

UNIVERZITA KARLOVA  
FILOZOFICKÁ FAKULTA  
Ústav germánských studií

Entwicklung der Lesekompetenz im Unterricht DaF an  
Erwachsene

Development of reading skills in classes German as foreign language for  
adults

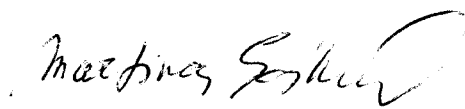
Diplomová práce

Vypracovala: Martina Sojková  
Vedoucí práce: PhDr. Eva Berglová

2006

Prohlašuji, že jsem předloženou diplomovou práci vypracovala samostatně a že jsem použila pouze odborné prameny uvedené v závěrečném seznamu literatury.

V Praze dne 30.11.2006

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Martina Sojková', with a stylized flourish at the end.

Martina Sojková

Für die Unterstützung, wertvolle Bemerkungen, Materialien und methodische Hinweise, die mir bei der Erstellung meiner Diplomarbeit geholfen haben, möchte ich mich bei Frau PhDr. Eva Berglova sehr bedanken.

Děkuji paní PhDr. Evě Berglové za odborné vedení, cenné připomínky, materiály a metodické pokyny při vypracovávání práce i za její laskavý a vstřícný přístup.

<b>Einleitung</b>	<b>4</b>
<b>1 Gegenwärtiger Forschungsstand</b>	<b>6</b>
<b>2 Lernpsychologische und pädagogisch-didaktische Grundlagen</b>	<b>7</b>
2.1 <i>Erwachsene – Charakteristik der Adressatengruppe</i>	7
2.1.1 Spezifika des Lernens und Lehrens bei Erwachsenen	8
2.1.1.1 Didaktische Prinzipien	8
2.1.1.1.1 Motivation	9
2.1.1.1.1.1 Steigerung der Motivation	13
2.1.1.1.2 Didaktische Formen	14
2.1.1.1.3 Didaktische Methoden	15
2.2 <i>Lesen und Lesekompetenz</i>	17
2.2.1 Begriffserklärung	17
2.2.1.1 Lesen	17
2.2.1.1.1 Lesen aus biologischer und psychologischer Sicht	17
2.2.1.2 Lesekompetenz	19
2.2.1.2.1 Lesekompetenz aus historischer Sicht	20
2.2.2 Lesen und Lesekompetenz in der Fremdsprachendidaktik	20
2.2.2.1 Spezifika des fremdsprachigen Lesens	20
2.2.2.1.1 Selektion von wichtigen Informationen	21
2.2.2.1.2 Antizipation	22
2.2.2.1.3 Das Vorwissen	23
2.2.2.1.4 Die Rolle des Wissensrahmens	24
2.2.2.2 Verfahren zur Entwicklung der Lesekompetenz	26
2.2.2.2.1 Sachtexte im Vergleich zu literarischen Texten	27
2.2.2.2.2 Charakteristik der Lesetechniken	28
2.2.3 Beschreibung der Stufen der Entwicklung der Lesekompetenz nach dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen	31
2.2.3.1 Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen	31
2.2.3.2 Die Lesekompetenz in dem GERFS	34
2.2.3.2.1 Lesenbezogene Skalas des GERFS	36
2.2.3.2.1.1 Leseverstehen allgemein	36
2.2.3.2.1.2 Korrespondenz lesen und verstehen	36
2.2.3.2.1.3 Zur Orientierung lesen	37
2.2.3.2.1.4 Information und Argumentation verstehen	37
2.2.3.2.1.5 Schriftliche Anweisungen verstehen	38

<b>3</b>	<b>Texte und deren Auswahl</b>	<b>38</b>
3.1.1	Der Text.....	38
3.1.1.1	Text in der Fremdsprachendidaktik.....	41
3.1.2	Authentizität.....	42
3.2	<i>Textsorten</i> .....	44
3.2.1	Textsorten – Übersicht.....	45
<b>4</b>	<b>Umfrage Lesekompetenz</b>	<b>47</b>
4.1	<i>Der Fragebogen</i> .....	48
4.2	<i>Auswertung der Umfrage</i> .....	50
4.2.1	Kenntnisniveau.....	50
4.2.2	Erwerb und Gebrauch von Fremdsprache(n).....	51
4.2.3	Bewertung von einzelnen Sprachkompetenzen.....	53
4.2.4	Erfahrungen mit dem Lesen und Lesenangewohnheiten in der Fremdsprache.....	54
<b>5</b>	<b>Analyse von Lehrmaterialien in bezug auf die Förderung der Lesekompetenz</b>	<b>56</b>
5.1	<i>Fragen ans Lehrwerk</i> .....	58
5.2	<i>Leselandschaft</i> .....	59
5.3	<i>Tangram</i> .....	61
5.4	<i>em</i> .....	62
5.5	<i>Themen neu</i> .....	63
5.6	<i>Německy s úsměvem nově</i> .....	64
5.7	<i>Němčina pro pokročilé samouky</i> .....	65
5.8	<i>Auswertung der Analyse</i> .....	68
<b>6</b>	<b>Zusammenfassung</b>	<b>69</b>
<b>7</b>	<b>Tschechisches Resümee</b>	<b>70</b>
<b>8</b>	<b>Short summary</b>	<b>78</b>
	<b>Bibliografie</b>	<b>79</b>
8.1	<i>Analysierte Lehrmaterialien</i> .....	79
8.2	<i>Sekundärliteratur</i> .....	80

