



Institut zur Qualitätsentwicklung
im Bildungswesen

Vergleichsarbeiten 2013

8. Jahrgangsstufe (VERA-8)

Französisch – Didaktische Handreichung

Modul B

Didaktische Erläuterung

Hör- und Leseverstehen



Inhaltsverzeichnis

1. Allgemeine Erläuterungen	3
2. Kompetenzorientierung und Bezug zu den Bildungsstandards.....	3
2.1 Bildungsstandards und Niveaus des GER.....	3
2.2 Kompetenzmodell.....	4
3. Kompetenzbereich Leseverstehen.....	6
3.1 Didaktisches Stichwort: Leseverstehen	6
3.2. Detailliertes Leseverstehen: Aufgabe <i>Un e-mail déchiré</i>	9
3.3 Materialien zur Entwicklung des Leseverstehens	13
4. Literaturverzeichnis.....	18
5. Anhang	20

1. Allgemeine Erläuterungen

Die **Bildungsstandards für die Erste Fremdsprache (Englisch/Französisch)** sind aufgrund eines Beschlusses der Kultusministerkonferenz seit dem Schuljahr 2004/2005 bzw. 2005/2006 verbindliche Zielvorgaben für die Lehrplanentwicklung und die Lehrerbildung. Sie differenzieren nach angestrebtem Schulabschluss (HSA/MSA) und werden vom IQB in konkrete Testaufgaben umgesetzt („operationalisiert“).

Entscheidend für das Konzept der Bildungsstandards ist damit *erstens*, dass diese zwar auf eine (kumulativ zu erweiternde) Basis theoretischen Fachwissens aufbauen, aber – aufgrund ihres Fokus auf der Lösung von fachlichen Problemen – v. a. dem tatsächlichen Handeln(-können) und dem reflexiv-kritischen Bewerten(-können) den entscheidenden Stellenwert einräumen, angestrebt über einen langfristigen Kompetenzaufbau.

Entscheidend für das Konzept der Bildungsstandards ist *zweitens*, dass diese *output-*orientiert sind, also Zielformulierungen enthalten und lediglich Hinweise für die Lehrkräfte geben, wie diese erreicht werden können. Jede Schule bzw. Fachkonferenz soll in Form eines Schulcurriculums einen eigenen, den jeweiligen Schülerinnen und Schülern¹ angepassten, fördernden und differenzierenden Weg zu diesem Ziel finden.

Die den Vera-8-Arbeiten zugrundeliegenden Bildungsstandards beziehen sich auf die neunte bzw. die zehnte Klasse. Der relativ frühe Testzeitpunkt – vier Monate vor Ende der achten Klasse – ist mit Absicht gewählt, da auf diese Weise den SuS sowie den Lehrkräften genügend Zeit bleibt, dem Standort der Klasse im Hinblick auf den Haupt- bzw. Mittleren Schulabschluss Rechnung tragen und rechtzeitig Fördermaßnahmen einleiten zu können.

2. Kompetenzorientierung und Bezug zu den Bildungsstandards

2.1 Bildungsstandards und Niveaus des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER)

Die Bildungsstandards sind an die im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Fremdsprachen beschriebenen Niveaus angebunden:

A		B		C	
Elementare Sprachverwendung		Selbstständige Sprachverwendung		Kompetente Sprachverwendung	
/	\	/	\	/	\
A 1	A 2	B 1	B 2	C 1	C 2
(Breakthrough)	(Waystage)	(Threshold)	(Vantage)	(Effective Operational Proficiency)	(Mastery)
HSA		MSA		Abitur	

¹ Im Folgenden als SuS abgekürzt.

In den Plöner Beschlüssen von 2006 hat die Kultusministerkonferenz festgelegt, dass Vera-8 an die Bildungsstandards für die Sekundarstufe I angekoppelt werden soll.

Bei den Bildungsstandards handelt es sich um eine Festlegung von Regelstandards. Diese liegen hinsichtlich ihres Anforderungsniveaus zwischen Mindest- und Maximalstandards. Die folgenden Begriffe werden im Kompetenzstufenmodell von 2009 definiert.

Mindeststandards

- Minimum an Kompetenzen, das von allen bis zu einem bestimmten Bildungsabschnitt erreicht werden soll

Regelstandards

- Kompetenzen, die im Durchschnitt bis zu einem bestimmten Bildungsabschnitt erreicht werden sollen

Regelstandard plus

- Kompetenzen, die über die Regelstandards hinausgehen

Maximalstandards

- Leistungserwartungen, die unter sehr guten individuellen Lernvoraussetzungen und der Bereitstellung gelingender Lerngelegenheiten innerhalb und außerhalb der Schule erreicht werden und bei weitem die Erwartungen der Bildungsstandards übertreffen

Im Folgenden werden die Leistungen auf den Niveaus A1 bis C1 beschrieben. SuS der ersten Fremdsprache verweilen mehrere Lernjahre auf den Niveaus A2 und B1. In der Regel wird nach oben hin deutlich mehr Lernzeit zum Erreichen des höheren Niveaus benötigt. Da mit Vera-8 SuS des 8. Jahrgangs getestet werden, umfassen die eingesetzten Testaufgaben im Wesentlichen A2 und B1. Für A1 und B2 werden deutlich weniger Aufgaben eingesetzt, für C1 nur einzelne Teilaufgaben. Auf dieser Grundlage können dann für einzelne Lerngruppen entsprechende Fördermaßnahmen abgeleitet und Konzepte für eine angemessene Weiterarbeit entwickelt werden. Da die Lernprozesse individuell sehr unterschiedlich verlaufen, ist eine differenzierte Schwerpunktsetzung im Unterricht nötig.

2.2 Kompetenzmodell

Was versteht man unter dem Begriff Kompetenz?

