



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Verschränkung von Lesefördermethoden mit
Sprach- und Literaturbewusstheit im DaZ-Unterricht“

verfasst von / submitted by

Tara Ramona Geng, B.A.

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

Wien, 2020 / Vienna 2020

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

A 066 814

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

Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm

Danksagung

Ich möchte mich bei Frau Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm bedanken, die mir mit ihrer beeindruckenden fachkundigen Kompetenz, ihrer klaren und zielgerichteten Kommunikation sowie stets konstruktiven und anregenden Anmerkungen sehr weitergeholfen hat. Sie handelt gemäß den Worten und Werten, die sie lehrt und wird mir mit ihrer motivierenden und wertschätzenden Umgangsweise noch lange in Erinnerung bleiben. Vielen Dank!

Mein Dank gilt auch meinen Studienfreundinnen Sofie, Kathi, Zoe und Marlene sowie Anne, Natalia und Julide. Ihr seid mir in zahlreichen Gesprächen mit Tipps und Rat zur Seite gestanden, habt mein persönliches Interesse an der Thematik unterstützt und mir in schwierigen Situationen neuen Mut gegeben. Welch ein Glück ich habe, euch zu kennen!

Schließlich möchte ich meiner Familie danken, im Besonderen meinen Eltern Evelyn und Paul, die meine Bildungslaufbahn mit viel Güte unterstützt und mir stets alle Wege ermöglicht haben. Das letzte Küken ist nun auch aus dem Nest. Ich verdanke euch unendlich viel!

*Von den vielen Welten, die der Mensch nicht von der Natur geschenkt bekam,
sondern aus dem eigenen Geist erschaffen hat,
ist die Welt der Bücher die größte.*

*Jedes Kind,
wenn es die ersten Buchstaben auf seine Schultafel malt und die ersten Leseversuche macht,
tut damit den ersten Schritt in eine künstliche und höchst komplizierte Welt,
deren Gesetze und Spielregeln ganz zu erkennen und vollkommen zu üben
kein Menschenleben ausreicht.*

(Hesse 1930)

Inhaltsverzeichnis

1.	Für weniger Lesefrust und mehr Leselust!	1
2.	Leseverstehen.....	3
2.1	Das physiologische Leseverstehen	5
2.2	Das psychologische Leseverstehen.....	5
2.2.1	Untergeordnete Prozesse (<i>lower-order-processes</i>).....	6
2.2.2	Übergeordnete Prozesse (<i>higher-order-processes</i>).....	7
2.2.3	Kognitive und metakognitive Leseprozesse	8
2.3	Leseverstehen für DaZ-Lernende	11
2.3.1	Konzeptionelle Unterschiede von Mündlichkeit und Schriftlichkeit.....	13
2.3.2	Alltagssprache, Bildungssprache, Fachsprache und Literatursprache	15
2.4	Lesedidaktik.....	18
2.4.1	Literarisches Lesen	21
2.4.2	Lesestrategien und -techniken.....	22
2.4.3	Übungen und Aufgaben zur Leseförderung.....	30
2.5	Lesesozialisation und die Rolle der Schulen	35
3.	Kompetenz durch Sprach- und Literaturbewusstheit.....	38
4.	Rahmenbedingungen der Didaktisierung.....	48
4.1	Kontext und Status quo.....	48
4.1.1	Definition der Zielgruppe.....	49
4.1.2	Curriculum und Referenzrahmen.....	51
4.2	Lernziele der Didaktisierung	56
4.2.1	Zeitraumen der Didaktisierung	56
4.2.2	Lernziele.....	56
4.2.3	Auswahl der Lektüre.....	60
4.3	Der Weg zum Ziel – Methodische Vorgehensweise	63
4.3.1	Die Grobplanung der Unterrichtseinheit.....	64
4.4	Zusammenfassung der methodischen Vorgehensweise.....	66
5.	Die Feinplanung der Unterrichtseinheit NILS GEHT	68
5.1	Didaktisierung der 1. Unterrichtsstunde	68
5.2	Didaktisierung der 2. Unterrichtsstunde	71
5.3	Didaktisierung der 3. Unterrichtsstunde	74
5.4	Didaktisierung der 4. Unterrichtsstunde	79
5.5	Didaktisierung der 5. Unterrichtsstunde	82

5.6	Didaktisierung der 6. Unterrichtsstunde	85
5.7	Didaktisierung der 7. Unterrichtsstunde	88
5.8	Didaktisierung der 8. Unterrichtsstunde	91
5.9	Didaktisierung der 9. Unterrichtsstunde	94
5.10	Didaktisierung der 10. Unterrichtsstunde	97
6.	Fazit.....	100
	Literaturverzeichnis.....	103
	Primärliteratur.....	103
	Sekundärliteratur	103
	Anhang	113
A.	Lernzielformulierungen	114
B.	Auswahl an Jugendbüchern	117
C.	Didaktisierungsleitfaden	118
D.	Didaktisierung der Unterrichtseinheit.....	124
a	Zur 1. Unterrichtsstunde	124
b	Zur 2. Unterrichtsstunde	143
c	Zur 3. Unterrichtsstunde	149
d	Zur 4. Unterrichtsstunde	161
e	Zur 5. Unterrichtsstunde	169
f	Zur 6. Unterrichtsstunde	178
g	Zur 7. Unterrichtsstunde	188
h	Zur 8. Unterrichtsstunde	200
i	Zur 9. Unterrichtsstunde	208
j	Zur 10. Unterrichtsstunde	215
E.	Eidesstattliche Erklärung	222
F.	Abstract.....	223

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Ablauf des Leseprozesses (nach Ehlers 2010).....	4
Abbildung 2: Sehschärfe und Perzeptionsareal in Bezug zum Text.....	5
Abbildung 3: Schema zum Textverstehen als mentale Modellkonstruktion (Schnotz 1994: 214)	9
Abbildung 4: Kontinuum zwischen konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit (Hurrelmann 2003: 185)	14
Abbildung 5: Soziokognitives Lesemodell (Holle 2002: 140).....	20
Abbildung 6: Übersicht über die pre-, while- und post-reading activities (nach Nünning/Surkamp 2006: 71ff.)	27
Abbildung 7: Übersicht der Lesestrategien und -techniken	29
Abbildung 8: Verhältnis von Lesesozialisation und literarischer Sozialisation (Garbe 2010: 171)	36
Abbildung 9: Methodisches Vorgehen	67

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht zu den Wissensebenen der Leseformen	10
Tabelle 2: Mediale und konzeptionelle Mündlichkeit wie Schriftlichkeit.....	14
Tabelle 3: Übersicht der Leseformen.....	28
Tabelle 4: Übersicht der grundlegenden und höherstufigen Lesefertigkeiten	34
Tabelle 5: Handlungs- und produktionsorientierten Aufgaben (Surkamp 2007: 94)	45
Tabelle 6: Zusammenfassung der Lernziele.....	59
Tabelle 7: Grobplanung der Didaktisierung.....	65

1. Für weniger Lesefrust und mehr Leselust!

In die Welt der Buchstaben und Bücher tauchen die Schulkinder ein, wenn sie die Lesekompetenz in der Primarstufe erwerben – so steht es als Bildungs- und Lehraufgabe im Lehrplan der Volksschulen (VS-LP, Stand: 2003) geschrieben. Neben der grundlegenden Lesefertigkeit sollen den SchülerInnen außerdem der „Zugang zu unserer Kultur, insbesondere als ein wesentliches Mittel zur Informationsgewinnung und zur Unterhaltung“ (BMBWF VS-LP 2003: 1) ermöglicht werden. Darüber hinaus soll „das Verständnis für sich selbst und für andere [vertieft]“ und eine „Lesemündigkeit“ (ebd.) erworben werden. Durch die Lesefertigkeit werden SchülerInnen dazu befähigt, sich eines Pools an Informationen zu bedienen, der ihnen dabei helfen kann, sich eine eigene Meinung zu bilden und einen Anreiz bietet, der zur Reflexion anregt. Die Fähigkeit zu lesen birgt neben dem Unterhaltungswert auch die Möglichkeit, eine Mündigkeit zu erlangen, und somit zu einem verantwortungsbewussten Mitglied unserer Gesellschaft heranzureifen. Der Erwerb der Literalität ist damit äußerst zentral und relevant.

Umso bedenklicher und bedrückender ist die Tatsache, dass internationale Vergleichsstudien wie PISA in den letzten Jahren eine unzureichende Lesekompetenz bei großen Anteilen von SchülerInnen (15-/16-Jährigen) quer durch alle Schulformen zu verzeichnen haben. Im Jahr 2015 wiesen im OECD-Durchschnitt fast ein Viertel der Jugendlichen (23 Prozent) „extrem geringe Lesekompetenzen“ (Suchań/Breit 2016: 103) auf. „Im OECD-Schnitt können 20 % der Jugendlichen am Ende ihrer Pflichtschulzeit Texte nicht sinnerfassend lesen“ (ebd.). Österreich liegt damit im PISA-Vergleich in der Kompetenz Lesen seit 15 Jahren deutlich im unteren Bereich des OECD-Schnitts. Die Standardüberprüfung des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens erfasst die Kompetenzen von SchülerInnen der 4. Schulstufe an Volkshochschulen. Im Bundesergebnisbericht des Jahres 2015, Schulfach Deutsch ist zu lesen, dass 23 Prozent der monolingual oder bilingual mit Deutsch aufwachsenden Kinder die Lernziele nur teilweise erreichen und 10 Prozent der Kinder mit Deutsch als Erstsprache am Ende der Volksschule massive Probleme beim Verständnis von Lesetexten aufweisen. Bei den Kindern mit nicht-deutscher Erstsprache sind es gut ein Drittel (35 Prozent), die die Lernziele nur teilweise erreichen und gut ein Viertel (28 Prozent) „hat Mühe mit einfachsten Leseaufgaben und erreicht damit die Bildungsstandards nicht“ (Breit/Bruneforth/ Schreiner 2016: 39). Ein Blick in den Integrationsbericht 2019 zeigt, dass in den Volksschulklassen im Schuljahr 2017/2018 der Anteil der VolksschülerInnen in Österreich mit nichtdeutscher Umgangssprache bei 31 Prozent (in Wien bei 59 Prozent) liegt. Die Entwicklung von Konzepten, die die spezifischen Voraussetzungen mehrsprachig aufwachsender Kinder berücksichtigen, erlangt damit zunehmende Bedeutung. Diese

Zahlen verweisen auf die Notwendigkeit einer gezielten Förderung der Lesekompetenzen, unter besonderer Berücksichtigung von DaZ-Lernenden. Denn „[m]it der Lesekompetenz steigt die Freude am Lesen und an der Entwicklung eines Lese- bzw. Mediennutzungsverhalten, das individuelle und berufliche Interessen fördert“ (ÖRLP: 99).

Während sogenannter „Leseknicks“ lassen die Motivation und das Interesse am Lesen bei Jugendlichen drastisch nach, was sich, durch die fehlende Praxis, tendenziell negativ auf das Leseverstehen auswirkt (vgl. ÖRLP: 99). Der erste Leseknick ereignet sich am Ende der Kindheit, im Alter von 8 bis 10 Jahren (vgl. Schön 1989, 1993; Graf 1995; Garbe 2003: 79). In diesem Alter ist der Prozess des Lesenlernens, welcher eine Voraussetzung für die Leseflüssigkeit und damit das Leseverstehen darstellt, noch nicht vollständig abgeschlossen (Holle 2010: 147). Der zweite Leseknick fällt in das elfte bis 13. (Schön 1989; Graf 1995) bzw. zwölfte bis 14. Lebensjahr (Garbe 2003: 79; ÖRLP 2017: 16). Diese zweite, größere Lesekrise befindet sich in der Interimphase von Kindheit zum Erwachsenenalter, die geprägt ist von einer mehrschichtigen und brüchigen Motivation (Salomo 2014). Gründe dafür sind oft die Um- oder Neuorientierung hin zu Computerspielen, digitalem Lesen und einer anderen Mediennutzung durch Soziale Medien (ÖRLP: 16). Durch Mängel im Leseverstehen ergeben sich nachweislich Nachteile in der Bildungslaufbahn (ÖRLP 2017: 14), was die Dringlichkeit einer genauen Auseinandersetzung mit diesem Thema unterstreicht.

Im Deutschunterricht an Schulen liegt der Fokus auf Sachtexten, wohingegen literarische Texte die Seltenheit bilden (Belke 2017: 17). Ein großes Bildungspotential von Literatur liegt in der Verschränkung von sprachlichem und literarischem Wissen, das im Schulkontext allerdings nicht ausgeschöpft wird. Der Mehrwert der Literatur für den Deutschunterricht besteht im Wechselspiel von einerseits der Sprachvermittlung unter Einbezug der ästhetischen Funktion und andererseits dem literarischen Lernen unter Berücksichtigung der sprachlichen Strukturen (vgl. Belke 2007a; 2007b). Neben der Relevanz von ästhetischer Literatur im Deutschunterricht ist auch die Vermittlung von Lesetechniken und -strategien von entscheidender Bedeutung, um das Leseverstehen zu verbessern. Ziel ist es, den Sprach- und Literaturunterricht sinnvoll mit Lesefördermethoden zu verschränken, damit der Lesefrust einer Leselust weicht.

Das Forschungsvorhaben konzentriert sich auf die Frage, wie die Verschränkung von Lesefördermethoden für DaZ-Lernende in der Kombination aus sprachlichem und literarischem Lernen im Deutschunterricht der Sekundarstufe sinnvoll umzusetzen ist. Es wird zunächst der aktuelle Forschungsstand zum Leseverstehen (Kap. 2) dargelegt. Dazu zählen die physiologischen Mechanismen (Kap. 2.1) ebenso, wie das psychologischen Leseverstehen (Kap. 2.2). Ein fundiertes Wissen über die vielschichtigen Leseprozesse ist wichtig, um die daraus abge-

leiteten Fördermaßnahmen richtig einordnen und bewerten zu können. Neben den allgemeinen Prozessen beim Lesen sollten bei Lesenden mit Deutsch als Zweitsprache (Kap. 2.3) besondere Bedürfnisse berücksichtigt werden. Zusätzlich zu den theoretischen Erkenntnissen spielen die didaktischen Methoden eine zentrale Rolle bei der Leseförderung. Die Lesedidaktik (Kap. 2.4) widmet sich der Aufgabe, die Theorie aufzubereiten, sodass sie im Unterricht konstruktiv umgesetzt werden kann. Den Schulen kommt eine immer wichtigere Funktion bei der Lesesozialisation junger LeserInnen zuteil (Kap. 2.5). Die Kombination der Lesefördermethoden mit Sprach- und Literaturbewusstheit (Kap. 3) bietet neue Möglichkeiten, das Leseverstehen zu vertiefen. Auf Basis dieser Forschungsgrundlagen wird im zweiten Teil dieser Arbeit ein Didaktisierungskonzept zur Verschränkung der Leseförderung mit der Sprach- und Literaturbewusstheit ausgearbeitet und am Beispiel des jugendliterarischen Werkes NILS GEHT von Gabi Kreslehner für den Unterricht mit DaZ-Lernenden der Sekundarstufe konzipiert. Dafür werden die Rahmenbedingungen der Didaktisierung (Kap. 4) festgelegt. Sie bestehen aus der Beschreibung der Zielgruppe und den festgelegten Voraussetzungen von Curriculum und Referenzrahmen (Kap. 4.1) und den Lernzielen der Didaktisierung (Kap. 4.2). Hinzu kommt die methodische Vorgehensweise bei der Erarbeitung der Didaktisierung (Kap. 4.3) und eine erste Grobplanung der Unterrichtseinheit (Kap. 4.4). Daran anschließend werden die Didaktisierungsentwürfe für zehn Unterrichtsstunden erläutert (Kap. 5), deren jeweilige Materialien im Anhang aufgeführt sind. Die Arbeit schließt mit einer Zusammenfassung, in die eine kritische Betrachtung und ein Ausblick auf weitere mögliche Forschungsvorhaben oder praktische Umsetzungen integriert sind (Kap. 6).

2. Leseverstehen

Das Lesen gehört zu den rezeptiven Sprachfertigkeiten und ist ein Vorgang aus mehreren Teilprozessen, deren erfolgreiches Zusammenwirken sich in einer guten Lesekompetenz widerspiegelt. Der Ablauf eines Leseprozesses (s. Abb.1) beginnt mit primären Wahrnehmungsvorgängen, die auch unter dem Begriff physiologisches Leseverstehen (s. Kap. 2.1) zusammengefasst werden. Darauf folgt das psychologische Leseverstehen (s. Kap. 2.2), wozu die phonologische Rekodierung sowie die Buchstaben- und Worterkennung zählen. Die Effizienz dieses Prozesses ist ausschlaggebend für die Lesegeschwindigkeit und damit für das Leseverstehen. Je automatisierter die Anfangsprozesse verlaufen, desto positiver verläuft das Leseverstehen. Nach dem Überschreiten der Wortebene wird zunächst die Satzaussage und schließlich die Verbindung zwischen den Sätzen erschlossen. Die Kohärenzbildung ist für das

Textverstehen entscheidend; in sie fließen auch individuelles Wissen und Erfahrung der LeserInnen ein, was zu unterschiedlichen Textverständnissen führt¹ (Ehlers 2010: 196f.).

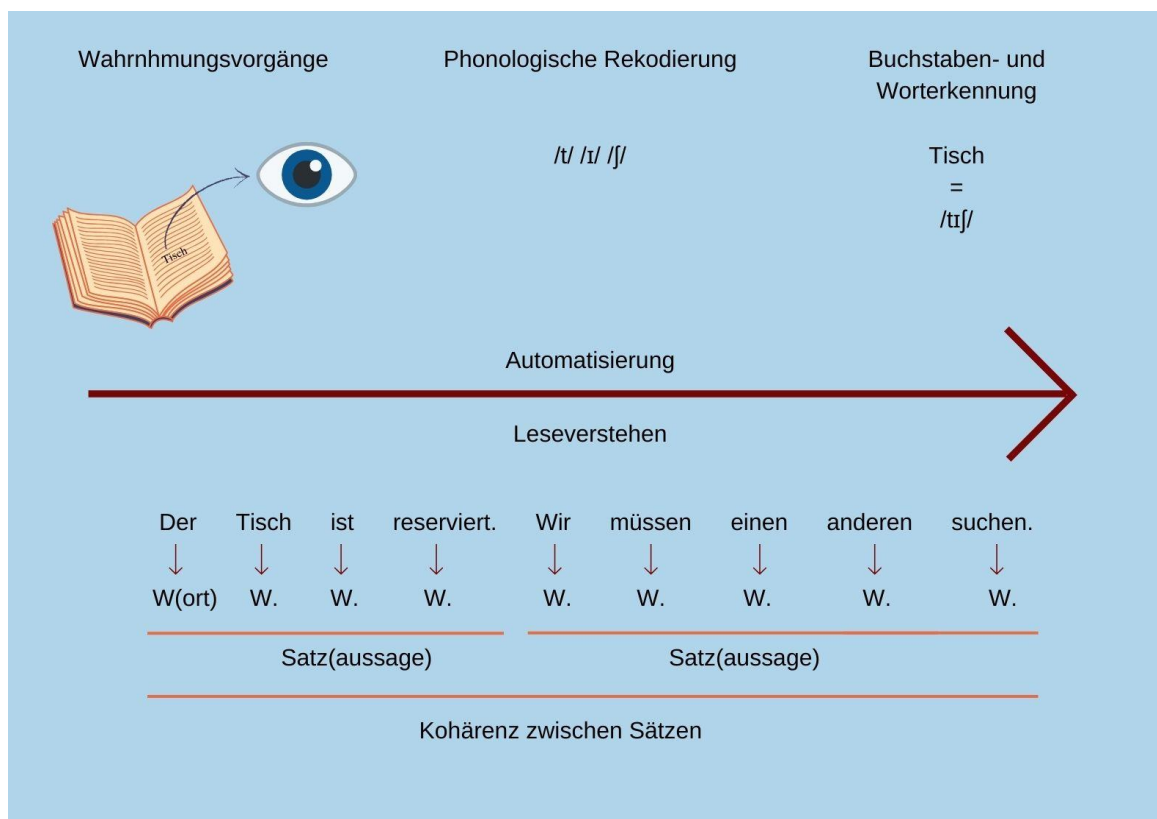


Abbildung 1: Ablauf des Leseprozesses (nach Ehlers 2010)

Dieses Kapitel gibt eine Übersicht über die Prozesse, die am Leseverstehen beteiligt sind, sodass der Ansatz der daran anknüpfenden Fördermöglichkeiten nachvollzogen werden kann. Begonnen wird bei den grundlegenden physiologischen Vorgängen (Kap. 2.1) und dem psychologischen Leseverstehen (Kap. 2.2), das über die Zeichendekodierung (Kap. 2.2.1) zum Textverständnis (Kap. 2.2.2) führt. Daran anschließend werden die kognitiven und metakognitiven Prozesse beim Lesen beschrieben (Kap. 2.2.3). Die Verbesserung des Leseverständnisses für DaZ-Lernende (Kap. 2.3) widmet sich den konzeptionellen Unterschieden von Mündlichkeit und Schriftlichkeit (Kap. 2.3.1) und verschiedenen Sprachregistern (Kap. 2.3.2). Die Lesedidaktik (Kap. 2.4) entwickelt Textsorten spezifische Unterrichtskonzepte. Für diese Arbeit sind die Besonderheiten beim Lesen von literarischen Texten (Kap. 2.4.1) entscheidend. Darauf angepasst werden verschiedene Lesestrategien und -techniken (Kap. 2.4.2) dargestellt und es wird diskutiert, welchen Anteil der schulische Unterricht an der Etablierung einer Lesesozialisation (Kap. 2.5) leisten kann. Abschließend wird das Potenzial der Sprach- und Literaturbewusstheit für die Leseförderung aufgezeigt (Kap. 3).

¹ Der Fachbegriff dazu ist die Lesedifferenz. Ein literarischer Text wird von Lesenden aus verschiedenen Kulturkreisen unterschiedlich wahrgenommen und gedeutet. Die Unterschiede zwischen der eigen- und fremdkulturellen Rezeption machen Individualität der Leseerfahrungen deutlich (Schütz 2010: 196).

2.1 Das physiologische Leseverstehen

Das Leseverstehen im physiologischen Sinne umfasst die Beschaffenheit und funktionellen Vorgänge des Auges. Der Lesevorgang besteht einerseits aus kurzen Phasen relativer Bewegungslosigkeit des Auges, sogenannten Fixationen. Hierbei erfolgt die Informationsaufnahme. Danach springt der Blick weiter im Lesetext. Findet die Bewegung in Leserichtung statt, wird von Sakkaden gesprochen; im Falle von Verständnisproblemen können aber auch Rücksprünge im Text, sogenannte Regressionen vorgenommen werden.

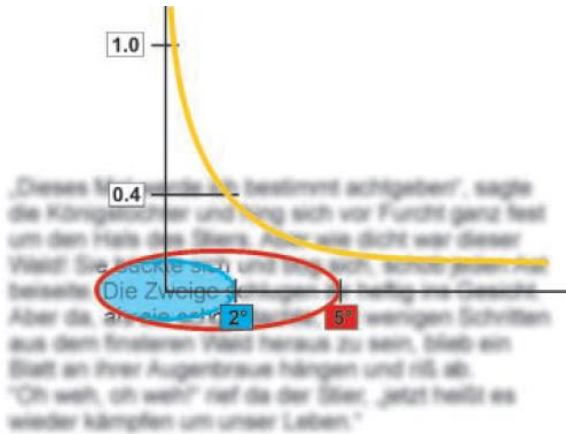


Abbildung 2: Sehschärfe und Perzeptionsareal in Bezug zum Text

Das **blaue Oval** bezeichnet das minimale Lese-gesichtsfeld. Nur in diesem Bereich wird der Text scharf gesehen, bedingt durch die steil abfallende Visuskurve (*gelb*). Das gesamte Perzeptionsareal kann bis zu 5° in Leserichtung erweitert werden (**rotes Oval**) (Trauzettel-Klosinski/Schäfer/ Klosinski 2002: 209)

Das Auge setzt sich aus mehreren Bereichen mit unterschiedlicher Auflösung zusammen. Die hohe Auflösung der Zone *fovea centralis* erstreckt sich über zwei Grad nach links und rechts des Fixationspunktes (vgl. Abb. 2: blaues Oval). Das Gebiet der *parafovea* grenzt unmittelbar daran an und nimmt bei geübten Lesenden etwa fünf Grad des Blickfeldes ein (vgl. Abb.2: rotes Oval). Die weiterumliegenden Bereiche haben eine relativ geringe Auflösung und sind für das flüssigen Lesen nicht entscheidend (Trauzettel-Klosinski / Schäfer / Klosinski 2002: 208f.). Geübte Lesende haben eine geringe Fixationsdauer und eine größere Sakkadenweite, also einen größeren Sprung von einer Fixation zur nächsten. Sie fixieren mehr Inhaltsworte und weniger Funktionsworte, was mit der geringen Wortlänge von Funktionsworten zusammenhängt. Auffällige Textstellen, wie Großbuchstaben oder Markierungen ziehen den Blick auf sich und dienen als Fixationspunkte (Holle 2010: 113ff.).

2.2 Das psychologische Leseverstehen

Das psychologische Leseverstehen besteht aus zwei Strängen, die im Optimalfall ineinandergreifen. Es handelt sich dabei einerseits um die Wortidentifizierung, für die ein phonologisches Bewusstsein, Dekodierungsprozesse und ein Sichtwortschatz relevant sind. Man bezeichnet diesen Prozess des Identifizierens und Verstehens von Wörtern auch als Dekodie-

rung, *lower level skills* oder *lower-order-processes* (Hermes 2017: 227). Ihr Ziel ist eine zunehmende Automatisierung, um mehr Kapazität für die Ebene des Textverständnisses, *higher level skills* bzw. *higher-order-processes* freizuhalten. Hier gilt es, das Hintergrundwissen, den Wortschatz, die Sprachstruktur und verbale Logik sowie das literale Wissen zu fördern (Holle 2010: 144). Die beiden Stränge lassen sich getrennt voneinander behandeln, in ihrer Verflechtung allerdings liegt das didaktisch-methodische Ziel: das flüssige, adaptive Lesen. Was die Teilbereiche genauer bedeuten, wird im Folgenden erläutert.

2.2.1 Untergeordnete Prozesse (*lower-order-processes*)

Die untergeordneten Prozesse, die auch *lower level skills* oder Dekodierung genannt werden, konzentrieren sich auf das Erkennen von Wörtern, syntaktischen Einheiten und Sätzen, deren logischer Zusammenhang entschlüsselt wird (Hermes 2017: 227; Holle 2010: 145).² Auf unterster Stufe benötigt es ein phonologisches und phonemisches Bewusstsein. Darunter versteht man die Wahrnehmung von phonologischen und/oder phonemischen Merkmalen bei gesprochenen Äußerungen, also ein Verständnis von ganzen Silbenstrukturen bzw. der einzelnen Phoneme. Die Erfassung vom Äußerungsinhalt ist hier noch nicht relevant. Das Beherrschen der analytischen Fähigkeit ist allerdings essenziell für ein erfolgreiches Lesenlernen.

Der Wortschatz von Lesenden ist individuell und von Interessensgebieten und bereichsspezifischen Sachverhalten abhängig. Daraus zählen jene Wörter zum Sichtwortschatz, die ohne bewusstes Dekodieren verstanden werden. Außerdem sind hochfrequente (Funktions-)Wörter dazuzurechnen. Sie machen mind. 50 Prozent der Wörter in Lesetexten aus (König 1994: 114f.). „Dieser Teil des Wortschatzes ist für das Leseverstehen relevant, weil Funktionswörter die Relationen zwischen den Konzepten eines Textes und die semantischen Modifikationen anzeigen, wie ein Inhaltswort zu nehmen ist.“ (Holle 2010: 146)

Wenn es um das Erfassen der Wortbedeutung geht, werden Strategien angewandt, die zum Dekodierungsprozess gehören. Das Rekodieren im Vergleich beschränkt sich auf die artikulatorische Umsetzung der Grapheme des Wortes, ohne ein tieferes Verständnis zu bezwecken. Doch auch hier wird bereits ein sprachliches Wissen aktiviert, das sich auf die Phonem-Graphem-Korrespondenz, die Wortzusammensetzung und Flexions- und Wortbildungsaffixe bezieht.

Gelesene Wörter können aus dem mündlichen Sprachgebrauch bereits bekannt sein. Dann handelt es sich beim Dekodieren um rein formal-technische Aspekte. Ist das Wort nicht bekannt, werden konzeptionelle und inhaltliche Herangehensweisen notwendig. Damit kommen

² Nähere Informationen über die Leseprozesse im Anfangs- oder Erstunterricht gibt bspw. Peter Marx (2007), der sich mit dem Erwerb der Lese- und Rechtschreibfähigkeit befasst.

übergeordnete Prozesse zum Zug, die den Wortschatz und das Hintergrundwissen aktivieren (ebd.: 146f.).

2.2.2 Übergeordnete Prozesse (*higher-order-processes*)

Wenn der Automatisierungsgrad der Dekodierungsprozesse so weit vorangeschritten ist, dass das Lesetempo für ein verstehendes Lesen ausreicht, ist die Grundvoraussetzung für das Textverständnis geschaffen. Man spricht dann auch von *Lese Flüssigkeit* oder *Lese geläufigkeit* (Holle 2010: 147). Ihre Qualität misst sich am Lesetempo, der Leserichtigkeit und Prosodie, die jeweils beim Vorlesen gut überprüfbar sind. Wird still gelesen, lassen sich nur das Lesetempo und das Textverständnis durch eine anschließende Textwiedergabe kontrollieren.

Auf der Ebene der übergeordneten Prozesse (*higher level skills*) findet das Textverständnis statt. Es setzt sich aus dem Verstehen des Gelesenen, der Informationsverarbeitung (Elaboration) und Interpretation des Textes sowie seiner Bewertung und Reflexion zusammen (Hermes 2017: 227). In diesem Zuge werden auch Hypothesen und Inferenzen gebildet. Diese Prozesse hängen eng mit dem Vorwissen von Lesenden zusammen und können das Leseverstehen positiv beeinflussen (Schramm 2001: 69).

In verschiedenen Theorieansätzen kommen der Inferenzbildung beim Lesen unterschiedliche Rollen zuteil. Im Modell der zyklischen Verarbeitung von Kintsch/van Dijk (1978) bspw. werden Inferenzen immer dann benötigt, wenn Kohärenzlücken beim Lesen entstehen. Dazu kommt es, wenn die durch den bisherigen Leseprozess im Arbeitsgedächtnis gespeicherte, begrenzte Menge an Propositionen nicht mit der neuen gelesenen Information verknüpft werden kann, weil Argumentüberlappungen oder Einbettungen scheitern. Diese Verarbeitungsprobleme werden im weiteren Verlauf durch die Suche nach bereits prozessierten Propositionen im Langzeitgedächtnis oder im Text zu lösen versucht. Wenn auch dieser Prozess scheitert, kommt es zur Inferenzbildung. Eine Inferenz ist „die Bildung neuer semantischer Information in einem gegebenen Kontext“ (Rickheit/Strohner 1990:533).

In neueren Theorien ist nicht mehr von mentalen Repräsentationen in propositionaler Form die Rede, sondern von einem mentalen Modell, das durch den im Text dargestellten Sachverhalt aufgebaut wird (Schramm 2001:61). Diese mentalen Modelle werden nach Johnson-Laird (1983) in physikalische und konzeptuelle unterteilt. Dieser Ansatz geht davon aus, dass Informationen direkt an den mentalen Modellen abgelesen werden können, weil die mentale Repräsentation bereits gemeinsam durch die Textinformation und das Weltwissen gebildet wird und Inferenzen oder logische Schlüsse nicht mehr benötigt werden (Schramm 2001:

62f.). In diesen Theorieansätzen werden propositionelle Repräsentationen aber nicht generell ausgeschlossen.³

Man unterscheidet intendierte Interferenzen, die zur kohärenten Erschließung des Textes notwendig sind, und elaborative Interferenzen, die über dieses Stadium hinausgehen und den Text in „Verbindung mit verschiedenen Wissensbeständen des Lesers bringen“ (Schramm 2001:70), was zu einem tieferen Verstehen führt. Elaborationen können so als eine Unterkategorie von Inferenzen gesehen werden, die ein Wissen freisetzen, das über den des Textinhaltes hinausgeht (Wolff 1990: 615).

Beim Inferieren und Elaborieren handelt es sich um direkte Prozesse, die am Aufbau des mentalen Modelles mitwirken. Die Hypothesenbildung geht von diesem mentalen Modell aus. Sie ist ein Prozess, bei dem unsicheres Wissen über die weiteren Informationen im Text generiert wird, was einerseits die Entnahme von Propositionen erleichtert und andererseits die Aufmerksamkeit steuert. Sie ist an die Informationserwartung gekoppelt (Schramm 2001: 71).

2.2.3 Kognitive und metakognitive Leseprozesse

Das Lesen ist nicht nur von untergeordneten und übergeordneten Prozessen geprägt, sondern auch durch die Interaktion der kognitiven und metakognitiven Repräsentationsebene (Holle 2010: 155ff.; Hacker 2004: 758). Unter Kognition (Wimmer/Perner 1979: 11; Burger et al. 1982: 175) versteht man jene Prozesse, die mit der Wahrnehmung, Verarbeitung und Speicherung von Informationen sowie ihrer Anwendung bei spezifischen Anlässen zusammenhängen. Die „Kognitive Wende“ begann Anfang der 1960er Jahre, als man sich in der Psychologie vom Behaviorismus abwandte (Biechele 2010: 154). Der Leseprozess kann in *bottom-up*- und *top-down*-Prozesse unterteilt werden. Zur Informationsaufnahme werden bei *bottom-up*-Prozessen die Zeichen aus dem Text aufgenommen, verarbeitet und in den eigenen Wissensbestand eingespeist (Hermes 2017: 228). Beim Lesen fließen (oft unbewusst) das allgemeine Weltwissen oder themenspezifische Vorwissen der Lesenden in den Leseprozess mit ein, was zu den *top-down*-Prozessen gezählt wird. Zum Vorwissen gehören u.a. Sprachwissen und Literaturwissen (s. Kap. 3). Es führt zu Informationserwartungen an den Text, wodurch vorhandene Wissensstrukturen zu den erwarteten Sachverhalten im Text aktiviert und beim Leseprozess selbständig auf ihre Gültigkeit überprüft werden.

Im Interaktionsmodell werden *bottom-up*- und *top-down*-Prozesse kombiniert. Denn erst der Austausch beider Prozesse stellt das Leseverstehen dar und führt zur Wissenserweiterung und -speicherung (Hermes 2017: 228). Die Informationen werden bei diesem Prozess strukturiert,

³ Für eine genaue Übersicht der verschiedenen Theorieansätze zur Inferenzbildung verweise ich auf Schramm (2001: 49ff.).

was die Aufnahme und Speicherung im Langzeitgedächtnis erleichtert. Die Strukturierung erfolgt durch Schemata (kognitive mentale Konstrukte), die beim Leseverstehen aktiviert werden. Laut der Schema-Theorie lassen sich formale Schemata, die sich auf die Kenntnis von Textgattung und -strukturen (s. Kap. 3) beziehen, und inhaltliche Schemata, wie das Weltwissen, unterscheiden (ebd.). Da das Vorwissen von LeserIn zu LeserIn variiert, ist der Leseprozess als eine individuelle Erfahrung zu verstehen. Das Schema zum Textverstehen als dynamische Modellkonstruktion von Schnotz (1994) (Abb. 3), stellt die Zusammenhänge gut nachvollziehbar dar. Je größer das Vorwissen ist, desto leichter fällt es dem Gehirn, die Informationen zu filtern und zu interpretieren, was die sogenannten *top-down*-Prozesse oder „absteigende“ und „konzeptgeleitete“ Verarbeitung darstellt (Schramm 2001:50f.).

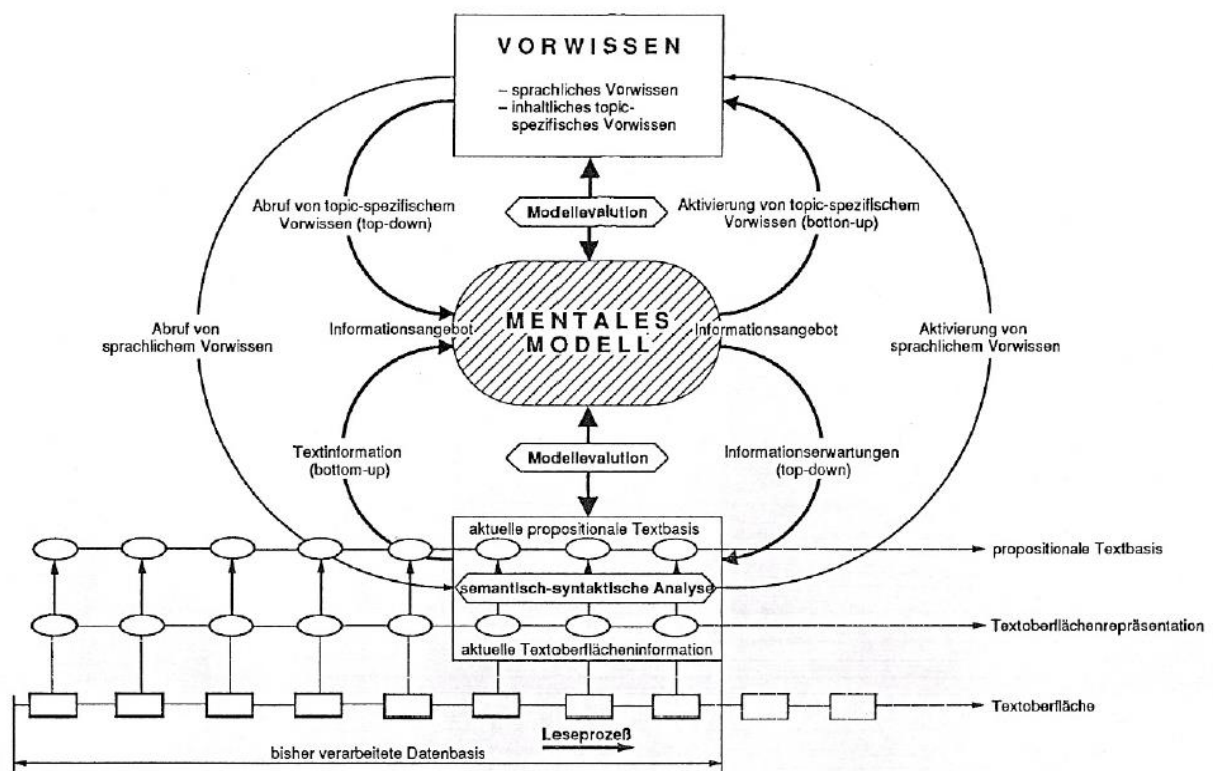


Abbildung 3: Schema zum Textverstehen als mentale Modellkonstruktion (Schnotz 1994: 214)

Mit Metakognition schließlich bezeichnet man „das Wissen über kognitive Zustände und Prozesse sowie die Fähigkeit, die eigenen Kognitionen überwachen und regulieren zu können“ (Lockl/Schneider 2007: 255). Das Wissen in Bezug auf die Leseformen sollte sich auf verschiedenen Ebenen manifestieren. Zunächst einmal ist das Wissen um deren Existenz und Verwendungszweck relevant (Holle 2010: 155). Das Wissen in Bezug auf den Leseprozess lässt sich in deklaratives („Was weiß ich?“), prozedurales („Wie wende ich es an?“) (Schramm 2001: 55) und konditionales Wissen („Wann setze ich es ein?“) unterteilen (ebd.: 154f.). Die Kenntnis darüber, was eine Lesestrategie ist und welche Formen es gibt, wird als deklaratives Wissen bezeichnet (ebd.; Anderson 1980: 222ff.). Davon wird das prozedurale

Wissen unterschieden, das den Lesenden in Form von Fertigungs- bzw. Handlungswissen zur Verfügung steht. Auf dieser Ebene wissen sie, wie die Strategien anzuwenden sind. Diese Unterscheidung geht auf Ryles (1949) zurück, der zwischen *knowing that* und *knowing how* differenziert. Holle (2010: 155) führt eine weitere Kategorie, das konditionale Wissen ein, wonach den Lesenden neben der Kenntnis darüber, was eine Lesestrategie ist und wie sie angewandt wird, auch bewusst sein sollte, wann sie eingesetzt werden können.

Tabelle 1: Übersicht zu den Wissenssebenen der Leseformen

TERMINOLOGIE	BEDEUTUNG	FRAGE
Deklaratives Wissen (<i>knowing that</i>)	Faktenwissen	Was ist das für eine Leseweise?
Prozedurales Wissen (<i>knowing how</i>)	Fertigungs- und Handlungswissen	Wie wendet man sie an?
Konditionales Wissen (<i>knowing when</i>)	Wissen um Anwendungskontext	Wann setzt man sie ein?

Im letzten Schritt erfolgt die Evaluation und metakognitive Bewertung der Strategie (Schramm 2017: 251; Skiba 2010: 210). Gute LeserInnen haben ausgeprägte metakognitive Lesefähigkeiten (Ehlers 2010: 196). Um diese Fähigkeiten zu verbessern, bedarf es des Wissens um Lesestrategien und -techniken.

Im Feld der metakognitiven Prozesse beim Lesen in der Erstsprache unterscheiden Brown/Armbruster/Baker (1986) die Bereiche Text, Aufgabe, Person und Strategie. Auf der Textebene haben schwächere LeserInnen bspw. Probleme damit, leichte von schwereren Texten oder wichtige von unwichtigen Aussagen zu unterscheiden, die Textstruktur zu erkennen oder Unstimmigkeiten zu bemerken. Sie sehen ihre Aufgabe einzig in der Entschlüsselung des Textes und vernachlässigen die Herstellung von Bedeutungszusammenhängen, also das Verständnis des Textes. Sie passen ihre Lesegeschwindigkeit nicht an den Anforderungsrahmen an und lesen im selben Tempo, selbst wenn sie im Text nur eine spezifische Information herausfiltern sollen. Bei den personenbezogenen Aspekten fehlt es ihnen an nötigem Wissen über ihre eigenen Schwächen und Fertigkeiten, was es ihnen ermöglichen würde, nach Wegen zum Ausgleich zu suchen. Der Ausbau von Strategiewissen könnte bei der Bearbeitung von Verständnisstörungen hilfreich und dem Verstehen und Behalten von Informationen dienlich sein. Gute LeserInnen unterscheidet von schwachen LeserInnen das Wissen über die Textsorte, die zu bewältigende Aufgabe, die persönlichen Eigenschaften in Bezug auf ihr Leseverhalten und die erfolgreiche und sinnvolle Anwendung von Lesestrategien. Dieses Wissen kann erlernt und im Unterricht durch metakognitive Übungen gefördert werden.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass für die Optimierung des Leseverstehens eine zunehmende Automatisierung der untergeordneten Prozesse angestrebt werden muss. Dazu zählen das phonologische Bewusstsein, der Sichtwortschatz und die Dekodierung. Die so eingesparte kognitive Kapazität kommt der Bewältigung der übergeordneten Prozesse zugute, welche eine zunehmend strategische Anwendung durchlaufen sollten. Die damit zusammenhängenden Prozesse und Wissensbestände, die sich auf Hintergrundwissen, Wortschatz, Sprachstruktur, verbale Logik und literales Wissen beziehen, können durch Metakognitionen sowie Lesestrategien und -techniken gefördert werden. Ein Verständnis der kognitiven Lese- prozesse bildet die notwendige Grundlage, um nachvollziehen zu können, wie das Lesever- stehen didaktisch gefördert werden kann. Welche Besonderheiten beim Leseverstehen mit Deutsch als Zweitsprache zu beachten sind, wird im anschließenden Kapitel diskutiert.

2.3 Leseverstehen für DaZ-Lernende

Vergleicht man die spezifischen Lernbedingungen von Deutsch als Zweitsprache mit jenen von Fremd- und Erstsprache, ist die Form des Input im gesteuerten vom ungesteuerten Spracherwerb zu unterscheiden. Wurde Deutsch als Erstsprache erworben, sind bei Schulein- tritt die phonologischen und grammatikalischen Kenntnisse weitestgehend ausgebildet. Wäh- rend im Fremdsprachenunterricht diese sprachlichen Muster systematisch auf allen sprachli- chen Ebenen vermittelt werden, werden sie im muttersprachlichen Deutschunterricht nur punktuell wieder aufgegriffen. In der Zweitsprache werden Lernende durch ihr sprachliches Umfeld dauernd mit der Sprache mehr oder weniger fehlerfrei konfrontiert. Ihr Input variiert im Optimalfall zwischen gesteuerter und ungesteuerter Vermittlung. Durch ihr Umfeld ist auch die unmittelbare Anwendung des Gelernten möglich, was die Festigung des Wissens sowie die Lernmotivation begünstigen. Erschwerend kommt für Deutsch-als-Zweitsprache- Lernende hinzu, dass ihr Erwerb meist unter enormem Zeitdruck geschieht. Sie müssen ent- weder möglichst schnell Anschluss in der Klasse finden, in einem Betrieb mitarbeiten, an der Gesellschaft teilnehmen können oder bei einer anstehenden Selektionsentscheidung (bspw. Einschulung, Aufnahmeprüfung) gut abschneiden (Knapp/Oomen-Welke 2008: 181ff.). Eine didaktische Herausforderung stellt die meist große Heterogenität der LernerInnengruppen dar, was den letzten prägenden Unterschied zum muttersprachlichen und fremdsprachlichen Un- terricht bildet. Die große Bandbreite an sprachlichem Niveau resultiert aus den mannigfachen, unterschiedlichen Sprachbiographien der Lernenden; diese wiederum setzen sich zusammen aus der Erstsprache und ihrer möglichen Literalität, weiteren (Fremd-)Sprachen, dem Er- werbsalter während der Zweitsprache, der Aufenthaltsdauer in einem deutschsprachigen Land, der Art der Beschulung in den beherrschten Sprachen, dem Maß der Integration und

Sozialisation, dem Bildungsgrad und der Literalität sowie den finanziellen Möglichkeiten der Eltern – um nur einige Faktoren zu nennen.

Wenn das Lesenlernen in der Muttersprache stattfindet, sind in der Regel die nötigen Sprachkenntnisse ausgeprägt. Beim Lesen deutschsprachiger Texte haben Lernende mit Deutsch als Zweitsprache neben den Leseprozessen, die auch MuttersprachlerInnen durchlaufen, etwaige sprachliche Hürden zu bewältigen, da die Deutschkenntnisse in Bereichen der Bildungs- und/oder Fachsprache noch Lücken aufweisen. Welche Faktoren für DaZ-Lesende hinzukommen und im Unterricht didaktisch berücksichtigt werden sollten, beabsichtigt dieses Kapitel zu klären.

Die deutsche Sprache ist bekannt für ihre flexible Wortfolge und bereitet besonders Lernenden, deren Erstsprache eine feste Wortfolge hat, Schwierigkeiten. Auch Flexionsendungen sind problematisch, können aber für die korrekte Deutung des Satzes wichtig sein. Für die syntaktische Entschlüsselung spielen das inhaltliche Vorwissen, Grammatikkenntnisse, text- und satzbedingte Faktoren, die Aussprache und weitere Sprachkenntnisse in unterschiedlichem Ausmaß eine tragende Rolle (Schramm 2001:88).

Wenn auf der lexikalischen oder syntaktischen Ebene Schwierigkeiten auftreten, leidet die semantische Verarbeitung darunter. Zur Entlastung dieser Prozesse und Ermöglichung der Sinnentnahme können die Bildung von Inferenzen oder das Übergehen von Textteilen hilfreich sein. Besteht eine Literalität in der Erstsprache, können LeserInnen auf die ihnen bekannten Strategien des muttersprachlichen Lesens zurückgreifen. Beim Transfer von muttersprachlichen Lesestrategien auf fremdsprachliche Texte sind allerdings auch Missverständnisse und negative Interferenzen möglich (Biebricher 2008:35).

Bei der syntaktischen Verarbeitung verhält es sich strukturell ähnlich wie auf der lexikalischen Ebene: Auch im Bereich der grammatikalischen Eigenschaften von Wörtern oder Strukturen fehlt es den Lesenden an Wissen und Übung, sodass sie vermehrt Aufmerksamkeit in die Entschlüsselung der Syntax investieren müssen. Die Konzentration der Kapazität an dieser Stelle erschwert wiederum die weiteren, daran anknüpfenden Schritte zur vollständigen Sinnerfassung des Gelesenen (Schramm 2001:95). In diesen Bereich fallen auch anaphorische und kataphorische Referenzen, Substitutionen und Ellipsen.

Des Weiteren beeinflusst der individuelle Migrationskontext den Leseprozess in der Zweitsprache. Ehlers (2010: 196f.) nennt als beeinflussende Komponenten das Einschulungsalter, die Erwerbsphase und die Zweitsprachenkenntnisse. Weitere Faktoren können das Bildungsmilieu, der soziale Status der Eltern und die segregierte Wohnlage in Bezirken mit hoher Dichte an DaZ-Lernenden sein, was den Erwerb der Zweitsprache erschwert. Hinzu kommen die Kommunikationssprache, die Medienpraxis und die Sprachfertigkeit der Eltern in der

Zweitsprache sowie das Leseverhalten in der Familie. Ist die Literalität im Elternhaus nicht ausgeprägt oder gar vorhanden, hat das Einfluss auf das Verständnis von Schriftsprache und ihrer Unterscheidung zur Mündlichkeit. Lesen und Schreiben erfüllen andere Funktionen und unterliegen spezifischen Bedingungen im Vergleich zur gesprochenen Sprache. Das Bewusstsein dieser Aspekte ist relevant für den erfolgreichen Leseerwerb in der Zweitsprache.

All diese Faktoren und Umstände sollten im Unterricht bedacht werden, jedoch lässt sich nicht auf alle auch didaktisch Einfluss nehmen. Im schulischen Unterricht kann zumindest auf die literale Medienpraxis und teilweise das Leseverhalten im Elternhaus (s. Kap. 2.5) sowie die Text- und (Zweit-) Sprachenkenntnisse (s. Kap. 3) eingegangen werden. Neben der Unterscheidung von Alltags- und Bildungssprache (s. Kap. 2.3.2) können außerdem die Differenz zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit (s. Kap. 2.3.1), sowie deren funktionale Aspekte miteinbezogen werden.

2.3.1 Konzeptionelle Unterschiede von Mündlichkeit und Schriftlichkeit

Auf die konzeptionellen Unterschiede von Mündlichkeit und Schriftlichkeit haben Koch und Oesterreicher (1985) in ihrem Modell aufmerksam gemacht. Demzufolge sind die Kommunikationsformen abhängig von den kommunikativen Bedingungen in die beiden Dimensionen Medium und Konzept einzuteilen. Die gesprochene Sprache bedingt u.a. aufgrund verschiedener sprachlicher Mittel, wie bspw. Deiktika, die unmittelbare Nähe von SprecherIn und HörerIn. Die Schriftlichkeit hingegen kommt ohne Anwesenheit von Sender und Empfänger in derselben Situation aus und ist somit losgelöst von Raum und Zeit, weshalb sie als Sprache der Distanz bezeichnet wird. Damit ist, im Vergleich zur mündlichen Sprache, eine wesentlich höhere Elaboriertheit verbunden.

Während die mündliche Kommunikation dialogisch und situationsgebunden ist, also SprecherInnen nachfragen oder Erläuterungen und Korrekturen einfügen können, ist die schriftliche Kommunikation fixiert, monologisch und situationsunabhängig. Diese Situationsunabhängigkeit fordert Objektivität, Informationsdichte und eine komplexe Planung (Garbe 2010: 179f.). Die zum Verständnis relevanten Informationen müssen inhaltlich und chronologisch nachvollziehbar zum Ausdruck gebracht werden, was an AutorIn und LeserIn wesentlich höhere kognitive Anforderungen stellt, als dies bei der mündlichen Kommunikation der Fall ist.

Neben dem Kontinuum der konzeptionell mündlichen bzw. schriftlichen Dimension existiert die mediale Ebene, womit gemeint ist, dass schriftliche Texte, wie ein Brief, ein Buch oder Zitate auch vorgelesen werden können. Es handelt sich dabei also um die „materielle Übertragung sprachlicher Äußerungen“ (Schwitalla 2010: 425). Sie werden medial mündlich vorgelesen, beziehen sich allerdings auf einen schriftlich verfassten Text. Es gibt auch Formate,

die zur medial mündlichen Kommunikation verfasst wurden und konzeptionell schriftlich sind; dazu zählen bspw. wissenschaftliche Vorträge und Predigten. Im Umkehrschluss können auch medial schriftliche Artefakte von mündlicher, spontaner und dialogischer Konzeption sein. Ein Beispiel dafür wären Textnachrichten, wie SMS oder die Chat-Kommunikation. Schwitalla (2010: 425) hebt hervor, dass aufgrund der neuen Medien „Textsorten innerhalb eines Mediums viel größere sprachliche Unterschiede aufweisen können als allgemeine Unterschiede zwischen [Mündlichkeit] und [Schriftlichkeit]“. Die mediale Ebene ist dichotom (eine Äußerung ist entweder lautlich und damit medial mündlich oder sie ist graphisch realisiert und damit medial schriftlich), während die konzeptionelle Dimension ein Kontinuum mit graduellen Übergängen darstellt (Koch & Oesterreicher 1985: 18ff.).

Tabelle 2: Mediale und konzeptionelle Mündlichkeit wie Schriftlichkeit

	MEDIAL MÜNDLICH	MEDIAL SCHRIFTLICH
KONZEPTIONELL MÜNDLICH	ein Theaterstück vorspielen	einen Brief lesen
KONZEPTIONELL SCHRIFTLICH	aus einem Buch vorlesen	ein Buch lesen

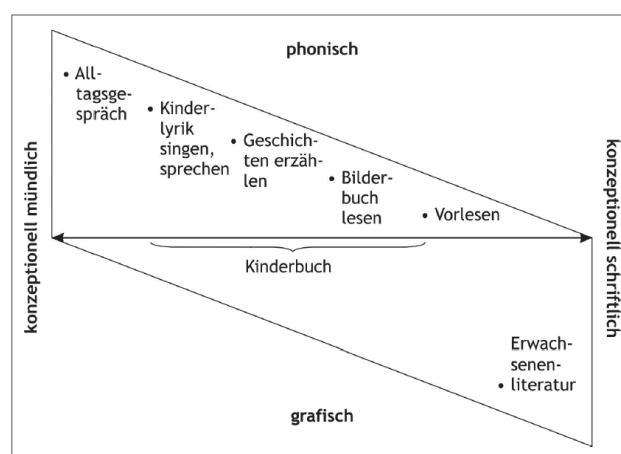


Abbildung 4: Kontinuum zwischen konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit (Hurrelmann 2003: 185)

Im Bereich der Leseförderung ist vor allem die konzeptionell schriftliche Dimension relevant, da sie die größten Herausforderungen an die Lernenden stellt – aber nicht nur. Es können in diesem Zusammenhang auch Romantexte vorgelesen, in Theaterstücke umgeschrieben und vorgetragen, Briefe an fiktive Romanfiguren geschrieben oder ein Lesetagebuch geführt werden. In literarischen Texten selbst lassen sich mündliche Dialoge in Form von indirekter Rede finden.⁴ Diese Formate hängen mit dem Konsum von und der Auseinandersetzung mit litera-

⁴ Zur Vertiefung der Konzeption von Mündlichkeit in literarischen Texten sei an dieser Stelle auf den Aufsatz von Henning und Jacob (2016) „Nähe, Distanz und Literatur“ verwiesen. Hierin beschreiben sie das Potential und die Grenzen der Anwendung des Modells von Koch und Oesterreicher (1985) auf die Analyse von literarisierter Mündlichkeit. Sie weisen darauf hin, nicht zu übereilt und undifferenziert literarischen Texten ausschließlich aufgrund von direkter Rede konzeptionelle Mündlichkeit zu bescheinigen. Ebenso gilt, dass eine „unreflektierte Übertragung der alltagssprachlichen Verhältnisse auf die literarische Welt den fundamentalen Unterschieden zwischen ‚pragmatischer‘ und ‚entpragmatischer‘ Rede nicht gerecht werden kann“ (Iser 1994: 100 z.n.).

rischen Texten zusammen und bilden eine Herausforderung für die SchülerInnen im Allgemeinen und für Lernende mit Deutsch als Zweitsprache im Besonderen.

Die sprachlichen Kompetenzen der SchülerInnen sind ihrem Alter entsprechend entwickelt, aber mehrheitlich konzeptionell mündlich. Diese Kommunikationsform erwerben sie in alltäglichen Kontexten. DaZ-Lernende eignen sich die konzeptionell mündlichen Fähigkeiten oft rasch an und können sich im Alltag gut verständigen. Problematisch ist für sie hingegen das Konzept der Schriftlichkeit, dem sie in Lektüren, Schulbüchern und auf Arbeitsblättern begegnen. Dabei sind ihre Aufenthaltsdauer in einem deutschsprachigen Land oder ihre Schulzeit in einer deutschsprachigen Einrichtung nicht zwingend ausschlaggebend für ihren schulischen Erfolg. Auch bei Kindern, die in einem deutschsprachigen Land aufgewachsen sind, ist das Spektrum an unterschiedlichen Deutschkenntnissen groß. Anders als im rein mutter- oder fremdsprachlichen Unterricht herrscht hier eine beachtliche Heterogenität⁵. Und viele von ihnen haben trotz deutschsprachiger Beschulung und der Geburt in einem deutschsprachigen Land erhebliche Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache (Ahrenholz 2006; Klieme 2006). Gründe dafür sind oftmals eine unzureichende Abstimmung zwischen dem Unterricht und der vorhandenen sprachlichen Kompetenz der SchülerInnen. Diese Kluft zwischen ihrer Kompetenz und den schulischen Ansprüchen erfordert überdurchschnittlichen Energieaufwand, den im Schulalltag aufrecht zu erhalten sie überfordert. Das Ergebnis sind Resignation und Teilnahmslosigkeit, die in Stofflücken münden (Knapp/Oomen-Welke 2008: 181).

Besonders problematisch sind dabei, abhängig vom jeweiligen Schulfach, fachlich und sprachlich komplexe, informativ dichte Fachtexte, die zu verstehen und selbst zu produzieren sind. Selbst Gespräche im Schulunterricht sind mit steigender Klassenstufe zunehmend von konzeptioneller Schriftlichkeit durchdrungen. Dabei müssen die SchülerInnen ihre Sprachkenntnisse vom Konkreten zum Abstrakten und vom illustrativen und assoziativen zum situationsentbundenen Sprachgebrauch entwickeln (Michalak 2008: 8).

2.3.2 Alltagssprache, Bildungssprache, Fachsprache und Literatursprache

Die Hauptaufgabe der Bildungssprache ist es „zwischen Wissenschaft bzw. speziellen Sphärenwissen und Alltag zu vermitteln“ (Ortner 2009: 2232), weshalb sie im Schulkontext maßgeblich Verwendung findet. Nach Feilke (2012) beabsichtigen die schulischen Sprachanforderungen und ihre Formen des Sprachgebrauchs die Förderung von Lernprozessen und sind demzufolge bildungssprachlich. Eine besondere Rolle spielen dabei sprachliche Formate, so-

Henning/Jacob 2016: 187). Sie plädieren daher für eine interdisziplinäre Herangehensweise und die nach Affolters (2011) vorgeschlagene Gegenüberstellung des konzeptionellen Kontinuums mit einem rezeptionellen.

⁵ Zur Relevanz der ersprachlichen Kenntnisse beim Erwerb der Zweitsprache (Interdependenzhypothese) sei an dieser Stelle stellvertretend auf Cummins (1984) verwiesen.

genannte Operatoren (ebd.: 12), die in Bezug zu Texthandlungen stehen. Dazu zählen u.a. das Beschreiben, Vergleichen, Erklären, Erörtern, Interpretieren und Analysieren. Bildungssprachliche Kompetenz bedeutet, die diesen Begriffen zugrundeliegenden Konzepte zu begreifen und anwenden zu können. Zur Bewältigung bspw. einer Erörterung müssen spezielle grammatikalische Konstruktionen, Fachbegriffe und Abläufe eingehalten werden, die wiederum in mehrere Teilhandlungen unterteilt werden können, was das Lösen der Aufgabe sehr komplex macht. Neben den Operatoren gibt es eine Reihe an Indikatoren, die für die Bildungssprache charakteristisch sind. Darunter fallen das Passiv, unpersönliche Ausdrücke, der Konjunktiv, Komposita, Attribute, Substantivierungen und Konstruktionen mit „lassen“ (Gogolin et al. 2007: 58ff.).

Um einem bildungssprachlichen Text erfolgreich den Inhalt entnehmen zu können, müssen einerseits die relevanten grammatischen Formen entschlüsselt und andererseits die wissensbildenden Funktionen beherrscht werden. Feilke bringt hier als Beispiel das Kompositum „Kochkäse“, worunter „gekochter Käse“, „kochbarer Käse“ oder „Käse des Koches“ verstanden werden kann. Um die Bedeutung dieses Begriffs im Kontext entschlüsseln zu können, wird „jeweils schon ein Verständnis vorausgesetzt“ (Feilke 2012: 5). Hinzu kommt, dass die Schule die Beherrschung vieler bildungssprachlicher Formen als selbstverständlich voraussetzt und nicht lehrt (ebd.: 4). Problematisch ist das für SchülerInnen mit deutscher wie nicht-deutscher Erstsprache (Gogolin et al 2004). Für den erfolgreichen Umgang mit Bildungssprache sollten den Schülerinnen „Werkzeuge“ an die Hand gegeben werden, die ihnen bei der Bewältigung der Aufgaben helfen. Dafür ist es relevant, diese auch angemessen anwenden zu können. Die didaktische Vermittlung sollte daher entsprechende Handlungskontexte und Funktionen miteinander verbinden, sodass der Formengebrauch sowie deren Reflexion pragmatisch motiviert sind.

Ulrich und Michalak (2019) setzen das Begriffspaar „konzeptionelle Mündlichkeit und Schriftlichkeit“, das im vorherigen Kapitel näher beleuchtet wurde, analog mit den Termini „informelle und formelle Sprache“ bzw. „Alltags- und Bildungssprache“. Demnach sind ein Gespräch unter Freunden (medial mündlich) oder eine SMS-Kommunikation (medial schriftlich) im Bereich der Alltagssprache⁶ einzuordnen. Unter die Kategorie der Bildungssprache⁷

⁶ In der Diskussion über die grundlegende oder alltägliche Kommunikationsfähigkeit ist auch das Akronym BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) bekannt. Von Cummins (1979) geprägt und dem Konzept CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) (s. näher dazu Fußnote 7) kontrastiv gegenübergestellt, wurden die Termini im Rahmen seiner Forschungen zum Zweitspracherwerb von Kindern in Kanada entwickelt. BICS bezeichnen die Fähigkeit, konzeptionell mündliche Äußerungen produzieren zu können. Wie für die Alltagssprache ist für ihre Kommunikationsform der informelle Kontext, sowie die raumzeitliche und emotionale Nähe der KommunikationspartnerInnen charakteristisch (Koch/Oesterreicher 1997). Diese Kompetenzen entwi-

fallen im Schulunterricht etwa Diskussionen (medial mündlich) oder verschriftlichte Aufgaben und Texte (medial schriftlich).

Konzeptionell und medial schriftlich sind auch literarische Texte, die jedoch der Literatursprache zugeordnet werden. Das Hauptaugenmerk dieser Arbeit liegt auf diesen literarischen, medial schriftlichen Texten. Bei ihrer Bearbeitung fallen Übungen und Aufgaben an, die bildungssprachliche Strukturen aufweisen und teils auch den kompetenten Umgang mit Fachsprache⁸ benötigen. Medial schriftlich bedeutet allerdings nicht zwingend bildungssprachlich, da die Literatursprache zwar in erstes Register fällt, nicht aber in zweites. Sie ist die

spezifische Sprachform des literarischen Diskurses, identisch gebraucht mit Begriffen wie Dichtersprache und Sprache der schönen Literatur. Hochentwickelte, durch bewusste Formung geprägte Existenzform einer Nationalsprache. [sic!] Die [Literatursprache] ist das materielle Element der Inhalt-Form-Beziehung; sie bestimmt die spezifische Art und Weise des Aneignungsprozesses sowohl durch den Schriftsteller als auch durch den Rezipienten, der die in der Sprache des Textes gebundene Wertung aufspüren und in ihrem Bezug zum gesamten Kunstwerk erfassen muss. Schriftsteller schöpfen aus allen Existenzformen (Dialekt, Umgangssprache, Literatursprache) der Nationalsprache. Es gibt keine an sich geeigneten oder ungeeigneten Sprachelemente, als geeignet oder ungeeignet erweisen sie sich erst im Prozess der Gestaltwerdung der künstlerischen Idee. (Biechele 2010: 203)

Im schulischen Kontext findet literarisches Lernen oftmals gesondert vom Sprachenlernen bzw. Grammatikunterricht statt. Vermittelt wird oft entweder die grammatikalische Form (Wie wird Sprache verwendet?) oder ihr literarischer Inhalt (Was drückt Sprache aus?). Eine explizite Verschränkung beider sprachlicher Aspekte wäre aber besonders für DaZ-Lesende von Relevanz, da das Verständnis von Sprache und die Auffassung ihres Inhaltes sich gegen-

ckeln sich im Vergleich zu CALP relativ zügig, reichen allerdings nicht aus, um in Bildungsinstitutionen erfolgreich zu sein (Mohr 2010: 28).

⁷ Das Akronym CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) bezieht sich auf die dekontextualisierten bildungssprachlichen Konzepte (Cummins 1979). Eng verknüpft mit der schulischen Vermittlung von Fachwissen beinhaltet das Konzept auch die Lehre eines fachlich adäquaten Gebrauchs sprachlicher Mittel, um kognitive Operatoren, wie etwa, das Zusammenfassen von Textinhalten, ausführen zu können. Hinzu kommt das Wissen über die fachlich typischen Textsorten, die durch die Operatoren generiert werden (Cummins 2000: 59). Die Beherrschung von CALP ist ausschlaggebend für den Lernerfolg und damit auch für den schulischen und beruflichen Erfolg.

⁸ In der Diskussion über literarische Werke spielt auch die Fachsprache eine wichtige Rolle. Unter dem Begriff der Fachsprache werden „die sprachlichen Spezifika bzw. Mittel [verstanden], die für die Bewältigung kommunikativer Aufgaben in einem bestimmten Fach benötigt werden“ (Ohm 2010: 75). Sie besitzen per se keine spezifischen morpho-syntaktischen Merkmale, vielmehr setzt sich ihre Charakteristika aus der Häufigkeit und der spezifischen Verwendung von „Formen und Strukturen der Gemeinsprache“ (Gnutzmann 2017b: 65) zusammen. Allen Fachsprachen gemeinsam ist eine hohe Frequenz an bestimmten sprachlichen Strukturen, deren Zweck die Präzision und sprachliche Ökonomie ist. Darunter fallen bspw. Nominalisierungen, Komposita, Funktionsverbgefüge und Konditionalsätze. Während damit zunächst sprachliche Register, wie die juristische oder medizinische Fachsprache verknüpft werden, leuchtet ein, dass auch Schulfächer ihre eigenen Fachsprachen besitzen, wenn man bedenkt, welche inhaltlichen und formell-sprachlichen Unterschiede lyrische oder literarische Texte im Vergleich zu protokollierten Chemieversuchen oder mathematischen Textaufgaben haben.

seitig bedingen – aber dazu dann mehr in Kapitel 3. Im Folgenden geht es zunächst um die aus der Theorie bereits abgeleiteten unterrichtspraktischen Umsetzungen.

2.4 Lesedidaktik

Wie wir bereits gesehen haben, ist das Lesen eine komplexe Fertigkeit, die aus mehreren Teilkompetenzen besteht. Die Entwicklung dieser Teilfertigkeiten, ihre Koordination und Integration in den Leseprozess ist das Ziel der Lesedidaktik. Um aus beginnenden LeserInnen geschulte LeserInnen zu machen, die flüssig, übergreifend und alle wesentlichen Inhalte eines Textes erfassend lesen, ist die Frage zentral, was eine Lehrkraft Unterstützendes tun kann, damit SchülerInnen ihre bereits vorhandenen Lesefähigkeiten weiter ausdifferenzieren können (Ehlers 2003: 287f.).

Bereits in den Leseanfängen stehen zunehmend literale Aktivitäten mit authentischen sprachlichen Mustern im Vordergrund, die den Fokus auf die Bedeutung des Gelesenen lenken. Auftretende Lesefehler können einen Blick in den Lernprozess ermöglichen und Hinweise auf die sprachlichen Ressourcen und bevorzugten Strategien der Lesenden geben (Holle 2010: 124f.). Die Fertigkeitskomponenten beim Leseprozess können durch Aufgaben⁹ und Übungen¹⁰ gelehrt und gelernt werden. Dabei lassen sich sieben verschiedene Übungstypen unterscheiden: (1) Übungen zum Aufbau eines relevanten Lexikons, (2) Übungen zur Satzanalyse, (3) zum satzübergreifenden Verstehen, (4) zum Textaufbau, (5) zum Erkennen der Kernaussage, (6) Übungen reduktiver Fertigkeiten und schließlich (7) zum Textverstehen (Ehlers 2003). Da Struktur und Niveau sowie Rezeptionszweck und Aufgabenstellungen von Texten variieren, sind auch unterschiedliche Herangehensweisen an den Text erforderlich. Diese lassen sich in vier Leseformen unterteilen: (1) orientierendes Lesen, (2) überfliegendes Lesen, (3) selektives Lesen und (4) detailliertes Lesen (Ehlers 2010: 198); bzw. fünf Leseweisen: überfliegendes, kursorisches, achtsames, diagonales und redigierendes Lesen (Holle 2010: 155). Zudem sollte das Wissen um die Leseformen deklarativ, prozedural und konditional ausgebildet werden (Holle 2010: 155). Nähere Erklärungen zu den Aufgabentypen und Leseformen folgen in Kapitel 2.4.2. über die Lesestrategien und -techniken.

Von den kognitiven Ansätzen kann abgeleitet werden, dass das Vorwissen und der kulturelle Hintergrund der Lesenden das Leseverstehen beeinflussen. Daher wird in Bezug auf die Unterrichtsgestaltung nahegelegt, „im Sinne eines selbstaktiven Lernens geeignete Schemata zu

⁹ Aufgaben stehen normalerweise am Ende einer Lernsequenz, da ihr Niveau höhere Anforderungen abverlangt. Sie sind komplexere Handlungsangebote mit transparenter Zielangabe und klarem Ablauf, wie dieses zu erreichen ist. Ihr voran gehen Übungen, die schrittweise auf die Aufgaben vorbereiten (Legutke 2010: 17).

¹⁰ Übungen beziehen sich auf die sprachlichen Teilfertigkeiten (Phonologie, Lexik, Grammatik, Syntax), die notwendig sind, um die Aufgaben den Anforderungen gemäß zu bearbeiten. Aufgaben sollten daher stets in Kombination mit Übungen und anderen Aufgaben behandelt werden (Legutke 2010: 17).

entwickeln, [die] Textstrukturen und Wissensstrukturen produktiv miteinander [...] verbinden“ (Holle 2010: 138). Die prozessorientierten Ansätze legen die direkte Vermittlung von Lesestrategien im Unterricht nahe, damit die Textinformation besser in das Vorwissen der Lesenden integriert werden kann. Neben sprachlichem Inhalt spielen auch visuelle Repräsentationen eine Rolle für das Textverständnis, die bei der Didaktisierung mitberücksichtigt werden sollten.

Klassenräume sind „literale Erfahrungsräume [...], in denen es den SchülerInnen durch den Gebrauch einer Vielzahl von Texten unterschiedlicher Genres und medialer Formate möglich ist, die relevanten schriftsprachlichen Muster und Konventionen selbst zu entdecken“ (Holle 2010: 125). Mit dem unterrichtlichen Rezeptionskontext gehen auch einige Faktoren einher, die besonderer Berücksichtigung bedürfen, denn das Lesen geschieht innerhalb der komplexen Kommunikationssituation Unterricht. Das soziokognitive Lesemodell von Holle (2010: 140) (s. Abb. 5) stellt eine Vereinfachung des ursprünglichen Modells von Rudell/Unrau (1994: 999) dar. Dabei geht es um den Leseprozess im schulischen Kontext und die ihn betreffenden Faktoren. Maßgeblich relevant sind die drei sich selbst regulierenden Komponenten der Lesenden, Lehrenden und das Unterrichtsgeschehen. Sie sind zwar strukturell aneinandergekoppelt, determinieren sich aber nicht gegenseitig in ihren Prozessen. D.h. es gibt enge, wechselseitige Zusammenhänge, die durch je eine Kopplung zwischen den beständigen Bedingungen und dem aktuellen Leseprozess andererseits auf Lese- bzw. Lehrseite dargestellt sind. Die weiteren beiden strukturellen Kopplungen befinden sich zwischen Lernenden bzw. Lehrenden und dem Unterrichtsgeschehen. Eine Schwierigkeit der strukturellen Kopplungen ist die Transformation von Handlungswissen (*knowing-that*) in die Praxis konkreter Handlungssituationen (*knowing-how*). Diese Problematik ist auch bekannt unter dem Begriff des *knowledge-action-gap*. Bei Lesenden liegt die Herausforderung in der nachhaltigen Anwendung erlernter Lesestrategien. Teil der lehrenden Verantwortung hingegen ist die praktische Umsetzung theoretischer und didaktischer Kenntnisse (Holle 2010: 140f.).