**Beilage 1** 83

*Beispiele von Aufgaben und Übungen zur Entwicklung der Lesekompetenz aus den analysierten Lehrwerken*..... 83

Leselandschaft ..... 83

Tangram ..... 87

Em ..... 91

Themen neu ..... 94

Německy s úsměvem – nově..... 96

Němčina pro pokročilé samouky..... 101

**Beilage 2** 105

*Beispiele der ausgefüllten Fragebogen der Umfrage und ihrer Verarbeitung*..... 105

## **Einleitung**

Das Ziel des Fremdsprachenunterrichts soll auf allen Ebenen auf einer komplexen Entwicklung der Kommunikationsfähigkeiten beruhen. Das bedeutet, dass keiner der sprachlichen Bereiche zum Nachteil der anderen bevorzugt werden soll und, dass man sich stets um die Herstellung eines Gleichgewichts zwischen den einzelnen Kommunikationsfähigkeiten sowohl der gesprochenen, als auch der geschriebenen Sprache bemühen muss.

Das Lesen stellt einen wichtigen Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts dar, und sollte daher nicht unterschätzt werden. Wie jedoch die Untersuchungen der internationalen Pisa-Studie zeigten, stellt sich die Realität, was das Leseverstehen betrifft, aber oft anders dar. Das gilt nicht nur für die Fremdsprache, sondern auch für die Muttersprache. Das einfache Lesen, also das Buchstaben entziffern, wie man es in der ersten Klasse der Grundschule lernt, ist eine wichtige Voraussetzung für das Verstehen, es kommen aber auch andere Faktoren mit ins Spiel.

Das Lesen bzw. Leseverstehen, genauso wie Hören und Hörverstehen, gehören zu den rezeptiven Kommunikationsfähigkeiten. Im Gegensatz hierzu gehören zu den produktiven Kommunikationsfähigkeiten das Schreiben und das Sprechen. Man kann aber nicht behaupten, dass Lesen eine passive Tätigkeit ist. Der Prozess des Lesens ist eigentlich eine Kette von Aktivitäten, welche ineinander fallen und an einander anknüpfen müssen, damit dieser Prozess möglichst effektiv vorläuft.

Heutzutage dient das Lesen nicht nur der Bereicherung des Lebens durch die Literatur, sondern auch zum Informationserwerb. Im Zeitalter der Information ist diese Funktion nicht zu unterschätzen. Neben Fernsehen und Rundfunk dienen zum Informationserwerb weiterhin auch die gedruckten und elektronischen Medien als Informationsquellen. Hier sind vor allem die Fachliteratur, Zeitschriften, Zeitungen und Internet zu nennen.

Damit komme ich allmählich zu dem zweiten Schwerpunkt meiner Diplomarbeit, der Erwachsenenbildung. Diese hängt nämlich mit dem Informationserwerb sehr eng zusammen. Die rasche Entwicklung der Welt zwingt uns zum sogenannten lebenslänglichen Lernen. Man kommt heutzutage keinesfalls mehr nur damit aus, was man in der Schule gelernt hat. Man muss sich der Lebenswirklichkeit anpassen und sich weiterbilden. In unserem Land gilt das für

den Fremdsprachenunterricht in doppelter Hinsicht, denn der Mangel an Sprachkenntnissen der Menschen im produktiven Alter wurde noch nicht beseitigt. In diesem Bereich gilt es noch viel nachzuholen.

In meiner Diplomarbeit möchte ich das Lesen einerseits theoretisch charakterisieren und andererseits seine Stellung im Fremdsprachenunterricht bei Erwachsenen beschreiben. Unter anderen möchte ich an folgende Themen herangehen: Charakteristik der Adressatengruppe in bezug auf Lesen, authentische Texte im Unterricht, Verfahren zur Entwicklung der Lesekompetenz, Vergleich des Idealen und des realen Zustands bei der Entwicklung der Lesekompetenz im Unterricht, Analyse der Lehrwerke in bezug auf die Entwicklung des Lesens. Um die Arbeit möglichst praxisbezogen zu gestalten, habe ich mich entschieden eine Umfrage durchzuführen.



