

6.2.5	Strategien bewusst machen	97
6.3	Lesestrategien und Leseziele	100
6.3.1	Leseziele und Lesestile: Begriffsklärung	100
6.3.2	Fertigkeitstraining und Lesestile	102
6.3.3	Konzentrisches Lesen	107
7	Materialerstellung zum Strategietraining	109
7.1	Fingerübungen zur Materialerstellung	109
7.2	Strukturieren lassen	109
7.3	Vorkenntnisse mobilisieren – Voraussagen machen	114
7.4	Unbekannte Wörter erraten: Lückentexte	117
8	Lösungsschlüssel	123
9	Lesetexte für die Weiterarbeit	151
10	Glossar	164
11	Literaturhinweise	168
12	Quellenangaben	170
12.1	Quellenangaben zu Kapitel 1 – 8	170
12.2	Quellenangaben zu Kapitel 9	171
12.3	Zitierte DaF-Zeitschriften	172
	Angaben zum Autor	172
	Das Fernstudienprojekt DIFF – GhK – GI	173

1 Was erwartet Sie in dieser Fernstudieneinheit?

Zu Zeiten der Vorherrschaft der audiolingualen und audiovisuellen Methoden* im Fremdsprachenunterricht Ende der 60-er, Anfang der 70-er Jahre, aber auch in den frühen Anfängen des kommunikativ orientierten Unterrichts* standen die Entwicklung des verstehenden Hörens und des Sprechens im Mittelpunkt des Sprachunterrichts. Das Lesen spielte eine geringere Rolle. Das änderte sich allmählich Ende der 70-er Jahre, als der kommunikative Deutschunterricht unter dem übergeordneten Lernziel* *Umfassende Orientierungsfähigkeit im deutschsprachigen Alltag* das Lernziel *Verstehen von verschriftlichten (Alltags-)Texten* gleichberechtigt neben das Lernziel *Verstehen von Hörtexten* stellte. Seitdem sind die vier Sprachfertigkeiten* *Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben* gleichrangige Lernziele im Sprachunterricht.

Dass Texte, auch durchaus schwierigere und längere authentische Texte*, im Fremdsprachenunterricht gelesen werden, ist heutzutage eine Selbstverständlichkeit. Im normalen Leben, außerhalb von Sprachunterricht, kann das Lesen ganz unterschiedliche Funktionen haben. So liest man zum Beispiel, weil man bestimmte Informationen erhalten möchte oder sich für ein bestimmtes Thema interessiert, weil man sich bei der Lektüre eines interessanten Romans entspannen möchte oder weil man einen bestimmten Autor besonders schätzt.

Auch im Fremdsprachenunterricht kann das Lesen von Texten ganz unterschiedliche Funktionen haben. Man kann zum Beispiel Texte lesen (lassen), damit die Lernenden die fremde Sprache besser kennen und genießen lernen oder damit sie ganz bestimmte Informationen über Land und Leute erhalten oder einen bestimmten Autor kennen lernen. Man kann aber auch Texte ganz gezielt lesen (lassen), um die Lesefertigkeit* der Lernenden – d.h. ihre grundlegende Fähigkeit, fremdsprachliche Texte zu verstehen – mit Hilfe bestimmter Strategien zu entwickeln und zu verbessern.

Diesem letztgenannten Ziel, der Entwicklung von Lesefertigkeit im Deutschunterricht mit Hilfe bestimmter Strategien, ist diese Fernstudieneinheit gewidmet. In ihr geht es also nicht darum, z. B. unterschiedliche Möglichkeiten des Umgangs mit Texten zu reflektieren, sondern es geht ganz gezielt darum, wie die Fähigkeit, fremdsprachliche Texte zu verstehen, möglichst effektiv geschult werden kann.

Unterricht zur Entwicklung von Lesefertigkeit in der Fremdsprache findet weltweit vorwiegend auf rein intuitive oder ziemlich traditionelle Weise statt. In der Unterrichtspraxis finden wir eine Mischung verschiedenster methodischer Verfahren vor, die sich zwischen den Extremen sehr effektiv bis geradezu zweckwidrig bewegen. Entscheidungen bezüglich der methodischen Verfahren werden oft dem Zufall überlassen oder dem intuitiven didaktischen* Geschick der Lehrerin oder des Lehrers.

In dieser Studieneinheit sollen den Unterrichtenden einige Anhaltspunkte dafür gegeben werden, wie sie ihre Entscheidungen bei der Gestaltung des Lesunterrichts (verstanden als Fertigkeitunterricht) auf eine etwas begründetere Basis stellen können.

Dazu werden folgende Fragen behandelt:

- Was sollen die Lernenden eigentlich lernen? (**Kapitel 2**)
- Inwieweit können die üblichen Unterrichtsverfahren und Lernmaterialien dazu beitragen, dieses Ziel zu erreichen? (**Kapitel 3**)
- Lassen sich aus der Beschaffenheit des Leseprozesses Anhaltspunkte für didaktisches Handeln ableiten? (**Kapitel 4**)
- Gibt es lerntheoretische* Einsichten, die uns helfen können, effektivere Lernaktivitäten* zu planen? (**Kapitel 5**)
- Welche konkreten Anweisungen für effektivere Übungsformen und dazugehörige Lernmaterialien lassen sich daraus ableiten? (**Kapitel 6 und 7**)

Bei der Behandlung dieser Fragen möchten wir Sie einladen aktiv mitzudenken, indem Sie Fragen beantworten und Aufgaben lösen. Es sei mit Nachdruck darauf hingewiesen, dass nicht nur „musterhafte“ Beispiele gegeben werden. Es werden auch Beispiele von Didaktisierungen gezeigt, die wahrscheinlich weniger effektiv sind. Durch die

vergleichende Analyse können Sie Erfahrung damit machen, wie effektivere Texte und/oder Aufgaben von weniger effektiven zu unterscheiden sind. Die Fragen und Aufgaben beziehen sich manchmal auch auf Übungstexte aus dem Lehrwerk, das Sie selber benutzen. In einigen Fällen können Sie im Rahmen dieser Aufgaben auch versuchen, die Wirksamkeit der von Ihnen benutzten Materialien im Hinblick auf die Entwicklung von Lesefertigkeit zu vergrößern.

Besonders in den Kapiteln 6 und 7 werden konkrete Beispiele, d. h. Übungstexte und Übungen, vorgestellt, die Sie in Ihrem Unterricht ausprobieren können.

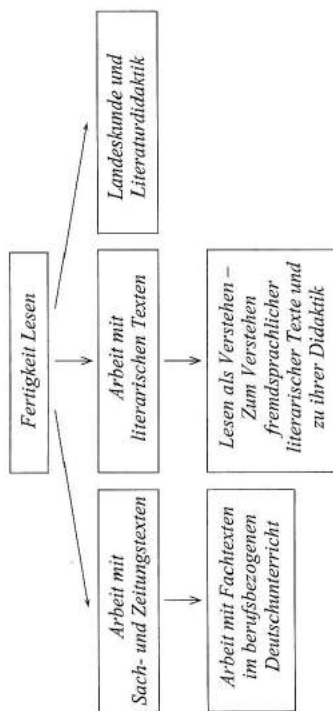
Die Erfahrungen und Ergebnisse Ihrer Arbeit mit dieser Fernstudieneinheit können Sie – wenn möglich – in Kontaktphasen eines Fernstudienkurses oder in Seminaren und Arbeitsgruppen mit Ihren Kolleginnen und Kollegen oder den Seminarleitern besprechen.

Hinweis zur Textsorte Fernstudieneinheit:

Sie haben sich entschlossen, diese Fernstudieneinheit durchzuarbeiten, weil Sie sich weiterbilden wollen. Aus der Lerntheorie ist bekannt, dass man weniger lernt, wenn man über eine Sache informiert wird, als wenn man etwas „damit tut“. Wer wirklich lernen will, muss sich also nicht (nur) informieren, sondern muss (vor allem) Lernaktivitäten durchführen. Solche Lernaktivitäten können hervorgerufen werden durch Aufgaben, die den Lernenden zu allerhand mentalen Operationen mit den zu lernenden Konzepten anleiten. Genau dies ist die Funktion der Aufgaben in den Fernstudieneinheiten. Wer sich nur oberflächlich informieren will, kann es dabei bewenden lassen, die Fernstudieneinheit zu lesen. Die richtigen Lernmomente und Lerneffekte entstehen jedoch erst durch die Ausführung der Aufgaben. Die Aufgaben wirklich zu lösen, ist anstrengender als sie nur zu lesen, aber es ist auch effektiver!

In diesem Sinne wünschen wir Ihnen guten Lernerfolg!

Dem Thema *Lesen* und *Arbeit mit Texten* sind in der Reihe der Fernstudieneinheiten insgesamt 6 Titel gewidmet:



2 Zu welchem Ergebnis soll Unterricht zur Entwicklung der Lesefertigkeit in der Fremdsprache führen?

Unterricht zur Entwicklung der Lesefertigkeit in der Fremdsprache (abgekürzt: fremdsprachlicher Lesunterricht) ist kein Selbstzweck. Er wird dadurch legitimiert, dass das Ergebnis des Unterrichts, sein „Produkt“, in der Praxis, in realen Situationen* benutzt werden kann. In Fachliteratur und Lehrplänen herrscht Einigkeit über die Art dieser Anwendung:

Der so verstandene fremdsprachliche Lesunterricht soll die Lernenden vor allem befähigen, ihre Bedürfnisse nach Informationen, die in einem fremdsprachlichen Text enthalten sind, (weitgehend) selbstständig zu befriedigen. *Lehrplan 1*

Aber um welche Informationen und um welche Texte handelt es sich dabei? Oder anders gefragt: Welche Texte werden gelesen und welches Informationsbedürfnis muss damit befriedigt werden?

Die erste Frage, die wir hier beantworten müssen, lautet: Wie sieht eigentlich die Lesepaxis eines fremdsprachlichen Lesers aus?

1. Listen Sie bitte auf, was für Texte Sie – außerhalb Ihrer Unterrichtspraxis und unabhängig von Ihrer Eigenschaft als Deutschlehrer oder -lehrerin – in den letzten zwei Monaten gelesen haben.

2. Überlegen Sie, was für Texte Sie bei einem Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land vor allem lesen würden?

Wir haben im Rahmen einer wissenschaftlichen Untersuchung einige in Deutschland lebende Ausländer und Ausländerinnen gebeten, einen Tag lang aufzuschreiben, was für Texte sie lesen. Es handelte sich um Geschäftsleute, Kollegen, Studenten, Schüler und (nicht-Deutsch als Fremdsprache) Lehrer. Dabei kam – in beliebiger Reihenfolge – folgende Liste heraus, die Sie vielleicht aus Ihrer eigenen Erfahrung oder Phantasie noch erweitern können:

- Fahrpläne,
- Briefe,
- Informationszettel,
- Speisekarten,
- Zeitungsartikel,
- Erzählungen, Romane,
- Anzeigetafeln,
- Werbetexte (Plakate, Inserate usw.),
- „Dokumente“ (Fahrkarten, Geldscheine, Ausweise usw.),
- (auszufüllende) Formulare,
- Broschüren,
- Gebrauchsanweisungen (z. B. für den Fernseher, die Parkuhr u. Ä.),
- Straßenschilder
- usw.

Ziel des fremdsprachlichen Lesunterrichts

Aufgabe 1

authentische Lesetexte

Welche dieser Texte, d. h. welche Textsorten*, wurden Ihrer Meinung nach am häufigsten genannt? Welche am wenigsten? Versuchen Sie eine Reihenfolge festzulegen. Ergänzen Sie ggf. die Liste.

Reihenfolge:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____
- ...

Im Lösungsschlüssel können Sie sehen, wie die Reihenfolge bei den in Deutschland befragten Ausländern ausgesehen hat.

Diese Reihenfolge spiegelt also die „Lese-Realität“ für in Deutschland oder „deutschlandnah“ (bei häufigem Grenzübergang) lebende Ausländer wider. Vielleicht leben Sie jedoch weit von Deutschland entfernt. Dann ist es sehr gut möglich, dass Sie oder Ihre Schülerinnen und Schüler andere Leseerfahrungen haben und dass Ihnen andere Textsorten wichtig sind.

Untersuchen Sie oder versuchen Sie einzuschätzen, wie die Liste in Ihrem eigenen Land aussähe würde, d. h., versuchen Sie einzuschätzen, welche Arten von (muttersprachlichen) Texten Ihre Schülerinnen und Schüler an einem bestimmten, beliebig gewählten Tag lesen.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____
- ...

Diese Lesepraxis müsste sich nun eigentlich auch in der fremdsprachlichen Unterrichtswirklichkeit widerspiegeln. Ob das tatsächlich der Fall ist, ist eine andere Frage.

Aus der auf Seite 7 oben formulierten Zielbeschreibung für die Entwicklung der Lesefertigkeit in der Fremdsprache lassen sich zunächst einige praktische Konsequenzen ableiten, die für so manchen Leseunterricht gar nicht so selbstverständlich sein dürften.

Das folgende Beispiel und die folgenden Aufgaben sollen das veranschaulichen.

Kurs 090 ist ein 1986 neu erschienenes niederländisches Deutschlehrbuch für die Sekundarstufe I. Von den auf Seite 7 dieser Studieneinheit genannten Textsorten finden wir im ersten Band dieses Lehrwerks:

- eine Anzeigetafel,
- zwei Briefe,
- eine Erzählung,
- vier Zeitungsartikel.

Zusammen umfassen diese Texte lediglich 9 von 236 Seiten Gesamtumfang des Buches.

Und welche Art Texte finden Sie in Ihrem Deutschlehrwerk?

1. Überprüfen Sie bitte in dem Buch, das Sie für Ihren Leseunterricht benutzen, wie viel Prozent der angebotenen Texte jeweils zu den auf Seite 7 aufgelisteten Textsorten gehören.

Textsorte	Prozentsatz
– Fahrpläne	– ca.
– Briefe	

2. Wie viel Prozent der Lesetexte in Ihrem Lehrbuch gehören zu keiner der genannten Kategorien und um welche Textsorten handelt es sich dabei?

Ca. _____ Prozent.

Textsorten: _____

3. Wählen Sie nach Belieben fünf Texte aus Ihrem Lehrwerk aus. Versuchen Sie dann, sich bei jedem Text eine Situation vorzustellen, in der Sie diesen Text außerhalb des Unterrichts für Ihre eigenen Zwecke benutzen würden.

Text	Situation

Machen Sie sich jetzt Ihre eigenen Gedanken über das Ergebnis Ihrer Recherche.

Wir zeigen Ihnen nun sechs Texte aus verschiedenen Lehrwerken. (Zuvor sollten Sie sich noch einmal die Ziele des fremdsprachlichen Lesunterrichts, wie wir sie auf Seite 7 oben definiert haben, vergegenwärtigen.)

Aufgabe 5

Intwiefem sind die folgenden Texte 1-6 Ihrer Meinung nach und in Ihrer eigenen Unterrichtssituation für den fremdsprachlichen Lesunterricht geeignet?

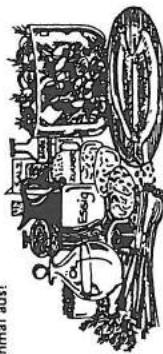
- ++ sehr gut geeignet
+ gut geeignet
+/- nicht besonders gut geeignet, aber nicht total ungeeignet
- ungeeignet
-- vollkommen ungeeignet

		++	+	+/-	-	--
T 1	Frischer Frühlingssalat					
T 2	Hausordnung für Jugendherbergen					
T 3	Abfahrt Hannover					
T 4	Gebrauchsanweisung					
T 5	Zeitungsausschnitt					
T 6	Albert Schweitzer im Abitur					

Text 1

Frischer Frühlingssalat

Salate schmecken im Frühling und im Sommer am besten. Probier unseren kräftigen Kartoffelsalat mit Räucherhirsch doch einmal aus!



Zeichnung: Sallyann Bradnam

Für vier Personen braucht ihr:

- 700 g Kartoffeln,
- Salz, 1/8 l Brühe (Instant),
- 2 Stangen Porree,
- 400 g Räucherhirsch (z.B. Makrelen),
- 1 Bund Dill, 2 Eßl. Essig,
- 2 Eßl. süße Sojasoße,
- Salz, frisch gemahlener Pfeffer,
- Zucker, 4 Eßl. Öl,
- 20 g Kapern.

So wird's gemacht:
Kartoffeln unter fließendem Wasser waschen und in Salzwasser 20 Minuten kochen. Schale abziehen und die Kartoffeln in Scheiben schneiden. Mit heißer Brühe übergießen und abkühlen lassen. Porree waschen und in Ringe schneiden. Fisch in Stücke teilen. Dill waschen und von den Stielen zupfen. Alles in eine Schüssel tun. Essig, Sojasoße, Salz, Pfeffer und Zucker verrühren. Öl dazurühren. Kapern mit Flüssigkeit zufügen und abschmecken. Die Soße über den Salat gießen und mindestens 30 Minuten durchziehen lassen.

Bohle u.a. (1987), 145

Text 2

Hausordnung für Jugendherbergen

- Aufnahme**
 - Jedes Mitglied des deutschen oder eines anderen der IYHF angeschlossenen Jugendherbungsverbandes mit einem gültigen Mitgliedsausweis ist als Gast in der Jugendherberge (JH) willkommen.
 - Maßgebend sind die Benutzungsbedingungen für Jugendherbergen und diese Hausordnung.
- Entreffen**
 - Angemeldete Gäste müssen bis 18.00 Uhr in der Jugendherberge eintreffen, sofern sie nicht eine spätere Ankunftszeit mit den Herbergseiltem vereinbart haben. Andernfalls können die ihnen zugesagten Plätze an andere Gäste vergeben werden.
 - Der Mitgliedsausweis ist beim Eintreffen in der Jugendherberge abzugeben. Alle Gäste, bei Gruppen nur der Leiter, werden in das Herbergsbuch oder in Meldezettel eingetragen und bestätigen die Eintragung durch ihre Unterschrift.
- Aufenthalt in der Jugendherberge**
 - Das Zusammenleben in einer Jugendherberge erfordert gegenseitiges Verständnis und Rücksichtnahme. Jeder Gast ist daher mitverantwortlich für die Einhaltung der Hausordnung und der Benutzungsbedingungen. Die Leiter tragen die Verantwortung für die Mitglieder ihrer Gruppe, Klasse oder ihres Kurses.
 - Die Gäste werden getrennt nach Geschlechtern untergebracht. Soweit geeignete Schlafräume zur Verfügung stehen, können Familien oder Ehepaare gemeinsam untergebracht werden.
 - Auf die Mithilfe der Gäste kann nicht verzichtet werden. Insbesondere haben alle Gäste dafür zu sorgen, daß die Betten hergerichtet, die Waschegelegenheiten sauber gehalten, die Tages- und Schlafräume besenrein gesäubert werden und das benutzte Eßgeschirr gereinigt wird.
 - 3.4.1 Aus hygienischen Gründen dürfen Betten nur mit Bettwäsche oder einem kochbaren Leinen- oder Nesselschlafack benutzt werden. Jeder Gast bringt entweder seine eigene saubere Bettwäsche (auch Nessel- oder Leinenschlafack) mit oder entleiht Wäsche gegen die vorgesehene Gebühr in der Jugendherberge. Die Benutzung von anderen Schlafstätten ist nicht gestattet.
 - 3.4.2 In den Schlafräumen dürfen Speisen weder zubereitet noch eingenommen werden.
 - 3.5 Teilbereiche der Jugendherberge können zu Reinigungszwecken von 9.30 bis 12.00 Uhr geschlossen werden.
 - 3.6.1 Die Jugendherbergen werden in der Regel ab 22.00 Uhr geschlossen. Einzelne Jugendherbergen haben eine hiervon abweichende Schließzeit, die im Jugendherbergs-Verzeichnis angegeben ist.
 - 3.6.2 (gestrichen)
 - 3.6.3 Abweichende Vereinbarungen für die ab 22.00 Uhr beginnende und um 7.00 Uhr endende Nachtruhe sind möglich.
 - 3.6.4 Um die Nachtruhe zu sichern, werden später kommende und früher gehende Gäste um Ruhe und Rücksichtnahme gebeten.
 - 3.7 Das Mitbringen und der Genuß von alkoholischen Getränken sind in den Räumen oder auf dem Gelände der Jugendherberge nicht erlaubt. Betrunkene Gäste können des Hauses verwiesen werden.
 - 3.8 Rauchen ist gesundheitsschädlich. Nichtraucher dürfen durch rauchende Gäste nicht beeinträchtigt werden. Daher ist das Rauchen in der Jugendherberge grundsätzlich untersagt.
 - Ausnahmsweise kann Gästen über 16 Jahren das Rauchen gestattet werden, wenn geeignete Räume in der Jugendherberge zur Verfügung stehen.
 - 3.9 Tiere dürfen nicht mitgebracht werden.
 - 3.10 Die Benutzung von Rundfunkgeräten, Plattenspielern, Kassettenrecordin und ähnlichen Geräten ist nur mit Zustimmung der Herbergseiltem und nur dann gestattet, wenn andere hierdurch nicht gestört werden.
 - 3.11 Verbesserungsvorschläge der Gäste sind willkommen. Wünsche und Beschwerden können bei den Herbergseiltem oder bei dem zuständigen DJH-Landesverband vorgebracht werden.
- Anreise**
 - Die Schlafräume müssen bis 9.00 Uhr geräumt sein. Eine Abreise vor 7.00 Uhr früh ist nur nach vorheriger Vereinbarung mit den Herbergseiltem möglich.
- Hausrecht**
 - Die Herbergseiltem üben das Hausrecht im Auftrage des Trägers der Jugendherberge aus.

Diese Hausordnung wurde nach Beschluß der Mitgliederversammlung vom 4. 6. 1977 im Hauptauschuß am 26. 11. 1977 verabschiedet und erstmals geändert durch Beschluß der Mitgliederversammlung vom 1. 6. 1985.

Bohle u.a. (1987), 89

Text 1

Abfahrt Hannover

Departures/Départ

Zeit	Zug	Richtung	Gleis
9.00	E 5366 	9.00	14
		Langenhagen 9.08 – Celle 9.29 – Langeln 10.05	
9.12	E 521 	9.12	14
		Herrenhausen Bielefeld 9.57 – Hamm 10.25 – Dortmund 10.42 – Düsseldorf 11.32 – Köln Hbf 11.56 – Bonn 12.18 – Koblenz 12.51 (– München)	
9.17	D 858 	9.17	9
		Wunstorf 9.29 – Nienburg 9.50 – Bremen 10.38 – Oldenburg 11.15 Norddeich Mole 13.19 Emden 12.41 – bis 20. X und ab 10. III. Emden Außenhafen 13.13	
9.19	D 785 	9.19	13
		Hildesheim 9.46 – Göttingen 10.48 – Würzburg 13.48 – Nürnberg 15.10 – Passau 17.36 Bay. Eisenbahn 18.26 Bad Steben 18.41 Pflankirchen 19.27, außer vor f. nicht 31. X, 25. XII, 5. I, 30. III, 18. V	
9.19	E 181 	9.19	3
		Karwendel Göttingen 10.13 – Bebra 11.02 – Würzburg 12.38 – München 15.03 – Garmisch-Partenkirchen 16.28 – Mittenwald 17.01 Seefeld i. T. 17.30 Wunstorf 9.35 – Minden 10.06 – Bielefeld 10.47	
9.21	E 3612 	9.21	10
		Hansa-Express Celle 9.43 – Uelzen 10.10 – Lüneburg 10.29 – Hamburg Hbf 11.07 – Lübeck 12.03 – Puttgarden 13.10 – Kopenhagen 16.29 Hamburg Altona 11.25 Wien 20.14 30. IV, 5. bis 7. 12. bis 14. 21. bis 23. 26. bis 30. V wegen Bauarbeiten zwischen Neustadt/Holsten und Lernshagen in Hamburg Hbf, Neustadt/Holst., Oldenburg/Hotel, umsteigen, Kopenhagen an 17.20, zwischen Neustadt/Holst. und Oldenburg/Holst. Schnellernsatzverkehr	
9.25	E 173 	9.25	4
		Tiziano Göttingen 10.19 – Fulda 11.41 – Frankfurt 12.37 – Mannheim 13.27 – Karlsruhe 14.00 – Offenburg 14.33 – Freiburg 15.02 – Basel Bad Bf 15.39 – Basel SBB 15.46 – Mailand 21.25 vom 13. bis 23. XII. platzkartenpflichtig für Reisende nach dem Ausland, ausgenommen für Reisende in die Schweiz in Wagen in die Schweiz	
9.28	D 447 	9.28	8
		Wolfsburg 10.18 – Magdeburg 12.26 – Dessau 13.52 – Leipzig 14.46	
9.33	4126 	9.33	14
		Wunstorf 9.54 – Stadthagen 10.12 – Minden 10.29	
9.34	FD 783 	9.34	3
		Fern-Express Alpenland Göttingen 10.52 – Würzburg 13.08 – Augsburg 15.25 – Oberstdorf 18.01 CD Friedrichshafen Hbf 17.33 CD Bad Wörthausen 16.40 – bis 19. X und ab 21. III – CD Füssen 17.33 Lindau 18.24	
9.39	4814 	9.39	2
		Weetzen 9.59 – Barsinghausen 10.15 – Bad Nenndorf 10.28 – Haste 10.33	
9.44	E 3007 	9.44	1
		Nordstemmen 10.00 – Kreensen 10.29 – Nörthelm 10.44 – Göttingen 11.00	
9.57	E 3117 	9.57	3
		Sarstedt 10.09 – Hildesheim 10.26 – Goslar 11.23 – Bad Harzburg 11.38	

nach: Bolte u. a. (1987), 109

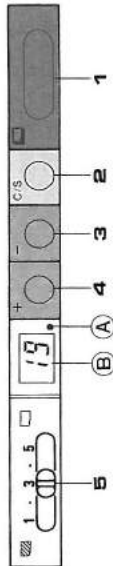


EP 50

Für den normalen, kleinen Kopierbedarf gibt es jetzt den kleinen Normalpapier-Kopierer Minolta EP 50. Fürs Büro, für zu Hause – kurzum: für jeden Arbeitsplatz.

Die Bedienung klar und übersichtlich angeordnet sind die farbig gekennzeichneten Funktionstasten beim Minolta EP 50: die grüne Start-Taste, die orange-farbene Unterbrecher- bzw. Löschtaste, die blauen Kopierervorwahl-Tasten und der Kontrastregler. Die Ziffernanzeige zeigt die vorgewählte Kopieranzahl bis zu 19 Stück.

BEDIENUNGSELEMENTE UND ANZEIGELAMPEN



Durch Druck auf diese Taste wird ein Kopiergang ausgelöst.



Kopiertaste



Löscht/Stopptaste

Durch einmaliges Drücken dieser Taste wird ein Mehrfachkopierablauf gestoppt. Nachmaliges Drücken setzt die Anzeige auf „1“ zurück.

Verringern der gewünschten Kopierzahl zwischen 1 und 19.



“-“-Taste



“+“-Taste

Erhöhen der gewünschten Kopierzahl zwischen 1 und 19.



Belichtungsregler

Mit dem Belichtungsregler kann der Kontrast der Wiedergabe eingestellt werden. Stellung „3“ paßt für normale Vorlagen. Ist die Wiedergabe zu dunkel, muß der Belichtungsregler nach rechts, also in Richtung „5“, verschoben werden. Ist die Wiedergabe zu hell, muß der Belichtungsregler nach links, also in Richtung „1“, verschoben werden.

Neuner u. a. (1987), 80



Brigitte Schreiber

Ein Arbeitsplatz für zwei

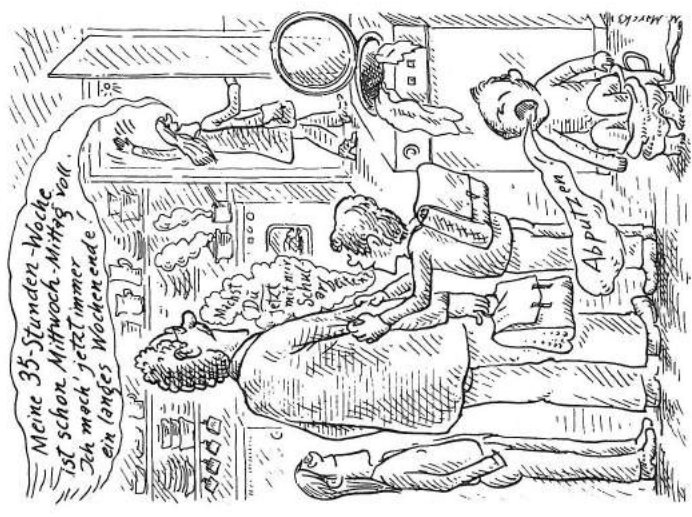
Weniger arbeiten, mehr Zeit für Familie, Kinder, Hobbys und Weiterbildung. Das, so weiß man aus Umfragen, möchten viele Deutsche. Sie möchten nur drei bis vier Tage pro Woche oder 4 bis 5 Stunden pro Tag arbeiten. Es gibt aber nicht genug Teilzeinstellen.

Eine Alternative ist das „Job-sharing“. Es kommt aus Amerika und funktioniert so: Zwei oder mehr Arbeitnehmer teilen sich eine Arbeitsstelle und natürlich auch das Gehalt. Sie verdienen weniger, haben aber mehr Zeit. Die Arbeitgeber finden „Job-sharing“ gut. Denn „Job-sharing“ bedeutet für sie: zwei oder mehr Arbeitnehmer für eine Stelle. Ist einer krank, oder hat er Urlaub, dann muß der andere die Arbeit machen.

Das aber ist der kritische Punkt: Muß der eine Kollege die Arbeit für den kranken Kollegen machen? Die Gewerkschaften sagen nein! Denn die Arbeitgeber müssen für kranke Arbeitnehmer keine neuen Leute einstellen. Das bedeutet, es gibt noch mehr Arbeitslose. Die Arbeitgeber sind anderer Meinung. „Durch „Job-sharing“ bekommen viele Arbeitslose, vor allem Hausfrauen, wieder eine Stelle“, sagen sie. Die Gewerkschaften und die Arbeitgeber müssen hier schnell einen Kompromiss finden.

Gleiches Recht für alle

Von Marie Marcks



Tausende suchen heute eine Arbeit. Viele andere Menschen aber, besonders Frauen mit Kindern, wollen nicht jeden Tag acht Stunden arbeiten. Ist **Job-sharing** eine Antwort auf dieses Problem? Die Gewerkschaften meinen „nein“, die Arbeitgeber sagen „ja“.

Eisfeld u. a. (1983), 53

Albert Schweitzer im Abitur

Mein Abgangesexamen¹ vom Gymnasium bestand ich befriedigend², aber nicht so gut, wie man erwartet hatte. Das lag an den Hosen³, die ich an jenem Tage trug.

Ich besaß einen schwarzen Gehrock⁴, ... aber keine schwarzen Hosen. Aus Sparsamkeit wollte ich mir auch noch keine machen lassen und bat meinen Onkel, das Examen in seinen Hosen bestehen zu dürfen. Er war zwar viel kleiner als ich und beleibt⁵, während ich damals⁶ sehr groß und schmächtig⁷ war. Aber wir dachten, daß es für einmal doch gehen würde.

Leider unterließ ich es, eine Probe mit den Hosen abzuhalten. Als ich sie am Morgen des Examens anzog, reichten sie mir kaum bis an die Schuhe, obwohl ich die Hosenträger mit Schnüren verlängert hatte. ... Wie sie auf der Rückseite aussahen, beschreibe ich nicht.

Mein Erscheinen unter den Examensgenossen rief ausgelassene Lustigkeit hervor. ... Unser feierlicher Eintritt in das Prüfungszimmer mißlang, weil wir das Lachen nicht dämpfen konnten. Als die Lehrer am Prüfungstisch meine Hosen sahen, wurden auch sie munter. Der gestrenge Vorsitzende der Prüfungskommission ... aber merkte nicht, um was es sich handelte. Er sah nur, daß ich der Anlaß der ... Heiterkeit war und tat eine strenge Bemerkung über unser unfeierliches Benehmen im allgemeinen und über mich im besonderen. Um dem vermeintlichen Spaßvogel den Übermut auszutreiben, übernahm er es selber, mich in allen Fächern zu examinieren. ... Er setzte mir hart zu. Vom Direktor mit feindlichen Blicken ermutigt, behauptete ich mich, so gut ich konnte. Aber gar manche Antwort mußte ich dem Gestrengen schuldig bleiben und manches Schütteln des Kopfes hinnehmen. ... Zum Schluß kam die Geschichte daran, das einzige Fach, für das ich wirklich Begabung hatte und das ich ohne Anstrengung beherrschte. Nach zehn Minuten war der Vorsitzende wie umgewandelt. Sein Grimm schmolz dahin. Am Ende examinierte er mich nicht mehr, sondern unterhielt sich mit mir über den Unterschied zwischen den Kolonisationsunternehmungen der Griechen und ... der Römer. ... So endigte alles in Wohlgefallen.

- 1 das Abitur = das Abgangesexamen
- 2 befriedigend bestehen = Erfolg im Examen haben
- 3 die Hose = die Beinbekleidung
- 4 der Gehrock = knielanger dunkler Männerrock
- 5 beleibt = korpulent
- 6 damals = zu jener Zeit
- 7 schmächtig = mager und dünn

nach: Schweitzer (1991), 68–70; in: Rossum/Tuk (1973), 26

Wenn man von der späteren Anwendbarkeit des Gelernten in realen Lebenssituationen ausgeht, bietet schon die in Aufgabe 5 vorgenommene einfache Analyse nach Inhalt und Textsorte einige Anhaltspunkte dafür, ob sich ein Text zu Übungszwecken im Leseunterricht eignet.

Wenn Sie in einem „zielsprachennahen“ Land unterrichten, haben Sie den Fahrplan wahrscheinlich verhältnismäßig hoch (geeignet/sehr geeignet) eingestuft. (An dieser Textsorte lässt sich übrigens auch erkennen, dass Vokabelkenntnisse und Grammatik häufig keine ausschlaggebende Rolle für die Informationsentnahme aus einem Text spielen. Leseverstehentraining* ist offensichtlich mehr als Grammatik und Vokabelarbeit.)

Für Lernende in (von der Zielsprache Deutsch) weiter entfernten Ländern, die in absehbarer Zeit kaum auf das Verstehen eines solchen Fahrplans angewiesen sein werden, ist der Fahrplan dagegen ziemlich ungeeignet. Sie finden mehr Gewinn bei der Arbeit mit erzählenden oder informativen Texten, denen sie auch außerhalb des Unterrichts begegnen können (z. B. deutschsprachige Zeitungen, Bücher in Bibliotheken oder Lesesälen usw.), oder sogar mit „typischen“ Rezepten, die sie einmal selbst ausprobieren können.

Lesen in
„zielsprachennahen“
Ländern

Lesen in entfernten
Ländern

3 Didaktische Analyse von Lehrmaterial

3.1 Fragen zum Text

3.1.1 Inhaltsbezogene Fragen

Der Unterrichts zur Entwicklung der Lesefertigkeit in der Fremdsprache soll die Lernenden also befähigen, einem Text selbstständig die erwünschten Informationen zu entnehmen.

Betrachten wir jetzt einen Text mit den dazugehörigen Aufgaben aus einem viel benutzten Lehrwerk.

Lesen Sie bitte den Text und die dazugehörigen Aufgaben.

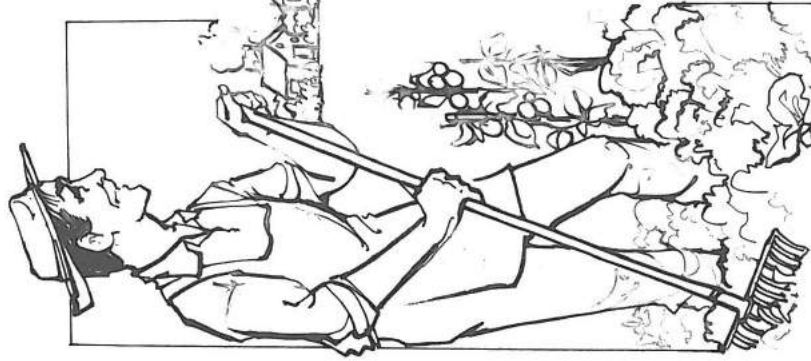
Text 7

Aufgabe 6
Text 7

Der Protest

Karl Busch hat ein Hobby. Das ist sein kleiner Garten in der Nähe von Stuttgart. Sonntags fährt er oft mit dem Bus hinaus und arbeitet dort. Er ist der Vorsitzende vom Kleingärtnerverein. Heute Abend ist in der Gastwirtschaft „Zur Traube“ eine Versammlung. Gleich zu Beginn ergreift Karl Busch das Wort:

- Liebe Freunde! Ihr habt sicher schon alle von der Stadt die Kündigung bekommen. Sie wollen uns unsere Gärten wegnehmen. Das können wir uns doch nicht gefallen lassen! Die Stadt will den Grund an die Industrie verkaufen. Wenn sie wenigstens einen Sportplatz daraus machen würden! Ich frage euch nun, liebe Freunde, sollen denn immer mehr Grünflächen verschwinden? Und übrigens, heute, wo alles so teuer ist, sind wir doch froh, wenn wir in unseren Gärten etwas Obst und Gemüse ziehen können. Wir wollen gar nicht davon reden, daß wir hier auch die Erholung haben, die wir so nötig brauchen. Wir gehören nicht zu den Leuten, die sonntags die Straßen mit ihren Autos verstopfen und die ganze Luft mit Abgasen verpesten. Ich frage euch, liebe Freunde, wollt ihr euch das gefallen lassen?





- Nein, nein!
- Ich schlage dich an die Stadt schicken. Ich wer dafür ist
- Wofür?

- Na, daß wir ein Protestschreiben an die Stadtverwaltung schicken. Wer dafür ist, den bitte ich, die Hand zu heben. ... Also alle. Der Vorschlag ist einstimmig angenommen. Der Vorstand wird sich jetzt zusammensetzen und ein Protestschreiben abfassen. Ich danke euch, liebe Freunde!

A Antworten Sie bitte!

1. Was für Leute sind gestern in der Gastwirtschaft „Zur Traube“ zusammengekommen?
2. Was für eine Versammlung war das?
3. Worüber haben die Leute gesprochen?
4. Von wem haben die Kleingärtner Kündigungsschreiben erhalten?
5. Was will die Stadt mit dem Grund machen?
6. Was wollen die Kleingärtner mit ihren Gärten?
7. Was hat der Vorsitzende den Mitgliedern vorgeschlagen?
8. Wie haben die Mitglieder den Vorschlag angenommen?
9. Was hat der Vorstand danach gemacht?

Griesbach (1983), 224/225

- 1.1. Versuchen Sie zu formulieren, welche Fertigkeiten ein Schüler übt, der die Aufgabe (A „Antworten Sie bitte!“) bearbeitet.

2. Inwieweit nützt den Lernenden die Beherrschung dieser Fertigkeit beim Lesen eines neuen, unbekannten Textes?

[illegible]

inhaltsbezogene Fragen
zum Text

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

Aus Forschungsergebnissen geht u. a. hervor, dass sich die mentalen Aktivitäten von Lernenden bei der Übungsform *inhaltsbezogene Fragen beantworten* eher darauf konzentrieren zu erraten, was der Lehrer bzw. die Lehrerin wissen will, als auf das, was im Text steht (vgl. Durkin 1978/1979, 481–533).

Oft wird argumentiert, die Beantwortung inhaltsbezogener Fragen zum Text könne dazu beitragen, dass der Lernende besser behält, was in dem betreffenden Text steht. Aber nicht einmal das ist sicher. Bei Experimenten ergab sich, dass die Behaltensleistungen nur besser waren, wenn die Testfragen mit den vorher von den Lernenden bearbeiteten Fragen identisch waren. Bei unterschiedlichen Fragen im Unterricht und im Test machte es für das Ergebnis nichts mehr aus, ob man als Übung inhaltsbezogene Fragen zum Text beantwortet hatte.

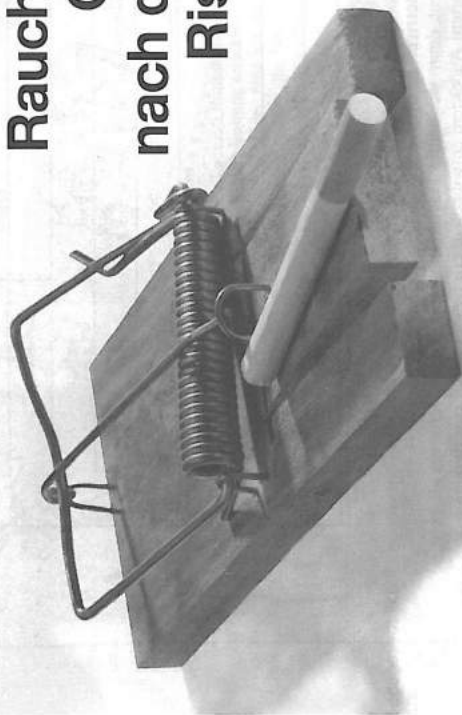
Aber lassen wir diese Diskussion! Das Ziel bei der Entwicklung der fremdsprachlichen Lesekompetenz, wie wir sie auf S. 7 definiert haben (d. h. der Fähigkeit, einem fremdsprachlichen Text selbstständig Informationen zu entnehmen), ist nicht, dass man den Inhalt der Übungstexte auswendig lernt, sondern dass man etwas lernt, was man beim Lesen eines anderen Textes anwenden kann. Unsere Untersuchungen haben ergeben, dass die Fertigkeit *inhaltliche Fragen zum Text beantworten* kaum dazu beitragen kann.

Halten wir fest: *Fragen zum Text beantworten können* nützt den Lernenden eigentlich nur in der Unterrichtssituation. Außerhalb des Unterrichts kommt diese Tätigkeit sehr selten vor. Weder bei Zeitungsartikeln noch bei Büchern, Rezepten, Gebrauchsanweisungen, Fahrplänen – und was man sonst noch alles in der außerschulischen Wirklichkeit zu lesen bekommt – sind *Fragen zum Text* beauftragt.

3.1.2 Inhaltsunabhängige Fragen

Wir haben festgestellt, dass „inhaltliche Fragen zum Text“ keine geeignete Übungsform für die Entwicklung der Lesefertigkeit, d. h. der Fähigkeit, neue unbekannte Texte zu entschlüsseln, darstellen. Bedeutet das nun, dass die Übungsaktivität *Fragen zum Text* nie sinnvoll ist? Eine Antwort darauf finden wir mit der folgenden Aufgabe.

Rauchen- Griff nach dem Risiko



Diese Zahlen sollten zu denken geben

Nach der letzten Umfrage der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung rauchen 36 Prozent der erwachsenen Bundesbürger, durchschnittlich 15 Zigaretten am Tag. Da in dieser Zahl auch die Gelegenheitsraucher, die nur ab und zu zur Zigarette greifen, mit erfasst sind, kann man sich leicht ausrechnen, auf welche tägliche Menge die Gewohnheitsraucher kommen.

Die Folgen: Nach offizieller Schätzung sterben in der Bundesrepublik jährlich 140 000 Menschen vorzeitig, weil sie rauchen. Weitere 100 000 scheiden als Frühinvaliden aus dem Arbeitsleben aus. Mindestens jeder sechste Krankheitsfall wird durch Rauchen verursacht.

Feststeht, daß der Anteil der Männer an der Gesamtzahl der Raucher seit einigen Jahren stagniert bzw. sogar leicht zurückgegangen ist, während der Anteil der rauchenden Frauen deutlich zugenommen hat. Parallel dazu läßt sich auch bei ihnen ein Anstieg der typischen Raucherkrankheiten beobachten. Innerhalb von zehn Jahren hat sich die Zahl der weiblichen Todesfälle an Lungenkrebs verdoppelt. Nach Aussage der Ärzte haben an Lungenkrebs erkrankte Frauen eine noch geringere Überlebenschance als Männer.

Aber noch ein anderer Trend gibt zu Besorgnis Anlaß: Der erste Kontakt mit der Zigarette verlagert sich auf immer jüngere Jahrgänge. 69 Prozent der 8- bis 12jährigen haben bereits einmal geraucht, 36 Prozent aller Schüler rauchen gelegentlich oder regelmäßig und 29 Prozent der 12- bis 17jährigen bezeichnen sich selbst schon als ständige Raucher. Diese Entwicklung ist deshalb so alarmierend, weil mit der Vorverlegung des Rauchbeginns die Gesundheitsschäden noch eher und in verstärktem Maße zu erwarten sind.



Jährlicher Zigarettenverbrauch
je Einwohner im Bundesgebiet

	991 Stück
1956/57	1 751 Stück
1968	2 042 Stück
1975	2 085 Stück
1980	

nach: Merfart (1982), 6/7

Aufgaben zu Text 8:

1. Lesen Sie die Überschrift und andere auffällig gedruckte Textteile, betrachten Sie die Illustration. Was können Sie daraus schon über den Inhalt des Textes ableiten?

2. Lesen Sie jetzt den ganzen Text durch und beantworten Sie die „W-Fragen“ im Raster.

W-Fragen	Antworten
Wer richtet sich an den Leser?	
Welches Thema oder welche Frage wird Ihres Erachtens in dem Text angesprochen? (Worüber wird gesprochen?)	<i>mit einer</i>
Um wen geht es Ihres Erachtens in diesem Text?	
Was sind für Sie die wichtigsten Aussagen bzw. Schlussfolgerungen in dem Text?	<i>zweite, drittere</i>
Wodurch/Wie kommt es zu diesen Aussagen?	
Weshalb? Werden Ihrer Meinung nach dafür Gründe oder Argumente genannt?	
Wie? Welche Schritte können Sie bei der Behandlung des Themas bzw. der Frage unterscheiden?	

3. Markieren Sie im Text, wo Sie die Antworten auf die „W-Fragen“ gefunden haben.

4. Versuchen Sie, die einzelnen Schritte, in denen in Text 8 das Thema „Rauchen“ behandelt wird (Wie?), in einem Schema, z. B. einem Flussdiagramm*, darzustellen.

inhaltsunabhängige
Fragen: W-Fragen

Text 8 ist für Ihre Schülerinnen und Schüler vielleicht zu schwer. Text und Aufgaben waren auch eher für Sie als Deutschlehrer/-lehrerin gedacht, damit Sie die Arbeit mit W-Fragen an einem Beispiel selber ausprobieren können. Aber auch auf der Schüler-ebene kann man mit W-Fragen arbeiten.

Der folgende, leichtere Text 9 stammt aus dem Jugendmagazin JUMA. Dazu drucken wir das Arbeitsblatt mit den W-Fragen und den Antworten ab, das ein (nicht allzu schlechter) Schüler für diesen Text ausgefüllt hat.



Alessandra, 12: „Meine

Mutter hat unsere Schildkröte vor zwei Jahren gefunden. Sie war irgendwo weggelaufen. Jetzt wohnt 'Schildi' in einem kleinen Häuschen auf unserem Balkon. Dort läuft sie den ganzen Tag herum. Wenn es kalt wird, kommt Schildi auch in die Wohnung. Um Punkt fünf Uhr geht sie jeden Tag in ihr Haus schlafen. Man kann mit ihr natürlich nicht spielen. Darum hätte ich gern noch einen Hund.“

nach: JUMA (4/1991), 9

Schüler-Arbeitsblatt

W-Fragen	Schülerantworten
Wer richtet sich an den Leser?	ein Mädchen, das Alessandra heißt
Welches Thema oder welche Frage wird Ihres Erachtens in dem Text angesprochen? (Worüber wird gesprochen?)	Klausuren
Um wen geht es Ihres Erachtens in diesem Text?	um ein Mädchen und ihre Schulbröcke
Was sind für Sie die wichtigsten Aussagen bzw. Schlussfolgerungen in dem Text?	Alessandra möchte gern auch noch einen Hund.
Wodurch/Wie kommt es zu diesen Aussagen?	Nicht einer Schulbröcke kann man nicht spielen.
Weshalb? Werden Ihrer Meinung nach dafür Gründe oder Argumente genannt?	
Wie? Welche Schritte können Sie bei der Behandlung des Themas bzw. der Frage unterscheiden?	Sie erzählt, wo die Schulbröcke herkam, wo sie jetzt wohnt, wie ihr Tag aussieht, warum sie auch noch einen Hund will.

Betrachten wir uns noch einmal die Aufgaben zu den Texten 7, 8 und 9.

1. Was übt ein Lernender, wenn er die Aufgaben zu den Texten 8 und 9 löst?

2. Welche Unterschiede gibt es zwischen den Aufgaben zu Text 7 und den Aufgaben zu den Texten 8 und 9?

3. Inwieweit nützt den Lernenden die Beherrschung der Fertigkeiten, die in den Aufgaben zu den Texten 8 und 9 gelehrt werden, beim späteren Lesen eines neuen, unbekannten Textes?

textunabhängige
"strategische" Fragen

Aus der Lösung zu Aufgabe 8 ergibt sich eine wichtige Folgerung:

Solche textunabhängigen „strategischen“ Fragen wie die auf S. 23 können bei jedem neuen Text wieder verwendet werden. Wenn man lernt, diese Fragen an einen Text zu stellen, kann jeder neue Text weitgehend entschlüsselt werden. Natürlich sind textunabhängige Fragen recht allgemein und sind deshalb auch nur begrenzt einsetzbar. Manchmal können nicht alle „strategischen“ Fragen beantwortet werden, und bisweilen werden auf diese Weise wichtige Fragen gar nicht gestellt oder die Lernenden müssen in der Lage sein, die strategischen Fragen gegebenenfalls leicht zu variieren. So gibt es zu Text 8 eine Frage *Wodurch/Wie kommt es zu diesen Aussagen?* (Antwort: durch die Ergebnisse einer Umfrage), während in Text 9 mit der Frage *Weshalb?* nach den Gründen für Alessandras Wunsch nach einem Hund gefragt wird. Wenn Sie Ihren Schülerinnen und Schülern helfen wollen, Texte selbstständig entschlüsseln zu lernen, ist es wahrscheinlich noch besser, wenn sie lernen, selber Fragen, die ihrem jeweiligen Informationsbedürfnis entsprechen, an Texte zu stellen, anstatt – wie hier – abstrakte Frageraster abzuarbeiten.

selber Fragen
formulieren lernen

Kurz gesagt: Selber Fragen formulieren zu lernen ist nützlicher, als die Beantwortung vorgefertigter Frageraster zu üben.

3.1.3 Andere Aufgabenformen

Die Informationsentnahme aus Texten kann auch mit Hilfe anderer Aufgabenformen geübt werden.

Schon wir uns den folgenden Beispieltext 10 a an. Lassen Sie sich von dem abschreckenden Erscheinungsbild dieses Textes nicht beeindrucken. Der Text sieht schwieriger aus, als er ist. Sie werden gleich merken, woran das liegt.

Aufgabe 9
Text 10 a

Lesen Sie bitte den Text und bearbeiten Sie die dazugehörigen Aufgaben.
Text 10 a

Morgens um sieben ist die Welt noch in Ordnung. Aber nur im Film. Auf den Straßen rollt der Berufsverkehr: Rushhour bei Nebel, Nässe, Dunkelheit. Womöglich Eis und Schnee. Das geht an die Nerven. Alle haben's eilig. Einige sogar zu eilig. Wer's eilig hat, überholt eher und auch schon mal riskant. Wer überholt, beginnt eines der schwierigsten Manöver im Straßenverkehr. Grundregel Nr. 1: Im Zweifel nie. So kommen Sie sicher vorbei: Abstand halten. Nicht zu dicht an den zu Überholenden heranfahren. Mindestens 1/3 Tachoabstand, also bei 80 km/h 25 m (fünf bis sechs Wagenlängen). In den Rückspiegel schauen. Vor dem Ausscheren Blick nach vorn: Gegenfahrbahn auf Überholstrecke frei? Aber auch in den Rückspiegel und über die Schulter (toter Winkel): Hat ein nachfolgendes Fahrzeug bereits zum Überholen angesetzt? Linken Blinker einschalten. Gas geben. Zügig nach links ausscheren, kraftvoll beschleunigen. Überholten nicht behindern. Vorn einscheren Blick in den Innenspiegel. Rechten Blinker einschalten. Überholten nicht schneiden. Nicht mitziehen lassen. Nie blindlings an einen Überholenden hängen. Wo's für einen zum Überholen noch reicht, kann's für zwei schon knapp werden. Gewusst wo. Keinesfalls in Kurven, vor Kuppen oder Fahrbahnverengungen überholen. Und der Überholte? Überholt werden ist keine Schande, „Revanche“ völlig fehl am Platz. „Wer überholt wird, darf seine Geschwindigkeit nicht erhöhen.“ (StVO, § 5)

nach: Deutscher Verkehrssicherheitsrat, in: Authentik auf Deutsch (Jan. 1990), 31

1. Der Text 10 a ist nicht in Absätze gegliedert.
In welche Absätze würden Sie ihn untergliedern? Markieren Sie Absätze im Text.

2. Überlegen Sie sich für jeden Absatz eine passende Überschrift.

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

3. Lesen Sie nun den Originaltext eines Journalisten (Text 10 b, S. 26). Vergleichen Sie Ihre Gliederung mit der des Journalisten.

- a) Gibt es Unterschiede? Welche?
- b) Verstehen Sie, warum der Journalist die Gliederung so vorgenommen hat?



MORGENS UM SIEBEN ...

... ist die Welt noch in Ordnung. Aber nur im Film*). Auf den Straßen rollt der Berufsverkehr: Rush-hour bei Nebel, Nässe, Dunkelheit. Womöglich Eis und Schnee. Das geht an die Nerven. Alle haben's eilig. Einige sogar zu eilig.

*) Nach dem Roman „Morgens um sieben ist die Welt noch in Ordnung“ von Eric Malgouy.

Wer's eilig hat, überholt eher und auch schon mal riskant. Wer überholt, begünstigt eines der schwierigsten Manöver im Straßenverkehr.

Grundregel Nr. 1:

IM ZWEIFEL NIE

So kommen Sie sicher vorbei:

Abstand halten

Nicht zu dicht an den zu Überholenden heranfahren. Mindestens $\frac{1}{3}$ Tachoabstand, also bei 80 km/h 25 m (fünf bis sechs Wagenlängen).

In den Rückspiegel schauen

Vor dem Ausscheren Blick nach vorn: Gegenfahrbahn auf Überholstrecke frei? Aber auch in den Rückspiegel und über die Schulter (toiler Winkel). Hat ein nachfolgendes Fahrzeug bereits zum Überholen angesetzt?

Linken Blinker einschallen

Gas geben
Zügig nach links ausscheren, kraftvoll beschleunigen.

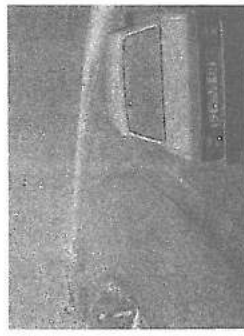
Überholen nicht behindern

Vorm Einscheren Blick in den Innen-spiegel. Rechten Blinker einschalten. Überholen nicht schneiden
(Foto rechts oben).

ALKOHOL

WAS KANN PASSIEREN?

- Die eigenen Fähigkeiten werden überschätzt.
- Selbstkritik und Verantwortungsbewusstsein



Nicht mitziehen lassen

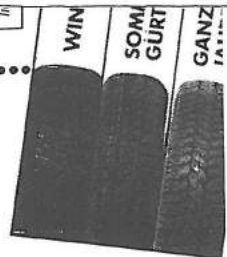
Nie blindlings an einen Überholenden hängen. Wo's für einen zum Überholen noch reicht, kann's für zwei schon knapp werden.

Gewulst wo

Keinesfalls in Kurven, vor Kuppen oder Fahrbahnverengungen überholen
(Foto oben).

UND DER ÜBERHOLTE?

Überholter wird keine Schande, „Revanche“ völlig fehl am Platz. „Wer überholt wird, darf seine Geschwindigkeit nicht erhöhen.“ (StVO, § 5)



Deutscher Verkehrssicherheitsrat; in: Authentik auf Deutsch (Jan. 1990), 31

Überlegen Sie:

1. Was übt ein Lernender, wenn er die Aufgaben zu Text 10 a bearbeitet?

2. Wie unterscheiden sich die Aufgaben zu Text 10 a von den Aufgaben zu den Texten 7, 8 und 9? Inwiefern lernt der Schüler etwas anderes?

Text 7: _____

Texte 8 und 9: _____

Text 10 a: _____

3. Inwiefern nützt den Lernenden die Beherrschung der bei Text 10 a und 10 b geübten Fertigkeit beim späteren Lesen eines neuen, unbekannten Textes?

100% Nachklausur

Das Herausarbeiten von Gliederungsprinzipien und Strukturmerkmalen von Texten ist eine Beschäftigung, deren Bedeutung über den einzelnen Text hinausgeht. Ganz generell wird hier der Blick geschärft für Gliederungen und Textmerkmale*, die, wenn man sie erkennt, eine wichtige Lesehilfe darstellen können.

Text- und Aufgabenbeispiel 10 a ist eher für Fortgeschrittene geeignet. Das folgende Beispiel zeigt, wie man Gliederungsprinzipien und Strukturmerkmale von Texten auch im Grundstufenunterricht bewusst machen kann.

Herausarbeiten von Gliederungsprinzipien und Textmerkmalen

Lesen Sie Text 11 und ordnen Sie die Textabschnitte in der richtigen Reihenfolge.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13

Text 11

Text 11		Ein kleiner Schutzengel ganz groß	
A	Und plötzlich mußte Wilma Pollanz nicht nur um das Leben ihrer Tochter kämpfen, sondern auch um ihr eigenes! „Ich bekam in beiden Beinen Krämpfe und konnte mich kaum über Wasser halten“, erinnert sich Wilma.	C	Wilma Pollanz, die Mutter von Christina (6), schaut den beiden glücklich zu. Der siebenjährigen Rebecca hat Wilma ihr Leben und das der Tochter zu verdanken.
F	Laut schreiend rannte die kleine Rebecca ins Haus.	G	Christina spielte zu nah am See, stolperte und fiel hinein!
I	„Die Mädchen hatten so viel Spaß miteinander, und ich war froh, daß meine Tochter endlich eine Freundin gefunden hatte und daß sich die beiden so gut verstanden“, erinnert sich die 43jährige. Nur kurz ging Wilma Pollanz an diesem Tag in die Küche, um einen Stuhl nach draußen zu holen – da geschah das Unglück:	J	Wilma Pollanz erschrak zu Tode und lief, so schnell sie konnte, zum Teich.
		L	Keine Sekunde zögerte sie und sprang hinein. Christinas rotes Kopftuch schwamm auf der Wasseroberfläche. Die Mutter trug schwere Gartenschleier, die sie immer tiefer ins Wasser zogen.
		M	„Es ist unglaublich, was dieses Kind geleistet hat“, sagt Wilma Pollanz glücklich.
		K	Und dann trat Rebecca in Aktion: Das kleine Mädchen hatte nach einem dicken Stock Ausschau gehalten und legte sich bauchlings an den Teich.
		H	Denn die kleine Rebecca rettete sie aus einem eiskalten See!
		E	Der Stock war die Rettung. Wilma Pollanz konnte sich daran an Ufer ziehen – und ihre Tochter retten!
		D	Es geschah an einem Montagmittag. Die Kinder toltelten in der Nähe des Bachs.
		B	Übermütigen Rebecca und Christina durch den Garten – spielen, Verstecken und Fangen, lachen und albern.

nach: Frau mit Herz (35/1988), 58

Betrachten wir nun noch einmal die Aufgaben zu den Texten 10a und 11:

Die Ausführung der Aufgabe zu Text 10a verlangt von den Lernenden, den Text in Absätze zu gliedern, d.h., sie sollen mit dem Text etwas „tun“.

Dieses „Tun“, in diesem Fall „das Gliedern des Textes in Absätze“, nennen wir: die hervorgerufene Lernaktivität. Bei Text 11 besteht die hervorgerufene Lernaktivität aus der „Feststellung der ursprünglichen Reihenfolge“, bei der Aufgabe zu Text 7 ist die hervorgerufene Lernaktivität „gewisse, von anderen Personen verlangte Informationen aus einem Text herauszufinden“. Die Lernaktivität ist das, was man „sehen“ und beobachten kann, d.h. das, was die Schüler mit einem Text auf einem Blatt Papier machen.

Wenn man die Effektivität einer Aufgabe einschätzen will, reicht die Bestimmung der Lernaktivität nicht aus. Für die Effektivität ist entscheidend, was sich, meistens nicht wahrnehmbar, im Kopf des Lernenden abspielt: die (Denk-)Handlungen*, die ein Lernender machen muss, um die Aktivität ausführen zu können. Bei vielen Aktivitäten ist es schwierig, diese (Denk-)Handlungen mit Sicherheit zu bestimmen. Sicher ist jedoch, dass ein- und dieselbe Aktivität (wie die *ursprüngliche Reihenfolge eines Textes rekonstruieren*) unter verschiedenen Umständen unterschiedliche (Denk-)Handlungen voraussetzen kann. Wenn z.B. in einem Text eine deutliche Chronologie gegeben ist, wie bei datierten Tagebucheinträgen, reichen zur Feststellung der ursprünglichen Reihenfolge als (Denk-)Handlungen

1. seine Kenntnisse über Zahlen und
2. ihre Reihenfolge heranzuziehen und
3. die Daten im Text zu suchen.

Durch solche (Denk-)Handlungen lernt man weniger oder jedenfalls etwas anderes als bei derselben Lernaktivität in Aufgabe 11. Die Ausführung von Aufgabe 11 setzt nämlich ganz andere (Denk-)Handlungen voraus, nämlich:

1. a) Kenntnisse heranzuziehen in Bezug auf Textmerkmale, die etwas über die Struktur eines Textes aussagen (z.B.: Ein Doppelpunkt kündigt u. a. eine Konkretisierung des Vorhergehenden an).
b) Im Text suchen, ob es solche Merkmale gibt und wo das der Fall ist (wie beim Doppelpunkt Ende des Abschnitts I: *Da geschah das Unglück:*), das Textfragment suchen, das eine solche Konkretisierung enthält (in diesem Fall: Fragment G: *Christina spielte zu nah am See, stolperte und – fiel hinein.*).
2. a) Kenntnisse heranzuziehen in Bezug auf andere sprachliche Merkmale, z.B. in diesem Fall: der Gebrauch der Zeiten im Deutschen (z.B. Präteritum zur Wiedergabe vergangener Ereignisse).
b) Im Text untersuchen, welche Zeiten gebraucht werden und sie zueinander in Beziehung setzen (z.B. das Präsens in den Textfragmenten B, C und M, das Präteritum in fast allen anderen Abschnitten, das Perfekt im Rückblick aus der Gegenwart in Textfragment M).