Die Didaktisierung eines Textes oder Formulierung einer Leseaufgabe sollte die Lesenden ganzheitlich berücksichtigen. Dabei kommen affektive Aspekte, wie die Lesemotivation, -intention und -haltung, sowie der Textinhalt, und kognitive Aspekte, wie das individuelle Weltwissen, sprachliche Kenntnisse und kognitive, sowie metakognitive Lesestrategien zum Tragen. In den aktuellen Leseprozessen spielen das Unterrichtsgeschehen, die Aufgabenstellung und die Leseergebnisse eine wichtige Rolle. Die Lesenden sollen sich das Textverstehen durch Textrepräsentationen oder Situationsmodelle erarbeiten und diesen Prozess beobachten. Die Ergebnisse werden entweder mündlich oder schriftlich Teil des Unterrichtsgeschehens und wirken dabei wieder auf die affektiven und kognitiven Bedingungen zurück (ebd.: 141f.).

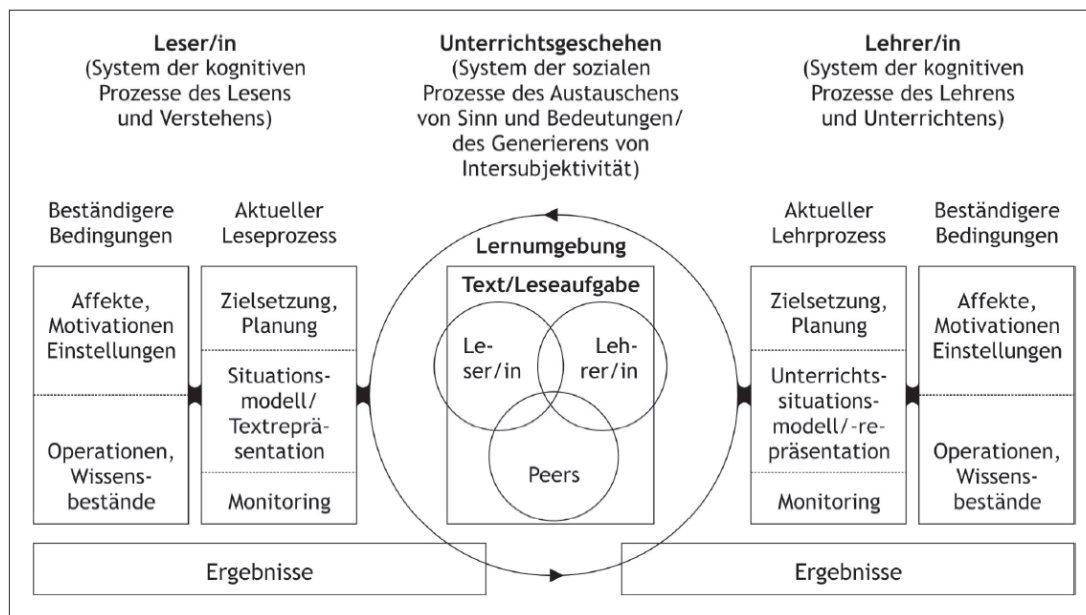


Abbildung 5: Soziokognitives Lesemodell (Holle 2002: 140)

Auf Seiten der Lehrkraft spielen pädagogische Einstellungen, Wertevorstellungen und Lehrmotivationen in die affektiven Bedingungen hinein, wohingegen das fachliche und didaktische Wissen als kognitive Bedingungen gelten. Für den aktuellen Lehrprozess gelten die affektiven und kognitiven Bedingungen sowie die Zielsetzung an den Unterricht als Voraussetzung. Fragen, Erläuterungen, Beurteilungen usw. bilden die Ergebnisse des Lehrprozesses (ebd.: 142).

Das Unterrichtsgeschehen besteht aus dem Austausch zwischen den einzelnen Lesenden mit den Klassenkameraden und den Lehrkräften innerhalb der Lernumgebung. Das Hauptziel des intersubjektiven Textverständnisses wird über unterschiedliche Textrepräsentationen und Austauschzyklen erreicht. Dafür ist das Verstehen der Aufgabenstellungen relevant, sowie der Lesetext selbst, die SchülerInnen, die Lehrperson und die Klassengemeinschaft – allesamt Faktoren, die zu Interpretationsspielräumen beitragen (ebd.: 142f.).

In Bezug auf die Leseflüssigkeit stellt Holle (2010: 150ff.) fünf Unterrichtsprinzipien vor. Das erste Prinzip besagt, dass eine Verbesserung der Leseflüssigkeit eine grundlegende Lesefertigkeit voraussetzt. Laut Prinzip zwei müssen die Lesetexte an die bereits ausgebildeten Lesekompetenzen¹¹ der SchülerInnen anknüpfen. Neben der Lesekompetenz spielen hier auch das Leseinteresse, die textstrukturellen Merkmale und die Aufgabenstellungen eine entscheidende Rolle. Die Relevanz von Vorlesen durch geübte Leser zur „Modellierung der Leseflüssigkeit und des verstehenden Lesens“ (Holle 2010: 152) bilden das dritte Prinzip. Außerdem

¹¹ Häufig werden Kinder und Jugendliche mit Texten konfrontiert, die für ihre Kompetenz der Leseflüssigkeit zu schwierig sind (Allington 2006). Zur Einschätzung des Schwierigkeitsgrades sind qualitative Analysen der Verlesungen hilfreich. Zur genaueren Beschäftigung dieser Verfahren sei an Wedel-Wolff (2004), Blesi (1986) und Watson/Henson (1993) verwiesen.

muss der Leseunterricht in einer systematischen Form Gelegenheiten für das angeleitete flüssige Vorlesen (Prinzip vier) und für das selbständige stille Lesen (Prinzip fünf) anbieten.

2.4.1 Literarisches Lesen

Das literarische oder extensive Lesen¹², etwa von authentischen literarischen Texten, bedarf einer deutenden Auseinandersetzung mit der literarischen Sprache. Hier ist entscheidend, ob die Lernenden kognitive und metakognitive Kompetenzen erworben haben, die ihnen helfen, mit Verständnislücken umzugehen, fehlendes Wissen zu erfragen oder Bedeutungen abzuwägen (Eismann/Thurmair 1993: 379). Der Fokus der hier beschriebenen Herangehensweise liegt auf der Bewältigung großer Textmengen, um eine Lesegewohnheit aufzubauen, den Umfang von Vokabelwissen zu erhöhen und Lesefreude zu wecken (Day/Bamford 1998). Es eignen sich dafür Bücher und literarische Lektüren. Die Literatur soll selbst ausgesucht werden, damit sie dem individuellen Interesse der Lesenden gerecht wird. Außerdem sollen nicht zu viele unbekannte Wörter vorkommen (maximal fünf Prozent), um das Verständnis und die Hypothesenbildung nicht zu beeinträchtigen (Nation 2001). Wenn die Anzahl der unbekannten Wörter zu hoch ist, tendieren die Lernenden zu einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Text, was den Lesefluss hemmt und die Aufnahme und das Behalten neuer Wörter erschwert.

Literarische Texte haben meist keine didaktische Funktion, was oft zu einer klaren Rollentrennung zwischen Lehrbuchtexten und literarischen Texten führt. Erstere sind für Sprachenlernende konzipiert und letztere für LeserInnen. Eine Verbindung zwischen den Lernenden und Lesenden wird dabei selten hergestellt. Beim literarischen, extensiven Lesen besteht die Möglichkeit, dass Lesende in der Erzählung das Phantastische, Fiktionale oder Imaginäre erkennen (Eismann/Thurmair 1993). Die Sinnerfassung des Gelesenen steht hierbei im Vordergrund (Biebricher 2008: 9). Eismann und Thurmair verstehen darunter eine Form der „Irrealisierung“ (ebd.: 382), die Lernende aus dem Fremdsprachenunterricht kennen, denn von dort sind sie es gewohnt, den Bezug zur Wirklichkeit aufzubrechen und zu hinterfragen. Erst durch das Mitvollziehen und Verstehen auch des jenseits der Sprache Dargestellten wird es den Ler-

¹² Das Pendant zum extensiven bildet das intensive Lesen. Dabei handelt es sich um eine intensive Auseinandersetzung mit meist kürzeren Texten, die bis ins Detail verstanden werden sollen (Karcher 1988: 257). Einer intensiven Rezeption bedürfen Sachtexte, die primär Phänomene und Wirkungszusammenhänge erklären. Sachtexte sind objektiv formuliert, weisen eine hohe Informationsdichte auf und sind durch begriffliche Präzision und komplexe Formulierungen gekennzeichnet. Damit fallen sie in den Bereich der Fach- und Bildungssprache. Im Umgang mit Sachtexten ist die Fähigkeit gefordert, relevante Informationen und Sinnzusammenhänge zu erkennen, zu verarbeiten und die gewonnenen Erkenntnisse nachvollziehbar darzustellen. Dazu bedarf es fachspezifischer Denkweisen und Begriffe, des Wissens um textsortenspezifische Muster sowie um die jeweils relevanten kommunikativen Funktionen und sprachlichen Mittel. (Portmann-Tselikas/Schmölzer-Eibinger 2008: 9)

nenden möglich, Bezüge zur Wirklichkeit herzustellen. Dabei ergibt sich ein „slow-motion-Effekt“, bei dem langsam gelesen und gesprochen wird, was den Verstehensprozess verzögert. Sie spielen mit dem Unerwarteten, mit Verwirrungen und Hindernissen, über die sie stolpern, die sie lösen und überwinden müssen und was erst wirklich den Reiz des Lesens ausmacht. Dazu ist es notwendig, dass sich „der Leser mit seinem Vorwissen, seinen geistigen Tätigkeiten, seiner Urteilskraft, seinen Gefühlen und Einstellungen an der Sinnkonstruktion beteiligt“ (Bredella 1985: 362).

Durch diese Eigenschaften hebt der literarische Text die Auseinandersetzung mit ihm auf eine andere Ebene. Die Sinnerfassung des Gelesenen steht im Vordergrund (Biebricher 2008: 9). Außerdem ermöglicht das Format den LesernInnen, sich mit dem Gelesenen zu identifizieren und den Text durch eigene Vorstellungen und kulturelle Erfahrungen zu deuten. Damit wird die Leseerfahrung zu einer persönlichen Erfahrung. Man beginnt Handlungen zu hinterfragen oder mit Figuren mitzufühlen. Die im literarischen Text möglicherweise auftretenden Leerstellen oder Ereignisse können ganz natürlich, auch ohne Initiierung der Lehrperson, den Rebedarf und den Wunsch nach Austausch über das Gelesene bewirken. Daraus können sich viele Sprachanlässe ergeben. Beim extensiven Lesen kann außerdem die interkulturelle Dimension von literarischer Lektüre aufgegriffen werden. Neuer (2004) beschreibt die Interimswelt, die sich aus dem Wissen und der Erfahrung der eigenen und fremden Welt zusammensetzt.

2.4.2 Lesestrategien und -techniken

Die Fertigkeit Lesen kann durch vermehrtes Lesen und verschiedene gezielte Aktivitäten verbessert werden. Die Lesedidaktik übernimmt diese Aufgabe und vermittelt verschiedene Techniken und Strategien zur Optimierung des Leseprozesses. Welche Ansätze dabei wichtig sind und was es zu beachten gilt, wird in diesem Kapitel dargelegt.

Die Anwendung verschiedener Lesestrategien, die als „mentaler Handlungsplan zum Erreichen eines Leseziels“ (Ehlers 2010: 197) verstanden werden, kann den Leseprozess begünstigen. Die Aufgaben, die während des Lesevorganges bewältigt werden müssen, sind hierarchisch geordnet. Durch den Einsatz von Strategien kann die sinnvolle Planung der einzelnen Handlungsschritte zur Ökonomisierung des Leseprozesses führen. Wie effizient der Leseprozess letztlich wird, hängt von dem Strategierepertoire der Lesenden und Art der Leseaufgabe ab. Laut Ehlers (2010) spricht Vieles für eine explizite und implizite Vermittlung der Lesestrategien. Lesetechniken liegen hierarchisch niedriger als die Lesestrategien und stellen gleichzeitig Lerntechniken da (Siebold 2017: 224). Sie werden zur besseren Organisation und dem Behalten von Wissen angewandt.

Lesestrategien und -techniken sind eng miteinander verwobene Konzepte. Unter Lesestrategien versteht man genauer einen „mentale[n] Handlungsplan zum Erreichen eines Leseziels“ (Ehlers 2010: 197). Dieser Plan besteht aus einzelnen Schritten, die zur Ökonomisierung des Leseprozesses beitragen. Dabei können zwei Stufen unterschieden werden. Zunächst geht es um kognitive Lesestrategien, die unmittelbar an die Durchführung einer Leseaufgabe geknüpft sind. Hier werden bspw. Hypothesen gebildet, das Welt- und Textwissen aktiviert, Schlussfolgerungen gezogen oder visuelle Informationen berücksichtigt. Zu den metakognitiven Lesestrategien zählen die Planung, Kontrolle und Steuerung des eigenen Leseprozesses. Da das strategische Verhalten und die Interpretation einer Leseaufgabe von LeserIn zu LeserIn variieren, ergeben sich unterschiedliche Textverständnisse (ebd. Hermes 2017: 229f.).

Ehlers (2010: 197) definiert Lesetechniken als eine Taktik, die auf grundlegenden kognitiven Prozessen basiert. Typische Lesetechniken sind das Unterstreichen oder Markieren von wichtigen Textpassagen, Notizenmachen oder eine grafische Darstellung des Gelesenen. Sie helfen dabei, den Lernprozess zu organisieren und die Merkfähigkeit zu verbessern (Ehlers 2010: 197). So kann bspw. das Zusammenfassen von Lesetexten als kognitive Lernstrategie verstanden werden, die durch verschiedene Lerntechniken, wie das Überschriftenfinden zu Absätzen oder das Markieren von aussagekräftigen Begriffen umgesetzt werden kann.

Auch wenn die Anwendung von Lesetechniken und -strategien beim Leseprozess generell von Vorteil ist, können individuelle Abweichungen von den Lernenden auftreten. „Manche Lernende müssen dazu angehalten werden, sich mehr zuzutrauen und kontextuell zu raten; andere müssen lernen, vorsichtiger zu sein und schneller zum Wörterbuch zu greifen.“ (Lutjeharms 2016: 100) Lutjeharms schreibt weiter, dass gerade auf niedrigem Sprachniveau mehrere verschiedene Aufgabenstellungen zu ein und demselben Text sinnvoll sind, damit sich die LeserInnen auf verschiedenen Ebenen mit dem Text befassen können.

Didaktische Implikationen

Der Nutzen von Lesestrategien und -techniken auf das Textverstehen lässt sich nicht eindeutig feststellen (Holle 2010: 157). Es können allerdings Bedingungen abgeleitet werden, die zur Effizienz von metakognitiven Lesefördermethoden beitragen. Als positiver Faktor gilt ein umfangreiches Strategieinventar, aus dem die Lesenden schöpfen können. Eine Vielfalt strategischer Anwendungsmöglichkeiten erweist sich als effizienter als das Wissen um wenige, komplexe Strategien. Nachdem das Wissen um ihre Existenz etabliert ist, müssen sie kontinuierlich und flexibel zur Anwendung kommen, denn nur so ist gegeben, dass der Transfer von *knowing-that* zu *knowing-how* gelingt. Mit der Komplexität der Strategien steigt der zeitliche und intellektuelle Aufwand, der zum Erwerb investiert werden muss. Daher sollte sicherge-

stellt sein, dass die komplexen Strategien auch Anwendung finden und für den Gegenstandsbereich und das Textgenre relevant sind. Außerdem sollten sie für die Klassenstufe und das Niveau der einzelnen Lesenden geeignet sein.

Es sollte hervorgehoben werden, welche Erwartungen an die Lesenden gestellt werden, denn entsprechend des Lernzieles sind auch die Lesestrategien auszuwählen. Dabei gilt es zwischen zwei primären Funktionen zu unterscheiden: Es gibt einerseits die Leseverstehensstrategien (*comprehension strategies*), die Lesenden dabei helfen, Verständnisprobleme zielgerichtet zu lösen. Andererseits gibt es Lernstrategien, die an den Leseprozess geknüpft sind, sogenannte *reading-study-strategies*. Die Intention dabei ist eine Auseinandersetzung mit dem Text, an dessen Ende die Lesenden die relevanten Inhalte wiedergeben und darüber reflektieren können (vgl. ebd.).

Holle (2010) stellt Kategorien von Lesestrategien auf, wonach sich die in der empirischen Forschung untersuchten Strategien wie folgt gliedern lassen: Es handelt sich um Strategien zum Feststellen von Schlüsselinformationen, zur Strukturierung von Textinformationen, zur Elaboration des Gelesenen und zum Monitoring. Beim Feststellen von Schlüsselinformationen sollen wichtige von unwichtigen Informationen unterschieden werden. Ziel ist es, die Informationsfülle zu reduzieren, was durch das Markieren direkt im Text erfolgen kann. Dazu zählen das Unterstreichen von relevanten Textstellen und das Hinzufügen von Randnotizen. Das Unterstreichen gilt als eher passive Lesestrategie mit unklarer lesestrategischer Funktion (Holle 2010: 159). Es verlangsamt das Lesetempo und mindert damit die Aktivierung metakognitiver Prozesse, was das Textverständnis erschwert. Sinnvoll ist es als Lernstrategie nur dann, wenn es der Hervorhebung unklarer Textstellen oder Wörter gilt, die anschließend auch thematisiert und geklärt werden. Randnotizen können durch kognitive, metakognitive oder affektive Prozesse motiviert sein und als Fragen, Erläuterungen, Nummerierungen oder Zusammenfassungen in eigenen Worten formuliert sein. Es können außerdem Zusammenhänge oder Argumentationsschritte notiert werden. Der Nutzen dieser Strategie steigt, je freier und eigenständiger die Passagen paraphrasiert werden. Da der Lesefluss dadurch unterbrochen wird, ist diese Strategie bei schwierigen Texten besser erst in einem zweiten Lesedurchgang anzuwenden.

Beim Strukturieren von Textinformationen werden zwei Ziele verfolgt: Die Textinhalte werden dem Text entnommen und die Konzepte sowie ihre Relationen in Form von Exzerpten oder Grafiken wiedergegeben. Dabei werden auch das Vorwissen aktiviert sowie die Stimmigkeit und Textkohärenz bewertet. Diese Strategie ist etwas anspruchsvoller und bedarf ausführlicher Erläuterungen und Übungsmöglichkeiten. Wichtig ist, dass alle Begriffe und Funktionswörter geklärt sind, damit die Relationen verstanden und korrekt wiedergegeben werden

können. Diese geben häufig Gleich- bzw. Unterordnungen, Ähnlichkeiten und Gegensätze, sowie Kausalitäten wieder. Hilfreiche Hinweise bei der Identifikation der Zusammenhänge bieten häufige Wendungen und Phrasen, wie beispielsweise „führt zu“ oder „folgt auf“, die kausale Folgen wiedergeben.

Das Ziel der Elaborationsstrategie liegt in der Integration von neuem in bereits bestehendes Wissen. Das geschieht durch den Austausch über das Gelesene und die Stellungnahme zur eigenen Perspektive. Dabei können weitere Texte mit gleicher oder ähnlicher Thematik zur Vertiefung gelesen werden. Eine beschreibende oder kreative Auseinandersetzung eignet sich in diesem Kontext besonders. Monitorstrategien widmen sich der metakognitiven Kontrolle des Lernfortschritts. Anwendungen dieser Strategieform wurden laut Holle (2010: 162) bisher nur für das intensive Lesen von etwa Sachtexten entwickelt.

Eine Übung zur Schulung metakognitiver Lesestrategien ist das Anfertigen von Leseprotokollen, die Verständnisprobleme und ihre Bewältigungsstrategien transparent machen, indem sie den Leseprozess in die Phasen „planen“, „überwachen“, „steuern“ und „bewerten“ untergliedern. In der Planungsphase wird festgehalten, was man erfahren möchte, wie man vorgeht und was man zu beachten hat. Die Verständniskontrolle und aufkommende Fragen fallen in die Überwachungsphase. Beim Steuern werden die Hindernisse wieder aufgegriffen und bewusst bewältigt, indem ergänzende Texte und Informationen herangezogen, im Text zurückgegangen oder weitergelesen wird. Die Bewertung schließlich macht deutlich, welche Vorgehensweise zum Ziel geführt hat, welche Fragen noch ungeklärt sind und was verstanden wurde.

Pre-, while- und past-reading activities

Der Leseprozess kann in drei Phasen unterteilt werden: vor dem Lesen (*pre-reading*), während des Lesens (*while-reading*) und nach dem Lesen (*past-reading*). Diese Unterteilung ist bei der Didaktisierung von literarischen Werken üblich (Surkamp/Nünning 2006: 71. Surkamp und Nünning sprechen die prozesshafte Tätigkeit beim Lesen an und stellen damit klar, dass es sich dabei um eine aktive Interaktion mit dem Text handelt. Auf die Förderung dieser Interaktion mit dem Lesematerial zielen die drei bereits genannten Phasen, indem sie die Lernenden Schritt für Schritt auf dem Weg zum Textverständnisses begleiten. Dieses strukturierte Anleiten ist besonders bei nicht-erstsprachlichen Texten wichtig, da hier Schwierigkeiten auf sprachlicher und literarisch-inhaltlicher Ebene vorkommen können.

In der Phase vor dem Lesen sollen die Aufmerksamkeit und Neugier geweckt, die SchülerInnen auf den noch unbekannten Text eingestimmt und den Lernenden die Möglichkeit gegeben werden, ihre eigenen Erfahrungen in Bezug zu setzen. Man kann mit den Lernenden bspw. eine Fantasiereise machen, sie durch Verwendung unterschiedlicher Medien auf das Thema

einstimmen oder durch den Titel, den ersten Satz oder das Buchcover zu Vermutungen anregen. So können auch das Weltwissen sowie sprachliches (s. Kap. 3) und literarisches (s. Kap. 4) Vorwissen aktiviert werden. Ist dieses noch nicht in für das Textverständnis erforderlichem Maße vorhanden, können kontextuelle oder sprachliche Kenntnisse besprochen werden. Zu einer umfassenden Vorbereitung auf den Text gehört auch eine emotionale Einstimmung auf das Thema. Sind die Lernenden durch die vorgeschalteten Aktivitäten bereits auf den Text vorbereitet, können sie ihn schneller und besser verstehen.

Während des Lesens soll das Textverständnis gesichert werden, was durch das aktive Lesen und Dialoge mit dem Text angeregt werden kann. Aktives Lesen bedeutet, dass die Lesenden während des Lesens zur Reflexion und der inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Text aufgefordert werden. Nünning und Surkamp (2006: 74ff.) unterscheiden sechs Aktivitäten, die während des Leseprozesses durchgeführt werden können. Dazu zählen das Hypothesenbilden und Artikulieren persönlicher Reaktionen (1), der Zugang zum Text über verschiedene Medien (2), die Förderung des aktiven Lesens (3), die Sicherung neuen Wortschatzes (4) und des Textverständnisses (5) und die Reflektion der Leseindrücke (6). Ratsam ist auch die Hinzunahme verschiedener Medien und eine möglichst kreative Auseinandersetzung mit dem Text. Es können Textabschnitte nachgespielt, durch Standbilder festgehalten oder Leseindrücke in andere Textformen, wie Briefe oder Dialoge umgeschrieben werden. Die Kreativität begünstigt die „Verstehensprozesse schon während des Lesens und [regt] Sinnbildungsprozesse an“ (Surskamp/Nünning 2006: 74). Das aktive Lesen fördert die Textstrukturierung, bei denen bspw. einzelne Textteile in die richtige Reihenfolge gebracht oder zwei ineinander verschränkte Texte entwirrt werden müssen. Der neue Wortschatz kann durch Glossare sinnvoll festgehalten oder durch Wortfelder graphisch visualisiert werden. Um das Textverständnis zu sichern, können auch Verfilmungen hilfreich sein oder Aufgaben, bei denen Aussagen mit Bildern oder Personen verknüpft werden müssen, sowie kurze Inhaltsangaben. Im Rahmen der Reflektion können Fragen zu Deutungsproblemen eingestreut und diskutiert oder Stellungnahmen zum Gelesenen verfasst werden.

Die Phase nach dem Lesen schließlich dient dazu, die bereits gewonnen Erkenntnisse des Leseprozesses nachzuvollziehen und zur eigenen Person oder anderen Texten in Beziehung zu setzen oder einen Transfer auf überindividuelle Probleme herzustellen. Die Aktivitäten lassen sich in vier Gruppen einteilen: Es können einzelne Aspekte des Textes aufgegriffen und sprachlich oder gestalterisch kreativ konkretisiert werden (1), Textpassagen können außerdem umgeschrieben werden, sodass die Geschichte bspw. an einem anderen Ort spielt (2), der Text kann in eine andere Textsorte oder ein anderes Medium übertragen werden (3) oder die Lesenden beschäftigen sich persönlich oder interpretatorisch mit dem Text (4). Im Vordergrund

stehen die persönlichen Reaktionen der Lesenden auf den Text. Eine gute Möglichkeit bieten Gespräche mit offenen Fragen, die darauf abzielen, den LeserInnen ihre Wahrnehmung zum Gelesenen bewusster zu machen. Es geht dabei nicht um Fakten oder „richtige“ Antworten zum Text, sondern um die eigene Meinung, was persönlich beeindruckt hat und vielleicht noch immer beschäftigt. Maßgeblich geht es darum, die eigenen Eindrücke und Beobachtungen mit den im Leseprozess gewonnenen Informationen in Einklang zu bringen und zu interpretieren. Als Aktivitäten bieten sich das Konkretisieren von Textabschnitten, bspw. in Form von inneren Monologen und Briefen oder das kreative Gestalten von Filmplakaten und Buchcovern an. Auch das Umschreiben oder Erweitern von Texten, also weitere Handlungen oder Personen einführen, alternative Szenarien ausdenken, einen Brief aus der Zukunft schreiben, die Vorgeschichte einer Figur erfinden usw. gehören in die Phase nach dem Lesen. Eine weitere Möglichkeit bietet die persönliche und interpretatorische Auseinandersetzung mit dem Text. Hierbei können kritische sowie positive Rezensionen verfasst werden. Auch die Entwicklung einer Literaturzeitung oder Briefe über die persönliche Leseerfahrung fallen in diese Kategorie. Diese Phase zielt darauf ab ein textdeutendes Gespräch anzustoßen (ebd.: 77ff.). Dabei sollen die Lesenden auch ihren Lernprozess bewusst reflektieren und bewerten. Besonders bei literarischen Texten eignet sich die Herangehensweise des drei-Phasen-Modells.

Phasen	Aktivitäten	Beispiele
VOR DEM LESEN	• Aufmerksamkeit und Neugier wecken • an eigene Erfahrungen zum Thema anknüpfen • Weltwissen, kulturelle oder literarische Kenntnisse aktivieren/zur Verfügung stellen • Erwartungen an den Text wecken • eine Haltung zum Thema einnehmen • sprachliches Vorwissen aktivieren/neues Vokabular einführen	• Wörter aus weiterem Text integrieren • Besprechen von Titel, Cover, Abschnitt • Brainstorming zu einem Thema • Fantasiereise • visuelle/aktustische Medien nutzen
WÄHREND DES LESENS	• Hypothesen über möglichen Handlungsverlauf äußern/überprüfen • Text multimedial erschließen: 'erschreiben', 'erlesen', 'erspielen' • aktives Lesen fördern: Leseindrücke dokumentieren/Text in Sinnabschnitte gliedern • neuen Wortschatz sichern • Textverständnis sichern • Leseindrücke reflektieren	• im Text ausgesparte Dialoge formulieren • mit unterschiedlichen Gesichtsausdrücken lesen • Text aus Textpuzzle rekonstruieren • Glossare erstellen • Textlücken ergänzen • zum Text Stellung nehmen
NACH DEM LESEN	• Elemente eines Textes konkretisieren • Text umschreiben oder erweitern • Text in andere Textsorte/ anderes Medium übertragen • persönliche/interpretatorische Auseinandersetzung mit dem Text	• Buchcover entwerfen • inhaltliche Alternativen zum Handlungsverlauf entwickeln • Text in eine andere Textform umschreiben • Auswahl der persönlich relevantesten Textaspekte

Abbildung 6: Übersicht über die pre-, while- und post-reading activities (nach Nünning/Surkamp 2006: 71ff.)

Übungsbeispiele zu Leseformen

Daneben sind außerdem die verschiedenen Leseformen voneinander zu unterscheiden. Ehlers zählt diese zum „flexiblen Leseverhalten“ (2003: 290f.) und nennt Übungsformate zu den vier Formen des orientierenden, überfliegenden, selektiven und detaillierten Lesens. Ersteres hat den Zweck, sich einen Überblick über das Buch zu verschaffen. Dazu können visuelle Hinweise, wie Bilder oder das Cover, sowie Titel, Kapitelüberschriften oder Klappentexte studiert und anhand dessen über das Thema spekuliert werden. Außerdem können Textabschnitte zusammengefasst und Hauptthesen formuliert werden. Beim überfliegenden Lesen, auch *skimming* genannt, sollen der Hauptinhalt oder das Thema eines Textes erschlossen werden. Als Hilfestellung dafür dienen die W-Fragen, Schlüsselwörter, zusammenfassende Randnotizen zu Absätzen, sowie eine grafische, tabellarische oder chronologische Darstellung der Kerninhalte. Beim selektiven Lesen (*scanning*) sollen bestimmte Informationen dem Text entnommen werden. Dazu können konkrete Fragen an den Text formuliert und Wege aufgezeigt werden, wie die passenden Textstellen gefunden werden können. Für detailliertes und tieferes Verstehen von Texten sind Markierungen und Randnotizen, sowie Nachschlagetechniken und das Erstellen von Diagrammen typisch (Ehlers 2010: 198; Ehlers 2003: 290f.).

Da die Terminologien in der Fachliteratur nicht einheitlich verwendet werden, folgt hier ein kurzer Vergleich der Begrifflichkeiten von Ehlers (2003) und Holle (2010) (s. Tab. 3), jener Werke, auf die sich diese Arbeit hauptsächlich stützt. Will man sich einen Gesamteindruck verschaffen, sollte laut Holle (2010: 155) die Technik des kursorischen Lesens angewandt werden. Beim diagonalen Lesen wird die Hautinformation des Textes ermittelt. Das Wiederfinden bestimmter Textstellen oder Informationen nennt er überfliegendes Lesen. Das achtsame Lesen entspricht der Generierung eines „in Relation zur Leseintention ausreichend differenzierte[n] Situationsmodell[s]“ (ebd.). Er nennt noch eine weitere Kategorie: das redigierende Lesen, bei dem Texte korrekturgelesen und überprüft werden. Im Rahmen dieser Arbeit werden die Terminologien von Holle verwendet.

Tabelle 3: Übersicht der Leseformen

TERMINOLOGIE EHLERS (2003)	TERMINOLOGIE HOLLE (2010)	ZIEL UND ZWECK	KOMPETENZ- NIVEAU
Orientierendes Lesen	Kursorisches Lesen	Überblick verschaffen	gering ↓ hoch
Selektives Lesen	Überfliegendes Lesen	Gezielt Informationen finden	
Überfliegendes Lesen	Diagonales Lesen	Hauptinhalt erfassen	
Detailliertes Lesen	Achtsames Lesen	Tieferes Textverständnis erlangen	
	Redigierendes Lesen	Überprüfung von Texten	

Ehlers (2003: 291) spricht außerdem die Fähigkeit zur (Selbst-)Kontrolle des Leseprozesses an. Die metakognitive Perspektive ermöglicht den Lesenden, die Effizienz der angewandten Lesetechniken und -strategien zu erkennen und zu bewerten, damit deren Nutzen und Anwendungsbereich bei weiteren Lesevorhaben bewusst ist. Dabei wird zwischen Strategien der Überwachung (*monitoring*) und der Steuerung der kognitiven Prozesse (*controlling*) unterschieden (Holle 2010: 155).

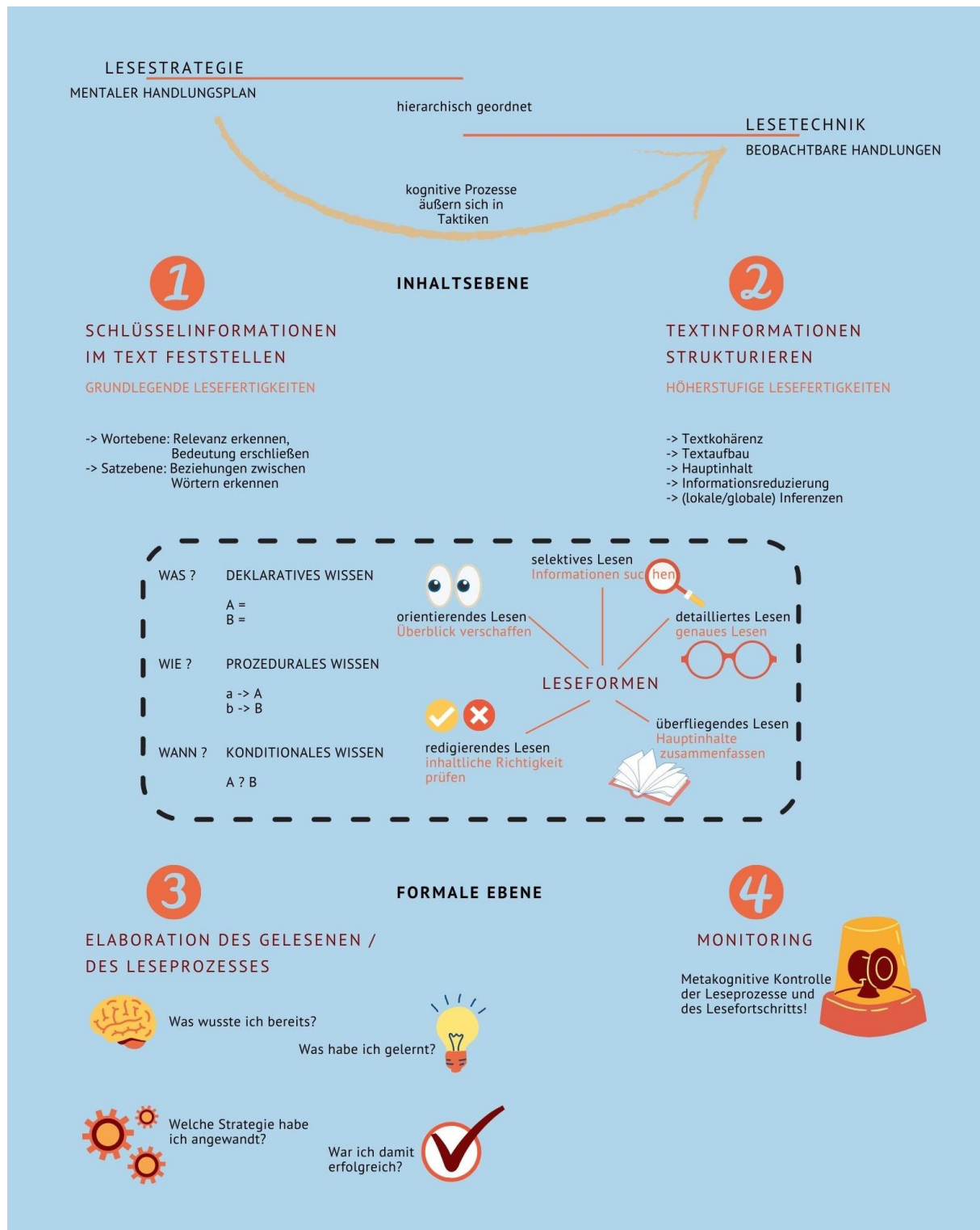


Abbildung 7: Übersicht der Lesestrategien und -techniken

2.4.3 Übungen und Aufgaben zur Leseförderung

Wie wir bereits in Kapitel 2.1 und 2.2 zur Beschreibung der physiologischen und psychologischen Leseprozesse gesehen haben, ist das Lesen eine komplexe Fertigkeit, die aus mehreren Teilkompetenzen besteht. Die Besonderheiten beim Lesen auf Deutsch Zweitsprache in Kapitel 2.3 haben uns auf die Bedürfnisse der SchülerInnen mit DaZ aufmerksam gemacht. Außerdem hat das Verständnis von literarischen Texten in Kapitel 2.4.1 dazu beigetragen, die gesonderte Herangehensweise an diese Textsorte (im Vergleich zu intensiven Sachtexten) deutlich zu machen. Mit den Lesestrategien und -techniken aus dem vorherigen Kapitel eng verwoben ist die Frage nach geeigneten Übungen bzw. Aufgaben zur Entwicklung der Lesekompetenz, die Gegenstand dieses Kapitels darstellt.

Unter Übungen wird eine Arbeitsweise verstanden, deren Zweck es ist, sich als Lernende/r neu eingeführte Kenntnisse und Fertigkeiten einzuprägen, anzueignen und anzuwenden oder den Lernstoff zu erarbeiten (Dorner 2010: 345). Ziel ist es, u.a. Fertigkeiten zu verstehen, sich bewusstzumachen und zu automatisieren, damit eine möglichst korrekte und rasche Anwendung erfolgen kann. Nach erfolgreicher Übung erfordert die Fertigkeit weniger Energieaufwand und verspricht größeren Erfolg (DeKeyser 2007: 2f.). Klippel sieht als Weg zur Automatisierung das gezielte Üben, das sie weiter als „explizite[s] Einüben bestimmter Fertigkeitsbereiche oder sprachlicher Elemente“ (Klippel 2017: 357) beschreibt. Unter implizitem Üben versteht sie Aufgaben¹³ und Spiele, „die keinen spezifischen sprachlichen Fokus besitzen, jedoch die Verwendung von Sprache erfordern“ (ebd.).

Bevor Übungssequenzen im Unterricht eingesetzt werden, sollte zu Beginn die Darbietung und Einführung des neuen Lernstoffes erfolgen. Danach erfolgt das erfolgreiche Üben, bei dem mehrere Stadien durchlaufen werden. Zunächst werden Übungen bewusst ausgeführt und wiederholt. Durch die Wiederholung erfolgen die Abläufe in kürzerer Zeit und es passieren weniger Fehler. An dieser Stelle ist das Feedback sehr wichtig, da sie dadurch Sicherheit erlangen und vermieden werden kann, dass sich falsche Muster einprägen. Eine entscheidende Rolle spielen dabei auch die Lernertypen, da Lernende individuell eher einen analytischen, strukturellen bzw. intuitiven, gedächtnisgesteuerten Übungsstil bevorzugen. Um möglichst alle Lerntypen zu fördern, sollten daher explizites und implizites Üben gleichermaßen angeboten werden. Ein weiterer Faktor für erfolgreiches Üben ist der Schwierigkeitsgrad der Übung selbst. Übungen sollten die Lernenden weder unterfordern und langweilen, noch überfordern und belasten.

¹³ Die Termini „Übung“ und „Aufgabe“ werden von Klippel hier nicht deutlich voneinander unterschieden, was an dieser Stelle berücksichtigt werden muss.

Ü[bung]en, die dem Leistungsstand der Lernenden angepasst sind, die schrittweise zur freien Verwendung der Sprache hinführen und die abwechslungsreich gestaltet sind, erhöhen den Lernerfolg dadurch, dass sie Erfolgserlebnisse ermöglichen und dadurch die die Ü[bung]smotivation erhalten. (Klippel 2017: 58)

Somit werden Übungen bei der Aneignung, Anwendung und Einprägung von Kenntnissen und Fertigkeiten angewandt und haben zum Zweck, das neu Gelernte zu automatisieren, um die kognitive Kapazität zu entlasten und den Fokus auf anderes lenken zu können.¹⁴

Übungen werden von Aufgaben unterschieden, da erstere einem genau festgelegten Lern- und Lösungsweg folgen, der keine individuell unterschiedlichen Ergebnisse zulässt (Dorner 2010: 345). Aufgaben hingegen dienen der freien Anwendung des bereits Gelernten, sind in ihren Anforderungen komplexer und bauen daher meist auf Übungen auf. Oder wie Legutke (2010: 17) es formuliert:

Sie sind komplexere Handlungsangebote, die Lernende veranlassen, die Zielsprache zu verstehen, zu manipulieren, Äußerungen in ihr zu produzieren oder in ihr zu interagieren, wobei die Aufmerksamkeit den Bedeutungen, den zu lösenden Problemen, dem auszuhandelnden Sinn und nicht den sprachlichen Formen gilt.

Dazu gehören die Formulierung transparenter Zielangaben, ein klar strukturierter Arbeitsablauf und schriftliche wie mündliche Arbeitsprodukte (Müller-Hartmann & Schocker-v. Dittfurth 2006). Man könnte es auch so formulieren, dass Übungen auf Aufgaben vorbereiten, indem sie bspw. Wortschatz, grammatikalische Strukturen oder einzelne Fertigkeiten gezielt trainieren. Sie sollten immer einen klaren Bezug zum Ziel der Aufgabe haben.

So wie Übungen sich an Aufgaben orientieren, sind die Aufgaben wiederum auf die jeweiligen Lernziele und Teillernziele ausgerichtet. Wichtig ist, dass sie auf das Sprachniveau der Lernenden angepasst sind und sie weder über- noch unterfordern. Dann eignen sich Aufgaben im Unterricht mit Anfängern genauso wie mit fortgeschrittenen Lernenden. Es liegt in der Verantwortung der Lehrenden, die Aufgaben und Übungen angemessen zu beurteilen, auszuwählen und in eine stimmige Abfolge bringen, sodass die Lernenden sich nicht langweilen oder frustriert sind und auch die Lerntypen mit ihren unterschiedlichen Vorlieben durch Variantenreichtum und Vielfalt in der Auswahl der Übungen und Aufgaben bedient werden (Funk et al. 2017: 14). Aufgrund ihrer Komplexität bilden Aufgaben meist das Ende von Lernsequenzen, auf die vorangegangene Übungen hinführen. Sie beinhalten z.B. Transfer- oder Verständnisaufgaben, die nach dem Leseverstehen gestellt werden. Aufgaben werden nicht isoliert, sondern im Zusammenhang mit Übungen oder weiteren Aufgaben betrachtet.

¹⁴ Ebenso ist die Automatisierung ein Ziel der Lesestrategien und -techniken (s. Kapitel 2.4.2), weshalb die Annahme naheliegt, Lesestrategien und -techniken in Form von Übungen zu vermitteln und zu automatisieren. Übungen konzentrieren sich auf das Erlernen und Automatisieren eines zielgerichteten Umgangs mit Lesestrategien und -techniken, die benötigt werden, um z.B. Transfer- oder Verständnisaufgaben der Lektüre zu meistern.

Als Aufgaben werden sprachliche Aktivitäten bezeichnet, die einen „Sitz im Leben“ haben, also nicht nur im Schulkontext von Relevanz sind. Sie bereiten auf die Kommunikation mit anderen Menschen vor und integrieren eine Vielzahl von Kenntnissen und Fertigkeiten (Funk et al. 2017: 11). Mertens (2017: 9f.) betont in seiner Aufgabendefinition die Konfrontation der Lernenden mit „realitätsnahen, alltagsbezogenen Handlungssituationen“ (Mertens 2017: 9) anhand derer „Themen bearbeitet, Problemsituationen bewältigt und Ergebnisse erzielt“ (ebd.) werden sollen. Er nennt acht Kriterien für eine ideale Aufgabe: Förderung der Verwendung der Zielsprache als kommunikative Tätigkeit (1), der Authentizität des Sprachhandelns (2), des kooperativen Lernens und Arbeitens (3) sowie der integrativen Verwendung mehrerer Fertigkeiten (4), Realitätsbezogenheit (5), Fokussierung auf den Inhaltscharakter der Mitteilung (6), Verwendung und Förderung kognitiver Lernstrategien (7) und schließlich mündet sie in einem konkreten Endprodukt (8).

Aufgaben selbst können wiederum in drei Phasen (vor, während und nach der Aufgabe) untergliedert werden. Dabei ist nur die zweite Phase obligatorisch. Nach aktuellem Standpunkt (ebd.: 10) wird die Annahme vertreten, dass die Phase vor der Aufgabe die anschließende Aufgabenlösungsphase fördert. Die Lernenden sollten dazu über den Zweck („Was soll getan werden?“), den Nutzen („Was bringt es?“) sowie das erwartete Ergebnis („Was ist das Endprodukt?“) informiert werden, um so die Motivation zu erhöhen. Außerdem sollen dabei das notwendige sprachliche und inhaltliche Wissen sowie die Lern- bzw. Lesetechniken zur Bewältigung der Aufgabe vermittelt werden. Die dritte Phase dient der Nachbereitung und umfasst Diskussionen und Eruierungen der Aufgabe und ihrem Ergebnis (Mertens 2017: 9f.).¹⁵

Übungsbeispiele zu grundlegenden und höherstufigen Lesefertigkeiten

Ehlers (2003: 289ff.) gibt zum Leseverstehen eine Auswahl an verschiedenen Übungen zu grundlegenden und höherstufigen Lesefertigkeiten. Bei den grundlegenden Fertigkeiten müssen relevante von irrelevanten Wörtern unterschieden werden, damit feststeht, welche unbekannten Begriffe für das Textverständnis von Bedeutung sind und welche übergangen werden können. Zur Bedeutungserschließung unbekannter Begriffe nennt Ehlers drei Vorgehensweisen: Die Bedeutung kann aus dem Kontext abgeleitet werden, es werden Wortbildungsregeln herangezogen oder im Lexikon nachgeschlagen.

Eine weitere Strategie kann die Ableitung von Internationalismen darstellen. Durch die Erstsprache oder weitere Fremdsprachen kann der oder die Lernende möglicherweise die Bedeutung eines unbekannten Wortes ableiten. Das Verb „transportieren“ lässt sich beispielsweise

¹⁵ Eine ausführlichere Zusammenfassung davon ist zu finden bei Funk et al. (2017: 12).

aus dem Englischen (to transport), Spanischen (transportar), Polnischen (transportować) oder Tschechischen (transportovat) ableiten.

Eine Möglichkeit zur Bewältigung schwieriger Texte bieten die sogenannten Erschließungstechniken. Sie umfassen sprachliche, inhaltliche und formale Strukturen eines Textes. Dabei werden LeserInnen auf die Erschließung von unbekannten Wörtern durch die Verknüpfung mit sprachlich ähnlichen Wörtern hingewiesen. Es gibt außerdem die morphologische Erschließung, die Zuhilfenahme des Kontextes oder von Graphiken und Bildern (Nuttall 1996: 64). Weitere kognitive Strategien sind die Analyse von Überschriften, den Hauptgedanken oder Schlüsselbegriffe finden, den Text visualisieren oder zusammenfassen, zu unterstreichen oder Fragen und Randbemerkungen notieren.

Sollen sich Lesende auf verschiedenen Ebenen mit einem Text beschäftigen, können z.B. Suchaufgaben nach bestimmten Begriffen oder Wortteilen durchgeführt oder Lückentexte zu grammatikalischen und lexikalischen Problemen gegeben werden. Wortschatzübungen begünstigen außerdem die automatisierte Worterkennung. Dazu sollten auch die Morphemebene berücksichtigt werden (Lutjeharms 2010: 980). Auf inhaltlicher Ebene rät sie (2016: 100) die Bildung von Hypothesen zum Textinhalt oder weiteren Verlauf anzuregen, Schlüsselwörter zu unterstreichen, die Textstruktur zu analysieren, den Inhalt zusammenzufassen, Wiederholungen oder Beispiele zu suchen, Fakten von Meinungen zu unterscheiden oder inhaltliche Fragen zu beantworten. Sie weist auch auf die Bedeutung der gemeinsamen Besprechung der Lösungen hin, um die „Sprach(lern)bewusstheit“ (ebd.) zu fördern.

Auf Satzebene müssen die Beziehungen zwischen Wörtern erkannt werden. Dabei sind Oberflächenmerkmale, wie Kasus, Genus und Numerus relevante Anhaltspunkte. Auch das Herausarbeiten von Satzgliedern oder Auslassen von Funktionswörtern machen die Strukturen und Zusammenhänge von Wörtern im Satz deutlich. Hierfür eignet sich die Erzählung „Der Sprachabschneider“ von Hans Joachim Schädlich, die bereits 1980 erschienen ist. Der Protagonist Paul macht nicht gerne seine Hausaufgaben und als eines Tags ein seltsamer Mann namens Vielolog an seiner Haustüre klopft und ihm anbietet, seine Hausaufgaben zu übernehmen, wenn er im Gegenzug von Paul all seine Präpositionen und die bestimmten Artikel bekommt, willigt er spontan zu.

Zum Direktor, der in der Pause den Korridor entlangkommt und wissen will, ob Pauls Lehrer noch in der Klasse ist, sagt Paul: „Nein, Lehrer ist nicht Klasse.“ Der Direktor ist eine Sekunde lang sprachlos. Paul vergißt vor Aufregung, was der Direktor sagt. Etwas Angenehmes ist es jedenfalls nicht. (Schädlich 2019: 29)

Das führt, wie das Textbeispiel zeigt, zu mancherlei komischen Unterhaltungen und auch Konsequenzen. Durch die Auslassungen der Funktionswörter können Lernende auf unterhalt-

same Art die Sprache reflektieren und die Funktion der fehlenden Wörter erörtern. Im Zentrum der höherstufigen Lesefertigkeiten stehen satzübergreifende Verbindungen. Relevant sind Konnektoren oder Proformen, für die der richtige Bezug hergestellt werden muss, damit das Textverständnis gewährleistet werden kann. Zur Übung bieten sich Lückentexte an, in die Konnektoren oder Proformen eingesetzt werden müssen, bzw. deren Bezugsobjekt oder Referent gefunden werden muss.

Auch der Textaufbau sollte erkannt werden. Als Übung dazu eignet sich Ordnen von durcheinandergemischten Sätzen und Textabschnitten oder die Auswahl einer passenden Anfangs- oder Schlusspassage aus verschiedenen gegebenen Möglichkeiten. Wenn es um das Erfassen der Hauptinhalte eines Textes geht, helfen das feststellen von Schlüsselwörtern, das Fragenstellen zum und Antworten finden im Text, das Überschriften finden zu Textpassagen, die grafische Darstellung von Kernaussagen und ihren Verbindungen, sowie das Hypothesenbilden über mögliche Folgen, Wirkungen und den weiteren Verlauf des Textes. Beim Zusammenfassen können einzelne Fertigkeiten geübt werden. Dazu gehören das Unterscheiden von wichtigen und unwichtigen Informationen, das Abstrahieren von Details und das Zuordnen von einzelnen Informationen in das Gesamtkonzept.

GRUNDLEGENDE LESEFERTIGKEITEN	HÖHERSTUFIGE LESEFERTIGKEITEN
Wortebene (Relevanz erkennen, Bedeutung erschließen: durch Kontext, Wortbildungsregeln, Lexikon)	Textkohärenz (satzübergreifende Verbindungen nachvollziehen: Konnektoren, Proformen)
Satzanalyse (Beziehung zwischen Wörtern erkennen: Oberflächenmerkmale, Funktionswörter)	Textaufbau (thematischer Zusammenhang von Texteinheiten erkennen: Anfang, Hauptteil, Schluss)
	Hauptinhalt (Hauptinformationen und Zusammenhänge erkennen: Schlüsselwörter, in Absätzen/Kapiteln)
	Informationsreduzierung (bei Absätzen, Kapiteln, Büchern: Informationen filtern und zusammenfassen)
	(lokale und globale) Inferenzen („zwischen den Zeilen lesen“: Hintergrundwissen einbeziehen, nach Motiven/Intentionen fragen)

Tabelle 4: Übersicht der grundlegenden und höherstufigen Lesefertigkeiten

Das Bilden von Inferenzen durch das Erschließen von verborgenen Zusammenhängen wurde bereits angesprochen (s. Kap. 2.2.2). Ehlers (2003: 290) unterscheidet bei Übungen zwischen lokalen und globalen Inferenzen. Zur Übung von lokalen Inferenzen, die durch die Kohärenz zwischen zwei aneinandergrenzenden Einheiten zustande kommen, eignet sich die Suche nach Referenten für anaphorische und kataphorische Verweisformen, sowie das Ableiten von

Handlungskonsequenzen. Globale Inferenzen lassen sich durch gezielte Fragen zu Motiven, Hintergründen und Zielen von Handlungen, zur inneren Haltung und den Emotionen von Figuren einer Geschichte üben. Dazu gehören auch das Nachvollziehen gebildeter Inferenzen und das Ableiten einer Schreibintentionen. Vor dem Lesen sollten das Hintergrundwissen aktiviert, sowie Assoziationen und Erinnerungen an eigene Erfahrungen ins Bewusstsein gebracht werden, die mit dem Textgegenstand in Verbindung gebracht werden können. Schließlich können auch einzelne Situationen und die Verflechtungen von Figuren genauer analysiert und mögliche Hypothesen über Inhalte und alternative Handlungsverläufe gezogen werden. Die kognitiven Strategien zu kennen und bewusst einzusetzen bedeutet die Nutzung von metakognitiven Strategien. Man muss sich zunächst über die Leseziele im Klaren sein, um anschließend die passenden kognitiven Strategien auswählen und dann die eigene Leistung reflektieren zu können (Surkamp 2017: 229f.).

2.5 Lesesozialisation und die Rolle der Schulen

Die Lesesozialisation speist sich aus drei Forschungsfeldern: den Sozialisationstheorien, die sich mit den intentionalen und nicht-intentionalen Einflüssen bei der Heranreifung von Kindern in einer bestehenden Gesellschaftsordnung beschäftigen. Hinzu kommt die Rezeptionsästhetik, deren Ansicht nach LeserInnen als aktiv handelnde Subjekte bei der Rezeption von Texten eine individuelle, subjektive Bedeutung konstruieren. Und schließlich die kognitionspsychologische Leseforschung, die Lesen als aktive Sinnkonstruktion, nicht als passive Sinnentnahme begreift. Daraus abgeleitet beschäftigt sich die Lesesozialisation mit zwei Hauptthemen: den Faktoren, die die Entwicklung gewohnheitsmäßigen (habituellen) Lesens begünstigen, der „Sozialisation *zur* Literatur“ (Garbe 2010: 169) und die Arten der Rückwirkung der Lektüre auf die Persönlichkeitsbildung der LeserInnen, die „Sozialisation *durch* Literatur“ (ebd.: 170). Von Interesse sind daher alle individuellen, strukturellen und institutionellen Bedingungen, die bei der Entwicklung von Literalität von Bedeutung sind, was neben dem intentionalen Einwirken der Eltern, LehrerInnen sowie weiterer lesefördernder Instanzen, wie Bibliotheken, auch nicht-intentionale Effekte miteinschließt. In dieser Arbeit soll die Rolle des schulischen Unterrichts näher betrachtet werden. Da die Lesesozialisation weiters in ihrer Gänze mehrere Textsorten, angefangen bei Werbe- und Zeitungstexten bis hin zu Sach- und Fachbüchern, einschließt, das Augenmerk dieser Arbeit allerdings ausschließlich auf literarischen Texten beruht, sei in der Folge Lesesozialisation als rein literarische zu verstehen. Die Etablierung einer Lesekultur erfolgt durch Sozialisations- und Interaktionsprozesse mit anderen Personen, wie der Familie als früheste und wirksamste Instanz (Hurrelmann 2004: 169) oder der Schule. Auch die peer group spielt dabei eine wichtige Rolle (Philipp 2008). „In

der besonderen Form der peer-Beziehung mit dem gemeinsamen Aushandeln von Regeln und geteilten Weltsichten [...] liegt ein großes Potenzial für die Lesesozialisation.“ (Garbe 2010: 202) Dieses besteht einerseits im direkten und gegenwärtigen Einfluss durch die Teilhabe und andererseits in der indirekten und langfristigen Wirkung, die sich durch die Kommunikation über das Gelesene entwickelt.

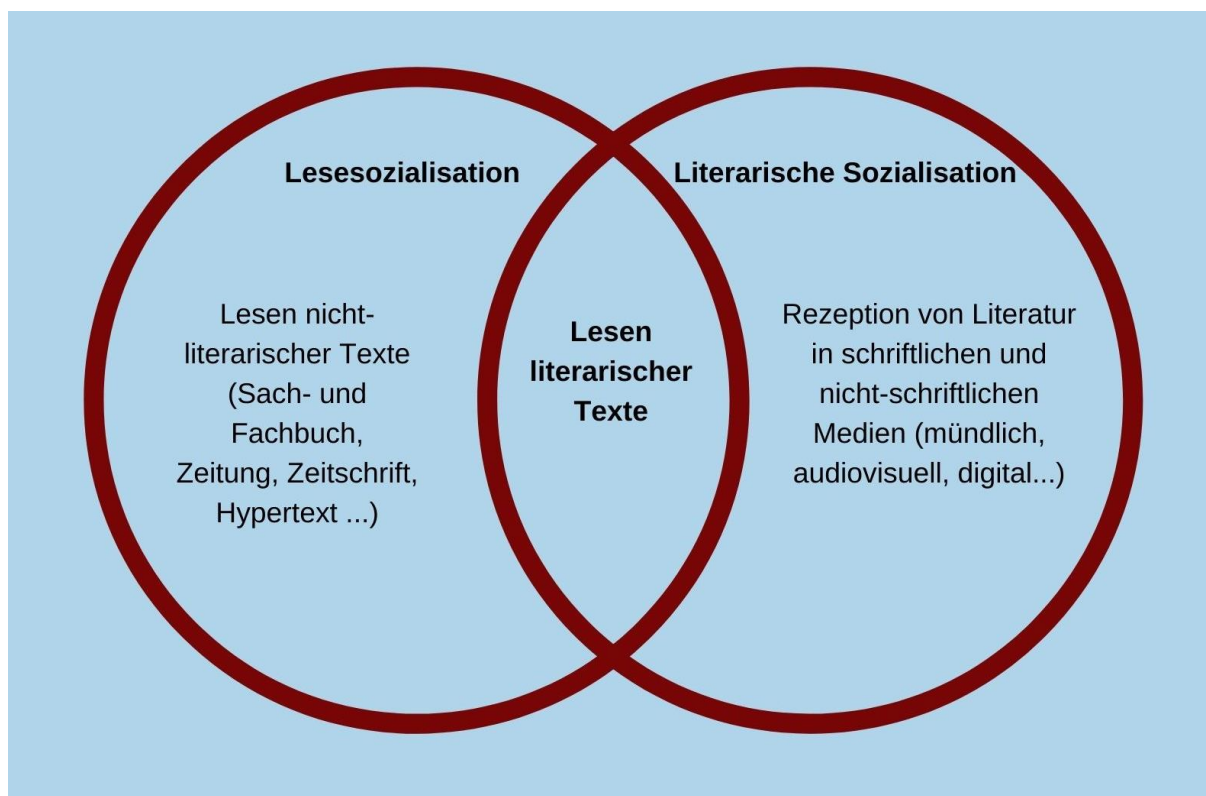


Abbildung 8: Verhältnis von Lesesozialisation und literarischer Sozialisation (Garbe 2010: 171)

In der Grundschulzeit gilt die Ausbildung von Leseflüssigkeit als die wichtigste Erwerbsaufgabe. Beim Übergang vom Leselernen zum Selberlesen verlieren immer mehr Kinder die Lust am Lesen. Ein erster „Leseknick“ ist bereits in der 3. Klasse zu verzeichnen (Richter/Plath 2005, Harmgarth 1997). Richter und Plath (2005) nennen als möglichen Grund eine ungenügende Passung zwischen den Lesepräferenzen der Kinder und der Schullektüre. Die Fähigkeiten und Interessen (*aptitudes*) der Kinder müssen auf die Unterrichtsinhalte und -methoden (*treatments*) abgestimmt sein, um einen gelungenen Unterricht (*aptitude-treatment-interaction*) zu gewährleisten (Christmann/Rosebrock 2006: 155ff.). Garbe weist darauf hin, dass die Mediensozialisation (insbesondere von Jungen) die Lesesozialisation der Schule vor eine große Herausforderung stellt (Garbe 2010: 200). Sie hebt mit Verweis auf Phillip/Garbe (2007) hervor, dass das deutsche Schulsystem von einer natürlichen Entfaltung einer Leseflüssigkeit und -kompetenz in der Freizeit der SchülerInnen ausgeht, was bei SchülerInnen aus schriftfernen Familienhäusern mit kaum ausgeprägter Lesekultur, wie sie vermehrt in

Migrantenfamilien zu finden ist, in einer negativen Entwicklungsdynamik resultiert. Um dieser Abwärtsspirale entgegenzuwirken ist eine zunehmend lesefreundliche Unterrichtsgestaltung in der Schule von Relevanz.

Nach dem zweiten und größeren „Leseknick“ zwischen dem 11. und 13. Lebensjahr, am Übergang von der Kindheit zur Pubertät (vgl. Schön 1989; Graf 1995) entscheidet sich die individuelle Ausprägung der Lesekultur bzw. ob im Erwachsenenalter überhaupt noch gelesen wird. Gründe für diese Krise sind einerseits das Aufkommen anderer Interessen (an Liebesbeziehungen, an Mode etc.) und andererseits die Tatsache, dass die bisher rezipierte Literatur ihren Reiz verliert, da das Schematische und Serielle ihrer Machart durchschaut wird. Bis dahin war die Kinderlektüre von autonomer und lustorientierter Motivation, nun bedarf es der Anregungen von außen, um die Transformation der bisherigen Leseweise zu erleichtern und einem Leseabbruch entgegenzusteuern. „Unter Erwerbsgesichtspunkten ist es darum besonders wichtig, dass in dieser Phase zahlreiche Zugänge zu Lesestoffen und Lesefunktionen eröffnet werden [...]“ (Garbe 2010: 204) Neben der bereits erwähnten peer-group kommt der Schule hierbei eine tragende Rolle zu.

In positiver Erinnerung ist der gymnasiale Oberstufenunterricht u.a. dort, wo im Fach Deutsch anspruchsvolle literarische Texte im Plenum der Klasse gemeinsam erschlossen wurden (vgl. Eggert et al. 2000: 127). Leider gibt es auch weniger positive Erinnerungen an den Deutschunterricht. Ungünstige schulische Dynamiken ergeben sich aus der bereits angesprochenen ungenügenden Passung zwischen LernerInnenmerkmalen und den Unterrichtsmethoden (*aptitude-treatment-interaction*), den Interessen nicht entsprechenden Lektüreangeboten und eher basalen methodischen Erschließungsformen, die keine anspruchsvolle, kreative Auseinandersetzung mit Texten fördern (Pieper et al. 2004). Gattermeier stellt in seiner Dissertation (2003) fest, dass 21,6 Prozent der Mädchen und 49,9 Prozent der Jungen von ca. 1700 befragten AchtklässlerInnen aus Bayern und Sachsen nur wenig oder keine Bücher lesen (zu den GelegenheitsleserInnen zählen 43,3 Prozent der Mädchen und 37 Prozent der Jungen, zu den VielleserInnen 35,1 Prozent der Mädchen und 13,1 Prozent der Jungen). Für viele Schülerinnen dieser Altersstufe stellt der schulische Literaturunterricht den einzigen Kontakt zum Medium Buch her, was der Schule eine große Verantwortung beimisst. Aus der breiten empirischen Basis seiner Studie geht außerdem hervor, dass bei rund 2 000 genannten Buchtiteln der privaten SchülerInnenlektüre und rund 700 Angaben von Klassenlektüren seitens der LehrerInnen lediglich zwei Überschneidungen festzustellen sind (ebd.: 356). Das spiegelt die durch Interviews festgehaltenen Aussagen der jungen Erwachsenen, die kurz zuvor die Hauptschule abgeschlossen haben, in der Studie von Pieper et al. (2004) wider und untermauert die konsta-

tierte mangelnde Passung zwischen Leseinteresse seitens der SchülerInnen und dem Leseangebot seitens des Schulunterrichts.

Die Frage, was nun als passende Lektüre im Schulunterricht herangezogen werden sollte, führt zur „Kanonfrage“. Die sogenannten kanonischen Texte oder Klassiker zählen zur Hochliteratur und konservieren kulturelles Gedächtnis, wodurch sich ihre Thematisierung im Deutschunterricht rechtfertigt. Sie bergen allerdings Problematiken für den Lese- und Literaturunterricht: „[E]s handelt sich in der Regel um fiktionale Texte aus der Nationalliteratur der Vergangenheit, meist um *geschriebene* Texte mit einer hohen sprachlichen Komplexität (und literarischen Qualität) – somit also um Texte, die heutigen SchülerInnen und erst recht schwachen LeserInnen wenig zugänglich sind“ (Garbe 2010: 214). Außerdem bedienen sie nicht die dem Alter der LeserInnen entsprechenden „motivational-emotionalen Erlebnisbedürfnisse“ (ebd.). Die Auswahl einer angemessenen Lektüre orientiert sich demnach an dem jeweiligen Ziel des Lese- und Literaturunterrichts: Sollen Literaturklassiker vermittelt oder das Interesse und die Freude am Lesen gefördert werden? In Bezug auf die durch den „Leseknick“ ohnehin gefährdete Altersgruppe der 11 bis 13-jährigen und u.U. der Leseförderung bedürftigen SchülerInnen erscheint letzteres Unterrichtsziel für diese Arbeit als das angebrachte.

3. Kompetenz durch Sprach- und Literaturbewusstheit

Die Forschungsbereiche der Kognition und Metakognition haben während der Kognitiven Wende Mitte der 1990er Jahren im Spracherwerbskontext verstärkt Aufmerksamkeit erhalten. Neben implizitem Wissen und seiner automatischen Verwendung wurde begonnen, die explizite Bewusstmachung von Strukturen und Prozessen zu vermitteln, da davon ein positiver Lerneffekt angenommen wurde. Es haben sich in der Folge u.a. zwei Teilbereiche herausgebildet, die in diesem Kapitel näher betrachtet werden sollen: die sprachliche und literarische Bewusstheit. Wie in den vorangegangenen Kapiteln bereits erläutert, spielen beim Leseverstehen mehrere Prozesse eine entscheidende Rolle. Hierbei kommt es neben den sprachlichen Aspekten auch auf Textkenntnis (Handelt es sich beim jeweiligen Text um einen Sachtext oder eine literarische Lektüre?) sowie Weltwissen, Reflexions- und Einfühlungsvermögen an. Hinsichtlich der empirischen Untermauerung der Effizienz der Bewusstmachung existieren allerdings noch mehrere Desiderate. Wie die Forschungslandschaft und die daraus abgeleiteten Didaktisierungsmöglichkeiten aussehen können, soll in diesem Kapitel zusammengefasst werden. Zunächst folgt eine kurze Debatte über die Terminologien, anschließend werden die Ebenen der Sprachbewusstheit und Literaturbewusstheit thematisiert, da sie zum Verständnis von literarischer Lektüre entscheidend beitragen können.

Problematisch bei der Debatte um die explizite Bewusstmachung, nun unabhängig von sprachlichen oder literarischen Aspekten, ist die uneinheitliche Begriffswelt. Eine verbindliche Definition der Begriffe „Bewusstheit“ und „Bewusstsein“ existiert nicht, was eine Übereinstimmung von Begrifflichkeiten und den Vergleich ihrer Konzepte erschwert. Hier soll ein kurzer Überblick über die verschiedenen Terminologien, wie das deutschsprachige Begriffspaar Bewusstsein und Bewusstheit bzw. im Englischen *awareness* und *consciousness* angerissen werden, um die in dieser Arbeit verwendeten Begriffe festzulegen.

In der deutschsprachigen Forschungslandschaft wird überwiegend der Begriff Bewusstheit verwendet, aber auch Bewusstsein ist im Gebrauch (u.a. Luchtenberg 2006). Schmidt setzt *awareness* mit Bewusstheit gleich (2010: 859), verwendet teils aber auch den Begriff des Bewusstseins synonym. Schmidt (1990) differenziert den Begriff *consciousness* in vier Bedeutungen: 1. intentionales Handeln entlang eines bestimmten Plans und zur Erreichung eines Ziels; 2. durch auffällige Stimuli entstandene oder durch Wahrnehmung gelenkte Aufmerksamkeit; 3. Kontrollierte, nicht automatisch ablaufende Produktions- und Rezeptionsprozesse; 4. explizites Wissen, das abgerufen und verbalisiert werden kann. Schmidt (2010) wiederum subsumiert alle vier Bedeutungsunterscheidungen unter der Terminologie *awareness*. In dieser Arbeit wird maßgeblich der deutschsprachige Begriff Bewusstheit verwendet und impliziert die vier Bedeutungen von *consciousness* nach Schmidt (1990).

Die Ansätze der Sprach- und Literaturbewusstheit fließen zu einem wichtigen Anteil in die Didaktisierung mit ein. Sie beabsichtigen eine bewusste und reflexive Beschäftigung mit Sprache und Literatur, die sich auch gut im Klassenkontext umsetzen lässt. Das insbesondere in der britischen Sprachdidaktik aufgegriffene Konzept der *language awareness* wurde später in Bezug auf den Adressatenkreis, sowie die Inhalte und Zielsetzungen erweitert. Die LernerInnen und deren Lernprozesse rückten mehr in den Fokus, was sich auch durch die terminologische Veränderung zu *language learning awareness* bzw. Sprachlernbewusstheit (Rösch 2008) zeigt. Dabei wird zwischen dem impliziten Wissen über Sprache und dem bewussten Wahrnehmen bzw. der Sensibilisierung beim Sprachenlehren, -lernen und dem Sprachgebrauch unterschieden (Rösch 2017b). Die *Association for Language Awareness* definiert Sprachbewusstheit „as explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use“ (ALA 2020). Die Begriffslandschaft ist, wahrscheinlich aufgrund der verschiedenen Disziplinen, die sich mit der Thematik befassen, sehr vielzeitig und unübersichtlich. Grob gezeichnet seien die Ströme unterteilt in die Deutschdidaktik, in der der Termini Sprachbewusstsein, Sprachreflexion und metasprachliche Kompetenz koexistieren (u.a. Neuland 2002). In der Fremdsprachendidaktik dominiert der englischsprachige Begriff *language (learning) awareness* (u.a. Gnutz-

mann/Kiffe 1998), sowie die deutschen Termini Sprachbewusstheit und Sprachbewusstsein (u.a. Luchtenberg 2006). In der deutschen Zweitspracherwerbsforschung wird auch der Begriff der Sprachaufmerksamkeit verwendet (Ahrenholz 2010: 367).

Die sprachliche Bewusstmachung lässt sich in die instrumentelle und emanzipatorische Funktion unterteilen (Knapp-Potthoff 1997: 14f.). Erstere sieht in der Bewusstmachung eine Unterstützung beim Spracherwerb und Sprachenlernen. Zweitere versteht Sprachbewusstheit als Selbstzweck und Mittel zum selbstbestimmten Sprachenlernen und Sprachgebrauch. Da Sprache das Medium zum Austausch unserer Gefühle, Wünsche und Erfahrungen sowie zur Entwicklung von Beziehungen ist, ermöglicht ihre bewusste Wahrnehmung und Steuerung mehr Kontrolle und Verständnis über die Dinge, die um uns herum geschehen (vgl. van Lier 1995, zit. n. Knapp-Potthoff 1997: 15). Dennoch erfährt Sprachbewusstheit im Schulunterricht wenig Aufmerksamkeit, gibt es sie doch nicht als eigenständige Methode (Gnutzmann 2017a: 20). In dieser Arbeit soll gezeigt werden, welches Potenzial dieser Ansatz in Verbindung mit Leseförderung und Literatuarbeit bietet. Denn dieser sprachdidaktische Ansatz ermöglicht durch seine kognitive, reflexive und metasprachliche Auseinandersetzung mit Sprache einen holistischen Zugang und ein ganzheitliches Verständnis über die Strukturen und Funktionen von Sprache (Rösch 2017a: 14).

Zu der Annahme, dass sprachliche Bewusstheit zur sprachlichen Kompetenz führt, kommt das Postulat eines positiven Zusammenhangs zwischen der Förderung der Sprachbewusstheit und dem Entstehen einer besseren Sprachperformanz (Schmidt 2010: 858f.). Der Ansatz der Sprachbewusstheit ist jedoch schwer greifbar, was an seiner mannigfaltigen und uneinheitlichen Ausgestaltung und Positionierung liegt. Neben der Problematik, die aus einer Fehlenden einheitlichen Terminologisierung resultiert, wird die Effizienz des Ansatzes unterschiedlich beschrieben, was die Entwicklung eines fundierten Didaktisierungskonzepts erschwert. Aufgrund dieser Voraussetzungen ist eine kritische Betrachtung der bisher entwickelten Vorschläge zur Förderung von Sprachbewusstheit von Relevanz (ebd.). Eine gute empirische Grundlage bieten die Bereiche der Performanz mit der Bewusstmachung von Sprachlernprozessen und die die Kognition mit der Vermittlung von Lernstrategien und -techniken (ebd.). Einige Desiderate hingegen existieren hinsichtlich der affektiven, sozialen und sprachkritischen Domäne der Sprachbewusstheit. (u.a. Gnutzmann 2003, Knapp-Potthoff 1997).

Der Grundgedanke und Ziel der sprachlichen Bewusstheit ist die Unterstützung des Spracherwerbs durch das Reflektieren von und Sprechen über Sprache. Die Bewusstheit soll dabei auf Bereiche wie bspw. die Sprachstrukturen oder Sprachlernprozesse gelenkt werden. Nach James und Garrett (1991) werden fünf Domänen von Sprachbewusstheit unterschieden. Dazu zählen die affektive, die soziale, die sprachkritische, die kognitive und die performative Do-

mäne (Wolff 2002: 33f.). In den Bereich der affektiven Domäne fallen sprachbezogene Haltungen und ein ästhetisches Einfühlungsvermögen. Es soll das Interesse an Sprache geweckt und gefördert werden. Im sozialen Bereich wird Sprache als Handlung eingebettet in einen soziokulturellen Kontext verstanden und die Akzeptanz und Toleranz für (Sprach-)Minderheiten hervorgehoben. Mit der Sensibilisierung hinsichtlich Sprachmanipulation und -missbrauch in der Öffentlichkeit beschäftigt sich die Sprachkritik. Die kognitive Domäne konzentriert sich auf das Erschließen von Sprache durch ihre Zerlegung in Einheiten, Strukturen und Regeln, die sodann bewusstgemacht und erlernt werden können. Die sprachliche Performanz schließlich stellt die Bewusstmachung von Sprachproduktion und -rezeption in den Fokus ihrer Aufmerksamkeit. Dazu zählen die Verarbeitungsprozesse, die etwa beim Lesen ablaufen. Alle Domänen haben die Herausbildung von Sprachlernbewusstheit gemeinsam.