Weinert (2001: 27) beschreibt Kompetenz als *die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und*

Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.

Die Modellierung fremdsprachiger Handlungskompetenz in den Bildungsstandards greift diesen weiten Kompetenzbegriff auf. Sie umfasst nicht nur funktionale kommunikative Kompetenzen wie kommunikative Fertigkeiten und die Verfügung über die sprachlichen Mittel, sondern auch interkulturelle und methodische Kompetenzen sowie Selbst- und Sozialkompetenz.

In den Bildungsstandards ausgewiesene Kompetenzbereiche

Funktionale Kommunikative Kompetenzen	
Kommunikative Fertigkeiten	Verfügung über die sprachlichen Mittel
Leseverstehen Hör- und Hör-/Sehverstehen Sprechen • An Gesprächen teilnehmen • Zusammenhängendes Sprechen Schreiben Sprachmittlung	Wortschatz Grammatik Aussprache und Intonation Orthographie
Interkulturelle Kompetenzen	
Soziokulturelles Orientierungswissen Verständnisvoller Umgang mit kultureller Differenz Praktische Bewältigung interkultureller Begegnungssituationen	
Methodische Kompetenzen	
Textrezeption (Leseverstehen und Hörverstehen) Interaktion Textproduktion (Sprechen und Schreiben) Lernstrategien Präsentation und Mediennutzung Lernbewusstheit und Lernorganisation	

Mit dieser Modellierung greifen die Bildungsstandards die Kompetenzbereiche des GER auf. Zu beachten ist, dass die methodischen Kompetenzen sowohl spezifisch für einzelne kommunikative Fertigkeiten als auch fertigkeitenübergreifend sind. Lernbewusstheit und Lernorganisation können den personalen Kompetenzen zugeordnet werden. Auch die interkulturellen Kompetenzen realisieren sich in kommunikativen Fertigkeiten, in der Verfügung über spezifische sprachliche Mittel und in Strategien zur Interaktion. In schulischen und lebensweltlichen Kommunikationssituationen wirken i. d. R. ebenfalls mehrere Kompetenzen zusammen. Diesem integrativen Charakter sprachlicher Kompetenzen trägt im GER das Konstrukt der allgemeinen sprachlichen Kompetenz Rechnung. Allerdings ist sie als globales Konstrukt weder messbar noch gezielt förderbar, so dass es, trotz aller Überschneidungen und Unzulänglichkeiten der Modellierung, für beide Zwecke sinnvoll ist, die allgemeine sprachliche Kompetenz in einzelne Kompetenzbereiche und Teilkompetenzen zu unterteilen.

Die Verwendung des Begriffs „Kompetenz“ trägt dabei der Komplexität sprachlicher Anforderungen Rechnung, schließlich bezeichnet man mit Kompetenzen komplexe Dispositionen aus Wissen, Können und Absichten. Auch fremdsprachliche Kompetenzen

umfassen den Bereich des Wissens, insbesondere Wissen über sprachliche Mittel und ihre Verwendung sowie soziokulturelles Wissen und Wissen über das Funktionieren von Kommunikation. Kompetenzen beinhalten aber deutlich mehr als Wissen: ganz wichtig ist das Verfügen über Methoden und Strategien zum Erwerb dieses Wissens (z. B. Wie kann ich besonders gut neuen Wortschatz lernen?) sowie zur Anwendung dieses Wissens (z. B. Wie kann ich meine Meinung zu einem Thema so ausdrücken, sodass die anderen mich verstehen?). Für den schulischen Bereich, insbesondere für die Mittelstufe, erscheint uns die Bereitschaft, dieses sprachliche, methodische und strategische Wissen in die Praxis umzusetzen, ganz besonders wichtig (z. B. sich trotz aller sprachlichen Unzulänglichkeiten zu trauen, das Wort zu ergreifen oder einen kleinen Vortrag zu halten).

Kompetenzen sind also wesentlich weiter und komplexer gefasst als Fertigkeiten (skills, habiletés), bei denen allein die Tätigkeit im Mittelpunkt steht. Das Konzept der Fertigkeiten (im Sinne von skills, habilités) ist zudem geprägt von der Vorstellung, dass einzelne Tätigkeiten isoliert betrachtet und trainiert werden können. Außerdem schwingt die Vorstellung mit, dass diese Tätigkeiten von Anfang an möglichst fehlerfrei erfolgen sollten.

Kompetenzorientierung dagegen strebt an, die komplexen, aufeinander bezogenen Kompetenzen integriert zu entwickeln. Dies bedeutet, dass man im Unterricht zwar punktuell auf die gezielte Entwicklung einer Teilkompetenz (z. B. detailliertes Leseverstehen) fokussiert, dabei jedoch immer das entsprechende methodische, strategische und interkulturelle Können berücksichtigt. Bei dieser gezielten Entwicklung einer Einzelkompetenz im Rahmen einer Unterrichtsreihe sollte daher darauf geachtet werden, die anderen Kompetenzen analog zu ihrer Verwendung in lebensweltlichen Situationen mit zu verwenden (z. B. detailliertes Leseverstehen, um sich mündlich oder schriftlich über die zentralen Argumente eines argumentativen Textes auszutauschen und sich eine eigene Meinung dazu zu bilden). Kompetenzorientierung berücksichtigt ebenfalls, dass die Korrektheit und Komplexität sprachlicher Äußerungen erst nach und nach steigt (vgl. die Angaben zu Fehlern und Hilfen in den einzelnen Niveaubeschreibungen).

