

Didaktische Leitlinien Sek I

Themenorientiertes Arbeiten

Im Mittelpunkt des Englischunterrichts stehen Themen, die die fachbezogene und die fächerübergreifende Arbeit auf relevante Fragestellungen konzentrieren. Bei der Themen- oder Inhaltswahl gelten folgende Kriterien:

- Der Aufbau der Inhalte führt nicht zu einer Stoffhäufung. Es gilt das Prinzip des Exemplarischen.
- Die Auswahl der Unterrichtsinhalte erfolgt derart, dass Vorwissen aktiviert werden kann. Lernzuwachs und Progression werden deutlich. Dabei stehen elementares Lernen und übende Anwendung in einem ausgewogenen Verhältnis zu Formen des problemlösenden Lernens.
- Die ausgewählten Unterrichtsinhalte ermöglichen in fachlicher und fächerübergreifender Hinsicht auch methodisch selbstständiges Arbeiten.
- Die ausgewählten Unterrichtsinhalte ermöglichen die Auseinandersetzung mit Themen der jeweiligen fremdsprachlichen Bezugskulturen sowie mit interkultureller Kommunikation, mit Werten, Haltungen und Einstellungen. [...]

Texte und Medien

Im Umgang mit Texten und Medien interagieren zwei theoretisch unterscheidbare Verstehensprozesse: *Bottom-up processing* und *Top-down processing*. *Bottom-up processing* meint Texterschließung von den einzelnen sprachlichen Elementen des Textes aus. *Top-down processing* hat demgegenüber als Ausgangspunkt *background knowledge* / Weltwissen des Rezipienten, das für die Texterschließung eingesetzt wird. Der Englischunterricht setzt Texte und Medien, auch digitale Medien, funktional ein. Sie bieten den Schülerinnen und Schülern unmittelbaren Zugang zu authentischen Anwendungsbereichen der Sprache.

Gleichgewicht authentischer fiktionaler und nichtfiktionaler Texte

- Im Laufe der Sekundarstufe I begegnen die Schülerinnen und Schüler einer größtmöglichen Breite an altersangemessenen authentischen Texten gemäß dem erweiterten Textbegriff. Es werden im Laufe der Sekundarstufe I mindestens drei Originallektüren behandelt. Die Schülerinnen und Schüler werden in sinnvoller Weise an der Auswahl beteiligt.
- Nichtfiktionale und fiktionale Texte werden in ebenbürtigem Umfang berücksichtigt.

Formen der Texterschließung

- Die Textarbeit beinhaltet Phasen intensiver und extensiver Texterschließung.
- Die Aufgabenstellungen ermöglichen neben einer gemeinsamen Erarbeitung der Texte auch die individuelle Auseinandersetzung mit ihnen.

Didaktische Leitlinien Sek I

Funktionale Textanalyse und adressatenbezogene produktivgestaltende Aufgaben

- Ausgehend von einem fundierten Textverständnis und von einer funktionalen Textanalyse erstellen die Schülerinnen und Schüler bei einer Aufgabenstellung mit produktivgestaltender Zielsetzung fiktionale und nichtfiktionale Texte in unterschiedlicher medialer Form.
- Alle Phasen des Schreibprozesses sind Gegenstand von unterrichtlicher Reflexion und Überarbeitung. Die Produkte weisen eine situative Einbettung, einen Lebenswelt- sowie einen klaren Adressatenbezug auf.

Selbstständigkeit und Eigenverantwortung

Die Schülerinnen und Schüler werden dazu befähigt, zunehmend Verantwortung für den eigenen Lernprozess und Spracherwerb zu übernehmen und über die Sprache und den eigenen Sprachlernprozess zu reflektieren. Selbstständigkeit und Eigenverantwortung zum lebenslangen Sprachenlernen werden angelegt.

Lernen am anderen Ort

Außerschulische Lernorte und vorhandene internationale Kontakte werden zielführend und unterstützend in den Unterricht eingebunden.

Klassenarbeiten

- Gemäß Erlass entscheidet die Lehrkraft über die Anzahl der Klassenarbeiten unter den insgesamt erforderlichen Leistungsnachweisen.
- Alle Klassenarbeiten der Sekundarstufe I berücksichtigen mehrere funktionale kommunikative Teilkompetenzen.
- Diese sind mit Ausnahme des Sprechens in jeder Jahrgangsstufe ausgewogen Gegenstand der Klassenarbeiten. Jede Klassenarbeit enthält eine altersangemessene schriftliche Textproduktion.
- Bis zum Ende der Sekundarstufe I wird mindestens eine Klassenarbeit durch eine Sprechprüfung ersetzt, die als Einzel-, Partner- oder Gruppenprüfung gestaltet werden kann. In diesem Fall entfällt die schriftliche
- Textproduktion.

Quelle: *Fachanforderungen Englisch. Allgemein bildende Schulen. Sekundarstufe I. Sekundarstufe II*, Kiel 2014, S.13f.

Übersichten Sekundarstufe I

| Leseverstehen | | |
|--|---|---|
| Anforderungsebene | | |
| Erster allgemeinbildender Schulabschluss | Mittlerer Schulabschluss | Übergang in die Oberstufe |
| Die Schülerinnen und Schüler können... | | |
| · kurze einfache Mitteilungen mit einem sehr frequenten Wortschatz und einem gewissen Anteil internationaler Wörter lesen und verstehen | · die wesentlichen Aussagen in Mitteilungen aus dem eigenen Interessens- und Erfahrungsbereich erfassen | · die wesentlichen Aussagen in Mitteilungen aus dem eigenen Interessens- und Erfahrungsbereich sowie aus allgemeinen Themenbereichen erfassen |
| · gebräuchliche Zeichen und Schilder und einfache Anweisungen aus dem Alltag verstehen | · klar formulierte Anweisungen, unkomplizierte Anleitungen, Hinweise und Vorschriften verstehen | · Anweisungen, Anleitungen, Hinweise und Vorschriften verstehen |
| · aus einfachen fiktionalen und nichtfiktionalen Texten spezifische Informationen herausfinden | · längere fiktionale und nichtfiktionale Texte erfassen und in diesen auf Grundlage strukturierter Arbeitsaufträge die wesentlichen Aussagen erkennen | · längere und komplexere fiktionale und nichtfiktionale Texte erfassen, analysieren und bewerten |
| Mögliche Textsorten / Kommunikationssituationen: <i>advertisements, Agony Aunt letters / replies, articles, (auto)biographies, blogs, blurbs, brochures, captions, cartoons, commentaries, covering letters / CVs, diagrams, diary entries, editorials, encyclopedia-entries, (in)formal emails / letters, instructions, leaflets, legends, logs, messages, news, newspaper articles, novels, photo stories, plays, poems, questionnaires, reports, reviews, rules, signs, speeches, statistics, stories, songs (lyrics), tables, tales, text messages, weather reports, websites etc.</i> | | |

2.4 Methodische Kompetenzen

| Anforderungsebene | | |
|---|--|---|
| Erster allgemeinbildender Schulabschluss | Mittlerer Schulabschluss | Übergang in die Oberstufe |
| Im Hinblick auf die Textrezeption können die Schülerinnen und Schüler... | | |
| · verschiedene Hör- und Lesetechniken (unter anderem globales, suchendes, detailliertes Hören und Lesen) aufgaben- oder funktionsbezogen einsetzen | · verschiedene Hör- und Lesetechniken auf unterschiedliche Textarten anwenden | · verschiedene Hör- und Lesetechniken auf unterschiedliche sprachlich komplexe Textarten anwenden |
| · sich einen groben Überblick über den Inhalt eines Textes verschaffen | · sich schnell einen groben Überblick über den Inhalt eines Textes verschaffen | · sich schnell einen Überblick über den Inhalt eines Textes verschaffen |
| · weitgehend eigenständig wesentliche Informationen festhalten durch Unterstreichen und farbiges Hervorheben, ordnende Randnotizen sowie das Notieren von Stichworten | · wichtige Details durch Unterstreichen markieren sowie wichtige Textstellen durch farbiges Hervorheben, durch das Notieren von Stichworten und durch ordnende ergänzende Randnotizen besonders kenntlich machen | · Textvorlagen durch Anwenden geeigneter Techniken erschließen und analysieren |

Textsorten, Kommunikationsanlässe und Skills

| Leseverstehen | | |
|---|--|--|
| Erster allgemeinbildender Schulabschluss | Mittlerer Schulabschluss | Übergang in die Oberstufe |
| kurze einfache Mitteilungen mit einem sehr frequenten Wortschatz und einem gewissen Anteil internationaler Wörter lesen und verstehen | die wesentlichen Aussagen in Mitteilungen aus dem eigenen Interessens- und Erfahrungsbereich erfassen | die wesentlichen Aussagen in Mitteilungen aus dem eigenen Interessens- und Erfahrungsbereich sowie aus allgemeinen Themenbereichen erfassen |
| gebräuchliche Zeichen und Schilder und einfache Anweisungen aus dem Alltag verstehen | klar formulierte Anweisungen, unkomplizierte Anleitungen, Hinweise und Vorschriften verstehen | Anweisungen, Anleitungen, Hinweise und Vorschriften verstehen |
| aus einfachen fiktionalen und nichtfiktionalen Texten spezifische Informationen herausfinden | längere fiktionale und nichtfiktionale Texte erfassen und in diesen auf Grundlage strukturierter Arbeitsaufträge die wesentlichen Aussagen erkennen | längere und komplexere fiktionale und nichtfiktionale Texte erfassen, analysieren und bewerten |
| Mögliche Textsorten / Kommunikationssituationen <i>advertisements, Agony Aunt letters / replies, articles, (auto)biographies, blogs, blurbs, brochures, captions, cartoons, commentaries, covering letters / CVs, diagrams, diary entries, editorials, encyclopedia-entries, (in)formal emails / letters, instructions, leaflets, legends, logs, messages, news, newspaper articles, novels, photo stories, plays, poems, questionnaires, reports, reviews, rules, signs, speeches, statistics, stories, songs (lyrics), tables, tales, text messages, weather reports, websites usw.</i> | | |
| Benötigte skills: understanding words and phrases: <ul style="list-style-type: none"> · using dictionaries · deducing the meaning of unknown words · ... | types of reading: <ul style="list-style-type: none"> · scanning · skimming · intensive reading · extensive reading · dramatic reading · ... | working with the text: <ul style="list-style-type: none"> · underlining and highlighting, finding key words, summarising · identifying text types/ genre · analysing the purpose of a text · distinguishing fact and opinion · evaluating arguments · identifying one's role as a reader · ... |

Didaktische Leitlinien Sek. II

Themenorientiertes Arbeiten

Im Mittelpunkt des Englischunterrichts stehen Themen, die die fachbezogene und die fächerübergreifende Arbeit auf relevante Fragestellungen konzentrieren.

Bei der Themen- oder Inhaltswahl gelten folgende Kriterien:

- Der Aufbau der Inhalte führt nicht zu einer Stoffhäufung. Es gilt das Prinzip des Exemplarischen.
- Die Auswahl der Unterrichtsinhalte erfolgt derart, dass Vorwissen aktiviert werden kann. Lernzuwachs und Progression werden deutlich. Dabei stehen elementares Lernen und übende Anwendung in einem ausgewogenen Verhältnis zu Formen des problemlösenden Lernens.
- Die ausgewählten Unterrichtsinhalte ermöglichen in fachlicher und fächerübergreifender Hinsicht auch methodisch selbstständiges Arbeiten.
- Die ausgewählten Unterrichtsinhalte ermöglichen die vertiefte Auseinandersetzung mit Themen der jeweiligen fremdsprachlichen Bezugskulturen sowie mit interkultureller Kommunikation, mit Werten, Haltungen und Einstellungen.

Aufgabenorientiertes Arbeiten

Im Unterricht wird aufgabenorientiertes Arbeiten praktiziert. Im Zentrum des aufgabenorientierten Arbeitens stehen *tasks*, die für die Lernenden inhaltlich bedeutungsvoll sind und eine interaktive Verwendung der Sprache erfordern. Bedingt durch die Gestaltung der Aufgaben wird hierbei zunächst die sprachliche Ausgangsbasis der Lernenden aktiviert und dann systematisch und auf Progression ausgerichtet erweitert. Nach der inhaltlichen Bewältigung geht es um die Reflexion der verwendeten sprachlichen Mittel und Fertigkeiten.

Die Aufgaben, die dem kommunikativen Bedürfnis der Schülerinnen und Schüler Rechnung tragen, sind handlungsorientiert sowie auf ein inhaltlich sinnvolles, individuelles Ergebnis ausgerichtet. Ein erfolgreiches Bearbeiten der Aufgaben erfordert das Verstehen und Erschließen von Bedeutungen. Die Aufgaben ermöglichen eine freie Entscheidung über das zu verwendende Sprachmaterial.

Texte und Medien

Die Textarbeit wird – aufbauend auf den Anforderungen in der Sekundarstufe I – in der Sekundarstufe II erweitert und vertieft. Bei der Planung des Unterrichts und der Auswahl des Materials werden folgende Vorgaben berücksichtigt:

Gleichgewicht authentischer fiktionaler und nichtfiktionaler Texte

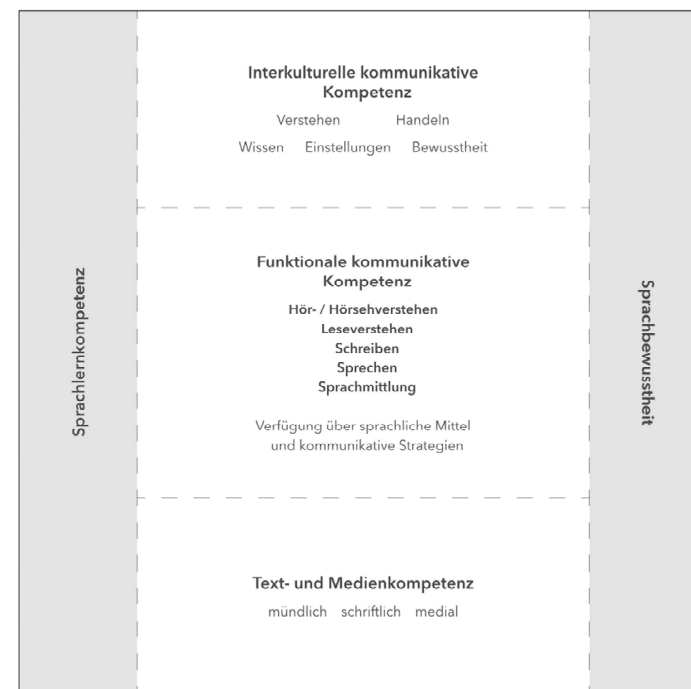
- Im Laufe der Sekundarstufe II arbeiten die Schülerinnen und Schüler mit einer größtmöglichen Breite an altersangemessenen authentischen Texten gemäß dem erweiterten Textbegriff.
- Nichtfiktionale und fiktionale Texte werden in ebenbürtigem Umfang berücksichtigt. Die Schülerinnen und Schüler werden in sinnvoller Weise an der Auswahl beteiligt.
- Im Laufe der Sekundarstufe II werden beim Unterricht auf erhöhtem Anforderungsniveau mindestens zwei Ganzschriften gelesen und bearbeitet. Beim Unterricht auf grundlegendem Anforderungsniveau ist mindestens eine Ganzschrift verpflichtend zu lesen und zu bearbeiten.
- Alle literarischen Gattungen werden behandelt.

- Eine angemessene Auseinandersetzung mit dem Werk William Shakespeares im Hinblick auf die historische Bedingtheit, das historische Umfeld und die zeitgenössische Rezeption ist im Unterricht auf erhöhtem Anforderungsniveau verpflichtend.

Formen der Texterschließung

- Die Textarbeit beinhaltet Phasen intensiver und extensiver Texterschließung.
- Die Aufgabenstellungen ermöglichen neben einer gemeinsamen Erarbeitung der Texte auch die individuelle Auseinandersetzung mit ihnen.

Kompetenzmodell Sek. II



Kompetenzbereiche

Funktionale kommunikative Kompetenz

Sprachlicher Orientierungspunkt sind die Standardsprache sowie Register, Varietäten und Akzente, deren Färbung ein Verstehen nicht generell behindert.

Die Teilkompetenzen der funktionalen kommunikativen Kompetenz werden jeweils getrennt aufgeführt. In der Sprachverwendung kommen die einzelnen Kompetenzen hingegen vorwiegend integrativ zum Tragen.

Zu dem differenzierten kommunikativen Sprachhandeln gehört der angemessene Gebrauch sprachlicher Mittel – Wortschatz, Grammatik, Aussprache, Prosodie und Orthografie – und

kommunikativer Strategien. Sprachliche Mittel und kommunikative Strategien haben in allen Kompetenzbereichen dienende Funktion. Die kommunikativen Strategien sind jeweils bei den sprachlichen Teilkompetenzen mitberücksichtigt, die sprachlichen Mittel im Anschluss an die funktionalen kommunikativen Teilkompetenzen dargestellt.

Leseverstehen

Die Schülerinnen und Schüler können authentische Texte auch zu abstrakteren Themen verstehen. Sie können ein umfassendes Textverständnis aufbauen, indem sie Hauptaussagen und Einzelinformationen entnehmen, diese Informationen in thematische Zusammenhänge einordnen, gezielt textinterne Informationen und externes Wissen heranziehen und auch wichtige implizite Aussagen erschließen.

Grundlegendes Niveau

Die Schülerinnen und Schüler können

- Texte unterschiedlicher Textsorten und Entstehungszeiten erschließen
- explizite und implizite Aussagen von Texten sowie deren Wirkungspotenzial erkennen und einschätzen
- Texte und Textteile mit Bezug auf ein spezifisches Leseziel auswählen
- der Leseabsicht entsprechende Rezeptionsstrategien selbstständig anwenden
- die Hauptaussagen und deren unterstützende sprachliche und / oder inhaltliche Einzelinformationen erfassen
- die inhaltliche Struktur eines Textes nachvollziehen und Gestaltungsmerkmale in ihrer Wirkung erfassen
- die Absicht und Wirkung von Texten in deren zielkulturellen Zusammenhängen erkennen
- mehrfach kodierte Texte und Textteile, zum Beispiel in Werbeanzeigen, Plakaten, Flugblättern, aufeinander beziehen und in ihrer Einzel- und Gesamtaussage erkennen, analysieren und bewerten.

Erhöhtes Niveau

Die Schülerinnen und Schüler können darüber hinaus

- selbstständig komplexe Texte unterschiedlicher Textsorten und Entstehungszeiten auch zu wenig vertrauten Themen erschließen
- die inhaltliche Struktur von komplexen Texten erkennen und dabei Gestaltungsmerkmale in ihrer Funktion und Wirkung analysieren
- die Wirkung von Texten in deren zielkulturellen Zusammenhängen analysieren.

Abitur: Prüfungsteil Leseverstehen

Das Leseverstehen wird integrativ in Kombination mit einer oder mehreren produktiven Kompetenzen oder in Form von geschlossenen oder halboffenen Aufgaben überprüft.

Werden geschlossene oder halboffene Aufgaben eingesetzt und sollen unterschiedliche Leseintentionen erfasst werden, wird eine hinreichende Anzahl an (Teil-) Aufgaben gestellt.

Bei halboffenen Aufgaben wird nur die inhaltliche Erfüllung der Aufgabenstellung bewertet. Antworten müssen in der Zielsprache gegeben werden.

Beim Leseverstehen werden authentische Texte in der Zielsprache vorgelegt.

Fachanforderungen Englisch Sek. II, S. 38ff., 44ff., S. 59

| Leseverstehen allgemein | |
|-------------------------|--|
| A2 | Kann kurze, einfache Texte zu vertrauten, konkreten Themen verstehen, in denen gängige alltags- oder berufsbezogene Sprache verwendet wird. Kann kurze einfache Texte lesen und verstehen, die einen sehr frequenten Wortschatz und einen gewissen Anteil international bekannter Wörter enthalten. |
| B1 | Kann unkomplizierte Sachtexte über Themen, die mit den eigenen Interessen und Fachgebieten in Zusammenhang stehen, mit befriedigendem Verständnis lesen. |
| B1+ | Kann weitgehend selbstständig verschiedene Texte aus Themenfeldern des eigenen Interessen- und Erfahrungsbereiches lesen und verstehen. |

| Korrespondenz lesen und verstehen | |
|-----------------------------------|---|
| A2 | Kann Grundtypen von Standard- und Routinebriefen sowie Faxe zu vertrauten Themen verstehen (wie Anfragen, Bestellungen, Auftragsbestätigungen usw.) Kann kurze, einfache persönliche Briefe verstehen. |
| B1 | Kann die Beschreibung von Ereignissen, Gefühlen und Wünschen in privaten Briefen gut genug verstehen, um regelmäßig mit einem Brieffreund zu korrespondieren. |

| Zur Orientierung lesen | |
|------------------------|--|
| A2 | Kann konkrete, voraussagbare Informationen in einfachen Alltagstexten auffinden, z.B. in Anzeigen, Prospekten, Speisekarten, Literaturverzeichnissen und Fahrplänen. Kann Einzelinformationen in Listen ausfindig machen (z.B. in einem Straßenverzeichnis oder einem Register) und kann die gewünschte Information herausgreifen (z.B. im Branchenverzeichnis einen Handwerker finden). Kann gebräuchliche Zeichen und Schilder an öffentlichen Orten wie Straßen, Restaurants, Bahnstationen oder am Arbeitsplatz verstehen, z.B. Wegweiser, Gebotsschilder, Warnungen vor Gefahr. |
| B1 | Kann längere Texte nach gewünschten Informationen durchsuchen und Informationen aus verschiedenen Texten oder Textteilen zusammentragen, um eine bestimmte Aufgabe zu lösen. Kann in einfachen Alltagstexten wie Briefen, Informationsbroschüren und kurzen offiziellen Dokumenten wichtige Informationen auffinden und verstehen. |

| Information und Argumentation verstehen | |
|---|--|
| A2 | Kann aus einfacheren schriftlichen Materialien wie Briefen, Broschüren oder Zeitungsartikeln, in denen Ereignisse beschrieben werden, spezifische Informationen herausfinden. |
| B1 | Kann in klar geschriebenen argumentativen Texten die wesentlichen Schlussfolgerungen erkennen. Kann bei der Behandlung eines Themas die Argumentation erfassen, wenn auch nicht unbedingt im Detail. Kann in unkomplizierten Zeitungsartikeln zu vertrauten Themen die wesentlichen Punkte erfassen. |

| Schriftliche Anweisungen verstehen | |
|------------------------------------|---|
| A2 | Kann Vorschriften, z.B. Sicherheitsvorschriften, verstehen, wenn sie in einfacher Sprache formuliert sind. Kann einfache Anleitungen für Apparate, mit denen man im Alltag zu tun hat (z.B. öffentliches Telefon) verstehen. |
| B1 | Kann klar formulierte, unkomplizierte Anleitungen zur Bedienung eines Geräts verstehen. |

Quelle: *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen 2001*, S.75f.

Lesen und Leseverstehen

Lesekompetenz umfasst

- das Verstehen von linearen Texten (z.B. Sachtexte, literarische Texte, die man von oben nach unten liest) und nicht-linearen Texten (z.B. Statistiken, Graphiken, Hypertexten, die man nicht von oben nach unten lesen kann);
- die Fähigkeit zur Verarbeitung und Anwendung der entnommenen Informationen;
- die Reflexionstüchtigkeit zur Meinungsbildung zu dem angebotenen Gedankengut (vor allem literarisches Lesen);
- die Fähigkeit zur autonomen Einschätzung der individuellen Lesefähigkeit;
- die willentliche Absicht zur Nutzung der Informationen zum Ausbau von Wissen und Können, um am gesellschaftlichen Leben erfolgreich teilzunehmen.

Definition Leseverstehen

Leseverstehen bedeutet schlicht und einfach Informationsentnahme aus geschriebenen Texten. Der Leseprozess selbst ist dabei ein höchst komplexes kognitives Zusammenspiel von Wiedererkennungs- und Dekodierungsprozessen von graphischen Zeichen und der sich anschließenden Bedeutungskonstruktion, die zum Textverständnis führt. Das stille Sinn entnehmende Lesen ist dabei die Normalität, jedoch spielen im schulischen Fremdsprachenunterricht auch andere Lesarten eine durchaus wichtige Rolle.

Der Leser

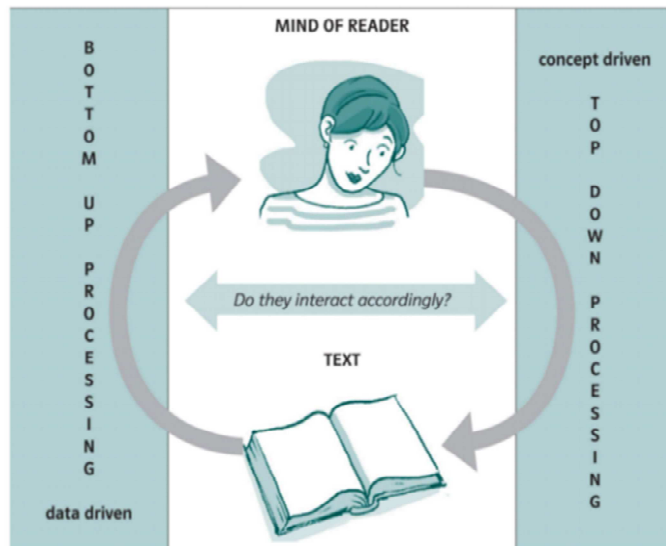
- erschließt sich den Wortsinn durch Dekontextualisierung, Ableitungen und sein Wissen über Wortbildungsregelhaftigkeiten.
- erfasst den Satzsinne durch die Segmentierung von Bedeutungseinheiten.
- erkennt schließlich den Textsinne, also die Gesamtbedeutung eines Textes, durch die Aktivierung des gespeicherten sprachlichen und themenspezifischen Vorwissens.
- disambiguiert sprachliche Mehrdeutigkeiten (Was bedeutet dieses Wort in diesem Kontext?).
- integriert einzelne Äußerungen in eine übergeordnete Bedeutungsstruktur, wobei er anaphorische (rückweisende) und kataphorische (vorausweisende) Beziehungen nutzt.
- aktiviert seine Kenntnisse über genre-spezifische Textstrukturen, z.B. Wie ist eine *graphic novel* aufgebaut und wie liest man eine solche?
- rekurriert bei Verstehensproblemen auf bereits Gelesenes (*fix-up strategies when losing the train of thought*).
- entscheidet, wie genau etwas zu lesen ist, z.B. intensives oder extensives Lesen, auf unterschiedlichen Verstehensebenen (*reading the lines, between the lines, beyond the lines*).
- ergänzt nicht explizit angebotene Textinformationen mithilfe des eigenen Vorwissens (Inferenzziehung, presuppositions).
- beurteilt beständig die Qualität eines Textes in seiner für ihn relevanten Bedeutung.

Leseprozesse

Das Lesen ist also immer eine Interaktion von *bottom-up* und *top-down* Prozessen, die sich heute als Modelle des Leseverstehens fest etabliert haben. Der *bottom-up* Prozess beginnt auf der untersten Ebene der Buchstabenerkennung. Auf der nächsten Ebene erfolgt die Wortschließung, gefolgt von der Ebene der Satzerschließung. Diese Prozesse verlaufen also datengesteuert (*data driven*) und führen absatzweise summativ zur Erschließung des ganzen Textes.

Die Integration der entnommenen Informationen in die Wissensbestände des Lesers kann aber nur dann gelingen, wenn ein gegenläufiger Prozess gleichzeitig abläuft, das so genannte *top-down processing*. Der Leser reaktiviert sein eigenes Welt- und Erfahrungswissen, seine Erwartungen (Hypothesen) und Situationseinschätzungen, seine gespeicherten Schemata und Skripte. Dieser Prozess verläuft wissensgesteuert (*concept driven*).

Die Sinnentnahme aus Texten ist also ein interaktiver Prozess zwischen Text und Leser und kann nur funktionieren, wenn sich die beiden Prozesse (*top-down/bottom-up*) ergänzen. Ist dies nicht der Fall, kommt es zu Verstehensproblemen. Erst die Interaktion führt zur Wissenserweiterung bzw. zur Integration von neuen Wissensbeständen in bereits vorhandene.



Quelle: Frank Haß (Hrsg.), *Fachdidaktik Englisch. Tradition. Innovation. Praxis*, Klett Verlag, S. 137ff.

Lesarten und Lesestile

Im alltäglichen Leben existiert eine Vielzahl an unterschiedlichen Lesarten, die den Schülern anhand entsprechender Texte explizit im Verlaufe der Lernjahre erläutert werden sollten.

Stilles/ Sinn entnehmendes Lesen ist die im Alltag am häufigsten vorkommende Lesart. Niemand liest die Zeitung laut am Frühstückstisch oder im Bus zur Arbeit, ebenso wenig würde man seine Lektüre laut am Strand lesen. Deswegen sollte auch im Unterricht das stille Lesen/ die stille Informationsentnahme aus Texten die dominierende Lesart sein.

Das **überfliegende/ kursorische/ orientierende Lesen (*skimming*)** wird dabei immer dann praktiziert, wenn man sich rasch über den ungefähren Inhalt eines Textes informieren möchte (*reading for gist*). Die Komplexität des *skim reading* wird oft unterschätzt. Es wird oftmals übersehen, dass das *skimming* eine hoch ausgeprägte Lesetüchtigkeit voraussetzt. Der Leser kann sich nur einen Überblick schaffen, wenn er die Fähigkeit besitzt, mit wenigen Fixationen den vermuteten Gesamtinhalt durch Interferenzziehung zu ergänzen; und das ist äußerst anspruchsvoll.

Sucht man in einem Text nach einer bestimmten Information ist das **suchende/ selektive Lesen (*scanning*)** die richtige Lesart. Möchte man beispielsweise nur die Ergebnisse einer sportlichen Veranstaltung wissen, braucht man nicht den gesamten Sportbericht Wort für Wort zu erlesen. Sucht man nur einen bestimmten Gebrauchtwagentyp, kann man sich die Lektüre des gesamten Anzeigenteils der Zeitung ersparen. Im Lesealltag überschneiden sich *skimming* und *scanning* allerdings häufig (*combined reading*).

Das **formbezogene Lesen** gehört zur detaillierten sprachlichen nicht-referenziellen Informationsentnahme und wird immer dann praktiziert, wenn der Leser sehr genau wissen möchte, wie etwas im Text ausgedrückt wurde, z.B. Register, Stil, Rhetorik, Idiomatik, z.B. *Wie formuliert der Protagonist seine Zweifel?* Form bezogenes Lesen ist also Teil einer Textanalyse.

Das **Vorlesen von neuen Texten/ Schulbuchtexten durch die Lehrkraft** ist immer dann angebracht, wenn es dabei nicht um die Schulung der Sinnentnahmefähigkeit der Schüler geht. Liest eine Lehrkraft einen unbekanntem Text laut vor, dann wird sie natürlich richtig intonieren, mimisch und gestisch passend agieren, das Wichtige untermalen, Sinn tragende Textpassagen hervorheben, u.v.a.m. All dies trägt aber nichts oder nur sehr wenig zur individuellen Sinnentnahmefähigkeit durch die Schüler bei, wozu sich nur das stille Erlesen eines Textes eignet. Als Sprech- und Vorlesevorbild ist das lehrerseitige Vorlesen selbstverständlich richtig und wichtig.

Das **Mitlesen beim Anhören von Tonaufnahmen** wird heute etwas kritischer bewertet, obwohl die Schüler häufig gerne mitlesen wollen. Die Befürworter führen ins Feld, dass die Schüler den Transformationsprozess vom Graphem zum Phonem konkret über das Imitationslernen miterleben und sich so Schreibweise und Aussprache leichter einprägen können. Die Gegner warnen, dass dies zu einer Reduzierung des Sprechtempos beiträgt, denn das Auge ist allemal schneller als das Ohr. Weiterhin weisen sie darauf

hin, dass diese Art des Lesens akommunikativ und nur in seltenen Fällen im wirklichen Leben anzutreffen sei. Zu den möglichen gegenseitigen Beeinträchtigungen des Leseverstehens und gleichzeitigen Hörverstehens liegen noch keine erschöpfend verbindlichen Erkenntnisse über die Qualität der dabei ablaufenden Semantisierungs- und Verstehensprozesse vor. Man geht z. Zt. von möglichen Kollisionen der kanalspezifischen Informationsverarbeitungsmodi aus, die eine Informationsentnahme eher behindern denn fördern.

