines ganzen Lehrwerks eignen, da Fertigkeiten weder isoliert noch in dieser strikten Reihenfolge, sondern thematisch und situativ zusammenhängend geübt werden sollten.

In *studio d* kommen im Vergleich zu den anderen Lehrwerken in den Lektionen vereinzelt authentische Textbeispiele vor, diese werden aber im Zusammenhang mit Aufgaben und Übungen zum Hörverstehen, Phonetik oder Textproduktion präsentiert. Die einzelnen literarischen Texte werden als „Vorlage“ und nicht Gegenstand zur Auseinandersetzung mit dem Text wahrgenommen.

Zu bemängeln ist in allen drei Grundstufenlehrwerken die fehlende Vielfalt an authentischen Textsorten. Literarische Lesetexte kommen in den Lehrwerken fast ausschließlich als Gedichte vor. Texte, die andere Gattungen betreffen, wie Epik und

Dramatik, finden keinen Eingang in die Grundstufenlehrwerke. Authentische Gebrauchs- und Sachtexte werden in den Lehrwerken von didaktischen Lesetexten abgelöst und sind daher gar nicht anzutreffen (vgl. Textbeispiel „Zeitungsartikel“, Kapitel 7.1.2.1.).

Authentische Lesetexte sind außerdem durch zahlreiche, unterschiedliche Texteingriffe gekennzeichnet. Mit Hilfe von verschiedenen Arten von Adaptionen werden vermeintlich schwierige oder unverständliche Textpassagen, Sätze und Wörter an die Fremdsprachenkenntnisse der Deutschlernenden angepasst. Bedauerlicherweise sind diese Eingriffe in den Text in keinem der drei Lehrwerke oder Lehrerhandreichungen dokumentiert. Das Ausmaß dieser Texteingriffe wurde am Beispiel einzelner Lesetexte ausführlich in Kapitel 7 geschildert.

Eine ganze Reihe von Aufgaben und Übungen tragen in *studio d* und *Ja genau!* zu einer Verbesserung des Verstehensprozesses beim Lesen bei. Die Fertigkeit Leseverstehen wird in den Lehrwerken *studio d* und *Ja genau!* systematisch geübt. Werden die grundlegenden Lesefertigkeiten betrachtet, so ist es notwendig, dass die Lernenden erkennen, dass für das Verständnis eines Textes nicht alle Wörter relevant sind. Diese Einstellung wird den Lernenden in *studio d* und *Ja genau!* explizit vermittelt, in *Delfin* hingegen liegt es in der Verantwortung des Unterrichtenden. Die LehrwerkautorInnen geben in der Lehrerhandreichung zwar an, dass beim Leseverhalten für ein und denselben Lesetext und bei gleicher Aufgabenstellung individuell unterschiedliche Herangehensweisen möglich sind (vgl. *Delfin*, Lehrerhandbuch, 2003, S.18), doch genaue Strategiehinweise bleiben aus. Dem traditionellen Wort-für-Wort-Lesen wird in *Delfin* nicht entgegengesteuert, obwohl dem Einsatz von verstehenssteuernden Aufgaben und Übungen zum Leseverstehen im Anfängerunterricht ein großer Stellenwert eingeräumt sollte. Die Aufmerksamkeit der Lernenden ist demnach auf bestimmte Inhalte des Lesetextes zu lenken, indem sie gezielt zum globalen, selektiven, detaillierten Lesen angeleitet werden. Die sporadischen und kurzen Hinweise in der Lehrerhandreichung von *Delfin* reichen da nicht aus. Die Lernenden müssen lernen, wie sie einen unbekannten Lesetext selbständig erschließen können. Doch bei der Bewältigung dieser Aufgabe sind sie sich selbst überlassen. Für den Unterrichtenden bedeutet das, dass der hohe Aufwand, den gute Textarbeit einfordert, selbst zu leisten ist. Dazu ist die Vermittlung von verschiedenen Texterschließungsstrategien,

Textsortenkenntnissen sowie den damit verbundenen Lesestilen und Lesestrategien erforderlich. Hinweise auf Lern-, Vermeidungs- und Problemlösungsstrategien sind beispielsweise in Form von Lerntipps in allen Teilen der Kurs- und Übungsbücher in *Delfin* nicht vorhanden und werden auch allgemein kaum berücksichtigt. Ebenfalls wird dem integrierten Fertigkeitserwerb wenig Raum gegeben. Übungen, die Partner- oder Gruppenarbeit notwendig machen, sind nicht vorhanden. Lesetexte werden nur von Aufgaben begleitet, die das Textverstehen im Allgemeinen üben. Im Lehrwerk werden die Lernenden nicht zur Diskussion in der Gruppe angeregt, sondern es werden immer nur Antworten auf die Fragen (Richtig oder falsch? Was passt zusammen? Was ist richtig? etc.) gefordert (*Delfin*, S.100). Der Weg zu einem besseren Leseverstehen muss durch aufbauende Aufgaben und Übungen zum Leseverstehen vorbereitet werden. Diese sollten statt in der Lehrerhandreichung direkt im Lehrwerk abgebildet werden, um nicht nur dem Unterrichtenden sondern auch den Lernenden zugänglich zu sein.

Nach genauer Durchsicht vermittelt *Delfin* den Eindruck einer Materialsammlung. Es ist kein an den heutigen Bedürfnissen der Lernenden orientiertes Lehrwerk. Der Einsatz von stark lenkenden, geschlossenen Übungstypen (Multiple-Choice-Aufgaben), die der Verständniskontrolle dienen, überwiegt in *Delfin*. Inhaltsunabhängige Fragen (W-Fragen), die den Lernenden beim Erfassen weiterer Lesetexte behilflich sein können, werden in *Delfin* nicht geübt. Es kommen auch keine Aufgaben und Übungen vor, die helfen, Teilprozesse des Lesens zu automatisieren, um darauf aufbauend Lesestrategien zu erlernen.