3. Kompetenzbereich Leseverstehen

3.1 Didaktisches Stichwort: Leseverstehen

Noch vor wenigen Jahren konzentrierte sich Leseverstehen auf das Erfassen kohärenter, handschriftlich verfasster oder gedruckter Texte. Durch den zunehmenden Gebrauch elektronischer Medien (insbesondere Internet, E-Mail, SMS, Kommunikationsplattformen, soziale Netzwerke) und die damit einhergehende Ausdifferenzierung von Textsorten (z. B. diskontinuierliche Texte, Hypertexte) sowie Schreibstilen (z. B. Gebrauch von Formen des Mündlichen in schriftlichen Texten wie Chats oder Blogs) ist eine deutlich größere Vielfalt entstanden. Das zentrale Ziel der Förderung schulischen Leseverstehens besteht in der Befähigung der SuS zur gezielten Auswahl und flexiblen Anwendung eines der Textsorte, des Leseinteresses bzw. Leseziels und der Umstände angemessenen Lesestils sowie entsprechender Strategien.

Lesen ist eine hoch komplexe, interaktive und kreative Tätigkeit, bei der aus dem Zusammenspiel von Textinformationen und Lesererwartungen Bedeutung entsteht. Sie besteht aus mehreren, parallel verlaufenden Phasen, bei denen *Bottom-Up-Prozesse* (Analyseprozesse der sprachlichen Zeichen und ihrer graphischen Anordnung) und *Top-Down-Prozesse* (Einbringen von Wissen und Erwartungen) zusammenspielen. Gute Leser sind in der Lage, ein der Textsorte und dem Lesestil angepasstes Maß an Erwartung/Voraussage und Überprüfung einzusetzen. Dazu ist es u. U. notwendig, dass sie bereits dekodierte Passagen erneut lesen und ihre Vorstellung von der Bedeutung korrigieren.

Fremdsprachliches Lesen unterscheidet sich nicht grundsätzlich von muttersprachlichem. Typisch ist jedoch eine verminderte Leseflüssigkeit, die insbesondere durch eingeschränkte Wortschatzkenntnisse und geringeres Hintergrundwissen verursacht wird. Außerdem werden die muttersprachlichen Lesefertigkeiten nicht automatisch auf die Fremdsprache übertragen. Für die Schulung fremdsprachlichen Lesens sind daher intensive Wortschatzarbeit, das Einüben von Lesestrategien und das Automatisieren von Grundfertigkeiten wichtig.

Lesestile

Die Tabelle „Terminologie der didaktischen Kommentare“ (s. S. 8) stellt die in VERA 8 verwendeten Formen und Bezeichnungen für das Lese- und Hörverstehen zusammen. Dabei ist zu beachten, dass die Kategorien nicht trennscharf sein können, sondern je nach konkretem Text und konkreter Aufgabe variieren. So kann für das Erkennen der Eigenschaften von Personen detailliertes Lesen ausreichen, wenn lediglich explizit gegebene Informationen aufgenommen werden müssen. Es kann jedoch auch inferierendes Lesen erfordern, wenn Schlussfolgerungen z. B. aus der Beschreibung der Personen selbst bzw. der Art ihrer Beschreibung oder aus spezifischen Reaktionen der Personen gezogen werden müssen.

Globales Leseverstehen

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

Selektives Lesen

Einen selektiven Lesestil wählt man, wenn man einem Text lediglich einzelne, spezifische Informationen entnehmen möchte (z. B. Zeit- oder Mengenangaben, Personen oder Ortsnamen). Dafür ist es nicht notwendig, den Text global verstanden zu haben. Je nach Umfang der zu suchenden Informationen und ihrer Platzierung im Text kann das selektive Leseverstehen in detailliertes Leseverstehen übergehen. Dabei sollten alle Informationen

ignoriert werden, die für die Aufgabe irrelevant sind, und die für den Leser in dieser Situation wichtigen spezifischen Informationen bestimmen (z. B. Daten, Preise, Orte).

Detailliertes Leseverstehen

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

Folgende Strategien können bei der Bewältigung verschiedener Leseaufgaben hilfreich sein:

Strategien zum Leseverstehen

- textexterne/paratextuelle Hinweise nutzen
- visuelle Elemente des Textes/der Aufgabenstellung als Verstehenshilfe nutzen
- Überschriften, Textstruktur zur Bestimmung der Textsorte nutzen
- Textsortenkenntnisse aus der Muttersprache und anderen Sprachen anwenden
- inhaltsbezogene Informationen, die vor dem Beginn des Lesens bekannt sind, nutzen
- Wissen über die Textsorte zum Aufbau einer Leseerwartung nutzen
- Vorwissen über das Thema/die Situation zum Aufbau einer Leseerwartung nutzen

Strategien während des Lesens – allgemein

- Skimming-/Scanning-Techniken anwenden
- Schlüsselbegriffe/Kernsätze finden
- Schlüsselwörter/Nebeninformationen identifizieren/markieren bzw. Wichtiges von Unwichtigem trennen
- Konzentration auf Schlüsselwörter
- Überschriften/Textstruktur zur Texterschließung nutzen
- komplizierte Satzstrukturen auf den Kerngehalt reduzieren
- Funktionen von Sätzen erkennen
- visuelle Elemente des Textes als Verstehenshilfe nutzen (u. a. Anordnung, Großbuchstaben, Illustrationen)

- Analogieschlüsse und Vergleiche zur Muttersprache und zu anderen Fremdsprachen ziehen

Strategien während des Lesens – Wörter erkennen

- Fokus auf Wortfelder (Oberbegriffe, Synonyme) zu Begriffen aus der Überschrift/Aufgabenstellung
- Bedeutung unbekannter Wörter aus dem Kontext erschließen
- Bedeutung unbekannter Wörter durch Ableiten erschließen/Wortbildungskennntnisse anwenden

Strategien nach dem Lesen des Textes

- Kombination relevanter Einzelinformationen, um einzelne Distraktoren auszuschließen
- gezieltes Wieder-Aufsuchen von für die Lösung relevanten Textstellen

3.2. Detailliertes Leseverstehen: Aufgabe *Un e-mail déchiré*

Malheureusement, Lola a déchiré une feuille sur son bureau : un mail de Laure.