## 1 Gegenwärtiger Forschungsstand

Zu Beginn des kommunikativen Ansatzes hat das Lesen eine eher untergeordnete Rolle gespielt. Der Begriff „kommunikativ“ wurde von vielen auf die Fertigkeiten Hören und vor allem Sprechen eingengt. Stellvertretend für viele wird hier Reinhold Freudenstein zitiert, der die These vertreten hat „Gegenstand des Fremdsprachenunterrichts“ sei „nicht der (schriftlich fixierte) Prosatext, sondern der tatsächliche Sprachgebrauch in umgangssprachlichen Sprechsituationen“ (Freudenstein zitiert nach Zeuner 2.8.2006).

Diese Theorien haben dabei überhaupt nicht berücksichtigt, dass in bestimmten Kulturkreisen und bei bestimmten Fremdsprachenlernenden das Lesen die Hauptmotivation sein kann, um eine Fremdsprache zu lernen. Dies zeigte sich allerdings auch in der Umfrage, welche für diese Arbeit durchgeführt wurde.

Die Situation hat sich später allerdings grundlegend verändert. Seit den 80er Jahren sind einige wichtige Publikationen zum Lesen in der Fremdsprache und zu dem Thema Deutsch als Fremdsprache erschienen, die bis heute oft zitiert werden (z. B. Westhoff, 1987, Ehlers 1992 u.a.). All diesen Publikationen ist gemeinsam, dass das intensive Lesen nicht mehr im Mittelpunkt steht bzw. die einzige Form des Lesens ist. Besonderes betont wird dabei das voraussagende Lesen, d. h. der Aufbau von Hypothesen in bezug auf den Inhalt des Textes. Ein Leser braucht nach einem derartigen Zugang zu einem Text nicht alles zu verstehen, sondern nur das Wichtigste. Er muss über die sogenannten heuristische Strategien verfügen, um einen Text entschlüsseln zu können. Diese aber müssen dem Lernenden anhand von konkreten Übungen beigebracht werden.

Laut der neuesten Fremdsprachendidaktik von Roche (2005, S. 194) gehen die rezeptiven Fertigkeiten, also das Hören und Lesen den produktiven Fertigkeiten voraus, weil über die rezeptiven Fertigkeiten die Primäre Aufnahme von fremdsprachlicher Information erfolgt.

„Sie sollten dieser sogar so weit vorausgehen, dass Lerner genügend Zeit zur Verdauung der Eingabe haben, bevor sie zur eigenen Produktion veranlasst werden. Eine unvollständige Verarbeitung kann wesentlich zu Fehlern in der Produktion beitragen.“ (Roche, ebd.)

## **2 Lernpsychologische und pädagogisch-didaktische Grundlagen**

### **2.1 Erwachsene – Charakteristik der Adressatengruppe**

Durch die raschen Änderungen in allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens wurde das Bedürfnis nach einer Weiterbildung von Erwachsenen gesteigert. Heutzutage kann man sich kaum vorstellen, dass man mit dem in der Schule gelerntem Quantum an Lernstoff das ganze Leben lang auskommen konnte. Um erfolgreich zu sein, muss man sich der neuen Situation anpassen und sich in verschiedenen Bereichen weiterentwickeln.

Das betrifft nicht nur die Spitzenmanager, Topfachleute oder Wissenschaftler, bei denen dies schon immer vorausgesetzt wurde, sondern auch die Durchschnittsmenschen.

Man findet kaum einen Verkäufer, einen Tischler, Metzger oder Lagerhalter, der ganz ohne Computerkenntnisse oder auch zumindest Grundkenntnisse einer Fremdsprache in der heutigen globalisierten und von neuen Technologien beherrschten Welt zurechtkommen könnte. Und das nicht nur auf der professionellen Ebene, sondern auch in der Sphäre der Freizeit oder im Bereich des Haushalts. Der Mensch umgibt sich mit vielen neuen Erfindungen, die das Leben einerseits leichter und angenehmer machen, welche aber andererseits auch immer komplizierter, „smarter“ und „cleverer“ werden. Auch kommen sich die Sprachen, wie man sieht, durch deren engen Kontakt immer näher. So wurde aus der Weiterbildung also ohne Zweifel eine Notwendigkeit.

Dank dieser Entwicklung richtet sich die Bildung nunmehr an eine neue Adressatengruppe. Die Erwachsenen unterscheiden sich in vielen Aspekten hinsichtlich der Bildung von der „traditionellen“ Zielgruppe der Bildung, den Kindern. Aus diesem Grund möchte ich in den folgenden Punkten auf die wichtigsten Spezifika der Erwachsenenbildung näher eingehen.

## **2.1.1 Spezifika des Lernens und Lehrens bei Erwachsenen**

### 2.1.1.1 Didaktische Prinzipien

In der erziehungswissenschaftlichen Literatur werden oft die Begriffe "didaktische Prinzipien" oder "Unterrichtsprinzipien" nebeneinander benutzt, ohne dass man sich um eine exakte Abgrenzung beider Begriffe bemüht. Ich stütze mich hier auf die Untersuchung Grünkorns und Pfriems (Online im Internet 26.7.2006), welche feststellte, dass es möglich ist, diese Begriffe als synonym zu betrachten, daher werde ich sie im Rahmen meiner Arbeit auch als Synonyme verwenden. Laut dieser Studie kann man den Begriff "Unterrichtsgrundsätze" als weiteres Synonym zu den beiden vorgenannten Begriffen verwenden.