In den Lehrwerken *studio d* und *Ja genau!* wird die Fertigkeit Leseverstehen systematisch mit Hilfe von verschiedenen Aufgaben und Übungen zum Leseverstehen geübt. Bei genauerer Betrachtung konnte der Einsatz von inhaltsbezogenen und inhaltsunabhängigen Fragen zum Text festgestellt werden. Die Vermittlung von textunabhängigen, „strategischen“ Fragen (W-Fragen) (vgl. Westhoff, 1997, S.17-24) erfolgt im Gegensatz zu *studio d* in *Ja genau!* explizit. Die Lernenden werden systematisch dahin gehend geschult, strategische Fragen zu variieren und gegebenenfalls neu zu formulieren. Die Bedeutung dieser Fragen wird vermittelt, sodass die Lernenden erkennen, dass anhand derer nahezu jeder neue Text entschlüsselt werden kann. In *studio d* liegt es der Lehrerhandreichung zufolge, in der Verantwortung des Unterrichtenden (vgl. *studio d* A1, Unterrichtsvorbereitung,

S.57) strategische Fragen zu vermitteln, denn im Lehrwerk werden sie nicht ausführlich kommentiert.

Sowohl das Lehrwerk *Ja genau!* als auch *studio d* fallen durch den Einsatz von verschiedenen „Modellen, Strategien oder Techniken zur Textarbeit“ auf. Diese bestehen aus einem Zusammenspiel von mehreren Aktivitäten und können dementsprechenden in die Phasen vor, während und nach dem Lesen unterteilt werden.

In *studio d* werden „Strategien zur Textarbeit“ (*studio d* A2, Unterrichtsvorbereitung, S.122) am Beispiel eines didaktischen Lesetextes vermittelt (vgl. „Die Geschichte der Schokolade“, *studio d* A2, S.196), indem die Lernenden das Zusammenfassen eines Textes, sowie das Erstellen von Fragen zum Textinhalt üben. Die einzelnen Arbeitsschritte sind in den Aufgabestellungen farblich hervorgehoben („Wortfeld“ – „Einen Text zusammenfassen“ – „Fragen zum Text“, *studio d* A2, S.196), werden aber bedauerlicherweise nicht weiter kommentiert. Die Aufgaben und Übungen sind in diesem Fall stark inhalts- statt anwendungsbezogen. Die Lösungswege durch Diagramme und Lückentexte „vorgegeben“. Die Resultate können zwar rasch auf ihre Richtigkeit hin überprüft werden, doch der erste Schritt zur selbstgesteuerten Informationsentnahme besteht darin, dass die Lernenden erlernte Strategien auf andere Texte transferieren können.

Anwendungsbezogene Aufgaben sind im Vergleich zu *Ja genau!* bei *studio d* nicht in dieser Häufigkeit anzutreffen. So wird am Beispiel des Lesetextes „Erbsen auf halb sechs“ den Lernenden eine „Technik zur Textrezeption“ (*studio d* A2, Unterrichtsvorbereitung, S.113) vermittelt. Darunter wird das Erstellen einer so genannten „Textgrafik“ (Diagramm) verstanden. Die Lernenden müssen das unvollständige Diagramm im Kursbuch mit weiteren Informationen aus dem Text ergänzen. Ein weiterer Lesetext im Übungsbuch soll das Erlernte festigen (*studio d* A2, S.187). Doch auch in dieser Übung ist das zu erstellende Diagramm bereits vorgegeben, sodass die Lernenden nicht dahin gehend gefordert werden, sich selbst etwas Passendes zu überlegen.

Bei genauerer Durchsicht fällt *Ja genau!* im Vergleich zu *Delfin* und *studio d* durch zwei Modelle der *fünfschrittigen Textarbeit*, einer festen Abfolge von Aufgaben und Übungen zum Leseverstehen, auf. Diese intensive Auseinandersetzung mit dem

Lesetext berücksichtigt ab der Niveaustufe A2 neben den inhaltlichen, besonders die formalen Aspekte (vgl. Kapitel 7.2.5.). An dieser Stelle muss kritisch angemerkt werden, dass ein verstehendes Lesen von Texten nicht ausschließlich daran gemessen werden kann, ob ein/e Lernende/r in der Lage ist, diesen mündlich wiederzugeben. Das verstehende Lesen von Texten ist, wie im Kapitel 3 beschrieben, ein komplizierter Prozess, in dem die Verarbeitung von Informationen auf mehreren Ebenen stattfindet (vgl. Ehlers, 1998, S.23). Tatsache ist, dass solch ein Vorgehen, wie in *Ja genau!* beschrieben, Lernende auf der Niveaustufe A1 rasch überfordern kann, indem weniger das Verstehen, sondern vielmehr das Behalten von Informationen in den Mittelpunkt gestellt wird. Solmecke (1992) warnt in diesem Zusammenhang, dass jedes weitere Fordern nach dem Behalten von Informationen grundsätzlich auf Kosten des Verstehens geschieht. Im Arbeitsgedächtnis, das naturgemäß begrenzt ist, verlaufen nämlich sowohl die zum Verstehen als auch zum Behalten notwendigen Prozesse (1992, S.9-10). Hören (Zuhören) und Sprechen (Nacherzählen) sind eigenständige Fertigkeiten/Teilbereiche, die in ihrer Komplexität wahrgenommen und entsprechend vermittelt werden müssen.

Der letzte Schritt des Modells umfasst das Training von Texterschließungsstrategien (z.B.: Markieren von Schlüsselwörtern im Text). Lesestrategien kommen direkt an Textbeispielen zur Anwendung, indem die Lernenden üben, den Text in sinnvolle Einheiten/Absätze zu gliedern, und zu diesen Überschriften/Fragen zu formulieren (vgl. Abbildung 40).