Lis les textes et les titres. Puis mets les textes dans le bon ordre.

Attention, il y a un texte de trop.

A	Je voudrais bien aller au centre de bowling avec vous.
B	Après le cinéma, on va fêter ensemble dans une discothèque.
C	Après le bowling, on pourrait faire une soirée DVD et manger des pizzas.
D	Tu peux venir ? Réponds-moi vite. Bisous Laure.
E	Si tes parents sont d'accord, tu peux dormir chez moi après le film.
F	Salut Lola, je t'invite à fêter mon anniversaire avec moi samedi prochain à 15 heures.

Texte : © IQB

Thema	Zwischenmenschliche Beziehungen
Textsorte	E-Mail
Lesestil	detailliert

Teilaufgabe	1	2	3	4	5
Kompetenzstufe	A1	A1	Beispiel	A2	A2

ordre	1	2	3	4	5
texte			C		

RICHTIG	ordre	1	2	3	4	5
	texte	F	A	C	E	D

Diagnostisches Potenzial

SuS, die in der Lage sind, die Teilaufgaben 1, 2 und 5 richtig zu lösen, können sehr einfache Redewendungen in kurzen, einfachen persönlichen Mitteilungen in einer geläufigen Alltagssituationen erkennen. Dies entspricht im Bereich des detaillierten Lesens dem Niveau A1. SuS, die die Teilaufgabe 4 richtig bearbeiten, haben bereits das Niveau A2 erreicht. Sie lassen sich auch durch komplexere Strukturen beim Verstehen nicht irritieren.

Beschreibung der Aufgabe

Textgrundlage ist eine kurze E-Mail, in der Laure Lola zu ihrer Geburtstagsfeier einlädt. Das Fest soll am kommenden Samstag um 15 Uhr stattfinden. Laure möchte gerne mit ihren Gästen bowlen gehen. Abends möchte sie einen DVD-Abend machen und Pizza essen. Wenn Lolas Eltern einverstanden sind, kann Lola bei ihr schlafen. Abschließend fragt Laure, ob Lola kommen kann und bittet um eine schnelle Antwort.

Das Thema „Einladung zum Geburtstagsfest“ wird den SuS nicht durch eine Situierung des Textes gegeben. Es erschließt sich ihnen erst beim Lesen des Satzes F (*fêter mon anniversaire avec moi*). Das Thema ist den 8-Klässlern vertraut und zählt zu ihrem unmittelbaren Erfahrungsbereich. Der verwendete Wortschatz dürfte den SuS im Allgemeinen geläufig sein, obschon auch einige weniger häufige Wörter vorkommen (wie z. B. *déchirer*, *malheureusement*, *prochain*). Die Strukturen sind überwiegend einfach, bis auf den Konditionalsatz in Satz E.

Bei der Aufgabe soll die zerrissene E-Mail rekonstruiert werden. Dafür müssen die SuS das Textpuzzle, bestehend aus fünf Teilen, in die richtige Reihenfolge bringen. Dies erfordert Kombinieren bzw. Schlussfolgern.

Die Aufgabe könnte den 8-Klässlern in verschiedener Hinsicht Schwierigkeiten bereiten. Zum einen lässt sich Textteil B erst nach genauerem Lesen und Kombinieren als überflüssiger Textteil identifizieren: Der Satzanfang *Après le cinéma* könnte auf einer oberflächlichen Ebene inhaltlich an Textteil C *une soirée DVD* anschließen. Der zweite Satzteil *on va fêter ensemble dans une discothèque* lässt sich inhaltlich jedoch mit keinem weiteren Textteil verknüpfen und ist somit überflüssig. Zum anderen ist die Vorgabe der Lösung für Position 3 zwar eine Hilfe, doch müssen die Lernenden beim Lesen beachten, dass sie sowohl die beiden Textteile finden müssen, die davor stehen, als auch die beiden, die danach stehen.

Vor dem Lesen

Zur Lösung der Aufgabe können folgende Strategien angewandt werden die sinnvoll miteinander verknüpft werden müssen:

Vorwissen aktivieren/Leseerwartung aufbauen: Vor dem Lesen sollten die SuS auf der Grundlage des Titels (*Un e-mail déchiré*) und der Situierung (*un mail de Laure*) eine Leseerwartung zu Thema und Textsorte aufbauen.

Anforderungen der Aufgabe ableiten: Damit den 8-Klässlern klar ist, wie sie die Aufgabe bearbeiten müssen, sollten sie zuerst die Aufgabenstellung sehr genau lesen. Es empfiehlt sich, den Textteil C zuerst zu lesen, um sich eine genauere Vorstellung vom Textinhalt machen zu können (Schlüsselwörter sind hier *après le bowling*, *soirée DVD* und *manger des pizzas*).

Angemessenes Vorgehen zur Lösung der Aufgabe wählen: Um die Lösung zu finden, ist es notwendig, auf typische Redewendungen am Anfang und am Ende einer E-Mail zu achten (Anrede, Verabschiedung). Außerdem ist die Aufmerksamkeit auf bestimmte Schlüsselwörter zu lenken, die Hinweise auf die inhaltliche Verknüpfung der Sätze geben.

Beim Lesen

Vorhandene Hilfen als Verstehenshilfe nutzen: Die Lernenden sollten die Modelllösung zur Orientierung und als Verständnishilfe heranziehen. Sie befindet sich in der Mitte der E-Mail, so dass sowohl die zwei Sätze identifiziert werden müssen, die Textteil C vorangehen, als auch die zwei Sätze, die darauf folgen.