Die Schwierigkeiten beim **Vorlesen unbekannter Texte durch die Schüler** werden häufig erheblich unterschätzt. Die Lernenden haben mit der Graphem-Phonem-Umsetzung zu kämpfen und es gelingt nicht immer, die Bedeutung des Gelesenen zu erschließen. Das gekonnte laute Vorlesen unbekannter Texte kann man nur von versierten Lesern erwarten, denn nur sie können mit den Augen vorausseilen, Wörter und ganze Bedeutungseinheiten schnell erkennen und diese intonatorisch-prosodisch richtig umsetzen, das Minenspiel dem Inhalt anpassen, Lautstärke und Sprechgeschwindigkeit richtig einschätzen und dabei gleichzeitig weiterlesen. Lautes Lesen/ Vorlesen durch die Schüler ist durchaus angebracht, wenn die Texte bekannt sind. Damit lassen sich zahlreiche Fähigkeiten und Fertigkeiten zur allgemeinen Vorlesekompetenz üben, z.B. die Aussprache, Intonation, Prosodie, die Modulation der Stimme beim Rollenlesen (Dialoge und Multiloge sind hierzu bestens geeignet), das Lesetempo, etc.

Das Lesen fehlerhafter Texte nennt man **proof reading**. Der Terminus wird vor allem für das Korrekturlesen in der Berufswelt angewendet, aber Fehler im Text des Mitschülers zu finden (*error spotting*), ist auch für Schüler eine beliebte Tätigkeit. Und es ist erstaunlich, mit welcher Akribie Schüler dabei vorgehen.

Beim **intensiven Lesen** (statarisches Lesen) geht es um die genaue Informationsentnahme. Würde man ein Kochrezept nicht akribisch genau lesen, hätte dies u.U. verheerende Konsequenzen für das fertige Gericht bzw. den Ruf des Kochs/ der Köchin. Viele Induktionstexte in Schulbüchern erfüllen eine Trägerfunktion zur Einführung neuer sprachlicher Mittel und müssen allein schon deshalb genau gelesen werden.

Das **extensive Lesen** (*reading for fun*) darf bei aller realen oder vermeintlichen Stofffülle nicht vernachlässigt werden. In der Klassenbibliothek sollten spannende Lektüren aller Art bereitstehen. Lesen wird zur motivierenden und Lernfortschritte bestätigenden Unterhaltung. Gerade bei diesem lockeren Umgang mit Lektüren zeigt sich der spielerisch erreichte Gewinn: Extensives Lesen ist Sprachumsatz, d.h. Festigung von Wortschatz und Strukturen. Wer viel liest, verbessert seine Sprachkompetenz praktisch nebenher und ohne große (empfundene) Mühe.

Das **literarische Lesen** nimmt eine Sonderstellung in der gesamten Lesedidaktik ein. Als angewandte Wissenschaft werden in der Literaturdidaktik alle Überlegungen zur Wirkung von Texten, zur aktiven und kreativen Rolle des Lesers bei der Entstehung von Textbedeutung beschrieben und als Lernziele ausgewiesen (Handlungs- und Produktionsorientierung, Rezeptionsästhetik).

vgl. Frank Haß (Hrsg.), *Fachdidaktik Englisch. Tradition. Innovation. Praxis*, Klett Verlag, S.141f.

Reader Response Theory

<https://www.youtube.com/watch?v=DsZpMZkiZCc>

Die *Reader Response Theory*, wie sie von Louise Rosenblatt entwickelt wurde, betont die aktive Rolle des Lesers beim Verständnis und der Interpretation von Texten. Rosenblatt argumentiert, dass die Bedeutung eines literarischen Werkes nicht nur im Text selbst zu finden ist, sondern auch in der Interaktion zwischen dem Leser und dem Text.

Sie unterscheidet zwischen zwei Arten des Lesens: dem „efferenten Lesen“, bei dem der Leser Informationen aus dem Text extrahiert, und dem „ästhetischen Lesen“, bei dem der Leser emotional und ästhetisch auf den Text reagiert. Diese Theory legt nahe, dass jeder Leser aufgrund seiner eigenen Erfahrungen, Emotionen und Vorstellungen eine einzigartige Interpretation des Textes entwickelt.

Rosenblatt hebt hervor, dass das Lesen ein dynamischer Prozess ist, bei dem der Leser aktiv an der Schaffung von Bedeutung beteiligt ist. Diese Perspektive fördert ein tieferes Verständnis für die Vielfalt der Interpretationen, die ein Text hervorrufen kann, und ermutigt dazu, die individuellen Reaktionen und Erfahrungen der Leser zu schätzen.

Im Englischunterricht sollten einige wichtige Aspekte berücksichtigt werden:

- Individuelle Perspektiven: Jeder Schüler bringt seine eigenen Erfahrungen und Emotionen in die Lektüre ein. Es ist wichtig, Raum für persönliche Interpretationen zu schaffen und diese zu respektieren.
- Diskussion und Austausch: Fördern Sie den Austausch von Gedanken und Meinungen in der Klasse. Gruppendiskussionen können helfen, verschiedene Sichtweisen zu beleuchten und das Verständnis zu vertiefen.
- Kreative Ausdrucksformen: Ermutigen Sie die Schüler, ihre Reaktionen auf den Text kreativ auszudrücken, sei es durch Schreiben, Zeichnen oder andere künstlerische Mittel. Dies kann das Engagement und die Verbindung zum Text stärken.
- Verbindung zur eigenen Lebenswelt: Helfen Sie den Schülern, Verbindungen zwischen dem Text und ihrem eigenen Leben herzustellen. Dies kann das Interesse und die Relevanz des Gelesenen erhöhen.
- Reflexion: Geben Sie den Schülern die Möglichkeit, über ihre Leseerfahrungen nachzudenken und diese zu reflektieren. Dies kann durch Journale, Essays oder mündliche Präsentationen geschehen.

Indem diese Aspekte in den Unterricht integriert werden, können Schüler eine tiefere und persönlichere Beziehung zu den Texten entwickeln, was das Lernen bereichert.

Lesen ist eine Schlüsselkompetenz. Um sicher mit Texten aller Art umgehen zu können, sollten Lernende verschiedene Texterschließungsstrategien beherrschen und reflektiert einzusetzen wissen. Arbeitstechniken wie *note-taking*, kombinierte Lese- und Schreibaufgaben sowie Visualisierungstechniken helfen, sich Inhalte zu erarbeiten und zu strukturieren. Als häufigste Gründe für mangelnde Lesekompetenz werden – neben der fehlenden Lesesozialisation – die Leseunlust der Lernenden, das Fehlen von geeigneten Lesestrategien sowie ungenügende Lesepraxis genannt.

Zum einen müssen Lernende stärker zum Lesen fremdsprachiger Texte motiviert werden. Zum anderen gilt es, im Unterricht anhand unterschiedlicher Textsorten verschiedene Strategien zur Erschließung von Inhalten zu vermitteln, einzuüben und zu reflektieren.

Beim Leseverstehen handelt es sich um einen interaktiven Prozess zwischen Text und Leser.

Bedeutung konstruieren

Lesen ist ein Akt ständiger Bedeutungskonstruktion: Ein Lesender entnimmt einem Text nicht einfach Sinn, sondern er konstruiert Bedeutung, indem er Textsignale interpretiert. Dies geschieht auf der einen Seite durch die Dekodierung von Wörtern, Sätzen, Diskursmerkmalen und Textstrukturen (*bottom-up processing*). Auf der anderen Seite ist jede Lektüre von Interferenz- und Hypothesenbildungen bestimmt (*top-down processing*).

Die Informationskonstruktion äußert sich z.B. darin, dass der Leser nicht explizit genannte Informationen gedanklich einfügt, indem er auf außertextuelle Bezugsrahmen (seine individuellen Erfahrungen, Weltwissen, Kenntnisse über Textkonventionen aus vorangegangenen Leseprozessen, kulturspezifische Schemata etc.) zurückgreift.

Mentale Modelle erstellen

Mit dem Begriff der mentalen Modelle einzelne Konstruktionen gemeint, in denen die textuellen Informationen und Daten mit dem Weltwissen des Lesers zusammengeführt und in einen kohärenten mentalen Entwurf überführt werden. Die Bildung mentaler Modelle beim Lesen hilft, den Text als Sinn Ganzes im Blick zu behalten bzw. mit Einzelhinweisen aus dem Text auf das Sinn Ganzes zu schließen.

Für den Leseunterricht bedeutet dies, dass die Aktivierung von Schemata nicht allein in der *pre-reading phase*, sondern während des gesamten Leseprozesses erfolgen sollte. Methodisch bieten sich hierfür z.B. Visualisierungsaufgaben an.

Emotionen einbeziehen

Beim Lesen spielen nicht nur kognitive Faktoren eine Rolle. Auch die Gefühle des Lesenden sind für das Verständnis eines Textes wichtig: Emotionen helfen, das im Text Dargestellte mit der eignen Lebenswelt in Beziehung zu setzen.

Leseschwierigkeiten

Oftmals behindert gerade das schulische Lesen die Ausbildung von Lesekompetenz. So gibt es kaum Zeiten des freien Lesens, die Jugendlichen lesen nicht, was sie wirklich interessiert, und sie werden mit sprachlich und / oder inhaltlich zu schwieriger Lektüre überfordert.

Fehler im Umgang mit Lesetexten im Unterricht:

- sprachlich zu sehr vorentlastet, statt selbstständiges Erschließen unbekannter Wörter zu trainieren
- unbekannte Texte laut vorlesen lassen
- unbekannte Texte gleichzeitig hörend und lesend aufnehmen
- Lesestrategien werden nicht trainiert (verhindert selbstständiges Erschließen von Texten)
- Endlose Fragen zum Text statt sinnvolle Leseaufgaben

Lesestile

Suchendes Lesen (*scanning*)

- interessengesteuertes, selektives Lesen
- ist zeitlich begrenzt
- ist eine Suche nach bestimmten vorgegebenen oder selbst gewählten Schlüsselwörtern, Eigennamen, Jahreszahlen
- Leser vernachlässigt alle anderen Teilinformationen

Orientierendes Lesen (*skimming*)

- überfliegendes Lesen
- ist zeitlich begrenzt
- geht von der Überschrift, von graphischen Hervorhebungen oder Bildmaterial aus
- dient dazu, einen Gesamtüberblick über den vorgelegten Text zu erhalten
- Leser formuliert Hypothesen über den Textinhalt

Kursorisches Lesen (*receptive reading*)

- schließt sich an orientierendes Lesen an
- Leser überfliegt den gesamten Text, erfasst dabei den ersten (und letzten) Satzes eines Textabschnitts, um einen Eindruck vom Gedankengang der Autorin/ des Autors zu bekommen
- erfasst mit Blick auf eine konkrete Fragestellung die wesentlichen Aussagen des Textes
- Leser fertigt Notizen an

Detailliertes Lesen (*intensive reading*)

- intensives Lesen der Textvorlage
- Leser unterstreicht Schlüsselwörter und erstellt Notizen zum Inhalt einzelner Textabschnitte, um möglichst alle Informationen des Textes zu erfassen

Analytisches Lesen (*close reading*)

- intensive Auseinandersetzung mit dem Text oder mit einzelnen Textpassagen
- Leser analysiert sprachlich oder inhaltlich schwierige Textstellen

Argumentatives Lesen (*responsive reading*)

- intensive Auseinandersetzung mit dem Text
- Leser erstellt Notizen z. B. zu seinen Schlussfolgerungen und hält seine subjektive Bewertung des Gelesenen fest

Kombiniertes Lesen (*combined reading*)

- Leser sieht zunächst zu einem zuvor festgelegten Schlüsselwort den Text durch (orientierendes Lesen)
- Leser überfliegt relevante Textstellen, in denen das Schlüsselwort auftaucht, um einen ersten Eindruck vom Text zu bekommen
- Leser liest den Text oder einzelne relevante Textpassagen im Detail

Quelle: vgl. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (2001) und Helbig (1998)

Lesekompetenz diagnostizieren

Dafür sind einfache Beobachtungsraaster, die Aufschluss über Motivation, Zielgerichtetheit und die Wahl geeigneter Lesestrategien geben, geeignet. Sinnvoll ist es auch, einzelne Lernende bei der Strategieanwendung zu beobachten, z.B. beim *Paired Reading*, bei der selbstständigen Texterschließung mit Hilfe des Lesefächers, beim Markieren von Textstellen und Anfertigen von Randbemerkungen, beim Einsatz von Visualisierungstechniken, beim Führen eines *reading journal* oder beim Aushandeln von Textbedeutung in Kleingruppen.

Struggling readers

Nach PISA gehören 23% der 15-jährigen zu der Gruppe der sogenannten „Risikoleser“. Sie erreichen nur Kompetenzstufe I (einfache Texte oberflächlich verstehen, Informationen an der Textoberfläche auffinden).

In der Regel ist das Lesetempo eher langsam und stockend, sie konzentrieren sich auf einzelne Wörter und lesen weitgehend ohne Bewusstsein für eine sinnvolle Wortgruppierung. Sie lassen sich leicht aus dem Konzept bringen, wenn sie auf unbekannte Inhalte oder Wörter stoßen, und ihr Lesefluss wird durch ständiges Nachschlagen im Wörterbuch beeinträchtigt. Sie stellen kaum Bezüge zwischen den Informationen des Textes und der eigenen Lebenswelt her, stützen sich also hauptsächlich auf *bottom-up*-Verarbeitungsprozesse.

Eine effiziente Leseförderung sollte sowohl Leseinteresse wecken als auch Lesefertigkeit, Leseflüssigkeit, Lesestrategien und Reflexionsfähigkeit schulen.

Lesefertigkeit entwickeln

| Trainingsziel und Aufgabentypen 2 | |
|--|--|
| Fertigkeit & Trainingsziel | Aufgabentypen |
| Den Blick trainieren: Aufmerksamkeitstraining/ Augenbewegungen | <ul style="list-style-type: none"> • ganze Wörter oder Buchstaben sehen • mit den Augen springen • Blitztechnik • Pyramidenwörter lesen • Zweitaktlesen • Senkrechtlesen |
| Genau lesen: Zeichen wahrnehmen | <ul style="list-style-type: none"> • ausradierte / gelöschte oder verwischte Buchstaben lesen • versteckte Buchstaben finden • Fehler / überzählige Wörter entdecken |
| Wörter schneller lesen: Wortbausteine und Wörter erfassen | <ul style="list-style-type: none"> • verwürfelte Wörter ordnen • Wörter zusammensetzen • Bandwurmwörter / -sätze lesen |
| Sätze als Ganzes wahrnehmen: Satzteile und Sätze verknüpfen | <ul style="list-style-type: none"> • zusammengehörende Satzteile finden • vorgegebene Wörter / Satzteile einfügen |
| Texte verstehen: Textteile lesen und verstehen | <ul style="list-style-type: none"> • abgeschnittene Texte lesen • Fehlerstellen erkennen / auffinden • Texte entwirren |

Leseflüssigkeit steigern

Leseflüssigkeit (*fluency*) meint das flüssige, mühelose Lesen auf der Wort- und Satzebene. Sie setzt sich aus zwei Fähigkeiten zusammen: der *accuracy* und der *automaticity* (automatische, nicht verlangsamte Dekodierung), sodass die Bedeutung des Gelesenen auch erfasst wird.

Lesestrategien erlernen, Arbeitstechniken einsetzen

Lesestrategien sind zweckgerichtete Handlungen zum Erreichen eines bestimmten Leseziels. Man unterscheidet kognitive Verstehensstrategien, die Werkzeugen der Texterschließung sind, und metakognitive Kontrollstrategien, die der Überwachung und Steuerung des Leseprozesses dienen.

Schwacher Leser werden durch die Erhöhung der Lesemenge und des Lesetempos noch nicht zu kompetenten Lesern. Sie brauchen ein effektives Lesestrategie-Training.

| Texterschließungsstrategien und -techniken 3 | | |
|---|---|--|
| | Strategien | Techniken |
| Bereitstellung | Vor der Lektüre <ul style="list-style-type: none"> • relevantes Vorwissen (Weltwissen und Sprachwissen) aktivieren • Aufmerksamkeit fokussieren, Interesse lenken | <i>pre-reading activities</i> <ul style="list-style-type: none"> • Hypothesen über Textsorte, Textinhalt etc. bilden • sich auf Überschriften, graphische Hervorhebungen, Bilder konzentrieren • Fragen an den Text formulieren • Wortfelder erarbeiten |
| | Während der Lektüre <ul style="list-style-type: none"> • fortlaufend relevantes Vorwissen aktivieren • fortlaufend Leseerwartung und Textinhalt vergleichen | <i>while-reading activities</i> <ul style="list-style-type: none"> • Lektüre unterbrechen, Hypothesen und Fragen formulieren • <i>Think aloud</i> |
| Erschließung | Kompensationsstrategien <ul style="list-style-type: none"> • unverständene Textelemente erschließen oder kompensieren • unwichtige Textelemente überlesen • im lexikalisch-semantischen Bereich erschließen • im strukturellen Bereich erschließen • Hilfsmittel verwenden • kontrollieren und evaluieren | <ul style="list-style-type: none"> • zum Textverständnis nicht notwendige unbekannte Wörter durchstreichen, Positivlesen (<i>Traffic Light Reading</i>, → READING TOOL KIT, Helfmitte) • Wörter über Internationalismen, Muttersprachen, andere Fremdsprachen, sprachimmanente Ableitungsregeln, Kontext erschließen • unterstreichen, gliedern, Fragen formulieren • mit dem Wörterbuch arbeiten • Abschnitte (ggf. auf Deutsch) zusammenfassen |
| | Inferierungsstrategien <ul style="list-style-type: none"> • im Text nur implizit enthaltene Informationen erschließen | <ul style="list-style-type: none"> • logische Strukturen eines Textes mit Hilfe von Schemata (<i>graphic organizers</i>) visualisieren |
| Verarbeitung | Anpassen des Lesestils an Leseintentionen, Text, Rahmenbedingungen <ul style="list-style-type: none"> • orientierend (<i>skimming</i>) • suchend (<i>scanning</i>) • kursorisch (<i>receptive</i>) • detailliert (<i>intensive</i>) • analytisch (<i>close</i>) • argumentativ (<i>responsive</i>) • kombiniert (<i>combined</i>) | <ul style="list-style-type: none"> • <i>skimming</i>: Text am Layout zur ersten Orientierung überfliegen • <i>scanning</i>: nach Schlüsselwörtern suchen • Schlüsselwörter unterstreichen • <i>note-taking</i>: Notizen zum Inhalt einzelner Abschnitte anfertigen • Symbole einfügen • visualisieren • <i>SQ3R-method</i> (5-Schritt-Lesemethode nach Francis Robinson: <i>Survey, Question, Read, Recite, Review</i>) anwenden |
| | Aufbereitung <ul style="list-style-type: none"> • Wissen restrukturieren und verdichten • ins Vorwissen und persönliche Erfahrungen integrieren (elaborative Strategien) • Textinhalt bewerten | <ul style="list-style-type: none"> • Hauptgedanken / Thema einzelner Textabschnitte notieren • Text in einem Satz zusammenfassen • Anschlusskommunikation pflegen |

Mit * markierte *activities* sind auch schon zu einem recht frühen Zeitpunkt einsetzbar. Quelle: ergänzt aus Helbig (1996)

Reflexionsfähigkeit ausbilden

Um Lese- und Verstehensprozesse steuern zu können, müssen Lernende ein Bewusstsein für ihre Lernwege und Lernfortschritte entwickeln. Dazu sollten sie:

- sich Ziele selbst setzen
- den eigenen Leseprozess beobachten
- sich den Einsatz von kognitiven und metakognitiven Strategien bei der Lektüre mit Hilfe einer Checkliste bewusst machen

Henseler/Surkamp: *O This Reading, What a Thing It Is!*, in: *DFU Englisch 100/101*, 2009

Lesen beobachten

Erfolgreiche Leser

- sind sich bewusst über ihre Leseabsicht und überprüfen diese während des Lesens.
- wissen, wie sie ihren Lesestil an ihr Leseziel und das Textmaterial anpassen.
- können sich unbekannte Wörter durch *intelligent guessing* selbstständig erschließen (aus dem Kontext, durch die Ableitung von bereits bekanntem Vokabular, mit Hilfe von lexikalisch-semanticsemantischem oder syntaktischem Wissen sowie durch die Einbeziehung der Muttersprache oder einer weiteren Fremdsprache).
- können Wichtiges von Unwichtigem unterscheiden und über Unwichtiges hinweglesen.
- geben nicht nach der ersten Verständnisschwierigkeit auf, haben ‚Mut zur Lücke‘ und lesen weiter.
- wissen, wie sie ihr Vor- und Weltwissen zur Sinn-suche einsetzen.
- können bei der Lektüre auf Kenntnisse über Text-konventionen zurückgreifen.
- bilden Hypothesen und überprüfen diese beim Lesen.
- füllen textuelle Leerstellen, d. h. ergänzen nicht explizit genannte Informationen.
- verwenden Lese-strategien und passen diese an ihr Leseziel an.
- verfügen über metakognitive Strategien, können also ihren Lese-prozess bewusst planen, steuern, überwachen und bewerten.

- stellen immer wieder Bezüge zwischen dem Gelesenen und ihrem Weltwissen bzw. ihren eigenen Erfahrungen her.
- stellen Beziehungen zwischen einzelnen Textteilen her.
- sind in der Lage, sich nach der Lektüre kritisch mit dem gelesenen Text auseinanderzusetzen.

Questionnaire: Reading Strategies

This questionnaire helps you to think about how you read a text.

→ Tick the number that applies to you: 1 often 2 occasionally 3 rarely 4 never

→ Underline or highlight those strategies you plan to use in your next reading session.

name _____ date _____

| Before I start reading a text, I ... | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|---|---|---|---|
| ... try to predict what the text will be about. | | | | |
| ... think about why I read the text. | | | | |
| ... think about what I already know about the topic. | | | | |
| ... use titles or illustrations to predict the content/look for clues in the pictures. | | | | |

| When I come to a word I don't understand, I ... | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|---|
| ... try to guess the meaning of the word from the context/ other words I know | | | | |
| ... look it up in a dictionary. | | | | |
| ... ask someone else. | | | | |
| ... skip it and keep reading. | | | | |

| When I am reading, I ... | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|---|---|---|---|
| ... know when I don't understand something. | | | | |
| ... try to picture or visualize information. | | | | |
| ... get questions in my mind. | | | | |
| ... check if my guesses / predictions about the text are right or wrong. | | | | |
| ... adjust my reading speed according to what I'm reading. | | | | |
| ... stop from time to time to think about what I'm reading. | | | | |
| ... try to get back on track when I lose concentration. | | | | |

| If I don't understand what I'm reading, I ... | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|---|
| ... slow down. | | | | |
| ... go back and reread some parts to increase my understanding. | | | | |
| ... try to connect it to what I already know. | | | | |
| ... ignore it and go on reading. | | | | |
| ... stop reading and give up. | | | | |

Go on to the next page

| It helps me to understand what I'm reading, if I ... | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|---|
| ... look for clues like pictures, diagrams in the text to increase my understanding. | | | | |
| ... try to make connections to what I already know. | | | | |
| ... look at the organization/structure of the text. | | | | |
| ... make notes or sketches or use graphic organizers to organize and remember what I have read. | | | | |
| ... ask myself questions as I read/check whether the material is making sense to me. | | | | |
| ... pick out the key ideas and take notes. | | | | |
| ... underline/highlight/circle parts of the text/important details. | | | | |
| ... repeat what I am reading in my own words. | | | | |
| ... reread parts of the text/anything that doesn't make sense. | | | | |
| ... talk to my classmates about the text/discuss the text with my classmates. | | | | |

| After reading, I ... | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|---|---|---|---|
| ... decide whether the strategies or techniques I used helped me understand. | | | | |
| ... think of other strategies that could have helped. | | | | |
| ... discuss my reading with others to check my understanding. | | | | |

Do you think you are a good reader? Why? Why not?

What might stop you when you are reading?

What causes you the greatest difficulty when you try to understand what you read?

What could you do to be better at understanding what you read?

Quelle: in Anlehnung an: www.sasked.gov.ca/docs/mla/readstrat.pdf

Leseschwierigkeiten diagnostizieren

name _____

date _____

Leseschwächen diagnostizieren

Der / die leseschwache Schüler/in ...

- ... liest deutlich langsamer als die Lerngruppe im Durchschnitt. ++ + - --
- ... liest längere bzw. wenig lautgetreue Wörter langsamer als kurze, lautgetreue Wörter. ++ + - --
- ... liest englische Wörter „eingedeutscht“. ++ + - --
- ... betont (auch einfache) Wörter ungenau. ++ + - --
- ... hat im Vergleich zur Lerngruppe deutliche Ausspracheprobleme. ++ + - --
- ... hat Hemmungen vor der Klasse zu lesen. ++ + - --
- ... „erfindet“ Wortendungen oder ganze Wörter als Kompensationsstrategie. ++ + - --
- ... verliert sich in Zeilen längerer Texte. ++ + - --
- ... überspringt Wörter innerhalb einer Zeile. ++ + - --
- ... identifiziert zunächst einzelne Buchstaben, bevor er/sie versucht, diese zu einem Wort zusammenzuschleifen. ++ + - --
- ... zeigt ein auffallend schwaches Leseverständnis auch bei einfachen Texten im Vergleich zur restlichen Lerngruppe. ++ + - --
- ... hat auffällige Leseschwierigkeiten bei *contractions* (*he's, he'll ...*). ++ + - --

Weitere Anzeichen

Der / die leseschwache Schüler/in ...

- ... hat auch Rechtschreibschwierigkeiten. ++ + - --
- ... kann Tafelanschriften nicht korrekt oder nur langsam lesen und nicht 1 : 1 in das Heft übertragen. ++ + - --
- ... kann sich nur schwer konzentrieren bzw. hat Aufmerksamkeitsprobleme. ++ + - --
- ... zeigt allgemeine Lern-/Verhaltensstörungen oder (Schul-/Versagens-)Angst. ++ + - --
- ... hat Schwierigkeiten, im gesetzten Zeitrahmen die Hausaufgaben vollständig zu erledigen. ++ + - --
- ... hat Probleme in der Organisation und Ordnung von Schulunterlagen, Mitschriften etc. ++ + - --

Weitere Bemerkungen/Beobachtungen:

Materialien leseunterstützend gestalten

Arbeitsblätter machen leseschwachen Kindern Probleme, wenn sie durch Bilder und Kästen visuell überfrachtet und die Schrift zu klein ist. Diese bunte Gestaltung sorgt bei Leseschwachen nicht für Motivation, sondern verwirrt sie und lenkt sie ab. Es empfiehlt sich, für diese Lernenden Arbeitsmaterial gezielt zu reduzieren, falls nötig durch separat erstellte Kopien. Man sollte sie auch ermutigen, ein Lineal oder den Zeigefinger als Lesehilfe zu verwenden, um den Lesefluss innerhalb einer Zeile zu unterstützen.

Sinnentnehmendes Lesen trainieren

Die einfachste Strategie zum Leseverständnis besonders für jüngere Englischlerner, ist wohl die RAP-Technik:

- **Read** a paragraph.
- **Ask** a question to identify the main idea and details.
- **Put** the main idea and details into your own words.

Die Anwendung einer Lesestrategie sollte nach ihrer Einführung entsprechend im Unterricht regelmäßig eingefordert werden, da leseschwache Lernende sonst sehr schnell in ein unzusammenhängendes, langsames Wort-für-Wort-Lesen zurückfallen.

D. Gerlach: R+E+A+D = Read, in: DFU Englisch 119/2012

Digitale Lesekompetenz fördern

Wenn Lernende auf den Leitmedienwechsel vom Buch zum digitalen Text vorbereitet werden sollen, muss auch der Umgang mit digitalen Texten im Englischunterricht selbstverständlich werden. Lernende müssen die dazu erforderlichen Lernstrategien, die sich von den traditionellen Lernstrategien grundsätzlich unterscheiden, erproben und üben. Zu den zentralen Herausforderungen im Umgang mit digitalen Texten gehört die Hyperstruktur, die sich vom linearen Lesen unterscheidet. Digitale Texte verfügen in der Regel über weiterführende Links, was die Orientierung für Lernende erschwert. Das führt dazu, dass sie sich in der Vielzahl der Texte und Medien verlieren und die Übersicht verlieren. Zudem sind digitale Texte multimodal aufgebaut: Die Textebene wird durch weitere Medien und Materialien (Grafiken, Schaubilder, Videos) ergänzt, die eine weitere wichtige Verstehensebene darstellen.

Um diesen Herausforderungen zu begegnen, benötigen die Lernenden umfassende Kompetenzen im Umgang mit digitalen Texten. Zu denen gehören vor allem drei Kompetenzbereiche:

- **Navigation:** Formulierung relevanter Anfangsfragen (Was will ich wissen?), kompetenter Umgang mit Suchmaschinen, Verwendung angemessener Suchstrategien
- **Integration:** Integration der gefundenen Suchergebnisse in bestehende Wissensbestände (kognitiv herausfordernde Aufgabe), unterschiedliche Informationsquellen zusammenführen, auswählen, widersprüchliche Informationen abgleichen und in Einklang bringen
- **Evaluation:** gefundene Information auf Wahrheitsgehalt hin überprüfen (Vorwissen ist von erheblicher Bedeutung), kritische Reflexion des gefundenen Materials (Umgang mit *fake news*, s.u. „[Be your own fact checker](#)“ (Hallett))

Bei der Webrecherche mit Hilfe von Suchmaschinen müssen Lernenden in der Regel anhand von Schlagwörtern und kurzen *abstracts* entscheiden, welche Hyperlinks auf der Ergebnisseite der Suchmaschine zu sinnvollen Informationen führen und welche Ergebnisse irrelevant sind. Die Internetrecherche stellt eine kognitive herausfordernde Tätigkeit dar.

Zu den wichtigsten Lesestrategien, die im Unterricht geübt werden müssen, gehört daher der strategische Umgang mit solchen Ergebnislisten von Suchmaschinen (Erkennen von *keywords* in der Suchliste, Überprüfen der Links auf semantische und kontextuelle Hinweise, Verwendung von logischen Verknüpfungen, statt einfach den ersten Eintrag zu nehmen).

Es ist entscheidend, während des Suchvorganges relevante Informationen in geeigneter Weise zusammenzutragen und Verknüpfungen zwischen den Suchergebnissen herzustellen. Dazu eignen sich Anwendungen, die multimodale Informationen speichern und miteinander in Verbindung setzen können (z.B. OneNote, Evernote) Gut geeignet sind daher auch digitale Mindmaps, die die Verlinkung auf unterschiedlichste Medien und Materialien ermöglicht.

Für die Online-Recherche ist es zunächst wichtig, dass die Lernenden sich zentrale Suchbegriffe (*keywords*) für die Recherche zurechtlegen und zugleich die passende Datenbank befragen. Gerade für die Recherche wissenschaftlicher Themen sind themenbezogene, wissenschaftliche Datenbanken zumeist ertragreicher als die gängigen Suchmaschinen wie Google oder Bing.

Die SEARCH-Suchstrategie berücksichtigt verschiedene Formen der Informationsverarbeitung und -evaluation. Sie ist ein erster Schritt in Richtung Medienkompetenzen und erleichtert den Aufbau digitaler Lesekompetenzen. Sie ersetzt allerdings noch nicht eine systematische Auseinandersetzung mit Strategien der Informationsbeschaffung und -auswertung, wie sie im KMK-Kompetenzrahmen „Bildung in der digitalisierten Welt“ (Kompetenzbereich 1.1 – Suchen und Filtern) vorgesehen sind. Darüber hinaus ist eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Wahrheitsgehalt von Webinformationen (Stichwort: *fake realities*) von besonderer Bedeutung und sollte im Unterricht besonders Gewicht erhalten.

M. Rogge: *Digitale Lesekompetenz fördern*, in: *DFU Englisch 174/2021*.

name: _____ date: _____

How to SEARCH for relevant information on the Internet

S

Specify queries and search engines / databases

Start your Internet research by specifying your search queries.

- Make a list of keywords or keyword phrases that specify what exactly you are looking for.
- Think about the scope of your search routines: Do you need a standard search engine (like Google or Bing) or a more specific database for your Internet research? Some academic search engines are
 - Google Scholar (<https://scholar.google.com>) – search engine for scientific articles (250 million articles)
 - Microsoft Academic (<https://academic.microsoft.com>) – database of 250 million scientific articles, which are listed according to scientific area
 - BASE (<https://www.base-search.net>) – a scientific database (136 million articles)
 - CORE (www.core.ac.uk) – a database of open access academic papers (136 million articles)
 - Science.gov (www.science.gov) – a database of US federal agencies (200 million articles)

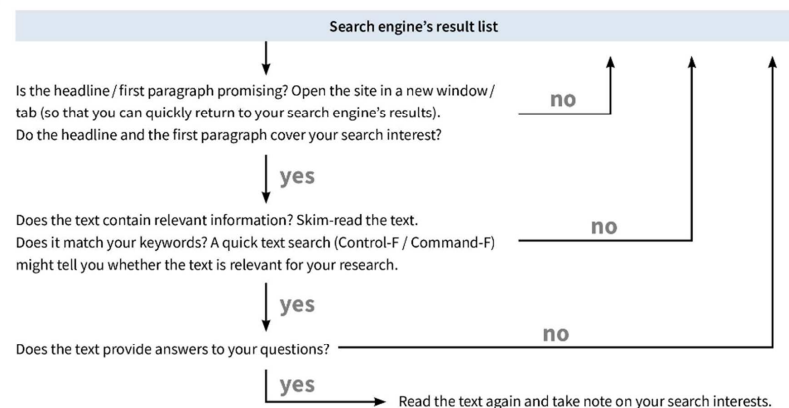
E

Evaluate search results

Go through the list of web results and find promising content.