Unterrichtsprinzipien sind die Bestimmungsfaktoren des Unterrichts. Sie bestimmen grundsätzlich das Lernverfahren (Methoden) und gelten überfachlich für alle Unterrichtsbereiche. Unterrichtsprinzipien werden zur Planung, Durchführung, Auswertung und Legitimation des Unterrichts herangezogen. Sie haben einen normativen Charakter, d. h. sie sagen, wie ein guter Unterricht auszusehen hat (vgl. Grünkorn et al. ebd.).

Es gibt verschiedenen Auffassungen, welche sich mit den didaktischen Prinzipien in der Erwachsenen Bildung beschäftigen. L. Werder führt als Beispiel folgende Prinzipien an: Anschaulichkeit und Visualisierung, Verständlichkeit, Dialog- und Diskussionsfähigkeit, Realitäts- und Kulturbezogenheit, Wissenschaftlichkeit. Bei der Verwendung des Dialogs sei zu beachten, dass er den intimen Bereich der Lernenden nicht verletzen darf. Die Diskussion ist nebst anderem auch zur Entdeckung von konkreten Defiziten der Kenntnisse der Lernenden geeignet, man muss jedoch berücksichtigen, dass sie nur unter der Bedingung, dass die Persönlichkeitsintegrität des Lernenden nicht verletzt wird, eine Motivationsfunktion ausüben kann (nach Mužík 1998, S. 101).

In der Auffassung H. Sieberts wird der Akzent vor allem auf Reduktion und Rekonstruktion gesetzt. In seinen Untersuchungen stellte er, so Mužík (ebd. S.102), fest, dass die Unzufriedenheit bei erwachsenen Lernenden meist aus einem unsystematischen und undurchsichtigen Aufbau des Lehrstoffs resultiert. Unter dem Begriff der didaktischen Reduktion stellt er sich dann die Konzentrierung auf das im Moment Wesentliche, d.h. ohne überflüssige Abschweifungen, vor. Mit didaktischer Rekonstruktion sei unter anderem die Berücksichtigung der vorherigen Kenntnisse und Erfahrungen der Lernenden gemeint.

Mužik selbst (1998, S. 108 ff) konzentriert sich in seiner Arbeit auf folgende Prinzipien:

1. Prinzip der Wissenschaftlichkeit
2. Prinzip der Praxisbezogenheit
3. Prinzip der Orientierung auf die Freizeit
4. Prinzip der Aktualität
5. Prinzip der didaktischen Reduktion
6. Prinzip der Motivation und Partizipation
7. Prinzip der Strukturierung des Unterrichtsprozesses
8. Prinzip der Individualisierung
9. Prinzip der Reaktion (im Sinne von Feed-back) und des Transfers

#### *2.1.1.1.1 Motivation*

Das Wort Motivation stammt aus dem lateinischen moveo – in Bewegung setzen, bewegen. In der Psychologie ist die Motivation mit der Frage nach der Ursache des menschlichen Handelns verbunden. Warum handelt der Mensch gerade so wie er handelt, was führt ihn dazu, welche Absicht verfolgt er damit, was will er erreichen? (vgl. Gillernová, 2000 S.31)

Die Motivation des Menschen hängt vor allem mit seinen Bedürfnissen, Interessen, Einstellungen und Begabungen zusammen. Mit den Emotionen spielt sie in dem Prozess des Lernens eine dominante Rolle. Von der Motivation ist gleichwohl der Anfang, wie auch der Verlauf und das Ergebnis des Lernens abhängig.

„Motivace je proces aktivace chování, udržování aktivity a řízení vzorce aktivity. V této přijatelné definici vystupují tři složky motivace : Aktivace (energetizace), zaměření na cíl a udržování aktivity. Alternativní vymezení, snad trochu přesnější, by mohlo znít takto: Motivace je proces energetizace, řízení a udržování chování (jednání).“  
<sup>1</sup>(Nakonečný 2003, S. 195)

Nach der Ausführung von Stangl (2006) ist die Motivation zum Lernen, also eine „Lernmotivation“, eine Gesamtbezeichnung für vielfältige kognitive und emotionale

---

<sup>1</sup> Die Motivation ist der Prozess der Aktivierung des Verhaltens, der Erhaltung von Aktivität und der geregelten Formeln der Aktivität. In dieser annehmbaren Definition treten drei Komponenten der Motivation auf: Aktivierung (Energetisierung), das sich auf ein Ziel Konzentrieren und die Erhaltung von Aktivität. Eine alternative, vielleicht auch genauere Abgrenzung könnte folgendermaßen klingen: Motivation ist ein Prozess der Energetisierung, der Regelung und Erhaltung des Verhaltens. (Übersetzung MS)

Prozesse. Diese Prozesse ermöglichen eine Selbststeuerung zielgerichteten Verhaltens. Dazu gehören z. B. Erwartungshaltungen oder handlungsbegleitende Emotionen wie Lernfreude. Lernmotivation kann somit als ein Sammelbegriff für alle emotionalen und kognitiven Prozesse verstanden werden, die dem Lernenden helfen etwas Neues zu lernen.