Auf relevante Schlüsselwörter und Textelemente fokussieren: Beim Lesen sollten die Lernenden sich auf die typischen Redewendungen zu Anfang und Ende einer E-Mail konzentrieren, um die Teilaufgaben 1 und 5 lösen zu können (z. B. 1-F: *Salut*; 5-D: *Réponds-moi vite. Bisous*). Die Lösung zu Teilaufgabe 2 ist sowohl durch die Redewendung *Je voudrais bien* (mit der Sprechabsicht „einen Vorschlag machen“) als auch inhaltlich durch das Schlüsselwort *centre de bowling* möglich, da die vorgegebene Lösung 3-C direkt daran anknüpft (*après le bowling*). Die inhaltliche Verbindung zwischen 3-C und 4-E ist durch die Schlüsselwörter *une soirée DVD* und *après le film* gegeben.

Den überflüssigen Textteil identifizieren: Durch Ausprobieren verschiedener Satzkombinationen erkennen die SuS, dass Textteil B zwar an Textteil C anschließen könnte, aber selbst wiederum nicht weiter geführt wird (d. h. die Idee *fêter ensemble dans une discothèque* durch keinen Satz aufgenommen wird).

Wortbedeutung erschließen: Auch wenn nicht alle auf dieser Stufe eventuell unbekannten Wörter wichtig zur korrekten Lösung der Aufgabe sind, könnten die Lernenden versuchen, einige Vokabeln aus dem Kontext zu erschließen (z. B. *malheureusement*, *prochain*).

Nach dem Lesen

Antwort genau prüfen: Nach dem Lesen sollten die SuS ihre Lösungen durch erneutes Nachlesen abgleichen und ggf. korrigieren. Sie sollten darauf achten, dass gemäß der Aufgabenstellung die zwei Sätze vor der vorgegebenen Lösung und die zwei Sätze danach sprachlich und inhaltlich aneinander anschließen. Hier geht es um das gezielte Wieder-Aufsuchen der für die Lösung relevanten Textstellen.

Weiterarbeit und Förderung

Bei richtiger Lösung

Wenn diese Aufgabe SuS keine Schwierigkeiten bereitet, ist es denkbar, umfangreichere und/oder schwierigere Texte detailliert zu lesen. Geeignete Lesetexte auf einem höheren Niveau sind etwa Berichte, z. B. über Erlebtes, Leserbriefe oder Blogeinträge. Dabei findet man häufig mehrere thematisch verwandte Texte. Diese könnten z. B. mit der Aufgabe gelesen werden, jeweils typische Aussagen zuzuordnen. Darüber hinaus wäre es denkbar, dass die Lernenden arbeitsteilig selbst Aufgaben für Mit-SuS entwickeln. Dabei werden sie sich bewusst, zur Lösung welcher Aufgabe welcher Lesestil (Globalverstehen, aufsuchendes Lesen, detailliertes Lesen) angewendet werden muss.

Bei falscher Lösung

Falls die Aufgabe SuS Probleme bereitet, sollte mit ihnen besprochen werden, wie sie bei der Bearbeitung vorgegangen sind. Nach der neuerlichen genauen Lektüre der Aufgabenstellung sollten – wie oben beschrieben – die Anforderungen abgeleitet werden, besonders an das zu wählende Leseverhalten. Durch das Bewusstmachen möglicher Bearbeitungsstrategien wird ein Beitrag zur Förderung der Sprachlernbewusstheit geleistet. Die Lernenden könnten selbstständig ein Lesezeichen, ein Lernposter oder eine Checkliste mit Tipps zu den erforderlichen Lesetechniken beim detaillierten Lesen anfertigen.

In Übungen können gezielt einzelne Strategien des detaillierten Leseverstehens, schwerpunktmäßig Scanning-Techniken, trainiert werden. Dabei könnte etwa an einigen Aufgabenbeispielen exemplarisch geübt werden, wie man die Augen beim Lesen mit dem Finger oder Lineal über den Text gleiten lassen kann und dabei nur relevante Schlüsselwörter oder Textstellen im Fokus hat. Als Textgrundlagen bieten sich zum Herausfiltern relevanter Textstellen zunächst kürzere, einfachere Lesetexte, wie z. B. Postkarten oder SMS, an. Es ist lernförderlich, wenn die Themen geläufig sind. Eine Übung, die zugleich auch das sinnvolle Nutzen eines *dictionnaire* fördert, wäre, die Lernenden innerhalb eines vorgegebenen Zeitrahmens bestimmte Begriffe aus Nachschlagewerken heraussuchen zu lassen.

Begriffe und Wendungen, die nicht verstanden werden, können leicht die weniger leistungsstarken SuS irritieren. Diese Angst vor dem Nichtverstehen gilt es abzubauen. Wichtig ist es, dass sie verstehen, dass es auch beim detaillierten Leseverstehen nicht darum geht, jedes einzelne Wort zu verstehen, sondern dass „Verstehensinseln“ ausreichen können und dass bei der Rekonstruktion eines Textes textsortentypische Redewendungen, Satzverknüpfungen oder inhaltliche Logik hilfreiche Stützen sind.