Es gibt mehrere Vorschläge zur methodischen Umsetzung dieser Bewusstmachung, die grundsätzlich die explizite Vermittlung sprachwissenschaftlicher Inhalte umfassen. Empfohlen wird darüber hinaus ein autonomer Lernkontext (Wolff 2002), der die individuelle Sprachreflexion anregt und Sprachbewusstheit fördert. Als übergeordnetes Ziel kann die Ausbildung einer Sprachsensibilisierung genannt werden. Durch die Sensibilisierung auf sprachliche Merkmale hebt sich *language awareness* vom reinen Grammatiklernen ab. Nichts desto trotz sind grammatikalische Phänomene auch Gegenstand und werden bspw. im Rahmen von Sprachvergleichen thematisiert. In der Didaktik haben sogenannte *awareness raising activities*, Übungen zur Bewusstheitsförderung sprachlicher Phänomene, positive Resonanzen hervorgerufen (Schmidt 2010: 864). Darunter fallen Sprachvergleiche zwischen Erst- und Zielsprache, die zu einer Mehrperspektivität in Bezug auf Sprache führen und das Repertoire an Formulierungsmöglichkeiten vergrößern sollen. Auch Übersetzungstätigkeiten sind dabei denkbar, wobei Luchtenberg (2006: 372) betont, dass dies keinesfalls die Rückkehr zur Grammatik-Übersetzungsmethode bedeute. Im Zuge der *language awareness* und der sprachreflexiven Herangehensweise bietet es sich an, die Mehrperspektivität von sprachlichen auf (inter)kulturelle¹⁶ Aspekte auszuweiten. Luchtenberg (2010) sieht einen engen Zusammenhang zwischen Sprachbewusstheit und kultureller Bildung, was gerade im migrationsgesellschaftlichen Kontext großes Potenzial bietet. Rösch (2017b) markiert den Bezug zur Migration(sgesellschaft) durch die Übersetzung von *language awareness* als

¹⁶ Am Interkulturalitätsbegriff wird häufig kritisiert, dass er die Unterscheide zwischen den „Kulturen“, die selbst heterogen und dynamisch sind, hervorhebt. Problematisch ist daher die Dichotomie zwischen eigen und fremd. Der zugrunde liegende Kulturbegriff betont und verstärkt diese Binarität, was im Falle einer ausbleibenden Reflexion zu Essentialisierung führen kann. Daher müssen diese Begriffe im Unterricht reflektiert und klargestellt werden, dass Kultur kein starrer, homogener Begriff ist (vgl. Altmayer 2008: 27ff.; Bredella / Delanoy 1999: 15; Rössler 2010: 140). Aufgrund der dichotomen Problematik des Interkulturalitätsbegriffes, wird im aktuellen Diskurs verstärkt die Terminologie des kulturellen Lernens (Schweiger/Hägi/Döll 2015) verwendet.

Sprach(en)bewusstheit, wodurch die Bildungssprache Deutsch als Erst- und Zweitsprache in den Fokus gerückt wird.

Außerdem spielt bei diesem Ansatz die sprachliche Diversität, die als innere Mehrsprachigkeit zu verstehen ist, eine entscheidende Rolle. Damit wird angeregt, dass nicht nur Migrationssprachen sinnvoll in den Deutschunterricht einzubeziehen sind, sondern auch Dialekte oder Soziolekte thematisiert werden können. Im traditionellen Grammatikunterricht des Schulfachs Deutsch geht es vorrangig um die korrekte Verwendung von Terminologien und kaum um implizite Sprachvermittlung. Daher ist die Konzeption der Sprachbücher für einen Unterricht mit mehrsprachigen Kindern oftmals wenig dienlich. Es liegt in der Verantwortung der Lehrkraft additive Materialien und Konzepte heranzuziehen (Belke 2017: 28). Durch den Einbezug literarischer Texte in den Unterricht, wird eine neue Betrachtungsweise auf das Medium Sprache eröffnet: Sprache erhält neben dem in der Alltagskommunikation dominierenden pragmatisch-kommunikativen Nutzen eine poetische Funktion. Bei der Rezeption von Literatur verlagert sich die Aufmerksamkeit auf die Sprache selbst, ihre ästhetische Form. Der Inhalt spielt dabei nicht zwangsläufig eine geringere Rolle, jedoch weicht die sprachliche Effizienz und Eindeutigkeit zugunsten eines Interpretationsspielraumes der Lesenden.

Nicht nur SchülerInnen mit nicht-deutscher Erstsprache profitieren von einer literarischen Bildung, denn die Schriftsprache birgt Herausforderung im Vergleich zur Alltagssprache, denen sich alle SchülerInnen gleichermaßen stellen müssen (s. dazu Kapitel 2.3.2). Neben spezifischen semantischen, diskursiven oder syntaktischen Merkmalen, wie Funktionsverbgefügen oder Satzgefügen, spielt auch die vom räumlichen und zeitlichen Geschehen losgelöste Erzählweise eine Herausforderung für viele SchülerInnen, unabhängig von ihrer Muttersprache. Die Rezeption literarischer Texte fördert den impliziten Erwerb der Schriftsprache bei allen SchülerInnen und sollte daher in möglichst umfangreichem Angebot zur Verfügung stehen. Wichtig ist, dass die Texte für die Zielgruppe angemessen und attraktiv sind, damit sie auf Interesse stoßen und die sprachlichen Muster ihren vorbildhaften Zweck erfüllen (ebd.:18).

Der klassische Sprachunterricht hat meist eine rein kommunikativ-funktionale Sprachverwendung zum Ziel; umgekehrt dient der Spracherwerb selten dem Zweck, deutschsprachige Literatur zu rezipieren. Das sind jedoch keine Gründe, literarische Texte zu vernachlässigen. Sie bieten die Möglichkeit, in eine Sprache und ihre Kultur einzutauchen und gewähren Einblicke in verschiedene Denkweisen. Sprache hat damit einen weitaus größeren Wirkungsgrad als ausschließlich den kommunikativen Nutzen. Literatur ist als Medium des sprachlichen und kulturellen Lernens zu verstehen. Wer beim Sprachenlehren nur die Funktionalität und Effizienz der Sprache, also die Informationsebene von bspw. Sachtexten behandelt, beraubt die

Lernenden einer vollständigen Erfassung der sprachlichen Dimension und, um es mit den Worten Belkes zu sagen, „unterläuft die humanen Grundlagen unserer Gesellschaft“ (2017: 30). Belke ist der Ansicht, dass das Potential der Literatur als Medium sprachlichen und kulturellen Lernens nur entfaltet werden kann, wenn bei der Sprachvermittlung die ästhetische Funktion einbezogen wird und beim literarischen Lernen die zu erwerbenden sprachlichen Strukturen berücksichtigt werden (vgl. dazu Belke 2007a; 2007b).

In Bezug auf die Relevanz von Sprach(en)bewusstheit kritisiert Rösch (2017b), dass oftmals literarische Werke als Sprachmusterlieferanten instrumentalisiert werden und darüber hinaus keine Beachtung erhalten. Um diesem Missstand entgegenzuwirken ergänzt sie das Konzept der Language Awareness um die Komponente Literature Awareness zu Language und Literature Awareness. Bei der Literature Awareness handelt es sich um das Pendant zu Sprachbewusstheit. Der Ansatz konzentriert sich auf das „Wissen über, Wahrnehmung von und Sensibilisierung für Literatur, ihre Formen, Strukturen, Funktionen, ihren Gebrauch, Erwerb und ihre Vermittlung“ (ebd.: 39). Rösch unterscheidet bei ihrem Literaturbegriff nicht zwischen der Präsentationsform, setzt aber eine klar literarische und nicht pragmatische Modalität der Texte voraus. Durch den literarischen Zugang zu den Texten eröffnet sich für die SchülerInnen die Möglichkeit einer interpretativen Auseinandersetzung, einer „Mehrfachzugänglichkeit“ (Eder 2015), was ihre Rolle als Rezipienten stärker hervorhebt. Außerdem verweist sie auf „die kulturelle, mediale und sprachliche Dimension von Literatur“ (ebd.: 41).

Die Bezeichnung *literature awareness* im DaF/DaZ Kontext prägte maßgeblich Rösch (2017b). Sie definiert „Literaturbewusstheit [...] analog zu Sprachbewusstheit [als] Wissen über, Wahrnehmung von und Sensibilisierung für Literatur, ihre Formen, Strukturen, Funktionen, ihren Gebrauch, Erwerb und ihre Vermittlung“ (Rösch 2017b: 39). Muschg (Ende 1980er) veränderte den Blick auf Literatur, indem er sie als Fremdsprache bezeichnete (Dobstadt/Riedner 2011a: 8). Er meint damit, dass die Sprache der Literatur eine andere Sprache ist als jene, die wir im Alltag verwenden. Die literarische Ausdrucksweise ist damit auch für diejenigen Rezipienten, die in ihrer Erstsprache lesen, als Fremdsprache zu begreifen. Sie besitzt immer einen Interpretationsspielraum und ist damit nie völlig durchsichtig oder vertraut. Der beständige Grad an Fremdheit ist der Grund, weshalb sie nie vollständig erlernt werden kann – für Lesende in Erst-, wie Zweitsprache. Durch Literatur können sprachliche Normen besprochen und relativiert werden, da die experimentelle Ästhetik Sprachfehler nivellieren und einen kreativen Umgang mit Sprache in Form von ungewöhnlichen Metaphern, Neologismen oder Inferenzen schaffen kann (Cerry 2011: 399).

Das bedeutet im Umkehrschluss aber auch, dass die literarische Sprache, wie jede andere Sprache erlernt werden kann. In der Didaktik gilt das Lesen von Literatur als sprachfördernd,

sofern ein Raum geschaffen wird, in dem dieses Potenzial bewusstgemacht und die ästhetisch-kreative Sprachverwendung reflektiert werden (Blell 2012:10; Dobstadt/Riedner 2016: 217). Dafür soll die „ganze Komplexität sprachlicher Bedeutungsbildung mit ihren zahlreichen formalen, strategischen und funktionalen Aspekten“ (Dobstadt/Riedner 2011b: 106) aufgezeigt werden, um „Sprache als einen vielschichtigen Bedeutungsprozess, in den der Sprachbenutzer selbst involviert ist, zu erkennen, zu begreifen und dann auch für die eigenen kommunikativen Zwecke zu nutzen“ (ebd.: 110).

Entsprechend Dobstadt/Riedner (2011b: 110f.) lassen sich daraus drei Zielsetzungen der Literaturbewusstheit ableiten: Die LeserInnen sollen (1) mit der literarisch-ästhetischen Dimension von Sprache vertraut werden, (2) auf die Unterscheidung zwischen referenzieller Eindeutigkeit von Sprache (instrumentelles Sprachverständnis) und dem Hinterfragen dieser Eindeutigkeit (literarizitätsorientiertes Sprachverständnis) sensibilisiert werden und schließlich (3) begreifen, dass Literatur nicht nur die ästhetische Dimension nutzt, sondern sie auch transparent macht und somit „eine erweiterte Spracherfahrung ermöglicht“ (ebd.: 111). Den RezipientInnen soll bewusstgemacht werden, dass die alltägliche Kommunikation einen instrumentellen Nutzen umfasst, während die literarische Sprache die Eindeutigkeit zugunsten eines Interpretationsspielraumes aufbricht. Die Vermittlung von Literaturbewusstheit lässt sich nach Dobstadt/Riedner (ebd.: 111f.) durch vier Thesen stützen:

1. Literarizitätsorientierte Spracharbeit fördert das sprachliche Wissen und das Bewusstsein von Sprache, was
2. zu einem bewussteren und toleranterem Umgang mit Sprache führt und
3. die Deutungs- und Interpretationskompetenz sowie
4. die eigene Handlungskompetenz steigert.

Durch den Einfluss der Rezeptionsästhetik entstand Ende der 1960er-Jahre ein neues Literaturverständnis und mit ihm die Ansicht, dass sich die Bedeutung eines literarischen Textes erst in seiner Rezeption entfaltet. Die Perspektive auf die Deutung eines Werkes verändert sich damit und den LeserInnen wird eine weitaus tragendere Rolle zuteil. Die von dem Autor bzw. der Autorin intendierte Bedeutung weicht der Vielzahl an Lesarten, welche die RezipientInnen durch ihre eigene Bedeutungszusammensetzung kreieren (Dobstadt/Riedner 2011a: 6). Damit ist Lesen nicht länger als passive Rezeption, sondern vielmehr eine aktive Sinnkonstruktion und Interaktion zwischen Text und LeserIn zu begreifen. Dieser Perspektivenwechsel hat auch die Literaturdidaktik geprägt und neben den traditionellen textanalytischen Methoden die handlungs- und produktionsorientierten Verfahren aufgenommen (s. Tab 5). Bei der handlungsorientierten Herangehensweise wird *mit* dem literarischen Text gearbeitet und aktive Textarbeit geleistet. Durch produktionsorientierte Aufgaben wird *an* dem literarischen

Text gearbeitet und etwas Neues geschaffen. In der praktischen Umsetzung fließen beide Verfahren ineinander über (Surkamp 2007: 93).

Durch diese Art der Auseinandersetzung mit literarischen Texten lernen die LeserInnen einen persönlichen Bezug zum Gelesenen herzustellen, wodurch der Lernprozess im Vergleich zu der textanalytischen Herangehensweise intensiviert wird. Es gibt kein „richtig“ und „falsch“ der Lesart, da sie individuell mit dem Rezipienten entsteht. Sie gestalten die Sinnhaftigkeit durch ihre eigenen Empfindungen und Erlebnisse, Ideen und Wertevorstellungen sowie Kreativität und Phantasie mit. Sie lernen sie in Worte zu packen, sich darüber auszutauschen und durch den Diskurs darüber mit anderen zu teilen. Das hat es einen positiven Einfluss auf die Lesemotivation und nimmt die Hemmschwelle, sich mit Literatur zu beschäftigen.

Tabelle 5: Handlungs- und produktionsorientierten Aufgaben (Surkamp 2007: 94)

HANDLUNGSORIENTIERTE AUFGABEN	PRODUKTIONSORIENTIERTE AUFGABEN
Einstimmungen auf einen Text durch eine Fantasiereise	Dokumentation der ersten Leseindrücke durch ein Lesetagebuch oder -protokoll
Rekonstruktion eines in mehrere Teile zerlegten Textes (z.B. eines in einzelne Verse auseinander geschnittenen Gedichts)	Verfassen von Briefen, Tagebucheinträgen, Telegrammen, einer Ratgeberrubrik, Vermisstenanzeige, eines Fahndungsposters oder eines Nachrufs
Erlesen oder Erspielen eines Textes durch die Erprobung unterschiedlicher Sprechweisen, gestisch-mimischer Ausdrucksformen, Körperhaltungen und räumlicher Anordnungen, auch in Form von Standbildern	Umformen von Passagen der Bewusstseinsdarstellung in Dialoge oder Ausformulieren von Innenansichten bei dialogischen Texten
Darstellung eines Textes durch Bewegung und Tanz	Umschreiben eines Textes aus der Perspektive einer anderen Figur oder in einer anderen Erzählperspektive
Bildliche Umsetzung eines Textes in Form von Illustrationen, Umschlagbildern, Collagen, Werbeplakaten, Fotos	Entwurf von Alternativen zum geschilderten Handlungsverlauf (insbesondere bei offener oder ambivalenter Schlussgebung) oder Innehalten während der Lektüre, um eine Fortsetzung zu entwerfen
Auswahl von passender Hintergrundmusik zu bestimmten Textstellen oder Vertonung eines Textes (z.B. mit Orff-Instrumenten)	Umschreiben eines Textes durch Verlegung der Handlung an einen anderen Ort oder in eine andere Zeit, durch die Einführung zusätzlicher Figuren oder die Veränderung des Geschlechts bzw. Alters der Figur
Szenische Umsetzung der von einem Text vorgegebenen Themen /Konflikte in Form von Dialog- und Rollenspielen, eines Interviews oder einer Gerichtsverhandlung	Umschreiben eines Textes in eine andere Textsorte, z.B. einer Kurzgeschichte in eine Zeitungsmeldung, ein Gedicht, einen Comic oder ein Drehbuch
Informationen zu den Figuren eines Textes sammeln, z.B. in Form eines <i>star diagram</i> , <i>character poster</i> oder einer <i>body biography</i> , oder Beziehungen von Figuren in Form von <i>character webs</i> darstellen	Entwurf kritischer Reaktionen auf einen Text in Form einer Buchbesprechung oder eines Zeitungsartikels bzw. positiver Reaktionen in Form eines Werbetextes für einen Verlag oder eines Klappentextes
Umgestaltung eines schriftlichen Textes in ein anderes Medium, z.B. in ein Marionetten- oder Schattenspiel, ein <i>radio play</i> oder einen Film	Verfassen eigener Texte durch vorgegebene Wörter (z.B. in Form eines Montage-Gedichts) oder durch die Verwendung der Struktur vertrauter Texte, z.B. von Märchen und Fabeln

Einholen zusätzlicher Informationen zu einem Text (z.B. aus Zeitungen, Zeitschriften, Büchern, durch Interviews, Briefe usw.) und Erstellen einer Dokumentation, z.B. in Form einer Literaturzeitung

Es wird erkenntlich, dass Literaturbewusstheit und Sprachbewusstheit wechselseitig ineinander übergehen und viele gemeinsame Aspekte teilen. So erinnert der Austausch über die persönlichen Empfindungen, Erlebnisse etc. in Bezug zum literarischen Text an die affektive Domäne der Sprachbewusstheit. Analog könnte man von einer affektiven Komponente der Literaturbewusstheit sprechen, wenn die LeserInnen über ihre Gefühle und Regungen zur Lektüre in Austausch miteinander treten. Dabei können auch unterschiedliche Standpunkte auftreten, die den eigenen Wahrnehmungshorizont evtl. erweitern, irritieren oder hinterfragen lassen. Der Umgang mit anderen Ansichten, das Nachvollziehen oder Ablehnen dieser, kann das Empathie- und Toleranzverhalten stärken und damit einen wertvollen pädagogischen Beitrag leisten.

In literarischen Texten wird eine eigene, fiktive Welt geschaffen, die der/die Lesende mir ihren ganz persönlichen Erfahrungen, Wertevorstellungen, Gefühlen erleben und mitgestalten kann. Sie ist damit in sich geschlossen und selbstreferentiell (Bredella 2000: 133). Doch dabei muss es nicht bleiben. Literarische Texte erschaffen zwar ihre ganz eigene Welt, mit ihren eigenen Regeln und Gesetzen, was allerdings nicht ausschließt, einen Bezug zur außertextlichen Welt herzustellen. Durch die fiktive Welt kann die reale aus einer neuen Perspektive heraus betrachtet werden (ebd.). Der/die Lesende lässt sich zwar „beim Verstehen literarischer Texte auf eine andere Perspektive ein, aber dennoch bleibt gerade das Verstehen der fiktiven Welt an [die eigenen] lebensweltlichen Erfahrungen und Einstellungen gebunden“ (ebd.: 135). Eine große Rezeptionsästhetische Chance liegt gerade in dieser fiktiven und realen Divergenz begründet: Während man in der realen Welt unmittelbar am Geschehen beteiligt ist, tritt bei der Lektüre eine ästhetische Distanz ein, die die Lesenden davon entlastet, für die Konsequenzen der eigenen Handlung eintreten zu müssen. Man ist zwar gedanklich und emotional involviert, hat jedoch nicht die Möglichkeit oder Verantwortung, einzugreifen und etwas zu verändern (ebd.: 161). Ohne diesen Handlungsdruck und die Last möglicher Konsequenzen kann die literarische Welt ohne Handlungsdruck wahrgenommen werden.

Neben einem holistischen Perspektivenwechsel in der fiktiven Welt können innerhalb dieser auch verschiedene Positionen der literarischen Figuren eingenommen und erfahrbar werden. Anders als in der realen Welt, in der die Gedanken und Gefühle anderer Menschen durch unsere Wahrnehmung nur von außen zugänglich sind, können literarisch unmittelbare Einblicke in die Gefühlswelt verschiedener Personen gewonnen werden. Durch diesen personellen Perspektivwechsel kann das Empathievermögen der Lesenden geschult werden, was ein bedeutendes Lernziel darstellt. Für einen erfolgreichen Perspektivwechsel sind drei Voraussetzungen zu erfüllen: die Perspektivendifferenzierung (Wissen um Differenz zweier Perspektiven), die Perspektivenübernahme (inhaltliche Ausgestaltung der fremden Perspektive) und die Per-

spektivenkoordinierung (Integration inhaltlich unterschiedlicher Perspektiven auf Meta-Ebene) (Nünning 2007: 135).

Der Rezeptionsprozess zwischen dem literarischen Text und dem/der Lesenden lässt sich in das Vorverständnis, den Text und dessen Wirkung unterteilen. „Literarische Texte aktivieren das Vorverständnis des Lesers (vor allem sein Wissen über Handlungen und zentrale kulturelle Symbole), um es durch die Rezeption des Textes zu verändern. Die Wirkung literarischer Texte besteht in der Veränderung des Vorverständnisses.“ (Bredella 2007: 55) Gleichmaßen kann die literarisch fiktive Welt die Wahrnehmung der realen Welt verändern. Dazu muss allerdings eine Literarische Kompetenz erreicht werden. Diese besteht einerseits aus der Erkenntnis, dass die Welt literarischer Texte von der realen losgelöst ist und andererseits diese fiktive Welt auf die tatsächliche Welt der Lesenden verweist. Es müssen also die Unterschiede herausgearbeitet und ein Transfer geleistet werden. Dabei ist die Frage zentral, „von welcher Weltsicht uns der literarische Text überzeugen will“ (ebd.: 62). Insofern können literarische Texte mit ihrer Weltsicht auch ihre LeserInnen irritieren und kritisieren oder zum Nachdenken und Hinterfragen anregen.

Zwischenfazit des Theorieteils

Die Diskussion um die durch Chomsky geprägten Begriffe Performanz und Kompetenz oszilliert seit jeher und wirft die Frage auf, inwiefern explizites Wissen benötigt wird, um eine Sprache zu erwerben und gekonnt zu beherrschen. Wie relevant ist es, nach Erreichen eines Zieles den Weg dorthin zu reflektieren und sich die Zeit zu nehmen, die Möglichkeiten und Hürden, Stärken und Schwächen bewusst zu machen, wenn man doch bereits angekommen ist? Hinsichtlich der Verbesserung von Lernprozessen jeglicher Art, ob persönlich oder schulisch, liegt darin wohl großes Potenzial. Denn so kann sichergestellt werden, dass Bildung nicht nur als ein von außen übergestülptes Konstrukt oder an eine Institution gebunden wahrgenommen wird, sondern vielmehr in sich und durch sich in jedem von uns fortbesteht. Aber die Evaluierung und Optimierung von Wissen alleine garantiert noch nicht dessen erfolgreiche Anwendung in der Zukunft. Die der Kompetenz innewohnende Fähigkeit muss ihren Weg wieder in die Praxis finden. Erst damit schließt sich der Kreislauf erfolgreicher Lernprozesse, zu dem auch das Leseverstehen zählt.

Im ersten Teil dieser Arbeit wurden verschiedene, für das Leseverstehen relevante Aspekte beleuchtet. Aufgezeigt wurde die Bedeutung der Reflektion und Bewusstheit von sprachlichen Strukturen, die zwischen Schriftlichkeit und Mündlichkeit, Alltags-, Bildungs-, Fach- und Literatursprache unterschiedliche Konzeptionen und Modalitäten annehmen können. Besprochen wurde auch, welche Herausforderungen diese nicht nur für SchülerInnen mit nicht-

deutscher-Erstsprache mit sich bringen und wie damit didaktisch umgegangen werden kann. Neben der Sprache als maßgebliches Glied beim Leseverstehen wurde auf die strukturelle Ebene von (literarischen) Texten eingegangen. Die Kenntnis von Form und Aufbau der Lektüre kann ebenfalls positiv zum Leseverstehen beitragen. In einem weiteren Schritt wurde die Inhaltsebene angesprochen. Außerdem wurde auf die physiologischen Gegebenheiten sowie die unter- und übergeordneten Leseprozesse eingegangen, um ein möglichst ganzheitliches Verständnis dieses komplexen Themengebietes zu ermöglichen. Ein besonderes Anliegen war es, den didaktischen Implikationen hindurch genügend Raum beizumessen und auf die Rolle der Institution Schule bei der Etablierung einer gelungenen Lesesozialisation einzugehen. Damit sollte die Grundlage zur Beantwortung der Frage geschaffen werden, wie das Leseverstehen durch die Verschränkung von Sprach- und Literaturbewusstheit möglichst effektiv gefördert werden kann.

Hermann Hesse schreibt in „Magie des Buches“, wie in der Einleitung zu dieser Arbeit bereits zitiert, es handle sich bei der Welt der Literatur um eine „höchst komplizierte Welt, deren Gesetze und Spielregeln ganz zu erkennen und vollkommen zu üben kein Menschenleben ausreicht“ (Hesse 1930). Dass der Leseprozess und das Leseverstehen kognitiv, sprachlich und literarisch komplex sind, konnte die Auseinandersetzung mit diesem Thema in den vorangegangenen Kapiteln zeigen. Es wurden aber auch vielfältige Wege und Möglichkeiten der Erschließung dieser literarischen Welt aufgezeigt. Der Frage, wie diese theoretischen Konzepte und Ansätze möglichst praktisch in einer Didaktisierung Anwendung finden können, wird im folgenden Teil dieser Arbeit nachgegangen.

4. Rahmenbedingungen der Didaktisierung

In diesem Kapitel werden die Rahmenbedingungen der im Folgenden vorgelegten Didaktisierungsvorschläge besprochen. Dazu zählen die Spezifizierung der Zielgruppe und die auf sie abgestimmten curricularen Vorgaben, worauf anknüpfend die Buchauswahl erfolgt. Entscheidend ist außerdem die Festlegung der Lernziele, die sich aus dem Referenzrahmen und dem zeitlichen Rahmen der Didaktisierung ableiten lassen. Daran schließt sich die Grobplanung der Didaktisierung an, die in die Feinplanung übergeht.

4.1 Kontext und Status quo

Um eine Didaktisierung fundiert und schlüssig zu erstellen, bedarf es genauer Überlegungen zum Kontext. Für wen wird die Didaktisierung konzipiert? Welche Altersstufe, Klassengröße, Sprach- und Literaturkompetenz wird der Didaktisierung zugrunde gelegt – und warum? Wel-

che Rolle spielt das Curriculum, das vom Kultusministerium verbindlich vorgeschrieben wird? Und schließlich: Welche Lektüre eignet sich für die Didaktisierung? Diese Fragen sind Gegenstand dieses Abschnitts und werden im Folgenden besprochen.

4.1.1 Definition der Zielgruppe

Alter der Zielgruppe

Die in dieser Arbeit erstellte Didaktisierung ist speziell für jene SchülerInnen konzipiert, deren Leseverstehen gefördert werden soll. Das „Zusammenspiel von Lesekompetenz und Lesemotivation ist Voraussetzung für Leseverstehen und Lesehäufigkeit“ (ÖRLP: 99). Dem Leseverstehen gilt aus drei Gründen das Hauptaugenmerk: Erstens weist es in internationalen Vergleichsstudien (u.a. PISA, PIRLS) bei SchülerInnen starke Mängel auf. Zweitens steigt mit der Lesekompetenz die Motivation zu lesen und ein Interesse an Literatur entwickelt sich. Und drittens ergeben sich durch die Mängel im Leseverstehen nachweislich Nachteile in der Bildungslaufbahn, was die Dringlichkeit einer genauen Auseinandersetzung mit diesem Thema erklärt. Damit eine Chancengleichheit gewährt werden und Mängel erst gar nicht auftreten können, muss rechtzeitig angesetzt werden. Die Zielgruppe lässt sich somit auf jene SchülerInnen festlegen, die das Lesenlernen bereits abgeschlossen haben und sich am Übergang zum *Lesen um zu lernen* befinden. Zu diesem Zeitpunkt sind die untergeordneten Leseprozesse weitestgehend abgeschlossen und das Arbeitsgedächtnis kann seine Kapazität mehrheitlich den übergeordneten Prozessen, und somit auch dem Leseverstehen, widmen.

Bezieht man den Aspekt der Lesemotivation hinzu, ist relevant zu beachten, dass die Forschung in diesem Zusammenhang zwei kritische Phasen, die sogenannten „Lesecknicks“, festgestellt hat. Ein weiterer Faktor kann die fehlende Automatisierung der untergeordneten Leseprozesse darstellen, was sich negativ auf die Leseflüssigkeit und das Leseverstehen auswirkt und die Freude am Lesen hemmt (ebd.: 99). Zunehmend negative Leseerfahrungen ersetzen die „Lust am Lesen“ durch Frust und münden in einer unzureichenden Lesekompetenz. Bleibt die Automatisierung der grundlegenden Leseprozesse aus, kann das zu funktionalem und sekundärem Analphabetismus führen (ebd.: 100). Besonders MigrantInnen sind in Österreich in den Risikogruppen überrepräsentiert (PISA 2009). Das Zusammenspiel von Lesekompetenz und Lesemotivation hingegen weckt die Lesefreude und wirkt dem Risiko von Analphabetismus entgegen (ÖRLP: 16). Da sich die zweite Lesekrise nach Abschluss des Leseerwerbes ereignet, kann zu diesem Zeitpunkt einerseits der schwindenden Lesemotivation entgegengewirkt und andererseits gezielt auf die Förderung des Leseverstehens eingegangen werden. Das Zielgruppenalter für die Didaktisierung fällt in den zweiten Lesecknick (Schön 1989; Graf 1995; Garbe 2003) und wird auf 13-jährige SchülerInnen festgelegt, was

der dritten NMS Stufe entspricht. Dabei handelt es sich um eine sehr heterogene Gruppe, was neben der Lesemotivation und der Lesekompetenz auch die Sprach- und Literaturkompetenz, die Interessen sowie die Leseerfahrung ausmacht.

Leseniveau sowie Literatur- und Sprachkompetenz der Zielgruppe

Zusätzlich zum Alter der Zielgruppe ist auch die Festlegung der Literaturkompetenz für die Didaktisierung relevant. Da sich diese Arbeit der Förderung von Leseverstehen widmet, zielt sie auf jene LeserInnen ab, die durchschnittlich eher wenig lesen, womit auch ihre Literaturkompetenz tendenziell eher niedrig ausfällt. Außerdem sollte nochmals hervorgehoben werden, dass die SchülerInnen, die im Fokus dieser Arbeit stehen, Deutsch als Zweitsprache erworben haben. Wie dem Integrationsbericht 2019 zu entnehmen ist, betrug der Anteil an SchülerInnen mit nichtdeutscher Umgangssprache im Schuljahr 2017/18 insgesamt 26 Prozent. Die bundesweite Verteilung in Österreich fällt unterschiedlich aus: in Oberösterreich und Salzburg mit 21,9 Prozent, in Vorarlberg 26,4 Prozent und in Wien 51,9 Prozent. Diese Zahlen bekräftigen die Thematisierung dieser SchülerInnengruppe, deren Deutschkenntnisse sehr unterschiedlich ausgeprägt sind. Unter ihnen befinden sich auch zahlreiche Jugendliche, die in kurzer Zeit Deutsch lernen und gleichzeitig die bildungssprachlichen Kompetenzen in allen Schulfächern entwickeln müssen (ÖRLP 2017: 100). Diese Leistung seitens der SchülerInnen bedarf der Wertschätzung. Es gilt außerdem die herausfordernde Unterrichtsgestaltung in Schulklassen mit sehr heterogenem Deutschniveau anzuerkennen.

Auch das Leseniveau der SchülerInnen spielt eine entscheidende Rolle. Auf der Internetseite „Lezen voor de lijst“ werden sechs verschiedene Leseniveaus aufgeführt. Das erste Leseniveau, das „Erlebende Lesen“, trifft auf SchülerInnen zu, die wenig literarische Leseerfahrung und ein geringes Lesetempo haben. Gelesen wird nur, wenn es verpflichtend ist und zu schnellen Erfolgserlebnisse führt. Die Lektüre ist nicht sehr umfangreich und behandelt vertraute Themen oder fantastische Welten. Die literarische Struktur ist einfach gehalten, es gibt keine starken Tempowechsel und die Themen ermöglichen ein Genusslesen. Das zweite Leseniveau, das „Identifikatorische Lesen“, beschreibt SchülerInnen, die Bücher zur Erholung lesen. Sie haben bereits einige positive Leseerfahrungen und empfinden Freude daran, Figuren, Situationen und Geschehnisse in einem Buch zu erkennen und sich über diese auszutauschen. Unter den Themensinteressen dominieren konkrete soziale Probleme, die in der Lektüre in dramatische, spannende Geschichten verknüpft werden. Die den Jugendlichen vertraute Themen und Figuren sind mit wenigen Erzählhürden, wie Zeitsprüngen, Perspektivwechseln usw. aufbereitet und münden gelegentlich in ein offenes Ende. Die Didaktisierung ist konzipiert für SchülerInnen, die sich auf einer der beiden Niveaustufen befinden.

Das aktuelle Bildungssystem in Österreich besteht aus einem Ansatz, der jene SchülerInnen, deren Deutschkenntnisse es ihnen noch nicht ermöglichen, dem regulären Unterricht zu folgen, in einer von der Regelklasse separaten Deutschförderklasse untergebracht werden. Wenn sie ihr Sprachniveau verbessert haben, können sie anschließend dem regulären Unterricht beiwohnen. Doch auch das Sprachniveau jener SchülerInnen, die am Regelunterricht teilnehmen dürfen, ist noch nicht auf derselben Stufe mit ErstsprachlerInnen. Damit sind auch die Deutschkenntnisse in den Regelklassen von sehr unterschiedlichem Niveau und die SchülerInnen benötigen kompetenzgerechte Unterstützung. Um dieser Heterogenität möglichst gerecht zu werden, beabsichtigt die Didaktisierung dieser Arbeit die Aufbereitung des Lernstoffes in zwei Niveaustufen (leicht und fortgeschritten), die sich beide auf ZweitsprachensprecherInnen des Deutschen beziehen. Die Niveaustufe B2 wird gewählt, da der GER hier erstmals die Textkompetenz erwähnt: „Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen“ (Goethe-Institut zum GER). Die erste Niveaustufe der Didaktisierung wird auf den GER B2- (leicht) festgelegt, die zweite Niveaustufe befindet sich bei GER B2+ (fortgeschritten). Es sollen somit jene SchülerInnen erreicht werden, die dem B2-Niveau noch nicht ganz entsprechen und jede, deren Kenntnisse bereits etwas drüber hinausragen. Der Gedanke dabei ist, dass der Literaturunterricht die SchülerInnen möglichst auf dem Level ihres individuellen Wissens und Könnens erreichen soll. Denn nur, wenn auf den jeweiligen Entwicklungsstand, die Interessen der Kinder, ihre individuellen Bedürfnisse, Potenziale und Kompetenzniveaus eingegangen wird, können eine professionelle Bildungsbegleitung seitens der Lehrpersonen sowie positive Lernerfahrungen seitens der SchülerInnen erreicht werden (ÖRLP 2017: 69f.).

Schultypus der Zielgruppe

Des Weiteren ist die Didaktisierung für die Schulart Neue Mittelschule (NMS) konzipiert, da hier im Schuljahr 2017/18 der Anteil an SchülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache mit 31,8 Prozent (über fünfzig Prozent) wesentlich höher ist als an der allgemein bildenden höheren Schule (AHS) mit 20,1 Prozent (Benedik / Bönisch 2019: 24). In der NMS umfasst die Klassengröße laut dem Nationalen Bildungsbericht von Österreich aus dem Jahr 2018 durchschnittlich 19,7 SchülerInnen (NBB 2019: 96).

4.1.2 Curriculum und Referenzrahmen

In der Verordnung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) 2018 (Bundesgesetzesblatt II Nr. 230), in der die Lehrpläne der Neuen Mittelschulen erlassen wurden, steht folgendes, für die Didaktisierung dieser Arbeit relevante im Lehr-

plan zum Unterrichtsfach Deutsch verfasst: Als Bildungs- und Lehraufgabe steht festgehalten, dass die „Kommunikations- und Handlungsfähigkeit der [SchülerInnen] mit und durch Sprache zu fördern“ (BMBWF 2018: 27) ist. Dazu zählen die sprachliche Befähigung, Erfahrungen und Gedanken auszutauschen, Beziehungen und Interessen auszubauen, mit Sachinformationen umzugehen, die Ausdrucksformen und Wirkungsweisen von verschiedenen Texten und Medien nachzuvollziehen und Sprache kreativ einzusetzen. Hinzu kommen die Bereiche der Grammatik, Pragmatik und Orthografie. Für all jene SchülerInnen, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, sollen die grundlegenden Voraussetzungen geschaffen werden, um ihnen eine schulische und gesellschaftliche Integration zu ermöglichen. Dabei soll nach Möglichkeit auch die Muttersprache berücksichtigt werden. In den Aufgabenbereich der Schule fällt außerdem die Vermittlung von Werten und Lebenshaltungen mit Hilfe von Texten zum Zweck eines „sinnerfüllte[n] und eigenverantwortliche[n] Leben[s]“ (ebd.) und der „Achtung anderer Kulturen und Lebensweisen“ (ebd.).

In den Bildungsbereichen wird zum Nutzen und der Erweiterung der kognitiven, emotionalen und kreativen Möglichkeiten der SchülerInnen sowie der Aneignung eines kritischen Umgangs mit und einer konstruktiven Nutzung von Medien ermahnt. Es sollen auch die Urteils- und Kritikfähigkeit sowie die Entscheidungs- und Handlungskompetenz weiterentwickelt und eine präzise Verwendung von Sprache zur Schilderung von Phänomenen und Zusammenhängen vermittelt werden.

Das didaktische Ziel *Lesen und Texte verstehen* gilt als ein Schwerpunkt des Deutschunterrichts. Dabei sind der Leistungsstand, die Lesefertigkeit und -fähigkeit sowie die Interessen und Konsumgewohnheiten der SchülerInnen zu berücksichtigen. Aus diesen Gründen spielen die Individualisierung und Differenzierung des Leseangebotes eine wichtige Rolle. Außerdem sind bei der Text- und Lektüreauswahl „[a]ltersgemäße mediale und lokale kulturelle Angebote“ (ebd.: 29) einzubeziehen. Auch eine methodisch abwechslungsreiche Auseinandersetzung mit unterschiedlicher Lektüre, die bei den SchülerInnen zu einem gründlichen Textverständnis und einer positiven Einstellung zum Lesen führt, ist anzustreben.

Die didaktischen Grundsätze für Deutsch als Zweitsprache gelten für den Förderunterricht sowie den Regelunterricht. Eine große Bedeutung kommt dem ungesteuerten Spracherwerb im Unterricht zuteil, der reale Kommunikationssituationen sowie Möglichkeiten der regelmäßigen Reflexion und angemessenen Fehlerkorrektur bereithält. Der Lehrplan merkt außerdem an, dass dem Unterricht die rezeptiven Fähigkeiten (Hörverstehen und Leseverstehen) den produktiven Fähigkeiten (Sprechen und Schreiben) vorangestellt sind. Unter dem Abschnitt „Lesen und Leseverstehen“ beim Zweitspracherwerb wird das Lautlesen hervorgehoben, wodurch die Automatisierung der Entsprechung von Schriftsymbolen und Lauten gefördert

wird. Außerdem werden dadurch die Aussprache, Intonation, Sprachrhythmus und die Lesefertigkeit gefestigt. Das stille Lesen dient der Wortschatzerweiterung und der Sinnerfassung von Texten. „Das selbstständige Lesen als Mittel zum eigenständigen Spracherwerb ist besonders zu fördern.“ (ebd.: 30)

Speziell zum Lehrstoff der dritten Klasse NMS steht unter „Sprache als Grundlage von Beziehungen“ (ebd.: 33) geschrieben, dass der Austausch von Erlebnissen, Erfahrungen und Gedanken schriftlich und mündlich sowie partnergerecht erfolgen soll. Im Bereich der Beziehungen und des gemeinsamen Handelns sollen die bewusste Wahrnehmung, Beobachtung und Beschreibung des Gesprächsverlaufs beherrscht werden, um zunehmend eigenständig auf GesprächspartnerInnen und Situationen eingehen zu können. Es sollen außerdem verschiedene und auch einander widersprechende Meinungen beschrieben und dazu Stellung bezogen werden können. Die Anliegen sollten sprachlich differenziert hervorgebracht und formale und mediale Möglichkeiten benutzt werden. Zur Informationserschließung gehört das gezielte Einholen von Personeninformationen und die Kenntnis und Erprobung der dazugehörigen entsprechenden technischen und sprachlichen Mittel. Außerdem sollen das sinnerfassende Lesen weiterentwickelt und das individuelle Lesetempo gesteigert werden sowie Lesetechniken zur Informationsentnahme kennengelernt und angewandt werden können. Auch die Auseinandersetzung mit Sachthemen spielt mit dem Sammeln und Ordnen von Argumenten und einer zusammenfassenden mündlichen und schriftlichen Stellungnahme zum Lehrplan der dritten NMS Schulstufe. Weiter sollen die SchülerInnen thematisch und strukturell anspruchsvollere literarische Texte kennenlernen und verstehen. Durch die vorrangig aus der Jugendliteratur gewählten Lektüren sollen „[g]rundlegende Einblicke in Entstehungs- und Wirkungszusammenhänge von Texten“ (ebd.: 34) gewonnen werden sowie Gestaltungsmittel erkannt und für eigene Texte als Anregung genutzt werden. Außerdem spielen unterschiedliche Medien und deren verschiedene Ausdrucksformen eine wichtige Rolle. Die medial gezielte Aufbereitung und Verarbeitung von Informationen und deren Wirkung auf den Rezipienten sollen bewusstgemacht und beschrieben werden. Hinzu kommt die kreative Anwendung von mündlicher und schriftlicher Sprache zur erzählerischen Gestaltung von Texten. Daneben sind auch die Sprachbetrachtung und Rechtschreibung Gegenstand des Lehrplanes (ebd.: 33ff.). Der Deutschunterricht findet in der dritten Stufe der NMS im Umfang von 4 Wochenstunden statt (ebd.: 21ff.).

Nachdem festgestellt wurde, welche Lehrinhalte Unterrichtsgegenstand des Faches Deutsch in der zweiten Schulstufe NMS sind, sollen nun die sprachlichen Kenntnisse der SchülerInnen, die zur Zielgruppe der Didaktisierung gehören, näher erläutert werden. Welche sprachlichen Kenntnisse sollen die SchülerInnen am Ende der Lerneinheit haben? Hierfür wird der Ge-

meinsame Europäische Referenzrahmen (GER 2020) herangezogen, der als Bezugsrahmen zur Beschreibung von Sprachkompetenz europaweit anerkannt ist und eine wichtige Grundlage für Curriculumsentwicklung und Lehrwerkserstellung bildet. Er misst und beurteilt Kompetenzen und nicht – wie in vielen Bereichen der Beurteilung und Prüfung – die Defizite. Die beiden Sprachniveaus B2-leicht und B2-fortgeschritten, die im Kapitel zur Zielgruppe bereits festgelegt und besprochen wurden, sollen nun also durch den GER genauer definiert werden: Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen unterteilt das Kapitel „Leseverstehen“ in die sechs Unterkategorien „Leseverstehen allgemein“, „Korrespondenz lesen und verstehen“, „zur Orientierung lesen“, „Information und Argumentation verstehen“, „schriftliche Anweisung verstehen“ und „Lesen als Freizeitbeschäftigung“. Für das Kompetenzniveau B2 steht zum Leseverstehen allgemein geschrieben, dass Lernende selbständig lesen können, den Lesestil und das Lesetempo an verschiedene Texte und Zwecke anpassen sowie geeignete Nachschlagewerke selektiv benutzen können. Dazu gehören ein großer Lesewortschatz und etwaige Schwierigkeiten mit weniger gängigen sprachlichen Wendungen.

Der Bereich der persönlichen und formellen Korrespondenz umfasst Standard- sowie Umgangssprache und idiomatische Sprache von alltäglichen Themen bis zu speziellen Interessensgebieten – je nach Kompetenzstufe. Auf B2-Niveau können Korrespondenzen, die sich auf das eigenen Interessengebiet beziehen, gelesen und leicht deren wesentliche Aussage erfasst werden. Außerdem können persönliche Mails genauso verstanden werden, wie der Inhalt eines Postings, auch wenn dabei mitunter Umgangssprache verwendet wird.

Das orientierende Lesen beinhaltet das schnelle überfliegende Lesen (*skimming*) von Texten, um deren Relevanz zu beurteilen sowie das Durchsuchen und Filtern von Texten (*scanning*) hinsichtlich spezifischer Information. Diese Fertigkeiten beziehen sich auf verschiedene Texttypen, wie Notizen, Artikel oder etwa Bücher. Für das Kompetenzniveau B2 bedeutet das, dass verschiedene Quellen (Artikel, Berichte, Webseiten, Bücher usw.) schnell überflogen werden können, auch wenn sie mit dem eigenen Gebiet nur verwandt sind. Außerdem können die Relevanz und Nützlichkeit bestimmter Passagen für die Bearbeitung der vorliegenden Aufgabe erkannt werden. Lange und komplexe Texte können rasch durchsucht und wichtige Einzelinformationen aufgefunden werden. Darüber hinaus können rasch der Inhalt und die Wichtigkeit von Nachrichten, Artikeln und Berichten zu einem breiten Spektrum berufsbezogener Themen erfasst und entschieden werden, ob sich ein genaues Lesen lohnt.

Beim Verstehen von Informationen und Argumentationen erfolgt das sorgfältige Studieren eines Textes. Darunter fallen verschiedene Texttypen mit unterschiedlichen Themen und einem differenzierten Ausmaß an Textverstehen. Wer das B2-Niveau erreicht, kann aus hochspezialisierten Quellen des eigenen Fachgebietes, Artikeln und Berichten Informationen, Ge-

danken und Meinungen entnehmen. Auch Fachartikel, die über das eigene Gebiet hinausgehen, können gelesen und verstanden werden, wenn dabei im Wörterbuch nachgeschlagen werden kann. Ebenso gelingt die Unterscheidung zwischen einer sachlichen und einer polarisierenden Textinformation. In diskursiven Texten können verschiedene Strukturen, wie bspw. Argumentationsstrategien, Ursache-Wirkungs-Beziehungen oder Lösungsvorschläge erkannt werden. Wenn es um das Verstehen schriftlicher Anweisungen geht, sind damit vorrangig lange und komplexe Anleitungen im eigenen Fachgebiet oder detaillierte Vorschriften und Warnungen gemeint.

Im Jahr 2018 wurde im Begleitband zum GER der Absatz zum „Lesen als Freizeitbeschäftigung“ hinzugefügt. Er umfasst Länge und Textvielfalt, unterschiedliche Texttypen (von Ortsbeschreibungen bis klassische Literatur unterschiedlicher Genres) sowie Themen (von alltäglichen bis abstrakten und literarischen), die Art der Sprache (von einfach bis stilistisch komplex), den Grad der Lesbarkeit (mittels Bebilderung, Grafiken o.ä.) und den Umfang des Verstehens (von Hauptpunkten bis implizierten Bedeutungen). Dieser sehr umfassende Bereich sieht für das B2-Niveau vor, dass mit einem hohen Grad an Unabhängigkeit Texte zur Unterhaltung gelesen und dabei der Lesestil und die Lesegeschwindigkeit den verschiedenen Texten (bspw. Zeitschrift, Buch oder Gedicht) angepasst werden können. Auch der Umgang mit selektiv geeigneten Nachschlagewerken wird beherrscht. Weiters können Romane, die eine ausgeprägte Erzählhandlung haben und in unkomplizierter, nicht allzu differenzierter Sprache verfasst sind, gelesen werden, wenn genügend Zeit besteht und ein Wörterbuch benutzt werden kann.

Außerdem beinhaltet der Abschnitt zu den Rezeptionsstrategien relevante Informationen für das Lesen. Der GER schreibt dazu, sich bei der Rezeption „das Verstehen in einer Kombination von aufsteigenden/absteigenden Prozessen sowie dem Gebrauch inhaltlicher und formaler Schemata beim Schlussfolgern“ (GER 2020: 72) entwickelt. Neben dem Einbeziehen von Illustrationen, Formatierungen, Überschriften, Untertiteln, Positionen innerhalb eines Textes gehören dazu auch das Ableiten von Bedeutung aus dem Kontext und dem sprachlichen Kontext sowie das Nutzen von sprachlichen Hinweisen (Präfixe und Suffixe an Wortstämmen, temporale und logische Konnektoren u.v.m.). Auf B2-Niveau kann eine Vielzahl von Strategien eingesetzt werden, um das Verstehen zu sichern. Darunter fällt bspw. das Überprüfen des Textverständnisses anhand von Hinweisen aus dem Kontext.

In diesem Kapitel wurde dargelegt, was einerseits der Lehrplan an Anforderungen an die zweite Klassenstufe der NMS stellt und andererseits, welche Kompetenzen der GER für das Sprachniveau B2 festlegt. Es wurde aufgezeigt, welche Fertigkeiten vorauszusetzen sind und welche Anforderungen an die SchülerInnen und damit die Zielgruppe der Didaktisierung ge-

stellt werden. Im nächsten Kapitel wird unter Berücksichtigung all dieser festgelegten Parameter eine geeignete Klassenlektüre ausgewählt, die die Grundlage der anschließenden Didaktisierung bildet.

4.2 Lernziele der Didaktisierung

Mit der Festlegung der Zielgruppe und der Erläuterung ihres spezifischen Curriculums wurden der Status quo und die Grundvoraussetzungen geklärt, an welcher Stelle die Didaktisierung anzusetzen hat. In diesem Kapitel wird nun beschrieben, welches Wissen und welche Fähigkeiten die SchülerInnen durch die Didaktisierung erwerben sollen. Dazu zählt einerseits die Festlegung des Zeitrahmens, in dem die Didaktisierung stattfindet und andererseits die Konkretisierung der Lernziele, die über diesen Zeitraum erreicht werden. Die Didaktisierung setzt sich als Ziel, einerseits das Leseverstehen der SchülerInnen zu fördern und andererseits dieses Vorhaben mit dem Bewusstheitsansatz zur Sprache und Literatur zu verschränken.

4.2.1 Zeitrahmen der Didaktisierung

Bei den Überlegungen zu den Lernzielen der Didaktisierung spielt der zeitliche Rahmen, innerhalb derer sie umgesetzt werden sollen, eine entscheidende Rolle. Den Lehrplan für die 2. Schulstufe der NMS sind wöchentlich vier Unterrichtsstunden für das Fach Deutsch vorgesehen (BMBWF 2018: 21ff.). In der Didaktisierung wird von einer Unterrichtsstunde im Umfang von 45 Minuten ausgegangen. Die Lektüre soll maßgeblich im Unterricht gelesen und besprochen werden, was zusätzliche Zeit beansprucht. In die zeitliche Kalkulation fließt außerdem der Textumfang der Lektüre mit ein, der in diesem Fall 144 Seiten umfasst. Aufgrund dieser Gegebenheiten wird der Zeitrahmen für die Didaktisierung auf zwei Wochen festgelegt.

4.2.2 Lernziele

Da im zeitlichen Rahmen dieser Masterarbeit nicht mehrere literarische Werke didaktisiert werden können, wird aus einer Liste an Empfehlungen/der Kinder- und Jugendliteraturpreis-Gewinnerinnen ein Buch ausgewählt, das für zwei Niveaustufen didaktisiert wird. Anzustreben ist jedoch, dieses Didaktisierungsmuster und den dazugehörigen Leitfaden für mehrere Bücher anzuwenden und die Wahl der Lektüre den SchülerInnen zu überlassen, weil durch das eigene Interesse die Lesemotivation gesteigert werden kann. Wie bereits angesprochen soll die ausgewählte Lektüre für zwei Sprachniveaus didaktisiert werden, um die SchülerInnen möglichst auf dem Stand ihrer Kenntnisse abzuholen, um negative oder demotivierende Erfahrungen während des Leseprozesses zu minimieren.

Bei der Didaktisierung steht nicht die Wissensvermittlung durch die Lehrperson im Vordergrund, sondern vielmehr der Erwerb von Kompetenzen im Bereich des Leseverstehens und der Sprach- und Literaturbewusstheit. Die SchülerInnen sollen sich diese Kompetenzen aneignen und zielgerichtet anwenden können. Kompetenzorientiert formulierte Lernziele ermöglichen den Lernenden ihren Lernprozess und -fortschritt zu bewerten und damit auch Verantwortung für ihr eigenes Lernen zu übernehmen. Maßgeblich ist demnach, was die SchülerInnen am Ende der Lehreinheit *können* und nicht, was im Unterricht behandelt wurde. Dieser Anspruch beeinflusst auch die Formulierungen der Ziele maßgeblich.

Ein Lernziel ist eine Kompetenz, die in einem Lehr-Lern-Kontext bewusst angestrebt wird. Ob die Kompetenz erlangt wurde, lässt sich nur an den Handlungen der SchülerInnen ablesen, da nicht „in deren Köpfe“ geblickt werden kann. Daher muss ein Lernziel präzise, handlungsbezogen und überprüfbar formuliert werden. Die Operationalisierung der Lernziele ist entscheidend, um den Erwerb der Lerninhalte objektivierbar und somit den SchülerInnen den Lernumfang nachvollziehbar zu machen. Die Handlungskomponenten sind zudem Indikatoren für die unterschiedlichen Kompetenzniveaus, die erreicht werden sollen: Die Wiedergabe oder Beurteilung eines Textinhaltes erfordert unterschiedliche Handlungskompetenzen. Ist hingegen der Gegenstand der Beurteilung kein Text, sondern eine Textpassage oder ein konkreter Satz, variiert die Komplexität des Lernziels inhaltlich. Damit besteht das Anspruchsniveau eines Lernziels aus der Komplexität der Handlungskomponente einerseits und der Inhaltskomponente andererseits. Die Festlegung von Lernzielen dient der Eingrenzung und Strukturierung des Lerninhalts sowie der Verbesserung von Qualität und Transparenz der Lehre.

Die Formulierung der Lernziele umfasst das theoretische Wissen, die praktischen Fertigkeiten/Fähigkeiten sowie die Einstellungen, die durch die Unterrichtssequenz vermittelt und von den SchülerInnen erworben werden sollen. In einem ersten Schritt wird der Lerninhalt festgelegt und stufenweise durch verschiedene Kompetenzen¹⁷ vermittelt (s. Kölner Lernzielkatalog). Dieser unterteilt sich in

1. kognitive Lernziele (theoretisches Wissen; Fachkompetenz),
2. praktische Lernziele (Fertigkeiten/Fähigkeiten; Lern- bzw. Methodenkompetenz) und
3. affektive Lernziele (Einstellungen und Werthaltungen; Selbst- und Sozialkompetenz).

Nach der Formulierung des Lerninhaltes folgt das dazugehörige Lernziel (ebd.). Ist dieses präzise formuliert, enthält es folgende fünf Punkte:

¹⁷ Unter (Handlungs-)Kompetenz wird „die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen [verstanden], sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht, durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (Kultusministerkonferenz (2007) z.n. Cursio/Jahn 2014: 2). Die „berufliche“ Situation ist im Rahmen dieser Arbeit als „schulische“ zu verstehen.

Wer (1) kann **wie viel** (2) von **was** (3) bis **wann** (4) **tuen** (5).

Eine eindeutige Formulierung profitiert von Verben, die eine Überprüfung des Lernschrittes ermöglichen. Dazu zählen Verben wie „aufzählen“, „benennen“, „beschreiben“ oder „erklären“ (und nicht: „begreifen“, „einsehen“ oder „wissen“). Außerdem ist es sinnvoll, die erstellten Lernziele anhand der SMART-Kriterien (ebd.) zu überprüfen, indem man fragt, ob sie

- spezifisch (eindeutig),
- messbar (beobachtbar/prüfbar),
- anspruchsvoll (aber realistisch),
- relevant und
- terminiert sind.

Gegenstand dieser Masterarbeit sind die Kompetenzbereiche Leseverstehen (A), Literaturbewusstheit (B) und Sprachbewusstheit (C). Für diese vier Bereiche wurden die Lernzielformulierungen aus dem Lehrplan der zweiten Schulstufe der NMS, dem Referenzrahmen zum Sprachniveau B2 und dem aktuellen Forschungsstand, welcher im ersten Teil dieser Arbeit ausführlich erläutert wurde, zusammengefügt. Diese detaillierte Unterteilung der Lernzielquellen (Lehrplan, GER, Forschungsstand) ist im Anhang A. der Masterarbeit unter Lernzielformulierungen (S. 114ff.) zu finden. Die hier aufgeführte Tabelle 6 ist die Zusammenfassung dieser detaillierten Aufschlüsselung, da sich die Lernziele der drei Quellen teilweise überschneiden. Das Gerüst der Tabelle ergibt sich aus der Adaption der Vorlage des Kölner Lernzielkatalogs (Leitfaden) der Medizinischen Fakultät (Kölner Lernzielkatalog) und der Lernzielmatrix der Hochschule für Wirtschaft und Umwelt Nürtingen-Geislingen (Lepp 2009) sowie Ergänzungen durch den Leitfaden zur Formulierung kompetenzorientierter Lernziele auf Modulebene der Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg (Cursio/Jahn 2014). Dabei werden vertikal die vier Kompetenzbereiche unterschieden und horizontal der Aufbau der Kompetenzstufen. Die SchülerInnen sollen sich auf der ersten Kompetenzstufe zunächst Wissen aneignen, dessen Anwendung im zweiten Schritt gelernt und schließlich auf der dritten Kompetenzstufe reflektiert und bewertet wird.

Tabelle 6: Zusammenfassung der Lernziele

LERNZIELE ZUR VERSCHRÄNKUNG VON LESEVERSTEHEN SOWIE LITERATUR- UND SPRACHBEWUSSTHEIT			
AUFBAU VON KOMPETENZSTUFEN	1. KOGNITIVE LERNZIELE (WISSEN)	2. PRAKTISCHE LERNZIELE (FERTIGKEITEN)	3. AFFEKTIVE LERNZIELE (EINSTELLUNGEN)
KOMPETENZBEREICHE			
A) LESEVERSTEHEN	- Festigung von Aussprache, Intonation, Sprachrhythmus, Lesefertigkeiten - Wortschatzerweiterung - Kenntnisse über verschiedene Leseformen, -strategien und -techniken sowie die persönlichen Lesestärken und -schwächen - Kognitives und metakognitives Wissen zur Steuerung und Beurteilung des Leseprozesses	- Kann laut und eigenständig sowie flüssig und schlüssig lesen - Kann Methoden zur Erschließung unbekannter Wörter anwenden, z.B. Nachschlagewerke - Kann Leseformen, -strategien und -techniken sicher anwenden und reflektieren - Kann das Leseverhalten (Stil, Tempo) an Text und Aufgabenstellung anpassen und reflektieren - Besitzt gründliches Textverständnis, sowie sichere Informationsverarbeitung, Interpretation, Bewertung und Reflexion des Gelesenen - Kann Relevanz und Nutzen von Passagen erkennen	- Besitzt positive Leseintention und -haltung, sowie Lesemotivation - Erkennt das selbständige Lesen als Mittel zum eigenständigen Spracherwerb - Erkennt die der Textäußerung zugrunde liegende Haltung oder den Standpunkt - Erkennt in diskursiven Texten verschiedene Argumentationsstrategien - Erkennt, wenn sachlich oder polarisierend informiert wird
B) LITERATUR- BEWUSSTHEIT	- Besitzt persönlichen Zugang zu lit. Texten - Kenntnisse über poetische, ästhetische Funktion von zeitgenössischen lit. Prosatexten - Kenntnisse über grundlegende lit. Gestaltungsmittel und Textsorten, besitzt Gattungskompetenz	- Kann unkomplizierte, sprachl. nicht allzu differenzierte Romane mit ausgeprägtem Plot lesen - Kann sich deutend und interpretierend mit lit. Auseinandersetzen - Erkennt das Imaginäre und Fiktionale lit. Texte - Kann das Medium konstruktiv nutzen - Kann sich mit eigener Urteilskraft an der Sinnkonstruktion des Textes beteiligen	- Erkennt Werte und Lebenshaltungen der Lektüre und Möglichkeiten zur Identifikation - Eignet sich kritischen Umgang mit Medien an
C) SPRACH- BEWUSSTHEIT	- Kenntnisse über Mündlichkeit und Schriftlichkeit, Bildungs-, Fach-, Alltags- und Literatursprache - Kenntnisse über sprachliche Operatoren - Kenntnisse über Sprachen durch Einbezug von Mehrsprachigkeit - Kenntnisse über mediale Aufbereitung und Verarbeitung von Informationen sowie deren Wirkung auf den Rezipienten	- Kann mit und durch Sprache handeln und kommunizieren sowie sie zur Schilderung von Phänomenen und Zusammenhängen präzise verwenden - Kann sicher mit Registern der Mündlichkeit und Schriftlichkeit, Bildungs-, Fach-, Alltags- und Literatursprache umgehen - Kann Sprache durch die Zerlegung in ihre Einzelteile erschließen und daraus Bedeutung ableiten - Kann sprachliche Operatoren sicher anwenden	- Versteht Sprache als Grundlage von Beziehungen, den Austausch von Erlebnissen, Gedanken und Interessen - Erkennt die Ausdrucksformen und Wirkungsweisen von Sprache, ist hinsichtlich Sprachmanipulation und -missbrauch kritisch - Ist sich der eigenen Urteils- und Kritikfähigkeit bewusst

4.2.3 Auswahl der Lektüre

Die Auswahl der Klassenlektüre erfolgt nach mehreren Kriterien. Sie soll dem Zielgruppenalter entsprechen, auf die Sprach- und Literaturkompetenz der Zielgruppe abgestimmt und inhaltlich ansprechend für die SchülerInnen sein. Außerdem soll das Werk möglichst kürzlich erschienen sein, sodass noch keine Didaktisierungen oder Lehrerhandreichungen existieren. Es sollte möglichst von einer/m deutschsprachigen AutorIn stammen und keine Übersetzung sein. Dazu wurden die Werke des Jugendbuchpreises aus Deutschland und Österreich von 2015 bis 2019, sowie ganz aktuelle Erscheinungen aus dem Jahr 2020 hinsichtlich der Auswahlkriterien in einer Liste¹⁸ (s. Anhang S. 117) zusammengestellt, geprüft und schließlich eine Entscheidung getroffen. Die Wahl dabei fiel auf das Buch NILS GEHT von Gabi Kreslehner, weil es nicht nur alle Kriterien erfüllt, sondern auch inhaltlich das relevante Thema Mobbing aufgreift. Wovon die Geschichte handelt und warum dieses Werk für die Didaktisierung ausgewählt wurde, wird im Folgenden erläutert.

Inhaltliche Zusammenfassung der Lektüre:

Nils ist eher der schüchterne Typ, ein bisschen zurückgezogen und von kleiner Statur, aber gut in der Schule, besonders in Mathematik. Detlef ist der Name, den ihm einige seiner Klassenkameraden geben - genauer gesagt das Mobber-Trio Jo, Rasmus und Fadi. Jo, Fadenführer und Tonangeber der Clique, stammt aus einer reichen und erfolgreichen Unternehmerfamilie. Rasmus hat seine Augen und Ohren überall und gilt als der Stratege unter ihnen. Und Fadi ist Diplomatensohn, ging schon in sämtlichen Ländern zur Schule und findet sich dieses Mal überraschenderweise nicht als Außenseiter und Zielscheibe in der Klasse wieder, sondern als rechte Hand von Jo. Außerdem ist da noch die hübsche Mila, in die Jo verliebt ist. Sie bilden *die fürchterlichen Vier*, wie sie von den Lehrern insgeheim genannt werden.

Als Mila um ihre Versetzung bangen muss, kommt der Mathelehrer Paulsen auf die Idee, dass sie sich von Nils für die letzte und allesentscheidende Klassenarbeit Nachhilfe geben lassen soll. Wenig begeistert aber durch die Not getrieben lässt sie sich darauf ein und stellt bald fest, dass sie nicht nur den Zahlen und Formeln immer mehr abgewinnen kann. Nils und Mila verstehen sich immer besser und als sie mit der nächsten Prüfung ihr Jahresziel erreicht ist sie überglücklich. Doch damit nimmt die Tragödie ihren Lauf, denn einem passt das gar nicht: Jo.

¹⁸ Die Liste der zur Wahl gestandenen jugendliterarischen Werke ist im Anhang der Arbeit unter „Liste der Jugendbuchpreisgewinner der letzten fünf Jahre in Deutschland (<https://www.jugendliteratur.org/suche-im-archiv/c-108>) und Österreich (<https://www.lesefest.at/oesterreichischer-kinder-und-jugendbuchpreis/preisbuecher-seit-1955.html>) sowie die Nominierungen für den Jugendbuchpreis 2020 und Neuerscheinungen aus dem Jahr 2020“ aufgeführt.

Getrieben von der Enttäuschung über die Abweisungen von Mila und der Wut über die aufkeimende Freundschaft zwischen ihr und Nils, stachelt Jo Rasmus und Fadi dazu an, Nils gemeinsam eine Abreibung zu verpassen. Als das dabei gedrehte Video in die Öffentlichkeit gerät und auch die Schule davon erfährt, schreitet diese zwar ein, letztlich jedoch ohne Konsequenzen für die Mobber. Die Lage spitzt sich weiter zu, als Nils von all dem überfordert selbst zur Tat schreitet und Jo mit einem Messer verletzt.

Darauf folgt Nils' Fluch. Er taucht mehrere Tage in einer entfernt gelegenen Hütte ab, bis ihn die Besitzer dort finden. Das Paar begegnet Nils mit Offenheit und Verständnis und er fasst zum ersten Mal den Mut, seine Geschichte zu erzählen. So kann er die vergangenen Ereignisse langsam etwas verarbeiten und Kraft sammeln, um wieder zurückzukehren und sich der Vergangenheit zu stellen.

Begründung der Auswahl:

Das Thema des Romans NILS GEHT, Mobbing, ist ein sehr aktuelles und wichtiges, besonders für das Alter der Zielgruppe. Das Buch wird im Buchhandelsunternehmen Thalia für 13 bis 16-jährige LeserInnen empfohlen und passt damit genau für die Zielgruppe dieser Arbeit. Ein Kontext, in dem Mobbing häufig stattfindet, ist die Schule, weshalb es sinnvoll ist, das Thema im Klassenverbund aufzugreifen und darüber aufzuklären. Dieses Thema in Form einer Klassenlektüre aufzugreifen, kann in der Klasse Raum für Empathie und Toleranz schaffen sowie konkrete Hilfestellungen bereitstellen. Da der Roman mit seinen knapp 140 Seiten eher kurzgehalten ist, bietet er sich für wenig geübte LeserInnen als Lektüre an. Er eignet sich, um verschiedene Leseformen und entsprechende Lesestrategien und -techniken zu erproben und zu reflektieren, um sich der persönlichen Lesestärken und -schwächen bewusst zu werden und den Leseprozess bewusst steuern zu lernen.

Der Roman beginnt mit Nils' Verschwinden. Man liest zunächst dialogisch verfasste Verhöre, die zwischen einer unbekannten Person und dem Schüler Jo bzw. der Klassenkameradin Sara, die Nils seit der frühen Kindheit kennt, stattfinden. Als LeserIn wird man mitten in das Geschehen hineingeworfen und weiß am Anfang noch nichts über die Umstände, sondern bekommt nur ein Gefühl für die angespannte Situation und dass jemand, wahrscheinlich Nils – wie das Buchcover verrät – verschwunden ist. Durch den Roman hindurch wechseln sich diese, ähnlich einem Drama mit Regieanweisungen und Pausenvermerken gestalteten dialogischen Verhörprotokollen mit chronologisch erzählten Prosaabschnitten ab. Der Aufbau ist durch Zeitsprünge etwas komplexer in der Erzählweise. In der literarischen Gegenwart finden Befragungen von SchülerInnen statt, in die Rückblicke eingestreut sind, die zu Nils' Verschwinden geführt haben. Das Leseniveau entspricht dem „Reflektierenden Lesen“ (s. Lezen

voor de lijst) und damit der Niveaustufe N3¹⁹. Die Erzählweise mit den retrospektiven Einschüben birgt mehrere äußerst interessante Möglichkeiten für die Didaktisierung. Die Dialoge der Befragungen eignen sich sehr gut zum Tandemlesen, was das Lautlesen und damit die Aussprache und Intonation fördert. Die Unterschiede zwischen szenischem Erzählen, wie es im Drama üblich ist, und dem Prosaform der Epik lassen sich gut herausarbeiten. Außerdem können damit die Unterschiede zwischen mündlicher Ausdrucksweise und literarischer Schriftlichkeit thematisiert werden. Durch die mündliche Erzählweise sind diese Abschnitte der Alltagssprache recht nah, sprachlich nicht sehr komplex gestaltet und somit sprachlich leicht verständlich. Durch die Abbrüche und Ellipsen ergibt sich andererseits auch viel Interpretationsspielraum, was diese Textstellen hinsichtlich der Deutungsmöglichkeiten spannend wie anspruchsvoll macht. So können die SchülerInnen erkennen, dass im Imaginären und Fiktionalen die Chance liegt, sich die Geschichte zu eigen zu machen und die Lektüre konstruktiv zu nutzen. Durch die abwechselnde Erzählperspektive werden den LeserInnen interessante Einblicke in Innen- und Außenperspektive der Charaktere ermöglicht, was dabei hilfreich sein kann, die den Äußerungen und Handlungen zugrunde liegende Motive zu erkennen und so Sprache sowohl in ihrer direkten als auch impliziten Ausdrucksform zu begreifen.

Ein großes Potenzial bieten die verschiedenen Charaktere, die auf unterschiedliche Weise die differenzierten Rollen und Dynamiken von Mobbing beleuchten. Jo wird eine entscheidende Funktion zuteil, nicht nur, weil er der Kopf der Clique ist, sondern auch, weil er seinen Opfer-Standpunkt und sein fehlendes Unrechtsbewusstsein in den Verhören kundtut. Daneben gibt es die Mitläufer Fadi und Rasmus. Sara, die im Prosatext kaum eine Rolle spielt, erhält durch die Verhörprotokolle eine Stimme und kann ihre Gewissensbisse und Schuldgefühle als By-stander zum Ausdruck bringen. Interessant und wichtig ist auch die Charakterentwicklung von Mira, die sich im Laufe der Geschichte zunehmend von Jo abwendet und mit Nils eine Freundschaft beginnt. Und schließlich Nils selbst, der auf seine Weise versucht die Schikanen zu ignorieren, abzuwenden und sich zu wehren. Durch die Auswahl der Romanfiguren werden sämtliche Rollenverteilungen in Mobbing-Konstellationen beleuchtet. Sie erscheinen durch ihre Ecken und Kanten auf unterschiedliche Weise erfahrbar und lebensnah. Die lebendige Sprache und die kurzatmigen Verhörprotokolle schildern die Gefühlswelten der verschiedenen Protagonisten anschaulich und geben die Wünsche und Ängste preis, die ihr Ver-

¹⁹ Diese zeichnet sich bei den SchülerInnen durch positive Leseerfahrungen einfacher Romane aus. Sie interessieren sich bereits für Erwachsenenthemen und tauschen sich über die Inhalte des Buches aus. Durch die Diskussion und den Meinungsaustausch über das Gelesene entdecken sie „neue Welten“ und werden angeregt, über neue Sichtweisen nachzudenken. Die Lektüre für diese Niveaustufe umfasst auch Themen, die über den Erfahrungshorizont der SchülerInnen hinausgehen können. Behandelt werden oftmals soziale, psychologische oder moralische Themen, die eine tiefere Bedeutungsschicht eröffnen. Gelegentlich ist das Buch durch Perspektivwechsel, Zeitsprünge oder verschiedene Handlungsstränge komplexer im Aufbau. Zur vollständigen Übersicht der sechs Leseniveaus sei auf die Internetseite *Lezen voor de lijst* verwiesen.

halten begründen. Auch die Trennung von Opfer und Täter wird brüchig und hinterfragbar: Ist Jo nach der Messerattacke von Nils nun das Opfer oder noch der Täter? Sind Täter jene, die handeln oder auch jene, die das Handeln der Täter nicht stoppen? Auch die Verantwortung der Erwachsenen, maßgeblich der Lehrpersonen, sollte im Kontext des Mobblings reflektiert und diskutiert werden.

Es gibt viele Diskussionspunkte, die die SchülerInnen dazu einladen, der eigenen Urteils- und Kritikfähigkeit bewusst zu werden, ihren eigenen Standpunkt zu finden, zu begründen und zu reflektieren. Auch Fragen der Identität und Zugehörigkeit lassen sich damit diskutieren: Wie identifizieren sich Jo, Fadi und Rasmus? Wie verhält es sich mit der Zugehörigkeit von Mila? Auch hier können sich die SchülerInnen mit ihrer eigenen Urteilskraft, ihren Gefühlen und Einstellungen an der Sinnkonstruktion des Textes beteiligen. Ein Ziel dabei kann sein, dass die SchülerInnen die Stärken und Schwächen der Figuren erkennen sowie die Vielschichtigkeit von Identitäten, die sich nicht klar in gut und böse unterteilen lassen. Sie können alternative Handlungswege diskutieren und dabei lernen, anderen Ansichten und Meinungen mit Akzeptanz und Respekt gegenüberzutreten.

Die österreichische Autorin, Gabi Kreslehner, schreibt für Kinder, Jugendliche und Erwachsene. Sie wurde bereits mehrfach für ihre Werke ausgezeichnet. Ihr Jugendroman CHARLOTTE'S TRAUM wurde unter dem Titel "Beautiful Girl" (2015) verfilmt. Ihr letzter Roman PAULPAULTOM ANS MEER erhielt 2017 den österreichischen Kinder- und Jugendbuchpreis. Im Jahr 2020 erschien ihr neuestes Werk NILS GEHT.