Ziel und Gegenstand eines jeden Fremdsprachenunterrichts sollte sowohl die implizite als auch die explizite Anwendung von Lesestrategien zur Lösung von Verstehensproblemen sein. Beim impliziten Üben von Lesestrategien werden diese mit Hilfe von Aufgaben und Übungen vermittelt, während das explizite Üben den Lernenden Hinweise liefert, wann und wozu eine Strategie nützlich, und wie sie in weiterer Folge anzuwenden ist. Das Bewusstmachen und Durchdenken von Strategien fördert die spätere Anwendung, sodass nur ein reflektierendes Strategietraining sinnvoll erscheint (vgl. Kapitel 3).

Der Schwerpunkt der Grundstufenlehrwerke *studio d A1* und *studio d A2* liegt überwiegend auf dem impliziten Üben von Lesestrategien, während *Ja genau!* von Anfang an auf einen reflektierenden und selbstregulierenden Umgang mit Lesestrategien setzt (vgl. Abbildung 44).

Der Text ist und bleibt stets nur *ein* Bestandteil des Unterrichts, so dass beide Seiten, der Unterrichtende und die Lernenden, aktiv am Unterrichts- und Lernprozess teilnehmen sollten. Für den erwachsenen Lernenden stellt das selbständige Lernen eine bedeutende Lernform dar, weshalb Lehrwerke auch Hinweise bereitstellen sollten, die das autonome Lernen unterstützen. *studio d* und *Ja genau!* werden dieser Forderung gerecht, indem zahlreiche „Lerntipps“ sowohl in den Kurs- und Übungsbüchern, als auch in den Lehrerhandreichungen aufscheinen. Das eigene Lernen auf seine Effizienz hin zu überprüfen, heißt auch Phasen der Reflexion und Selbstevaluation zu schaffen. In *studio d* und *Ja genau!* können die Lernenden unter anderem in einzelnen „Lernstationen“ den bisherigen Lernstoff wiederholen und den eigenen Lernfortschritt evaluieren (z.B.: „Ich kann auf Deutsch“, *studio d* A2, S.209; „Ja genau! Das war der erste Band“, *Ja genau!* A1/1, S.122).

Aufgrund der Lehrwerkanalysen wird deutlich, dass *studio d* und *Ja genau!* als autonomiefördernde Lehrwerke mit einer überschaubaren Anzahl an unterschiedlichen Textsorten (überwiegend didaktische Lesetexte!) bezeichnet werden können, ebenso bringen sie den Lernenden viele neue Möglichkeiten des Erwerbs von Kenntnissen und der Entwicklung von Fertigkeiten näher. Die Lernenden werden zur Selbständigkeit, Verantwortung für den eigenen Lernprozess und zur Reflexion und Selbstevaluation geführt. Ebenso ist auf die Aktualität der präsentierten Textinhalte, Fotos und auf die multimediale Unterstützung hinzuweisen. Den Lernenden werden zahlreiche Tipps zum effektiven Lernen angeboten (vgl. Kapitel 7.1.7., Kapitel 7.2.8).

Im Lehrwerk *Delfin*, das die formale Sprachbeherrschung in den Mittelpunkt rückt, werden die Lernenden mit einer Vielzahl von didaktischen Lesetexten konfrontiert, die genau auf den bisherigen Lernstoff aufbauen und gleichzeitig die neuen Sprachmittel der aktuellen Lektion einführen. Auf Strategievermittlung und autonomes Lernen wird dabei wenig Wert gelegt, obwohl das Ziel, kommunikativ und kompetent handeln zu können, die Vermittlung von Strategien voraussetzt. *Delfin* zeigt sich in der Analyse als ein Lehrwerk, das auf eine Vielzahl von geschlossenen und stark gesteuerten Übungen aufbaut und den Schwerpunkt auf den Grammatikunterricht legt.

Schließlich erscheint mir der Hinweis wichtig, dass eine Qualitäts- und Eignungskontrolle von Lehrwerken nicht nur Aufgabe von LehrwerkautorInnen oder VerlegerInnen, sondern auch jene der Unterrichtenden selbst ist.

Letztendlich kann meine vorliegende Arbeit als Handreichung verstanden werden, deren Ergebnisse im Rahmen einer Lehrwerkanalyse analysiert und ausgewertet worden sind.

9. Literaturverzeichnis

9. 1. Analysierte Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache

Aufderstraße, Hartmut; Müller, Jutta; Storz, Thomas (2001): *Delfin. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber Verlag.

Aufderstraße, Hartmut; Müller, Jutta; Storz, Thomas (2003): *Delfin. Lehrerhandbuch. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber Verlag.

Bettermann, Christel; Werner, Regina; Funk, Hermann; Kuhn, Christina; Demme, Silke (2005): *studio d A1. Deutsch als Fremdsprache. Unterrichtsvorbereitungen*. Berlin: Cornelsen Verlag.

Bettermann, Christel; Werner, Regina; Funk, Hermann; Kuhn, Christina; Demme, Silke (2007): *studio d A2. Deutsch als Fremdsprache. Unterrichtsvorbereitungen*. Berlin: Cornelsen Verlag.

Böschel, Claudia, Dusemund-Brackhahn, Carmen; Roth, Sabine (2011): *Ja genau! A2/2. Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch*. Berlin: Cornelsen Verlag.

Böschel, Claudia, Giersberg, Dagmar; Hägi, Sara (2009): *Ja genau! A1/1. Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch*. Berlin: Cornelsen Verlag.

Böschel, Claudia, Giersberg, Dagmar; Hägi, Sara (2010): *Ja genau! A1/2. Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch*. Berlin: Cornelsen Verlag.