3.3 Materialien zur Entwicklung des Leseverstehens

Entwicklung eines Lesezeichens mit Tipps zum Leseverstehen

Aufgabe: Beschrifte das Lesezeichen mit Tipps, die dir helfen, Aufgaben zum Leseverstehen zu bearbeiten. Überlege, was vor, beim und nach dem Lesen wichtig ist. Vergleiche und ergänze deine Notizen mit einem Partner.	Mögliche Lösung: Zur Unterstützung kann die Tabelle unten kopiert werden. Die Leitfragen darunter können genutzt werden, um im UG die Schülerprodukte zu ergänzen. Das folgende Beispiel illustriert das mögliche Ergebnis:
Meine Tipps zum Leseverstehen Vor dem Lesen: _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ Beim Lesen: _____ _____ _____ _____ _____ _____	Meine Tipps zum Leseverstehen Vor dem Lesen: Ich lese die Überschrift und Aufgabe und markiere die wichtigen Wörter. Ich überprüfe, ob mir durch das Layout und/oder Illustrationen zusätzliche Informationen gegeben werden. Ich überlege, - was es für eine Textsorte ist, - was ich von solch einem Text erwarte, - ob ich den Text vollständig verstehen muss oder ich mich nur auf einzelne Textteile konzentrieren kann. Beim Lesen: Ich verschaffe mir einen ersten Überblick über den Text. Ich konzentriere mich auf die für die Antwort wesentlichen Textstellen. Ich konzentriere mich auf Wörter der Aufgabe und Sätze mit Wörtern des gleichen Wortfeldes, Ober-/Unterbegriffen oder Synonymen. Ich markiere wichtige Wörter und Textstellen.
Wenn ich etwas nicht verstehe: _____ _____ _____ _____ _____ Nach dem Lesen: _____ _____ _____	Wenn ich etwas nicht verstehe: Ich überlege, - was ein mir unbekanntes Wort in dem Zusammenhang bedeuten könnte, - welches Wort meiner Muttersprache dem Wort ähnelt, - wovon es abgeleitet sein könnte. Ich lese weiter, bis ich wieder auf eine Stelle stoße, die ich verstehe. Nach dem Lesen: Ich prüfe meine Antwort, indem ich sie nochmals mit dem Text abgleiche. Eventuell kombiniere ich einzelne Informationen, um die richtige Lösung zu finden.

Ergänzende Kopiervorlage zur Unterstützung der Gruppenarbeit

Wie bearbeite ich Aufgaben zu Lesetexten?

In der Tabelle findest du einige Stichpunkte, die du nutzen kannst, um deine Lesetipps zu formulieren.

Worauf muss ich achten?	Was kann ich tun?
Aufgabenstellung	unterstreichen
Textsorte	erwarten
Überschrift(en)	suchen
Thema	überfliegen
Textaufbau	genau lesen
wichtige Wörter/Textstellen	konzentrieren
Synonyme	überlegen
Unter-/Oberbegriffe	ableiten
Wortfelder	kombinieren
Zusammenhänge	prüfen
Hintergrundinformationen	vergleichen

Leitfragen zur Ergänzung der Schülerprodukte im Unterrichtsgespräch

Fragen zum Vorgehen vor dem Lesen:

- *Wie löst ihr die Aufgabe?*
- *Was lest ihr zuerst? Warum?*
- *Wo findet ihr Hinweise darauf, worum es in einem Text gehen könnte?*
- *Wie erkennt ihr, um was für einen Text es sich handeln könnte?*

Fragen zum Vorgehen beim Lesen:

- *Auf welche Textstellen/Wörter achtet ihr besonders?*
- *Wie markiert ihr diese?*
- *Wie findet ihr die für die Aufgaben wichtigen Textstellen?*
- *Welche Beziehungen zwischen ähnlichen Wörtern kennt ihr?*
- *Wie erkennt ihr, wer/was mit dem Text erreicht werden soll?*

Fragen zum Umgang mit Verständnisproblemen:

- *Was macht ihr, wenn ihr etwas nicht versteht?*
- *Wie könnt ihr die Bedeutung eines Wortes herausbekommen (z. B. reaction oder to encourage)?*

Fragen zum Vorgehen nach dem Lesen:

- *Wie könnt ihr eure Antwort überprüfen?*

Alternatives Vorgehen

Die Tipps zum Leseverstehen können auch in Arbeitsgruppen auf Lernplakaten festgehalten werden. Diese können dann im Klassenraum aufgehängt werden. Außerdem könnten Checklisten entwickelt werden, bei denen die SuS dann abhaken können, welche Strategien sie berücksichtigt haben.

Übungen zur Entwicklung des Leseverstehens

Arbeitsteilige Übung zum Aufbau einer Leseerwartung

Arbeitsmaterial: zwei Texte (z. B. Zeitungsartikel, Auszüge aus Broschüren, Erzählungen oder auch Lehrbuchtexte), die sich sinnvoll in die aktuelle Lernaufgabe integrieren lassen.

Vorgehen:

1. Es werden vier Gruppen gebildet. Jeweils zwei Gruppen lesen den gleichen Text und notieren einzeln sieben Stichpunkte zu den wichtigsten Inhaltspunkten.
2. Dann gleichen erst die Mitglieder einer Gruppe ihre Ergebnisse miteinander ab und einigen sich auf sieben Punkte. Danach setzen sich beide Gruppen zusammen und erstellen ein gemeinsames Poster mit den wichtigsten Punkten zu ihrem Text. Das Poster wird für alle gut sichtbar aufgehängt.
3. Jeder Einzelne formuliert zu den Punkten auf dem Poster zu dem ihm noch unbekannten Text einen eigenen zusammenhängenden Text. Die Textsorte wird dabei vorgegeben.
4. Im Anschluss liest jeder den Text der anderen Gruppe und gleicht seine Inhalte mit denen des Textes ab.
5. Die Unterschiede zwischen den Schülertexten und den beiden vorgegebenen Texten werden kurz im Unterrichtsgespräch thematisiert. In einer Ausstellung können die Schülertexte noch gesondert gewürdigt werden.