Weitere Beispiele von öfter vorkommenden (Denk-)Handlungen im Rahmen einer Lernaktivität im Leseunterricht sind:

- klar angegebene, im Text enthaltene Informationen suchen und reproduzieren,
- verschiedene im Text enthaltene Informationen kombinieren* und durch Deduzieren* und Kombinieren eigene Schlussfolgerungen ziehen,
- Kriterien feststellen über das, was in einem gewissen Text wichtig ist, und dementsprechend Haupt- und Nebensachen unterscheiden,
- Kenntnisse darüber heranziehen, woran man gewisse erwünschte Teilinformationen erkennen kann, und den Text schnell überfliegen, um festzustellen, wo sich diese Teilinformationen befinden,
- Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Textelementen feststellen und auf Grund dessen entscheiden, ob, und wenn ja, was für Zusammenhänge es in einem Text gibt,
- erkennen, zu welchen, von anderen Personen (z.B. Lehrbuchautoren) vorgegebenen Kategorien einzelne Textinformationen gehören und diese entsprechend in ein vorgegebenes Raster einordnen (wie zum Beispiel in den Texten 18 und 19 auf Seite 39/40),
- Wörter in einem Wörterbuch nachschlagen, die verschiedenen dort angebotenen

- Bedeutungsvarianten mit der betreffenden Stelle im Text vergleichen und auswählen, welche Variante am besten passt (wie in Text 30 auf Seite 56),
- lesen (im Wörterbuch oder in Randbemerkungen im Lehrbuch) oder hören (vom Lehrer), was unbekannte Textstellen bedeuten,
 - sich fragen, welche (Denk-)Handlungen man bei der Ausführung der Lernaktivität vollzieht (Reflexion).

Mit der nächsten Aufgabe wollen wir Sie bitten, die Aufgaben zu Lesetexten in Ihrem Deutschlehrwerk unter dem Aspekt *Lernaktivitäten* zu analysieren.

Aufgabe 12

Wählen Sie in dem von Ihnen benutzten Deutschlehrwerk wenigstens fünf unterschiedliche, von Leseaufgaben hervorgerufene Lernaktivitäten und untersuchen Sie festzustellen, welche (Denk-)Handlungen die Lernenden dabei jeweils ausführen müssen.

Versuchen Sie, für diese (Denk-)Handlungen eine „Nützlichkeitsreihenfolge“ im Sinne unserer Zielbeschreibung („Befähigung der Lernenden, einem Text selbstständig gewünschte Informationen zu entnehmen“) aufzustellen.

++ sehr nützlich

+ nützlich

+/- nicht besonders nützlich, aber auch nicht völlig unsinnig

- unsinnig

-- vollkommen unsinnig

(Denk-)Handlungen	++	+	+/-	-	--
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					

Wenn Sie in Ihrem Lehrbuch einen Text mit inhaltsbezogenen Fragen wie in unserem Textbeispiel 7 haben, dann können Sie ein kleines Experiment machen. Teilen Sie Ihre Schüler in drei Gruppen auf. Lassen Sie

- die erste Gruppe die inhaltsbezogenen Fragen beantworten,
- die zweite Gruppe textunabhängige Fragen (W-Fragen) beantworten wie bei den Texten 8 und 9,
- die dritte Gruppe mit einer ungegliederten Fassung dieses Textes arbeiten wie in Text 10 a.

Sammeln Sie dann die Textvorlage ein und lassen Sie alle Schüler den Text aus der Erinnerung zusammenfassen. Beim Vergleich der Ergebnisse werden Sie möglicherweise feststellen, dass die Zusammenfassung der zweiten Gruppe eine größere Anzahl wichtiger Informationen enthält und ein besseres Textverständnis dokumentiert als die Zusammenfassung der ersten Gruppe und dass die Schüler der dritten Gruppe die besten Zusammenfassungen geschrieben haben.

3.2 Entwicklung der Verstehensleistung und Leistungsmessung merkend

In Kapitel 3.1 haben wir ausführlich über den Übungstyp *Beantworten von inhaltsbezogenen Fragen zum Text* gesprochen. Dabei haben Sie festgestellt können, dass

diese Übungsform nicht sehr viel zur Verbesserung der Lesefertigkeit beiträgt. Es drängt sich also die Frage auf, weshalb diese Übungsform eine so dominierende Stellung in vielen Lehrbüchern großen konnte. *es ist die einzige Übung, die man machen kann*

Zum Teil ergibt sich eine Antwort aus der Tatsache, dass Unterrichtsentscheidungen nicht immer nur durch Lerneffektivität, sondern auch durch gewisse Lehr- und Lerntraditionen beeinflusst werden. Bei der Beantwortung von inhaltsbezogenen Fragen zum Text liegt der Akzent mehr auf dem Inhalt. Für einen Lehrer und sein Selbstwertgefühl ist es oft befriedigender und attraktiver (wir sprechen hier durchaus aus eigener Erfahrung), Inhalte zu vermitteln und anderen etwas zu erklären, was sie nicht wissen, als etwas üben zu lassen. Außerdem lässt sich die Arbeitsweise der inhaltsbezogenen Fragestellung leichter kontrollieren und benoten.

Noten geben spielt überhaupt eine wichtige Rolle im Unterricht. Das Unterrichten und das Beurteilen/Benoten gehen in der Unterrichtspraxis manchmal eine so enge Verbindung ein, dass sich Lehrer und Lehrbuchautoren dieser Tatsache kaum mehr bewusst sind und deshalb auch kaum eine bewusste Trennung vornehmen. Dies kann zu unbeabsichtigten oder jedenfalls nicht bewusst gewählten Konsequenzen bei der Gestaltung von Lehr- und Lernaktivitäten führen. Die folgenden Beispiele aus verschiedenen Lehrwerken machen das deutlich.

Verknüpfung von Unterrichten und Bewerten

Aufgabe 13

Lösen Sie die Aufgaben zu den folgenden vier Texten (Text 12 – 15). Das Ergebnis der Aufgabenstellung ist jeweils ein konkretes Produkt, nämlich das, was Sie hier (oder die Lernenden im Unterricht) aufgeschrieben haben. Analysieren Sie diese Produkte.

Versuchen Sie dabei folgende Fragen zu beantworten:

1. Was kann aus diesen Antworten bzw. Lösungen abgeleitet bzw. geschlossen werden?

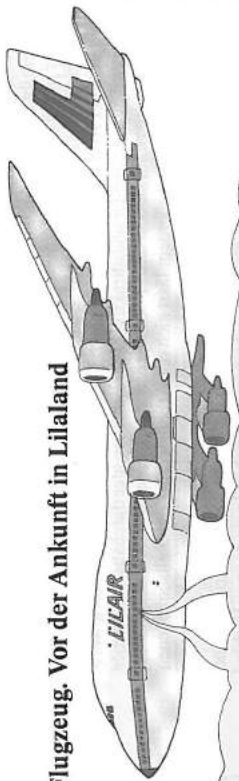
Text 12	
Text 13	
Text 14	
Text 15	

2. Für wen sind die aus den Antworten abgeleiteten Informationen relevant? *7. Klasse, 2. Jahrgang, Naturkunde*

3. Gibt es Unterschiede zwischen den verschiedenen Übungsformen? Wenn ja, welche?

13. 14. mehr oder weniger ist bei einer Fragestellung: "Erkläre, was für ein Problem als Lösung vorgeschlagen ist"

Im Flugzeug. Vor der Ankunft in Lilaland



Sohn: Du, Papa ...
 Vater: Hm!
 Sohn: Sag mal, sehen die Lilaländer genauso aus wie wir?
 Vater: Hm, ja, nee, weiß ich nicht. Die haben sicher nicht so blonde Haare wie die Deutschen.
 Sohn: Du bist doch auch nicht blond.
 Vater: Tja, da hast du auch wieder recht.

Sohn: Du, Papa ...
 Vater: -- ja?
 Sohn: Sind die Lilaländer genauso angezogen wie wir?
 Vater: Natürlich, warum denn nicht?
 Sohn: Mama sagt, die Lilaländer tragen nur lila Kleidung; lila Hemden, lila Blusen. Und die Männer tragen manchmal lila Röcke. Alles lila!
 Vater: Soso.

Sohn: Du, Papa ...
 Vater: Hm!
 Sohn: Kaufst du mir auch einen lila Rock?
 Vater: Das kommt überhaupt nicht in Frage.
 Sohn: Warum denn nicht?
 Vater: Männer tragen keine Röcke.
 Sohn: Wieso? In Lilaland tragen die Männer doch auch Röcke.
 Vater: Die sind eben anders als wir.
 Sohn: Also sehen die Lilaländer doch anders aus als wir?
 Vater: Jetzt sei doch endlich mal ruhig. Du siehst doch, ich lese.

Warum ist
der Vater denn
so gereizt?

Das ist doch klar!
Der Sohn widerlegt seine
Vorurteile. Und das ärgert ihn.

Aufgaben

1. Kreuzen Sie bitte an!
 - a) Der Vater hat blonde Haare.
 - b) Die Mutter sagt: „Die Liländer tragen keine Röcke.“⁴⁶
 - c) Der Vater will seinem Sohn keinen Rock kaufen.
 - d) Der Sohn muß ruhig sein, denn sein Vater will lesen.

	richtig	falsch
1. Die Aussage ist richtig, weil die Aussage in der ersten Prämisse nicht zutrifft.		
2. Die Aussage ist richtig, weil die Aussage in der zweiten Prämisse nicht zutrifft.		
3. Die Aussage ist richtig, weil die Aussage in der dritten Prämisse nicht zutrifft.		
4. Die Aussage ist richtig, weil die Aussage in der vierten Prämisse nicht zutrifft.		
5. Die Aussage ist richtig, weil die Aussage in der fünften Prämisse nicht zutrifft.		
6. Die Aussage ist richtig, weil die Aussage in der sechsten Prämisse nicht zutrifft.		
7. Die Aussage ist richtig, weil die Aussage in der siebten Prämisse nicht zutrifft.		
8. Die Aussage ist richtig, weil die Aussage in der achten Prämisse nicht zutrifft.		
9. Die Aussage ist richtig, weil die Aussage in der neunten Prämisse nicht zutrifft.		
10. Die Aussage ist richtig, weil die Aussage in der zehnten Prämisse nicht zutrifft.		

Mebius u. a. (1987) 76

Aufgaben zu Text 13:

1. Schreiben Sie auf, was für Sie bei der Wahl eines Hotels, eines Gasthofs oder einer Pension wichtig ist.

2. Entscheiden Sie dann anhand des Textes, welches Hotel, welchen Gasthof, welche Pension Sie nehmen.

Text 13



**SCHLOSSHOTEL
WALTHER**
Das neue Luxushotel liegt direkt

Das neue Luxushotel liegt direkt im Zentrum der Stadt. Es hat 200 Zimmer. Alle Zimmer haben Blick auf die Donau. Die Zimmer sind klimatisiert. Das Hotel hat drei Restaurants, zwei Konferenzräume, Bar, Nachtclub. Eigene Garagen.

FERNPASS-HOTEL  

Das Haus mit persönlicher Atmosphäre. Moderne Komforträume. Sehr gute österreichische Küche. Ruhige Lage. 30 Zimmer.

PENSION OASE ☼☼
Ein Haus mit langer Tradition, besonders schöne und ruhige Lage mit herrlichem Blick auf die Stadt und das Waldviertel. Gemütliche Zimmer mit Bad, Dusche, Balkon. Am Abend können Sie kleine warme und kalte Speisen bekommen.



FERNPASS-HOTEL
PENSION
HUBERTUSHOF

GASTHOF HUBER ☛
Ruhige Lage am Wald, Trimm-
Dietrich

**FREILINGER
FORELEHNHOF**
Gemütliche Zimmer mit Frühstück, 10 Min. vom Zentrum.

PRIVATZIMMER
1. Nist, Wolfgang
Zentrale, aber
ruhige Lage,
Frühstück.
2. Hofmann, Hans
Alle Zimmer mit Dusche und
Balkon, Tischtennis.



PENSION OASE
3. Linfner, Hermann
Kinderspielplatz

CAMPINGPLATZ
3 km vom Zentrum, an der Donau
Schwimmbad 5 Min.



PENSION HUBERTUSHOF


 Luxus-Hotel

 Internationale Küche

 hervorragende Küche

 ruhig

 besonders ruhig

	Preise pro Person		Hotel	Hotel	Hotel
	Hotel	Hotel			
Schulthotel	200-270	630	—	—	420
Pemang-Hotel	—	350-540	—	250	270-310
Oase	300-340	300-340	—	—	220-250
Habertshof	150-180	180-220	—	—	160-180
Haber	120-130	110-120	—	130-160	150
Forellenhof	120	160	—	135	—
Nst. Willgang	110	—	—	90	—
Holmann, Hans	100	—	—	90	—
Lüner, Hermann	85	75	—	75	—

nach: Aufderstraße u. a. (1983), 70

① Isolation statt Integration

Da kann man den Lebensmut verlieren
Kinder von Ausländern fühlen sich in der Bundesrepublik immer noch wie in einem sprachlichen und sozialen Ghetto

Von Christian Schneider

③ Von den vier Millionen Ausländern, die heute in Deutschland leben, sind mehr als eine Million unter 15 Jahre alt. Viele von ihnen wurden schon hier geboren, die meisten von ihnen werden vermutlich auch hier bleiben. Etwa 1,1 Millionen Kinder von Gastarbeitern warten in den Heimatländern darauf, von ihren Eltern in die Bundesrepublik nachgeholt zu werden.

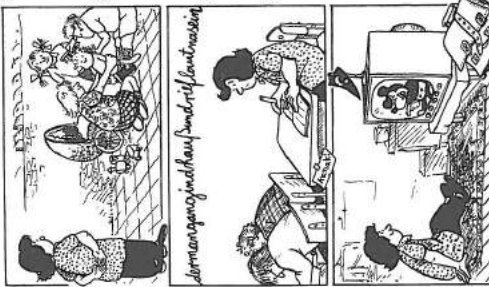
④ Ist die Bundesrepublik auf die zweite Ausländergeneration vorbereitet? „Manchmal denke ich, ich bin ein Mensch zweiter Klasse“, sagt Belgien Kesici. Die junge Türkin kam 1973 als Zehnjährige zusammen mit ihrer fünf Jahre jüngeren Schwester nach München, wo ihre Mutter bereits ein Jahr zuvor eine Arbeitsstelle als Schneiderin gefunden hatte.

⑤ Als die damals Zehnjährige nach München kam, konnte sie gerade „danke, bitte und auf Wiedersehen“ sagen. Einen Monat nach ihrer Ankunft in München kam sie in eine rein deutsche 4. Grundschulklasse. „Da hab' ich blöd geguckt und nichts verstanden.“

⑥ Die Erinnerung an ihre ersten Monate in der Bundesrepublik sind für das Mädchen wie ein Alptraum. „Ich wollte Deutsch lernen, weil ich mit den anderen Kindern sprechen wollte. Mir wäre es am liebsten gewesen, ich hätte den ganzen Tag Deutschunterricht gehabt.“ Auf ihrem Stundenplan standen aber wöchentlich nur zwei Deutschstunden. Die Folge war die völlige Isolation. „Weil ich nichts verstand, konnte ich auch keine Hausaufgaben machen. Dafür habe ich mich dann am Nachmittag vor den Fernseher gesetzt, da liefen im 3. Programm immer so lustige Filme.“ Die Bilder wenigstens konnte sie verstehen.

Ü 1 In Abschnitt ③ stehen 5 wichtige Informationen über Ausländer in der Bundesrepublik – welche?

In Abschnitt ④ stehen 5–6 Informationen über Belgien Kesici – welche?



"Gastarbeiter"

Gliederung und Übungen zum Text

① Isolation

② Wie in einem Ghetto

DA KANN MAN DEN LEBENS MUT VERLIEREN.

③ 4 Mio. Ausländer:
1 Mio. unter 15, viele hier geboren.
1,1 Mio. kommen noch.

④ Belgien Kesici:
"Mensch zweiter Klasse."
⑤ Deutsche Schulklasse:
"Nichts verstanden."
⑥ "Ich wollte Deutsch lernen" – aber wöchentlich nur 2 Deutschstunden.
⑦ Völlige Isolation
⑧ "Konnte keine Hausaufgaben machen."
"Habe mich immer vor den Fernseher gesetzt."

Ü 2 1. Lesen Sie bitte die Gliederung (links).

2. Vergleichen Sie die Gliederung mit dem Zeitungsartikel oben.

3. Sind in der Gliederung alle wichtigen Punkte des Zeitungsartikels? – Welche?

4. Können Sie eine bessere Gliederung machen?

Ü 3 Erzählen Sie den Inhalt des Zeitungsartikels mit Hilfe der Gliederung.

nach: Neuner u. a. (1980), 126/127

Alles falsch!

Bilder und Texte – was paßt zusammen?

② Das ist das Schloß Neuschwanstein. Es ist eine Attraktion für Touristen aus aller Welt.



B



③ Frühling, Sommer, Herbst ist immer schön. Der Winter ist hier besonders romantisch.

⑧ Der Rhein ist heute eine internationale Wasserstraße. Er fließt durch die Schweiz, die Bundesrepublik Deutschland und Holland.



④ Ein deutsches Märchen heißt „Die Bremer Stadtmusikanten“. Vier Tiere wandern nach Bremen. Darum sind sie jetzt das Symbol der Stadt Bremen.



⑤ Viele Deutsche fahren im Urlaub in die Alpen. Aber nicht alle steigen auf die Zugspitze, den höchsten deutschen Berg (2964 m).



⑥ Das ist der Kölner Dom, eine typisch gotische Kirche. Sie ist die größte in Deutschland.

⑦ Sommer, Sonne, Urlaub: Tausende fahren an die Ostsee nach Travemünde, Grömitz oder Kiel.

Bild A B C D E F G H
Text

Auf der Straße u. a. (1983), 68

Sie haben sicher herausgefunden, dass es sich bei den Aufgaben zu den vier Texten um zwei verschiedene Kategorien von Aufgaben handelt. In den Texten 13 und 14 üben die Lernenden eine Fertigkeit, die sie später beim Lesen eines anderen Textes anwenden können. Ein wichtiges Arbeitsergebnis für die Lernenden besteht darin, dass sie lernen, wie sie selber am effektivsten einen Text entschlüsseln können und worauf sie dabei achten müssen.

In den beiden anderen Beispielen (Texte 12 und 15) ist das Ziel, dass die Schüler bestimmte Textteile in Hinsicht auf den zureichenden Inhalt sorgfältig lesen und dass der Lehrer erfährt, ob die Schüler den Text verstanden haben oder nicht. Die Aufgaben zu Text 12 und 15 führen in erster Linie nicht dazu, dass eine Fertigkeit geübt wird, sondern dass etwas kontrolliert werden kann. Sie sind im Grunde kleine Messinstrumente. Sie liefern den Lehrenden und den Lernenden die Information, ob und inwieweit ein gewisses Leistungsniveau im Bereich des Textverständnisses erreicht ist. Bei Text 15 geschieht dies aufgrund einer richtigen Zuordnung, bei Text 12 liefert die Aufgabenform *Multiple-Choice** ein weiteres wichtiges Indiz dafür, dass es sich um Leistungsmessung handelt: Die Fragen werden nicht mit differenzierten inhaltlichen Angaben beantwortet, sondern es wird nur eine falsch/richtig-Entscheidung durch Ankreuzen verlangt. Das ist eine typische Aufgabenform, wenn man eine möglichst „objektive“ Leistungsmessung erreichen will. (Wenn Sie sich mit Aufgabenformen für Leistungsmessung, also mit Tests, beschäftigen wollen, empfehlen wir Ihnen die Fernstudieneinheit *Probleme der Leistungsmessung, Lernfortschritts-tests in der Grundstufe*).

Aufgaben zur Leistungsmessung kann man häufig auch in Fertigkeitssübungen umwandeln. So könnte man z. B. in Text 12 die inhaltsbezogenen Testfragen durch inhaltsunabhängige Fragen ersetzen. Versuchen Sie es.

Aufgabe 14

Bitte ändern Sie die *Multiple-Choice-Aufgabe* (eher eine *Testaufgabe*) zu Text 12 (S. 32) in eine *Fertigkeitssübung* mit *inhaltsunabhängigen* Fragen. Notieren Sie auch die entsprechenden Antworten.

textunabhängige Fragen	Antworten

Natürlich sind Aktivitäten zur Messung des Leistungsniveaus auch sehr nützlich (und notwendig), und in dieser Funktion haben *inhaltsbezogene Fragen zum Text* in der Form von *Multiple-Choice-Aufgaben* einen wichtigen Stellenwert. Die beiden Funktionen *Fertigkeiten üben* und *Leistungsniveau messen* sind jedoch nicht identisch und dürfen nicht verwechselt werden.

Üben und messen sind zwei grundsätzlich verschiedene Tätigkeiten. Wenn man wissen will, ob eine Blume wächst, muss man messen, wenn man will, dass sie wächst, dann muss man düngen. Dadurch, dass jeden Tag gemessen und kaum gedüngt wird, wächst die Blume nicht schneller.

Und wie sieht es damit in Ihrem Deutschlehrwerk aus?

Aufgabe 15

1. Versuchen Sie, in Ihrem Lehrbuch für diese beiden Aufgabentypen (a: Üben von Lesefertigkeiten, b: Leistungsmessung) Beispiele zu finden.
2. Versuchen Sie nun, einige der Aufgaben zur Leistungsmessung durch Fertigkeitssübungen zu ersetzen.

3.3 Textvorentlastung* und Fertigkeitssübung

Bei der Analyse von Aufgaben zu Lesetexten fragen wir, ob und inwieweit durch die hervorgehobene Lernaktivität eine Fertigkeit geübt wird, die später auf einen anderen Text angewandt werden kann, oder ob die Aufgabe eine andere Funktion erfüllt. Dabei muss weiter differenziert werden. Das zeigen die folgenden Textbeispiele und Aufgaben.

Aufgabe 16

Sehen Sie sich Text 16 an und beantworten Sie die Fragen.

1. Welche Funktion erfüllt die Hervorhebung von Schlüsselwörtern* aus dem Text in dem Diagramm*?
2. Wie könnte man hier eine Lernaktivität gestalten?

Text 16

Immer mehr kinderlose Ehen

Wiesbaden (ddp)

Die "Normalfamilie" in der Bundesrepublik wird immer kleiner, und immer mehr Ehen bleiben kinderlos. Wie das Statistische Bundesamt in Wiesbaden mitteilte, sind aus je 100 Ehen, die zwischen 1962 und 1966 geschlossen wurden, im Durchschnitt 175 Kinder hervorgegangen. 14 Prozent aller Ehen blieben kinderlos. Die Statistiker gehen davon aus, daß je 100 Ehepaare, die in den Jahren von 1967 bis 1971 geheiratet haben, nur noch insgesamt 160 Kinder haben werden.

Normalfamilie kleiner/weniger Kinder

Aus 100 Ehen

1962-1966: 175 Kinder, 14% ohne Kinder

1967-1971: 160 Kinder

Neumer u. a. (1979), 136

Wenn Schlüsselwörter aus dem Text vorgegeben werden, wird keine Fertigkeit geübt, die später beim Lesen eines anderen Textes angewandt werden kann. Es wird vielmehr eher verhindert, dass die Lernenden den Text mit Interesse lesen und verstehen wollen, da der Textinhalt im Diagramm schon vorweggenommen ist. Warum sollen sie den Text dann noch lesen?

Arbeit und Beruf

Zwei Männer, zwei Streiks – zwei Lebensbilder

Hermann Frisch:
"Die Not der Kollegen war groß damals", erinnert sich der frühere Stahlarbeiter an den letzten Streik der Stahlarbeiter an der Ruhr – vor 50 Jahren. "Wir arbeiteten damals 56 Stunden in der Woche. Es ging um eine Lohnerhöhung von 1,5 Prozent, und dafür wurde sieben Wochen gekämpft."

Frisch lachelt nur. 1919 fing man mit drei Tagen jährlich an. "Wir hatten 1928 so sechs bis acht Tage Urlaub im Jahr. Erst 1938 bin ich zum erstenmal mit meiner Frau in Urlaub gefahren: ins nahe Münsterland."

Und der Lohn damals? "Ofenleute bekamen damals zwischen 250 und 300 Reichsmark brutto. Da ließen sich keine großen Sprünge machen, wenn man Familie hatte", sagt Hermann Frisch.

Günter Schulze, 26 Jahre, streikt für kürzere Arbeitszeit und mehr Lohn



1400 Mark netto und Urlaub im Süden

Günter Schulze:
Er kann sich einfach nicht vorstellen, daß damals, vor 50 Jahren, die Not so groß war.
Er streikt für 35 statt 40 Stunden Arbeitszeit pro Woche. Aber er sagt ganz offen, daß es ihm recht gut geht, obwohl er kein gelernter Facharbeiter ist. Er ist unverheiratet, hat in Dortmund eine eigene Wohnung, für die er monatlich nur 180 DM zahlen muß. Bei einem Nettolohn zwischen 1300 und 1400 DM kann er das ohne Schwierigkeiten.
Und er spart auch, "wirft das Geld nicht zum Fenster hinaus". Er hat ein Konto bei der Stadtsparkasse und dazu eine Lebensversicherung.
Der junge Mann hat seit gut zwei Jahren auch ein Auto, einen VW, mit dem er jedes Jahr Urlaubsreisen in den Süden macht. Laut Tarifvertrag hat er 24 Urlaubstage im Jahr.

Ü 1 Streiks in der deutschen Stahlindustrie 1928/1978. Bitte vergleichen Sie:

	1928	1978
1. Ziel des Streiks		
2. Lohn der Stahlarbeiter (Brutto-/Netto-)		
3. Arbeitszeit (Stunden pro Tag/Woche)		
4. Urlaub		
(a) Urlaubstage pro Jahr		
(b) Reiseziele im Urlaub		

nach: Neuner u. a. (1980), 78

Lösen und vergleichen Sie nun die Aufgaben in den folgenden drei Beispielen 17 – 19.

Fragen Sie sich dabei, was die verschiedenen Aufgaben leisten, d. h., ob ihr Ziel die Erleichterung des Textverständnisses ist (inhaltssortierte Aufgaben) oder das Üben einer auf andere Texte übertragbaren Strategie (anwendungsorientierte Aufgaben).

Text	Erleichterung des Textverständnisses (inhaltssortiert)	Üben einer Strategie (anwendungsorientiert = Fertigkeitstraining)
17		
18		
19		

Text 17

D Lesen: Ergänzen Sie bitte den Text.

Herr Paulsen wohnt mit seiner Familie in Lübeck. Er ist Verkäufer. Er hat zwei (1) _____, sie sind 8 und 12 Jahre alt. Seine Frau hat früher als Sekretärin gearbeitet; jetzt ist sie zu Hause.

Herr Paulsen arbeitet für eine Firma, die (2) _____ importiert: Gemüse aus Holland, Süßfrüchte aus Italien und Spanien. Während der (3) _____ von Montag bis Freitag, besucht er die Supermärkte in Lübeck und nimmt Bestellungen auf.

Herr Paulsen ist immer da, wenn man ihn braucht. Er ist sehr (4) _____ und er ist stolz darauf!

Während der Woche kommt Herr Paulsen oft erst (5) _____ am Abend heim, manchmal erst um 21 oder 22 Uhr. Frau Paulsen wäre froh, wenn ihr Mann (6) _____ arbeiten würde. Sie ist die ganze Woche zu Hause und versorgt allein den (7) _____ und die Kinder.

Frau Paulsen möchte am Wochenende gerne mit der ganzen Familie (8) _____ ins Grüne oder ins Schwimmbad, in der Sonne liegen und (9) _____ ... Das wäre auch gut für die Kinder. Aber am Wochenende ist Herr Paulsen immer ziemlich (10) _____. Er möchte dann in aller Ruhe Zeitung lesen und fernsehen. "Am Wochenende sind die Schwimmbäder überfüllt, und auf den Straßen gibt es Staus!", sagt er. Aber einmal im Monat macht er doch mit seiner Familie eine Fahrt in die freie Natur.

nach: Neuner u. a. (1988), 124

Aufgabe 17

inhaltssortierte oder anwendungsorientierte Aufgaben

Wo und wie haben Sie Ihren Ehepartner kennengelernt?

Sechs Interviews

A Erna Thiedemann, Jahrgang 1936,

Hausmeisterin aus Aachen:

Wie wir uns kennengelernt haben? Sie werden lachen, durch eine Heiratsanzeige. In meinem Dorf hatte ich keine Gelegenheit, den richtigen Mann zu finden. Da habe ich einfach eine Anzeige aufgegeben. Und ich hatte Glück. Unsere Ehe hält nun schon über 25 Jahre. Vor zwei Jahren hatten wir unsere Silberhochzeit.

B Eisuo Araki, geboren 1955, Musiklehrer aus Japan:

Wie ich meine Frau kennengelernt habe? Wissen Sie, mein Elternhaus war sehr konservativ. Als ich alt genug war, haben meine Eltern einen Heiratsvermittler engagiert. Der hat auch die richtige Frau für mich gefunden. In Deutschland gibt es Heiratsanzeigen in den Zeitungen. Das erinnert mich ein bißchen an unsere Tradition.

C Mahmud Kamal, Jahrgang 1950,

Diplomchemiker aus Marokko:

Als ich nach einem langen Studium einen guten Posten bekam, habe ich mir eine Frau gesucht. Ein Mann kann ja nicht ewig allein sein. Am Ende war es eine meiner vielen Cousinsen. Richtig, sie ist mit mir verwandt, aber nur entfernt. Das ist bei uns möglich.

D Abio Ogundipe, Jahrgang 1958,

Journalist aus Nigeria:

Als ich 25 war, haben mein Vater und meine älteren Brüder eine Frau ausgesucht, aus einem anderen Dorf. Früher hat bei uns der Mann die Ehefrau gekauft. Das gibt es heute nicht mehr. Heute macht man meistens nur größere Geschenke.



Junges Mädchen (20)
sucht netten Mann
zum Heiraten.
Zuschriften unter Z 4568

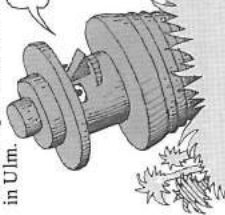


E Susan Murray, Jahrgang 1965, ohne Beruf, aus den USA:
Darüber möchte ich nicht sprechen.
Ich habe mich gerade von meinem Mann getrennt.

F Gitte Simonsen, Jahrgang 1960,

Sekretärin aus Dänemark:
Ich kam damals aus Dänemark und habe in Blaubeuren Deutsch gelernt. Hans-Günther war mein Deutschlehrer. Im Sprachlabor haben wir uns sofort hoffnungslos ineinander verliebt. Erst haben wir drei Jahre ohne Trauschein zusammengelebt. Aber als dann das erste Kind kam, haben wir doch geheiratet, auf dem Standesamt in Ulm.

Standesamt?



Das Standesamt ist eine staatliche Behörde, die Geburt, Heirat und Tod registriert.



Wer war's?

Welche Zusammenfassung paßt zu welchem Interview?
Tragen Sie bitte den Buchstaben ein!

1. Ich habe eine entfernte Verwandte geheiratet.
2. An meine Hochzeit möchte ich im Moment nicht denken.
3. Beim Deutschunterricht habe ich ihn kennengelernt.
4. Meine Eltern haben jemanden gebeten, eine Frau für mich zu suchen.
5. Die Männer in meiner Familie haben für mich einen Ehepartner gefunden.
6. Wir haben uns durch eine Heiratsanzeige kennengelernt.

Mebius u. a. (1987), 202/203

- Aufgabe 18**
1. Entwerfen Sie nun zu Text 19 ein ähnliches Raster wie im Beispieltext 18 (S. 39).

18

Aufgabenstellung
ein Raster erstellen

2. Überlegen Sie: Was leistet die Aufgabenstellung „ein Raster erstellen“ im Leseunterricht?

Können Sie auch für jede der Aufgaben zu den Texten 17 – 19 angeben, was ein Lernender durch die Bearbeitung der jeweiligen Aufgabe lernt und in welcher Lese-situation des alltäglichen Lebens die erlernte Fähigkeit nützlich wäre?

Aufgabe 19

Bitte ergänzen Sie das Raster: Was wird gelernt (Lernergebnis) und wann (d. h. in welcher Situation) ist das Gelernte nützlich?

Aufgabe zu Text	Lernergebnis Was?	Nutzeffekt/Situation Wann?
17		
18		
19 Originalaufgabe		
19 neue Rasteraufgabe		

Zusammenfassung
und Vertiefung

Lassen Sie uns noch einmal zusammenfassen und vertiefen, was wir bis jetzt herausgearbeitet haben:

Bei Aufgaben vom Typ *Vorentlastungsübungen* (Texte 16 und 18) handelt es sich nicht um Übungen zur Schulung von Lesefertigkeit im eigentlichen Sinne. Es wird nicht etwas geübt, was später sinnvoll weiterverwendet werden kann, sondern es wird „erleichtert“, „vorentlastet“, d. h., ein schwieriger Text wird leichter zugänglich gemacht. Das hat seine Berechtigung und das hat gewisse Vorteile, z. B.:

1. Durch Vorentlastungen können Texte, die ohne solche Lesehilfen für die Lernenden einer bestimmten Lernstufe noch zu schwierig wären, für den Unterricht einsetzbar gemacht werden. Das kann, vor allem wenn man schon früh authentische Texte im Unterricht einsetzen will, ein großer Vorteil sein.
2. Eine Vorentlastung kann auch eine motivierende Funktion haben, z. B. indem man durch so genannte „Zubringertexte“ oder durch kollektive Aktivierung von Vorkenntnissen, etwa in der Form eines Klassengesprächs, eine Verbindung zwischen dem Unterrichtstext und der Erlebniswelt der Lernenden herzustellen versucht.
3. Ähnlich wie bei Hörübungen (siehe dazu die Fernstudieneinheit *Fertigkeit Hören*) kann eine Vorentlastung die Funktion haben, die kommunikative Situation*, in der ein Text in der Wirklichkeit normalerweise eingebettet wäre, zu evozieren und zu kompletlieren. Das kann sogar dazu beitragen, die Übungsaktivität „authentischer“ zu machen.

Eins aber muss klar sein:

Was immer man im Rahmen einer Vorentlastung tut oder tun lässt, es ist **keine Lernaktivität**, die zum Training irgendwelcher Lesestrategien beiträgt. Lesehilfen können zwar bessere Bedingungen für das Verstehen schaffen, aber sie tragen nicht dazu bei, dass Lernende ihre Fähigkeit, selbstständig einen Text zu erschließen, erweitern (Lesen Sie dazu noch einmal unsere Überlegungen zu *Lernaktivität* und *(Denk-)Handlungen* auf S. 29f. nach). Es besteht sogar die Gefahr, dass die Verwendung von Lesehilfen entsprechende Lernaktivitäten verhindert.

Wie kann das sein?

Die Lernenden werden in einem fortgeschrittenen Lernstadium, besonders aber außerhalb des Unterrichts und in ihrem späteren Leben, in der Lage sein müssen, ihre eigene Textentlastung zu organisieren. Beigefügte Lesehilfen regen Schüler nicht dazu an, ihre eigene Textentlastung zu üben. So können sie auch nicht die Erfahrung machen, dass sie auch auf eigene Faust die Bedeutung unbekannter Wörter ermitteln können. Manchmal werden in Lehrbüchern sogar die schönsten Möglichkeiten verpasst, Lernende in diesem Sinne „autonom“ zu machen.

Im folgenden Text 20 a sehen Sie, wie das unbekannte Wort *Tachometer* erklärt wird. Anstatt diese Lesehilfe zu geben, hätten die Lernenden die Gelegenheit haben können zu erfahren, wie leicht es manchmal ist, ein völlig unbekanntes Wort ganz allein aus dem Kontext* abzuleiten.

Text 20 a

1 Nachtfahrt mit Arco



☞ 'Fahren Sie schneller', sagt der Fremde zu mir und zieht seinen Hut noch tiefer ins Gesicht.

'Dies ist keine Autobahn', sage ich, gebe aber trotzdem eine Spur mehr Gas, blicke zum *Tachometer*, die Nadel zeigt auf 120 km/h.

snelheidsmeter

'Na also', sagt der Fremde befriedigt.

Hinter mir höre ich das aufgeregte Atmen Arcos. Jetzt legt er seine Pfote auf meine linke Schulter, und ich weiß, daß er auf den Befehl wartet, den Fremden *anzugehen*.

aan te vallen

'Er wird dahinten hoffentlich keine Dummheiten machen', sagt der Fremde, und ich spüre sein Unbehagen. 'Ist er auf den Mann dressiert?' 'Nein, nein', sage ich, 'er ist noch zu jung!'

'Ich liebe Hunde', sagt der Fremde, 'es täte mir leid, ihn erschießen zu müssen.'

Wiebe; in: Hjeltn u. a. (1984/1990), 11

Aus alledem ergeben sich einige einfache Schlussfolgerungen zum Thema *Leseshifen*. In Aufgabe 21 finden Sie eine kleine Formulierungshilfe dafür.

Aufgabe 21

Bitte ergänzen Sie die Lücken:
Je weniger beim Lesen von Texten _____ und je mehr von den Lernenden selber _____, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass die Schüler _____, was _____ nützt.

Selber etwas ohne Verstehenshilfen herauszufinden ist genau das, was die Lernenden später in Realsituationen können müssen. Den Lernenden dafür die entsprechenden Strategien zu vermitteln, ist eine zentrale Aufgabe des Lesunterrichts. Bei vielen Lehrwerkautoren hat sich das allerdings noch nicht herumgesprochen. Glücklicherweise aber können Aktivitäten zur Vorentlastung häufig ohne große Probleme in Lernaktivitäten für die Lesefertigkeit umgewandelt werden.

Umwandlung von Vorentlastungen in Fertigkeitssübungen

An Text 16 (S. 37) haben Sie die Umwandlung einer Vorentlastung in eine Fertigkeitssübung schon einmal ausprobiert. Dabei haben Sie das Diagramm zwar weiterhin vorgegeben und den Lernenden auf diese Weise geholfen, die Textstruktur zu erkennen. Sie haben aber den Textinhalt des Diagramms gelöscht, sodass die Lernenden die passenden Inhalte aus dem Text selbst heraussuchen mussten. Gehen wir mit Aufgabe 22 noch einen Schritt weiter.

Aufgabe 22

1. a) Wie könnte für Text 16 eine Aufgabe zum Fertigkeitstraining in einem etwas fortgeschritteneren Lernstadium lauten?

b) Was würden die Schüler dabei lernen?

2. a) Wie könnte man die Aufgabe zu Text 18 (S. 39) in eine Fertigkeitssübung umwandeln?

b) Was würden die Schüler dabei lernen?

3. Versuchen Sie nun, einige Vorentlastungen in Ihrem Deutschlehrwerk in Fertigkeitssübungen umzuwandeln.

Bei solchen Leseshifen besteht die Gefahr, dass Fremdsprachenlernende im Unterricht vor allem lernen, dass sie Texte ohne solche Leseshifen nicht verstehen können und dass sie deshalb wohl besser ungelesen lassen. Auch im Hinblick auf stetige Wortschatzerweiterung, also in der Hoffnung darauf, dass das Wort *Tachometer* nun in den passiven oder aktiven Wortschatz der Lernenden übergeht, sind solche Leseshifen nicht von Vorteil. Aus der Gedächtnispsychologie* wissen wir nämlich, dass man Wörter, deren Bedeutung man selber hat herausfinden müssen, länger behält als Wörter, deren Bedeutung oder Umschreibung vorgegeben wurde (vgl. Schouten-Van Pareren 1990).

Wie könnte man die Lernenden anleiten, selbst die Wortbedeutung zu erarbeiten?

selbstständiges Erarbeiten von Wortbedeutungen

Aufgabe 20

1. Bitte entwerfen Sie für die beiden kursiv gedruckten Wörter „Tachometer“ und „anzugehen“ in Text 20 a eine Aufgabe, bei der die Lernenden die Wortbedeutungen selbst erarbeiten.
2. Manchmal wissen Sie gar nicht genau, welche Wörter eines Textes Ihre Schülerinnen und Schüler nicht kennen. Bitte entwerfen Sie eine Aufgabenstellung zu Text 20 a und 20 b, die die Lernenden dazu anleitet, die Bedeutung unbekannter Wörter selbst zu erarbeiten.

Text 20 b

Arco's Pforte zerrt an meiner Schulter, als wolle er mich auffordern, endlich das ersuchte Wort, 'Faß!' auszusprechen. Ich bin sicher, er würde blitzschnell seine Zähne ins Genick des Fremden schlagen, aber ich fürchte, der Revolver könnte schneller sein, noch schneller. Arco weiß, was ein Revolver ist, er hat gelernt, daß dieses dunkle Ding aus Metall Gefahr bedeutet.
'Warum haben Sie mich nicht aussteigen lassen?' frage ich. 'Sie hätten allein fahren können.'
Der Fremde lacht kurz auf. 'Und Sie hätten die Polizei verständigt, wie? Ich bin kein Anfänger. Außerdem kann ich nicht fahren.'
'Was, Sie können nicht fahren?' frage ich verwundert. Der Lauf des Revolvers drückt gegen meine Hüfte. Im reflektierten Licht der Scheinwerfer kann ich seine gnadenlosen Augen sehen. Ich bin ein Dummkopf! Kein Mensch nimmt mitten in der Nacht einen fremden Mann, der an der Straße steht und winkt, im Auto mit. Nur ich! Aus purer Sentimentalität.
Auch ich hatte mal so am Rand der Straßen gestanden. Also trat ich schon auf die Bremse, öffnete sogar die Tür, schickte Arco auf den Rücksitz, und kurz darauf sah ich den Revolver.
'Zur Grenze!' befahl der Fremde.
'Strecken Sie doch endlich Ihren blöden Revolver weg', sage ich jetzt. 'Was kann ich bei diesem Tempo schon gegen Sie unternehmen? Ein Schuß löst sich schnell, wenn man den Finger an dem Abzug hat.'
'Nun, der Hund könnte doch dressiert sein.'
Ich schweige.
'Sie könnten mich schließlich belogen haben', fährt der Fremde fort. 'In diesem Fall würde Ihre Lüge verdammt kurze Beine haben. Ehe der Hund richtig zupackt, sind Sie erledigt.'
'Und Sie mit mir', sage ich. 'Der Wagen wird sich überschlagen.'
'Richtig', sagt der Fremde – ich sehe jedoch, wie er den Revolver zurückzieht, wie er ihn rechts neben sich auf den Sitz legt und sich die Hände reibt.
Arco berührt jetzt mit seiner feuchten Nase meine Schläfe. Seine Nähe vermittelt mir das Gefühl der Sicherheit, und die Sicherheit schenkt mir einen guten Gedanken.
Ich verringere die Geschwindigkeit, und sofort sagt der Fremde: 'Na, was ist! Warum fahren Sie langsamer?'
'Die Straße ist...', sage ich und mache eine kurze Pause, in der ich tief durchatme naß!
Der Fremde schreit auf. Ich habe Mühe, den Wagen auf der Straße zu halten, denn neben mich drängt sich Arco's muskulöser Körper, ich sehe, daß der Oberkörper des Fremden von Arco's Gewicht nach unten gedrückt wird. Ich bremse so scharf wie möglich. Arco liegt nun vollständig auf dem zusammengesenken Fremden. Ich anlege mir den Revolver, stecke ihn in die Tasche und sage: 'Brav, Arco! Bist ein guter Hund!'
'Gut', denke ich dabei, wie gut, daß er das N nicht von einem F unterscheiden kann!

Wiebe, in: Hjelm u. a. (1984/1990), 11/12

4 Der Leseprozess

4.1 Zwischenbilanz

In den Kapiteln 3.2 und 3.3 haben wir unterschiedliche Unterrichtsmaterialien näher betrachtet und verglichen. Zu welchen Ergebnissen sind wir dabei gekommen? Welche vorläufigen Schlussfolgerungen lassen sich daraus ziehen?

Wir können folgende Punkte festhalten:

- Manche in Lehrwerken angebotenen Texte und Aufgaben bereiten die Lernenden besser auf die Anwendung von Lesefertigkeitsstrategien in Realsituationen vor als andere.
- Nicht bei jeder Aufgabe, die als „Übung“ bezeichnet wird, werden auch tatsächlich Fertigkeiten geübt. Manchmal handelt es sich stattdessen um Leistungsmessung oder um Vorentlastungen zum Textverständnis.
- Bisher haben wir folgende Übungsaktivitäten für das Fertigkeitstraining kennen gelernt:

- Vorkenntnisse mobilisieren (Text 8; Aufgabe 1),
- allgemeine, übertragbare Fragen an einen Text stellen (Text 8; Aufgabe 2 und die Aufgaben zu Text 9),
- Strukturmerkmale eines Textes benutzen (Text 8; Aufgabe 4 und die Aufgaben zu den Texten 10, 11, 14),
- gezielt nach gewissen Informationen in einem Text suchen (Text 13),
- unbekannte Wörter aus dem Kontext erschließen (Text 17 und Text 20),
- einen Text in bestimmte funktionale, inhaltliche Kategorien einteilen (Text 19; Aufgabe 18).

Alle diese Aktivitäten sind auf den ersten Blick im Rahmen eines Lesefertigkeitstrainings nützlich und sinnvoll. Die Fragen, die wir uns jetzt stellen müssen, sind:

- Ist das wirklich so?
- Gibt es noch mehr Fertigkeiten, die beim Lesen eine wichtige Rolle spielen?
- Sind einige (Teil-)Fertigkeiten vielleicht wichtiger als andere?
- Spielen darüber hinaus auch noch Unterschiede zwischen Lesen in der Muttersprache und Lesen in der Fremdsprache eine Rolle?
- Sind bestimmte Fertigkeiten vielleicht voneinander abhängig, sodass man sie in einer bestimmten Reihenfolge erarbeiten sollte?

Und, was nicht die unwichtigste Frage ist:

- Welche Faktoren bestimmen die Zweckmäßigkeit einer Übung?

Um die ersten fünf Fragen beantworten zu können, muss man mehr über den Leseprozess wissen:

Was ist Lesen?

Oder: Was geht eigentlich in unserem ^{Leseprozess} Gehirn vor, wenn wir lesen?

Und: Welche Anhaltspunkte für die Wirksamkeit von Übungen zur Fertigkeitsschulung erhalten wir aus der Analyse des Leseprozesses?

Einige – nicht alle – Antworten auf diese Fragen werden wir in Kapitel 4 finden.

Als weiterführende und vertiefende Lektüre zu diesem Thema möchten wir Ihnen folgende Publikationen empfehlen:

- *Didaktik des Leseverstehens, Strategien des voraussagenden Lesens mit Übungsprogrammen* (1987) und
- *Arbeit mit Texten, Heft 2/1992 der Zeitschrift Fremdsprache Deutsch*

Hinweis

Literaturhinweis

Wenn wir jedoch wissen wollen, welche Faktoren die Zweckmäßigkeit einer Übung bestimmen, kann uns die Lesetheorie nur zum Teil helfen. Hierzu müssen wir auch die Lerntheorie befragen (siehe Kapitel 5).

4.2 Lesen als interaktive, konstruktive Tätigkeit

Die Art und Beschaffenheit der (mental) Handlungen, die wir während des Lesens ausführen, scheinen auf den ersten Blick ziemlich einfach und klar zu sein: Zunächst werden Buchstaben identifiziert, diese Buchstaben werden zu Wörtern kombiniert und deren Bedeutung wird erschlossen. Anschließend wird festgestellt, welche Wörter zusammen einen Satz bilden, und aus den einzelnen Wortbedeutungen ergibt sich dann mehr oder weniger von selbst die Bedeutung des Satzes.

Dieses Schema scheint mehr oder weniger logisch zu sein. Sehr lange hat man auch den muttersprachlichen Leseprozess nach diesem Schema gestaltet. Die Schüler lernten zunächst, Buchstaben zu identifizieren, dann wurde das Lesen von einzelnen Wörtern geübt und schließlich wurden ganze Sätze gelesen. Aber der Schein trügt! ^{es ist nicht so einfach, z.B. a, b, c, d, e, f, g, h, i, j, k, l, m, n, o, p, q, r, s, t, u, v, w, x, y, z}

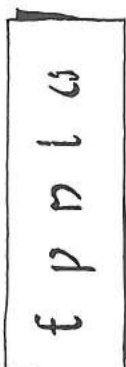
Lesen ist mehr als Buchstaben identifizieren!

Es gibt einige Fakten, die sich mit dieser Vorstellung nicht in Übereinstimmung bringen lassen. ^{es ist nicht so einfach, z.B. a, b, c, d, e, f, g, h, i, j, k, l, m, n, o, p, q, r, s, t, u, v, w, x, y, z}

Aufgabe 23 Text 21

Versuchen Sie, die folgenden Buchstaben zu identifizieren:

Text 21



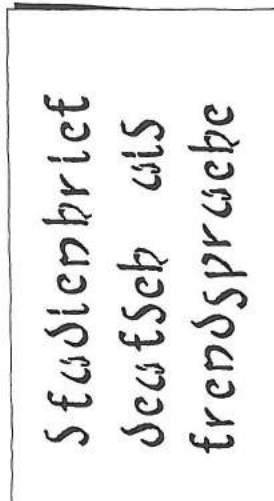
© Westhoff

Wir glauben, dass es Ihnen nicht möglich war festzustellen, um welche Buchstaben es sich handelt. Zum Beispiel kann das **f** ein **a** sein, ein **w** oder sogar ein **u**.

Aufgabe 24 Text 22

Wir nehmen aber an, dass Sie den folgenden Text lesen können.

Text 22



© Westhoff

Diese beiden Beispiele (Texte 21 und 22) zeigen, dass man offenbar Wörter lesen kann, selbst wenn diese mit Buchstaben geschrieben sind, die man einzeln nicht identifizieren kann. Das Lesen von Wörtern ist also nicht einfach das Kombinieren von identifizierten Buchstaben. Ebenso ist das Lesen von Sätzen nicht das Kombinieren von einzelnen Wortbedeutungen.

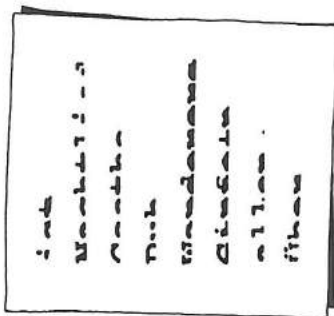
Versuchen Sie einmal, die nächste Aufgabe zu lösen.

Aufgabe 25

Text 23

Text 23 besteht nur aus einzelnen Wörtern. Leider ist jedoch durch einen technischen Fehler nur der obere Teil der Buchstaben zu sehen. Versuchen Sie trotzdem, die Wörter zu identifizieren.

Text 23



© Westhoff

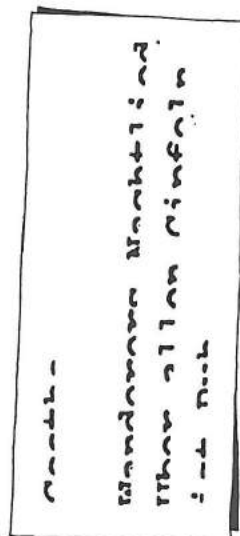
Es ist Ihnen sicher schwer gefallen, die Wörter zu identifizieren, ja vielleicht ist es Ihnen überhaupt nicht gelungen! Sie werden sagen, das sei logisch, weil man ja nur einen Teil der Wörter sieht.

Aufgabe 26

Text 24

Im Text 24 sind dieselben verstümmelten Wörter wie im Text 23 abgedruckt, allerdings im Satzzusammenhang. Können Sie die Wörter nun lesen? Wir nehmen an, ja.

Text 24



© Westhoff

Was Sie hier erfahren haben, illustriert ein sehr wichtiges Merkmal des Leseprozesses: In Experimenten hat man versucht festzustellen, wie viele Buchstaben wir pro Sekunde lesen können. Aus den Ergebnissen geht hervor, dass dies von dem Zusammenhang, in dem sie präsentiert werden, abhängt. Wir haben diese Ergebnisse in einer Tabelle zusammengefasst.

Art der Präsentation	Buchstaben/Viertelsekunde
als einzelne Buchstaben	4 - 5
in einzelnen Wörtern	9 - 10
in ganzen Sätzen (Muttersprache)	19 - 20
in ganzen Sätzen (rückwärts geschrieben)	4 - 5
in ganzen Sätzen (unbekannte Sprache)	4 - 5

nach: Cattell (1885), 634ff.

In einer Viertelsekunde können wir also vier einzeln gezeigte Buchstaben lesen. Werden die Buchstaben in Form von einzelnen Wörtern angeboten, dann können wir in derselben Zeit doppelt so viele Buchstaben lesen. Wenn die Wörter wiederum zu Sätzen kombiniert angeboten werden, dann verdoppelt sich die Zahl der in einer Viertelsekunde gelesenen Buchstaben noch einmal. Wenn allerdings die Sätze so angeboten werden, dass sie von hinten nach vorne gelesen werden müssen, oder wenn sie in einer schlecht beherrschten Fremdsprache angeboten werden, sinkt die Zahl der in einer Viertelsekunde gelesenen Buchstaben wieder auf bis zu vier zurück.

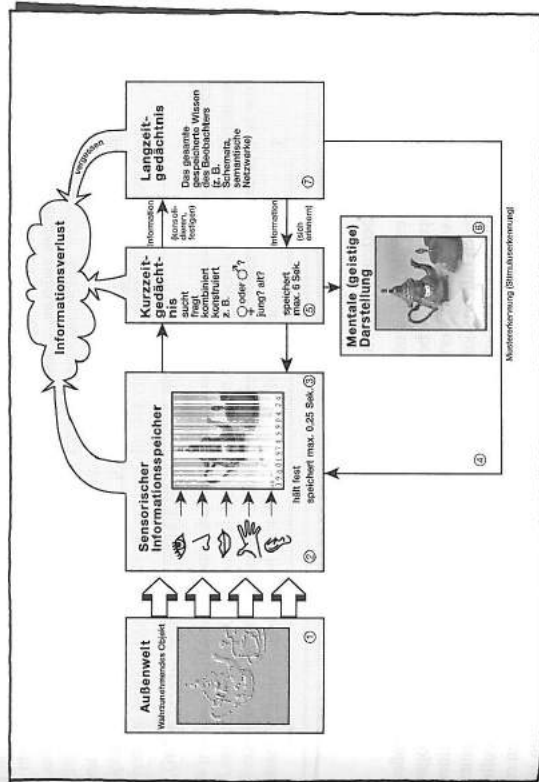
Offenbar spielt die Identifikation von einzelnen Buchstaben oder einzelnen Wörtern beim Leseprozess eine verhältnismäßig untergeordnete Rolle. Wir können ihre Bedeutung sogar ungefähr prozentual festlegen: Wenn wir beim Lesen von ganzen Sätzen viel mehr Buchstaben verarbeiten können, als wenn die Buchstaben einzeln angeboten werden, so kann die Identifikation von einzelnen Buchstaben höchstens 25 Prozent der Leseleistung ausmachen.

Lesen ist eine konstruktive Tätigkeit

Woraus bestehen nun die restlichen 75 Prozent? Eigentlich müssten sie eine ganz entscheidende Rolle im Sprachunterricht spielen. Die Frage lässt sich erst beantworten, nachdem wir analysiert haben, wie unsere Sinneswahrnehmung funktioniert.

Kleiner Exkurs: Ablauf der menschlichen Wahrnehmung (stark schematisiert)

Text 25



nach: Westhoff; in: Dahlhaus (1994), 89

Aus der Außenwelt fallen elektromagnetische Schwingungen auf die Netzhaut des Auges, auf der sich zahllose Detektoren befinden. Wenn ein solcher Detektor nun von einer Schwingung mit einer Wellenlänge, für die er spezialisiert ist, getroffen wird, dann gibt er ein Signal an den „Sensorischen Informationsspeicher“ (SIS) weiter. Dieser SIS funktioniert wie ein Schaukasten, in dem die eingegangenen Informationen in kürzester Zeit auf ihre Brauchbarkeit hin untersucht werden. Nach etwa einer Sekunde wird der Schaukasten geleert, sodass wieder eine neue Ladung Informationen aufgenommen werden kann.

Was sich in dieser Viertelsekunde als brauchbar erweist, wird an das Kurzzeitgedächtnis* oder „Arbeitsgedächtnis“* (Ultraschallgedächtnis*) weitergegeben, wo es maximal sechs Sekunden zur Verfügung steht. In dieser Zeit muss versucht werden, aus diesen Informationseinheiten etwas Sinnvolles zu konstruieren.

Wenn es gelingt, eine „sinnvolle Ganzheit“ zu konstruieren, kann sie an das Langzeitgedächtnis* weitergegeben werden, damit wir es „behalten“ können. Hierzu wird ein „Bild“ von dieser „Ganzheit“ gezeichnet, damit wir uns davon eine Vorstellung machen können. Dies ist es, was wir als „sehen“ erleben.

Wir sehen also keine mechanische Spiegelung der Wirklichkeit, sondern ein Bild, das unser Gehirn aufgrund der nachgewiesenen Existenz gewisser elektromagnetischer Schwingungen konstruiert. Wir sehen nicht, was da ist, sondern eine Vorstellung, die wir uns davon machen. Alle anderen Informationen, aus denen in der zur Verfügung stehenden Zeit nichts Sinnvolles konstruiert werden kann, verschwinden „ungesehen“.

Aufgabe 27

Faktoren, die den Leseprozess positiv beeinflussen

Bitte betrachten Sie noch einmal das Schema zur menschlichen Wahrnehmung auf S. 49 und formulieren Sie den dargestellten Prozess in eigenen Worten.

Ausgehend von der Art unserer Wahrnehmung wollen wir im Folgenden einige Gesichtspunkte analysieren, die den Leseprozess positiv beeinflussen und aus Ihren Schülerinnen und Schülern „gute Leser“ machen können. (Was „gute Leser“ auszeichnet, werden wir im Folgenden ausführen.)

Aufgabe 28

Bitte notieren Sie während der Lektüre der folgenden Seiten (S. 50–54), welche weiteren Fertigkeiten im fremdsprachlichen Lesunterricht ge-schult werden müssen, damit Ihre Schüler „gute Leser und Leserrinnen“ werden.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

„Gutes Lesen“ bedeutet, die richtigen Erwartungen zu haben

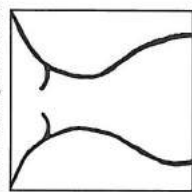
Beim Konstruieren von Bedeutungen während des Lesens besteht allerdings ein großes Problem: Die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses ist ziemlich beschränkt. Es ist sogar so beschränkt, dass in der zur Verfügung stehenden Zeit nur ein verhältnismäßig kleiner Teil der eingehenden Informationen verarbeitet werden kann, und zwar ein so kleiner Teil, dass aufgrund der eingehenden Informationen nur sehr wenig „sinnvolle Ganzheiten“ konstruiert werden können. Unser Gehirn löst dieses Problem, indem es mit der zu verarbeitenden Information äußerst effizient umgeht. Am wichtigsten ist hierbei die Strategie, möglichst wenig Energie auf Dinge zu verwenden, die man sowieso schon weiß. Durch eine möglichst weitgehende „Beimischung“ von schon

vorhandenen Kenntnissen wird die Menge der von außen benötigten Informationen bis auf ein Minimum reduziert.

Anders gesagt: Lesen lässt sich charakterisieren als eine interaktive Wechselwirkung zwischen Signalen und Hinweisen aus dem Text/auf der einen und Kenntnissen, die man schon besitzt, auf der anderen Seite. Je mehr vorhandene Kenntnisse dem Lesevorgang beige-mischt werden können, desto mehr Bedeutung kann konstruiert werden bei gleichzeitiger Reduzierung des Informationsbedarfs aus dem Text.

Einen Eindruck von der Rolle, die solche „beigemischten Kenntnisse“ bei der Wahrnehmung spielen, können Sie bekommen, wenn Sie sich folgendes Bild ansehen:

Was wird auf dem Bild dargestellt?



Bolte u. a. (1988), 172

Wahrscheinlich haben Sie beim ersten Hinsehen gedacht, dass es sich um eine Aktezeichnung handelt. Bei näherem Hinsehen zeigt sich jedoch, dass das nicht stimmen kann.

Um was handelt es sich denn nun?

Das können Sie erst „sehen“, wenn Sie es wissen. Oder anders gesagt: Wenn Sie die Information bekommen, dass es sich um zwei Elefanten handelt, die böse aufeinander sind, dann stellen Sie fest, dass Sie mit Hilfe dieses „beigemischten Wissens“ die Elefanten auch wirklich wahrnehmen.

Lesen ist also ein konstruktiver Prozess, in dem unsere Kenntnisse eine wichtige Rolle spielen. Je korrekter unsere Erwartungen sind, desto besser wird die Leseleistung. Die Entwicklung von „korrekten“ Erwartungen muss also ein wichtiger Bestandteil des Lesunterrichts sein. Das gilt für den muttersprachlichen, in besonderem Maße aber für den fremdsprachlichen Lesunterricht. Fremdsprachenlernende werden ja nicht nur mit Texten in einer fremden Sprache, sondern – vermittelt durch das Medium der Sprache – auch mit einer anderen, ihnen mehr oder weniger vertrauten oder sehr fremden Wirklichkeit konfrontiert, auf die das eigene Wissen nicht immer passt.

„Gutes Lesen“ bedeutet: seine Erwartungen überprüfen

Wir lesen also in einem Text nicht, was da steht, sondern das, was wir aufgrund unserer Kenntnisse in dem Text erwarten. Beim Lesen von muttersprachlichen Texten stimmen diese Erwartungen meistens und deshalb bemerken wir normalerweise nicht, dass wir unsere eigene Konstruktion anstelle der Wirklichkeit sehen.

Lesen Sie bitte den folgenden Text.

Text 26



Westhoff (1984), 5

Aufgabe 30

Text 26

Erwartungen an einen Text

Wahrscheinlich hat es einen Moment gedauert, bis Sie gemerkt haben, dass da nicht steht:
die Stadt in der Mitte von Deutschland
sondern:

die Stadt in der Mitte von Deutschland

Vielleicht haben Sie diesen Fehler aber auch gar nicht bemerkt, da Sie den Satz automatisch so gelesen haben, wie er Ihrer Meinung nach richtig ist. (In diesem Sinne sind z. B. so genannte „Druckfehler“ in Büchern meist in Wahrheit „Lesefehler“: Der Re-
dakteur liest das Wort so, wie er weiß, dass es richtig ist, und kann den Fehler gar nicht sehen. Korrekturlesen ist deshalb eine besondere Technik des verlangsamten Lesens.)
Lesen ist also nicht nur konstruktiv in dem Sinne, dass sich der Leser einseitig nur auf bereits vorhandene Kenntnisse stützt. Beim Lesen wird nicht nur vorausgesetzt, es wird auch überprüft.