Böschel, Claudia, Giersberg, Dagmar; Hägi, Sara (2010): *Ja genau! A2/1. Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch*. Berlin: Cornelsen Verlag.

Funk, Hermann, Kuhn, Christina; Demme, Silke, et al. (2005): *studio d A1. Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch*. Berlin: Cornelsen Verlag.

Funk, Hermann, Kuhn, Christina; Demme, Silke, et al. (2006): *studio d A2. Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch*. Berlin: Cornelsen Verlag.

9. 2. Sekundärliteratur

Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia (2010): *Hören und Hörverstehen*. In: Königs, Frank et al. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Fulda: Klett & Kallmeyer.

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

Barkowski, Hans (1999): *Forschungsthema Lehr- und Lernmaterialien*. In: Bausch, Karl-Richard (Hrsg): *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 19. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr. (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), S.9 – 16.

Barkowski, Hans; Fritsche, Michael; Göbel, Richard et al. (1986): *Deutsch für ausländische Arbeiter. Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken*. 3. Aufl. Mainz: Werkmeister.

Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (2007): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Aufl. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag.

Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Königs, Frank G.; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (1999): *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 19. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik)

Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts (1994): *Texte in Lehrwerken des Deutschen als Fremdsprache – 34 Maximen*. In: Neuner, Gerhard (Hrsg.): *Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis*. Berlin: Langenscheidt. S.155-162.

Bertschi-Kaufmann, Andrea (2006). *Das Lesen anregen - fördern - begleiten*. Hannover: Erhard Friedrich Verlag.

Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.) (2008): *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien*. 2. Aufl. Hannover: Kallmeyer & Klett.

Bimmel, Peter; Rampillon Ute (2000): *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Berlin: Langenscheidt.

Bogenreiter-Feigl, Elisabeth (Hrsg.) (2008): *Paradigmenwechsel? Sprachenlernen im 21. Jahrhundert*. Wien: VÖV Edition Sprachen 2. S.125 – 133.

Börner, Wolfgang; Vogel, Klaus (Hrsg.) (1996): *Texte im Fremdsprachenerwerb. Verstehen und Produzieren*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. (Tübinger Beiträge zur Linguistik, Bd. 418).

Buhlmann, Rosemarie; Fearn, Anneliese (Hrsg.) (2000): *Handbuch des Fachsprachenunterrichts. Übungen zur Rezeption*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Buttaroni, Susanna (1995): *Sprache beibringen, Sprache fernhalten. Muss es wirklich „authentisch“ sein?* In: ÖDaF-Mitteilungen, Heft 2. S. 34 – 40.

Christmann, Ursula; Groeben, Norbert (1999): *Psychologie des Lesens*. In: Franzmann, Bodo; Hasemann, Klaus; Löffler, Dietrich & Schön, Erich (Hrsg.) (1999): *Handbuch Lesen*. München: K.G. Saur Verlag. S.146-207.

De Beaugrande, Robert-Alain; Dressler, Wolfgang Ulrich (1981): *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: de Gruyter Verlag.

Desselmann, Günther; Hellmich, Harald (1981): *Didaktik des Fremdsprachenunterrichts. Deutsch als Fremdsprache*. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie, S. 257-290.

Dreke, Michael (1988): *Arbeit mit authentischen Texten*. In: Aspekte des Lernens und Lehrens von Fremdsprachen. Frankfurt am Main: Moritz Diesterweg.

Duszenko, Maren (1994): *Lehrwerkanalyse*. München: Goethe Institut.

Edelhoff, Christoph (Hrsg.) (1985): *Authentische Texte im Deutschunterricht. Einführung und Unterrichtsmodelle*. München: Hueber Verlag.

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

Ehlers, Swantje (1998): *Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).

Ehlers, Swantje (2001): *Literatur als Gegenstand des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*. In: Helbig, Gerhard.; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin (u.a.): Walter de Gruyter. 1. Halbband. S.1334-1346.

Ehlers, Swantje (2007): *Übungen zum Leseverstehen*. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (2007): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Aufl. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag. S.287-292.

Ellis, Rod (2005): *Principles of instructed language learning*. System 33-209-224.

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

Europarat. Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Hrsg. vom Goethe- Institut, der Ständigen Konferenz der Kulturminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK), der Schweizerischen Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) und dem österreichischen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK). Übers. von Jürgen Quetz. Straßburg: Langenscheidt.

Faistauer, Renate (2002): *Zur Rolle der Fertigkeiten*. In: Helbig, Gerhard (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein Internationales Handbuch*. Bd.2. S.864 – 871.

Faistauer, Renate (2005): *Methoden, Prinzipien, Trends? – Anmerkungen zu einigen methodischen Grundsätzen für den Unterricht von Deutsch als Fremdsprache*. In: *ÖDaF-Mitteilungen, Sonderheft Perspektiven*. S.8 – 17.

Fritz, Thomas; Faistauer, Renate (2008): *Prinzipien eines Sprachunterrichts*. In: Bogenreiter-Feigl, Elisabeth (Hg.). (2008): *Paradigmenwechsel? Sprachenlernen im 21. Jahrhundert*. Wien: VÖV Edition Sprachen 2. S.125 – 133.

Funk, Hermann (1994): *Arbeitsfragen zur Lehrwerkanalyse*. In: Kast, Bernd; Neuner, Gerhard (Hrsg.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin, München: Langenscheidt.

Funk, Hermann (2010): *Das Lehrwerk*. In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag. S.188-189.

Glaboniat, Manuela; Müller, Martin; Rusch, Paul; Schmitz, Helen; Wertenschlag, Lukas (2005): *Profile deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen*. Linz: Landesverlag- Denkmayr.

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

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

Graf, Werner (2004): *Der Sinn des Lesens*. Münster: Lit Verlag.