Übungen zur Entwicklung des globalen oder detaillierten Leseverstehens

Ein *text mapping* durchführen

Die SuS lesen, mit einer relativ knappen Zeitvorgabe, einen Text. Vor dem Lesen wird je nach Text und dessen Funktion für eine bestimmte Lernaufgabe vorgegeben, auf was sie sich konzentrieren sollen (z. B. die Kernaussage, die einzelnen Hauptaussagen, die zentralen Argumente, die aufgeführten Beispiele, Emotionen oder Charaktereigenschaften einer literarischen Figur).

Während bzw. nach dem Lesen notiert jeder, was er oder sie zum vorgegebenen Aspekt verstanden hat. Anschließend werden die Ergebnisse verglichen, d. h. alle Informationen werden stichpunktartig in einem Tafelbild gesammelt. Dabei darf nicht auf die Textvorlage zurückgegriffen werden.

In der Auswertung wird besprochen, welche Informationen von allen Lernenden und welche nur von einzelnen Lernenden verstanden worden sind. Dabei spielen vor allem erfolgreiche Vorgehensweisen, wie das Nutzen von Schlüsselwörtern, Wortfeldern, Stimmungen oder des Kontextes eine Rolle. Anschließend wird der Text ein zweites Mal gelesen. Die SuS ergänzen ggf. ihre Notizen, bevor sie abschließend erneut die Ergebnisse vergleichen.

Auf der Grundlage ihrer Notizen können die Lernenden auch selbstständig Leseaufgaben für Mitschüler/innen bzw. andere Lerngruppen entwickeln.

Übersicht über textsortenspezifische Merkmale

(Die Tabelle wird nach und nach auf Grundlage der Texte der Lernaufgaben in Gruppenarbeit ausgefüllt. Die Ergebnisse werden im Unterrichtsgespräch abgeglichen und ergänzt. Bevor ein neuer Text einer bereits erarbeiteten Textsorte gelesen wird, kann die Tabelle zu Hilfe genommen werden, um eine Leseerwartung aufzubauen.)

Was erwarte ich von welchem Text?

Was für ein Text ist es?	Was will der Verfasser?	Wie ist der Text aufgebaut?	Was ist typisch für die Sprache?

Übungen zur Entwicklung des selektiven Leseverstehens

Selbst Aufgaben entwickeln

Die Lernenden lesen mit einer relativ knappen Zeitvorgabe einen Text. Anschließend tauschen sie sich über die Situation aus, in der man üblicherweise einen solchen Text lesen könnte. Sie sollten alle Informationen ignorieren, die in dieser Situation irrelevant sind, und bestimmen stattdessen die für den Leser wichtigen spezifischen Informationen (z. B. Daten, Preise, Orte).

Um ihre Konzentrationsfähigkeit zu schärfen, könnten die SuS selbst in Partnerarbeit die Zeit stoppen, die sie für das schnelle Lesen eines Textes benötigen. Beim nochmaligen Lesen des Textes achten sie gezielt auf diese Information(en). In Gruppen werden die Resultate verglichen. Weiterführend entwerfen die SuS selbst eine Aufgabe zur

Überprüfung des selektiven Lesens. Im Hinblick auf die Erweiterung und Festigung des Wortschatzes sollten darunter auch Mehrfachwahlaufgaben sein. Dabei lernen die SuS durch das Formulieren unterschiedlicher Antwortmöglichkeiten, gezielt Umschreibungen zu nutzen.

4. Literaturverzeichnis

- Alderson, J. Ch./Figueras, N./Kuiper, H./Nold, G. 2006: Analysing tests of reading and listening in relation to the Common European Framework of Reference: The Experience of the Dutch CEFR Construct Project. In: Language Assessment Quarterly - An International Journal, 3: 1, S. 3-30.
- Bausch, K. R./Burwitz-Melzer, E./Königs, F. G./Krumm, H. J. 2005 (Hrsg.): Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand (= Arbeitspapiere der 25. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts). Tübingen: Gunter Narr.
- Becker, G. u. a. 2005 (Hrsg.): Standards. Unterricht zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten. Friedrich Jahresheft XXIII. Seelze-Velber.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung 2003 (Hrsg.): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards eine Expertise. Bonn.
- Caspari, D./Kleppin, K./Grotjahn, R. 2010: Testaufgaben und Lernaufgaben. In: Porsch, R./Tesch, B./Köller, O. (Hrsg.): Standardbasierte Testentwicklung und Leistungsmessung Französisch in der Sekundarstufe I. Münster: Waxmann, S. 46-68.
- DESI-Konsortium 2006: Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI). Frankfurt: Dipf.
- Ehlers, S. 2006: Entwicklung von Lesekompetenz in der Fremdsprache. In: Babylonia 2006/3-4, S. 31–38.
- Europarat 2001 (Hrsg.): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen. Berlin usw.: Langenscheidt.
- Grotjahn, R. 2000: Kognitive Determinanten der Schwierigkeit von fremdsprachlichen Lese- und Hörverstehensaufgaben. Zur Prognose der Aufgabenschwierigkeit in Sprachtests. In: Riemer, C. (Hrsg.): Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. Festschrift für Willis J. Edmondson zum 60. Geburtstag, Tübingen: Gunter Narr, S. 338-353.
- Grotjahn, R. 2009: Testen im Fremdsprachenunterricht: Aspekte der Qualitätsentwicklung. In: Praxis Fremdsprachenunterricht 6/2009/1: S. 4–8.
- Grotjahn, R./Tesch, B. 2010: Messung der Hörverstehenskompetenz im Fach Französisch. In: Porsch, R./Tesch, B./Köller, O. (Hrsg.): Standardbasierte Testentwicklung und Leistungsmessung. Französisch in der Sekundarstufe I. Münster: Waxmann, S. 125-150.
- Harsch, C./Nöth, D. 2007: Was können die fremdsprachlichen Bildungsstandards der KMK leisten? In: Praxis Fremdsprachenunterricht 6/2007, S. 2-6.