Be careful when using search engines like Google or Bing – commercial results are often placed at the top of the list, so the first result is not necessarily the best.

Evaluate your research by answering the following questions:



A

Apply advanced search strategies

Sometimes your first query produces relevant information. In most cases, however, you will need to further specify your search queries in order to receive relevant information. Boolean operators can help you to narrow down your search queries. The most frequent boolean operators are listed below:

BASIC

| Operator | Example | Explanation | |
|----------|-----------------------|---|--|
| " " | "keyword1" | exact match: search queries must include the exact keyword or phrase | |
| and | keyword1 and keyword2 | both keywords need to be included (Google and other search engines use this by default) | |

Be your own fact checker: Informationen überprüfen



WOLFGANG HALLET

Der politische Populismus hat ein Phänomen verschärft und stärker ins Bewusstsein gerückt, das im Journalismus und in den Medien nicht neu ist: Wie können Leserinnen, Fernsehzuschauer oder Internet-User erkennen, ob es sich bei den in diesen Medien verbreiteten Informationen um Fakten handelt oder um Fiktionen oder gar Fälschungen?

Der truth claim

Mit allen journalistischen Formaten, ob *tabloids*, *quality papers* oder *online journals*, ist ein *truth claim* verbunden, ein *journalistic pact*: Als Leserin oder Leser muss man darauf vertrauen, dass ein journalistischer Text dem Grundsatz der Wahrheit und der Faktentreue folgt. Kompliziert wird der Glaube an die Zuverlässigkeit einer Nachricht oder Information, weil jede/r seine bzw. ihre eigene Informationsplattform erstellen und mit dem *truth claim* versehen kann. Auch existierende Social Media-Kanäle wie Twitter oder Facebook werden systematisch für die Verbreitung tatsächlicher oder erfundener Nachrichten und Informationen genutzt. Deren riesige Nutzerzahlen sorgen für große Reichweite und Wirkung. Solche Kanäle der (Des-)Information werden politisch instrumentalisiert: Der amerikanische Präsident setzt sie gezielt ein, um den seriösen Journalismus auszubooten.

Fact-checking

Die Institution der *fact checker* (Smith 2007) wirkt dem politischen Geschäft mit der Falsch- und der Desinformation entgegen: Alle großen Redaktionen beschäftigen Journalisten, die nur damit befasst sind, vor die eigenen Berichte, diejenigen anderer Nachrichtenorgane oder Aussagen von Politikerinnen und Politikern auf ihren Wahrheitsgehalt hin zu überprüfen (Grace 2018, Stevenson 2019). Inzwischen gibt es zahlreiche seriöse Internetplattformen, die nichts als *fact-checking* betreiben (Ellis 2019, Snopes 2019). Manche von ihnen geben Tipps, wie man *fakes* in Social Media erkennen kann (z. B. Stegner 2016). Sowohl für den persönlichen Umgang mit Informationen als auch für die Internet-Recherche im Unterricht heißt es daher, Routinen zu entwickeln und Recherche-Praktiken einzuüben, die es zumindest unwahrscheinlicher machen, dass man Falschinformationen aufsitzt.

Es ist sehr schwierig, dafür einfache Regeln aufzustellen. Solche Regeln sollten aber ständiger Teil der Internetarbeit sein und mit den Lernenden gemeinsam erarbeitet werden. Die Erarbeitung kann mit der thematischen Arbeit verknüpft, aber auch als eigenständiges kleines Projekt gestaltet werden. In diesem Fall kann man die online zugänglichen Informationen zum journalistischen *fact checking* als Basis nutzen (s. Literatur). Ziel muss es sein, Regeln für den Umgang mit Informationen festzulegen, an die sich alle in der Textarbeit, aber auch in der privaten Kommunikation halten, zum Beispiel:

- *Don't just believe – always check.*
- *Never simply share. Always think and check before you actually share information.*
- *Always conduct your own research to check the facts.*

Prüfroutinen für den Umgang mit Informationen einüben

Prüfroutinen für den Umgang mit Informationen sollten gemeinsam mit den Lernenden an einem Text- oder Nachrichtenbeispiel entwickelt werden. Sie sollten immer Teil der Arbeit mit allen Arten von Sachtexten sein. Mit diesen Checks lassen sich übrigens auch Romane und andere fiktionale Texte auf ihren Realitätsgehalt hin überprüfen, indem man historische oder geografische Referenzen checkt.

Textinterner Check

Der textinterne Check nutzt Anzeichen im Text oder Textmerkmale, um (Un-)Zuverlässigkeit zu erkennen.

- **Factual information:** Which facts does the text claim to present? How detailed is the information that is presented? Do people, places and conditions mentioned in a text really exist? Is it convincing or proven that a certain person was in a certain place at a certain time?
- **Evidence:** What evidence is presented for any claims that are made in a text? Are the sources explicitly mentioned? Are there witnesses, other sources and references presented in addition to the author's own assertions in the text?
- **Transparency:** Does the text present different positions and views on the subject matter? Or is it biased and partisan?
- **Inconsistencies:** Do details and pieces of information in a text correspond with each other convincingly? E.g., a weather report must fit the climate conditions in the region where a reported weather event occurs.
- **Language:** Is the language of a text linguistically correct, factual, formal and journalistic standard? Or are there linguistic errors? Is the language rather informal or casual? Is the language emotional or propagandistic?
- **Layout and genre:** Is the text presented in a professional journalistic layout and as a standard genre? Is it structured and does it use headings, graphics etc. professionally?

Zuverlässigkeit der Informationsquellen

Wie in der wissenschaftlichen Arbeit kommt der Zuverlässigkeit der Informationsquellen und der Mehrfachen Absicherung durch die Konsultation mehrerer Quellen eine überragende Bedeutung zu. Diese Quellen sollten unabhängig

Foto: © iStock.com/tillo

voneinander und möglichst in verschiedenen Umgebungen auffindbar sein (*print papers, magazines, Internet*).

- **Identify sources:** What are the sources on which the information in a text claims to rely? Do they exist at all? Are they reliable?
- **Reliability:** Are these sources identifiable and traceable on the Internet? Are they established journalistic, institutional or official sources (universities, quality newspapers, state)? What is their reputation? What is their affiliation (e.g. political parties, religious communities)?
- **Double-check and compare:** Do various sources independently make the same assertions and state the same facts? If not, how essential are the differences? How many other sources assert the same? – Three sources are better than two.

Eigenes Wissen aktivieren, Expertenwissen hinzuzuziehen

Beim *fact-checking* ist es wichtig, das eigene Wissen zu aktivieren und Expertenwissen hinzuzuziehen. Das eigene Wissen zu nutzen muss gezielt trainiert werden, denn oft besitzt man auch in spezialisierten Domänen wie etwa in den Naturwissenschaften mehr Wissen, als einem bewusst ist.

- **World knowledge:** According to my own knowledge, how probable is the truth of a fact that is claimed in a text? Is it in accordance with what I know? If in doubt, double-check.
- **Personal expert knowledge:** We possess expertise we do not often resort to but in a given thematic context it may be very useful to (re-)activate personal expert knowledge acquired in school subjects.
- **External expert knowledge:** In many cases it is inevitable to resort to expert knowledge by consulting encyclopedias, books on a particular field of knowledge and specialized websites.

Kontexte und Paratexte prüfen

Auch textexterne Evidenz, z. B. zum Autor oder zur Webseite, hilft bei der Beurteilung der Zuverlässigkeit einer Information.

- **Authorship:** Who is the author of the text? What is known about him or her? What are his or her affiliations? What is his or her reputation?
- **Institutional affiliation:** Is the information and the website that presents it traceable to a reliable institutional environment, e.g. a university or established newspaper or publisher? What is the cultural or political position of the institution (partisanship)?
- **Permanence:** Is the institution established and permanent? Or is the information occasional?

Social Media überprüfen

Die Social Media-Welt besteht zu einem riesigen Teil aus Posts. Das Hauptproblem: Oft ist schwer erkennbar, wer eigentlich der Urheber ist – vor allem, wenn Posts ungeprüft und kommentarlos geteilt werden. Es lohnt sich immer, skeptisch zu sein, die Urheberschaft und die Quelle zu prüfen, ggf. zurückzufragen und Recherchen anzustellen, ehe man selbst den betreffenden Post teilt. Grundsätzlich ist bei ungeprüft geteilten Posts Skepsis angezeigt.

- **Source:** Is the original source of a post identifiable, in particular if truth claims and seemingly factual statements are made? How reliable is this source?
- **Reverse image search:** If, in social media, a certain photo is claimed to show a certain place, person, object or action, you can use image search tools like Google Image Search to find out whether the photo has been circulated before and whether the same factual claims (names, places, time) were made. If the details differ, a fake is probable.
- **Photoshopping:** Sometimes it is obvious, sometimes it is difficult to decide whether a photo has been photoshopped, in particular if it has been professionally produced. But sometimes there are clues such as inconsistencies of proportions (e.g. of head and body) or light and shadows. Sometimes parts of objects may be missing, or they may not belong to the scene or environment that is presented. Identifying photoshopping is detective work!
- **Video analysis:** Are there any indications in a video that it has been (re-)edited, using snippets or parts from pre-produced videos? Are the meta-data reliable, i.e. was the video released at the time that is claimed? E.g., is it really new? YouTube has a tool you can use to check the original upload date.

Literatur

- Ellis, Megan (2019): The 8 Best Fact-Checking Sites for Finding Unbiased Truth. Online unter <https://www.makeuseof.com/tag/true-5-fact-checking-websites/> [06.11.2019]
- Grace, Stephanie (2018): Just the Facts. *Brown Alumni Magazine*. January/February 2018. Online unter <https://www.brownalumnimagazine.com/articles/2018-01-22/just-the-facts> [06.11.2019]
- Smith, Sarah Harrison (2007): *The Fact Checker's Bible. A Guide to Getting It Right*. New York: Anchor
- Stegner, Ben (2016): How to Quickly Avoid Fake News During an Unfolding Crisis. Online unter <https://www.makeuseof.com/tag/quickly-avoid-fake-news-unfolding-crisis/> [06.11.2019]
- Wikipedia (2019): Fact-checking. Online unter https://en.wikipedia.org/wiki/Fact-checking#Organizations_and_individuals. [06.11.2019]
- Stevenson, Richard M. (2019): „How we fact-check in an age of misinformation.“ In: *The New York Times*, 30.07.2019. Online unter <https://www.nytimes.com/2019/07/30/reader-center/fact-checking-politics-presidential-election.html> [06.11.2019]
- Snopes (2019) [Internet platform]: Fact check. Rumors and questionable claims we have researched recently. <https://www.snopes.com/fact-check/> [06.11.2019]

Explainer Video

<https://www.facebook.com/wapofactchecker/>

SCHRITT 1

Vorbereitung auf den Leseprozess

- Bewusstmachung der Intention des Lesens
- Entscheidung für die adäquate Lesestrategie
- Ausnutzen der Hinweise, die der Text in Form von Überschriften, Bildern, Absätzen, gestellten Aufgaben gibt (*text mapping*)
- Aktivierung von Weltwissen
- Aktivierung von Wissen und Kenntnissen über Satzstrukturen und Lexik
- Ausnutzen gegebener Hinweise und Empfehlungen in erläuternden Boxes

SCHRITT 2

Aktivitäten und mentale Prozesse, die den Lese- und Verstehensprozess unterstützen

- gezieltes Markieren des Textes
- Anfertigen von Notizen und Paraphrasen
- Gliederung des Textes
- Anwenden von Wortschließungsstrategien
- Erkennen und Entschlüsseln impliziter Aussagen
- Ausfüllen von Leerstellen
- ständiges Überprüfen und Anpassen des Textverständnisses

SCHRITT 3

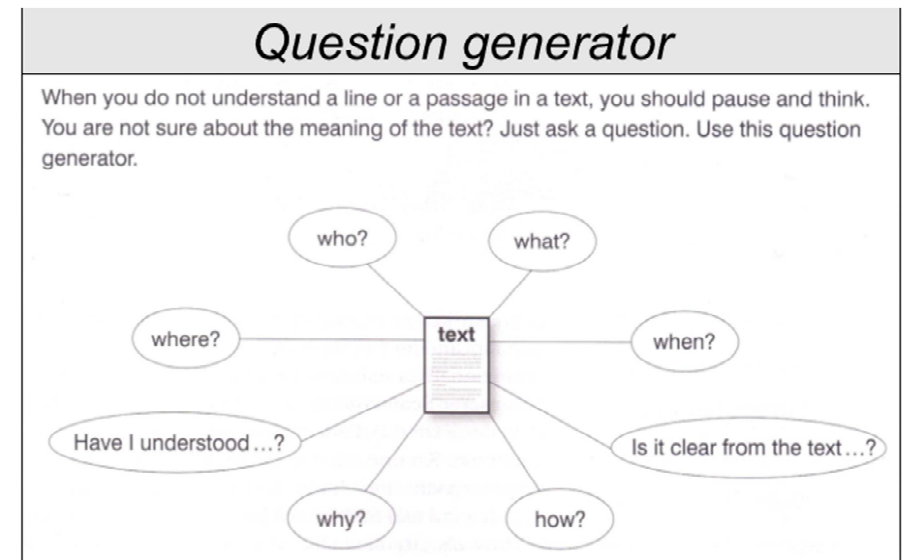
Auseinandersetzung mit Struktur, Gestaltung und Aussagen des Textes in mündlicher und schriftlicher Form

Quelle: *Teaching Skills. Reading*, Cornelsen Verlag, S.5

Folgende Lesestrategien sind besonders hilfreich und sollten explizit vermittelt, gezielt geübt und im Verlauf des Programms immer wieder wiederholend aufgegriffen werden.

- **Thinking About the Title:** Vorwissen aktivieren und zur Vorhersage nutzen; Hypothesen über den möglichen Textinhalt aufstellen, die während des Lesens überprüft und adaptiert werden.
- **Getting Round Roadblocks in Texts:** Textschwierigkeiten identifizieren und lösen
- **Drawing a Picture in Your Mind:** Textinhalte visualisieren
- **Checking Understanding:** Verständnis überprüfen, wobei die Lernenden mit selbst generierten Fragen in Partnerarbeit überprüfen, ob sie das Gelesene verstanden haben und ob der Inhalt schlüssig ist. Die Fragen werden gegenseitig beantwortet und erläutert, wo genau im Text die Antwort gefunden wurde.
- **Summarizing Texts:** Wichtiges zusammenfassen

Zur Einführung neuer Lesestrategien sollten L den Umgang mit diesen modellhaft vorführen, indem sie diese laut denkend anwenden und so quasi "live" einen Einblick in ihre eigenen Lese- und Denkprozesse zulassen.



Gaile/ Gold/ Souvignier, Kombiniere, mein lieber Watson!, in: *DFU 100/101*, S.34-41

Lernen die Schülerinnen und Schüler

- ihre Leseziele zu bestimmen?
- vor und während des Lesens Hypothesen zu bilden?
- Hintergrundwissen heranzuziehen?
- ihre Vorstellungskraft zu aktivieren?
- die Struktur des Textes zur Unterstützung des Textverständnisses zu nutzen?
- Wortschließungstechniken anzuwenden?
- Visualisierungen zu nutzen?
- während des Lesens laut zu denken?
- die Lesestrategie dem Leseziel anzupassen?
- Texte zu überfliegen?
- den Textinhalt wiederzugeben?
- Kernaussagen zu benennen?
- schwierige Textstellen wiederholt zu lesen?

Achtet die Lehrkraft darauf

- den Zweck der Strategie und wie man sie anwendet zu beschreiben?
- die Strategie vorzuführen und sie gemeinsam mit den Lernenden zu erproben?
- die Strategie auf unterschiedliche Texte anzuwenden?
- die Lernenden dazu anzuleiten, die Strategie selbstständig einzusetzen?

Quelle: DFU 100/101 Lesekompetenz. Reading Tool Kit, Seelze 2009, S.2 und S.8

Jack quickly entered the **didot** and cleaned the various **misturaes** he had been using to repair the **wuipit**. He had often thought that this job was extremely **yullning**. However, he had to admit that this time things seemed to be a bit easier. When he finished, he put on his **redick** and went back to the study to relax. He took out his favourite pipe and settled into the beautiful new **pogtry**. What a fantastic schnappy he had made when he had bought the pogtry. Only 300 **yagmas**!

esl.about.com/library/lessons/nblreadcontext.htm

| | |
|------------------|--|
| <i>didot</i> | |
| <i>misturaes</i> | |
| <i>wuipit</i> | |
| <i>yullning</i> | |
| <i>redick</i> | |
| <i>pogtry</i> | |
| <i>yagmas</i> | |

Arbeitsauftrag

Treffen Sie begründete Vermutungen zu der Bedeutung der unbekanntenen Wörter im Text. Erläutern Sie Ihre Entscheidung mit Hilfe Ihres Gedankengangs.

Hilfskarten

| | |
|------------------|---|
| <i>didot</i> | What could a 'didot' be if you pay attention that Jack entered it? |
| <i>misturaes</i> | What part of speech is 'misturaes'? If Jack used the 'misturaes' to repair the 'wuiipit' what do you think the 'mistraes' must be? |
| <i>wuiipit</i> | |
| <i>yullning</i> | What could 'yulling' mean? - What part of speech is often used with an ending '-ing'? Which synonym could be used for 'yulling'? <ul style="list-style-type: none"> • fun • difficult • expensive |
| <i>redick</i> | What type of things do you put on? - Based on this question, what kind of thing must a 'redick' be? |
| <i>pogtry</i> | Is a 'pogtry' used inside or outside? Which words let you know that the 'pogtry' was cheap? |
| <i>yagmas</i> | What must 'yagmas' be? Give reasons. <ul style="list-style-type: none"> • clothes • cigarette type • type of money |

Skimming, scanning and careful reading

Essential reading methods

You don't need to read every word of a text from start to finish. There are three basic reading methods to help you work quickly and more effectively:

Skimming – quick reading to look for the gist or main points of a text, ignoring detail

Scanning – quick reading to find specific information

Careful reading – needed when you want to concentrate on precise meaning and detail

The good news is that you already possess these skills and use them every day when reading in German. Recognising when and how to use these skills with English texts will build up your ability and speed.

1 Skimming or scanning?

Discuss in class which skill you mainly use when you

- want to know what time the football match starts (TV guide)
- want to see if there is anything interesting on TV (TV guide)
- want to see if a friend has replied to your email (mailbox)
- want to find a word in the dictionary
- want to re-read your lesson notes quickly before an exam
- want to read an article on the internet to see if it is relevant to your current research

2 Skimming

Skim the titles and descriptions of the following books to find out what they are about, underlining or highlighting words that give you the information (cf. the example given in A).

A **Wild Swim**
by Kate Rew & Dominick Tyler
An inspiring guide with photos so stunning you'll be itching to dig out your swimming costume. This tour of Britain presents 300 swimming locations, from waterfalls to Jacuzzis, caves to rivers: there's something for everyone, whether you're a child wanting a paddle or a seasoned cold-water swimmer.
RRP [regular retail price] £14.99
Our Price £9.99 **Save £5**

B **Eyewitness Decade**
by Roger Tooth
This beautiful book tells the story of the first ten years of the noughties through more than 100 awe-inspiring photographs. All the major events are captured, from the installation of the London Eye in 2000 right through to Obama's inauguration in 2009, along with amazing, funny and moving images portraying human ingenuity and the quirkiest side of life.
RRP £25 Our Price £17.50 **Save £7.50**

C **Chicken Coops for the Soul & The Allotment Keeper's Handbook**
by Julia Hollander & Jane Perrone
For happy hens and glorious veg, look no further than these two great guides to self-sufficiency. Follow Julia Hollander through the trials and tribulations of keeping chickens in a small urban garden and allow Jane Perrone to guide you with the best tips for allotment management to ensure a bountiful harvest.
RRP £27.98 Our Price £16
Save £11.98

D **Dadcando**
by Chris Barnardo
Brimful of magical and creative ideas to try at home, from building a spaceship to kitchen-sink science experiments, *Dadcando* is the ideal gift for any father keen to spend quality time with his kids. It also includes bags of support and advice for any father who finds himself going it alone.
RRP £14.99 Our Price £10
Save £4.99

G **The Bedside Guardian 2010**
by Chris Elliott
All the very best reporting from the *Guardian* providing eyewitness reports and perceptive commentary on the year, both at home and abroad. Covering politics, the environment, natural disasters, sport and entertainment, this is a fascinating read for anyone interested in current affairs.
RRP £14.99 Our Price £10
Save £4.99

E **Women of the Revolution**
by Kira Cochrane
When hundreds gathered in 1970 for the UK's first women's liberation conference, it set in motion a frenzy of activity that transformed the way we think, act and live. This collection of articles charts the progress of feminism, and asks two fundamental questions: Who are we? Who should we be?
RRP £18.99 Our Price £14.99
Save £4

H **Unknown Bown & Exposures**
by Jane Bown
These two gorgeous books showcase the much-loved Jane Bown's photographs of the last sixty years, from the iconic portraits of *Exposures*, presented uncropped and in their full glory, to the non-portraiture work featured in *Unknown Bown*, which reveals a new dimension to her extraordinary talents. Together they provide a fascinating insight into the artistic development of a twentieth-century legend.
RRP £50 Our Price £30 **Save £20**

F **True North**
by Martin Wainwright
Bleak landscape, abysmal weather, funny accents ... are these preconceptions of 'the north' true, or are they clichés indulged in by soft southerners? Intrepid northerner Wainwright searches through the historical record to find where they first arose, and paints a picture of what 'the north' is really like.
RRP £8.99 Our Price £6.99
Save £2

I **My Family and Other Disasters**
by Lucy Mangan
One of the *Guardian's* most popular columnists shares her unique view on life, death and everything in between in this collection of her columns. From the credit crunch to family relations, Mangan offers a wry, humorous take on modern life that will have you shaking your head in wonder and agreement.
RRP £7.99 Our Price £5.99
Save £2

3 Scanning and careful reading

Decide whether there are any books in the list above (2) that are suitable for someone interested in the subjects given in the left column below. To do so, first scan the words you have highlighted or underlined and then carefully read the surrounding text to check that you are making the right choice. Then, write down the book recommendation in the middle column and say why. If you do not have a recommendation, just put '—'.

| Subject | Book recommendation? | Why? |
|----------------------------|----------------------|--|
| family watersports | A | 300 swimming locations, a child wanting a paddle |
| global warming | | |
| countryside animal farming | | |
| fatherhood and divorce | | |
| photo journalism | | |
| women's history | | |
| North Pole exploration | | |

Quelle: *Teaching Skills. Reading*, Cornelsen Verlag 2013; S.6-8

Überprüfung standardisierter Lese- und Höraufgaben

| Textgrundlage | |
|--|--|
| authentisch, d.h. sprachlich unverändert (ab B2) | |
| thematische Passung mit Fachanforderungen/ Themenkorridoren | |
| Bedeutsamkeit/ Relevanz für Altersgruppe | |
| Lebensweltbezug, realistische Situierung der Aufgaben | |
| Beachtung der Wortzahlvorgabe bzw. Audiolänge (max. 5 Min.) | |
| Hörtexte: begrenzte Anzahl von Sprechern, nicht zu ähnliche Stimmen, regionale/ soziale Varianten sowie Hintergrundgeräusche in der Sek II möglich | |
| Passung Text und Aufgabenapparat | |
| <i>Matching</i> : ausreichende Länge, um Argumentationsstruktur durch Zuordnung von <i>statements/ headings</i> überprüfen zu lassen | |
| <i>Multiple Choice</i> : ausreichende Dichte, um Auswahlantworten zu konstruieren | |
| <i>Sequencing</i> : ausreichend textstrukturierende Elemente (Konnektoren usw.) | |
| tabellarische Auswertung: Aufzeigen von Entwicklungen oder Vergleich von Sachverhalten | |
| inferierendes Hören/ Lesen: geeignete implizite Informationen | |
| selektives Hören/ Lesen: Gebrauchstexte, die nicht in jeder Einzelheit erfasst, sondern bedarfsspezifisch überflogen werden | |
| <i>gist</i> -Aufgaben: kürzere Texte | |
| Grundsätze für den Aufgabenapparat | |
| eindeutige Möglichkeit der Zuordnung zu den jeweiligen Hör- oder Lesestilen: <i>gist/ main ideas/ specific information/ inferencing</i> | |
| Niveau des Vokabulars nicht höher als das im Text (ab B2 müssen die S*S auch mit unbekanntem Vokabular umgehen können) | |
| keine umfangreiche Schreibaufgabe, da es nicht um das Überprüfen von Schreibkompetenz geht | |
| keine Konzentration auf nur eine Art von Informationen (z.B. Zahlen) | |
| möglichst Beginn mit optisch hervorgehobenem Beispiel (Nummerierung 0) | |

| Lösen der Aufgaben sollte ein Verstehen des Textes voraussetzen und nicht ohne Hören/ Lesen des Textes möglich sein (nur aufgrund von Weltwissen) | |
|---|--|
| Hörtexte: kein Abprüfen der Gedächtnisleistung, keine Aufgabe zur ersten Äußerung (S*S müssen sich einhören können), Einräumen ausreichender Zeit für das Vervollständigen der Notizen bei halboffenen Aufgaben | |
| Grundsätze für die einzelnen Items | |
| gleichmäßige Verteilung im Text, keine zu langen Abschnitte ohne <i>Items</i> | |
| Eindeutigkeit der <i>Items</i> , d.h. für jedes <i>Item</i> nur eine mögliche Lösung | |
| Unabhängigkeit der <i>Items</i> voneinander, um Folgefehler auszuschließen | |
| keine im Wortlaut identischen Übernahmen aus dem Originaltext | |
| Reihenfolge gemäß Reihenfolge der Aussagen im Text (Ausnahme: Zuordnungsaufgaben) | |
| Transparenz der Zahl der erwarteten <i>Items</i> | |
| Multiple Choice | |
| Ausschluss hoher Ratewahrscheinlichkeit (drei Distraktoren, ein Attraktor) | |
| Plausibilität der Distraktoren | |
| ungefähr gleiche Länge und syntaktisch ähnliche Konstruktion | |
| Anordnung in alphabetischer/ ansteigender Reihenfolge | |
| Matching/ Sequencing | |
| Angebot mindestens einer zusätzlichen Option, damit es nicht zwingend zu Folgefehlern kommt | |
| Arbeitsanweisungen | |
| klare Zeitvorgaben zum Durchlesen der Aufgabenstellung und Bearbeitung | |
| standardisierte Formulierungen für die jeweiligen Aufgabentypen in der Zielsprache (Ausnahme: Mediationsaufgaben) | |
| Hinweise auf den Umfang der erwarteten Schülerleistung (z.B. <i>give X examples / take down keywords / you need to write complete sentences / you need not produce a coherent text</i>) | |

vgl. *Geschlossene Aufgaben. Themen, Texte, Tasks. Englisch Sekundarstufe II*, Berlin 2013, S. 9f.

RC Reading Comprehension

RC1 AT THE ZOO

Task 1: Multiple matching

Read the information about different animals and match each of them with one of the headings. There are more headings than you need.
There is an example (0) at the beginning.

| | |
|---|---|
| <p>0</p> <p>Giant Turtle – Daisy</p> <p><i>We're sorry to tell you that "the old lady" Daisy passed away. At the age of 129 Daisy said goodbye. She had been living in our beautiful zoo for 67 years.</i></p> | <p>1</p> <p>Baby News!</p> <p>It's a big boy! Two nights ago our Wilma gave birth to a beautiful boy called Benny. He's the second baby elephant born this year. You can follow his first steps as he explores his surroundings with his mum.</p> |
| <p>2</p> <p>Where is Sam?</p> <p>Our parrot Sam did it again. Yesterday he tricked his zookeeper while he was feeding him and flew away for the third time in 5 weeks. He is mainly red but with yellow and blue spots in his wings.</p> <p>If you see him, please give us a call!</p> | <p>3</p> <p>What's her Name?</p> <p>We need your help! Our newest lion baby still hasn't got a name. At the moment we just call her baby. So please send us an e-mail with your suggestion. If you want to cuddle a lion you can buy sweet lion toys in our souvenir shop.</p> |
| <p>4</p> <p>Bye, Bye Charly...</p> <p>Last Monday we said goodbye to one of your favourites. The friendly donkey that loved to walk through our zoo alone and enjoyed having contact with our guests now lives with his new herd on a green farm in Ireland.</p> | |

| Headings | |
|----------|-------------------------------|
| A | Goodbye to a friendly fellow. |
| B | New home needed. |
| C | Still nameless. |
| D | Death of an oldie. |
| E | On the run again. |
| F | A new heavyweight. |
| G | Bird off to Ireland. |

| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|----------|----------|----------|----------|----------|
| D | | | | |

RC2 A TRUE STORY?

Task 2: Short answers

Read the story below and answer the questions in 1-7 words or numbers.

There is an example (0) at the beginning.

A True Story?

This is a story that might have happened this way. A man was on a plane from Seattle to San Francisco. Unfortunately, the plane had some technical problems. It had to change its route and had to stop at Sacramento along the way. The flight attendant explained that there would be a delay of about 180 minutes. And he said if the passengers wanted to get off the aircraft the plane would re-board after 50 minutes.

Everybody got off the plane except one lady who was blind. A man had noticed her as he walked by and could tell the lady was blind because her Seeing Eye Dog lay quietly underneath the seats in front of her throughout the entire flight.

He could also tell she had flown this very flight several times before because the pilot approached her, and calling her by name, said, 'Kathy, we are in Sacramento for almost an hour. Would you like to get off and stretch your legs?' The blind lady replied, 'No thanks, but maybe Betty would like to stretch her legs.'

Picture this:

All the people in the gate area came to a complete standstill when they looked up and saw the pilot walk off the plane with a Seeing Eye Dog! The pilot was even wearing sunglasses. People were shocked. They not only tried to change planes, but they were trying to change airlines!

True story? Who knows. Have a great day and remember:

THINGS AREN'T ALWAYS AS THEY APPEAR.



| | | |
|----------|---|----------------------|
| 0 | Where did the plane fly to? | San Francisco |
| 1 | What causes the plane to stop? | |
| 2 | Who informed the passengers? | |
| 3 | How long were the passengers off the plane? | |
| 4 | Where did the dog stay during the flight? | |
| 5 | Who talked to the lady? | |
| 6 | What's the name of the blind lady? | |
| 7 | Why were people shocked when they saw the pilot? (Name two.) | 1. _____ 2. _____ |

RC3 CHRISTMAS TREES

Task 3: Multiple choice

Read the text about a Christmas tradition in western culture and tick the correct answer. Only one answer is correct. There is an example (0) at the beginning.

Christmas Trees

Christmas is still very important in western culture. Some people value the religious significance while others appreciate the family tradition. Either way, there is one essential element — the Christmas tree.

When you pass by houses in December, there is a good chance you will see Christmas trees. Of the 41 million German homes, 25 million have a Christmas tree. Most families prefer one type of Christmas tree: the "Nordmantanne".

You can buy trees at roadside stands, supermarkets, and Christmas markets. However, the number of families who have a tree at home has declined. Tradition is fine but people question if it's still correct to cut a tree for such a short time of pleasure. Live trees smell lovely, but companies that sell plastic trees claim that these are better for the environment in the long run.

Whether people choose a real or a fake tree, one thing is for sure: people want fancy trees. You can buy Christmas decorations from almost any kind of store during the holiday season, even at gas stations!

When most people think of Christmas trees there is one image that comes to mind — *the* Christmas tree at Rockefeller Center in New York City. The massive tree has been a tradition since 1930. In 2021 the tree weighed 12 tons, and it took 50,000 lights to make it shine. The star at the top was covered in three million crystals.

Whether it is an enormous tree in a public space or a small one in the window of a family home, the Christmas tree continues to be a special symbol for the holiday.

0. In western culture most people ...

- a) appreciate the gifts they get from family members.
- b) think Christmas is a family celebration.
- c) value the tradition of eating together.

1. Walking by homes on Christmas you will ...

- a) be surprised by the variety of different trees.
- b) see a Christmas tree in every house.
- c) find that people often choose a "Nordmantanne".