Groeben, Norbert; Christmann, Ursula (1996): *Textverstehen und Textverständlichkeit aus sprach-/ denkpsychologischer Sicht*. In: Börner, Wolfgang; Vogel, Klaus (Hrsg.): *Texte im Fremdsprachenerwerb. Verstehen und Produzieren*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. S.68-90.

Haider, Günter; Reiter, Claudia (Hg.) (2004): *Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Nationaler Bericht*. Graz: Leykam Verlag.

Henrici, Gert; Riemer, Claudia (Hrsg.) (1996): *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*. Bd. 2. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren Verlag.

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

Hosenfeld, Carol; Arnold, Vicki; Kirchofer, Jeanne; Laciura, Judith; Wilson, Lucia (1981): *Second Language Reading: A Curricular Sequence for Teaching Reading Strategies*. In: *Foreign Language Annals*, 14, 415-423, zitiert nach Ehlers (Hrsg.) (1998).

Jenkins, Eva-Maria (1997): *Brünner Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken für den Deutschunterricht in tschechischen Grundschulen und Gymnasien*. In: *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*. Bd.1. Innsbruck: Studien-Verlag. S.182-193.

Just, Marcel Adam; Carpenter, Patricia A. (1980). *A Theory of Reading. From Eye Fixations to Comprehension*. In: *Psychological Review* 87/4, 329-354.

Karcher, Günther (1994): *Das Lesen in der Erst- und Fremdsprache. Neurolinguistische Grundlagen*. 2. Aufl. Heidelberg: Julius Groos Verlag.

Kast, Bernd (1985): *Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin und München: Langenscheidt.

Kast, Bernd; Neuner, Gerhard (Hrsg.) (1994): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin, München: Langenscheidt.

Kilian, Volker; Neuner, Gerhard; Schmitt, Wolfgang (Hrsg.) (1995): *Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung*. Berlin, München: Langenscheidt.

Klein, Wolfgang (1992): *Zweitspracherwerb. Eine Einführung*. 3. Aufl. Weinheim: Beltz-Athenäum.

Koenig, M. (1996): *Autonomie und Lehrwerke – ein Widerspruch? Oder: Wie kann die Autonomie der Lernenden durch Lehrwerke gefördert werden?* In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*. Sondernummer 1996. Autonomes Lernen.

Krumm, Hans-Jürgen (1990): *Vom Lesen fremder Texte. Textarbeit zwischen Lesen und Schreiben*. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*. Heft 2. Arbeit mit Texten. München: Klett Edition Deutsch.

Krumm, Hans-Jürgen (1994): *Stockholmer Kriterienkatalog*. In: Neuner, Gerhard (Hrsg.) (1994): *Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis*. Berlin, München: Langenscheidt. S.100-105.

Krumm, Hans-Jürgen (1999): *Zum Stand der Lehrwerkforschung aus der Sicht des Deutschen als Fremdsprache*. In: Bausch, Karl-Richard (Hrsg.): *Die Erforschung von*

Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen.
Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 119-128.

Krumm, Hans-Jürgen; Ohms-Duszenko, Maren (2001): *Lehrproduktion, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkkritik*. In: Helbig, Gerhard; Götz, Dieter; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (2001) (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, 2. Halbband. Berlin u.a.: Walter de Gruyter Verlag.

Krumm, Hans-Jürgen; Portmann-Tselikas, Paul (1997): *Theorie und Praxis – österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*. Jahrbuch 1/1997. Innsbruck, Wien: Studien-Verlag.

Lenz, Peter; Andrey, Stephanie; Lindt-Bangerter, Bernhard (2009): *Rahmencurriculum für die sprachliche Förderung von Migrantinnen und Migranten*. Bundesamt für Migration BFM. BBL, Verkauf Bundespublikationen Bern.

Lipold, Günter (1991): *Deutsch erlernen – Deutsch erwerben*. Wien.

Löschmann, Martin; Petzschler, Hermann (1979): *Übungsgestaltung zum verstehenden Hören und Lesen*. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie.

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

Lutjeharms, Madeline (1994): *Lesen in der Fremdsprache: Zum Leseprozess und zum Einsatz der Lesefertigkeit im Fremdsprachenunterricht*. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 5/2.

Lutjeharms, Madeline (2010): *Der Lesetext*. In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag. S.197.

Mandl, Heinz et al. (1981): *Textverständlichkeit – Textverstehen*. In: Treiber, Bernhard; Weinert F.E. (Hrsg.): *Lehr- und Lernforschung*. München: Urban & Schwarzenberg. S.67-88.

Mohr, Imke (2010): *Die Authentizität*. In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag. S.21.

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

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

Neuner, Gerhard (1994): *Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik*. In: Kast/Neuner (Hrsg.) (1994).

Neuner, Gerhard (1995): *Deutschlernen in deutschsprachiger Umgebung - Fragen und Aspekte der Entwicklung einer Zweitsprachendidaktik*. In: Kilian, V. et al. (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung*, Berlin.

Neuner, Gerhard (2000): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. In: Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich

Germanistik und Deutsch als Fremdsprache; 4: Teilbereich Deutsch als Fremdsprache. Berlin, Wien (u.a.): Langenscheidt.

Neuner, Gerhard (2003). *Lehrwerke*. In: Bausch, K.-R.; Christ, H.; Krumm, H.-J. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag.

Neuner, Gerhard (Hrsg.) (1994): *Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis*. Berlin: Langenscheidt.

Neuner, Gerhard; Kast, Bernd (1994): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt.

Paleit, Dagmar (1994): *Lehrwerke beurteilen, Lehrwerke zulassen*. In: Bildungsarbeit in der Zweitsprache Deutsch, Heft 3, S. 39-42.

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

Rampillon, Ute (1985). *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht. Handbuch*. 3. Aufl. Ismaning: Max Hueber Verlag.