- IQB 2008 (Hrsg.): http://www.iqb.hu-berlin.de/bista/aufbsp/vera8_2009, (Beispielaufgaben).
- IQB 2008 (Hrsg.): <http://www.iqb.hu-berlin.de/vera>. (FAQs).
- KMK 2003: Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss.
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf. [13.12.09].
- KMK 2006: Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Hauptschulabschluss. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-ersteFS-Haupt.pdf, [13.12.09].
- KMK 2006:, Plöner Beschlüsse. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2006/2006_06_02-Bildungsmonitoring.pdf, [13.12.09].
- KMK, IQB 2009 (Hrsg.): Kompetenzstufenmodelle zu den Bildungsstandards im Fach Englisch für den Mittleren Schulabschluss – Hörverstehen und Leseverstehen.
http://www.iqb.hu-berlin.de/bista/dateien/Kompetenzen_Englisch_MSA.pdf.
- KMK, IQB 2009 (Hrsg.): Kompetenzstufenmodelle zu den Bildungsstandards im Fach Englisch für den Hauptschulabschluss – Hörverstehen und Leseverstehen.
http://www.iqb.hu-berlin.de/bista?reg=r_4.
- Praxis Fremdsprachenunterricht 4/2008. Themenheft: Klassenarbeiten.
- Praxis Fremdsprachenunterricht 1/2009. Themenheft: Testen.
- Rupp, A./Vock, M./Harsch, C./Köller, O. 2008 (Hrsg.): Developing Standards-based Tasks for English as a First Foreign Language. Münster usw, Waxmann.
- Siebold, J. 2007: „Aufgabe/Task“ und „Übung/Exercise“. In: Praxis Fremdsprachenunterricht 4/2007, S. 63–64.
- Tesch, B./Leupold, E./Köller, O., 2008 (Hrsg.): Bildungsstandards Französisch: konkret. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Weinert, F. E. 2001 (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim & Basel: Beltz.
- Ziener, G. 2006: Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten. Seelze-Velber: Kallmeyer/Klett.

5. Anhang

So könnte eine ausgefüllte Übersicht über Textsortenmerkmale z. B. aussehen:

Was erwarte ich von welchem Text?

Was für ein Text ist es?	Was will der Verfasser?	Wie ist der Text aufgebaut?	Was ist typisch für die Sprache?
Fiktionale Texte			
Erzählung Märchen Kurzgeschichte	unterhalten/ belehren über Ereignisse/ Erfahrungen informieren	- Einführung - Ereignisse/Entwicklung (Spannungsbogen) - Schluss	- Verben (Handlung) - Adverbien (Art und Weise, Ort, Zeit) - Adjektive
Gedicht Liedtext	unterhalten/ Gefühle äußern/hervorrufen	- Verse - Strophen	- strukturierte Sprache - Stilmittel (Reim, Wiederholung) - hohe Informationsdichte
Sach- und Gebrauchstexte			
Anleitung Rezept	Anweisungen für bestimmte Handlungen geben	- Überschrift - Übersicht über Materialien/ Zutaten + Mengenangaben - Handlungsschritte - Erläuterungen	- keine Pronomen - Verben im Imperativ - Adverbien (Art und Weise, Ort, Zeit)
Programm	informieren	- Zeitangaben - Programmpunkte	- Stichpunkte - Nominalisierung
Bericht	informieren	- Überschrift - Beschreibungen	- Verben (sein, haben), Präsens - Nominalisierung/evtl. Fachsprache - sachlicher/neutraler Ton
Werbetext	werben/informieren	- Überschrift - Beschreibung - ansprechendes Layout	- Adjektive, Steigerungsformen - Verben (Imperativ) - knappe Slogans
Kommentar Leserbrief Rezension	Meinung äußern und belegen/Leser überzeugen	- These/Position - Argumente, Belege - Schlussfolgerung	- Standardsprache - Konnektoren, Konjunktionen - Nominalisierung, Modalverben
Karikatur	Meinung äußern/ unterhalten	- Titel - Illustration - Sprechblasen/ Bildunterschrift	- kurze Sätze - Umgangssprache in Sprechblasen - aussagekräftige Bilder
Auszug aus Nachschlagewerk	etwas beschreiben/ erläutern/begründen	- Beschreibung des Gegenstandes - detaillierte Informationen zu den Zusammenhängen (Abläufe, Ursachen)	- Verben - Fachsprache - Nominalisierung - hohe Informationsdichte
Grafik	erläutern/ veranschaulichen/ informieren	- Titel - Illustration - Beschriftung/Daten	- Darstellungsform: Säulen-/Linien-/ Kreisdiagramm - Stichpunkte, Nominalisierung
Geschäftsbrief Persönlicher Brief E-Mail	Informationen/ Gedanken austauschen/ Kontakt herstellen/halten	- Anrede - Hauptteil - Schlussformel	- Standardsprache in formalen Schreiben/Standard- und Umgangssprache in persönl. Schreiben - Personalpronomen
Interview	Expertenwissen/ persönl. Standpunkte/ Informationen vermitteln	- Begrüßung/Vorstellung - Fragen + Antworten - Dank des Interviewers	- Standard- oder Umgangssprache - Personalpronomen der Anrede - Ausdruck persönlicher Sichtweisen - Fachbegriffe bei Experteninterviews
FAQs	Beantwortung häufig gestellter Fragen	- Fragen - Antworten	- Standardsprache - Expertenwissen, Fachbegriffe

In Anlehnung an: <http://csusap.csu.edu.au/~areeve06/docs/Summary%20of%20Text%20Types%20and%20Features.doc> [21.07.10]