2. Recently, the number of Christmas trees in people's homes ...

- a) has gone up because you can get them anywhere.
- b) has gone down because people question the need.
- c) has been steady because of high prices.

3. Lately many people wonder if ...

- a) keeping up the tradition is morally correct.
- b) plastic trees smell like Christmas, too.
- c) renting a tree would be cheaper.

4. In order to have the best decoration, people ...

- a) look for something special everywhere.
- b) buy their decoration mainly online.
- c) visit special Christmas shops.

5. The Christmas tree in New York is special because it ...

- a) looks like a huge version of a home tree.
- b) symbolizes freedom and peace.
- c) traditionally weighs 50 tons.

6. Every Christmas tree ...

- a) is still a symbol of that special time of the year.
- b) needs a top covered in crystal stars.
- c) continues to be a religious symbol.

Reading Comprehension

RC1 CO-HOUSING IN NEW ZEALAND

Task 1: Short answers

Read the article about a co-housing project in New Zealand and answer the questions in 1-8 words.

There is an example (0) at the beginning.

Co-housing in New Zealand

In October 2010, it was clear that High Street School in Dunedin would be closed by the end of the school term.

The school, established in 1887, was the fifth primary school in Dunedin to close within two years. In 2010, the Ministry of Education showed statistics revealing the number of students at High Street School had dropped from 106 pupils in 2006 to 28 in 2010.

In July the same year, an Education Review Office report was released which noted that the school had experienced significant changes in 2009, with a turnover of teaching staff and the resignation of the former principal. The school was officially closed on 28th February 2011.

In 2013, Urban Co-housing bought the 5000m² former school site to create a co-housing neighbourhood with 24 units. One housing unit has about the size of a detached house for a family of four.

They wanted to create a more sociable type of neighbourhood. A neighbourhood that broke away from the typical "section with a house in the middle". The idea was to have homes built around a central green space where children could play.

The location of the former school ground is only a couple of minutes walk through a park to reach Mornington Medical Centre and a local shopping centre which includes a supermarket, postshop, cafe and a number of takeaway outlets.

Moreover the site is located on a bus route with a bus stop directly outside the housing complex and it is only a 20 minute walk down High Street into the city centre. Behind the property is Mornington Park which offers panoramic views of the city and facilities including a large playing field, skate park, children's playground and private tennis court.

Besides the location of the object, Urban Co-housing aimed to provide sustainable homes. This means that the inside of the homes will remain at 20 degrees Celsius all year round even without significant heating.

They attempted to create a community where the buildings are designed to be as energy efficient as possible, but where there are also the services, the infrastructure and design features that make it easy, attractive and affordable for people to live an environmentally

friendly life. The main benefit of the model, not only in NZ but all over the world, is to create a sense of community where you really know your neighbours.

Finally, seven years after it was proposed, the Dunedin co-housing development was close to completion in November 2020.

Text by: I.H.

| 0 | When was the former primary school founded? | (in) 1887 |
|---|---|-----------|
| 1 | How many students attended the school right before its closure? | |
| 2 | What is the average space of a co-housing unit comparable to? | |
| 3 | How was the area designed? | |
| 4 | Which scenery do the residents enjoy from a nearby green area? | |
| 5 | What is not needed to keep a steady temperature in the houses? | |
| 6 | What is the great advantage of co-housing in general? | |

RC2 KATHERINE JOHNSON

Task 2: Multiple Choice

**Read the text about an extraordinary woman and scientist.
Then read the sentence beginnings and tick (☑) the correct endings (a, b or c). Only one answer is correct.
There is an example (0) at the beginning.**

Katherine Johnson

How this math genius helped explorers reach new worlds

BY NICHOLAS ST. FLEUR

The stars were always within reach for Katherine Johnson. Using her mathematics skills, she helped NASA send astronauts to the moon and return them safely home. She also overcame racial and gender barriers, which helped make giant leaps for humankind.

Johnson was born in White Sulphur Springs, West Virginia, on August 26, 1918. Math came easy to her, but she worked hard to master geometry and algebra. She started high school when she was just 10 years old (most kids are in fourth or fifth grade when they're 10!) and college when she was 15. After she graduated with honors at 18, Johnson taught black students math. She later enrolled in graduate school at West Virginia University to study math but left early to raise a family and therefore had to return to teaching.

In 1952, when she was 34 years old, she learned about jobs for black women with mathematics and computing skills at the Langley Laboratory at the National Advisory Committee for Aeronautics, which would later become NASA. She and the other women worked as "human computers", figuring out the difficult calculations needed for spaceflight. During her time there, she broke racial barriers, like using the bathroom that was supposed to be for white women only.

One of her biggest achievements at NASA was helping calculate the path of the country's first human spaceflight in 1961, making sure astronaut Alan B. Shepard, Jr., had a safe trip. A year later she helped figure out John Glenn's path of the planet. In 1969, she calculated the paths of Neil Armstrong's historic mission to the moon on Apollo 11.

Yet, unlike the white male astronauts, she helped launch into space, no one knew of the groundbreaking work Johnson and dozens of other black women did for NASA and space exploration. It wasn't until the 2016 release of the movie *Hidden Figures* that these women received widespread recognition.

Johnson died on February 24, 2020, at the age of 101. In her honor, NASA had dedicated the Katherine G. Johnson Computational Research Facility at the Langley Research Center to commemorate the hard work she did to help take astronauts to the stars.

Text by: National Geographic

0. With her talent for math, Katherine Johnson ...

- a) helped counting stars.
- b) supported space research.
- c) became a genius explorer.

1. Even though she was good at math, Johnson ...

- a) struggled to go to college.
- b) completed a master's degree in teaching.
- c) had to put a lot of effort into certain areas.

2. When she was 18, Katherine Johnson ...

- a) got married and had children.
- b) left college with outstanding grades.
- c) worked as a maths teacher for talented students.

3. Johnson quit university because she wanted to ...

- a) work for NASA.
- b) start teaching.
- c) take care of her children.

4. At Langley, Johnson and other black women ...

- a) taught computer skills.
- b) calculated like computers.
- c) mostly relied on computers.

5. One of Johnson's major achievements was to ...

- a) assist Alan B. Shepherd in preparing for space.
- b) work out the route of the first US flight into space.
- c) help NASA develop new space technology.

6. Through the film *Hidden Figures*, Johnson ...

- a) was honored for her work by NASA.
- b) financed a research facility at Langley.
- c) finally got world-wide acknowledgement.

7. The Katherine G. Johnson Computational Research Facility ...

- a) was named in her honor by NASA.
- b) was founded by NASA for hard-working women.
- c) was built by NASA to help more women get to the stars.

© 2017 Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen, Berlin / Westermann Gruppe

Kompetenzbereich: „Leseverstehen“ Aufgabe: „Slumdog Millionaire“

Slumdog Millionaire

Aufgabenentwicklung: Dr. Dorothea Nöth und Susanne Walker-Thielen

Fachdidaktische Begleitung: Prof. Dr. Franz-Joseph Meißner

| | |
|--|--|
| Kompetenz(en)/ relevante Standards | |
| Leseverstehen | <p>Grundlegendes Niveau Die Schülerinnen und Schüler können</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ explizite und implizite Aussagen von Texten sowie deren Wirkungspotenzial erkennen und einschätzen (Teilaufgaben 2a und 2b) ▪ die Hauptaussagen und deren unterstützende sprachliche und/oder inhaltliche Einzelinformationen erfassen (Teilaufgabe 2b) ▪ die inhaltliche Struktur eines Textes nachvollziehen und Gestaltungsmerkmale in ihrer Wirkung erfassen (Teilaufgabe 2b) ▪ die Absicht und Wirkung von Texten in deren zielkulturellen Zusammenhängen erkennen (Teilaufgabe 2b) |
| Text- und Medienkompetenz | <p>Grundlegendes Niveau Die Schülerinnen und Schüler können</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ sich mit den Perspektiven und Handlungsmustern von Akteuren, Charakteren und Figuren auseinandersetzen und ggf. einen Perspektivenwechsel vollziehen (Teilaufgaben 2b und 3) ▪ bei der Deutung eine eigene Perspektive herausarbeiten und plausibel darstellen (Teilaufgaben 2b und 3) ▪ Textvorlagen durch das Verfassen eigener - auch kreativer - Texte erschließen, interpretieren und ggf. weiterführen (weiterführende Schreibaufgaben) |
| Interkulturelle kommunikative Kompetenz | <p>Die Schülerinnen und Schüler können</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ihr Orientierungswissen über die Zielkulturen in vielfältigen Situationen anwenden [...] (Teilaufgaben 2b und 3) ▪ einen Perspektivenwechsel vollziehen sowie verschiedene Perspektiven vergleichen und abwägen (Teilaufgaben 2b und 3) ▪ fremdsprachige Texte und Diskurse in ihrer fremdkulturellen Dimension erfassen, deuten und bewerten (Teilaufgaben 2a und 2b) |
| GeR-Niveau | B2 |
| Rahmenthema | Cross-cultural relations between Asia and the Western World |
| Textvorlagen/ Materialien | <p>Text: <i>When Indian and American dreams intersect</i> (620 Wörter) Der Autor Manish Chand zitiert in seinem Text andere Kritiker, die sich mit dem Film <i>Slumdog Millionaire</i> auseinandergesetzt haben. Dabei erwähnt er einige kritische Meinungen, die sich einerseits auf das klischeehafte negative Bild Indiens und andererseits auf die übertrieben märchenhafte Erfolgsgeschichte des Helden beziehen. Vor allem aber betont er durch die Wahl seiner Zitate die optimistische Haltung des Films, welche in Zeiten wirtschaftlicher Krise sowohl indische als auch amerikanische Zuschauer anspricht. In diesem Zusammenhang hebt er die Parallelen zwischen dem „American“ und dem „Indian Dream“ hervor.</p> <p>Teilaufgabe 1: Task support: <i>Different Text Types</i></p> |



IQ:

Bildungsstandards aktuell: Englisch/Französisch in der Sekundarstufe II

| | |
|----------------------------|--|
| | Teilaufgabe 2: Text: <i>When Indian and American dreams intersect</i> Task support: <i>While- and Post-Reading</i> |
| Bearbeitungszeit | ein bis zwei Unterrichtsstunden |
| Hilfsmittel | einsprachiges Wörterbuch |
| Quellenangaben | Chand, Manisch (2009): <i>When American and Indian dreams intersect</i> , IANS (Hrsg.). [Online: http://www.thaindian.com/newsportal/india-news/when-indian-and-american-dreams-intersect_100158874.html 29.07.13] |
| Lernvoraussetzungen | Die Schülerinnen und Schüler haben bereits einige Sachtexte analysiert und sind in der Lage, wesentliche stilistische Mittel zu erkennen. Im Unterricht haben sie bereits einige Grundkenntnisse über Indien erworben. Außerdem sind sie mit den Idealen des „American Dream“ vertraut. |

Hinweise zur Durchführung der Aufgabe

Die Aufgabe eignet sich für den Einsatz zu Beginn der Qualifikationsphase. Sie kann auch losgelöst von der komplexeren Lernaufgabe zum Thema *Cross-cultural relations between Asia and the Western World* eingesetzt werden, z.B. um das Verfassen einer eigenen Filmkritik vorzuentlasten.

Der **Aufgabenfokus** ist detailliertes Leseverstehen: Hauptaussagen und Stilmittel der Filmkritik sollen erfasst und am Text belegt werden. Die Aufgabe lenkt in der Teilaufgabe 2b, (Unterpunkte 1 bis 3) den Lesefokus der Schülerinnen und Schüler. Dabei wird zunächst erfasst, warum der Autor meint, dass der Film Hollywoodfans anspricht. Dann wird herausgearbeitet, welche positiven und negativen Aspekte des Films von ihm aufgeführt werden. In Unterpunkt 4 der Teilaufgabe 2b soll schließlich analysiert werden, auf welche Stilmittel der Autor zurückgreift, um seine Bewertung des Films zum Ausdruck zu bringen (vgl. auch *task support for part 2b (task 4)*). In leistungsstärkeren Gruppen wird ein relativ offener Impuls gegeben. In lernschwächeren Gruppen bzw. in Gruppen, die noch nicht mit dem systematischen Vorgehen bei der Textanalyse vertraut sind, wird eine Tabelle zur Strukturierung der Arbeitsschritte vorgegeben. Zusätzlich kann bei Bedarf auch eine Übersicht über die vom Autor verwendeten Mittel gegeben werden.

Vorgeschaltet ist eine Teilaufgabe mit der systematisch das **Antizipieren** von Textinhalten geübt werden soll (Teilaufgabe 1). Hier kann die Übersicht *Different Text Types* (task support for part 1) genutzt werden. Beim Antizipieren soll die Aufmerksamkeit darauf gelenkt werden, wie Angaben zu Textsorte, Autor und Quelle genutzt werden können, um eine Leserwartung aufzubauen. Zum Autor und zur Quelle kann auch ein Rechercheauftrag für leistungsstärkere Schüler erteilt werden. Manish Chand ist ein kritischer indischer Journalist, der sich in seinen Artikeln und Blogs z.B. mit der Situation der Frauen in Indien und Fragen des Umweltschutzes auseinandersetzt. Er richtet sich sowohl an indische als auch an westliche Leser.

Alternative Aufgabe zur Vorentlastung der Leseaufgabe: Analyse der Filmposter

Zum Film gibt es zwei Werbeplakate. Das eine zeigt die Protagonisten als vor Freude strahlendes Liebespaar, das andere zeigt in dunklen und bedrohlichen Farben eine aufregende Verfolgungsjagd. Ausgehend von den beiden Filmpostern werden Inhalte des Filmes antizipiert. Die Poster können jedoch auch eingesetzt werden, nachdem einige Filmszenen analysiert wurden. Dann können die Schülerinnen und Schüler beurteilen, welches der beiden Poster ihnen am geeignetsten erscheint, um z.B. für eine Aufführung im Film Club ihrer Schule zu werben. In beiden Varianten sollte zunächst jeweils das Poster beschrieben werden, welches im Internet zu recherchieren ist, bevor es mit der Handlung des Films in Verbindung gebracht wird.

Nach der Bearbeitung der Aufgaben zum detaillierten Leseverstehen sollen die Schülerinnen und Schüler in **Teilaufgabe 3** beurteilen, ob die Rezension ihr Interesse an dem Film geweckt hat.

Weiterführende Arbeit mit dem Film

Zur Analyse des Films *Slumdog Millionaire* bieten sich im Rahmen des Themas *Cross-cultural relations between Asia and the Western World* insbesondere die folgenden Szenen an:

- Beschreibung des Glücksspiels, welches einem westlichen Modell folgt (20:09:00-20:13:27),
- Autogramm jagd, bei der Kinder einen Bollywoodstar verfolgen (20:13:28-20:13:41),
- Verhörzene, die zeigt, wie Wissen durch die sozio-kulturelle Herkunft geprägt ist (20:13:42-30:15:23),
- Begegnung mit amerikanischen Touristen (50:39:00-60:46:30) sowie
- Darstellung der Arbeit im Call Center und der Entwicklungen in den Slums (71:03:23-81:11:57).

Diese Filmszenen können genutzt werden, um gezielt die interkulturelle kommunikative Kompetenz zu entwickeln, da sie verdeutlichen, wie Indien als Schwellenland durch Amerika geprägt wird. Stilistisch wird in diesem Film viel mit Kontrasten gearbeitet, welche den Wandel bestimmter Gesellschaftsschichten Indiens verdeutlichen, deren Angehörige Ideale nachjagen, die dem *American Dream* sehr ähnlich sind. Diese Parallelen können die Schülerinnen und Schüler bei der Filmanalyse herausarbeiten und so ein besseres Verständnis für die Protagonisten, deren Verhaltensweisen und deren Problemlösungsstrategien entwickeln.

Weiterführende Schreibaufgabe

Anhand des Textes können textsortenspezifische Merkmale herausgearbeitet werden, welche als Grundlage für das Verfassen einer eigenen Rezension zum gleichen oder zu einem anderen thematisch passenden Film (z.B. *Outsourced*) genutzt werden können.

Task:

You are preparing a project day on cross-cultural relations between the USA and different Asian countries. Your task is to prepare a presentation on the depiction of these relations in various print media.

Focus on the following texts:

1. a letter to the editor published in an American small-town newspaper,
2. an article about China published in a documentary about the situation of women,
3. a film review published on an Indian website,
4. an excerpt from a novel by a Pakistani author,
5. statistical information on India.

Here your material to work on is a film review (text 3).

Part 1: Pre-Reading

Anticipating (see also below: Task support for part 1: “Different Text Types”)

Before you start reading, ask yourself what you expect. Take the following aspects into account:

Text type/source (think, pair, share)

- Manish Chand has published his review of the film *Slumdog Millionaire* on the news portal of *India News*. What do you expect the author to focus on? Consider the function, contents and structure of film reviews in general as well as the author’s nationality and his readership.

Title (class discussion)

- For his review Manish Chand chose the title *When Indian and American dreams intersect*. Explain what you expect when reading this title using your knowledge about the concept of the American Dream and the economic and social situation in India.

Picture (class discussion)

- Look at the still that was published with the review and explain your expectations concerning the movie.

Task support for part 1: Different Text Types

To describe the function/manner/tone of text types you can use these adjectives:

| | |
|----------------|--------------|
| - informative | - balanced |
| - entertaining | - subjective |
| - appealing | - emotional |
| - objective | - biased |
| - factual | - one-sided |
| - neutral | - committed |
| - detached | |

Part 2 While- and Post-Reading

First work on your own, then compare your results in groups of four.

© 2017 Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen, Berlin / Westermann Gruppe



IQ:

a) Read the film review and find out more about the film and how it is evaluated by the author.

When Indian and American dreams intersect
by Manish Chand, February 24, 2009

New Delhi, Feb 24 (IANS) It’s not often the Great Indian Dream intersects with the Great American Dream. The spectacular Oscar haul of “Slumdog Millionaire” is one such moment, mingling Hollywood and Bollywood and putting the spotlight on a quintessential ‘masala’ film that won the hearts and minds of people in a country teeming with dollar millionaires.

5 The rags-to-riches story of a semi-literate chai-wallah (tea-fetcher) born in a Mumbai slum winning a Rs.20 million (\$410,000) quiz jackpot has touched something deeper in the American psyche: the undying belief that anything is possible if you dream hard and work hard at it.

“It’s part of the mythology of the American dream: the inherent optimism about human possibilities in a situation which looks dismal and hopeless,” Lalit Mansingh, India’s former ambassador to the US, told IANS here.

10 “In some ways the Indian dream and the American dream are similar. The movie has a simple message that resonates with ordinary people in both countries: talent and achievements are possible in bleakest surroundings,” Mansingh said.

15 Not surprisingly, *Slumdog*’s box office take in the US is almost six times its cost and is estimated to be over \$100 million.

The movie’s broader message has a special resonance in Barack Obama’s America where “Yes, we can” has become a mantra of hope amid depressing recession.

The most interesting question for Priya Joshi, a US-based author, is why a film filled with maiming, murder and the torture of children, not to mention obscure references to a foreign film industry, has won the hearts of Americans.

20 “I guess the movie has resonated with an American audience in this time of economic uncertainty because it captures, and assuages, a vulnerability we all feel,” said Joshi, who is currently writing a book on how public fantasy in Bollywood cinema is constructing the idea of India.

25 “We might not all become quiz show millionaires, but at least we can feel good watching someone else get the moolah and the girl,” she writes while extolling the film’s “message of globalisation and the power of popular culture to spread new ideas”.

“The Oscar success of the film is also part of the growing awareness of India’s soft power. For long, India has been the biggest producer of movies but now an essentially Indian film, although made by a British director with a large following in Hollywood, has been accepted as part of Hollywood,” said

30 Mansingh.

The hyper-real, hyperactive hybrid of melodrama and fairytale has been derided by some critics as overblown fantasy and yet another concoction of new cliches about India - slum children begging, gents and ladies swishing around in fancy cars, mafia bosses, molls, pimps, prostitutes and rioters cohabiting and thriving in the 21st century India that is on its way to becoming a major global player.

35 But the movie has transcended national barriers and become such a huge blockbuster for precisely this reason: the power of dreaming and fantasy in a world that sometimes too easily gives in to the hard realities of existence.

“The film provides fantasy to a world mired in financial depression and inspires a spark of hope,” said Mansingh.

© 2017 Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen, Berlin / Westermann Gruppe



IQ:

40 Radha Chadha, the author of “The Cult of the Luxury Brand”, recalls how a predominantly American audience burst into “spontaneous applause” at the end of the movie in a theatre in Aspen, Colorado.

But after her initial cringing at what she called “an unadulterated tour of India’s shame”, she concluded: “If Jamal (the tea-seller who wins the quiz show in the film) can go from slumdog to millionaire - and do it with grace and integrity in the midst of every conceivable human depravity -

45 then this is the spirit of a nation to admire,” she wrote.

(620 words)

Chand, Manish (2009): *When American and Indian dreams intersect*, IANS (Hrsg.). [Online: http://www.thaindian.com/newsportal/india-news/when-indian-and-american-dreams-intersect_100158874.html 29.07.13]

b) Now read the review again and work on the tasks below giving evidence from the text. Always give the line(s) you are referring to.

1. You want to know why you - as a fan of Hollywood movies - might like the film *Slumdog Millionaire*:

- _____
evidence: _____ (line(s) _____)
- _____
evidence: _____ (line(s) _____)
- _____
evidence: _____ (line(s) _____)

2. You are interested in negative aspects critics have discussed:

- _____
evidence: _____ (line(s) _____)
- _____
evidence: _____ (line(s) _____)

3. You want to find out what Manish Chand likes about the film:

- _____
evidence: _____ (line(s) _____)

4. Find out how the author conveys his message to his readers:

- Quote relevant text passages and give the line(s) from the text.
- Point out possible effects on the readers.
- Name devices the author uses.

Task support for part 2b (task 4)

| device | example and intended effect | line(s) |
|---------------------|---|---------|
| reference to awards | showing that film has been approved of; raising reader's curiosity: "spectacular Oscar haul" | l. 2 |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

devices used by the author: examples, contrast, comparison, quotations, alliteration, enumeration, choice of words, ...

Part 3: Post-Reading

Together with your partner, discuss whether the review motivates you to watch the movie. Explain why or why not. Consider how the film depicts India for a Western audience.

© 2017 Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen, Berlin / Westermann Gruppe



IQ:

Mögliche Schülerantworten zu part 2b (tasks 1-3)

- Reference to at least three of the following aspects, paraphrases or quotations:
 - has a Western/Hollywood director: "British director with a large following in Hollywood [...] accepted as part of Hollywood" (ll. 30/31)
 - mirrors American dream of success/reward for efforts in spite of difficult situation: "believe that anything is possible if you dream hard and work hard" (l. 7)/"the Indian and the American dream are similar" (l. 11)/"talent and achievements are possible in bleakest surroundings" (ll. 12/13)/"Jamal [...] can go from slumdog to millionaire" (ll. 44/45)
 - provides dreams/hope/relief in times of economic crisis: "Yes, we can" has become a mantra of hope amid depressing recession" (ll. 16/17)/"in this time of economic uncertainty [...] assuages, a vulnerability we all feel" (ll. 22/23)/"provides fantasy to a world mired in financial depression and inspires a spark of hope" (l. 39)
 - appeals to common wishes/desires: "feel good watching someone else get the moolah and the girl" (ll. 25/26)/"transcended national barriers [...] power of dreaming and fantasy" (ll. 36/37)
- Reference to one of the following aspects, paraphrase and quotation:
 - exaggerated use of fantasy: hyperactive hybrid of melodrama and fairytale (l. 32)/new clichés about India (ll. 33)/tour of India's shame (l. 43)
- Reference to the following aspect, paraphrase and quotation:
 - optimism in times of crisis: power of dreaming and fantasy in a world that sometimes too easily gives in to the hard realities of existence (ll. 37/38)

Mögliche Schülerantworten zu task support for part 2b (task 4)

Two of the following means with an explanation of the intended effect and reference to one example with correct lines:

| device | example and intended effect | line(s) |
|--|--|---|
| quoting famous people/authorities | - Lalit Mansingh, India's former ambassador to the US - Barack Obama - Priya Joshi, US-based author - Radha Chadha, author → supporting his ideas, proving his points | ll. 8-9, 11-13, 28-30, 39 ll. 16-17 ll. 22-23, 25-27 ll. 42-46 |
| comparison between Indian and American Dream/reference to core ideas of American Dream | - dream of success - reward for efforts in spite of difficult situation - hopeful/optimistic outlook on life → making the parallels between the dreams/ideals he sees clearer | ll. 13-15 ll. 16-17 ll. 20-21 |
| alliteration/choice of words | - hyper-real, hyperactive hybrid → putting emphasis on these points of criticism | l. 36 |
| enumerations of negative examples | - clichés about India → illustrating negative images of India (poverty, prostitution, crime) the film features | ll. 37-39 |
| Auch andere im Text eingesetzte Mittel, die im Sinne der Aufgabe in überzeugender Weise einer Wirkabsicht/Wirkung zugeordnet werden, sind als richtig zu werten. | | |

© 2017 Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen, Berlin / Westermann Gruppe



IQ:

Reading Techniques

In order to better understand texts, it is helpful to make use of literary comprehension strategies. These pages will help you to identify clues given in a text, and explain how to use a particular reading strategy.



Skimming and scanning

- **Skimming** means reading a text quickly to find the main ideas and most relevant information.
- **Scanning** means reading a text quickly to find a particular detail/aspect. It helps you to locate specific information fast.

Let your eyes move rapidly over the page looking for words related to the information you are seeking.

Rereading passages and reading ahead

- Reread passages that confuse you. You may have to read earlier passages to clarify a detail.
- If rereading does not help, read ahead. The answer may be in the next few sentences/paragraphs.

Taking notes/highlighting words and phrases

- Some texts are very long and/or very complex. Therefore, it is necessary to take notes while reading, in order to remember certain details later on.
- You can write a reading log (e.g. detailing your ideas when reading a novel), take notes in a notebook, or directly write thoughts, remarks or questions on the page you are reading. Alternatively or additionally, you may highlight and/or underline certain words or phrases in your text.

Predicting outcomes/predicting based on character traits

- As the events of a story unfold, ask yourself what might happen next. Watch for clues that hint at events to come (e.g. new characters, sudden changes).
- Pay attention to the character traits, the actions, the attitudes, and values of the main characters*. This can help you to predict possible reactions, and finally, the outcome of a story/play*.

Identifying and using context clues

- Context refers principally to the words, phrases and sentences that surround a word.
- Hints and clues from other aspects of the surroundings, e.g. people's voices, actions, the surroundings, etc. can also help you to understand particular meanings of words/actions/allusions.

Distinguishing facts from opinion/impressions

- A fact is information that can be proved true or false.
- An opinion cannot be proved true or false; impressions convey opinions and personal views.
- Use a chart in which you list and contrast facts and opinions/impressions expressed in a text.

Questioning and summarizing

- While reading, ask yourself questions about the meaning of events, characters' actions, and other key details by making use of the "5 Ws" (who, what, where, when, why).
- State the main ideas of a piece of writing in your own words to help you understand the gist (= overall idea/meaning).

Clarifying

- Clarify your understanding of what you have read, e.g. by drawing a flowchart of the events or action.

Recognizing the author's purpose/intention – drawing inferences/using background knowledge

- Determine the author's purpose/intention for writing the text. Does the author want to inform, entertain, reflect on or share an important idea?
- Underline or highlight words and phrases in the text that reflect or indicate the author's intention.
- Determine the effect those words and phrases have regarding the function of the text (e.g. appeals → persuasion, facts → accuracy, etc.).
- Comparing and relating similar pieces of work, as well as texts written by the same author, helps you to get a deeper understanding of images and clues given.



Relating text and visuals

- Often, words and visual images (e.g. letters in bold print or italics, cartoons, graphs, etc.) are meant to complement each other; together, they communicate a certain meaning.
- Use a diagram in which you relate the meaning of text and image.

Recognizing patterns of organization

- Try to understand how the material/text/story is organized (e.g. in a chronological order, employing cause-and-effect, comparison and/or contrast).
- Use a chart to jot down details about the structure of the text.
- In order to structure the text yourself, divide it into thematic sections and give each section a heading.

Using text aids/reading between the lines

- Notes in the margins of the text, stage directions (in a drama*/play*) or footnotes and annotations provide the readers with explanations to help them to better understand the text and the given situation.
- Use these notes as an additional source of information.
- By reading between the lines, you can often discover a deeper or different meaning behind what a situation appears to be at first sight/on the surface. This involves trying to detect the hidden clues that are given to help you to analyse and interpret the deeper meaning.

Listening

- Sometimes the sound of words can tell you something about their deeper meaning (e.g. poetry*, lyrics*, a political speech*, etc.).
- For a better understanding, read the text aloud and become aware of the function and effect of these sounds (e.g. creating fear, conveying aggression, being romantic, persuasive, etc.).
- Find out if there is an audio version available that you can listen to in order to get a broader impression (tip: search the Internet or ask in your public library for audio versions).

Reading in sentences

- Prose* and poetry usually convey their meaning through sentences. A sentence may extend over several lines or it may even end in the middle of a line (e.g. in poetry). Even if a text is shaped to fit a particular rhyme* and rhythm*, the words are usually put together in sense units. To grasp the meaning of a text, read it according to its sentences, not its lines.
- Do not stop reading at the end of a line unless there is a period, comma, colon, semicolon, or dash.

Picturing the imagery

- Use your memory and imagination to see, feel, hear, smell, and taste what the author/poet describes.
- Pay attention to certain keywords (e.g. adjectives) that are meant to appeal to the reader's senses.
- Use a chart and list associations and comparisons that can help you to picture the imagery.

Understanding Complex Texts

A text can be “complex” for different reasons:

- It is a **historical document** or a **historical play** (e.g. Shakespeare) that contains words with a different spelling and meaning than in contemporary English (e.g. “thee”, “thou” → Elizabethan English).
- A **legal text** which is written in formal English and contains many technical terms (e.g. The Declaration of Independence, the Civil Rights Act, the Bill of Rights, etc.).
- The text is **very long** and does not have obvious paragraphs or sections (e.g. the scene of a play, etc.).
- The text has a **scientific topic**, is written in formal English, employs technical terms/academic language.
- The (literary) text contains a lot of **implicit meaning** (e.g. figurative language, symbols, allusions, etc.), lapses in time (*Zeitsprünge*), multiple points of view, etc.
- The text **requires a lot of life experience** from the reader (e.g. cultural, historical, literal background knowledge, etc.) and expects the reader to “read between the lines” to understand the underlying references.

Step 1: Before reading

- Read the headline of the text and try to **anticipate what the text will be about**. Take notes and/or make a mind map of the topic, the plot or possible arguments the text might deal with.
- If the text is about a scientific or historical topic, you can **do some research in advance** in order to get a first overview of the matter.
- If the text is fictional, e.g. a play or novel, try to **get information on the respective topic** of the text and/or the author/playwright first.

Step 2: While reading

- Be prepared to **read the text at least twice**:
 - in a **first reading**, try to get a **general understanding** (w-questions)
 - in a **second reading**, focus on **details in connection with the assignments** you are given.
 - **Annotate the text and use different colours** for different aspects (e.g. blue – contents/plot; red – characters/stylistic devices; orange – structure/line of thought; green – allusions or references; etc.)
 - **Highlight or underline** relevant information, e.g.
 - names of people/places
 - special vocabulary/technical terms
 - statistical data/numbers
 - main ideas/arguments
 - unknown vocabulary
 - references/allusions
- Tip:** Do not underline whole sentences but focus on essential keywords or arguments, etc.
- **Make notes in the margin.** For example:
 - Divide the text into paragraphs/thematic units.
 - Write a summarizing headline or sentence of each paragraph/thematic unit.
 - Write your own definitions or explanations of difficult terms
 - Translate ideas into your own words (paraphrasing); use a dictionary if necessary.
 - Ask questions about aspects you do not understand or you are critical about.
 - Distinguish between information/facts given and personal remarks or evaluations made in the text.
 - Comment on ideas/arguments of the author or thoughts/dialogues of characters in a play/novel.
 - Identify the message of the text and the author’s intention.

Tip: Make sure that you have **understood the assignments correctly** and focus on the aspects you are required to examine, to explain or to comment on or evaluate. (→ Standardized Terminology for Tasks, pp. 14–17)

Step 3: After reading

- **Sort and structure your notes** (e.g. by numbering them) and make sure that you do not distort (*verfälschen*) the information given in the text.
- **Use your pre-reading** research on the matter and cross-check the information given in the text. You can use it for your evaluation or analysis as well.