Ein „guter Leser“ zeichnet sich durch ein ideales Verhältnis von Voraussage und Überprüfung (Hypothesen bilden und überprüfen) aus. Er ist ein treffsicherer Voraussager und beschränkt sich beim Überprüfen auf Fälle berechtigter Unsicherheit. „Gute Leser“ haben ein gutes Gespür dafür, wann Unsicherheit berechtigt ist und wann ein gewisses Risiko eingegangen werden kann. Diese Eigenschaft wird manchmal dazu benutzt, den Leser bewusst in die Irre zu führen und dadurch einem Text einen witzigen Effekt zu geben.

Hypothesen bilden und überprüfen

Aufgabe 31

Text 27

Lesen Sie den folgenden Text und beantworten Sie die Frage.

Wer wird interviewt?

Text 27

VIS-A-VIS MIT SPRECHENDER TECHNOLOGIE

„Also jetzt gibt es Computer, die wirklich sprechen und denken können?“

„Sicherlich. Sie waren schon lange imstande, einige elementare Floskeln zu äußern, aber jetzt hat man ihnen beigebracht, sinngemäß auf das, was ihnen gesagt wird, zu reagieren.“

„Was hat man davon?“

„Sehr viel. Ein sprechender Computer wird unschätzbar sein für Leute, die allein leben. Gefangene z. B. oder Menschen, die mit Personen zusammenleben, mit denen sie schon lange nicht mehr sprechen wollen.“

„Wird es keine Schwierigkeiten geben? Vielleicht haben Sprecher und Computer nicht dieselben Interessen. Oder vielleicht ist der Computer viel intelligenter als der Sprecher und langweilt sich.“

„Nein, die Gefahr besteht nicht. Die Standardausführungen haben verschiedene Interessenniveaus, die von dem Benutzer eingestellt werden können. Die teureren Modelle stellen sich automatisch auf das Interessenniveau des Sprechers ein.“

„Diese Geräte werden nicht sehr billig sein, oder?“

„Ach, es geht. Ich koste weniger als man erwarten würde.“

„Wo kann man solche Maschinen kaufen?“

„The Independent hat noch einige Exemplare als Weihnachtsangebot. Sie brauchen nur eine Karte zu schreiben. Oder besser noch: Rufen Sie einfach an! Aber bitte, sprechen Sie langsam und deutlich. Bedenken Sie, Sie sprechen mit einem Computer. Und passen Sie auf, Computer verkaufen ist seine Spezialität.“

nach: The Independent (17.11.1989)

Wer wird hier interviewt? Haben Sie es herausbekommen?

Seien Sie beruhigt! Die meisten Leser, denen wir den Text vorgelegt haben, haben es nach dem ersten Lesen auch nicht gewusst. In der ursprünglichen Fassung stand übrigens noch nach „... erwarten würde.“ – „Ja, Sie lesen richtig. Ich koste weniger.“
Das hier ist ein Beispiel von einem Gespräch mit einem Computer.

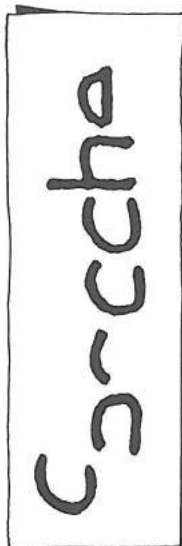
Lesen ist ein interaktiver Prozess

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Leseprozess als interaktiver Prozess charakterisiert werden kann. Beim Lesen werden Informationen aus zwei Quellen kombiniert. Zuerst erfolgt die Wahrnehmung gewisser Merkmale von außen (aus dem Text) kommender Information. Ausgehend von diesen Merkmalen entstehen aufgrund von schon vorhandenen Kenntnissen bestimmte Erwartungen über weitere zu erwartende Merkmale. Diese Erwartungen oder Hypothesen werden durch gezieltes Suchen überprüft. Dadurch werden weitere Merkmale wahrgenommen, die wiederum weitere Kenntnisse aktivieren, mit deren Hilfe die Hypothesen über das, was im Text steht oder kommen wird, wiederum weiter verfeinert werden ... usw. bis wir unsere Wahrnehmung für gesichert halten.

Was wir hier beschrieben haben, klingt ziemlich abstrakt. Das folgende konkrete Beispiel zeigt einen kleinen Bruchteil dieses Prozesses (in Wirklichkeit ein paar Tausendstel Sekunden) sozusagen in der Zeilupe.

Stellen Sie sich vor, Sie sind dabei, ein Wort zu identifizieren. Nach einigem Hin und Her zwischen der Wahrnehmung von Textmerkmalen und der Heranziehung schon vorhandener Kenntnisse haben Sie Folgendes schon identifizieren können:

Text 28



Weshoff (1984), 10

Wenn wir „die Kamera starten“, sind gerade die schon vorhandenen Kenntnisse wieder an der Reihe, ihren Beitrag zur Identifikation zu liefern. Ihre Kenntnisse über Wortmerkmale besagen, dass die Kombination der ersten beiden Buchstaben oft viel über die Identität eines Wortes aussagt. Aufgrund Ihrer Kenntnisse von Buchstabenmerkmalen wissen Sie auch, dass es für den zweiten Buchstaben noch verschiedene Möglichkeiten gibt, dass aber ein einziges weiteres Merkmal wahrscheinlich genügen würde, um sicher zu sein. Und deshalb versuchen Sie zunächst, von außen zusätzliche Informationen über den zweiten Buchstaben zu bekommen. Diese Information bekommen Sie jetzt von uns und sie besagt, dass der zweite Buchstabe an der linken Seite eine lange Vertikale hat. Jetzt wissen Sie also, dass es ein -b- oder ein -p- sein muss. Aufgrund Ihrer Kenntnisse von Buchstabenkombinationen im Deutschen können Sie jetzt, ohne weiter hinschauen zu müssen, entscheiden, dass es sich um ein -p- handeln muss. Denn an dieser Stelle kommt die Kombination *sb* in der deutschen Sprache nicht vor. Wahrscheinlich haben Sie genug Kenntnisse von Wortmerkmalen, um jetzt ohne weitere Information von außen das ganze Wort identifizieren zu können. Übrigens: In dem Kontext *In der deutschen (...)* hätten Sie viel eher schon vorhandene Kenntnisse einsetzen können und Sie hätten für die Identifikation des Wortes noch weniger Informationen „von außen“ gebraucht.

In der Wirklichkeit geht dieses Hin und Her natürlich unendlich viel schneller. Auch spielt sich diese Interaktion nicht nur auf der Ebene des Wortes oder des Satzes ab. Wenn Sie zum Beispiel beginnen, einen Zeitungsartikel zu lesen, erhalten Sie Informationen von außen in Form von Schlagzeilen und Illustrationen. Diese Informationen aktivieren bei Ihnen schon vorhandene Kenntnisse über das Thema des Artikels. Mit

Wahrnehmung
→ Hypothesen bilden
→ Wahrnehmung
→ Hypothesen überprüfen
→ Wahrnehmung
→ ...

Kenntnis von Buchstabenkombinationen

Wirkung von Hervorhebungen in Texten

diesen Kenntnissen bilden Sie Erwartungen und Hypothesen über den Inhalt (dass und wie gut das funktioniert, haben wir schon bei Aufgabe 1 zu Text 8, S. 21 gesehen). Sie brauchen nun nur wenig zusätzliche Information von außen in der Form von Zwischen- titeln oder Fettgedrucktem, um feststellen zu können, inwieweit diese Erwartungen oder Hypothesen richtig waren. Die Kenntnisnahme dieser Informationen ermöglicht es Ihnen aber wiederum, weitere und detailliertere schon vorhandene Kenntnisse heranzuziehen und mit ihrer Hilfe Ihre Erwartungen zu erweitern und Ihre Hypothesen zu verfeinern. Und das wiederum ermöglicht es Ihnen, viel schneller zu lesen, als wenn man Ihnen die Wörter dieses Artikels einzeln nacheinander präsentiert hätte.

Je besser und je effizienter schon vorhandene Kenntnisse eingesetzt werden können, desto weniger Informationen braucht man, um eine Wahrnehmung für gesichert zu halten.

„Gutes Lesen“ bedeutet sinngemäßes Lesen

Diese Feststellung hat für den Unterricht wichtige Konsequenzen. Wie aus vielen Forschungsergebnissen hervorgeht, unterscheiden sich „gute“ Leser von den „schwachen“ Lesern dadurch, dass sie in der Lage sind, wesentlich mehr Kenntnisse aus ihrer bisherigen Erfahrung zu aktivieren.

Man hat zweisprachige Versuchspersonen Texte vorlesen lassen, in denen ihre beiden Sprachen durcheinander verwendet wurden, z. B. *Er wartete immer until he was completely sure (... bis er ganz sicher war)*. Dabei stellte sich heraus, dass die „guten“ Leser sich darin von den „schwachen“ unterschieden, dass sie viel öfter zu früh oder zu spät die Sprache wechselten, z. B. *Er wartete always until he was completely sure (... immer bis er ganz sicher war)* oder *Er wartete immer bis he was completely sure*. Die Bedeutung war immer richtig, nur die Sprache war falsch. Offenbar waren die „guten“ Leser aufgrund ihrer schon vorhandenen Kenntnisse schon so sicher, was die Bedeutung betraf, dass sie gar nicht mehr hingeschaut haben.

Auch beim Vorlesen von einsprachigen Texten lassen sich ähnliche Erscheinungen feststellen. Beim Vorlesen eines Satzes wie: *Das verlobte Paar fand nach langem Suchen endlich ein Haus* machen „gute“ Leser Fehler vom Typus: *... fand nach langem Suchen endlich eine Wohnung* (Bedeutung richtig, fast alle Buchstaben falsch), während „schwache“ Leser eher Fehler machen nach dem Typus: *... fand nach langem Suchen endlich eine Maus* (fast alle Buchstaben richtig, Bedeutung falsch).

Zusammenfassung

„Schwache“ Leser neigen eher dazu, „buchstäblich“ zu lesen, „gute“ Leser lesen eher „sinngemäß“. Diese Erkenntnis ist deshalb so wichtig für die Unterrichtspraxis, weil man dort mitunter die Neigung feststellt, „buchstäblich“ mit „gründlich“ und „sinngemäß“ mit „oberflächlich“ gleichzusetzen. Deshalb kann es einem Lehrer durchaus unterlaufen, dass er mit den besten Absichten genau das unterrichtet, was für „schwache“ Leser kennzeichnend ist.

Das beste Leseergebnis wird erzielt, wenn so schnell gelesen wird wie möglich und nicht langsamer als unbedingt nötig. Übungen, die die Lernenden zwingen, „buchstäblich“ zu lesen als für eine sinnmäßige Erfassung eines Textes normalerweise nötig gewesen wäre, sind eher kontraproduktiv. Schnelles sinngemäßes Erfassen eines Textes zu tadeln und langsames Wort-für-Wort-Entschlüsseln zu loben, ist ebenso kontraproduktiv.

Überprüfen wir an einigen Beispieltexen, inwiefern Aufgabenstellungen zu Lesetexten in Lehrbüchern diesen Anforderungen gerecht werden.

„gute Leser“ –
„schwache Leser“

Lesen Sie die folgenden Texte 29 – 31 und lösen Sie ansatzweise die dazugehörenden Aufgaben.

Text 29

Aufgabe 32

Text 29

Jedes Jahr ohne Liebe ist ein verlorenes Jahr.

Haben Sie manchmal das Gefühl, sich im Kreis zu drehen? Wie sollen Sie „in“ oder „out“ finden, wenn Sie immer die gleichen Gesichter um sich haben? Dabei scheint sich vielleicht irgendwo Ihr Lebenspartner, Sie kennenzuern, in Ihrem Leben eine Wendung zu geben.

GRATIS-Chancecenter

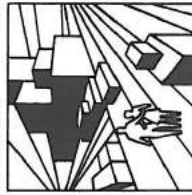
(Güte anzeigen, was auf Sie zutrifft)



Glauben Sie an eine ganz grosse Liebe? ☐ ja ☐ nein
Interessiert Sie Philosophie? ☐ ja ☐ nein
Können Sie über sich selber lachen? ☐ ja ☐ nein
Trinken Sie gerne ein Glas Wein? ☐ ja ☐ nein
Sprechen Sie gerne mit vielen anderen Leuten? ☐ ja ☐ nein
Legen Sie gerne stundenlang an der Sonne? ☐ ja ☐ nein



Fahren Sie gerne in schnellen Autos? ☐ ja ☐ nein
Können Sie in Gegenwart anderer Leute über bestimmte Probleme nachdenken? ☐ ja ☐ nein
Anerkennen Sie leicht andere Meinungen? ☐ ja ☐ nein
Möchten Sie manchmal die Welt verändern? ☐ ja ☐ nein
Wandern Sie manchmal durch Wälder und Wälder? ☐ ja ☐ nein



Welches Bild gefällt Ihnen besser? ☐ A ☐ B
Welches Bild gefällt Ihnen besser? ☐ A ☐ B

☐ Tanzen
☐ Diskussion, Gespräche
☐ Karten-, Brettspiele
☐ Club-, Vereinsleben
☐ Kochen
☐ Handarbeit, Basteln
☐ Sammeln
☐ Gartenarbeit
☐ Musik
☐ Literatur
☐ Theater, Oper, Ballett
☐ F4, F5, F6, F7, F8, F9, F10, F11, F12, F13, F14, F15, F16, F17, F18, F19, F20, F21, F22, F23, F24, F25, F26, F27, F28, F29, F30, F31, F32, F33, F34, F35, F36, F37, F38, F39, F40, F41, F42, F43, F44, F45, F46, F47, F48, F49, F50, F51, F52, F53, F54, F55, F56, F57, F58, F59, F60, F61, F62, F63, F64, F65, F66, F67, F68, F69, F70, F71, F72, F73, F74, F75, F76, F77, F78, F79, F80, F81, F82, F83, F84, F85, F86, F87, F88, F89, F90, F91, F92, F93, F94, F95, F96, F97, F98, F99, F100

Name _____
Vorname _____
Strasse / Nr. _____
PLZ / Ort _____
Tel. P. _____
Geb. j. / Grösse cm _____
Zustand _____
Konfession _____
Nationalität _____
Zahl der Kinder _____
Muttersprache _____
Sonstbemerkungen _____
Schulbildung _____
Beruf _____

Senden Sie dieses Inserat p. a. b. an heute noch ausgefüllt ein, damit Sie bald wissen, welche Partner-Chancen Sie haben und wir Sie mit Probe-Partner-Prüfungen versehen können. Alles gratis, kostenlos, unverbindlich.

An Selectron Universal AG
Postfach 8039 Zürich
Telefon 01-201 20 48

SELECTRON

Erste wissenschaftliche Partnerwahl - seit 1963

Versuche die Fragen in dem Inserat zu beantworten. Besprich mit deinen Mitschülern die Bedeutung der Fragen und Antworten.

Hjelm u. a. (1984/1990), 45

Der Milchmann

- Peter Biehse

Der Milchmann schrieb auf einen Zettel: „Heute keine Butter mehr, leider.“ Frau Blum las den Zettel und rechnete zusammen, schüttelte den Kopf und rechnete noch einmal, dann schrieb sie: „Zwei Liter, 100 Gramm Butter. Sie hatten gestern keine Butter und berechneten sie mir gleichwohl.“

Am andern Tag schrieb der Milchmann: „Entschuldigung.“ Der Milchmann kommt morgens um vier, Frau Blum kennt ihn nicht, man sollte ihn kennen, denkt sie oft, man sollte einmal um vier aufstehen, um ihn kennenzulernen.

Frau Blum fürchtet, der Milchmann könnte ihr böse sein, der Milchmann könnte schlecht denken von ihr, ihr Topf ist verbeult. Der Milchmann kennt den verbeulten Topf, es ist der von Frau Blum, sie nimmt meistens 2 Liter und 100 Gramm Butter. Der Milchmann kennt Frau Blum. Würde man ihn nach ihr fragen, würde er sagen: „Frau Blum nimmt 2 Liter und 100 Gramm, sie hat einen verbeulten Topf und eine gut lesbare Schrift.“ Der Milchmann macht sich keine Gedanken, Frau Blum macht keine Schulden. Und wenn es vorkommt - es kann ja vorkommen - daß 10 Rappen zu wenig daliegen, dann schreibt er auf einen Zettel: „10 Rappen zu wenig.“ Am andern Tag hat er die 10 Rappen anstandslos und auf dem Zettel steht: „Entschuldigung.“ „Nicht der Rede wert“ oder „keine Ursache“, denkt dann der Milchmann und würde er es auf den Zettel schreiben, dann wäre das schon ein Briefwechsel. Er schreibt es nicht.



Den Milchmann interessiert es nicht, in welchem Stock Frau Blum wohnt, der Topf steht unten an der Treppe. Er macht sich keine Gedanken, wenn er nicht dort steht. In der ersten Mannschaft spielte einmal ein Blum, den kannte der Milchmann, und der hatte absteigende Ohren. Vielleicht hat Frau Blum absteigende Ohren.

Milchmänner haben unappetitlich saubere Hände, rosig, plump und verwachsen. Frau Blum denkt daran, wenn sie seine Zettel sieht. Hoffentlich hat er die 10 Rappen gefunden. Frau Blum möchte nicht, daß der Milchmann schlecht von ihr denkt, auch möchte sie nicht, daß er mit der Nachbarin ins Gespräch käme. Aber niemand kennt den Milchmann, in unserm Quartier niemand. Bei uns kommt er morgens um vier, sonntags und werktags. Wahrscheinlich sind Milchmänner nicht gut bezahlt und wahrscheinlich fehlt ihnen oft Geld bei der Abrechnung. Die Milchmänner haben keine Schuld daran, daß die Milch teuer wird. Und eigentlich möchte Frau Blum den Milchmann gern kennenlernen. Der Milchmann kennt Frau Blum, sie nimmt 2 Liter und 100 Gramm und hat einen verbeulten Topf.

Schlage folgende Wörter im Wörterbuch nach und schreibe sie auf.

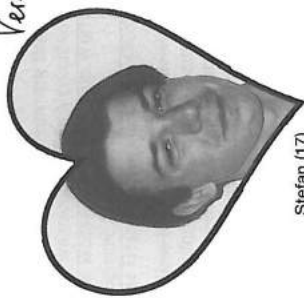
- | | | | | |
|---------------|--------------------|-----------------|----------------|--------------|
| 1 verbeult | 3 der Briefwechsel | 5 unappetitlich | 7 das Quartier | 9 der Rappen |
| 2 anstandslos | 4 der Stock | 6 verwachsen | 8 der Zettel | |

Biehse (1989), 29-31; in: Braakhuus u.a. (o. J.), 19

UMFRAGE

Verliebt – Verlobt – Verheiratet

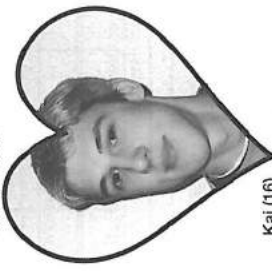
Die Roller-Redaktion wollte es genau wissen: Haben die Wörter „heiraten“ oder „Ehe“ für die heutige Jugend noch eine Bedeutung? Gibt es noch junge Leute, die davon träumen? Wir fragten drei Mädchen und drei Jungen, wie sie darüber denken.



Stefan (17)
„Heiraten? Nein! Ich brauche doch keine Genehmigung vom Staat oder von der Kirche, daß ich jemand lieben darf! Meine Freundin denkt da genauso. Aber vielleicht fragen Sie mich in zehn Jahren noch einmal, man weiß ja nie ...“



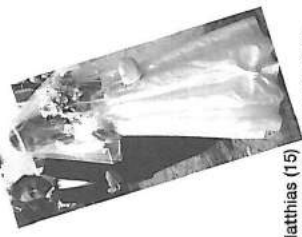
Beate (16)
„Ich kann mir schon vorstellen einmal zu heiraten. Ich möchte aber zuerst mein Abitur machen und studieren. Sich zu verloben, das finde ich allerdings altdisch. Wenn ich jemand so sehr liebe, daß ich mein Leben mit ihm verbringen möchte, dann heirate ich ihn sofort!“



Kai (16)
„Ich weiß nicht, ob ich einmal heiraten möchte. Bis jetzt ist mir meine „Traumfrau“ noch nicht über den Weg gelaufen. Aber ich mag Kinder sehr gern, und einmal möchte ich Kinder haben, vielleicht werde ich dann heiraten. Außerdem glaube ich an die Liebe – klingt irgendwie doof, aber es stimmt!“



Kerstin (16)
„Ja, warum nicht heiraten – wenn ich den Mann meines Lebens treffe! Aber es muß ja nicht morgen sein. Ich finde, ich bin noch viel zu jung, um ans Heiraten zu denken. Momentan bin ich außerdem solo – und es gefällt mir sehr!“



Matthias (15)
„Ich habe darüber noch nicht nachgedacht. Meine ältere Schwester hat letztes Jahr geheiratet, es war eine tolle Hochzeit! Sie haben irre viele Geschenke bekommen – aber das ist wohl kein Grund zum Heiraten, oder?“



nach: Mary Glasgow Magazines, Roller (Sept./Okt. 1986), 5

Aufgabe zu Text 31:

Lesen Sie den Text und notieren Sie in dem Raster, was die jungen Leute über das Heiraten denken.

Name	Meinungen	Gründe
Stefan		
Kai		
Andrea		
Matthias		
Beate		
Kerstin		

Aufgabe 33

Geben Sie nun in dem folgenden Raster an, welche der Aufgaben in den Texten 29–31 ein Leseverhalten schulen, das für „gute“ Leser (+ +) typisch ist, und welche Aufgaben eher eine Lesektivität fördern, die für „schwache“ Leser (– –) kennzeichnend ist.

Text und Aufgabe	++	+	+/-	-	--
29					
30					
31					

Im Fremdsprachenunterricht sollte natürlich ein Leseverhalten geschult werden, das die Lernenden zu möglichst „guten“ Lesern macht.

Aufgabe 34

Bitte überlegen Sie sich eine Aufgabenstellung zu Text 30 „Der Milchmann“ (S. 50), bei der ein Leseverhalten gefördert wird, das den Lernenden nützt.

Aufgabe 35

1. Versuchen Sie nun, einige Aufgaben zu Lesetexten aus Ihrem Deutschlehrbuch nach dem Raster in Aufgabe 33 zu klassifizieren.
2. Versuchen Sie, einige Aufgaben aus Ihrem Lehrbuch, die eher ein Leseverhalten fördern, das für „schwache“ Leser kennzeichnend ist, so zu verändern oder zu erweitern, dass eher ein Leseverhalten geübt wird, das für „gute“ Leser typisch ist.

4.3 Eigene Vorkenntnisse

Ein „guter“ Leser unterscheidet sich also von einem „schwachen“ dadurch, dass er seine Vorkenntnisse in größerem Maße und effektiver einsetzt. Der Leseunterricht muss also zum Ziel haben, dass die Lernenden solche Vorkenntnisse erwerben und dass die Aktivierung dieser Vorkenntnisse geübt wird.

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, welche Art von Vorkenntnissen es ermöglicht, aufgrund von gewissen Indizien im Text auf unterschiedlichen Textebenen Voraussagen zu machen.

Aus verschiedenen Forschungsergebnissen lassen sich folgende fünf Bereiche von Vorkenntnissen festlegen:

Kenntnisse über

- ▶ die Wahrscheinlichkeit von Buchstabenkombinationen,
- ▶ den wahrscheinlichen Verlauf von Sätzen,
- ▶ die Wahrscheinlichkeit von Wortkombinationen,
- ▶ logische Strukturen,
- ▶ die Beschaffenheit der Welt (Weltwissen).

Alle diese Kenntnisbereiche spielen während des Lesens eine Rolle. Der Erwerb dieser Vorkenntnisse und ihre effiziente Anwendung sollten daher einen Schwerpunkt des Lesunterrichts bilden. Was mit diesen fünf Punkten gemeint ist, wird in den folgenden Ausführungen deutlich.

• Kenntnisbereich 1: Die Wahrscheinlichkeit von Buchstabenkombinationen

Aufgabe 36

Versuchen Sie einmal, folgende „Wörter“ abzuschreiben:

yrlpzc

dlegqnnw

nach: Westhoff (1984), 12

Haben wir Recht, wenn wir vermuten, dass das Abschreiben nicht sehr leicht war? Versuchen Sie es mit dem nächsten Beispiel.

Aufgabe 37

Schreiben Sie diese „Wörter“ ab:

Hinfelstuf

trespinsitieren

nach: Westhoff (1984), 12

Wir nehmen an, dass das Abschreiben Ihnen diesmal viel leichter gefallen ist. Können Sie sich denken, warum?

Aufgabe 38

Warum, glauben Sie, war das Abschreiben der Wörter im zweiten Beispiel leichter als im ersten?

Es gibt also – und das wissen Sie natürlich – bestimmte Buchstabenkombinationen, die für das Deutsche typisch sind.

Um Ihre Schülerinnen und Schüler für typische Buchstabenkombinationen in der Fremdsprache zu sensibilisieren oder die Sensibilität zu erweitern, können Sie so oft wie möglich das so genannte „Galgenspiel“ spielen lassen (vgl. auch Westhoff 1987, 118/119).

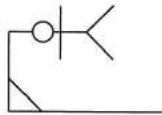
typisch deutsche Buchstabenkombinationen

Das Spiel geht so:

Für jeden Buchstaben eines bestimmten Wortes (das Sie oder ein Schüler sich ausdenken) wird ein Strich an die Tafel gemacht,

z. B. D e l a m e i s d e r

Die Schüler raten das Wort, indem sie Buchstaben nennen. Jeder genannte Buchstabe, der in dem Wort vorkommt, wird an die richtige Stelle über den Strich geschrieben. Für jeden falsch genannten Buchstaben wird Strich für Strich ein Galgen aufgebaut.



nach: Westhoff (1987), 118

Das Wort soll so schnell wie möglich, also mit möglichst wenig genannten Buchstaben, erraten werden. Wenn der Galgen komplett ist (11 Buchstaben), ist das Spiel verloren. Für längere Wörter können auch mal noch Haare, Füße, Hände angefügt werden.

Das Spiel kann im Plenum oder in Partnergruppen gespielt werden. Bei der Auswahl der Wörter ist darauf zu achten, dass sie aus Buchstabenkombinationen bestehen, die für die Zielsprache charakteristisch sind (z. B. *str, ch, chst, rk, lsch, ieh, aa, äu, isisch, ig, ngs, tsel* usw.)

Aufgabe 39

Suchen Sie aus Ihrem Lehrbuch 20 Wörter heraus, die sich besonders für das Galgenspiel eignen würden.

Eine andere Übungsmöglichkeit zeigt das folgende Kreuzworträtsel.

Aufgabe 40

Text 32

Spielen Sie das Spiel mit einigen Kollegen und Kolleginnen.

Text 32

Kreuzwörter machen

Arbeitet zu zweit.

Zeichne ein Quadrat wie im Beispiel in dein Heft.

Beispiel:

	h	u	b	e
d	u		i	
m	e	s	s	e
			t	

Jeder Spieler „besitzt“ 25 Buchstaben.

Spieler A und B nennen abwechselnd einen Buchstaben (a, b, h usw.). Dieser Buchstabe wird von beiden Spielern in das Quadrat eingetragen. Jeder Spieler beschließt aber selber, wohin er den Buchstaben schreibt. Dabei muss man versuchen, die Buchstaben so zu setzen, dass man möglichst viele Wörter damit bilden kann (waagrecht und senkrecht). Wenn alle 25 Buchstaben im Quadrat stehen, wird festgestellt, wer die meisten Wörter „gemacht“ hat.

Jeder Buchstabe (in einem Wort) = 1 Punkt.

Beispiel:
 messe = 5 Punkte
 es = 2 Punkte
 (ch) esse = 4 Punkte
 du = 2 Punkte
 bist = 4 Punkte
 insgesamt = 17 Punkte

nach: Bolte u. a. (1987), 23

• Kenntnisbereich 2: Der wahrscheinliche Verlauf von Sätzen

Bei diesen Kenntnissen handelt es sich nicht um Syntax oder Ähnliches. Es handelt sich darum, dass man voraussagen kann, welche Wortart folgen wird, dass man weiß, ob ein Satz zu Ende ist oder noch weitergeht u. Ä.

Vergleichen Sie bitte die folgenden Sätze. Schreiben Sie sie dann ab.

Text 33

1. verdatzin dem dtt hat bäuft.
2. Der Verdater ist münze geflieben.

nach: Westhoff (1984), 13

Aufgabe 41

Text 33

Obwohl der zweite Satz länger ist als der erste, konnten Sie ihn wahrscheinlich leichter und schneller lesen. Dieser Eindruck bestätigt sich, wenn Sie beide Sätze abschreiben.

Verlauf von Sätzen

Dies liegt daran, dass Sie im ersten Satz viel weniger Anhaltspunkte dafür haben, wie der Satzverlauf aussehen könnte, wie er voraussagbar wäre. Im zweiten Satz hingegen erwarten wir, dass nach dem Wort *Der* entweder ein Adjektiv oder ein Substantiv folgen wird. Das großgeschriebene *V* bestätigt dann die zweite Annahme (Substantiv). Aus dem *-ge-* am Anfang und dem *-en-* am Ende des letzten Wortes lässt sich auf ein Verb schließen. Die Tatsache, dass dieses Verb die typischen Merkmale eines Partizips Perfekt hat, macht es darüber hinaus wahrscheinlich, dass hier der Satz aufhört. Diese Annahme wird dann durch den Punkt bestätigt.

Auch hier wiederum gilt, dass wir uns beim Lesen kaum dessen bewusst sind, dass wir solche Vorkenntnisse einsetzen, um einen Text zu lesen. Ebenso wie die Buchstabenkombinationen spielen auch die Vorkenntnisse über den wahrscheinlichen Verlauf von Sätzen eine große Rolle beim Lesen.

Wortkombinationen

✓ **Kennnisbereich 3: Die Wahrscheinlichkeit von Wortkombinationen**

Wir wissen, dass in Kombinationen mit dem Wort *Künstler* das Wort *begnadet* wahrscheinlicher ist als *begnadigt* und dass in der Kombination mit dem Wort *Verbrecher* gerade das Umgekehrte wahrscheinlicher ist. Für beide Wörter gilt, dass eine Kombination mit dem Wort *flüssig* so gut wie ausgeschlossen ist.

Kennnisse dieser Art spielen beim Lesen eine sehr große Rolle. In dem Satz

Für diesen Ankauf musste er einen sehr hohen ... bezahlen

stehen für das fehlende Wort aufgrund unserer Kenntnisse aus dem Kenntnisbereich 2 noch eine ganze Menge von Möglichkeiten zur Verfügung. Theoretisch käme jedes männliche Substantiv in Betracht. Aufgrund unserer Vorkenntnisse in diesem Bereich wissen wir aber, dass es sich in Wirklichkeit um nur sehr wenige Möglichkeiten handelt. Es muss etwas sein, was man *bezahlt* und was *hoch* sein kann. Ein Teil des ersten Buchstabens genügt hier, um das Wort voraussagen zu können.

Im nächsten Übungsbeispiel wirken die Kenntnisbereiche 2 und 3 zusammen.

In Text 34 wurden mehr als 25% der Wörter weggelassen. Trotzdem können Sie den Brief ohne Probleme lesen.

Aufgabe 42
Text 34

Lesen Sie bitte den Brief und setzen Sie die fehlenden Wörter ein.

Text 34

(...) (...) Herr Westhoff

Beste (...) ich Ihren Brief und ich (...) Ihnen sehr für die freundliche (...). Leider kann ich Ihnen im Moment (...) nicht mit (...) sagen, ob ich (...) kann. Es ist nämlich (...), dass ich an dem betreffenden (...) im Ausland (...).

(...) freundlich (...)

Mechthild Guder

© Westhoff

An den letzten beiden Auslassungen können Sie besonders klar sehen, wie groß die voraussagende Kraft dieser Vorkenntnisse sein kann. Wenn in der Mitte *herzlichem* stünde, wäre noch eine Alternative möglich („Mit herzlichem Dank“) gewesen. Jetzt aber, wo dort *freundlichem* steht, bleibt nur noch eine einzige Möglichkeit. Weshalb das so ist? Ja, das wissen Sie einfach! So ist das eben im Deutschen. In einem englischen oder spanischen Brief würde das ganz anders aussehen.

Aufgabe 43

Wählen Sie in Ihrem Deutschlehrbuch drei Texte mit unterschiedlichem Charakter aus. Untersuchen Sie, inwieweit sich in diesen Texten mehr oder weniger feste Wortkombinationen befinden. Gemeint sind Kombinationen, in denen es für eines der beiden Wörter in dem gegebenen Kontext nur sehr wenige Alternativen gibt.

Zum Beispiel:

„Zunächst das Öl erhitzen, dann darin das Fleisch kurz anbraten.“

oder:

„Gute Vorsätze für das neue Jahr.“

Möglicherweise sind Sie bei Ihren Recherchen in Ihrem Lehrbuch auf Texte gestoßen, die viele nicht unbedingt zwingende Wortkombinationen aufweisen. Solche Texte gibt es, das hängt von der Textsorte, aber auch von den Schreibzielen und dem Stilwillen des Verfassers ab.

Aufgabe 44

Sehen Sie sich die folgenden drei Texte an (Texte 35–37). Welcher Text eignet sich am ehesten dafür, den Lernenden Kenntnisse aus dem Bereich 3 zu vermitteln, welcher am wenigsten?

Rangfolge	Text
1.	36
2.	35
3.	37

Text 35

Herbsttag

Herr, es ist Zeit. Der Sommer war sehr groß.
 Leg deinen Schatten auf die Sonnenuhren,
 Und auf den Fluren laß die Winde los.
 Befiehl den letzten Früchten voll zu sein;
 Gib ihnen noch zwei südlichere Tage,
 Dränge sie zur Vollendung hin und jage
 Die letzte Süße in den schweren Wein.
 Wer jetzt kein Haus hat, baut sich keines mehr.
 Wer jetzt allein ist, wird es lange bleiben,
 Wird wachen, lesen, lange Briefe schreiben
 Und wird in den Alleen hin und her
 Unruhig wandern, wenn die Blätter treiben.

Rilke (1955), 398; in: Krusche (1990), 15

Text 36

Bankraub auf polnisch

Dr. Wer in Polen zur Bank geht, um Geld abzuheben, hat manchmal das Gefühl, daß die Scheine erst noch gedruckt werden müssen. Vom Anstellen in der Schlange bis zur Auszahlung vergehen leicht zwei Stunden. Von daher ist es nur verständlich, daß Jacek und Andrzej außerhalb der Schalterstunde versuchen, schnell an Bares zu kommen. Sie packten ein Schweißgerät ein, stahlen sich einen Kleinwagen und fuhren hinaus aufs Land. In der Ortschaft Groß-Barzecin, die so klein ist, daß sie auf keiner Polenkarte zu finden ist, stießen sie am Freitagnachmittag auf eine Zweigstelle der polnischen Sparkasse. Durch die Kellerfenster gelangten die beiden schnell ins Innere und lösten prompt die Alarmanlage aus. Doch bis zur örtlichen Kneipe, wo sich freitags nachmittags das Landleben abspielt, drang der Sirenton anscheinend nicht. Niemand fühlte sich alarmiert. Da hatten Jacek und Andrzej einmal Glück. Pech war, daß der Panzerschrank der Sparkasse, obwohl antiquarisch, ihrem Brecheisen widerstand. Sie hatten zwar ein Schweißgerät, aber einige Kleinigkeiten fehlten ihnen noch, nämlich die dazugehörige Gasflasche und ein Anzünder. In der Genossenschaft gegenüber ließ sich zwar ein Anzünder „organisieren“, aber nicht das Acetylen. Also nahmen sie stattdessen ein Elektroschweißgerät mit. Der Erfolg war durchschlagend: Die Hauptsicherung der Bank brannte sofort durch. Die beiden Amateurbrecher zogen sich zur Beratung mit einer Wodkaflasche in die umliegenden Wälder zurück. Als sie am Sonntagmorgen wieder nüchtern waren, beschlossen sie, sich auf den nächsten „Bruch“ besser vorzubereiten. Sie vervollständigten ihr Werkzeug um eine Flasche Acetylen und

rückten damit einer anderen Bank zu Leibe. Da aber stellte sich heraus, daß der Anzönder Kaputt war, den sie in der Genossenschaft gestohlen hatten. Der Polizei fielen Jacke und Andrija erst auf, als sie mit ihrem gestohlenen Wagen ein Rotlicht überfahren. Doch selbst das Finale mißlang. Das drüßig-ps-Auto der Flüchtenden gab bei der Verfolgungsjagd nach wenigen Kilometern wegen Motorschadens auf. Das polnische Fernsehen erzählte diese Geschichte all denen zur Abschreckung, die beim Anstehen in der Bank auf krumme Gedanken kommen ...

nach Dietrich, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, Nr. 223 (24.9.1988), 10

Text 37

Zwischenfall

Heute Morgen kam mir unversehens so ein durchbackener Alternative über den Weg. Er fuhr auf seinem selbst gezeichneten Fahrrad mitsamt ungespritztem Kind in einem selbst gestrickten Korb an der Lenkstange über die Kreuzung. Neben ihm ein total in ungebleichter Schatzwolle verpacktes, offenkundig giftstoffreies Weibsbild.

Sie führen über die rote Ampel. Ich hätte es wissen müssen. Rote Ampeln sind verwerfliche, autoritäre, umwelt- und menschenunfreundliche Phänomene, die bekämpft, bestenfalls ignoriert werden sollen. Die Tatsache, dass ich davon ausgegangen war, bei Grün könne ich unbehindert die Straße überqueren, stempelt mich zum pervertierten Opfer einer auf Klassenungleichheit basierenden Konsumgesellschaft.

Nach dem Zusammenprall habe ich mich denn auch sofort entschuldigt. Gott sei Dank ist er dann nicht aggressiv geworden. Er hat nur so ein bisschen drauflos geschlagen. Weil ich aber schnell wieder auf den Beinen war, bin ich mit ein paar pazifistisch ungeschickten Lieben davongekommen.

Sie Arschloch! schrie das Weibsbild noch hinter mir her. Die Frage, weshalb sie mich gesiezt hat, hat mich noch einige Zeit beschäftigt. Allmählich wurde mir das Ausmaß dieser Extra-Schmähung klar. Sie! Glücklicherweise konnte niemand mir das ansehen. Ich hätte vor Scham versinken mögen.

© Westhoff

Nachdem Sie nun herausgefunden haben, welcher der drei Texte die meisten erwarteten Wortkombinationen aufweist, fällt es Ihnen sicher nicht schwer, eine Übung dazu zu entwerfen.

Aufgabe 45

Bitte entwerfen Sie zu Text 36, dem Text mit den meisten erwarteten Wortkombinationen, eine Übung mit dem folgenden Ziel: Die Lernenden sollen für die Vorhersagbarkeit von Wörtern aufgrund von erwartbaren Wortkombinationen sensibilisiert werden.

• Kenntnisbereich 4: Logische Strukturen.

Auch hier handelt es sich um eine eigentlich sehr bekannte Sache. Lösen Sie dazu die folgende Aufgabe.

Aufgabe 46

Bitte führen Sie den angefangenen Satz weiter:
„Obwohl er schwimmen konnte wie ein Fisch, ...“

Vielleicht haben Sie geschrieben
... ist er dennoch ertrunken.

Oder:

... ist er dennoch bei dem stürmischen Wellengang lieber an Land geblieben.

Auch:

... mied er das Wasser wie die Pest.

wäre möglich, aber weniger wahrscheinlich.

Jedoch:

... sprang er sofort ins Wasser, um das Kind zu retten.

ist so gut wie auszuschließen.

Der Grund dafür ist, dass nach *obwohl* etwas kommen muss, was man normalerweise aufgrund des vorhergehenden Inhalts nicht erwarten würde.

Wir haben solche Erwartungen an einen Text bzw. Satz aufgrund unserer Kenntnisse von gewissen „Strukturmarkierungen“. Das können wie in diesem Beispiel Konnektoren*1, (*obwohl, weil, wenn, deshalb, und, jedoch, sogar, sonst, aber, immerhin ...*) sein, die die logischen Beziehungen im Satz oder im Text ausdrücken.

Obwohl besagt ungefähr: *Leser, pass auf! Jetzt folgt eine Mitteilung, die man aufgrund des Vorangehenden nicht erwarten würde.* Ein Wort wie *weil* informiert uns darüber, dass Gründe für eine Behauptung im Text folgen werden. *Damit* deutet an, dass das Ziel einer beschriebenen Handlung genannt wird. Das Wort *wie* deutet darauf hin, dass zwei Satzglieder eine bestimmte Ähnlichkeit aufweisen usw.

Aber es gibt noch andere Wörter, die als Strukturmarkierer fungieren. So können auch *Beziehungswörter* wie z. B. Relativpronomen oder hinweisende Fürwörter oder auch bestimmte Satzzeichen wie z. B. ein Doppelpunkt oder ein Komma diese Funktion übernehmen.

Wenn ein Text z. B. so anfängt:

In den Soziologiebüchern heißt das: Der Zusammenbruch der Großfamilie ... dann wissen wir aufgrund der Strukturmarkierer *das* und *Doppelpunkt*, dass jetzt eine Beschreibung folgt, in der Merkmale für einen solchen Zusammenbruch aufgeführt werden, z. B. *Die Kinder wollen jetzt nicht mehr mit den Eltern zusammenleben. Sie suchen eine eigene Wohnung, ziehen weg, wenn sie heiraten und kümmern sich nicht mehr um die Eltern und Großeltern.*

Kenntnisse dieser Art funktionieren nicht nur auf der Satzebene, wie wir schon gesehen haben.

Auf der Textebene können z. B. Zwischentitel oder Inhaltsangaben (s. Text 10b, S. 26), aber auch Absätze als Strukturmarkierer fungieren. Wenn man diese Strukturmarkierer erkennt, ist es manchmal sogar möglich, den wesentlichen Inhalt verhältnismäßig großer Textabschnitte vorauszusagen.

Das wird bei der Bearbeitung von Textbeispiel 38 deutlich.

Lesen Sie bitte den Text und ergänzen Sie die Lücken.

Text 38

Weshalb Deutsch lernen?

In ... ist seit einigen Jahren eine Arbeitsgruppe *Deutsch macht Spaß* aktiv. Sie ist entstanden, weil Lehrer und Firmen mit Kontakten zu deutschsprachigen Ländern sich Sorgen machten über das kleine werdende Interesse an Deutsch als Fremdsprache in den ... Schulen.

Nach der Erfahrung vieler Deutschlehrer hat dieses geringere Interesse u. a. folgende Gründe:

Aufgabe 47

Text 38

Allerdings haben viele Textsorten in verschiedenen Sprachen auch unterschiedliche Konventionen. So sehen deutsche Heirats- oder Todesanzeigen nicht nur rein optisch anders aus als z. B. spanische, ungarische oder mexikanische, auch die sprachlichen Rituale, die verwendet werden, sind verschieden; dasselbe gilt für Rezepte in Kochbüchern, für Form und Inhalt von Lebensläufen bei Bewerbungen, für Sprache und Form wissenschaftlicher Abhandlungen, Gebrauchsanweisungen usw.

Wenn Sie Anregungen suchen, wie Sie ihre Schülerinnen und Schüler für solche unterschiedlichen Textsortenkonventionen sensibilisieren können, empfehlen wir Ihnen das folgende Lehrwerk: Bachmann u. a. (1995f): Sichtwechsel Neu, besonders Band 3.

Stellen wir *Unsere Kenntnisse über die Beschaffenheit der Welt* mit der nächsten Aufgabe einmal auf den Prüfstand.

Sie sehen hier den „Kopf“ eines Artikels aus der Zeitschrift „*eltern*“.

Text 39a



Aufderstraße u. a. (1985), 66/67

1. Notieren Sie, was Sie zu diesem Thema wissen. Nennen Sie Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten.

2. Schauen Sie sich nun den ganzen Text an (S. 68/69). Achten Sie dabei zuerst auf die Gliederungspunkte (Strukturmarkierer). Bearbeiten Sie dann die Aufgaben a) – f) auf Seite 70.

Von Seiten der Arbeitsgruppe wird demgegenüber hervorgehoben:

Aber:

Und deshalb:

Die Aktion der Arbeitsgruppe scheint Erfolg zu haben, denn:

© Westhoff

• Kenntnisbereich 5: Die Beschaffenheit der Welt

Über vieles, was in einem Text steht, brauchen wir nur sehr wenig Informationen vom Schriftbild her, weil wir über das Beschriebene schon „Bescheid wissen“. Dabei handelt es sich nicht nur um Dinge, die gemeinhin zur Allgemeinbildung gehören, oder um Themen, über die wir zufällig durch Hobby, Beruf oder besonderes Interesse schon viel wissen. Der Großteil der Kenntnisse, die hier eine Rolle spielen, ist trivial, sie beziehen sich auf alles, was in der Wirklichkeit gewissen Regelmäßigkeiten unterworfen ist. Wir wissen z. B., dass etwas *herunterfällt* und nicht *herauf*, dass man *nass* wird, wenn man ins Wasser fällt, und nicht *betrunknen*.

Kenntnisse dieser Art spielen eine sehr große Rolle bei der Wahrnehmung überhaupt und beim Lesen im Besonderen. Nehmen Sie den Satz *Er trat ins Zimmer* und versuchen Sie sich vorzustellen, was Sie einer Person alles erklären müssten, die nicht wüsste, was ein *Zimmer* ist, das heißt, die nicht wüsste, dass ein *Zimmer* einen *Boden* hat, *vier Wände*, eine *Decke*, eine *Tür*, meistens ein oder mehrere *Fenster* usw., dass dabei der *Boden* unten ist, die *Decke* oben und die *Wände* an der Seite, dass wir wegen des Gravitationsgesetzes auf dem Boden gehen und nicht an der Decke usw.

Nur weil wir über all diese Regelmäßigkeiten in der Wirklichkeit Bescheid wissen, können Sie auch den nächsten Satz lesen:

Auf dem Boden lag ein Teppich.

Lag heißt es und nicht *hing*, obwohl ein Teppich sehr wohl *hängen* kann.

An der Wand hing ein Teppich.

Zu diesem Kenntnisbereich kann auch die Kenntnis über Textkonventionen* gehören. Ein erfahrener Leser weiß, dass in Zeitungsartikeln z. B. das Wichtigste fett gedruckt am Anfang steht. Er weiß auch, dass in einer Kurzgeschichte sehr oft gerade nicht das gescheit, was man erwartet, dass in einem Krimi derjenige, der besonders verdächtig erscheint, gerade nicht der Täter ist. Er weiß ungefähr, was für einen Text er in einer Heiratsanzeige oder in Einladungen zu Tagungen erwarten kann. Viele Textsorten haben ihre spezifischen Konventionen. Leser, die sich hier auskennen, können viel „Analyse-Energie“ sparen.

das ist die

positiv

Kinder und Beauf – das ist für beide Eierteile möglich. Nur eine Frage muß überzeugend gelöst sein:



Großmutter

Vorteile

Ideal, wenn sie im gleichen Haus wohnt oder in der gleichen Stadt. Omas helfen oft Geld. Sie halten selbst schon Kinder und haben deshalb Erfahrung in der Kindererziehung. Oft haben sie mehr Geduld als die Eltern.

Nachteile

Viele junge Ehepaare haben Probleme mit ihren Eltern, weil sie endlich selbständig sein möchten. Und bei Oma dürfen die Kinder oft das machen, was ihnen die Eltern verbieten. Das kann Konflikte geben. Viele Omas mögen auch keine Kritik und glauben besser zu wissen, was für die Kinder gut ist.

Kosten

Die meisten Omas wollen kein Geld. Kleine Geschenke sind natürlich immer gut. Vielleicht können Sie es auch so machen: Oma paßt auf die Kinder auf, und Sie kaufen für Oma ein oder fahren mit ihr am Wochenende weg.

Tips

Es muß nicht immer die Oma sein, die die Betreuung übernimmt. Groß- und Onkel können auch leicht gern auf ihre Kinder auf. Fragen Sie auch ältere Freundinnen.

Wer paßt auf



Kindermädchen

Vorteile

Das Kind kann zu Hause bleiben. Auch über Erziehungsfragen gibt es weniger Diskussionen, denn das Kindermädchen wird von Ihnen bezahlt und macht deshalb eher das, was Sie möchten. Besonders leicht finden Sie eine Frau, die ihr eigenes Kind mitbringen darf.

Nachteile

Manche Kindermädchen kündigen plötzlich. Die guten können ziemlich viel verlangen: eigenes Zimmer mit Bad und Fernseher. Das ist für viele Familien zu teuer.

Kosten

Mindestens 1200,- DM pro Monat; dazu Kosten für Essen und Zimmer.

Tips

Achtung: Kindermädchen machen keine Hausarbeit. Nur manchmal waschen sie die Kinderwäsche oder kaufen auch für die Kinder ein. Wenn Ihr Kindermädchen krank wird, können Sie Geld von der Krankenkasse bekommen. Nehmen Sie keine zu jungen Kindermädchen, sie haben meistens zu wenig Erfahrung. Fragen Sie auch Bekannte, ob Sie eine Anwerbeagentur kennen. Sie können Ihnen ein Kindermädchen aus dem Haus vorstellen. Fragen Sie auch ältere Freundinnen.

unsere Kinder auf?



Tagesmutter

Vorteile

Tagesmütter nehmen Ihr Kind in ihre eigene Wohnung und haben selbst auch eigene Kinder. Wenn Sie nur ein Kind haben, hat Ihr Sohn oder Ihre Tochter am Tage Geschwister. Tagesmütter finden Sie oft in der Nachbarschaft. Sie müssen also nicht lange fahren oder laufen, um Ihr Kind hinzubringen und abzuholen.

Nachteile

Auch Tagesmütter können plötzlich krank werden. Wenn Sie den ganzen Tag bei Ihnen sind, kann es sein, daß Ihr Kind auch nicht mit den Kindern der Tagesmutter Sie hat manchmal auch einen ganz anderen Erziehungsstil als Sie.

Kosten

Pro Monat zwischen 280,- und 300,- DM. Manchmal bekommen Sie auch etwas Geld vom Jugendamt dazu.

Tips

Die Kinder der Tagesmutter sollten nicht sehr viel älter oder jünger sein als Ihr Kind. Wichtig ist, daß die Tagesmutter Ihr Kind nicht tageweise nur am Geld interessiert ist. Sie sollten Sie eine andere Lösung finden. Informationen: Bundesverband der Tagesmutter, Brigitte Jacobs, An der Listerkirche 1, 3000 Hannover 1.



Kinderkrippe

Vorteile

Kinderkrippen haben meistens sehr lange auf. Auch wenn Sie morgens sehr früh arbeiten müssen oder spät am Abend, können Sie Ihre Kinder bringen. Krippen nehmen Kinder mit, wenn sie noch Wochen alt sind. Der Kontakt mit anderen Kindern macht schon sehr kleinen Kindern Spaß.

Nachteile

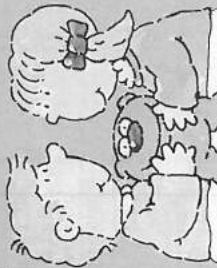
Wegen der langen Öffnungszeiten arbeiten pro Tag zwei oder drei verschiedene Frauen in einer Kindergruppe. Das kann für Ihr Kind ein Problem sein, wenn es immer wieder fremde Personen sieht. Oft sind auch die Kindergruppen sehr groß, und das Personal hat deshalb wenig Zeit für die einzelnen Kinder. Außerdem hat das Personal meistens keine gute Ausbildung.

Kosten

Die Kosten sind unterschiedlich. Sie sind abhängig von Ihrem Gehalt. Höchstens jedoch 400,- DM pro Monat.

Tips

Über Kinderkrippen informiert der Deutsche Familienrat. Wohnort: 215, 6000 Frankfurt, aber auch die Jugendämter der Städte und Gemeinden. Eine gute Kinderkrippe sollte regelmäßig Elternabende machen und nicht mehr als acht bis zehn Kinder haben.



Kindergarten

Vorteile

Der Kindergarten ist besonders wichtig, wenn Sie nur ein Kind haben. Hier hat Ihr Kind Kontakt mit anderen Kindern, kann spielen und bekommt eine gute Vorbereitung für die Schule. Viele Kindergärten nehmen schon Kinder ab drei Jahren. Das Personal hat meistens eine gute Ausbildung.

Nachteile

Nur für 80% aller Kinder gibt es einen Platz im Kindergarten. Wenn Sie in der ersten Klasse auf dem Land wohnen, ist es besonders schwierig, einen Platz zu bekommen. Viele Kindergärten sind nur morgens geöffnet. Wenn Sie arbeiten, kann das natürlich ein Problem sein. Die Kindergärten verlangen, daß Ihr Kind selbständig zur Toilette gehen kann. Viele Kindergärten sind auch eine religiöse Erziehung. Manchmal mehr, als Sie vielleicht wünschen.

Kosten

Je nach Ihrem Gehalt und sehr verschieden, zwischen 50,- DM und 280,- DM.

Tips

Melden Sie Ihr Kind schon sehr früh im Kindergarten an. Dann haben Sie bessere Chancen, einen Platz zu bekommen. Am Anfang hat Ihr Kind vielleicht Angst, gehen Sie dann mit in den Kindergarten.

- a) In den Hauptgliederungspunkten werden Personen und Institutionen genannt, die „auf die Kinder aufpassen“. Haben Sie mehrheitlich dieselben Nennungen gemacht? Welche Personen/Institutionen haben Sie nicht genannt? Warum?

nicht genannte Personen/Institutionen	Grund

- b) Lesen Sie nun den ganzen Text. Markieren Sie alle Informationen, die Sie in Aufgabe 48, 1 (S. 67) schon genannt haben.

- c) Markieren Sie nun in einer anderen Farbe alle Informationen, die Sie zwar nicht genannt haben, die Ihnen aber beim Lesen wieder eingefallen sind, weil sie Ihnen eigentlich schon bekannt waren (Vorkenntnisse). Versuchen Sie, mit derselben Farbe zu markieren, mit Hilfe welcher Hinweise im Text (Wörter, Typographie, Beispiele usw.) Sie die „vergessenen“ Kenntnisse aktivieren konnten.

- d) Schätzen Sie nun den Anteil an Informationen, die Ihnen (als Deutschlehrer/-lehrerin) ganz neu sind. Kreuzen Sie an.

Ca. ☐ 10% ☐ 25% ☐ 40%

- e) Der Text stammt aus dem Deutschlehrwerk „Themen 2“. Er weist sehr gute Strukturmarkierer (Gliederung) auf: Hauptüberschrift, Einleitungstext, Illustrationen, Hauptgliederungspunkte, Unterpunkte. Er bietet also von der Textstruktur her gute Voraussetzungen für die Übungsform „Weltwissen aktivieren und den Inhalt des Textes vorhersagen“.

Überlegen Sie bitte: Halten Sie den Text für geeignet, um mit Ihren Schülerinnen und Schülern das Voraussagen von Inhalten zu üben?

Bitte begründen Sie Ihre Meinung.

Übungsziel: Inhalt voraussagen	Begründung
☐ Für meine Schüler ist der Text gut geeignet.	
☐ Für meine Schüler ist der Text weniger geeignet.	
☐ Für meine Schüler ist der Text nicht geeignet.	

- f) Wenn Sie den Text für den oben genannten Zweck für wenig oder überhaupt nicht geeignet halten, können Sie sich vorstellen, ihn dennoch im Unterricht zu verwenden? Mit welchem Ziel?

Entwerfen Sie eine entsprechende Aufgabenformulierung und begründen Sie diese.

Aufgabe:

Begründung:

Möglicherweise hielten Sie den Text 39 für nicht besonders gut geeignet, um mit Ihren Schülerinnen und Schülern das Voraussagen von Textinhalten zu üben (Punkt e), z. B. weil das Problem der *Kinderbetreuung wegen Berufstätigkeit beider Eltern* in Ihrem Land überhaupt kein Thema oder kein Problem ist oder weil die meisten Institutionen, die in diesem Text beschrieben werden, in Ihrem Land nicht bekannt sind. Dazu einige Gedanken im folgenden Exkurs.

Kleiner Exkurs über das Weltwissen*

Text 39 ist ein gutes Beispiel dafür, dass die Vorkenntnisse der Lernenden je nach Herkunftsland und den dort gegebenen soziokulturellen Gegebenheiten sehr unterschiedlich sein können (Kinderbetreuung muss in Ländern mit funktionierenden Großfamilien meist nicht über Institutionen geregelt werden, *Tagesmütter* und *Krippen* gehören nicht überall zum selbstverständlichen Angebot usw.) Auch Normen und Werte, Einstellungen und Verhaltensweisen von Menschen sind unterschiedlich und haben eigene kulturspezifische Prägungen. Diesen Aspekt dürfen wir beim Reden über das Weltwissen nicht außer Acht lassen.

An den folgenden beiden Beispielen wird das noch einmal recht deutlich:

Gehen Sie doch noch einmal zurück zu Text 38 (S. 65/66). Dort haben wir den Namen des Landes, auf den der Text sich ursprünglich bezog, gelöscht. So haben Sie bei der Bearbeitung der Aufgabe (auch wenn Sie wahrscheinlich noch nie etwas von einer Arbeitsgruppe *Deutsch macht Spaß* in Ihrem Land gehört hatten) automatisch auf Ihr Wissen über die Situation des Deutschunterrichts in Ihrem Land zurückgegriffen und die Lücken entsprechend gefüllt. Hätten wir den ursprünglichen Ländernamen (*die Niederlande*) stehen gelassen, wäre es Ihnen sicher schwerer gefallen, Voraussetzungen über den Inhalt der einzelnen Textabschnitte zu treffen, denn mit den Verhältnissen in den Niederlanden sind wahrscheinlich die wenigsten von Ihnen vertraut.

Fremdsprachenlernende kommen also mit einem ganz bestimmten Hintergrundwissen, mit ganz bestimmten soziokulturellen Erfahrungen, in den Deutschunterricht und werden dort mit Inhalten konfrontiert, die ihnen mehr oder weniger vertraut oder mehr oder weniger fremd sind, da sie Ausdruck einer anderen soziokulturellen Wirklichkeit sind. So kann jemand, der aus einem Land kommt, in dem z. B. die Großfamilie eine tragende Säule im sozialen System darstellt, zunächst wenig inhaltliche Vorstellungen zum Thema *Zusammenbruch der Großfamilie* (siehe S. 65) entwickeln.

Machen wir diese „fremdkulturelle Perspektive“⁴⁸ noch deutlicher, indem wir unseren Beispielsatz von Seite 64 variieren und erweitern:

Obwohl sie schwimmen konnte wie ein Fisch, blieb sie dennoch den ganzen Tag in ihren Kleidern am Strand sitzen, weil ...

Was für einen Grund würden Sie hier vermuten?

Vielleicht: ... weil es zu kalt war.

Oder: weil ...

Jemand hat geschrieben: ... weil ihr Bruder dabei war.

Diese Begründung ruft Unverständnis bei den einen, selbstverständliche Zustimmung bei den anderen hervor: In manchen Ländern ist es für Mädchen und Frauen unmöglich, sich in Gegenwart des älteren Bruders im Badeanzug zu zeigen.

Was folgt daraus?

Teile unseres Denkens, unserer „Logik“, unseres „Weltwissens“ sind durchaus nicht universal, sondern geprägt von dem soziokulturellen Kontext, in dem wir leben, in dem

wir aufgewachsen sind. Diese „Sozialisation“* formt viele Bereiche unseres Wissens, unserer Annahmen, unserer Wahrnehmung, unserer Deutung der Welt. Im Fremdsprachenunterricht müssen wir immer wieder auf diese Unterschiede achten. Einige weiterführende Gedanken zu den kulturspezifischen Prägungen finden Sie in der Fernstudieneinheit *Fertigkeit Hören* (S. 57/58).

Zusammenfassung

1. Große Teile unseres Weltwissens sind zwar universal (siehe auch Kapitel 5.1, S. 73f.), im soziokulturellen Bereich gibt es jedoch auch wichtige Unterschiede. Vorkenntnisse von Lernenden sind entsprechend unterschiedlich. Diese Tatsache muss im Unterricht wie auch bei der Textauswahl berücksichtigt werden.
2. Nicht jeder Text eignet sich ohne weiteres für Übungen vom Typ *möglichst viele Inhalte vorhersagen*. Manchmal müssen Informationen über kulturelle Kenntnisse, die vom Autor des Textes vorausgesetzt werden, hinzugefügt werden.
3. Häufig muss der Lehrer/die Lehrerin die Entscheidung, welcher Text im Lehrwerk sich tatsächlich für welche Aufgabenform eignet, aufgrund der Unterrichtssituation vor Ort selbst treffen.
4. In dieser Fernstudieneinheit erhalten Sie das notwendige Basiswissen, um solche Entscheidungen im Bereich der Entwicklung von Lesefertigkeiten treffen zu können.

Aufgabe 49

1. Wählen Sie aus Ihrem Deutschlehrbuch oder aus einer geeigneten Textsammlung (Zeitung, Jugendmagazin usw.) einen Text aus, in dem Ihre Schüler verhältnismäßig viel über den Inhalt voraussagen können.
2. Versuchen Sie, für diesen Text eine Aufgabe zu formulieren, bei der die Lernenden feststellen können, dass sie ziemlich viel vom Inhalt voraussagen können.

5 Lesen lernen: Überlegungen zum Lernprozess

5.1 Zweigleisigkeit

Aus den folgenden Ausführungen zum Lernprozess ergeben sich Konsequenzen für das Lesetraining im Unterricht.

Bitte notieren Sie in Ihren eigenen Worten die in den Kapiteln 5.1 und 5.2 genannten Konsequenzen für das fremdsprachliche Lesetraining in Bezug auf:

1. Vorkenntnisse der Lernenden:

2. Herkunft der Lernenden:

3. Art des Lesetrainings:

4. Lernaktivitäten:

5. Beschaffenheit der Lesetexte:

6. Lehrerverhalten:

Beim Lesen in einer Fremdsprache gibt es einen wichtigen Unterschied zwischen den in Kapitel 4.3 beschriebenen **Kenntnisbereichen 1** (*Buchstabenkombinationen*),

Kenntnisbereichen 2 (Satzverlauf) und 3 (Wortkombinationen) auf der einen Seite und **den Kenntnisbereichen 4 (logische Strukturen) bzw. 5 (Beschaffenheit der Welt)** auf der anderen.

Kenntnisse in den ersten drei Bereichen müssen in der Fremdsprache meist neu erworben werden und sie werden auch nach jahrelangem Unterricht Lücken aufweisen. Die Anwendung solcher Kenntnisse haben alphabetisierte Fremdsprachenlernende allerdings im Prinzip schon in ihrer Muttersprache gelernt.