4.3 Der Weg zum Ziel – Methodische Vorgehensweise

Die Verschränkung von Leseförderung mit Sprach- und Literaturbewusstheit verlangt nach einer Textanalyse auf mehreren Ebenen. Die Lektüre muss bezüglich der drei Aspekte untersucht und ihre Textstellen sollen hinsichtlich ihres Didaktisierungspotenzials geprüft werden. Das erfolgt in zwei Schritten: Zunächst soll die Lektüre in sinnvolle Textabschnitte gegliedert werden. Diese sind evtl. bereits durch Kapitel vorgegeben oder können bspw. nach inhaltlichen Aspekten selbst erstellt werden. Das Herunterbrechen des Gesamttextes in kleinere Abschnitte dient der ökonomischen Bearbeitung des Textes und Vorstrukturierung für die Grobplanung der Didaktisierung (s. Anhang S. 118).

In diesem Zuge wurde ein Didaktisierungsleitfaden entwickelt, der sich nicht nur auf das Werk NILS GEHT anwenden lässt, sondern auf Lektüren allgemein. Wie bereits erwähnt, ist es für die LernerInnenautonomie von Vorteil, wenn die SchülerInnen ihre Lektüre selbst wählen könnten. Das ist auch ein Leitgedanke dieser Arbeit. Da die Didaktisierung für mehrere Wer-

ke im Kontext dieser Arbeit jedoch zu umfangreich wäre, wird beispielhaft an einer Lektüre gezeigt, was in der Unterrichtspraxis idealerweise für mehrere Werke ausgearbeitet werden sollte. Zu diesem Zwecke soll der Didaktisierungsleitfaden sowohl nachvollziehbar als auch übersichtlich und leicht handhabbar gestalten sein. Er dient als eine Art Check-Liste während der Didaktisierung und ist aufgrund seines Umfangs im Anhang der Arbeit (s. S. 118ff.) zu finden. Er ist für die in dieser Arbeit festgelegte Zielgruppe und der auf sie abgestimmten Lernziele konzipiert. Diese können nach Bedarf an andere Zielgruppen angepasst werden.

Damit soll die Vorgehensweise der Leseförderung unter Einbezug der Bewusstheits-Konzepte veranschaulicht und gleichzeitig das Potenzial dieser Verschränkung für den Deutschunterricht aufgezeigt werden. Ein Grund der Generierung eines solchen Leitfadens und seiner Erprobung in der Didaktisierung ist der Wunsch, dass mehr Leseförderung gezielten Einzug in den Deutschunterricht erfährt und die Chancen seiner Verschränkung mit anderen Lernbereichen, konkret denen der Bewusstheits-Konzepte, erkannt werden.

Die Didaktisierung wird zunächst einer Grobplanung unterzogen, in der die Lektüre in sinnhafte Textabschnitte gegliedert und diese hinsichtlich ihrer Eignung für die Leseförderung und/oder die Bewusstheits-Ansätze geprüft werden. Daran knüpft die Feinplanung an, die den Aufbau der einzelnen Unterrichtsstunden und deren konkrete Durchführung inklusive der Arbeitsblätter umfasst. Dabei dient der Didaktisierungsleitfaden als Strukturierungshilfe, um die Didaktisierungsmöglichkeiten der Leseförderung sowie der Sprach- und Literaturbewusstheit mit dem Didaktisierungspotential der Lektüre bestmöglich zu verschränken.

Die Unterrichtsblätter wurden mit dem Programm tutary.de erstellt. Dabei handelt es sich um ein Online-Tool, das eigens für die Gestaltung von Arbeitsblättern und Lernmaterial konzipiert ist. Es gibt mehrere solcher Bearbeitungsprogramme, doch dieses hat sich aufgrund verschiedener Eigenschaften für den Didaktisierungszweck dieser Arbeit als geeignet erwiesen: Die im Programm verfügbaren Inhalte, wie bspw. Bilder, stehen unter einer freien Lizenz, wodurch rechtssicheres Arbeiten gewährleistet ist. Außerdem ist die Bedienung und Formatierung sehr intuitiv durch die Anwendung einzelner „Bausteine“, wie „Aufgaben“, „Bilder“, „Tabellen“ uvm. Die Erstellung des Aufgabenblattes erfolgt Hand-in-Hand mit der des Lösungsblattes, was eine ökonomische Arbeitsweise ermöglicht. Weiters eröffnen sich Differenzierungsmöglichkeiten und verschiedene Schwierigkeitsgrade der Aufgabentypen.

4.3.1 Die Grobplanung der Unterrichtseinheit

Bei der Unterrichtseinheit (UE) handelt es sich um die Abhandlung eines Themengebietes in mehreren Unterrichtsstunden (US). Somit ist die Didaktisierung der Lektüre NILS GEHT eine Unterrichtseinheit, die im Falle dieser Arbeit in acht Unterrichtsstunden bearbeitet wird. In

der Grobplanung der Unterrichtseinheit erfolgt die inhaltliche Aufteilung der didaktischen Umsetzung auf die Unterrichtsstunden. Außerdem wird die Lektüre erstmals mit den Lernzielen in Verbindung gebracht. Dabei orientieren sich die Unterrichtsstunden (US) stark nach den Textabschnitten, die gemäß dem Didaktisierungsleitfadens bei der Analyse des Buches erstellt wurden. Jede US bekommt ein Thema, das inhaltlich die Komponenten Leseförderung, Sprach- und/oder Literaturbewusstheit behandelt. Es folgt nun die Anwendung des Didaktisierungsleitfadens auf die Lektüre NILS GEHT.

Übersicht der Textabschnitte:

ABSCHNITT	VON SEITE	BIS SEITE	TEXTSTRUKTUR/INHALT
1.	9	20	<i>Einstieg:</i> Befragungen von Sara und Jo (auf ein Geschehen, das dem Leser noch unbekannt ist)
2.	20	33	<i>Aufbau I:</i> Die Klasse und Milas Matheproblem
3.	34	47	<i>Aufbau II:</i> Nils gibt Mila Nachhilfe
4.	47	58	<i>Beziehungskonstellation I:</i> Jos Feier für Mila
5.	58	72	<i>Beziehungskonstellation II:</i> Mila zeigt Nils ihren Garten <i>Spannungshöhepunkt:</i> Jos Ankündigung von Rache
6.	72	88	<i>Katastrophe I:</i> Angriff von Jos Clique auf Nils
7.	88	103	<i>Überleitung:</i> Ignoranz in Folge des Angriffs
8.	103	114	<i>Katastrophe II:</i> Nils Messerattacke auf Jo
9.	117	139	<i>Schluss:</i> Nils Flucht und Rückkehr (mit offenem Ende)

Tabelle 7: Grobplanung der Didaktisierung

US	TEXTABSCHNITT	THEMA DER US	INHALT DER US
1		Lesestrategien vor dem Lesen / <i>Wer ist Nils und warum geht er?</i>	Vorbereitung und Einstimmung auf die Lektüre; Hypothesen bilden, prüfen, revidieren
2	1	Lesestrategien während des Lesens / <i>Wer sind Nils, Sara und Jo?</i>	Tandem-Lesen zur Verbesserung der Leseflüssigkeit; Anwendung weiterer Lesestrategien
3	1	Literaturbewusstheit / <i>Der Befragung auf der Spur</i>	Merkmale literarischer Texte kennenlernen und in Texten wiederfinden
4	2 & 3	Lesestrategie „Kernaussagen erkennen“ und Leseform „Detailliertes Lesen“ / <i>Wie alles begann</i>	Textabschnitte zusammenfassen sowie Textaufbau und -struktur erkennen

5	4 & 5	Lesestrategie nach dem Lesen: Textfunktion erkennen / <i>Eine Party für Mila und Milas Garten (I)</i>	Anknüpfend an den Textaufbau: Welche Funktion haben die Textinhalte?
6	4 & 5	Sprachbewusstheit / <i>Eine Party für Mila und Milas Garten (II)</i>	Sprachliche Gestaltung des Textes erkennen sowie seine Funktion und Wirkung
7	6	Zusammenhänge erkennen (I) / <i>Wie konnte es so weit kommen?</i>	Entwicklung nachvollziehen, wie es zu Jos Racheakt an Nils kam
8	6 & 7	„Schuldfrage“; redigierendes Lesen und Nils’ „Mutprobe“ / <i>Was ist denn nun passiert?</i>	Diskussion über „Schuldige“; Mila bekommt wirren Bericht über Jos Racheakt, der korrigiert werden muss; Hinterfragen von Nils’ Reaktion beim Direktor
9	7 & 8	Zusammenhänge erkennen (II) / <i>Wie konnte es eskalieren?</i>	Täter-Opfer-Rollen reflektieren; Entwicklung nachvollziehen, wie es zu Nils’ Attacke auf Jo kam
10	9	Zitate finden und Leseprozess reflektieren / <i>Nach der Geschichte ist vor der Geschichte!</i>	Wettbewerb: Zitate-Quizz Leseprozess, Leseformen und -strategien reflektieren

4.4 Zusammenfassung der methodischen Vorgehensweise

Die grundlegenden Überlegungen sowie die methodische Vorgehensweise bilden die Rahmenbedingungen der Didaktisierung. Ausgangspunkt sind dabei die Zielgruppe der SchülerInnen (Kap. 4.1.1), für die die Didaktisierung konzipiert wird. Ausschlaggebend sind dabei die Faktoren Alter, Sprach- und Literaturkompetenz sowie der Schultyp NMS. Dementsprechend werden anschließend aus dem Curriculum der 3. Schulstufe NMS sowie dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) für das Sprachniveau B2 (Kap. 4.1.2) die Lernziele abgeleitet (Kap. 4.2.2) und ein zeitlicher Rahmen für die Didaktisierung festgelegt (Kap. 4.2.1). Auf Grundlage dieser Vorüberlegungen wurden verschiedenste jugendliterarische Werke (Anhang, S. 117) gesichtet und das Buch NILS GEHT ausgewählt (Kap. 4.2.3). Im weiteren Verlauf wird die Lektüre inhaltlich strukturiert und in Kapitel eingeteilt. Bei der anschließenden Grobplanung (Kap. 4.3.1) wird der eigens entwickelte Didaktisierungsleitfaden (Anhang, S. 118ff.) hinzugezogen, die Textabschnitte hinsichtlich ihres Potenzials zur Leseförderung sowie der Sprach- und Literaturbewusstheit analysiert und schließlich auf die Unterrichtsstunden sinnvoll aufgeteilt. Daran anschließend findet die Feinplanung statt, zu der erneut der Didaktisierungsleitfaden herangezogen wird. Zunächst wird die Grundstruktur der Feinplanung besprochen, die dann in der Didaktisierung (Kap. 5) angewandt wird. In diesem Arbeitsabschnitt werden die einzelnen Unterrichtsstunden geplant und begründet sowie die Arbeitsmaterialien für den Unterricht konzipiert. Damit sei die methodische Vorgehensweise beschrieben, mit der ich mein Forschungsvorhaben, die Verschränkung von Lesefördermethoden mit Sprach- und Literaturbewusstheit für DaZ-SchülerInnen der 3. Stufe NMS am Beispiel des jugendliterarischen Werkes NILS GEHT von Gabi Kreslehner umsetze.

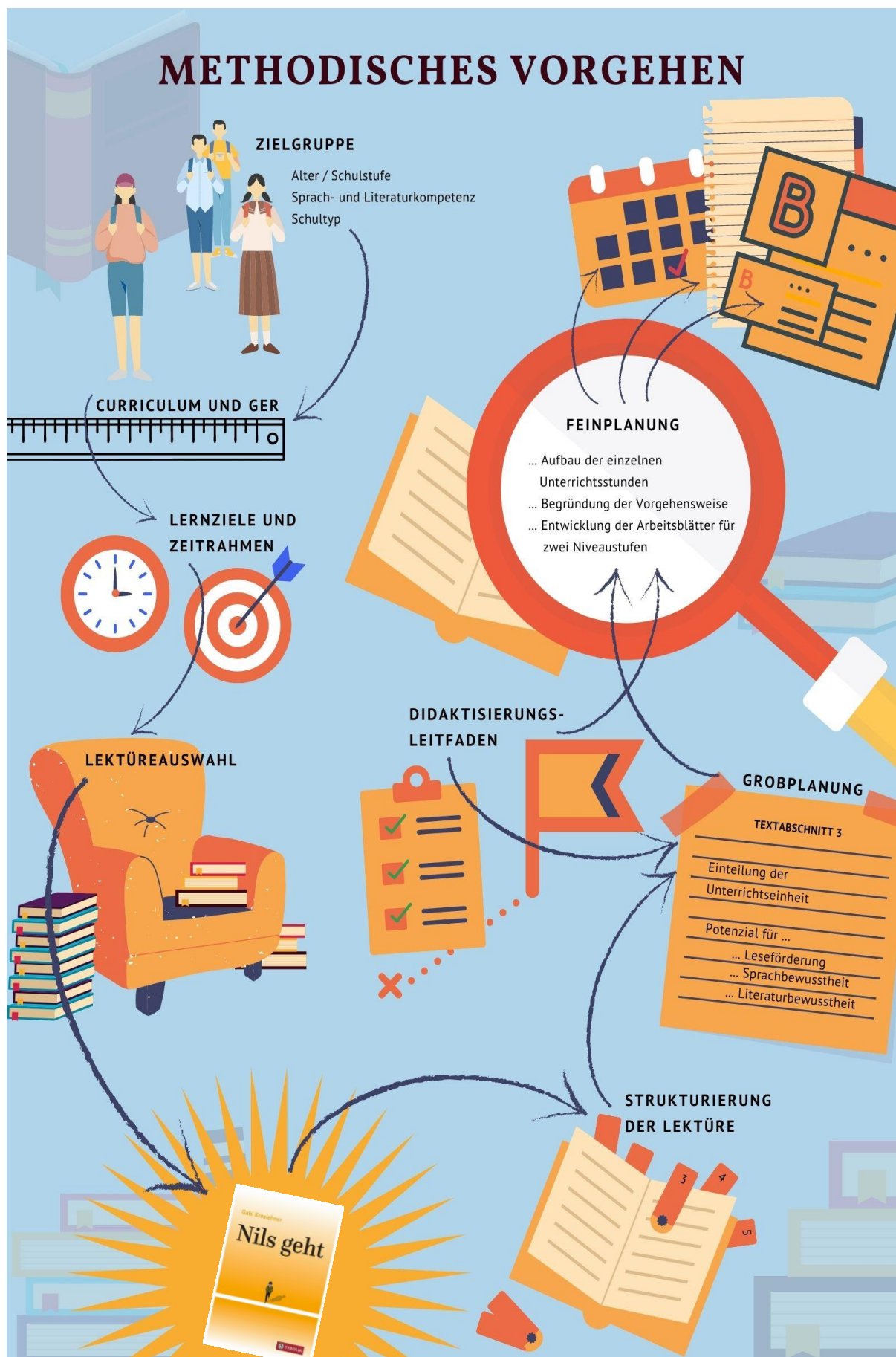


Abbildung 9: Methodisches Vorgehen

5. Die Feinplanung der Unterrichtseinheit NILS GEHT

Im Fokus der Didaktisierung steht die Lektüre NILS GEHT, mittels derer das Leseverstehen sowie die Sprach- und Literaturbewusstheit gefördert werden sollen. Es handelt sich dabei um eine Didaktisierung für die 3. Schulstufe der NMS, die ausgelegt ist für eine Klassenstärke von 20 SchülerInnen. Die Unterrichtseinheit ist konzipiert für zwei Wochen mit je 4 Schulstunden Deutsch im Umfang von 45 Minuten. Daraus ergeben sich insgesamt zehn Unterrichtsstunden, deren didaktische Überlegungen im Folgenden vorgestellt werden. Die Struktur der Feinplanung orientiert sich an der Vorlage zum Unterrichtsentwurf von Lenhard (2015).

5.1 Didaktisierung der 1. Unterrichtsstunde

1. Thema der Unterrichtsstunde

Das zentrale Thema der Unterrichtsstunde ist die Frage, wovon das Buch handeln könnte. Dazu sollen die SchülerInnen Vermutungen äußern, überdenken und abändern. Der Prozess wird durch gezielte Fragen angeregt und gesteuert. Anhaltspunkte für die Vermutungen geben das Buchcover sowie ein Textausschnitt aus der Lektüre. Dabei werden Schlussfolgerungen gezogen – eine Strategie, die auch über den Leseunterricht hinaus von Relevanz ist.

2. Ziele der Unterrichtsstunde

Einen Teil der Lernziele bilden Kenntnisse über verschiedene Leseformen, -strategien und -techniken. Im Fokus stehen die Lesestrategien zu „vor dem Lesen“, mit denen das Vorwissen aktiviert und die Entwicklung von Vorstellungsbildern angeregt werden. Die SchülerInnen lernen Erwartungen an das Buch zu formulieren und den Texttyp festzustellen. Außerdem lernen sie die erste Leseform, das „Orientierende Lesen“ anzuwenden. Dabei wird gelernt Hypothesen zu bilden und Schlussfolgerungen zu ziehen, die überdacht und angepasst werden müssen, wenn neues Wissen erschlossen und in bestehendes Wissen integriert wird.

Die SchülerInnen lernen außerdem, sich Sprache durch die Zerlegung in ihre Einzelteile zu erschließen und daraus Bedeutung abzuleiten. Diesem Punkt der Lernziele versucht Aufgabe 4 gerecht zu werden, indem sie auffordert ein Zitat sprachlich genauer zu untersuchen und Informationen daraus abzuleiten.

3. Beitrag der Unterrichtsstunde zur Kompetenzentwicklung (Lesen, Sprache, Literatur)

Der Schwerpunkt dieser Unterrichtsstunde liegt auf der Leseförderung, genauer auf den Lesestrategien vor dem Lesen und der Leseform „Orientierendes Lesen“. Außerdem wird in Aufgabe 4 der Fokus auf die Sprache gelenkt und eine kurze Textpassage aus dem Buch genauer analysiert. Die Kürze des Zitates ermöglicht eine genaue Auseinandersetzung und Re-

flektion der Sprache. Es soll gezeigt werden, dass aus wenig Text relativ viel Information gewonnen werden kann.

4. Einordnung der Stunde in die gesamte Unterrichtseinheit

Diese ist die erste Unterrichtsstunde der neuen Einheit. Sie soll das neue Thema einläuten und darauf einstimmen. Sie ist sehr wichtig, da sie nicht nur inhaltlich und didaktisch wichtige Aspekte abdeckt, sondern auch stark beeinflusst, mit welcher Einstellung und Motivation die SchülerInnen an die neue Unterrichtseinheit und die folgenden Stunden herantreten.

5. Lern- und Lehrvoraussetzungen

Bei den SchülerInnen wird eine große Heterogenität hinsichtlich der Lesekompetenz und Lesegewohnheit erwartet. Außerdem gibt es eine sprachliche Heterogenität. Diese Kompetenzunterschiede werden versucht zu berücksichtigen, indem neben den Aufgabenstellungen entlastende „Spickzettel“ sowie Hinweiskärtchen bereitgestellt werden und die SchülerInnen selbst entscheiden können, ob sie die Bearbeitung der Aufgabe allein oder mit einem Partner/einer Partnerin machen möchten. Die Räumlichkeiten des Klassenzimmers sollten die unterschiedlichen Arbeitsweisen zulassen.

Die Lehrperson nimmt in dieser Unterrichtsstunde eine beratende Rolle ein und steht für Rückfragen oder individuelle Hilfestellungen zur Verfügung. Im Sinne der LernerInnenautonomie sollen die SchülerInnen weitestgehend selbständig arbeiten. Falls es die Lehrperson als sinnvoll erachtet, kann sie die SchülerInnen aus ihrer eigenständigen Arbeitsweise ins Plenum holen und einzelne Aufgabenlösungen mit der gesamten Klasse besprechen. Das ist vor allem bei den Aufgaben 1 bis 2 ratsam, da die ersten Hypothesen sehr vielfältig sein können und es auf diese Aufgaben keine konkrete Antwort gibt.

6. Didaktische Analyse

Die Fragen „Wovon könnte das Buch handeln?“ und „Warum geht Nils?“ bilden das Thema der ersten Unterrichtsstunde und sollen die Neugier auf und das Interesse am Buch wecken. Um sie beantworten zu können, werden die beiden Lesestrategien vor dem Lesen „Erwartungen an das Buch formulieren“ und „Texttyp feststellen“ sowie die Leseform „Orientierendes Lesen“ angewandt. Durch sie sollen das Vorwissen aktiviert und Entwicklung von Hypothesen angeregt werden. Zusammen mit dem Wissen um den vorliegenden Texttyp bildet dies eine Vorentlastung vor dem Leseprozess. Damit werden die Lernziele „Kenntnisse über verschiedene Leseformen, -strategien und -techniken“ und „Kann sich Sprache durch die Zerlegung in ihre Einzelteile erschließen und daraus Bedeutung ableiten“ berücksichtigt. Die Lernaufgaben sind so konzipiert, dass die SchülerInnen durch konkrete Fragen zur Hypothesenbil-

dung angeregt werden und ihre Vermutungen reflektieren lernen. Das nötige Vorwissen zur Aufgabenbewältigung steht auf „Spickzetteln“, die die SchülerInnen zusätzlich zu den Aufgabenblättern erhalten. Außerdem gibt es Hinweis-Kärtchen, die zur Binnendifferenzierung dienen und ungeübte SchülerInnen zusätzlich unterstützen. Die Lernaufgaben sind so aufgebaut, dass sie Schritt für Schritt die Hypothesenbildung anregen, vertiefen und reflektieren. Die Lernziele wurden erreicht, wenn die erste Hypothesenbildung gelingt (Aufg. 2), anschließend weiteres Wissen in sie integriert wird (Aufg. 4), sodass die ursprünglichen Hypothesen gefestigt oder verworfen werden und dieser Prozess von den SchülerInnen begründet werden kann (Aufg. 5).

7. Methodische Analyse

Während der Unterrichtseinheit wird eine Lesemappe gestaltet, in der alle Materialien und Aufgabenblätter gesammelt werden. Durch dieses Konzept haben die SchülerInnen am Ende der Unterrichtseinheit ein Produkt, die Mappe, die sie vorzeigen können. Darin sind auch die wichtigen Leseformen und Lesestrategien zu vor/während/nach dem Lesen gesammelt und für weitere Leseprojekte archiviert. Die Mappe kann auch in eine Benotung miteinfließen.

Eine zentrale Rolle während der Unterrichtseinheit bildet die Spickzettel-Wand, die mit „Spickzetteln“ zu verschiedenen Leseformen, sowie den Lesestrategien zu vor/während/nach dem Lesen ausgestattet wird. Sie dient den SchülerInnen die ganze Unterrichtseinheit über als Nachschlagemöglichkeit. Dieser „Wand“ werden nach und nach Spickzettel hinzugefügt, und zwar immer dann, wenn diese im Unterricht neu eingeführt werden. Dazu müssen sie ausgeschnitten und zusammengeklebt werden, sodass jedes Kärtchen eine Vorderseite (Leseform/-strategie und Einsatzgebiet) und eine Rückseite (Anwendungsweise) besitzt. Dieses Kärtchen wird dann an der Seite mit Tesafilm über das entsprechende Feld auf der Spickzettelwand geklebt und kann wie ein Fester aufgeklappt werden. Die Spickzettel selbst sind nach dem Schema *knowing that/when/how* aufgebaut. Sie nennen die Leseform oder -strategie, erklären, wann sie zur Anwendung kommt und auf der Rückseite des Zettels, wie sie angewandt wird. Nachdem die SchülerInnen die neue Strategie bei einer Übung anwenden mussten, wird sie zu den anderen in der Mappe geklebt. Ihre erneuten Anwendungen bei Folgeübungen werden explizit gefordert und sollen die Umsetzung der Strategien festigen.

Die Hinweis-Kärtchen bei den Übungen dienen der Entlastung und Hilfestellung für SchülerInnen, denen Vorwissen zur Aufgabenlösung fehlt. Sie werden bewusst als „Hinweis“ bezeichnet und nicht als Hilfekarte, um keine Assoziation mit Leistungsschwäche hervorzurufen. Aus diesem Grund wurden auch nicht unterschiedliche Arbeitsblätter in „leicht“, „normal“ oder „fortgeschritten“ konzipiert, um Leistungsunterschiede möglichst wenig sichtbar zu

machen. Da es ebenfalls Lösungs-Kärtchen gibt, fällt auch nicht direkt auf, ob ein/e SchülerInnen sich einen Hinweis oder die Lösung holt. Die Lösungs-Kärtchen ermöglichen schnellen und sicheren sowie ungeübten SchülerInnen eine Bearbeitung der Aufgaben in ihrem eigenen Tempo. Die Aufgaben können selbständig bearbeitet und kontrolliert sowie direkt weitergearbeitet werden, ohne auf die Auflösung der Aufgabe mit der gesamten Klasse warten zu müssen bzw. bis dahin nicht mit der Aufgabe abgeschlossen zu haben.

Alle Aufgaben dieser Unterrichtsstunde sind für Einzelarbeit und Partnerarbeit konzipiert, um einerseits ein individuelles und eigenständiges Bearbeiten und andererseits, durch den Austausch mit einem Partner/ einer Partnerin, ungeübten Lesenden eine Entlastung zu ermöglichen. Die Lehrperson kann selbst entscheiden, zu welchen Zeitpunkten eine Lösungsbesprechung im Plenum sinnvoll erscheint.

8. Verlaufsskizze, Materialien und Aufgaben

An dieser Stelle sei auf den Anhang verwiesen: Zur 1. Unterrichtsstunde, S. 124.

5.2 Didaktisierung der 2. Unterrichtsstunde

1. Thema der Unterrichtsstunde

Die Fragen dieser Unterrichtsstunde sind „Wer ist Nils?“ und „Wer sind Sara und Jo?“. Um diese Fragen beantworten zu können, muss der Textabschnitt der Stunde genau gelesen und relevante von irrelevanten Textpassagen unterschieden werden. Dafür sind ein gelungenes Leseverständnis ausschlaggebend sowie die Anpassung des Leseverhaltens an die Aufgabenstellung. Das Lesen, Verstehen und Filtern von Information haben eine lebensweltliche Bedeutsamkeit für die SchülerInnen.

2. Ziele der Unterrichtsstunde

„Festigung von Aussprache, Intonation, Leserhythmus und Lesefertigkeiten“: Erfolgt durch Lautleseverfahren, die in dieser Unterrichtsstunde durch das Tandem-Lesen in Aufgabe 1 umgesetzt werden. In dieser Form der PartnerInnenarbeit werden Textpassagen dialogisch laut vorgelesen. Durch das selbständige Lesen wird aktiv und durch das Zuhören der Passagen von PartnerInnen passiv dabei gelernt. „Kann laut und eigenständig sowie flüssig und schlüssig lesen“: Das Wiederholen der Übung „Tandem-Lesen“ in Aufgabe 2 soll die SchülerInnen darin unterstützen, flüssig und schlüssig zu lesen. Dabei werden die „Kenntnisse über verschiedene Leseformen, -strategien und -techniken“ gefördert und die Leseform „Überfliegendes Lesen“ angewandt. Die SchülerInnen sollen dabei „Erschließungsmethoden für unbekannte Wörter anwenden“, indem sie die Lesestrategie „Textstellen klären“ während des Lesens

umsetzen. Sie bekommen ein Glossar für ihre Lesemappe, in das sie während der gesamten Lektüre des Buches neue Wörter und deren Bedeutung (oder Übersetzung in ihre Erstsprache) eintragen sollen. In Aufgabe 3 sollen „Relevanz und Nutzen von Passagen erkannt“ werden und dazu die Lesestrategie „Genaues Lesen“ während des Lesens umgesetzt werden.

3. Beitrag der Unterrichtsstunde zur Kompetenzentwicklung (Lesen, Sprache, Literatur)

Durch die Aufgaben dieser Unterrichtsstunde sollen die SchülerInnen Sicherheit beim Lesen ihrer Textpassagen erlangen. Sie sollen erkennen, dass mehrfaches Lesen die Leseflüssigkeit verbessert und sie freier lesen lässt. Außerdem können sie an ihrer Ausdruckskraft beim Lesen arbeiten und ihre Intonation und Aussprache üben. Die kursiven Textstellen sind als Regieanweisungen zu verstehen, sollen nicht laut gelesen dafür aber umgesetzt werden: Eine „Pause“ soll gemacht und nicht gelesen werden. Damit ist die Leseaufgabe einer szenischen Umsetzung des Gelesenen ähnlich. Außerdem werden weitere Lesestrategien kennengelernt und angewandt. Dazu gehören die Strategien „Genaues Lesen“ und „Textstellen klären“ während des Lesens, mit Hilfe derer das Textverständnis gesichert werden soll. Die Leseform „Überfliegendes Lesen“ wird angewandt, um Schlüsselinformationen aus dem Text zu filtern.

4. Einordnung der Stunde in die gesamte Unterrichtseinheit

In dieser Unterrichtsstunde lesen die SchülerInnen erstmals im Buch und setzen sich inhaltlich mit dem Beginn der Geschichte auseinander. Gleich zu Beginn lernen sie die wichtigen Lesestrategien für während des Lesens kennen und können sie im Tandem gemeinsam erproben. Besonders weil für die folgenden Unterrichtsstunden die Textabschnitte von den SchülerInnen daheim gelesen werden, soll diese Stunde zeigen, dass Lesen keineswegs eine Einzelbeschäftigung sein muss, sondern miteinander und im Austausch füreinander geschehen kann.

5. Lern- und Lehrvoraussetzungen

Die bereits angesprochene Heterogenität hinsichtlich des Lese- und Sprachniveaus der SchülerInnen beeinflusst auch die Gestaltung dieser Unterrichtsstunde. Es ist anzunehmen, dass einige der SchülerInnen es nicht gewohnt sind, vorzulesen oder vorgelesen zu bekommen und somit lesen als gemeinschaftliche Aktivität wahrzunehmen. In Partnerarbeit und Kleingruppen sollen diese Erfahrungen nun gemacht werden. Dafür ist es wichtig, dass äußere Rahmenbedingungen geschaffen werden, die diese Form des Arbeitens ermöglichen. Dazu gehört eine Aufteilung der Gruppen in bzw. auf Räumlichkeiten, in denen sie lautlesen können ohne durch andere Gruppen gestört zu werden.

Die Lehrperson übernimmt während dieser Unterrichtsstunde die Aufgabe, eine gute Arbeitsatmosphäre zu ermöglichen, die Arbeitsschritte anzuleiten und zu erklären sowie für Hilfestel-

lung bereitzustehen. Es sind außerdem die Arbeitsblätter, Materialien (Spickzettel, Hinweis- und Lösungs-Kärtchen) und das Buch notwendig.

6. Didaktische Analyse

Das Thema der Stunde für die SchülerInnen mehr darüber herauszufinden, wer Nils, Sara und Jo sind. Beim Erlesen dieser Informationen sollen sie ihre Aussprache, Intonation, den Leserhythmus und ihre Lesefertigkeiten üben, um flüssig und schlüssig vorlesen zu können. Dies geschieht, indem sie in Tandems und Gruppen zusammengehen, in denen sie vorlesen und vorgelesen bekommen, um aktiv und passiv hinzuzulernen, indem sie verbessert werden und sich Leseverhalten von Mitgliedern ihrer Gruppe abschauen können. Dafür ist es wichtig, dass die Tandems möglichst aus geübten und ungeübten LeserInnen bestehen. Das mehrfache Lesen der Textpassagen soll ihnen Sicherheit beim Lesen geben und ihre Leseflüssigkeit verbessern. Um die zentralen Fragen der Unterrichtsstunde beantworten zu können, sollen Erschließungsmethoden unbekannter Wörter angewandt und relevante von irrelevanten Textpassagen unterschieden werden. Dazu werden Lesestrategien während des Lesens (Genaueres Lesen und Textstellen klären) und die Leseform „Überfliegendes Lesen“ eingeführt und von den SchülerInnen angewandt. Die Lesestrategien sollen die SchülerInnen bei der Bearbeitung der Aufgaben unterstützen, indem sie ihnen wichtiges Hintergrundwissen liefern. Die Hinweis-Kärtchen dienen der weiteren Entlastung. Die Lernziele sind dann erreicht, wenn die SchülerInnen flüssig und schlüssig in den Gruppen lesen, ihre unklaren Textstellen selbständig oder in der Gruppe klären können und relevante von irrelevanten Passagen unterscheiden können.

7. Methodische Analyse

In dieser Unterrichtsstunde steht das Tandem-Lesen im Vordergrund. Die Arbeit als Tandem oder in Vierergruppen ermöglicht ein Arbeitsumfeld, in dem ungeübte LeserInnen ihre Fähigkeiten üben und verbessern können, ohne dass die Aufmerksamkeit der gesamten Klasse auf ihnen lastet, wie es beim klassischen Vorlesen der Fall wäre. Wichtig dabei ist, dass die Tandems aus geübten und ungeübten LeserInnen bestehen, sodass sie voneinander lernen können. Dazu muss die Lehrperson das Leseniveau der einzelnen SchülerInnen kennen und die Tandems entsprechend einteilen. Die SchülerInnen lernen zuerst die neuen Lesestrategien kennen (Bedeutung und ihren Anwendungskontext) und können sie direkt anwenden. Somit erkennen die SchülerInnen in welchem Kontext die Strategie sinnvoll angewendet wird und können sie direkt umsetzen. Die PartnerInnenarbeit begünstigt den Austausch und das gegenseitige Lernen. Das mehrfache Lesen des eigenen Textabschnittes gibt Sicherheit und fördert die Leseflüssigkeit. Außerdem sollen die Informationen gefiltert und unwichtige von wichtigen

Textpassagen unterschieden werden, um herauszufinden, wer Sara und Jo sind. Die SchülerInnen sollen dazu (Aufgabe 3) Textpassagen und Zitate angeben, aus denen sie Informationen über die Figuren ableiten. Die Spickzettel zu Lesestrategien während des Lesens und zu Leseformen unterstützen die Aufgabenbearbeitung. Das Hinweis-Kärtchen entlastet die Aufgabe zusätzlich, indem es Aussagen angibt, die auf ihre Richtigkeit geprüft werden müssen.

8. Verlaufsskizze, Materialien und Aufgaben

An dieser Stelle sei auf den Anhang verwiesen: Zur 2. Unterrichtsstunde, S. 143.

5.3 Didaktisierung der 3. Unterrichtsstunde

1. Thema der Unterrichtsstunde

Diese Unterrichtsstunde beschäftigt sich mit der Frage, was Literatur ist. Um diese Frage beantworten zu können, werden literarische Merkmale herausgearbeitet. Diese sollen nicht nur gekannt, sondern auch in anderen Textbeispielen wiedererkannt werden, um so ein tieferes und praktischeres Verständnis über die Merkmale zu erlangen. Diese Unterrichtsstunde widmet sich damit maßgeblich der Förderung von Literaturbewusstheit. Das Wissen um literarische Merkmale, ihre Bedeutung und Funktion liefert wichtige Anhaltspunkte im Umgang mit Literatur. Wer weiß, wie Literatur beschaffen ist, kann sie zielgerichteter rezipieren und reflektieren.

2. Ziele der Unterrichtsstunde

Diese Unterrichtsstunde leistet einen Beitrag zu den Lernzielen „Kenntnisse über poetisch-ästhetische Funktion von zeitgenössischen literarischen Prosatexten“ und „Kenntnisse über grundlegende literarische Gestaltungsmittel, Textsorten und Gattungskompetenz“, indem über literarische Merkmale aufgeklärt wird. Ziel dabei ist es, dass die SchülerInnen nicht nur ein deklaratives Wissen über literarische Merkmale erlangen, sondern diese auch praktisch anwenden und in unterschiedlichen Textausschnitten erkennen können. Damit wird die erste der drei Zielsetzungen der Literaturbewusstheit thematisiert: die Erfahrung der literarisch-ästhetischen Dimension von Sprache. Die analytischen Kenntnisse und der Blick in die Strukturen von Literatur soll den SchülerInnen bei der weiteren Lektüre helfen und ihr Leseverstehen fördern.

3. Beitrag der Unterrichtsstunde zur Kompetenzentwicklung (Lesen, Sprache, Literatur)

Um Literaturbewusstheit zu entwickeln, müssen zunächst grundlegende Kenntnisse über literarische Texte erworben werden. Dazu zählen die Merkmale, die einen literarischen Text als solchen definieren. Das Wissen um die Merkmale und ihr Wiedererkennen in Texten ist nicht

nur relevant für die Bestimmung eines literarischen Textes, sondern beinhaltet auch relevantes Hintergrundwissen, das bei der Rezeption von Literatur miteinfließt. Wer bspw. die Merkmale „Sprachliche Mittel“ und „Bildsprache“ kennt und erkennt, wird leichter feststellen, was der Text beim Leser bezwecken will. Damit können Spannungskurven im Handlungsgeschehen leichter identifiziert werden, ebenso wie manipulative Textstellen, die kritisch zu betrachten sind. „Mehrdeutigkeit“ und „Leerstellen“ werden nicht als „ungenau oder fehlendes Wissen“ wahrgenommen, sondern als Interpretationsspielräume. Die literarischen Merkmale bieten das Werkzeug, mit dem das Text-Wirkungsverhältnis erkannt und beschrieben werden kann. Sie sind die grundlegende Voraussetzung für die weitere Arbeit mit und am literarischen Text und für ein tieferes Textverständnis.

4. Einordnung der Stunde in die gesamte Unterrichtseinheit

Diese Unterrichtsstunde beschäftigt sich auf den ersten Blick nicht direkt mit Leseförderung und tangiert die Lektüre nur marginal. Tatsächlich kann diese Stunde problemlos an einer anderen Stelle der Unterrichtseinheit abgehalten oder sogar übersprungen werden. Ihre Didaktisierung rechtfertigt sich jedoch folgendermaßen: Hintergrundwissen zu literarischen Merkmalen beeinflusst die Textrezeption maßgeblich und erleichtert das Textverständnis sowie das Erkennen inhaltlicher Zusammenhänge und ihre Reflektion. Daher ist es sinnvoll, diese Unterrichtsstunde zu Beginn der Unterrichtseinheit abzuhalten.

5. Lern- und Lehrvoraussetzungen

Die meisten SchülerInnen werden die literarischen Merkmale zum ersten Mal hören und sich generell noch nicht oft mit Literatur auseinandergesetzt haben. Da die Kenntnis der Merkmale allein ihnen noch keinen großen Nutzen bringen, sollen sie lernen, diese in Texten wiederzufinden. Nicht alle der literarischen Merkmale sind selbsterklärend und ihre Umsetzung in literarischen Texten ist leicht zu identifizieren, weshalb diese Stunde maßgeblich in Gruppenarbeit abgehalten wird. So ist sichergestellt, dass die SchülerInnen selbst aktiv werden, rege in Austausch treten können und bei der Aufgabenbearbeitung nicht auf sich allein gestellt sind, sondern sich diese Fertigkeit gemeinsam erarbeiten. Um das Interesse und die Motivation zu erhöhen, wurde als Einstiegsaufgabe ein Video gewählt, für das die SchülerInnen ihr Smartphone verwenden dürfen. Sie können es sich somit individuell ansehen und selbst regulieren, wann sie das Video pausieren oder Sequenzen erneut ansehen wollen. Die Lehrperson soll während dieser Unterrichtsstunde die Aufgaben initiieren, die Bearbeitung erfolgt möglichst eigenständig von den SchülerInnen, sodass die Lehrperson hauptsächlich für weitere Rückfragen zur Verfügung steht und das Zeitmanagement im Blick behält.

6. Didaktische Analyse

Die Frage „Was ist Literatur?“ soll in dieser Unterrichtsstunde geklärt werden. Sie dient als Anstoß, um Kenntnisse über die poetisch-ästhetische Funktion von zeitgenössischer Literatur und grundlegende literarische Gestaltungsmittel zu erlangen. Durch diese Kenntnisse sowie die Fertigkeit der Identifizierung literarischer Merkmale in Texten eignen sich die SchülerInnen wichtiges Hintergrundwissen an, das ihnen später dabei hilft, die Funktion und Wirkung der Textpassage zu reflektieren. Dazu sollen die SchülerInnen zuerst die literarischen Merkmale aus dem Video herausfiltern und ihre Bedeutung in Form von Partnerarbeit besprechen. Die Ergebnisse können mit einem Lösungs-Kärtchen verglichen und gegebenenfalls verbessert werden. Anschließend sollen die literarischen Merkmale in verschiedenen Textausschnitten wiedererkannt werden. Die literarischen Merkmale müssen also dahingehend verstanden werden, dass die SchülerInnen aktiv mit ihnen am Text arbeiten können.

Durch die Gruppenarbeit wird der Austausch über das neue Wissen angeregt. Sie erlangen in den Expertengruppen ein detailliertes Wissen über ihren Textausschnitt, das sie dann in den Konferenzen mit den anderen Expertengruppen austauschen und neu verhandeln können. Sie müssen Schritt für Schritt ihr neues Wissen anwenden, rechtfertigen/begründen und schließlich reflektieren, wobei sie zu keinem Zeitpunkt auf sich allein gestellt sind. Durch den regen Austausch soll das neu erworbene Wissen gefestigt werden.

Zur Binnendifferenzierung und Hilfestellung gibt es ein Hinweis-Kärtchen (6) bei der Identifizierung und Zuordnung der literarischen Merkmale und ein weiteres (7) zu jedem der Textbeispiele, in denen die Merkmale wiederzufinden sind. Die Lernziele wurden dann erreicht, wenn alle literarischen Merkmale aus dem Video herausgeschrieben sowie erfolgreich ihrer Bedeutung zugewiesen werden können und diese Merkmale anschließend in verschiedenen Textausschnitten wiedererkannt und damit über die Literarizität des Textes diskutiert werden kann.

7. Methodische Analyse

Unter methodischen Gesichtspunkten betrachtet erfolgt zunächst der Input. Dies geschieht in Form eines Videos, um den SchülerInnen einen Anreiz zu geben und das Interesse am Thema zu erhöhen. Die Form des QR Codes und der damit verbundene Einsatz eines Smartphones soll das zusätzlich begünstigen. Dadurch können die SchülerInnen außerdem eigenständig wählen, wann sie zurückspulen oder das Video pausieren wollen, um sich Notizen zu machen. Sie sollten dazu einzeln das Video ansehen, es ist jedoch auch Partnerarbeit möglich. Sie sollten aber dringend Kopfhörer verwenden. Falls an der Schule das Medium Smartphone nicht unterstützt wird, kann das Video auch durch einen Beamer vor der gesamten Klasse ausge-

strahlt werden. Die Mind-Map wurde als visuelle Gestaltungsform gewählt, da sie leicht umzusetzen ist und aus ihr ersichtlich wird, dass die Inhalte keine kausale oder chronologische Verknüpfung haben. Zur Binnendifferenzierung der Aufgabe wurde ein Hinweis-Kärtchen gestaltet, auf dem die literarischen Merkmale und ihre Bedeutung genannt werden – sie müssen nur noch richtig zugeordnet werden.

Die folgenden Aufgaben sind in Form von Gruppenarbeiten zu bearbeiten. Da sie an Komplexität zunehmen, soll auch ein erhöhter Austausch ermöglicht werden. Um das sinnvoll zu gestalten wird die Klasse in vier „Expertengruppen“ eingeteilt. Jede Expertengruppe erhält einen anderen Textausschnitt, den sie gemeinsam strukturell und formal analysieren sowie hinsichtlich der literarischen Merkmale untersuchen sollen. Darunter sind auch Merkmale, die explizit die sprachliche Domäne betreffen (wie bspw. „bildliche Sprache“) und die literarisch-ästhetische Dimension von Sprache thematisieren. Die intensive Auseinandersetzung mit diesem Text macht sie zu „Experten“. Im zweiten Schritt lösen sich die Expertengruppen auf und gehen in unterschiedliche „Konferenzen“, sodass in jeder Konferenz ein Mitglied der vier Expertengruppen ist. Jede Expertin bzw. jeder Experte hat nun die Aufgabe, seinen Text (der den anderen noch unbekannt ist) kurz vorzustellen und zu begründen, warum seine Expertengruppe ihn als literarisch oder nicht-literarisch erklärt. Die Textbeispiele sollen miteinander verglichen und über die Entscheidung der jeweiligen Expertengruppen diskutiert werden. Anschließend lösen sich die Konferenzen auf und die SchülerInnen gehen in die Expertengruppen zurück. Der Vergleich mit anderen Textbeispielen und die Diskussion über deren Literarizität lässt die ursprüngliche Entscheidung der Expertengruppen evtl. überdenken. Die Ergebnisse lassen sich mittels Lösungs-Kärtchen kontrollieren. Es ist allerdings u.U. ratsam, die Auflösung der Aufgabe ins Plenum zu tragen und die gesamte Klasse diskutieren zu lassen. Wichtig ist an dieser Stelle, dass allen SchülerInnen klar wird, dass erstens ein literarischer Text nicht all diese Merkmale erfüllen muss und zweitens ein Text, der diese Merkmale erfüllt nicht zwingend ein literarischer Text sein muss.

Die Bearbeitungsweise in Form von Expertengruppen und Konferenzen wurde gewählt, da die SchülerInnen ihr neues Wissen direkt anwenden und mit und voneinander lernen sollen. Das geschieht am direktesten und zielgerichtetsten, wenn sie miteinander in Austausch über das Buch und Literatur treten. In der Gruppe ist es leichter als vor der gesamten Klasse zu Wort zu kommen. Es können mehr Meinungen ausgetauscht und diskutiert werden. Als Experten arbeiten sie an einem gemeinsamen Text mit dem gleichen Ziel, sie sind demnach nicht auf sich allein gestellt. In den Konferenzen müssen sie ihre erarbeiteten Erkenntnisse begründen und gegebenenfalls überdenken oder anpassen. Kehren sie zurück in die Expertengruppe, sind sie wieder geschlossen bei ihrem vertrauten Text und können ihre neuen Erfahrungen

austauschen und in ihre Bewertung des Textes als literarisch oder nicht miteinfließen lassen. Sie werden bei der gesamten Bearbeitungsphase gefordert und sollen dazu angeregt werden, eigenständig zu denken, neues Wissen anzuwenden sowie ihre Entscheidungen zu begründen und zu reflektieren – Schritte, die allesamt aus einem anderen Bereich bereits bekannt sind: dem Prozess des Hypothesenbildens als kognitive Lesestrategie aus der ersten Unterrichtsstunde.

Der Auswahl der vier Textbeispiele liegen folgende Überlegungen zugrunde: Zwei der Textausschnitte aus Aufgabe 2 stammen aus dem Buch NILS GEHT. Es ist naheliegend, das Buch selbst als Gegenstand der Analyse heranzuziehen. Dabei fiel die Wahl auf einen Befragungsabschnitt und einen Prosaabschnitt des Buches, um diese strukturell und formal miteinander vergleichen zu können. Als weiteren, anspruchsvolleren Textausschnitt wurde der Beginn des Dramas EMILIA GALOTTI von Lessing gewählt, weil dieser strukturell und formal einige Parallelen mit den Befragungssequenzen aufweist (Regieanweisungen in Kursivschrift, Dialogizität und Sprache der Mündlichkeit) und so die Gattung Drama angesprochen werden kann. Sprachlich weist der Ausschnitt einige Herausforderungen auf und sollte daher jenen SchülerInnen vorbehalten sein, deren Sprach- und Leseniveau weiter vorangeschritten ist. Der vierte Textausschnitt ist ein Drehbuchauszug Tatort. Dieser Text durch den fehlenden Kontext und notwendige Inferenzen ebenfalls etwas anspruchsvoller, dafür aber sprachlich nicht sehr komplex. Zu den beiden letztgenannten Textausschnitten stehen daher hilfreiche Informationen zur Bearbeitung auf dem Arbeitsblatt geschrieben. Die Textausschnitte haben alle Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede, die augenscheinlich sind oder erst bei genauerer Betrachtung hervortreten. Damit werden unterschiedliche Niveaus bedient, die wiederum entsprechend vorentlastet werden.

Am Ende der Unterrichtsstunde bekommen die SchülerInnen drei Hausaufgaben: Sie sollen in der Lektüre weiterlesen (Seite 35 bis 47). Die in selbständiger Lektüre zu lesenden Textabschnitte sind bewusst kurz gewählt, um ungeübte LeserInnen nicht zu überfordern. Die SchülerInnen sollen sich im Anschluss an die Auseinandersetzung mit literarischen Texten zuhause drei nicht-literarische Textbeispiele überlegen und diese, wenn möglich, zur nächsten Unterrichtsstunde mitbringen. Außerdem sollen sie Aufgabe 3 auf dem Arbeitsblatt bearbeiten und die Lesestrategien der vergangenen Stunden reflektieren.

8. Verlaufsskizze, Materialien und Aufgaben

An dieser Stelle sei auf den Anhang verwiesen: Zur 3. Unterrichtsstunde, S. 149.

5.4 Didaktisierung der 4. Unterrichtsstunde

1. Thema der Unterrichtsstunde

Im Zentrum dieser Unterrichtsstunde stehen zwei scheinbar gegensätzliche Lesefertigkeiten: das „Detaillierte Lesen“ und das „Erkennen von Kernaussagen“. Dabei handelt es sich einerseits um die genaue Lektüre und andererseits um das Reduzieren und Zusammenfassen von Information auf ihre Essenz. Dieser Perspektivenwechsel vom Detail aufs große Ganze, der den SchülerInnen ermöglicht, die Lektüre auf unterschiedlichen Ebenen zu erfahren und begreifen, ist das zentrale Thema dieser Unterrichtsstunde. Diese Fähigkeit lässt sich im Grunde nicht nur auf Literatur anwenden, sondern kann auch in allgemeineren Bereichen, wie der Organisation und Planung nützlich sein, um davor zu bewahren, sich nicht im Detail zu verlieren. Damit hat das Thema für die SchülerInnen auch lebensweltliche Relevanz.

2. Ziele der Unterrichtsstunde

Als Lernziele sind die „Kenntnisse über die persönliche Lesestärken und -schwächen“ zu nennen, die in der Hausaufgabe auf die aktuelle Unterrichtsstunde Thema sind. Dabei sollen die SuS Lesestrategien reflektieren und bewerten, wann sie welche Strategien angewandt haben und ob sie zielführend war. Dadurch soll ihnen einerseits der Nutzen der Strategien bewusst und andererseits die Möglichkeit eröffnet werden, Rück- und Verständnisfragen zu stellen sowie ihre eigenen Stärken und Schwächen im Umgang mit den Strategien zu reflektieren. Die Lernziele „Relevanz und Nutzen von Passagen erkennen“ sowie „Leseverhalten an Text und Aufgabenstellung anpassen“ und „gründliches Textverständnis sowie sichere Informationsverarbeitung“ liegen den Aufgaben 1 und 2 zugrunde. In Aufgabe 3 wird die Leseform „Detailliertes Lesen“ eingeführt und soll mit den Lesestrategien zu „während des Lesens“ verglichen werden. Diese Bearbeitung trägt einen Teil zum Lernziel „Leseformen, -strategien und -techniken anwenden und reflektieren“ bei. Die grafische Darstellung der Sinneinheiten des Textes entspricht dem Lernziel „gründliches Textverständnis sowie sichere Informationsverarbeitung“, da hierbei die dem Text zugrundeliegende Struktur herausgearbeitet wird. In der Hausaufgabe am Ende der Unterrichtsstunde wird das in der Stunde erworbene Wissen weiter geübt und verfestigt, indem sie die zu lesende Textpassage nach bekanntem Muster in Sinneinheiten einteilen und mitpassenden Überschriften versehen sollen.

3. Beitrag der Unterrichtsstunde zur Kompetenzentwicklung (Lesen, Sprache, Literatur)

Im Bereich der Leseförderung können die in der Stunde eingeführten Strategien das Leseverstehen unterstützen, indem die SuS beim Leseprozess das Gelesene zusammenfassen und kontinuierlich ihr das Leseverständnis kontrollieren. Außerdem fördert die Anwendung der Stra-

tegien die dem literarischen Text zugrunde liegende Struktur (Einleitung, Spannungsaufbau, Höhepunkt usw.) peu à peu zutage, was einen Beitrag zur Literaturbewusstheit leisten kann.

4. Einordnung der Stunde in die gesamte Unterrichtseinheit

Die Unterrichtsstunde behandelt die letzte Strategie zu „während des Lesens“: Kernaussagen erkennen. Es ist ein günstiger Zeitpunkt, die Strategie einzuführen, da sie parallel zum Lese-prozess angewandt werden soll und die SchülerInnen bei der weiteren Lektüre begleiten wird. Die kontinuierliche Anwendung führt im Idealfall zur Automatisierung und zu einem besseren Leseverständnis.

5. Lern- und Lehrvoraussetzungen

Die Unterrichtsstunde kann nur dann sinnvoll gestaltet und ihre Lernziele erreicht werden, wenn die SuS die bis zu dieser Stunde als Lesehausaufgabe aufgegebenen Textabschnitte tatsächlich gelesen haben. Da die dominierende Sozialform dieser Unterrichtsstunde die Einzel- oder wahlweise Partnerarbeit ist und durch die Hinweis- und Lösungskärtchen ein individuelles Arbeitstempo umsetzen lässt, sollte damit gerechnet werden, dass die SuS das Arbeitsblatt unterschiedlich schnell abschließen. Da durch diese Arbeitsgestaltung eine ruhige Atmosphäre herrscht, können jene schnelleren SuS bereits mit der Hausaufgabe beginnen. Dafür muss die Lehrperson allerdings den Überblick behalten und aufmerksam die individuellen Arbeits-prozesse beobachten, um jenen schnelleren SuS die weiteren Arbeitsmöglichkeiten mitzuteilen.

6. Didaktische Analyse

Die Reduktion des Lesetextes auf seine Kernaussagen und die daraus resultierende Herausarbeitung der Textstruktur dient dem tieferen Textverständnis. Es wird damit ein Beitrag zur Erreichung mehrerer Lernziele geleistet. Das Zusammenfassen von Texten ist eine sehr komplexe Aufgabe, die aus mehreren Teilschritten besteht. Von den SchülerInnen kann nicht angenommen werden, dass sie diese Aufgabe ohne konkrete Anleitung bewältigen. Die Aufteilung in Teilaufgaben, die durch die Lesestrategien in Form der Spickzettel vorentlastet und durch die Hinweis-Kärtchen weiter binnendifferenziert werden, ermöglichen die Bearbeitung der Aufgabe in Schritten. Das in der Stunde erworbene Wissen und seine praktische Umsetzung können dann in der Hausaufgabe eigenständig erfolgen.

Die einzelnen Lernziele der Unterrichtsstunde wurden erreicht, wenn die SchülerInnen ihre Erfolge und Schwierigkeiten bei der Anwendung der Lesestrategien reflektieren, zu den vorgegebenen Sinneinheiten passende Überschriften finden und im anschließenden Textabschnitt selbst die Sinneinheiten einteilen und betiteln können. Außerdem sollen die SchülerInnen

erkennen, dass die Leseform „Detailliertes Lesen“ komplex ist und aus den drei Lesestrategien zu „während des Lesens“ besteht.

7. Methodische Analyse

Die Hausaufgabenbesprechung und Klärung evtl. Rückfragen zu den bisherigen Lesestrategien dient gleichzeitig als Einstieg in die neue Unterrichtsstunde. Über die Reflexion der Lesestrategien und ihren Nutzen wird das Thema „Wie alles begann“ eingeführt und den SchülerInnen erklärt, dass sie in dieser Stunde lernen, die wichtigsten Informationen eines Textes herauszufiltern. Das Erkennen von Kernaussagen ist entscheidend für das Textverständnis und relevant für Aufgaben, bei denen Inhalte zusammengefasst werden müssen. Die Sozialform der Einzelarbeit ermöglicht selbständiges und konzentriertes Arbeiten. Für SchülerInnen, die besser im Austausch miteinander lernen, ist die Aufgabenstellung auch als Partnerarbeit denkbar. Bei der ersten Aufgabe sind für einen Textabschnitt (S. 20-33) Sinneinheiten vorgegeben, für die passende Überschriften gefunden werden sollen. Der Spickzettel zur entsprechenden Lesestrategie „Kernaussagen erkennen“ dient zur Vorentlastung. Für jene SchülerInnen, denen die Bearbeitung noch schwerfällt, hält das Hinweis-Kärtchen eine Auswahl an Überschriften bereit, aus der die passenden ausgewählt werden sollen. In der Anschlussaufgabe sollen für einen weiteren Textabschnitt (S. 34-47) die Sinneinheiten von den SchülerInnen selbst gefunden und betitelt werden. Das Hinweis-Kärtchen gibt die Sinneinheiten vor und reduziert damit die Komplexität der Aufgabenstellung.

Das Einführen der Leseform „Detailliertes Lesen“ in Aufgabe 3 gibt Anlass zu Reflexion der Lesestrategien zu „während des Lesens“. Die Leseform fasst die drei Lesestrategien zusammen und erklärt, dass die Schritte während des Lesens in einer Grafik dargestellt werden können. Die SchülerInnen sollen dazu einen Lückentext ausfüllen. Das Hinweis-Kärtchen zu dieser Aufgabe nennt die im Lückentext fehlenden Begriffe, sie müssen nur noch entsprechend auf die Lücken zugeteilt werden. Die letzte Aufgabe der Unterrichtsstunde ist dann die grafische Darstellung der erarbeiteten Überschriften. Die SchülerInnen sollen sie in die Vorlage auf dem Arbeitsblatt einfügen und weiter zusammenfassen, sodass sie am Ende für jeden der beiden Textabschnitte auch eine Überschrift finden. Die Hausaufgabe knüpft daran an, indem die SchülerInnen zum ersten Textabschnitt (S. 9-20) ebenfalls eine Überschrift finden sollen. Außerdem soll in der Lektüre weitergelesen werden und für diesen Textabschnitt auch Sinneinheiten und Überschriften festgelegt werden.

8. Verlaufsskizze, Materialien und Aufgaben

An dieser Stelle sei auf den Anhang verwiesen: Zur 4. Unterrichtsstunde, S. 161.

5.5 Didaktisierung der 5. Unterrichtsstunde

1. Thema der Unterrichtsstunde

Das Lektürethema dieser Unterrichtsstunde sind die beiden Textabschnitte „Eine Party für Mila“ (S. 47-58) und „Milas Garten“ (S. 58-72). Der Fokus liegt auf dem ersten Textabschnitt, der den Lesenden einen tieferen Einblick in die Figurenkonstellation Jo und Mila ermöglicht. Man erfährt, dass Jo in Mila verliebt ist, sie diese Gefühle aber nicht erwidert und seine impulsiven Annäherungsversuche zurückweist. Im zweiten Textabschnitt, der maßgeblich in der Folgestunde behandelt wird, steht die Figurenkonstellation Nils und Mila im Vordergrund. Man erfährt, dass Nils ebenfalls in Mila verliebt ist, sie in ihm ebenfalls nur einen Freund sieht, zu dem sie jedoch Vertrauen fasst. Neben den Figurenkonstellationen werden Perspektivwechsel vorgenommen, die ein besseres Verständnis der Charaktere Jo (und in der Folgestunde Nils) ermöglichen sollen.

2. Ziele der Unterrichtsstunde

Die Struktur der beiden Textabschnitte und ihre Rolle im Roman werden in der Unterrichtsstunde herausgearbeitet. Dazu wird der Spickzettel „Funktion des Textes erkennen“ eingeführt. Durch ihn soll den SchülerInnen einerseits erneut bewusst werden, dass es sich bei dem Roman um einen fiktionalen Erzähltext handelt und er damit eine andere Funktion erfüllt, als bspw. ein Sachtext. Andererseits sollen die Funktionen der Sinneinheiten reflektiert werden und damit die literarischen Figurenkonstellationen. Gefördert werden damit der Perspektivwechsel sowie die Wahrnehmung der Beziehung von Jo bzw. Nils auf Mila und umgekehrt. Die SchülerInnen lernen sich deutlich mit dem Text auseinanderzusetzen und ihre eigenen Gefühle und Einstellungen bei der Sinnkonstruktion des Textes miteinfließen zu lassen. Der Einblick in die Struktur und den Textverlauf sollen den Spannungsanstieg der Geschichte verdeutlichen und das Leseverstehen fördern, indem die Relevanz der Passagen erkannt werden und wohin die Geschichte führen könnte: in eine sich anbahnende Katastrophe. In der Hausaufgabe zur nächsten Unterrichtsstunde tragen die SchülerInnen Informationen über die vier Cliquesmitglieder Jo, Rasmus, Fadi und Mila zusammen. Ein Lernziel dabei ist die Anwendung der Leseform des selektiven Lesens und damit das Anpassen des Leseverhaltens an den Text und die Aufgabenstellung.

3. Beitrag der Unterrichtsstunde zur Kompetenzentwicklung (Lesen, Sprache, Literatur)

Die Unterrichtsstunde trägt zum Leseverstehen bei, indem das Textverständnis gesichert und ein Verständnis der Textstruktur hergestellt wird. Das Feststellen der Textfunktion ist für die Lesenden relevant, um zu wissen, was sie vom Text erwarten können und wie sie ihn lesen

müssen. Außerdem wird die Literaturbewusstheit gefördert, da zu Perspektivenwechsel angeregt und eine für literarische Texte typische Spannungskurve angelegt wird.

4. Einordnung der Stunde in die gesamte Unterrichtseinheit

Diese Unterrichtsstunde ist eng verknüpft mit der folgenden. Sie beide dienen als Vorbereitung für die SchülerInnen auf die drohende literarische Eskalation. Es sollen inhaltlich die Figuren mit ihren Gefühlen und Wünschen nachvollzogen werden können (ohne diese zu werten), um die daraus resultierenden Handlungen und ihre Folgen einordnen zu können. Es soll die Spannung der Geschichte aufrechterhalten, den weiteren Ereignissen aber etwas Wucht genommen werden.

5. Lern- und Lehrvoraussetzungen

Die SchülerInnen sollten die Textabschnitte, die bis zu dieser Stunde Hausaufgabe war, gelesen haben, da sie sonst die Aufgaben nicht bearbeiten können. Von den SchülerInnen wird ein Perspektivenwechsel gefordert, der nicht unbedingt leicht ist. Jo wird in der Geschichte als ein unsympathischer und kaltherziger „Täter“ gezeichnet, der es gewohnt ist, zu bekommen, was er möchte. Er kann nicht mit Misserfolgen, Neid und Abweisung umgehen. Und doch liegen seinem Wesen grundlegende menschliche Bedürfnisse zugrunde, die wohl verstanden werden, jedoch keines Wegs die anschließenden Handlungen rechtfertigen können.

Die Lehrperson muss sehr feinfühlig und aufmerksam an das Thema herangehen, besonders wenn die Klasse bereits Mobbing-Erfahrungen gemacht hat. Es könnte auch der Fall sein, dass die Lehrperson über Mobbing in der Klasse nicht im Bilde ist. Die SchülerInnen können sich u.U. stark mit den literarischen Figuren identifizieren, Gespräche über die Figuren persönlich nehmen und sich angegriffen oder missverstanden fühlen.²⁰

6. Didaktische Analyse

Der Perspektivenwechsel auf Jo und seine Gefühlswelt sowie die Konstellation der literarischen Figuren Mila und Jo (in der Folgestunde Mila und Nils) bilden das übergeordnete Thema der Unterrichtsstunde. Um von der inhaltlichen Textbetrachtung zur formellen Analyse zu wechseln, sollen die Textstruktur und -funktion erkannt werden. So kann sich die Ebene des Textinhaltes mit jener der Textstruktur verknüpfen und ein erweitertes Bewusstsein für die Lektüre entwickeln. In der Folge werden sowohl das Leseverstehen als auch die Literaturbewusstheit vertieft.

²⁰ Bis hierhin in der Geschichte ist Nils das Mobbingopfer und Jo der Täter. Zuerst auf die Bedürfnisse und Hintergründe des Täters einzugehen, kann das Mobbingopfer noch weiter isolieren bevor es Aufmerksamkeit und Mitgefühl erhält. Aber es kann dem Täter auch ermöglichen sich, durch das zuerst selbst erfahrene Verständnis der eigenen Gefühle, zu öffnen für die Gefühle der anderen und für diese Mitgefühl zu empfinden.

7. Methodische Analyse

Um die Textstruktur erkennen zu können, müssen die SchülerInnen die einzelnen Sinnabschnitte des Textes erkennen und diese dann so anordnen, dass die ihnen zugrunde liegende Struktur ersichtlich wird. Dazu sollen die SchülerInnen zunächst die Sinneinheiten, die sie bereits in ihrer Hausaufgabe bilden sollten, überprüfen. Da dieser Schritt die Grundlage für die gesamte Unterrichtsstunde ist, soll sichergestellt werden, dass die SchülerInnen alle dieselben Ausgangsvoraussetzungen haben. Dafür sorgt die erste Aufgabe auf dem Arbeitsblatt zu dieser Stunde. Die zweite Aufgabe fordert die SchülerInnen auf, die Informationen hinter den Sinneinheiten weiter zu reduzieren. In Aufgabe 3 und 4 werden zwei Textausschnitte näher betrachtet, die maßgeblich zur Spannungskurve des Textes beitragen. Diese beiden Aufgaben werden außerdem mit einem Perspektivenwechsel verbunden: Die SchülerInnen sollen sich näher mit Jo und seinen Gefühlen beschäftigen, um zu erkennen, welche Beweggründe seinen Handlungen zugrunde liegen. Die Aufgaben 5 ist anspruchsvoll, da die SchülerInnen nun die Ereignisse aus Aufgabe 1 in ein Schaubild übertragen sollen. Dafür müssen sie wissen, was ein Schaubild ist (was es darstellen soll und welche Formen es annehmen kann). Es wird recht viel Vorwissen zur Aufgabenbearbeitung benötigt. Die Aufgabe beabsichtigt daher neben der Arbeitsanweisung zu erklären, was ein Schaubild ist und was es darstellen kann. Der Hinweis dient der Binnendifferenzierung und gibt Beispiele für mögliche Schaubildverläufe. Bei der anschließenden Aufgabe 6 sollen die SchülerInnen sich der erarbeiteten Ergebnisse bewusst werden und erkennen, dass der Spannungsverlauf der Geschichte und die Einblicke in die Figur Jo eine Funktion erfüllen: den Leser bzw. die Leserin auf den weiteren Verlauf der Geschichte vorbereiten. Nachdem die SchülerInnen sich sehr detailliert Gedanken über den bisherigen Verlauf der Geschichte gemacht haben, können sie fundiert Hypothesen über den weiteren Verlauf äußern, wozu sie in Aufgabe 7 aufgefordert werden. Damit folgt die Unterrichtsstunde dem Schema Textverständnis sichern, vertiefen und darauf aufbauend Hypothesen über den Fortlauf der Geschichte äußern. In der Hausaufgabe zur Stunde sollen die SchülerInnen die „fürchterlichen Vier“, Jo, Rasmus, Fadi und Mila, näher analysieren und in dem bereits gelesenen Textabschnitt mittels der Leseform „Selektives Lesen“ weitere Informationen über sie herausfinden, die in einer Mind-Map zu jeder Figur darzustellen sind. Neben der Struktur des Textverlaufes besteht gewissermaßen auch eine Struktur, genauer eine Hierarchie in der Clique, bei der den Mitgliedern einzelne Funktionen zuteilwerden: Jo ist der Anführer, Rasmus der Analyst, Fadi der Handlanger und Mila das Aushängeschild. Die 9. Aufgabe stellt eine Transferaufgabe dar, bei der die SchülerInnen die Figuren der Clique auf die Besatzung eines Schiffes übertragen sollen. Denkbar sind verschiedene Ergebnisse, intendiert ist die Aufteilung Jo hinter dem Steuer als Kapitän, Rasmus im Ausguck als Navigator,

Fadi als Schiffsjunge und Mila als Galionsfigur. Die SchülerInnen sollen sich so der Struktur der Clique bewusst werden und der einzelnen Rollen, die die Mitglieder darin übernehmen.

8. Verlaufsskizze, Materialien und Aufgaben

An dieser Stelle sei auf den Anhang verwiesen: Zur 5. Unterrichtsstunde, S. 169.

5.6 Didaktisierung der 6. Unterrichtsstunde

1. Thema der Unterrichtsstunde

Der Fokus dieser Unterrichtsstunde liegt auf Sprachbewusstheit. Die Reflexion von Sprache, ihrer Wirkung und Funktion ist relevant, um ein tieferes Verständnis von Texten zu erlangen und zu verstehen, was der Text in einem selbst bewirkt. Das ist die Grundlage um die Absicht eines Textes zu erkennen und diesen in der Folge sprachkritisch wahrzunehmen. Da es sich dabei um mehrere Schritte handelt, die alle für sich genommen bereits komplex sind, werden in dieser Unterrichtsstunde zunächst die sprachlichen Gestaltungsmittel durch die literarischen Merkmale aus Unterrichtsstunde 3 wiederaufgegriffen. Es gilt diese im Textausschnitt zu dieser Stunde zu erkennen und benennen. Es kommt nun neu hinzu, die Wirkung dieser Passagen zu erkennen und zu beschreiben. (Das Erkennen der Funktion, also Intention des Autors, was bereits interpretatorische Züge beinhaltet, wird noch außenvorgelassen, um sich ganz der Analyse zu widmen.)

2. Ziele der Unterrichtsstunde

Die erste Aufgabe der Unterrichtsstunde beschäftigt sich mit der Sprachbewusstheit und verfolgt das Lernziel „Ausdrucksformen und Wirkungsweisen von Sprache“ zu erkennen. Damit verknüpft ist das Lernziel „Haltung und Standpunkt einer Textäußerung erkennen“ aus dem Bereich der Leseförderung. Die zweite Aufgabe wiederholt die „Kenntnisse über grundlegende literarische Gestaltungsmittel“ und verfolgt damit ein Lernziel der Literaturbewusstheit. Die SchülerInnen lernen die für sie neue Lesestrategie „Sprachliche Gestaltung des Textes“ kennen und bauen das Lernziel „Ausdrucksformen und Wirkungsweisen von Sprache erkennen“ weiter aus. Sie lernen die Verarbeitung von Informationen sowie deren Wirkung auf den Rezipienten zu reflektieren und die Ausdrucksformen und Wirkungsweisen von Sprache zu erkennen. Dieses Wissen ist die Grundlage dazu, Sprachmanipulation und -missbrauch zu erkennen und kritisch zu betrachten. Speziell in Aufgabe zwei wird die performative Domäne der Sprachbewusstheit analysiert, bei der die Sprachproduktion und -rezeption zwischen Nils und Mila zu Missverständnissen führt. Damit erfahren die SchülerInnen Sprache als Grundlage von Beziehungen, den Austausch von Erlebnissen, Gedanken und Interessen.

3. Beitrag der Unterrichtsstunde zur Kompetenzentwicklung (Lesen, Sprache, Literatur)

Diese Unterrichtsstunde zeigt, wie gut sich die drei Kompetenzbereiche Leseverstehen, Sprachbewusstheit und Literaturbewusstheit mit einander verbinden lassen und ergänzen. Die in der dritten Unterrichtsstunde erlernten literarischen Merkmale helfen besondere Textstellen zu erkennen, an denen die Verwendung von Sprache reflektiert werden kann, um ihre Wirkung daraus abzuleiten. Es folgt ein tieferes Textverständnis, das zum gelungen Leseverstehen beiträgt. Diese Unterrichtsstunde trägt Sprachbewusstheit bei, indem sprachlich relevante Stellen erkannt, das passende Merkmal benannt und die daraus abgeleitete Wirkung beschrieben werden sollen.

4. Einordnung der Stunde in die gesamte Unterrichtseinheit

Diese Unterrichtsstunde behandelt denselben Textausschnitt, wie die Unterrichtsstunde fünf und ist eng mit ihr verknüpft. Während sich die vorangegangene Stunde mit der Textfunktion beschäftigt, vertieft diese Stunde die Textfunktion, indem sie den Fokus auf die sprachliche Gestaltung der Textpassagen und ihre Wirkung beim Rezipienten legt. Inhaltlich soll die Veränderung der Beziehung zwischen Mila und Nils betrachtet werden und wie sich diese sprachlich manifestiert. Diese Unterrichtsstunde kontrastiert inhaltlich die vorangegangene Stunde, bei der das Verhältnis zwischen Mila und Jo herausgearbeitet wurde.

5. Lern- und Lehrvoraussetzungen

Die SchülerInnen bringen als Vorkenntnisse das Wissen über literarische Merkmale (US 3) und die Funktion von Texten (US 5) mit. Diese Unterrichtsstunde ist überwiegend von Einzelarbeit geprägt, die auch in Form von Partnerarbeit durchgeführt werden kann. Damit ist den SchülerInnen eine eigenständige Arbeitsweise in ihrem individuellen Tempo möglich. Sie sind inzwischen an diese Arbeitsweise gewöhnt und auch an den Umgang mit verschiedenen Lesestrategien- und Formen zur Bearbeitung von Texten. Die Rolle der Lehrperson umfasst das Erklären und Einläuten der Aufgaben, das Zeitmanagement der Stunde und die individuelle Unterstützung bei Nachfragen seitens der SchülerInnen.

6. Didaktische Analyse

Der Figurenkonstellation Mila und Nils gilt das Hauptaugenmerk dieser Unterrichtsstunde. Die SchülerInnen arbeiten heraus, wie sich die Beziehung zwischen den beiden Figuren verändert. Sie sollen dazu die sprachliche Gestaltung kurzer Textausschnitte analysieren und reflektieren. So werden ihre Sprachbewusstheit sowie das Erkennen von Ausdrucksformen und Wirkungsweisen von Sprache geschult. Die Feststellung der Wirkungsweise von Sprache ist auch im nicht-literarischen Kontext für die SchülerInnen relevant, um für Sprachmanipula-

tion sensibilisiert zu werden. Die bereits erworbenen Kenntnisse über literarische Gestaltungsmittel und die neue Lesestrategie „Sprachliche Gestaltung des Textes erkennen“ helfen den SchülerInnen die sprachlich relevanten Stellen zu erkennen und zu benennen, die anschließend von ihnen hinsichtlich der Wirkung untersucht werden. Auf diese Weise lernen die SchülerInnen Schritt für Schritt einen literarischen Text sprachlich zu analysieren und ein tieferes Textverständnis zu erlangen. Zur Binnendifferenzierung helfen ihnen dabei die Hinweis-Kärtchen. Ein autonomes Lernen im eigenen Tempo ermöglichen die Lösungs-Kärtchen.