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

Schmidt, Reiner (1996): *Lehr- und Lernmittel*. In: Henrici, Gert; Riemer, Claudia (Hrsg.) (1996): Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen. Bd. 2. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren Verlag. S.397-413.

Schrader, Heide (1995): *Auf der Suche nach dem idealen Text. Texteigenschaften – Leseaufgaben – Leseprozeß*. In Börner/ Vogel.

Solmecke, Gert (1993): *Texte hören, lesen und verstehen*. München, Wien: Langenscheidt.

Solmecke, Gert (1992): *Ohne Hören kein Sprechen*. In: Fremdsprache Deutsch. Heft 7, S.4-11.

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

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

Stojanova-Jovčeva, Stanka; Marinova-Gerčeva, Maria (1988): *Textlinguistische Aspekte im Fremdsprachenunterricht im Hinblick auf Originaltexte und adaptierte Texte*. In: Info DaF 15/3, S. 291-318.

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

Van Lier, Leo (1996): *Interaction in the Language Curriculum*. Longman. London, New York.

Weller, Franz-Rudolf (1992): Wie ‚authentisch‘ ist ‚idiomatisches‘ Französisch? Anmerkungen zu zwei unklaren Begriffen der FSD. In: Bielefelder Beiträge zur SLF 21.

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

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

Wolff, Dieter (2002): *Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt am Main, Wien: Peter Lang.

9. 3. Internetlinks

<http://www.osd.at/default.aspx?Slid=32&LAid=1&ARid=105>

www.cornelsen.de/studio-d

www.cornelsen-moodle.de

<http://www.goethe.de/lrn/pro/sd1/deindex.htm>

http://www.goethe.de/lrn/pro/sd2/deindex.htm?wt_sc=start2-online

<http://www.goethe.de/lrn/pro/sd1/deindex.htm>

<http://www.hueber.de/delfin/>

<http://www.apotheken-umschau.de/Immunsystem/Wie-kann-ich-mein-Immunsystem-staerken-198743.html>

<http://sz-magazin.sueddeutsche.de/texte/anzeigen/29952/Mein-Deutsch>

10. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Kompetenzniveaus A1 und A2 im Überblick	59
Abbildung 2: Themenbereiche in <i>studio d</i> A1	65
Abbildung 3: Themenbereiche in <i>studio d</i> A2	69
Abbildung 4: Themenbereiche in <i>Ja genau!</i> A1/Bd.1	72
Abbildung 5: Themenbereiche in <i>Ja genau!</i> A1/Bd.2	73
Abbildung 6: Themenbereiche in <i>Ja genau!</i> A2/Bd.1	75
Abbildung 7: Themenbereiche in <i>Ja genau!</i> A2/Bd.2	76
Abbildung 8: Themenbereiche in <i>Delfin</i> A1	78
Abbildung 9: Themenbereiche in <i>Delfin</i> A2	79
Abbildung 10: „Zeitungsartikel“ (<i>studio d</i> A1, S.194)	83
Abbildung 11: Lyrik in <i>studio d</i> A1 (S.130)	87
Abbildung 12: Lyrik in <i>studio d</i> A2, Teil 1 von 2 (S.111)	91
Abbildung 13: Lyrik in <i>studio d</i> A2, Teil 2 von 2 (S.111)	92
Abbildung 14: Didaktische Lesetexte in <i>studio d</i> A2 (S.78)	93
Abbildung 15: Didaktische Lesetexte in <i>studio d</i> A2 (S.78)	94
Abbildung 16: Literarischer Lesetext in <i>studio d</i> A2 (S.44)	95
Abbildung 17: Lyrik in <i>studio d</i> A2 (S.45)	96
Abbildung 18: Lyrik in <i>studio d</i> A2 (S.114)	97
Abbildung 19: „Dankrede“ in <i>studio d</i> A2 (S.59)	98
Abbildung 20: Lyrik in <i>studio d</i> A2 (S.105)	99
Abbildung 21: Beiträge zum „Schönsten deutschen Wort“ in <i>studio d</i> A2 (S.15)	99
Abbildung 22: Didaktische Lesetexte in <i>studio d</i> A2 (S.154)	103
Abbildung 23: Darstellung von Statistiken (<i>Ja genau!</i> A2/Bd.2, S.73) und Sprichwörtern (<i>Ja genau!</i> A2/Bd.1, S.73)	113
Abbildung 24: Tipps zum Umgang mit den <i>Extra</i> -Seiten (<i>Ja genau!</i> A1/Bd.1, S.75)	114
Abbildung 25: Lesetexte auf der <i>Extra</i> -Seite (<i>Ja genau!</i> A2/Bd.1, S.13)	115
Abbildung 26: Authentisches Textbeispiel (<i>Ja genau!</i> A2/Bd.1, S.73)	116
Abbildung 27: Authentisches Textbeispiel (<i>Ja genau!</i> A2/Bd.2, S.23)	117