Die Kenntnisse in den Bereichen 4 (*logische Strukturen*) und 5 (*Beschaffenheit der Welt*) sind weniger sprachspezifisch und können auch bei einem Anfänger im fremdsprachlichen Unterricht zu einem beachtlichen Teil vorausgesetzt werden. Denn alle Menschen in allen Teilen der Welt und in allen Kulturen haben in vielen Bereichen ein (meist ganz triviales) gemeinsames „Weltwissen“:

Frauen gebären Kinder, Männer nicht; Menschen und Tiere müssen essen, schlafen, sterben, aber nur Menschen müssen auch arbeiten; Menschen können lernen, denken, lieben; Vögel fliegen; Fische schwimmen; Flüsse fließen, und zwar von oben nach unten; gestern ist vorbei, morgen kommt noch; sich anstrengen macht müde, sich ausruhen nicht; wer etwas gelernt hat, kann oder weiß etwas, was er vorher nicht konnte oder wusste.

Dazu kommen allerdings Unterschiede, auf die wir schon auf Seite 71 eingegangen sind: Wie gehen Menschen mit den natürlichen Gegebenheiten um? Welche Bedeutungen schreiben sie ihnen zu? Wie organisieren sie ihr privates, wie das öffentliche Leben, wie das Verhältnis zwischen den Geschlechtern? Woran glauben sie? usw.

Auf solche Fragen gibt es in vielen Teilen der Welt ganz unterschiedliche Antworten. Deutschlernende (vor allem Anfänger) aus Ländern, deren soziokulturelle Prägungen sich stark von den Verhältnissen im deutschen Sprachraum unterscheiden, können beim Lesen (und Hören) deutschsprachiger Texte häufig zunächst weniger „richtiges“ Vorwissen mobilisieren als Deutschlernende aus Ländern mit mehr oder weniger ähnlichen gesellschaftlichen Strukturen (z. B. im europäischen Raum). Wir haben versucht, dies an unserem Textbeispiel 39 (S. 67ff.) zu verdeutlichen.

Eines aber gilt für alle: Fremdsprachliche Leser (und Hörer) sind zunächst einmal muttersprachliche Leser (und Hörer). Aus Forschungsergebnissen geht hervor, dass man beim Lesen (und Hören) in der Muttersprache so viele Kenntnisse aus den verhältnismäßig „leichten“ ersten drei Bereichen einsetzen kann, dass man nur noch relativ wenige Kenntnisse in den beiden Bereichen *logische Strukturen* (4) und *Beschaffenheit der Welt* (5) bewusst zu mobilisieren braucht, um sich der Bedeutung dessen, was man gerade liest, sicher zu sein. Das heißt, die Bedeutung, die Sinnzusammenhänge, stellt sich sozusagen „automatisch“, „unbewusst“, von selber ein.

Wenn erfahrene muttersprachliche Leser fremdsprachliche Leser werden, müssen sie also lernen, ihre vorhandenen Kenntnisse in den Bereichen 4 und 5 **bewusst** zu mobilisieren, um Defizite in den sprachlichen Kenntnisbereichen (*Buchstaben- und Wortkombinationen, Satzverlauf*) zu kompensieren. Deutschlernende aus weiter entfernten Ländern können dadurch aber möglicherweise auch in die „falsche“ Richtung gelenkt werden, wenn ihre Vorkenntnisse „nicht zu dem deutschen Text passen“, sodass sie ihre Erwartungen (Hypothesen) an den Text immer wieder revidieren müssen. Gerade sie müssen einerseits ganz besonders ermutigt werden, auf ihr allgemeines Welt-Erfahrungswissen zurückzugreifen, andererseits muss ihnen das benötigte landeskundlich-kulturspezifische Wissen vermittelt werden, damit sie sinnvolle Hypothesen bilden können und so deutsche Texte „leichter“ lesen lernen.

Diese Feststellungen legen nahe, das fremdsprachliche Lesetraining zweigleisig anzulegen. Zum einen muss ein **Erwerbstaining zur Wahrscheinlichkeit von Buchstabenkombinationen, zum wahrscheinlichen Verlauf von Sätzen und zur Wahrscheinlichkeit von Wortkombinationen** im Deutschen angeboten werden (siehe dazu Kapitel 5.2). Das Erwerbstaining muss ergänzt werden durch ein **Anwendungstraining**, das zum Ziel hat, die Nutzung von Kenntnissen über *logische Strukturen* und über die *Beschaffenheit der Welt* mit Hilfe bestimmter Lesestrategien zu optimieren. Diesem Anwendungstraining sind vor allem die Kapitel 5.3 und 6 gewidmet.

allgemeines Weltwissen

Lesen und Hören in der Muttersprache

Lesen und Hören in der Fremdsprache lernen, Vorkenntnisse bewusst zu mobilisieren

Hinweis

5.2 Kennniserwerb – viele und „leichte Texte“ lesen

Beim Fremdsprachenerwerb müssen also Kenntnisse in den Bereichen *Buchstabenkombinationen, Satzverlauf und Wortkombinationen* zum Teil neu erworben werden. Über den Erwerb solcher Kenntnisse in der Muttersprache ist schon einiges bekannt. Allgemein wird angenommen, dass ein Mensch von seiner Geburt an versucht, seine Wahrnehmungen zu ordnen. Das tut er, indem er versucht, in seinen Wahrnehmungen Regelmäßigkeiten zu entdecken. So stellt er z. B. fest: *Immer, wenn ich B wahrnehme, sehe ich auch Y. Diese beiden Dinge (B und Y) gehören offenbar zusammen.* Aufgrund dieser Feststellung kann er dann die Regel formulieren: *Immer, wenn ich demnächst wieder ein B wahrnehme, kann ich annehmen, dass auch noch ein Y da ist.*

Der Mensch entdeckt diese Art von Regelmäßigkeiten, indem er unaufföhrlich Hypothesen bildet und überprüft. So sammelt er einen Kenntnisstand, der nicht nur sehr umfangreich, sondern auch nuanciert ist.

Im Fremdsprachenunterricht kann man an diese natürlichen Kennniserwerbsstrategien eines Lernenden anknüpfen, indem man den Lernenden Gelegenheit gibt, möglichst oft Hypothesen zu bilden und zu überprüfen. Für die Praxis heißt das: Konfrontiere den Lernenden mit möglichst viel authentischem Sprachmaterial. Diese einfache Feststellung hat Konsequenzen für die Auswahl des Lesestoffes und für das Verhalten der Lehrenden.

Hier zunächst ein paar Vorbemerkungen:

1. Das Material soll es den Lernenden ermöglichen, möglichst oft Hypothesen zu bilden und diese zu überprüfen. Das bedeutet, dass das Lesematerial neben Unbekanntem auch genügend Bekanntes enthalten muss, sodass der fremdsprachliche Leser/Lernende in der Lage ist, ausgehend vom Bekannten plausible Hypothesen bezüglich des Unbekannten zu bilden und sie zu überprüfen. Kurz gesagt: **Die Lesetexte dürfen nicht zu schwer, sie müssen relativ „leicht“ sein.** Dazu kommt, dass zunächst nur vermutete Regelmäßigkeiten erst als solche erkannt werden, wenn sie in einem verhältnismäßig kurzen Zeitraum relativ oft wahrgenommen werden können, wenn die Lernenden also möglichst viel lesen. Das wiederum tun sie nur, wenn die Texte nicht zu schwer sind.

2. Was das Lehrerverhalten im Unterricht betrifft, so kann man feststellen, dass gewisse Verhaltensweisen für den hier beschriebenen Kennniserwerb nicht gerade förderlich sind, manchmal sogar zweckwidrig. Gemeint ist z. B., wenn der Lehrer bzw. die Lehrerin zu großen Wert darauf legt, dass jedes Wort ganz genau gelessen wird. Dieses Lehrerverhalten leitet die Lernenden zu langsamem, „buchstäblichem“ Lesen an. Durch die Langsamkeit verringert sich dabei nicht nur die mögliche Erfahrungsmenge in der zu lernenden Sprache, sondern es zwingt die Lernenden auch zu einer Lesehaltung, die ihr Arbeitsgedächtnis unnötig überbelastet. Wir haben schon darauf hingewiesen, dass diese Lesehaltung gerade für „schwache“ Leser typisch ist.

3. Auch nicht gerade förderlich ist es, wenn Lernende durch das Lehrerverhalten und die entsprechende Verteilung von Lob und Tadel geradezu entmutigt werden, Textinhalte zu erraten und wenn der Lehrer den Eindruck erweckt, dass es vor allem auf sorgfältigstes Lesen im Detail ankomme. Dieses Verhalten ist genauso wenig nützlich wie das Verhalten einer Person, die jemandem das Radfahren beibringen möchte, diesen dabei aber ständig auffordert, das Rad zu schieben und die Beschaffenheit des Straßenbelags zu überprüfen.

5.3 Anwendungstraining – Lernen durch Bewusstmachung

Um zu lernen, anhand von möglichst wenig Text möglichst viel vorauszusagen, müssen die Lernenden ein Gespür dafür entwickeln, welche Hinweise in einem Text die besten Voraussetzungen ermöglichen. Sie müssen auch lernen, bestimmte Lesestrategien anzuwenden, um diese Hinweise möglichst schnell zu finden.

Auswahl des Lesestoffes

„leichte“ Lesetexte

Lehrerverhalten

mit möglichst wenig Text möglichst viel voraussagen

Das folgende Gedicht des österreichischen Dichters Ernst Jandl heißt:

immer höher

Es ist eine Art 'Stapel'-Gedicht und hat etwas mit der Grammatik von *auf* zu tun. Wie du siehst, hat das Gedicht in der Mitte ein 'Loch'. Es fehlen dort 8 Zeilen.

Schau dir das Gedicht erst gut an und lies es durch.
Wenn du einmal den Bau erkannt hast, kannst du die
ergänzen. Schreibe diese 8 Zeilen in deinem Heft auf.

immer höher

DER MANN STEIGT AUF DEN Sessel
der mann steht auf dem sessel
DER Sessel STEIGT AUF DEN TISCH
der mann steht auf dem sessel
der sessel steht auf dem tisch
DER TISCH STEIGT AUF DAS HAUS
der mann steht auf dem sessel
der sessel steht auf dem tisch

der sessel sieht auf dem tisch
der tisch steht auf dem haus
das haus steht auf dem berg
der berg steht auf dem mond
DER MOND STEIGT AUF DIE NACHT
der mann steht auf dem sessel
der sessel steht auf dem tisch
der tisch steht auf dem haus
das haus steht auf dem berg
der berg steht auf dem mond
der mond steht auf der nacht

I **Vergleiche deine Lösung mit der deines Partners.**

nach: Jandl (1970), 72; in: Bolte u. a. (1988), 159

Die Lerntheorie der so genannten „kulturstorischen Schule“ (vgl. u.a. Galperin 1967; Lompscher 1972 und Talyzina 1976) bietet dafür Anhaltspunkte, die auch empirisch durch die jüngere Fachliteratur über die so genannte „Metacognition“ (vgl. Garner 1987) unterstützt werden. Wir greifen hier ein paar Kernpunkte, die uns in diesem Zusammenhang von besonderer Bedeutung zu sein scheinen, aus diesen Veröffentlichungen heraus.

Strategien lernt man, indem man sie anwendet

Der erste Grundsatz ist, dass jede Aktivität – auch die mentale (d. h. das Denken) – auf Handeln beruht und dass Fertigkeiten (also auch Denkfertigkeiten) durch Handeln erworben werden. Man lernt sie nicht durch Information über die zu lernende Fertigkeit, sondern dadurch, dass man sie anwendet. Übungen und Aufgaben zur Lernstrategie *Vorwissen aktivieren* sind also am effektivsten, je mehr sie den Lernenden anfordern, seine Vorkenntnisse zu mobilisieren.

Welche Aufgabenstellungen bei Lesetexten sind eigentlich besonders dazu geeignet, die Vorkenntnisse der Lernenden zu mobilisieren?

Aufgabe 51

Lesen Sie bitte die Texte 40–43 und die dazugehörigen Aufgaben. Lösen Sie dann die Aufgabe 52 auf Seite 80.

Text 40

Text 40

Politik/Medien

LESEHILFEN:

anmachen = einschalten

total kaputt = sehr müde (von der Arbeit)

Quizsendung = Frage- und Antwortspiel

Show = Unterhaltungssendung mit Musik, Tanz und Conférencier

Krimi = Film mit Polizei, Detektiv und Ganastern

"Tagesthemen" = Informationssendung der ARD am Abend (Nachrichten und Kommentare)

Länderspiel = Fußballspiel zwischen zwei Nationen, z. B. Holland – Brasilien

(b)

b) Maschen mach ich meist dann an/
streu ich total leicht nach Hand/
konne. Es ist mir dann auch ziem-
lich egal, was es gibt - solange es
keine Querschnitten sind. Als solche
blöden Shova! Ich habsten hat ich
dann kinnis. Als auch alt
Filme.

Wahrscheinlich wird ich mir die "Tagelöhner"
an. Ich weiß wohl ich ja machen, was
so am Tag passiert ist. Und dann die
Fingerringe können ich immer gut abkriegen.
Ich darf nicht mehr mit, aber
das ist schell. Alles Dinge nicht so,
das ich regelmäßig finden wird!
Das ist und so - so die Tage.
mitten und so

Jürgen H., 39 Jahre, Studienrat

nach: Neuner u. a. (1980), 107

BERUFE IM TEST

Andreas (16) war drei Wochen lang bei einer Bank.

JUGENDSCALE: 1

Andreas: Tja, zuerst wollte ich eigentlich zu einer Software-Firma. Die macht Computerspiele. Aber da waren schon zwei aus meiner Klasse. Da bin ich eben zur Bank gegangen. Ich wollte irgendwas mit Computern und Geld machen.

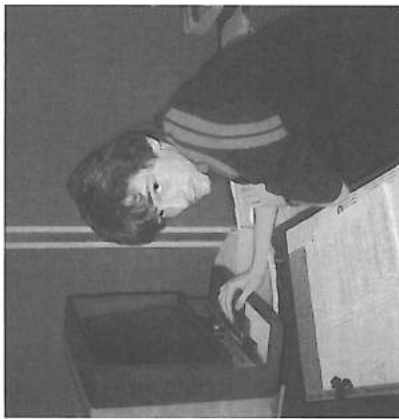
JS: 2

Andreas: Ja, ich bin jetzt fast sicher, daß ich später einmal Bankkaufmann lernen will.

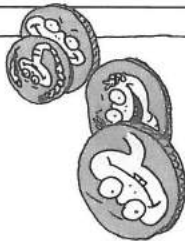
JS: 3

Andreas: Naja, in den ersten Tagen war ich nur eine billige Arbeitskraft. Ich "durfte" Briefmarken und Adressen auf 10 000 Briefumschläge kleben. Das war schon ziemlich blöde. Aber dann hat es

echt Spaß gemacht. Ich habe den ganzen Betrieb kennengelernt. Zuerst war ich eine Woche im Sekretariat: Akten sortieren. Dann war ich im Schalterraum: Schecks ausstellen, Geld wechseln und Sparbücher ausfüllen. Das war gar nicht mal so schwer. Ich durfte auch mal in den Tresorraum gehen und einmal sogar in Köln Geld abholen. Es war schon sehr interessant.



"Ich wollte irgendwas mit Computern und Geld machen."



JS: 4

Andreas: Eigentlich kann ich schon jetzt nach der 10. Klasse von der Schule direkt zur Bank gehen. Ich will aber noch auf jeden Fall mein Abitur machen. Danach muß ich dann zwei Jahre auf die höhere Handelsschule gehen und noch ein Jahr Praxisunterricht machen – so eine Art Lehre. Das sind dann jeden Monat zwei Wochen Unterricht

und zwei Wochen Praxis in der Bank.

JS: 5

Andreas: Im Moment sieht es nicht so gut aus. Es ist alles ziemlich voll. Aber ich bin ja wohl erst in sieben, acht Jahren mit der ganzen Ausbildung fertig. Dann müßte es gut gehen. Bis dahin habe ich auch noch mehr Computer-Kenntnisse, und das wird ja heute sehr gesucht.

DAS WETTER | 30

Das Wetter

Wetterlage

Das Tief über der Ostsee verlagert sich nur langsam in Richtung Finnland. Auf seiner Rückseite fließt mit einer lebhaften Strömung Meeresluft polaren Ursprungs nach Mitteleuropa und gestaltet das Wetter wechselhaft.

Vorhersage für das Bundesgebiet

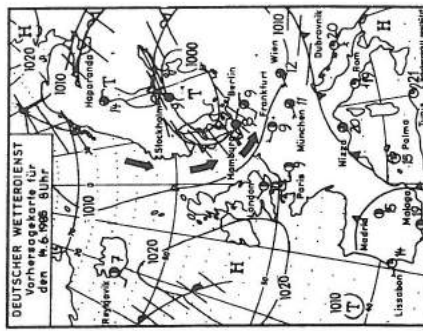
In Norddeutschland meist stark bewölkt und zeitweise Niederschlag. Im Süden wechselnde Bewölkung und örtliche Schauer. Tageshöchsttemperaturen 10 bis 15 Grad Celsius. Tiefsttemperaturen um 8 Grad. Mäßiger bis frischer, in Böen starker Wind aus westlichen Richtungen.

Weitere Aussichten

In Norddeutschland wechselhaft, im Süden etwas freundlicher. Für die Jahreszeit zu kühl.

Der Wochenwetter-Tipp

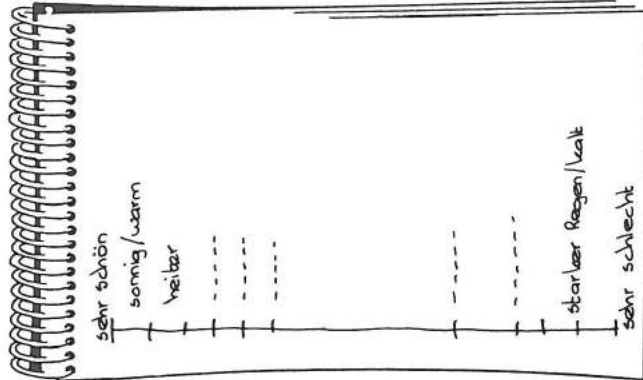
Am Freitag wechselnd, zeitweise stark bewölkt mit einzelnen Schauern. Höchsttemperaturen kaum über 13 Grad Celsius. Am Samstag wolkeig mit Aufheiterungen, anfangs nach Norden hin noch einzelne Schauer. Höchsttemperaturen 14 bis 17 Grad. Nachts sehr frisch mit Tiefsttemperaturen von 5 bis 8 Grad. Ab Montag teils heiter, teils bewölkt und kaum Niederschläge. Tageshöchsttemperaturen um 19 Grad.



4 Zwischen schönem und schlechtem Wetter gibt es viele Zwischenmöglichkeiten. Arbeitet zu zweit.

Zeichnet in eueren Heften ein Schema wie im Beispiel. Sucht dann aus dem Text mindestens 15 Wetterbezeichnungen und schreibt sie an der richtigen Stelle in die Skala ein.

Beispiel:



Bolte u. a. (1988), 12

Versuchen Sie nun, die Texte 40 – 43 mit den dazugehörigen Aufgaben im Hinblick auf die hervorgerufenen Lernaktivitäten zu bewerten, indem Sie eine Rangfolge festlegen. Das Beurteilungskriterium ist: Inwieweit werden die Lernenden dazu angeleitet, ihre Vorkenntnisse zu aktivieren.

Rangfolge	Text/Aufgabe
1.	
2.	
3.	
4.	

Aufgabe 53

Nehmen Sie die beiden Texte 40 und 43 mit der geringsten Lerneffektivität in Bezug auf die Lernstrategie „Vorwissen aktivieren“ und versuchen Sie, durch die Veränderung der Aufgabenstellung die Lerneffektivität zu erhöhen.

Aufgabe 54

Nehmen Sie aus Ihrem Lehrbuch eine Übung, die – hinsichtlich des Kriteriums „Vorwissen aktivieren“ – keine große Lerneffektivität besitzt. Versuchen Sie dann, durch die Veränderung der Aufgabenstellung diese Lerneffektivität zu erhöhen.

Man lernt besser, wenn man weiß, was man tut

Ein weiterer Grundsatz besagt, dass die genannten Strategien am besten gelernt werden, wenn sie zunächst langsam und bewusst angewandt werden, danach allmählich schneller mit abnehmender bewusster kognitiver* Aktivität, bis die Handlung schließlich so gut wie automatisiert abläuft.

„verbale“ Phase

Für den langsamen, bewussten Anfang ist eine so genannte „verbale“ Phase¹ von entscheidender Bedeutung. Das heißt: Die Lernenden sollen sich die angewandte Strategie bewusst machen, indem sie sie verbalisieren, z. B. indem sie besprechen oder aufschreiben, welche Hinweise aus dem Text, welche Vorkenntnisse oder welche Argumente sie für ihre Voraussage benutzt haben.

Durch diese Lernaktivität wird u. a. vermittelt, dass die Lernenden zwar eine richtige Lösung für eine gegebene Aufgabe finden, aber sich gar nicht dessen bewusst sind, wie sie zu dieser Lösung gekommen sind. Wenn den Lernenden die angewandte Strategie nicht bewusst ist, kann nicht garantiert werden, dass ihnen die Lösung einer vergleichbaren Aufgabe unter anderen Bedingungen erneut gelingt.

Diese äußerst wichtige Lernphase wird auch, ^{phänomenale Ebene} die Phase des begleitenden Sprechens genannt. Untersuchungen haben ergeben, dass unbefriedigende Lernergebnisse in vielen Fällen darauf zurückzuführen sind, dass diese „verbale Phase“ zu schnell durchlaufen oder übersprungen wurde. Aufgaben, die eine Verbalisierung verlangen, sind bei Schülerinnen und Schülern allerdings allgemein nicht sehr beliebt. Deshalb ist es besonders wichtig, dass diese Aufgaben klar und eindeutig formuliert werden und gut strukturiert sind. Im nächsten Kapitel werden wir zeigen, wie solch eine Reflexionsphase didaktisch umgesetzt werden kann.

Bei dem folgenden Text 44 sehen Sie, wie in eine Aufgabe, die ähnlich aufgebaut ist wie die Aufgabe zu Text 11 (S. 28), eine einfache Form von Verbalisierungsaktivität „eingebaut“ werden kann.

Lesen Sie den zerschnittenen Text auf Seite 82, und lösen Sie die dazugehörenden Aufgaben.

Text 44

15 Der zerschnittene Text

I Der Text "Der Verkäufer und der Elch" ist zerschnitten. Arbeitet zu zweit und versucht die ursprüngliche Reihenfolge zu rekonstruieren.

Zeichne in dein Heft ein Schema wie folgt:

III Vergleich jetzt eure Lösung und Begründungen mit der Lösung einer anderen Partnergruppe. Versucht die beiden Lösungen zu einer gemeinsamen Lösung zu kombinieren.
Einigt euch auch auf die Begründungen.

Bohte u. a. (1987), 130

Beschreiben Sie nun, was Sie beim Lösen der Aufgaben zum „Zerschnitten Text“ beobachtet haben.

1. Was geschieht in der „verbalen Phase“?

2. Wie werden die Möglichkeiten der „verbalen Phase“ optimal genutzt?

Versuchen Sie, in einer Übung aus Ihrem Lehrbuch die Lerneffektivität durch das „Einbauen“ einer „verbalen Phase“ weiter zu erhöhen.

Der Verkäufer und der Elch



(A) Und wenig später begann er mitten in dem Wald, in dem nur Elche wohnten, eine Fabrik zu bauen.

(D) Es gab einmal einen Verkäufer, der war dafür berühmt, daß er alles verkaufen konnte.

(F) „Die anderen Elche“, sagte der Elch, „brauchen jetzt auch Gasmasken. Hast du noch mehr?“ (Elche kennen die Höflichkeitsform mit „Sie“ nicht.)

(B) „Nein“, Elch eine „Gasmasken“ nur verkaufen.“

(E) „Bist du wahnsinnig?“ fragten seine Freunde.

(G) „Guten Tag“, sagte er zum ersten Elch, den er traf, „Sie brauchen bestimmt eine Gasmasken.“
„Wozu?“ fragte der Elch.
„Die Luft ist gut hier.“
„Alle haben heutzutage eine Gasmasken“, sagte der Verkäufer.
„Es tut mir leid“, sagte der Elch, „aber ich brauche keine.“
„Warten Sie nur“, sagte der Verkäufer, „Sie brauchen schon noch eine.“

(H) Kennen Sie das Sprichwort „Dem Elch eine Gasmasken verkaufen“? Das sagt man bei uns von jemandem, der sehr tüchtig ist, und ich möchte jetzt erzählen, wie es zu diesem Sprichwort gekommen ist.

(J) Als die Fabrik fertig war, stiegen soviel giftige Abgase aus dem Schornstein, daß der Elch bald umkam. „Jetzt brauche ich eine Gasmasken.“

(K) „Übrigens“, sagte der Elch, „was machst du in deiner Fabrik?“
„Gasmasken“, sagte der Verkäufer.

(L) „Das habe ich mir gedacht“, sagte der Verkäufer, „das Verkauft haben Sie sich.“
„Sie haben mir Glück“, sagte der Elch.

(M) „Ein wirklich guter Verkäufer bist du aber erst“, sagten seine Freunde zu ihm, „wenn du einem Elch eine Gasmasken verkaufst.“
Da ging der Verkäufer so weit nach Norden, bis er in einen Wald kam, in dem nur Elche wohnten.

6 Systematisches Training

6.1 Materialien zum Kennniserwerb

6.1.1 Textauswahl und Lesetraining

In Kapitel 5 haben wir festgestellt, dass es sich beim Lesetraining um zwei verschiedene, simultan ablaufende Lernprozesse handelt, nämlich: Kennniserwerb in den Bereichen *Buchstaben- und Wortkombinationen* sowie *Satzverlauf* auf der einen und *Anwendungstraining* auf der anderen Seite. Beide Lernprozesse stellen bestimmte eigene Anforderungen an Lernaktivitäten und entsprechende Materialien.

In Kapitel 5.2 haben wir darauf hingewiesen, dass die Lernenden zum Erwerb der erforderlichen Kenntnisse vor allem viel lesen und die benutzten Lesetexte entsprechend „leicht“ sein sollen. Für das **Lesetraining** erscheint uns dieser Aspekt wichtiger als der „kulturelle Ewigkeitswert“ der gelesenen Texte. Auch in dieser Hinsicht hat Lesen eine gewisse Ähnlichkeit mit dem Radfahren: Als Vorbereitung auf die großen Radrennen im Sommer muss ein Radrennfahrer „seine Trainingskilometer“ gemacht haben. Dazu eignet sich ein leerer holländischer Polder oder die Norddeutsche Tiefebene sicher besser als die Innenstadt von Rom, obwohl sich dort zweifelsohne eine größere Anzahl bedeutender Kulturdenkmäler befindet.

Aus zahlreichen Untersuchungsergebnissen geht hervor, dass Lehrerinnen und Lehrer dazu neigen, das Niveau der Lernenden fast systematisch zu überschätzen. Das ist sogar so verbreitet, dass es von allen Beteiligten als normal angesehen wird – jedenfalls wird wenig geklagt. Wieder andere Untersuchungen haben ergeben, dass nach Abschluss der Schule kaum noch Bücher in einer Fremdsprache gelesen werden. Man hat offensichtlich aus seinen schulischen Erfahrungen den Schluss gezogen, dass das Lesen fremdsprachlicher Texte zu schwierig ist.

Mit der Feststellung, dass Lehrende dazu neigen, ihre Schülerinnen und Schüler in dieser Hinsicht zu überschätzen, ist das Problem aber nicht gelöst. Es ist nämlich relativ schwierig festzulegen, welches „Leseniveau“ für einen bestimmten Schüler oder eine bestimmte Schülerin das geeignete ist. Die Lehrer haben meistens die Fremdsprache, die sie unterrichten, lange studiert und danach auch noch viel gelesen und gehört. Sie merken oft nicht, wie schwierig ein bestimmter Text für relative Anfänger ist, und sind dann natürlich auch nicht mehr in der Lage, dies sozusagen „im Selbstversuch“ nachzuvollziehen. Man sollte deshalb im Zweifelsfall immer davon ausgehen, dass die ausgewählten Texte für die Lernenden schwieriger sind, als man denkt.

In Deutschlehrwerken für die Grundstufe*, aber auch in Lehrwerken für Fortgeschrittene, findet man in der Regel eher kurze bis sehr kurze Texte. Neben Sach- und Zeitungsartikeln gibt es auch kürzere Erzählungen, Märchen, Gedichte, Ausschnitte aus umfangreicheren Werken. Der Umfang der Materialien (eine halbe bis maximal zwei Seiten) ergibt sich aus der Unterrichtsorganisation: Die Beschäftigung mit einem bestimmten Text soll möglichst in ein bis allerhöchstens drei Unterrichtsstunden abgeschlossen sein. Solche kurzen Lehrbuchtexte genügen nicht für den geforderten Kennniserwerb. Dazu müssen die Schülerinnen und Schüler vor allem viel lesen. Um ihre Schüler dazu zu animieren, mehr (und gern) zu lesen, greifen viele Lehrerinnen und Lehrer zu längeren Erzählungen, Geschichten und Jugendromanen, die für jüngere deutschsprachige Leserinnen und Leser geschrieben wurden und deshalb sprachlich einfacher sind. Diese Geschichten werden dann in Abschnitten zu Hause und in der Klasse gelesen und besprochen. Wichtige Voraussetzungen für den Erfolg solcher umfangreicher Lektüren sind natürlich, dass der Inhalt für die Altersgruppe interessant und der Text dennoch sprachlich möglichst leicht ist.

Eine mögliche Methode, das für bestimmte Gruppen von Lernenden geeignete Niveau eines längeren Lesetextes festzustellen, ist das so genannte „Cloze-Verfahren“*: Man nimmt aus einem Buch eine willkürliche Stichprobe, z. B. die Seiten 11, 21, 31, 41 und 51. Ende und Anfang jeder Seite sollten einen verständlichen Zusammenhang ergeben. Wenn nötig, wird dieser Zusammenhang durch ein bis zwei Überleitungssätze geschaf-

fen. In dem so entstandenen Text löscht man nun in regelmäßigen Abständen ein Wort mit Hilfe von Tipp-Ex, einer weißen Flüssigkeit, mit der man einzelne Wörter übermalen kann (z. B. jedes neunte Wort). Die Lücken werden also nicht – wie bei den üblichen Lückentexten in Lehrwerken – nach bestimmten grammatischen oder lexikalischen Gesichtspunkten gewählt, sondern entstehen mechanisch. Ein Text ist für Lernende geeignet, die wenigstens 50% der weggelassenen Wörter erraten können.

Eine ausführliche Beschreibung verschiedener Untersuchungen zum Cloze-Verfahren finden Sie in: Westhoff (1987): *Didaktik des Leseverstehens*, 103–114.

Über die Nutzung des Cloze-Verfahrens zum Testen und Prüfen erfahren Sie mehr in den Fernstudieneinheiten *Testen und Prüfen in der Grundstufe* sowie *Probleme der Leistungsmessung*.

Wenn Sie sich für weiter gehende Ausführungen zu Auswahlkriterien und Umgang mit Jugendliteratur im Deutschunterricht interessieren, empfehlen wir Ihnen Heft 11 der Zeitschrift *Fremdsprache Deutsch* zum Thema *Literatur im Anfangsunterricht* und das Buch von Bernd Kast (1985): *Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht*.

6.1.2 „Hohe Literatur“ und Lesetraining

In diesem Zusammenhang stellt sich natürlich auch die Frage, inwiefern literarische Texte der so genannten „hohen Literatur“ ganz allgemein als Lernmaterial zum Lesenlernen im Sinne von Lesetraining geeignet sind. Natürlich muss man bei der Antwort differenzieren. An und für sich eignen sich fiktionale Texte ausgezeichnet für den Erwerb von Kenntnissen in den oben genannten Bereichen (*Wort- und Buchstabenkombinationen, Satzverlauf*). Fiktionale Texte sind manchmal sogar leichter lesbar als z. B. Zeitungstexte, in denen oft viel mehr Kenntnisse vorausgesetzt werden. Ein Journalist schreibt berufsbedingt am liebsten über das, was der Leser noch nicht weiß. Er setzt dabei vieles voraus, was für den muttersprachlichen Zeitungsleser am Tag des Erscheinens der Zeitung als bekannt angesehen werden kann, was einem nicht-muttersprachlichen Leser aus einem entfernten Land jedoch womöglich total unbekannt ist, zumal er den Zeitungstext vermutlich erst mit einiger Zeitverschiebung zur Kenntnis nehmen kann. Deshalb kann der nicht-muttersprachliche Leser der Zeitungslektüre viel weniger eigene Kenntnisse beimischen als der Leser, für den der Text geschrieben wurde. Das erklärt zum Teil auch die Tatsache, dass Zeitungsartikel in entsprechenden Untersuchungen als relativ schwierig eingeschätzt werden.

In einem fiktionalen Text dagegen sind die Lesbedingungen für einen muttersprachlichen und einen nicht-muttersprachlichen Leser oft ausgeglichener. Für beide wird die Wirklichkeit, in der sich die Geschichte abspielt, zuerst einmal beschrieben. Und auch das gilt für beide: Literarische Texte sind offen für verschiedene Lesarten, sie arbeiten mit Leerstellen, die jeder Leser/jede Leserin für sich – ausgehend von den eigenen Vorerfahrungen, dem eigenen Vorwissen – auffüllt. Mehr noch als für jede andere Textart gilt für das Lesen literarischer Texte, was wir in Kapitel 4.1 (S. 46f.) herausgearbeitet haben: Lesen ist ein interaktiver Prozess, bei dem der Leser bzw. die Leserin mit den jeweils eigenen Erwartungen, Einstellungen und Vorerfahrungen auf die Signale des Textes reagiert.

Im Rahmen des hier angestrebten Lesetrainings sollten literarische Texte jedoch unter dem Gesichtspunkt betrachtet und ausgewählt werden, inwieweit der Text sich durch eine stark von der Normalität abweichende oder überraschende Form der Sprache auszeichnet. Da der gewählte Text dazu beitragen soll, dass die Lernenden ein Gespür dafür entwickeln, was in einer Fremdsprache üblich, normal ist (bestimmte Wortkombinationen, Verlauf von Sätzen usw.), sind solche Texte für das Lesetraining ungeeignet, bei denen die Lernenden falsche Erwartungen entwickeln über das, was in der Fremdsprache üblich bzw. nicht üblich ist.

Texte, die gerade deshalb besonders schön und wertvoll sind, weil sie von der Norm abweichen, können zum Erwerb dieser Kenntnisse nicht nur nichts beitragen, sie vermitteln sogar falsche Erwartungen. Um diese Literatur wirklich genießen zu können, muss man ja erst einmal in der Lage sein, die Abweichungen von der Norm als solche zu erkennen. Dafür aber muss man zuvor genügend Lesererfahrungen mit „sprachlich normalen“ Texten gemacht haben.



Wir stellen also fest: Fremdsprachenlernenden nützt es mehr, wenn sie während einer längeren Zeit eine Vielzahl „sprachlich normaler“ Texte, z. B. leichte Unterhaltungsliteratur, lesen, anstatt sich zu früh mühsam durch anerkanntes Kulturgut zu graben. Die folgenden Beispieltex-te mögen das Gemeinte verdeutlichen. Die vier Texte stammen aus einer Sammlung literarischer Texte, die vom Internationalen Deutschlehrer-verband unter dem Titel *Dem Frieden entgegen* 1989 herausgegeben wurde.

Aufgabe 58

Vergleichen Sie bitte die vier literarischen Texte 45–48.

Versuchen Sie zu beurteilen, inwieweit (Rangfolge) diese Texte dazu geeignet sind, Deutschlernende mit eher üblichen Wortkombinationen, eher üblichem Verlauf von Sätzen usw. vertraut zu machen.

Rangfolge	Text
1.	
2.	
3.	
4.	

Text 45

Text 45

GEORG TRAKL

Grodek

(1914)

Am Abend tönen die herbstlichen Wälder
 Von tödlichen Waffen, die goldenen Ebenen
 Und blauen Seen, darüber die Sonne
 Düst'rer hinrollt; umfängt die Nacht
 Sterbende Krieger, die wilde Klage
 Ihrer zerbrochenen Mäuler.
 Doch stille sammelt im Weidengrund
 Rotes Gewölk, dann ein zürnender Gott wohnt
 Das vergoßne Blut sich, mondne Kühle;
 Alle Straßen münden in schwarze Verwesung.
 Unter goldnem Gezweig der Nacht und Sternen
 Es schwankt der Schwester Schatten durch den schweigenden Hain
 Zu grüßen die Geister der Helden, die blutenden Häupter;
 Und leise tönen im Rohr die dunkeln Flöten des Herbstes.
 O stolzere Trauer! Ihr ehernen Altäre
 Die heiße Flamme des Geistes nährt heute ein gewaltiger Schmerz,
 Die ungeborenen Enkel.

Text 46

Text 46

GÜNTER EICH

Inventur

(1946)

Dies ist meine Mütze,
 dies ist mein Mantel,
 hier ist mein Rasierzeug
 im Beutel aus Leinen.
 Konservbüchse:
 Mein Teller, mein Becher,
 ich hab in das Weißblech
 den Namen geritzt.
 Geritzt hier mit diesem
 kostbaren Nagel,
 den vor begehrlischen
 Augen ich berge.

Im Brotbeutel sind
 ein Paar wollene Socken
 und einiges, was ich
 niemand verrate,
 so dient es als Kissen
 nachts meinem Kopf.
 Die Pappe hier liegt
 zwischen mir und der Erde.
 Die Bleistiftmine
 lieb ich am meisten:
 Tags schreibt sie mir Verse,
 die nachts ich erdacht.
 Dies ist mein Notizbuch,
 dies meine Zeitbahn,
 dies ist mein Handtuch,
 dies ist mein Zwirn.

Eich (1973), 35; in: IDV (1989), 42

Text 47

KARL JASPERS

Vom europäischen Geist

(1946)

Heute ist eine große Sorge: es geht durch die Welt ein schreckliches Vergessen. Die ungeheuren Leiden sind ausgestanden. Wer lebt, freut sich des Daseins. Er streicht aus, was war, es sei denn, daß es ihn noch in die Nerven verfolgt. Die Seele hat das Ungeheure nicht in sich aufgenommen. Die Toten sind nicht mehr. Der Reigen des Lebens drängt sich wieder zu schließen und wird fortgesetzt [...]

Wir dürfen die Toten nicht vergessen, die Millionen Getöteter, und wie sie den Tod erleiden mußten. Wir müssen alles Leid, auch das uns nicht selbst betraf, ansehen als etwas, das uns treffen sollte, und vor dem wir nur gerettet sind ohne unser Verdienst. Die Gleichgültigkeit wird uns so unwahr angesichts des furchtbaren Unheils, das uns allen bevorstehen kann und von dem man zwar redet, aber so, daß es nicht in den Seelen Wirklichkeit wird.

Jaspers (1951), 261f.; in: IDV (1989), 100

Text 48

WOLFGANG BORCHERT

Sie haben uns verraten

(1947)

Sie haben uns verraten. So furchtbar verraten. Wie wir noch ganz klein waren, da haben sie Krieg gemacht. Und als wir größer waren, da haben sie vom Krieg erzählt. Begeistert. Immer waren sie begeistert. Und als wir dann noch größer waren, da haben sie sich auch für uns einen Krieg ausgedacht. Und da haben sie uns dann hingeschickt. Und sie waren begeistert. Immer waren sie begeistert. Und keiner hat uns gesagt, wo wir hingehen. Keiner hat uns gesagt, ihr geht in die Hölle. O nein, keiner. Sie haben Marschmusik gemacht und Langemarckfeiern. Und Kriegsberichte und Aufmarschpläne. Und Helden-gesänge und Blutorden. So begeistert waren sie. Und dann war der Krieg endlich da. Und dann haben sie uns hingeschickt. Und sie haben uns nichts gesagt. Nur – Macht's gut, Jungens! haben sie gesagt. Macht's gut, Jungens! So haben sie uns verraten. So furchtbar verraten. Und jetzt sitzen sie hinter ihren Türen. Herr Studienrat, Herr Direktor, Herr Gerichtsrat, Herr Oberarzt. Jetzt hat uns keiner hingeschickt. Nein, keiner. Alle sitzen sie jetzt hinter ihren Türen. Und ihre Tür haben sie fest zu. Und wir stehen draußen. Und von ihren Kathedern und von ihren Sesseln zeigen sie mit dem Finger auf uns. So haben sie uns verraten. So furchtbar verraten. Und jetzt gehen sie an ihrem Mord vorbei, einfach vorbei. Sie gehen an ihrem Mord vorbei.

Borchert (1949), 192/193; in: IDV (1989), 40/41

Für den Umgang mit literarischen Texten im Deutschunterricht gibt es die Fernstudien-einheiten *Arbeit mit literarischen Texten, Lesen als Verstehen* sowie *Landeskunde und Literaturdidaktik*.

6.2 Strategieübungen

6.2.1 Allgemeines

In Kapitel 5.1 (S. 73f.) haben wir darüber gesprochen, dass Lücken in unseren sprachbezogenen Kenntnissen durch bessere Ausnutzung der anderen Kenntnisse (*logische Strukturen, Beschaffenheit der Welt*) kompensiert werden können. Daraus ergeben sich vier Schwerpunkte für das Training dieser kompensatorischen Strategien. Die Übungen sollen dazu beitragen, dass Lernende

- ein Gespür für die informationsreichsten Elemente in einem Text entwickeln (Kapitel 6.2.2),
- sich die voraussagende Funktion von Strukturmarkern nutzbar machen (Kapitel 6.2.3),
- Vorkenntnisse mobilisieren (Kapitel 6.2.4),
- sich die angewandten Strategien bewusst machen (Kapitel 6.2.5).

In den nun folgenden einzelnen Kapiteln finden Sie Beispiele für Strategieübungen, in denen der eine oder andere der genannten Schwerpunkte besonders betont wird. Weitere Unterrichtsbeispiele mit entsprechenden Hintergrundinformationen finden Sie in Westhoff (1987, 117–172).

6.2.2 Das Gespür für die informationsreichsten Elemente in einem Text entwickeln

Für eigentlich alle Lernaktivitäten im Leseunterricht gilt, dass sie dazu beitragen sollten, bei den Lernenden das Gespür für informationsreiche Elemente in einem Text zu entwickeln. Diese Fähigkeit nämlich (das Erkennen von informationsreichen Elementen im Text) ermöglicht es ihnen, aufgrund von **möglichst wenig Information möglichst viel in einem Text vorauszusagen**. Ein einfaches Beispiel dafür, wie man die Aufmerksamkeit der Lernenden auf diesen Aspekt richten kann, finden Sie in der folgenden „Telegramm-Übung“. Die Aufgabe besteht darin, aus einem Text nur diejenigen Informationen herauszufiltern, die man in einem Telegramm nennen würde. Das eigentliche Lernmoment liegt darin, dass die Lernenden Gründe dafür angeben, warum manche Textelemente mehr Informationen enthalten als andere. Diese „Be-gründung“ soll zur Verstärkung des Lerneffekts beim Vergleich in den Gruppen explizit gemacht werden („verbale Phase“, siehe dazu S. 80f.).

Telegramm-Übung

Rückverweis

Aufgabe 59

Text 49 a

Bitte lösen Sie die Aufgaben zu Text 49 a und 49 b, wenn möglich, mit einem Kollegen/einer Kollegin.

Text 49 a

Traumjobs sind ganz selten

„Ich habe insgesamt fünfzig Bewerbungen geschrieben, um einen Ausbildungsplatz als Bürokauffrau zu bekommen“, erzählt Nicole C. (19). Kaufmännische Berufe sind für viele Jugendliche die Traumberufe. Auf dem Land aber fehlen Lehrstellen im Handel, bei Banken und Versicherungen. Deshalb war Nicole auch sehr froh, als sie eine Zusage von einer Firma aus der

nächsten Großstadt erhielt. Jeden Morgen stand sie um vier Uhr auf und fuhr mit dem Zug zur Arbeit in die Stadt. „Abends war ich zu müde, um noch etwas mit meinen Freunden zu unternehmen“, berichtet Nicole. Das Arbeitsklima in der städtischen Firma war schlecht. Als Lehrling vom Land fühlte sie sich nicht akzeptiert. Ihre Kollegen empfand sie als arrogant. „Sie waren stets nach der neuesten Mode gekleidet. Das hat mich nicht interessiert.“ Nach zwei Jahren hielt sie es im Betrieb nicht mehr aus. Sie nahm ihren Mut zusammen und brach ihre Lehre ab. Nicole hatte Glück. Sie bekam sofort einen neuen Ausbildungsplatz, nur wenige Kilometer von ihrem Heimatort entfernt.

JUMA (1/1997), 20

Text 49 b

Text 49 b

Das Loch

Wie einer steirischen Gemeinde der Badesees abhanden kam

An einem warmen Sommerabend wurde die kleine steirische Gemeinde Stubenberg am See von einem minderschweren Erdbeben erschüttert. Niemand rannte panikerfüllt aus dem Haus, da die Erschütterung ebenso plötzlich verging, wie sie gekommen war.

Am nächsten Morgen entdeckte der Gemeindebedienstete Hans P. das erdbebenbedingte Abhandengekommen des Badesees. Anstatt der erwarteten silberschimmernden, leicht auf- und abwellenden Wasserfläche klappte vor P. ein Loch, das ihn finster anstarrte wie ein Auge, horizontal eingefasst vom Kiesufer, vertikal aber von unbestimmter Tiefe.

Behutsam bewegte P. sich an den Rand des Loches und schaute fassungslos in die Dunkelheit des Abgrundes. Nachdem er seinen Mund wieder geschlossen hatte, griff er sich einen faustgroßen Stein und warf ihn in die Schwärze. Seine Erwartung eines baldigen Aufschlaggeräusches wurde bitter enttäuscht. Nichts dergleichen war zu hören.

Ungläubig stierte P. in die Finsternis. Dann schrie er aus voller Kehle, wie um die Stille zu vertreiben: „Hallo, ist da wer?“ Er erhielt keine Antwort.

Das Ausmaß der Untiefe widersetzte sich allen Forschungs- und Erklärungsversuchen. Die Vermessung scheiterte an der im Loch vorherrschenden undurchdringlichen Dunkelheit. Mit Kameras und Aufzeichnungsgeräten bestückte Roboter und Sonden kehrten von ihren Ausflügen nicht zurück und übermittelten bald nach Eintritt in die mysteriöse Schwärze auch keine Daten mehr ...

Wenn das Loch schon nicht erklärt werden konnte, sollte es zumindest nutzbar gemacht werden. Die Gemeinde Stubenberg fürchtete drastische Verdienstentgänge durch den Verlust des Badesees und begann nun das Loch kommerziell zu verwerten, indem man intensiv ins Müllentsorgungsgewerbe einstieg.

nach: myway (Juli/August 1996), 18

Arbeiten Sie (wenn möglich) zu zweit.

1. Stellen Sie sich vor, dass Nicole den Inhalt des Textes 49a, (S. 88/89) als Telegramm in ein fernes Land schicken will. Sie hat aber nur sehr wenig Geld. Der Empfänger des Telegramms soll aber dennoch den ganzen Text verstehen oder ihn rekonstruieren können. Versuchen Sie also, mit Hilfe von Wörtern aus dem Text ein möglichst billiges Telegramm zu machen. Verführen Sie ebenso bei Text 49b (S. 89).

Telegramm

2. Vergleichen Sie Ihr Telegramm mit dem einer anderen Zweiergruppe. Einigen Sie sich auf die beste gemeinsame Lösung.

Telegramm

3. Vergleichen Sie Ihre Lösung aus Aufgabe 2 jetzt mit einer anderen „Viergruppe“. Welche Gruppe hat das beste Telegramm verfasst? Warum? Begründen Sie Ihre Wahl.

Aufgabe 60

Formulieren Sie mit eigenen Worten, was eine Telegramm-Übung dieser Art leistet.

Die Herstellung des Telegramms

Die jeweilige Begründung der Auswahl

Dazu ein konkretes Beispiel: Es hilft den Lernenden wenig, wenn sie wissen, dass weil because bedeutet. Sie müssen vielmehr wissen, dass der Satz A weil B darauf hinweist, dass im Satzteil B die Gründe für die Aussage A gegeben werden. Der Unterrichts muss sich also mehr auf diese Funktion als auf die „nackte“ Bedeutung des Wortes weil konzentrieren.

Ein Problem dabei ist, dass Lernende bei der Beschreibung solcher Funktionen oft Schwierigkeiten haben. Deshalb ist es sinnvoll, im Unterricht die Beschreibung von Funktionen zu üben, bevor die Kenntnisse über Funktionen beim Erraten unbekannter Textelemente nutzbar gemacht werden (siehe dazu die Aufgaben 61–63).

Unterrichtende mit ihrem ausgeprägten Abstraktionsvermögen aufgrund ihres Bildungsweges neigen häufig dazu, Funktionen zu abstrakt zu umschreiben, z. B.: *Weil* drückt eine Kausalbeziehung aus und *damit* eine Finalität. Mit solchen Definitionen können Ihre Schüler in der Regel nichts anfangen. Sogar Umschreibungen wie: *Weil* deutet auf eine „Ursache-Folge-Beziehung“ hin, ist meistens noch zu abstrakt. Die Umschreibungen müssen die Funktion so konkret wie möglich wiedergeben. Am besten natürlich ausgehend von einem Beispiel.

Versuchen Sie selbst in der folgenden Aufgabe, die Funktionen der unterstrichenen Strukturmarkierer möglichst einfach und konkret zu beschreiben.

Aufgabe 61

Bitte beschreiben Sie die jeweilige Funktion der unterstrichenen Strukturmarkierer in den beiden folgenden Sätzen möglichst konkret und verständlich.

1. „Sie ist reich, sie ist sogar mehrfache Millionärin.“

Funktion:

2. „Er ist kein guter Turner, jedoch in den Sprachen ist er allen anderen voraus.“

Funktion:

6.2.3 Sich Strukturmarkierer nutzbar machen

Bei unseren Untersuchungen (vgl. Westhoff 1987) zeigte sich, dass Kenntnisse aus dem 4. Bereich (*Kenntnisse über logische Strukturen*) beim Lesen in der Muttersprache verhältnismäßig wenig verwendet wurden. Andererseits konnte wiederholt festgestellt werden, dass das Erkennen einer Struktur beim Verstehen eines Textes eine wichtige Rolle spielt. Das bedeutet, dass gerade in diesem Bereich beim Lesen in der Fremdsprache relativ große Reserven nutzbar gemacht werden können.

Eine sehr wichtige Rolle spielen in diesem Zusammenhang die Strukturmarkierer. Der Begriff *Strukturmarkierer* wird als Oberbegriff verwendet für Wörter und Textelemente, die Textinhalte strukturieren. Das können *Verbindungswörter*, auch *Konnektoren* genannt, sein (z. B. *weil*, *sogar*, *aber*, *trotzdem* u. A. ...), aber auch *Flüscheln*, ganze Sätze, bestimmte Satzzeichen, z. B.: *Folgendes möchte ich jetzt sagen*: ..., (siehe dazu Kapitel 4.3, S. 65f.). Bei der Nutzung solcher Wörter für das Lesen geht es allerdings weniger um ihre Bedeutung als vielmehr um ihre Funktion. Und gerade der Funktion dieser „Scharnierwörter“ wird im normalen Unterricht oft wenig Aufmerksamkeit gewidmet.

Rückverweis

Derartige Umschreibungen bzw. Definitionen können Sie ruhig in der Muttersprache der Lernenden üben lassen. Vielleicht finden diese dann sogar besonders einprägsame Definitionen.

Die beiden folgenden Übungsbeispiele in Aufgabe 62 sind für fortgeschrittene Deutschlernende gedacht. Sie sind im Rahmen einer Reflexionsphase zu situieren, nachdem die verschiedenen Konnektoren (*Verbindungswörter*) in mündlichen und schriftlichen Kontexten eingeführt und auch wiederholt aktiv verwendet wurden. Die Übungsaufgaben können natürlich auch muttersprachlich gegeben werden, damit ganz klar ist, was gemacht werden soll. Dasselbe gilt – je nach Lernniveau – für die Angabe der Funktionen.

Es wird wieder in Partnerarbeit geübt, und zwar mit der Aufgabe, sich auf eine Lösung zu einigen. Diese Arbeitsform wurde gewählt, um den Lernenden einen mehr oder weniger natürlichen Anlass zu geben, sich über die von ihnen benutzten Strategien zu äußern („verbale Phase“). Der Auftrag, die verschiedenen Schritte in verschiedenen Spalten aufzulisten, ist ein Beispiel, wie eine „verbale Phase“ konkret und klar

strukturiert werden kann. Wählen Sie die jeweilige Terminologie, die Ihren Schülerinnen und Schülern vertraut ist: Verbindungswörter, Konnektoren ...

Lösen Sie – stellvertretend für Ihre Schülerinnen und Schüler – die folgenden Übungsbeispiele. Arbeiten Sie, wenn möglich, mit einer Kollegin/einem Kollegen zusammen.

Aufgabe 62

Suchen Sie das **Verbindungswort** (den **Konnektor**).

Erklärung:

Wenn man zwei Textteile in irgendeine Beziehung zueinander setzen will, z. B.

Teil A Teil B

„Er blieb zu Hause“ – „Er war (nicht) krank“

dann kann man Wörter wie „weil, denn, obwohl ...“ benutzen, um die Art der Beziehung zwischen den beiden Sätzen anzugeben.

– Wenn man „weil“ verwendet, deutet man damit an, dass Teil B den Grund dafür angibt, was in Teil A gesagt wurde: „Er blieb zu Hause, weil er krank war.“

– Wenn man „obwohl“ verwendet, deutet man damit an, dass in Teil B ein Gegensatz zu Teil A ausgedrückt wird: „Er blieb zu Hause, obwohl er nicht krank war.“

Arbeiten Sie zu zweit.

Übungsbeispiel 1:

a) Zeichnen Sie drei Spalten wie im Beispiel unten.

b) Schreiben Sie in die erste Spalte untereinander folgende Verbindungswörter: „aber, wenn, wie, obwohl, weil, trotzdem, sogar, also, damit, jedoch, immerhin, während, dagegen, allerdings, wo“.

c) Schreiben Sie in die zweite Spalte zwei Beispielsätze, die man mit dem jeweiligen Verbindungswort gut verbinden könnte.

d) Schreiben Sie in die dritte Spalte die verbundenen Sätze und was dieses Verbindungswort über die Art der Beziehung zwischen den beiden Beispielsätzen aussagt.

Verbindungswörter	Beispielsätze	Art der Beziehung
aber	A: Er scheint sympathisch zu sein. B: Er ist nicht zuverlässig.	In B wird gesagt, dass es nicht ganz so ist, wie in A gesagt.
wenn	A: Die Sonne scheint. B: Sie geht hinaus.	B geschieht ... A.
wie	A: ... B: ...	B ...
...		

Übungsbeispiel 2:

In Text 50 „Nackt am Strand“ sind die Verbindungswörter getilgt. Es sind dieselben Wörter wie in Übungsbeispiel 1 b).

a) Zeichnen Sie vier Spalten wie im Beispiel unten.

b) Versuchen Sie beim Ausfüllen der Spalten herauszufinden, wo diese Wörter gestanden haben.

Text 50

Nackt am Strand

Wer Sonne, Wind und Wellen hüllenlos genießen will, stößt überall in Europa auf Widerstand. Zwar ist Nacktbaden an fast allen Gestaden in begrenzten Ausmaßen möglich, – 1 – nur die Ordnungshüter Dänemarks, Frankreichs und Schwedens drücken offiziell auch an „normalen“ Stränden ein Auge zu, – 2 – sie die Nackte sehen. In allen anderen westeuropäischen Ländern schauen die Ordnungshüter den Nackten – 3 – offen ins Gesicht: Der Staat bestimmt am Badestrand die Kleiderordnung. – 4 – gibt es aber in zahlreichen Ländern – Dänemark, Frankreich, Finnland, Griechenland, Großbritannien, Island, Jugoslawien, Niederlande, Österreich, Schweiz, Schweden, Spanien – öffentlich FKK-Strände, – 5 – hüllenloses Baden grundsätzlich erlaubt ist. Nicht möglich ist Nacktbaden – 6 – in Belgien –, oben ohne“ wird hier allerdings toleriert – und in Italien, – 7 – in Portugal, das in der Vergangenheit FKK streng untersagt hatte, hüllenloses Baden soeben mittels einer Gesetzesänderung genehmigt wurde. Allgemein gilt: Wer sich über Vorschriften hinwegsetzt und sich außerhalb gekennzeichnete Gebiete hüllenlos in die Natur wagt, riskiert in den meisten Ländern eine Geldstrafe, in Irland kann ein Nudist – 8 – mit Gefängnis bestraft werden. Letzteres sei – 9 –, so betont eine Sprecherin der Irischen Fremdenverkehrszentrale in Frankfurt, „noch nie vorgekommen“.

nach: Telex Dienst Tourismus, aus: Süddeutsche Zeitung (30.8.1988), 31

Bildergeschichten

Auch Bildergeschichten eignen sich für Strukturierungsübungen, vorausgesetzt natürlich, sie enthalten nützliche Strukturmarkierer. Im folgenden Beispiel (Text 51) aus einem Arbeitsbuch des Lehrwerks *Sprachbrücke* ist das der Fall. In diesem Beispiel wird auch deutlich, wie Artikel und Pronomen durch ihre Verweisfunktion („verweist auf“) Textfragmente miteinander verknüpfen.

Bitte führen Sie die Übung zur Bildergeschichte durch.

Text 51

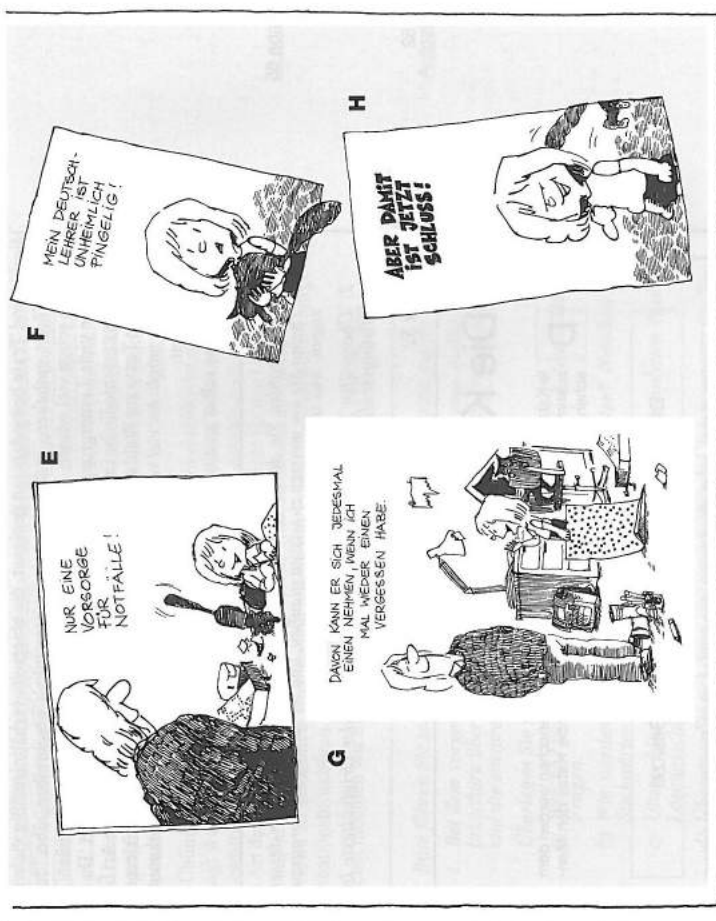
15 Jetzt mach aber mal 'nen Punkt: Satzverknüpfung

1. In der Bildergeschichte unten ist alles in Unordnung. Stellen Sie bitte die richtige Reihenfolge wieder her!

- 1 = A 5 =
2 = 6 =
3 = 7 =
4 = 8 =

2. Einige Wörter in der Bildgeschichte sind markiert. Sie verweisen* auf etwas, was vorher im Text steht. Ergänzen Sie bitte die Tabelle!

markiertes Wort	verweist auf
der	
ihm	
deshalb	
davon	
damit	



Rauschenbach (1980), ohne Seite; in: Abel u. a. (1989), 44/45

Im Lösungsschlüssel finden Sie die Original-Bildergeschichte abgedruckt. Überlegen Sie sich eine andere Aufgabenstellung als die, die im Arbeitsbuch von *Sprachbrücke* angeboten wird.

Wie könnte eine etwas komplexere Aufgabenstellung zu der Bildergeschichte aussehen, bei der die Rolle von Strukturmarkierern, Artikeln und Pronomen in Texten bewusst gemacht wird.

Aufgabe 64

6.2.4 Vorkenntnisse mobilisieren – Voraussagen machen

Für das Training dieser Strategie braucht man Aufgaben, die die Lernenden immer wieder zwingen, ihre Vorkenntnisse zum Inhalt eines Textes zu mobilisieren. Geeignet sind z. B. Texte mit Lücken in allerlei Variationen, an denen das Voraussagen geübt werden kann. Anschließend werden dann die formulierten Hypothesen an der vollständigen Fassung überprüft.

Durch Schwierigkeiten bei der Hypothesenbildung lernen die Leser/Lernenden, ihre Probleme als Leser zunächst einmal selber zu erkennen und zu formulieren und sie danach – beim Hypothesenüberprüfen – auch selber zu lösen. Am besten geben Sie also Ihren Schülerinnen und Schülern möglichst oft die Gelegenheit, einen Text aufgrund von möglichst wenig Textinformation und unter Zuhilfenahme möglichst vieler Vorkenntnisse vorauszusagen bzw. zu rekonstruieren.

Leseprobleme selber erkennen und selber lösen

Hierfür sind Texte besonders gut geeignet, die einerseits verhältnismäßig viele unbekannte Wörter enthalten, andererseits aber einen Inhalt beschreiben, über den die Lernenden schon viel wissen. Die beiden folgenden entsprechend bearbeiteten Texte könnten für viele Lernergruppen in verschiedenen Ländern geeignet sein. Da Menschen aber unterschiedliche Erfahrungen haben, empfiehlt es sich, für diese Art Übung verschiedene Texte zur Wahl anzubieten, denn ein wichtiger Punkt für das Erlernen der Lesestrategie *möglichst viel voraussagen* ist, dass man möglichst viele Vorkenntnisse zum Thema hat.

Probieren Sie es selbst an einem der beiden folgenden Texte aus.

Aufgabe 65

Text 52

1. Bitte wählen Sie denjenigen der beiden folgenden Texte, über dessen Thema Sie am meisten zu wissen glauben, und versuchen Sie vorausszusagen, was in den Lücken steht.
2. Überprüfen Sie Ihre Voraussagen dann anhand der Originaltexte im Lösungsschlüssel.

Die Katze

D ie Katze ist ein schönes, elegantes Tier, viele Menschen werden dem zustimmen. Und wie alle schönen Dinge läßt die Katze den Menschen nicht gleichgültig, sondern [...]