7. Methodische Analyse

Die Besprechung der Hausaufgabe aus der vorherigen Unterrichtsstunde dient gleichzeitig als Einleitung in die aktuelle Stunde. Bei der Hausaufgabenbesprechung werden Eigenschaften und Informationen der vier Cliquesmitglieder Rasmus, Fadi, Jo und Mila zusammengetragen. Dabei sollen auch die Verbindungen und Kontraste zwischen ihnen herausgearbeitet werden, um ein besseres Verständnis über die Figuren zu erlangen. Dabei wird auch über die Struktur innerhalb der Clique gesprochen, die in der Folgeaufgabe, die eine Transferaufgabe darstellt, auf die Besatzung eines Schiffes übertragen wird. Die SchülerInnen sollen dabei überlegen, welche Rollen es auf einem Schiff (Kapitän, Seemann etc.) gibt und wer aus der Clique diese Rolle am ehesten übernimmt. Anschließend kann von der Figur Mila auf das Thema der aktuellen Stunde übergeleitet werden: die Beziehung zwischen Mila und Nils.

Die in Aufgabe 1 gewählten Textausschnitte eignen sich dafür besonders, weil sie nicht viel sprachliches Wissen voraussetzen und die SchülerInnen dennoch die Unterschiede beschreiben können, wie Mila Nils nennt (Detlef, Niiils, Nils). Daraus lässt sich gut die Wirkung ableiten, was den SchülerInnen einen leichten und dennoch eindrücklichen Einstieg in das Thema ermöglicht. Die anschließende Aufgabe ist wesentlich komplexer, da der zu bearbeitende Text länger und inhaltlich komplizierter ist. Die Analyse wird jedoch in einzelne Teilaufgaben heruntergebrochen und damit leichter gemacht. Die SchülerInnen sollen sich zunächst die literarischen Merkmale wieder ins Bewusstsein rufen und diese anschließend im Textausschnitt herausarbeiten. Zur Binnendifferenzierung und weiteren Entlastung dieser Aufgabe steht ein Hilfe-Kärtchen zur Verfügung, das die Anzahl der vorkommenden literarischen Merkmale nennt. Danach sollen die SchülerInnen die Wirkung dieser Textstellen nacheinander einzeln bearbeiten, wobei ihnen der Spickzettel „sprachliche Gestaltung des Textes erkennen“ hilft. Auch hier gibt es zur weiteren Entlastung ein Hilfekärtchen, das durch ein anderes Textbeispiel die Vorgehensweise für die Aufgabe genauer erklärt. Aufgrund dieser detaillierten Analyse und dem spezifischen Verständnis dieser Textpassage, sollen die SchülerInnen

anschließend in eigenen Worten erklären, wie es in dem Gespräch zwischen Mila und Nils zu dem Missverständnis kommen konnte und wie sich dieses wieder aufgelöst hat.

In der Hausaufgabe zur nächsten Stunde soll die Textanalyse (lit. Merkmal erkennen, benennen und Wirkung beschreiben) nochmals an einem kürzeren Textausschnitt von den SchülerInnen geübt werden. Sie sollen sich dazu die Textstelle näher ansehen in der Jo Mila und Nils in seinem Garten erspäht und ankündigt nun „etwas zu tun“. Die Spannungskurve der vorherigen Stunde und die sprachliche Analyse dieser Textpassage sind die Vorbereitung auf die folgende Unterrichtsstunde, in der die Textzusammenhänge herausgearbeitet werden. Außerdem sollen die SchülerInnen den nächsten Textabschnitt (S. 72-88) lesen.

8. Verlaufsskizze, Materialien und Aufgaben

An dieser Stelle sei auf den Anhang verwiesen: Zur 6. Unterrichtsstunde, S. 178.

5.7 Didaktisierung der 7. Unterrichtsstunde

1. Thema der Unterrichtsstunde

Das Thema der siebten Unterrichtsstunde trägt den Titel „Wie konnte es so weit kommen?“. Zu dieser Stunde wird der Textabschnitt gelesen, in dem Jo mit seiner Clique Nils abpasst und ihn körperlich schlimm verletzen. Es ist eine sehr heikle Passage, die einer genauen Auseinandersetzung bedarf. Um die Geschehnisse besser verarbeiten zu können, sollen die SchülerInnen die Zusammenhänge genau analysieren und die Ereignisse und Handlungen, die im Vorfeld passiert sind, kausal miteinander verknüpfen. Sie lernen die Lesestrategie „Zusammenhänge erkennen“ anzuwenden, um ein tieferes Textverständnis zu erlangen.

2. Ziele der Unterrichtsstunde

Zu den Lernzielen gehören die sichere Anwendung der Lesestrategie „Zusammenhänge erkennen“ und das Darstellen in Grafiken. Ein weiteres Lernziel, nun aus dem Bereich der Sprachbewusstheit, soll den SchülerInnen dazu verhelfen, „mit und durch Sprache zu handeln und zu kommunizieren sowie sie zur Schilderung von Phänomenen und Zusammenhängen zu verwenden“. Die beiden Lernziele lassen sich gut in der Stunde miteinander verbinden. Außerdem werden die zweite und dritte Zielsetzung der Literaturbewusstheit behandelt: die Sensibilisierung auf instrumentelles sowie literarizitätsorientiertes Sprachverständnis und die Erkenntnis von literarisch-ästhetischer Sprachverwendung zum Zweck einer erweiterten Spracherfahrung. Durch die chronologische und kausale Verknüpfung der Ereignisse in der zweiten Aufgabe treten die Zusammenhänge in der Geschichte hervor. Sie sollen abschließend in einer Gruppenarbeit in ein großes Gesamtgefüge eingeordnet werden. In der Hausauf-

gabe der Stunde lernen die SchülerInnen die Haltung und den Standpunkt einer Textäußerung sowie verschiedene Argumentationsstrategien zu erkennen.

3. Beitrag der Unterrichtsstunde zur Kompetenzentwicklung (Lesen, Sprache, Literatur)

Im Bereich des Leseverstehens spielt das Erkennen von geschichtlichen Zusammenhängen eine große Rolle. Es ist wichtig während des Lesens oder nach dem Lesen innezuhalten und vom detaillierten Blick etwas Abstand zu gewinnen, um das Gesamtbild erfassen zu können. Dieser Perspektivwechsel trägt zu einem besseren Leseverständnis bei und wird in dieser Unterrichtsstunde vermittelt. Außerdem wird die Sprachbewusstheit in die Analyse der Zusammenhänge integriert. In ausgewählten Zitaten wird die Sprachverwendung näher betrachtet und herausgearbeitet, wie sie sich zur Beschreibung von Phänomenen und Zusammenhängen verwenden lässt.

4. Einordnung der Stunde in die gesamte Unterrichtseinheit

Da es sich bei dem Textausschnitt, der in dieser Stunde behandelt wird, um eine zentrale Schlüsselstelle des Romans handelt, die außerdem inhaltlich durch den körperlichen Angriff auf Nils an Redebedarf bereithält, sind zur Bearbeitung zwei Unterrichtsstunden dafür eingeplant. Diese ist die erste davon und konzentriert sich darauf, die Zusammenhänge, die zum Ereignis des Angriffs geführt haben, herauszuarbeiten. In der Folgestunde wird der Angriff selbst thematisiert und Nils Reaktion darauf, als die Tat in die Öffentlichkeit gerät.

5. Lern- und Lehrvoraussetzungen

Die SchülerInnen haben bereits Vorkenntnisse beim genaueren Analysieren kürzerer Zitate hinsichtlich sprachlicher Merkmale, die ihnen bei der Bearbeitung der ersten Aufgabe helfen. Auch die Arbeitsweise in Expertengruppen und Konferenzen ist ihnen aus der dritten Unterrichtsstunde bereits bekannt, was die Umsetzung nun erleichtert. Während in den vergangenen Unterrichtsstunden überwiegend Einzel- und Partnerarbeit vorherrschte, werden die SchülerInnen in dieser Stunde zur Gruppenarbeit und -diskussion aufgefordert. Die eigenständige Arbeitsweise mit den Hinweis- und Lösungskärtchen ist den SchülerInnen vertraut. Bei der zeitlichen Organisation hilft die Lehrperson, die den Überblick behalten soll. Daneben modelliert sie die Unterrichtsstunde und steht zur individuellen Hilfestellung zur Verfügung.

6. Didaktische Analyse

Das Thema „Wie konnte es so weit kommen?“ wurde für diese Unterrichtsstunde gewählt, weil dies die zentrale Frage zum aktuellen Textabschnitt ist und in der Stunde beantwortet werden soll. Das Erkennen von Zusammenhängen im Erzählstrang ist relevant, um die Ent-

wicklung der Geschichte nachvollziehen zu können und ein fundiertes Textverständnis zu erlangen. Dazu werden die relevanten Ereignisse von den SchülerInnen herausgefiltert und kausal miteinander verknüpft, um die Folgen und Zusammenhänge ableiten zu können. Das geschieht einzeln durch die Analyse der Beziehungsstränge zwischen je zwei literarischen Figuren, die in einem zweiten Schritt in einer Grafik zu einem Gesamtgefüge verflochten werden.

7. Methodische Analyse

In der ersten Aufgabe werden die SchülerInnen durch präzise Fragen dazu angeleitet, die sprachlichen Zusammenhänge dreier Zitate herauszuarbeiten und die Wahl der Formulierungen (mit steigender Intensität) in Hinblick auf den Verlauf der Geschichte (mit steigender Brutalität) zu reflektieren, um die Parallele zu erkennen. Diese Textstellen wurden gewählt, weil daran außerdem die Sprachbewusstheit geschult werden kann. Einzelne Verben bzw. Funktionsverbgefüge werden näher auf ihre Bedeutung analysiert und hierarchisiert. Außerdem wird festgestellt, dass die Formulierungen nicht wörtlich zu verstehen sind, sondern eine bildliche Ausdrucksweise darstellen. Die bildliche Ausdrucksweise sowie ihre Funktion und Wirkung ist den SchülerInnen bereits als eines der literarischen Merkmale bekannt. Die SchülerInnen werden durch die sprachliche Analyse darauf sensibilisiert, die referenzielle Eindeutigkeit von Sprache zu hinterfragen: Mila „drescht“ nicht wirklich auf Nils ein, aber ihre Worte sind verbale Schläge für ihn. Die SchülerInnen lernen die Eindeutigkeit (hier: Wörtlichkeit) von Sprache zu hinterfragen und erkennen dabei den Mehrwert der literarischen Sprachverwendung: die bildliche Sprache führt zu einer erweiterten Spracherfahrung.

Die zweite Aufgabe ist in zwei Teile unterteilt. Im ersten Teil erarbeiten die SchülerInnen in Expertengruppen die Figurenkonstellation zweier Charaktere des Buches, indem sie Schlüsselereignisse aus Textabschnitten herausfiltern und diese kausal begründen und miteinander verknüpfen. In der zweiten Hälfte teilt sich die Expertengruppe auf und findet sich in Konferenzen mit Gruppenmitgliedern wieder, die andere Figurenkonstellationen analysiert haben. Sie sollen nun gemeinsam eine Grafik erstellen, die die Beziehungen aller Figuren miteinander darstellt. Auf diese Weise werden die Zusammenhänge zwischen den Figuren sichtbar. Dabei kommen alle relevanten Figuren(-konstellationen) vor: Rasmus und Sara, Nils und Mila, Nils und Jo, Jo und Mila, Nils und Sara. Bei dieser Aufgabe wird außerdem zum Perspektivenwechsel angeregt und das Verständnis sowie Einfühlungsvermögen unterschiedlicher Charaktere geschult. Die Hinweis- und Lösungs-Kärtchen tragen auch in dieser Unterrichtsstunde zur Binnendifferenzierung der Aufgabe sowie der LernerInnenautonomie und Bearbeitung im individuellen Tempo der SchülerInnen bei.

Auch in der Hausaufgabe geht es um die Feststellung von Zusammenhängen. Es werden drei Textpassagen thematisiert, bei denen literarische Figuren anderen Figuren aus dem Roman die Schuld oder eine Mitschuld an dem Angriff auf Nils geben. Um nachvollziehen zu können, warum diese Figuren die „Schuld“ bei den jeweiligen Personen sehen, müssen die Zusammenhänge und Beweggründe erkannt werden. Dabei hilft die in der Unterrichtsstunde erarbeitete Grafik und das Vorwissen der SchülerInnen.

8. Verlaufsskizze, Materialien und Aufgaben

An dieser Stelle sei auf den Anhang verwiesen: Zur 7. Unterrichtsstunde, S. 188.

5.8 Didaktisierung der 8. Unterrichtsstunde

1. Thema der Unterrichtsstunde

Die Leseform des redigierenden Lesens und die Textpassage, in der Nils im Gespräch mit der Schuldirektion den Angriff auf ihn leugnet und stattdessen von einer Mutprobe spricht, sind die beiden zentralen Themen der Unterrichtsstunde. Das redigierende Lesen wird anhand eines Textes geübt, in dem eine fiktive Figur Mila, die an jenem Tag nicht in der Schule war, berichtet, was vorgefallen ist. Doch die Figur verwechselt Aussagen und Personen, welche von den SchülerInnen berichtigt werden sollen. Außerdem wird die Textpassage näher analysiert, in der Nils im Gespräch mit der Schuldirektion erklärt, dass es sich bei dem Angriff der Clique in Wirklichkeit um eine Mutprobe gehandelt habe, der er zugestimmt habe. Beides sind Verdrehungen der Tatsachen, wovon erstere von den SchülerInnen berichtigt werden sollen und letztere hinterfragt. Daher lautet der Titel der Unterrichtsstunde „Was ist denn nun passiert?“

2. Ziele der Unterrichtsstunde

Die Anschlussdiskussion an die Hausaufgabe, welche Figur anders handeln und die Entwicklung positiv beeinflussen hätte können, soll die Werte und Lebenshaltungen der Lektüre thematisieren sowie Möglichkeiten der Identifikation mit den Figuren geben. Danach wird die Leseform des redigierenden Lesens eingeführt. Durch die Berichtigung der Aussagen soll ein kritischer Umgang mit Informationen angeregt werden, da die Aussagen hinterfragt und geprüft werden müssen und nicht selbstverständlich als korrekt betrachtet werden sollen. Die zweite Aufgabe widmet sich der literarischen Kompetenz, indem sie die Texterwartungen abfragt, diese mit der Textrezeption abgleicht, die daraus entstehende Textwirkung verdeutlicht und abschließend durch einen Perspektivwechsel zur Empathie mit der literarischen Figur anregt.

3. Beitrag der Unterrichtsstunde zur Kompetenzentwicklung (Lesen, Sprache, Literatur)

Die Leseform des redigierenden Lesens wird in dieser Unterrichtsstunde behandelt. Damit haben die SchülerInnen alle Leseformen für literarische Texte kennen- und anwenden gelernt. Sie wissen, in welchem Kontext sie verwendet werden, was sie beinhalten und wie sie umgesetzt werden. Außerdem wird ein wichtiger Beitrag zur Literaturbewusstheit geleistet und die literarische Kompetenz ausgebaut, indem den SchülerInnen die Wirkungsweise von (literarischen) Texten bewusst wird. Sie reflektieren den Leseprozess angefangen von der Texterwartung, hin zur Textrezeption, weiter zur Kontrastierung etwaiger Divergenzen und daraus resultierender Irritation zum figurellen Perspektivwechsel und möglichen Beweggründen der literarischen Handlung. Bei der Hausaufgabe sollen die SchülerInnen erstmals nicht *mit* dem Text arbeiten, sondern diesen zum Anlass nehmen, etwas Neues zu gestalten und einen Brief zu schreiben.

4. Einordnung der Stunde in die gesamte Unterrichtseinheit

Dies ist die zweite Unterrichtsstunde, die sich mit diesem Textausschnitt beschäftigt. Die Passage stellt den fatalen Verlauf der Geschichte dar und ist nicht nur eine Schlüsselstelle, sondern auch eine heikle Textstelle, der Raum zur Diskussion und zum Meinungsaustausch gegeben werden muss. Dazu gehört einerseits die Diskussion über die „Schuldfrage“ bzw. die Frage, welche Figur den Verlauf der Handlung hätte verhindern oder positiv beeinflussen können, und die Diskussion am Ende der Stunde über Nils‘ Reaktion im Gespräch mit der Schule, als er erklärt, es habe sich dabei um eine Mutprobe gehandelt. Dies sind zwei große Themen, die sicherlich nicht zur Gänze in dieser Stunde behandelt werden können, die die SchülerInnen aber zum Nachdenken anregen sollen.

5. Lern- und Lehrvoraussetzungen

Für die Umsetzung der Leseform des redigierenden Lesens und das Überprüfen von Texten auf deren Richtigkeit ist ein gründliches Textverständnis und eine sichere Informationsbearbeitung des Gelesenen Voraussetzung. Die SchülerInnen haben diese Textstelle bereits in der Unterrichtsstunde davor behandelt und sollten sie inzwischen gut kennen, sodass die Bearbeitung keine Schwierigkeiten bereiten sollte. Die Arbeitsweise variiert zwischen den Aufgaben von Klassendiskussionen, über Einzelarbeit zu Gruppenarbeit – je nach Grad des Austausches, der zur Aufgabebearbeitung von Nutzen ist. Es gibt zum Arbeitsblatt dieser Stunde weniger Lösungs-Kärtchen, da es bei den Aufgaben nicht um richtige oder falsche Ergebnisse geht, sondern um Meinungen, die in Gruppen oder im Klassengespräch diskutiert werden sollen. Die Lehrperson ist für die Moderation der Gespräche verantwortlich und für eine Atmosphäre, in der unterschiedliche Meinungen geäußert werden können und akzeptiert werden.

6. Didaktische Analyse

Die Themen der Stunde teilen sich auf in die „Schuldfrage“, die Leseform redigierendes Lesen und die Diskussion über Nils' Reaktion im Gespräch mit der Schule. Die Themenwahl ist überwiegend inhaltlich motiviert und weniger methodisch. Das im Buch behandelte Mobbing-Thema spitzt sich im Textausschnitt der aktuellen Stunde stark zu und den Meinungen der SchülerInnen muss dafür Raum gegeben werden. Daher entspricht diese Unterrichtsstunde überwiegend inhaltlichen und literarischen Aspekten und ist durch die Diskussionen offener gestaltet als die bisherigen. Da es bei der Bearbeitung der Stundenthemen überwiegend Meinungsäußerungen und Diskussionen im Vordergrund stehen, für die es kein Richtig oder Falsch gibt, wird der Umfang an Hinweis- und Lösungs-Kärtchen zugunsten von Klassengesprächen stark reduziert. Einzig die Aufgabe zur Leseform des redigierenden Lesens folgt dem üblichen Muster.

7. Methodische Analyse

In der Hausaufgabe zur Stunde sollen sich die SchülerInnen Gedanken über verschiedene literarische Figuren und ihr Verhalten machen, wie sie den Verlauf der Geschichte hätten positiv beeinflussen können. Die SchülerInnenmeinungen sollen zu Beginn der aktuellen Stunde aufgegriffen und zur Diskussion gebracht werden. Ziel dabei ist es, die Schwierigkeit der Situation deutlich zu machen und dass Schuldzuweisungen an der Situation nichts verbessern. Aber auch, dass alle Figuren etwas hätten besser machen können und sollen.

Die erste Aufgabe auf dem Arbeitsblatt zur aktuellen Stunde beschäftigt sich mit der Leseform des redigierenden Lesens. Die SchülerInnen sollen eine Erzählung in die richtige Reihenfolge bringen und fehlerhafte Aussagen berichtigen. Eingebettet ist die Aufgabe in den Kontext, dass Mila, die am Tag des Angriffs der Clique auf Nils, nicht in der Schule war, von Alex erzählt bekommt, was an diesem Montag passiert ist. Die Erzählung ist allerdings weder chronologisch noch inhaltlich korrekt und soll berichtigt werden. Dazu gibt es den Spickzettel „Redigierendes Lesen“, der beschreibt, worauf die SchülerInnen dabei achten sollen.

Die zweite Aufgabe widmet sich der literarischen Kompetenz, indem sie zunächst das Vorverständnis und die Erwartungen an den Text (Welche Reaktion von Nils hättest du erwartet?) abfragt. Anschließend stehen die Textrezeption und die tatsächlichen literarischen Handlungen im Vordergrund. Durch diese Kontrastierung entfaltet der Text seine Wirkung, indem er das Vorwissen beeinflusst und den Leser / die Leserin bestätigt oder irritiert. Das soll den SchülerInnen transparent werden, indem sie die Reaktion von Nils reflektieren und ihre eigene Handlungsweise an seiner Stelle begründen. Unabhängig davon, wie sie sich entscheiden

würden, sollen sie abschließend die Perspektive von Nils einnehmen und seine Beweggründe vermuten.

Die dritte Aufgabe ist zugleich die Hausaufgabe zur nächsten Unterrichtsstunde. Sie stellt eine produktionsorientierte Aufgabe dar, bei der an dem literarischen Text gearbeitet werden und etwas Neues entstehen soll. Die zu Eingang der Stunde diskutierten Gefühle und Gewissensbisse verschiedener Figuren in Folge des Angriffs auf Nils sollen in der Hausaufgabe wieder aufgegriffen und in einem Brief oder einer Sprachnachricht aufgearbeitet werden. Die SchülerInnen können die Figur frei wählen, die den Brief oder die Sprachnachricht verfasst – der Empfänger oder Sender soll allerdings Nils sein. Außerdem sollen die SchülerInnen den achten Textabschnitt (S. 103-114) lesen und ihn in Sinneinheiten mit Überschriften einteilen.

8. Anhang: Literatur, Materialien, Aufgaben, ggf. Tafelbild

An dieser Stelle sei auf den Anhang verwiesen: Zur 8. Unterrichtsstunde, S. 200.

5.9 Didaktisierung der 9. Unterrichtsstunde

1. Thema der Unterrichtsstunde

Die Verschiebung der Opfer- und Täterrollen sowie die Verknüpfung der Ereignisse, die dazu führten, sind die beiden zentralen Aspekte dieser Unterrichtsstunde. Zum ersten Thema der Stunde sollen die Rollen der literarischen Figuren Jo und Nils hinterleuchtet werden und wie sie sich im Laufe der Geschichte verändern. Anschließend sollen die Zusammenhänge, die zu dieser Entwicklung geführt haben, herausgearbeitet und analysiert werden. Die Unterrichtsstunde trägt den Titel „Wie konnte es eskalieren?“, da beide Themenaspekte damit angesprochen werden.

2. Ziele der Unterrichtsstunde

In der ersten Aufgabe der Stunde besteht das Lernziel aus der Aneignung eines kritischen Umgangs mit Textpassagen aus dem Roman. In den zu analysierenden Auszügen werden zwei Ereignisse und verschiedene literarische Perspektiven zu diesen Ereignissen näher betrachtet und miteinander verglichen. Dabei lernen die SchülerInnen sachliche und subjektive Informationswiedergabe voneinander zu unterscheiden. Sie können die Darstellung der Opfer- und Täterrollen kritisch hinterfragen und dabei ihre eigenen Ansichten und Meinungen äußern. In der Diskussion darüber lernen sie sich ihrer eigenen Urteils- und Kritikfähigkeit bewusst zu werden.

In der zweiten Aufgabe soll die Lesestrategie „Zusammenhänge erkennen“ wiederholt werden. Das Lernziel dabei ist, die Ereignisse chronologisch zu strukturieren und kausal zu ver-

knüpfen, um sie in ein größeres Gesamtgefüge einordnen zu können. Außerdem lernen die SchülerInnen, mit und durch Sprache zu handeln und zu kommunizieren sowie sie zur Schilderung von Phänomenen und Zusammenhängen zu verwenden.

3. Beitrag der Unterrichtsstunde zur Kompetenzentwicklung (Lesen, Sprache, Literatur)

Das zentrale dieser Unterrichtsstunde ist der Perspektivenwechsel und die Reflexion unterschiedlicher Auffassungen zur Opfer-Täter-Rolle. Im Bereich der Leseförderung fällt das Unterscheiden von sachlicher und polarisierender Informationsmitteilung und der kritische Umgang mit Medien. Zur Sprachbewusstheit gehört die Bewusstheit der eigenen Urteils- und Kritikfähigkeit sowie die Aspekte sprachlichen Handelns zur Schilderung von Zusammenhängen. Außerdem wird die wichtige und komplexe Lesestrategie „Zusammenhänge erkennen“ wiederholt und gefestigt.

4. Einordnung der Stunde in die gesamte Unterrichtseinheit

Sie ist ähnlich aufgebaut wie die siebte Unterrichtsstunde, bei der ebenfalls die Zusammenhänge analysiert wurden, die in den Überfall der Clique auf Nils gemündet haben. Nun werden die Zusammenhänge erschlossen, die zum Messerangriff von Nils auf Jo geführt haben. Damit sind alle kausalen Verkettungen der literarischen Geschichte thematisiert und analysiert.

5. Lern- und Lehrvoraussetzungen

An Vorkenntnissen bringen die SchülerInnen bereits die Fähigkeit zum figurellen Perspektivenwechsel, das Erkennen von Zusammenhängen und deren kausale Verknüpfung sowie die Gestaltung von Grafiken mit. Sie sind außerdem die Arbeitsweise in Gruppen gewohnt, speziell auch die Aufteilung in „Expertengruppen“ und „Konferenzen“. Ebenso gängig ist ihnen die selbständige Vorgehensweise mittels der Hinweis- und Lösungs-Kärtchen.

Die Lehrperson ist für das Zeitmanagement der Unterrichtsstunde verantwortlich sowie für die Erläuterung der Aufgaben und Gestaltung der Stunde. Sie hat außerdem die Aufgabe, während der Diskussionen im Plenum die Moderation zu übernehmen, das Rederecht an die SchülerInnen zu verteilen und durch Betonen von Kommunikationsweisen, wie Ich-Botschaften, für ein gutes Gesprächsklima zu sorgen. Während der Arbeit in Gruppen, steht sie zur individuellen Unterstützung zur Verfügung zu stehen.

6. Didaktische Analyse

Das Erkennen von Zusammenhängen ist eine komplexe Fähigkeit und relevant für das Leseverstehen, weshalb es in dieser Unterrichtsstunde wiederholt wird. Dazu eignet sich die Ana-

lyse der literarischen Ereignisse, die zum Angriff von Nils auf Jo geführt haben. Die SchülerInnen sollen drei zentrale Ereignisse näher betrachten und die kausale Verknüpfung herstellen. Daneben spielt der Perspektivwechsel eine wichtige Rolle in der Literarturbewusstheit, weshalb auch er in dieser Unterrichtsstunde erneut geübt wird. Diese Fähigkeit kann mit der kritischen Reflexion des Gelesenen verbunden werden und dazu dienen, die Täter-Opfer-Konstellation zu hinterfragen.

7. Methodische Analyse

Die Stunde beginnt mit der Hausaufgabenbesprechung, bei der einerseits die Einteilung der Sinneinheiten und deren Überschriften zum Textabschnitt für diese Stunde kontrolliert wird. Andererseits werden die verfassten Briefe oder Sprachnachrichten von den SchülerInnen auf freiwilliger Basis vorgetragen. Wer den Wunsch hat, seine Hausaufgabe mit der Klasse zu teilen, soll darin ermutigt werden. Wem die Gedanken und Gefühle darin zu privat sind, sollte nicht dazu gezwungen werden. Die Hausaufgaben werden anschließend von der Lehrperson eingesammelt und in der Folgestunde mit individuellem Feedback zurückgegeben. Somit erhält jeder Brief einen Rezipienten und die Arbeit kann wertschätzt werden. Die Lehrperson kann dabei auch sehen, wie die SchülerInnen die Lektüre individuell verstehen und ob es über den Schulkontext hinaus reдеbedarf gibt.

In der ersten Aufgabe zur aktuellen Stunde analysieren die SchülerInnen je einen Textabschnitt pro Expertengruppe, in dem Jo und Nils als Täter bzw. Opfer dargestellt werden. Sie weisen die Rollen den literarischen Figuren zu und begründen ihre Entscheidung. Ein Lösungs-Kärtchen an dieser Stelle stellt sicher, dass die Ergebnisse korrekt sind und der Folgeschritt eine richtige Grundlage hat. Anschließend lösen sich die drei Gruppen auf und bilden Konferenzen, in denen je ein Mitglied der drei Expertengruppen ist. Die SchülerInnen bringen auf Grundlage der verschiedenen Textstellen unterschiedliche Täter-Opfer-Rollenverteilungen in die Diskussion mit und sollen erneut die Rollenzuweisung diskutieren und festlegen. Zu erwarten sind unterschiedliche Meinungen und kein eindeutiges Ergebnis der Diskussion. Die Lehrperson soll an dieser Stelle die Gespräche ins Plenum holen und mit der gesamten Klasse darüber reden, ob nun Jo der Täter ist, weil er Nils mobbt oder Nils der Täter, weil er sich an Jo rächt oder ob beide Täter und Opfer sind. Es handelt sich dabei um eine moralisch sehr komplexe und vielschichtige Frage, die nicht mit einer Antwort geklärt werden kann. Das soll die Lehrperson den SchülerInnen transparent machen. Diese Uneindeutigkeit soll die Lehrperson aufgreifen und die SchülerInnen zu einer kritischen Auseinandersetzung mit Medien und dem Hinterfragen von Meinungen anregen.

Ein Weg der kritischen Auseinandersetzung ist die Analyse der Zusammenhänge, die zu den Ereignissen geführt haben. Damit beschäftigen sich die SchülerInnen in Aufgabe zwei der Stunde. Sie gehen erneut in Gruppen von drei bis vier Personen zusammen und sollen sich drei literarische Ereignisse erneut ins Gedächtnis rufen: die Jagd von Jos Clique auf Nils, die Ignoranz des Vorfalls in der Schule und Nils' Messerangriff auf Jo. Sie stellen Zusammenhänge zwischen den Ereignissen her, indem sie in den angegebenen Textstellen nach Gründen suchen, die die Ereignisse kausal verknüpfen. Es gibt dazu ein Hinweiskärtchen, das die Vorgehensweise durch Leitfragen anregt und die Komplexität der Aufgabe entlastet. Anschließend stellen die SchülerInnen ihre Ergebnisse in einer Grafik dar, um die Zusammenhänge visuell abzubilden. Ein Lösungs-Kärtchen steht den SchülerInnen zur Kontrolle ihrer Ergebnisse zur Verfügung. Die Stunde endet durch die Lehrperson, die die Hausaufgabe mitteilt.

8. Verlaufsskizze, Materialien und Aufgaben

An dieser Stelle sei auf den Anhang verwiesen: Zur 9. Unterrichtsstunde, S. 208.

5.10 Didaktisierung der 10. Unterrichtsstunde

1. Thema der Unterrichtsstunde

Der Textausschnitt, der bis zu dieser Stunde gelesen werden soll, wird während der Hausaufgabenkontrolle besprochen. Die beiden zentralen Themen der Unterrichtsstunde sind die Reflexion und Kontrolle des Leseprozesses und ein Abschluss-Quizz, bei dem Zitate im Buch gefunden werden müssen, die zum Lösungswort „Zivilcourage“ führen. Abschließend wird in der Klasse über die Bedeutung des Wortes und den Zusammenhang zum Buch diskutiert.

2. Ziele der Unterrichtsstunde

Zu den Zielen der Stunde gehört der Ausbau der Kenntnisse über die persönlichen Lesestärken und -schwächen der SchülerInnen, die metakognitive Beurteilung des Leseprozesses und die Reflektion der Leseformen und -strategien. Die kontinuierliche Einteilung der zu lesenden Textabschnitte in Sinneinheiten und Überschriften trägt zum Erkennen der Relevanz von Textpassagen bei. Diese Strukturierung hilft außerdem beim Orientieren im Buch, was die SchülerInnen beim Zitate-Quizz merken können. Beim Quizz wird die Leseform „Selektives Lesen“ geübt und gefestigt.

3. Beitrag der Unterrichtsstunde zur Kompetenzentwicklung (Lesen, Sprache, Literatur)

Diese Unterrichtsstunde hat einen klaren Fokus auf dem Kompetenzbereich Lesen. Zur Leseförderung gehört auch die Bewertung und Reflexion der Lesestrategien, die in dieser Stunde umfangreich stattfinden soll. Den SchülerInnen soll dabei bewusst werden, welche Lesefor-

men und -strategien sie bereits gut beherrschen und welchen Nutzen sie haben. Sie sollen außerdem erkennen, was ihnen noch Schwierigkeiten bereitet und ihre Lesekompetenz hemmt, um sich verbessern zu können. Gegen Ende der Stunde wird der Spannungsverlauf der gesamten Geschichte angesprochen, was in den Kompetenzbereich Literaturbewusstheit fällt. Die Diskussion über den Begriff Zivilcourage lässt sich in der Sprachbewusstheit verordnen.

4. Einordnung der Stunde in die gesamte Unterrichtseinheit

Es ist die letzte Stunde dieser Unterrichtseinheit und sie hat damit die Funktion das Thema abzuschließen. Zum Abschluss gehört einerseits die Reflexion über den Nutzen und die Funktion der kennengelernten Lesestrategien und -formen und andererseits das Revuepassieren der Romaninhalte. Ersteres erfolgt durch die Anwendung der Lesestrategie „Kontrolle des Leseprozesses“, letzteres durch das Zitate-Quizz.

5. Lern- und Lehrvoraussetzungen

Die SchülerInnen haben alle Leseformen und -strategien mindestens einmal bewusst angewandt. Sie können diese mit der jeweiligen Aufgabenstellung in Verbindung bringen und so unmittelbar den Nutzen erkennen. Sie sind außerdem das Arbeiten mit Spickzetteln, deren Funktion und Anwendung, bereits gewohnt. Da es um die Reflexion der individuellen Lese Stärken und -schwächen geht, bietet sich bei der ersten Aufgabe Einzelarbeit an. Die SchülerInnen haben das gesamte Buch gelesen und durch die Einteilung in Sinneinheiten eine grobe Struktur des Romans vor Augen, die ihnen bei der Zitatsuche hilft. Die Lesestrategie „Selektives Lesen“ und der Hinweis darauf, sollte die Aufgabenbearbeitung erleichtern. Die Arbeitsform der Gruppenarbeit erhöht den Wettbewerbsgeist. Die Rolle der Lehrperson ist die Moderation und das Zeitmanagement der Stunde, sowie das Anleiten der Diskussionen in der Klasse. Außerdem steht sie den SchülerInnen bei individuellen Fragen zur Verfügung.

6. Didaktische Analyse

Die Wahl des Themas für diese Stunde ergab sich durch die letzte Lesestrategie „Kontrolle des Leseprozesses“, die erst zum Schluss angewandt werden kann. Die SchülerInnen werden bei der Aufgabe dazu aufgefordert, alle Lesestrategien und -formen sowie ihren Nutzen zu reflektieren und persönlich nach ihren Stärken und Schwächen zu bewerten. Wenn sich ihnen der Nutzen erschließt, erkennen sie denn Sinn der Verwendung und werden sie weiterhin anwenden. Erst durch die kontinuierliche Anwendung wird sich eine merkliche Verbesserung beim Leseverstehen einstellen. Die Lehrperson kann das am Beispiel der Lesestrategien „Kernaussagen zusammenfassen“ verdeutlichen: Während der gesamten Lektüre haben die SchülerInnen Sinneinheiten gebildet und Überschriften dazu verfasst. Während diese Tätig-

keit am Anfang vielleicht noch mühsam war, ist sie gegen Ende der Lektüre sicherlich einfacher gefallen. Manche SchülerInnen sind sich vielleicht auch gar nicht mehr bewusst gewesen, dass sie dabei eine Lesestrategie angewandt haben. Damit werden die Lesestrategien und -formen der Unterrichtseinheit abgeschlossen. Inhaltlich wird das Buch durch das Zitate-Quizz beendet. Es besteht aus zwölf markanten Zitaten aus dem Buch, die wichtige Ereignisse und Figuren thematisieren. Somit beschäftigen sich die SchülerInnen nochmals mit dem gesamten Buch und lassen es inhaltlich Revue passieren. Dabei üben sie nochmals die Lesestrategie „Selektives Lesen“.

7. Methodische Analyse

Die Stunde beginnt, wie nahezu jede Stunde mit der Kontrolle der Hausaufgabe. Die SchülerInnen haben den letzten Textausschnitt gelesen und ihn in Sinneinheiten geteilt sowie mit passenden Überschriften versehen. Es handelt sich bei dieser Passage um das Ende des Buches, das in diesem Zusammenhang auch besprochen wird.

Die erste Aufgabe der Stunde widmet sich der Reflexion der gelernten Lesestrategien und -formen. Die SchülerInnen bekommen neben dem Arbeitsblatt die Strategien und Formen zum Ausschneiden und sollen sie pyramidenförmig auf dem Arbeitsblatt anordnen. Dabei sind die für sie persönlich einfacheren Strategien unten, quasi als Fundament, zu platzieren. Nach oben hin nimmt gemäß ihrer individuellen Wahrnehmung die Komplexität der Strategien zu. Um die Reflexion weiter zu vertiefen, sollen die SchülerInnen ihre Anordnung anschließend begründen. Die Lehrperson trägt die Ergebnisse in Teilen anschließend ins Plenum, indem sie die SchülerInnen auf Zettel ihre individuell einfachste und schwerste Leseform oder -strategie schreiben lässt und einsammelt. Sie kann einige Zettel vorlesen und mit der Klasse über die Strategien sprechen. Die SchülerInnen erkennen dadurch, dass allen etwas leicht und etwas schwerfällt und die Lehrperson erhält einen Einblick in die Bewertungen der SchülerInnen. Die Lehrperson kann anhand der Lesestrategie „Kernaussagen erkennen“ den SchülerInnen bewusst machen, dass sie kontinuierlich Strategien angewandt haben und diese im Laufe der Lektüre und mit Übung leichter gefallen sind, was sie zur weiteren Anwendung der Lesestrategien und -formen motivieren kann.

Die zweite Aufgabe der Stunde bildet das Zitate-Quizz. Die Auswahl der zwölf Zitate erstreckt sich über das gesamte Buch und umfasst wichtige Ereignisse und Figuren in nicht-chronologischer Reihenfolge. Auf diese Weise begeben sich die SchülerInnen auf eine kurze Reise durch die ganze Lektüre. Sie üben dabei die Lesestrategie „Selektives Lesen“ und suchen auf den Zitatseiten Buchstaben, die ein Lösungswort ergeben. Um das Lösungswort zu erfahren, müssen sie sich Kärtchen zu den Buchstaben holen und sie in der richtigen Reihen-

folge anordnen. Da das Lösungswort „Zivilcourage“ nicht einfach ist, hilft ihnen die Rückseite der Kärtchen, auf denen in richtiger Reihenfolge eine Kurve bzw. ein Graph zu erkennen ist. Der Graph stellt die Spannungskurve des Romans dar und kann bei der Auflösung des Quizz im Plenum besprochen werden: Welche Ereignisse bilden die Höhepunkte, Tiefpunkte, Spannungsteigerung und -abfall? Das Zitate-Quizz ist auf Kleingruppenarbeit ausgelegt, um den Ehrgeiz zu erhöhen und den Teamgeist zu stärken. Die Auflösung erfolgt im Plenum als Klassengespräch. Dabei sollen auch die Bedeutung des Lösungsworts „Zivilcourage“ und der Zusammenhang zum Roman besprochen werden. Damit endet die Unterrichtseinheit.

8. Verlaufsskizze, Materialien und Aufgaben

An dieser Stelle sei auf den Anhang verwiesen: Zur 10. Unterrichtsstunde, S. 215.

6. Fazit

Das Ziel der vorliegenden Masterarbeit war, das Potenzial in der Verschränkung von Leseförderungsmethoden mit Sprach- und Literaturbewusstheit für ein tiefgreifendes Leseverstehen aufzuzeigen. Die theoretischen Erkenntnisse zum Leseverstehen (für DaZ-Lernende) und zur Lesedidaktik sowie zur Sprach- und Literaturbewusstheit wurden mit den Vorgaben des Lehrplans für die 3. Schulstufe der NMS und den Richtlinien des GER für die Niveaustufe B2 verflochten und daraus ein Didaktisierungsleitfaden erstellt. Dieser lässt sich auf alle Lektüren anwenden und bildet die Grundlage der Didaktisierung des Romans NILS GEHT, der für diese Arbeit ausgewählt wurde, um die Anwendung des Leitfadens exemplarisch für 10 Unterrichtsstunden aufzuzeigen. Der Didaktisierungsleitfaden vereint die wissenschaftliche Perspektive auf das Leseverstehen mit den didaktischen Lernzielen und zeigt einen möglichen Weg für eine zielgerichtete Leseförderung auf. Dabei spielen Lesetechniken, -strategien und -formen, die in die Phasen vor, während und nach dem Lesen aufgeteilt sind, eine entscheidende Rolle. Die Einführung von Lösungskarten ermöglicht den Schülerinnen das Arbeiten in eigenem Tempo und fördert die LernerInnenautonomie, da sie sich selbst kontrollieren können und vom Klassenverband überwiegend losgelöst sind. Zusätzlich gibt es Hilfekarten, die der sprachlichen Entlastung dienen und eine Binnendifferenzierung ermöglichen.

Für die Unterrichtseinheit ist eine eigene Lesemappe vorgesehen, in der das Leseprojekt zusammengefasst wird. Sie besteht aus einem Deckblatt und einem Inhaltsverzeichnis. Anschließend werden darin die Lesetechniken, -strategien und -formen gesammelt. Das geschieht in Form von „Spickzetteln“, auf denen die SchülerInnen deren Anwendung immer wieder nachlesen können. Die Spickzettel enthalten die wichtigsten Informationen über die Lesetechnik, -strategie bzw. -form: *Was* sie ist, *wie* sie angewandt wird und *wann*. Auf sie

kann immer zurückgegriffen werden – auch beim anschließenden Lesen weiterer Lektüren, da sie nicht an die Lektüre gebunden sind. Sie werden immer dann ausgeteilt und eingeklebt, wenn sie in einer Unterrichtsstunde bei einer Übung erstmals benötigt werden. So lernen die SchülerInnen diese nach und nach kennen und direkt anwenden. Danach folgen in der Mappe die auf die Lektüre angepassten Übungsblätter, die sich der Leseförderung widmen und individuelle Schwerpunkte auf der Sprach- bzw. Literaturbewusstheit haben.

Eine zentrale Komponente in der Leseförderung stellen die in dieser Arbeit umfangreich behandelten Lesestrategien und -techniken dar. Ihr erfolgreicher Erwerb und ihre Anwendung unterstützen den Verstehensprozess, garantieren ihn aber nicht. Ein sichtbarer Erfolg wird sich nur dann einstellen, wenn die Lernziele realistisch gesetzt werden und die SchülerInnen auch aktiv daran arbeiten, sie zu erreichen. Lesestrategien führen erst dann zu einem langfristigen Erfolg und zu einer sicheren Lesekompetenz, wenn sie kontinuierlich wiederholt und reflektiert werden, bis sie selbstverständliche Leseroutine sind. Das kann in einer Unterrichtseinheit nicht geleistet werden. Versucht wurde Möglichkeiten und Wege aufzuzeigen, wie Leseförderung in Kombination mit Sprach- und Literaturbewusstheit exemplarisch anhand einer Lektüre in den Deutschunterricht an Schulen integriert werden kann. Würden literarische Didaktisierungen ihren Fokus verstärkt auf Leseförderung legen, wäre eine kontinuierliche Anwendung der Lesestrategien und -techniken gegeben und wohlmöglich eine Verbesserung der Lesekompetenz von SchülerInnen zu verzeichnen.

Was im Umfang dieser Arbeit zu wenig berücksichtigt wird, sind die psychischen Aspekte von Mobbing. Das inhaltliche Thema der Lektüre wird maßgeblich zu lesefördernden Zwecken herangezogen, wodurch Mobbing nicht ausreichend thematisiert wird. Besonders in Klassen, in denen Mobbing stattfindet, ist diese Herangehensweise kritisch zu betrachten, da dieses Thema in der Didaktisierung wenig Aufmerksamkeit erhält. Betroffene SchülerInnen könnten sich dadurch missverstanden fühlen, was die individuelle Lage noch verschlimmern würde. In Klassen mit Mobbing, wäre eine ausschließlich literarische Herangehensweise an das Thema nicht empfehlenswert. In Kombination mit bspw. einem schulpsychologisch angeleiteten Workshop, der sich auf die psychischen Aspekte von Mobbing konzentriert, wäre die Unterrichtseinheit als literarische Ergänzung denkbar.

Zu erwähnen ist außerdem die überwiegende Arbeit am Text, wodurch textgenerierenden Aktivitäten und dem Arbeiten mit dem Text weniger Beachtung zuteilwird. Durch den klaren Fokus dieser Arbeit auf die rezeptive Fertigkeit Lesen werden die produktiven Fertigkeiten, die für gewöhnlich mit Klassenlektüren kombiniert werden, etwas zurückgestellt. Eine intensivere Berücksichtigung der produktiven Fertigkeiten wäre mit dem zeitlichen Rahmen der Didaktisierung nicht vereinbar gewesen. Die Unterschiede zwischen Mündlichkeit und

Schriftlichkeit haben überwiegend bei der Lektüreauswahl eine Rolle gespielt, da der Jugendroman NILS GEHT durch die Befragungssequenzen einen recht hohen Anteil an Alltagssprache und Mündlichkeit aufweist, was ihn leichter verständlich macht. Auf diese Aspekte wird in der Didaktisierung eingegangen, sie werden allerdings nicht großräumig ausgebaut.

Anzumerken ist außerdem die überwiegend eigenständige Arbeitsweise der SchülerInnen, die in der Didaktisierung vorherrschend ist. Neben dem Grundgedanken der LernerInnenautonomie wird den SchülerInnen damit sehr viel Eigenverantwortlichkeit zuteil. Der Freiraum kann von den SchülerInnen positiv aufgefasst werden und ihre Arbeitsmotivation erhöhen. Für das Alter der Zielgruppe (SchülerInnen ab 13 Jahren) scheint diese Arbeitsweise durchaus angebracht. Das Gelingen dieses Konzepts hängt allerdings auch von der gewohnten Arbeitsweise der SchülerInnen ab. Es sollte, je nach Klasse, mit einer Eingewöhnungszeit gerechnet werden. Wichtig ist, dass die SchülerInnen den Ablauf mit Hinweis- und Lösungskärtchen verstehen und auch zielführend umsetzen. Außerdem sollte die Lehrperson an geeigneten Stellen im Unterricht Klassendiskussionen eröffnen und Ergebnisse im Plenum festhalten, damit sichergestellt wird, dass die SchülerInnen ihre Ergebnisse und Meinungen austauschen und absichern können. Außerdem erfährt die Lehrperson dabei, wie die SchülerInnen mit ihrer Bearbeitung zeitlich vorankommen. Diese Plenumsphasen sind in der Didaktisierung eingeplant und können von der jeweiligen Lehrperson nach Bedarf ausgeweitet oder reduziert werden, um den Bedürfnissen der Klasse bestmöglich gerecht zu werden.

Da sich der in dieser Masterarbeit entwickelte Didaktisierungsleitfaden prinzipiell auf unterschiedliche Lektüren für die 3. Schulstufe der NMS anwenden lässt, wäre es erstrebenswert, wenn mehrere Bücher gemäß dem Leitfaden didaktisiert werden würden, sodass die SchülerInnen ihre Lektüre selbst wählen können. Wenn die LeserInnen ihre Leselektüre aus einem Pool an Möglichkeiten frei wählen, würde das die Lesemotivation zusätzlich erhöhen und die LernerInnenautonomie fördern. Die weitestgehend eigenständige Erarbeitung der Lesetechniken, -strategien und -formen sowie die Vorgehensweise mit Hinweis- und Lösungskärtchen wäre auch bei der Bearbeitung verschiedener Lektüren im Unterricht möglich.

Ich persönlich würde mir wünschen, dass sich mir die Gelegenheit ergibt, die Didaktisierung in der Praxis zu erproben. Somit könnte ich das Konzept anschließend evaluieren und weiter verbessert. Außerdem hätte ich die Möglichkeit, meine Liebe zum Lesen und zur Literatur hinein in den Klassenraum zu tragen und die SchülerInnen auf die Reise hinter die Buchstaben und zwischen die Zeilen in eine fantastische Welt miteinzuladen, um hoffentlich etwas Lesefrust abzubauen und neue Leselust zu wecken.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

- Hesse, H. (1930). Magie des Buches. Berliner Tageblatt, 14. November 1930.
- Kreslehner, G. (2020). Nils geht. Innsbruck: Tyrolia.
- Schädlich, H. J. (2019). Der Sprachabschneider. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Sekundärliteratur

- Allington, R. L. (2006). Fluency: Still Waiting after all these Years. In: Samuels, S. J. / Farstrup, A. E. (Hrsg.) *What research has to say about fluency instruction*. Newark Del: International Reading Association, 94-105.
- Ahrenholz, B. (Hrsg.) (2006). *Kinder mit Migrationshintergrund – Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Freiburg i. Br.: Fillibach.
- Ahrenholz, B. (2010). „Zweitspracherwerbstheorie“. In: Barkowski, H. / Krumm, H.-J. (Hrsg.) *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 367.
- Altmayer, C. (2008). Was ist ‚deutsche Kultur‘? Zum Gegenstand der Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremdsprache aus transkultureller Perspektive. In: Martinson, S. D. / Schulz, R. A. (Hrsg.) *Transcultural German Studies / Deutsch als Fremdsprache*. Bern u.a.: Peter Lang, 25-37.
- Anderson, J. R. (1980). *Cognitive psychology and its implications*. San Francisco: Freeman.
- Association for Language Awareness (ALA) (2020). Unter: https://lexically.net/ala/la_defined.htm [letzter Zugriff: 04.12.2020].
- Belke, G. (1999). *Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Sprachspiele, Spracherwerb, Sprachvermittlung*. Baltmannweiler: Schneider.
- Belke, G. (Hrsg.) (2007a). *Mit Sprache(n) spielen. Kinderreime, Gedichte und Geschichten für Kinder zum Mitmachen und Selbermachen (Textsammlung)*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Belke, G. (2007b). *Poesie und Grammatik. Kreativer Umgang mit Texten im Deutschunterricht mehrsprachiger Lerngruppen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Belke, G. (2017). Vom Grüffelo zum Sprachabschneider. Die ästhetische Funktion von Sprache als Grundlage einer integrativen Deutschdidaktik in mehrsprachigen Lerngruppen.

- In: Eder, U. / Dirim, I. (Hrsg.) *Lesen und Deutsch lernen. Wege der Förderung früher Literalität durch Kinderliteratur*. Wien: Praesens, 15-33.
- Bell, T. (2001). Extensive Reading: Speed and Comprehension. In: *The Reading Matrix* 1.1, 1-13.
- Benedik, O. / Bönisch, M. et al. (2019). Bildung in Zahlen 2017/18. Schlüsselindikatoren und Analysen. Statistik Austria (Hrsg.) Wien. Unter: https://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET_NATIVE_FILE&RevisionSectionMethod=LatestReleased&dDocName=121073 [letzter Zugriff: 04.12.2020].
- Biechele, W. (2010). Literatursprache. In: Barkowski, H. / Krumm, H.-J. (Hrsg.) *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 203.
- Biebricher, C. (2008). *Lesen in der Fremdsprache. Eine Studie zu Effekten extensiven Lesens*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Biechele, B. (2010). Kognition. In: Barkowski, H. / Krumm, H.-J. (Hrsg.) *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 154.
- Blell, G. (2012). Literarisches Lernen und Sprach(en)lernen im Fremdsprachenunterricht. Burwitz-Melzer, E. / Königs, F. G. / Krumm, H. J. (Hrsg.) *Sprachenbewusstheit im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 32. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 9-18.
- Blesi, P. (1986). Lernen an Lesefehlern. In: Meiers, K. (Hrsg.) *Fibeln und erster Leseunterricht*. Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule, 16-27.
- Bredella, L. (1985) Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht. In: Heid, M. (Hrsg.) *Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht. Beiträge eines Werkstattgesprächs des Goethe House New York vom September 1984*. München, 352-393.
- Bredella, L. / Delanoy, W. (1999). Einleitung. Was ist interkultureller Fremdsprachenunterricht? In: Bredella, L. / Delanoy, W. (Hrsg.) *Interkultureller Fremdsprachenunterricht. Das Verhältnis von Fremdem und Eigenem*. Tübingen: Narr. 11-31.
- Bredella, L. (2000). Fremdverstehen mit literarischen Texten. Bredella, L. et al. (Hrsg.) *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar? (Vorträge aus dem Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens“ – Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik)*. Tübingen: Narr, 133-163.
- Bredella, L. (2007). Bildung als Interaktion zwischen literarischen Texten und Leser/innen. Zur Begründung der rezeptionsästhetischen Literaturdidaktik. Hallet, W. / Nünning, A. (Hrsg.) *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik* (WVT Handbücher zur Literatur- und Kulturdidaktik 1). Trier: WVT, 49-68.

- Bredella, L. (2017). Interkulturelles Lernen. In: Surkamp, C. *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. Stuttgart: J.B. Metzler. 149-152.
- Breit, S., Bruneforth, M. / Schreiner, C. (Hrsg.) (2016). Standardüberprüfung 2015 Deutsch/Lesen/Schreiben, 4. Schulstufe. Bundesergebnisbericht. Salzburg: BIFIE. Unter: <https://www.bifie.at/material/ueberpruefung-der-bildungsstandards/ergebnisberichte/> [letzter Zugriff: 04.12.2020].
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2003). Volksschullehrplan (VS-LP) für „Deutsch, Lesen, Schreiben“. Unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:0a2bae62-d73c-4cd1-b3ca-55b0bc8bdccc/VS7T_Deutsch_3994.pdf [letzter Zugriff: 04.12.2020].
- Bundesministeriums Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2018). Lehrpläne - Neue Mittelschulen. Unter: <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40207228/NOR40207228.pdf> [letzter Zugriff: 04.12.2020].
- Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres (BMEIA) (2019). Integrationsbericht. Integration in Österreich – Zahlen, Entwicklungen, Schwerpunkte. Unter: https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/Integrationsbericht_2019/Integrationsbericht_2019.pdf [letzter Zugriff: 04.12.2020].
- Burger, H. / Buhofer, A. / Sialm, A. (1982) *Handbuch der Phraseologie*. Berlin: de Gruyter.
- Cerri, C. (2011). Mut zur interkulturellen Literatur im DaF-Unterricht, *Info DaF* 38/4, 391-413.
- Christmann, U. / Rosebrock, C. (2006). Differenzielle Psychologie: Die Passung von Lesefaktor und Didaktik/Methodik. In: N. Groeben / B. Hurrelmann (Hrsg.) *Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm*. Weinheim und München: Juventa, 155-176.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, No. 19, 121-129.
- Cummins, J. (1984). Zweisprachigkeit und Schulerfolg. In: *Die Deutsche Schule*. Heft 3, 187-198.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cursio, M. / Jahn, D. (2014). Leitfaden zur Formulierung kompetenzorientierter Lernziele auf Modulebene. Unter: https://www.fbzhl.fau.de/files/2020/11/leitfaden-lernziele_fau.pdf [letzter Zugriff: 04.12.2020].

- Day, R. / Bamford, J. (1998). *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DeKeyser, R. (2007). Introduction. Situating the concept of practice. In: R. DeKeyser (Hrsg.) *Practice in a Second Language: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*. Cambridge Applied Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press, 1-18.
- Dobstadt, M. / Riedner, R. (2011a). Fremdsprache Literatur. Neue Konzepte zur Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht. *Fremdsprache Deutsch* 44, 5-14.
- Dobstadt, M. / Riedner, R. (2011b). Überlegungen zu einer Didaktik der Literarizität im Kontext von Deutsch als Fremdsprache. Ewert, M. / Riedner, R. / Schiedermaier, S. (Hrsg.) *Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft: Zugriffe, Themenfelder Perspektiven*. München: Iudicium, 99-115.
- Dobstadt, M. / Riedner, R. (2016). Eine ‚Didaktik der Literarizität‘ für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Brüggemann, J. / Dehrmann, M.-G. / Stadke, J. (Hrsg.) *Literarizität. Herausforderungen für Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 215-236.
- Dorner, A. (2010). Übung. In: Barkowski, H. / Krumm, H.-J. (Hrsg.) *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 345.
- Eggert, H. et al. (2000). *Literarische Intellektualität in der Mediengesellschaft. Empirische Vergewisserungen über Veränderungen kultureller Praktiken*. Weinheim: Juventa.
- Ehlers, S. (2003). Übungen zum Leseverstehen. In: Bausch, K.-R. et al. (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 3. Aufl., Tübingen, 287-291.
- Ehlers, S. (2010). Lesen. In: Barkowski, H. / Krumm, H.-J. (Hrsg.) *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 196-197.
- Eismann, V. / Thurmair, M. (1993). Literatur für Lerner. Ein didaktisches Konzept für den Anfangsunterricht Deutsch als Fremdsprache. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 19/1993, 373-389.
- Feilke, H. (Hrsg.) (2012). Bildungssprache. *Praxis Deutsch*, Heft 233, Jg. 39. Friedrich Verlag.
- Funk, H. et al. (2017). *Aufgaben, Übungen, Interaktion*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Garbe, C. (2003). *Warum lesen Mädchen besser als Jungen? Zur Notwendigkeit einer geschlechterdifferenzierenden Leseforschung und Leseförderung*. In: Abraham et al. (Hrsg.) *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA*. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 69-89.

- Garbe, C. (2010). Lesesozialisation. In: Garbe, C. / Holle, K. / Jesch, T. (Hrsg.) *Texte lesen: Textverstehen - Lesedidaktik - Lesesozialisation* (2. Aufl. ed., Standard Wissen Lehramt). Stuttgart Paderborn [u.a.]: UTB GmbH Schöningh, 167-222.
- Gattermeier, K. (2003). *Literaturunterricht und Lesesozialisation. Eine empirische Untersuchung zum Lese- und Medienverhalten von Schülern und zur lesesozialisatorischen Wirkung ihrer Deutschlehrer*. Regensburg: edition vulpes.
- GER (2020). Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen. Begleitband. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Gnutzmann, C. (2003). Language Awareness, Sprachbewusstheit, Sprachbewusstsein. In: Bausch, K.-R. / Christ, H. / Krumm, H.-J. (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Aufl. Tübingen: Francke, 335-339.
- Gnutzmann, C. (2017a). Bewusstheit/Bewusstmachung. Surkamp, C. (Hrsg.) *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart: Metzler, 20-21.
- Gnutzmann, C. (2017b). Fachsprache. In: Surkamp, C. (Hrsg.) *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: Springer-Verlag, 65.
- Gnutzmann, C. / Kiffe, M. (1998). Language Awareness und Bewusstmachung auf der Sekundarstufe II. In: Timm, J.-P. (Hrsg.). *Englisch lernen und lehren: Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin: Cornelsen, 319-327.
- Goethe-Institut zum GER. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. Kapitel 3.3 Beschreibung der Gemeinsamen Referenzniveaus. Unter: <https://www.goethe.de/Z/50/commeuro/303.htm> [letzter Zugriff: 04.12.2020].
- Gogolin, I. / Kaiser, G. / Roth, H.-J. / Deseniss, A. / Hawighorst, B. / Schwarz, I. (2004). *Mathematiklernen im Kontext sprachlichkultureller Diversität*. (DFG Go 614/6) Abschlussbericht, Hamburg.
- Gogolin, I./Neumann, U./Roth, H.-J. (2007). *Schulversuch bilinguale Grundschulklassen in Hamburg - Wissenschaftliche Begleitung*. Abschlussbericht. Hamburg.
- Graf, W. (1995). *Fiktionales Lesen und Lebensgeschichte. Lektürebiographien der Fernsehgeneration*. In: Rosebrock, C. (Hrsg.) *Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation*, Weinheim: Juventa, 97-125.
- Hacker, D. J. (2004). Self-regulated comprehension during normal reading. In: Ruddell, R. B. / Unrau, N. (Hrsg.) *Theoretical models and processes of reading, fifth edition*. Newark, DE: International Reading Association, 775-779.

- Härle, G. (2004). *Literarische Gespräche im Unterricht. Versuch einer Positionsbestimmung*. In: Härle, G. / Rank, B. (Hrsg.) *Wege zum Lesen und zur Literatur: Eduard Haueis zum 65. Geburtstag*, Baltmannsweiler: Schneider, 137-168.
- Harmgarth, F. (Hrsg.) (1997). *Lesegewohnheiten – Lesebarrieren. Schülerbefragung im Projekt „Öffentliche Bibliothek und Schule – neue Formen der Partnerschaft“*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Hauer, E. L. (2011) *Finding The Key to The Secret Garden of Reading. Extensive Reading in the Second Language Classroom*. Unter: <http://hdl.handle.net/11250/147969> [letzter Zugriff: 04.12.2020].
- Hermes, L. (2017). Leseverstehen. In: Surkamp, C. (Hrsg.) *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: Springer-Verlag, 227-231.
- Holle, K. (2010). Psychologische Lesemodell und ihre lesedidaktischen Implikationen. In: Garbe, C. / Holle, K. / Jesch, T. (Hrsg.) *Texte lesen: Textverstehen - Lesedidaktik - Lesesozialisation* (2. Aufl. ed., Standard Wissen Lehramt). Stuttgart Paderborn [u.a.]: UTB GmbH Schöningh, 103-166.
- Hurrelmann, B. (2004) *Informelle Sozialisationsinstanz Familie*. In: Groeben, N. / Hurrelmann, B. (Hrsg.), 169-201.
- Jakobson, R. (1979). *Poetik. Ausgewählte Aufsätze 1921-1971*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- James, C. / Garrett, P. (Hrsg.) (1991). *Language Awareness in the Classroom*. Harlow Essex: Longman.
- Karcher, G. L. (1988) *Das Lesen in der Erst- und Fremdsprache. Dimensionen und Aspekte einer Fremdsprachenlegetik*. Heidelberg: Groos.
- Klein, W. (1992). *Zweitspracherwerb. Eine Einführung*. Königsstein/Ts, Athenäum.
- Klieme, E. (2006). *Zusammenfassung zentraler Ergebnisse des DESI-Studie*. Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Klippel, F. (2017). Übung. In: Surkamp, C. (Hrsg.) *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: Springer-Verlag, 256-358.
- Knapp-Potthoff, A. (1997). Sprach(lern)bewußtheit im Kontext. In: *Fremdsprache Lehren und Lernen* 26: 9-23.
- Koch, P. / Oesterreicher, W. (1985). Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Deutschman, O. et al. (Hrsg.) (1986) *Romanistisches Jahrbuch*. Berlin: de Gruyter & Co., 15-43.

- Koch, P. / Oesterreicher, W. (1997). Schriftlichkeit und Sprache. In: Gunther, H./ Ludwig, O. (Hrsg.), *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*, Halbbd. 1, Berlin, 587–604.
- Koda, K. (1994). Second language reading research: Problems and possibilities. In: *Applied Psycholinguistics* 15/1994, 1-28.
- Kölner Lernzielkatalog (Leitfaden) der Medizinischen Fakultät. Unter: https://medfak.uni-koeln.de/fileadmin/dateien/studium/lehrende/Leitfaden_zur_Erstellung_von_Lernzielen.pdf [letzter Zugriff: 04.12.2020].
- Lezen voor de lijst. Leseniveaus. Unter: <https://www.lezenvoordelijst.nl/duits/leesniveaus/> [letzter Zugriff: 04.12.2020].
- Legutke, M. (2010). Aufgabe / Aufgabenorientierung. In: Barkowski, H. / Krumm, H.-J. (Hg.) *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 17.
- Lenhard, H. (2015). Unterrichtsentwurf. Unter: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100036/> [letzter Zugriff: 04.12.2020].
- Lepp, S. (2009). Leitfaden zur Formulierung von Lernzielen. Unter: https://www.hfwu.de/fileadmin/user_upload/KoLe/Dateien/Leitfaden_zur_Formulierung_von_Lernzielen.pdf [letzter Zugriff: 04.12.2020].
- Lockl, K./Schneider, W. (2007). Entwicklung von Metakognition. In: Hasselhorn, M./Schneider, W. (Hrsg.) (2017) *Handbuch der Entwicklungspsychologie*. Göttingen u.a., 255-265.
- Luchtenberg, S. (2006). Language Awareness. In: Udo Jung (Hrsg.) *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*, 3. Aufl. Frankfurt a. M.: Lang, 370-374.
- Mall, R. A. (2003). Interkulturelle Kompetenz jenseits bloßer ‚political correctness‘. *Erwägen, Wissen, Ethik* 14 (1), 196-198.
- Marx, P. (2007). *Lese- und Rechtschreiberwerb*. Paderborn: Schöningh.
- Michalak, M. (2008). Fördern durch Fordern: Didaktische Überlegungen zum Förderunterricht Deutsch als Zweitsprache an Schulen. In: *Deutsch als Zweitsprache*, 3, 7-17.
- Mohr, I. (2010). BICS. In: Barkowski, H. / Krumm, H.-J. (Hrsg.) *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 28.
- Müller-Hartmann, A. / Schocker-v. Dittfurth, M., (Hrsg.) (2006). *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018 (NBB) (2019). Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Oberwimmer, K. / Vogtenhuber, S. / Lassing, L. / Schreiner, C. (Hrsg.). Graz: Leykam.
- Neuer, G. (2004). Die Welt im Kopf – was das Lesen von Literatur und das Erlernen von Fremdsprachen gemeinsam haben. In: *Interkulturelle Begegnungen. Festschrift für Sara Sayin*. Würzburg: Verlag Königshausen & Neumann, 283-290.
- Neuland, E. (2002). Sprachbewusstsein – eine zentrale Kategorie für den Sprachenunterricht. *Der Deutschunterricht* 3, 4-10.
- Nünning, A. / Surkamp, C. (2006). *Englische Literatur unterrichten. Grundlagen und Methoden*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Nünning, A. (2007). Fremdverstehen und Bildung durch neue Weltansichten: Perspektivenvielfalt, Perspektivenwechsel und Perspektivenübernahme durch Literatur. In: Hallet, W. / Nünning, A. (Hrsg.) *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur und Kulturdidaktik* (WVT Handbücher zur Literatur- und Kulturdidaktik 1). Trier: WVT, 123-142.
- Ohm, U. (2010). Fachsprache. In: Barkowski, H. / Krumm, H.-J. (Hrsg.) *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 75.
- Ortner, H. (2009). Rhetorisch-stilistische Eigenschaften der Bildungssprache. In: Fix, U. / Gardt, A./Knape, J. (Hrsg.) *Rhetorik und Stilistik*. Band 2. Berlin/New York: de Gruyter, 2227-2240.
- Philipp, M. (2008). *Lesen, wenn anderes und andere wichtiger werden. Empirische Erkundungen zur Leseorientierung in der peer group bei Kindern aus fünften Klassen*. Münster: Lit.
- Philipp, M. & Garbe, C. (2007). Lesen und Geschlecht – empirisch beobachtbare Achsen der Differenz. In: Bertschi-Kaufmann, A. (Hrsg.) *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien*. (auf der CD-ROM). Seelze-Velber: Friedrich.
- Pieper, I. et al. (2004). *Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten: Lektüre und Mediengebrauch von HauptschülerInnen*. Weinheim: Juventa.
- Portmann-Tselikas, P. R. / Schmölzer-Eibinger, S. (2008). Textkompetenz. *Fremdsprache Deutsch* 39: 5-16.
- Richter, K. / Plath, M. (2005). *Lesemotivation in der Grundschule: empirische Befunde und Modelle für den Unterricht*. Weinheim: Juventa.
- Rösch, H. (2008). Sprach(lern)bewusstheit als Ressource für den Zweitspracherwerb und die DaZ-Förderung. In: Funke, R. u.a. (Hrsg.) *Denken über Sprechen. Facetten von*

- Sprachbewusstheit. Festschrift für Helga Andresen*. Flensburg: University Press, 169-187.
- Rösch, H. (2017a). *Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft: Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler.
- Rösch, H. (2017b). Language und Literature Awareness im Umgang mit Kinder- und Jugendliteratur. In: Eder, U. / Dirim, İ. (Hrsg.) *Lesen Und Deutsch Lernen: Wege Der Förderung Früher Literalität Durch Kinderliteratur*. Wien: Praesens Verlag. 35-56.
- Rössler, A. (2010). Interkulturelle Kompetenz. In: Meißner, F-J. / Tesch, B. (Hrsg.) *Spanisch kompetenzorientiert unterrichten*. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett. 137-149.
- Salomo, D. (2014). Jugendliche lernen anders Deutsch! In: *Fremdsprache Deutsch* 51. 3-9.
- Schädlich, H. J. (2019). *Der Sprachabschneider*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Schmidt, C. (2010). Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit. In: Krumm, H.-J., et al. (Hrsg.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin, New York: de Gruyter. 858-866.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11, 129-158.
- Schön, E. (1989). Leseerfahrungen in Kindheit und Jugend. In: *Lehren und Lernen* (15/6), 21-44.
- Schön, E. (1993). Jugendliche Leser und ihr Deutschunterricht. In: Balhorn, H. / Brügelmann, H (Hrsg.) *Bedeutungen erfinden – im Kopf, mit Schrift und miteinander. Zur individuellen und sozialen Konstruktion von Wirklichkeiten*. Konstanz: Faude. 220-226.
- Schramm, K. (2001). *L2-Leser in Aktion. Der fremdsprachliche Leseprozeß als Mentales Handeln*. Münster: Waxmann Verlag.
- Schramm, K. (2017). Metakognition. In: Surkamp, C. (Hrsg.) *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: Springer-Verlag, 251.
- Schumann, A. (2017). Landeskunde. In: Surkamp, C. *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. Stuttgart: J.B. Metzler. 187-188.
- Schütz, A. (2010). Lesedifferenz. In: Barkowski, H. / Krumm, H.-J. (Hrsg.) *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 196.
- Schweiger, H. / Hägi, S. / Döll, M. (2015). Landeskundliche und (kultur-)reflexive Konzepte. Impulse für die Praxis. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 52, 3-10.
- Schwitalla, J. (2010). Das Verhältnis zwischen gesprochener und geschriebener Sprache. In: Krumm, H.-J., et al. (Hrsg.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin, New York: de Gruyter. 425-430.

- Skiba, D. (2010). Metakognition. In: Barkowski, H. / Krumm, H.-J. (Hrsg.) *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 210.
- Suchań, B. / Breit, S. (Hrsg.) (2016). PISA 2015. Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich. Graz: Leykam. Unter: https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/04/PISA15_Erstbericht_Gesamt_final_web.pdf [letzter Zugriff: 04.12.2020].
- Surkamp, C. (2007). Handlungs- und Produktionsorientierung im fremdsprachlichen Literaturunterricht. Hallet, W. / Nünning, A. (Hrsg.) *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. Trier: WVT, 89-106.
- Trauzettel-Klosinski, S. / Schäfer, W. D. / Klosinski, G. (2002). Legasthenie. Grundlagen des Lesens – Lese-Rechtschreib-Störung – okuläre Lesestörung. In: *Der Ophthalmologe* (99/3), 208-229.
- Ulrich, K., / Michalak, M. (2019). *Konzeptionelle Mündlichkeit - Konzeptionelle Schriftlichkeit*. München, Eichstätt: Universitätsbibliothek der Ludwig-Maximilians-Universität München.
- Watson, D. / Henson, J. (1993). Reading Evaluation – Miscue Analysis. In: Harp, B. (Hrsg.) *Assessment and evaluation in whole language programs*, Norwood MA: Christopher-Gordon. 53-75.
- Wedel-Wolff, A. v. (2004). *Üben im Leseunterricht der Grundschule*. Braunschweig: Westermann.
- Weinrich, H. (1985). Literatur im Fremdsprachenunterricht – ja, aber mit Phantasie. In: Weinrich, H. (Hrsg.) *Wege der Sprachkultur*. Stuttgart: Dt. Verlagsanstalt, 246-264.
- Wimmer, H. / Perner, J. (1979). *Kognitionspsychologie. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wolff, D. (1990). Zur Bedeutung des prozeduralen Wissens bei Verstehens- und Lernprozessen im schulischen Fremdsprachenunterricht. *Die Neueren Sprachen*, 89, 610-625.
- Wolff, D. (2002). Sprachbewusstheit im Fremdsprachenunterricht. *Der Deutschunterricht* 3, 31-38.