Abbildung 28: „Authentisches“ Textbeispiel (<i>Ja genau!</i> A2/Bd.2, S.43)	118
Abbildung 29: „Authentisches“ Textbeispiel (<i>Ja genau!</i> A2/Bd.1, S.33)	119
Abbildung 30: Literarisches Textbeispiel (<i>Ja genau!</i> A2/Bd.2, S.53)	119
Abbildung 31: „Internet-Tipp“ (<i>Ja genau!</i> A2/Bd.2, S.63)	121
Abbildung 32: Didaktischer Lesetext mit Link (<i>Ja genau!</i> A2/Bd.2, S.13)	121
Abbildung 33: Didaktisches Textbeispiel (<i>Ja genau!</i> A1/Bd.1, S.15)	121
Abbildung 34: Didaktisches Textbeispiel (<i>Ja genau!</i> A1/Bd.1, S.15)	122
Abbildung 35: Bildimpulse zu den Lesetexten „Familie international“ (<i>Ja genau!</i> A1/Bd.1, S.48)	122
Abbildung 36: Lesetexte „Familie international“ (<i>Ja genau!</i> A1/Bd.1, S.48)	123
Abbildung 37: Aufgabe 2 zu den Lesetexten „Familie international“ (<i>Ja genau!</i> A1/Bd.1, S.48)	123
Abbildung 38: Exemplarische Darstellung von Arbeitsschritten zu Beginn einer Lektion (<i>Ja genau!</i> A2/Bd.1, S.6)	127
Abbildung 39: Didaktischer Lesetext (<i>Ja genau!</i> A2/Bd.1, S.7)	128
Abbildung 40: Methodisch-didaktische Vorgehensweise der <i>fünfschrittigen Textarbeit</i> zum Lesetext „Jedes Wochenende 600 km auf der Autobahn“ (<i>Ja genau!</i> A2/Bd.1, S.7)	129
Abbildung 41: Didaktisches Textbeispiel (<i>Ja genau!</i> A1/Bd.1, S.60)	131
Abbildung 42: Lernen mit Bewegung (<i>Ja genau!</i> A1/Bd.1, S.62)	132
Abbildung 43: Lernen mit Bewegung (<i>Ja genau!</i> A2/Bd.2, S.52)	132
Abbildung 44: Explizite Vermittlung von Lesestrategien (<i>Ja genau!</i> A1/Bd.2, S.71)	134
Abbildung 45: Übung zum Lesetext „Ich möchte nichts mehr sollen müssen“ (<i>Delfin</i> A1, S.40)	141
Abbildung 46: Authentischer Lesetext „Ich möchte nichts mehr sollen müssen“ (<i>Delfin</i> A1, S.40)	143
Abbildung 47: Didaktischer Lesetext, Teil 1 von 2 (<i>Delfin</i> A1, S.70-71)	145
Abbildung 48: Didaktischer Lesetext, Teil 2 von 2 (<i>Delfin</i> A1, S.70-71)	146
Abbildung 49: <i>studio d</i> A1, A2	151
Abbildung 50: <i>Ja genau!</i> A1, A2	152
Abbildung 51: Die einzelnen Grundstufenlehrwerke im Vergleich	153

Anhang

Stockholmer Kriterienkatalog

Der „Stockholmer Katalog“ beschreibt folgende Kriterien (Neuner/Kast, 1994, S.100ff):

- 1) Aufbau des Lehrwerks
- 2) Layout
- 3) Übereinstimmung mit dem Lehrplan
- 4) Inhalte:
 - a) Die Menschen, die im Lehrwerk vorkommen
 - b) Der Alltag im Lehrwerk
 - c) Geographie und Wirtschaftsleben
 - d) Die Gesellschaft
 - e) Kultur
 - f) Literatur
 - g) Geschichte
 - h) Darstellung des eigenen Landes
- 5) Sprache:
 - a) Aussprache und Intonation
 - b) Tonbänder/Kassetten
- 6) Grammatik
- 7) Übungen:
 - a) Arbeitsanweisungen
 - b) Fertigkeiten
 - c) Übungstypen
 - d) Übungsformen

e) Zusammenhang

f) Differenzierung

g) Wiederholung

8) Die Perspektive der Schüler

Abstract

Das verstehende Lesen von Texten tritt im Fremdsprachenunterricht häufig hinter die sprachliche Funktion als Vermittler von Strukturen zurück. Dass das Leseverstehen einzig auf dem Verständnis aller Wörter in einem Text beruht, ist unter den Fremdsprachelernenden eine weit verbreitete Fehlannahme. Ziel dieser Diplomarbeit ist neben der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Lesen als komplexen Prozess somit auch die Frage, inwiefern das Leseverstehen in ausgewählten Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache auf den Niveaustufen A1 und A2 gefördert wird. Die Forderung nach dem Einsatz von authentischen Texten im Unterricht ist in der fremdsprachendidaktischen Diskussion ungebrochen und führt in diesem Zusammenhang zur Frage, ob authentische Lesetexte tatsächlich Eingang in die Lehrwerke finden. Die für diese Diplomarbeit herangezogene Methode zur Beschreibung und Begutachtung von Lehrwerken ist der quantitativen Lehrwerkanalyse zuzuordnen, die Daten aus den Lehrwerken erfasst, verarbeitet und einem Vergleich zugänglich macht. Die Forschungsfragen sind in Hinblick auf den gesetzten Schwerpunkt der Diplomarbeit dem Brünner Kriterienkatalog, einem Modell zur Begutachtung von Lehrwerken, entnommen. Vor allem in Bezug auf den Einsatz von authentischen Lesetexten konnten in den Lehrwerken *studio d*, *Ja genau!* und *Delfin* quantitative und qualitative Unterschiede festgestellt werden. Die Kürzung und Bearbeitung von Originaltexten scheint demnach ein häufig eingesetztes Mittel der Lehrwerkadaption zu sein. Die Anzahl authentischer gegenüber didaktischer Lesetexte ist verhältnismäßig gering. Als ein weiteres Ergebnis der Lehrwerkanalysen kann festgehalten werden, dass in zwei von drei Lehrwerken das Leseverstehen systematisch anhand von gezielten Aufgaben und Übungen gefördert wird. Unterschiede werden in der Vermittlung von Lesestrategien deutlich.