Die Beziehung der Katze zu ihrem Besitzer

E ine Katze zeigt gewöhnlich gegenüber allen Familienmitgliedern Zuneigung von unterschiedlicher Intensität, jedoch neigt sie dazu, sich eine Person auszusuchen, zu der sie eine besondere Beziehung entwickelt. Es ist sinnlos, das Verhalten der Katze mit dem des Hundes zu vergleichen und Ähnlichkeiten zu erwarten. [...]

Daß es eine gefühlsmäßige Bindung zwischen einer Katze und einem Menschen gibt, zeigt sich z. B. [...]

nach: Natoli (1988), 9 u. 135

Text 53

Kopfschmerzen

Beschwerden
Die meisten Menschen werden dann und wann von Kopfschmerzen geplagt, einige leiden heftig, manche sogar regelmäßig darunter. Kopfwahl ist jedoch [...]

Ursachen
Neben einer Vielzahl von körperlichen Ursachen (→ Kopfschmerzen im Abschnitt Beschwerden und Symptome, Seite 130) können vor allem seelische Spannungen Kopfwahl verursachen. [...]

Zusätzlich auslösende Faktoren können sein: [...]

nach: Corazza u. a. (1990), 232

Einen anderen Text, den wir für das Voraussagen für geeignet halten (Text 54), finden Sie im Lösungsschlüssel (S. 142/143) abgedruckt. Es handelt sich um den Text einer Aufklärungsbroschüre zum Thema *AIDS* mit verhältnismäßig vielen unbekannten Wörtern. Der Text besteht aus Fragen und Antworten zum Thema. Viele Schüler in vielen Ländern sind gut über das Thema *AIDS* informiert, in diesem Fall eignet sich der Text gut dazu, das Voraussagen von Inhalten zu üben. (Klären Sie jedoch vorher die Akzeptanz des Themas in der Klasse.)

Eine Übung zu dieser Art Text (Fragen mit Antworten) zu erstellen ist sehr einfach und verlangt weder von den Lehrenden noch von den Lernenden besondere Erfahrungen mit Lesestrategien. Ein so aufgebaute Text eignet sich deshalb auch besonders dazu, diese Art des Lesetrainings zu erproben. Die Übungsschritte für den Unterricht können auch auf andere Texte mit vergleichbarem Aufbau übertragen werden, z. B. auf Interviews zu bekannten Themen und andere mit Fragen und Antworten aufgebaute Informationsbroschüren.

Zunächst möchten wir Sie bitten, sich selbst ein paar Gedanken zu machen.

Aufgabe 66

Bitte führen Sie selbst erst einmal für sich folgende Schritte durch:

1. Bei dem vorgeschlagenen Text handelt es sich um eine Aufklärungsbroschüre über *AIDS*. Der Aufbau der Broschüre ist: Fragen zu *AIDS* und die entsprechenden Antworten.

Überlegen Sie sich:

- a) Welche Fragen werden wahrscheinlich behandelt? Notieren Sie die Fragen.
- b) Wie werden die Antworten wahrscheinlich lauten? Notieren Sie Stichwörter als Antworten zu den Fragen.
- c) Überprüfen Sie Ihre Fragen und Antworten am kompletten Text im Lösungsschlüssel (Text 54 auf Seite 142/143).
- d) Überlegen Sie sich dann eine entsprechende Übungssequenz für Ihre Schüler. Beachten Sie dabei:
 - das Lernziel: Voraussagen üben,
 - den Einbau einer „verbalen Phase“.

6.2.5 Strategien bewusst machen

In Kapitel 5.3 (S. 80) haben wir darauf hingewiesen, dass die so genannte „verbale Phase“ von entscheidender Bedeutung ist. Übungen zum Lesetraining sollten also immer auch den Auftrag enthalten, über die angewandte Strategie zu sprechen oder sie aufzuschreiben. Diese Lernaktivität ist entscheidend. Ohne sie wird wenig gelernt. Wissen Sie noch, warum das so ist?

Bitte schreiben Sie die Begründung.

Es ist wichtig, dass die angewandte Strategie besprochen oder aufgeschrieben wird,

weil _____

Die Sache wird jedoch dadurch kompliziert, dass das Reflektieren weder bei Lernenden noch bei Lehrenden sonderlich beliebt ist. In der Praxis bedeutet das, dass die „verbale Phase“ zur Bewusstmachung besonders sorgfältig und konkret strukturiert werden muss. Die Aufgabe sollte so formuliert werden, dass die reflektierende Aktivität eine funktionale Einbettung erfährt.

Aufgabe 67

Rückverweis

In der nun folgenden Übung finden Sie ein Beispiel, wie eine Unterrichtsaufgabe zu einer solchen Bewusstmachung führen kann. In dem Beispiel wird die „verbale Phase“ in eine Übung zum Erraten unbekannter Wörter eingebettet. Die „verbale Phase“ wird angestoßen durch die „Strategie der vier textunabhängigen Fragen“, die aus unserer in Kapitel 4 besprochenen Lesetheorie (Aktivierung von Vorkenntnissen in den fünf Kenntnisbereichen) abgeleitet ist: Durch die Frage 1. werden Kenntnisse über den Satzverlauf (mit Hilfe der entsprechenden Merkmale) abgerufen, durch Frage 2. Kenntnisse über Wortkombinationen, durch Frage 3. Kenntnisse über Strukturmarkierer und über die Möglichkeit sie zu benutzen und durch Frage 4. werden Kenntnisse über die Beschaffenheit der Welt aktiviert; bei Frage 4. wird gleichzeitig versucht, die Lernenden dazu zu bringen, die Ergebnisse der Fragen 1. – 3. zu integrieren. (Kenntnisse über Buchstabenkombinationen sind in diesem Zusammenhang nicht relevant.) Bei dieser Übung kann die Beantwortung der vier Fragen in der Muttersprache geschehen, auch das gefundene Wort kann in der Muttersprache notiert werden. Ziel der Übung ist ja, dass die Strategie geübt wird und nicht unbedingt das erratene Wort selbst.

Die Lernenden bearbeiten also die folgenden vier Strategiefragen.

Vier Strategiefragen zum Erraten unbekannter Wörter

1. Um welche Wortart handelt es sich?
 2. Mit welchen Wörtern im Text bildet das unbekannte Wort eine Bedeutungskombination? (Mit welchen Wörtern passt das unbekannte Wort vom Sinn her zusammen?)
 3. Gibt es eine Beziehung zwischen dem unbekannten Wort und benachbarten Textteilen? Wenn ja, was für eine Beziehung?
 4. Wenn Sie die Fragen 1. – 3. beantwortet haben, versuchen Sie, sich den ganzen Kontext bzw. Sinnzusammenhang vorzustellen. Was für Ideen, Assoziationen drängen sich dabei für die Bedeutung des Wortes auf?
- An Textbeispiel 54 können Sie die Strategien nun selbst anwenden.

Strategie zum Erraten unbekannter Wörter

Aufgabe 68

Text 54

Bitte lesen Sie den Text „Mann oder Frau: Wer hat sein Auto besser im Griff?“ und lösen Sie die dazugehörige Aufgabe. Wenn irgend möglich, sollten Sie dabei mit einer Kollegin/einem Kollegen zusammenarbeiten.

Text 54

Mann oder Frau: Wer hat sein Auto besser im Griff?

Eine Studie der Aral / Frauen verursachen weniger schwere Unfälle

bes. FRANKFURT, 9. November. Es war eine wagemutige Fahrt und die Sensation schlecht. Vor genau 100 Jahren schnappte sich Berta Benz den Wagen ihres Mannes und fuhr ohne sein Wissen mehr als 100 Kilometer von Mannheim nach Pforzheim. Das war für damalige Begriffe eine 1 – „Fernfahrt“, die sich bis dato niemand zugetraut hatte. Das Vorurteil „Frau am Steuer – nicht – 2 –“ war somit immer schon wenig gerechtfertigt. Aber immer wieder reizen Statistiken zu prüfen, wer von Mann und Frau seinen Wagen nun besser im Griff hat. Eine Studie zu diesem Thema hat jetzt Aral veröffentlicht. Das – 3 – ist: beide Geschlechter sind entsprechend ihrer Fahrleistung – 4 – häufig an Unfällen beteiligt. Mann und Frau fahren also gleich gut oder schlecht. Oder doch nicht?

Auf jeden Fall sind Frauen weniger oft in schwere Unfälle verwickelt als ihre männlichen Kollegen. Nun wehren sich die Männer gern mit dem – 5 –, schließlich führen die Frauen auch weniger und wo gehobelt werde, fielen Späne. Dem – 6 – die Aral-Studie. Die Unfallhäufigkeit wird natürlich in Relation zur Fahrleistung gesetzt [...] – 7 – auch im Verhältnis zu ihrer Fahrleistung fahren junge Frauen besser als junge Männer. Diese brausen viel eher gewagt über die Straßen, übertreten schneller die Geschwindigkeitsbegrenzungen, fahren – 8 – unter Alkoholeinfluss als Frauen und verlieren schon mal die

Gewalt über das Fahrzeug. Gerade junge Männer neigen eher dazu, die Fahrzeuge voll auszufahren, scharf in die Kurve zu gehen oder an Schleuderkursen teilzunehmen als Frauen. Allerdings – 9 – Männer tendenziell ihre Fähigkeiten, während die Frauen sie eher unterschätzen.

Fast 40 Prozent der Frauen entscheiden heute allein über den Kauf eines Wagens. Für sie ist das Auto ein Gebrauchsgegenstand, der wirtschaftlich, sicher und zuverlässig, aber nicht unbedingt schnell sein soll. Sie sind auch bereit, ohne Gesetzeszwang mehr Geld für einen umweltfreundlichen Wagen auszugeben. Nach einer Studie der Aral begnügen sie sich auch mit kleineren Autos als die Männer. Ein Drittel der Frauen fährt einen Wagen mit einem Hubraum bis zu 1,2 Litern (Männer 10 Prozent) und 55 Prozent mit maximal 60 PS (Männer 31 Prozent). Zwar führen in den vergangenen Jahren Frauen immer öfter auch größere Autos, aber die Stärke der von Männern gefahrenen Wagen wird in absehbarer Zukunft nicht erreicht werden.

Männer sind auch öfter an Unfällen mit tödlicher Folge beteiligt. Dies liegt jedoch daran, daß Frauen weniger auf – 10 – fahren und mehr in Ortschaften Einkäufe mit dem Wagen erledigen. An Dienst- und Geschäftsreisen mit dem Auto sind Frauen bisher nur mit 15 Prozent beteiligt. Daher sind Männer auch an Unfällen, an denen Geschwindigkeitsübertretungen eine Rolle spielen, wie Frontalunfälle oder Auffahrunfälle relativ – 11 – vertreten. Frauen dagegen verursachen mehr Unfälle beim Einparken, Abbiegen oder auf Kreuzungen, allerdings sind sie auch relativ häufiger in der Stadt als auf Fernstraßen unterwegs.

Auf Landstraßen fahren Frauen und Männer im Schnitt gleich schnell, allerdings gibt es – 12 – Männer, die kräftig aufs Gaspedal treten und rasen oder umgekehrt verträumt bummeln. Frauen fahren mit konstanterer Geschwindigkeit und halten sich mehr an Geschwindigkeitsbegrenzungen.

Insgesamt sollen Frauen sowieso aufmerksamer, vernünftiger, rücksichtsvoller und vorsichtiger als Männer fahren. Diesen wird – 13 – nachgesagt, reaktionsschneller und zügiger zu fahren. Verkehrswissenschaftler rätseln nun, ob die jungen Frauen ihre partnerschaftliche Fahrweise wohl beibehalten werden. Immerhin habe man bereits beobachtet, daß sich junge Frauen ähnlich „– 14 –“ am Steuer verhalten können, wie man es bis heute eher von Männern gewohnt sei.

nach: FAZ (9. 11. 1992)

Arbeiten Sie zu zweit.

1. Lesen Sie zuerst die Überschriften. Versuchen Sie vorauszusagen, worum es in diesem Text geht. Schreiben Sie auf, was Sie darüber denken und weshalb Sie das denken.
2. Im Text fehlen 14 Wörter.

Versuchen Sie herauszufinden, um welche Wörter es sich handelt. Benutzen Sie dazu die vier Strategiefragen auf Seite 98. (Manchmal hat man auch die Lösung schon nach zwei oder drei Fragen gefunden.)

Beispiel:

Nr.	die vier Strategiefragen	fehlendes Wort
1.	1. Es steht zwischen Artikel und Hauptwort. → Eigenschaftswort 2. Es muss zu „Fernfahrt“ passen. 3. Was nach „die“ steht, bezieht sich auf die Fernfahrt. Das bedeutet, dass bis dahin niemand so etwas gewagt hat.	

Nr.	die vier Strategiefragen	fehlendes Wort
1.	4. Eine Fernfahrt, die noch niemand gewagt hat, muss sehr gefährlich sein oder mindestens eine unglaubliche Leistung.	→ unglaublich
2.	1. Eigenschaftswort (vgl. Bindestrich) 2. Es muss etwas sein, was zu „einer Frau am Steuer“ passt. 3. _____ 4. _____	→
3.	_____	_____
usw.	_____	_____

Aufgabe 69

Kurzwiederholung

1. Bitte rekapitulieren Sie mit jeweils einem Schlagwort die vier Strategiefragen zum Erraten unbekannter Wörter.

1. Frage: _____
2. Frage: _____
3. Frage: _____
4. Frage: _____
2. Was ist das wesentliche Ziel von Aufgabe 68?

6.3 Lesestrategien und Leseziele

6.3.1 Leseziele* und Lesestile*: Begriffsklärung

Möglicherweise haben Sie in den vorangegangenen Kapiteln Begriffe vermisst, die Ihnen aus der Fachliteratur, anderen Fernstudieneinheiten und eventuell auch aus Lehrwerken (oder Lehrhandbüchern) bekannt sind. Begriffe wie *globales Lesen*, *orientierendes Lesen*, *selektives Lesen* usw. Die Begriffe bezeichnen unterschiedliche „Lesestile“, wie man in der deutschsprachigen Fachliteratur sagt, d. h. verschiedene Arten einen Text zu lesen. Die Frage, die wir jetzt beantworten müssen, lautet:

Welche Verbindung besteht eigentlich zwischen diesen unterschiedlichen Lesezielen und den Strategien zum Lesetraining, wie wir sie bisher besprochen haben?

Aus unserer eigenen muttersprachlichen Lesep Praxis wissen wir: Man liest nicht immer mit demselben Ziel. Das hängt mit dem „Leseinteresse“ in einer ganz bestimmten Situation zusammen. Manchmal möchte man nur so ungefähr und global wissen, welche Informationen ein Text oder eine Sammlung von Texten (wie z. B. eine Zeitung) enthält. Man möchte einen Eindruck haben, ungefähr auf dem Laufenden sein, mitreden können. Da kann es schon genügen, den Anfang und das Ende eines Artikels oder der Absätze eines Artikels zu lesen.

Manchmal aber möchte man ganz genau wissen, was in einem bestimmten Passus steht (z. B. beim „Kleingedruckten“ in einem Vertrag). In anderen Fällen braucht man eine spezifische Information und überfliegt Texte, um schnell feststellen zu können, ob – und wenn ja – an welcher Stelle sie die erwünschte Information enthalten. Manchmal muss man nicht unbedingt alle Einzelheiten zur Kenntnis nehmen, möchte aber doch verhältnismäßig eindeutig feststellen, was die Hauptsache ist, was diese beinhaltet und welche Teile man ohne viel Informationsverlust überfliegen kann. Das letztgenannte Leseziel ist eigentlich eine Kombination aus den drei vorhergehenden Beispielen.

In jedem dieser Fälle liest man anders. Um „einen Eindruck zu bekommen“, liest man anders, als wenn man genau wissen will, wozu man z. B. laut Vertrag verpflichtet ist. Deshalb werden diesen Lesezielen in der Fachliteratur bestimmte, ihnen entsprechende „Lesestile“ (oder „Lesearten“) zugeordnet.

Die für diese Leseziele verwendeten Bezeichnungen sind – verwirrend genug – nicht einheitlich. Lesen, „um genau zu wissen“, wird oft *detailliertes Lesen* (manchmal auch *totales Lesen*) genannt. Lesen, „um eine bestimmte Information zu finden“, heißt oft *suchendes Lesen* (manchmal auch *selektives* oder *selektives Lesen*). Lesen, „um sich einen Eindruck zu verschaffen“, heißt oft *globales Lesen* (manchmal auch *kursorisches Lesen*, englisch: *skimming*). Für die Kombination, das eher strukturierende, abwägende Lesen mit dem Ziel (hierarchische) Zusammenhänge festzustellen (Was ist wichtig? Was kann überschlagen werden?), wird in der deutschen Fachliteratur manchmal die Bezeichnung *orientierendes Lesen* verwendet. Das alles ist ziemlich verwirrend, weil in der englischsprachigen Fachliteratur eben gerade dem *globalen Lesen* (*skimming*) eine wichtige „orientierende“ Funktion zugeschrieben wird. Allerdings wird dort „orientieren“ in der ursprünglichen Bedeutung von „sich einen Eindruck verschaffen“ (Duden) verwendet. Für das abwägende, Haupt- und Nebensachen unterscheidende Lesen, schlagen wir für das Deutsche den Terminus *sortierendes Lesen* vor.

Um etwas Klarheit in die Begriffsverwirrung zu bringen, werden die vier Leseziele im Folgenden noch einmal tabellarisch dargestellt.

Tabelle: Leseziele und Leseziele

Leseziel	Leseziel	Beispiel
genau wissen	<i>detailliertes Lesen*</i> (= <i>totales Lesen</i>)	das „Kleingedruckte“ in einem Vertrag
sich einen Eindruck verschaffen	<i>globales Lesen*</i> (= <i>kursorisches Lesen</i>)	durch Überfliegen eines Zeitungsartikels einen Eindruck bekommen, wie eine Sache gerade steht (z. B. ob die Regierung dafür ist oder dagegen)
eine gewisse, spezifische Information finden wollen	<i>suchendes Lesen*</i> (= <i>selektives Lesen</i> , <i>selektives Lesen</i>)	einen (manchmal recht umfangreichen Text) oder auch mehrere Texte möglichst schnell durchlesen, um z. B. herauszufinden, ob – und wenn ja – wo darin steht, wie viele Jahre Raucher im Durchschnitt eher sterben als Nichtraucher

Tabelle:
Leseziele und Leseziele
mit Beispielen

Lesestil	Lesestil	Beispiel
herausfinden, was die Hauptsache(n) und die Nebensache(n) in einem Text sind	sortierendes Lesen* (= orientierendes Lesen)	die Hauptpunkte herausfinden, um eine Zusammenfassung machen oder entscheiden zu können, was man genauer lesen muss und was man ohne viel Informationsverlust überschlagen kann.

6.3.2 Fertigkeitstraining und Lesestile

Die verschiedenen, in den vorhergehenden Kapiteln dargestellten Strategien haben unterschiedliche Verbindungen mit den in Kapitel 6.3.1 beschriebenen Lesestilen. Die „Telegramm-Übung“ (S. 88) übt z. B. eine Fähigkeit („das Gespür für informationsreiche Elemente entwickeln“), die man beim *sortierenden* und besonders beim *globalen* Lesen sehr gut brauchen kann. Die Strategie *Vorkenntnisse aktivieren*, wie bei den Übungen zu den Texten 52 (*Die Katze*, S. 96) und 53 (*Kopfschmerzen*, S. 96) oder beim Text 38 (*Weshalb Deutsch lernen?*, S. 65f.) ist ebenfalls nützlich beim *sortierenden* und beim *globalen* Lesen. Übungen zum Erraten unbekannter Wörter dagegen, wie z. B. beim Lückentext *Mann oder Frau: Wer hat sein Auto besser im Griff?* (Text 54, S. 98f.) nutzen mehr bei der Entwicklung des *detaillierten* Lesens. Bei Übungen zur *Ausnutzung von Strukturmarkern* kommt es darauf an, auf welcher Ebene man sie benutzt. Übungen zu Strukturmarkern auf der Textebene, wie z. B. bei den Texten *Weshalb Deutsch lernen?* (Text 38) und *Wer passt auf unsere Kinder auf?* (Text 39, S. 67ff.), nutzen vor allem beim *sortierenden* Lesen. Übungen auf der Satzebene, wie im Übungsbeispiel zum Text *Nacht am Strand* (Text 50, S. 93), nutzen eher beim *detaillierten* Lesen. *Strukturieren können auf Absatzebene* wie im Beispiel *Der zerschnittene Text* (Text 44, S. 81) ist sehr hilfreich bei einem Lesestil, das so ungefähr zwischen *globalem/sortierendem* Lesen auf der einen, und *Detailverständnis* auf der anderen Seite liegt.

Die Frage ist nun: Wie entscheidet man sich eigentlich für den einen oder anderen Lesestil? Wir haben oben schon darauf hingewiesen, dass Lesestil und Lesestiel eng miteinander zusammenhängen. Wenn man in der Muttersprache einen Text liest, so ist das Lesestiel mit dem Lesestil automatisch gegeben, sonst würden wir den Text nicht lesen (z. B. Zeitungslektüre, weil wir informiert sein wollen; Wohnsanzeigen, weil wir eine Wohnung suchen; Literatur, z. B. weil wir uns entspannen wollen oder uns für einen bestimmten Text/Autor interessieren). Im Fremdsprachenunterricht ist der Lesestil oft durch die Aufgabenstellung vorgegeben. Damit wird vom Lehrbuchautor oder vom Unterrichtslehrer die Wahl getroffen, die später, „im normalen Leben“, d. h. in der Anwendungssituation, auf die der Unterricht vorbereiten soll, vom Lernenden selbst getroffen werden muss. Deshalb ist es nützlich und funktional, die Wahl des angemessenen Lesestils mit den Lernenden auch zu üben oder wenigstens bewusst zu machen. In neueren Lehrwerken werden deshalb die verschiedenen Lesestile benannt und bewusst geübt. Auch für das Üben verschiedener Lesestile gilt, was wir schon in Kapitel 5.3 hervorgehoben haben:

Man lernt besser, wenn man weiß, was man tut.

Fremdsprachenlernende können im Lesunterricht aber auch lernen, bei entsprechenden Aufgabenstellungen, den „richtigen“ Lesestil, die „richtige“ Lesart selbst zu wählen.

Mit der folgenden Aufgabensequenz möchten wir zeigen, wie man das üben lassen kann. Das Beispiel stammt aus dem Lehrwerk *Sichwechsel Neu 1*. Wir haben die Aufgabenformulierungen aus *Sichwechsel* für unsere Zwecke hier adaptiert.

Lesestile bewusst machen

den „richtigen“ Lesestil selbst wählen

A. Aufgabensequenz zu den folgenden Illustrationen und Texten
Führen Sie bitte die einzelnen Schritte der Aufgabensequenz zu Text 55 a und 55 b durch. Die Begriffe, auf die sich Aufgabe 3 (Text 55 b, S. 105 unten) bezieht, kommen in einem vorher bearbeiteten Interview vor (siehe Lösungsschlüssel, Seite 144). Die Begriffe sind:

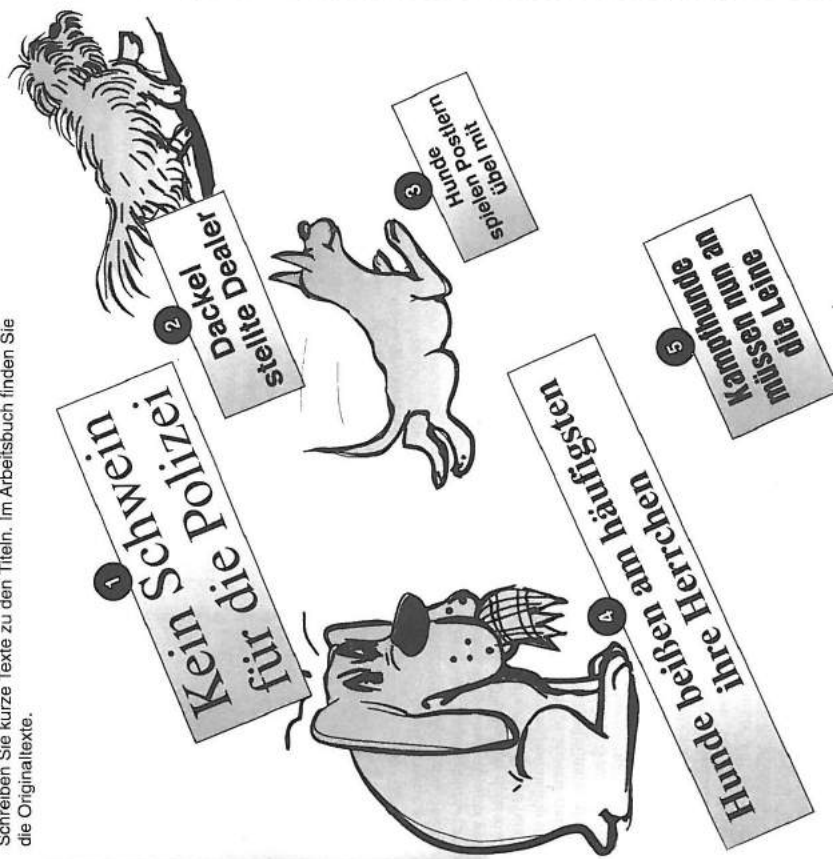
- Begleithundprüfung,
- einen Hund trimmen,
- Dressur bzw. Ausbildung,
- Hundeplatz.

Text 55 a

Aus dem Textbuch:

7.4 Hunde, Hunde, Hunde

Überlegen Sie: Was könnte in diesen Zeitungsartikeln stehen? Schreiben Sie kurze Texte zu den Titeln. Im Arbeitsbuch finden Sie die Originaltexte.



Aus dem Arbeitsbuch:

1. Welche Überschrift (siehe Textbuch, Seite 67) gehört zu welchem Text? Arbeiten Sie schnell! Markieren Sie die Stelle im Text, von der an Sie sicher sind, daß Sie die richtige Überschrift für diesen Text gefunden haben.

Für eine Wilsau hat „Luise“ eine erstaunliche Karriere hinter sich. Knapp ein Jahr alt und 180 Pfund schwer, war sie in der „Heute“-Sendung des ZDF zu sehen, und ihr Name zierte Zeitungsseiten in Singapur, China und Neuseeland. Den Ruhm verdankt sie ihrem guten Riecher für Rauschgift. „Unter einem dampfenden Mithaufen hat sie zwei Beutel Kokain gefunden“, berichtet ihr Ziehvater, der 58-jährige Hauptkommissar und Leiter der Polizeihundstaffel im niedersächsischen Hildesheim, Werner Franke.

Ein Schwein im Dienst der Polizei? Das dürfte nicht sein, hat das niedersächsische Innenministerium jetzt entschieden. Die Beschäftigung eines Schweines sei weder im Besoldungsrecht noch in der Dienstordnung der Polizei vorgesehen.

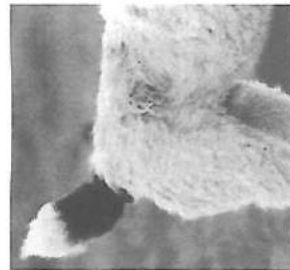
Luise muß weg? Werner Franke, seit 41 Jahren bei der Polizei, kann seine Vorgesetzten nicht mehr verstehen: „Noch nie hat jemand aus dem Ministerium Luise bei der Arbeit zugeguckt.“ Franke hatte das Borstenvieh als Frischling zu sich genommen und täglich drei Stunden mit dem Tier trainiert. „Ich wollte das einfach mal ausprobieren. Luise war zwar mein Hobby. Aber ich bin schon davon ausgegangen, daß

„Schweine haben ihren Rüssel ja ständig am Boden“, erklärt Franke den Erfolg. Er schlug einen Wettbewerb zwischen Spürhunden und Luise vor. Der Besoldung des Schweines mit monatlich 110 Mark, wie bei Polizeihunden üblich, schien nichts mehr im Wege zu stehen.

Das Innenministerium hat indes für ein Dienstsweine nichts übrig. Bis zum 16. August müsse die Such-Sau verschwinden sein, schrieb das Ministerium Ende vergangener Woche in einer Dienstabweisung. Franke dürfte sich nicht mehr in Polizeiform neben Luise ablichten lassen. „Für Herrn Franke ist das sicherlich hart“, sagte der Pressesprecher des Innenministeriums in Hannover. „Aber nach unserer Auffassung reichen Hunde für die Rauschgiftfahndung aus. Und ein Schwein ist eben kein Hund.“

Die Zeit

Berlin – Kampfhunde dürfen in Berlin nicht mehr gezüchtet werden, beschloß der Senat in seiner gestrigen Sitzung. Die Besitzer müssen künftig eine Erlaubnis für ihren Hund nachweisen. Dieser „Hundeführerschein“ wird von Amtsärzten ausgestellt. Rund 1000 Kampfhunde gibt es nach Schätzungen von Gesundheitsminister Peter Luther in Berlin. Außerdem wird auf öffentlichen Flächen ein Leinen- und Maulkorbzwang eingeführt. Eine entsprechende Verordnung wird nun in der Gesundheitsverwaltung ausgearbeitet. Vor der Zustimmung des Parlaments will der Senat noch Gespräche mit Züchtern und der Tierärztekammer führen. Berliner Zeitung



DORTMUND – Ohne es zu wollen, hat ein Rentner mit seinem Dackel am Wochenende in Dortmund einen von der Polizei gesuchten Drogenhändler gefangen. Das Tier hatte in einem Park plötzlich bellend vor einem Gebüsch gehalten und war nicht zum Weiterlaufen zu bewegen. Als es hinter den Strauch knisterte, rief der Rentner kühn: „Rauskommen!“ Daraufhin ergab sich ein junger Mann mit erhobenen Händen. Daß er nur vor einem Dackel und nicht vor einem Polizeihund kapituliert hatte, bemerkte er zu spät. Denn inzwischen war eine Polizeistreife eingetroffen, die den Verdächtigen geschnappt hatte.

Die Welt

Frankfurt – Allein 85 Prozent aller schweren Hundebißverletzungen ereignen sich in der Wohnung von Hundehaltern. Opfer sind in erster Linie Personen, die der Hund gut kennt, oft sogar der Hundebesitzer selbst. Eine Fragebogenaktion ergab folgende Einzelheiten: Kinder unter 15 Jahren machten 54 Prozent der Bissopfer aus. Bei 86 Prozent der Fälle handelte es sich um eine Verletzung im Gesichtsbereich oder Kopfbereich.

Erwachsene wurden überwiegend zu Hause vom eigenen Hund gebissen, Kinder dagegen erlitten 32 weder ärgern noch gewaltsam

2. Wählen Sie einen Text aus, und resümieren Sie ihn in maximal vier Sätzen.

3. Ergänzen Sie die Begriffe aus 7.2.5 im Textbuch um Begriffe aus diesen Texten.

Bonn – Gartentore, so wissen die Experten der Bundespost, sind gefährlich: Hinter ihnen lauern oftmals bissige Hunde, die der Briefträger erst bemerkt, wenn sie schon zugefaßt haben. 1277 Beschäftigte von Postdienst und Telekommunikation im ersten Halbjahr 1991 kamen im ersten Halbjahr 1991 durch Hundebisse zu Schaden. Die große Mehrheit mit 1223 Opfern kam von der „gelben“ Post, waren also Brief- oder Paketboten. 280 von ihnen wurden, wie ein Sprecher des Postdienstes gestern in Bonn mitteilte, so schwer verletzt, daß sie länger als drei Tage lang krank waren. Insgesamt 12,5 Millionen Mark Schaden entstand der Bundespost für das Jahr 1990 durch Hundebisse, die neun Prozent aller Dienst- und Arbeitsunfälle ausmachten und 14000 Ausfalltage verursachten.

Breiter Nachrichten

Die Gründe, warum Hunde aggressiv werden, lassen sich kurz auf diesen gemeinsamen Nenner bringen: aufgewachsen in Massenzucht, falsche Erziehung, keine Bindung an den Menschen mit klarer Rangordnung.

Die Gründe, warum Hunde aggressiv werden, lassen sich kurz auf diesen gemeinsamen Nenner bringen: aufgewachsen in Massenzucht, falsche Erziehung, keine Bindung an den Menschen mit klarer Rangordnung.

Breiter Nachrichten

Die meisten Bißverletzungen im Haus von Verwandten, Nachbarn oder Freunden – und zwar typischerweise während der Begrüßung. Für 50 Prozent der Kinder kam die Attacke völlig überraschend.

Allerdings gibt es bestimmte Situationen, die Hunde zur Überreaktion provozieren und unbedingt zu vermeiden sind. Dazu gehört das plötzliche Zugehen auf einen ruhig daliegenden Hund, speziell kurz nach Betreten „seiner“ Territoriums. Auch sollte man einen Hund 32 weder ärgern noch gewaltsam

105

B. Reflexion zu den „Lesestilen“

1. Sie haben die Texte 55 a und 55 b (S. 103ff.) in verschiedenen Durchgängen mit verschiedenen Aufgabenstellungen bearbeitet.

a) Was für einen Lesestil erforderte Aufgabe 1 in Text 55 b (S. 104)?

b) Wie haben Sie gelesen, um Aufgabe 2 in Text 55 b (S. 105) zu lösen?

c) Wie muss man für Aufgabe 3 in Text 55 b (S. 105) lesen?

2. Bearbeiten Sie nun die folgenden Aufgaben a) – e) und begründen Sie Ihre Lösungen. (In der Klasse wird in Gruppen je eine Aufgabe bearbeitet.)

a) In welcher Situation würden Sie Text E „Hunde beißen am häufigsten ihre Herrchen“ genau lesen?

b) Welcher Text eignet sich am besten für globales Lesen?

c) Welchen Text liest man entweder ziemlich genau oder gar nicht?

d) Wie liest der Besitzer eines Kampfhundes Text B „Kampfhunde müssen an die Leine“?

e) Warum sollte die Polizei (ein) Schwein haben? Was für ein Lesestil ergibt sich aus dieser Frage?

nach: Bachmann u. a. (1995), 146

Bei der Beantwortung der Fragen zu den Lesestilen ist Ihnen sicher auch deutlich geworden, dass die Lesestile in der Lesepraxis nicht scharf voneinander zu trennende Kategorien sind. Die ausschließliche Anwendung eines einzelnen Lesestils bei einem bestimmten Text ist in der Muttersprache eigentlich recht selten. Meist werden die Lesestile entweder gleichzeitig oder auch nacheinander bei ein und demselben Text

kombiniert eingesetzt. Oft fängt man mit einer globalen Orientierung an, danach sucht man heraus, was man interessant findet und je nach Bedarf mehr oder weniger detailliert liest. Aus Forschungsergebnissen geht hervor, dass „gute Leser“ flexible Leser sind: Nicht nur lesen sie die Texte verschieden je nach Leseziel, auch innerhalb eines Textes passen sie Tempo, Detaillierungsgrad und Strategie dauernd ihren momentanen, jeweiligen Bedürfnissen an. (Bei einem spannenden Roman kann das auch heißen, dass man zunächst sehr detailliert liest, dann aber – von der Neugier getrieben – längere beschreibende, „langweilige“ Passagen nur überfliegt oder gar ganze Teile überblättert usw.)

6.3.3 Konzentrisches Lesen*

Wenn die Lesestile in der täglichen Lese-Praxis meistens in Kombination vorkommen, scheint es sinnvoll zu sein, die entsprechenden Strategien ebenfalls in Kombination üben zu lassen. Allerdings gibt es lernpsychologische Gründe, damit erst anzufangen, wenn die Strategien einzeln und ohne besondere Bewusstmachung beherrscht werden. Die schon erwähnten Forschungsergebnisse zeigen auch, dass die Lesestile oft in einer gewissen Reihenfolge eingesetzt werden: von global über sortierend nach detailliert. Das ist auch logisch. Es ist nur selten effizient, sofort mit detailliertem Lesen anzufangen. Es geht meistens schneller (und genauer!), erst mal global zu lesen und dann festzustellen, wo sich die wichtigste und relevanteste Information befindet. Dieses Vorgehen ermöglicht auch den maximalen und effizienten Einsatz schon vorhandener Kenntnisse. Dabei setzt jede nächste Strategie die Ausführung der vorigen gleichsam voraus. Deshalb kann man einen Lesestil mit kombinierten Strategien auch als „konzentrisches Lesen“ bezeichnen. In Westhoff (1987) wird ein Übungsbeispiel für konzentrisches Lesen in ausführlicher Form beschrieben. Wir stellen Ihnen im Folgenden eine vereinfachte Form dieser Übung vor.

Wenn Sie sich weiter mit dem Thema *Lesestile* beschäftigen wollen, können Sie im Anschluss an diese Fernstudieneinheit den Titel *Arbeit mit Sach- und Zeitungstexten* durcharbeiten.

An Text 56 (S. 108) können Sie nun die Technik *konzentrisches Lesen* kennen lernen.

Aufgabe 71

Bitte erarbeiten Sie den Text 56, indem Sie die folgenden Strategien nacheinander durchführen. Benennen Sie in den Klammern die ausgeführte Strategie.

1. Betrachten Sie die „herausragenden Teile“ (Titel, Zwischen Titel, Illustrationen, fett gedrucktes, Zwischenstücke usw.). Lesen Sie hier und dort ein paar einzelne Wörter. Versuchen Sie voraussagen, worum es sich in diesem Text handelt.

(= _____)

2. Lesen Sie die Anfänge (eventuell auch Abschlüsse) von Absätzen. Überprüfen, berichtigen und, wo möglich, präzisieren Sie Ihre Voraussagen.

(= _____)

3. Suchen Sie schnell die informationsreichsten Wörter. Überprüfen, berichtigen und, wo möglich, präzisieren Sie Ihre Voraussagen.

(= _____)

4. Versuchen Sie anhand von Strukturmarkern die Zusammenhänge festzustellen (z. B.: Problem benennen – Analyse – Lösung; oder: These – Argumente – Schlussfolgerung; oder: Hauptsachen – Nebensachen u. Ä.). Überprüfen, berichtigen und, wo möglich, präzisieren Sie Ihre Voraussagen.

(= _____)

5. Lesen Sie im Detail, was Sie noch wissen möchten.

Anmerkung:
Versuchen Sie, so gut wie möglich festzuhalten – z. B. indem Sie es aufschreiben –, welche Textmerkmale oder -bestandteile Ihnen jeweils vom größten Nutzen waren. Auch hilft es sicherlich, wenn man diese Art Übungen nicht alleine, sondern mit jemandem zusammen ausführt und die Ergebnisse vergleicht und diskutiert.

Text 56

Möbel und Köln – Zweiklang mit langer Tradition



Zum 32. Mal findet in diesem Jahr die „Internationale Möbelmesse Köln“ statt. Sie bietet auf einer Fläche von 275 000 Quadratmetern das weltweit größte Angebot an Einrichtungsgegenständen.



Zentrale Lage: Von hier aus Hauptbahnhof und Dom (oben) liegt das Kölner Messegelände. Ein Trend der dreijährigen Möbelmesse sind Stuhl und Stühle in großen, archaischen Formen (rechts).

Bereits 1927 wurde in Köln erstmals eine Verkaufsausstellung für Einrichtungsgegenstände im nationalen Rahmen organisiert. Daraus entstand die „Internationale Möbelmesse Köln“, die in diesem Jahr (13.–19. Januar) zum 32. Mal stattfindet. Auf dem Ausstellungsgelände der Domstadt, mit 275 000 Quadratmetern etwa so groß wie 40 Fußballfelder, zeigen 1500 Aussteller aus rund 50 Ländern das weltweit größte Angebot an Möbeln für alle Wohnbereiche.

Knappe 130 000 Besucher lockte die Messe im vergangenen Jahr an. In diesem Jahr dürften es mehr werden, denn die Möbelmesse wartet mit einer Neuerung auf: War die Veranstaltung bisher nur für Fachbesucher geöffnet, so hat in diesem Jahr an den letzten beiden Tagen auch die Öffentlichkeit Zutritt.

Seit 1989 ist auf der Kölner Möbelmesse das „Avantgarde Design Centre“ etabliert. Namhafte Designer, deren Ideen bei der ersten Präsentation häufig noch recht ausgefallen wirkten, später dann aber doch dauerhafte Elemente in der Möbelmode wurden, zeigen hier Jahr für Jahr ihre Kreationen. Auch diesmal wird die Avantgarde unterschiedliche Wohnstimmungen, Kulturen und Stile mischen und zeigen, wie die Wohnkultur der Zukunft aussehen könnte. In der Sonderausstellung „Möbel aus Papier“ beispielsweise sind Werke von Studenten der Fachhochschule Coburg unter der Leitung des Designers Jan Arntgardt zu sehen.

Aber auch weniger Fragiles steht auf dem Programm. Bei den

Publikumsveranstaltungen im Januar
13.–19. Januar Köln, Internationale Möbelmesse Köln
14.–19. Januar München, IFA – Internationale Fachmesse für Bauelemente, Bauelemente und Bauelemente
17.–20. Januar Berlin, Internationale Grün Woche
18.–20. Januar Düsseldorf, boot Düsseldorf – Internationale Bootausstellung



Nachrichten und Anpassens. Die Lebens- und Wohnwelt verändert sich ständig. Möbel sollten deshalb ausbaufähig und veränderbar sein, auch für Bedürfnisse, die heute noch nicht erkennbar und definierbar sind. Ein modernes Möbelschick muß modular sein, damit es an wechselnde Raum- und Benutzerverhältnisse angepaßt werden kann.

Wer sich Anregungen für den nächsten Möbelkauf holen möchte, profitiert von der verkehrsgünstigen Lage des Kölner Messegeländes. Es liegt direkt neben der Hauptbahnhof am Rheinufer, zwischen Messebahnhof Köln-Deutz, IGA und EC-Züge während der Messezeit Sonderstopps ein.

Wer am Hauptbahnhof aussteigt, kann nach einem kurzen Fußweg eine Besonderheit des Kölner Verkehrsnetzes genießen: Eine „Messefähre“ kreuzt den Rhein und legt direkt neben den Möbeln an. Messefähre per Bahn und Schiff, wo gibt's das schon? ●● Deif Väter

Zug (1/1997), 27

7 Materialerstellung zum Strategietraining

7.1 Fingerübungen zur Materialerstellung

In den folgenden Kapiteln möchten wir Ihnen noch einige Hinweise für die Erstellung von Materialien und Aufgaben zur Anwendung von Lesestrategien geben.

Am Anfang von Kapitel 6.2.1 (S. 88) haben wir vier Schwerpunkte für das Anwendungstraining herausgestellt. Zu jedem Schwerpunkt haben wir eine Übung als Beispiel gegeben. Können Sie sich an die vier Schwerpunkte erinnern?

Bitte notieren Sie hier noch einmal die vier Schwerpunkte für das Anwendungstraining von Lesestrategien.

Übungen zum Anwendungstraining sollen dazu beitragen, dass Lernende

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

Zum Schwerpunkt 1 in Kapitel 6.2 (S. 88) haben wir eine „Telegramm-Übung“ vorgeschlagen. Diese Art Übung lässt sich leicht herstellen, man muss nur einen geeigneten Text finden (geeignet sind Texte, die Redundanzen* enthalten, d. h., die Texte dürfen nicht schon an sich sehr knapp und auf die Hauptaussagen reduziert sein, sondern müssen auch „Überflüssiges“ enthalten). Die Erstellung von Materialien zu den übrigen Schwerpunkten hat sich als schwieriger erwiesen. In den folgenden Kapiteln zeigen wir Ihnen noch einige Beispiele und Vorgehensweisen.

7.2 Strukturieren lassen

Als Beispiele für Strukturierungsübungen finden Sie hier

- zwei Übungen zur Strategie *Strukturierter Text* (Texte 57 und 58),
- zwei Übungen zur Strategie *Abschnitte finden lassen* (Texte 59 und 60).

Eine gute Übung für den Schwerpunkt *sich die voraussagende Funktion von Strukturmarkierungen nutzbar machen* ist der *zerschnittene Text*. In Kapitel 3.1.3 (Aufgabe 11, S. 28) und Kapitel 5.3 (Aufgabe 55, S. 81) haben Sie es schon an zwei Beispielen selbst ausprobiert. Wir haben bei dieser Gelegenheit darauf hingewiesen, dass die Wahl der Schnittstellen und die Textmerkmale, die man erkennen und aufeinander beziehen muss, um die richtige Reihenfolge feststellen zu können, entscheidend sind für das, was man lernt.

Daraus lassen sich zwei Kriterien für die Textauswahl und die Textbearbeitung ableiten:

1. Um für diese Übungsform geeignet zu sein, muss ein Text Strukturmarkierungen enthalten.
2. Die Schnittstellen müssen so ausgewählt werden, dass die Rekonstruktion der ursprünglichen Reihenfolge des Textes die Benutzung dieser Markierungen voraussetzt.

Da Texte meist nach inhaltlichen Gesichtspunkten gegliedert sind (z. B. in Abschnitte) und nicht nach Strukturmarkierungen, kann man für unsere Übung einen Text nicht einfach in der gegebenen Gliederung kopieren und zerschneiden. Der Text muss zunächst einmal auf Strukturmarkierungen und im Hinblick auf seine Eignung entspre-

chend der in Aufgabe 72 in Erinnerung gerufenen Kriterien analysiert werden. Dabei werden Sie häufig feststellen, dass die „lehrreichsten“ Schnittstellen nicht immer mit den Grenzen zwischen den Absätzen des Originals zusammenfallen. Der Text muss also neu geschrieben und dann zerschnitten werden. *politisch, sachlich, neutral, kurz, prägnant, verständlich, leicht zu lesen*

Text 57 a zeigt einen Beispieltext im Original und Text 57 b denselben Text mit Schnittstellen, die nach den oben genannten Kriterien gewählt worden sind. Die Strukturmarkierungen, auf deren Benutzung die Übung zielt, sind im Text 57 b hervorgehoben. (Damit will übrigens nicht unbedingt gesagt sein, dass dies die einzigen richtigen Schnittstellen sind. Es gibt für mehrere Alternativen wahrscheinlich auch gute Gründe.)

Bevor Sie Text 57 b anschauen, sollten Sie sich erst einmal überlegen, wo Sie die Schnittstellen setzen würden.

Text 57 a: Originaltext

Text 57 a

Der neue Feind

Wolfgang Ebert

Die Kriegserklärung der Bundesregierung an die Arbeitslosen erfolgt nicht von ungefähr. Soeben hat sie nämlich einen anderen Feldzug erfolgreich beendet: den gegen die Asylanter mit Geländegewinn an der Grundgesetzfront. Ihr Angriff wurde gestoppt, ja, der Gegner teilweise sogar zur Flucht gezwungen. Nun konnte sich Bonn, ohne einen Zweifrontenkrieg führen zu müssen, voll und ganz auf den neuen Feind stürzen.

Die Arbeitslosen haben sich die Feindschaft der Regierung selber zuzuschreiben und sie sich redlich verdient. Die Frage, was sie getan haben, erübrigt sich: Sie tun nichts. Das ist ihre Schuld. Und darum werden sie von der Regierung bei den Einsparmaßnahmen grausam zur Ader gelassen, denn Strafe muß sein.

Solange sich die Arbeitslosenzahlen im vertretbaren Rahmen hielten, drückte die Regierung großmütig ein Auge zu. Inzwischen haben sie sich aber derart vermehrt, daß sie zu einer unerträglichen Plage geworden sind. Damit schaden sie natürlich dem Ansehen der Regierung, die ihre Beseitigung, zumindest ihre Dezimierung versprochen hatte. Weil sie nichts, aber auch gar nichts tun, macht die Regierung sie für unsere dramatische Wirtschaftsmisere voll verantwortlich – und nicht etwa die viel besser beleumdeten Besserverdienenden und Beamten, die nur der Regierung nichts tun.

Die Arbeitslosen – als neues Feindbild sind sie eine Zufallsentdeckung Theo Waigels. Als er nämlich einmal von seinem Dienstwagen aus eine Schlange von Menschen bemerkte, die statt zu arbeiten nichts weiter taten, als um einen Teller Suppe anzustehen, machte ihn das sehr aggressiv. Er erklärte hinterher am Kabinettsitz: „Wer nicht arbeitet, der braucht auch nicht zu essen.“ Daraufhin kam Familienministerin Rönsch auf die geniale Idee, die Arbeitslosen mit Schneeschippen zu beschäftigen, um sie davon abzuhalten, ihr Arbeitslosenhilfsgeld an südlichen Stränden zu mißbrauchen. Pech gehabt, das schneelose Wetter schlägt ihr ein Schnippchen. Zur Zeit fällt auf dreihundert Arbeitslose ein Kubikmeter Schnee. Damit ihr Vorschlag kein Schlag ins Wasser wird, erwägt die Ministerin, Alpenschnee zur Arbeitsbeschaffung in die Stadt zu befördern.

Immerhin hat der Krieg der Regierung gegen die Faulenzen auch eine positive Seite: Die Noch-Arbeitsplatzbesitzer suchen jeden Anschein zu vermeiden, als ob sie nicht im Schweiße ihres Angesichts schuften, um nicht eines Tages als Arbeitslose Frau Rönsch vor die Füße geworfen und von ihr zum Schneeschippen verdonnert zu werden.

Ebert, aus: Die Zeit (12. 2. 1993)

Text 57 b: Derselbe Text mit markierten Schnittstellen

Text 57 b

Der neue Feind

Wolfgang Ebert

Die Kriegserklärung der Bundesregierung an die Arbeitslosen erfolgt nicht von ungefähr. Soeben hat sie nämlich einen anderen Feldzug erfolgreich beendet: den gegen die Asylanter mit Geländegewinn an der Grundgesetzfront. Ihr Angriff wurde gestoppt, ja, der Gegner teilweise sogar zur Flucht gezwungen.

Nun konnte sich Bonn, ohne einen Zweifrontenkrieg führen zu müssen, voll und ganz auf den neuen Feind stürzen.

Die Arbeitslosen haben sich die Feindschaft der Regierung selber zuzuschreiben und sie sich redlich verdient. Die Frage, was sie getan haben, erübrigt sich: Sie tun nichts. Das ist ihre Schuld.

Und darum werden sie von der Regierung bei den Einsparmaßnahmen grausam zur Ader gelassen, denn Strafe muß sein.

Solange sich die Arbeitslosenzahlen im vertretbaren Rahmen hielten, drückte die Regierung großmütig ein Auge zu.

Inzwischen haben sie sich aber derart vermehrt, daß sie zu einer unerträglichen Plage geworden sind. Damit schaden sie natürlich dem Ansehen der Regierung, die ihre Beseitigung, zumindest ihre Dezimierung versprochen hatte.

Weil sie nichts, aber auch gar nichts tun, macht die Regierung sie für unsere dramatische Wirtschaftsmisere voll verantwortlich – und nicht etwa die viel besser beleumdeten Besserverdienenden und Beamten, die nur der Regierung nichts tun.

Die Arbeitslosen – als neues Feindbild sind sie eine Zufallsentdeckung Theo Waigels.

Als er nämlich einmal von seinem Dienstwagen aus eine Schlange von Menschen bemerkte, die statt zu arbeiten nichts weiter taten, als um einen Teller Suppe anzustehen, machte ihn das sehr aggressiv. Er erklärte hinterher am Kabinettsitz: „Wer nicht arbeitet, der braucht auch nicht zu essen.“

Daraufhin kam Familienministerin Rönsch auf die geniale Idee, die Arbeitslosen mit Schneeschippen zu beschäftigen, um sie davon abzuhalten, ihr Arbeitslosenhilfsgeld an südlichen Stränden zu mißbrauchen.

Pech gehabt, das schneelose Wetter schlägt ihr ein Schnippchen. Zur Zeit fällt auf dreihundert Arbeitslose ein Kubikmeter Schnee. Damit ihr Vorschlag kein Schlag ins Wasser wird, erwägt die Ministerin, Alpenschnee zur Arbeitsbeschaffung in die Stadt zu befördern.

Immerhin hat der Krieg der Regierung gegen die Faulenzen auch eine positive Seite: Die Noch-Arbeitsplatzbesitzer suchen jeden Anschein zu vermeiden, als ob sie nicht im Schweiße ihres Angesichts schuften, um nicht eines Tages als Arbeitslose Frau Rönsch vor die Füße geworfen und von ihr zum Schneeschippen verdonnert zu werden.

Ebert, nach: Die Zeit (12. 2. 1993)

Mit der nächsten Aufgabe können Sie nun selbst „lehrreiche“ Schnittstellen in einem Originaltext heraussuchen.

Aufgabe 73

1. Wählen Sie in Text 58 nach den in Aufgabe 72 in Erinnerung gerufenen Kriterien 8–10 „lehrreiche“ Schnittstellen. Unterstreichen Sie zunächst nützliche Strukturmarkierer. Wählen Sie dann die jeweilige Schnittstelle so, dass der Strukturmarkierer benutzt werden muss, um die Zusammengehörigkeit der Textfragmente feststellen zu können. *Handwritten: 1. 8-10, 2. 11-12, 3. 13-14, 4. 15-16, 5. 17-18, 6. 19-20, 7. 21-22, 8. 23-24, 9. 25-26, 10. 27-28, 11. 29-30, 12. 31-32, 13. 33-34, 14. 35-36, 15. 37-38, 16. 39-40, 17. 41-42, 18. 43-44, 19. 45-46, 20. 47-48, 21. 49-50, 22. 51-52, 23. 53-54, 24. 55-56, 25. 57-58, 26. 59-60, 27. 61-62, 28. 63-64, 29. 65-66, 30. 67-68, 31. 69-70, 32. 71-72, 33. 73-74, 34. 75-76, 35. 77-78, 36. 79-80, 37. 81-82, 38. 83-84, 39. 85-86, 40. 87-88, 41. 89-90, 42. 91-92, 43. 93-94, 44. 95-96, 45. 97-98, 46. 99-100, 47. 101-102, 48. 103-104, 49. 105-106, 50. 107-108, 51. 109-110, 52. 111-112, 53. 113-114, 54. 115-116, 55. 117-118, 56. 119-120, 57. 121-122, 58. 123-124, 59. 125-126, 60. 127-128, 61. 129-130, 62. 131-132, 63. 133-134, 64. 135-136, 65. 137-138, 66. 139-140, 67. 141-142, 68. 143-144, 69. 145-146, 70. 147-148, 71. 149-150, 72. 151-152, 73. 153-154, 74. 155-156, 75. 157-158, 76. 159-160, 77. 161-162, 78. 163-164, 79. 165-166, 80. 167-168, 81. 169-170, 82. 171-172, 83. 173-174, 84. 175-176, 85. 177-178, 86. 179-180, 87. 181-182, 88. 183-184, 89. 185-186, 90. 187-188, 91. 189-190, 92. 191-192, 93. 193-194, 94. 195-196, 95. 197-198, 96. 199-200, 97. 201-202, 98. 203-204, 99. 205-206, 100. 207-208, 101. 209-210, 102. 211-212, 103. 213-214, 104. 215-216, 105. 217-218, 106. 219-220, 107. 221-222, 108. 223-224, 109. 225-226, 110. 227-228, 111. 229-230, 112. 231-232, 113. 233-234, 114. 235-236, 115. 237-238, 116. 239-240, 117. 241-242, 118. 243-244, 119. 245-246, 120. 247-248, 121. 249-250, 122. 251-252, 123. 253-254, 124. 255-256, 125. 257-258, 126. 259-260, 127. 261-262, 128. 263-264, 129. 265-266, 130. 267-268, 131. 269-270, 132. 271-272, 133. 273-274, 134. 275-276, 135. 277-278, 136. 279-280, 137. 281-282, 138. 283-284, 139. 285-286, 140. 287-288, 141. 289-290, 142. 291-292, 143. 293-294, 144. 295-296, 145. 297-298, 146. 299-300, 147. 301-302, 148. 303-304, 149. 305-306, 150. 307-308, 151. 309-310, 152. 311-312, 153. 313-314, 154. 315-316, 155. 317-318, 156. 319-320, 157. 321-322, 158. 323-324, 159. 325-326, 160. 327-328, 161. 329-330, 162. 331-332, 163. 333-334, 164. 335-336, 165. 337-338, 166. 339-340, 167. 341-342, 168. 343-344, 169. 345-346, 170. 347-348, 171. 349-350, 172. 351-352, 173. 353-354, 174. 355-356, 175. 357-358, 176. 359-360, 177. 361-362, 178. 363-364, 179. 365-366, 180. 367-368, 181. 369-370, 182. 371-372, 183. 373-374, 184. 375-376, 185. 377-378, 186. 379-380, 187. 381-382, 188. 383-384, 189. 385-386, 190. 387-388, 191. 389-390, 192. 391-392, 193. 393-394, 194. 395-396, 195. 397-398, 196. 399-400, 197. 401-402, 198. 403-404, 199. 405-406, 200. 407-408, 201. 409-410, 202. 411-412, 203. 413-414, 204. 415-416, 205. 417-418, 206. 419-420, 207. 421-422, 208. 423-424, 209. 425-426, 210. 427-428, 211. 429-430, 212. 431-432, 213. 433-434, 214. 435-436, 215. 437-438, 216. 439-440, 217. 441-442, 218. 443-444, 219. 445-446, 220. 447-448, 221. 449-450, 222. 451-452, 223. 453-454, 224. 455-456, 225. 457-458, 226. 459-460, 227. 461-462, 228. 463-464, 229. 465-466, 230. 467-468, 231. 469-470, 232. 471-472, 233. 473-474, 234. 475-476, 235. 477-478, 236. 479-480, 237. 481-482, 238. 483-484, 239. 485-486, 240. 487-488, 241. 489-490, 242. 491-492, 243. 493-494, 244. 495-496, 245. 497-498, 246. 499-500, 247. 501-502, 248. 503-504, 249. 505-506, 250. 507-508, 251. 509-510, 252. 511-512, 253. 513-514, 254. 515-516, 255. 517-518, 256. 519-520, 257. 521-522, 258. 523-524, 259. 525-526, 260. 527-528, 261. 529-530, 262. 531-532, 263. 533-534, 264. 535-536, 265. 537-538, 266. 539-540, 267. 541-542, 268. 543-544, 269. 545-546, 270. 547-548, 271. 549-550, 272. 551-552, 273. 553-554, 274. 555-556, 275. 557-558, 276. 559-560, 277. 561-562, 278. 563-564, 279. 565-566, 280. 567-568, 281. 569-570, 282. 571-572, 283. 573-574, 284. 575-576, 285. 577-578, 286. 579-580, 287. 581-582, 288. 583-584, 289. 585-586, 290. 587-588, 291. 589-590, 292. 591-592, 293. 593-594, 294. 595-596, 295. 597-598, 296. 599-600, 297. 601-602, 298. 603-604, 299. 605-606, 300. 607-608, 301. 609-610, 302. 611-612, 303. 613-614, 304. 615-616, 305. 617-618, 306. 619-620, 307. 621-622, 308. 623-624, 309. 625-626, 310. 627-628, 311. 629-630, 312. 631-632, 313. 633-634, 314. 635-636, 315. 637-638, 316. 639-640, 317. 641-642, 318. 643-644, 319. 645-646, 320. 647-648, 321. 649-650, 322. 651-652, 323. 653-654, 324. 655-656, 325. 657-658, 326. 659-660, 327. 661-662, 328. 663-664, 329. 665-666, 330. 667-668, 331. 669-670, 332. 671-672, 333. 673-674, 334. 675-676, 335. 677-678, 336. 679-680, 337. 681-682, 338. 683-684, 339. 685-686, 340. 687-688, 341. 689-690, 342. 691-692, 343. 693-694, 344. 695-696, 345. 697-698, 346. 699-700, 347. 701-702, 348. 703-704, 349. 705-706, 350. 707-708, 351. 709-710, 352. 711-712, 353. 713-714, 354. 715-716, 355. 717-718, 356. 719-720, 357. 721-722, 358. 723-724, 359. 725-726, 360. 727-728, 361. 729-730, 362. 731-732, 363. 733-734, 364. 735-736, 365. 737-738, 366. 739-740, 367. 741-742, 368. 743-744, 369. 745-746, 370. 747-748, 371. 749-750, 372. 751-752, 373. 753-754, 374. 755-756, 375. 757-758, 376. 759-760, 377. 761-762, 378. 763-764, 379. 765-766, 380. 767-768, 381. 769-770, 382. 771-772, 383. 773-774, 384. 775-776, 385. 777-778, 386. 779-780, 387. 781-782, 388. 783-784, 389. 785-786, 390. 787-788, 391. 789-790, 392. 791-792, 393. 793-794, 394. 795-796, 395. 797-798, 396. 799-800, 397. 801-802, 398. 803-804, 399. 805-806, 400. 807-808, 401. 809-810, 402. 811-812, 403. 813-814, 404. 815-816, 405. 817-818, 406. 819-820, 407. 821-822, 408. 823-824, 409. 825-826, 410. 827-828, 411. 829-830, 412. 831-832, 413. 833-834, 414. 835-836, 415. 837-838, 416. 839-840, 417. 841-842, 418. 843-844, 419. 845-846, 420. 847-848, 421. 849-850, 422. 851-852, 423. 853-854, 424. 855-856, 425. 857-858, 426. 859-860, 427. 861-862, 428. 863-864, 429. 865-866, 430. 867-868, 431. 869-870, 432. 871-872, 433. 873-874, 434. 875-876, 435. 877-878, 436. 879-880, 437. 881-882, 438. 883-884, 439. 885-886, 440. 887-888, 441. 889-890, 442. 891-892, 443. 893-894, 444. 895-896, 445. 897-898, 446. 899-900, 447. 901-902, 448. 903-904, 449. 905-906, 450. 907-908, 451. 909-910, 452. 911-912, 453. 913-914, 454. 915-916, 455. 917-918, 456. 919-920, 457. 921-922, 458. 923-924, 459. 925-926, 460. 927-928, 461. 929-930, 462. 931-932, 463. 933-934, 464. 935-936, 465. 937-938, 466. 939-940, 467. 941-942, 468. 943-944, 469. 945-946, 470. 947-948, 471. 949-950, 472. 951-952, 473. 953-954, 474. 955-956, 475. 957-958, 476. 959-960, 477. 961-962, 478. 963-964, 479. 965-966, 480. 967-968, 481. 969-970, 482. 971-972, 483. 973-974, 484. 975-976, 485. 977-978, 486. 979-980, 487. 981-982, 488. 983-984, 489. 985-986, 490. 987-988, 491. 989-990, 492. 991-992, 493. 993-994, 494. 995-996, 495. 997-998, 496. 999-1000, 497. 1001-1002, 498. 1003-1004, 499. 1005-1006, 500. 1007-1008, 501. 1009-1010, 502. 1011-1012, 503. 1013-1014, 504. 1015-1016, 505. 1017-1018, 506. 1019-1020, 507. 1021-1022, 508. 1023-1024, 509. 1025-1026, 510. 1027-1028, 511. 1029-1030, 512. 1031-1032, 513. 1033-1034, 514. 1035-1036, 515. 1037-1038, 516. 1039-1040, 517. 1041-1042, 518. 1043-1044, 519. 1045-1046, 520. 1047-1048, 521. 1049-1050, 522. 1051-1052, 523. 1053-1054, 524. 1055-1056, 525. 1057-1058, 526. 1059-1060, 527. 1061-1062, 528. 1063-1064, 529. 1065-1066, 530. 1067-1068, 531. 1069-1070, 532. 1071-1072, 533. 1073-1074, 534. 1075-1076, 535. 1077-1078, 536. 1079-1080, 537. 1081-1082, 538. 1083-1084, 539. 1085-1086, 540. 1087-1088, 541. 1089-1090, 542. 1091-1092, 543. 1093-1094, 544. 1095-1096, 545. 1097-1098, 546. 1099-1100, 547. 1101-1102, 548. 1103-1104, 549. 1105-1106, 550. 1107-1108, 551. 1109-1110, 552. 1111-1112, 553. 1113-1114, 554. 1115-1116, 555. 1117-1118, 556. 1119-1120, 557. 1121-1122, 558. 1123-1124, 559. 1125-1126, 560. 1127-1128, 561. 1129-1130, 562. 1131-1132, 563. 1133-1134, 564. 1135-1136, 565. 1137-1138, 566. 1139-1140, 567. 1141-1142, 568. 1143-1144, 569. 1145-1146, 570. 1147-1148, 571. 1149-1150, 572. 1151-1152, 573. 1153-1154, 574. 1155-1156, 575. 1157-1158, 576. 1159-1160, 577. 1161-1162, 578. 1163-1164, 579. 1165-1166, 580. 1167-1168, 581. 1169-1170, 582. 1171-1172, 583. 1173-1174, 584. 1175-1176, 585. 1177-1178, 586. 1179-1180, 587. 1181-1182, 588. 1183-1184, 589. 1185-1186, 590. 1187-1188, 591. 1189-1190, 592. 1191-1192, 593. 1193-1194, 594. 1195-1196, 595. 1197-1198, 596. 1199-1200, 597. 1201-1202, 598. 1203-1204, 599. 1205-1206, 600. 1207-1208, 601. 1209-1210, 602. 1211-1212, 603. 1213-1214, 604. 1215-1216, 605. 1217-1218, 606. 1219-1220, 607. 1221-1222, 608. 1223-1224, 609. 1225-1226, 610. 1227-1228, 611. 1229-1230, 612. 1231-1232, 613. 1233-1234, 614. 1235-1236, 615. 1237-1238, 616. 1239-1240, 617. 1241-1242, 618. 1243-1244, 619. 1245-1246, 620. 1247-1248, 621. 1249-1250, 622. 1251-1252, 623. 1253-1254, 624. 1255-1256, 625. 1257-1258, 626. 1259-1260, 627. 1261-1262, 628. 1263-1264, 629. 1265-1266, 630. 1267-1268, 631. 1269-1270, 632. 1271-1272, 633. 1273-1274, 634. 1275-1276, 635. 1277-1278, 636. 1279-1280, 637. 1281-1282, 638. 1283-1284, 639. 1285-1286, 640. 1287-1288, 641. 1289-1290, 642. 1291-1292, 643. 1293-1294, 644. 1295-1296, 645. 1297-1298, 646. 1299-1300, 647. 1301-1302, 648. 1303-1304, 649. 1305-1306, 650. 1307-1308, 651. 1309-1310, 652. 1311-1312, 653. 1313-1314, 654. 1315-1316, 655. 1317-1318, 656. 1319-1320, 657. 1321-1322, 658. 1323-1324, 659. 1325-1326, 660. 1327-1328, 661. 1329-1330, 662. 1331-1332, 663. 1333-1334, 664. 1335-1336, 665. 1337-1338, 666. 1339-1340, 667. 1341-1342, 668. 1343-1344, 669. 1345-1346, 670. 1347-1348, 671. 1349-1350, 672. 1351-1352, 673. 1353-1354, 674. 1355-1356, 675. 1357-1358, 676. 1359-1360, 677. 1361-1362, 678. 1363-1364, 679. 1365-1366, 680*

Giraffengeburt verschlug uns die Sprache



Eine organisierte Safari durch Kenias Nationalparks kann unver-
sehens zur verkappten Autorallie
ausarten. Doch man kann auch
Glück haben und eindrucksvolle
Naturereignisse miterleben.