Anhang

A. Lernzielformulierungen

LERNZIELFORMULIERUNG ZUM KOMPETENZBEREICH A) LESEVERSTEHEN			
AUFBAU VON KOMPETENZSTUFEN	1. KOGNITIVE LERNZIELE (WISSEN)	2. PRAKTISCHE LERNZIELE (FERTIGKEITEN)	3. AFFEKTIVE LERNZIELE (EINSTELLUNGEN)
KOMPETENZBEREICHE			
I) LEHRPLAN DER ZWEITEN SCHULSTUFE NMS	- Aussprache, Intonation, Sprachrhythmus, Lesefertigkeit sollen gefestigt werden - Wortschatzerweiterung - kognitiver, kreativer und emotionaler Nutzen von Medien soll erweitert werden - Erschließung von Informationsquellen	- methodisch abwechslungsreiche Auseinandersetzung mit unterschiedlicher Lektüre - Laut vorlesen und eigenständiges Lesen - gründliches Textverständnis - Sinnerfassung von Texten - Aufnehmen und Verstehen von Informationen und deren schriftliche sowie mündliche Bearbeitung	- positive Einstellung zum Lesen - selbständiges Lesen als Mittel zum eigenständigen Spracherwerb ist zu fördern
II) GER FÜR DAS SPRACHNIVEAU B2	- verfügt über einen großen Lesewortschatz	- kann unkomplizierte, sprachlich nicht allzu differenzierte Romane, die einen ausgeprägten Plot haben, lesen - Hauptinformation von komplexen Texten mit konkreten und abstrakten Themen verstehen - kann Lesestil und -tempo an verschiedene Texte und Zwecke anpassen - kann Nachschlagewerke selektiv verwenden - kann überfliegend und durchsuchend Lesen - kann Relevanz von Passagen erkennen - kann in diskursiven Texten verschiedene Argumentationsstrukturen erkennen	- kann Artikel und Berichte über Probleme der Gegenwart lesen und verstehen, in denen die Schreibenden eine bestimmte Haltung oder einen bestimmten Standpunkt vertreten - kann aus hochspezialisierten Quellen Informationen, Gedanken und Meinungen entnehmen - kann erkennen, wenn sachlich oder polarisierend informiert wird
III) FORSCHUNGSSTAND IM THEORIEKAPITEL	- deklaratives Wissen über den kognitiven und metakognitiven Leseprozess - Repertoire an Lesestrategien und -techniken - Kenntnisse der eigenen Lesestärken und -schwächen - Kenntnisse über verschiedene Leseformen - Schulung des Textverständnisses, der Informationsverarbeitung (Elaboration), Interpretation, Bewertung und Reflexion des Gelesenen (Hypothesen- und Inferenzbildung)	- Automatisierung und sichere Anwendung der Dekodierung zur Verbesserung der Leseflüssigkeit - sichere Anwendung von Lesestrategien, -techniken und Leseformen - Anpassung des Leseverhaltens n Text und Aufgabenstellung - Methoden zur Erschließung unbekannter Wörter	- positive Einstellung zum Lesen, Förderung der Lesemotivation, -intention und -haltung

LERNZIELFORMULIERUNG ZUM KOMPETENZBEREICH B) LITERATURBEWUSSTHEIT

AUFBAU VON KOMPETENZSTUFEN	1. KOGNITIVE LERNZIELE (WISSEN)	2. PRAKTISCHE LERNZIELE (FERTIGKEITEN)	3. AFFEKTIVE LERNZIELE (EINSTELLUNGEN)
KOMPETENZBEREICHE			
I) LEHRPLAN DER ZWEITEN SCHULSTUFE NMS	- persönlicher Zugang zu literarischen Texten finden - grundlegende literarische Gestaltungsmittel erkennen können	- konstruktive Nutzung von Medien soll angeeignet werden - grundlegende literarische Gestaltungsmittel in eigenen Texten anwenden können	- Vermittlung von Werten und Lebenshaltungen mit Hilfe von Texten für ein sinnerfülltes und eigenverantwortliches Leben - kritischer Umgang mit Medien soll angeeignet werden
II) GER FÜR DAS SPRACHNIVEAU B2	- /	- kann Artikel und Berichte über Probleme der Gegenwart lesen und verstehen, in denen die Schreibenden eine bestimmte Haltung oder einen bestimmten Standpunkt vertreten - kann unkomplizierte, sprachlich nicht allzu differenzierte Romane, die einen ausgeprägten Plot haben, lesen	- /
III) FORSCHUNGSSTAND IM THEORIEKAPITEL	- Erkennen von leichten und schwierigen Texten, wichtigen und unwichtigen Textstellen - sichere Textsortenkenntnisse und Gattungskompetenz - Kenntnisse der poetischen, ästhetischen Funktion von literarischer Sprache	- deutende und interpretierende Auseinandersetzung mit literarischer Sprache - das Phantastische, Imaginäre und Fiktionale literarischer Texte erkennen	- sich mit der eigenen Urteilkraft, den eigenen Gefühlen und Einstellungen an der Sinnkonstruktion des Textes beteiligen - Möglichkeiten der Identifikation erkennen - Deutung durch eigene Vorstellungen und kulturelle Erfahrungen, Empathie und kultur-reflexiver Denkweise erkennen - Etablierung einer Lesekultur

LERNZIELFORMULIERUNG ZUM KOMPETENZBEREICH C) SPRACHBEWUSSTHEIT

AUFBAU VON KOMPETENZSTUFEN KOMPETENZBEREICHE	1. KOGNITIVE LERNZIELE (WISSEN)	2. PRAKTISCHE LERNZIELE (FERTIGKEITEN)	3. AFFEKTIVE LERNZIELE (EINSTELLUNGEN)
I) LEHRPLAN DER ZWEITEN SCHULSTUFE NMS	- Austausch von Erfahrungen und Gedanken - Kenntnisse über den Umgang mit Sachinformationen - Berücksichtigung der Muttersprache - medial gezielte Aufbereitung und Verarbeitung von Informationen und deren Wirkung auf den Rezipienten sollen beschrieben und bewusstgemacht werden	- Kommunikations- und Handlungsfähigkeit mit und durch Sprache fördern - präzise Verwendung von Sprache zur Schilderung von Phänomenen und Zusammenhängen soll vermittelt werden - Ausdrucksformen und Wirkungsweisen von verschiedenen Texten und Medien nachvollziehen können - Sprache kreativ einsetzen können	- Sprache als Grundlage von Beziehungen - Austausch von Erlebnissen, Erfahrungen und Gedanken fördern - Wahrnehmung von Interessen unterstützen - aufnehmen und ausbauen von Beziehungen sowie gemeinsames Handeln sollen ermöglicht werden - Urteils- und Kritikfähigkeit sollen weiterentwickelt werden
II) GER FÜR DAS SPRACHNIVEAU B2	- /	- kann mitunter Umgangssprache verstehen - kann sprachliche Hinweise (wie Präfixe / Suffixe an Wortstämmen) nutzen und daraus Bedeutung ableiten	- /
III) FORSCHUNGSSTAND IM THEORIEKAPITEL	- Kenntnisse über die Unterschiede zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit, Bildungs-, Fach-, Alltags- und Literatursprache - Kenntnisse über sprachliche Operatoren und deren Anwendung - explizites Wissen über Sprache und Sprachbewusstheit durch Einbezug von Mehrsprachigkeit	- sichere Anwendung von Werkzeugen zum Umgang mit Mündlichkeit und Schriftlichkeit, Bildungs-, Fach-, Alltags- und Literatursprache - Bewusste Wahrnehmung und Sensibilisierung der Bereiche Sprachlernen und Sprachverwendung - Erschließung von Sprache durch die Zerlegung in ihre Einzelheiten	- sprachbezogene Haltung und ästhetisches Einfühlungsvermögen - Sprach als soziale Handlung verstehen - Wirkungsweisen von Sprache bewusst sein - Sensibilisierung hinsichtlich Sprachmanipulation und -missbrauch

B. Auswahl an Jugendbüchern

LAND	DEUTSCHLAND		ÖSTERREICH	
JAHR	TITEL	AUTORIN	TITEL	AUTORIN
2015	<i>Schneeriese</i> , ab 12	Susan Kreller	<i>Der Sandengel</i> , 11-13	Lizzy Hollatko, (Text)
2016	<i>Mädchenmeute</i> , ab 14	Kirsten Fuchs	<i>Schneeflocken- sommer</i> , ab 12	Barbara Schinko
			<i>Manchmal dreht das Leben einfach um</i> , ab 14	Kathrin Steinberger
2017	<i>Der Geruch von Häusern anderer Leute</i> , ab 14	Bonnie-Sue Hit- chcock, Sonja Finck	<i>die Nacht, der Falter und ich</i> , ab 12	Elisabeth Steinkell- ner, Michaela Weiss
			<i>Dazwischen: Ich</i> , ab 14	Julya Rabinowich
2018	<i>Als ich mit Hitler Schnapskirschen aß</i> , ab 16	Manja Präkels	<i>ich #wasimmerda sauchheißenmag</i> , ab 13	Sarah Michaela Orlovský
			<i>Die Stadt war nie wach</i> , ab 14	Lilly Axster
2019	<i>Ich weiß, heute Nacht werde ich träumen</i> , ab 13	Steven Herrick	<i>17 Erkenntnisse über Leander Blum</i> , ab 14	Irmgard Kramer (Text)
Nominiert für 2020	<i>Elektrische Fi- sche</i> , ab 12	Susan Kreller	<i>Nicht so das Bilder- buchmädchen</i> , ab 12	Agnes Ofner
	<i>Wie der Wahn- sinn mir die Welt erklärte</i> , ab 12	Dita Zipfel, Rán Flygenring	<i>Der Vogelschorsch</i> , ab 14	Hannes Wirlinger, Ulrike Möltgen
Erschienen in 2020	<i>Anna & Anto - Plötzlich anders</i> , ab 11		Gerlis Zillgens	
	<i>Nils geht</i> , ab 13		Gabi Kreslehner	
	<i>Tanz der Tiefseequalle</i> , ab 12		Stefanie Höfler	
	<i>Fette Fische</i> , ab 12		Carl Hiaasen	

Tab.: Liste der Jugendbuchpreisgewinner der letzten fünf Jahre in Deutschland (<https://www.jugendliteratur.org/suche-im-archiv/c-108>) und Österreich (<https://www.lesefest.at/oesterreichischer-kinder-und-jugendbuchpreis/preisbuecher-seit-1955.html>) sowie die Nominierungen für den Jugendbuchpreis 2020 und Neuerscheinungen aus dem Jahr 2020.

C. Didaktisierungsleitfaden ...

... zur Verschränkung der Leseförderung (1) mit Sprach- (2) und Literaturbewusstheit (3)

Lektüre: _____

AutorIn: _____

Zuerst soll die Lektüre in sinnvolle Textabschnitte gegliedert werden. Diese sind evtl. bereits durch Kapitel vorgegeben oder können nach bspw. inhaltlichen Aspekten selbst erstellt werden. Das Herunterbrechen des Gesamttextes in kleinere Abschnitte dient der ökonomischen Bearbeitung des Textes und Vorstrukturierung für die Grobplanung der Didaktisierung.

Übersicht der Textabschnitte:

ABSCHNITT	VON SEITE	BIS SEITE	TEXTSTRUKTUR / INHALT
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			
9.			
10.			

1. Aspekt: Leseverstehen

Lernziele (aus Kapitel 4.2):

1. KOGNITIVE LERNZIELE (WISSEN)	✓	2. PRAKTISCHE LERNZIELE (FERTIGKEITEN)	✓	3. AFFEKTIVE LERNZIELE (EINSTELLUNGEN)	✓
Festigung von Aussprache, Intonation, Sprachrhythmus		Kann laut, eigenständig, flüssig und schlüssig lesen		Besitzt positive Leseintention und -haltung	
Wortschatzerweiterung		Kann Erschließungsmethoden bei unbekannten Wörtern anwenden		Erkennt das Lesen für eigenständigen Spracherwerb	
Kenntnisse über verschiedene Leseformen, -strategien und -techniken		Kann Leseformen, -strategien und -techniken sicher anwenden und reflektieren		Erkennt Haltung oder Standpunkt der Textäußerung	
Kenntnisse über persönliche Lesestärken und -schwächen		Besitzt gründliches Textverständnis sowie sichere Informationsverarbeitung, Interpretation, Bewertung und Reflexion des Gelesenen		Erkennt in diskursiven Texten verschiedene Argumentationsstrategien	
Kognitives und metakognitives Wissen zur Steuerung und Beurteilung des Leseprozesses		Kann das Leseverhalten an den Text und die Aufgabenstellung anpassen und reflektieren		Erkennt, wenn sachlich oder polarisierend informiert wird	
		Kann Relevanz und Nutzen von Passagen erkennen			

Komponenten der Leseförderung (aus Kapitel 2):

A) Untergeordnete Prozesse:

Erkennen von Wörtern und logischem Zusammenhang von syntaktischen Einheiten und Sätzen. Phonologisches und phonemisches Bewusstsein gesprochener Äußerungen (Verständnis von Silbenstrukturen, einzelnen Phonemen, Phonem-Graphem-Korrespondenz, Wortzusammensetzung, Flexions- und Wortbildungsaffixe.), Sichtwortschatz und Dekodierung.

B) Übergeordnete Prozesse

Komponenten der Leseflüssigkeit: Lesetempo, Leserichtigkeit und Prosodie

Textverständnis: Verständnis und Informationsverarbeitung des Gelesenen sowie Textinterpretation, -bewertung und -reflexion, Hypothesen- und Inferenzbildung (bei Kohärenzlücken)

C) Kognitiver Leseprozess:

(Kognition = Informationswahrnehmung, -verarbeitung, -speicherung und -anwendung)

Bottom-up-Prozesse: Informationsaufnahme, -verarbeitung und -speicherung

Top-down-Prozesse: Hinzunahme von Welt- und Vorwissen (= Sprach- u. Lit.bewusstheit)

D) Metakognitiver Lernprozess:

(Metakognition = Wissen über kognitive Zustände und Prozesse sowie die Fähigkeit, diese zu überwachen und zu regulieren)

Ebene Text: Unterscheidung von leichten und schweren Texten, wichtigen und unwichtigen Passagen, Erkennung von Textstruktur oder Unstimmigkeiten

Ebene Aufgabe: Lesegeschwindigkeit oder Lesefokus (detailliert/überfliegend) anpassen

Ebene Person: Kenntnis über persönliche Leseschwächen und -stärken

Ebene Strategie: Umgang bei Verständnisschwierigkeiten, Behalten von Information

Das Wissen in Bezug auf den Leseprozess lässt sich unterteilen in
deklaratives („Was weiß ich?“) (ähnlich mit kognitiven Lernzielen),
prozedurales („Wie wende ich es an?“) (ähnlich mit praktischen Lernzielen) und
konditionales Wissen („Wann setze ich es ein?“) (ähnlich mit praktischen Lernzielen)
Knowledge-action-gap: Transformation von Handlungswissen (deklarativ) in die Praxis konkre-
ter Handlungssituationen (prozedural und konditional)

E) Lesedidaktik

Unterrichtsprinzipien zur Leseflüssigkeit:

- (1) Verbesserung der Leseflüssigkeit setzt eine grundlegende Lesefertigkeit voraus
- (2) Passung der Lesetexte an Lesekompetenzen der SchülerInnen
- (3) Vorlesen zur Modellierung der Leseflüssigkeit und des verstehenden Lesens
- (4) Berücksichtigung angeleiteten flüssigen Vorlesens
- (5) sowie selbständigen stillen Lesens

Lesefertigkeiten:

Grundlegende Lesefertigkeiten:

- (1) Wortebene: Relevanz erkennen, Bedeutung erschließen (durch Kontext, Wortbildungsregeln, Lexikon)
- (2) Satzanalyse: Beziehung zwischen Wörtern erkennen (z.B. Funktionswörter)

Höherstufige Lesefertigkeiten:

- (1) Textkohärenz: satzübergreifende Verbindungen (Konnektoren, Proformen)
- (2) Textaufbau: themat. Zusammenhänge von Texteinheiten (Anfang, Hauptteil, Schluss)
- (3) Hauptinhalt: Hauptinformationen u. deren Zusammenhänge (Schlüsselwörter, Absätze)
- (4) Informationsreduzierung: bei Absätzen, Kapiteln, Büchern (Informationen filtern und zusammenfassen)
- (5) Lokale und globale Inferenzen: „zwischen den Zeilen lesen“ (Hintergrundwissen einbeziehen, nach Motiven/Intentionen fragen)

Herstellung lokaler Inferenzen durch Kohärenz zw. aneinandergrenzenden Einheiten

Herstellung globaler Inferenzen durch gezielte Fragen zu Motiven, Hintergründen und Zielen von Handlungen, zur inneren Haltung und den Emotionen von lit. Figuren

F) Übungen und Aufgaben

(Übungen dienen dazu Fertigkeiten zu verstehen, sich bewusztzumachen und zu automatisieren, damit eine möglichst korrekte und rasche Anwendung erfolgt)

Übungstypen (Ehlers 2003):

- (1) Übungen zum Aufbau eines relevanten Lexikons
- (2) Übungen zur Satzanalyse
- (3) zum satzübergreifenden Verstehen
- (4) zum Textaufbau
- (5) zum Erkennen der Kernaussage
- (6) Übungen reduktiver Fertigkeiten
- (7) zum Textverstehen

(Aufgaben sind die (freie) Anwendung des in den Übungen Gelernten)

Aufgabenphasen:

- (1) Vor der Aufgabe: Aufklärung über Zweck („Was soll getan werden?“); Nutzen („Was bringt es?“); erwartetes Ergebnis („Was ist das Endprodukt?“)

(2) Während der Aufgabe: Aufgabenlösung

(3) Nach der Aufgabe: Diskussionen und Erörterungen der Aufgabe und ihres Ergebnisses

Kriterien für Aufgaben:

(1) Förderung der Verwendung der Zielsprache als kommunikative Tätigkeit

(2) Förderung der Authentizität des Sprachhandelns

(3) Förderung des kooperativen Lernens und Arbeitens

(4) Förderung der integrativen Verwendung mehrerer Fertigkeiten

(5) Realitätsbezogenheit

(6) Fokussierung auf den Inhaltscharakter der Mitteilung

(7) Verwendung und Förderung kognitiver Lernstrategien

(8) Erstellung eines konkreten Endprodukts

G) Lesestrategien und -techniken

(Lesestrategien = mentaler Handlungsplan zum Erreichen eines Lernziels; zur Ökonomisierung des Leseprozesses (z.B. Lösen von Verständnisproblemen, Reflexion des Textes))

Kog. Lesestrategien sind an die Durchführung der Leseaufgabe geknüpft (Hypothesenbildung, Aktivierung von Welt- und Textwissen, Schlussfolgerungen ziehen)

Metakog. Lesestrategien sind Planung, Kontrolle und Steuerung des Leseprozesses.

Kategorien der Lesestrategien:

(1) Feststellen v. Schlüsselinformationen (Markieren relevanter Textstellen, Randnotizen)

(2) Strukturierung von Textinformationen (Textinhalte durch Exzerpte oder Grafiken wiedergeben, Vorwissensaktivierung, Bewertung der Stimmigkeit und Textkohärenz)

(3) Elaboration des Gelesenen (Integration von neuem in bereits bestehendes Wissen durch Austausch über das Gelesene und die Stellungnahme zur eigenen Perspektive)

(4) Monitoring (metakognitive Kontrolle des Lernfortschritts)

(Lesetechniken = sichtbare Taktik, die auf grundlegenden kognitiven Prozessen basiert, wie Unterstreichen oder Markieren von wichtigen Textpassagen, Notizenmachen oder grafische Darstellung des Gelesenen)

Pre-, while- und past-reading activities:

Vor dem Lesen:

(1) Aufmerksamkeit und Neugier wecken

(2) auf noch unbekannten Text einstimmen

(3) Lernenden die Möglichkeit geben, ihre eigenen Erfahrungen in Bezug zu setzen

Während des Lesens:

(1) Hypothesenbilden und Artikulieren persönlicher Reaktionen

(2) Zugang zum Text über verschiedene Medien

(3) Förderung des aktiven Lesens

(4) Sicherung neuen Wortschatzes

(5) Sicherung des Textverständnisses

(6) Reflektion der Leseindrücke

Nach dem Lesen:

(1) einzelne Aspekte des Textes sprachlich oder gestalterisch konkretisieren

(2) Textpassagen umschreiben

(3) Text in eine andere Textsorte oder ein anderes Medium übertragen

(4) persönliche oder interpretatorische Beschäftigung der Lesenden mit dem Text

Leseformen (Ehlers 2003):

- (1) Orientierendes Lesen (Überblick verschaffen)
- (2) Selektives Lesen (gezielt Informationen finden)
- (3) Überfliegendes Lesen (Hauptinhalt erfassen)
- (4) Detailliertes Lesen (tieferes Textverständnis erlangen)
- (5) Redigierendes Lesen (Überprüfung von Texten)

2. Aspekt: Sprachbewusstheit

Lernziele (aus Kapitel 4.2):

1. KOGNITIVE LERNZIELE (WISSEN)	✓	2. PRAKTISCHE LERNZIELE (FERTIGKEITEN)	✓	2. PRAKTISCHE LERNZIELE (FERTIGKEITEN)	✓
Kenntnisse über Mündlichkeit und Schriftlichkeit, Bildungs-, Fach-, Alltags- und Literatursprache		Kann mit und durch Sprache handeln und kommunizieren sowie sie zur Schilderung von Phänomenen und Zusammenhängen präzise verwenden		Versteht Sprache als Grundlage von Beziehungen, den Austausch von Erlebnissen, Gedanken und Interessen	
Kenntnisse über sprachliche Operatoren		Kann sicher mit Registern der Mündlichkeit und Schriftlichkeit, Bildungs-, Fach-, Alltags- und Literatursprache umgehen		Erkennt die Ausdrucksformen und Wirkungsweisen von Sprache, ist hinsichtlich Sprachmanipulation und -missbrauch kritisch	
Kenntnisse über Sprachen durch Einbezug von Mehrsprachigkeit		Kann sprachliche Operatoren sicher anwenden		Ist sich der eigenen Urteils- und Kritikfähigkeit bewusst	
Kenntnisse medialer Aufbereitung und Verarbeitung von Informationen sowie deren Wirkung auf den Rezipienten		Kann sich Sprache durch die Zerlegung in ihre Einzelteile erschließen und daraus Bedeutung ableiten			

Fünf Domänen der Sprachbewusstheit (aus Kapitel 3):

DOMÄNEN	BESCHREIBUNG	✓
Affektive Domäne	sprachbezogene Haltungen und ein ästhetisches Einfühlungsvermögen, Interesse an Sprache wecken und fördern	
Soziale Domäne	Sprache als Handlung eingebettet in einen soziokulturellen Kontext, Akzeptanz und Toleranz für (Sprach-)Minderheiten	
Sprachkritische Domäne	Sensibilisierung hinsichtlich Sprachmanipulation und -missbrauch in der Öffentlichkeit	
Kognitive Domäne	Erschließung und Bewusstmachung von Sprache durch ihre Zerlegung in Einheiten, Strukturen und Regeln	
Performative Domäne	Bewusstmachung von Sprachproduktion und -rezeption, wie Verarbeitungsprozesse beim Lesen	

3. Aspekt: Literaturbewusstheit

Lernziele (aus Kapitel 4.2):

1. KOGNITIVE LERNZIELE (WISSEN)	✓	2. PRAKTISCHE LERNZIELE (FERTIGKEITEN)	✓	3. AFFEKTIVE LERNZIELE (EINSTELLUNGEN)	✓
Besitzt persönlichen Zugang zu lit. Texten		Kann unkomplizierte, sprachl. nicht allzu differenzierte Romane mit ausgeprägtem Plot lesen		Erkennt Werte und Lebenshaltungen der Lektüre und Möglichkeiten zur Identifikation	
Kenntnisse über poetisch-ästhetische Funktion von zeitgenössischen lit. Prosatexten		Kann sich deutend und interpretierend mit lit. Auseinandersetzen		Eignet sich kritischen Umgang mit Medien an	
Kenntnisse über grundlegende lit. Gestaltungsmittel und Textsorten, besitzt Gattungskompetenz		Beteiligt sich mit eigener Urteilkraft, Gefühlen und Einstellungen an der Sinnkonstruktion des Textes			
		Kann das Medium konstruktiv nutzen			
		Erkennt das Phantastische, Imaginäre und Fiktionale lit. Texte			

Komponenten der Literaturbewusstheit (aus Kapitel 3):

LITERATURBEWUSSTHEIT WIRD ERREICHT DURCH HANDLUNGS- UND PRODUKTIONSORIENTIERTE VERFAHREN, DIE ZU EINEM PERSPEKTIVWECHSEL FÜHREN, DESSEN REFLEKTION LITERARISCHE KOMPETENZ HERVORBRINGT.	
A) Drei Zielsetzungen der Literaturbewusstheit:	
1. Erfahrung der literarisch-ästhetischen Dimension von Sprache,	
2. Sensibilisierung auf instrumentelles (referenzielle Eindeutigkeit von Sprache) und literarizitätsorientiertes (Hinterfragen dieser Eindeutigkeit) Sprachverständnis und	
3. Erkenntnis von literarischer Verwendung und Transparenz der ästhetischen Dimension zum Zweck einer erweiterten Spracherfahrung	
B) Handlungs- und produktionsorientierte Verfahren	
1. handlungsorientierten Herangehensweise: <i>mit</i> dem literarischen Text arbeiten und aktive Textarbeit leisten	
2. produktionsorientierte Aufgaben: <i>an</i> dem literarischen Text arbeiten und etwas Neues schaffen	
C) Perspektivenwechsel	
1. Holistischer Perspektivenwechsel (literarisch-fiktive Welt) und/oder	
2. Personeller/Figureller Perspektivenwechsel (Empathie mit literarischer Figur)	
D) Literarische Kompetenz:	
1. Vorverständnis (existiert in Form von Weltwissen, eigenen Erfahrungen, etc.)	
2. Textrezeption (eröffnet neue Erfahrungen, Perspektiven)	
3. Wirkung (Textrezeption beeinflusst das Vorverständnis, indem es irritiert, hinterfragt wird)	

D. Didaktisierung der Unterrichtseinheit

a Zur 1. Unterrichtsstunde

Verlaufsskizze (Leseförderung, Förderung der Sprachbewusstheit und Literaturbewusstheit sowie inhaltliche Aspekte)

LERNGRUPPE: 3. Stufe NMS		ZEIT: 45 Min.	THEMA DER UNTERRICHTSSTUNDE: „Wer ist Nils? Und warum geht er...?“		
ZIEL DER UNTERRICHTSSTUNDE: Die SuS lernen die Lesestrategie „Vor dem Lesen“ kennen sowie die dazugehörigen Elaborationsstrategien, um Vorwissen zu aktivieren, Hypothesen zu bilden, anzupassen und gegebenenfalls zu verwerfen.					
ZEIT	PHASEN	UNTERRICHTSSCHRITTE	SOZIALFORMEN / HANDLUNGSMUSTER	MEDIEN / MATERIALIEN	ANMERKUNGEN ZUM LERNPROZESS
05:00	Unterrichtseinstieg: Begrüßung und Organisatorisches zur UE	Einführung in die neue UE; Erläuterung, was die SuS erwartet	Klassenunterricht / Lehrervortrag	Arbeitsmappe; Deckblatt; Inhaltsverzeichnis; Spickzettel-Wand; Spickzettel-Kärtchen	Die SuS bekommen erste Informationen zur neuen UE und ihrer Organisation > Gestaltung einer Lesemappe, Spickzettel-System erklären sowie die Funktion und Handhabung der Hinweis- und Lösungs-Kärtchen; die Blätter „Deckblatt“, „Inhaltsverzeichnis“, „Spickzettel-Wand“ und „Spickzettel-Kärtchen“ werden ausgeteilt.
05:00	Einstimmung auf neues Thema	1. Übung: Buchcover beschreiben	Klassenunterricht / Unterrichtsgespräch u/o Partnerarbeit	Deckblatt; AB 1, Aufg. 1	Genaueres Betrachten und Beschreiben eines visuellen Inputs. Erste Vermutungen zum Text formulieren.
07:00	Erarbeitungsphase (Lesestrategien) I; Motivationsförderung	2. Übung: Hypothesen über das Buch formulieren Aufklären über die Funktion der Hinweis- und Lösungskärtchen; Erläutern der Spickzettelwand.	Einzel- o. Partnerarbeit / Arbeit mit Arbeitsblatt	AB 1, Aufg. 2; Hinweis-Kärtchen; Spickzettel; Spickzettel-Wand; Schere; Tesa; Kleber	Vor dem Lesen, Elaborationsstrategien: Es sollen Vorwissen aktiviert, Hypothesen gebildet und die Fantasie angeregt werden. Es sollen Neugier und Interesse geweckt werden, um die Lesemotivation zu fördern. Die SuS werden durch Fragen dazu angeregt, Vermutungen über das Buch zu stellen. Als Hilfestellung dient dazu für alle SuS der Spickzettel „Erwartungen an das Buch formulieren“; zur weiteren Entlastung kann der Hinweis 1 von den SuS freiwillig herangezogen werden.
02:00	Auswertungsphase (Lesestrategien) I	Ergebnisse kontrollieren	Einzel- o. Partnerarbeit	Lösungs-Kärtchen	Die Ergebnisse können von den SuS miteinander verglichen und selbständig kontrolliert werden.
05:00	Erarbeitungsphase (Lesestrategien) II	3. Übung: Feststellen des Texttyps	Einzel- o. Partnerarbeit / Arbeit mit Arbeitsblatt	AB 1, Aufg. 3; Spickzettel; Spickzettel-Wand; Schere; Tesa; Kleber	Vor dem Lesen: Es soll der Texttyp festgestellt werden, da dieses Wissen relevant ist für die Herangehensweise und Bearbeitung des Textes. Als Hilfestellung dient für alle SuS der Spickzettel „Texttyp feststellen“.
02:00	Auswertungsphase (Lesestrategien) II	Ergebnisse kontrollieren	Einzel- o. Partnerarbeit	Lösungs-Kärtchen	Die Ergebnisse können von den SuS miteinander verglichen und selbständig kontrolliert werden.
07:00	Erarbeitungsphase (Lesestrategien) III	4. Übung: Orientierendes Lesen und weitere Hypothesen formulieren	Einzel- o. Partnerarbeit / Arbeit mit Arbeitsblatt	AB 1, Aufg. 4; Spickzettel; Hinweis-Kärtchen; Spickzettel-Wand; Schere; Tesa; Kleber	Es wird eine weitere Informationsquelle (Zitat) herangezogen, um erneut Hypothesen zu bilden. Hierbei wird nun die sprachliche Ebene verstärkt berücksichtigt, genauer die affektive und kognitive Domäne der Sprachbewusstheit. Als Hilfestellung dient dazu für alle SuS der Spickzettel „Orientierendes Lesen“; zur weiteren Entlastung kann der Hinweis 2 von den SuS freiwillig herangezogen werden.
02:00	Auswertungsphase (Lesestrategien) III	Ergebnisse kontrollieren	Einzel- o. Partnerarbeit	Lösungs-Kärtchen	Die Ergebnisse können von den SuS miteinander verglichen und selbständig kontrolliert werden.
05:00	Erarbeitungsphase (Lesestrategien) IV	5. Übung: Hypothesen überarbeiten	Einzel- o. Partnerarbeit / Arbeit mit Arbeitsblatt	AB 1, Aufg. 5; Hinweis-Kärtchen	Nachdem zwei Quellen zur Hypothesengenerierung herangezogen wurden und neues Wissen in bestehendes integriert wurde, soll dieser Schritt nun bewusstgemacht und die anfänglichen Hypothesen überarbeitet werden, indem die SuS ihre ursprünglichen Vermutungen prüfen, ändern oder verwerfen. Zur Entlastung kann der Hinweis 3 von den SuS freiwillig herangezogen werden.
05:00	Auswertungsphase (Lesestrategien) IV	Ergebnissicherung: Ergebnisse zusammenführen und besprechen	Klassenunterricht / Unterrichtsgespräch	Tafel	Die Lehrperson (LP) trägt exemplarisch einige der Ergebnisse (Hypothesen) der SuS an der Tafel (z.B. als Mind-Map) zusammen und fragt nach ihrem Entwicklungsweg.
HAUSAUFGABE ZUR NÄCHSTEN STUNDE: Die SuS sollen daheim die restlichen Spickzettel ausschneiden und zusammenkleben, allerdings noch nicht in die Mappe auf die Spickzettel-Wand. Diese sind in der Folgestunde wieder mitzubringen.					

Name:

Deckblatt

Nils geht



Cover von „Nils geht“

Lesemappe

Inhaltsverzeichnis

[illegible]

Lesemappe

Nils geht

Name:

Spickzettel-Wand

Leseformen

Notizen zum „orientierenden Lesen“

Notizen zum „selektiven Lesen“

Notizen zum „überfliegenden Lesen“

Notizen zum „detaillierten Lesen“

Notizen zum „redigierenden Lesen“

Tara Ramona Geng

Name:

Spickzettel-Wand

Lesestrategien vor dem Lesen...

... helfen dir dabei einen ersten Überblick über den Text zu erlangen.

Notizen zu „Erwartungen an das Buch“

Notizen zum „Texttyp“

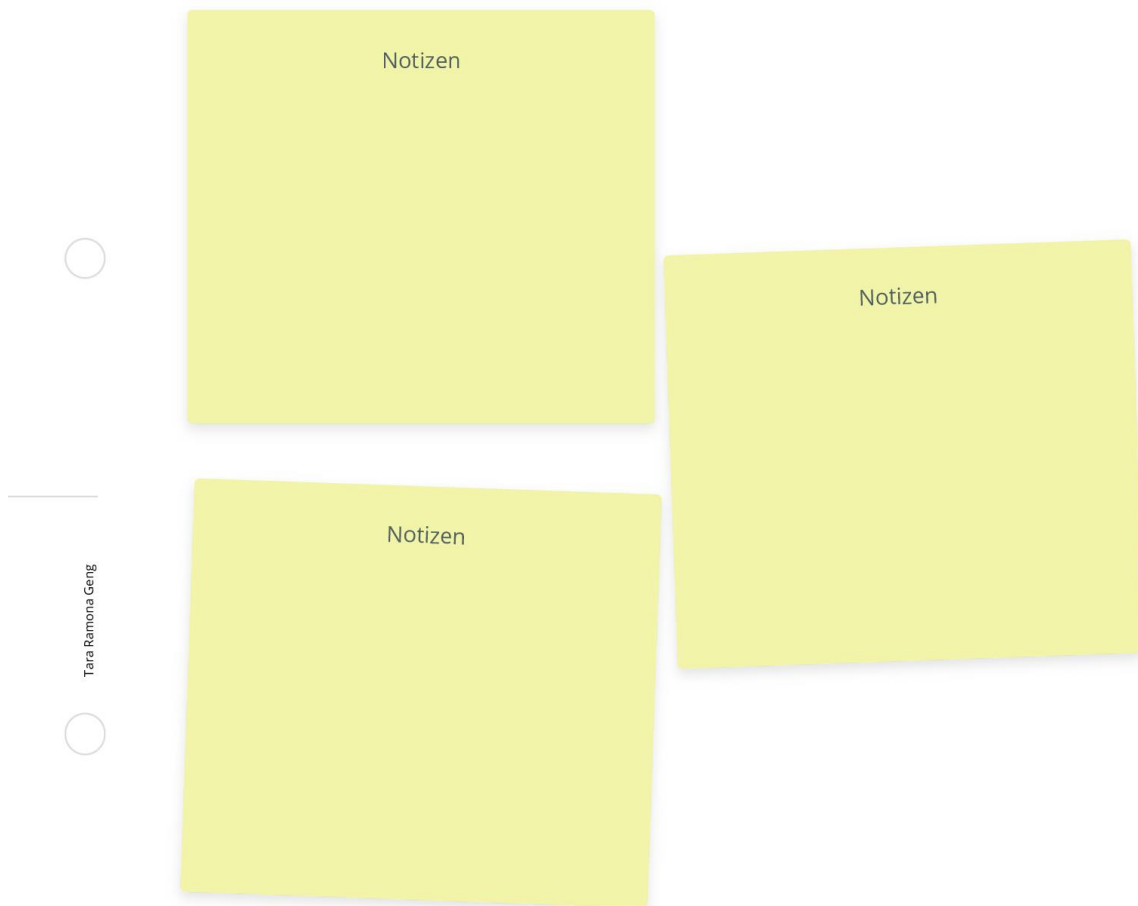
Tara Ramona Geng

Name:

Spickzettel-Wand

Lesestrategien während des Lesens...

... helfen dir dabei das Gelesene gut zu verstehen.



Name:

Spickzettel-Wand

Lesestrategien nach dem Lesen

... helfen dir beim Nachdenken über das Gelesene und beim tiefen Verständnis.

Notizen

Notizen

Notizen

Notizen

Tara Ramona Geng

Leseformen

Orientierendes Lesen

brauche ich, wenn ich mir über einen Text einen

Überblick verschaffen oder seine *Brauchbarkeit überprüfen* möchte

Orientierendes Lesen

wende ich an, indem ich

Bilder und das Buchcover betrachte, den Titel, einzelne Kapitelüberschriften oder Klappentexte lese und mit diesen Informationen über das Thema spekuliere.

Außerdem kann ich einzelne Textabschnitte zusammenfassen und Hauptthesen formulieren.

Selektives Lesen

(oder scanning)

brauche ich, wenn ich in einem Text gezielt nach

einer *Information* oder einem *Zitat suche*

Selektives Lesen

wende ich an, indem ich

überlege, wo im Text (vor/nach welchem Ereignis) die Information stehen könnte,

nach Schlüsselwörtern suche, und die passenden Textstellen markiere.

Detailliertes Lesen

brauche ich, wenn ich in einem Text

genau lesen und *Detailinformationen* finden möchte

Detailliertes Lesen

wende ich an, indem ich

den Text lese und dabei Wörter, die ich nicht kenne, markiere und nachschlage,

mir Randnotizen/Überschriften zu Absätzen notiere,

ein Diagramm, eine Grafik oder einen chronologischen Zeitstrahl erstelle.

Name:

Kärtchen zur Spickzettel-Wand

Überfliegendes Lesen
(oder skimming)

brauche ich, wenn ich aus einem Text

Hauptinhalte und *Schlüsselinformationen*
sammeln und *zusammenfassen* möchte

Überfliegendes Lesen

wende ich an, indem ich

mir W-Fragen stelle und sie im Text
markiere,

Schlüsselwörter unterstreiche,

Randnotizen/Überschriften zu Absätzen
notiere,

oder eine grafische, tabellarische oder
chronologische Darstellung der
Kerninhalte anfertige.

Redigierendes Lesen

brauche ich, wenn ich einen Text auf
seine

inhaltliche Richtigkeit überprüfen möchte

Redigierendes Lesen

wende ich an, indem ich

den Text aufmerksam lese und prüfe,
ob die Ereignisse

inhaltlich korrekt (nichts vergessen und
nichts hinzuerfunden) und

in der richtigen Reihenfolge
wiedergegeben werden.

Lesestrategien vor dem Lesen

Erwartungen an das Buch formulieren

brauche ich, wenn ich mir
einen *ersten Überblick* über das Buch
verschaffen möchte

Erwartungen an das Buch

formuliere ich, indem

Ich mir den Titel, Überschriften und
Bilder ansehe und mich frage:

Worum geht es vermutlich in dem Buch?
Was weiß ich schon über dieses Thema?
Was könnte in dem Buch passieren?

Texttyp feststellen

brauche ich, um zu wissen,
wie ich den Text lesen muss

Texttyp stelle ich fest, indem ich

den Text überfliege und

mich frage, ob der Text

einen Sachverhalt beschreibt,
mir etwas erklärt,
eine Geschichte erzählt,
etwas behauptet oder argumentiert?

Lesestrategien während des Lesens

Genaues Lesen

wende ich an, wenn ich einen Text zum ersten Mal lese

und darin Textstellen vorkommen, die ich *noch nicht so gut verstanden* habe.

Genaues Lesen

wende ich an, indem ich

an den Rand neben die Textstellen, die ich noch nicht so gut verstanden habe, ein **Fragezeichen** setze.

Sind es einzelne Wörter, die mir unbekannt sind, kann ich sie unterstreichen oder markieren und ein Fragezeichen an den Rand setzen.

Textstellen klären

wende ich an, wenn ich in dem Text

schwierige Absätze oder Wörter markiert oder Fragezeichen an den Rand gesetzt habe

Textstellen klären

wende ich an, indem ich

die Textstellen mit Fragezeichen am Rand nochmals lese und versuche herauszufinden, was sie bedeuten.

Du kannst die Wörter nachschlagen, die du nicht kennst. Auch die Sätze vor und nach dem schwierigen Absatz können dir beim Verstehen helfen.

Kernaussagen erkennen

wende ich an, wenn ich wissen möchte,

was *zum Textverständnis wichtig ist*

Kernaussagen

erkenne ich, indem ich

die gelesenen Textabschnitte in *Sinneinheiten* einteile. Sinneinheiten können mehrere Absätze und sogar Seiten umfassen. Sie behandeln ein *zentrales Thema oder ein Ereignis*.

Unterstreiche die *wichtigen Aussagen und Informationen* in den Sinneinheiten und gibt jeder Sinneinheit eine eigene *Überschrift*.

Lesestrategien nach dem Lesen

Zusammenhänge erkennen

brauche ich, wenn ich wissen möchte,
warum verschiedene Ereignisse passiert
sind.

Zusammenhänge

erkenne ich, indem ich

die Kernaussagen eines Textes in einem
Schaubild zusammenfüge.

Diese Kernaussagen können entweder
eine *Situation oder Person beschreiben*
und viele Informationen darüber geben:

oder sie können *zeitliche Reihenfolgen*
darstellen, was nacheinander passiert

oder *Konflikte und Probleme* abbilden.

Funktion des Textes erkennen

brauche ich, wenn ich wissen möchte,
was der Text mir sagen möchte,
was ich durch ihn lerne und
warum ich ihn gelesen habe.

Die Funktion des Textes

erkenne ich, indem ich folgende Fragen
beantworte:

Zu welchem *Texttyp* gehört der Text?
(z.B. Sachtext, Roman)

Welche *Absicht* hat er?
(z.B. informieren, etwas erzählen)

Was habe ich im Text *herausgefunden*?

Wie hat mir der Text *gefallen*, warum?
(z.B. spannend, ungewöhnlich, lustig)

Sprachliche Gestaltung des Textes erkennen

brauche ich, wenn ich mehr über die
Funktion und Wirkung des Textes
wissen und ihn *bewerten* möchte.

Die sprachliche Gestaltung des Textes

erkenne ich, indem ich folgende Fragen
beantworte:

Was möchte der Text bei den Lesenden
bewirken?

(z.B. zum Nachdenken anregen, zum
Lachen bringen, von etwas überzeugen,
zu etwas überreden, über etwas
informieren)

Hat der Text das bei dir bewirkt?
Wenn ja, kannst du auch sagen wie oder
warum?

Name:

Kärtchen zur Spickzettel-Wand

Kontrolle des Leseprozesses

brauche ich, wenn ich wissen möchte,
was ich *beim Lesen besser machen* kann

Leseprozesse

kontrolliere ich, indem mich frage:

Welche Lesestrategien haben mir am
meisten geholfen? Warum?

Welche Lesestrategien sind mir schwer
gefallen? Warum?

Mache dir Notizen zu deinen
Lesestrategien ;)

Name: Glossar für neue Wörter

Glossar für neue Wörter

[illegible]

Lesemappe
Nils geht
Seite 5

Nils geht Seite 5

Seite 5

Name: _____

1 Wer ist Nils? Und warum geht er...?

- ① Sieh dir das Deckblatt mit dem Bild des Buchcovers an und beschreibe was du siehst.

- ② Noch bevor du mit Lesen beginnst, verschaffe dir einen ersten Überblick über das Buch. Hole dir dazu den Spickzettel „**Erwartungen an das Buch formulieren**“. Klebe ihn mit Tesa in deine Lesemappe auf die Spickzettel-Wand in den Bereich „Lesestrategien vor dem Lesen“. Lies den Spickzettel durch, auch seine Rückseite! Er wird dir beim Lösen der Fragen unten helfen.

Überlege dir Antworten zu den folgenden Fragen und schreibe oder male sie **auf das Deckblatt**:

a) Was glaubst du, wohin könnte Nils gehen?

b) Woher könnte Nils kommen?

c) Warum geht Nils?



d) Was könnte er dabei sagen oder denken?

e) Was könnte Nils auf seinem Weg brauchen? Was würdest du ihm mitgeben?



Hinweis 1

Zu Aufgaben mit diesem Symbol gibt es ein Hinweis-Kärtchen, das dir bei der Bearbeitung hilft.

- ③ Um welche Art von Text handelt es sich bei dem Buch? Um das herauszufinden, hole dir den Spickzettel „**Texttyp feststellen**“. Klebe ihn mit Tesa in deine Lesemappe auf die Spickzettel-Wand in den Bereich „Lesestrategien vor dem Lesen“. Lies den Spickzettel durch, auch seine Rückseite! Er wird dir beim Lösen der Frage helfen.



Lösung: Blatt 1, Aufg. 3

Zu Aufgaben mit diesem Symbol gibt es Lösungs-Kärtchen, mit denen du deine Ergebnisse kontrollieren kannst.

Lesemappe

Nils geht

Seite ____

Name: _____

- ④  Hole dir den Spickzettel „**Orientierendes Lesen**“. Klebe ihn mit Tesa in deine Lesemappe auf die Spickzettel-Wand über das Feld „Orientierendes Lesen“. Lies den Spickzettel durch, auch seine Rückseite! Er wird dir beim Lösen der Frage helfen.

- Lies dir den Textausschnitt unten durch. Was verrät der Ausschnitt über Nils und den Grund, warum er geht?



*... Nils schreckt hoch.
Nein, nicht weiter, so viel war sicher.
Man konnte nicht davonlaufen.
Vor fast nichts ...*

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____



- ⑤ Der Textausschnitt hat dir weitere Informationen über Nils gegeben. Nils ist nicht einfach gegangen, sondern davongelaufen! Jetzt weißt du also schon etwas mehr über Nils und sein Weggehen. Schaue dir nochmal deine Ideen aus Aufgabe 2 an und überlege, welche du davon jetzt ausschließen kannst. Begründe deine Entscheidung.



Lesemappe

Nils geht

Seite ____



Hinweis-Kärtchen 1

Der Titel des Buches ist „Nils geht“ und auf dem Cover ist ein Junge zu sehen, der wahrscheinlich dieser Nils ist. Man sieht aber nichts über seine Umgebung, wo er ist. Deshalb schaue genau auf das, was du sehen kannst und mache dir Gedanken über die Dinge, die „fehlen“.

Hier ein paar **Tipps** zu dem, **was du sehen kannst**:

- a) Überlege dir, *wie* Nils geht: Rennt er und hat es eilig? Lacht er und freut sich?
- b) Wer ist bei ihm?

Hier ein paar **Tipps** zu dem, **was „fehlt“**:

- a) Geht er in den Urlaub? Dann hat man eigentlich einen Koffer oder Gepäck bei sich. Hat er das vielleicht vergessen?
- b) Oder geht er ins Kino? Vielleicht, denn dafür braucht man nur etwas Geld. Aber schreibt man darüber ein Buch?
- c) Warum ist er alleine und warum hat er nichts bei sich? Hat er es vergessen? Hatte er keine Zeit es mitzunehmen? Oder wurde es ihm gestohlen?



Hinweis-Kärtchen 2

Schau dir die fett-markierten Wörter genau an und überlege dir, was sie bedeuten. Wenn du sie nicht kennst, kannst du sie im Wörterbuch nachschlagen.

... Nils **schreckt hoch**.
Nein, **nicht weiter**, so viel war sicher.
Man konnte nicht **davonlaufen**.
Vor fast nichts ...

- a) Was bedeutet „hochschrecken“? In welchen Situationen tut man das und wie fühlt man sich dabei? Wie fühlt sich dann Nils wahrscheinlich?
- b) Er geht „nicht weiter“. Kann er nicht weitergehen? Oder will er nicht weitergehen?
- c) Nils hat also versucht „davonzulaufen“. In welchen Situationen läuft man davon? Und vor was läuft man davon?
- d) Was für einen Unterschied macht es, ob man schreibt „Er konnte nicht davonlaufen“ oder „Man konnte nicht davonlaufen“? „Er“ ist Nils und wer ist „man“?



Hinweis-Kärtchen 3

Bei dieser Aufgabe sollst du deine Vermutungen überdenken, verwerfen oder ergänzen.

>> Zuerst kannst du deine Vermutungen nummerieren, das schafft Ordnung.
>> Danach kannst du dir zu jeder Vermutung überlegen, ob das eine Situation ist, vor der man davonläuft. Zum Beispiel so:

Vermutung 1 „Nils geht in den Urlaub (und ihm wurde der Koffer geklaut)“:
Das ist keine Situation, in der man *davonläuft*, sondern einen Diebstahl bei der Polizei meldet. Deshalb verwerfe ich nun diese Vermutung.

Vermutung 2 „Nils hat etwas gestohlen“: Das ist eine Situation, in der man versuchen kann davonzulaufen. Vielleicht wurde er erwischt und ist vor der Polizei geflohen.

 Lösung zu Teil 1, Aufg. 3

Der Text möchte nicht über ein Fachgebiet informieren oder die Nachrichten übermitteln. Er **erzählt eine Geschichte** und ist damit ein **Roman**.

Woher du das wissen kannst?

- 1) Es handelt sich bei dem Medium um ein Buch (und z.B. keine Zeitung, in der Nachrichten stehen oder ein Prospekt, der über Schminktipp oder das neueste Smartphone informiert - das sind Informationstexte).
- 2) Bücher gibt es viele verschiedene mit unterschiedlichem Zweck. Solche, die über ein bestimmtes Fachgebiet informieren, heißen Sachbücher. Dein Biologie- oder Geschichtsbuch gehört dazu. In ihnen stehen Fach- und Sachtexte. Das Buch "Nils geht" ist kein Sachbuch. Wenn du das Buch auf irgendeiner Seite aufschlägst und hineinsiehst, findest du keine Definitionen, Grafiken oder Bilder, wie in Sachbüchern üblich.
- 3) Wenn du im Buch ein paar zufällige Sätze liest, merkst du, dass sie eine Geschichte erzählen, so wie sie auch wirklich passieren könnte.

 Lösung zu Teil 1, Aufg. 4

... Nils **schreckt hoch**.
Nein, **nicht weiter**, so viel war sicher.
Man konnte nicht davonlaufen.
Vor fast nichts ...

- a) „hochschrecken“: Dieses Wort passt zu Situationen, in denen man überrascht ist, Angst hat, wie wenn man morgens von einem Alptraum aufwacht. Wahrscheinlich hat Nils ähnliche Gefühle und ist überrascht oder ängstlich und besorgt.
- b) „nicht weiter“: Nils geht nicht weiter. Er möchte seine Entscheidung zu gehen also ändern. Vielleicht bereut er seine Entscheidung.
- c) „davonzulaufen“: Er geht aus einer Notsituation, weil er vor etwas entkommen möchte. Er wahr vielleicht in Gefahr und musste fliehen oder er hat etwas Schlimmes gemacht und hat Angst vor den Konsequenzen.
- d) „Man konnte nicht“: Das bedeutet, dass nicht nur Nils in dieser Situation nicht weitergehen kann, sondern nieMAND.

b Zur 2. Unterrichtsstunde

Verlaufsskizze (Leseförderung, Förderung der Sprachbewusstheit und Literaturbewusstheit sowie inhaltliche Aspekte)

LERNGRUPPE: 3. Stufe NMS		ZEIT: 45 Min.	THEMA DES UNTERRICHTS: „Wer ist Nils? Und wer sind Sara und Jo?		
ZIEL DES UNTERRICHTS: Die SuS üben Lautlesen und dabei auf ihre Aussprache und Intonation zu achten. Außerdem lernen sie die Lesestrategien „Genaues Lesen“ und „Textstellen klären“ sowie die Leseform „Überfliegendes Lesen“ anzuwenden.					
ZEIT	PHASEN	UNTERRICHTSSCHRITTE	SOZIALFORM / HANDLUNGSMUSTER	MEDIEN / MATERIALIEN	ANMERKUNGEN ZUM LERNPROZESS
03:00	Stunden-einstieg	Wiederholung der Hypothesen der letzten Stunde	Klassenunterricht / Lehrervortrag	Tafel	Auffrischung der Ergebnisse der letzten Stunde.
02:00	Erklären der Aufgabenstellung 1	Bedeutung eines Tandems klären: (Fahrrad für) zwei Personen, die sich die Arbeit teilen. Paare bilden und in A und B einteilen. Tandems der Gruppe A lesen die Textabschnitte von Sara; Tandems der Gruppe B entsprechend die Textabschnitte von Jo. Die <i>kursiven</i> Textstellen sollen nicht laut sondern leise gelesen und umgesetzt werden (also statt „Pause“ lesen eine Pause machen).	Klassenunterricht / Lehrervortrag	AB 2, Aufg. 1; Buch; Spickzettel	Idealerweise bilden sich Paare aus je einem lesestarken/-schwachen SuS). Was sie beim Lesen beachten sollen, verraten ihnen die Spickzettel „Genaues Lesen“ und „Textstellen klären“, die Teil der Lesestrategie „während des Lesens“ sind. Sie sollen diese Spickzettel durchlesen, auf ihre Spickzettel-Wand kleben und anschließend mit dem Tandem-Lesen beginnen. Da laut gelesen wird, müssen Räumlichkeiten ermöglicht werden, in die die SuS ausweichen können, ohne sich bei der Aufgabe gegenseitig zu stören.
10:00	Lesen üben I	Durchführung der Lese-Aufgabe im Tandem	Partnerarbeit / Tandem-Lesen A oder B	AB 2, Aufg. 1; Buch; Spickzettel	Die Tandems sollen ihre Textabschnitte dialogisch lesen und sich dabei gegenseitig verbessern (Korrektheit, Intonation etc.). Dadurch wird laut und genauer gelesen, was die Sprachrhythmus und Aussprache fördert. Durch das Zuhören wird passiv gelernt. Außerdem besteht die Möglichkeit, sich gegenseitig zu verbessern. Zur Sicherung des Leseverständnisses soll über Vermutungen gesprochen werden, warum Nils davonläuft.
02:00	Erklären der Aufgabenstellung 2	Tandem A geht mit Tandem B zusammen. Es soll der gesamte Textabschnitt (S. 9-20) gelesen werden (Tandem A/B im Wechsel).	Klassenunterricht / Lehrervortrag	AB 2, Aufg. 2; Buch	
20:00	Lesen üben II	Durchführung der Lese-Aufgabe im Tandem	Gruppenarbeit / Tandem-Lesen A und B	AB 2, Aufg. 2; Buch	Somit lesen die Tandems ihren Text ein zweites Mal, was ihnen Sicherheit gibt und ermöglicht etwas freier zu lesen. Außerdem erfahren sie nun über die Inhalte der Textpassagen des anderen Tandems. Erneut kann durch Zuhören passiv gelernt werden. Zur Sicherung des Leseverständnisses soll erneut über Vermutungen gesprochen werden, warum Nils davonläuft.
06:00	Textverständnis sichern I	Die SuS sollen den Spickzettel „Überfliegendes Lesen“ lesen und auf die Spickzettel-Wand kleben. Es sollen Informationen über Sara bzw. Jo zusammengetragen werden und dabei Zitate oder Textstellen mit Seite angegeben werden. Tandem A übernimmt wieder die Figur Sara und Tandem B die Figur Jo.	Einzel- oder Partnerarbeit / Arbeit mit Arbeitsblatt	AB 2, Aufg. 3a; Buch; Spickzettel; Hinweis 4; Lösungen	Gruppen, die das Tandem-Lesen schnell abgeschlossen haben, können bereits früher mit dieser Aufgabe beginnen. Es geht bei dieser Aufgabe um die Sicherung des Textverständnisses, Informationsverarbeitung und Interpretation. Dazu wird die Leseform „Überfliegendes Lesen“ angewandt. Wichtige Passagen müssen identifiziert und teils interpretiert werden. Dabei hilft die Lesestrategie „Markieren relevanter Textstellen“. Bei Hinweis 4 (zur Entlastung) sollen korrekte von falschen Textstellen gefiltert werden.
02:00	Hausaufgabe erklären	Rest von AB 2, Aufg. 3 ist Hausaufgabe	Klassenunterricht / Lehrervortrag	AB 2, Aufg. 3; Buch	
--	Hausaufgabe	--	Einzelarbeit / Arbeit mit Arbeitsblatt	AB 2, Aufg. 3b; Buch	Die Leseform „Überfliegendes Lesen“ wird angewandt, in ihrer Funktion Reduktion und Organisation von Informationen.
HAUSAUFGABE ZUR NÄCHSTEN STUNDE: AB2, Aufg. 3 (Je nachdem, wie weit die SuS in der US mit der Aufgabe gekommen sind.) sowie daheim weiterlesen (von Seite 21 ab) bis einschließlich Seite 34.					

Name: _____

2 Wer ist Nils? Und wovor läuft er davon...

- ① Jetzt wirst du mehr darüber herausfinden, wovor Nils davonzulaufen versucht. Dazu wirst du zusammen mit einem Partner oder einer Partnerin abwechselnd im Dialog lesen, als würdet ihr ein Gespräch miteinander führen. Das nennt sich **Tandem-Lesen** und geht so:



- 1) Ihr geht in euer Tandem zu zweit zusammen und setzt euch einander gegenüber.
- 2) **Tandem (A):** Ihr lest abwechselnd die Befragung von Seite 9 bis 20. Einer von euch übernimmt **Sara Auster** und der andere übernimmt die **unbekannte Person**.
Tandem (B): Ihr lest abwechselnd die Befragung von Seite 9 bis 15 und den Abschnitt „Detlef“ auf Seite 17. Einer von euch übernimmt **Johannes >>Jo<< Bellmann** und der andere übernimmt die **unbekannte Person**.
- 3) Achtet darauf, dass ihr korrekt lest und verbessert euch gegebenenfalls gegenseitig. Holt euch dazu den Spickzettel „**Genaues Lesen**“. Klebt ihn in eure Lesemappe auf die Spickzettel-Wand über den Bereich „Strategien während des Lesens“. Lest den Spickzettel durch, auch seine Rückseite!
Kommen Wörter vor, deren Bedeutung du nicht kennst oder Textstellen, die dir nicht verständlich sind, dann spricht darüber und versucht die Bedeutung zu klären! Holt euch dazu den Spickzettel „**Textstellen klären**“. Klebt ihn in eure Lesemappe auf die Spickzettel-Wand über den Bereich „Strategien während des Lesens“. Lest den Spickzettel durch, auch seine Rückseite!
- 4) Was glaubt ihr, warum läuft Nils davon?

- ② Je nachdem in welchem Tandem ihr wart, habt ihr nun Sara oder Jo kennengelernt. Jetzt soll euer Tandem mit dem jeweils anderen Tandem zusammengehen, sodass in einer Gruppe immer **Tandem (A) und (B)** sind.



- 1) Ihr nehmt wieder so Platz, dass die Tandems sich gegenüber sitzen. Ihr lest nun eure Befragungs-Abschnitte so vor, als würdet ihr wirklich miteinander reden. Achtet drauf, dass ihr **korrekt lest** und eure **Stimme zu dem passt, was ihr lest**.
- 2) Tandem (A) mit Sara beginnt mit Vorlesen. Tandem (B) **hört aufmerksam zu** und achtet auf die Richtigkeit des Gelesenen und die korrekte Aussprache. Es sollte dazu **mitlesen und gegebenenfalls verbessern**.
- 3) Dann wird **getauscht** und macht Tandem (B) mit der Befragung von Jo weiter und Tandem (A) lies aufmerksam mit und verbessert gegebenenfalls. Es wird nun immer zwischen den Befragungen gewechselt, so wie die Abschnitte im Buch es von Seite 9 bis 20 vorgeben.
- 4) Sprecht über eure Vermutungen, warum Nils davonläuft! Seht euch dazu nochmals eure Überlegungen auf dem Deckblatt an. Was könnt ihr nun ausschließen oder ergänzen? Begründet eure Entscheidungen.

Lesemappe

Nils geht

Seite ____

Name: _____

Wer sind Sara und Jo?

③  Hole dir den Spickzettel „**Überfliegendes Lesen**“. Klebe ihn mit Tesa in deine Lesemappe auf die Spickzettel-Wand über das Feld „Überfliegendes Lesen“. Lies ihn durch und beachte auch seine Rückseite! Er wird dir beim Lösen der Aufgabe helfen.

- a) Gehe erneut mit deinem Tandempartner oder deiner Tandempartnerin zusammen. Ihr sollt informative Zitate und Textstellen über Sara oder Jo finden und in die Tabelle eintragen.

 Hinweis 4

Gehörst du zu **Tandem (A)**, so überfliegst du dazu noch einmal die Textstellen zur Befragung von **Sara**;
gehörst du zu **Tandem (B)**, überfliegst du dazu noch einmal die Textstellen zur Befragung von **Jo**.

Zitat oder Textstelle (Seite angeben)	Information über Sara / Jo

 Lösung: Teil 2, Aufg. 3a SARA/JO

- b) Schaut euch gemeinsam den Zeitverlauf der Befragungen an.

Wann wurden Sara und Jo befragt?
Wie viele Tage hat es gedauert?

Tragt eure Daten in den
Zeitstrahl rechts ein!

Sara Jo



 Lösung: Teil 2, Aufg. 3c

Lesemappe

Nils geht

Seite ____



Hinweis-Kärtchen 4

Prüfe die Richtigkeit der folgenden Aussagen/Begriffe. Suche sie im Text, berichtige sie, wenn sie falsch sind und füge sie in deiner Tabelle hinzu.

Sara:

Name Sara Auster, hat Nils im Wald gefunden, kennt Nils schon lange, bewundert Nils, ihre Mütter sind befreundet, findet Nils komisch, wünscht sich Glück, hat sich mit Fäusten gewehrt, hat Nils nicht geholfen, hat auf Nils aufgepasst, hat Nils in England vermisst

Jo:

Name Johannes Bellmann, sieht sich als den Täter, möchte Hilfe, wirkt angespannt und aggressiv, Nils wollte ihn abstechen, wirkt hilflos, will Nils Mutter Beruhigungstabletten schenken, hat Ärger zuhause, ist Nils Bruder, ist fünfzehn Jahre alt

 Lösung zu Teil 2, Aufg. 3a SARA

Zitat oder Textstelle (Seite angeben)	Information über Sara
Sara Auster (S. 9)	Vollständiger Name
Hat Nils nicht im Wald gefunden (S. 11)	Sie hat ihn gesucht, wollte helfen ihn zu finden.
Kennt Nils schon lange (S. 12)	Sie ihn lange und wahrscheinlich auch gut.
Ihre Mütter sind beste Freunde (s. 14)	Dadurch war sie immer mit Nils verknüpft.
Findet Nils komisch (S. 15)	Sie kann ihn nicht gut leiden.
Wünscht sich Mut (S. 16)	Hatte keinen Mut, Nils zu helfen - sie bereut, dass sie ihm nicht geholfen hat.
Hat Nils nicht geholfen (S. 18)	Sie stand ihm nicht zur Seite und hat keine Hilfe geholt - wie auch sonst keiner in der Klasse.
Hat auf Nils aufgepasst (S. 19)	Hat sich für Nils verantwortlich gefühlt.
Hat Nils in England nicht vermisst (S. 19)	Sie war froh, als er weg war.

 Lösung zu Teil 2, Aufg. 3a JO

Zitat oder Textstelle (Seite angeben)	Information über Jo
Johannes Bellmann (S. 9)	Vollständiger Name
Braucht keine Hilfe (S. 10)	Er möchte keine Hilfe annehmen.
Wirkt angespannt und aggressiv (S.11)	Es geht ihm wohl doch nicht wirklich gut.
Nils wollte ihn abstechen; Jo sieht sich als das Opfer (S. 11)	Er sieht sich als Opfer, möchte aber keine Hilfe.
Wirkt hilflos (S. 14)	Er versteht nicht, was er falsch gemacht hat.
Rät, Nils Mutter soll Beruhigungstabletten nehmen (S. 14)	So möchte Jo helfen und die Situation für Nils Mutter verbessern.
Hat Ärger zuhause (S. 14)	Wenn er Ärger hat, hat er vielleicht etwas falsch gemacht und ist nicht nur das Opfer.
Ist fünfzehn Jahre alt (S. 14)	Will sich daheim nichts mehr vorschreiben lassen

 Lösung zu Teil 2, Aufg. 3c

	Sara	Jo
	↓	↓
1. Befragung	Mo, 9.6. 14:30 Uhr	Mo, 19.6. 14:30 Uhr
	↓	↓
2. Befragung	Di, 20.6. 09:00 Uhr	Di, 20.6. 09:00 Uhr
	↓	↓
3. Befragung	Mi, 21.6. 09:00 Uhr	Mi, 21.6. 09:00 Uhr

c Zur 3. Unterrichtsstunde

Verlaufsskizze (Leseförderung, Förderung der Sprachbewusstheit und Literaturbewusstheit sowie inhaltliche Aspekte)

LERNGRUPPE: 3. Stufe NMS		ZEIT: 45 Min.		THEMA DES UNTERRICHTS: „Der Befragung auf der Spur; Was ist Literatur?“	
ZIEL DES UNTERRICHTS: Die SchülerInnen sollen wichtige Merkmale von literarischen Texten kennenlernen und in Texten wiederfinden, um sie als literarisch zu identifizieren.					
ZEIT	PHASEN	UNTERRICHTSSCHRITTE	SOZIALFORMEN / HANDLUNGSMUSTER	MEDIEN / MATERIALIEN	ANMERKUNGEN ZUM LERNPROZESS
05:00	Begrüßung und Hausaufgabenbesprechung	LP wiederholt die Ergebnisse der letzten US und bespricht die Ergebnisse von AB2, Aufg. 3	Klassenunterricht im Plenum	AB2, Aufg. 3	Dadurch werden die Unterrichtsinhalte der vorangegangenen Stunde aufgefrischt und Aufg. 3c dient als Überleitung in die aktuelle Unterrichtsstunde.
02:00	Unterrichtseinstieg	Nachdem der Zeitverlauf der Befragungen von Sara und Jo besprochen wurde, soll nun diskutieren, was eine Befragung ist und wie das zu Literatur passt.	Klassenunterricht im Plenum	AB2, Aug. 3c	Die Diskussion soll die Grundfrage aufwerfen, was Literatur eigentlich genau ist – und damit das Thema der aktuellen Stunde einläuten.
15:00	Erarbeitungsphase	Die SuS bekommen die Aufgabe, eine Mind-Map mit den Merkmalen von Literatur zu gestalten. Dazu sollen sie sich auf ihrem Smartphone ein Erklärvideo (7:43 Min) mit Kopfhörern anhören.	Einzelarbeit mit Arbeitsblatt, Vergleich der Lösung mit PartnerIn	AB3, Aufg. 1; Hinweis-Kärtchen 5; Lösungskärtchen; Smartphone mit QR Code Scanner	Zur Entlastung gibt es ein Hinweis-Kärtchen, das die Merkmale und ihre Beschreibung bereits nennt, sie müssen nur noch richtig zugeordnet werden. Die SuS können mit dem Lösungs-Kärtchen ihre Ergebnisse kontrollieren. Wer bereits fertig ist, kann mit der nächsten Aufgabe beginnen. (Die folgenden Aufgaben sind zwar Gruppenaufgaben, allerdings können die Gruppen auch mit 2 SuS, die mit Aufg. 1 bereits fertig sind, starten und weitere SuS kommen dann nach und nach hinzu.)
10:00	Anwendungsphase I	Die SuS bekommen die Aufgabe, Struktur und Aufbau von verschiedenen Texten genauer zu analysieren. Dazu gehen sie in 5er Gruppen zusammen und bekommen pro „Expertengruppe“ einen Text (A/B/C oder D). Die folgende Teilaufgabe ist ebenfalls in der Expertengruppe zu bearbeiten. Hierbei sollen die literarischen Merkmale im eigenen Textausschnitt wiedergefunden werden.	Gruppenarbeit; Schülerdiskussion Gruppenarbeit; Schülerdiskussion	AB3, Aufg. 2a; Textausschnitte A/B/C/D; Hinweis-Kärtchen 6 AB3, Aufg. 2b; Lösungskärtchen A/B/C/D	Sie sollen aufschreiben, was ihnen an dem Textausschnitt auffällt. Zur Entlastung gibt es ein Hinweis-kärtchen mit konkreten Fragen zur Analyse des Textausschnittes, deren Beantwortung sie durch die Aufgabebearbeitung lotst. Diese Teilaufgabe regt die erste Auseinandersetzung mit dem neuen Textausschnitt an. Die SuS sollen ihren Textausschnitt genau und kritisch betrachten, gemeinsam darüber diskutieren wo und ob welche literarischen Merkmale darin vorkommen. Sie sollen anschließend die Frage beantworten, ob ihr Beisp. ein literarischer Text ist.
10:00	Anwendungsphase II	Die SuS verlassen ihre Expertengruppe und gehen einzeln in eine „Konferenz“, in der je ein Mitglied der anderen Expertengruppen ist. Dort lernen sie die anderen Textbeispiele kennen und vergleichen, um im Kontrast der anderen Texte die Frage zu beantworten, welche dieser Beisp. literarisch sind. Nun gehen sie in ihre Expertengruppe zurück und diskutieren erneut über die Literarizität ihres Textes.	Gruppenarbeit; Schülerdiskussion Gruppenarbeit; Schülerdiskussion	AB3, Aufg. 2c AB3, Aufg. 2d; Lösungskärtchen	Die literarischen Merkmale im eigenen Textbeisp. zu finden kann erleichtert werden, indem die verschiedenen Textbeisp. miteinander verglichen und mit anderen SuS darüber in Austausch geraten wird. Durch den Vergleich kommen die SuS zu neuen Erkenntnissen, die sie in ihrer Expertengruppe erneut besprechen und die Ergebnisse kontrollieren können.
03:00	Unterrichtsende u. Hausaufgaben	LP erklärt die Hausaufgaben zur nächsten Unterrichtsstunde	Klassenunterricht; Plenum		Es sollen Leseformen und -strategien reflektiert, nicht-literarische Texte gefunden und weitergelesen werden.
HAUSAUFGABE ZUR STUNDE: AB2, Teile von Aufg. 3					
HAUSAUFGABE ZUR NÄCHSTEN STUNDE: AB3, Aufg. 3; 3 Beisp. für nicht-lit. Texte finden/mitbringen; Seiten 35 bis 47 (Mitte) lesen.					

Name: _____

3 Der Befragung auf der Spur

① Was ist Literatur?

Gestalte eine Mind-Map mit den Merkmalen von Literatur. Siehe dir dazu das Video „Besonderheiten literarischer Texte“ an. Darin werden Merkmale von Literatur genannt. Schreibe sie in deine Mind-Map und vergleiche deine gefundenen Merkmale anschließend mit deinem Partner / deiner Partnerin. Beantwortet die Frage: Was bedeuten diese Merkmale?



Hinweis 5

Öffne die Kamera-App auf deinem **iPhone** und scanne den Code damit. Für **Android** suchst du im Play Store nach „QR Code Secuso“. Diese App ist kostenlos und datenschutzfreundlich. Scanne den Code und sieh dir das Video mit Kopfhörern an! **Viel Erfolg!**



[Besonderheiten literarischer Texte](#)



Lösung: Teil 3, Aufg. 1

Name: _____

- ② Nun sollst du die Struktur und den Aufbau von verschiedenen Textstellen genauer analysieren, also **wie** der Text geschrieben ist und welche **Besonderheiten** er hat.
- a) Geht dazu zu fünft zusammen. Ihr bearbeitet in der **Expertengruppe** eines der vier Textbeispiele A, B, C oder D. Lest euer Textbeispiel zu erst aufmerksam durch. Was fällt euch inhaltlich, sprachlich und strukturell an dem Textbeispiel auf?



- b) Vergleicht euer Textbeispiel (A, B, C oder D) mit den Merkmalen von Literatur aus Aufgabe 1. Tragt dazu die Merkmale in die Tabelle ein und prüft, ob sie in eurem Textbeispiel vorhanden sind oder nicht.
Diskutiert, ob euer Textbeispiel ein literarischer Text ist oder nicht.

Im Textbeispiel ____ ist das literarische Merkmal	vorhanden	nicht vorhanden
Fiktionssignale (Was in diesem Text steht ist teilweise oder ganz erfunden, es muss nicht genauso passiert sein.)	☐	☐
	☐	☐
	☐	☐
	☐	☐
	☐	☐
	☐	☐
	☐	☐

 Lösung: Teil 3, Aufg. 2b: A/B/C/D

Lesemappe

Nils geht

Seite ____

Name: _____

c) Nun teilt sich euere Expertengruppe auf. Jeder von euch geht in eine andere „**Konferenz**“. Es gibt fünf Konferenzen, in der je ein Mitglied der Expertengruppe A, B, C und D ist. In eurer Konferenz vergleicht ihr eure unterschiedlichen Textbeispiele und diskutiert die Frage „Ist dieses Textbeispiel ein literarischer Text?“.

Textbeispiel A: _____

Textbeispiel B: _____

Textbeispiel C: _____

Textbeispiel D: _____

d) Geht nun in euere Expertengruppe zurück und diskutiert erneut, ob euer Textbeispiel ein literarischer Text ist. Begründet eure Entscheidung!

 Lösung: Teil 3, Aufg. 2d: A/B/C/D

③ Sieh dir nun zum Abschluss deine Spickzettel-Wand mit den Leseformen und Lesestrategien vor/währen/nach dem Lesen an. Welche Spickzettel haben dir am meisten geholfen? Welchen Spickzettel findest du nicht sinnvoll oder hast du nicht ganz verstanden?

Lesemappe

Nils geht

Seite ____

Name: _____

3.1 Expertengruppe „Textbeispiel A“

ZWEITE BEFRAGUNG // JOHANNES »JO« BELLMANN
Dienstag, zwanzigster Juni, Beginn: neun Uhr

Guten Morgen, Jo. Wie geht es dir?

Wie es mir geht? Pffff ...

Jo wirkt angespannt und aggressiv, wippt ständig mit dem rechten Bein.

Scheißfrage! Der wollte mich umbringen! Wie soll's mir da gehen!

Der wollte MICH abstechen, der Scheiß-Nils!

Jo springt auf.

Ihr kapiert das einfach nicht! Ihr kapiert das nicht!! ICH Opfer – ER Täter!! Nicht umgekehrt!! Ach Scheiße ...

Jo schlägt die Hände vor das Gesicht, schüttelt den Kopf, wendet sich ab, zögert, wendet sich zur Tür, geht darauf zu.

Ich geh jetzt. Sie können mich nicht zwingen zu bleiben.

Jo dreht sich um.

Seine Mutter schläft nicht mehr, hab ich gehört. Sagen die.

Er deutet nach draußen.