Die Erwachsenen können oder sollten lernen, müssen aber nicht. Hierin liegt der Hauptunterschied zwischen der Motivation zum Lernen eines Kindes und der eines Erwachsenen. Die Kinder lernen, weil es von ihnen erwartet wird. Sie haben keine Wahl, die Schule ist einfach Pflicht. Sie werden von ihrer Umgebung meist belohnt, wenn sie gute Ergebnisse haben und bestraft, wenn dies nicht der Fall ist. Das Ziel ist oft eine gute Note und die damit verbundene Anerkennung, Lob oder eine Belohnung. Andere sehen das Ziel im Ausweichen einer Strafe. So wird das Kind meist von außen motiviert.

Im Laufe der Zeit ändern sich die Gründe für das Lernen. Es ist ein allmählicher Prozess, am dessen Ende meist eine Neigung zu einer eigenen Motivation ist. Die eigene Motivation ist für die Gruppe der Erwachsenen charakteristisch, und für den Prozess des Lernens auch wesentlich günstiger. Die äußere Motivation ist jedoch bei den Erwachsenen nicht ganz ausgeschlossen.

Stangl (2006) unterscheidet intrinsische und extrinsische Motivation:

„Unter einem **intrinsischen Motiv** versteht man das dem Lernstoff inhaltlich inhärente Motiv sich damit auseinander zu setzen. Das bedeutet, daß die Beziehung zum Lernstoff den Lernenden motiviert.“

(Stangl, zitiert am 16.11.2006)

Der intrinsisch motivierte Lernende lernt demnach aus Interesse, Freude und Bedürfnis. Er wird von dem Wesen des Lernstoffs zum Lernen dieses Lernstoffs angetrieben. Gefördert wird das Interesse durch die Anwendung des Erlernten. Der Aufforderungscharakter ist nach Stangl (ebd.) das wichtigste intrinsische Motiv. Es wird vom Gegenstand des Lernstoffs bewirkt, dass sich der Lernende aufgefordert fühlt, sich mit dem Inhalt zu beschäftigen. Weitere intrinsische Motive sind nach Stangl der Drang etwas zu vollenden, Neugier und Wissensdrang.

Das **extrinsische Motiv** ist das außenliegende Motiv, das außerhalb der Beziehung des Lernenden zum Lernstoff liegt, aber veranlassend oder verstärkend auf die Lernmotivation einwirkt. Lernende, die extrinsisch motiviert sind, lernen um Noten, Lob oder Prestige zu erlangen. (Stangl, zitiert am 16.11.2006)

Weiter teilt Stangl (ebd.) diese Art des Motivs noch in **materielle Motive** und **soziale Motive** ein. Materielle Motive sind Belohnung und Bestrafung, sie ergeben

sich durch das Festlegen von Zielen, welche den Fähigkeiten des Lernenden entsprechen. Jeder Lernerfolg sei wieder eine materielle Motivation, die zum Weiterlernen motiviert. Wenn jedoch die Motivation auch von anderen ausgeht, spricht Stangl von sozialen Motiven, wie z.B. Wettbewerb und Gruppengefühl.

Die intrinsische und extrinsische Motivation sind jedoch nicht als Gegenpole anzusehen, denn erst aus einer extrinsischen Motivation kann in vielen Fällen eine intrinsische Motivation entstehen. Diese These unterstützen auch zahlreiche Antworten aus der zu Zwecken dieser Arbeit durchgeführten Umfrage, die dann ausführlich in dem Kapitel 4 „Umfrage Lesekompetenz“ bearbeitet wird. Es zeigt sich nicht nur, dass ein Zusammenhang zwischen der Motivation und dem erreichten Kenntnisniveau besteht. (Diejenigen, die in dem Fragebogen in der ersten Frage zur Motivation Antworten des Typs: *„Für das Lernen einer Fremdsprache habe ich mich nicht entschieden, es war ein Bestandteil des Schulunterrichts.“* angeführt haben, erreichten in der Regel - nach der eigenen Einschätzung weiter dazu siehe unter 4.2. Seite 50 – einen niedrigeren Kenntnisstand in der Fremdsprache, als diejenigen welche folgende Gründe angeführt haben: *„Es macht mir Spaß, ich brauche es für meine Arbeit, heutzutage ist es notwendig mindestens eine Fremdsprache zu beherrschen, es ermöglicht einen breiteren Zugang zu Informationen, um mich in den Aufschriften beim Reisen besser zu orientieren und um Filme aus der Satellitensendung zu verstehen.“* u.ä.) Man findet auch einige Beispiele für die Entwicklung von einer extrinsischen zu einer intrinsischen Motivation hin. In dieser Gruppe gehören die Antworten, die zwar als den ersten Beweggrund für das Fremdsprachenlernen die Schulpflicht oder den Willen der Eltern angaben, danach aber ergänzten, dass sie mittlerweile lernen, weil es ihnen Spaß macht, oder weil sie in der Fremdsprache gerne kommunizieren o.ä.