Abstract

In foreign language tuition reading comprehension very often plays a lesser role than the linguistic function in the teaching of structures. It is quite common for students of foreign languages to assume, wrongly, that it is only possible to understand a text if you know every word in it. The aim of this thesis is to discuss the theory of reading as a process and the way in which selected textbooks for German as a foreign language at levels A1 and A2 further reading comprehension ability. In the didactic debate on the teaching of foreign languages there have been continual calls for the use of authentic texts, which raises the question of whether authentic texts actually find their way into the textbooks. This thesis uses quantitative textbook analysis to describe and assess textbooks, whereby data is collected, processed and rendered comparable. The research questions in this work were taken, with the focus of the thesis in mind, from the Brünner Kriterienkatalog, a model for the assessment of textbooks. Certain quantitative and qualitative differences could be found in the textbooks *studio d*, *Ja genau!* and *Delfin*, particularly with regard to the use of authentic texts. The shortening and editing of original texts would, therefore, seem to be a commonly used way of adapting textbooks: The number of authentic texts, as opposed to didactic ones, is relatively small. Another finding of the textbook analysis is that in two out of the three textbooks reading comprehension is systematically worked on in tailored tasks and exercises. To sum up, there are clear differences in the teaching of reading strategies.

sažetak

U podučavanju stranih jezika razumijevanje pri čitanju često zauzima mjesto iza jezične funkcije posredovanja struktura. Među učenicima stranih jezika uvriježena je pogrešna pretpostavka da se razumijevanje pri čitanju temelji jedino na poznavanju sve i jedne riječi u tekstu. Pored razmatranja teorije čitanja kao kompleksan proces u ovom diplomskom radu postavljeno je pitanje u kojoj mjeri se potiče razumijevanje pri čitanju u odabranim udžbenicima za njemački kao strani jezik na razini A1 i A2. U raspravi o didaktici stranih jezika i dalje se zahtijeva uporaba autentičnih tekstova na nastavi, što vodi pitanju dali se zaista u udžbenicima koriste autentični tekstovi. Metoda ovog rada za opisivanje i ocjenu udžbenika pripada kvantitativnoj analizi za udžbenike, prema kojoj su podaci skupljeni, pripremljeni i pristupljeni usporedi. Pitanja istraživanja oslanjaju se na model za vještačenje udžbenika iz kataloga kriterija Brünnera (Brünner Kriterienkatalog). Osobito u pogledu na uporabu autentičnih tekstova u udžbenicima *studio d*, *Ja genau!* i *Delfin* postoje kvantitativne i kvalitativne razlike. Prema tome izgleda da je kraćenje i obrada izvornih tekstova učestalo sredstvo za prepravljanje udžbenika. Broj autentičnih tekstova prema didaktičkim je razmjerno mali. Zatim, analiza pokazuje da dva od tri udžbenika sistematično potiču razumijevanje pri čitanju u usmjerenim zadacima i vježbama. Razlike su očite i u podučavanju strategija čitanja.

Curriculum Vitae

Name und Familienname: Aleksandra Döller, geb. Šnajder

Geburtsdatum: 12.04.1985

Staatsbürgerschaft: Österreich

Familienstand: verheiratet

Berufstätigkeit

11/ 2013 PrüferInnenqualifizierung „B2 – ÖIF Test“, Österreichischer Integrationsfonds, Wien

seit 2012 Sprachlehrerin für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache am Josef-Hesoun-Ausbildungszentrum (JHAZ), Berufsförderungsinstitut Niederösterreich (bfi), Wiener Neustadt

08/ 2012 Teilnahme am „Diversity Training“

07/ 2012 Teilnahme am „Gender Mainstreaming“

04/ 2012 PrüferInnenschulung zum Österreichischen Sprachdiplom Deutsch (A1, A2, B1, B2)

02/ 2012 PrüferInnenqualifizierung „A1 – Fit für Österreich“

2011 – 2012 Sprachlehrerin für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache am „Habibi“ Österreichischer Integrationsfonds, Wien

10/ 2011 PrüferInnenqualifizierung „ÖIF Test neu“, Österreichischer Integrationsfonds, Wien

09/ 2011 PrüferInnenqualifizierung „Deutsch – Test für Österreich“, Österreichischer Integrationsfonds, Wien

2011 – 2012	Sprachlehrerin für Deutsch als Fremdsprache am Internationalen Kulturinstitut (iki), Wien
2009 – 2011	Sprachlehrerin für Deutsch als Fremdsprache an der Sprachschule „DeutschAkademie“, Wien
seit 2005	Sprachlehrerin für Kroatisch und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache am Wirtschaftsförderungsinstitut der Wirtschaftskammer Burgenland (WIFI), Eisenstadt

Studium und Ausbildung

2008 – ...	Lehramtstudium UF Deutsch, UF Bosnisch/ Kroatisch/ Serbisch an der Universität Wien mit dem Studienschwerpunkt Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
12/ 2010	Teilnahme an der 26. ÖDaF – Jahrestagung, Wien
10/ 2010	Hospitations- und Unterrichtspraktikum im Rahmen der Lehrveranstaltung Methodik (Deutsch als Fremdsprache) am Österreich Institut in Ljubljana
05/ 2010	Projektunterricht an der Szily-Kalmán-Mittelschule in Budapest im Auftrag des Österreich Instituts Budapest
WS 2007/08	Mitarbeit am Projekt „Bosnisch/ Kroatisch/ Serbisch an Wiener Schulen“ im Rahmen der Fachdidaktik unter der Leitung von Mag. Dr. Andrea Zorka Kinda-Berlakovich am Institut der Slawistik, Wien
2004 – 2008	Diplomstudium Slawistik an der Universität Wien
1996 – 2004	Unter- und Oberstufenrealgymnasium mit Instrumentalerziehung in der Kurzwiese Eisenstadt, Matura mit Auszeichnung bestanden
1992 – 1996	Volksschule Purbach am Neusiedlersee

Sprachkenntnisse

B/K/S, Burgenlandkroatisch, Slowenisch, Russisch,
Ungarisch, Englisch

Freizeitaktivitäten

Lesen, Wandern, Schwimmen, Gesellschaftstanz
(Standard, Latein)