Aus etwa zwei Metern Höhe plumpste das Neugeborene auf den Boden (oben links). Sofort wurde es von der Mutter berochen und abgeschleckt. Doch nach 20 Minuten wurde sie ungeduldig und stieg den Sprößling an (links), der dann nach einigen Versuchen aufstand (oben).

Von Günther Lahr,
Olching

Ein Glücksfall ganz ungewöhnlicher Art erwartete unsere kleine Reisegruppe an einem Januarnachmittag im Massai-Mara-Schutzgebiet Kenias, ganz in der Nähe der tansanischen Grenze. Eine einzelne Giraffe neben der Fiste, die Safari schon nicht mehr. Besonders mehr, kein Grund zum Anhalten, zumal die Sonne hinter den Wolken verschwand und die Luft kühler als sonst war. Doch unser Fahrer hielt trotzdem, er hatte mit geübtem Blick etwas hochstapeln sehen. Ein Gebirgs-Ausgewildetes (español). Zwei kleine Beirungen (español) schon kurz bevorstehen. Das wollten wir uns natürlich nicht entgehen lassen, schon ver- stimmte jede Unterhaltung im Bus, trotz aller Aufregung woll-

ten wir auf keinen Fall stören und uns so womöglich um eine ganz seltene Beobachtung bringen! Mit angespanntem Atem und schweißgeglänzten Gesichtern schauten wir uns an. Doch nach ein paar Sekunden schienen sich die Wehen den Rücken durchzudrücken, die Beine wurden merklich länger und länger. Die Giraffe im Klauenhaken saß auf einer Höhe von gut zwei Metern zu Boden! Sofort drehte sich die Mutter um, spreizte die Vorderbeine, senkte ihr langes Haupt mit den großen sanften Augen und begann das Baby unverzüglich abzuschlecken. Die Mutter mit hochgerecktem

Kopf umherblickte, begann das Kalb nach der Milchquelle zu suchen. Gut zehn Minuten vergingen, ehe es die Zitzen zu finden schien. Die Mutter war stocksteif und unbeweglich, als ob sie gar nicht dazugehörte. Als sie senkte sie ihr Haupt und schleckte an dem Jungen herum. Wir verhielten uns in unserem Safaribus weiterhin äußerst ruhig, nur zu hören. Wir konnten das so heraus seltene Erlebnis nicht übersehen. Es versteht sich, daß „unser Nachwuchs“ abends an der anheimelnden Bar der Keekorok Lodge entsprechend gestuht wurde; wer hat schon so viel Glück, auf einer Afrika-Safari eine derartige Sternstunde miterleben zu können!

27 Tier

Tier (1992), 27

Strukturierungsübungen mit einfachen Texten

Gehen Sie einfach regelmäßig eine Lektion weiter als die Lektion, an der Sie mit Ihrer Klasse gerade arbeiten, und prüfen Sie, ob sich dort nicht ein geeigneter Text befindet. Auf diese Weise haben Sie Texte, die die Lernenden noch nicht kennen, die im Schwierigkeitsgrad jedoch ihrem Lernniveau angenähert sind. Je früher Sie mit Strukturierungsübungen beginnen, desto besser, denn wenn die Lernenden schon früh mit wichtigen Strukturmerkmalen von Texten vertraut werden, so ist das nicht nur für das Lesetraining, sondern auch für das Schreiben von Vorteil.

Eine andere beliebte Übung zur Strukturierung von Texten besteht darin, die Lernenden in einem ungegliederten Text Abschnitte finden zu lassen. Auch hierbei können Strukturmarker eine wichtige Rolle spielen.

Bei Aufgabe 9 in Kapitel 3.1.3 (Text 10 a + b; S. 24–26) haben Sie selbst schon einmal die Gliederung eines Textes erarbeitet. Im Folgenden bieten wir Ihnen noch zwei ganz unterschiedliche Texte an, in denen wir alle Gliederungsmerkmale gelöscht haben. Die beiden Texte können Sie direkt im Unterricht einsetzen. Bei Text 59 drucken wir den Originaltext nicht im Lösungsschlüssel ab, da ganz verschiedene Gliederungen möglich und „richtig“ sein können. Wichtig dabei ist, dass die Lernenden die verschiedenen Lösungen begründen („verbale Phase“).

Text 60 eignet sich für fortgeschrittene Deutschlerner im 4. Lernjahr. Der Originaltext ist leicht gekürzt und im Lösungsschlüssel abgedruckt. Bitte bearbeiten Sie die Texte zunächst selbst.

Aufgabe 74

1. Suchen Sie eine Gliederung für das Märchen vom Rumpelstilzchen (Text 59). Achten Sie dabei auf Strukturmarker, die Gliederungssignale für sinnvolle Absätze geben.

2. Bei Text 60 handelt es sich ursprünglich um einen Werbetext der Deutschen Bahn (DB) aus dem wir alle Gliederungen und Texterhebungen (Hauptüberschriften, Zwischenüberschriften, Fettdruck, Zusammenfassungen) getilgt haben. Bitte machen Sie aus dieser ungelgliederten, unattraktiven Ansammlung von Informationen einen attraktiven Werbetext. Dafür müssen Sie natürlich den ganzen Text neu schreiben und gestalten.

Text 59

Rumpelstilzchen

Von Rosemarie Künzler

Nachdem der Müller damit geprahlt hatte, daß seine Tochter Stroh zu Gold spinnen konnte, führte der König das Mädchen in eine Kammer voller Stroh und sagte: „Wenn du bis morgen früh dieses Stroh nicht zu Gold versponnen hast, so mußt du sterben.“ Dann schloß er die Kammer zu. Die arme Müllerstochter fing vor Angst an zu weinen. Da erschien ein kleines Männchen und sprach: „Was gibst du mir, wenn ich dir das Stroh zu Gold spinne?“ Das Mädchen gab sein Halsband. Das Männchen setzte sich vor das Spinnrad und schnurr! schnurr! dreimal gedreht, war die Spule voll. Und schnurr! schnurr! dreimal gedreht, war auch die zweite Spule voll. So ging's fort bis zum Morgen. Da war alles Stroh zu Gold gesponnen. Als der König das Gold erblickte, freute er sich. Gleich sperrte er die Müllerstochter in eine neue Kammer voll Stroh, die noch viel größer war. Er verlangte von ihr, auch dieses Stroh in einer Nacht zu Gold zu spinnen, wenn ihr das Leben lieb wäre. Wieder weinte die Müllerstochter, bis das kleine Männchen erschien. Diesmal schenkte sie ihm ihren Ring vom Finger. Schon fing das Männchen an zu schnurren mit dem Rad. Und am Morgen war alles Stroh zu Gold gesponnen. Als der König das Gold erblickte, freute er sich mächtig, war aber immer noch nicht zufrieden. Er brachte die Müllerstochter in eine noch größere Stroh-

kammer und sagte: „Wenn du mir bis morgen dieses Stroh zu Gold spinnst, sollst du meine Frau werden.“ Als das Mädchen allein war, kam das Mädchen zum dritten Mal. Es fragte: „Was gibst du mir, wenn ich dir helfe?“ Aber die Müllerstochter hatte nichts mehr zu verschenken. „So versprich mir, wenn du Königin wirst, dein erstes Kind!“ Da fiel es dem Mädchen wie Schuppen von den Augen. „Du spinnst!“, rief das Mädchen dem Mädchen zu. „Niemand werde ich diesen abscheulichen König heiraten! Niemals würde ich mein Kind hergeben!“ „Ich spinne nicht! Ich spinne nie mehr!“, schrie das Mädchen wütend. „Ich habe umsonst gesponnen!“ Das Mädchen stieß mit dem rechten Fuß vor Zorn so tief in die Erde, daß die Kammer für aufsprang. Da lief die Müllerstochter in die weite Welt hinaus und war gerettet.

Gelberg (1981), 26 – 29

Text 60

Heiße Preise für kühle Rechner

Immer weniger Kunden der Deutschen Bahn zahlen den normalen Fahrpreis. Rund drei Millionen Fahrgäste besitzen eine BahnCard, fahren also ein Jahr lang zum halben Preis mit der Bahn. Darüber hinaus bietet die Deutsche Bahn eine Fülle von Möglichkeiten, kostengünstig zu verreisen. Broschüren mit allen Angeboten gibt es gratis bei den Fahrkartenverkaufsstellen und Agenturen mit DB-Lizenz. ZUC stellt Ihnen einige attraktive Beispiele vor. Der günstige Pauschalpreis lohnt sich bei weiteren Reisen (z. B. Hamburg – München – Hamburg) und gilt für das Wochenende beziehungsweise für Reisen über das Wochenende hinaus. Eine Person bezahlt dann für die Hin- und Rückreise 199 Mark (1. Klasse 299 Mark), Mitfahrer (2. bis 5. Person) 99 Mark (1. Klasse 149 Mark), mitreisende Kinder im Alter von 4 bis 11 Jahren 50 Mark (1. Klasse 75 Mark). Allein reisende Kinder zahlen die Hälfte des Sparpreises. Für den ICE gelten die gleichen Bestimmungen, unterschiedlich ist nur der Preis: Für eine Person kostet das Ticket 290 Mark (1. Klasse 435 Mark), für Mitfahrer 145 Mark (1. Klasse 218 Mark) und für mitfahrende Kinder 73 Mark (1. Klasse 109 Mark). Für den ICE-Supersparpreis gelten die gleichen Richtlinien wie für den Sparpreis, aber er ist noch billiger. Der ICE-Supersparpreis bietet sich für alle Reisenden an, die nicht in der Zeit von Freitagmorgen, 10.00 Uhr, bis Samstagmorgen, 3.00 Uhr, und von Sonntagmorgen, 10.00 Uhr, bis Montagmorgen, 3.00 Uhr, mit dem ICE fahren wollen. Vom 2. bis 5. Oktober und vom 2. bis 6. Januar gilt dieses Angebot nicht. In der Zeit zwischen 19.00 Uhr abends und zwei Uhr morgens gilt das Guten-Abend-Ticket: für jedermann, jeden Tag für jede Strecke (auch Hin- und Rückfahrt – man muss nur in der Zeit bleiben) und für fast jeden Zug. Ausgenommen sind der InterCityNight, der CityNightLine, Schlaf- und Liegewagen, Autoreisezüge und Sonderzüge. Das Ticket kostet 59 Mark in der 2. Klasse (1. Klasse 99 Mark) und im ICE 69 Mark (1. Klasse 109 Mark). Wollen Sie an Freitagen und Sonntagen fahren, wird das Ticket pauschal um 15 Mark teurer. Kinder von 4 bis 11 Jahren zahlen die Hälfte des Fest- und Aufpreises. Wer beim Reisen Gesellschaft hat, profitiert vom Mitfahrpreis. Wenn bis zu fünf Erwachsene und 1 Kind gemeinsam hin- und zurückfahren, zahlt nur die erste Person (ein Erwachsener) den vollen Preis. Alle anderen fahren für die Hälfte des Fahrpreises mit, Kinder zwischen vier und elf Jahren zahlen nur ein Viertel. Voraussetzung für den Mitfahrpreis ist ein regulärer Fahrpreis von mindestens 50 Mark in der 2. Klasse oder mindestens 76 Mark in der 1. Klasse. Dies gilt auch für die Sparpreise.

nach: Zug (1/1997), 50

7.3 Vorkenntnisse mobilisieren – Voraussagen machen

Texte, die sich aus Fragen und Antworten zusammensetzen (z. B. Broschüren, wie Text 54, oder Texte in der Form eines Interviews) eignen sich oft besonders gut dazu, die Fertigkeit *Voraussagen machen* – *Vorkenntnisse mobilisieren* zu üben.

Aber auch andere, üblichere Textsorten können hierzu verwendet werden, wie z. B. die Texte 38 (S. 65f.), 52 und 53 (S. 96) gezeigt haben. Bei Text 38 haben Sie gesehen, wie Vorkenntnisse im Bereich der logischen Strukturen und Strukturmarkierer Voraussagen

gen ermöglichen, bei Text 39 (S. 67ff.) werden die Vorkenntnisse (sofern vorhanden) mit Hilfe bestimmter Gliederungsmerkmale mobilisiert, während die Texte 52 und 53 vor allem an das allgemeine „Weltwissen“ und persönliche Erfahrungen appellieren. Eine andere Übung besteht darin, dass Lernende von einem Text zunächst nur den Anfang und das Ende von Absätzen zu sehen bekommen, mit der Aufgabe, begründete Voraussetzungen über das zu machen, was dazwischen steht. Danach werden die Voraussetzungen mit dem Originaltext verglichen und überprüft.

Aber was soll man weglassen? Welche „Weglassungen“ sind wirklich effektiv? Um diese Frage zu entscheiden, müssen wir wieder nach der Lerneffektivität fragen (siehe dazu Kapitel 3.1.3, S. 29). Die „lehrreichsten“ Weglassungen in unserem Zusammenhang sind diejenigen, die den Lernenden bewusst machen, welche Textelemente es ihnen ermöglichen, möglichst viele eigene Kenntnisse zu mobilisieren.

Das führt uns zu zwei Kriterien für die Auswahl von „Weglassungen“:

- Man muss annehmen können, dass die weggelassenen Informationen zum Kenntnisbesitz der Lernenden gehören.
- In den Textteilen, die man stehen lässt, müssen Hinweise enthalten sein, aus denen die Lernenden ableiten können, um welche Kenntnisse es sich handelt.

In Text 38 wurde zum Beispiel angenommen, dass Sie als Deutschlehrer bzw. Deutschlehrerin Kenntnisse über die Gründe von Deutschlernenden haben, warum sie Deutsch gewählt haben oder abwählen. Einige entsprechende Hinweise wurden in dem einleitenden ersten Absatz und durch die Strukturmarkierer (*demgegenüber*, *aber*, *deshalb*) gegeben. Strukturmarkierer spielen auch bei der nächsten Aufgabe eine wichtige Rolle.

Untersuchungen haben gezeigt, dass die meisten Leser die Neigung haben, nur „vorwärts“ zu lesen. Das bedeutet, dass die informativen Möglichkeiten von rückweisenden Strukturmarkierern weitgehend ungenutzt bleiben.

Nehmen wir einmal das folgende Beispiel.

Was für Informationen erwarten Sie in dem weggelassenen Textteil? Notieren Sie Stichwörter.

„Muhammad Hanna war, gemessen an indischen Maßstäben, ein ganz normaler Junge. ...“

Diese unglaubliche Rechenfähigkeit hat ihn weltberühmt gemacht.“

Viele Leser neigen auch dazu, sich vor allem von der am Anfang gegebenen Information leiten zu lassen (*Muhammad war normal*). Sie erwarten im Text mehr Information darüber, was ein *normaler Junge sein* in Indien bedeutet. War das bei Ihnen auch der Fall?

Liest man den unteren Teil des gedruckten Textes, so zeigt sich, dass diese Hypothese offensichtlich falsch ist. Aber wenn solche Hypothesen einmal aufgestellt sind, werden sie auch nach Kenntnisnahme der „rückweisenden“ Strukturmarkierung (*Diese erstaunliche Rechenfähigkeit ...*) überraschend wenig korrigiert. Es lohnt sich also, auch Übungen speziell zu rückweisenden Hinweisen anzubieten.

Daraus lässt sich ein drittes Kriterium für Weglassungen ableiten:

- Weglassungen sind besonders lehrreich, wenn der entscheidende Hinweis hinter der Weglassung steht.

Rückverweis
„lehrreiche“
Weglassungen

„vorwärts“ und
„rückwärts“ weisende
Strukturmarkierer

Aufgabe 75

In der folgenden Aufgabe geht es um solche „lehrreichen“ Weglassungen.

Aufgabe 76

Bestimmen Sie in Text 61, was Sie nach den drei auf Seite 115 genannten Kriterien in jedem Absatz am besten weglassen könnten, damit Ihre Schülern und Schüler das Voraussetzen üben.

Mögliches Vorgehen: Unterstreichen Sie entsprechende Hinweise im Text und wählen Sie dann die jeweilige Weglassung so, dass genau diese Hinweise benutzt werden müssen, um die relevanten schon vorhandenen Kenntnisse mobilisieren zu können.

Text 61

Feststellungen über Raucher

Mit zehn die erste Zigarette

Niemand kommt als Raucher auf die Welt. Jeder fängt einmal mit dem Rauchen an, die meisten mit 10, 11 oder 12 Jahren. Manche sogar noch früher. Geräucht wird heimlich im Kreis von Spielkameraden, aus Neugier, um die Erwachsenen zu imitieren. Aber auch, um von den anderen in der Gruppe akzeptiert zu werden.

Normalerweise endet dieser erste Kontakt mit der Zigarette jedoch nach kurzer Zeit. Die nächsten Raucherfahrten werden im allgemeinen zwischen 14 und 16 gesammelt. Viele rauchen in diesem Alter, ohne darüber nachzudenken, bloß weil es die anderen auch tun und weil Arbeitskollegen, Mitschüler und ältere Bekannte jetzt großzügig Zigaretten anbieten.

„Zug um Zug“ schlittern sie so in den regelmäßigen Zigarettenkonsum hinein. Andere rauchen ganz bewußt und konsequent, um ihre Unabhängigkeit zu demonstrieren oder aus Imponiergehabe gegenüber dem anderen Geschlecht.

Zur Gewohnheit wird das Rauchen besonders leicht, wenn es in der schwierigen Zeit der Pubertät als vermeintliches Hilfsmittel entdeckt wird, um Unsicherheit und nervöse Spannungen zu überbrücken. Viele gewinnen dabei den Eindruck, daß ihnen das Rauchen in kritischen Situationen des Alltags oder bei Entscheidungsgen eine gewisse Entlastung bringen kann. Zum Beispiel schafft das Anzünden einer Zigarette Zeit zum Überlegen.

Das gegenseitige Anbieten erleichtert den Kontakt zu anderen Menschen. Solche positiven Erfahrungen führen dazu, daß man jedesmal zur Zigarette greift, sobald es kritisch wird. Daraus entsteht ein Verhalten, über das man gar nicht mehr nachdenkt und das sich nur schwer wieder ablegen läßt.

Drei Typen von Rauchern

Der Genußraucher raucht, weil ihm seine Zigarettenorte schmeckt. Er steckt sich zum Beispiel beim Kaffeetrinken, beim Zeitunglesen oder wenn er mit guten Freunden zusammen ist, eine Zigarette.



nach: Merfert (1982), 4 – 6

7.4 Unbekannte Wörter erraten: Lückentexte

In Kapitel 6.2.5 (Text 54, S. 98f.) haben wir bereits ausführlich einen Lückentext besprochen, bei dem das Erraten unbekannter Wörter geübt werden sollte. Dabei wurde gezeigt, wie die Lernenden eine Strategie zum Erraten unbekannter Wörter bewusst anwenden können. Erinnern Sie sich noch an diese Strategie?

Rückverweis
Lückentexte,
um unbekannte Wörter
zu erraten

Notieren Sie bitte noch einmal stichwortartig die vier Fragen, die bei der Strategie zum Erraten unbekannter Wörter gestellt werden sollen.

Vier Fragen:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

Aufgabe 77

Der Erleichterungsraucher raucht, um besser mit negativen Stimmungen fertig zu werden. Er raucht vor allem, wenn er nervös, gereizt oder niedergeschlagen ist. Ebenso, wenn er in Schwierigkeiten gerät und Sorgen ihn belasten. Das Rauchen verschafft ihm einen Moment lang ein Gefühl der Erleichterung. Der Druck, die Anspannung lassen nach, wenn auch nur für einen Augenblick. Dieses Erlebnis führt zu einer starken psychischen Abhängigkeit.

Wer raucht sollte einmal den Versuch machen, sich einem der drei Typen zuordnen. Wann und warum rauche ich? Welches Motiv löst bei mir den Griff zur Zigarette aus? Es kann durchaus sein, daß mehrere Motivgruppen für das Rauchverhalten eine Rolle spielen. Je mehr es sind, desto höher ist jedenfalls der Abhängigkeitsgrad der Zigarette.

rette an. Auch wenn er sich entspannt oder einen persönlichen Erfolg „feiern“ möchte. Es macht ihm Spaß, den Rauch auszublasen und den Rauchkringeln nachzusehen. Da er nur gelegentlich zur Genußsteigerung raucht, ist die Abhängigkeit von der Zigarette bei diesem Rauchertyp nicht sehr stark ausgeprägt. Der Gewohnheitsraucher raucht regelmäßig in bestimmten Situationen oder bei bestimmten Tätigkeiten. Zum Beispiel immer nach dem Essen und beim Fernsehen. Oder jedesmal während der Fahrt zur Arbeitsstelle.

Andere typische Rauchsituationen: geschäftliche Besprechungen, Wartezeiten usw. Viele tägliche Gewohnheiten werden so eng mit dem Rauchen verknüpft, daß sie das Anzünden einer Zigarette zu einer ganz automatischen Handlung werden lassen.

men, d. h. genügend Zeit haben. In der Praxis bedeutet das: Müssen zu viele Wörter erraten werden, verschiebt sich der Akzent von der Reflexion auf die bloße Identifikation. Um den Lernenden genügend Zeit für die Reflexion zu lassen, sind nach unserer Erfahrung etwa fünfzehn Lücken in einem Text das Maximum. Je mehr Wörter man über dieses Maximum hinaus erraten lässt, umso weniger wird gelernt.

Das **fünfte Kriterium** lautet also:

- Nicht mehr als 15 Weglassungen pro Text. Weniger ist meistens besser. Mit der nächsten Aufgabe können Sie nun selbst „das Weglassen“ üben.

Wählen Sie in Text 62 nach den auf Seite 118/119 genannten Kriterien fünf „lehrreiche“ Weglassungen.

Text 62

LEHRER WERDEN POPSTARS



Mark Knopfler

Sing

Junge Leute hören gerne Musik. Viele haben eine Lieblingsgruppe oder einen Lieblingsänger. Manche möchten gerne selbst Popstars sein. Was sagen die Lehrer dazu? „Das ist Unsinn“. Konzentriert euch auf die Schule! „Popstar ist doch kein richtiger Beruf.“ „Lernt etwas Richtiges!“

Nicht alle Lehrer sind dieser Meinung. Einige Lehrer von früher sind heute sogar selbst Popstars. Mark Knopfler von den Dire Straits und Sting sind Beispiele dafür in England. Der bekannteste deutsche Ex-Lehrer heißt Heinz Rudolf Kunze. Er singt Lieder über den Staat, die Umwelt, aber auch über die Liebe – zum Beispiel „Dein ist mein ganzes Herz“:

Dein ist mein ganzes Herz.
Du bist mein Reim“ auf „Schmerz“.
Wir werden Reimen“ sein.
Uns wird die Welt zu klein.

Heinz Rudolf Kunze und Verstärkung



nach: Mary Glasgow Magazines (Okt. – Dez. 1989), 3

Jedoch nicht jedes Wort in einem Text ist erratbar. Häufig nicht erratbar sind z. B. Namen oder Daten. Manchmal gilt das aber auch für ganz normale Wörter in Fällen, in denen der Kontext keinerlei Hinweise enthält. Manchmal handelt es sich dabei um Wörter, deren Bedeutung man gar nicht unbedingt erraten muss, um den Text gut zu verstehen (siehe dazu auch die Ausführungen zu den verschiedenen Lesestilen in den Kapiteln 6.3.1 und 6.3.2).

Das Erraten von Wörtern sollte man auf jeden Fall mit solchen Wörtern üben, die für das Textverständnis wichtig sind. Dabei ist zu überprüfen, ob das Wort auch wirklich mit Hilfe der vier Strategiefragen erraten werden kann.

Damit haben wir das **erste** und **zweite Kriterium** für eine „lehrreiche“ Lücke:

- Das weggelassene Wort muss im Textzusammenhang wichtig sein.

und

- Das weggelassene Wort muss erratbar sein.

Es hat sich gezeigt, dass jemand, der weiß, welches Wort weggelassen wurde (also zum Beispiel Sie selbst, wenn Sie einen Lückentext vorbereiten), nicht immer beurteilen kann, ob sich das Wort erraten lässt. Es ist daher empfehlenswert, dieses Kriterium immer von jemandem überprüfen zu lassen (einem Kollegen oder einer Kollegin z. B.), der den vollständigen Text nicht gesehen hat.

Aus den vier Strategiefragen (siehe Seite 98 und Lösung zu Aufgabe 77) ergibt sich ein **drittes Kriterium**:

- Eine Weglassung ist umso lehrreicher, je mehr Strategiefragen beantwortet werden können.

Umgekehrt kann man auch sagen: Es müssen nicht in allen Fällen alle Fragen beantwortet werden, manchmal ist das auch gar nicht möglich. Nicht immer z. B. ist bei einem durch einen Strukturmarker angegebenen Zusammenhang ein benachbartes Textelement vorhanden. Trotzdem kann es auch in solchen Fällen nützlich sein, das Wort erraten zu lassen (z. B. weil es zur Mobilisierung von vielen Vorkenntnissen anregt). Wenn das Wort schon nach zwei oder drei Strategiefragen erraten ist, muss man natürlich auch nicht weiterfragen.

Auch beim Erraten unbekannter Wörter spielt die Neigung vieler Leser, nur „vorwärts“ zu lesen, eine Rolle, sodass die informativen Möglichkeiten rückweisender Strukturmarker weitgehend ungenutzt bleiben.

Das zeigt das folgende Beispiel aus der Unterrichtspraxis:

In einem Text über Pandabären wurde beschrieben, wie sehr das seltene Tier gejagt wurde und dass erst spät Schutzmaßnahmen getroffen wurden. In dem Satz:

Jetzt ist der Panda wahrscheinlich (...).

sollte das weggelassene Wort erraten werden. Die meisten Lernenden formulierten als Hypothese: *ausgestorben*. Der nächste Satz lautete aber: *Das war äußerst schwierig, denn Pandabären sind sehr scheu, paaren sich nur einmal im Jahr und kriegen dann höchstens ein Junges*. Das weggelassene Wort war also: *gerettet*. Fast keiner der Schüler korrigierte aber anschließend seine Hypothese.

Es gilt also das **vierte Kriterium**:

- Weglassungen sind besonders lehrreich, wenn der entscheidende Hinweis nach dem zu erratenden Wort steht.

Nehmen wir ein Beispiel aus Text 54 (S. 98/99): Bei Weglassung 10 lautet der Satz:

Dies liegt jedoch daran, daß Frauen weniger auf – 10 – fahren und mehr in Ortschaften Einkäufe mit dem Wagen erledigen.

Anstatt *Fernstraßen* hätte man, gemessen an den ersten drei Kriterien, genauso gut das Wort *Ortschaften* weglassen können. Der Unterschied ist, dass man, um *Fernstraßen* erraten zu können, zunächst weiterlesen muss. Aufgrund des vierten Kriteriums wurde deshalb für die Weglassung *Fernstraßen* gewählt.

Die wichtigste Lernaktivität beim Erraten unbekannter Wörter ist die Bewusstmachung. Dazu müssen die Lernenden aber auch die Gelegenheit bekom-

Lückentexte zum Erraten unbekannter Wörter sind im Prinzip leicht herzustellen. Zum Beispiel können Sie Texte aus der jeweils nächsten Lektion Ihres Deutschlehrwerks entsprechend bearbeiten und die unbekannten Wörter von den Lernenden mit Hilfe der vier Strategiefragen erraten lassen.

In unserer letzten Aufgabe zeigen wir Ihnen einen von einer Lehrerin präparierten Text aus einem Deutschlehrwerk.

Aufgabe 79

Schauen Sie sich die Weglassungen in Text 63 an. Versuchen Sie durch Anwendung der auf Seite 118/119 genannten Kriterien 1–4 den „Übungswert“ dieser Aufgabe einzuschätzen. Diskutieren Sie Ihre Einschätzung – wenn möglich – mit einem Kollegen oder einer Kollegin.

Wort (= W)	Kriterium 1 W = wichtig	Kriterium 2 W = errätbar	Kriterium 3 mehrere Strategie- fragen	Kriterium 4 entscheiden- der Hinweis nach dem W
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				

Thomas, der Junge mit den Muskelpaketen

Thomas (19) ist ein Jugendlicher, der für eine gute Figur trainiert. Der Schüler geht in seiner Freizeit regelmäßig in ein – 1 –

Viele junge Leute machen dort Gymnastik, Aerobic, Konditions- und Fit-
ness-Training. Oder Bodybuilding – wie Thomas.

Thomas beginnt jedes Training mit Übungen zum Aufwärmen: Kniebeugen und leichtes Hanteltraining. Danach – 2 – er leichte und dann immer schwerere Gewichte.

Beine, Po, Rücken, Bauch, Brust, Hals und Arme – alle – 3 – sollen – 4 – dick werden. Vor dem Spiegel kontrolliert

Thomas seine Übungen.

Thomas: „Man bekommt durch Bodybuilding eine gute Figur. Das Training macht mir Spaß, obwohl es sehr – 5 – ist.

Ich achte auf viele Dinge, um meine Figur zu verbessern.“ Thomas will demnächst an Bodybuilding-Meisterschaften teilnehmen,

daher ist er fast jeden Tag drei Stunden im Fitness-Center. Vor einem – 6 – muß er zunächst ein bestimmtes Körpergewicht erreichen. „Bei mir sind das ungefähr

115 Kilo. Ich esse normalerweise eigentlich alles: Kartoffeln, Nudeln, Reis, Fleisch und Käse. Nur keine Süßigkeiten.“ Kurz vor

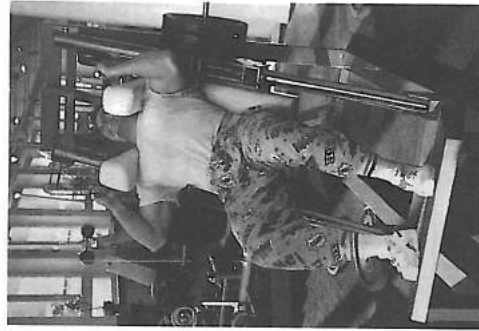
dem Wettkampf trainiert Thomas besonders hart und hält – 7 –. In dieser Zeit ißt er viel Rohkost, Gemüse, Müsli und Joghurt. Dann hat er im Wettkampf ein Gewicht von ungefähr 105–108 Kilo.

Ruhi (21) trainiert manchmal mit Thomas zusammen. Er findet Männer mit Muskeln gut. „Mein Freund hat eine tolle Figur. Ich mache auch gerne Bodybuilding. Allerdings habe ich nicht so viel Zeit, denn ich arbeite als Bademeister in einem Schwimmbad.“

Darum muß ich aufpassen, daß ich nicht so viele Muskeln bekomme. Die stören nämlich beim Schwimmen.“

Nach der Schule will Thomas Informatik studieren. In seiner Freizeit beschäftigt er sich – 8 – auch mit Computern. Bodybuilding will er während des Studiums noch gelegentlich als Trainingspartner für andere machen.

Und was meinen Thomas Eltern? „Mein Vater ist sportbegeistert und findet Bodybuilding gut. Meine Mutter denkt, daß meine Figur zu Beginn des Bodybuilding-Trainings besser war. Einige meiner Freunde – 9 – meine Figur und sehen auch, wie anstrengend Bodybuilding ist. Andere denken, ich will mit meiner Figur angeben. Jeder hat nun mal eine andere Vorstellung von Schönheit. Ins Schwimmbad gehe ich allerdings nicht so gern. Viele Leute starren mich an und machen – 10 – Bemerkungen. Ich finde, Bodybuilding ist nichts für Mädchen. Ich mag keine Mädchen mit Muskeln.“



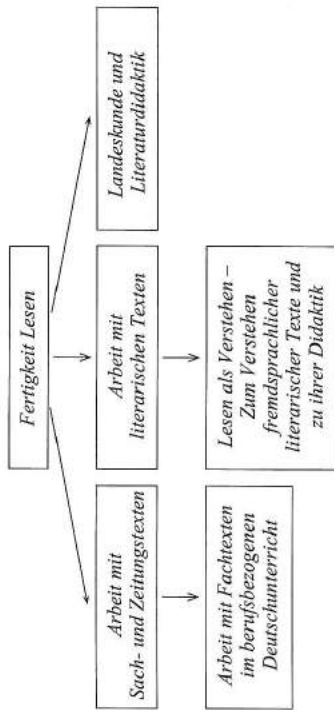
nach: Fischer-Mitiziviris/Janke-Papanikolaou (1995), 87

Damit sind wir am Ende dieser Fernstudieninheit angelangt. Wir hoffen, dass die zahlreichen „Fingerübungen“, die wir gemeinsam durchgeführt haben, nicht nur „lehrreich“ waren, sondern Ihnen auch Spaß gemacht haben.

Abschließend bleibt uns nur noch zu wünschen:

Viel Erfolg beim Strategietraining im Leseunterricht!

Wenn Sie sich nun weiter mit dem Thema *Lesen* oder *Textarbeit* beschäftigen wollen, empfehlen wir Ihnen folgende Fernstudieneinheiten:



8 Lösungsschlüssel

Bei den in Deutschland befragten Ausländern ergab sich folgende Reihenfolge:

1. Anzeigetafel
2. Werbetexte
3. „Dokumente“
4. Gebrauchsanweisungen
5. Straßenschilder
6. Informationszettel
7. Zeitungsartikel
8. Erzählungen, Romane
9. Fahrpläne
10. Speisekarten
11. Formulare
12. Broschüren
13. Briefe

Für diese Aufgabe kann keine überall in der Welt gültige Lösung gegeben werden. Nach dem auf S. 7 formulierten Ziel des Leseunterrichts kommt es auf die wahrscheinlichen (künftigen) Informationsbedürfnisse der Lernenden an. Und die können unterschiedlich sein, je nach Lebens- und Lernsituation, in der sie sich befinden.

Für niederländische Schüler z. B. scheint Text 6 wohl am ungeeignetsten, da es sehr unwahrscheinlich ist, dass sie später oft einen Text dieser Art werden lesen müssen. Deutsche Fahrpläne dagegen (Text 3) werden sie später mit großer Wahrscheinlichkeit öfters lesen müssen. Das Umgekehrte gilt für Lernende z. B. in Lateinamerika.

Gebrauchsanweisungen wie Text 4 können für beide Lerngruppen ganz gut geeignet sein, wenn auch vielleicht mehr für die niederländischen Deutschlernenden, da die Chance, mit einem Kopierer eine deutschsprachige Gebrauchsanweisung zu erhalten, in den Niederlanden sicher größer ist. (Häufig liegen die Gebrauchsanweisungen allerdings als [oft ziemlich schlechte] Übersetzungen vor). In berufsorientierten Deutschkursen (im Hinblick auf deutsche Firmen im Land) ist die deutschsprachige Gebrauchsanweisung jedoch auch in entfernten Ländern von großem Gebrauchswert.

Mit landeskundlich informativen Texten wie Text 5 wird ein Schüler verhältnismäßig oft konfrontiert werden. Er wird sie wahrscheinlich auch lesen wollen.

Text 1 lesen zu können, ist zwar sehr nützlich, aber die Notwendigkeit dazu wird sich im späteren Leben des Schülers selten ergeben. Andererseits bieten solche Texte gute Möglichkeiten die Fertigkeit zu üben, aus einem insgesamt viel zu schwierigen Text mittels bestimmter Strategien doch die benötigten Informationen herauszuholen.

Das Letzte gilt auch für Text 2. Hier gibt es aber noch weniger Situationen, in denen man die in diesem Text enthaltene Information wirklich braucht.

Die Reihenfolge für die niederländische Situation wäre also:

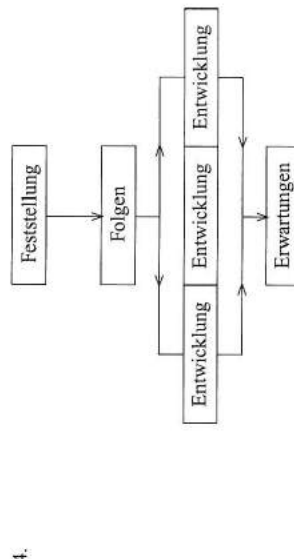
		++	+	+/-	-	--
T 1	Frischer Frühlingsalat					
T 2	Hausordnung für Jugendherbergen			x		
T 3	Abfahrt Hannover		x			
T 4	Gebrauchsanweisung		x			
T 5	Zeitungsausschnitt		x			
T 6	Albert Schweitzer im Abitur					x

1. Er übt folgende *Fertigkeit*: von anderen Personen verlangte, explizit im Text stehende Informationen suchen und reproduzieren.

- Wie auf S. 19 im Anschluss an Aufgabe 6 ausführlich begründet wird, hat diese Fertigkeit beim Lesen eines neuen, unbekannten Textes kaum einen Nutzen.

- Im Text wird über Rauchen ausgesagt, dass
 - es süchtig macht (die Falle in der Illustration),
 - es gefährlich ist (*Risiko* in der Überschrift),
 - in der Bundesrepublik Deutschland immer mehr geraucht wird (jährlicher Zigarettenverbrauch in der Tabelle),
 - dies eine schlechte Entwicklung ist (*Diese Zahlen sollten zu denken geben* in der Schlagzeile).

W-Fragen	Antworten
Wer richtet sich an den Leser?	jemand, der sich über diese Entwicklung Sorgen macht
Welches Thema oder welche Frage wird Ihres Erachtens in dem Text angesprochen? (Worüber wird gesprochen?)	über die wachsende Zahl der Raucher und die daraus folgenden zunehmenden Gesundheitsschäden
Um wen geht es Ihres Erachtens in diesem Text?	um Raucher: Männer, Frauen, Schüler
Was sind für Sie die wichtigsten Aussagen bzw. Schlussfolgerungen in dem Text?	36 % Raucher in der BRD: durchschnittlich 15 Zigaretten am Tag - Folgen: Krankheit und Tod - weniger Männer - immer mehr Frauen - Anfang: immer jüngere Menschen - Erwartung: immer mehr Gesundheitsschäden
Wodurch/Wie kommt es zu diesen Aussagen? Weshalb? Werden Ihrer Meinung nach dafür Gründe oder Argumente genannt?	durch die Ergebnisse einer Umfrage
Wie? Welche Schritte können Sie bei der Behandlung des Themas bzw. der Frage unterscheiden?	Feststellung, Folgen, drei Entwicklungen, Erwartungen



- Text 8 und 9: Er übt die Anwendung eines Fragerasters, mit dem er die Textinhalte selbstständig erschließen kann. *Planvoll - aktiv*
- Die Fragen zu Text 7 greifen inhaltliche Sachverhalte auf und fragen diese ab. Die Fragen zu den Texten 8 und 9 sind textunabhängig, es sind strategische Fragen, die mehr oder weniger zu jedem Text gestellt werden können.
- Beim Lesen jedes neuen Textes können die Lernenden dieses Frageraster anlegen, um selbstständig und ohne Vorformulierung durch andere den Inhalt zu erschließen.
- Natürlich ist der Text in der gegliederten Form viel leichter lesbar. Darüber hinaus hat er durch die Gliederung einen starken Aufforderungscharakter: Der Journalist möchte die Aufmerksamkeit der Leser erregen, sie warnen. Er möchte an die Leser appellieren, sich richtig zu verhalten. Deshalb benutzt er viele auffällige Hervorhebungen.

- Bei Text 10 a über der Lernende, einen Text aktiv zu strukturieren, d. h. ihn in sinnvolle Einheiten (= Absätze) zu gliedern.
- Bei Text 7 lernt er, Fragen anderer Leute zu beantworten.
 - Bei den Texten 8 und 9 übt er, einen Text inhaltlich mit Hilfe eines Fragerasters selbstständig zu erschließen.
 - Bei Text 10 a/b übt er, einen Text nach Textmerkmalen zu strukturieren, d. h. ihn nach Sinnheiten (= Absätzen) zu gliedern.
- Sehr! Die Lernenden können versuchen, einen neuen Text besser zu verstehen, indem sie ihn z. B. in Absätze gliedern, Überschriften finden, sich Hervorhebungen überlegen.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
B	C	H	D	I	G	F	J	L	A	K	E	M

Anmerkung: Wahrscheinlich ist es Ihnen nicht ganz leicht gefallen, die richtige Lösung zu finden: Der Text beginnt nämlich in der Gegenwart (Abschnitte B und C). Mit Textabschnitt H beginnt der Rückblick auf die eigentliche Geschichte im Präteritum. Ein solcher Texteinstieg ist typisch für die Regenbogenpresse (*Frau mit Herz*): Die Leserinnen sollen durch eine möglichst gegenwartsnahe Darstellung unmittelbar gepackt werden. Wie der Text im Original aussah, sehen Sie auf S. 126, wo wir ihn abgedruckt haben.

- Texte 12 und 15: Aus den Antworten kann abgeleitet werden, ob der Lernende den Text (oder Textsegmente) verstanden hat.
 - Texte 13 und 14: Aus den Antworten kann abgeleitet werden, ob der Lernende feststellen kann, was für ihn wichtig ist.
- Die aus den Antworten abgeleiteten Informationen sind bei 13 und 14 für den Lerner, bei 12 und 15 für den Lehrer relevant, da er aus ihnen ersehen kann, welche Fertigkeiten der Schüler beherrscht.
- Die Aufgaben bei den Texten 12 und 15 sind keine Lernaktivitäten, sondern Tests, die Aufgaben bei den Texten 13 und 14 üben mehr oder weniger eine Fertigkeit (feststellen, was für mich als Leser wichtig ist).

textunabhängige Fragen	Antworten
Wer?	Vater und Sohn
Welches Thema?	die Lilaländer

2. Wenn man Aufgaben zur Leistungsmessung durch Fertigungsübungen ersetzen will, gibt es eine Menge von Möglichkeiten, zum Teil abhängig davon, was Sie in Ihrem Lehrwerk vorfinden. Wir zeigen Ihnen dafür ein paar Beispiele:

a) Eine Aufgabe in Ihrem Lehrwerk besteht aus inhaltsbezogenen Fragen zu einem Text.

Alternative 1: Lassen Sie die Fragen nicht beantworten, sondern die Lernenden begründen, welche der Fragen nach Wichtigem und welche nach Unwichtigem fragen. Die Tatsache, dass eine Begründung gegeben werden muss, leitet die Lernenden dazu an, dass sie sich überlegen müssen, woran man in einem Text erkennt, was wichtig und was unwichtig ist.

Alternative 2: Lassen Sie die Fragen nicht beantworten, sondern lassen Sie begründen, bei welchen Fragen man am meisten lernt. Diese Begründung führt zum Bewusstmachen von Lernstrategien.

b) In Ihrem Lehrwerk steht eine so genannte **Zuordnungsaufgabe mit inhaltlichem Bezug** (vgl. Neuner u. a. 1981, *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*, S. 64). Bei so einer Aufgabe muss z. B. festgestellt werden, welche Aussagen aus dem Text sich auf welche der beschriebenen Personen beziehen.

Alternative: Lassen Sie die Aufgabe nicht ausführen, sondern lassen Sie versuchen, ob man zu den beschriebenen Personen noch „passendere“ Aussagen finden kann. Wenn Sie nachher aus allen vorgeschlagenen Alternativen durch Abstimmung die drei „passendsten“ Kombinationen auswählen lassen, führt das dazu, dass die Lernenden sich Merkmale und Kriterien von Zusammenhängen in einem Text bewusst machen.

c) In Ihrem Lehrwerk stehen zu einem Text so genannte **Multiple-Choice-Aufgaben**.

Alternative: Beauftragen Sie die Lernenden, anstatt die richtige Alternative zu wählen, zu jeder Aufgabe eine zusätzliche, möglichst attraktive, aber falsche Alternative zu formulieren. Diese Aufgabe führt dazu, dass die Lernenden sich bewusst machen, welche Erwartungen man aufgrund von Textmerkmalen haben könnte und warum diese Erwartungen falsch sind.

Diese Alternative können Sie auch bei Text 12 anbieten.

1. Die Funktion der Hervorhebung der Stichwörter (Schlüsselwörter) in einem Diagramm ist eine Textentlastung. Es handelt sich dabei um eine Verstehenshilfe und nicht um eine Lernaktivität.

2. Eine Lernaktivität kann man erzielen, indem man das Diagramm leer anbietet und die Lernenden selber Schlüsselwörter suchen lässt.

Lösung der Aufgaben:

Text 17:

1: Kinder, 2: Nahrungsmittel, 3: Woche, 4: zuverlässig, 5: spät, 6: weniger, 7: Haushalt, 8: wegfahren, 9: schwimmen, 10: müde.

Text 18:

	1928	1978
1. Ziel des Streiks	Kohnerhöhung um 1,5 %	35 statt 40 Stunden Dienstarbeitszeit
2. Lohn der Stahlarbeiter	250 - 300 Fr. brutto	1.300 - 1.400 Fr. netto
3. Arbeitszeit	5½ Stunden/Dieche	40 Stunden/Dieche
4. Urlaub	6 - 8 Tage Frühurlaub/ Deutschland	24 Tage in den Süden fr. S. nach Italien

Antworten

Was wird über das Thema gesagt?

Die Lilabänder sind nicht blond, tragen lila Kleidung, die Männer tragen lila Röcke.

Für wen ist diese Information wichtig?

für den Sohn

Wie sind die Gesprächspartner?

Vater: geizig
Sohn: neugierig, interessiert

Weshalb?

Vater: Der Sohn stiehlt ihm beim Lesen.
Sohn: Er findet wahrscheinlich alles neu toll und möchte auch einen lila Rock haben.

Text 11: Originaltext

zu Aufgabe 11

+ Schlagzeilen + Schicksale + Schlaglichter + Schlagzeilen + S

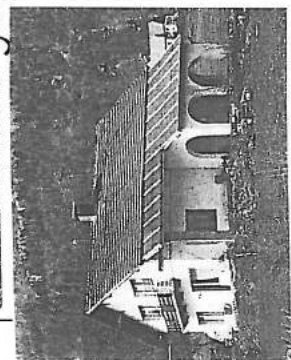
Rebecca handelte in einer schlimmen Notssituation ganz schnell. Unten: Dankbar küßt Wilma Pollanz die kleine Lebensretterin



Die kleine Rebecca rettete Mutter und Tochter das Leben

Ein kleiner Schutzengel ganz groß

Übermüdet toben Rebecca und Christina durch den Garten – spielen Verstecken und Fangen, lachen und albern. Wilma Pollanz, die Mutter von Christina (6), schaut den beiden glücklich zu. Der siebenjährige Rebecca hat Wilma ihr Leben und das der Tochter zu verdanken. Denn die kleine Rebecca rettete sie aus einem eisernen Sack. Es geschah an einem Montagmorgen. Die Kinder toben in der Nähe des Bachs. „Die Mädchen hatten soviel Spaß miteinander, und ich



In diesem Garten spielten die beiden Mädchen. Da geschah das schreckliche Unglück

war froh, daß meine Tochter endlich eine Freundin gefunden hatte und daß sich die beiden so gut verstehen“, erinnert sich die 43jährige. Nur kurz ging Wilma Pollanz an diesem Tag in die Küche, um einen Stuhl nach draußen zu holen – da geschah das Unglück: Christina spielte zu nah am See, stolperte und fiel hinein! Laut schreierend rannte die kleine Rebecca ins Haus. Wilma Pollanz erschrak zu Tode und lief so schnell sie konnte, zum Teich. Keine Sekunde zögerte sie und sprang tuch schwamm auf der Wasseroberfläche. Die Mutter trug schwere Gartenstiefel, die sie immer tiefer ins Wasser zogen. Und plötzlich mußte Wilma Pollanz nicht nur um das Leben ihrer Tochter kämpfen, sondern auch um ihr eigenes! „Ich bekam in beiden Beinen Krämpfe und konnte mich kaum über Wasser halten“, erinnert sich Wilma. Und dann trat Rebecca in Aktion: Das kleine Mädchen hatte nach einem dicken Stock Ausschau gehalten und legte sich bäuchlings an den Teich. Der Stock war die Rettung. Wilma Pollanz konnte sich daran ans Ufer ziehen – und ihre Tochter rettete! „Es ist unglaublich, was dieses Kind geleistet hat“, sagt Wilma Pollanz glücklich.



Frau mit Herz (35/1988), 58

Jahrelang konnte sie helfen. Jetzt braucht sie selbst

Text 19:
1 C, 2 E, 3 F, 4 B, 5 D, 6 A

Vergleich der Aufgaben:

Wenn das Ziel der Aufgaben vor allem darin besteht, dass der Text leichter verstanden werden kann, dann sind die Aufgaben **inhaltsorientiert**. Wird durch die Aufgabe vor allem eine Strategie geübt, die später auf andere Texte angewandt werden kann, dann kann man die Übung als **anwendungsorientiert** bezeichnen.

Die Aufgaben zu den Texten 18 und 19 sind inhaltsorientiert, die Aufgabe zu Text 17 ist anwendungsorientiert (= Fertigkeitstraining).

Aufgabe 18

- Bei dieser Aufgabe sind unterschiedliche Raster möglich und durchaus erwünscht. Man kann dann in der Klasse darüber diskutieren. Hier ein paar Beispiele:

Land	Wann?	Wie?	Wer?	Resultat

oder:

Land	positiv	negativ	überraschend, neu

oder:

Land	romantisch	gesellschaftlich	familiär	gesellig

oder:

Wer?	Beruf	Land	Wie?	Resultat

- Der Aufgabentyp *Raster selber erstellen* ist anwendungsorientiert. Geübt wird eine Strategie, die bei neuen, unbekannten Texten angewandt werden kann, um den Text zu strukturieren.

Aufgabe 19

Aufgabe zu Text	Lernergebnis Was?	Nutzeffekt/Situation Wann?
17	unbekannte Wörter aus dem Kontext erraten	in fast jedem neuen Text
18	von anderen Personen vorgegebene Raster aus dem Text ergänzen	selten
19 Originalaufgabe	vorgegebene Information im Text wieder finden	selten
19 neue Rasteraufgabe	Text selber strukturieren	in vielen künftigen Situationen

Aufgabe 20

- Mögliche Aufgabenstellung: Versuchen Sie, die Bedeutung der Wörter *Tachometer* und *anzugehen* aus dem Kontext zu erschließen. Welche Textelemente helfen Ihnen dabei?

Bedeutung	Diese Textelemente haben mir geholfen
Tachometer =	
den Fremden an(zu)gehen =	

- Mögliche Aufgabenstellung: Sicher gibt es in dem Text einige Wörter, die Sie nicht kennen. Notieren Sie die Wörter im Raster, notieren Sie wichtige Kontextelemente und versuchen Sie aus dem Kontext zu erschließen, was die Wörter bedeuten.

Beispiel:

unbekannte Wörter	Kontext(e)	wahrscheinliche Bedeutung
eine Spur	eine Spur mehr Gas geben; Gas geben = schneller fahren	eine Spur ≠ viel; wahrscheinliche Bedeutung: wenig, etwas Gas geben = etwas schneller fahren

Aufgabe 21

Je weniger beim Lesen von Texten vorgegeben wird und je mehr von den Lernenden selber herausgefunden werden muss, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass die Schüler etwas lernen, was ihnen beim Lesen anderer Texte nützt.

Aufgabe 22

- Der Text wird ohne Diagramm angeboten. Die Aufgabe für Fortgeschrittene lautet, für den Text ein Strukturdiagramm (Flussdiagramm) zu entwickeln. Voraussetzung ist natürlich, dass die Lernenden mit dieser Technik bereits vertraut sind (siehe z. B. Text 14, S. 34).
 - Indem die Schüler selbst ein Diagramm entwickeln, müssen sie den Text selbstständig strukturieren (= seine Struktur erkennen).
- Die Umwandlung der Vorentlastung kann erfolgen, indem die Lernenden aufgefordert werden, selbst ein Raster zu entwickeln, in das sie dann die Informationen aus dem Text eintragen können.
 - Die Schüler würden dabei lernen, den Text selbstständig zu strukturieren.
- Für die Umwandlung von Vorentlastungen in Fertigkeitstrübungen gibt es, wie in Aufgabe 15 (vgl. S. 127), auch hier viele unterschiedliche Möglichkeiten, zum Teil abhängig von dem, was Ihr Lehrwerk bietet. In vielen Fällen vergrößern Sie den „Übungswert“, indem Sie die Aufgaben im Buch nicht bearbeiten lassen, sondern von den Lernenden selber andere Aufgaben entwerfen lassen. (Statt Worterklärungen zu benutzen, lassen Sie unbekannte Wörter erraten; statt vorgegebene Stichwörter im Text aufsuchen zu lassen, lassen Sie die Lernenden selber Stichwörter angeben; statt mit einem vorgegebenen Paralleltext arbeiten zu lassen, beauftragen Sie die Lernenden, selber einen Paralleltext zu entwerfen; dasselbe kann man auch mit einer Tabelle usw. machen).

Aufgabe 28

Damit die Lernenden möglichst effektiv lesen lernen, müssen z. B. folgende Fertigkeiten geschult werden:

- Möglichst wenig Energie auf Dinge verwenden, die man sowieso schon weiß.
- Möglichst viel auf vorhandene Kenntnisse zurückgreifen.

3. Entwicklung von „korrekten“ Erwartungen.
4. Textinhalte möglichst treffsicher voraussagen und die Voraussagen am Text überprüfen.
5. „Sinngemäß“ und nicht „buchstäblich“ lesen.

Der Computer selbst wird interviewt.

Aufgabe 31

Aufgabe 33

Bei der Aufgabe zu Text 29 ist es schwierig festzustellen, was sie übt. Es kommt wahrscheinlich ziemlich stark darauf an, wie der Lehrer damit umgeht. Wenn dieser die Aufgabe einfach ohne Kommentar so ausführen lässt, wie sie da steht, ist es wahrscheinlich, dass „gute“ Leser und „schwache“ Leser die Aufgabe auf ihre je eigene Weise ausführen, sodass die Übung zu wenig Veränderung im Leseverhalten führen wird.

Von der Aufgabe zu Text 30 lernt ein Schüler vor allem, dass es offenbar notwendig ist, die genaue Bedeutung von allen unbekannten Wörtern in einem Text zu kennen. Zweitens lernt er, dass man, wenn man ein Wort nicht kennt, nicht zunächst versucht, es aus dem Kontext abzuleiten, sondern immer eine Autorität (den Lehrer oder, wie in diesem Fall: das Wörterbuch) zu Rate ziehen muss. Beides sind typische Merkmale für „schwache“ Leser.

Die Aufgabe zu Text 31 leitet den Lernenden dazu an, in dem Text gezielt bestimmte Informationen zu suchen. So wie die Aufgabe formuliert ist, braucht er dazu den ganzen Text nicht Wort für Wort zu entschlüsseln. Ein Leseverhalten, bei dem versucht wird, möglichst effizient aus einem Text das, was man wissen möchte, herauszufinden, ist ein Merkmal von „guten“ Lesern.

Geschätzter Nutzen also:

Text und Aufgabe	++	+	+/-	-	--
29			x		
30				x	
31		x			

Aufgabe 34

Ein Beispiel für eine Aufgabenstellung, die das Leseverhalten fördert, wäre, die Aufgabe zu Text 30 durch eine Aufgabe zu den angegebenen Wörtern zu ersetzen. Das kann geschehen, indem man

- a) einschätzen lässt, bei welchen Wörtern man die Kenntnis der genauen Bedeutung **nicht** unbedingt braucht, um den Sinn des Textes erfassen zu können.
- b) einschätzen lässt, welche der übrig gebliebenen Wörter man nicht nachzuschlagen braucht, weil die Bedeutung aus dem Kontext abgeleitet werden kann.

Lösung:

- a) 2 (anstandslos), 5 (unappetitlich), 7 (das Quartier)
- b) 3 (der Briefwechsel), 4 (der Stock), 6 (verwaschen), 8 (der Zettel), 9 (der Rappen)

Das Wort *verbeut* (1) müsste man eventuell nachschlagen.

Mit einer ganz anderen Aufgabenstellung kann man z. B. das Aktivieren von Vorkenntnissen und das Hypothesenbilden und -überprüfen schulen (siehe dazu auch Kapitel 6.2.3):

Rückverweis

Beispiel für die Aufgabenstellung zum Text *Der Milchmann*

1. Was fällt Ihnen zu der folgenden Überschrift und der Illustration ein?
Worum geht es wohl in der Geschichte?



2. Lesen Sie die ersten Sätze der Geschichte. Treffen Ihre Hypothesen zu? Unterstreichen Sie, was Sie überrascht hat.

Der Milchmann schrieb auf einen Zettel: „Heute keine Butter mehr, leider.“ Frau Blum las den Zettel und rechnete zusammen, schüttelte den Kopf und rechnete noch einmal, dann schrieb sie: „Zwei Liter, 100 Gramm Butter. Sie hatten gestern keine Butter und berechneten sie mir gleichwohl.“

Am andern Tag schrieb der Milchmann: „Entschuldigung.“

Der Milchmann kommt morgens um vier. Frau Blum kennt ihn nicht, man sollte ihn kennen, denkt sie oft, man sollte einmal um vier aufstehen, um ihn kennenzulernen.

3. Wie geht die Geschichte weiter, was vermuten Sie? Sammeln Sie Ideen in der Klasse.

4. So geht die Geschichte weiter. Überrascht?

Frau Blum fürchtet, der Milchmann könnte ihr böse sein, der Milchmann könnte schlecht denken von ihr, ihr Topf ist verbaut. Der Milchmann kennt den verbauten Topf, es ist der von Frau Blum, sie nimmt meistens 2 Liter und 100 Gramm Butter. Der Milchmann kennt Frau Blum. Würde man ihn nach ihr fragen, würde er sagen: „Frau Blum nimmt 2 Liter und 100 Gramm, sie hat einen verbauten Topf und eine gut lesbare Schrift.“ Der Milchmann macht sich keine Gedanken, Frau Blum macht keine Schulden. Und wenn es vorkommt – es kann ja vorkommen – daß 10 Rappen zu wenig daliegen, dann schreibt er auf einen Zettel: „10 Rappen zu wenig.“ Am andern Tag hat er die 10 Rappen anstandslos und auf dem Zettel steht: „Entschuldigung.“ „Nicht der Rede wert“ oder „keine Ursache.“ denkt dann der Milchmann und würde er es auf den Zettel schreiben, dann wäre das schon ein Briefwechsel. Er schreibt es nicht.

5. Was kommt jetzt?

6. Hier ist die Antwort. Überprüfen Sie Ihre Hypothesen.

Den Milchmann interessiert es nicht, in welchem Stock Frau Blum wohnt, der Topf steht unten an der Treppe. Er macht sich keine Gedanken, wenn er nicht dort steht. In der ersten Mannschaft spielte einmal ein Blum, den kannte der Milchmann, und der hatte absteigende Ohren. Vielleicht hat Frau Blum absteigende Ohren.