Reading, text and media skills

| | | | |
|---|-----|-------------------------------------|-----|
| SF 16 Essentials: reading strategies and text types | 283 | SF 21 Analysing diagrams | 290 |
| SF 17 Reading and understanding non-fictional texts | 285 | SF 22 Analysing visuals | 292 |
| SF 18 Reading and understanding narrative texts | 286 | SF 23 Analysing cartoons | 293 |
| SF 19 Reading and understanding poetry | 287 | SF 24 Working with multimodal texts | 294 |
| SF 20 Reading, watching and understanding drama | 288 | | |

SF 16 Essentials: reading strategies and text types

When working with longer texts, there are different ways of reading. Which strategy you apply depends on what you want to do with your text: look for the main ideas or specific information, read for pleasure or analyse it. You also need a strategy to deal with unknown words.

► SF 7: Dealing with unknown words in a text, p. 272

Skimming

Skimming (or reading for gist) means going through a text or material quickly to identify the main ideas. This technique is helpful when you are researching a certain topic and have to find relevant texts quickly.

Step 1 Getting the gist

Look at the title, (sub)headings, pictures, diagrams or keywords to get an idea of the content.

Step 2 Going through the text quickly

- Don’t read every sentence.
- Read the beginning and end of each paragraph – the first sentence usually states the main idea and the last often contains a summary of the paragraph.

Step 3 Summarizing

Summarize the text. If you are able to do this, your skimming was probably successful.

Scanning

Scanning means looking out for specific information. This technique is helpful when you want to find answers to a particular question or to compare particular aspects in different texts.

Step 1 Looking for particular keywords or details

Think of useful keywords or phrases before looking for the information you need.

Step 2 Reading the information around the keywords

Move your eyes quickly down the page. Stop when you find a keyword or phrase and read the part where you found it. Then continue scanning the text.

Extensive reading

This means reading as much as possible, usually for pleasure, e.g. reading a novel. You read at your own speed and concentrate on what is happening without looking up unknown words.

Close reading

Close reading is necessary when analysing a text in detail. ▶ SF 17–20, p. 285 To do so, you will have to read the text more than once and make sure you understand every word. You will also have to read between the lines to understand what is implied rather than stated explicitly.

Tips

Reading strategies

Before you read

- Activate your **prior knowledge** by making a list of what you already know about the topic.
- Make **predictions**. Use the title, (sub)headings, pictures and diagrams as well as your own experience to speculate about the topic and the central message of the text.

While you read

- Ask and answer **questions** to clarify that you really understand the text.
- Think of **headings** for the paragraphs as a way of understanding the main message of each.
- Analyse the text **structure** (e.g. introduction/main part/conclusion, paragraphs).

Text types

Texts can be classified into two main categories.

Non-fictional texts ▶ SF 17, p. 285

- A "non-fictional text deals with factual events, people and places which are described precisely and are thus verifiable.
- It was written to convey information, convince the reader, criticize something or to entertain (while informing about factual events or information).
- Non-fictional texts come in many types, e.g. "newspaper/magazine article, "essay, feature article, information leaflet, "advertisement, questionnaire, "letter, review, "biography, political "speech, travel writing.

Fictional texts ▶ SF 18–20, p. 286

- A "fictional text describes a world created by its "narrator. It is based on imagination.
- The "setting, "characters and events are invented by the "author.
- The main types of fiction are:
 - "narrative prose, e.g. novel, "short story
 - "poetry, e.g. ballad, "sonnet
 - "drama, e.g. "comedy, "tragedy
- Fictional texts tend to use "stylistic devices.
- Within each type of fiction, there are different "genres, e.g. science fiction (or sci-fi), historical fiction, romance fiction.

Tips

Non-fiction and fiction

- Sometimes it is difficult to distinguish between non-fiction and fiction, as the boundaries between these two genres can be blurred, e.g. in the case of diaries, "autobiographies or historical novels.
- Writers of non-fiction often use the techniques of fiction as well as stylistic devices to make their texts more appealing.

Abi skills

Reading

Step 1 A generic thought on reading

Regardless of whether you are reading for fun or for an academic purpose, you should always read in an atmosphere that enables you to become immersed in your reading material.

Step 2 SQ3R

SQ3R is a reading technique that stands for Survey, Question, Read, Recite and Review. The most reading techniques, its purpose is to get you to interact with the text, thereby deepening your understanding of the text and improving your ability to remember its content. In the following, you will go over a journal

The lifelong importance of belonging

The innate need to seek out meaningful social connections and bonds with others is an enduring and persistent human characteristic throughout life. Humans are social creatures. Most people have a deep desire to connect with others – not just as peers, co-workers, acquaintances, or Facebook "friends," but deeply and intimately. We long to feel valued and supported. We long to share our thoughts, emotions, and life with others. And we long to feel needed by others. These desires reflect a fundamental human need to not only be in the physical or digital presence of others but also to belong with them. Studies find that a sense of belonging is a key component of overall well-being outcomes, whereas a broken sense of belonging increases the risk for psychological and physical dysfunction. Where does belonging come from, how does it unfold over life, and what impact does it have at different stages of our lives?

Early roots of belonging

From an evolutionary perspective, there are clear reasons why belonging is so important. Lack of bonding increased the probability of finding food, provided protection from predators, and enabled reproduction. The innate motivation for connection

¹ Innate natural, inborn ² persists across forming a long time ³ associated related to, connected to ⁴ bonding process of forming a relationship ⁵ predator animal which kills and eats other ⁶ give proof ⁷ reciprocal given and done in return ⁸ coping skills skills to compare stress and tension

Identity in a diverse world 1

Adolescence

From childhood through adolescence, peer relationships become a dominant part of life, providing opportunities for bonding and social identity, but also the risk of rejection and ostracism. Teachers play a critical role in supporting a sense of belonging and connection to learning. Although conflict with parents tends to increase, parents provide an important foundation and source of support. The adolescent brain undergoes significant changes, which interfere with the ability to regulate emotions. Peer rejection and exclusion experienced in childhood and adolescence can affect psychosocial adjustment and transitions into adulthood.

Belonging in adulthood

Across adulthood, relationships play an important role in physical and mental health, although the sources of belonging often become disrupted, shift, and change. Social support, including family, friends, networks, and expectations, and increased responsibilities influence the way we form bonds and friendships. The desire for intimacy increases and romantic relationships are common. For many, roles shift from being part of one's family of origin to starting and raising one's own family. For parents, a tug of war can occur between work pressures and family life. Friend and social groups evolve from connecting around common social interests to connecting around shared values and interests. Disruptions in social patterns (e.g. trauma, ostracism) that occurred through childhood and adolescence can increase the risk for poor mental health. [...]

Conclusion

Human connections are important across the lifespan, extending through childhood, adolescence, and adulthood. They are impacted internally through human development, externally through changing social landscapes, and are dynamically impacted by interactions with and responses from others.

Kelly Kim, Allen and Peggy Kim, Psychology Today, 2019

Belonging in childhood

From childhood through adolescence, peer relationships become a dominant part of life, providing opportunities for bonding and social identity, but also the risk of rejection and ostracism. Teachers play a critical role in supporting a sense of belonging and connection to learning. Although conflict with parents tends to increase, parents provide an important foundation and source of support. The adolescent brain undergoes significant changes, which interfere with the ability to regulate emotions. Peer rejection and exclusion experienced in childhood and adolescence can affect psychosocial adjustment and transitions into adulthood.

Typical developing children begin to develop an understanding of the thoughts, feelings, and intentions of others around age 5. This builds a foundation for empathy, acceptance, and tolerance of others. Children are often quick to understand peer approval and inclusion once they start school. Sadly, social patterns of rejection can become entrenched early. Schools are an important sphere of belonging, and social skills training is one of the most important relationships to emerge outside of the home during childhood include those with peers and those with teachers.



¹ to impact to affect, to influence ² named slightly different ³ to take sth for granted to assume sth is true without questioning it ⁴ to foster to develop, to encourage ⁵ entrenched firmly established ⁶ to emerge to appear, to become visible ⁷ ostracism exclusion ⁸ to interact to have an effect on each other ⁹ tug of war a contest in which two teams pull against each other at the opposite ends of a rope (Seibitz) ¹⁰ to strain to put pressure on



2 BRAINSTORMING The second step is **question**. It asks you to formulate questions about the text as a whole and about various parts of the text. Sum up each paragraph in one sentence and then turn your sentence into a question.

3 COMPREHENSION The third step is **read**. It asks you to find an answer to your questions.

4 COMPREHENSION The fourth step is **recite**. It asks you to write down the answers to your questions, preferably in your own words. Use key words.

5 COMPREHENSION The final step is **review**. It asks you to go over your questions again after some time has passed. Can you still answer them? What have you learned in the meantime that you can relate to the text?

Step 3 Reading faster

There is always a trade-off between speed and comprehension. So when you push your reading speed, the price you pay is comprehension. However, an experienced reader knows which sections of a text need more attention, which need re-reading and which sections can be skimmed or skipped altogether. In addition to that, good articles are usually written in a well-structured manner, i.e.



each paragraph is used to develop one argument. The first sentence of the paragraph states the idea, the following sentences develop and support the idea and the final sentence sums up the paragraph. Therefore, focusing on the first and last sentence of a paragraph can save you a lot of time. Finally, you can try using your finger as a pacer to increase your reading speed, but depending on your purpose for reading, you should always re-read sentences you did not quite understand.

6 COMPREHENSION Have a look at the first and last sentence of each paragraph in the given article and see how they relate to the corresponding subheading.

Step 4 Standardised language for tasks

In your exams, you will come across so-called standardised language for tasks (*Operatoren*). The first task in your reading comprehension usually asks you to describe, outline or summarise. What these tasks all have in common is that you are supposed to write a coherent and structured text, and the aforementioned SQ3R method can help you with that. → S33

Describe: asks you to give a detailed account of what somebody or something is like. Therefore, the scope is rather narrow.

7 COMPREHENSION Describe the importance of belonging in childhood.

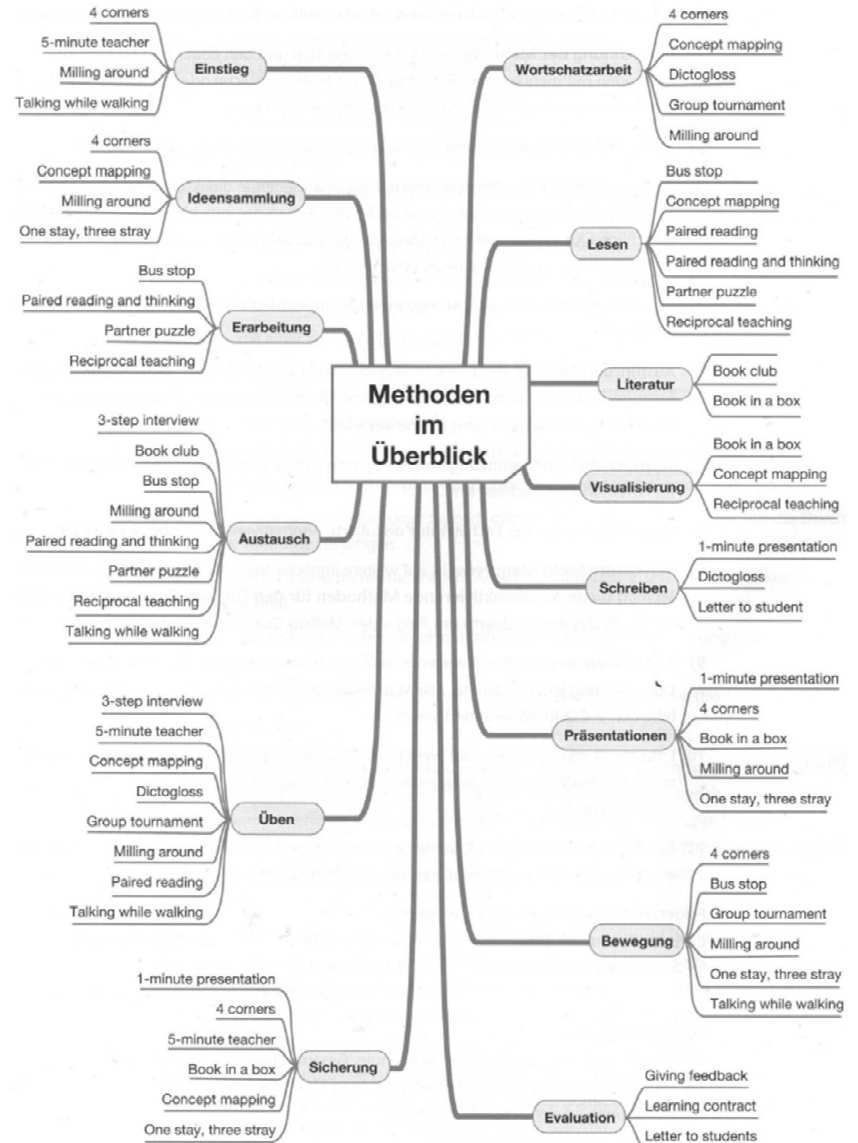
Outline: asks you to give the main features, structure or general principles of something. It focuses on structure and has a rather selective approach.

8 COMPREHENSION Outline the problems that can arise from not belonging.

Summarise: or **sum up** asks you to give a concise account of the main points or ideas of a text, issue or topic. Therefore, it has a rather comprehensive approach.

9 COMPREHENSION Summarise the given article. → S13

Methoden im Überblick



5.–7. Klasse
15–20 Minuten



→ worksheet,
S. 4



→ method sheet,
S. 4



→ evaluation
sheet, S. 5

Paired Reading

Beim **Paired Reading** (Tandemlesen) unterstützen erfahrene Leser und Leserinnen (*tutors*) solche, die Probleme haben Texte zu decodieren und flüssig zu lesen (*tutees*). Gemeinsam wird ein Text in Partnerarbeit betont und flüssig laut oder halblaut vorgelesen, wobei der *tutor* Les- und Aussprachemodell ist. Die Schülerinnen und Schüler

- trainieren ihre Lesefertigkeit (Texte decodieren, Wörter und Sätze schnell erfassen).
- schulen ihre Lesegläufigkeit (flüssiges und genaues Lesen, betontes Vorlesen).
- steigern ihr Lesetempo und die Lesemenge.

Die Methode eignet sich

- besonders für zusätzlichen Förderunterricht.

So geht's

Die Lernenden arbeiten mit einem Partner zusammen und suchen sich einen ungestörten Leseort. Vor dem eigentlichen Lesevorgang vereinbaren die Paare zwei Zeichen, z. B. Handzeichen oder Auf-den-Tisch-Klopfen. Das erste Zeichen signalisiert eine Phase des gemeinsamen Lesens (*duet reading*). Mit dem zweiten Zeichen gibt der *tutee* zu verstehen, dass er alleine lesen möchte (*solo reading*).

Tutee und *tutor* sitzen dicht nebeneinander und teilen sich einen Text (→ **THE NEW HOUSE**, S. 4).

- 1. Gemeinsam lesen:** *Paired Reading* beginnt zunächst mit einer Phase des gemeinsamen halblauten Lesens, wobei die Lesenden ihr Lesetempo einander angleichen müssen. Der *tutor* korrigiert gegebenenfalls Fehler (→ **GUIDELINES FOR TUTORS**, S. 4).
- 2. Alleine lesen:** Fühlt sich der *tutee* bereit, alleine zu lesen, signalisiert er das durch das vereinbarte Zeichen. Er versucht in dieser Phase, Lesefehler zu korrigieren. Gelingt ihm dies nicht innerhalb einer Frist von fünf Sekunden, hilft der *tutor*, indem er Wörter oder Satzteile vorspricht und den *tutee* nachsprechen lässt. Der *tutor* ermutigt und unterstützt den *tutee* während der Leseübung.
- 3. Sich austauschen:** Anschließend tauschen sich die Partner über das Gelesene aus, um den Text nicht nur als Lesematerial zu gebrauchen, sondern auch dessen Inhalt zu beachten und zu diskutieren.
- 4. Lesen evaluieren:** Nach dem Lesen füllen der *tutee* und *tutor* gemeinsam → **MY READING RECORD** (S. 5) aus.

Tipps

- Zentrales Moment der Methode ist das übende Wiederholen. Ein Trainingseffekt stellt sich meist erst ein, wenn dreimal in der Woche ca. 15–20 Minuten geübt wird. Daher eignet sich *Paired Reading* besonders für zusätzlichen Förderunterricht.
- Die Tutoren sollten im Vorfeld für ihren Einsatz geschult werden. Besonders wichtig ist der Hinweis, dass sie Fehler nicht überbetonen dürfen. Vielmehr sollen sie die Leseanstrengungen des *tutee* positiv verstärken.
- Um den Lernenden zu zeigen, dass regelmäßiges Üben die Leseleistung verbessert, kann die Klasse an einem *reading championship* teilnehmen: In festen Leseteams trainieren sie das flüssige Lesen gemeinsam.
- Damit Schülerinnen und Schüler mit Leseschwierigkeiten von erfahrenen Lesern lernen können, bietet es sich an, im Rahmen einer Arbeitsgemeinschaft Lesetandems mit Lernenden aus unterschiedlichen Jahrgangsstufen zu bilden oder Erwachsene als Lesepaten (*reading buddies*) zu gewinnen.

Variante

Audio Assisted Reading: Die Lernenden üben statt mit einem Lernpartner alleine mit Hilfe eines Hörtextes: Das Lautlesen wird hier technisch vermittelt. Die Lernenden hören über Kopfhörer kurze Hörtexte z. B. von einem MP3-Player, die sie in einem zweiten Hördurchgang begleitend mitlesen. Danach üben sie einzelne Abschnitte so lange laut zu lesen, bis sie den Text flüssig lesen können. Schwierige Stellen hören sie mehrmals.

worksheets

The New House

→ Read the text out aloud.

Poppy hated the new house, especially at night when everything became totally black.
She couldn't even see the lights of other houses, because there weren't any, not for miles.
She hated her bedroom too, with its strange, animal smell.
Poppy wanted her home back in the city. She wanted noise and colour and her friends.
Now she lay in bed and felt thoroughly miserable.
Suddenly the bed jerked away from the wall. Poppy froze. Again the bed jolted and she leaped out, yelling and searching for the unfamiliar light switch.
"What's happening!"
"I sleep here," a voice growled. "Slept here for centuries. Then you come along, shoving your bed where it's not wanted."
At last Poppy found the switch.
"That's right! Why don't you blind me as well?"
Poppy stared. Struggling with her bed was a squat, hairy man, wearing what looked like a dead goat. In fact, thought Poppy, it was a dead goat. And why could she see right through him?



Quelle: www.jennyatong.co.uk/template_001.php?id=16

method sheet

Guidelines For Tutors

Sit comfortably side by side so both you and your tutee can see the text easily.
Agree on two signals: two taps 🖐️🖐️ = reading together, one tap 🖐️ = reading alone.



- Use the start signal. 🖐️🖐️
- Begin reading aloud with your tutee. Match your reading speed to that of the tutee.
- When the tutee makes a mistake, point to the word not read correctly and say the word. The tutee repeats the word. Continue reading together.



- When the tutee 🖐️, stop reading immediately. Praise the tutee for signalling.
- If the tutee struggles with a word, says a word wrong, skips a word or doesn't know a word, point to the word and wait a moment.
 - If the tutee puts it right → If not,
 - within 5 seconds, praise – tell her/him the word.
 - her/him ("good", "fine", – have her/him repeat the word.
 - "excellent", "well done"). – join her/him in reading aloud again until she/he taps again 🖐️.

- Encourage the tutee: Praise her/him for good reading. Smile.



- Talk about what you have read.
- Fill in the reading record at the end of each session.

© DER FREMSPRACHLICHE UNTERRICHT ENGLISCH 1001011 2009

My Reading Record

→ Fill out this form together with your tutor.

name: _____ tutor: _____

date: _____ text: _____

How well am I doing?

| | 😊 | ☹️ |
|--|---|----|
| I like reading with my tutor. | | |
| I understand what I read. | | |
| When I read, my tutor can hear me clearly. | | |
| I can say nearly all the words correctly. | | |
| I can read quite fast. | | |
| I connect words when I read. | | |
| I can read with feeling/expression. | | |
| I can read a long part (3–4 sentences) without mistakes. | | |
| I can correct my mistakes myself. | | |
| I think my reading has improved. | | |

I have some problems with:

I want to work on:

8.–10. Klasse
20–30 Minuten



→ bookmark,
S. 6



→ worksheet,
S. 7

© DEUTSCHES SPRACHLICHES UNTERRICHTS- UND ERBILDUNGSZENTRUM (DSE) 1001011, 2009

Paired Reading and Thinking

Beim **Paired Reading and Thinking** (Wechselseitiges Lesen und Erklären) bilden die Schülerinnen und Schüler Lesetandems, die sich gemeinsam einen Text in Partnerarbeit erschließen. Dabei

- verbessern sie ihr Leseverstehen (stilles sinnentnehmendes Lesen)
- trainieren sie die Lesegeläufigkeit (flüssiges Lesen, betontes Vorlesen).
- lernen sie, Texte gemeinsam zu erschließen, sich über die Bedeutung des Textes zu verständigen und Gehörtes mündlich zusammenzufassen.
- vertiefen und erweitern sie ihr Repertoire an Lese-strategien, z. B. unbekannte Wörter erschließen und Gelesenes zusammenfassen.

Die Methode eignet sich

- um Texte selbstständig zu erarbeiten.
- für zusätzlichen Förderunterricht.

So geht's

1. **Alleine lesen:** Beide Partner lesen still einen in Sinnabschnitte unterteilten Text (→ **DESTINATION MOON**, S. 7). Das Bookmark → **PAIRED READING AND THINKING** (S. 6) erklärt die Vorgehensweise.
2. **Abwechselnd lesen:** Danach lesen abwechselnd beide Partner den Text abschnittsweise leise mummelnd bzw. halblaut:
 - 2a. Partner A liest den ersten Abschnitt. Partner B liest nicht mit, sondern hört aufmerksam zu und korrigiert ggf. die Aussprache von Partner A.
 - 2b. Anschließend gibt Partner B den Inhalt mündlich wieder. Partner A korrigiert und ergänzt.

2c. Die Lernenden stellen sich gegenseitig Fragen, klären Unverstandenes oder notieren Schwierigkeiten, die im anschließenden Unterrichtsgespräch geklärt werden können.

3. **Rollen tauschen:** Dann tauschen die Lernenden den nächsten Abschnitt still und tauschen die Rollen: Partner B liest den Abschnitt laut bzw. halblaut vor, A fasst zusammen etc. Bei jedem Textabschnitt wechseln die Lernenden die Rollen.

4. **Textinhalt zusammenfassen:** Zum Abschluss fassen die Lernenden den Textinhalt stichwortartig schriftlich zusammen oder visualisieren ihn. Einige der Zusammenfassungen werden im Plenum frei vorgetragen und es folgt ein Austausch über Schwierigkeiten bei der Texterschließung und über den Inhalt des Textes.

Tipps

- Zusätzlich zur mündlichen Wiedergabe des Gehörten können die Lernenden Fragen zum Textabschnitt stellen oder sich über den Textinhalt austauschen.
- Lernende mit Leseschwierigkeiten arbeiten mit erfahrenen Lesern zusammen. Bei ungeraden Schülerzahlen werden Dreiergruppen gebildet.
- Die Phase des Vorlesens kann ganz entfallen. Dann lesen beide die Textabschnitte still und wechseln sich mit dem Zusammenfassen ab.



Paired Reading and Thinking

Ⓐ and Ⓑ both need a copy of the text.
Sit next to each other.

1. Ⓐ and Ⓑ both read the first part alone.
2. Ⓐ reads this part to Ⓑ.
 - a. Ⓑ corrects any mistakes in pronunciation, then retells the main points.
 - b. Ⓐ asks questions about anything that is unclear and corrects or adds ideas.
 - c. Ⓐ and Ⓑ both ask a few more questions and talk about the reading.
3. Switch roles and continue.
4. At the end, talk about what you have read.

Destination Moon

The moon has always fascinated mankind: to the Ancient Greeks, the moon was a goddess, the sun's sister. Selene, as they called them, was madly in love with a human, Apollonius. However, humans eventually die. When she realised this, she made her lover fall asleep so that she could visit him at night and that he would stay forever young and never leave her. However, it is not known what Apollonius thought of that...

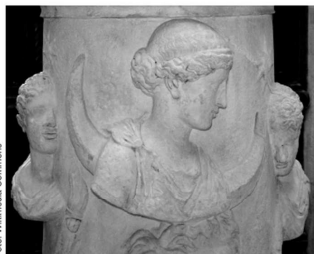


Foto: Wikimedia Commons
Goddess Selene



Foto: flickr/Janprobst
A witch on her broomstick

The moon's magical properties, people in the Middle Ages believed, causes scary creatures to come to life: Witches on their broomsticks fly through the nightly sky and do mischief. Werewolves change from human to wild beast at the light of the full moon, roaming the country and thirsting for human blood. Sleepwalkers cast off their bed sheets and walk on the roof, attracted by the silvery light of the moon. So the moon was held responsible for irrational behaviour. As soon as the moon has set, you'd better stay indoors!

The moon indeed affects life on earth: It causes tidal movements, that is the regular rising and falling of the ocean's surface. If you have ever visited the Dutch, German or Danish North Sea Coast and there wasn't any water to be seen, it was the moon that lured it away.

The moon has also entered the English language: Whoever "reaches for the moon" tries to achieve something that is very difficult. Reach for the moon, that is exactly what the Americans intended to do in the 1960s: They had got word that their arch enemies, the Russians, were planning to send a manned space mission to the moon. The first man on the moon – a Russian? This notion was impossible to bear for the Americans. In a "race for space", the Americans made hurry to train some of their astronauts for a trip to the moon so they could claim it for them!

So Neil Armstrong and four other astronauts trained for their mission in an extinct volcano in Arizona – geologists assumed that this sort of landscape is similar to what they might encounter on the moon. But how could they be sure? Was this sort of preparation enough to make them fit for this endeavour? Or would they be travelling on a 'one-way ticket'?

Finally, on July 20, 1969, Neil Armstrong and his colleague Buzz Aldrin landed on the moon in a small spacecraft. More than 60 million people watched live on TV as the two astronauts walked around. "That's one small step for [a] man, one giant leap for mankind," Armstrong commented on his experience. "What fascinated me was the lifelessness of it," Buzz Aldrin said. "That it had not changed in hundreds of thousands of years."



Foto: NASA
Astronaut Neil Armstrong

Quelle: som

8. – 12. Klasse
30 – 45 Minuten



→ method sheet,
S. 9



→ worksheet,
S. 10

Reciprocal Teaching

Beim **Reciprocal Teaching** (Reziprokes Lesen) wird ein Text abschnittsweise in einem Wechsel aus Einzel- und Gruppenarbeit erarbeitet. Dabei wenden die Lernenden vier verschiedene Lesestrategien an, die gute Leser auch beim stillen Lesen einsetzen: unbekannte Wörter klären (*clarifying*), den Inhalt eines gelesenen Abschnitts zusammenfassen (*summarizing*), Fragen formulieren (*questioning*) und Hypothesen bilden (*predicting*).

Die Schülerinnen und Schüler

- lernen Strategien effektiv einzusetzen, das eigene Verstehen bzw. Nicht-Verstehen zu prüfen und die eigenen Lese- und Verstehensprozesse zu steuern.
- erhöhen ihre individuelle Sprechzeit und ihre Fähigkeit zur Kooperation.

Die Schülerinnen und Schüler lernen die Methode anhand eines Ausschnitts aus dem Jugendroman *Martyn Pig* von Kevin Brooks kennen.

Die Methode eignet sich

- für fortgeschrittene Lerngruppen.

So geht's

Die Lernenden bilden Vierergruppen und übernehmen jeweils eine Rolle in der Gruppe, indem sie eine der → **ROLE CARDS: RECIPROCAL TEACHING** (S. 9) ziehen. Zusätzlich übernimmt ein Lernender die Rolle des *group moderator*, der für den reibungslosen Ablauf der Gruppenarbeit zuständig ist und die anderen Gruppenmitglieder dazu auffordert, Lesestrategien anzuwenden.

1. **Alleine lesen:** Alle Lernenden lesen den ersten Abschnitt des Textes (→ **MARTYN PIG**, S. 10) still und bearbeiten ihn gemäß den Anweisungen auf ihren Rollenkarten in Einzelarbeit.
2. **Sich austauschen:** In der Kleingruppe tauschen sie sich über den Textabschnitt gemäß den vorgegebenen Rollen aus.
3. **Rollen wechseln:** Danach geben die Lernenden die Rollenkarten im Uhrzeigersinn weiter und bearbeiten den nächsten Abschnitt erneut in Einzelarbeit, diesmal mit Hilfe einer anderen Strategie.

Die Einzelarbeits- und Gruppenphasen wechseln sich so lange ab, bis der gesamte Text durchgearbeitet ist. Auf diese Weise wenden alle Gruppenmitglieder jede Lesestrategie an.

Martyn Pig: Plot summary

Kevin Brooks (2002):
Martyn Pig.
From: Chicken House.

Martyn Pig leads an unbearable life. Not only do the kids at school harrass him by making pork jokes, but he also has to deal with his alcoholic father and the fact that his mother left years ago. There's his awful Aunt Jean, who is out to try to prove that Martyn's father is unfit and to get Martyn to live with her. To add insult to injury, he has a crush on his neighbour, Alex, who's dating a real creep named Dean. Things can't get any worse, right?

The week before Christmas, Martyn's father dies accidentally. Martyn could go to the police, but he also knows there's a good chance the police will accuse him of committing foul play. On the other hand, he can't just leave the body there to rot. He ends up conspiring with Alex to hide the body, which leads to even more deception, confusion, and intrigue.



Tipps

- Einfachere Formen, wie **Paired Reading** (s. S. 3) bzw. **Paired Reading and Thinking** (s. S. 6) helfen das komplexe und zeitintensive Lernarrangement vorzubereiten.
- Der Text sollte so lang sein, dass er sich in vier Abschnitte unterteilen lässt, damit jede(r) der Lernenden jede Lesestrategie einmal anwenden kann.
- Hat ein Lernender in der Phase der eigenständigen Texterschließung Probleme, kann er den *clarifier* auch zwischendurch schon um Hilfe bitten.

Role Cards: Reciprocal Teaching

CLARIFIER

Using intelligent guessing to clarify is essential to being a good reader.

- Read the part silently.
- Mark those words, phrases or parts in this section that are unclear or difficult (at least 3). Try to figure out what they mean.
- Present your ideas to your partners.
- Discuss and clarify any other words or parts that your partners find difficult.

One word (phrase/part) that I found difficult (that I really don't understand / that I can't figure out) is in line ... (is from line ... to ...)
I think it could mean ... because ...
Is there a word (phrase/sentence) that you would like to have clarified?

QUESTIONER

Asking questions helps you think about the text.

- Read the part silently.
- Write down 3–6 important questions on the text.
- Also ask questions that make the others really think.
- Ask the others if they have any questions of their own.

My first question is ...
Has anyone else got a question?

SUMMARIZER

Being able to summarize shows that you have a good understanding of the text.

- Read the part silently.
- Underline key ideas and phrases.
- Sum up the main points.
- Write down notes only.
- Present your summary to your group and ask if the others want to add anything.

The main idea in this part is / are ...
The most important facts (pieces of information) in this part are ...
Do you have anything to add?

PREDICTOR

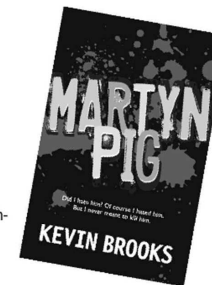
Prediction calls on you to use your imagination – something you need when you read. Use evidence from the text.

- Read the part silently.
- Make a prediction. Write down how you think the text will continue.
- Use clues from the text to help you find out what will happen next or what will be discussed next.
- Discuss your ideas with your partners.

I predict ... My evidence is ...
I think / I'll bet / I suppose / I imagine ...
And you? Let's hear what you think.

Martyn Pig

This is an excerpt from the novel *Martyn Pig* by Kevin Brooks.



Dad was gazing at his reflection in the glass door, rubbing at the bags under his eyes. He could have been quite a handsome man if it wasn't for the drink. Handsome in a short, thuggish kind of way. Five foot seven, tough-guy mouth, squarish jaw, oily black hair. He could have looked like one of those bad guys in films – the ones the ladies can't help falling in love with, even though they know they're bad – but he didn't. He looked like what he was: a drunk. Fat little belly, florid skin, yellowed eyes, sagging cheeks and a big fat neck. Old and worn out at forty. He leaned over the sink, coughed, spat, and flicked ash down the plughole.

10 'That bloody woman's coming Friday.'
 'That bloody woman' was my Auntie Jean.