Weiter unterscheidet man noch zwischen der bewussten und der unbewussten Motivation. (vgl. Nakonečný 2003, S. 196) Im Falle des Lernens sind sich die Erwachsenen meist der Gründe für das Lernen gut bewusst. Das Bewusstsein und die gute Formulierung der Beweggründe ist eine Voraussetzung für das erfolgreiche Lernen bei Erwachsenen. Vor allem kann besonders eine gute Formulierung der Gründe bei der Überwindung von eventuellen Schwierigkeiten auf dem Weg zum Erreichen des Lernziels helfen. (vgl. Mužík 1998 S.9)

Es wird empfohlen sich eine Liste der Gründe, welche für das Lernen sprechen, zu erstellen. Dazu reicht meist ein Blatt Papier, in vielen, für die Weiterbildung von Erwachsenen bestimmten Kursen, wird jedoch empfohlen, z. B. die Umschlagseite ihres Notizenheftes zu nutzen. Diese Hefte werden beim Lernen oft benutzt und

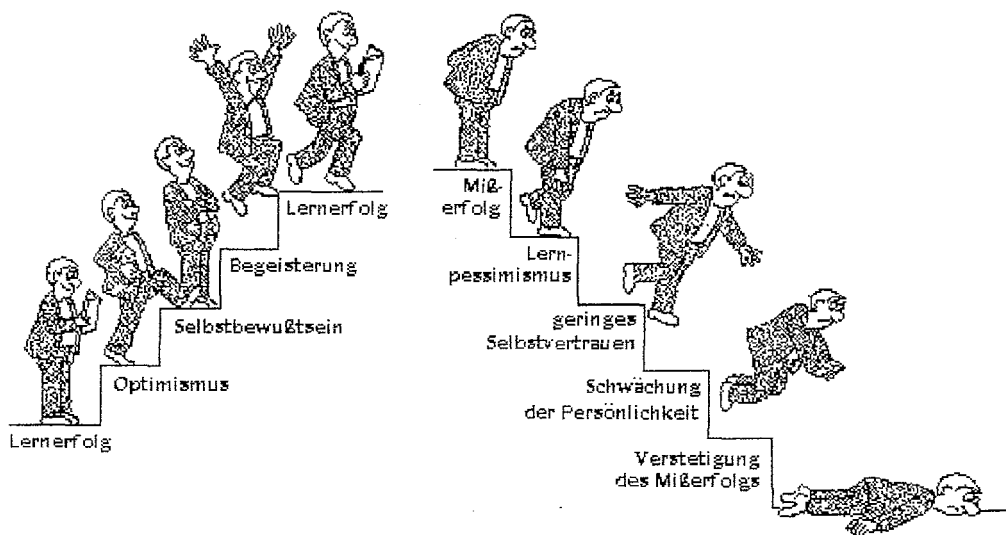
der Lernende hat sie so ständig beim Lernen vor Augen und kann sich seine Gründe dann leicht wieder in Erinnerung rufen.

Das Lernen einer Fremdsprache gehört zu den schwierigsten und problematischsten Lernprozessen. Die „Motivationsliste“ könnte z. B. folgendermaßen aussehen (vgl. Mužik ebd.)

- Die Mehrheit meiner Bekannten kann fremde Sprachen sprechen
- Mit der Kenntnis einer Fremdsprache kann ich eine bessere berufliche Karriere haben
- Das Beherrschen einer Fremdsprache gehört heutzutage zur Allgemeinbildung
- Die Fremdsprache öffnet den Zugang zu einem größeren kulturellen Kreis und weiteren Informationen
- Mit dem Lernen einer Fremdsprache bin ich geistig aktiv halte mich lange frisch

Die Selbstmotivation bei Erwachsenen weckt die Energie zum Lernen. Die Wege der Selbstmotivation sind individuell und ziemlich unterschiedlich. Oft funktioniert auch der Vergleich mit anderen *Das, was die anderen geschafft haben, das schaffe ich auch.*

Genauso wie bei Kindern funktioniert auch bei Erwachsenen der Erfolg, welcher wohl die beste Form der Motivation darstellt.