Milchmänner haben unappetitlich saubere Hände, rosig, plump und verwaschen. Frau Blum denkt daran, wenn sie seine Zettel sieht: Hoffentlich hat er die 10 Rappen gefunden. Frau Blum möchte nicht, daß ...

7. Frau Blum möchte nicht, dass ...

Schreiben Sie die Geschichte zu Ende.

8. Hier ist das Ende der Geschichte von Peter Bichsel. Überprüfen Sie Ihre Hypothesen.

Frau Blum möchte nicht, daß der Milchmann schlecht von ihr denkt, auch möchte sie nicht, daß er mit der Nachbarin ins Gespräch käme. Aber niemand kennt den Milchmann, in unserem Quartier niemand. Bei uns kommt er morgens um vier. Der Milchmann ist einer von denen, die ihre Pflicht tun. Wer morgens um vier die Milch bringt, tut seine Pflicht, täglich, sonntags und werktags. Wahrscheinlich sind Milchmänner nicht gut bezahlt und wahrscheinlich fehlt ihnen oft Geld bei der Abrechnung. Die Milchmänner haben keine Schuld daran, daß die Milch teuer wird. Und eigentlich möchte Frau Blum den Milchmann gern kennenlernen. Der Milchmann kennt Frau Blum, sie nimmt 2 Liter und 100 Gramm und hat einen verbauten Topf.

nach: Bichsel (1989), 29 – 31; in: Braakhuis u. a. (o. J.), 19

9. Vergleichen Sie Ihre Erwartungen/Hypothesen mit dem Text. Notieren Sie einige wichtige Punkte in Stichworten.

Meine Erwartungen/Hypothesen	So ist es im Text

Im ersten Beispiel (Aufgabe 36) wurden willkürlich acht Buchstaben aneinander gereiht, im zweiten Beispiel (Aufgabe 37) wurden solche Buchstaben miteinander kombiniert, die im Deutschen häufig in dieser Kombination vorkommen.

Wahrscheinlich haben Sie den Eindruck, dass der zweite Satz „deutscher“ ist als der erste und sie ihn aus diesem Grund leichter lesen und „verstehen“ konnten.

Siehe gedruckte Hausaufgabe

heute schreibe ich Ihnen Brief und ich danke Ihnen sehr für die freundliche Einladung. Leider kann ich Ihnen im Moment noch nicht mit Sicherheit sagen, ob ich kommen kann. Es ist nämlich so, dass ich an dem betreffenden Tag im Ausland bin.
Mit freundlichem Gruß

Es ist klar, dass die Wortkombinationen in Text 36 am meisten denen des „normalen“ Sprachgebrauchs entsprechen. Deshalb würde sich dieser Text für das Üben und Festigen von Kenntnissbereich 3 am besten für den Unterricht eignen.

Auffällig ist, dass die Wortkombinationen in dem Rilke-Gedicht (Text 35), obwohl es sich hier um „hohe“ Poesie handelt, viel „üblicher“ sind als in Text 37, der einen Teil seiner Lustigkeit gerade der Unüblichkeit dieser Kombinationen (durchbackener Alternativen, selbst gezeichnetes Fahrrad usw.) verdankt.

Rangfolge der Texte also: 36, 35, 37

Entwurf einer Schüleraufgabe zu Text 36:

Die Lernenden bekommen den Text mit Lücken. Die Lücken müssen sorgfältig ausgewählt werden, und zwar so, dass eine hohe Wahrscheinlichkeit besteht, dass die Lernenden die „richtige“ Lösung aufgrund notwendiger Wortkombinationen finden. Die Lösung muss nicht in jedem Fall wortwörtlich mit dem Original übereinstimmen. Es ist im Rahmen dieser Übung auch nicht weiter schlimm, wenn eine grammatische Form nicht stimmt. Es kommt darauf an, dass das Wort grundsätzlich an diese Stelle passt.

Mit dieser Übung lernen die Schüler zweierlei:

1. die Vorhersagbarkeit von Wörtern aus dem Kontext,
2. dass sie bei unbekannten Wörtern in Texten diese aus dem Kontext erschließen können.

Die Aufgabe lautet:

Bitte erraten Sie die Wörter, die Ihrer Meinung nach genau in die jeweilige Lücke passen. Schreiben Sie dabei auf, mit welchen anderen Wörtern in der Nähe Ihre Wörter häufig kombiniert werden.

Bankraub auf polnisch

Di. Wer in Polen zur Bank geht, um — 1 — abzuheben, hat manchmal das Gefühl, daß die — 2 — erst noch gedruckt werden müssen. Vom Anstellen in der Schlange bis zur Auszahlung vergehen leicht zwei — 3 —. Von daher ist es nur verständlich, daß Jacek und Andrzej — 4 — der Schalterstunden versuchten, schnell an Bares zu kommen. Sie packten ein Schweißgerät ein, stahlen sich einen — 5 — und fuhren hinaus aufs Land. In der — 6 — Groß-Barzein, die so klein ist, daß sie auf keiner — 7 — zu finden ist, stießen sie am Freitagmorgen auf eine — 8 — der polnischen Sparkasse. Durch die Kellerfenster gelangten die beiden schnell — 9 — und — 10 — prompt die Alarmanlage aus. Doch bis zur örtlichen Kneipe, wo sich freitags nachmittags

das Landleben abspielt, drang der — 11 — anscheinend nicht. Niemand fühlte sich alarmiert. Da hatten Jacek und Andrzej einmal Glück. — 12 — war, daß der Panzerschrank der Sparkasse, obwohl antiquarisch, ihrem Brecheisen widerstand. ...

nach: FAZ (24.9.1988), 10

Aufgabe 41

Mögliche Antworten:

... folgende Gründe:

- Deutsch hat den Ruf, eine schwierige Sprache zu sein.
- Deutschunterricht sei vorwiegend Grammatikunterricht.
- Deutsch bräuhete man nicht, weil geringe Deutschkenntnisse für Kommunikationszwecke ausreichen würden.

... hervorgehoben:

- Deutschunterricht braucht kein Grammatikunterricht zu sein.
- Deutsch im kommunikativen Deutschunterricht braucht nicht schwierig und langweilig zu sein.
- Deutsch lernen mit den derzeitigen Lehrwerken macht Spaß.
- Deutsch ist in der Wirtschaft wichtig und gefragt.

Aber:

- Diese Erkenntnisse sind zu wenig bekannt.
- Zu viele Deutschlehrer unterrichten noch zu altmodisch.

Und deshalb:

- Versucht die Arbeitsgruppe Deutschlehrer mit modernen Materialien und Unterrichtsideen zu versehen und genannte Erkenntnisse möglichst weit bekannt zu machen.

... Erfolg zu haben, denn:

- Der Rückgang ist zum Stehen gekommen.
- Das Image des Deutschunterrichts scheint sich etwas zu verbessern.

Aufgabe 50

1. **Vorkenntnisse:** Fremdsprachige Leser müssen lernen, ihre Vorkenntnisse bewusst zu mobilisieren.

2. **Herkunft:** Deutschlerner aus weit entfernten Ländern müssen einerseits besonders ermutigt werden, auf ihr allgemeines Welt-Erfahrungswissen zurückzugreifen, andererseits müssen sie ausreichendes landeskundliches Wissen über die deutschsprachigen Länder erwerben, um möglichst „gute“ Voraussagen machen zu können.

3. Die Art des Lesetrainings sollte zweigleisig angelegt sein:

- a) Kenniswerb zur Wahrscheinlichkeit von Wortkombinationen, zum wahrscheinlichen Verlauf von Sätzen,
- b) Anwendungstraining zu logischen Strukturen und zur Nutzung von Weltwissen.

4. **Lerneraktivitäten:** möglichst oft Hypothesen bilden und überprüfen.
5. **Lesetexte:** viel authentisches, eher „leichtes“ Lesematerial, es darf nicht zu viel Unbekanntes enthalten.

6. **Lehrerverhalten:** Der Lehrer soll ein „sinngemäßes“ Lesen unterstützen.

Aufgabe 51

Mögliche Fragen bei Text 42:

1. Warum machst du deinen Ferienjob bei einer Bank?
2. Was willst du später einmal werden?
3. Dann gefällt dir also die Arbeit in der Bank?
4. Wie ist denn so die Ausbildung für Bankkaufmann? (Oder: Willst du eine Lehre bei der Bank oder zuerst noch Abitur machen?)
5. Wie ist es mit einer Lehrstelle bei der Bank?

Aufgabe 52

Rangfolge der Texte: 42, 41, 43, 40

Kommentar:

- Bei Text 42 wird systematisch Vorwissen zum Thema aktiviert und werden Hypothesen aufgestellt.
- Bei Text 41 wird Vorwissen zu logischen Strukturen, Wortkombinationen und dem Verlauf von Sätzen aktiviert.
- Bei Text 43 müssen bereits bekannte Wörter aus dem Text herausgesucht und in ein Schema gebracht werden.
- Bei Text 40 gibt es nur Worterklärungen und keine Aufgabe zur Aktivierung von Vorwissen.

Möglichkeit für Text 43, Vorwissen zu aktivieren:

1. Welche Wetterwörter kennen Sie? Schreiben Sie die Wörter in eine Skala (z. B. *besonders warm* → *sehr kalt*)
2. Suchen Sie weitere Wetterbezeichnungen aus dem Text und ergänzen Sie die Skala.

Aufgabe 53

Reihenfolge der Textabschnitte: H - D - C - M - G - A - E - B - J - I - F - L - K

Beispiel für einige „Begründungen“:

- H: ... und ich möchte jetzt erzählen ... kündigt an, dass im Nachfolgenden eine Geschichte erzählt wird.
D: *Es gab einmal* ist der typische Anfang einer Geschichte.
C: Am Ende von Abschnitt D stand *allen alles verkaufen*. In Abschnitt C werden dazu die Beispiele gegeben.
M: *aber* deutet darauf hin, dass das Vorhergehende bezweifelt wird. In diesem Abschnitt wird Zweifel daran geäußert, dass jemand ein guter Verkäufer sei. Im vorigen Abschnitt C muss also von einem guten Verkäufer die Rede gewesen sein.
G: usw.

Aufgabe 56

1. Die Lernenden vergleichen in Partnerarbeit ihre Lösungen. Dabei müssen sie unterschiedliche Lösungsvorschläge untereinander diskutieren, gegenseitig begründen, gegebenenfalls den anderen mit Argumenten überzeugen, sich schließlich einigen.

2. Beim Vergleich der Partnerlösung mit einer anderen Partnergruppe wird der Prozess der „verbalen Phase“ noch einmal wiederholt und verstärkt.

Die Texte von Günter Eich und Wolfgang Borchert zeigen, dass auch literarische Texte, ja sogar Gedichte, übliche Wortkombinationen und Satzverläufe aufweisen, verglichen mit dem Prosatext von Karl Jaspers ist das Gedicht von Günter Eich mit seinen schlichten Hinweisen (*Dies ist meine Mütze, dies ist mein Mantel, Im Brotbeutel sind ein Paar wollene Socken* usw.) sogar sehr viel leichter zu lesen. Das Gedicht von Georg Trakl zeichnet sich dagegen durch ungewöhnliche Wortkombinationen und Satzverläufe aus (*zerbrochene Minder, mondne Kühle, herbstliche Wälder tönen* usw.). Gerade das aber macht die Schönheit dieses Textes aus.

Rangfolge der Texte also: 46, 48, 47, 45

Aufgabe 58

Aufgabe 59

Beispiel eines Telegramms zu Aufgabe 59 (Text 49 b):

- Erdbeben in Stubenberg am See
- See verschwunden
- riesiges Loch
- warf Stein ins Loch
- kein Aufschlag
- rief *Hallo!*
- keine Antwort
- Forschung ohne Ergebnis
- Loch jetzt Mülldeponie

Beispiel einer Schülerantwort zu Aufgabe 59 (Text 49 a):

- 50 Bewerbungen geschrieben
- keine Lehrstellen auf dem Land
- Zusage einer Firma aus der Großstadt
- mit dem Zug zur Arbeit
- jeden Abend müde
- Arbeitsklima schlecht
- Kollegen arrogant
- nach zwei Jahren Abbruch
- schnell neuer Ausbildungsplatz in der Nähe

Mögliche Antwort:	
<i>Die Herstellung des Telegramms</i>	<i>Begründung der Auswahl</i>
Man muss sich genau überlegen, welche Textteile wichtig, welche nicht so wichtig für die Übermittlung der Hauptinformationen sind. Man lernt also zunächst einmal, zwischen Wichtigem und Unwichtigem zu unterscheiden. Dabei muss man sich gleichzeitig klar machen, welche Textelemente viel über die Bedeutung anderer Textelemente aussagen, d. h., welche Textelemente möglichst viele Informationen transportieren.	Mit der geforderten Begründung werden die Auswahlkriterien verbal formuliert und das heißt: bewusst gemacht.

- Funktion der Strukturmarkierer:
1. *sogar* weist darauf hin, dass etwas noch Stärkeres kommt als das, was vorher gesagt wurde.
 2. *jedoch* verweist darauf, dass etwas dem Vorangegangenen entgegengestellt wird.

Zu Übungsbeispiel 1:
Beschreibung von Beziehungen zwischen Textelementen, die durch verschiedene Verbindungswörter (Konnektoren) miteinander verknüpft sind. Diese Liste ist als Hilfe für Lehrerinnen und Lehrer gedacht.

Verbindungswörter	Beispielsätze	Art der Beziehung
<i>aber</i>	A <i>aber</i> B	Was in A stand, schien so zu sein, in B kommt jetzt wie es wirklich ist.
<i>wenn</i>	A <i>wenn</i> B	A und B finden gleichzeitig statt oder B ist eine Bedingung für A.
<i>wie</i>	A <i>wie</i> B	B ist dasselbe oder ein Beispiel von A.
<i>obwohl</i>	A <i>obwohl</i> B	In B kommt etwas, was man aufgrund von A nicht erwarten würde.
<i>weil</i>	A <i>weil</i> B	In B wird der Grund für das angegebene, was in A steht.
<i>trotdem</i>	A <i>trotdem</i> B	In B kommt etwas, was man aufgrund von A nicht erwarten würde.
<i>sogar</i>	A <i>sogar</i> B	Was in B kommt ist noch stärker als A.
<i>also</i>	A <i>also</i> B	B ist das Ergebnis von A.
<i>damit</i>	A <i>damit</i> B	In A steht, wie man vorgehen soll, um B zu erreichen.
<i>jedoch</i>	A <i>jedoch</i> B	Was in B steht, würde man auch nach A nicht erwarten und/oder scheint zu A im Gegensatz zu stehen.
<i>immerhin</i>	A <i>immerhin</i> B	In B wird etwas gesagt, was A relativiert.

Verbindungswörter

Verbindungswörter	Beispielsätze	Art der Beziehung
<i>während</i>	A <i>während</i> B	A und B finden gleichzeitig statt oder in B steht etwas, was im Kontrast zu A steht.
<i>dagegen</i>	A <i>dagegen</i> B	In B steht so ungefähr das Gegenteil von A.
<i>allerdings</i>	A <i>allerdings</i> B	In B wird etwas gesagt, was A relativiert.
<i>wo</i>	A <i>wo</i> B	In B wird etwas gesagt, was in A so ist.

Zu Übungsbeispiel 2:

Nr.	verbundene Satzteile	Art der Beziehung	Verbindungswort
2	A: <i>Sie drücken ein Auge zu.</i> B: <i>Sie sehen Nackte.</i>	→ A passiert, wenn B gegeben ist.	→ <i>wenn</i>
3	A: <i>In Dänemark, Frankreich usw. drücken sie ein Auge zu.</i> B: <i>In den anderen Ländern ist es anders.</i>	→ B ist anders als A.	→ <i>dagegen</i>
4	A: <i>Der Staat bestimmt die Kleiderordnung am Strand.</i> B: <i>Es gibt viele öffentliche FKK-Strände.</i>	→ B relativiert A.	→ <i>immerhin</i>
5	A: <i>In ... ist hüllenloses Baden erlaubt.</i>	→ Das ist dort so.	→ <i>wo</i>
6	A: <i>Hüllenloses Baden ist in vielen europäischen Ländern erlaubt.</i> B: <i>Belgien ist auch ein europäisches Land, aber in Belgien ist Nackbaden nicht möglich.</i>	→ B ist Gegensatz zu A.	→ <i>jedoch</i>
7	A: <i>In Belgien und in Italien ist Nackbaden nicht erlaubt.</i> B: <i>In Portugal wurde es soeben genehmigt.</i>	→ B steht im Kontrast zu A.	→ <i>während</i>
8	A: <i>Wer außerhalb markierter Gebiete hüllenlos badet, riskiert eine Geldstrafe.</i> B: <i>In Irland kann er mit Gefängnis bestraft werden.</i>	→ Was in B kommt, ist noch stärker als A.	→ <i>sogar</i>
9	A: <i>In Irland kann man mit einer Gefängnisstrafe bestraft werden.</i> B: <i>Das ist noch nicht vorgekommen.</i>	→ In B wird etwas gesagt, was die Erwartungen von A relativiert.	→ <i>allerdings</i>

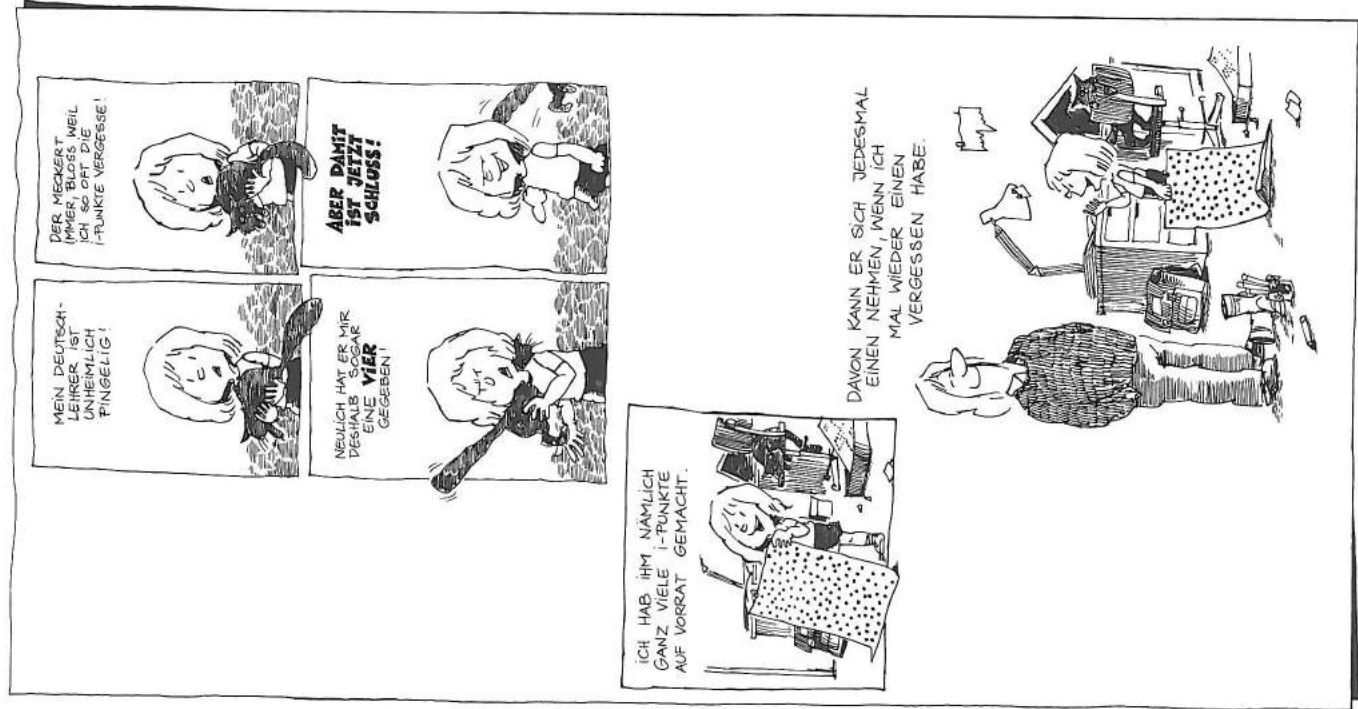
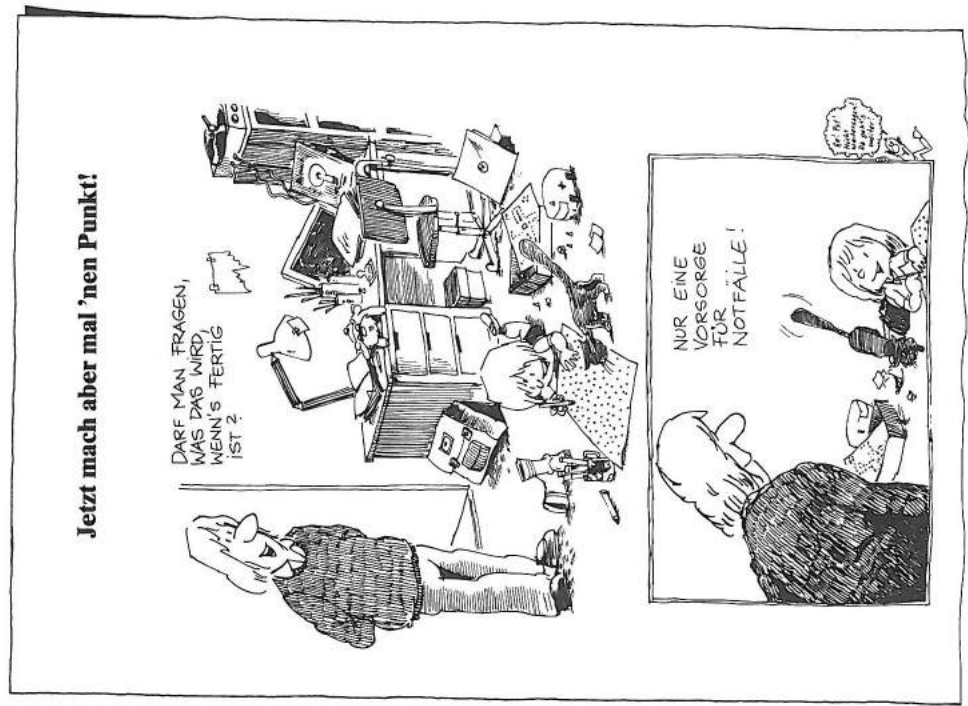
Lösungen:

1. Reihenfolge: 1 = A; 2 = E; 3 = F; 4 = B; 5 = D; 6 = H; 7 = C; 8 = G

2.

markiertes Wort	verweist auf
der	mein Deutschlehrer
ihm	mein Deutschlehrer
deshalb	weil ich so oft die i-Punkte vergesse
davon	viele i-Punkte
damit	meckern – eine Vier geben

Hier die original Bildgeschichte:



nach: Rauschenbach (1980), ohne Seite; in: Abel u. a. (1989), 44/45

Komplexe Aufgabenstellung zur Bildergeschichte:

Sie bieten die zerschnittene und gewürfelte Bildgeschichte ohne Markierungen an und bauen eine „verbale Phase“ ein. Zum Beispiel:

Arbeiten Sie in Partnergruppen:

1. In der Bildergeschichte ist alles in Unordnung geraten. Stellen Sie die richtige Reihenfolge wieder her.
2. Wechseln Sie die Partner, Vergleichen und diskutieren Sie Ihre Lösungen. Einigen Sie sich auf eine Lösung mit Begründung.

Begründung:	
1 = A	

Lernaktivität: Die Lernenden müssen selbst die Rolle der Strukturmarkierer erkennen und ihre Lösung verbal begründen.

Hier die beiden Originaltexte:

Text 52

Die Katze

Die Katze ist ein schönes, elegantes Tier. Viele Menschen werden dem zustimmen. Und wie alle schönen Dinge läßt die Katze den Menschen nicht gleichgültig/sondern erweckt außergewöhnliche Gefühle bei ihm; entweder er liebt sie hingebungsvoll, oder er haßt sie unbarmherzig; aber ob er sie zärtlich liebt, oder sie nicht leiden mag, eines ist gewiß: kaum ein Mensch findet sie häßlich.

Die Beziehung der Katze zu ihrem Besitzer

Eine Katze zeigt gewöhnlich gegenüber allen Familienmitgliedern Zuneigung von unterschiedlicher Intensität, jedoch neigt sie dazu, sich eine Person auszusuchen, zu der sie eine besondere Beziehung entwickelt. Es ist sinnlos, das Verhalten der Katze mit dem des Hundes zu vergleichen und Ähnlichkeiten zu erwarten. Die beiden Tiere haben sich physiologisch zu weit voneinander entfernt, haben vollkommen unterschiedliche Erbanlagen und verschiedene Entwicklungsgeschichten. Ein Hund macht um seine Zuneigung viel mehr Aufhebens als eine Katze, die dafür eine ausschließliche Zuneigung zu einer bestimmten Person zeigt und eine hartnäckige Abneigung, diese auf eine andere zu übertragen.

Daß es eine gefühlsmäßige Bindung zwischen einer Katze und einem Menschen gibt, zeigt sich z. B. wie sie ihren Partner wählt, ihm von Zimmer zu Zimmer folgt; oder dadurch, daß sie leidet, wenn sie zu lange von ihm getrennt ist, manchmal das Futter nicht annimmt und sich zurückgewiesen fühlt. Sie zeigt ihre Zuneigung auch dadurch, daß sie oft hinter der Haustür wartet, zu der Zeit in der der Besitzer nach Hause kommt. Auch bevorzugt sie, wenn sie den Menschen, von dem sie gestreichelt wird, wählen kann, ihren Besitzer und zeigt deutlich Eifersucht und Verletzung, wenn er sich einem anderen Tier zuwendet; letztendlich gibt eine Katze, wie bereits besprochen, zu verstehen, daß sie bei der Geburt der Kätzchen Hilfe braucht. Nur in Abwesenheit ihres Besitzers wird sie sich an eine andere Person wenden.

nach: Natoli (1988), 9 u. 135

Kopfschmerzen

Beschwerden

Die meisten Menschen werden dann und wann von Kopfschmerzen geplagt, einige leiden heftig, manche sogar regelmäßig darunter. Kopfschmerz ist jedoch keine Krankheit, sondern ein Warnsignal.

Kopfschmerzen können zu jeder Tageszeit auftreten und unterschiedlich heftig sein, vom leichten „Druck im Kopf“ bis zu unerträglich stechenden Schmerzen. Sie können mit Sehstörungen und anderen Beschwerden kombiniert sein.

Ursachen

Neben einer Vielzahl von körperlichen Ursachen (→ Kopfschmerzen im Abschnitt Beschwerden und Symptome, Seite 130) können vor allem seelische Spannungen Kopfweh verursachen.

Widerstreitende Gefühle, die „krampfhaft“ unter Kontrolle gehalten werden müssen, der innere Konflikt zwischen eigenen Lebenswünschen und der unbefriedigenden Lebenssituation können „Kopferbrechen“ machen – zum Beispiel Aggressionen oder Wut gegen nahestehende Bezugspersonen oder Vorgesetzte, die man sich nicht auszuleben gestattet. Diese „verbotenen“ Impulse von Wut und Zorn werden schließlich nach innen, gegen die eigene Person, gerichtet. Diese Spannung drückt sich im Dauerkopfschmerz aus.

Besonders Frauen können oft dem Bild nicht entsprechen, das die Gesellschaft von ihnen erwartet: friedlich, freundlich, ausgleichend, harmonisch. Dementsprechend quälen Kopfschmerzen vor allem Frauen. Sie bekommen auch ein Drittel mehr Schmerztabletten verschrieben als Männer. Gestaute Emotionen sind oft die Grundlage dafür, daß sich Kopfschmerzen entwickeln können.

Zusätzlich auslösende Faktoren können sein: Überlastung, Mißbrauch von Genußmitteln (→ Seite 887), Schadstoffeinfüsse (→ Seite 910), Überempfindlichkeit auf bestimmte Nahrungsmittel (→ Seite 534), Wetterfühligkeit (→ Seite 228), Schlafmangel (→ Seite 227), schlechte Luft, Verspannungen der Nacken- und Wirbelsäulenmuskulatur (→ Seite 528), allgemeine Krankheiten.

aus: Corazza u. a. (1990), 232

Die weggelassenen Wörter sind:

1. *unglaubliche*
2. *geheuer*
3. *Fazit*
4. *gleich*
5. *Argument*
6. *widerspricht*
7. *Aber*
8. *öfter*
9. *überschätzen*
10. *Fernstraßen*
11. *häufiger*
12. *mehr*
13. *widerum*
14. *„dynamisch“*

1. Strategiefragen:

1. Wortart – Satzverlauf
2. Bedeutungskombination
3. Beziehung im Text/Kontext – Strukturmarkierer
4. Sinnzusammenhang – Wie sieht's in der Wirklichkeit aus?

2. Ziel von Aufgabe 68: Erfahrung der Bewusstmachung einer Strategie.

A: Aufgabensequenz (Text 55 b)

1. 1A, 2C, 3D, 4E, 5B
3. Hundestaffel, Spürhund, Kampfhund, Hundeführerschein, Polizeihund

B: Reflexion zu den Lesestilen (Text 55 b)

1. a) globales Lesen
b) sortierendes Lesen
c) suchendes Lesen
2. a) als Hundebesitzer (in dieser Eigenschaft möchte man alles über solche Vorfälle wissen, um sich entsprechend zu verhalten oder mit den eigenen Erfahrungen zu vergleichen)
b) Text C (der Text enthält keine Zahlenangaben oder sonstige genaue Angaben, er hat eine Erzählstruktur)
c) Text A (entweder interessiert einen, was bei der Polizei passiert oder es interessiert einen überhaupt nicht)
d) detailliert (da er als Besitzer eines Kampfhundes die gesetzlichen Bestimmungen genau kennen muss)
e) suchendes Lesen (weil eine präzise Frage gestellt wird, auf die man eine Antwort sucht)

Angewandte Strategien:

1. Vorwissen aktivieren, Voraussagen über den Inhalt des Textes machen (Hypothesen bilden)
2. Voraussagen überprüfen
3. die informationsreichsten Textelemente herausuchen
4. Struktur/Aufbau des Textes erkennen
5. detailliertes Lesen

- Übungen zum Anwendungstraining sollen dazu beitragen, dass Lernende
1. ein Gespür für die informationsreichsten Elemente in einem Text entwickeln,
 2. sich die voraussagende Funktion von Strukturmarkierern nutzbar machen,
 3. Vorkenntnisse (Weltwissen) mobilisieren,
 4. sich die angewandten Strategien bewusst machen.

► Wo bekommen Sie Beratung und weitere Informationen?

Rat, Hilfe und weitergehende Informationen erhalten Sie bei der Aids-Beratung Ihres Gesundheitsamtes oder der örtlichen Aids-Hilfe (siehe Telefonbuch). Sie können sich auch an Ihren Arzt wenden, an eine andere Beratungsstelle oder eine Sozialstation.

Die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung bietet eine persönliche und anonyme Telefonberatung an. Die Antworten auf weitergehende Fragen gibt Sie können dort auch Adressen von Beratungsstellen in Ihrer Nähe erfragen. Die Telefonberatung hat die Rufnummer 02 21 - 89 20 31.

► Was können wir tun, damit Menschen mit HIV oder Aids ihr Leben besser bewältigen können?

HIV-infizierte oder Aids-Kranke sind – wie auch andere schwerkranke Menschen – in besonderem Maße auf unser menschliches Verhalten und unsere praktische Unterstützung angewiesen.

Wir alle können ihnen durch unsere Einstellung helfen, die besonderen Belastungen leichter zu ertragen. Auch wenn man persönlich keinen HIV-infizierten oder Aids-Kranken kennt, ist jeder von uns mitverantwortlich für ein gesellschaftliches Klima, in dem die Gefährdeten und Betroffenen ohne Angst vor Ablehnung und Ausgrenzung leben können.

Das gilt am Arbeitsplatz, im Freundes- und Bekanntenkreis, in der Familie.

Beziehungen, die keine Augen vor Zurückweisung haben müssen, können insgesamt auch leichter mit der Situation von Vorurteilen und zum Schutz ihrer Sozialpartner beizubringen.

Familien mit HIV-infizierten Kindern (und hier besonders alleinerziehende Mütter oder Väter) sind oft in einer besonders schwierigen Situation, in der sie auf Hilfe und Unterstützung von außen verstärkt angewiesen sind.

nach: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (1994), ohne Seite

Vorschlag für eine Übungssequenz im Unterricht:

Erster Unterrichtsschritt (bevor der Text verteilt wird):

Der Lehrer erzählt, dass es sich um eine Aufklärungsbroschüre über AIDS handelt. Er sagt auch, dass die Broschüre aus 20 Fragen und Antworten besteht. Die Schüler arbeiten in Zweiergruppen und erhalten den Auftrag, Hypothesen zu bilden über:

- a) Welche Fragen werden wahrscheinlich behandelt?
- b) Wie werden die Antworten wahrscheinlich lauten?

Zweiter Unterrichtsschritt:

Jetzt wird eine unvollständige Fassung des Textes verteilt, und zwar nur die Fragen. Die Zweiergruppen erhalten den Auftrag, Hypothesen über die Antworten zu formulieren.

Dritter Unterrichtsschritt:

Jetzt wird der vollständige Text verteilt. Die Zweiergruppen erhalten den Auftrag festzustellen:

- a) welche Voraussagen richtig waren.
- b) warum man es in den Fällen, „in denen es nicht gestimmt hat“, eigentlich hätte wissen müssen.

© Westhoff

Anmerkung: Sie können die „verbale Phase“ verstärken, indem Sie im dritten Unterrichtsschritt je zwei Zweiergruppen zusammenarbeiten lassen.

Begründung: Es ist wichtig, dass die angewandte Strategie besprochen oder aufgeschrieben wird, weil den Lernenden die angewandte Strategie auf diese Weise bewusst wird. Nur eine bewusst angewandte Strategie kann auch wieder – bewusst – auf neue Texte angewandt werden.

Im folgenden Lösungsvorschlag zu Text 58 haben wir die Strukturmarkierer hervorgehoben und die Bezüge zu den Textfragmenten eingezeichnet.

Eine mögliche Lösung wäre z. B.:

Giraffengeburt verschlug uns die Sprache

- Ein Glücksfall ganz ungewöhnlicher Art erwartete unsere kleine Reisegruppe an einem Januar-Nachmittag im Massai-Mara-Schutzgebiet Kenias, ganz in der Nähe der tansanischen Grenze. Eine einzelne Giraffe neben der Piste, das war für uns nach mehrtägiger Safari schon nichts Besonderes mehr, kein Grund zum Anhalten, zumal die Sonne hinter den Wolken verschwunden war und die Luft kühler als sonst war.
- Doch unser Fahrer hielt trotdem, er hatte mit geübtem Blick etwas höchst Außergewöhnliches erspäht.
- Zwei kleine Beinchen ragten aus dem Muttertier! Eine Geburt schien kurz bevorzustehen. Das wollten wir uns natürlich nicht entgehen lassen, schon verstimmt jede Unterhaltung im Bus, trotz aller Aufregung wollten wir auf keinen Fall stören und uns so womöglich um eine ganz seltene Beobachtung bringen! Mit angespanntem Atem und schussbereiter Kamera lauerten wir auf den großen Augenblick.
- Doch zunächst schienen sich die Sekunden endlos zu dehnen. Da, nach rund zwanzig Minuten, schienen die Giraffe vor lauter Wehen den Rücken durchzudrücken, die Beinchen wurden merklich länger und länger. Plötzlich ging alles blitzschnell!
- Da Giraffen im Stehen gebären, plumpste das Kleine wie ein nasser Sack aus einer Höhe von gut zwei Metern zu Boden! Sofort drehte sich die Mutter um, spreizte die Vorderbeine, senkte ihr langes Haupt mit den großen sanften Augen und begann das Baby unverzüglich abzuschlecken und trocken zu lecken, ohne jedes Anzeichen einer Erschöpfung. Bald lugte der Kopf auf schwankendem dünnen Hals umher.
- Nachdem sich die Giraffenmutter schon zwanzig Minuten mit dem Neugeborenen befaßt hatte, schien sie ungeduldig zu werden.

- Immer wieder stupste sie das Kind sanft mit ihrem Kopf. Ob sie es zum Aufstehen anregen wollte? Doch der Nachwuchs ließ sich noch etwas Zeit über den ersten vergeblichen Stehversuch, noch versagten die staksigen Beinchen den Dienst und knickten bei jedem Versuch wieder ein.
- Dann, nach vierzig Minuten, rappelte sich das Kalb endgültig hoch und stand schwankend auf ach so langen Beinchen. Während die Mutter mit hochgerecktem Kopf umherblickte, begann das Kalb nach der Milchquelle zu suchen. Gut zehn Minuten vergingen, ehe es die Zitzen zwischen den Hinterbeinen der Mutter fand.
- Die ständerweißstocksteif und unbeweglich, als ob sie gar nicht dazugehörte. Ab und zu senkte sie ihr Haupt und schleckte an dem Jungen herum. Wir verhielten uns in unserem Safaribus weiterhin äußerst ruhig, nur das Klicken der Kameras war zu hören.
- Wir konnten das so überaus seltene Erlebnis voll genießen!
- Es versteht sich, daß „unser Nachwuchs“ abends an der anheimelnden Bar der Keekorok-Lodge entsprechend getauft wurde; wer hat schon so viel Glück, auf einer Afrika-Safari eine derartige Sternstunde miterleben zu können!

2. Hier der Originaltext 60:

Aufgabe 74

SERVICE



Heiße Preise für kühle Rechner

Inner weniger Kunden der Deutschen Bahn zahlen den normalen Fahrpreis. Rund drei Millionen Fahrgäste besitzen eine BahnCard, fahren also ein Jahr lang zum halben Preis mit der Bahn. Darüber hinaus bietet die Deutschen Bahn eine Fülle von Möglichkeiten, kostengünstig zu verreisen. Broschüren mit allen Angeboten gibt es gratis bei den Fahrkartenverkaufsstellen und Agenturen mit DB-Lizenz. ZUG stellt Ihnen einige attraktive Beispiele vor.

SPARPREIS: Der günstige Pauschalpreis lohnt sich bei weiteren Reisen (z.B. Hamburg – München – Hamburg) und gilt für das Wochenende beziehungsweise für Reisen über das Wochenende hinaus. Eine Person bezahlt dann für die Hin- und Rückreise 199 Mark (1. Klasse 299 Mark), Mitfahrer (2. bis 5. Person) 99 Mark (1. Klasse 149 Mark) mitreisende Kinder im Alter von 4 bis 11 Jahren 50 Mark (1. Klasse 75 Mark). Alleinreisende Kinder zahlen die Hälfte des Sparpreises.

Für den ICE gelten die gleichen Bestimmungen, unterschiedlich ist nur der Preis. Für eine Person kostet das Ticket 290 Mark (1. Klasse 435 Mark), für Mitfahrer 145 Mark (1. Klasse 218 Mark) und für mitreisende Kinder 73 Mark (1. Klasse 109 Mark).

ICE-SUPERSPARPREIS: Für diesen noch preiswerteren Tarif gelten die gleichen Richtlinien wie für den Sparpreis. Für die Hin- und Rückreise bezahlt eine Person 230 Mark (1. Klasse 345 Mark), Mitfahrer 115 Mark (173 Mark) und mitreisende Kinder 58 Mark (1. Klasse 86 Mark). Der ICE-Supersparpreis bietet sich für alle Reisen an, die nicht in der Zeit von



Freitagmorgen, 10.00 Uhr, bis Samstagmorgen, 3.00 Uhr, und von Sonntagmorgen, 10.00 Uhr, bis Montagmorgen, 3.00 Uhr, mit dem ICE fahren wollen. Vom 2. bis 5. Oktober, vom 21. bis 26. Dezember und vom 2. bis 6. Januar gilt dieses Angebot nicht.

GUTEN-ABEND-TICKET: In der Zeit zwischen 19.00 Uhr abends und zwei Uhr morgens gilt das Guten-Abend-Ticket: für jedermann, jeden Tag, für jede Strecke (auch Hin- und Rückfahrt – man muß nur in der Zeit bleiben) und für fast jeden Zug. Ausgenommen sind der InterCityNight, der CityNightLine, Schlaf- und Liegewagen, Autoreisezüge und Sonderzüge. Das Ticket kostet 59 Mark in der 2. Klasse (1. Klasse 99 Mark) und im ICE 69 Mark (1. Klasse 109 Mark). Wollen Sie an Freitagen und Sonntagen fahren, wird das Ticket pauschal um 15 Mark teurer. Kinder von 4 bis 11 Jahren zahlen die Hälfte des Fest- und Aufpreises.

MITFAHRERPREIS: Wer beim Reisen Gesellschaft hat, profitiert vom Mitfahrerspreis. Wenn bis zu fünf Erwachsene und 1 Kind gemeinsam hin- und zurückfahren, zahlt nur die erste Person (ein Erwachsener) den vollen Preis. Alle anderen fahren für die Hälfte des Fahrpreises mit, Kinder zwischen vier und elf Jahren zahlen nur ein Viertel. Voraussetzung für den Mitfahrerspreis ist ein regulärer Fahrpreis von mindestens 50 Mark in der 2. Klasse oder mindestens 76 Mark in der 1. Klasse. Dies gilt auch für die Sparpreise.

Feststellung über Raucher

Mit zehn die erste Zigarette

Niemand kommt als Raucher auf die Welt.

1. Aber auch, um von den anderen in der Gruppe akzeptiert zu werden.

Normalerweise endet dieser erste Kontakt mit der Zigarette jedoch nach kurzer Zeit. Die nächsten Raucherfahrungen

2. Andere rauchen ganz bewußt und konsequent, um ihre Unabhängigkeit zu demonstrieren oder aus Imponiergehabe gegenüber dem anderen Geschlecht.

Zur Gewohnheit wird das Rauchen besonders leicht, wenn es in der schwierigen Zeit der Pubertät als vermeintliches Hilfsmittel entdeckt wird, um

3. Solche positiven Erfahrungen führen dazu, daß man jedesmal zur Zigarette greift, sobald es kritisch wird. Dar- aus entsteht ein Verhalten, über das man gar nicht mehr nachdenkt und das sich nur schwer wieder ablegen läßt.

Drei Typen von Rauchern

Der Genußraucher raucht, weil ihm seine Zigarettenart schmeckt. Er steckt sich zum Beispiel

4. Da er nur gelegentlich zur Genußsteigerung raucht, ist die Abhängigkeit von der Zigarette bei diesem Rauchertyp nicht sehr stark ausgeprägt.

Der Gewohnheitsraucher raucht regelmäßig in bestimmten Situationen oder bei bestimm-

ten Tätigkeiten. Zum Beispiel

5. Viele tägliche Ge- wohnheiten werden so eng mit dem Rauchen verknüpft, daß sie das Anzünden einer Zigarette zu einer ganz automatischen Handlung werden lassen.

Der Erleichterungsraucher raucht, um

6. wenn auch nur für ei- nen Augenblick. Dieses Erlebnis führt zu einer starken psychischen Abhängigkeit.

Wer raucht sollte einmal den Versuch machen, sich einem der drei Typen zuzuordnen. Wann und warum rauche ich? Welches Motiv löst bei mir den Griff zur Zigarette aus? Es kann durch- aus sein, daß mehrere Motivgruppen für das Rauchverhalten eine Rolle spielen. Je mehr es sind, desto höher ist jedenfalls der Ab- hängigkeitsgrad der Zigarette.



nach: Merfort (1982), 4 - 6

1. Wortart?
2. Bedeutungskombinationen?
3. Beziehung zu benachbarten Textteilen (engerer Kontext)?
4. Sinnzusammenhang im gesamten Kontext?

Eine gute Lösung bei Text 62 wäre z. B.:

Lehrer werden Popstars

Junge Leute hören gerne Musik. Viele haben eine — 1 — oder einen Lieblings- sänger. Manche möchten gerne selbst — 2 — sein. Was sagen die Lehrer dazu? „Das ist Unsinn. Konzentriert euch auf die Schule!“ „Popstar ist doch kein richtiger Beruf.“ „Lernt etwas Nützliches!“

Nicht alle — 3 — sind dieser Meinung. Einige Lehrer von früher sind heute sogar selbst Popstars. Mark Knopfer von den Dire Straits — 4 — Sting sind Beispiele dafür in England. Der bekannteste deutsche Ex-Lehrer heißt Heinz Rudolf Kunze. Er singt Lieder über den Staat, die Umwelt, aber auch über — 5 — zum Beispiel „Dein ist mein ganzes Herz“.

Dein ist mein ganzes Herz.
Du bist mein Reim auf „Schmerz“
Wir werden Riesen sein.
Uns wird die Welt zu klein.

nach: Mary Glasgow Magazines, Schuß (Okt.-Dez. 1989), 3

Text 63:

- + bedeutet: das Kriterium ist gegeben.
- bedeutet: das Kriterium ist nicht gegeben.
- ? bedeutet: schwierig einzuschätzen.

Wort (= W)	Kriterium 1 W = wichtig	Kriterium 2 W = errätbar	Kriterium 3 mehrere Strategiefragen	Kriterium 4 entscheidender Hinweis nach dem W
1 Fineßcenter	+	+	+	+
2 sternmt	+	+	+	+
3 Muskeln	+	+	+	-
4 möglichst	+	+	+	-
5 anstrengend	-	+	-	-
6 Wettkampf	+	+	+	-
7 Diät	+	+	?	+

Wort (= W)	Kriterium 1 W = wichtig	Kriterium 2 W = erratbar	Kriterium 3 mehrere Strategiefragen	Kriterium 4 entscheidender Hinweis nach dem W
8 daher	-	+	-	+
9 bewundern	+	+	?	-
10 dumme	+	+	+	-

Bearbeitungsvorschläge für Text 72 – 80 (Seite 157–163)

Text 72: Lückentext: Erraten unbekannter Wörter

Text 73: Lückentext: Erraten unbekannter Wörter

Text 74: Telegrafübung

Text 75: Telegrafübung oder zerschnittener Text

Text 76: Voraussagen üben

a) Fragen,

b) Antworten

Text 77: Voraussagen üben

Text 78: Strukturieren lassen

Text 79: Zerschnittener Text

Text 80: Zerschnittener Text

9 Lesetexte für die Weiterarbeit

Die folgenden Texte 64–71 stammen aus den Büchern von Gerard Westhoff *Didaktik des Leseverstehens* (1987) und *Arbeit mit Texten, Psychologische Einsichten und das Lesen im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht* (1984). Diese beiden Publikationen enthalten auch Lösungs- und Bearbeitungsvorschläge zu den abgedruckten Texten.

Text 64

Madrisa

Eine Geschichte aus den Alpen

In Graubünden lebte einmal ein Bauer – im Sommer oben in den Bergen, im Winter unten im Dorf. Es kam ein Jahr, da war im Herbst noch so viel Heu übrig, daß der Bauer allein ins Dorf hinunterzog. Sein Sohn aber blieb mit dem Vieh oben auf der Alp und kam nur manchmal ins Dorf herunter, wenn er keine Vorräte mehr hatte.

Als der Sohn einmal längere Zeit nichts von sich hören ließ, da machte sich sein Vater Sorgen, es könnte ihm etwas passiert sein, denn seine Vorräte hätten eigentlich schon verbraucht sein müssen. Trotz des kalten Winters stieg er deshalb auf die Alp, um nachzusehen, ob alles in Ordnung sei. Der Schnee war tief, das Gehen kostete viel Mühe. Es war schon spät am Abend, als er oben ankam. Er traf seinen Sohn eben beim Füttern und sah gleich, daß genug Vorräte da waren.

„Wie kommt es“, fragte er seinen Sohn, „daß das Heu nicht weniger geworden ist in der langen Zeit! Und unsere Kühe sind so schön und geben Milch wie mitten im Sommer!“

„Pst, Vater, sei leise“, gab der Junge zur Antwort. „Dort, sie hat das getan.“ Und er wies auf seine Schafställe hin. Da lag ein Mädchen und schlief, und ihre langen herrlichen Haare hingen über das Bett herunter und reichten bis zum Boden. „Das ist meine Madrisa, sie bringt Pflanzen aus dem Wald mit, die mischt sie unter das Salz und gibt es dem Vieh. Und darum sind die Kühe so gut genährt, darum ist auch noch so viel Heu da und so viel Milch und Käse.“

Der Bauer sah seinen Jungen erstaunt an: „Aber ... wer ist sie denn, deine Madrisa?“ Da wachte die Fremde auf und stand langsam von der Schafställe auf. Mit einem traurigen Blick auf den Bauern sagte sie: „Warum müdest du kommen und uns stören? Es wäre besser gewesen, wenn ich zusammen mit deinem Sohn euer Vieh hätte versorgen dürfen bis zum Frühling, wenn es wieder hinausgeht auf die Wiesen. Aber du bist gekommen, und nun muß ich zurückgehen in den Wald. Lebt wohl!“ Der Wind öffnete die Tür, und das Mädchen ging hinaus und war verschwunden.

Sooft der Junge im nächsten Sommer, als er wieder das Vieh hütete oben auf der Alp, nach seiner Madrisa rief und nach einem Zeichen von ihr suchte, es war umsonst. Kein Mensch hat sie je wieder gesehen.

nach: Hieber (1985), 135; in: Westhoff (1987), 121/122

Bearbeitungsvorschläge für diesen Text finden Sie in Westhoff (1987), 119–122.

Text 65

Hausfrau und Mutter

Ich komme aus einer „ordentlichen Familie“, mein Vater „verdiente das Geld“, meine Mutter machte die Hausarbeit, unmittelbar nach Abschluß meines Studiums heiratete ich, bekam rasch das erste Kind, zwei Jahre später das zweite und fand mich so schnell in einer ähnlichen Situation wie meine Mutter: Ich war finanziell völlig abhängig von meinem Mann. Obwohl es mir in wesentlichen Punkten besser gegangen ist als vielen anderen Frauen – denn ich habe eine gute Ausbildung bekommen und bin verheiratet mit einem Mann, dessen Arbeitszeit, gutes Gehalt und guter Wille eine gewisse Flexibilität ermöglicht –, so macht doch auch meine Geschichte deutlich, in welche Misere ich mich begab. Mein Leben fing an dem Punkt an, trist und langweilig, unzufrieden und erschöpfend zu werden, als ich den beruflich bedingten Ortswechsel meines Mannes mitmachte und plötzlich wieder nur Hausfrau war. Nicht nur finanziell war ich von ihm abhängig, sondern zunehmend auch psychisch. Ich wartete darauf, daß er von „draußen“ berichtete, fühlte mich unausgefüllt und unzufrieden. Zeitweilig verschlang ich Romane und ließ alles stehen und liegen. Schuldgefühle (Was hatte ich eigentlich? Mir ging es doch gut? Ich liebte meinen Mann und meine Kinder, verfügte über genügend Geld) wechselten mit Aggressionen und Anklagen (Ich muß die Drecksarbeit machen, habe kein eigenes Geld, kann nicht machen, was mich interessiert) und Selbstvorwürfen (Ich mache nichts richtig, was ist meine Arbeit schon wert?).

nach: Courage (3/1978); in: Westhoff (1987), 125/126

Bearbeitungsvorschläge für diesen Text finden Sie in Westhoff (1987), 124–127 und Westhoff (1984), 44–46.



Warum nur Sommerurlaub an der Nordsee?

Auch der Herbst ist schön. Es ist richtig, daß der Sommer an der Nordsee besonders schön ist. Aber kennen Sie auch schon den Herbst bei uns? Dann gibt es sicher weniger Sonne, und baden können Sie auch nicht. Trotzdem gibt es nicht so viel Regen, wie Sie vielleicht glauben. Natur und Landschaft gehören Ihnen im Herbst ganz allein, denn die meisten Feriengäste sind jetzt wieder zu Hause. Sie treffen dann am Strand nur noch

wenige Leute, und in den Restaurants und Hotels haben die Bediensteten wieder viel Zeit für Sie. Machen Sie also auch einmal Herbsturlaub an der Nordsee. Übrigens sind Hotels und Pensionen in dieser Zeit besonders preiswert. Zum Schluß noch ein Tip: Herbst bedeutet natürlich auch Wind. Deshalb sollten Sie warme Kleidung nicht vergessen.

nach: Aufderstraße u. a. (1985), 75 u. 137; in: Westhoff (1987), 141
Bearbeitungsvorschläge für diesen Text finden Sie in Westhoff (1987), S. 138–141.

Nichts ist so subjektiv wie die Meinung über einen „herrlichen“ Ferienort

Die Ferientrecks rollen wieder. Von Norden nach Süden, von Westen nach Osten, von Süden nach Norden, von Osten nach Westen. Alles ist in Bewegung, jeder strebt seinem Ferienort zu. Die Fernwehkrankheit, oder besser gesagt die Urlaubspsychose, ist zur Epidemie geworden, jeder zweite ist davon befallen, fünfzig Prozent der Bundesbürger reisen in den Urlaub.

Sich befreien von dem Zwang des Alltagslebens, raus aus dem unerträglichen Arbeitsrhythmus, das ist die große Sehnsucht. Und jeder verwirklicht sie auf seine Weise. Der eine fliegt Tausende von Kilometern, um in sein Ferienparadies zu gelangen, der andere fährt nur 100 km mit dem Auto und empfängt das gleiche Urlaubsgefühl. Nichts ist so subjektiv wie die Meinung über einen „herrlichen“ Ferienort. Was dem einen alles bietet und seine Träume erfüllt, ist für den anderen das letzte Kuhdorf. Entscheidend ist, was den größeren Stellenwert bei dem einzelnen einnimmt, die Erholung oder das Erleben.

Wer, wie eine junge vierköpfige Familie, schon 6 Jahre nach Kärnten auf einen Bauernhof geht und dort mit den Bauern deren Alltag miterlebt, der weiß, was ihm erwartet. Dem glaube ich, wenn er sagt, wir sind glücklich, wir haben unsere Urlaubsprobleme gelöst. Wer dagegen immerzu auf Neues aus ist, wer niemals zum zweitenmal an denselben Ort gehen kann, der muß Überraschungen mit in Kauf nehmen und darf sich auch über einen Reifall nicht beklagen. Dafür hat er die Sensation der Entdeckerfreuden und sollte damit andere Mängel kompensieren.

Zu beneiden sind die Urlaubskünstler, die immer antreffen, was sie erwartet haben, die sich überall zurechtfinden, sich über nichts beschweren. Die alles nehmen, wie es kommt, selbst das Wetter. Sicher ist eine solche grundsätzliche positive Einstellung eine Temperamentsfrage. Und nicht jeder ist so glücklich veranlagt. Aber man kann sich in gewissem Umfang dazu erziehen, die angenehmen Dinge stärker wahrzunehmen und die störenden weniger zu beachten. Wer Tausende von Kilometern reist, um andere Länder zu erleben, der darf sich nicht irritieren lassen von einer fremden und für seinen Geschmack vielleicht schlechten Kost. Ihm sollten interessante Entdeckungen wichtiger sein als die Speisekarte seines Hotels. Um gut in gewohnter Weise zu essen, braucht man nicht erst weit fortzufahren. Das sucht man besser im eigenen Land oder in den Nachbarländern, deren Sitten und Essensgebräuche den eigenen am ähnlichsten sind. Auch in dieser Hinsicht sollte man sich schon vor der Wahl des Urlaubsziels ehrlich eingestehen, was man will.

nach: Burda-Moden (Nr. 6/Juni 1975); in: Westhoff (1987), 168

Bearbeitungsvorschläge für diesen Text finden Sie in Westhoff (1987), 163–172 und Westhoff (1984), 55–60.

Meuterei im Mädchenwohnheim

Bewohnerinnen kämpfen um sturmfreie Buden

Im Gemeinschaftsraum eines Hamburger Mädchenwohnheims protestierten die Bewohnerinnen gegen „mittelalterliche Zustände“. Sie forderten: „Herrenbesuch auf unseren Zimmern muß erlaubt sein!“

Die 96 Damen im Alter von 18 bis 32 Jahren – Schülerinnen und Studentinnen höherer Fachschulen – müssen eine Hausordnung anerkennen, die fast täglich zu Reibereien führt. In dem vor vier Jahren gebauten Haus, das einer privaten Gesellschaft gehört, bekommen die Mädchen zwar für rund 100 Mark ein modernes Zimmer, müssen aber Bestimmungen akzeptieren, die „aus Großmutters Zeiten“ stammen. Vor allem sind es die Paragraphen 7 und 13, die das unvoreingenommene Verhältnis zwischen Bewohnern und Heimgleitung von Anfang an stören.

Da heißt es:

7. Betreten der Zimmer: Mitarbeiter der Wohnheimgesellschaft haben das Recht, zu zweit oder in Begleitung eines Dritten auch in Abwesenheit des Heimbewohners das Zimmer zu betreten.

13. Besuch:

Das Betreten anderer Personen ist nicht gestattet. Besucher und Gäste haben das Wohnheim nicht vor 8 Uhr zu betreten und spätestens um 22 Uhr zu verlassen. Männlichen Personen ist der Zutritt zu den Zimmern untersagt.

Dazu die 21jährige Berta Fingerlein: „Wenn meine Schwester mich mit ihrem Verlobten besuchen kommt, muß der Verlobte brav im Gemeinschaftsraum warten. Das ist doch lächerlich! Ich muß doch selbst wissen, was ich tun kann und was nicht. Es ist doch nicht so, daß das große Liebestest steigen würde, wenn Herrenbesuch auf den Zimmern gestattet wäre!“ – „Wenn mein Freund mich besuchen kommt“, sagt die Fremdsprachschülerin Rosemarie Winter, „müssen wir eben in Lokalen rumsitzen oder ins Hotel gehen. Wer hier mit einem Mann auf den Zimmern gesehen wird, fliegt raus“.

Dazu die Hausordnung:

33. Beendigung des Mietverhältnisses:

Die Wohnheimgesellschaft kann das Mietverhältnis ohne Einhaltung einer Frist lösen, wenn der Mieter ... die Räume des Wohnheims für vertragswidrige Zwecke gebraucht, eine Person beharbergt ... oder männlichen Personen den Zutritt zu seinem Zimmer gestattet.

Warum die Mädchen sich nicht eine private „sturmfreie Bude“ nehmen, beantwortet die Sprecherin Susi Hauck so: „Die meisten haben nicht das Geld dazu. So ziehen sie hier ein und schimpfen eben nur.“

In einem Flugblatt appellierten die jungen Damen schließlich an die Heimgleitung und an die Öffentlichkeit, „daran zu denken, daß hier keine Kinder, sondern Studentinnen mit einem Durchschnittsalter von 23 Jahren wohnen.“ Der Appell stieß beim Vorstand des Heimes auf taube Ohren. Susi Hauck erinnert sich: „Als wir verlangten, die Bestimmungen aus der Hausordnung zu entfernen, erklärten uns die Herren: Wir haben dann die Verantwortung, wenn Sie ein Kind bekommen.“

Die Heimbewohnerin Annegrete Fuchs findet solche Antworten „zum Lachen“. Die 23jährige Sozialpädagogin, die bereits ein Kindertagesheim leitete: „In den Schulen werden heute Jungen und Mädchen gemeinsam erzogen – und hier so etwas, das sind doch Omas Vorstellungen.“

Kürzlich gingen nun die Mädchen gegen ihre „Gefängnisordnung“ (so Rosemarie Winter) an. Sie luden ihre Freunde und Bekannten ein und diskutierten mit ihnen zunächst im Gemeinschaftsraum über die strengen Regeln. Um Mitternacht zogen sie dann gemeinsam in den sechsten Stock – „denn die Hausordnung muß man einfach brechen“, wie einer der Besucher verkündete. Die Heimgleiterin alarmierte vor Schreck die Polizei. Die Kriminalbeamten fanden allerdings keine Orgie vor, sondern sie wurden von der Protestgruppe mit einem fröhlichen Weihnachtslied empfangen. Nachdem es den Ordnungshütern gelungen war, die jungen Leute wieder in den Gemeinschaftsraum zu bitten, ging dort die Diskussion bis in die frühen Morgenstunden weiter.

Zwar blieb auch weiterhin offen, wie man die Schwierigkeiten mit der Heimordnung lösen könnte, doch die jungen Herren versprachen beim Abschied: „Wir kommen wieder!“

nach: Stern (7.12.69); in: Westhoff (1984), 48

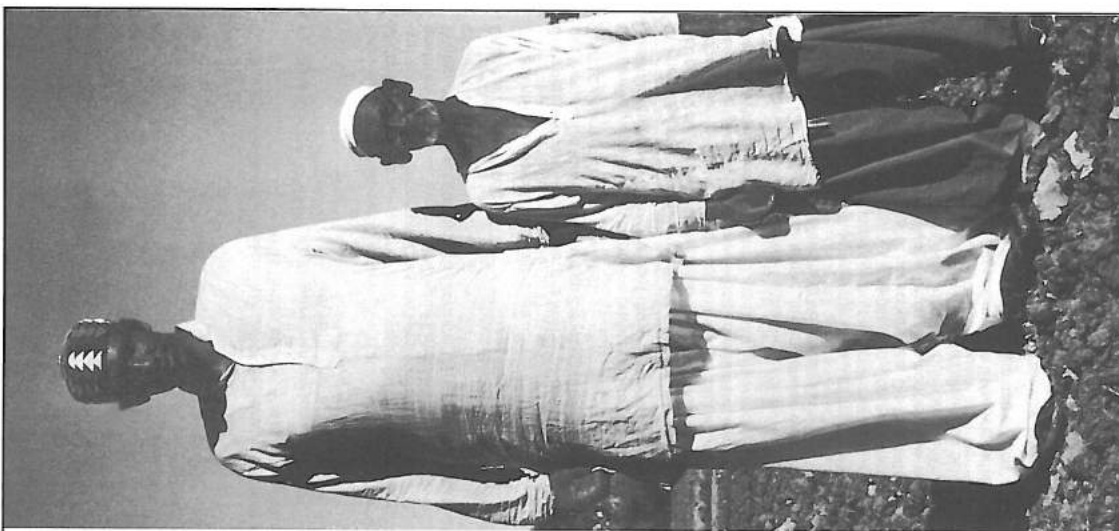
Bearbeitungsvorschläge für diesen Text finden Sie in Westhoff (1984), 46–51.

Der längste Mann der Welt

Muhammad Alam Channa ist zwei Meter und 51 Zentimeter groß. Aber der große Mann aus einem pakistanischen Bergdorf ist nicht glücklich, er möchte lieber kleiner sein.

Der zehn Jahre alte Muhammad aus dem Bergdorf Schwan, rund 300 km nördlich von Karatschi, der größten Stadt in Pakistan, war ein ganz normaler Junge. Aber dann wurde er plötzlich immer größer, und schließlich war er der größte Mann der Welt: 2,51 m! Das hat ihn berühmt gemacht, sein Name steht im Guinness Buch der Weltrekorde.