Dad's older sister. A terrible woman. Think of the worst person you know, then double it, and you'll be halfway to Auntie Jean, I can hardly bear to describe her, to tell you the truth. Furious is the first word that comes to mind. Mad, ugly and furious. An angular woman, cold and hard, with crispy blue hair and a face that makes you shudder. I don't know what colour her eyes are, but they look as if they never close. They have about as much warmth as two depthless pools. Her mouth is thin and pillar-box red, like something drawn by a disturbed child. And she walks faster than most people run. She moves like a huntress, quick and quiet, homing in on her prey. I used to have nightmares about her. I still do.

20 She always came over the week before Christmas. I don't know what for. All she ever did was sit around moaning about everything for about three hours. And when she wasn't moaning about everything she was swishing around the house running her fingers through the dust, checking in the cupboards, frowning at the state of the windows, tutting at everything.
 'My God, William, how can you live like this.'

25 Everyone else called my dad Billy, but Auntie Jean always called him by his full name, pronouncing it with a *wover-wemph* on the first syllable – *Will-yam* – that made him flinch whenever she said it. He detested her. Hated her. He was scared stiff of the woman. What he'd do, he'd hide all his bottles before she came round. Up in the loft, mostly. It took him ages. Up and down the ladder, arms full of clinking bottles, his face getting redder and redder by the minute, muttering under his breath all the time, 'Bloody woman, bloody woman, bloody woman, bloody woman...'

30 Normally he didn't care what anyone thought about his drinking, but with Auntie Jean it was different.

You see, when Mum left us – this was years ago – Auntie Jean tried to get custody of me. She wanted me to live with her, not with Dad. God knows why, she never liked me. But then she liked Dad even less, blamed him for the divorce and everything, said that he'd driven Mum to the 'brink of despair' and that she wasn't going to 'stand by and let him ruin an innocent young boy's life too'. Which was all a load of rubbish. She didn't give a hoot for my innocent life, she just wanted to kick Dad while he was down, kick him where it hurts, leave him with nothing. She despised him as much as he despised her. I don't know why. Some kind of brother/sister thing, I suppose. Anyway, her plan was to expose Dad as a drunkard. She reckoned the authorities would decide in her favour once they knew of Dad's wicked, drunken ways. They'd never allow me to live with a boozier. But she reckoned without Dad. His need for me was greater than hers. Without me, he was just a drunk. But with me, he was a drunk with responsibilities, a drunk with child benefit, a drunk with someone to clear up the sick.

Quelle: Kevin Brooks (2002): *Martyn Pig*. From: *The Chicken House*. 9–11.

Concept Mapping

Wissen wird in Form von semantischen Netzwerken abgespeichert. **Concept Mapping** (Strukturlegetechnik) hilft Lernenden, ihre Netzwerke sichtbar zu machen, indem sie Begriffskarten zu einem Thema arrangieren, um so die Beziehungen der Begriffe untereinander zu verdeutlichen. Dabei

- lernen sie, durch Visualisierung Beziehungen und hierarchische Strukturen zwischen Elementen, z. B. Figuren in fiktionalen Texten, Handlungen, Ideen etc. sichtbar zu machen.
- strukturieren und gliedern sie Wissensbestände und können sie so besser verstehen.

Die Schülerinnen und Schüler lernen die Methode anhand eines Ausschnitts aus dem Jugendroman *Things Not Seen* von Andrew Clements kennen.

Die Methode eignet sich

- um Vorwissen zu aktivieren.
- um das Verständnis von Textzusammenhängen zu vertiefen.

So geht's

Die Lernenden zerschneiden zunächst das Arbeitsblatt → **CONCEPT MAPPING CARDS** (S. 12) mit den Begriffskarten und legen die Karten vor sich aus. Für die eine Hälfte der Klasse ist → **CONCEPT MAPPING CARDS** (S. 12) gelb kopiert, für die andere Hälfte grün. Das erleichtert das Sortieren der Karten in der späteren Partnerarbeitsphase.

- 1. Text lesen:** Die Lernenden lesen den Romanausschnitt auf → **THINGS NOT SEEN** (S. 13).
- 2. Begriffskarten sichten:** Die Lernenden sichten die Begriffskarten in Einzelarbeit. Sie teilen diese auf in Begriffe, die sie erklären können und diejenigen, bei denen sie noch Erklärungsbedarf haben. Der Erklärungsbedarf kann sich auf die Wortbedeutung, Aussprache oder auf die Bedeutung im Textzusammenhang beziehen.
- 3. Begriffe klären:** Mit einem Partner klären die Lernenden unklare Begriffe. Begriffe, die sie nicht auflösen können, erfragen sie in einer Plenumsphase.
- 4. Beziehungen herstellen:** Die Lernenden stellen sicher, dass sie einen vollständigen Kartensatz haben (15 gelbe bzw. grüne Karten). Anschließend versuchen sie in Einzelarbeit, die Beziehung der Begriffe zueinander zu verdeutlichen, indem sie die Karten auf dem Tisch arrangieren (nach der Reihenfolge, in der die Begriffe im Text erscheinen, nach kausalen Zusammenhängen etc.).

Things Not Seen: Plot summary

Andrew Clements (2002)

Things Not Seen.
New York: Philomel.

At first it seems like any other Tuesday: Fifteen-year-old Bobby throws off his electric blanket and stumbles to the bathroom to shower. But when he wipes the fog off the mirror to comb his hair he notices that something is missing: His mirror image. It turns out that he has become invisible.



After convincing his parents he still exists, Bobby is forced to remain at home and keep his „condition“ a secret. But when his parents need to go to hospital after a car accident, Bobby leaves the house. At the public library, he meets a blind girl, Alicia, the one person who will not notice that he is invisible. He confides his secret to her.

Meanwhile, the State Department starts to investigate his disappearance. Afraid that this inquiry might land his parents in jail, Bobby and Alicia start an investigation of their own: What is the truth behind Bobby's invisibility?

5. Strukturen erläutern: In Partnerarbeit erläutern sich die Lernenden gegenseitig ihre Struktur und begründen ihre Entscheidungen. Dabei können Karten neu arrangiert werden. Ein Paar erledigt seine Sortieraufgabe mit Folienschnipseln auf dem Tageslichtprojektor oder arrangiert stark vergrößerte Begriffskarten mithilfe von Magneten an der Tafel. Diese Lösung ist dann Grundlage für eine Auswertungsphase im Plenum. Alternativ kann sich an die Sortieraufgabe auch eine Phase anschließen, in der die Paare Fragen stellen oder Schwierigkeiten thematisieren können, die sich ergeben haben.

Tipps

- Es sollten nicht mehr als 10–15 Karten Grundlage der Sortieraufgabe sein.
- Die Lehrkraft oder zwei leistungsstärkere Lernende können ein Beispiel an der Tafel vorführen und dabei durch lautes Denken ihre Entscheidungsprozesse offenlegen.
- Der Ablauf sollte genau eingehalten werden, um den Lernenden Sicherheit zu geben.



→ worksheet,
S. 12



→ worksheet,
S. 13

Concept Mapping Cards

| | | |
|---------------------------|-----------------------------|---------------------|
| But I have to. I have to. | bundled up | ID at the entrance |
| totally naked | “Everything’s good, Bobby.” | February in Chicago |
| empty | men’s room | invisible |
| lost in space | freeze | regular self |
| Regenstein Library | everything was normal | shades |

| | | |
|---------------------------|-----------------------------|---------------------|
| But I have to. I have to. | bundled up | ID at the entrance |
| totally naked | “Everything’s good, Bobby.” | February in Chicago |
| empty | men’s room | invisible |
| lost in space | freeze | regular self |
| Regenstein Library | everything was normal | shades |

Things Not Seen

This is an excerpt from the novel *Things Not Seen* by Andrew Clements.



The good thing about February in Chicago is that no one thinks it's weird if you're all bundled up. When I get on the city bus headed toward campus, I'm just another person who doesn't want to freeze to death in the wind chill. The stocking cap, the turtle-neck, the scarf around my face, the gloves, it all looks natural. Except maybe Dad's huge sunglasses. They make me look like Elwood from *The Blues Brothers*.

It's about a half-mile bus ride from home to the stop at Ellis and Fifty-Seven Street. Bouncing along, my heart is pounding so hard, I can hear it crinkling my eardrums. It probably isn't such a great idea to be going to the library. But I have to. I have to. I mean, what if I sit at home all day and watch TV, and then tomorrow, I wake up and I'm my regular self again? It would be like nothing happened, same old same old. So I'm going to the library to see what it's like. To be like this. At the library. As long as I get home before Dad does, no problem.

Looking out the window of the bus, I'm not sure if I'll be able to get into the library. It's the big one, the Regenstein Library. You have to show an ID at the entrance. If the person on duty wants to check my face against the picture on my lab school ID, things could get messy. But I come here a lot, and know the guy who's working at the security desk today. He's a College kid. There's no line, and I hand him my card.

"Hi, Walt. How's it going?"

He looks at my picture and runs the card under the Scanner. He smiles and says, "Everything's good, Bobby. You out of school early today?" I nod. "Yeah, working on a special project."

He smiles and says, "Well, don't get too smart all at once, okay?"

I start to walk towards the elevators and Walt says, "Hey..."

I turn back, and he grins and says, "... nice shades."

I know exactly where I'm going. The elevator takes me to the top floor. There's a men's room up on five, and I'm betting it is empty. It is. I shut myself into the stall against the wall and take off my clothes. I wrap everything in my coat [...] Before I leave the washroom, I look into the mirror above the sinks. I have to make sure I don't look like I feel. Because I feel the way I am – which is totally naked. And I hope that at least for the next little while, I really do stay invisible.

Leaving my house, riding the bus, walking through the library – when I did all that I was wearing a full set of clothes. And my eyes told my brain that everything was normal. And I had no trouble walking or seeing my hand put quarters into the slot on the bus. That's because my hand was in a glove and my feet were in my shoes.

Now I'm lost in space again, like that first trip down to the kitchen at breakfast this morning. My hands and feet don't know how to obey me.

Quelle: From THINGS NOT SEEN by Andrew Clements, copyright (c) 2002 by Andrew Clements. Used by permission of Phloxel Books, A Division of Penguin Young Readers Group, A Member of Penguin Group (USA) Inc., 345 Hudson Street, New York, NY 10014. All rights reserved.

5.–12. Klasse
15 Minuten



→ bookmark,
S. 14



→ worksheet,
S. 15



→ worksheet,
S. 16

© DER FREIENSPRACHLICHE UNTERRICHT FÜR G8/9/10/11/12/13

Visualizing

Wenn Texte in Lernenden keine eigenen Vorstellungen auslösen, dann bleiben sie ihnen fremd. Eine wirksame Texterschließungsstrategie dagegen ist das **Visualizing** (Visualisieren). Sie hilft Lernenden, sich Texte bildlich vorzustellen und sie mit eigenen Vorstellungen zu verknüpfen. Diese Bilder von einem Text oder einem Textauszug („Kino im Kopf“) stellen die Lernenden einem Partner oder in der Gruppe vor und diskutieren sie dort. Diese Strategie hilft ihnen dabei

- Vorwissen zu aktivieren und Hypothesen zu bilden.
- innere Vorstellungen wachzurufen.
- Leerstellen im Text durch Schlussfolgerungen zu füllen.
- Einzelheiten eines Textes in ein Gesamtbild zu integrieren.
- Texte aufmerksamer und genauer zu lesen, Textstellen erneut zu lesen.
- Hauptsächliches von Nebensächlichem zu unterscheiden.

Die Schülerinnen und Schüler lernen die Methode anhand eines Ausschnitts aus dem Jugendroman *Things Not Seen* von Andrew Clements kennen (s. auch S. 11).

Die Methode eignet sich

- zur Untersuchung des Schauplatzes oder der Figuren in literarischen Texten.
- um Sachtexte zu erschließen.

So geht's

Die Lehrkraft erläutert die Lesestrategie (→ **VISUALIZING**, unten) und erklärt, dass man Textinhalte besser verstehen

und behalten kann, wenn man sich ein Bild von ihnen macht. Zur Demonstration beschreibt sie ihre eigenen Vorstellungen zu einer Textpassage.

Die Lernenden lesen dann die Beschreibung des Protagonisten aus dem Roman *Things Not Seen* auf → **VISUALIZING THE PROTAGONIST**, S. 15) still und versuchen, sich diese Textpassage bildlich vorzustellen. Sie halten ihre Ideen dazu stichwortartig fest oder fertigen eine Skizze an.

Dann tauschen sie sich mit einem Partner über ihre Vorstellungen aus. Eventuell schließt sich daran ein zweiter Lesedurchgang in Einzelarbeit an, um die mentalen Bilder des Partners nachvollziehen zu können oder die eigenen zu überprüfen.

Die Paare präsentieren ihre Vorstellungen im Plenum.

Variante

Die Lernenden setzen ihre Vorstellungen vom Text in Skizzen (z. B. von einem Schauplatz, → **LIFE IN A MEDIEVAL CASTLE**, S. 16) oder in einen *graphic organizer* wie eine Mindmap, eine Tabelle, ein Flussdiagramm o.Ä. um. Sie präsentieren ihre Skizzen oder ihren *graphic organizer* einem Partner und erläutern diese.

Tipps

- Die Lernenden notieren zusätzlich Gefühle, die ein Text bei ihnen auslöst.
- Die Lernenden unterstreichen diejenigen Begriffe im Text, die die mentalen Bilder hervorgerufen haben.
- Die Strategie wird zunächst anhand von Begriffen oder Sätzen erprobt.

Visualizing

Create pictures of what you're reading in your mind. This makes the words you read real and helps you understand and remember the text.

- Read the text carefully.
- Close your eyes and try to imagine what you've just read, e.g. characters, place, objects, atmosphere, conflicts, ...
- Imagine a story taking place as if it were a movie. Think also about what you can hear or smell.
- Take notes or make a sketch of your ideas. Label your sketch.
- Use graphic organizers like

grids

mind maps

Venn diagrams

symbols

to show how people, places or events are related.

Visualizing the Protagonist

The following excerpt is taken from the novel *Things Not Seen* by Andrew Clements.

The stocking cap, the turtle neck, the scarf around my face, the gloves, it all looks natural. Except maybe Dad's huge sunglasses, they make me look like Elwood from *The Blues Brothers*.



- Read the description of Bobby, the main character and also the narrator.
- Close your eyes and try to see Bobby in your mind's eye. Try to imagine what he looks like.
- Make a quick sketch of the details you see and draw it on paper. Your drawing doesn't have to be perfect. But make it big, at least half a page:



- Share your ideas with a partner. Explain what you saw in your mind. Talk about what is the same or what is different in your pictures.

| | |
|--|--|
| <p>▶ I visualized ... A mental picture I had ... I could picture ...</p> | <p>When I read this, I imagined ... As I read this, I saw in my mind ... In my drawing I attempted to show ...</p> |
|--|--|



- Read the text again. Which new ideas or images appear as a result of the second reading?

Life in a Medieval Castle

- Make a sketch of the hall in a Medieval castle (either as seen from above or from the side).



The inhabitants of a medieval castle at dinner

Bild: The Luttrell Psalter, ca. 1320-1340

The living quarters of a medieval castle invariably had one basic element: the hall. A large one-room structure with a loft ceiling, the hall was sometimes on the ground floor, but often it was raised to the second story for greater security. Early halls were aisled like a church, with rows of wooden posts or stone pillars supporting the timber roof. Windows were equipped with wooden shutters secured by an iron bar, but in the 11th and 12th centuries they were rarely glazed.

Furnishings

In a ground-floor hall the floor was beaten earth, stone or plaster. When the hall was elevated to the upper story the floor was nearly always timber, supported by a row of wooden pillars in the basement below. Carpets, although used on walls, tables, and benches, were not used as floor coverings. Floors were strewn with rushes and in the later Middle Ages sometimes with herbs. The rushes were replaced at intervals and the floor swept, but [...] under them lay "an ancient collection of beer, grease, fragments, bones, spittle, excrement of dogs and cats and everything that is nasty." Entrance to the hall was usually in a side wall near the lower end. When the hall was on an upper story, this entrance was commonly reached by an outside staircase next to the wall of the keep.

Eating and Lighting

The castle family sat on a raised platform of stone or wood at the upper end of the hall, opposite to the entrance, away from drafts and intrusion. The lord (and perhaps the lady) occupied a massive chair, sometimes with a canopy in order to emphasize their status. Everyone else sat on benches. Most dining tables were set on temporary trestles that were dismantled between meals; a permanent table was another sign of prestige, limited to the greatest lords. But all tables were covered with clean white cloths. Lighting was by rushlights or candles, of wax or tallow (melted animal fat). Candles were impaled on vertical spikes or an iron candlestick with a tripod base, or held in a loop, or supported on wall brackets or iron candelabra.

Quelle: adaptiert von www.castlewales.com/life.html



→ worksheet,
S. 17

Traffic Light Reading

Beim **Traffic Light Reading** (Positivlesen) überlesen die Lernenden unverstandene Passagen in Texten und konzentrieren sich stattdessen auf Informationen, die sie verstanden haben. Das reicht häufig schon aus, um einen Text global zu verstehen. Dabei lernen sie

- vor neuen Texten nicht zu kapitulieren.
- selbstständig unbekannte Wörter zu erschließen.

Die Methode eignet sich

- um Lernenden mit Leseschwierigkeiten (auch jenseits von Klasse 5) zu zeigen, wie viel sie von unbekanntem Texten verstehen. Das stärkt ihr Selbstvertrauen

So geht's

1. **Grün:** Die Lernenden unterstreichen im Text zunächst alles, was sie verstehen, grün.
2. **Gelb:** Wörter oder Wortgruppen, die sie durch *intelligent guessing* erschließen können, heben sie mit Textmarker gelb hervor.
3. **Rot:** Mit einem roten Stift kreisen sie Wörter ein, die wichtig für das Textverständnis sind und die sie nachschlagen müssen.

Traffic Light Reading

- Take a green pen and underline everything in the text that you understand.
- Take a yellow highlighter and highlight words and phrases you can guess.
- Take a red pen and circle words and phrases you need to look up in a dictionary.

Miniature Pigs as Pets

Everyone seems to love pigs. I am the owner of a miniature pig named "Truffles" and people always ask me: "Do pigs make good pets?". So, before you buy a mini pig yourself, let me tell you something about these loveable little creatures.

Firstly let me say that miniature pigs are very intelligent and easy to house-train. They give their owners a lot of laughs and entertainment. We love our Truffles and couldn't imagine our lives without her. But pigs are also very headstrong and are always finding new ways to get into trouble! Pigs love to dig and are absolute water monsters. Ours loves nothing more than walking around with a water bucket over her head. When she is thirsty and finds out that the bucket is empty, she starts squealing very, very loudly! Pigs are also escape artists. No door or fence can stop Truffles: If she wants to get out she will find a way! When nobody watches her, she loves to eat dog food or chocolate and headache tablets from my handbag or the flowers in the front yard. That doesn't make her sick at all! During the day, Truffles lives in the back yard, but she is also allowed to visit in the house. At night, she stays on the verandah and we tiptoe around the house in order not to wake her. But when she gets up at between 5.30 and 6 o'clock, she bangs on the front door until we let her in and give her breakfast. So there's no chance of sleeping late!

So do miniature pigs make good pets? Well, if you love a perfect lawn or if you don't like a muddy nose rubbed against your clean trousers, then a pig is definitely not the pet for you. But if you can appreciate the funny side of life, you will get a lot of fun with your unusual pet!



Foto: flickr/tausefiya

Quelle: adapted from www.gomestic.com/Pets/Miniature-Pigs-As-Pets.8506 (Julie Heyrmand, Nov 3, 2006)



→ worksheet,
S. 18



→ worksheet,
S. 19



→ bookmarks,
S. 20 und 21

Strategies-For-Reading Fan

Mit dem **Strategies-for-Reading Fan** (Lesestrategiefächer) erhalten die Lernenden eine Schritt-für-Schritt-Anleitung, nach der sie sich Sachtexte selbstständig erschließen können. Dabei lernen sie

- sich systematisch einen Text zu erarbeiten.
- ihren Leseprozess zu reflektieren.

Die Methode eignet sich

- um zentrale Lesestrategien wie Überschriften beachten, Hypothesen bilden und überprüfen, einen Text gliedern und Informationen markieren einzüben.

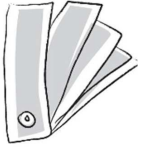
So geht's

Das Training ist chronologisch aufgebaut: Die Tipps und Fragen zu den jeweiligen Lesestrategien unterstützen den Leseprozess und leiten die Lernenden dazu an,

schrittweise zentrale Lesetechniken anzuwenden. Um sich ihre Verarbeitungsprozesse bewusst zu machen, dokumentieren die Lernenden die Schritte ihres Leseprozesses und reflektieren, wie hilfreich die einzelnen Strategien waren. So dient der Lesefächer der Selbstbeobachtung, der intensiven Auseinandersetzung mit dem eigenen Leseverstehen und der Förderung. Da auch die Anschlusskommunikation berücksichtigt ist, sind Einblicke in die Vorgehensweise der Mitschüler möglich.

Die fünf Bookmarks des → **STRATEGIES-FOR-READING FAN** (S.21f.) und das Deckblatt werden auf festes Papier kopiert, ausgeschnitten und mit einer Briefklammer oder einer Kordel so zusammengeheftet, dass sie sich wie ein Fächer auseinander ziehen lassen.

An → **DIED: CROCODILE MAN STEVE IRWIN** (unten) und → **LE PARKOUR** (S. 19) können die Lernenden den Lesestrategiefächer erproben.



Died: Crocodile Man Steve Irwin

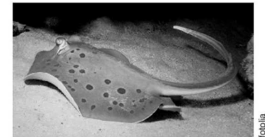
Australia's leading wildlife expert, conservationist, and popular television show host is dead. Steve Irwin, aged 44, died in a diving accident when he was filming underwater at the Great Barrier Reef for his new TV programme in 2006. Snorkelling near a stingray, Steve was pierced in the chest by its barb, which hit his heart. Steve Irwin died of cardiac arrest shortly after being stung. Stunned by the news of his sudden death, people around the world mourned his passing. Many left flowers at the Australia Zoo where he worked.

Irwin was born on February 22, 1962, in Essendon, Australia. He first learned how to handle his beloved crocodiles from his father and once received a python as a birthday present. His devotion to animals and his commitment to conservationism was such that he even spent his honeymoon filming crocodiles – together with his wife, of course.

TV audiences were spellbound by the way Irwin shrugged off the danger when encountering deadly snakes, spiders, lizards, and, of course, crocodiles. Irwin occasionally drew criticism for his stunts, e.g. when he fed a snapping crocodile while holding his little son. However, in addition to his hair-raising adventures, Irwin loved to share his knowledge and enthusiasm for animals with his viewers. Always in his trademark khaki shirt and shorts, Irwin was a well-known figure in popular culture. He even had his own catchphrase – "Crikey!" – an Australian expression of surprise or excitement.



Steve Irwin



A stingray

picture-alliance/FOX

istock

Le Parkour



David Belle invented Le Parkour when he was the leader of a teenage youth gang

Le Parkour or obstacle-coursing originates in the banlieues (suburbs) of French major cities. It has turned what previously were no-go areas into the venue of a new sport that is described by practitioners as an artform or even a philosophy. The activity involves finding new and often dangerous ways through the city landscape such as scaling walls, roof-running and leaping from building to building.

"We want to go where no human has ever been before," says David Belle, 28, the acknowledged guru and inventor of the sport. "We do it because we feel a need to move, we feel a need to exist – to show that we are there." That's why he and his friend Sébastien Foucan developed the "Art of Movement" when they were the leaders of a teenage youth gang. They even starred in a film of the same name by French director Luc Besson. The film is about a gang of traceurs – the French term for the practitioners of that sport – who try to help one of their peers who injures himself in a fall. Sébastien Foucan even performed his art in the opening scene of the James Bond film *Casino Royale* where James Bond chases a villain across a huge building site. Had James Bond known Le Parkour the villain would not have escaped ...

Le Parkour

A New Urban Sport Makes Its Way to the Top of Teenagers' Leisure Activities

Le Parkour teaches discipline
However, the featuring of the Art of Movement in films is also when David Belle felt that commercialisation started to jeopardize the spirit of that sport. After all, Le Parkour does have a lot in common with eastern philosophies, fans claim. A Glasgow-based group announces on their website: "Parkour is a physical and mental discipline



Le Parkour is the art of moving through a modern cityscape

expressed through human movement. At the physical end, Parkour focuses on efficient movement (for example the movements you would use in a chase situation) through any environment regardless of obstacles. Physical prowess, dynamism, and endurance are trained to allow practitioners to overcome any obstacle. Mentally, Parkour teaches discipline, critical thinking, risk assessment and personal development. These skills can be applied to any aspect of life. Artistically, practitioners can be seen as expressing themselves through movement, in a way similar to dance or physical theatre. Each traceur's movement is different, and is an example of their individual physicality, personality and spirit. There is an inherent aesthetic in Parkour, but practitioners are taught that this aesthetic is not something they should focus on – the expression and 'style' of their movement will develop on its own.

The Art of Movement

Beginners are advised to practise daily, not to start with high walls, to work in groups and above all not to be dared to go too far. "Teasing doesn't kill – a bad jump can," warns Ombre (Shadow), a 17-year-old Parkouriste from La Louvière outside Paris. So traceurs usually work on their physical fitness first before they tackle the artistic inventory of the sport. There are a series of basic moves, from the cat jump – in which the exponent places two hands on an obstacle and then leaps between them – to the tic-tac, which is a kind of push-off (taken in mid-movement from a wall or other surface. (som)

Five Steps to Understanding a Text

- 1 Before You Start Reading
- 2 Before You Start Reading
- 3 First Reading
- 4 Second Reading
- 5 After Reading

1

Before You Start Reading

- Try to find out what kind of text it is.
- Check the title and pictures to see what clues they give you about the contents.
- Think about what you already know about the topic.

2

Before You Start Reading

- Guess what the text could be about.
Come up with two or more predictions before reading.
- Make a reading plan.
What is the best way to read the text?
How much time will you need?
- What would you like to know about the topic / text?
Write down a series of questions you expect to be answered when reading.
- Check your task.

3

First Reading

- Skim the text and find out what it is about.
When you get to an unfamiliar word or phrase, reread the part a few times.
- You can often guess a new word from the context.
Words from German or other languages can also help you guess the meaning of the word.
- Use a dictionary only if these tips don't help you and if you really need the word to understand the text.
- Look for answers to questions you raised.

4

Second Reading

- Read the text carefully.
Find important information in the text (keywords and phrases) and mark it.
- You can underline, circle or highlight important information.
- Make a cue card.
Write down important information plus brief explanations.
Note down keywords only.
- Or: make a sketch of the main ideas. Label your sketch.
- Or: use graphic organizers (grids, mind maps, flow charts) to structure information.

5

After Reading

- Retell or summarize the text.
- Focus on the important points and support them with relevant details.
- Form your own opinion on what you are reading.
Think about if you liked the text.
- Use evidence from the text to back up your opinion.
This could be quotations or examples.
- Talk to your partner about the text.
- Which tips did you find especially useful?



Reading Between the Lines

Making inferences means drawing conclusions about what is meant based on clues in the text.

- Have a closer look at details in the text.
- Explicit details appear right in the text.
Implicit details are implied by clues in the text.
- Look for clues in the text that help you to make good guesses about the plot or a character.

▶ *Based on what I have read,
I now realize...
The evidence that supports
my thinking is...*

ab 9. Klasse



→ bookmarks,
S. 22 und 23

© DER FRÄNKISCHEN UNIVERSITÄT ERLANGEN-NÜRNBERG 1601 101 2009

Bookmarks

Die **Bookmarks** (Lesezeichen) erläutern fortgeschrittenen Lernenden vier verschiedene Texterschließungsstrategien:

- *Reading Between the Lines* (zwischen den Zeilen lesen)
 - *Making Connections* (Verbindungen zur eigenen Welterfahrung herstellen)
 - *Judging / Forming Opinions* (eine Meinung zum Text bilden)
 - *Monitoring Reading* (das Lesen überwachen)
- Dabei lernen sie
- Texterschließungsstrategien selbstständig anzuwenden.

Die Methode eignet sich

- um zentrale Texterschließungsstrategien einzuüben.

So geht's

Die → **BOOKMARKS** (S. 22f.) werden beim ersten Einsatz der jeweiligen Texterschließungsstrategie besprochen; die Lernenden wenden sie bei verschiedenen Texten an. So erwerben sie schrittweise ein Repertoire an Strategien, aus dem sie selbstständig auswählen können.

Tipp

Die → **BOOKMARKS** (S. 22f.) können von den Lernenden auch in reduzierter Form – versehen mit zusätzlichen Symbolen oder Zeichnungen – auf Lernplakaten visualisiert werden und so die Strategieanwendung unterstützen.



Monitoring Reading

Monitoring means thinking about what strategies you used while you read and if they helped you understand the text better.

- Monitor your understanding. Ask yourself: "Did the reading strategies I used help me to understand the text?"
- Think of other strategies that might be even more effective.
- Include goals for what you want to learn /improve next.

Fix-up strategies

- Stop and think about what you have already read.
- Re-read passages you didn't understand.
- Adjust your reading speed. Slow down if it doesn't make sense.
- Ask yourself: "Does this make sense?"
- You can also read ahead.



Judging / Forming Opinions

Reflecting helps you to increase your understanding by reviewing what you have read.

- Focus on what is important or meaningful to you in the text.
- Choose a character, place, line... that is meaningful to you.
- Form your own opinion on what you are reading. Think about if you liked the text.
- Use evidence from the text to back up your opinion (quotations or examples).
- Talk to your classmates about the text.

▶ The text made me feel...
I love the way...
I felt angry/sad... when I read...
I really enjoyed...
I was disappointed / surprised when...



Making Connections

Making connections helps you to relate the text to your personal experiences.

- Ask yourself: "What does the text remind me of?"
- Connect what you are reading to your personal life.
- Connect what you are reading to things you may have read or seen in newspapers, films, the Internet...
- Find connections to ideas in other texts or stories you know. Note them down.
- Share your ideas with a partner.

▶ This text / character / setting reminds me of...
This compares to...
This section made me think about...
These ideas relate to...

DAVID GERLACH

The power of words and friendship

Basale Lese- und Schreibkompetenzen diagnostizieren und fördern

Jede/r fünfte unter den Lernenden hat Probleme mit dem Lesen und Schreiben. Doch der Erwerb dieser Kulturtechniken lässt sich durch förderdiagnostische Maßnahmen gut unterstützen. In dieser Kompetenzaufgabe verfassen die Lernenden einen Sachtext über den *International Day of Friendship* und schulen ihre Lesekompetenz bei der Recherche passender Informationen. Um sie dabei unterstützen zu können, wird vorab ihre Leseflüssigkeit gemessen.

LERNGRUPPE
7./8. Schuljahr

IDEE
In dieser Kompetenzaufgabe verfassen die Lernenden einen Sachtext über den *International Day of Friendship* und schulen ihre Lesekompetenz bei der Informationsrecherche. Um sie passend dabei unterstützen zu können, wird vorab ihre Leseflüssigkeit gemessen und im Verlauf der Einheit immer wieder überprüft, um Fortschritte zu erkennen. Klare Kriterien, *peer feedback* und verschiedene Unterstützungsmaßnahmen helfen beim Verfassen der Texte.



MATERIAL

1 The power of friendship (S.22)

Downloadcode d526172dg

Den allermeisten kann geholfen werden, wenn Lese- und Schreibförderung aufgabenorientiert kombiniert und förderdiagnostisch begleitet werden. An die Diagnose eines Leistungsstandes müssen passende Übungen anschließen. Gleichzeitig muss die Diagnosemaßnahme den Lernenden im Verlauf der Aufgabenbearbeitung immer wieder ihre Fortschritte transparent machen (s. Basisartikel).

Leseflüssigkeit messen

Der Einstieg in die kurze Unterrichtseinheit stellt dabei das Lesen eines Modelltextes zum Thema dar (**worksheet 1**). Dabei wird die Leseflüssigkeit der Lernenden festgehalten: Wie viel Zeit benötigen die einzelnen Lernenden, um diesen Text zu lesen? Dazu lesen die Lernenden individuell still den Text, während die Lehrkraft die Zeit stoppt. Eine Minute steht zur Verfügung. Nach dem Stoppsignal markieren die Lernenden die Stelle im Text mit einem Stift, zu der sie gelangt sind. Die Lehrkraft trägt die Zahl der gelesenen Wörter als Ist-Zustand in einem Diagramm ab (z. B. per Excel):

- Absatz 1: ca. 100 Wörter (schwächere Lernende)
- Absatz 1 und 2: ca. 180 Wörter (durchschnittliche bis gute Lernende)
- Absatz 1 – 3: ca. 290 Wörter (sehr gute Leser/innen)
- Absatz 1 – 4: ca. 380 Wörter (Erwachsene durch kursorisches Lesen)

Dann fährt die Lehrkraft regulär mit dem Unterricht fort, in dem weitere Lesetexte zu den anderen „Days“ in Lautleseverfahren eingesetzt werden.