**Bild 1** Lernerfolg als Motivationselement (Stangl, 2006)

„ Energie k učení vede přes úspěchy v učení. Souvisí to s vytyčením cílů v procesu učení. Je nutno vytyčit si realistické a názorně zobrazitelné celkové i dílčí cíle, aby se člověk mohl těšit z postupných i velkých úspěchů.“ (Mužík 1998 S.10)<sup>2</sup>

In der Erwachsenenbildung ist man vor allem von der positiven Motivation abhängig. Der Lektor oder Lehrer sollte also eher die positive Motivation unterstützen und negative Motive wie Angst oder Ressentiments vermeiden. Nicht selten findet man Leute, die gegen bestimmte Bereiche der Bildung, wie z. B. Computertechnik oder Fremdsprachen, eine Aversion hegen und mit einem „*das kann ich so wieso nicht schaffen*“ oder „*wozu soll ich mich so anstrengen, so dringend brauche ich es auch wieder nicht*“ ihre Ziele aufgeben. Dies hängt auch mit der Atmosphäre in den Kursen und mit der Persönlichkeit und der Einstellung des Lehrenden zusammen.

#### 2.1.1.1.1 Steigerung der Motivation

Zur Motivationssteigerung gibt es eine Reihe von Techniken und Ansatzpunkten. Es ist allerdings zu beachten, dass an einem effektiven „Motivationsmanagement“ (Stangl,2006) sowohl Lehrende als auch Lernende aktiv mitwirken müssen. Als Lehrender sollte man sowohl in der konkreten Unterrichtssituation Strategien der Motivationssteigerung einsetzen als auch den Lernenden Strategien der Selbstmotivation vermitteln. Man kann in dieser Weise sowohl mit der intrinsischen als auch mit der extrinsischen Motivation arbeiten:

An die individuellen Bedürfnisse, Interessen und Ziele der Lernenden anzuknüpfen, steigert Spaß und Interesse bzw. verhindert Unlust und Desinteresse bei den Lernenden und letztlich auch bei den Lehrenden. Es gibt nach Stangl (ebd.) in den Unterrichtssituationen vier Ansatzpunkte zur Steigerung der intrinsischen Motivation:

1. Lerninhalte: Den Lernenden die Möglichkeit bieten, gemäß ihren jeweiligen persönlichen Interessen Schwerpunkte des Stoffs selbstbestimmt zu wählen.
2. Materialien und Medien: Eine ästhetische, originelle, humorvolle oder auch provokative Gestaltung weckt Neugier und steigert die Freude an der Auseinandersetzung mit dem Thema.

---

<sup>2</sup> Die Energie zum Lernen kommt mit dem Erfolg im Lernen. Dies hängt mit der Zielsetzung im Lernprozess zusammen. Es ist nötig sich realistische und anschauliche, gesamt- und partielle Ziele zu setzen, um sich aus den allmählichen sowie größeren Erfolgen freuen zu können.(Übersetzung MS)



3. Lernaktivitäten: Lernende sind "ganz bei der Sache", wenn sie aktiv involviert sind, spielerisch etwas ausprobieren oder selbst kreieren können, an einer konkreten Problemlösung arbeiten oder miteinander diskutieren.
4. Lernumgebung: Sollte menschlichen Grundbedürfnissen entsprechen und positiv erlebt werden (z.B. genügend Platz, angenehme Raumtemperatur, bequeme Stühle, frische Luft).

Extrinsische Motivation kann nicht pauschal als minderwertiger Ersatz für "richtige" intrinsische Motivation verstanden werden. Dabei steht die Belohnung positiv bewerteter Handlungen im Zentrum. Die Art der Belohnung (z.B. Zusatzpunkt, Lob, Vergünstigung) ist auf den Lernkontext und die Zielgruppe abzustimmen. Es sind nach Stangl (ebd.) bei dem Vergabe-Modus folgende Aspekte zu beachten:

1. Strukturierung: Indem man einzelne Arbeitsschritte und Zwischenergebnisse explizit belohnt, wird der Lernprozess strukturierter. Die Lernenden stehen nicht vor einem unübersichtlichen „Berg von Stoff“, sondern erkennen konkrete, beherrschbaren Teilaufgaben.
2. Priorisierung: Die Dosierung der Belohnung (z.B. Anzahl der Punkte) sollte erkennen lassen, wie relevant oder grundlegend bestimmte Teilergebnisse oder Inhalte sind.
3. Feedback: Indem die Vergabe von Belohnungen an überprüfbare Arbeitsergebnisse gekoppelt wird, erhalten die Lernenden eine Rückmeldung über ihren Kenntnisstand bzw. über ihr Leistungsniveau. Somit kann die Gefahr verringert werden, dass die Lernenden nur der Illusion nachhängen, etwas verstanden oder gelernt zu haben.