Kreslehner Nils geht, Seite 11

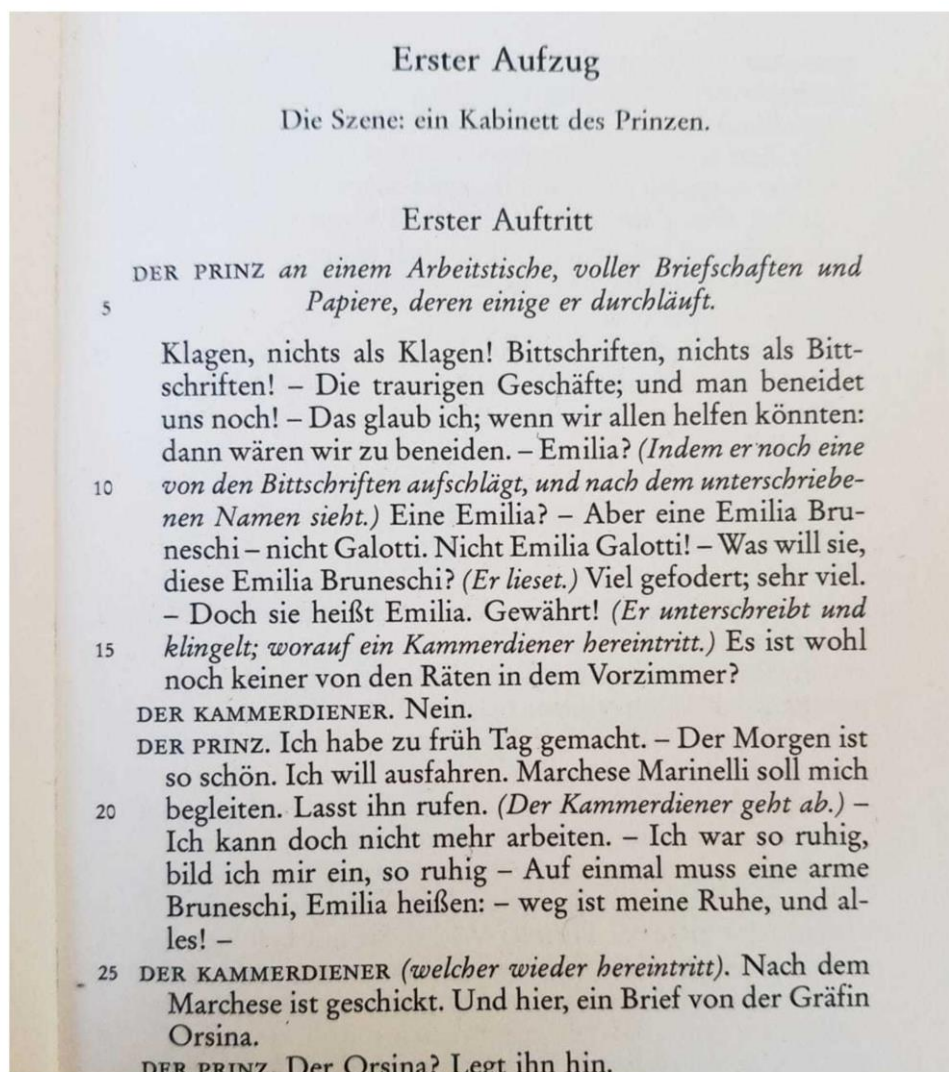
Name: _____

3.2 Expertengruppe „Textbeispiel B“

Das ist die erste Seite eines Dramas (*Emilia Galotti*), das für ein Theaterstück geschrieben wurde.

Hier sind Bittschriften Briefe, die Menschen an den Prinz schreiben und ihn um Hilfe bitten. Seine Arbeit ist es, diese Briefe zu beantworten und den Menschen zu sagen, ob er ihnen hilft oder nicht.

Außerdem ist die Rede von zwei Frauen: Emilia Galotti und Emilia Bruneschi. Sie haben beide denselben Vornamen, was ein Zufall ist. Emilia Galotti scheint der Prinz zu kennen.



Lessing *Emilia Galotti* (Drama), Seite 5 (Uraufführung 1772)

Lesemappe

Nils geht

Seite ____

Name: _____

3.3 Expertengruppe „Textbeispiel C“

Das ist ein Ausschnitt aus einem Drehbuch der Serie "Tatort". In dieser Serie geht es um Kriminalfälle, die gelöst werden.

"Den Schussverletzungen erlegen" bedeutet an den Verletzungen sterben.

"Zugriffsbefehl" bedeutet den Polizisten erlauben einzugreifen, also z.B. dass sie in einen Raum stürmen und jemanden festnehmen.

91 LKA – KONFERENZRAUM

I/T

(Anschluss 90) Frau Lämmle steht geschockt am Telefon.

LÄMMLE

Verstanden! Tut mir leid!

Betroffen legt sie auf.

LANNERT

Was ist denn?

LÄMMLE

Herr Bogmann ist gerade den Schussverletzungen erlegen, die ihm beim Einsatz zugefügt wurden.

Betroffenes Schweigen auch unter den Kollegen. –
Kriminalrätin Lämmle tritt ans Fenster und blickt besorgt hinaus. – Lannert bemerkt es und geht zu ihr.

LANNERT

Das ist doch nicht alles?

LÄMMLE

Nein, ich habe den Zugriffsbefehl gegeben, weil fälschlicher Weise eine weitere Person im Raum gemeldet wurde.

LANNERT

Gemeldet von wem?

LÄMMLE

Vom Überwachungsprogramm der Firma.

LANNERT

Blue Sky?

LÄMMLE

(tonlos)

Blue Sky.

Cut to:

Drehbuchauszug: Tatort HAL, SZENE 91 LKA, KONFERENZRAUM

[https://www.planet-schule.de/tatort-](https://www.planet-schule.de/tatort-film/fileadmin/user_upload/modul_aufloesung/ab14_drehbuchauszug.docx)

[film/fileadmin/user_upload/modul_aufloesung/ab14_drehbuchauszug.docx](https://www.planet-schule.de/tatort-film/fileadmin/user_upload/modul_aufloesung/ab14_drehbuchauszug.docx)

Lesemappe

Nils geht

Seite ____

Name: _____

3.4 Expertengruppe „Textbeispiel D“

»Detlef«, sagten sie und grinsten. »Hallo, Detlef, alter Spinner!«

Und Nils: »Nils. Ich heiße Nils.«

Er sagte das immer, jeden Tag sagte er das, wenn er morgens in die Klasse kam und sie ihn Detlef nannten und ihm die Tasche weg-rissen und ihm laut grölend auf die Schultern schlugen, immer wie-der auf die Schultern, jeden Tag, jeden Morgen, egal, wann er kam, spät oder früh, sie warteten auf ihn und schlugen ihm auf die Schul-tern und grölten: »Detlef, alte Sau!« Und er sagte: »Nils. Ich heiße Nils.« Und wurde kleiner unter ihren Schlägen, immer kleiner, aber sagte: »Nils. Ich heiße Nils.«

Kreslehner *Nils geht*, Seite 17



Hinweis-Kärtchen 5

Höre auf die Merkmale von Literatur im Video und finde die richtige Bedeutung dazu. Schreibe sie auf deine Mind-Map!

Fiktionssignale	1	Das sind überraschende Wendungen im Handlungsgeschehen, unerwartete Verhaltensweisen von Figuren oder Perspektivwechsel.
Innenperspektive	2	Etwas wird bewusst weggelassen oder ungenau beschrieben, damit Lesende selbst diese Lücke mit ihrer Fantasie füllen.
Sprachliche Mittel	3	Soll Gefühle, Gedanken oder Assoziationen veranschaulichen; z.B. „Jemandem das Herz brechen.“
Bildsprache	4	Was jemand denkt oder fühlt und nur diese Person wissen kann.
Mehrdeutigkeit	5	Roman/Erzählung/Gedicht: Was du liest muss es nicht genauso passiert sein; es ist teilweise oder ganz erfunden.
Leerstellen	6	Sollen beim Lesenden eine Wirkung hervorrufen; z.B. Wiederholungen, detaillierte Beschreibungen
Erwartungsbrüche	7	Wenn Lesende kurz oder dauerhaft nicht informiert werden, wie eine Situation im Text zu deuten ist.



Hinweis-Kärtchen 6

Expertengruppen

Das Textbeispiel kann auf mehreren Ebenen analysiert werden:

a) strukturell

Werden manche Wörter **GROß**, *kursiv*, **fett** geschrieben oder sind unterstrichen? Was hat das zu bedeuten? (z.B. Was wird gesagt? Was wird getan?)

b) sprachlich

Wie ist die Sprache in dem Text? Ist sie modern oder altmodisch? Sind die Sätze vollständig oder teils abgebrochen? Erinnern sie an Gesprochenes oder Geschriebenes?

c) inhaltlich

Um was geht es in dem Text? Wie viele Personen sprechen? Wer sind sie? Welche Rolle haben die Personen, kennen sie sich, wie Freunde/ Arbeitskollegen oder sind sie sich fremd?

Lösung zu Teil 3, Aufg. 1

Was ist Literatur?

- | | | | |
|--------------------|---|-----------------------|--|
| Fiktionssignale | 1 | ☐ | Das sind überraschende Wendungen im Handlungsgeschehen, unerwartete Verhaltensweisen von Figuren oder Perspektivwechsel. |
| Innenperspektive | 2 | ☐ | Etwas wird bewusst weggelassen oder ungenau beschrieben, damit Lesende selbst diese Lücke mit ihrer Fantasie füllen. |
| Sprachliche Mittel | 3 | ☐ | Soll Gefühle, Gedanken oder Assoziationen veranschaulichen; z.B. „Jemandem das Herz brechen.“ |
| Bildsprache | 4 | ☐ | Was jemand denkt oder fühlt und nur diese Person wissen kann. |
| Mehrdeutigkeit | 5 | ☐ | Roman/Erzählung/Gedicht: Was du liest muss es nicht genauso passiert sein; es ist teilweise oder ganz erfunden. |
| Leerstellen | 6 | ☐ | Sollen beim Lesenden eine Wirkung hervorrufen; z.B. Wiederholungen, detaillierte Beschreibungen |
| Erwartungsbrüche | 7 | ☐ | Wenn Lesende kurz oder dauerhaft nicht informiert werden, wie eine Situation im Text zu deuten ist. |

Lösung zu Teil 3, Aufg. 2b: A

Im Textbeispiel <u>A</u> ist das literarische Merkmal	vorhanden	nicht vorhanden
Fiktionssignale (Es steht nicht in dem Textbeispiel, aber wir wissen schon, dass es sich dabei um einen Roman handelt)	x	o
Innenperspektive (In diesem Abschnitt werden keine Gedanken oder Gefühle der Personen genannt)	o	(x)
Sprachliche Mittel (Wiederholungen: „Der wollte mich umbringen/abstechen“ // „Ihr kapiert das (einfach) nicht“)	x	o
Bildsprache („Jo schlägt die Hände vor das Gesicht.“ >> Kann man sich bildlich vorstellen und ist Zeichen von Verzweiflung)	x	o
Mehrdeutigkeit („Ihr kapiert das nicht!! ICH Opfer - ER Täter!“ >> Wenn die Situation eindeutig ist, warum versteht es keiner?)	x	o
Leerstellen („Wie es mir geht? Pffff...“ // „Wie soll's mir da gehen!“ >> Es wird nicht gesagt, wie es ihm geht.)	x	o
Erwartungsbrüche („Jo springt auf. ...wendet sich ab, zögert, geht auf die Tür zu. ...dreht sich um“ >> geht er oder nicht?)	x	o

 Lösung zu Teil 3, Aufg. 2b: B

Im Textbeispiel <u>B</u> ist das literarische Merkmal	vorhanden	nicht vorhanden
Fiktionssignale („DER PRINZ“ >> Er hat keinen Namen, weil er ein erfundener Prinz ist. // Es ist ein Theaterstück bzw. Drama)	x	o
Innenperspektive („Ich war so ruhig, bild ich mir ein, so ruhig ... Auf einmal... weg ist meine Ruhe, und alles!“ >> Gefühle)	x	o
Sprachliche Mittel („Klagen, nichts als Klagen! Bittschriften, nichts als Bittschriften“ >> Wiederholungen)	x	o
Bildsprache	o	x
Mehrdeutigkeit („Auf einmal muss eine arme Bruneschi, Emilia heißen: - weg ist meine Ruhe“ >> Warum ist er nun unruhig? Mag er Emilia ode nicht?)	x	o
Leerstellen (Wer ist Emilia Galotti und warum kann der Prinz nicht mehr weiterarbeiten, wenn er an sie denkt?)	x	o
Erwartungsbrüche (Erst arbeitet er und liest Klagen, dann will er plötzlich ausfahren und einen Ausflug machen)	o	o

 Lösung zu Teil 3, Aufg. 2b: C

Im Textbeispiel <u>C</u> ist das literarische Merkmal	vorhanden	nicht vorhanden
Fiktionssignale (Es könnte sein, dass diese Situation wirklich passiert ist, muss aber nicht so sein.)	x	o
Innenperspektive („steht geschockt am Telefon“ // „blickt besorgt hinaus“ >> Gefühle der Person, die nicht sichtbar sind)	x	o
Sprachliche Mittel	o	x
Bildsprache	o	x
Mehrdeutigkeit	o	o
Leerstellen (Hr. Bogmann wurde bei einem Zugriff erschossen, weil eine Fehlinformation (weitere Person im Raum) gegeben wurde. Was ist passiert?)	x	o
Erwartungsbrüche (Es gab eine Fehlinformation, die zum Tod einer Person führte.)	x	o



Lösung zu Teil 3, Aufg. 2b: D

Im Textbeispiel <u>D</u> ist das literarische Merkmal	vorhanden	nicht vorhanden
Fiktionssignale (Gab es wirklich einen Nils dem das passiert ist? >> wahrscheinlich eine frei erfundene Geschichte)	x	o
Innenperspektive	o	x
Sprachliche Mittel („Nils. Ich heiße Nils.“ >> Wiederholungen)	x	o
Bildsprache („...wurde kleiner unter ihren Schlägen“ >> Er wird nicht wirklich kleiner. Die Größe steht bildlich für Selbstbewusstsein)	x	o
Mehrdeutigkeit	o	x
Leerstellen („Sagten sie“ // „sie nannten ihn“ // „sie warteten auf ihn“ >> wer genau sind SIE?)	x	o
Erwartungsbrüche	o	x



Lösung: Teil 3, Aufg. 2d: A/B/C/D

Ist euer Textbeispiel ein literarischer Text?

1. In einem literarischen Text müssen nicht alle genannten Merkmale zugleich auftreten.
2. Wenn in einem Text einige der Merkmale aufzufinden sind, muss das nicht bedeuten, dass es ein literarischer Text ist! Diese Merkmale kommen auch in anderen Texten, wie in der Werbung vor.

Text A: Die Befragung aus *Nils geht* **ist ein** literarischer Text, weil er viele literarische Merkmale hat und Teil eines Romanes ist.

Text B: Das Theaterstück/Drama *Emilia Galotti* **ist ein** literarischer Text, weil er viele literarische Merkmale hat und zu der Gattung Drama gehört.

Text C: Der (Prosa-)Text aus *Nils geht* **ist ein** literarischer Text, weil er viele literarische Merkmale hat und zu einem Roman gehört.

Text D: Der Ausschnitt aus dem *Tatort*-Drehbuch **ist (k)ein** literarischer Text, weil er die technische Anweisung eines Filmes ist und erst der Film ist das fertige Produkt. Andererseits ist es die (literarische) Erzählung einer Geschichte. Die Antwort ist nicht eindeutig.

d Zur 4. Unterrichtsstunde

Verlaufsskizze (Leseförderung, Förderung der Sprachbewusstheit und Literaturbewusstheit sowie inhaltliche Aspekte)

LERNGRUPPE: 3. Stufe NMS		ZEIT: 45 Min.	THEMA DES UNTERRICHTS: „Wie alles begann“ – vom Detail zur Übersicht		
ZIEL DES UNTERRICHTS: Die SuS lernen die letzte Lesestrategie zu „während des Lesens“ („Kernaussagen erkennen“) und die Leseform „Detailliertes Lesen“ kennen und anwenden. Sie werden sich der Textstruktur bewusst.					
ZEIT	PHASEN	UNTERRICHTSSCHRITTE	SOZIALFORMEN / HANDLUNGSMUSTER	MEDIEN / MATERIALIEN	ANMERKUNGEN ZUM LERNPROZESS
10:00	Begrüßung und Hausaufgaben besprechen	A) LP spricht die bereits kennengelernten Leseformen und -strategien nacheinander an und SuS, die sie sinnvoll fanden, sollen sich hinsetzen/sagen, wann sie nützlich waren B) Die Bsp. nicht-literarischer Texte können von der LP an der Tafel in Form einer Mind-Map gesammelt und mit der Klasse diskutiert werden	Klassenunterricht / Frage-Antwort Klassenunterricht / Unterrichtsgespräch	AB 3, Aufg. 3 Tafel, Materialien der SuS (Kochrezept, Zeitung etc.)	Die SuS, die stehenbleiben können gefragt werden, warum ihnen die Strategie nicht nützlich waren und dabei evtl. offene Fragen geklärt werden Die SuS können dadurch die Vielfalt an Texten erfahren und die Kategorie literarischer Text kontrastiv/ex negativo lernen abzugrenzen
09:00	Unterrichtseinstieg und Erarbeitung der Lesestrategien „Kernaussagen erkennen“	LP leitet von nicht-lit. Texten zum Stundenthema über und erklärt die erste Aufgabe. Die SuS sollen aus dem bis zu letzten Unterrichtsstunde gelesenen Textabschnitt (S. 20-33) die Kernaussagen herausarbeiten.	Klassenunterricht / Lehrervortrag Arbeit mit AB / Einzel- oder Partnerarbeit	AB 4, Aufg. 1; Spickzettel; Hinweis 7; Lösungs-Kärtchen	Der Textausschnitt ist bereits in Sinneinheiten strukturiert, zu denen die SuS Überschriften finden sollen. Der Hinweis gibt passende und unpassende Überschriften vor, aus denen die richtigen ausgewählt werden sollen. Das Lösungs-Kärtchen ermöglicht eigenständiges Arbeiten.
09:00	Üben der Lesestrategie „Kernaussagen erkennen“	LP erklärt Aufg. 2, bei der die Kernaussagen aus dem bis zu dieser Stunde gelesenen Textabschnitt (S. 34-47) herausgearbeitet werden sollen.	Arbeit mit AB / Einzel- oder Partnerarbeit	AB 4, Aufg. 2; Spickzettel; Hinweis 8; Lösungs-Kärtchen	Diese Aufg. ist etwas schwerer als die vorangegangene, da nun auch die Sinneinheiten von den SuS selbst festgelegt werden sollen. Der Hinweis gibt die Sinneinheiten vor. Das Lösungs-Kärtchen ermöglicht eigenständiges Arbeiten.
05:00	Erarbeitung der Leseform „Detailliertes Lesen“	SuS erhalten den Spickzettel „Detailliertes Lesen“ und sollen ihn mit den Lesestrategien zu „während des Lesens“ vergleichen und die Ähnlichkeiten/Unterschiede im Lückentext der Aufgabe angeben.	Arbeit mit AB / Einzel- oder Partnerarbeit	AB 4, Aufg. 3; Spickzettel; Hinweis 9; Lösungs-Kärtchen	Die Leseform „Detailliertes Lesen“ ist eine Zusammenfassung der Lesestrategien zu „während des Lesens“ und damit sehr komplex und vielschichtig. Die Leseform ist sogar noch umfassender und schließt die grafische Gestaltung der Sinneinheiten/Überschriften mit ein. Der Hinweis nennt die Begriffe für den Lückentext, sie müssen nur noch an die korrekte Stelle platziert werden. Das Lösungs-Kärtchen ermöglicht eigenständiges Arbeiten.
09:00	Transferaufgabe zur Lesestrategie	Die SuS sollen in dieser Stunde gesammelten Kernaussagen/Überschriften in einer Grafik zusammenfassen und dabei weiter reduzieren, bis sie je eine Überschrift für die beiden Textstellen haben.	Arbeit mit AB / Einzel- oder Partnerarbeit	AB 4, Aufg. 4; Spickzettel; Hinweis 10; Lösungs-Kärtchen	Die SuS lernen dabei die Textstruktur grafisch zu veranschaulichen und weiter auf das Wesentliche zu reduzieren. Der Hinweis gibt die Überschriften vor, sie müssen in der Grafik richtig platziert werden. Das Lösungs-Kärtchen ermöglicht eigenständiges Arbeiten.
03:00	Abschluss und Hausaufgaben	Als HA sollen die SuS eine Überschrift für den ersten Textabschnitt (S. 7-20) im Buch finden sowie weiterlesen (S. 47-72) und Sinneinheiten und Überschriften dazu notieren.	Klassenunterricht / Lehrervortrag		Die SuS sollen das in dieser Stunde Gelernte weiter umsetzen und selbständig während des weiteren Leseprozesses anwenden.
HAUSAUFGABE ZUR STUNDE: AB 3, Aufg. 3; 3 Bsp. für nicht-lit. Texte finden/mitbringen; Seiten 35 bis 47 (Absatz Mitte) lesen.					
HAUSAUFGABE ZUR NÄCHSTEN STUNDE: Überschrift für ersten Textabschnitt (S. 7 bis 20) finden; Lesen von S. 47 bis 72 und Sinneinheiten sowie Überschriften dazu notieren.					

Name: _____

4 Wie alles begann

- ① Fasse die Kernaussagen aus dem Textabschnitt Seite 20 bis 33 zusammen.
Hole dir dazu den Spickzettel „**Kernaussagen erkennen**“. Klebe ihn mit Tesa in deine Lesemappe auf die Spickzettel-Wand in den Bereich „Lesestrategien während des Lesens“. Lies den Spickzettel durch, auch seine Rückseite! Er wird dir beim Bearbeiten der Aufgabe helfen.



Finde nun passende Überschriften zu folgenden Sinneinheiten:



1. Sinneinheit (S. 20: "Die ersten Sommertage..." bis S. 22 Ende)

- Überschrift: _____

2. Sinneinheit (S. 23: "Fadis Vater war..." bis S. 25 Absatz: "...fühlte Fadi sich nicht.")

- Überschrift: _____

3. Sinneinheit (S. 25: "Es war Abend..." bis S. 30 Ende)

- Überschrift: _____

4. Sinneinheit (S. 31 "Er machte sich an..." bis S. 33 Ende)

- Überschrift: _____



- ② Fasse nun die Kernaussagen aus dem Textabschnitt Seite 34 bis 47 zusammen.
Wende dazu wieder den Spickzettel „**Kernaussagen erkennen**“ an.
Teile jetzt selbst die Sinneinheiten ein und finde passende Überschriften dazu.





Lesemappe

Nils geht

Seite ____

Name: _____

- ③ Nimm dir den Spickzettel „**Detailliertes Lesen**“. Klebe ihn mit Tesa in deine Lesemappe auf die Spickzettel-Wand zu den Leseformen. Lies den Spickzettel durch, auch seine Rückseite! Du wirst ihn zur Bearbeitung der Aufgabe brauchen. Vergleiche den Spickzettel mit den Lesestrategien zu „während des Lesens“. Was fällt dir auf? Beantworte den Lückentext.

 Hinweis 9

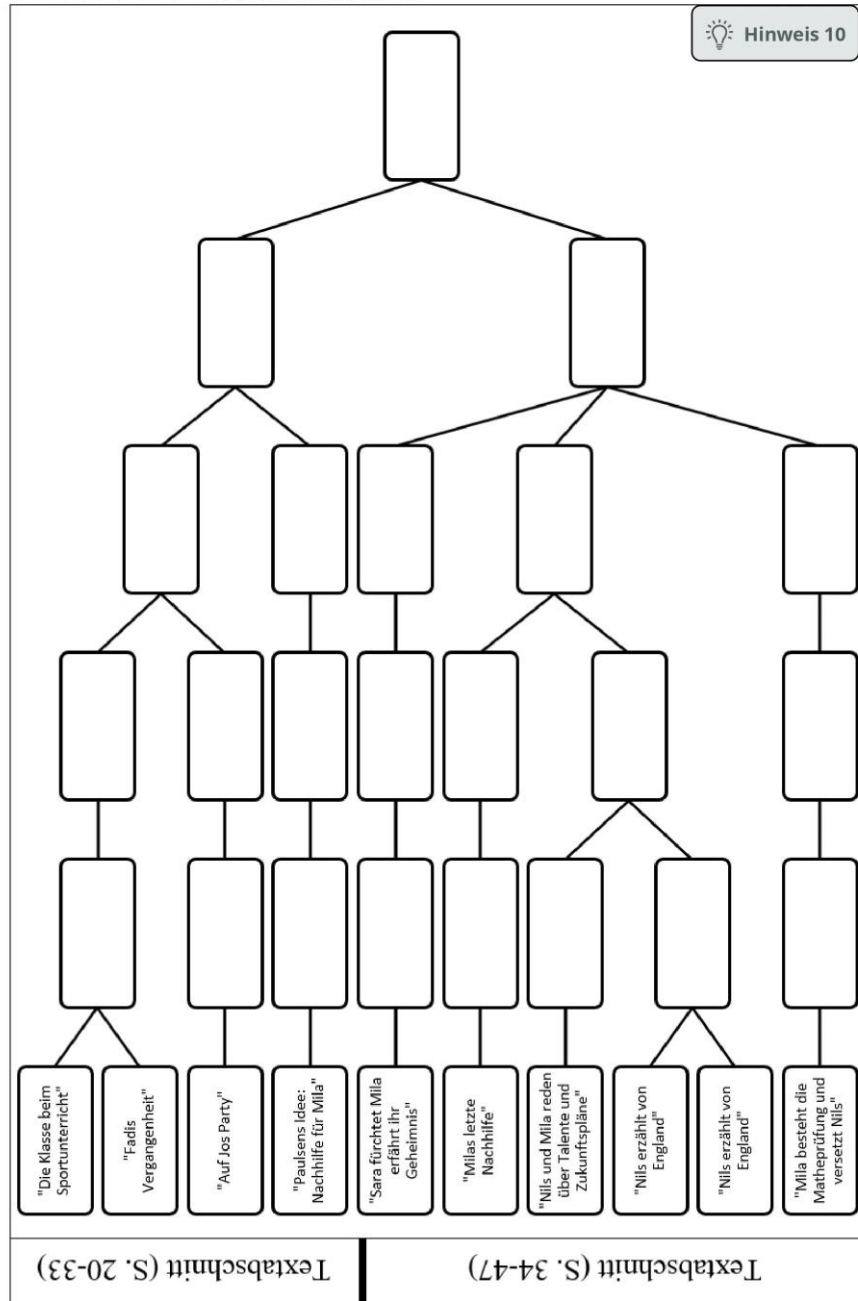
Die drei Spickzettel zu „während des Lesens“ sind Lese-_____. Sie können dabei helfen, einen Text gut zu _____. Man soll zuerst _____ lesen und unbekannte Wörter markieren. Danach soll man die markierten, schwierigen Stellen nochmal lesen und ihre _____ herausfinden. Als letztes werden die _____ erkannt, weil sie für das Textverständnis wichtig sind. Der Text wird in _____ eingeteilt, die alle eine Überschrift bekommen.

„Detailliertes Lesen“ gehört zu den Lese-_____. Man wendet sie an, wenn man einen Text genau lesen und _____ finden möchte. Dabei soll man drei Schritte umsetzen: Zuerst wird der Text gelesen. Dabei werden _____ Wörter markiert und ihre Bedeutung nachgeschlagen. Danach werden zu den Absätzen _____ notiert, die den Inhalt zusammenfassen. Als letztes wird der Text in einer _____ dargestellt. Die ersten zwei Schritte sind _____, wie die drei Lesestrategien zu „während des Lesens“. Das „Detaillierte Lesen“ ist somit eine _____ dieser drei Lesestrategien.

 Lösung: Blatt 4, Aufg. 3

Name: _____

- ④ Füge nun die Überschriften aus Aufgabe 1 und 2 in einer Grafik zusammen und versuche sie weiter zusammenzufassen.



Lösung: Blatt 4, Aufg. 4

Hinweis-Kärtchen

Die Hinweis-Kärtchen sind vor der Verwendung auszuschneiden und gegebenenfalls zu laminieren. Die Anzahl der Hinweis-Kärtchen ist an die Klassengröße anzupassen, sodass genügend davon für die Schüler und SchülerInnen zur Verfügung stehen.



Hinweis-Kärtchen 7

Hier sind einige Vorschläge für Überschriften. Doch Vorsicht, nicht alle sind passend!

Fadis Vergangenheit

Paulsens Idee: Nachhilfe für Mila

Auf Jos Party

Die Klasse beim Sportunterricht

Rasmus hütet Saras Geheimnis

Die fürchterlichen Vier

Paulsens Idee, um Nils zu helfen

Sara will nur ein Cola



Hinweis-Kärtchen 8

Hier findest du die Sinneinheiten und sollst dir noch Überschriften dazu überlegen. Frage dich: „Was passiert in diesem Abschnitt?“

1. Sinneinheit (S. 34 Anfang bis S. 35 Ende)
2. Sinneinheit (S. 36 Anfang bis S. 36 „...dass er hinterherkam“)
3. Sinneinheit (S. 36 Ende „Du hältst mich...“ bis S. 41 Absatz „...lachten, prusteten, rangelten.“)
4. Sinneinheit (S. 41 Absatz „Irgendwann lagen sie...“ bis S. 43 Mitte „Auf alle Fälle!“)
5. Sinneinheit (S. 43 Mitte „Wieder Schweigen...“ bis S. 45 Ende)
6. Sinneinheit (S. 46 Anfang bis S. 47 Absatz „...nächste Woche sein?“)

Hinweis-Kärtchen

Die Hinweis-Kärtchen sind vor der Verwendung auszuschneiden und gegebenenfalls zu laminieren. Die Anzahl der Hinweis-Kärtchen ist an die Klassengröße anzupassen, sodass genügend davon für die Schüler und SchülerInnen zur Verfügung stehen.



Hinweis-Kärtchen 9

Hier sind die Begriffe für den Lückentext. Findest du sie?

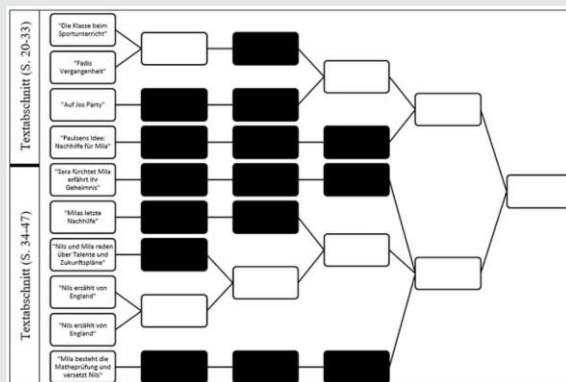
C O M P U T E R E W Ä E A I Ä
B N V B Ö K L Ä Y R H R J M H
G B D Q Ü H Ü W M C B D J A S
Ö Y Z A P F E L N L A B E U Ü
A P R I K O S E Ü E N E O S X
F M U C Z D W S I Z A E K Ä J
P M Q T D V R C E V N E G S M
D L E R D B E E R E E R P S V
Ä Q J A Q C B A Z E X E Q M L



Hinweis-Kärtchen 10

Hier findest du die Überschriften für die Grafik. Bringe sie in die richtige Position auf die weißen Felder!

„Wie alles begann“ - „Die Klasse und Nachhilfe-Idee für Mila“ - „Hierarchien in der Klasse“ - „Die fürchterlichen Vier“ - „Mila bekommt Nachhilfe von Nils“ - „Nils und Mila lernen sich besser kennen“ - „Nils und Mila beim Eis essen“ - „Nils fasst vertrauen“



Lösungs-Kärtchen

Die Lösungs-Kärtchen sind vor der Verwendung auszuschneiden und gegebenenfalls zu laminieren.
Die Anzahl der Lösungs-Kärtchen ist an die Klassengröße anzupassen, sodass genügend davon für die Schüler und SchülerInnen zur Verfügung stehen.



Lösung: Blatt 4, Aufg. 1

Textabschnitt S. 20 bis 33

1. Sinneinheit (S.):
"Die Klasse beim Sportunterricht" und "Die fürchterlichen Vier"
2. Sinneinheit (S.):
"Fadis Vergangenheit"
3. Sinneinheit (S.):
"Auf Jos Party"
4. Sinneinheit (S.):
"Paulsens Idee: Nachhilfe für Mila"



Lösung: Blatt 4, Aufg. 2

Überschriften zum Textabschnitt S. 34 bis 47

1. Sinneinheit (S. 34 Anfang bis S. 35 Ende)
Vorschläge: „Sara bekommt Panik wegen der Nachhilfe“ oder „Sara fürchtet Mila erfährt ihr Geheimnis (Nils Bekanntschaft)“
2. Sinneinheit (S. 36 Anfang bis S. 36 „...dass er hinterherkam“)
Vorschläge: „Bei der Nachhilfe“ oder „Milas letzte Nachhilfe“
3. Sinneinheit (S. 36 Ende „Du hältst mich...“ bis S. 41 Absatz „...lachten, prusteten, rangelten.“)
Vorschläge: „Nils und Mila beim Eis essen“ oder „Nils und Mila reden über Talente und Zukunftspläne“
4. Sinneinheit (S. 41 Absatz „Irgendwann lagen sie...“ bis S. 43 Mitte „Auf alle Fälle!“)
Vorschläge: „Nils erzählt von England“
5. Sinneinheit (S. 43 Mitte „Wieder Schweigen...“ bis S. 45 Ende)
Vorschläge: „Nils verliebt sich in Mila,“ oder „Mila gibt Nils einen Korb“
6. Sinneinheit (S. 46 Anfang bis S. 47 Absatz „...nächste Woche sein?“)
Vorschläge: „Mila besteht die Matheprüfung“ oder „Mila versetzt Nils“

Lösungs-Kärtchen

Die Lösungs-Kärtchen sind vor der Verwendung auszuschneiden und gegebenenfalls zu laminieren.
Die Anzahl der Lösungs-Kärtchen ist an die Klassengröße anzupassen, sodass genügend davon für die Schüler und SchülerInnen zur Verfügung stehen.

Lösung: Blatt 4, Aufg. 3

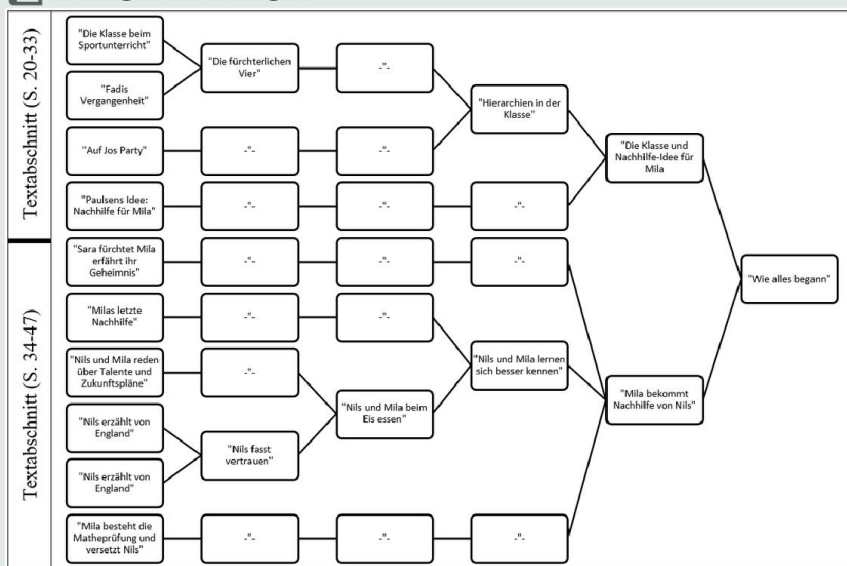
Abschnitt „während des Lesens“:

-strategien
verstehen
genau lesen
Bedeutung
Kernaussagen
Sinneinheiten

Abschnitt „Detailliertes Lesen“:

-formen
Detailinformationen
unbekannte
Überschriften
Grafik
gleich
Zusammenfassung

Lösung: Blatt 4, Aufg. 4



Lesemappe

Nils geht

e Zur 5. Unterrichtsstunde

Verlaufsskizze (Leseförderung, Förderung der Sprachbewusstheit und Literaturbewusstheit sowie inhaltliche Aspekte)

LERNGRUPPE: 3. Stufe NMS		ZEIT: 45 Min.	THEMA DES UNTERRICHTS: „Eine Party für Mila“ und „Milas Garten“ (I)		
ZIEL DES UNTERRICHTS: Die SuS sollen ein tieferes Verständnis für die Textstruktur erlangen und die Funktion des Textes reflektieren (nicht nur auf der Ebene „informierender Sachtext“ oder „erzählende Roman“, sondern der einzelnen Sinneinheiten).					
ZEIT	PHASEN	UNTERRICHTSSCHRITTE	SOZIALFORMEN / HANDLUNGSMUSTER	MEDIEN / MATERIALIEN	ANMERKUNGEN ZUM LERNPROZESS
05:00	Begrüßung, Hausaufgabe besprechen	Zusammenführen und kontrollieren der Hausaufgaben, indem die LP die SuS auffordert, die Überschriften zu ihrer ersten, zweiten, usw. Sinneinheit zu nennen.	Klassenunterricht / Unterrichtsgespräch	Hausaufgabe der SuS	Dabei kann es sein, dass die Sinneinheiten der SuS unterschiedlich fein/grob zusammengefasst sind. Es sollte dann thematisiert werden, dass bei der Einteilung der Sinneinheiten auf die Aufgabenstellung geachtet werden muss. Bei dieser Aufgabenstellung gab es keine Vorgaben diesbezüglich.
05:00	Sicherung des Textverständnisses	SuS bearbeiten eine Sortieraufgabe. Sie bringen die Ereignisse der Seiten 47-72 in die richtige Reihenfolge.	Einzelarbeit oder Partnerarbeit	AB 5, Aufg. 1; Lösung	Diese Aufgabe ist gleich der Musterlösung zur Hausaufgabe und stellt sicher, dass alle SuS damit die gleichen Grundvoraussetzungen für die Unterrichtsstunde haben.
02:00	Sicherung des Textverständnisses	SuS lernen die Informationen auf zwei Überschriften zu reduzieren.	Einzelarbeit oder Partnerarbeit	AB 5, Aufg. 2; Lösung	
10:00	Erarbeitungsphase und Auswertungsphase	SuS analysieren die Textstellen „Jo am Feuer“ (S.56) und „Jo der Beobachter“ (S.71/72) genauer um Jos Gefühle und ihren Ursprung zu erkennen.	Einzelarbeit oder Partnerarbeit	AB 5, Aufg. 3 und 4; Lösung	SuS lernen inhaltlich durch den figuralen Perspektivwechsel die Situation zu interpretieren und strukturell zu erkennen, dass sich die Situation zuspitzt.
05:00	Ergebnissicherung	SuS zeichnen den Verlauf der Textstellen in einem Schaubild nach und tragen die Ereignisse aus Aufgabe 1 ein.	Einzelarbeit oder Partnerarbeit	AB 5, Aufg. 5; Hinweis; Lösung	SuS visualisieren den Textverlauf und erkennen damit den Spannungsaufbau der Geschichte.
08:00	Ergebnissicherung	SuS erarbeiten sich die Funktion des Textes bzw. der Textabschnitte.	Einzelarbeit oder Partnerarbeit	AB 5, Aufg. 6; Spickzettel; Hinweis; Lösung	SuS erhalten einen tieferen Einblick in den Textaufbau und die Funktion (Figurenbeschreibung und Spannungsaufbau)
05:00	Wiederholen	SuS äußern am Spannungshöhepunkt Vermutungen über den weiteren Verlauf der Geschichte.	Einzelarbeit oder Partnerarbeit	AB 5, Aufg. 7	SuS lernen kontinuierlich während der Textrezeption Hypothesen zu bilden und zu reflektieren.
05:00	Erklärung der Hausaufgabe	LP erklärt die Hausaufgabe: SuS sollen eine Mindmap zu jedem der Cliquenmitglieder (Fadi, Rasmus, Mila und Jo) machen. Außerdem bekommen sie ein Bild eines Schiffes, auf dem sie die vier gemäß ihrer Rolle/Funktion platzieren sollen.	Klassenunterricht / Lehrervortrag	AB 5, Aufg. 8 und 9	SuS lernen die Analysekenntnisse der Textstruktur und -funktion auf die Figuren der Clique zu übertragen. In der Anschlussstunde und Hausaufgabenkontrolle kann dann besprochen werden a) wer welche Rolle in der Clique hat (Fadenzieher, Mitläufer etc.) und b) welche Rolle sie in der Geschichte übernehmen (literarische Dimension: Moral/innere Konflikte aufzeigen)
HAUSAUFGABE ZUR STUNDE: Überschrift für ersten Textabschnitt (S. 7 bis 20) finden; Lesen von S. 47 bis 72 und Sinneinheiten sowie Überschriften dazu notieren.					
HAUSAUFGABE ZUR NÄCHSTEN STUNDE: AB 5, Aufg. 8 und 9					

Name: _____

5 Eine Party für Mila und ihr Garten

① Bringe die Ereignisse der Seiten 47-72 in die richtige Reihenfolge! (1-10) (1-10)

- ☐ Der Einbruch
- ☐ Eine Party für Mila
- ☐ Nils im Glück
- ☐ Jos Eifersucht auf Nils
- ☐ Mila will Nils etwas zeigen
- ☐ Jo der Beobachter
- ☐ Ein Missverständnis zwischen Mila und Nils
- ☐ Milas Garten
- ☐ Mila mit Nils beim Shoppen
- ☐ Rückblick: Flucht aus dem Garten

 Lösung: Blatt 5, Aufg. 1

② Reduziere die Überschriften aus Aufgabe 1 auf zwei Titel:

- Für Textstelle S. 47 bis 58: _____
- Für Textstelle S. 58 bis 72: _____

 Lösung: Blatt 5, Aufg. 2

③ Sieh dir die Textstelle „Jo am Feuer“ (S. 56) nochmal genauer an und beantworte die Fragen:

a) Zwischen welche Ereignisse aus Aufgabe 1 ordnest du die Textstelle ein?

b) Warum ist Jo „missmutig“? Wegen wem und wegen was?

Name: _____

c) Mit welcher Farbe würdest du Jos Gefühle beschreiben? Male oder nenne sie:

Warum entscheidest du dich für diese Farbe, was bedeutet sie für dich?

 Lösung: Blatt 5, Aufg. 3

④ Sieh dir die Textstelle „Jo der Beobachter“ (S. 71/72: „Es gab nur einen... // ... Zeit.“) nochmal genauer an und beantworte die Fragen:

- Welches Ereignis aus Aufgabe 1 ist das?

- Wie fühlt sich Jo jetzt? Und wie ist es dazu gekommen?

 Lösung: Blatt 5, Aufg. 4

⑤ Schau dir nochmal die Überschriften aus Aufgabe 1 an. Zeichne ein Schaubild, dass den bisherigen Verlauf der Geschichte beschreibt. Ein solches Schaubild nennt sich Spannungskurve, weil es die Höhen und Tiefen der Ereignisse abbildet.

Trage die Ereignisse aus Aufgabe 1 in deine Spannungskurve ein! Platziere auch die Textstellen zu Jo aus Aufgabe 3 und 4 darin.

 Hinweis 11

 Lösung: Blatt 5, Aufg. 5

Lesemappe

Nils geht

Seite ____

Name: _____

- ⑥ Überlege dir, welche Funktion der Text hat. Hole dir dazu den Spickzettel „**Funktion des Textes erkennen**“. Klebe ihn mit Tesa in deine Lesemappe auf die Spickzettelwand zu den Lesestrategien „nach dem Lesen“. Lies den Spickzettel durch, auch seine Rückseite! Er wird dir bei der Bearbeitung der Aufgabe helfen. Nun beantworte die folgenden Fragen:



 **Hinweis 12**

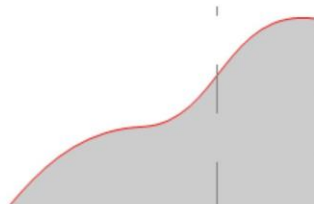
a) Zu welchem Texttyp gehört der Text?

b) Welche Absicht hat der Text? Warum liest man ihn?

c) Was verrät dir die Struktur des Textes (die Spannungskurve) über die Funktion der Textabschnitte?

 **Lösung: Blatt 5, Aufg. 6**

- ⑦ Was denkst du, wie geht die Geschichte weiter? Beschreibe deine Vermutung in Worten und zeichne die Spannungskurve weiter:



Lesemappe

Nils geht

Seite ____

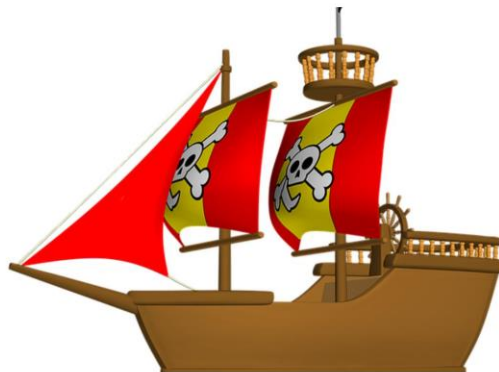
Name: _____

- ⑧ Wer genau sind die fürchterlichen Vier? Sammle im Buch Informationen über sie und erstelle je eine Mind-Map zu jedem der vier Mitglieder.



Benutze dazu den Spickzettel „**Selektives Lesen**“. Klebe ihn mit Tesa in deine Lesemappe auf die Spickzettel-Wand zu den Leseformen. Lies den Spickzettel durch, auch seine Rückseite! Er wird dir bei der Bearbeitung der Aufgabe helfen.

- ⑨ Stell dir vor, die fürchterlichen Vier sind auf einem Schiff. Welche Aufgaben und Funktionen würden sie dort übernehmen? Male Jo, Fadi, Rasmus und Mila auf das Schiff.



Lesemappe

Nils geht

Seite ____

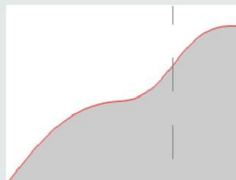
Hinweis-Kärtchen

Die Hinweis-Kärtchen sind vor der Verwendung auszuschneiden und gegebenenfalls zu laminieren. Die Anzahl der Hinweis-Kärtchen ist an die Klassengröße anzupassen, sodass genügend davon für die Schüler und SchülerInnen zur Verfügung stehen.

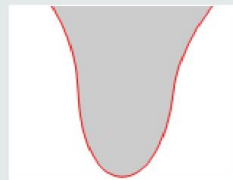


Hinweis-Kärtchen 11

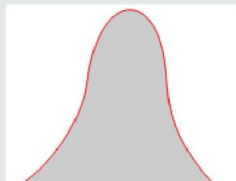
Welche der Spannungskurven passt zu dieser Geschichte? Wähle aus, nur eine ist richtig:



A)



B)



C)



D)



Hinweis-Kärtchen 12

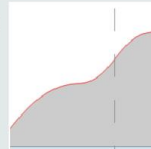
Was ist ein Texttyp?

Dazu gehören z.B. Sachtexte, Nachrichtentexte, Romane, Bedienungsanleitungen oder Drehbücher.

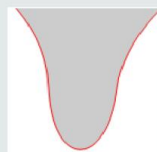
Welche Funktion haben Texte?

Sie können dich z.B. informieren, auf etwas hinweisen, dir etwas erzählen, dir bei etwas helfen und vieles mehr.

Warum verläuft die Spannungskurve so:



und nicht so:



Lösungs-Kärtchen

Die Lösungs-Kärtchen sind vor der Verwendung auszuschneiden und gegebenenfalls zu laminieren.
Die Anzahl der Lösungs-Kärtchen ist an die Klassengröße anzupassen, sodass genügend davon für die Schüler und SchülerInnen zur Verfügung stehen.

Lösung: Blatt 5, Aufg. 1

(1-10)

- ☐ Der Einbruch
- ☐ Eine Party für Mila
- ☐ Nils im Glück
- ☐ Jos Eifersucht auf Nils
- ☐ Mila will Nils etwas zeigen
- ☐ Jo der Beobachter
- ☐ Ein Missverständnis zwischen Mila und Nils
- ☐ Milas Garten
- ☐ Mila mit Nils beim Shoppen
- ☐ Rückblick: Flucht aus dem Garten

Lösung: Blatt 5, Aufg. 2

Es gibt mehrere richtige Antworten. Meine Ideen und Vorschläge sind die:

Für Textstelle S. 47 bis 58:

"Eine Party für Mila"

"Jo versucht Mila zu küssen"

"Mila weist Jo zurück"

"Relation/Beziehung: Mila und Jo"

>> wichtig ist, dass es in diesem Abschnitt um **Jo und Mila** geht!

Für Textstelle S. 58 bis 72:

"Nils sieht Milas Garten"

"Nils und Milas Einbruch"

"Vertrauen zwischen Mila und Nils"

"Relation/Beziehung: Mila und Nils"

>> wichtig ist, dass es in diesem Abschnitt um **Nils und Mila** geht!

Lösungs-Kärtchen

Die Lösungs-Kärtchen sind vor der Verwendung auszuschneiden und gegebenenfalls zu laminieren. Die Anzahl der Lösungs-Kärtchen ist an die Klassengröße anzupassen, sodass genügend davon für die Schüler und SchülerInnen zur Verfügung stehen.



Lösung: Blatt 5, Aufg. 5

- a) Die Textstelle ist zwischen Ereignis 2 und 3.
- b) „Missmutig“, was bedeutet das genau? Es heißt „schlecht gelaunt“. Und warum? Weil Rasmus Jo erzählt hat, dass er Nils und Mila zusammen in der Stadt gesehen hat. Und Jo gefällt nicht, dass Mila Zeit mit Nils verbringt. Er ist wahrscheinlich verletzt wegen ihrer Reaktion auf seinen Kuss und die Ohrfeige.
- c) Jos Gefühle sind wahrscheinlich irgendwo zwischen Wut und Ärger, weil Nils Zeit mit Mila verbringt. Enttäuschung, Traurigkeit, Frust, weil Mila Jos Gefühle nicht erweidert. Aber so wirklich zeigen tut er nur die Wut und den Ärger.

Nun auf die Frage der Farbe gibt es keine richtige oder falsche Antwort. Ich würde ein knalliges Rot wählen, weil das für mich Wut bedeutet und Liebe, die auch Grund für Jos Gefühle in dem Moment ist. Und ich würde noch eine Farbe hinzunehmen: ein blasses Blau, das man fast nicht sieht - für seine Enttäuschung und Traurigkeit.



Lösung: Blatt 5, Aufg. 4

- a) Die Textstelle ist das Ereignis 10.
- b) Jo ist jetzt nicht mehr „missmutig“ und schlecht gelaunt. Er ist jetzt richtig wütend. Das merkt man an den kurzen Sätzen. Und der abgehackten Sprache. Besonders. Am. Ende.
Und warum? Mila hat schon wieder Zeit mit Nils verpracht. Dieses Mal hat Jo es mit eigenen Augen gesehen. Sie hat Nils mitgenommen und ist in **sein** Grundstück eingebrochen, um Nils ihren Garten zu zeigen.

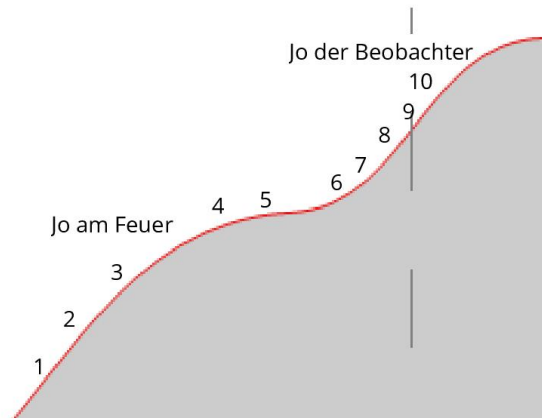
Was denkst du jetzt?

Ist es falsch, dass Mila und Nils dort eingebrochen sind? Ist es falsch, dass sie befreundet sind? Ist es falsch, dass Jo wütend ist? Was ist „falsch“ und wer hat „Schuld“?

>> Das ist nicht leicht zu beantworten. Wir werden noch darüber reden!

Lösungs-Kärtchen

Die Lösungs-Kärtchen sind vor der Verwendung auszuschneiden und gegebenenfalls zu laminieren.
Die Anzahl der Lösungs-Kärtchen ist an die Klassengröße anzupassen, sodass genügend davon für die Schüler und SchülerInnen zur Verfügung stehen.



Lösung: Blatt 5, Aufg. 6

- a) Der Texttyp ist der Roman.
- b) Seine Absicht ist, eine Geschichte zu erzählen. Man liest ihn, weil man die Geschichte interessant oder spannend findet, etwas über die Personen darin lernen möchte und verstehen, wie sie handeln und denken.
- c) Wir haben bereits von der **Spannungskurve** gehört. Es geht strukturell also viel um Spannung in diesem Text. (Zum Vergleich: inhaltlich geht es um Mobbing.)
Wenn wir uns die Spannungskurve anschauen, erkennen wir, dass die einzelnen Textabschnitte ein Teil der Spannungskurve sind. Ihre Funktion ist es, zur **Spannung der Geschichte** beizutragen und **wichtiges Hintergrundwissen** über die Personen zu geben:
Wie stehen die Personen zueinander? Welche Ereignisse passieren und wie verändern sich die Personen dadurch? Das Hintergrundwissen hilft dem Leser und der Leserin zu verstehen, warum die Personen im Buch so handeln. Und es macht die Geschichte spannend.

f Zur 6. Unterrichtsstunde

Verlaufsskizze (Leseförderung, Förderung der Sprachbewusstheit und Literaturbewusstheit sowie inhaltliche Aspekte)

LERNGRUPPE: 3. Stufe NMS		ZEIT: 45 Min.	THEMA DES UNTERRICHTS: „Eine Party für Mila“ und „Milas Garten“ (II)		
ZIEL DES UNTERRICHTS: Die SuS sollen die sprachliche Gestaltung des Textes erkennen und daraus seine Funktion und Wirkung ableiten. Damit steht im Zentrum der US das Erlangen von Sprachbewusstheit in Verbindung mit Literaturbewusstheit.					
ZEIT	PHASEN	UNTERRICHTSSCHRITTE	SOZIALFORMEN / HANDLUNGSMUSTER	MEDIEN / MATERIALIEN	ANMERKUNGEN ZUM LERNPROZESS
07:00	Begrüßung und Hausaufgabenbesprechung	LP bereitet vier Mind-Maps zu Fadi, Rasmus, Jo und Mila an der Tafel vor und SuS ergänzen sie. Anschließend wird besprochen, wer welche Rolle in der Clique hat (Fadenzieher, Mitläufer etc.) (und evtl. welche Rolle sie in der Geschichte übernehmen (literarische Dimension: Moral/innere Konflikte aufzeigen > Fadi; Figurenentwicklung > Mila; Schuld nicht erkennen/unmoralisch handeln > Jo; unmoralisch handeln > Rasmus)	Klassenunterricht / SchülerInnen-diskussion	Tafel; Kreide; Hausaufgabe, AB 5, Aufg. 8	Diese Phase dient der Ergebnissicherung und gleichzeitig als Überleitung von der vorherigen zur aktuellen US.
03:00	Hausaufgabenbesprechung	LP zeichnet eine Schiffsskizze an die Tafel und bespricht mit SuS, wo sie die Cliquenmitglieder positionieren würden und warum.	Klassenunterricht / SchülerInnen-diskussion	Tafel; Kreide; Hausaufgabe, AB 5, Aufg. 9	Mit dieser Transferaufgabe sollen die Rollen innerhalb der Clique deutlich werden. Intendiert (aber variable) ist die Anordnung: Jo als Cliquenanführer = Kapitän am Steuer; Rasmus als Fadenzieher = Navigator am Ausguck; Fadi als Mitläufer = Seemann am Arbeiten; Mila als Aushängeschild = Galionsfigur
08:00	Erarbeitungsphase, Auswertungsphase	SuS bearbeiten die Aufgabe und schauen sich dabei nacheinander 2 Zitate von Mila an, die mit Nils spricht. Relevant dabei ist, wie sie ihn nennt und was das über ihre Einstellung zu ihm aussagt.	Einzel- oder Partnerarbeit / Aufgabenbearbeitung	AB 6, Aufg. 1; Lösung	SuS sollen die Entwicklung der Beziehung zwischen Mila und Nils näher betrachten und diese sprachlich manifestieren. In der Anschlussaufgabe lernen sie dann gezielt die sprachliche Gestaltung (er)kennen.
03:00	Wiederholungsphase	SuS bearbeiten Aufgabe 2a, bei der sie die literarischen Merkmale wiederholen sollen. Außerdem wird die Überleitung zu einer neuen Lese-strategie (sprachliche Gestaltung erkennen) geschaffen.	Einzel- oder Partnerarbeit / Aufgabenbearbeitung	AB 6, Aufg. 2a; Lösung	Das Thema der aktuellen Stunde wird in den Kontext eingebettet, indem SuS erfahren, dass die Struktur und Funktion von Texten (aus der vorherigen US) auch über die sprachliche Gestaltung erschlossen werden kann.
07:00	Anwendungsphase	SuS sollen die literarischen Merkmale in dem Textausschnitt „Missverständnis zwischen Nils und Mila“ S. 60-62 wiederfinden.	Einzel- oder Partnerarbeit / Aufgabenbearbeitung	AB 6, Aufg. 2b	SuS wiederholen nun, was sie in US 3 bereits gelernt haben und finden die literarischen Merkmale in Texten wieder.
08:00	Erarbeitungsphase	SuS lernen die sprachliche Gestaltung des Textes durch einen neuen Spickzettel und ein Beispiel dazu kennen. Sie sollen zu den literarischen Merkmalen aus Aufgabe 2b nun deren Wirkung (und Funktion) überlegen. Zur Erläuterung wird das Beispiel aus Aufgabe 2b wiederaufgegriffen.	Einzel- oder Partnerarbeit / Aufgabenbearbeitung	AB 6, Aufg. 2c; Spickzettel, Lösung	Das Hintergrundwissen über literarische Texte und die genaue sprachliche Betrachtung soll den SuS dabei helfen, die Wirkung und Funktion der Textstelle zu erschließen. Die Lese-strategie „Sprachliche Gestaltung“ soll zu einem tieferen Textverständnis führen.
07:00	Erarbeitungs- und Auswertungsphase	Nach der literarischen und sprachlichen Analyse des Textabschnittes sollen die SuS diesen nun inhaltlich nochmals genauer betrachten und erklären, wie es zu dem Missverständnis zwischen Nils und Mila kommen konnte.	Einzel- oder Partnerarbeit / Aufgabenbearbeitung	AB 6, Aufg. 2d; Lösung	Diese Aufgabe entspricht einer Textanalyse, die aufgrund der geleisteten Vorarbeit nun literarisch und sprachlich/inhaltlich begründet werden kann. Damit wird ein tieferes Textverständnis erreicht.
02:00	Erklärung der Hausaufgabe	Diese Textanalyse sollen die SuS daheim mit einem kurzen Textabschnitt wiederholen. Außerdem soll der 6. Textabschnitt (S. 72 – 88) gelesen und erneut in Sinneinheiten mit Überschriften unterteilt werden.	Klassenunterricht / Lehrervortrag	AB 6, Aufg. 3	So können die SuS das in der Stunde Gelernte daheim nochmals üben und festigen. Und sie werden kontinuierlich zum Lesen angeregt.
HAUSAUFGABE ZUR STUNDE: AB 5, Aufg. 8 und 9					
HAUSAUFGABE ZUR NÄCHSTEN STUNDE: AB 6, Aufg. 3; Lesen (S. 72 – 88) mit Sinneinheiten und Überschriften					

Name: _____

6 Eine Party für Mila und ihr Garten (II)

- ① In dieser Aufgabe schauen wir uns die Veränderung der Beziehung zwischen Nils und Mila genauer an.

a) Lies das Zitat unten genau durch. Achte darauf, wie Mila Nils nennt. Erkläre, wie die beiden **fettgedruckten** Namen gemeint sind und vermute, warum Mila ihn so nennt:

„Also, **Detlef**“, sagte Mila nach der Schule. Sie war Nils zum Fahrradabstellplatz hinterhergelaufen. [...] „Ich heiße Nils!“, sagte er fest und nachdrücklich. Mila schaute ihn verblüfft an. „Nils“, wiederholte er, „ich heiße Nils. Das kannst du dir merken, oder?“ „Ähh“, machte Mila verdutzt. „Äh, ja. Kann ich. Ja. Wenn du meinst. Kein Problem.“ [...] „Also gut, **Niiils**“, sagte Mila schließlich, zog den Namen in die Länge und ihre Augenbrauen hoch.

Gabi Kreslehner, Nils geht S. 33

b) Schau dir nun das nächste Zitat an und überlege dir, wie Mila jetzt Nils nennt. Erkläre, was nun anders ist! Was glaubst du hat sich zwischen Mila und Nils verändert?

„Ein Garten“, staunte er, als er sich wieder gefasst hatte. Mila nickte. „Ja, **Nils**, ein Garten. Mein Garten.“

Gabi Kreslehner, Nils geht S. 66

Name: _____

c) Freiwillig! Hier kommt noch ein Zitat zum Thema Namen, dieses Mal von Rasmus zu Sara. Was sagen hier die Namen über die Einstellung von Rasmus zu Sara? Warum, glaubst du, macht Rasmus das? Und wie fühlt sich Sara wahrscheinlich dabei?

„Hier“, gurrte eine Stimme von hinten, „kleine Sara, was zu trinken für dich!“ [...] Wieder drückte Rasmus sich von hinten an Sara. „Na, kleine Sara? Eifersüchtig?“ Sara schwieg, folgte Mila mit den Augen, war ein bisschen müde. Wegen Mila. Wegen allem. „Kleine süße Sara“, flüsterte Rasmus. [...] „Da kannst du nicht mit, Saralein.“

Gabi Kreslehner, Nils geht S. 27

 Lösung: Blatt 6, Aufg. 1

② In dieser Aufgabe schauen wir uns das Missverständnis zwischen Nils und Mila auf den Seiten 60 bis 62 genauer an.

a) Nenne die sieben Merkmale literarischer Texte! Weißt du noch, was sie bedeuten?

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____
- 4) _____
- 5) _____
- 6) _____
- 7) _____

 Lösung: Blatt 6, Aufg. 2a

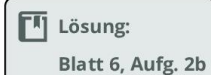
b) Benenne die literarischen Merkmale im Textausschnitt auf der nächsten Seite. Die literarischen Merkmale sind immer abwechselnd unterstrichen oder **fett** markiert. Kannst du allen 13 Stück das richtige literarische Merkmal zuordnen?

Name: _____

Textausschnitt (S. 60-62) aus dem Roman „Nils geht“ von Gabi Kreslehner.



- Sie stand schon da. Im Licht der vorletzten Sonne. Nils schmolz ein wenig dahin.
„Hei“, sagte er.
„Hei“, sagte sie. „Wollen wir?“
Sie stiegen ein. Zehn Stationen. So weit war Nils noch nie gefahren. Die Häuser
wurden weniger, viel Grün zu beiden Seiten der Schienen. Endlich stiegen sie aus.
5 „Wir müssen jetzt noch ein Stück gehen“, sagte Mila. „Hast du die Taschenlampe dabei?“
Nils Nickte. Schweigend gingen sie nebeneinander her. Nils fragte sich, wo sie hier
gelandet waren. Es schien eine noble Wohngegend zu sei. Hohe uneinsehbare
10 Zäune, hinter denen sich weitläufige Gärten zu verbergen schienen, in denen
vermutlich wunderschöne alte Häuser und Villen standen. Wer wohnte hier?
Was machten sie hier?
Und dann schoss es ihm in Gehirn. Das konnte doch nur ...
Abrupt blieb er stehen, riss die Augen auf. Sie lieferte ihn aus? Sie verriet ihn?
15 „Du willst mir jetzt aber nicht sagen, dass ...“
„Doch“, sagte sie. „Doch!“
Sein Herzschlag beschleunigte sich. Er schaute sie an und merkte ihre
Entschlossenheit. Sie wollte weitergehen. „Komm!“
„Nein“, sagte er und hielt sie am Arm fest, „was machen wir hier? Sag es!“
20 Widerstrebend blieb sie stehen. „Keine Panik“, sagte sie und aus ihrer Stimme
klang leichte Verachtung. „Es wird dir nix passieren! Mach dir nicht in die
Hose!“
„Pffff!“ Er tat mutiger, als er war. „Natürlich wird mir nix passieren. Ich will
trotzdem wissen, was wir hier wollen!“
25 „Ohhh“, sagte sie spöttisch, „der kleine Detlef stellt sich auf seine Hinterfüßchen!“
Wow, dachte er und schluckte, sie hat nichts verlernt. Auf jemanden
eindreschen, das kann sie so richtig gut. Kurz überlegte er umzudrehen,
abzuhauen, noch konnte eine Flucht gelingen. Sie hatte ihn verraten, lieferte
ihn seinen ärgsten Feinden aus.
30 Hau ab, sagte sein Kopf. Dreh um! Verpiss dich von hier! Sie hat dich
verraten!
Aber es ging nicht. Seine Füße standen wie angewurzelt, bewegten sich
keinen Millimeter, sein Bauch hingegen wurde schwer von Traurigkeit.
„Ja“, sagte er und musste schlucken, „ja, der kleine Detlef.“
35 Er schluckte und schluckte und kämpfte verzweifelt dagegen an, dass seine
Stimme zerbröselte. Nicht jetzt! Nicht jetzt diese Blöße! Später, nicht jetzt!
Später konnte er weinen. Über Milas Verrat, denn der wog schwerer als alles, was
er bisher an Schwerem erlebt hatte.
„Du hattest wirklich gute Lehrmeister, Mila. Wenn wir jetzt da reingehen, was
40 machen die mit mir?“
Sie starrte ihn an, sah sein linkes Augenlid zucken, wurde endlich hellhörig.
„Nichts“, sagte sie, „was glaubst du denn?“
Er schwieg.
„Es ist keiner da“, sagte sie. **Er schwieg.** „Wirklich“, sagte sie, „keiner!“
45 Und dann checkte sie endlich, was lief. Dann checkte sie endlich, was er gedacht
hatte, was er dachte.
Entsetzt riss sie die Augen auf, schlug sich die Hand vor den Mund, wurde
aschfahl im Gesicht. „Oh mein Gott!“
Sie starrten sich an. Es war einer dieser seltenen Momente, wo ein jeder wusste,
50 was der andere dachte. Dann griff sie nach seinen Händen. „Hast du wirklich
geglaubt, dass ich ...?“
„Ja“, sagte er, „hab ich ... tu ich.“
Stille. Für ein paar kurze Momente. Mila hielt den Atem an.
„Nein“, sagte er und fiel ein wenig in sich zusammen, „tu ich nicht mehr.“



Gabi Kreslehner, Nils geht S. 60-62

Name: _____



c) Hole dir den Spickzettel „**Sprachliche Gestaltung des Textes erkennen**“. Klebe ihn mit Tesa in deine Lesemappe auf die Spickzettel-Wand zu den Lesestrategien „nach dem Lesen“. Lies den Spickzettel durch, auch seine Rückseite!

Erkläre dir mit seiner Hilfe, welche Wirkung die Textstellen aus Aufgabe 2b haben. Achte dabei auf die Sprache im Text!

 Hinweis 14

1. Leerstelle (Zeile 8 - 9): Der Leser weiß (wie Nils) nicht, was Mila vor hat. Das bewirkt Spannung.

Tara Ramona Geng

 Lösung: Blatt 6, Aufg. 2c

Lesemappe

Nils geht

Seite ____

Name: _____

d) Erkläre was Nils und Mila am Anfang des Textausschnittes gedacht haben. Wie kam es zu dem Missverständnis zwischen beiden und wie wurde es gelöst?

 Lösung: Blatt 6, Aufg. 2d

③ Lese dir den Textausschnitt unten durch und beantworte die Fragen:

- a) Was hat Jo gesehen?
- b) Markiere literarische Merkmale im Text und benenne sie!
- c) Erkläre, welche Wirkung sie haben!
- d) Erkläre, woran du erkennst, wie Jo sich fühlt!

Es gab nur einen, der Schuld hatte. Es konnte nur einen geben. Und wenn Jo noch einen winzigen Zweifel daran verspürt hatte, so war dieser jetzt restlos ausgeräumt, seit er gesehen hatte, was er gesehen hatte. In der Nacht. Im Garten.

Es wurde Zeit. Etwas zu tun. Die Position zu klären. Wiederherzustellen.

Es.

Wurde.

Zeit.

Gabi Kreslehner, Nils geht S. 71/72

 Lösung: Blatt 6, Aufg. 3

Lesemappe

Nils geht

Seite ____

Hinweis-Kärtchen

Die Hinweis-Kärtchen sind vor der Verwendung auszuschneiden und gegebenenfalls zu laminieren. Die Anzahl der Hinweis-Kärtchen ist an die Klassengröße anzupassen, sodass genügend davon für die Schüler und SchülerInnen zur Verfügung stehen.



Hinweis-Kärtchen 13

Es kommen folgende literarische Merkmale darin vor:

Mehrdeutigkeit: 2 mal

Bildliche Sprache: 3 mal

Leerstelle: 1 mal

Erwartungsbruch: 1 mal

Innenperspektive: 4 mal

Sprachliche Mittel: 2 mal



Hinweis-Kärtchen 14

Dieser Hinweis zeigt dir durch ein Beispiel, wie die Aufgabe zu lösen ist:

Obwohl, wenn Mila ihn küssen würde - entgegen aller negativer Prognosen - wenn sie ihn, Nils, tatsächlich küssen würde, dann wäre das wohl schöner als alles, schöner als die Vorstellung, schöner als die Wirklichkeit, jenseits von allem Schönen, also überschön - was natürlich verrückt war, eigentlich irre, aber - na und?

Gabi Kreslehner, Nils geht S. 68

Auffallend ist in dem Textabschnitt, dass das Wort "schön" (schöner, Schönen, überschön...) fünf mal vorkommt. Es ist eine Wiederholung und das literarische Merkmal "sprachliches Mittel". Diesen Schritt hast du bereits in der Aufgabe davor mit deinem Textausschnitt gemacht.

Nun ist die Frage, **wie dieses Merkmal wirkt**: Überlege dir dazu, wann wiederholst du Worte oder Sätze, z.B. so wie "Jetzt! Nicht später, jetzt!" oder "Es tut mir leid. Wirklich leid!"? Immer dann, wenn du der anderen Person zeigen möchtest, dass es dir wichtig ist oder du es betonen möchtest. Die Wirkung einer Wiederholung ist also, das Gesagte zu betonen und die Wichtigkeit hervorzuheben. ;) Nun versuche es mit den anderen Merkmalen!

Lösungs-Kärtchen

Die Lösungs-Kärtchen sind vor der Verwendung auszuschneiden und gegebenenfalls zu laminieren.
Die Anzahl der Lösungs-Kärtchen ist an die Klassengröße anzupassen, sodass genügend davon für die Schüler und SchülerInnen zur Verfügung stehen.



Lösung: Blatt 6, Aufg. 1

a)

"Detlef", so nennen die fürchterlichen Vier Nils und ärgern ihn damit. Sie nennt ihn wahrscheinlich so, weil sie zu der Clique der fürchterlichen Vier gehört und die ihn immer so nennen.

"Niiiiils" entspricht zwar schon mehr seinem richtigen Namen, aber die Art, wie Mila ihn ausspricht (so langgezogen und spöttisch) zeigt, dass sie Nils trotzdem nicht ernst nimmt und weiter hänselt. Doch warum hört sie überhaupt auf Nils Bitte und nennt ihn nicht weiter "Detlef"? Wahrscheinlich, weil sie etwas von ihm braucht: die Nachhilfe. Deshalb muss sie etwas netter sein, denn Nils könnte ja auch einfach sagen, er hat keine Lust darauf ihr Nachhilfe zu geben.

b)

Nun nennt Mila Nils bei seinem Namen, so wie man es mit einem Freund oder einer Freundin macht. Und das sind Nils und Mila jetzt auch, Freunde. Deshalb zeigt sie ihm auch ihren Garten, der ihr sehr viel bedeutet.

c) (freiwillig)

Rasmus macht Sara "klein" indem er sie so nennt. Es zeigt, dass er keinen Respekt vor ihr hat und sie nicht achtet. Er sagt zwar, "ich bin gar nicht soooo ... ein Arsch." (S.27) - aber **wie** er Sara behandelt und wie er sie nennt zeigen das Gegenteil.



Lösung: Blatt 6, Aufg. 2a

1) Fiktionalität

2) Leerstellen

3) Innenperspektive

4) Mehrdeutigkeit

5) Erwartungsbrüche

6) bildliche Sprache

7) sprachliche Mittel

Lösungs-Kärtchen

Die Lösungs-Kärtchen sind vor der Verwendung auszuschneiden und gegebenenfalls zu laminieren. Die Anzahl der Lösungs-Kärtchen ist an die Klassengröße anzupassen, sodass genügend davon für die Schüler und SchülerInnen zur Verfügung stehen.