Die Unterrichtseinheit

In der Kompetenzaufgabe dieser fünf- bis sechstündigen Unterrichtseinheit schreiben die Lernenden einen deskriptiven Sachtext zum Thema „*International Day of Friendship*“ – denn vom *Hug Your Cat Day* bis zum *Sherlock Holmes Day* gibt es jeden Tag einen passenden Gedenk- und Feiertag (https://www.daysoftheyear.com/). Die dafür nötigen Informationen recherchieren die Lernenden selbstständig. Diese Recherche stellt gleichzeitig eine Leseförderung dar, da sich die Lernenden stark erschweren. Etwa 20 Prozent aller Schülerinnen und Schüler sind in unterschiedlichem Maße betroffen.

Unzureichend entwickelte Lese- und Schreibkompetenzen – gemeinhin Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten (LRS) – können das Englischlernen und die Teilhabe am Unterrichtsdiskurs stark erschweren. Etwa 20 Prozent aller Schülerinnen und Schüler sind in unterschiedlichem Maße betroffen.



Ein/e gute/r Freund/in ist das Beste, was es gibt auf der Welt – deshalb wird ja auch der International Day of Friendship gefeiert. Bei der Arbeit an einem Text über andere International Days of ... belegen die Lernenden ihre Leseflüssigkeit und ihre Schreibkompetenz

Checkliste: Schwierigkeiten von Lernenden mit LRS

Diese Checkliste kann Anhaltspunkte dafür geben, ob Schülerinnen und Schüler in Ihrer Lerngruppe LRS zeigen – wegen der Komplexität des Themas ohne Anspruch auf Vollständigkeit. Die meisten Items sind immer im Vergleich und Verhältnis zur restlichen Lerngruppe als Referenz zu betrachten.

| Lesen | Schreiben |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> liest deutlich langsamer als die Lerngruppe im Durchschnitt <input type="checkbox"/> hat Hemmungen, vor der Klasse vorzulesen <input type="checkbox"/> liest fremdsprachliche Wörter sprachlich „eingedeutscht“ (d. h. „deutsche“ Graphem-Phonem-Korrespondenzen) <input type="checkbox"/> identifiziert zunächst einzelne Buchstaben oder Silben, bevor das gesamte Wort vorgelesen wird <input type="checkbox"/> längere, wenig lautgetreue Wörter werden schneller vorgelesen als kurze, lautgetreue <input type="checkbox"/> Ausspracheprobleme | <input type="checkbox"/> schlechteres Schriftbild <input type="checkbox"/> Schwierigkeiten von der Tafel/Projektion abzuschreiben <input type="checkbox"/> durchschnittlich mehr Fehler als der Klassendurchschnitt <input type="checkbox"/> dasselbe Wort wird in einem Text auf unterschiedliche Weise geschrieben <input type="checkbox"/> auffällig häufig werden Buchstaben Wörtern hinzugefügt oder weggelassen <input type="checkbox"/> Wortauslassungen im Satz <input type="checkbox"/> sprachlicher Ausdruck und Einsatz grammatischer Formen entspricht nicht dem Klassendurchschnitt |

terricht können dies in der Komplexität nicht leisten. Allerdings gibt es Charakteristika von Lernenden mit LRS, die anhand einfacher Checklisten (Kasten 2) festgestellt werden und dann in unterrichtliche Differenzierung und Förderung münden können.

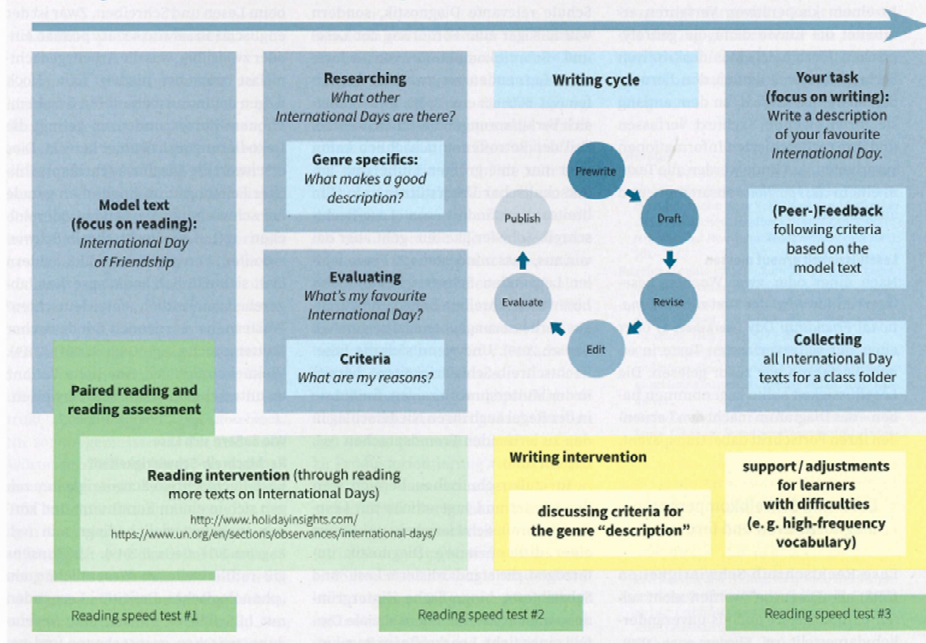
Was sind Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben?

Schwache Lese- und Schreibkompetenzen zeigen sich in unterschiedlichen Ausprägungen bei vielen Schülerinnen und Schülern. Das liegt zum einen an der Komplexität der beiden Kompetenzen und zum anderen an der Komplexität des Englischen auf unterschiedlichen Ebenen (vgl. Nation/Macalister 2021). So gilt beispielsweise die englische Orthografie als intransparent und nicht lautgetreu: Das Verhältnis (d. h. die Korrespondenz) von Lauten (Phoneme) und ihrer Umsetzung in Schriftsprache als Symbole (Grapheme) variiert stark. Das erschwert ein Lernen und Herstellen dieser Korrespondenz beim Lesen und Schreiben. Zwar ist der englische Basiswortschatz primär ein- oder zweisilbig, was die Arbeitsgedächtnislast zunächst niedrig hält. Doch wegen der intransparenteren Graphem-Phonem-Korrespondenzen gelingt die Dekodierung nicht immer korrekt. Dies erschwert die Diagnose sprachlicher Leistungen im Englischen gerade bei schwächeren Lernenden oder solchen mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten: Von „typischen“ LRS-Fehlern lässt sich nämlich kaum sprechen, abgesehen von lautlich „eingedeutschten“ Wörtern (bei Lernenden mit deutscher Muttersprache, vgl. Gerlach 2017/2019). Vielmehr zeigt sich eine hohe Varianz an unterschiedlichsten Schreibweisen.

Wie äußern sich Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten?

Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten zeigen sich in einem Kontinuum und können mehrfaktoriell bedingt sein (vgl. Engelen 2016, Gerlach 2019). Als Konsens gilt mittlerweile im Wesentlichen ein „phonologisches Defizit“: Lernenden mit LRS fällt es schwer, eine Verbindung zwischen gesprochener und ge-

Task- und genre-orientierte Lese- und Schreibförderung



Genre-Merkmale erarbeiten

In einem kooperativen Verfahren erarbeitet die Klasse dann die genre-typischen Merkmale eines deskriptiven Sachtextes. Diese dienen den Lernenden später als *scaffold*, an dem entlang sie ihren eigenen Sachtext verfassen und ihre recherchierten Informationen verarbeiten. Am Ende werden alle Texte in einem *class portfolio* zusammen- und ausgestellt.

Lese- und Schreibkompetenzen

Nach einer oder zwei Wochen Leseintervention wird der Text zum *International Friendship Day (worksheet 1)* oder einer der selbstverfassten Texte in einem Verfahren wie zuvor gelesen. Die Leseflüssigkeit sollte zugenommen haben – das Diagramm macht den Lernenden ihren Fortschritt dabei transparent.

Lese- und Schreibkompetenzen diagnostizieren und fördern

Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten (LRS) als „Diagnose“ werden nicht selten pathologisiert und als unveränderlich dargestellt (vgl. Klicpera et al. 2020).

Dies erschwert nicht nur die für die Schule relevante Diagnostik, sondern würde sogar eine Förderung der Lese- und Schreibkompetenz von schwachen Lernenden als zwecklos begreifen (vgl. Büchner et al. 2009). Zwar stellen sich Verbesserungen bei einem kleinen Teil der Betroffenen tatsächlich kaum oder nur mit größter Mühe und außerschulischer Unterstützung ein. Ein breites Verständnis von Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten geht aber davon aus, dass mindestens 20 Prozent aller Lernenden Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben haben und durchaus Verbesserungspotenzial zeigen (vgl. Gerlach 2019). Und wenn sich die Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten bereits in der Muttersprache zeigen, finden sie in der Regel auch ihren Niederschlag in den zu lernenden Fremdsprachen (vgl. Engelen 2016).

Im außerschulischen Bereich werden Kinder und Jugendliche mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten meist einer differenzierten Diagnostik unterzogen, die standardisierte Lese- und Schreibtests, biografische Hintergründe sowie das familiäre und soziale Umfeld einbezieht. Lehrkräfte im Regelun-

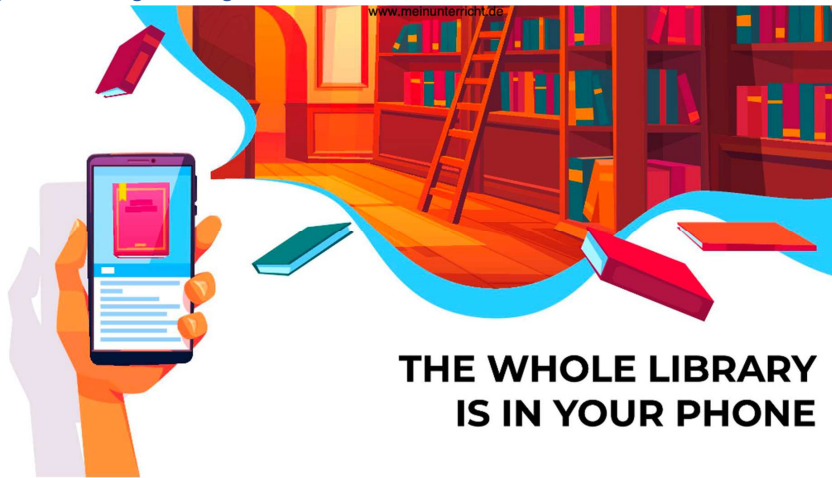


Bild: vectorstock / Shutterstock.com

Lesen findet immer mehr digital statt – aber können die Lernenden das Gelesene auch zueinander in Beziehung setzen, bewerten und reflektieren? Eine digital gestützte Aufgabe zum Thema *acts of kindness* hilft, den Grad ihres Leseverstehens zu diagnostizieren

JESSICA BIAL

Scroll, swipe and click

Lesefertigkeit mit digitalisierten Diagnoseaufgaben diagnostizieren und fördern

Scrollen, Wischen und Klicken kennzeichnen das Leseverhalten von Jugendlichen. Digitales Lesen und digitale Apps wie Edulo eröffnen aber auch neue Wege zur Diagnose und Förderung ihrer Leseverstehenskompetenz: Durch digitalisierte Testaufgaben erhalten Lernende und Lehrende ein unmittelbares Feedback zu ihrem gemeinsamen Lernen und Lehren.

LERNGRUPPE
9./10. Schuljahr

IDEE
Zu viele Schülerinnen und Schüler erreichen in Tests wie Vergleichsarbeiten und zentralen Prüfungen nur die untersten Kompetenzstufen im Leseverstehen. Sie können kaum sinnnehmend lesen, implizite Aussagen erschließen oder Informationen kombinieren. Mithilfe der edu app Edulo lassen sich Testaufgaben in eine übergeordnete *task* zum Thema *acts of kindness* einbinden und zur Diagnose und Förderung des Leseverstehens nutzen.

Die OECD-Studie zur Lesekompetenz aus dem Jahr 2018 stellt fest, dass die Lesekompetenz von Schülerinnen und Schüler in Deutschland zwar signifikant über dem Durchschnitt der OECD liegt, es aber immer noch zu viele Lernende gibt, die lediglich die untersten Kompetenzstufen erreichen (OECD 2018): Wir haben zu viele schwache Leserinnen und Leser. Das spiegelt sich auch in Vergleichsarbeiten und zentralen Prüfungen im Englischunterricht wider: Zwar können Lernende in der Regel die Hauptaussagen von englischsprachigen

Texten sicher erfassen und explizite Informationen lokalisieren. Doch nur wenige von ihnen können über die Textoberfläche hinaus sinnnehmend lesen und zu einem tiefgründigen Textverständnis gelangen, indem sie zum Beispiel implizite Aussagen erschließen, Informationen kombinieren und daraus Rückschlüsse ziehen.

Doch für die persönliche Entwicklung und interkulturelle Kommunikationskompetenz in unserer schnelllebigen, vielfältigen, globalen Welt ist es erforderlich, englischsprachige Texte

Facetten der Leseverstehenskompetenz

- Identifizieren des Themas
- Erfassen der Gesamtaussage
- Spezifische Informationen mit Blick auf ein spezifisches Informationsinteresse lokalisieren und auswählen
- Differenzieren zwischen Haupt- und Nebenaussagen
- Aussageintentionen aus dem Kontext erschließen
- Differenzieren zwischen Fakten und Meinungen
- Textinformationen miteinander in Beziehung setzen und daraus Rückschlüsse ziehen
- Erkennen und Einordnen von kontextuellen Anspielungen
- Erschließen der Haltung der Autorin / des Autors
- Identifizieren der Funktion und Intention eines Textes
- Verständnis für die Funktionalität einer Textstruktur zeigen

Zunehmende Vertieftiefe

in all ihren Aussagenuancen und Aussageintentionen verstehen zu können – sowohl in privaten als auch in beruflichen Zusammenhängen. Mithilfe von Testaufgabenformaten, die in ein digitales Setting in eine Diagnoseaufgabe eingebunden sind, lässt sich herausfinden, über welche Potenziale Schülerinnen und Schüler in ihrer Lesekompetenz verfügen. Dazu sind folgende Fragen zu klären:

- Welches diagnostische Potenzial haben Testaufgabenformate zur Überprüfung des Leseverstehens?
- Wie können Testaufgaben konzipiert werden, damit sie das Potenzial der Schülerinnen und Schüler erkennen, ihnen Rückmeldung zu individuellen Stärken und Schwächen geben und somit zur Optimierung von Lernprozessen beitragen können?
- Wie können digitale Überprüfungsformen effektiv und effizient zu Diagnosezwecken eingesetzt werden?

Testaufgaben zur Diagnose nutzen

Geschlossene und halboffene Aufgabenformate, wie sie in der kompetenzorientierten Testung verwendet

werden, verfügen über ein hohes diagnostisches Potenzial. Sie können gezielt einen spezifischen Ausschnitt aus der komplexen Leseverstehenskompetenz fokussieren (Kasten 1) und z. B. überprüfen, wie ausgeprägt die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler zum Verständnis verschiedenster Mitteilungsabsichten von Texten ist.

Dialog führen

Wenn Hilfsangebote eingebunden sind und ein kontinuierlicher Dialog zwischen Lernenden und Lehrenden stattfindet, haben Testaufgabenformate das Potenzial, wertvolle Hinweise zu Lern- und Lehrprozessen zu geben und somit eine ausgewogene Balance zwischen Lern- und Lehrzielen herzustellen. Schülerinnen und Schüler können sich dabei fragen: Was kann ich schon gut? Wo will ich noch hin? Die Lehrkraft hingegen kann sich die Fragen stellen: Wie kann ich meinen Unterricht lernerfektiv gestalten? Und: Welche Lernangebote muss ich meinen Lernenden unterbreiten?

Item-Beschreibung berücksichtigen

Didaktische Beschreibungen wie z. B. im Unterstützungsangebot zu Vera 8 (Didaktische Handreichung) und der

ZP 10 Englisch in Nordrhein-Westfalen (Fachdidaktische Rückmeldung) erläutern, welches Test-Item in einer Aufgabe welches Ziel hat. So schaffen sie Transparenz für Lehrkräfte und Lernende, auf welchem Anforderungsniveau einzelne Teilaufgaben einzuordnen sind bzw. welche Facette einer funktional kommunikativen Teilkompetenz sie überprüfen. Standardisierte Testaufgaben liefern also nicht lediglich die Information, ob ein Item richtig oder falsch beantwortet ist. Sie können auch zur Selbstdiagnose und somit zur individuellen Kompetenzentwicklung sinnvoll genutzt werden, wenn die Test-Items genau beschrieben sind. Ebenso bedarf es solcher Aufgaben, die die Fähigkeiten der Lernenden zum *interpreting, evaluating and reflecting* fordern, damit die Lernenden in enger Interaktion mit Texten eine tiefgründige Lesekompetenz entwickeln können. Dafür müssen in den Aufgaben

- Items über die Überprüfung semantischer Strukturen auf Satzebene hinausgehen und Aussageintentionen in zusammenhängenden Sätzen bzw. Sinnabschnitten ansteuern
- Lernende aufgefordert werden, Informationen unterschiedlicher Quellen miteinander zu kombinieren, um daraus Rückschlüsse zu ziehen
- Lernende aufgefordert werden, Form und Inhalt eines Textes in Beziehung zu setzen, um die Aussageabsicht einer Autorin oder eines Autors zu bestimmen
- Lernende aufgefordert werden zu untersuchen, auf welche Weise Informationen in einem Text präsentiert werden (z. B. sachlich, subjektiv, kritisch, unterstützend).

Leseverstehensaufgaben mit edulo entwickeln

Die große Vielzahl digitaler *tools* ermöglicht es, kreative Diagnostiklösungen in eine medienbasierte Lernumgebung einzubinden: Statt auf Papier lösen die Lernenden in dieser Unterrichtseinheit Leseverstehensaufgaben zu authentischen englischsprachigen Texten im

world wide web. Mit der in der Schweiz entwickelten digitalen Lernplattform Edulo (<http://edulo.com>, **Kasten 2**) können diagnostische Leseaufgaben interaktiv gestaltet und in eine übergeordnete *task* eingebunden werden. In dieser *task* beschäftigen sich die Schülerinnen und Schüler mit *acts of kindness*, die das von der Corona-Pandemie geprägte Jahr 2020 weltweit hervorgebracht hat. So spüren sie auf der Grundlage verschiedener internetbasierter Artikel nach, *why and how English-speaking people helped others while trying to stop the spread of the virus*.

Überprüfungsziele transparent machen

Schritt für Schritt navigieren die Lernenden dann auf verschiedenen Seiten eines *ebook* durch verschiedene digital vermittelte Texte und erschließen sich deren Mitteilungszwecke. Damit die Lernenden per *self-assessment* Erkenntnisse zu Stärken und Schwächen ihrer Lesefähigkeit gewinnen können, steuern die aufgabenbegleitenden Items unterschiedliche Mitteilungszwecke der verschiedenen Textgrundlagen an und weisen dadurch verschiedene Schwierigkeitsgrade auf. Feedback-Elemente bei der Überprüfung von Lösungen geben den Lernenden wertvolle Hinweise zur Ausprägung ihrer Lesefähigkeit. Voraussetzung ist, dass die Lehrkraft das Überprüfungsziel der einzelnen Items transparent macht. Dies wird z. B. erreicht durch

- eine schülerorientierte Formulierung der Item-Anforderungen
- Hilfsangebote zur Initiierung und Stützung der Lösungsfindung
- motivierende Rückmeldungen zu den Lösungen der Lernenden.

All dies ermöglicht Edulo über die Hinweisfunktion, die die Lernenden über das Fragezeichensymbol aufrufen können (**Kasten 3**)

Hilfestellungen einbetten

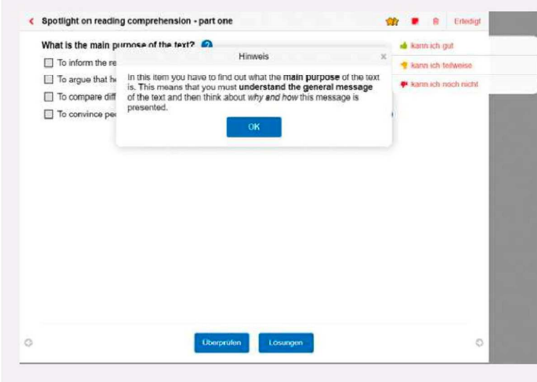
Die digitale Arbeitsumgebung ermöglicht es außerdem, dass die Lernenden per Klick Hilfestellungen einblenden können. Die Diagnoseaufgabe kann Rückmeldung zu individuellen Lösungen sowie Hinweise zur Differen-

Das Potenzial digitaler Werkzeuge zu Diagnosezwecke nutzen

Mit der Lernplattform Edulo (<https://edulo.com>) aus der Schweiz lassen sich Leseverstehensaufgaben digital unterstützen und zu Diagnosezwecken nutzen. Im Vergleich zu Leseverstehensaufgaben auf Papier lassen sich hier im Internet verfügbare Texte verlinken und verschiedene Funktionen der *edu app* nutzen, um die Lernenden zu unterstützen. Die Basisversion von Edulo ist kostenlos.

| Steuerungselemente & deren Leistung | Ziel |
|--|--|
| HINWEISFUNKTION | |
| <ul style="list-style-type: none"> – Anforderung der Diagnoseaufgabe darstellen – Hinweis zum Schwierigkeitsgrad geben – zum Weiterlernen anregen – Tipps zur Lösungsfindung geben – ermutigende/lobende Rückmeldungen geben | <ul style="list-style-type: none"> – Transparenz herstellen – selbstständiges Lernen und Arbeiten unterstützen – eine lernförderliche Umgebung schaffen |
| NAVIGATIONSFUNKTION | |
| <ul style="list-style-type: none"> – Vor- und Zurückspringen zwischen Items und Textgrundlagen ermöglichen – digitale Hilfsmittel (z. B. Online-Wörterbuch) verlinken – lineare Lesestruktur aufbrechen | <ul style="list-style-type: none"> – selbstbestimmtes und selbstregulierendes Lernen und Arbeiten unterstützen – an die Lesegewohnheiten von Jugendlichen anknüpfen |
| RÜCKMELDEFUNKTION | |
| <ul style="list-style-type: none"> – Feedback zur Lösungsqualität einzelner Antwort(-optionen) geben – um konkrete Hilfestellungen erweitern – Selbsteinschätzung einfach kommunizieren – Selbsteinschätzung (Lernende) und objektiver Lösungsqualität (Lehrkraft) auf einen Klick vergleichen – Schülerleistungen auf Klassen- und Individualebene einfach auswerten – schülerorientiert, motivierend, unmittelbar, variabel einsetzbar | <ul style="list-style-type: none"> – Transparenz herstellen – eine lernförderliche Umgebung schaffen – Evidenzbasierte Reflexion, Planung und Umsteuerung des Unterrichts – Individualisierung/ Differenzierung als didaktisches Prinzip |
| MERKMALE DIAGNOSTISCHER LESEVERSTEHENSITEMS | |
| <ul style="list-style-type: none"> – je nach Zielsetzung bezogen auf spezifische oder verschiedene Kompetenzfacetten – funktionale Verwendung von Aufgabenformaten | <ul style="list-style-type: none"> – Rückmeldung zur Kompetenzausprägung geben – Informationsbedürfnis der Lernenden steuern |
| MERKMALE DER TEXTGRUNDLAGEN | |
| <ul style="list-style-type: none"> – digitale Textformate einbinden: vom linearen zum dynamischen Lesen | <ul style="list-style-type: none"> – an die Lesegewohnheiten von Jugendlichen anknüpfen – Medienkompetenz fördern – Motivation steigern – Authentizität erhöhen |

Anforderungen transparent machen: Hinweisfunktion



zierung und zum Weiterlernen geben wie *What words can you use in English if you want to win someone over with your idea? Write them down. Then read the text again and look out for these words. How do you structure your text if you want to convince someone of your idea?* Die Hinweise bzw. Zwischenschritte basieren auf den Überprüfungsaspekten der jeweiligen Items. Sie sollen die Lernenden sensibilisieren für verständnisrelevante Aspekte aus den Bereichen der Text- und Medienkompetenz (u. a. Textsortenkenntnis, Argumentationstechniken), der Sprachbewusstheit sowie der sprachlichen Mittel.

Unterschiedliche Aufgabenformate nutzen
Um die unterschiedlichen Facetten der Leseverstehenskompetenz in der Diagnoseaufgabe anzusteuern, sind unterschiedliche Aufgabenformate sinnvoll:

- Mehrfachwahlaufgaben eignen sich dazu, globales und detailliertes bzw. inferierendes Verstehen zu überprüfen.
- Ergänzungsaufgaben erfordern es, spezifische Informationen aufzufinden (selektives Verstehen).
- Zuordnungsformate (per *drag and drop*) überprüfen, ob Lernende zwischen z. B. Fakt und Meinung unterscheiden können.

Automatisierte Rückmeldung zur Lösungsqualität auf Lerngruppen- und Individualebene



Feedback zu Lösungen geben

Während der Bearbeitung der Diagnoseaufgabe erhalten die Schülerinnen und Schüler durch die Überprüfungs- und Hinweisfunktionen des Programms ein unmittelbares Feedback zu ihren Lösungen. Der Lehrkraft ermöglicht das digitale Arbeitssetting von Edulo Einblick darin, wie eine Lerngruppe als Ganze oder auch ein individueller Lernender die Aufgaben bewältigt (**Kasten 4**). Es wird ersichtlich, wer welche Items wie gelöst hat. Darüber hinaus kann aufgerufen werden, welche Lösungen

die Schülerinnen und Schüler gewählt und welche Hilfestellungen sie dafür aufgerufen haben. Besonders wertvoll für das individuelle Lernen und Arbeiten ist die Möglichkeit, dass die Lehrkraft den Schülerinnen und Schülern digital konstruktive Hinweise geben kann (**Kasten 5**).

Unterricht anpassen

Die Funktionalitäten der App unterstützen Lehrkräfte somit darin, den Unterricht kritisch zu reflektieren und an die Bedürfnisse der Lerngruppe oder gar einzelner Lernender anzupassen. Da die Schülerinnen und Schüler nach Bearbeitung einer Aufgabe eine Selbsteinschätzung vornehmen können (**Kasten 6**), kann die Lehrkraft die empfundene Lösungsqualität mit der objektiven Lösungsqualität der Aufgabe(n) abgleichen und entsprechende unterrichtsdidaktische Konsequenzen ziehen. Den Schülerinnen und Schülern ermöglicht der persönliche Rückblick auf die Bearbeitung einer Aufgabe, die subjektiv empfundene Schwierigkeit für sich persönlich und die Lehrkraft zu visualisieren und mit dem Feedback der Lehrkraft abzugleichen.

Critical thinking fördern

Sicherlich können Testaufgabenformate nicht das Besprechen und den kreativen Umgang mit einem Text im Unterricht ersetzen. Doch sie können einen Beitrag dazu leisten, die individuelle Lesekompetenz durch selbstbestimmtes, selbstreflexives Lernen zu fördern. Wenn sie in ein digitales Lernsetting eingebunden sind, können Testaufgabenformate Schülerinnen und Schüler ein wenig mehr dazu motivieren, länger an englischsprachigen Texten zu verharren. Die Unmittelbarkeit der Rückmeldungen zur Lösungsqualität einer einzelnen Aufgabe für Lernende und Lehrende sowie die Auswertung der Schülerleistungen auf einen Klick machen Edulo zu einer wertvollen Ergänzung eines modernen Fremdsprachenunterrichts – nicht nur im Distanzlernen.

Unverlässlich bleibt dennoch eine bunte Vielfalt leseförderlicher Lernumgebungen sowie eine gelebte Lesekultur im Englischunterricht. Der gezielte Einsatz von Testaufgabenformaten für die Diagnose und eine daran anschließende Leseförderung bietet zahlreiche Möglichkeiten, sowohl die Text- und Medienkompetenz als auch die Sprachbewusstheit der Schülerinnen und Schüler zu fördern.

Was Testaufgaben nicht leisten können

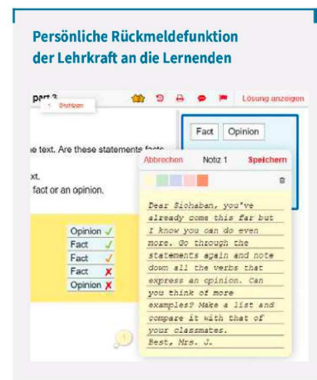
Da Testaufgabenformate vorrangig gezielt eine spezifische Fertigkeit in den Blick nehmen, darf es nicht bei der isolierten Betrachtung bleiben. Vielmehr sind alle funktional kommunikativen Kompetenzen stets in ihrer Verbindung mit und Abhängigkeit von anderen Kompetenzen bzw. Wissensbeständen zu betrachten (*integrated skills*, s. *Unterricht Englisch*, Ausgabe 164: *Integrated skills*, <https://bit.ly/3c0QVD1>). Bei der Konzeption von geschlossenen und halboffenen Aufgabenformaten zur Förderung des Leseverstehens sind unbedingt solche Aufgaben zu erstellen, die gezielt überprüfen, ob, inwiefern und in welcher Ausprägung eine Schülerin oder ein Schüler implizite Informationen im Text versteht und Informationen einordnen und bewerten kann. Ebenso sollen es die Aufgaben erfordern, dass die Lernenden Texte zueinander in Beziehung setzen. Daran zeigt sich, inwieweit ihre Fähigkeit zur kritischen Synthese, Integration und Interpretation von Textaussagen aus unterschiedlichen Quellen entwickelt ist.

Fazit

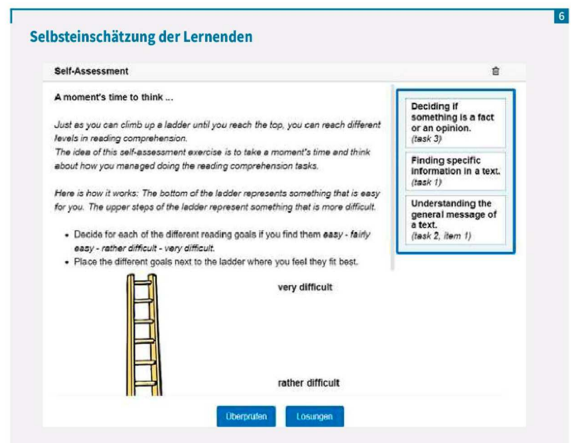
Eine für den Unterricht entwickelte Diagnoseaufgabe ist in ihrer Aussagekraft im Vergleich zu *high stakes tests* zwar eingeschränkt. Doch sie bietet den Vorteil, dass sie gezielt zum einen auf einen erteilten Unterricht zurückblicken, zum anderen aber auch einen nachfol-

genden einen Lern-Lehrprozess initiieren kann. Digitale Settings ermöglichen es dabei, Schülerinnen und Schülern individuell und unmittelbar Feedback zu ihren Lösungen zu geben und lernunterstützende Elemente einzubauen. Dieses Vorgehen unterstützt die individuelle Förderung im Bereich der Lesekompetenz und das selbstständige Sprachenlernen.

Um das punktuelle *self-assessment* dynamisch zu gestalten (s. Basisartikel und **Methode im Fokus**), können sich Lernende im Dialog mit der Lehrkraft über ihre Erkenntnisse, Schwierigkeiten bei der Aufgabenbewältigung oder in Anspruch genommene Hilfestellungen austauschen. Gemeinsam eruieren Lernende und die Lehrkraft dann, wie jede Schülerin und jeder Schüler ihr oder sein individuelles Lernpotenzial ausschöpfen und erweitern kann. Die Zugänglichkeit zu unterschiedlichsten Textformen durch die Öffnung des Unterrichts in das *world wide web* sowie die Integration von Testaufgabenformaten in komplexe Diagnoseaufgaben können einen kleinen Beitrag zur Leseförderung im Englischunterricht leisten, denn unsere Schülerinnen und Schüler *are already this far, but they can do even more ...*



Literatur
 Alle Links 28. 05. 2021
<https://www.oecd.org/education/pisa-2018-ergebnisse/band-1-1da50379-de.htm>
<https://www.igb.hu-berlin.de/vera/unterricht>
<https://www.schulentwicklung.nrw.de/sf/faecher/englisch/fachdidaktische-rueckmeldungen-englisch.html>
 OECD (2019): PISA 2018 Assessment and Analytical Framework, PISA. Paris: OECD Publishing. Online unter <https://doi.org/10.1787/7b25fab8-en>
 Müller-Hartmann, Andreas / Schocker, Marita (2016): „Aufgabenorientierung“. In: Burwitz-Melzer, Eva et al. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Auflage. Stuttgart: utb. 325 – 330.