Aber Muhammad Alam Channa, von Beruf Aufseher in der Moschee seines Dorfes, möchte lieber kleiner sein, denn das Leben als größter Mann der Welt ist nicht leicht. Er ist 200 kg schwer und braucht Essen für drei Personen. Die fertigen Kleider aus Textil-Geschäften passen ihm nicht, er braucht Spezialkleidung. Die Zimmer in normalen Häusern und Wohnungen sind für ihn nicht hoch genug. Herr Channa muß sich immer klein machen und kann nicht normal gehen. Auch die normalen Betten sind für ihn zu klein; er schläft deshalb in zwei Doppelbetten, die zusammenstehen. Einmal in einem normalen Auto zu fahren bleibt für ihn ein Traum – kein Personenwagen paßt für seine Größe, er kann nur in Lastwagen und Bussen fahren. Und auf der Straße geht er auch nicht gerne spazieren, denn viele Leute bleiben stehen und schauen ihn an oder wollen ihn sogar anfassen. Das alles macht sein Leben schwierig. Deshalb hat Herr Channa nur einen Wunsch: er möchte so klein sein wie alle anderen Leute und so wie alle anderen Leute leben.

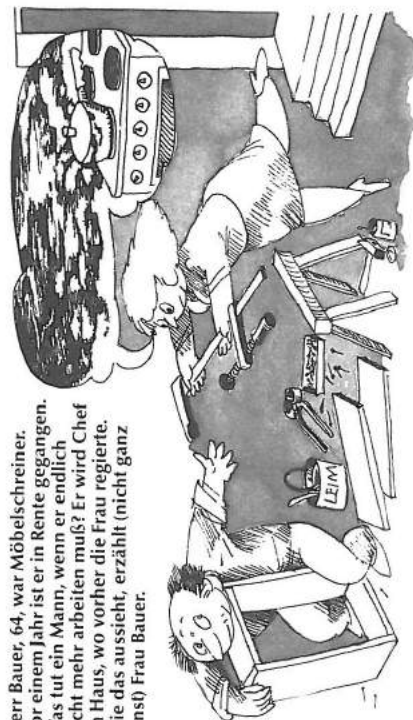


Auf der Straße u. a. (1985), 17; in: Westhoff (1987), 133

Bearbeitungsvorschläge für diesen Text finden Sie in Westhoff (1987), 129–134.

Endlich ist mein Mann zu Hause

Herr Bauer, 64, war Möbelschreiner. Vor einem Jahr ist er in Rente gegangen. Was tut ein Mann, wenn er endlich nicht mehr arbeiten muß? Er wird Chef im Haus, wo vorher die Frau regierte. Wie das aussieht, erzählt (nicht ganz ernst) Frau Bauer.



So lebe ich, bevor mein Mann Rentner wurde: Neben dem Haushalt hatte ich viel Zeit zum Lesen, Klavier spielen und für alle anderen Dinge, die Spaß machen. Mit meinem alten Auto (extra für mich) fühlte ich mich frei. Ich konnte damit schnell ins Schwimmbad, in die Stadt zum Einkaufen oder zu einer Freundin fahren.

Heute ist das alles anders: Wir haben natürlich nur noch ein Auto. Denn mein Mann meint, wir müssen jetzt sparen, weil wir weniger Geld haben. Deshalb bleibt das Auto auch meistens in der Garage. Meine Einkäufe mache ich jetzt mit dem Fahrrad oder zu Fuß. Ziemlich anstrengend, finde ich. Aber gesund, meint mein Mann. In der Küche muß ich mich beeilen, weil das Mittagessen um 12 Uhr fertig sein muß. Ich habe nur noch selten Zeit, morgens die Zeitung zu lesen. Das macht jetzt mein Mann. Während er schläft, backe ich nach dem

Mittagessen noch einen Kuchen (mein Mann findet den Kuchen aus der Bäckerei zu teuer) und räume die Küche auf.

Weil ihm als Rentner seine Arbeit fehlt, sucht er jetzt immer welche. Er schneidet die Anzeigen der Supermärkte aus der Zeitung aus und schreibt auf einen Zettel, wo ich was am billigsten kaufen kann. Und als alter Handwerker repariert er natürlich ständig etwas: Letzte Woche einen alten Elektroofen und fünf Steckdosen. Oder er arbeitet im Hof und baut Holzregale für das Gästezimmer unter dem Dach. Ich finde das eigentlich ganz gut. Aber leider braucht er wie in seinem alten Beruf einen Assistenten, der tun muß, was er sagt. Dieser Assistent bin jetzt ich. Den ganzen Tag höre ich: »Wo ist...?«, »Wo hast du...?«, »Komm doch mal!«, »Wo bist du denn?« Immer muß ich etwas für ihn tun. Eine Arbeit muß der Rentner haben!

Auf der Straße u. a. (1984), 113; in: Westhoff (1987), 158

Bearbeitungsvorschläge für diesen Text finden Sie in Westhoff (1987), 156–159.

Ein Job für Experten

von C. W. Weiss

Seit drei Tagen war Rhena verschwunden. Einfach so. Harry Geller wurde fast wahnsinnig. Er konnte es nicht glauben. Und doch war es so! Rhena hatte ihn verlassen. Warum? Wieso? Was hatte er ihr getan?

Drei Tage und Nächte lang stand er am Fenster und wartete auf ein Lebenszeichen. Die Polizei hatte er nicht eingeschaltet. Wozu auch? Geller pflegte seine Probleme selbst zu lösen. Wie früher, als er noch für eine Geldschrankknackerbande arbeitete. Kein Tresor hatte seinen Sprengstoffladungen widerstanden. In gewissen Kreisen wurde Geller als Experte angesehen.

Doch irgendwann war's schief gelaufen. Die Polizei hatte Geller geschlappt und für einige Jahre in den Knast gesteckt. Damals hatte sich Harry geschworen, nie wieder ein krummes Ding zu drehen. Zur Zeit jobbte er für eine Straßenaufbaufirma und sprengte Tunneln in granitartiges Felsgestein. Übernächtlig hockte Geller im Sessel am Fenster. Da klingelte das Telefon.

Doch wenn er gehofft hatte, Rhenas Stimme zu hören, sah er sich getäuscht.

„Hallo, Harry!“, meldete sich eine rauhe Männerstimme. „Wir haben eine Nachricht für dich!“

„Von wem?“ heiserte Geller.

„Von Rhena natürlich!“ Der Anrufer lachte spöttisch. „Sie befindet sich in unserem Gewahrsam, Harry. Ist 'ne hübsche Puppe! Noch ist ihr nichts passiert.“

„Was soll das heißen?“ schrie Geller. Ein furchtbarer Verdacht stieg in ihm auf. Irgendjemand hatte Rhena entführt. „Heute Abend um sechs Uhr, Harry“, bestimmte der Anrufer. „Drunten am Hafen. Übersee-Kai. Gleich beim ersten Lagerhaus. Da erfährst du mehr, Harry! Wir sind keine Unmenschen!“

Klick – machte es, und Harry starrte auf den Hörer in seiner verkrampten Faust. Wütend schmetterte er ihn auf die Gabel. Was wollten die Kerle von ihm? Geld konnte er ihnen nicht bieten, denn das hatte er nicht. Warum also, zum Teufel, hatten sie Rhena – seine Rhena – gekidnappt?

Er war auf die Minute pünktlich. Fiebernd stand er in dem matten Zwielicht und rauchte eine Zigarette nach der anderen. Endlich kurzte ein Wagen um die Ecke des Lagerhauses. Scheinwerfer blendeten ihn kurz, flackerten und erloschen.

„Steig ein, Harry“, befahl eine rauhe Stimme, die Geller bekannt vorkam. Das war der Kerl, der ihn heute angerufen hatte.

Ein Wagenschlag wurde geöffnet. Ohne Zögern stieg Harry ein. Schließlich ging es um Rhena, die ihm mehr wert war als sein eigenes Leben. Die Umrisse zweier Männer. Der am Steuer wandte ihm den Rücken zu, der andere spielte mit einem hochhackigen Damenschuh. Er warf ihn Harry in den Schoß.

„Sieh ihn dir genau an, Harry, wir haben ihn von deiner Puppe ausgeliehen!“

Es war Rhenas Schuh, kein Zweifel. Harry drehte ihn unschlüssig in den Händen. Seine Nerven vibrierten. Er dachte an die schußbereite Pistole ...

Der Mann neben ihm war elegant gekleidet. Er beugte sich nach vorn und tippte dem Kerl am Steuer auf die Schulter.

„Fahr ein bißchen spazieren, Bertel!“

Sofort rollte der Wagen los, verließ das Hafengelände.

„An die Polizei hast du dich bestimmt nicht gewandt“, sagte der Mann neben Harry im Plauderton. „Du nicht, Harry! Also laß uns wie vernünftige Leute miteinander reden! Wir haben Rhena, und wir werden sie dir unversehrt zurückgeben, wenn du tust, was wir von dir verlangen.“ Er lachte leise vor sich hin.

„Experten sind gefragt, Harry! Und du bist ein Experte! Der beste weit und breit!“

„Gewisse Kreise planen einen Coup. Es geht um mehrere Millionen. Dafür brauchen wir deine Kenntnisse als Sprengstoffspezialist, Harry. Du sollst etwas für uns knacken, Harry!“

„Ich bin jetzt sauber“, knurrte Harry. „Die vier Jahre Knast haben mir gereicht.“

„Denk an deine Puppe, Mann! Entweder du machst mit – oder Rhena landet im Leichenschauhaus!“

„Ihr Halunken!“ keuchte Harry mit geballten Fäusten. „Ihr wollt mich zu etwas zwingen, das ...“

Der Gangster reichte ihm ein Kuvert im DIN-A-4-Format.

„Hier drin sind alle Unterlagen, die wichtig für dich sind. In drei Tagen melden wir uns wieder, Harry. Dann sollst du mit deiner Arbeit fertig sein.“ Er beugte sich nach vorn. „Umkehren, Bertel – die Spazierfahrt ist zu Ende!“

Er hatte Rhena gleich nach der Verübung seiner Haftstrafe kennengelernt. In einer Bar im Westen der Stadt. Ansehend machte es ihr nichts aus, einen ehemaligen Häftling zu heiraten. Mit keinem Wort hatte sie jemals seine Vergangenheit erwähnt. Im Nachhinein kam das Harry seltsam vor, aber ...

Er fuhr durch die hereinbrechende Dämmerung zu dem vereinbarten Treffpunkt. Neben ihm lag seine Tasche mit dem hochexplosiven Inhalt. Damit konnte man jeden Tresor knacken und noch mehr ...

Der Telefonanruf war heute vormittag gekommen. – „Bist du bereit, Harry? Schön, dann pack das Knallbombon ein und bring es her ...“

Die genannte Adresse war Harry unbekannt. Er war früh weggefahren, konnte es kaum noch erwarten, Rhena – seine geliebte Rhena – endlich wieder in die Arme zu schließen.

Nach zwei Stunden zügiger Fahrt auf der Uferstraße erreichte er den vereinbarten Treffpunkt. Ein versteckt gelegenes Holzhaus am Rande der Klippen mit Blick auf das Meer.

Ein Blick auf die Uhr verriet Harry, daß er zu früh dran war. Egal. Da konnte er sich wenigstens ein bißchen umsehen. Hatte er ja ohnehin vorgehabt! Kidnappen konnte man sowieso nicht trauen ...

Durch verfilztes Buschwerk im Dickicht pirschte sich Harry an das Haus heran. Gelber Lichtschein wies ihm den Weg. Linker Hand rauschte das Meer, toste die Brandung gegen den Strand.

Trotz der Nachtkühle war Harry in Schweiß gebadet, als er endlich das Haus erreichte. Unter dem ersten Fenster hielt er rauschend an. Nichts. Er huschte weiter zum zweiten. Da – Stimmen!

Dieses rauhe, heisere Organ, das er so haßte! Unterbrochen von Gläserklirren, dazu gedämpfte Musik.

„Das Ding startet heute nacht!“ sagte der Mann gerade. „Hoffentlich ist unser Freund Harry pünktlich. Schließlich geht's um Millionen ...“

Vorsichtig hob Geller den Kopf, um zu sehen, mit wem der Mann sprach. Er blickte in einen großen Raum. Ausgestattet wie ein Wohnzimmer. Helle freundliche Möbel. Der Mann, den Harry bereits kannte, lehnte am offenen Kamin, eine Flasche und zwei Gläser in der Hand.

„Sobald wir den Tresor geknackt haben, können wir uns zur Ruhe setzen, Liebling“, sagte er zu jemandem, der sich außerhalb Gellers Gesichtskreis befand. „Die Tickets für den Flug nach Rio liegen bereit, wir brauchen nur noch die Diamanten, und dann ab die Post!“

„Darauf sollten wir anstoßen!“ schlug eine weibliche Stimme vor, die Harry im wahrsten Sinne des Wortes elektrisierte.

„Auf uns und unser Glück! Und auf Harry Geller, der so dämlich war, auf deinen Trick hereinzufallen, Schatz!“

„Der gute Harry ...“ Kichern, dann erschien ein glatter weißer Arm in Harrys Blickfeld. „Wie steht's mit dem Drink, Randy?“

Der Gangster stieß sich vom Kamin ab und durchquerte den Raum. Nachdem er eingegossen hatte, beugte er sich über eine Gestalt, die in einem der Sessel saß. Blondes Haar glänzte im Lampenschein, zwei Arme schlangen sich um den Hals des Mannes.

„Unser Freund muß gleich kommen, Randy. Der Plan mit der Entführung war wirklich erstklassig. Hab' nicht gedacht, daß mein geliebter Ehemann darauf hereinfallen würde.“

Harry starrte die Frau an, die sich jetzt erhob. Sie trug ein enganliegendes grünes Jerseykleid, das ihre wunderbare Figur zur Geltung brachte.

„Auf seinem Gebiet ist Harry ein Experte“, kicherte Rhena, während sie den Mann küßte.

Harry glaubte zu träumen. Rhena! Seine Rhena! Die Frau, die er mehr liebte als sein Leben! Sie hatte ihn betrogen, schmählich hintergangen. Ihre Liebe ... alles Farce!

Er stand neben dem Fenster, starrte und starrte, und seine Lippen wurden allmählich weiß vor Zorn, Wut und Enttäuschung.

Aus dem Polizeibericht. Gestern nacht gegen 21.30 Uhr wurde das Strandhaus des polizeilich bekannten Diamantenschmugglers Randolph Amiedick durch eine Explosion völlig zerstört. Man fand bisher die Leichen von drei Opfern. Unter den Toten dürfte sich Harry Geller befinden, der in gewissen Kreisen als Sprengstoffexperte galt ...

Weiss: in: Westhoff (1984), 33 – 36

Bearbeitungsvorschläge für diesen Text finden Sie in Westhoff (1984), 31 – 36.

Bei den folgenden Texten 72 – 80 handelt es sich um eine Auswahl jüngerer Texte, die Sie entsprechend den Vorschlägen im Lehrtext bearbeiten können. Am Ende des Lösungsschlüssels auf Seite 150 finden Sie stichwortartige Lösungsvorschläge.

Text 72

Muß es wirklich der Rolls-Royce unter den Zahnbürsten sein, oder genügt ein Putzwerkzeug Kategorie Käfer?

Von Susanne Mauthner-Weber

Es muß die „Familienzahnbürste“ geben, denn jeder vierte Österreicher besitzt keine eigene Zahnbürste und jeder siebente hat überhaupt noch nie eine verwendet. Angeblich putzt sich die Hälfte der Landsleute die Zähne nie und zehn Prozent nur zu besonderen Anlässen.

So gesehen ist der österreichische Durchschnittszahn ein Paradies für Plaque, die farblose, klebrige Schicht aus Bakterien und Speiseresten, die sich kontinuierlich im Mund aufbaut. Nach 24 Stunden sitzt auf jedem etwa eine Milliarde Bakterien.

Der durchschnittliche Zahnbürstenverbrauch beträgt 1,2 Bürsten pro Mund und Jahr. Entgegen aller Empfehlungen von Zahnärzten, die ihre Bürsten alle sechs bis acht Wochen erneuern – spätestens aber, wenn sich die Borsten umbiegen.

Diese Gefahr ist aber gering, weil durchschnittliches Zähneputzen nur 27 bis 40 Sekunden dauert. So gesehen hat der Wiener Zahnarzt Dr. Georg Sas recht, wenn er meint: „Die ideale Bürste ist auf jeden Fall die, die man auch verwendet!“

„Eine gute Zahnbürste“, empfiehlt der Fachmann, „sollte Kunststoffborsten haben, die nicht maschinell abgeschnitten, sondern abgerundet wurden. Je dichter die Borsten beieinander stehen, desto besser.“ Optimal sind drei bis vier Borstenreihen. Die V-Stellung der Borsten hält Dr. Sas für einen Werbegag, der zwar nicht schadet, aber auch nichts bringt.

Auch von Naturborsten rät er dringend ab. Sie sind ein idealer Nährboden für Bakterien.

Weiteres wichtiges Qualitätsmerkmal ist die Größe des Zahnbürstenkopfes. Sas: „Er sollte nicht kürzer als einen Zentimeter sein; ideal sind 2 bis 2,5 cm.“ Kurzkopf-Zahnbürsten sind deshalb zu bevorzugen, weil man mit ihnen leichter Winkel, Nischen und Zahnnischen erreicht.

Wie der Stiel aussieht, ist – im Grunde genommen – völlig belanglos. Hauptsache, er liegt gut in der Hand.

nach: Kurier (8.11.92); in: Fritz u. a. (1993), 87, 148

Text 73

Eine Frau und die Strahlen

Bericht von Hermann Schreiber (gekürzt)

Marie erhielt zu jener Zeit eine neue Stelle: Sie wurde als Professorin eingestellt. Durch die neuen Aufgaben, so ehrenvoll und einträglich sie auch sein mochten, war die Arbeitslast jedoch derart stark angewachsen, daß Marie sich bald am Ende ihrer Kräfte fühlte. Außerdem machten sich nun auch schon die ersten Auswirkungen der radioaktiven Strahlen bemerkbar, denen beide ständig ausgesetzt waren und von denen Gefährlichkeit sie nichts wußten. Pierre litt unter starken Muskelschmerzen und unter ständiger Müdigkeit, für die weder er noch sein Arzt eine plausible Erklärung fanden und die man schließlich als Rheumatismus bezeichnete. Marie hatte in vier Jahren sieben Kilo abgenommen, und da sie ihre körperlichen Schwächezustände nicht beachtete, sondern im Gegenteil verblissen weiterarbeitete, geriet sie in einen Zustand nervlicher Überreiztheit, der so weit führte, daß sie nachts aufstand und mit geschlossenen Augen in der Wohnung umherirrte. Als sie schließlich von anderen Wissenschaftlern auf die gefährliche Auswirkung der Strahlen auf den lebenden Organismus aufmerksam gemacht wurden, dies für sie nur ein Anstoß zu neuen Experimenten, Pierre setzte seinen Arm mehrere Stunden lang den gefährlichen Strahlen aus und verfaßte daraufhin über die entstandenen Verbrennungen und den extrem langsamen Heilungsprozeß einen längeren Bericht für die Akademie der Wissenschaften. Marie beobachtete Veränderungen an den Händen, die sie ebenfalls in einem Bericht festhielt, in dem es hieß: „Die Haut der Hände neigte allgemein zur Schuppenbildung. Die Fingerspitzen, in denen wir die Röhren oder Kapseln mit den hochradioaktiven Substanzen hielten, wurden hart und schmerzten manchmal sehr stark. Bei einem von uns dauerte die Entzündung der Fingerspitzen zwei Wochen und endete mit einer völligen Häutung, die Schmerzempfindlichkeit war jedoch selbst nach zwei Monaten noch nicht ganz behoben.“

nach: Prumper u. a. (1990), 67

LAPTOPS IM KLASSENZIMMER ODER: WAS BRINGEN DIE KLASSISSCHEN LERNMODELLE IM COMPUTERZEITALTER?

Irene Mayer-List befragt Dr. Klaus Haefner

(...)

Frage: Wie lange wird es noch dauern, bis Kinder morgens einen tragbaren Laptop-Computer statt Büchern, Heften und Schreibmappchen in die Schultasche packen?

Haefner: Das ist in einigen amerikanischen Colleges schon heute der Fall: Der Laptop ist obligatorisch, die Schüler machen daran auch Hausaufgaben. In Deutschland wird es vermutlich noch zehn Jahre dauern, bis wir soweit sind. Dann bekommen die Kinder zu Anfang des Schuljahrs eine CD-ROM, eine kleine silberne Scheibe, auf der ihr gesamter Fachlehrstoff für die nächsten elf Monate gespeichert ist. Mehr kommt nicht in den Ranz.

Frage: Werden die Lehrer im Informationszeitalter arbeitslos?

Haefner: Nein, denn die Computer sollten höchstens in zwanzig bis dreißig Prozent der Unterrichtszeit genutzt werden. Allerdings verändern sich drastisch die Lernziele: In Zukunft müssen Lehrer zum Beispiel nicht mehr Spezialisten in der Lösung gekoppelter Differentialgleichungen sein – das kann der Computer. Sie müssen die im Alltag und Beruf immer wichtiger werdenden sogenannten Meta-Qualifikationen vermitteln können: Kommunikationsfähigkeit, Kreativität, projektorientiertes Problemlösen, soziale Kompetenzen, Teamwork, Verantwortungsbewußtsein. Diese Bildungsziele werden bisher sträflich vernachlässigt. An der Universität beobachte ich täglich, wie schwer es zum Beispiel jungen Menschen fällt, ihre Ideen zu artikulieren und komplizierte Konzepte anderen zu erklären. Leider lernt man das in der Schule bisher kaum, und es gibt dafür auch keine geeignete Lehrqualifikation. In Zukunft aber wird es immer wichtiger werden, daß Lehrer auch die sozialen Probleme eines Kindes verstehen und jungen Menschen helfen, sich in die Gesellschaft einzubetten.



Klaus Haefner (Foto links) studierte Physik und lehrte Genetik an der Universität von Texas. Er habilitierte sich 1969 in Freiburg und ist seit 1972 Professor für angewandte Informatik in Bremen – mit dem Schwerpunkt „Bildung und Computer“

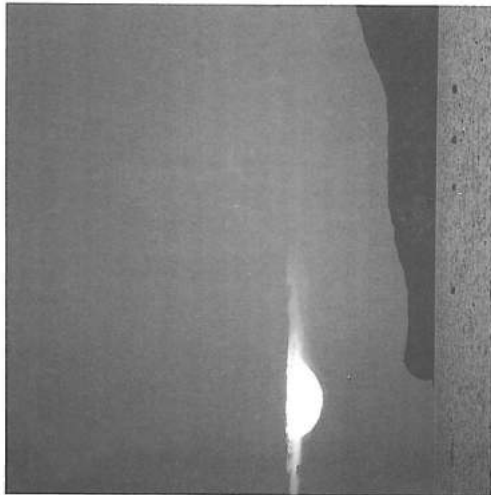
Frage: Fallen dann wenigstens die Klausuren und Klausarbeiten weg?

Haefner: Auf alle Fälle wird die alte Art des Schreibens, dieses Herumqualen mit Orthographie, überflüssig. Dafür werden in Zukunft Computer benutzt, die gesprochene Sprache in Text umwandeln. Ich denke, die Klassenarbeiten werden eine neue Form bekommen. Zum Beispiel: Jeder Schüler muß wie beim Spiel „Stille Post“ seinem Nachbarn eigene Gedanken vermitteln, und der schreibt dann auf, was er davon verstanden hat. Das wäre eine interessante Klassenarbeit.

Frage: Was kann ein Rechner alles, was Lehrer und Bücher nicht können?

Haefner: Zunächst einmal kann man damit sehr komplizierte Strukturen – zum Beispiel die dynamische Entwicklung des Ökosystems Teich – anschaulich darstellen. Kinder können so schon sehr früh die Zusammenhänge in komplexen, realen Umgebungen erfassen, was sonst im Klassenzimmer nicht möglich ist. Zweitens stellt der Rechner den Schülern eine riesige Wissensbibliothek mit Texten, Bildern und Filmen zur Verfügung. Zur Zeit werden bereits CD-ROMs mit dem Fassungsvermögen einer ganzen Universitätsbibliothek entwickelt. Wenn zum Beispiel ein Lehrer im computerunterstützten Unterricht die Auswirkungen des Dollarkrachs diskutieren will, kam er auf aktuelle Devisen- und Aktienkurse, die neuesten volkswirtschaftlichen Daten und auf Zeitungskommentare aus aller Welt zurückgreifen. Die Kinder können sich sogar über Datenreize die Meinungen von Schülern in den USA einholen. Das macht den Unterricht eindeutig spannender. Drittens können Schüler am Rechner ihre eigenen Arbeiten wesentlich flexibler und komplexer gestalten als mit Papier, Füller und Bleistift. Sie entwerfen zum Beispiel ein mathematisches Modell für die Flugbahn eines Balls, ohne sich in endlosen Rechnereien zu verheddern, oder produzieren schnell einmal eine Zeitung. Viertens schließlich ist inzwischen empirisch nachgewiesen, daß intellektuell schwächere Schüler im computerunterstützten Unterricht bessere Leistungen erzielen. Der Rechner ist beim Erklären und Üben von Lernstoff einfach viel geduldiger als ein Lehrer.

(...)



das loch

Wie einer steirischen Gemeinde der Badensee abhanden kam

VON E. B.

(...) Zuerst begann man versuchsweise Bio- und Restmüll im Loch zu entsorgen. Als das Loch auf diese Probe-Müllbeschickungen nicht negativ reagierte, erklärte man die Testphase für erfolgreich abgeschlossen und ging zur Schrott-, Sperr- und Sondermüllentsorgung über. Stubenberg erfuhr bald die ganz besondere Ehre, zur Bundesmüllentsorgungsgemeinde ernannt zu werden. Der Abfall aus ganz Österreich wurde nun in die grüne Steiermark gekarrt, um dort buchstäblich in der Versenkung zu verschwinden.

Innerhalb kürzester Zeit erlangte die kleine steirische Gemeinde Stubenberg am Loch auch internationale Berühmtheit und Bedeutung. Sondermüll aus allen europäischen Ländern wurde jetzt in Stubenberg deponiert. Endlich war ein endgültiges Lager für den strahlenden Müll aus Atomkraftwerken und schnellen Brüttern gefunden. Sogar der Unglücksreaktor von Tschernobyl wurde demontiert und in das stubenbergsche Loch versenkt, ebenso abgerüstete chemische Waffen und Atomsprengköpfe. Selbst die Entsorgung von drei Millionen Rinderkadavern aus England brachte das Loch nicht zum Überlaufen. Ein Ende des Müllentsorgungssegers war nicht abzusehen.

In einer lauen Frühlingsnacht war ein schwerer Wolkenbruch über Wien niedergegangen. Ein warmer Wasserschwall ergoß sich über die Stadt und verging genauso schnell, wie er gekommen war. Am nächsten Vormittag saß der Dachdecker Peter H. auf dem First des Stephansdomes. Er machte gerade eine kurze Pause und genoß die warmen Sonnenstrahlen, als mit lautem Krach ein faustgroßer Kiesel knapp unter ihm in das Dach einschlug und in der Innenverschalung liegenblieb.

H. beugte sich vor und griff mit zittriger Hand nach dem Geschloß. Plötzlich hörte er aus dem Blau des Himmels einen Schrei: „Hallo, ist da wer?“ H. gab keine Antwort.

nach: myway (Juli/August 1996), 18

Ohne Auto? Nein, danke!

Verstopfte Straßen. Die ewige Suche nach Parkplätzen. Stinkende Staus in ständig wachsenden Blechlawinen. 40 Millionen Fahrzeuge rollen auf Deutschlands Straßen – und täglich werden es mehr. Welcher Autofahrer gibt nicht längst zu, daß er manchmal reichlich genervt ist? Und ein schlechtes Gewissen haben wir auch. Na, klar doch! An den meisten von uns gehen die Meldungen über verpestete Luft, Ozon-Loch, Sterben der Wälder durchaus nicht spurlos vorüber. Aber deshalb den Wagen gleich ganz abschaffen? Da sagen spontan fast alle erst einmal nein. Kommt für uns nicht in Frage. Und – suchen dann aber doch nach langfristig vernünftigen Kompromissen. Nach einer Alternative, die Nerven und Umwelt schont, vielleicht den Geldbeutel gleich mit. JOURNAL FÜR DEUTSCHLAND beschreibt drei Lösungen – vielleicht ist ja Ihr Zukunftsmodell dabei?

Fahrgemeinschaften

Die Idee ist einfach. Wer zusammen arbeitet, fährt gemeinsam ins Büro. Treffpunkt zum Beispiel eine Autobahnbrücke: Dort steigen alle in ein Fahrzeug um. Spart Geld, hat sich schon tausendfach bewährt.

Beispiel Ludwigshafen. Drei Frauen. Drei Autos. Ein Arbeitsplatz. Kommunikationskauffrau Claudia Remmele, 18: „Wir kennen uns seit der gemeinsamen Ausbildung, wohnen alle in der Nähe. Die Firma ist rund 50 Kilometer entfernt. Auf Bus oder Bahn umsteigen? Da wären wir eine Stunde zu früh im Büro. So kamen wir auf die Idee. Zwei Autos bleiben stehen, in einem fahren wir zu dritt.“

Abwechselnd, reihum, jede Woche wird das Fahrzeug gewechselt. Die quirlige 18jährige: „Das war damals vor allem praktisch, weil wir uns vor Prüfungen gegenseitig noch schnell abfragen, austauschen konnten während der Fahrt.“ Seit dem Sommer arbeiten sie in verschiedenen Abteilungen und – bleiben bei ihrem Törn. „Es gab noch nie Probleme, wir sind uns immer einig.“ Die Firma belohnt das Trio: Wer als Fahrgemeinschaft kommt, genießt einen reservierten Parkplatz.



Car-Sharing

Ideal für Nachbarn, Freunde, die aus Kostengründen oder Überzeugung umweltbewußter leben wollen. Musterverträge, in denen alle Streitfälle geregelt sind, gibt's bei allen Automobilclubs.

Beispiel Warendorf. Zwei Familien teilen sich ein Auto. Ursula Gehrs: „Die Idee ergab sich. Erst brauchte ich mein Auto regelmäßig. Bus- und Bahnverbindungen zur nächsten Großstadt sind zu schlecht. Bis zum Herbst '93. Da hab' ich zum erstenmal überlegt, daß der Wagen im Grunde zu teuer wird.“ Aber – ohne Auto ein Großeinkauf für die Familie? Mit drei Kindern im Alter zwischen sieben und 16 mal die Oma besuchen? Die Lösung brachte ein Gespräch mit der Freundin. Hedwig Tärner, 33, vermählte schon lange ein Auto. Nicht für den Alltag, aber für Dringendes. Jetzt kann sich ihre Familie ein „halbes“ leisten. Das funktioniert seit August so: Beide fahren den Wagen (weiterhin zugelassen auf den Namen der Freundin) je eine Woche lang (siehe Foto oben). Sie zahlt 25 Pfennig Kilometergeld (Reparatur- und Wartungskosten inklusive). Die Fixkosten werden geteilt. „Läuft prima!“

Stattauto

Kommt aus Amerika, gibt es schon in 40 deutschen Städten. Wer ein Auto braucht, mietet es stunden-, tage-, wochenweise zum Minitarif. Allerdings: gilt nur für Mitglieder der Initiative „Stattauto“.

Beispiel Hamburg. Gisela Ockelmann will kein eigenes Auto. Aus Überzeugung. Die 30jährige Sozialpädagogin fährt meist mit dem Rad. „Trotzdem gibt's Situationen, da brauch' ich dringend eins und möchte auf diesen Anspruch auch nicht verzichten.“ Sie trat der Initiative bei – Aufnahmegebühr 200 Mark, monatlicher Vereinsbeitrag 20 Mark, Kautions tausend Mark. Dafür ist sie mobil, wenn sie es will. „Ohne lästige Wartung und den Steuerkram. Ich habe einen Schlüssel zum Tresor auf einem der Stellplätze. Dort liegen Autoschlüssel, Papiere bereit.“ In Hamburg laufen 24 „Stattautos“, in Berlin schon rund 100.

Journal für Deutschland (Dezember 1994/Januar 1995), 19

Englisch ist Pflicht

Köln. – Im Zuge des Ausbaus des Europäischen Binnenmarktes und des marktwirtschaftlichen Umbaus im Osten werden Fremdsprachenkenntnisse noch wichtiger. Das Institut der deutschen Wirtschaft Köln faßt zwei neue Untersuchungen zusammen, die Aufschluß darüber geben, welche Fremdsprachen an welchem Arbeitsplatz gefragt sind.

- Rund 60 Prozent aller Bürger in Westdeutschland sprechen überhaupt keine Fremdsprachen.
- Nur sieben Prozent beherrschen zwei oder mehr Fremdsprachen.
- Lediglich bei der 20- bis 28jährigen Bevölkerung sind Fremdsprachenkenntnisse weiter verbreitet.
- Fast zwei Drittel dieser Altersgruppe gab an, sich in Englisch verständigen zu können.
- Auf die Frage: „Besteht in Ihrer Firma Bedarf an Fremdsprachenkenntnissen?“ hätten mehr als drei Viertel der befragten Unternehmen angegeben, daß am Arbeitsplatz am häufigsten Englisch gebraucht werde.
- Rang zweifeln Französisch ein. In fast jedem dritten befragten Unternehmen wird diese Fremdsprache regelmäßig gebraucht.
- Viele Klein- und Mittelbetriebe benötigen zur Erfüllung ihrer betrieblichen Aufgaben mehr als eine Fremdsprache. Das trifft vor allem auf die Bereiche Einkauf und Verkauf zu, aber auch auf die Exportabteilungen und die Sekretariate. Dabei steht der Umgang mit der geschriebenen Sprache im Vordergrund. In der Regel seien es Korrespondenzen, Aufträge und technische Texte, für die Übersetzungen in eine andere Sprache anfertigt werden müßten.
- Hierin würde der steigende Bedarf an Fremdsprachenkenntnissen in kleinen und mittleren Betrieben ebenfalls bestätigt. Die Erhebung brachte unter anderem folgende Ergebnisse:
 - Fast jeder achte Beschäftigte in Unternehmen mit zehn bis 99 Mitarbeitern gab an, Fremdsprachenkenntnisse zu benötigen.
 - In Großbetrieben dagegen werden von fast jedem sechsten Mitarbeiter Kenntnisse in wenigstens einer Fremdsprache verlangt.
 - In sehr kleinen Betrieben (bis neun Mitarbeiter) lag der Wert immerhin noch bei acht Prozent. Am häufigsten würden Fremdsprachenkenntnisse von Kreditinstituten (25 Prozent), dem Verkehrsgewerbe (22 Prozent) und privaten Dienstleistungen (18 Prozent) nachgefragt. Es folgen Elektrotechnik (14 Prozent), Großhandel und Gastgewerbe sowie Chemische Industrie (jeweils 13 Prozent).

ab: Berufswahl-Magazin (11/1991); in: Martini (1993), 76

nach: Brednich (1991), 75/76

«Ein Hund»

Das Kind möchte einen Hund.

Wir nicht.
Wegen der Stadtwohnung ohne Garten, wegen Urlaubsunterbringung, Hundefressen kochen, weil wir tagtäglich arbeiten und nur abends zu Hause sind. Lauter vernünftige Gründe.

Das Kind möchte trotzdem einen Hund, würde dafür sein Taschengeld sparen, jeden Tag zum Fleischer gehen, in den Jagdverein eintreten, damit wir keine Hundesteuer zu zahlen brauchen, nicht mehr in den Urlaub fahren, in der Schule besser werden, sofort nach Hause kommen, nur noch oben beim Hund sein und Schularbeiten machen.

Es zeigt uns auch einen Zeitungsmittel: Vor allen Dingen ist es wichtig, schon im Kleinen die Tierliebe zu wecken. Darum gehen Sie so oft wie möglich mit Ihren Kleintieren zu verantwortungsbewußtem und stetig.

Wir sind, der Hundeschaftsdiskussion müde, zu einem kleineren Tier bereit. Zum achten Geburtstag des Kindes fassen wir darum einen Entschluß und gehen zu einem Nachbarn. Aus seiner Wohnung piepst und zwischert es nämlich den ganzen Tag. Er hat viele Wellensittiche. Wir entscheiden uns für ein blaues Pärchen und kaufen auch einen alten Vogelbauer. Dann schleichen wir mit dem Käfig, mit Wasser- und Futtermittel, Futtermittel, Sand, Kleierstange und zwei schlafenden, stillen Vögeln zurück in unsere Wohnung.

Am Morgen sehen wir das Kind fassungslos vor dem Käfig stehen. Es läßt die Vögel hinaus. Sie wollen erst gar nicht, denn sie waren noch nie außerhalb des Käfigs. Dann fliegen sie ungeschickt über uns, und wir kommen uns vor wie in Hitchcocks *Vogeln*. Als sich die Wellensittiche auf der Gardinenstange beruhigen, fragt das Kind, ob man für sie auch einen Hund bekommen hätte. Und am Abend, als die Vögel noch immer nicht sprechen können, fragt es, ob man dafür einen Hund eintauschen könnte.

Helge Schubert

Schubert (1985); in: Martini (1993), 138

Unterstellungen

von Manfred Mai

Die Ereignisse der letzten Wochen haben mich dazu veranlaßt, noch mal darüber nachzudenken, wie das alles gekommen ist. Wie es hätte enden können, daran mag ich gar nicht denken.

Jahrelang hatte sich kein Lehrer um unsere Schülerbücherei gekümmert. Wahrscheinlich war ihnen das zuviel Arbeit. So blieb alles an der Sekretärin hängen, obwohl auch die über den ständig anwachsenden Papierberg auf ihrem Schreibtisch klagte. Die Schülerbücherei war eine zusätzliche Last, der sie sich so geschickt wie möglich zu entledigen suchte. Dazu benötigte sie zunächst zwei ältere Schülerinnen, die dienstags und donnerstags während der großen Pause die Ausleihe übernahmen. Die waren schnell gefunden, die Mädchen drängten sich geradezu nach dieser Tätigkeit. Nicht daß es an unserer Schule besonders viele hilfsbereite oder bücherliebende Mädchen gab, das war nicht der Grund. Aber bei schlechtem Wetter und vor allen Dingen im Winter hatte man auf diese Weise wenigstens zweimal in der Woche ein warmes Plätzchen – während die anderen sich im Flur oder auf dem Pausenhof aufhalten mußten.

Die Schülerbücherei entwickelte sich zu einem beliebten Treffpunkt. Doch ausgeliehen wurde nur wenig und gelesen wahrscheinlich noch weniger.

Nur die Jungen und mehr noch die Mädchen der fünften und sechsten Klassen lasen noch viel. Das änderte sich jedoch bald. Daran waren nicht nur die Hänseleien der Großen schuld; das lag auch an den vorhandenen Büchern. Die vielen Detektiv- und Gruselgeschichten, die Märchen- und Sagenbücher, die bei der Einrichtung der Schülerbücherei angeschafft worden waren, interessierten die Großen nicht mehr besonders. Und gute Jugendbücher gab es kaum. Dafür standen um so mehr Bildbände aus den verschiedensten Fachgebieten in den Regalen. Mir war lange Zeit nicht klar, weshalb für eine Schülerbücherei so viele Bildbände gekauft wurden. Inzwischen weiß ich es. Die Sekretärin wollte das Geld, das die Gemeinde jedes Jahr für neue Bücher zur Verfügung stellt, möglichst schnell und ohne viel Arbeit ausgeben. Deshalb bestellte sie einfach die teuersten Bücher, und das waren meistens Bildbände. So war das, bevor Frau Kopitschek an unsere Schule kam. Doch da sie Lesen für wichtig hält, fragte sie Herrn Hiller, den Schulleiter, ob sie die Schülerbücherei übernehmen könne. Der freute sich sehr, daß sich endlich jemand um „diese wichtige kulturelle Einrichtung“ kümmern wollte, wie er es nannte.

Mai (1986); in: Martini (1993), 156

Arbeitsgedächtnis, das (S. 50): (= (→) **Ultrakurzzeitgedächtnis**).

audiolinguale Methode (ALM) / audiovisuelle Methode (AVM), die (S. 5): Die ALM stellte in den 60-er/70-er Jahren als Gegenbewegung zur Grammatik-Übersetzungs-Methode die Kommunikation in der modernen Umgangssprache, das Hören (lat. *audire*) und Sprechen (lat. *lingua* = Sprache) in den Vordergrund des Sprachunterrichts. Vorherrschende Textsorte im audiolingualen Unterricht waren Alltagsdialoge, in denen es allerdings weniger um den natürlichen Sprachgebrauch ging als vielmehr um die Darstellung von Strukturelementen der Sprache in „dialogischem Gewand“, die in Form von Drillübungen (engl. *pattern drill*) eingeschrieben wurden. Einführung von Tonprogrammen (Kassetten, Tonbänder usw.), Sprachlaboren und visuellen Hilfsmitteln (Dias, Filmstreifen zur Visualisierung der Alltagssituationen usw.) in den Sprachunterricht. Die AVM hat die gleiche Grundkonzeption wie die ALM, ordnet aber allen Texteinheiten einen Bildimpuls zu, mit dessen Hilfe die Dialoge eingeführt und geübt werden.

authentische Texte (PL) (S. 5): = „echt“, „den Tatsachen entsprechend“. Von Muttersprachlern verfasste und nicht oder nur wenig für den Fremdsprachenunterricht bearbeitete Texte und Materialien, deren ursprüngliche (→) (Text-)Merkmale (z. B. typischer Aufbau von Zeitungstexten: Hauptüberschrift, Untertitel, eventuell fett gedruckte Zusammenfassung, Zwischenüberschriften) deutlich erkennbar sind.

authentische(r) Übungsaktivität, die (S. 42): Damit ist gemeint: Mit der Aufgabenstellung wird versucht, eine Aktivität auszulösen, die auch im realen Leben so ähnlich vorkommt, z. B. im Bereich der (→) Lesefertigkeit. Durch ein vorbereitendes Gespräch, das auch der (→) Vorentlastung des zu lesenden Textes dienen kann, wird ein Informationsbedarf geschaffen, der durch die Lektüre des Textes befriedigt werden kann, z. B. durch (→) suchendes Lesen.

autonom (Autonomie, die) (S. 42): = „selbstständig“. Das Lesetraining soll die Lernenden autonom machen, d. h. dazu befähigen, ihre Bedürfnisse nach Informationen, die in einem fremdsprachlichen Text enthalten sind, selbstständig zu befriedigen.

Cloze-Verfahren, das (S. 84): Das Cloze-Verfahren wurde ursprünglich dazu entwickelt, die Lesbarkeit (den Schwierigkeitsgrad von Texten) zu überprüfen. Aus einem längeren Text wird eine willkürliche Stichprobe genommen, z. B. die 4., 14., 24. Seite. In dem so entstandenen Korpus wird in regelmäßigen Abständen ein Wort gelöscht, z. B. jedes dritte, fünfte, neunte; die so entstandenen Lücken müssen dann von den Lernenden ergänzt werden. Wenn 50% der Wörter richtig eingesetzt werden, ist der Text für diese Gruppe als Lektüre geeignet. Das Cloze-Verfahren wird häufig auch als Testform („Cloze-Test“) verwendet.

deduzieren (S. 29): Hier: aus den im Text enthaltenen Informationen (z. B. erkannte (→) Textmerkmale) Aussagen über den Text herleiten (→ kombinieren).

(Denk-)Handlungen (PL) (S. 29): Was im Kopf eines Lernenden geschieht, um eine (→) Lernaktivität auszuführen. So fordert die Lernaktivität „einen zerschnittenen Text in die richtige Reihenfolge bringen“ z. B. die (Denk-)Handlungen „Kenntnisse heranziehen in Bezug auf Textmerkmale, die etwas über die Struktur eines Textes aussagen“ (z. B. Textelemente, die eine Chronologie anzeigen wie *zuerst* – *dann* – *danach*; Zeitengebrauch; Doppelpunkt, der eine Konkretisierung des Vorhergehenden anzeigt usw.) und „im Text solche Merkmale suchen und die verschiedenen Textfragmente auf einander beziehen“.

Diagramm, das (S. 37): (= Flussdiagramm, S. 21) Schematische Darstellung.

didaktisch/Didaktik, die (S. 5): Lehre vom Unterricht (Ziele, Inhalte, Unterrichtsverfahren usw.).

fremdkulturelle Perspektive, die (S. 71): Das Wissen darum, dass Menschen aus anderen Kulturen als der eigenen andere kulturspezifisch geprägte Erfahrungen und andere Wahrnehmungs- und Deutungsmuster in den Unterricht mitbringen. Zum Wissen gehört die Fähigkeit, sich in die fremdkulturelle Sichtweise „einzufühlen“ und sie als der eigenen Sichtweise gleichwertig zu erfahren. Fremdsprachenlehrende müssen die eigenen kulturelle und die fremdkulturelle Perspektive bei ihrer Unterrichtsplanung stets mit bedenken.

Gedächtnis, das

- **Ultrakurzzeitgedächtnis, das** (UKZ) (= (→) **Sensorischer Informationsspeicher [SIS]**) (S. 50): Hier kommen alle von außen wirkenden Impulse (sehen, hören, riechen, schmecken usw.) an. Die meisten Informationen werden nur sehr kurze Zeit (etwa 0,25 Sekunden) festgehalten. Diese Informationen werden im Hinblick auf mögliche Relevanz für den Empfänger sortiert. Was in irgendeiner Form für den Empfänger von Belang sein könnte, wird an das (→) Arbeitsgedächtnis weitergeleitet. Alles andere wird vergessen.
- **Kurzzeitgedächtnis, das** (KZG) (= (→) **Arbeitsgedächtnis, das**) (S. 50): Das KZG ist eine Werkstatt. Dort werden die aus dem (→) sensorischen Informationsspeicher angekommenen Informationen mit Hilfe von

aus dem (→) Langzeitgedächtnis herangezogenen Kenntnissen zu sinnvollen Einheiten verarbeitet. So erhalten sie Sinn und Bedeutung. Wenn es gelingt, aus den Einzelinformationen aus dem SIS etwas Sinnvolles zu konstruieren, wird dies an das Langzeitgedächtnis weitergeleitet, damit wir es behalten können. Informationen, die nicht innerhalb von 6 Sekunden vom Kurzzeitgedächtnis ins Langzeitgedächtnis überführt werden, verschwinden aus dem Gedächtnis.

- **Langzeitgedächtnis, das** (LZG) (S. 50): Das LZG ist ein Lager. Dort werden die im Arbeitsgedächtnis konstruierten sinnvollen Einheiten (Kenntnisse usw.) möglichst systematisch geordnet und gespeichert. Die im LZG gelagerten Kenntnisse können abgerufen werden, um bei der Konstruktionsarbeit im (→) Arbeitsgedächtnis behilflich zu sein. Die Verweildauer im Langzeitgedächtnis ist im Prinzip unbegrenzt.

Gedächtnispsychologie, die (S. 44): Diese erforscht die Art und Weise, wie unser Gedächtnis beim Einlernen, Behalten, Lernen funktioniert.

Grundstufe, die (S. 84): 1. Gängige Bezeichnung für einen nicht näher spezifizierten Lernzeitraum vom Beginn des Sprachunterrichts an bis zur Beherrschung bestimmter Grundfertigkeiten und Grundstrukturen. 2. Bezeichnung für den Lernweg von Nullkenntnissen bis zum *Zertifikat Deutsch als Fremdsprache* (Goethe-Institut/Deutscher Volkshochschul-Verband). 3. Spezifische Bezeichnung für Kursstufen (Grundstufe I, II, III) in der Erwachsenenbildung.

kognitiv (S. 80), **metakognitiv**: Bezieht sich auf Denkprozesse. Man unterscheidet meistens zwischen der Ausführung dieser Prozesse und der Art und Weise, wie sie gesteuert werden. Die Ausführung wird als kognitiv bezeichnet, die Steuerung als metakognitiv.

Kognitive Prozesse beziehen sich auf die Verarbeitung von Zusammenhängen und deren (am liebsten nicht mehr bewusste) Anwendung.

„Metakognitiv“ bezieht sich auf die Steuerung von kognitiven Prozessen und beinhaltet u. a. Kenntnisse über Lernwege und Lernprozesse, über bewusste, „aktive“ Regelbildungen durch die Lernenden sowie die Reflexion über und den bewussten Einsatz von Lernstrategien.

kombinieren (S. 29): Hier: verschiedene im Text enthaltene Informationen miteinander verknüpfen (→ deduzieren).

kommunikativ orientierter (Sprach-)Unterricht, der (S. 5): Unterricht, der die Fähigkeit, sich in der fremden Sprache verständlich zu machen und diese zu verstehen, in den Mittelpunkt stellt.

kommunikative Situation, die (= **kommunikativer Rahmen, der**) (S. 42): Gesamtheit der Rahmenbedingungen, in die die „Kommunikation“, d. h. der Austausch von Informationen, Meinungen usw. eingebettet ist. Im Falle von schriftlichen Erzeugnissen sind das: Zeit und Ort der Entstehung und der Veröffentlichung, Schreiber/Gestalter und Adressat(en) des Textes, Mitteilungsabsicht(en) und die Wirkungsabsicht des Schreibenden (= kommunikative Absicht). Dazu kommen die textuellen Bedingungen, d. h. die (→) Textsorte, die dem Schreiber/der Schreiberin gewisse sprachliche und formale Muster vorgibt.

Konnektor, der (S. 65): (→) Strukturmarkierer (auch: **Bindewort, Verbindungswort, Satzverknüpfen**), mit dessen Hilfe die inhaltlichen/logischen Beziehungen zwischen Satzteilen (z. B. *und*, *oder*, *denn*, *aber*) und verschiedenen Sätzen (z. B. *weil*, *darum*, *obwohl*, *bis*, *dass*) ausgedrückt werden.

Kontext, der (S. 43): In umfassendem Sinn: die kommunikative, soziale, historische Umgebung, in der eine sprachliche Äußerung, ein Text oder eine bildliche Darstellung steht. Im gegebenen Zusammenhang „Wörter aus dem Kontext erschließen“ steht der Begriff in einem engeren Sinn für: die Einbettung des Wortes in einen inhaltlichen Zusammenhang im Rahmen des Textes, die weitere textuelle Umgebung des Wortes, die vorgehenden und folgenden Wörter, der allgemeine Sinnzusammenhang des Textes. Besonders bei letzteren kommt die oben genannte kommunikative, soziale, historische Dimension ins Spiel.

Lernaktivität, die (S. 5 und S. 33): Durch eine Aufgabe ausgelöste Aktivität, bei der bestimmte Kenntnisse angewandt werden, z. B.: Textteile eines „zerschnittenen“ Textes aufgrund vorhandener Strukturmerkmale einander so zuordnen, dass die ursprüngliche Reihenfolge wieder hergestellt ist (→ (Denk-)Handlungen).

lerntheoretisch/Lerntheorie, die (S. 5): Hier: Aussagen und Erkenntnisse der Wissenschaft über das Fremdsprachenlernen, d. h. darüber, wie und unter welchen Bedingungen Menschen eine oder mehrere Fremdsprachen lernen.

Lesefertigkeit, die (S. 5 und 7): Die Fähigkeit der Lernenden, ihre Bedürfnisse nach Informationen, die in einem fremdsprachlichen Text enthalten sind, selbstständig zu befriedigen.

Leseninteresse, das (S. 101): (Persönlich motivierter) Impuls, einen Text zu lesen (oder auch nicht). Im Fremdsprachenunterricht ist das Leseninteresse häufig nicht natürlich gegeben, sondern wird durch vorbereitende Aktivitäten und Aufgabenstellungen gesteuert, bestenfalls tatsächlich geweckt. Das Leseninteresse bestimmt das (→) Lesesziel und den (→) Lesestil. Im Fremdsprachenunterricht sollten die realen Leseninteressen der Schülerinnen und Schüler möglichst weitgehend berücksichtigt werden.

Lesen, das

- **detailliertes Lesen** (= **totales Lesen**) (S. 101): Wort für Wort lesen, z. B. das Kleingedruckte in einem Vertrag.
- **globales Lesen** (= **kursorisches Lesen**) (S. 101): Einen Text „überfliegen“, um sich einen Eindruck zu verschaffen, um global zu erfassen, worum es geht.
- **suchendes Lesen** (= **selektierendes/selektives Lesen**) (S. 101): Eine gewisse, spezifische Information im Text finden wollen.
- **sortierendes Lesen** (= **orientierendes Lesen**) (S. 102): Wichtiges und Unwichtiges im Text unterscheiden, z. B. die Hauptaussagen herausfinden.
- **konzentrisches Lesen** (S. 107): Kombination verschiedener Lesestile, z. B. von der globalen Orientierung (Worum geht es überhaupt?), zum sortierenden (Was ist wichtig/unwichtig?) zum detaillierten Lesen eines bestimmten Abschnitts (Das möchte ich jetzt genau wissen).

Lesestil, der (S. 100): Die Art und Weise, wie wir einen bestimmten Text lesen. Der Lesestil ist eng mit dem (→) Leseeziel und dem (→) Leseeinteresse verknüpft. Wollen wir nur ungefähr wissen, was politisch gerade „läuft“, so überfliegen wir einen Zeitungsbericht nur (→ globales Lesen), müssen wir genau wissen, wozu ein Vertrag verpflichtet, so lesen wir das „Kleingedruckte“ Wort für Wort (→ detailliertes Lesen), suchen wir in einer Werbeanzeige nur eine bestimmte Information, z. B. den Preis des von uns gewünschten Produkts, so suchen wir nur nach der entsprechenden Zahlenangabe und brechen ab, sobald wir sie gefunden haben (→ suchendes Lesen). Die verschiedenen Lesestile kommen meist nicht in „reiner Form“, sondern „gemischt“ vor (→ konzentrisches Lesen).

Leseverstehenstraining, das (S. 16): Gezieltes Training zur Entwicklung der Fähigkeit, fremdsprachlichen Texten Informationen zu entnehmen.

Leseeziel, das (S. 100): In welcher Absicht/zu welchem Zweck wir einen bestimmten Text lesen, z. B.

- einen Zeitungsbericht, um uns politisch auf dem Laufenden zu halten,
 - eine Werbeanzeige, um uns über das Produkt zu informieren,
 - einen Roman, um uns zu entspannen,
 - das „Kleingedruckte“ in einem Vertrag, um uns genau über die Vertragsbedingungen zu informieren.
- Das Leseeziel ist eng verknüpft mit dem (→) Lesestil und dem (→) Leseeinteresse.

Multiple-Choice-Aufgabe(die) (auch: **Mehrwahlantwort-Aufgabe**) (S. 36): Aufgabe mit alternativen Lösungsvorschlägen zum Ankreuzen.

reale Situationen (= **Realsituationen**) (PL) (S. 7): Gemeint sind hier Situationen des alltäglichen Lebens, in denen Leser und Lesecrimen authentische Texte lesen, mit dem Ziel, bestimmte Informationen zu erhalten.

Sensorischer Informationsspeicher (SIS), der (S. 50): (= (→) **Ultrakurzzeitgedächtnis**).

Schlüsselwörter (PL)/Schlüsselwort, das (S. 37): Träger der Hauptinformationen eines Textes.

Sozialisation, die (S. 72): Ergebnis der Summe der Einflüsse (z. B. Erziehung durch die Eltern, Bildungssystem, herrschende gesellschaftliche Normen und Werte, aber auch klimatische Bedingungen usw.), die Menschen von Geburt an in einer ganz bestimmten Weise prägen. Die Sozialisation formt viele Bereiche unseres „Wissens“, unserer Annahmen, unserer Wahrnehmung, unserer Deutung der Welt.

Sprachfertigkeiten (PL) (S. 5): Darunter versteht man in der Regel die vier sprachlichen Fertigkeiten *Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen und Schreiben*. *Hörverstehen* und *Leseverstehen* werden häufig als „rezeptive“ Fertigkeiten, *Sprechen und Schreiben* als „produktive“ Fertigkeiten bezeichnet. (Die neuere Fremdsprachendidaktik rechnet auch das *Sehverstehen*, d. h. die Fähigkeit, Bilder aus dem fremdkulturellen Kontext adäquat zu interpretieren, zu den grundlegenden „Sprachfertigkeiten“).

Strukturmarkierer, der (S. 65): Dieser Begriff steht hier als Oberbegriff für Wörter und Textelemente, die Informationen über die Beziehung zwischen Textinhalten enthalten. Das können „Verbindungswörter“ (= (→) *Konnektoren*) sein (z. B. *weil, dass, trotzdem* usw.), rückweisende oder vorausweisende Floskeln (*Wie schon weiter oben gesagt, ...; Im Folgenden geht es darum, ...*). Hinweise wie *zum Beispiel*; auch Satzzeichen (ein Doppelpunkt zum Beispiel weist darauf hin, dass jetzt eine Konkretisierung oder Zusammenfassung oder Fortführung des Vorangegangenen folgt). Auch Zwischenüberschriften und Absätze können als Strukturmarkierer fungieren. Strukturmarkierer sind wichtige Gliederungsmerkmale von Texten, die die Erwartungen der Leser steuern.

Textkonvention, die/Textkonventionen (PL) (S. 66): Textmuster, die bestimmten (→) Textsorten zugrunde liegen, z. B. Form eines Lebenslaufs, eines Bewerbungsschreibens, eines wissenschaftlichen Vortrags, eines Proto-

kolls, eines Rezepts, eines Zeitungsartikels, eines Besinnungsaufsatzes, einer Kurzgeschichte usw. Solche Textmuster sind einerseits überliefert, andererseits historischen Wandlungen unterworfen. So führten z. B. veränderte Kommunikationsformen in einer modernen demokratischen Gesellschaft zur Ablösung der früher in formellen Briefen üblichen Grußformel *Hochachtungsvoll* durch die Grußformel *Mit freundlichem Gruß*; ein anderes Beispiel ist das Verschwinden des Konjunktivs I in Rezepten (*Man nehme ...*); heutzutage werden Rezepte im Deutschen mit Infinitiven formuliert (*Die Eier mit der Milch verrühren ...*).

Textmerkmal, das (S. 27): Charakteristikum einer (→) Textsorte, zum Beispiel

- Brief: Datumsangabe, einleitende und abschließende Grußformeln,
- Zeitungsbericht: Schlagzeile, Unterzeile, Kurzfassung des wesentlichen Inhalts (fett gedruckt), Bericht (*wer? was? wann? wo?*).

Textsorte, die (S. 8): Gruppe von Texten mit bestimmten, gemeinsamen (→) Textmerkmalen, die unter anderem durch die Zielsetzung des Textes und durch traditionelle Textmuster bedingt sind, z. B. Brief, Nachrichtensendung, Lebenslauf, Bahnfuhrsdurchsage, Vortrag, Märchen, Zeitungsbericht, Feuilleton usw. (→ Textkonventionen).

verbale Phase, die (= **Phase des begleitenden Sprechens**) (S. 80): Die Lernenden sollen sich die angewandte Strategie z. B. bei der Arbeit mit einem Text (Gliedern des Textes, selbstständige Erstellung eines Rasters usw.) bewusst machen, indem sie sie bei der Ausführung verbalisieren, d. h. mit einem Arbeitspartner darüber sprechen (Partner- oder Gruppenarbeit).

(Text-)Vorentlastung, die (S. 37): Wörtlich: den Vorgang des Verstehens eines Lesetextes von Elementen, die das Verstehen „belasten“ (verhindern) könnten, vor dem ersten Lesen des Textes „entlasten“. Einfacher gesagt: Ein schwieriger Text soll leichter zugänglich gemacht werden. Das kann auf ganz unterschiedliche Weise geschehen, z. B. durch

- **bildliche Vorentlastung**: Teile des Textinhalts oder der Textaussage werden bildlich (z. B. Zeichnung, Foto, (→) Diagramm) dargestellt.
- **sprachliche Vorentlastung**: Hier gibt es verschiedene Möglichkeiten, z. B.:
 - a) unbekannter Wortschatz wird vor dem ersten Lesen erklärt,
 - b) mit Hilfe eines Assoziogramms/eines Unterrichtsgesprächs wird der wesentliche Textinhalt und wichtiger Wortschatz vor dem ersten Lesen erarbeitet,
 - c) zu vorgegebenen (richtigen und/oder falschen) Aussagen, zu Inhaltsangaben zum Text sollen im Text Entsprechungen gefunden werden,
 - d) vorgegebene Rasterpunkte, Tabellen, (→) Schlüsselwörter, (→) Diagramme, Statistiken sollen während des Lesens ergänzt werden,
 - e) eine vorangestellte, vereinfachte Fassung des Textes (→ Zubringertext) soll das Verständnis des Textes erleichtern.

übergeordnetes Lernziel, das (S. 5): Übergreifendes Lernziel, aus dem alle anderen Lernziele (= was im Unterricht ge-lernt werden soll), aber auch die Unterrichtsmethoden abgeleitet werden. Zum Beispiel: Ist das übergeordnete Lernziel des Sprachunterrichts die „Kommunikationsfähigkeit in Alltagssituationen“, so lassen sich daraus Lernziele wie „Verstehendes Hören von Alltagsdialogen“, „Sprechen in Alltagssituationen“, „Verstehen von geschriebenen Alltagstexten“ und „Schreiben von Alltagstexten“, z. B. Briefe, kleine Notizen und Mitteilungen usw. sowie „Wissen um mögliche interkulturelle Missverständnisse“ ableiten. Aus diesen „Groblernzielen“ werden wiederum „Feinlernziele“ abgeleitet. Sollen die genannten Groblernziele wirklich erreicht werden, so ergeben sich daraus zwingend bestimmte Vorgehensweisen im Unterricht.

Weltwissen, das (S. 71): Wissen von der Welt, das ein Mensch seit der Geburt erworben hat. Alle Menschen auf der Welt haben in vielen Bereichen ein (meist recht triviales) gemeinsames Weltwissen: Flüsse fließen nach unten und nicht nach oben, Tiere und Menschen müssen essen und eines Tages sterben usw. Es gibt aber auch Teile des „Weltwissens“, die soziokulturell geprägt sind, z. B. (Verhaltens-)Normen, Einstellungen und Werte, die in einer Gesellschaft gelten. Beides, das vorhandene allgemeine Weltwissen und die unterschiedlichen soziokulturellen Prägungen, spielen eine wichtige Rolle im Fremdsprachenunterricht: Das eine erleichtert das Verstehen, das andere kann Verstehensbarrieren bewirken.

Zubringertext, der (S. 42): Meist eher kurzes „Text“-element (kann alles Mögliche sein: eine Statistik, ein (→) Diagramm, ein Dialog, eine Werbeanzeige usw.), das dazu dient, die Lernenden auf die Lektüre eines anderen, meist längeren und schwierigeren Textes einzustimmen und sprachlich und inhaltlich vorzubereiten (→ Vorentlastung). Der Zubringertext kann z. B. den Kontext des Haupttextes verdeutlichen, er kann zeigen, was vorher war oder passiert ist, er kann eine für das Verständnis des Haupttextes wichtige Hintergrundinformation enthalten usw.