Lösung: Blatt 6, Aufg. 2b

1. **Leerstelle** (Weil du als Leser nicht weiß, wo sich Nils und Mila befinden und was sie dort machen.)
2. **Bildliche Sprache** (Die Gegend ist so beschrieben, dass du sie dir bildlich/gut vorstellen kannst.)
3. **Innenperspektive** (Der Text beschreibt nicht, was man sehen kann, sondern was im Innern (Gedanken) passiert.)
4. **Erwartungsbruch** (Du weißt zwar nicht, was Nils von dem Ausflug erwartet hat, aber er hat nicht erwartet, dass Mila ihn ausschliefert.)
5. **Mehrdeutigkeit** (Mit "doch" meint Mila "Ja richtig, wir gehen zu Jo." und Nils versteht "Ja richtig, ich liefere dich aus.") und **Sprachliches Mittel** (Wiederholung)
6. **Mehrdeutigkeit** (Mila meint, "Keine Panik, denn bei Jo ist keiner zuhause." und Nils versteht "Keine Panik", weiß aber nicht warum kein Grund dazu besteht.)
7. **Sprachliche Mittel** (Mila "macht" ihn klein und sich über ihn lustig. Auch mit dem Wort "Hinterfüßchen", wie Ballchen oder Häuschen, das immer klein bedeutet.)
8. **Innenperspektive** (Der Text beschreibt was im Innern (Gedanken) passiert.)
9. **Bildliche Sprache** ("eindräsen" bedeutet "einschlagen" – aber Mila benutzt ja nicht wirklich ihre Fäuste dazu. Trotzdem fühlen sich die Worte von ihr wie Schläge an und um sich vorstellen zu können, wie sich das anfühlt, wird es bildlich mit dem Wort "eindräsen" beschrieben.)
10. **Innenperspektive** (Der Text beschreibt was im Innern (Gedanken) passiert.)
11. **Sprachliche Mittel** (Wiederholungen heben das Gesagte hervor und verdeutlichen es.)
12. **Innenperspektive** (Der Text beschreibt was im Innern (Gedanken) passiert.)
13. **Bildliche Sprache** (Man kann sich ihren Gesichtsausdruck genau vorstellen und sieht ihn, wie ein Bild vor sich)

Lösung: Blatt 6, Aufg. 2c

1. **Leerstelle** (Z. 8 – 9): Der Leser weiß (wie Nils) nicht, was Mila vor hat. Das bewirkt Spannung.
2. **Bildliche Sprache** (Z. 9 – 11): Als Leser kann ich mir die Situation/die Umgebung gut vorstellen. Ein bisschen so, als wäre ich selbst dort.
3. **Innenperspektive** (Z. 13 – 14): Als Leser weiß ich so, was in Nils vor sich geht, was seine Gedanken/Gefühle sind. Ich kann ihn damit besser verstehen.
4. **Erwartungsbruch** (Z. 15): Ein Erwartungsbuch sorgt für Überraschung und Verwirrung. Als Leser fragt man sich was könnte jetzt tatsächlich passieren. Das bewirkt Spannung.
5. **Mehrdeutigkeit und sprachliches Mittel** (Z. 16): Mehrdeutigkeit sorgt für weitere Verwirrung. Als Leser ist man verunsichert, weil man nicht weiß was passiert. Das bewirkt Neugierde und Interesse an der weiteren Geschichte. Das sprachliche Mittel der Wiederholung verleiht dem Gesagten Nachdruck und Wichtigkeit.
6. **Mehrdeutigkeit** (20 – 22): Siehe wie bei 5.
7. **Sprachliche Mittel** (Z. 25): Es ist eine Verkleinerung zum Spott.
8. **Innenperspektive** (Z. 26 – 33): Als Leser weiß ich so, welche Gedanken Nils durch den Kopf gehen, wie er sich fühlt, was er tun möchte und vielleicht nicht tut. Damit kann ich die Sachen, die er sagt oder tut besser verstehen.
9. **Bildliche Sprache** (Z. 27): Bei dem Wort "eindräsen" stellt man sich vor, wie jemand geschlagen wird. Damit verbunden sind Schmerzen, blaue Flecke und Verletzungen. Das bewirkt eine bildliche Vorstellung davon, wie sich Nils in dem Moment durch Mila verletzt fühlt.
10. **Innenperspektive** (Z. 35 – 38): Siehe wie bei 8.
11. **Sprachliche Mittel** (Z. 35,36,37,43,44): Die Wiederholungen verleihen dem Gesagten Nachdruck und heben es hervor.
12. **Innenperspektive** (Z. 45 – 46): So weiß ich als Leser Milas Gedanken (dass sie die Situation nun begreift) und kann sie besser verstehen.
13. **Bildliche Sprache** (Z. 47 – 48): Man stellt sich ihren Gesichtsausdruck vor und sieht ihn, als wäre man selbst dort. Das bewirkt, dass man sich als Leser mit "in der Situation" fühlt.

Lesemappe

Nils geht

Lösungs-Kärtchen

Die Lösungs-Kärtchen sind vor der Verwendung auszuschneiden und gegebenenfalls zu laminieren. Die Anzahl der Lösungs-Kärtchen ist an die Klassengröße anzupassen, sodass genügend davon für die Schüler und SchülerInnen zur Verfügung stehen.

Lösung: Blatt 6, Aufg. 2d

Nils Gedanken weiß man ganz genau, weil sie im Text durch die Innenperspektive beschrieben werden. Als er erkennt, dass sie in der wohlhabenden Gegend bei Jo sind, **glaubt er, dass Mila ihn an Jo ausliefern wird.** Er fragt sie auch, spricht seinen Gedanken aber nicht ganz aus (**"Du willst mir jetzt aber nicht sagen, dass..."**) (Z. 15). Nils denkt **"... dass du mich an Jo auslieferst?"**

Mila hat einen ähnlichen Gedanken, aber nicht den gleichen! **Sie versteht Nils Frage so: "... dass wir bei Jo einbrechen werden?"**. Sie hat nicht vor, Nils an Jo auszuliefern. Deshalb kommt sie auch nicht auf die Idee, das Nils genau das denken könnte. So kommt es zu dem Missverständnis.

Das Missverständnis löst sich langsam, als Nils sie fragt **"Wenn wir jetzt da reingehen, was machen die mit mir?"** (Z.39-40). Mila versteht nicht sofort, was Nils damit andeutet. Durch sein Schweigen zeigt er, dass er ihr nicht glaubt, dass keiner dort ist. Und dann begreift sie, dass er dachte, sie liefere ihn aus.

Lösung: Blatt 6, Aufg. 3

a) Jo hat Mila zusammen mit Nils in seinem Garten gesehen.

b) *Es gab nur einen, der Schuld hatte. Es konnte nur einen geben. Und wenn Jo noch einen winzigen Zweifel daran verspürt hatte, so war dieser jetzt restlos ausgeräumt, seit er gesehen hatte, was er gesehen hatte. In der Nacht. Im Garten.*

Es wurde Zeit. Etwas zu tun. Die Position zu klären. Wiederherzustellen.

Es.

Wurde.

Zeit.

Gabi Kreslehner, Nils geht S. 71/72

c) 1) **Innenperspektive:** Wir als Leser erfahren, dass Jo in seinem Garten Mila und Nils gesehen hat und es keine Zweifel daran gibt. Dieses Wissen und alles, was wir sonst über Jo wissen, wirkt bedrohlich.

2) **sprachliche Mittel** (Wiederholung "Es wurde Zeit."): Verleiht den Gedanken von Jo Nachdruck und Gewicht.

3) **Leerstelle** ("Etwas zu tun." - was?): Die Unwissenheit, was Jo vor hat bewirkt Spannung.

d) Und diese Schreibweise. Mit den vielen Punkten. Wirkt. Wie. Eine. Standpauke. Sehr aggressiv. Und wütend!

g Zur 7. Unterrichtsstunde

Verlaufsskizze (Leseförderung, Förderung der Sprachbewusstheit und Literaturbewusstheit sowie inhaltliche Aspekte)

LERNGRUPPE: 3. Stufe NMS		ZEIT: 45 Min.	THEMA DES UNTERRICHTS: Wie konnte es so weit kommen?		
ZIEL DES UNTERRICHTS: SuS lernen die Lesestrategie „Zusammenhänge erkennen“ kennen, um die Ereignisse und Handlungen kausal zu verknüpfen und ein tieferes Textverständnis zu erlangen.					
ZEIT	PHASEN	UNTERRICHTSSCHRITTE	SOZIALFORMEN / HANDLUNGSMUSTER	MEDIEN / MATERIALIEN	ANMERKUNGEN ZUM LERNPROZESS
08:00	Begrüßung und Hausaufgabe kontrollieren	SuS nennen die sprachlichen Merkmale im Zitat und beschreiben ihre Wirkung. Sinneinheiten für Textabschnitt 6 (S. 72-88) und Überschriften abgleichen.	Klassenunterricht / Schülerdiskussion	AB 6, Aufg. 3	Wiederholung der spr. Gestaltung u. deren Wirkungsweise sowie Überleitung zur aktuellen Stunde. SuS wenden die Lesestrategie „Kernaussagen erkennen“ kontinuierlich an.
07:00	Einführung in Stunden-thema	Bei Teilaufgabe a) reflektieren SuS Begriffsbedeutungen und deren Wirkung, ähnlich der Lesestrategie „sprachliche Gestaltung erkennen“. Bei Teilaufgabe b) ordnen die SuS die Begriffe entlang der Intensität ihrer Bedeutung. Bei Teilaufgabe c) sollen sie einen Zusammenhang zwischen der Begriffsentwicklung und dem inhaltlichen Verlauf der Geschichte ziehen.	Einzel- oder Partnerarbeit / Arbeit mit Arbeitsblatt	AB 7, Aufg. 1; Lösung	SuS lernen von der Analyse der Sprache und ihrer Wirkung zur Analyse des Handlungsverlaufs und ihrer Zusammenhänge überzugehen. Sie werden durch die Fragen Schritt für Schritt durch die Analyse der Zusammenhänge geführt und erfahren so, was man als LeserIn durch die Analyse der Zusammenhänge weiteres herausfinden kann und zu einem tieferen Textverständnis beiträgt. Das Lösungs-Kärtchen stellt sicher, dass alle SuS ihr Ergebnis kontrollieren können.
15:00	Erarbeitungsphase und Auswertungsphase	SuS lesen den Aufgabenbeginn und teilen sich in 5 Expertengruppen ein. In jeder Gruppe analysieren sie die Figurenkonstellation zweier Charaktere. Sie sollen dazu Textstellen genau betrachten, die Ereignisse chronologisch herauschreiben und kausal miteinander verknüpfen.	Gruppenarbeit / Arbeit mit Arbeitsblatt und Diskussion	AB 7, Aufg. 2a; Hinweis; Lösung	Die SuS erhalten dazu den Spickzettel zur Lesestrategie „Zusammenhänge erkennen“. Sie lernen dabei Ereignisse chronologisch zu strukturieren und Gründe aufzuführen, die zur Entwicklung dieser Ereignisse geführt haben. Das Hilfe-Kärtchen gibt den SuS die Ereignisse vor, die nur noch kausal verknüpft werden müssen. Das Lösungs-Kärtchen stellt sicher, dass die Ergebnisse kontrolliert und effektiv weitergearbeitet werden kann.
10:00	Erarbeitungsphase und Auswertungsphase	SuS teilen sich auf in Konferenzen (je ein Mitglied aus den fünf Gruppen). Sie sollen sich ihre Grafiken gegenseitig vorstellen und miteinander vergleichen. Dabei sollen sie Zusammenhänge und Überschneidungen feststellen und ihre fünf Grafiken in eine gemeinsame zusammenführen.	Gruppenarbeit / Arbeit mit Arbeitsblatt und Diskussion	AB 7, Aufg. 2b; Lösung	Die Verknüpfungen zwischen zwei Figuren sollen nun in einem größeren Gefüge eingeordnet werden, um die Zusammenhänge zwischen allen fünf Figuren zu erkennen. Durch das Lösungs-Kärtchen können die Ergebnisse kontrolliert werden.
05:00	Erklärung der Hausaufgabe	LP holt SuS zurück ins Plenum und diskutiert kurz über die Ergebnisse der Aufgabe. LP erklärt Hausaufgabe: Zitate, bei denen 3 Figuren jemandem die Schuld für den Verlauf und Angriff auf Nils geben sollen von den SuS hinterfragt werden. Außerdem Textabschnitt 7 (S. 88-103) lesen.	Klassenunterricht / Lehrervortrag	AB 7, Aufg. 3	Im Plenum kann abschließend über die Ergebnisse diskutiert werden. SuS setzen sich mit der „Schuldfrage“ auseinander und reflektieren, wer an dem Verlauf „Schuld“ trägt und ob überhaupt jemand „Schuld“ trägt.
HAUSAUFGABE ZUR STUNDE: AB 6, Aufg. 3; Lesen (S. 72 – 88) mit Sinneinheiten und Überschriften					
HAUSAUFGABE ZUR NÄCHSTEN STUNDE: AB 7, Aufg. 3; Lesen (S. 88-103) mit Sinneinheiten und Überschriften					

Name: _____

7 Wie konnte es so weit kommen?

① Lese dir die drei Zitate durch und schlage sie im Buch nach!

*Zugleich sah sie, wie seine Augen kühl wurden, und da wusste sie, er würde **zuschlagen**. Punktgenau. Es gab etwas, womit er zuschlagen konnte.*

Nils Geht, S. 28

*Wow, dachte er und schluckte, sie hatte nichts verlernt. Auf jemanden **eindreschen**, das kann sie so richtig gut.*

Nils Geht, S. 61

*„Gut“, sagte er noch einmal. „Ich lass dich in Ruhe, allerdings...“ Und dann **setzte er das Messer an** und bohrte es in sie hinein.*

Nils Geht, S. 77

a) Was bedeuten die Formulierungen „zuschlagen“, „eindreschen“ und „Messer ansetzen“ in dem Zitat?

„zuschlagen“ bedeutet

- ☐ so viel zu essen, wie man nur kann.
- ☐ eine Türe laut schließen.
- ☐ jemandem mit Schlägen weh tun.

„eindreschen“ bedeutet

- ☐ jemanden ärgern.
- ☐ jemanden mehrfach zu schlagen.
- ☐ jemanden mit Fragen löchern.

„Messer ansetzen“ bedeutet

- ☐ ein Messer halten.
- ☐ jemanden mit einem Messer zu bedrohen.
- ☐ mit einem Messer zu werfen.

b) Überlege dir, ob jemand verletzt wird. Schau dir die Zitate im Buch an! Wie sind die Wörter im Text gemeint?

c) Ordne die Formulierungen „zuschlagen“, „eindreschen“ und „Messer ansetzen“ nach ihrer Brutalität!

brutal	_____
brutaler	_____
am brutalsten	_____

d) Die Formulierungen nehmen an Brutalität zu. Überlege dir, ob die Formulierungen zur Entwicklung der Geschichte passen!

 Lösung: Blatt 7, Aufg. 1

Name: _____

- 

Ziehe einen Zettel aus der Kiste am Pult und gehe in die Expertengruppe, die du ziehst!

Expertengruppe E: Konstellation Nils & Sara (S. 18-19, 35, 74, 87)

Ein Beispiel:

Ereignis	Grund

 Lösung: Blatt 7, Aufg. 2a
A/B/C/D/E

Seite _____

Name: _____

b) Verlasst eure Expertengruppen und geht in Konferenzen, sodass in jeder Konferenz ein Mitglied aus der Expertengruppen A, B, C, D und E ist.

- Stellt euch gegenseitig die Grafiken aus eurer Expertengruppe vor und vergleicht sie.
- Erstellt eine Mind-Map, bei der die Konstellationen zwischen Nils, Mila, Jo, Rasmus und Sara deutlich werden. Wer hat welche Beziehung zu wem? Welche Zusammenhänge findet ihr?



Jo

Rasmus

Tara Ramona Geng



Nils

Mila

Sara

 Lösung: Blatt 7, Aufg. 2b

Name: _____

- ③ Fest steht, dass Nils niemals hätte so behandelt werden dürfen! Er hätte nicht gemobbt werden dürfen und er hätte nicht zusammengeschlagen werden dürfen!!
Wie konnte es so weit kommen? Trägt jemand eine (Mit-)Schuld?

Jo sagt, Nils ist an allem Schuld. (S. 56, 71)

Rasmus sagt, Sara hat es in der Hand. (S. 77, 78, 83)

Sara sagt, Mila hätte es verhindern können. (S. 72-73, 81, 85)

a) Nenne den Grund, warum Jo glaubt, Nils sei „Schuld“!

Nenne den Grund, warum Rasmus glaubt, Sara sei „Schuld“!

Und nenne den Grund, warum Sara glaubt, Mila sei „Schuld“!

b) Erklären die Gründe aus a), warum Nils das passiert ist? Kann man sagen, dass jemand Schuld ist an dem furchbaren Ereignis?
Das sind schwierige Fragen. Was denkst du?

Hinweis-Kärtchen

Die Hinweis-Kärtchen sind vor der Verwendung auszuschneiden und gegebenenfalls zu laminieren. Die Anzahl der Hinweis-Kärtchen ist an die Klassengröße anzupassen, sodass genügend davon für die Schüler und SchülerInnen zur Verfügung stehen.



Hinweis-Kärtchen 15 A

Das sind die Ereignisse in der Konstellation Rasmus & Sara. Bringe sie in die richtige Reihenfolge und nenne pro Ereignis einen Grund! (1-10)

- ☐ Rasmus sagt Sara, dass sie Jo vergessen kann, weil Jo...
- ☐ Sara ist verblüfft, weil...
- ☐ Sara bekommt Panik wegen Rasmus, weil...
- ☐ Rasmus glaubt Sara für sich gewinnen zu können, weil...
- ☐ Sara stößt Rasmus weg, weil...
- ☐ Sara will sich aus Rasmus' Umarmung lösen, weil...
- ☐ Sara denkt, Rasmus ist vielleicht kein Arsch, weil...
- ☐ Rasmus redet Sara Jo aus, weil Rasmus...
- ☐ Rasmus stellt Sara vor die Wahl Nils zu retten (und sich auf ihn einzulassen), weil...
- ☐ Rasmus sieht Sara und möchte weinen, weil...



Hinweis-Kärtchen 15 B

Das sind die Ereignisse in der Konstellation Nils & Mila. Bringe sie in die richtige Reihenfolge und nenne pro Ereignis einen Grund! (1-8)

- ☐ Nils merkt, dass Mila ihm etwas Bedeutsames zeigen wird, weil...
- ☐ Mila nennt Nils „Niils“, weil...
- ☐ Mila zeigt Nils ihren Garten, weil...
- ☐ Mila findet Nils hat es gut, weil...
- ☐ Nils gibt Mila Nachhilfe, weil...
- ☐ Nils ist glücklich, weil...
- ☐ Mila nennt Nils „Detlef“, weil...
- ☐ Nils findet Mila ist doch nicht so kaltblütig, weil...

Hinweis-Kärtchen

Die Hinweis-Kärtchen sind vor der Verwendung auszuschneiden und gegebenenfalls zu laminieren. Die Anzahl der Hinweis-Kärtchen ist an die Klassengröße anzupassen, sodass genügend davon für die Schüler und SchülerInnen zur Verfügung stehen.



Hinweis-Kärtchen 15 C

Das sind die Ereignisse in der Konstellation Nils & Jo. Bringe sie in die richtige Reihenfolge und nenne pro Ereignis einen Grund! (1-5)

- ☐ Jo ist der Meinung, dass Nils Schuld hat, weil...
- ☐ Jo will „die Positionen“ mit Nils klären, weil...
- ☐ Jo sieht sich als Opfer, weil...
- ☐ Jo ist wütend auf Nils, weil...
- ☐ Jo meint, das Video über Nils' Verprügelung „ist doch geil“, weil...



Hinweis-Kärtchen 15 D

Das sind die Ereignisse in der Konstellation Jo & Mila. Bringe sie in die richtige Reihenfolge und nenne pro Ereignis einen Grund! (1-10)

- ☐ Mila gibt Jo eine Ohrfeige, weil...
- ☐ Jo ist wütend, weil...
- ☐ Jo hatte keine Geheimnisse vor Mila, weil...
- ☐ Jo möchte, dass Mila noch bleibt und übernachtet, weil...
- ☐ Jo ist schlecht gelaunt, weil...
- ☐ Mila weint, weil...
- ☐ Jo findet, der Garten bekommt zu viel Aufmerksamkeit von Mila, weil...
- ☐ Mila findet, Jo spinnt, weil...
- ☐ Jo ist ungeduldig, weil...
- ☐ Mila möchte nach Hause, weil...

Hinweis-Kärtchen

Die Hinweis-Kärtchen sind vor der Verwendung auszuschneiden und gegebenenfalls zu laminieren. Die Anzahl der Hinweis-Kärtchen ist an die Klassengröße anzupassen, sodass genügend davon für die Schüler und SchülerInnen zur Verfügung stehen.



Hinweis-Kärtchen 15 E

Das sind die Ereignisse in der Konstellation Nils & Sara. Bringe sie in die richtige Reihenfolge und nenne pro Ereignis einen Grund! (1-7)

- ☐ Sara hat auf Nils aufgepasst, weil...
- ☐ Nils wird Saras Geheimnis nicht verraten, weil...
- ☐ Sara macht sich Sorgen, dass Mila zur Nachilfe zu Nils geht, weil...
- ☐ Nach dem Angriff der Clique auf Nils bleibt Sara, weil...
- ☐ Sara rät Nils nach der Schule so schnell wie möglich zu verschwinden, weil...
- ☐ Sara hat Nils nicht geholfen, weil...
- ☐ Sara war froh, als Nils nach England ging, weil...

Lösungs-Kärtchen

Die Lösungs-Kärtchen sind vor der Verwendung auszuschneiden und gegebenenfalls zu laminieren.
Die Anzahl der Lösungs-Kärtchen ist an die Klassengröße anzupassen, sodass genügend davon für die Schüler und SchülerInnen zur Verfügung stehen.

Lösung: Blatt 7, Aufg. 1

a)

"zuschlagen" bedeutet jemandem mit Schlägen weh tun

"eindreschen" bedeutet jemanden mehrfach zu schlagen

"Messer ansetzen" bedeutet jemanden mit einem Messer zu bedrohen

b)

In allen drei Zitaten wird niemand körperlich verletzt. Die Formulierungen gehören zu dem literarischen Merkmal "bildliche Sprache". Sie beschreiben, wie sich die Worte, die gesagt werden, anfühlen.

Als Nils sagt, Mila würde auf ihn "eindreschen", schlägt sie ihn nicht mit Fäusten. Aber die Worte, die sie zu ihm sagt ("der kleine Detlef...") verletzen Nils, so wie wenn jemand ihn tatsächlich schlagen würde.

c)

brutal: "zuschlagen"

brutaler: "eindreschen"

am brutalsten: "Messer ansetzen"

d) So wie die Formulierungen an Brutalität zunehmen, nimmt auch die Geschichte und die Ereignisse, die passieren, an Brutalität zu.

Lösung: Blatt 7, Aufg. 2a A

- ① Das sind die Ereignisse in der Konstellation Rasmus & Sara. Bringe sie in die richtige Reihenfolge und nenne pro Ereignis einen Grund! (1-10)

- ☐ Rasmus sagt Sara, dass sie Jo vergessen kann, weil Jo... Mila will.
- ☐ Sara ist verblüfft, weil... Rasmus ihre Gedanken errät.
- ☐ Sara bekommt Panik wegen Rasmus, weil... er ihr droht, ihr Geheimnis zu verraten.
- ☐ Rasmus glaubt Sara für sich gewinnen zu können, weil... ihm immer etwas einfällt.
- ☐ Sara stößt Rasmus weg, weil... sie nicht von ihm geküsst werden will.
- ☐ Sara will sich aus Rasmus' Umarmung lösen, weil... sie ihn nicht mag.
- ☐ Sara denkt, Rasmus ist vielleicht kein Arsch, weil... er ihr ein Cola holt.
- ☐ Rasmus redet Sara Jo aus, weil Rasmus... er Sara will.
- ☐ Rasmus stellt Sara vor die Wahl Nils zu retten (und sich auf ihn einzulassen), weil... sie sich nicht für ihn entscheidet, aber vielleicht erpressen lässt, um Nils zu helfen.
- ☐ Rasmus sieht Sara und möchte weinen, weil er die Feigheit und Verzweiflung in seiner Tat erkennt.

Lösungs-Kärtchen

Die Lösungs-Kärtchen sind vor der Verwendung auszuschneiden und gegebenenfalls zu laminieren.
Die Anzahl der Lösungs-Kärtchen ist an die Klassengröße anzupassen, sodass genügend davon für die Schüler und SchülerInnen zur Verfügung stehen.

Lösung: Blatt 7, Aufg. 2a B

Das sind die Ereignisse in der Konstellation Nils & Mila. Bringe sie in die richtige Reihenfolge und nenne pro Ereignis einen Grund! (1-8)

- ☐ Nils merkt, dass Mila ihm etwas Bedeutsames zeigen wird, weil... ihre Stimme feierlich ist.
- ☐ Mila nennt Nils „Niils“, weil... weil sie von ihm Nachhilfe möchte (und ihm entgegenkommen muss).
- ☐ Mila zeigt Nils ihren Garten, weil... weil Nils ihr wichtig ist und sie ihm vertraut.
- ☐ Mila findet Nils hat es gut, weil... er eine Begabung hat.
- ☐ Nils gibt Mila Nachhilfe, weil... er sie mag oder einfach nett ist.
- ☐ Nils ist glücklich, weil... er Mila mag und sie ihn, wenn auch anders.
- ☐ Mila nennt Nils „Detlef“, weil... sie ihn wie die anderen aus der Clique hänselt.
- ☐ Nils findet Mila ist doch nicht so kaltblütig, weil... sie kichern muss, wenn sie aufgeregt ist.

Lösung: Blatt 7, Aufg. 2a C

Das sind die Ereignisse in der Konstellation Nils & Jo. Bringe sie in die richtige Reihenfolge und nenne pro Ereignis einen Grund! (1-5)

- ☐ Jo ist der Meinung, dass Nils Schuld hat, weil... Nils mit Mila befreundet ist.
- ☐ Jo will „die Positionen“ mit Nils klären, weil... Mila Nils ihren Garten gezeigt hat und Jo eifersüchtig ist.
- ☐ Jo sieht sich als Opfer, weil... Nils ihn abstechen wollte.
- ☐ Jo ist wütend auf Nils, weil... Nils mit Mila befreundet ist.
- ☐ Jo meint, das Video über Nils' Verprügelung „ist doch geil“, weil... „sich doch alle als Film möchten“.

Lösungs-Kärtchen

Die Lösungs-Kärtchen sind vor der Verwendung auszuschneiden und gegebenenfalls zu laminieren.
Die Anzahl der Lösungs-Kärtchen ist an die Klassengröße anzupassen, sodass genügend davon für die Schüler und SchülerInnen zur Verfügung stehen.

Lösung: Blatt 7, Aufg. 2a D

Das sind die Ereignisse in der Konstellation Jo & Mila. Bringe sie in die richtige Reihenfolge und nenne pro Ereignis einen Grund! (1-10)

- ☐ Mila gibt Jo eine Ohrfeige, weil... er versucht ihr einen Kuss aufzuzwängen.
- ☐ Jo ist wütend, weil... Mila sich ihm widersetzt und seine Gefühle nicht erwidert.
- ☐ Jo hatte keine Geheimnisse vor Mila, weil... er sie mag / sie ihm wichtig ist.
- ☐ Jo möchte, dass Mila noch bleibt und übernachtet, weil... er sie heute da haben will.
- ☐ Jo ist schlecht gelaunt, weil... er Hunger hat oder ungeduldig ist.
- ☐ Mila weint, weil... sie jetzt nicht mehr zu ihrem Garten gehen kann.
- ☐ Jo findet, der Garten bekommt zu viel Aufmerksamkeit von Mila, weil... er diese Aufmerksamkeit von ihr möchte.
- ☐ Mila findet, Jo spinnt, weil... er will dass sie ihre Eltern anruft, um länger bleiben zu können.
- ☐ Jo ist ungeduldig, weil... er den Beweis möchte, dass er der Hauptgrund ist, weshalb Mila immer zu ihm kam (und nicht der Garten).
- ☐ Mila möchte nach Hause, weil... ihre Eltern sonst böse werden.

Lösung: Blatt 7, Aufg. 2a E

Das sind die Ereignisse in der Konstellation Nils & Sara. Bringe sie in die richtige Reihenfolge und nenne pro Ereignis einen Grund! (1-7)

- ☐ Sara hat auf Nils aufgepasst, weil... ihre Mütter befreundet sind und das wollten.
- ☐ Nils wird Saras Geheimnis nicht verraten, weil... er sie noch nie verraten hat / ihr keine Last sein möchte / sie nichts dafür kann, dass ihre Mütter befreundet sind.
- ☐ Sara macht sich Sorgen, dass Mila zur Nachilfe zu Nils geht, weil... sie Angst hat, dass Mila erfährt, dass sie und Nils Nachbarn sind.
- ☐ Nach dem Angriff der Clique auf Nils bleibt Sara, weil... sie ihm helfen möchte.
- ☐ Sara rät Nils nach der Schule so schnell wie möglich zu verschwinden, weil... sie sich um ihn sorgt und ihm helfen will.
- ☐ Sara hat Nils nicht geholfen, weil... sie Angst hat vor der Clique.
- ☐ Sara war froh, als Nils nach England ging, weil... sie dann nicht mehr auf ihn aufpassen musste.

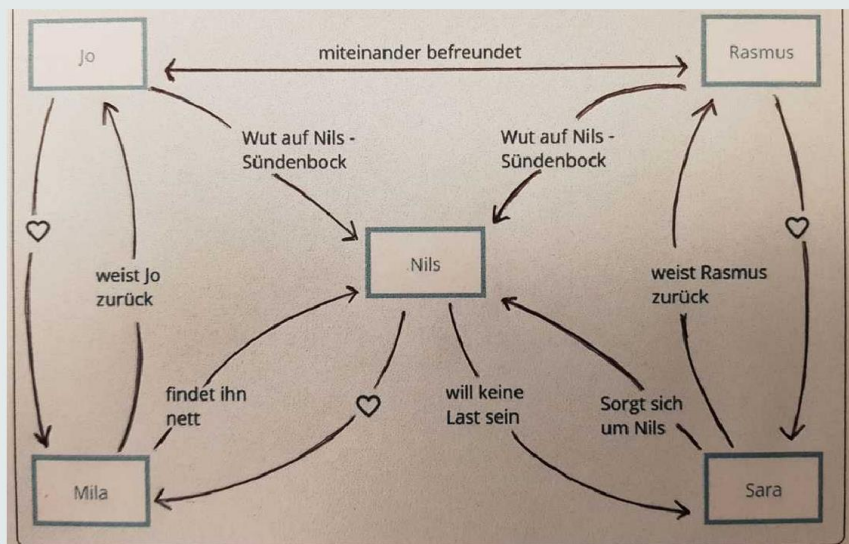
Lösungs-Kärtchen

Die Lösungs-Kärtchen sind vor der Verwendung auszuschneiden und gegebenenfalls zu laminieren. Die Anzahl der Lösungs-Kärtchen ist an die Klassengröße anzupassen, sodass genügend davon für die Schüler und SchülerInnen zur Verfügung stehen.

Lösung: Blatt 7, Aufg. 2b



Lösung: Blatt 7, Aufg. 2b



Lesemappe

Nils geht

h Zur 8. Unterrichtsstunde

Verlaufsskizze (Leseförderung, Förderung der Sprachbewusstheit und Literaturbewusstheit sowie inhaltliche Aspekte)

LERNGRUPPE: 3. Stufe NMS		ZEIT: 45 Min.	THEMA DES UNTERRICHTS: „Was ist denn nun passiert?“		
ZIEL DES UNTERRICHTS: SuS erkennen, dass die „Schuldfrage“ an dem Übergriff auf Nils’ nicht eindeutig zu beantworten ist, weil jede Figur etwas hätte besser machen können. SuS können die Leseform „Redigierendes Lesen“ anwenden und durch Perspektivwechsel Nils’ Reaktion im Gespräch mit der Schule reflektieren.					
ZEIT	PHASEN	UNTERRICHTSSCHRITTE	SOZIALFORMEN / HANDLUNGSMUSTER	MEDIEN / MATERIALIEN	ANMERKUNGEN ZUM LERNPROZESS
05:00	Begrüßung und Hausaufgabenbesprechung I	LP bespricht die Einteilung der Sinneinheiten und ihre Überschriften zum heutigen Textabschnitt mit den SuS und schreibt die Einteilung an die Tafel.	Klassenunterricht / Unterrichtsgespräch	Tafel; Hausaufgabe	Die kontinuierliche Einteilung in Sinneinheiten und Überschriften soll zu einer Routine werden.
10:00	Hausaufgabenbesprechung II	LP bespricht die einzelnen Teilaufgaben und leitet in eine Klassendiskussion zur „Schuldfrage“ über.	Klassenunterricht / Unterrichtsgespräch	AB 7, Aufg. 3	Die „Schuldfrage“ ist nicht eindeutig zu beantworten, aber alle Figuren hätten an ihrem Verhalten etwas besser machen können. Die SuS sollen Werte und Moral der Lektüre und das Handeln der Figuren reflektieren.
10:00	Erarbeitungsphase und Auswertungsphase	SuS bearbeiten die erste Aufgabe auf dem neuen AB: Sie sollen die Schilderung des Tages vom Überfall der Clique auf Nils, die falsche Äußerungen beinhaltet, korrigieren.	Einzel- oder Partnerarbeit / Arbeit mit AB	AB 8, Aufg. 1; Lösung	Das Hinterfragen der Richtigkeit der Schilderung trägt zu einem kritischen Umgang mit Texten bei. Voraussetzung zur Korrektur der Schilderungen ist ein gründliches Textverständnis.
10:00	Erarbeitungsphase	SuS gehen in 4er Gruppen und besprechen die Fragen zu Nils’ Reaktion im Gespräch mit der Schule über den Überfall auf ihn.	Gruppenarbeit / Arbeit mit AB	AB 8, Aufg. 2; Lösung	SuS machen sich zuerst Gedanken über ihre erwartete Reaktion von Nils, dann über sein tatsächliches Handeln. Sie reflektieren seine Reaktion und überlegen, warum er so reagiert hat. Dabei durchlaufen sie den Prozess der Texterwartung, Textrezeption, Textirritation und Textreflektion im Austausch mit der Gruppe.
05:00	Auswertungsphase	LP holt das Gespräch der Gruppen ins Plenum und trägt die Ergebnisse der SuS mündlich zusammen.	Klassenunterricht / Unterrichtsgespräch	AB 8, Aufg. 2	Die SuS sollen über die Meinungen der anderen Gruppen erfahren und sich mit diesen im Unterrichtsgespräch austauschen.
05:00	Erklärung der Hausaufgabe	LP knüpft an die „Schuldfrage“ und die Schuldgefühle der literarischen Figuren zu Beginn der Stunde an. Sie erklärt, dass die SuS als Hausaufgabe eine Figur wählen sollen und aus deren Sicht ein Mail schreiben oder eine Sprachnachricht an Nils aufnehmen sollen, worin sie ihm sagen, welche Gedanken und Gewissensbisse sie haben. Genau so kann auch Nils ein Mail / eine Sprachnachricht an Mila verfassen.	Klassenunterricht / Lehrervortrag	AB 8, Aufg. 3	SuS sollen in der Hausaufgabe die Perspektive wechseln und erhalten dadurch die Möglichkeit, sich die Gedanken und Gefühle von der Seele zu schreiben/zu reden.
HAUSAUFGABE ZUR STUNDE: AB 7, Aufg. 3; Lesen (S. 88-103) mit Sinneinheiten und Überschriften					
HAUSAUFGABE ZUR NÄCHSTEN STUNDE: AB 8, Aufg. 3; Lesen (S. 103-114) mit Sinneinheiten und Überschriften					

Name: _____

8 Was ist denn nun passiert?

- ① Mila war im Krankenhaus an jenem Montag als Jos Clique mit Nils abrechnete. Als sie das Video sieht ist sie schockiert. Was zur Hölle ist da passiert?
In der Schule läuft ihr als erstes Alex über den Weg. Sie möchte wissen, was an jenem Montag passiert ist, doch Alex ist von dem Vorfall noch so mitgenommen, dass die Aussagen ganz durcheinander und fehlerhaft sind.



Berichtige die Erzählung von Alex! Hole dir dazu den Spickzettel „Redigierendes Lesen“ und klebe ihn auf die Spickzettelwand zu den Leseformen. Lies die Vorder- und Rückseite aufmerksam durch. Er wird dir bei der Bearbeitung der Aufgabe helfen.

Hinweis 16

Bringe die Aussagen in die richtige Reihenfolge und berichtige die falschen Stellen. (1 – 11)

- ☐ Das hat die Sturz gemerkt und Rasmus gefragt, was los sei. Der meinte, sie müssten schnell was zusammen erledigen und Nils stimmte zu.
- ☐ Zuerst war alles ganz normal, wie jeden Mittwoch Morgen!
- ☐ Als Rasmus und Sara wieder in die Klasse zurückkamen, sah aber Sara so aus, als wäre ihr schlecht.
- ☐ Danach hatten wir Deutsch bei der Sturz. Sie hat bemerkt, dass Sara ganz blass war und sie gefragt, ob sie ein Gespenst gesehen hätte. Sara meinte aber, es ginge ihr gut.
- ☐ Was dann passiert ist, war einfach furchtbar! Das hast du ja wahrscheinlich auf dem Video gesehen...
- ☐ Der Paulsen wollte Rasmus zuerst nicht gehen lassen, aber Rasmus sagte, ihm sei schlecht und er könne nicht warten.
- ☐ In der großen Pause fiel mir auf, dass Isabella und Sara merkwürdig miteinander tuschelten. Ich glaube, es ging darum, dass jemand verschwunden ist. Aber ich habe es nicht genau gehört...
- ☐ Ab da war Sara ganz komisch. Vielleicht hatte es mit der SMS zu tun, die wir am Tag davor bekommen haben. Darin stand: Morgen nach der Schule Generalversammlung.
- ☐ Dann wurde es noch komischer! Wir hatten gerade Mathe in der letzten Stunde, als Sara plötzlich aufs Klo musste. Und Rasmus auch!
- ☐ Dann erzählte Jo noch etwas von langen Nächten und Geheimnissen, das ich nicht verstanden habe, und lobte die Sturz für ihre Karriere.
- ☐ Nach der Stunde schoss Nils in die Höhe und wollte aus dem Klassenzimmer stürmen. Aber Jo stellte sich ihm in den Weg. Die Situation war total angespannt.

Lösung: Blatt 8, Aufg. 1

Name: _____

1. Zuerst



Tara Ramona Geng



Lesemappe

Nils geht

Seite ____

Name: _____

- ② Geht zu viert in Gruppen zusammen. Schlagt im Buch die Seiten 92 und 93 auf und lest den Abschnitt von „*Scheiße gelaufen*“, sagte Frau Sturz... bis ... „*Dann war er gegangen*“.

a) Welche Reaktion habt ihr von Nils erwartet, als die Schule ihn auf das Video anspricht?

b) Wie hat Nils reagiert? Was hat er gesagt?

c) Welches literarische Merkmal erkennst du in diesem Abschnitt?

 Lösung: Blatt 8, Aufg. 2 b, c

Lesemappe

Nils geht

Seite _____

Name: _____

d) Was denkt ihr über Nils' Reaktion? Hättet ihr an seiner Stelle auch so gehandelt oder anders? Begründet eure Entscheidung!

e) Was denkt ihr, warum hat Nils gesagt, dass es eine Mutprobe war und alles mit ihm ausgemacht war?

Name: _____

- ③ Die Tage nach jenem Montag, an dem Nils von der Clique abgepasst und geschlagen wurde, vergehen merkwürdig langsam. Nils kommt einige Tage nicht in die Schule und er geht nicht an sein Telefon. Mila, Sara, Fadi und Nils gehen viele Dinge durch den Kopf und sie entschließen sich, ihre Gedanken mit jemandem zu teilen.

Gestalte eine Mind-Map zu den Gedanken und Gefühlen einer der vier Personen.
Verwende anschließend die Notizen deiner Mind-Map und schreibe ein Mail oder nehme eine Sprachnachricht auf.
(Entweder von Mila an Nils, Sara an Nils, Fadi an Nils oder Nils an Mila)

Mind-Map

Tara Ramona Geng

Lesemappe

Nils geht

Seite _____

Hinweis-Kärtchen

Die Hinweis-Kärtchen sind vor der Verwendung auszuschneiden und gegebenenfalls zu laminieren. Die Anzahl der Hinweis-Kärtchen ist an die Klassengröße anzupassen, sodass genügend davon für die Schüler und SchülerInnen zur Verfügung stehen.



Hinweis-Kärtchen 16

- ___ Das hat die Sturz gemerkt und Rasmus gefragt, was los sei. Der meinte, sie müssten schnell was zusammen erledigen und Nils stimmte zu.
- ___ Zuerst war alles ganz normal, wie jeden Mittwoch Morgen!
- ___ Als Rasmus und Sara wieder in die Klasse zurückkamen, sah aber Sara so aus, als wäre ihr schlecht.
- ___ Danach hatten wir Deutsch bei der Sturz. Sie hat bemerkt, dass Sara ganz blass war und sie gefragt, ob sie ein Gespenst gesehen hätte. Sara meinte aber, es ginge ihr gut.
- ___ Was dann passiert ist, war einfach furchtbar! Das hast du ja wahrscheinlich auf dem Video gesehen...
- ___ Der Paulsen wollte Rasmus zuerst nicht gehen lassen, aber Rasmus sagte, ihm sei schlecht und er könne nicht warten.
- ___ In der großen Pause fiel mir auf, dass Isabella und Sara merkwürdig miteinander tuschelten. Ich glaube, es ging darum, dass jemand verschwunden ist. Aber ich habe es nicht genau gehört...
- ___ Ab da war Sara ganz komisch. Vielleicht hatte es mit der SMS zu tun, die wir am Tag davor bekommen haben. Darin stand: Morgen nach der Schule Generalversammlung.
- ___ Dann wurde es noch komischer! Wir hatten gerade Mathe in der letzten Stunde, als Sara plötzlich aufs Klo musste. Und Rasmus auch!
- ___ Dann erzählte Jo noch etwas von langen Nächten und Geheimnissen, das ich nicht verstanden habe, und lobte die Sturz für ihre Karriere.
- ___ Nach der Stunde schoss Nils in die Höhe und wollte aus dem Klassenzimmer stürmen. Aber Jo stellte sich ihm in den Weg. Die Situation war total angespannt.

Lösungs-Kärtchen

Die Lösungs-Kärtchen sind vor der Verwendung auszuschneiden und gegebenenfalls zu laminieren.
Die Anzahl der Lösungs-Kärtchen ist an die Klassengröße anzupassen, sodass genügend davon für die Schüler und SchülerInnen zur Verfügung stehen.

Lösung: Blatt 8, Aufg. 1 (1 - 11)



- ☐ Das hat die Sturz gemerkt und Rasmus gefragt, was los sei. Der meinte, **NICHTS** und Nils stimmte zu.
- ☐ Zuerst war alles ganz normal, wie jeden **MONTAG** Morgen!
- ☐ Als Rasmus und Sara wieder in die Klasse zurückkamen, sah aber Sara so aus, als wäre ihr schlecht.
- ☐ Danach hatten wir Deutsch bei der Sturz. Sie hat bemerkt, dass Sara ganz blass war und sie gefragt, ob **IHR NICHT GUT SEI**. Sara meinte aber, es ginge ihr gut.
- ☐ Was dann passiert ist, war einfach furchtbar! Das hast du ja wahrscheinlich auf dem Video gesehen...
- ☐ Der Paulsen wollte Rasmus zuerst nicht gehen lassen, aber Rasmus sagte, --- er könne nicht warten.
- ☐ In der **VORLETZTEN** Pause fiel mir auf, dass Isabella und Sara merkwürdig miteinander tuschelten. Ich glaube, es ging darum, dass jemand **VERSCHWINDEN SOLL**. Aber ich habe es nicht genau gehört...
- ☐ Ab da war Sara ganz komisch. Vielleicht hatte es mit der SMS zu tun, die wir am Tag davor bekommen haben. Darin stand: Morgen nach der Schule General**ABRECHNUNG**.
- ☐ Dann wurde es noch komischer! Wir hatten gerade Mathe in der **VORLETZTEN** Stunde, als Sara plötzlich aufs Klo musste. Und Rasmus auch!
- ☐ Dann erzählte Jo noch etwas von **DUNKLEN** Nächten, **DIE TROZDEM NICHTS VERBERGEN**, das ich nicht verstanden habe, und lobte die Sturz für ihre **GEDANKEN, DIE SICH GUT FÜR IHRE KARRIERE MACHEN**.
- ☐ Nach der Stunde schoss Nils in die Höhe und wollte aus dem Klassenzimmer stürmen. Aber **RASMUS** stellte sich ihm in den Weg. Die Situation war total angespannt.



Lösung: Blatt 8, Aufg. 2 b, c

b) Wie hat Nils reagiert? Was hat er gesagt?

Nils hat nicht erzählt, was passiert ist. Er hat gesagt, dass es eine Mutprobe war und er dazu eingewilligt hat. Er brauche keine Hilfe und er möchte nicht, dass seine Mutter informiert wird.

c) Welches literarische Merkmal erkennst du in diesem Abschnitt?

Du hast wahrscheinlich gedacht, dass Nils dem Direktor erzählt, was wirklich passiert ist. Das hat er aber nicht!
Es handelt sich dabei um einen Erwartungsbruch.

i Zur 9. Unterrichtsstunde

Verlaufsskizze (Leseförderung, Förderung der Sprachbewusstheit und Literaturbewusstheit sowie inhaltliche Aspekte)

LERNGRUPPE: 3. Stufe NMS		ZEIT: 45 Min.	THEMA DES UNTERRICHTS: „Wie konnte es eskalieren?“		
ZIEL DES UNTERRICHTS: SuS können die Opfer- und Täterrollen kritisch hinterfragen und dabei ihre eigenen Ansichten und Meinungen äußern. Sie können die Zusammenhänge erkennen, die zur Eskalation und Nils' Messerangriff geführt haben.					
ZEIT	PHASEN	UNTERRICHTSSCHRITTE	SOZIALFORMEN / HANDLUNGSMUSTER	MEDIEN / MATERIALIEN	ANMERKUNGEN ZUM LERNPROZESS
03:00	Begrüßung und Hausaufgabenbesprechung I	LP bespricht die Einteilung der Sinneinheiten und ihre Überschriften zum heutigen Textabschnitt mit den SuS und schreibt die Einteilung an die Tafel.	Klassenunterricht / Unterrichtsgespräch	Tafel; Hausaufgabe	Die kontinuierliche Einteilung in Sinneinheiten und Überschriften soll zu einer Routine werden.
05:00	Hausaufgabenbesprechung II	SuS können freiwillig ihre Hausaufgabe (Brief/ Sprachnachricht) vorlesen oder vortragen, LP sammelt sie anschließen ein. (Es sollte niemand gezwungen werden vorzulesen. Die SuS sollen ihren Gedanken und Meinungen freien Lauf lassen, ohne sich der Wertung der Klassenmitglieder stellen zu müssen. Die LP sollte als Vertrauensperson die HA einsammeln und lesen. Wer aber das Wunsch hat, seine Gedanken im Brief mit der Klasse zu teilen, soll dazu ermutigt werden.)	Klassenunterricht / Unterrichtsgespräch	Hausaufgabe	Die SuS können ihre eigenen Gedanken und Gefühle ausdrücken und „durch“ die Figuren sprechen lassen. Es fällt evtl. leichter, Dinge auszusprechen, wenn die Aussagen nicht automatisch auf die eigene Person zurückfallen, sondern auf die literarische Figur.
10:00	Erarbeitungsphase I	LP teilt Klasse in drei Expertengruppen (A, B, C), die sich je mit einem Textausschnitt näher befassen. In Aufg. 1a sollen Nils und Jo in die Rollen als Opfer bzw. Täter eingeteilt werden.	Gruppenarbeit / Arbeit mit AB	AB 9, Aufg. 1 a; Lösungskärtchen	SuS lernen die literarisch dargestellten Rollenzuweisungen nachvollziehen und hinterfragen.
05:00	Erarbeitungsphase II	Die Expertengruppen teilen sich in Konferenzen aus je einem Mitglied der Expertengruppen auf und bearbeiten die Aufg. 1b.	Gruppenarbeit / Gruppendiskussion	AB 9, Aufg. 1 b	SuS werden mit anderen Täter-Opfer-Darstellungen konfrontiert, die ihre Darstellung aus Aufg. 1a hinterfragen und irritieren.
05:00	Auswertungsphase	Die Diskussionen, die durch Aufg. 1b angeregt wurden, werden von der LP ins Plenum getragen und gemeinschaftlich besprochen.	Klassenunterricht / Unterrichtsgespräch	AB 9, Aufg. 1 a und b	SuS erkennen, dass Einteilung in Opfer/Täter nicht eindeutig erfolgen kann, dass sich die Rollen verschieben. Überleitung zur nächsten Aufgabe: Warum und wie es dazu kam.
15:00	Erarbeitungsphase und Auswertungsphase	SuS sollen die Zusammenhänge zwischen einzelnen Ereignissen herausarbeiten und in einer Grafik darstellen. Anschließen gleichen die SuS ihre Ergebnisse mit dem Lösungs-Kärtchen ab.	Gruppenarbeit / Gruppendiskussion	AB 9, Aufg. 2; Hinweis-Kärtchen; Lösungs-Kärtchen	Die Lesestrategie „Zusammenhänge erkennen“ ist eine Wiederholung aus US 7. Dabei werden auch die Leseformen „Selektives Lesen“, um Textstellen zu finden, und „Detailliertes Lesen“, um deren Zusammenhang zu erkennen, wiederholt.
02:00	Erklärung der Hausaufgabe	LP schließt US ab und informiert über die Hausaufgabe.	Klassenunterricht / Lehrervortrag	AB 8, Aufg. 3	
HAUSAUFGABE ZUR STUNDE: AB 8, Aufg. 3; Lesen (S. 103-114) mit Sinneinheiten und Überschriften					
HAUSAUFGABE ZUR NÄCHSTEN STUNDE: Lesen (S. 117-139) mit Sinneinheiten und Überschriften					

Name: _____

9 Wie konnte es eskalieren?

① Täter oder Opfer?

a) Expertengruppen

Geht in Expertengruppen zusammen und lest euch die Textstelle eurer Gruppe durch. Überlegt zu Nils und Jo, wer hier das Opfer ist und wer der Täter. Schreibt eure Überlegungen mit Begründung auf!

- > Expertengruppe A: S. 85
- > Expertengruppe B: S. 106-108
- > Expertengruppe C: S. 112

 Lösung: Blatt 6, Aufg. 1a, A/B/C

b) Konferenzen

Geht nun zu dritt in Konferenzen, je eine Person aus Expertengruppe A, B und C. Vergleicht eure Überlegungen aus a) miteinander und diskutiert über die Frage: Wer ist Opfer, wer ist Täter und warum? Zu welcher Entscheidung kommt eure Konferenz?

Lesemappe

Nils geht

Seite ____

Name: _____

Expertengruppe A:

Rasmus mit dem Handy spürte den anderen hinterher, Lukas und Simon, Fadi und Jo. Die Bilder verschammen, verwackelten, Desaster, wohin man schaute. Nils hinter einem Baum kauern, zitternd, mit den Händen über dem Kopf und den Armen vor dem Gesicht, während sie ihn beschossen mit Müll, fauligen Apfelbutzen, Papierkugeln, leeren Coladosen. Manchmal sprang einer von hinten auf ihn zu, Überraschungsangriff, hin zum Nils, zum verlorenen Windbeutel, und knallte ihm seine Fäuste in die Seite, in den Magen, und trat mit dem Fuß gegen seine Lenden, seinen Rücken.
Nils krümmte sich, kippte, winselte, weinte. Das brachte sie erneut zum Johlen, zum Schreiben. "Aber, hallo, Detlef, was winselst du denn so! Wie ein Hund, wie ein Sabbertier!" Und sie ekelten sich und schüttelten sich und sagten: "Ja, hallo, der scheißt sich gleich an, die Sau, der schießt sich die Hosen voll!"

Nils Geht, S. 85

Expertengruppe B:

Sara:
Sie standen sich gegenüber und starrten sich an und dann ... dann hat Nils den Arm gehoben und das Messer blinkte in seiner Faust und er schnellte nach vorne. wie eine Tarantel schnellte er plötzlich nach vorne und die Spitze des Messers war wie der Endpunkt seines angespannten Körpers! Und er zielte! Ziente auf das Grübchen in Jos Hals. Ich sah, wie das Leben darin pochte, dass Jo Angst hatte, ich sah, dass ertaumelte.
Nils taumelte nicht, Nils stand wie eine Statue, starr und stumm, kalt und zornig.
[...]
Und dann sagte er: Nils, ich heiße Nils! Und reckte sich, so hoch er konnte, und plötzlich ... plötzlich fiel es mir wieder ein ... plötzlich war er der silberne Ritter unserer Kindheit und Jo ... Jo war das dumbe, kleine Schaf. Diesmal er. Und hatte Angst. Diesmal er. Man konnte das sehen.
[...]
Eine winzige Bewegung machte Nils eine winzige Bewegung nur, und dann ... aber dann ... dann begann Jo zu schreien, heulte wie ein wild gewordener Köter, riss die Hand hoch, presste sie an seine Wange, nahm sie wieder weg, starrte sie an und dann ... dann sahen wir es alle. Blut schmierte sich auf seiner Hand und im Gesicht. wir verstummten, sogar Mandy, endlich auch Mandy, für den Bruchteil einer Sekunde war es ganz still.

Nils Geht, S. 106-108 (Auszüge)

Expertengruppe C:

Jo:
Der wollte mich abstechen, der Nils, die feige Sau! Der wollte mich abstechen!
Tut die ganze Zeit, als könne er keiner Fliege was zuleide tun, und dann ... dann stellt der sich hin und scheidet mir die Wange auf!
Einfach so!
Ohne Grund!
Ich hab dem nie etwas getan!
Ich meine, wo sind wir denn? Hin und wieder eine kleine Neckerei, das ist doch nichts, das muss man doch aushalten, da muss doch keiner ausflippen, das macht doch jeder! That's life! Wenn einer das nicht aushält, dann soll er scheißen gehen!

Nils Geht, S. 106-108 (Auszüge)

Name: _____

② Wie wurde aus dem Täter ein Opfer und aus dem Opfer ein Täter?

- Analysiert folgende Ereignisse genau und schreibt auf, wie es zu dem Ereignis kam und warum es zum nächsten Ereignis führte!

Ereignisse:

- 1: Jagt von Jos Clique auf Nils (S. 81-87)
- 2: Ignoranz des Vorfalls in der Schule (S. 89-99)
- 3: Nils' Messerangriff auf Jo (S. 105-108)



- Stellt eure Ergebnisse in einer Grafik dar!

Tara Ramona Geng



Lesemappe

Nils geht

Seite ____

Hinweis-Kärtchen

Die Hinweis-Kärtchen sind vor der Verwendung auszuschneiden und gegebenenfalls zu laminieren. Die Anzahl der Hinweis-Kärtchen ist an die Klassengröße anzupassen, sodass genügend davon für die Schüler und SchülerInnen zur Verfügung stehen.



Hinweis-Kärtchen 18

Stelle dir zuerst die Fragen:

An welche Gründe kann ich mich erinnern? Also was weiß ich noch über die Gründe, warum Jo und seine Clique beschließen Nils zu überfallen?

(Du kannst auch in deinen Unterlagen zur Unterrichtsstunde 7 „Wie konnte es soweit kommen?“ nachsehen.)

So gehst du weiter vor:

Die Textstellen sind zu lang, um sie genau zu lesen. Du musst die Leseform „selektives Lesen“ anwenden. Dafür suchst du die Textstellen gezielt nach Informationen ab. Die Informationen findest du, wenn du dir folgende Fragen stellst:

1) Wie hat die Schule von dem Überfall der Clique erfahren? Und wie hat die Schule (Direktor und Lehrer) darauf reagiert? Warum haben sie so reagiert?

2) Wie kam das Messer in Nils' Hand? Woher hatte er es und warum? Wieso hat er es dann „benutzt“ und nicht Rasmus zurückgegeben?

Lösungs-Kärtchen

Die Lösungs-Kärtchen sind vor der Verwendung auszuschneiden und gegebenenfalls zu laminieren.
Die Anzahl der Lösungs-Kärtchen ist an die Klassengröße anzupassen, sodass genügend davon für die Schüler und SchülerInnen zur Verfügung stehen.

Lösung: Blatt 9, Aufg. 1 a / Expertengruppe A

Beteiligt sind mehrere an dem Überfall auf Nils.

Zu den Personen, die aktiv Gewalt ausüben und Nils verletzen gehört auch Jo. Wir wissen auch, dass Jo schon früher davon gesprochen hat, dass Nils "den Bogen überspannt" (S. 56) hat und Jo die "Positionen klären" (S. 72) will. Jo hat nicht nur das Vorhaben (mit-)geplant, sondern auch aktiv dabei mitgemacht und sich damit falsch verhalten. Er ist hier einer der Täter.

Lösung: Blatt 9, Aufg. 1 a / Expertengruppe B

Nils hat zuerst die Messerklinge auf Jo gerichtet ("das Grübchen in Jos Hals") und dann mit einer kurzen Bewegung Jo in die Wange geschnitten. Nils hat Jo also körperlich bedroht und dann körperlich verletzt und damit falsch gehandelt. Er ist hier der Täter.

Lösungs-Kärtchen

Die Lösungs-Kärtchen sind vor der Verwendung auszuschneiden und gegebenenfalls zu laminieren. Die Anzahl der Lösungs-Kärtchen ist an die Klassengröße anzupassen, sodass genügend davon für die Schüler und SchülerInnen zur Verfügung stehen.

Lösung: Blatt 9, Aufg. 1 a / Expertengruppe C

Jo beschreibt hier aus seiner Perspektive, was passiert ist. Es ist seine Meinung und Wertung, die dabei ausgesprochen wird.

Jo ist der Meinung, dass Nils ihn abstechen (also töten) wollte. Jo *sieht* Nils damit als Täter und sich als das Opfer.

Dann beschreibt Jo, was davor passiert ist, wie sein eigenes Verhalten war. Er nennt es eine "kleine Neckerei" und ist der Meinung, dass es unbedeutend ist und er Nils "nie etwas getan" hat. Er sieht sein Verhalten und sich nicht als Täter und damit auch Nils nicht als das Opfer.

Lösung: Blatt 9, Aufg. 2

Jo und seine Clique haben Nils attackiert, weil Jo wüten war auf Nils. Wüten war Jo, weil sich Nils gut mit Mila versteht, aber Jo in Mila verliebt ist. Und weil Mila Jo hat abblitzen lassen und ihn das verletzt.



Die Schule ignoriert den Vorfall. Der Direktor möchte keinen Aufwand und keinen Ärger mit den Familien. Die Lehrer merken, dass Nils' Aussage, es habe sich um eine Mutprobe, gelogen ist aber auch sie helfen Nils nicht.



Rasmus verliert sein Messer und Nils findet es - das ist Zufall. Er stand im Klassenzimmer mit dem Messer und als Jo kam, hat er ihn wieder gehänselt und "Detlef, blöde Sau, was machst du denn?" gesagt. Daraufhin hat Nils Jo bedroht und ihn in die Wange geschnitten.

j Zur 10. Unterrichtsstunde

Verlaufsskizze (Leseförderung, Förderung der Sprachbewusstheit und Literaturbewusstheit sowie inhaltliche Aspekte)

LERNGRUPPE: 3. Stufe NMS		ZEIT: 45 Min.	THEMA DES UNTERRICHTS: Nach der Geschichte ist vor der Geschichte!		
ZIEL DES UNTERRICHTS: Die SuS reflektieren die erlernten Leseformen und -strategie und werden sich ihrer erworbenen Kompetenzen und persönlichen Leseschwächen bewusst. Sie lernen einen sicheren Umgang mit der Lesestrategie „Selektives Lesen“.					
ZEIT	PHASEN	UNTERRICHTSSCHRITTE	SOZIALFORMEN / HANDLUNGSMUSTER	MEDIEN / MATERIALIEN	ANMERKUNGEN ZUM LERN-PROZESS
03:00	Begrüßung und Hausaufgabenbesprechung	LP beginnt die Unterrichtsstunde und teilt die eingesammelten und ge-feedbackten Briefe der vorangegangenen Stunde aus. Außerdem werden die Sinneinheiten und Überschriften zum aktuellen, neunten Textabschnitt besprochen und an der Tafel festgehalten.	Klassenunterricht / Unterrichtsgespräch	Tafel; Hausaufgabe; Briefe der SuS	Die kontinuierliche Einteilung in Sinneinheiten und Überschriften soll zu einer Routine werden.
15:00	Erarbeitungsphase	SuS bekommen das Arbeitsblatt ausgeteilt und das Zusatzblatt zum Ausschneiden der Leseformen und -strategien. Sie sollen die ausgeschnittenen Kärtchen individuell auf der Lesetreppe anordnen, auf unterster Stufe die ihnen vertrauten und nach oben hin schwerer werdenden Strategien, um die eigenen Kompetenzen zu veranschaulichen und sich bewusst zu machen. Durch die Begründung der Anordnung sollen sie die Reflexion vertiefen.	Einzelarbeit / Arbeit mit AB	AB 10, Aufg. 1; Spickzettel „Kontrolle des Leseprozesses“ Kärtchen der Leseformen und -strategien	SuS ordnen die in der UE erlernten Leseformen und -strategien nach individueller Bewertung in die Kategorien „hilfreich“, „schwierig“ und „unverständlich“ in einem vorgegebenen Raster an und reflektieren dabei den persönlichen Nutzen und die eigenen Lesestärken und -schwächen.
05:00	Auswertungsphase	SuS schreiben die persönlich beste und die schwierigste Strategie auf einen Zettel. LP sammelt sie ein und bespricht ein paar daraus mit der Klasse.	Klassenunterricht / Klassengespräch	AB 10, Aufg. 1	SuS erfahren, was die Stärken und Schwächen der anderen SuS sind; dass jede/r etwas kann und mit etwas Schwierigkeiten hat.
15:00	Erarbeitungs- und Auswertungsphase I	Die SuS bearbeiten in Vierergruppen das Zitate-Quizz. Dabei sollen die auf dem AB vorgegebenen Zitate im Buch gefunden und auf der Zitatseite ein Buchstabe entnommen werden: ZIVILCOURAGE. In der Reihenfolge der Zitate und entschlüsselten Buchstaben, sollen die Buchstabenkärtchen angeordnet werden. Die LP weist die SuS darauf hin, dass sie dabei die Leseform „Selektives Lesen“ anwenden sollen.	Gruppenarbeit / Arbeit mit AB	AB 10, Aufg. 2; Buchstabenkärtchen	Durch die Gruppenarbeit kann Arbeitsteilung und ein Austausch zur Aufgabenbewältigung stattfinden. Das Quizz-Format fördert den Wettbewerb und die Motivation. Die Zitate sind so gewählt, dass sie wichtige Figuren und Ereignisse der Geschichte biltzlicht-artig wiederholen.
08:00	Auswertungsphase II und Abschluss der UE	Haben alle Gruppen das Quizz beendet, sollen sie die Buchstabenkärtchen umdrehen. Auf der Rückseite ist eine wellenförmige Linie, deren Bedeutung die SuS entschlüsseln sollen (Spannungskurve des Romans). Als Tipp können sie auf dem AB der US 5, bei Aufgabe 7 nachsehen. In der Klasse soll über die Kurve diskutiert (Welche Stellen im Buch beschreiben die Höhepunkte und Tiefpunkte der Spannung etc.). Zum Abschluss soll über das Wort „Zivilcourage“ diskutiert werden, was es allgemein und im Kontext des Buches bedeutet.	Klassenunterricht / Klassengespräch	AB 10, Aufg. 2; Buchstabenkärtchen	Anhand der Spannungskurve lässt sich nochmals der gesamte Roman revuepassieren und auf die Literaturbewusstheit eingehen. Durch die Reflexion des Wortes „Zivilcourage“ (evtl. mit Exkurs: z/civil und courage (engl.)) sprechen die SuS abschließend über den Mut, zu handeln und für einander einzustehen.
HAUSAUFGABE ZUR STUNDE: Lesen (S. 117-139) mit Sinneinheiten und Überschriften					

Name: _____

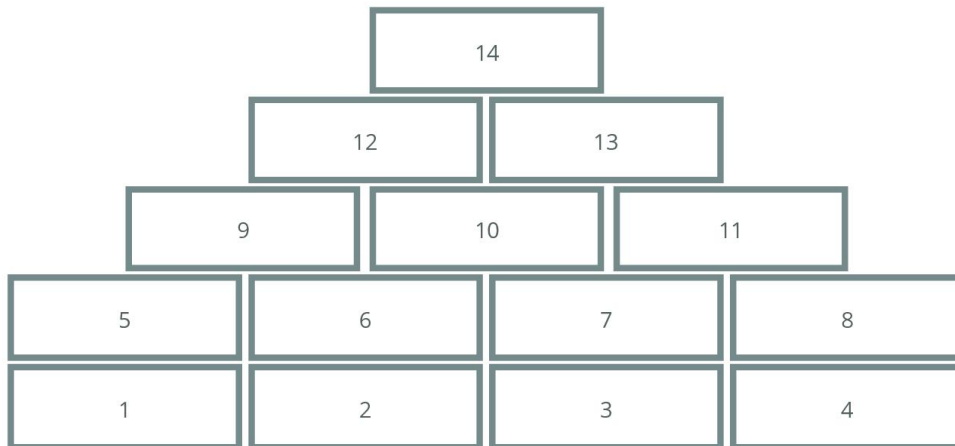
10 Nach der Geschichte ist vor der Geschichte!

① Kontrolle des Leseprozesses



• Hole dir den Spickzettel „Kontrolle des Leseprozesses“ und klebe ihn auf die Spickzettelwand zu den Lesestrategien nach dem Lesen. Lies die Vorder- und Rückseite aufmerksam durch. Er wird dir bei der Bearbeitung der Aufgabe helfen.

• Schneide die Lesestrategien und Leseformen auf dem extra Blatt aus. Ordne die Leseformen und -strategien auf der Treppe auf diesem Blatt wie folgend an: Auf der untersten, ersten Stufe sind die Leseformen und -strategien, die du einfach findest; nach oben werde die Leseformen und -strategien für dich immer schwerer. Klebe sie anschließend auf der Treppe fest.



• Überlege dir, welche der Lesestrategien und -formen dir am meisten geholfen haben? Welche findest du noch etwas schwer? Gibt es etwas, das du noch nicht verstanden hast? Begründe deine Anordnung!

Name: _____

Orientierendes Lesen	Redigierendes Lesen	Detailliertes Lesen	Genaues Lesen
Überfliegendes Lesen	Selektives Lesen	Texttyp feststellen	Textstellen klären
Sprachliche Gestaltung des Textes erkennen	Erwartungen an das Buch formulieren	Kernaussagen erkennen	Funktion des Textes erkennen
Zusammenhänge erkennen	Kontrolle des Leseprozesses		

Orientierendes Lesen	Redigierendes Lesen	Detailliertes Lesen	Genaues Lesen
Überfliegendes Lesen	Selektives Lesen	Texttyp feststellen	Textstellen klären
Sprachliche Gestaltung des Textes erkennen	Erwartungen an das Buch formulieren	Kernaussagen erkennen	Funktion des Textes erkennen
Zusammenhänge erkennen	Kontrolle des Leseprozesses		

Orientierendes Lesen	Redigierendes Lesen	Detailliertes Lesen	Genaues Lesen
Überfliegendes Lesen	Selektives Lesen	Texttyp feststellen	Textstellen klären
Sprachliche Gestaltung des Textes erkennen	Erwartungen an das Buch formulieren	Kernaussagen erkennen	Funktion des Textes erkennen
Zusammenhänge erkennen	Kontrolle des Leseprozesses		

Lesemappe

Nils geht

Seite ____

Name: _____

② Zitate-Quizz

- Bildet Vierergruppen!
- Findet die Zitatstellen im Buch! Wendet dafür die Leseform „Selektives Lesen“ an.

1	<i>"Ja, Nils, ein Garten. Mein Garten."</i> Seite: _____ 4. Zeile, 2. Wort, 6. Buchstabe	
2	<i>"Nils schreckte hoch. Nein nicht weiter, so viel war sicher. Man konnte nicht davonlaufen. Vor fast nichts."</i> Seite: _____ 1. Zeile, 4. Wort, 1. Buchstabe	
3	<i>"Fadi aber verspürte Mitleid. Mit Nils. Manchmal. Wenn er alleine war und nachdachte. Dann kam das Mitleid. Und noch machmalersogar Tränen. Weil Fadi eben wusste, wie es war, ein Verstoßener zu sein."</i> Seite: _____ 4. Zeile, 7. Wort, 1. Buchstabe	
4	<i>"Sie strahlte, wandte sich zur Klasse und schaute Nils an. 'Ich hatte einen tollen Lehrer!' 'Aha', sagte Paulsen und wirkte sehr zufrieden, obwohl ihm klar war, dass sie damit nicht ihn meinte."</i> Seite: _____ 9. Zeile, 3. Wort, 1. Buchstabe	
5	<i>"Der Direktor schüttelte den Kopf. 'Keine Elterngespräche. Wir wollen keine schlafenden Hunde wecken. Es wird sich alles wieder legen.'"</i> Seite: _____ 5. Zeile, 1. Wort, 1. Buchstabe	
6	<i>"Doch plötzlich hatte Nils dieses verdammte Messer in der Hand und seine Klinge zischte Sara entgegen. Sie zuckte zurück, erstarrte."</i> Seite: _____ zweitletzte Zeile, 5. Wort, 4. Buchstabe	

Lesemappe

Nils geht

Seite _____

Name: _____

7

"Im Gegensatz zu seiner Mutter und Mathilde, die Milas Gartenaktionen wunderbar fanden, waren sie Jo ein Dorn im Auge. Er fand, der Garten zweige viel zu viel ihrer Aufmerksamkeit ab, die doch besser ihm gehören sollte, und manchmal fragte er sich, was der Hauptgrund war, dass Milla immer wieder kam, er, die Clique oder der Garten."

Seite: _____ 4. Zeile, 1. Wort, 6. Buchstabe

8

"Rasmus hatte Angst vor dem Tod, und er hasste es, wenn seine Mutter auf der Bühne starb, aber das konnte er ihr nicht sagen."

Seite: _____ 3. Zeile, 2. Wort, 6. Buchstabe

9

"Und Nils erzählte. Und als er fertig war, wusste er, dass Schweigen manchmal weder Gold noch Silber war, sondern einfach nur Scheiße, und dass er viel zu lange geschwiegen hatte."

Seite: _____ 2. Zeile, 1. Wort, 2. Buchstabe

10

"'Macht ihn fertig', hatte es geheißen, 'macht ihn einfach fertig. Er braucht eine Erinnerung daran, wo er hingehört.'"

Seite: _____ letzte Zeile, 2. Wort, 9. Buchstabe

11

"'Ich sage nichts. Ich verrate dich nicht. Hab ich noch nie getan. Kannst ja auch nix dafür, dass unsere Mütter...'"

Seite: _____ 10. Zeile, 2. Wort, 1. Buchstabe

12

"Morgen nach der Schule. Generalabrechnung."

Seite: _____ 12. Zeile, 3. Wort, 2. Buchstabe

- Holt euch die Kärtchen zu den Buchstaben und ordnet sie in der richtigen Reihenfolge an:
(Tipp: Um das Lösungswort herauszufinden hilft euch vielleicht auch die Rückseite der Kärtchen ;)

LÖSUNGSWORT:

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

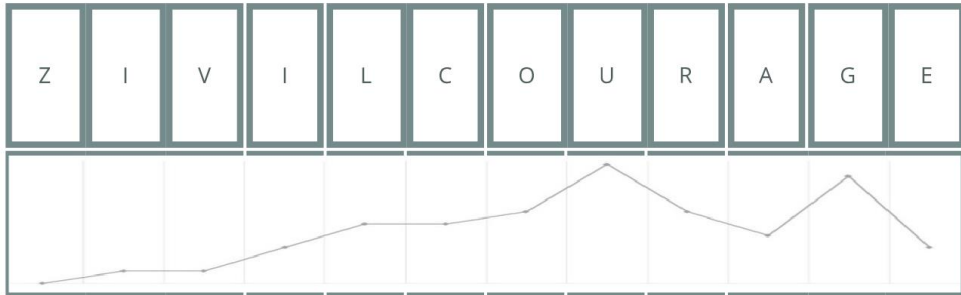
Lesemappe

Nils geht

Seite _____

Name: _____

Buchstaben-Kärtchen zum Zitate-Quizz: (Ausschneiden, Vorder- und Rückseite verkleben)



Lesemappe

Nils geht

Seite ____

E. Eidesstattliche Erklärung



universität
wien

Philologisch-
Kulturwissenschaftliche Fakultät
Institut für Germanistik
Universitätsring 1
A-1010 Wien

<http://spl-germanistik.univie.ac.at/>

Eidesstattliche Erklärung im Rahmen von schriftlichen Arbeiten

Angaben zur Studierenden / zum Studierenden	
Matrikelnummer:	1173 1935
Zuname:	Geng
Vorname(n):	Tara Ramona
Studienkennzahl (Beispiel: A 066 817):	UA 066814

Erklärung	
Ich erkläre eidesstattlich, dass ich die Arbeit selbständig angefertigt, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle aus ungedruckten Quellen, gedruckter Literatur oder aus dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte gemäß den Richtlinien wissenschaftlicher Arbeiten zitiert, durch Fußnoten gekennzeichnet bzw. mit genauer Quellenangabe kenntlich gemacht habe.	
11.11.2020 Datum	Tara Ramona Geng Unterschrift der / des Studierenden

HINWEIS: Diese Erklärung ist für wissenschaftliche Arbeiten, die im Rahmen von Proseminaren, Seminaren und anderen prüfungsimmanenten Lehrveranstaltungen erstellt werden, verbindlich auszufüllen und den Arbeiten beizulegen.

F. Abstract

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit der Frage, wie für SchülerInnen mit DaZ die Verschränkung von Lesefördermethoden mit Sprach- und Literaturbewusstheit sinnvoll umgesetzt werden kann und knüpft damit an die bestehende Problematik der unzureichenden Lesekompetenz vieler SchülerInnen an. Es wird zunächst der aktuelle Forschungsstand zum Leseverstehen – unter besonderer Berücksichtigung der DaZ-LeserInnen – dargelegt. Außerdem werden bereits bestehende, theoretische Erkenntnisse im Bereich der Lesedidaktik, der Sprach- und Literaturbewusstheit sowie zur Rolle der Schulen bei der Lesesozialisation aufgeführt. Darauf aufbauend wird eine Didaktisierung des jugendliterarischen Werkes NILS GEHT von Gabi Kreslehner für den Deutschunterricht der 3. Sekundarstufe NMS im Umfang von 10 Unterrichtsstunden erstellt. Die Lernziele der Didaktisierung sind auf den Lehrplan der Neuen Mittelschule sowie den GER der Niveaustufe B2 abgestimmt und werden mit der Theorie und dem Roman verflochten. Auf diese Weise soll ein Beispiel gegeben werden, wie Leseförderung mit Sprach- und Literaturbewusstheit im Unterricht sinnvoll verschränkt werden kann.