On Not Getting By in America

Reportage über die working poor lesen, Textinhalte visualisieren

Visualisierungen helfen, Hauptgedanken von Nebensächlichem in einem Text zu unterscheiden. In *graphic organizers* strukturieren die Lernenden Textinformationen, stellen Beziehungen zwischen ihnen her und bereiten sie zur Präsentation auf. So vollziehen die Lernenden nach, was die investigative Journalistin Barbara Ehrenreich bei ihren Recherchen für eine Reportage über die Arbeitswelt der *working poor* erlebt hat.

| | |
|--------------------|---|
| LERNGRUPPE: | 11./12. Schuljahr |
| IDEE: | Visualisierungstechniken für das Textverstehen nutzen |
| METHODE: | graphic organizers |
| MATERIAL: | <p>worksheet</p> <p>1 Reading Tree (S.51) 2 Advance Organizer: Scrubbing in Maine (S.52) 3 Looking for Accommodation in Maine (S.50)</p> |
| TEXT: | Ehrenreich, Barbara (2001): <i>Nickel and Dimed: On (Not) Getting By in America</i> New York: Henry Holt and Company. |

Die Idee zum Buch *Nickel and Dimed: On (Not) Getting By in America* kam beim Essen in einem französischen Restaurant im Süden der USA, bei Lachs und Blattgemüse: Wer sind eigentlich die Menschen, die hinter den Kulissen die gute Mahlzeit zubereiten, fragten sich Barbara Ehrenreich und ihr Verleger. Was sind Arbeitsbedingungen in der Gastronomie und anderen notorisch schlecht bezahlten Branchen, wie leben Menschen, die in Niedriglohnjobs arbeiten, von ihrem Einkommen? Denn kurz zuvor hatte eine Gesetzesänderung 1998 festgelegt, dass vormalige Sozialhilfeeinpfänger Jobs annehmen müssen, die mit sechs Dollar pro Stunde bezahlt werden – brutto.

Ähnlich wie Günther Wallraff, die Französin Anna Sam (*Die Leiden einer jungen Kassiererin*) und andere Vertreter des investigativen Journalismus beschließt Barbara Ehrenreich einen Selbstversuch: Sie arbeitet jeweils einen Monat als Kellnerin in einem Fast Food-Restaurant in Florida, als Mitglied einer Putzkolonne und gleichzeitig als Altenpflegerin in Maine und in der Damenoberbekleidungsabteilung eines Wal-Mart in Minnesota. Sie mietet sich in billige Unterkünfte ein und macht dennoch die Erfahrung, dass ein Job mit Gehalt nahe der Armutsgrenze nicht ausreicht, um die Lebenshaltungskosten zu decken.

From Dishwasher to Millionaire?

Der *American Dream* gehört zu den beliebtesten Themen der gymna-

sialen Oberstufe; er wird in der Regel anhand von Sachtexten über die Geschichte, Einwanderungswellen, Wirtschaft, Ideologie und gesellschaftliche Randgruppen der USA unterrichtet. *Nickel and Dimed – On (Not) Getting By in America* zeigt jedoch eine Seite der Vereinigten Staaten, die im Unterricht eher vernachlässigt wird und auch bei uns hochaktuell ist: der Niedriglohnsektor und die Menschen, die unter Niedriglohnbedingungen arbeiten. In ihrer Evaluation stellt Ehrenreich fest, dass Armut in den Vereinigten Staaten unsichtbar geworden ist und das Thema aus den Medien verschwunden ist. Angehörige der Mittelschicht kommen in ihrem Alltag nicht mehr mit Menschen aus niederen Einkommensschichten in Kontakt. Es scheint nicht mehr möglich, sich vom Kellner zum Millionär hochzuarbeiten.

Nickel and Dimed – On (Not) Getting By in America kann als Ganzschrift oder in Auszügen gelesen werden, da die drei Kapitel „*Serving in Florida*“, „*Scrubbing in Maine*“ und „*Selling in Minnesota*“ in sich geschlossen sind und keine Kenntnisse der anderen Kapitel beim Leser voraussetzen. Deshalb eignet sich das Buch für eine arbeitsteilige Herangehensweise, die Binnendifferenzierung ermöglicht: Leistungsschwächere Lerner erarbeiten das wesentlich kürzere und einfachere Kapitel „*Serving in Florida*“, leistungsstärkere Schüler übernehmen „*Selling in Minnesota*“. Selbst wenn eine Gruppe nur zu einem Kapitel arbeitet, soll-

te sie trotzdem sowohl die Einleitung lesen, in der Barbara Ehrenreich ihre „Versuchsanordnung“ erläutert, als auch die abschließende Evaluation. Dort stellt Barbara Ehrenreich ihre Erfahrungen vor Ort offiziellen Zahlen und wissenschaftlichen Untersuchungen gegenüber.

Wie sich die Lernenden den Text erschließen können, möchte ich exemplarisch am Kapitel „*Scrubbing in Maine*“ vorstellen.

Textinhalte visualisieren

Die Vorschläge zur Erarbeitung dieses Sachbuches legen einen besonderen Schwerpunkt auf Visualisierungshilfen. Für die Entwicklung von Lesekompetenz ist eine Visualisierung von Textelementen hilfreich, denn sie hilft Lernenden, Hauptgedanken von Nebensächlichem in einem Text zu unterscheiden. Genau darin besteht nämlich erfahrungsgemäß eine Hauptschwierigkeit beim Leseverstehen (vgl. De Florio-Hansen 2003: 405). Zu dieser Lesestrategie gehört das Markieren von längeren Texten durch Unterstreichen, farbiges Unterlegen oder verschiedene Symbole.

Visualisierungen sind Ordnungsprinzipien, die den Lernenden helfen zentrale Aussagen eines Kapitels zu erfassen und herauszufiltern, Texte zu reduzieren, Oberbegriffe zu nutzen und Schwerpunkte zu erkennen. Sogenannte *graphic organizers* wie Tabellen, Mindmaps, Zeitstrahle, Flussdiagramme oder Methoden wie die Kartenlegetechnik / *Concept Mapping* (→ **READING TOOL KIT**, Heftmitte) strukturieren diesen Ordnungsprozess und bieten so eine Hilfestellung. Sie helfen auch dabei, weitere Arbeitsschritte zu planen, Ergebnisse eines Brainstormings festzuhalten, Arbeitsergebnisse zu organisieren und sie sich so besser einzuprägen, sich einem Problem zu nähern oder zu einer Entscheidung zu kommen. Für lesechwache Lerner bieten sich zudem *advance organizers* an, also Visualisierungshilfen, die ihnen vor dem Lesen eines Textes zur Steuerung des Leseprozesses an die



Foto: Sator Hill University (aus einer Bühnenadaptation der Reportage)

Servieren, Gläser polieren, Zucker auffüllen, im Laufschrift zur Küche eilen und auch bei frechen Gästen immer lächeln – Alltag im Kellnerjob

Hand gegeben werden. Dieser Prozess ermöglicht eine kognitive Verarbeitung und erzieht die Lernenden dazu, sinnnehmend zu lesen und nicht der Versuchung nachzugeben, jedes unbekannte Wort nachzuschlagen. Darüber hinaus gelangen sie zu einem höheren Grad der Abstraktion des Gelesenen, wenn sie die Visualisierungen noch einmal reflektieren und versprachlichen. Mit zunehmender Lesererfahrung sollten Lernende solche Strukturhilfen und Visualisierungsverfahren selber erstellen.

Vorwissen aktivieren

Eine Sammelphase zu Beginn der Unterrichtseinheit dient dazu herauszufinden, was die Lerngruppe über das Thema „Niedriglohn“ und „Mini-Jobs“ bereits weiß. Oberstufenschülerinnen und -schüler verfolgen in der Regel die Situation auf dem Arbeitsmarkt. Sie wissen um die Auswirkungen der Wirtschaftskrise sowohl in den USA als auch in Europa. Ein-Euro-Jobs und Mini-Jobs sind ihnen nicht fremd. Das Ergebnis hält die Lehrkraft in einer Mindmap an der Tafel fest. Dieser Überblick dient der Lernstandsdiagnose und hilft der Lehrkraft bei der späteren Erstellung der Arbeitsblätter und des *support systems*. Die Sammelphase akti-

viert sowohl das Vorwissen als auch den bereits vorhandenen Wortschatz und sensibilisiert die Lerngruppe für das Thema.

Lesebaum: sich einen Überblick verschaffen

Zum Einstieg in die Arbeit mit *Nickel and Dimed* erhalten die Lernenden → **WORKSHEET 1** (S. 51), das einen Lesebaum vorgibt. Der Baumstamm zeigt den Titel des Buches und den Namen der Autorin. Die Äste verweisen auf die Kapitel des Buches. Wichtig ist jedoch das Wurzelwerk. Hier befinden sich alle Facetten, die zur Entscheidung und zur Vorgehensweise der Recherche von Barbara Ehrenreich geführt haben. Das einleitende Kapitel enthält darüber hinaus zahlreiche persönliche Überlegungen der Autorin, die sich gut lesen lassen, die aber in den Wurzeln nicht aufgegriffen werden. Auf diese Weise bietet der Lesebaum eine Reduktion auf das Wesentliche und erleichtert den Lernenden den Einstieg in die Lektüre.

Der „Lesebaum“ kann unterschiedlich genutzt werden. Die Lehrperson kann mit Hilfe der Visualisierung einen einleitenden Lehrervortrag zum Anliegen der Journalistin und zum Aufbau des Sachbuches geben. Diese Vorinformation entlastet die eigentli-

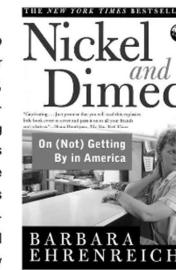
Leseprobe

Nickel and Dimed: On (Not) Getting By in America

Serving in Florida

So begins my career at the Hearthside, where for two weeks I work from 2:00 till 10:00 P.M. for \$ 2.34 an hour plus tips. Employees are barred from using the front door, so I enter the first day through the kitchen, where a red-faced man with shoulder-length blond hair is throwing frozen steaks against the wall and yelling, "Fuck this shit!" [...] For the next eight hours, I run after the agile Gail, absorbing bits of instructions along with fragments of personal tragedy. All food must be trayed, and the reason why she's so tired today is that she woke up in cold sweat thinking of her boyfriend, who was killed a few months ago in a scuffle in an upstate prison. No refills on lemonade. And the reason he was in prison is that a few DUIs caught up with him, that's all, could have happened to anyone. Carry the creamers to the table in a "monkey bowl," never in your hand. And after he was gone she spent several months living in her truck, peeing in a plastic pee bottle and reading by candlelight at night. [...] At least Gail puts to rest any fears I had of appearing overqualified. From the first day on, I find that of all the things that I have left behind, such as home and identity, what I miss the most is competence. [...] As a server, though, I am beset by requests as if by bees: more iced teas here, catsup over there, a to-go boy for table 14, and where are the high chairs, anyway? [...] Plus, something I had forgotten in the years since I was eighteen: about a third of a server's job is "side work" invisible to customers – sweeping, scrubbing, slicing, refilling, and restocking. If it isn't all done, every little bit of it, you're going to face the 6:00 P.M. dinner rush defenseless and probably go down in flames. I screw up dozens of times [...]

Barbara Ehrenreich (2001): *Nickel and Dimed. On (Not) Getting By in America*. New York: Henry Holt and Company. 16-18.



→ **WORKSHEET 2** (S. 52) gibt Oberbegriffe und Schwerpunkte für die Arbeit am Kapitel „*Scrubbing in Maine*“ vor, die weniger geübten Lesern helfen, sich auf die wesentlichen Aspekte zu konzentrieren, nur für das Verstehen absolut notwendige Vokabeln nachzuschlagen und den Überblick zu behalten. Die Lernenden erschließen sich dieses Kapitel in arbeitsteiliger Gruppenarbeit: Jedes Gruppenmitglied wählt sich zwei Aspekte des *advance organizer* und füllt die entsprechenden Kästen aus. Die anderen Gruppenmitglieder ergänzen. So können sie die unterschiedlichen Erfahrungen, Beschreibungen und Belegungen der Journalistin in Bezug setzen, vernetzen und gewichten.

Die Gruppe präsentiert ihre Ergebnisse im Plenum, danach schafft die Lehrkraft Raum und Zeit für einen Reflexionsprozess. Auch hier eignet sich der Einsatz des *advance organizer*, um mit Distanz auf die Erfahrungen der Autorin und ihre Rechercheergebnisse zu blicken und um die Einzelergebnisse der Kleingruppen in einen Gesamtzusammenhang zu stellen.

Schlüsselbegriffe markieren: Zentrale Aussagen identifizieren

Oberstufenschüler haben Erfahrungen mit dem Unterstreichen oder Markieren von wichtigen Textstellen. Trotzdem sollte diese Strategie der Textbearbeitung immer wieder angewandt werden. Zum einen ist es eine Kunst, das Wichtige in einem Text zu erkennen und eher wenig als viel zu unterstreichen, zum anderen ist der Leseprozess mit Stift oder Marker aktiver und fokussierter.

Dafür konzentriert sich jedes Gruppenmitglied auf einen der folgenden Aspekte des Kapitels:

- die Suche nach einer geeigneten Unterkunft (*accommodation*)
- Job-Möglichkeiten (*low-wage job possibilities*)
- Arbeitsbedingungen bei der Putzagentur (*working conditions at The Maids*)
- die Arbeit im Altersheim (*working conditions at Woodcrest Residential Facility*) und

che Lektüre, baut Lesebarrieren ab und bietet Orientierung.

→ **WORKSHEET 1** (S. 51) kann aber auch als *while-reading activity* dienen, die die Erarbeitung der Einleitung „Getting Ready“ erleichtert: Dazu ergänzen die Lernenden die Wurzeln des Lesebaumes um weitere Einzelheiten, die sie interessieren und nutzen die so entstandene Visualisierung als Grundlage für eine Zusammenfassung dieses Kapitels. Beim Lesen der einzelnen Kapitel fügen die Lernenden jedem „Kapitel-Ast“ kleinere Zweige hinzu, die genauere Informationen zum Kapitel aufführen.

Advance organizer: Bezüge herstellen

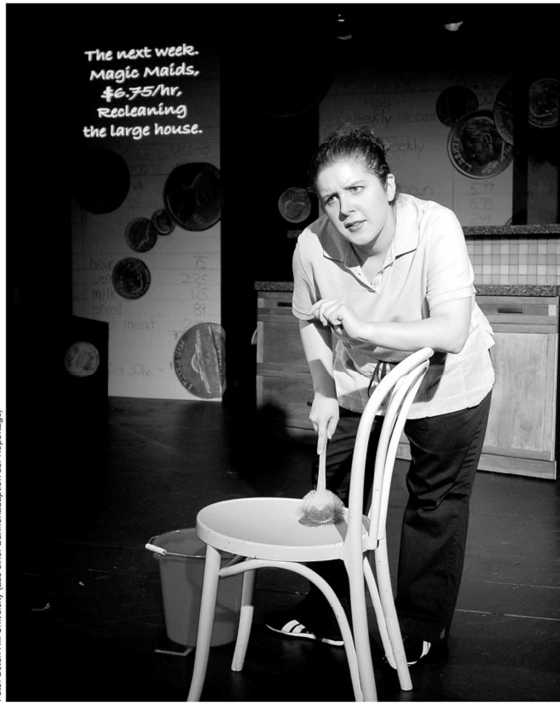
Ein *advance organizer* ist eine Visualisierungshilfe, die Lernenden im Vorfeld (*in advance*) der Lektüre und Er-

arbeitung eines Sachbuches, eines Romans oder eines komplexen Kapitels einen Überblick über den Stoff gibt. Der *advance organizer* ist naturgemäß allgemeiner und abstrakter als die Inhalte, auf die er hinweist. Übergeordnetes Ziel dieser Lernhilfe ist es, aus der Vogelperspektive den Gesamtzusammenhang herzustellen, Vernetzungen zwischen bereits vorhandenem Wissen und neuem Wissen zu ermöglichen und Verstehensprozesse anzubahnen: Ein *advance organizer* strukturiert und visualisiert Inhalte und macht sachliche bzw. gedankliche Zusammenhänge sichtbar. Er dient bei Gruppenarbeiten aber auch dazu, Teilergebnisse zusammenzuführen und bereits erarbeiteten Stoff zu rekapitulieren und zu reflektieren.

- das Leben unter der Armutsgrenze (*On (not) getting by*).
- Um eine binnendifferenzierte Arbeitsweise zu ermöglichen, sollten sich schwächere Schülerinnen und Schüler auf die Suche der Autorin nach einer geeigneten Unterkunft konzentrieren. Dazu stellt → **WORKSHEET 3** (S. 50) Schlüsselbegriffe zur Verfügung, die eine chronologische Abfolge der Suche nach einer Unterkunft bereits vorgeben. → **WORKSHEET 3** (S. 50) kann aber auch zum Abgleich der Schülerergebnisse und zur Ergebnissicherung genutzt werden.

Mindmap: Ergebnisse strukturieren

Das Mindmapping ist eine Strategie, die ähnlich wie das Markieren den Leseprozess aktiv begleitet. Eine Mindmap hilft, sich beim Lesen Notizen zu machen, in Oberbegriffen zu denken und dem Gelesenen im Prozess eine Struktur zu geben. Es lässt Raum für kreative und spielerische Ansätze. Die Lernenden können mit Bildern, Pfeilen, Zeichnungen, Haupt- und Nebenzweigen arbeiten und auf diese Weise ein ganz eigenes Produkt entwerfen, das auch als Grundlage für eine Zusammenfassung und Präsentation im Plenum dienen kann. Eine Mindmap eignet sich auch dafür, ein Wortfeld zu einem Thema zu erarbeiten und zu systematisieren.



Der Lohn bei der Putzagentur deckt nicht die Lebenshaltungskosten – ein Zweitjob muss her

Fragen zum Text stellen: Schwerpunkte setzen

Eine anspruchsvolle Lesestrategie ist es, Fragen zu formulieren, auf die der Text eine Antwort gibt. Dieser Arbeitsauftrag zwingt zum aktiven Lesen und hilft, Schwerpunkte zu setzen. Die Vorgabe, mit den Fragewörtern

- who?
- what?
- where?
- when?
- how?

zu beginnen, begrenzt die Anzahl an der möglichen Fragen und verschafft den Lernenden zunächst einen Überblick über das Kapitel. Die Fragen helfen auch dabei, eine Leseerwartung an den Text aufzubauen und so die erhaltenen Informationen

besser einordnen zu können: Aussagekräftige Antworten erhält der, der gezielt fragen kann. Als Strukturierungshilfe eignet sich eine Tabelle, in deren linke Spalte die Lernenden ihre Frage an den Text stellen und rechts die passenden Stichworte zur Antwort notieren. Diese Notizen ermöglichen es, sich in Partnerinterviews oder im Kugellager gegenseitig Arbeitsergebnisse vorzustellen.

Fazit

Die Arbeit mit der Reportage *Nickel and Dimed: On (Not) Getting By in America* stellt den Lernenden ein Methodenportfolio zur Verfügung, mit dem sie sich längere Sachtexte erschließen können. Denn die Fähig-

keit, sich ein Sachthema erarbeiten, wiedergeben und nutzen zu können, ist von zentraler Bedeutung für ein Studium, eine Ausbildung oder im Beruf und sollte nicht zuletzt deshalb in der Schule trainiert werden. Die Visualisierungshilfen ermöglichen dabei eine zügige und zielgerichtete Arbeit. Die Lernenden erhalten immer wieder einen Überblick über den Gesamtzusammenhang des Textes und damit eine Plattform für die Reflexion.

Die investigative Studie von Barbara Ehrenreich ist aber auch Anlass für eine lebhaft Auseinandersetzung über ein hochaktuelles Thema. Es bietet sich an, das Buch in ein Projekt zum Thema ‚Globalisierung‘ einzubeziehen und die Arbeitsbedingungen und die Lebensumstände von Frau-

Graphic organizers

Visualisierungen sind ein Mittel, um komplexe, abstrakte Sachverhalte grafisch darzustellen. Dadurch werden Informationen, die ein Text linear – eine nach der anderen – vermittelt, gleichzeitig sichtbar. So lassen sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede, hierarchische Beziehungen, Prozesse, kausale Beziehungen etc. sichtbar machen.

Internet

- <http://richmond.k12.va.us/readamillion/graphicorganizers.htm> (viele Links zu graphischen Strukturierungshilfen)
- www.sdcoe.k12.ca.us/score/actbank/literat.htm (viele Blankovorlagen, z.B. chain of events, compare & contrast, spider map, storyboard, Venn diagram, fishbone)
- www.webringlishteacher.com/graphic.html (umfangreiche Linkliste zum Thema graphic organizers)

en und Männern in Niedriglohnjobs mit denen in anderen Ländern zu vergleichen (s. ‚Texte zum Thema‘). Da viele Schülerinnen und Schüler neben der Schule selbst Nebenjobs in ähnlichen Berufen ausüben, hat das Thema möglicherweise einen direk-

ten Bezug zu ihrer eigenen Lebenswelt und zu ihren eigenen Erfahrungen.

Texte zum Thema

Ehrenreich, Barbara „Too Poor to Make the News“. In: *The New York Times* (June 14th, 2009)

Sam, Anna (2009): *Die Leiden einer jungen Kassiererin*. München: Riemann.
Shipler, David K. (2004): *The Working Poor*. New York: Vintage Books.

Literatur

De Florio-Hansen, Inez (2003): „Lesemotivation und Lesekompetenz: Techniken und Strategien für das Leseverstehen.“ In: *Fremdsprachenunterricht* 6, 403–408.
Diekhans, Johannes (Hrsg.) (2004): *Aktiv Lesen! Methodentraining für die Arbeit mit Sachtexten*. Paderborn: Schöningh.
Hertlein, Margit (1997): *Mind Mapping – Die kreative Arbeitstechnik*. Hamburg: Rowohlt.
Hoppe, Almut (2004): „Durch Visualisierungen Texte erfassen.“ In: *Praxis Deutsch*, Heft 187 [Lesestrategien], 53–58.
Jost, Bernd (2005): „Textarbeit mit networks als post-text activity in der Sekundarstufe 1.“ In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 2, 22–24.
Kottkamp, Martin (2008): „Mit dem Advance Organizer individuell üben und wiederholen.“ In: *Deutschunterricht* 1, 21–25.

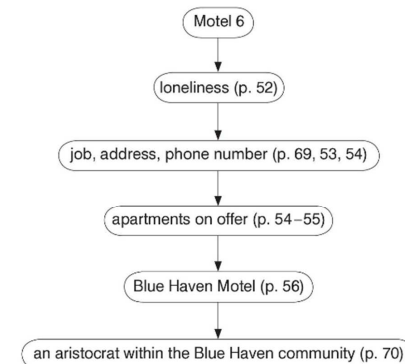
Ursula Hermes

Fachleiterin Englisch am Studienseminar Leverkusen (Abteilung Gymnasium/Gesamtschule)

worksheets

Looking for Accommodation in Maine

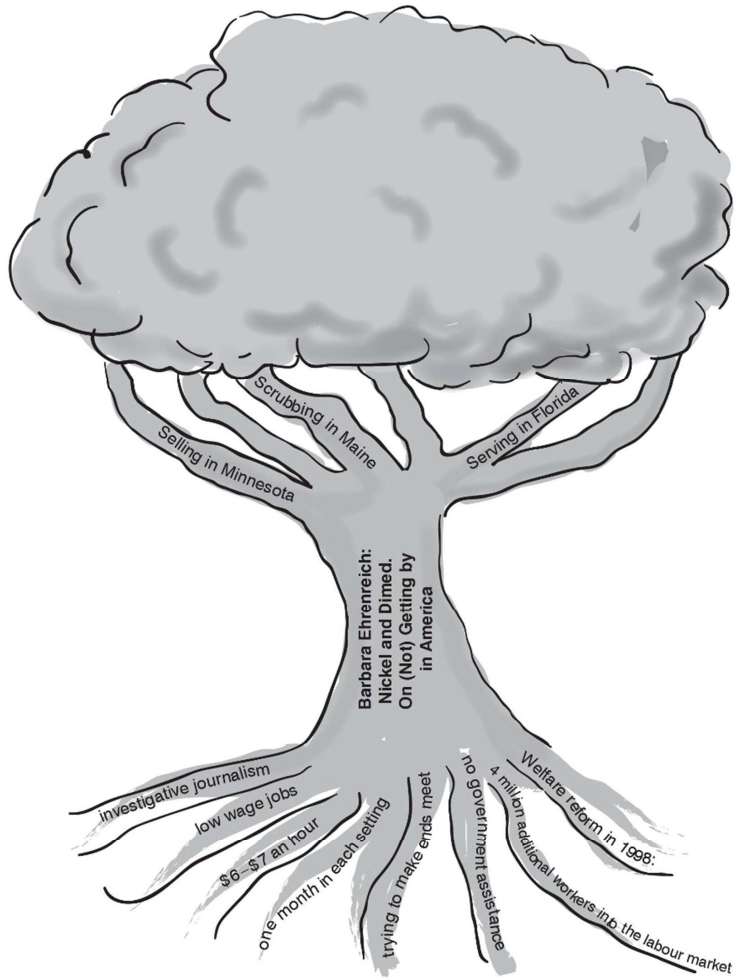
- Skim through the excerpt (page 51–70) in order to get an idea of what the chapter is about.
- Now highlight everything that has to do with the accommodation available on the market.
- Draw this graphic organizer on an extra sheet of paper, add information and explain the different steps. Give reasons why Barbara Ehrenreich feels like an aristocrat within the Blue Haven community.



Reading Tree

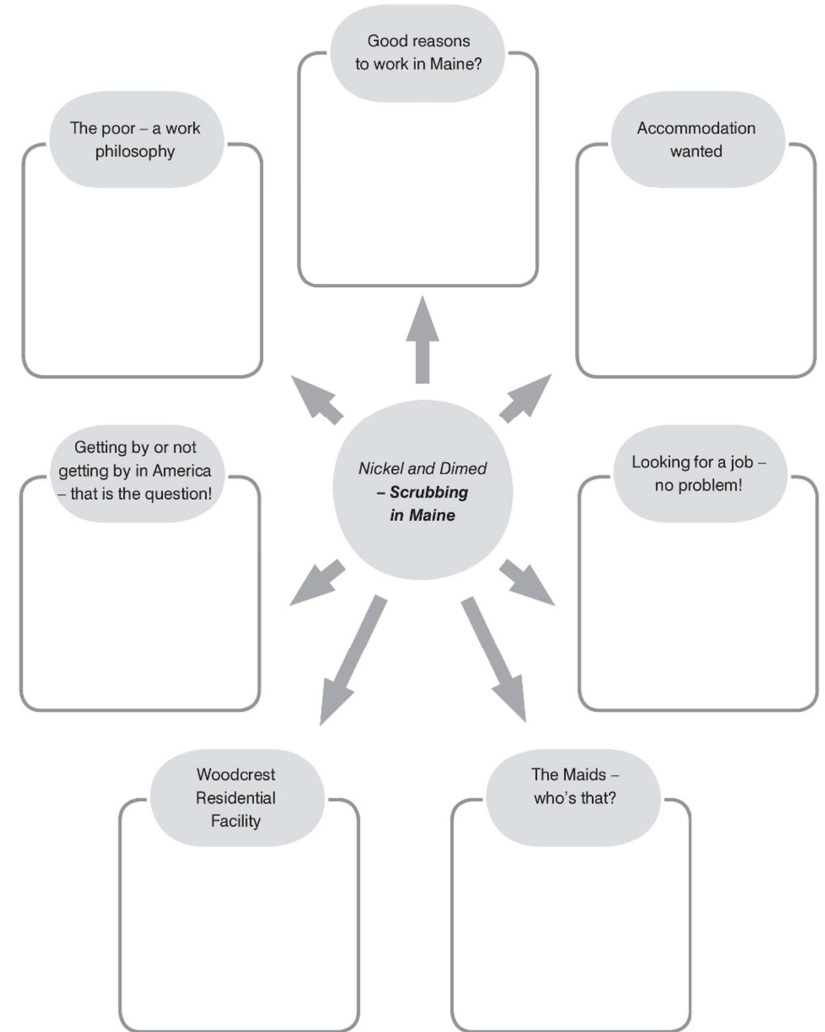
In her introduction (p. 1–10) Barbara Ehrenreich explains the intention of her project.

- Skim through the text first to get an overview.
- Then study the notes in the “roots” of the reading tree.
- Now read the text closely. Add aspects to the “roots” you find fascinating.
- Prepare a brief summary to describe the journal’s project with the help of the “roots”.



Advance Organizer: Scrubbing in Maine

- Skim through the chapter first to get an overview.
- Choose two aspects from the advance organizer, study them closely and use the boxes to jot down important key words.
- Present your results to the rest of the class.



Situation

In einer Fachschaftssitzung geht es um die Frage, wie Leseverstehen sinnvoll geschult werden kann.

Lehrkraft A: Mit dem Erlernen des flüssigen Lesens haben doch die Schüler alle notwendigen Fähigkeiten. Leseverstehen muss überhaupt nicht geschult werden.

5 Ich weiß überhaupt nicht, was wir im Englischunterricht noch alles machen sollen.

Lehrkraft B: Natürlich müssen wir uns auch um das Leseverstehen kümmern. Ich befürworte aber den „*Traditional approach to texts*“. So haben wir selbst gelernt und wir können auch lesen!

10 **Lehrkraft C:** Das ist noch nicht dein Ernst! Der Ansatz ist doch völlig veraltet. Ich verfolge nur den „*Student-activating approach to texts*“. Nur so können die Schüler wirklich besser werden.

Lehrkraft B: Das war ja klar. Du springst auf jeden Methodenzauber auf! Am besten bestimmen die Schüler alles und wir schauen nur noch zu. Das kann ja was werden.

15 *Als die Diskussion immer hitziger wird und es sogar zu wüsten Beschimpfungen mit dem endgültigen Eklat der beiden Lager kommt, beschließt die Fachschaftsleiterin, die Fachkonferenz abubrechen und das Thema auf der nächsten Fachkonferenz wieder aufzugreifen.*

Arbeitsaufträge

1. Analysieren Sie die vorliegende Situation mit Hilfe des Materials (S. 85f.).
2. Erläutern Sie eine sinnvolle Vorgehensweise bei der Schulung des Leseverstehens in der Sekundarstufe I.
3. Die Fachschaftsleiterin bittet Sie, auf der neu anberaumten Fachkonferenz in einem Kurzvortrag von Ihren aus den Modulen gewonnenen Erkenntnissen zum Thema „Leseverstehen“ zu berichten. Erläutern Sie eine adäquate Vorgehensweise mit Blick auf die Funktion der Fachschaftsarbeit.

A: *Traditional approach to texts*

A slightly exaggerated view ...

Pre-reading:

- Teacher pre-teaches vocabulary to eliminate all obstacles for a complete understanding of the text.

While-reading: The teacher ...

- Teacher hands out text (with vocabulary annotations provided by the publisher)
- Pupils read the text aloud (making quite a number of pronunciation mistakes, which the teacher often immediately corrects)
- Teacher asks: '*Any unknown words?*' (Lengthy explanations follow: '*But we have had this*' / *Can someone explain ...?*' – Explanations follow in the form of the German equivalent ...)
- Teacher asks global comprehension questions – Pupil(s) answer(s)
- Teacher asks detailed comprehension questions – Pupil(s) answer(s)
- Teacher monitors analysis of stylistic/ formal features of the text
- Teacher asks interpretation questions (cf. Teacher's handbook provided by publisher)

Post-reading:

- As homework pupils write a summary of the text.
- As homework pupils write a comment about the text (the very daring ones write a letter/diary entry/newspaper article – or even an email (which looks like any other text))

B: *Student-activating approach to texts*

Pre-reading:

- Teacher helps to establish a link between text and pupils
- Teacher activates pupils' prior knowledge (content / vocabulary / structures / etc.)
- Pupils speculate what the text might be about etc.
- Teacher provides tools for extensive/ intensive reading (reading strategies, dictionaries etc.)
- Pupils define the purpose of reading

While-reading: The teacher ...

- If necessary: Pupils buy the original paperback version
- Pupils express first reactions (non-verbally, verbally, in writing)
- Pupils orientate themselves in the text / define islands of recognition
- Pupils compare their speculations with the text
- Pupils formulate questions / define areas of non-understanding / preliminary understanding
- Pupils analyse relevant features of the text
- Pupils research relevant aspects
- Pupils 'translate / try out' their hypotheses / preliminary understanding / uncertainty by means of various 'texts'

Post-reading:

- Pupils show their 'reading' of the text / their response to the text by means of appropriate text products

Quelle: www.kmk-format.de