#### *2.1.1.1.2 Didaktische Formen*

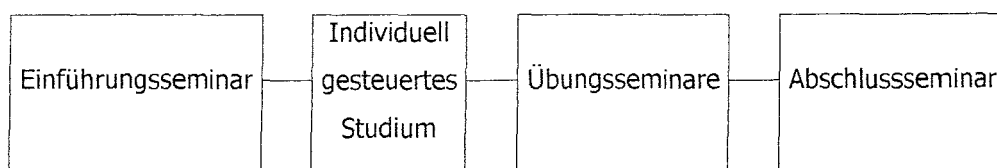
Unter dem Begriff didaktische Form wird ein bestimmter Organisationsrahmen des Lehrens und Lernens verstanden. Die Andragogik unterscheidet im allgemeinen vier didaktische Grundformen (vgl. Mužík 1998, S. 114)

1. Direkten Unterricht
2. Kombinierten Unterricht
3. Korrespondenzunterricht
4. Terrainunterricht

Für den direkten Unterricht ist ein persönlicher Kontakt des Lehrers mit dem Lernenden charakteristisch. Auf der Seite des Lernenden fördert diese Form, dass er sich zu einer bestimmten Zeit aus seinen Arbeits- und Familienpflichten völlig

loslöst, um sich dem Unterricht zu widmen. Von dem Lehrer wird eine Vorbereitung, Realisierung und Bewertung erwartet.

Kombinierter Unterricht entstand aus der Bemühung den Umfang des Selbststudiums in der Erwachsenenbildung zu erhöhen. Das Modell des kombinierten Unterrichts könnte man nach Mužík (ebd.) folgendermaßen grafisch darstellen:



Für den Korrespondenzunterricht ist die geografische Entfernung des Lehrers und des Lernenden ausschlaggebend und er ist auch durch eine Zweiwegekommunikation gekennzeichnet. Der Lernende und die Bildungsinstitution kommunizieren miteinander einerseits mithilfe von Studienmaterialien und andererseits mittels von dem Lernenden gelösten Prüfungsaufgaben.

Der Terrainunterricht (engl. Field education) ist eine spezifische Form der Erwachsenenbildung. Im Grunde bezieht sie alle vorhergenannten Formen der Erwachsenenbildung, d. h. den direkten Unterricht, kombinierten Unterricht und Korrespondenzunterricht, ein. Die Bildung spielt sich jedoch unter spezifischen Bedingungen ab. Der Unterricht wird nicht in den Bildungsinstitutionen, sondern vor allem außerhalb von ihnen, in einer bestimmten Umgebung realisiert. Diese Form eignet sich hauptsächlich für einen praktischen Unterricht.

Prinzipiell sind die hier angeführten und kurz vorgestellten didaktischen Formen auch im Fremdsprachenunterricht einsetzbar. Am günstigsten ist wahrscheinlich der direkte Unterricht in Kombination mit einer eigenen Aktivität des Lernenden, also eine dem kombinierten Unterricht nahekommende Form. Man muss auf jeden Fall auch die individuellen Präferenzen der Lernenden in Betracht ziehen.

#### 2.1.1.1.3 Didaktische Methoden

Das Wort Methode kommt aus dem griechischen *methodos* und bedeutet laut Wahrig Fremdwörterlexikon den „Gang einer Untersuchung“ eigentlich „das Nachgehen, der Weg zu etwas hin“ also ein planmäßiges, folgerichtiges Verfahren, Vorgehen oder Handeln.

Es gibt verschiedene Definitionen, welche versuchen den Begriff der Methode im Rahmen der Erwachsenenbildung zu spezifizieren. Laut Mužík (1998, S. 149) unterscheiden sich die neueren Auffassungen von den älteren, welche die Methode

als ein bestimmtes Vorgehen des Lehrers im Unterricht definieren, vor allem indem, dass sie ausdrücklicher auf die Lernenden bezogen sind. Die Methode sei dann ein Mittel zur Stimulation des Lernens beim Erwachsenen, sie führt ihn zu einem bestimmten Ziel und macht den Lernprozess dadurch möglichst effektiv.

Allgemein gilt, dass es keine universelle und „einzige richtige“ Methode gibt. Jede Methode hat ihre Vor- und Nachteile und jede eignet sich zum Erreichen eines anderen Ziels. In der Erwachsenenbildung existieren daher nebeneinander klassische Schulmethoden wie Vorlesung und auch neue progressive Methoden wie z.B. „Coaching“.

In der Fremdsprachendidaktik gibt es eine ganze Reihe von Methoden, welche für die Entwicklung der Fremdsprachenkompetenzen nicht nur für Erwachsene bestimmt waren. Nachfolgend führe ich hier einige dieser Methoden zum Zwecke der Demonstration auf:

Bezeichnung	Ursprung	Schwerpunkte	Benutzung
<b>Grammatikalisch-Übersetzende</b>	Deutschland	Das sprachliche System und Regelwerk (Unterschätzung der Funktion)	Alle Altersgruppen
<b>Vermittelnde</b>	Deutschland	Ausgewogenheit mit dem Akzent auf Funktion, Rezeption/Produktion	Alle Altersgruppen
<b>Audio-linguale</b>	USA	Drill, Produktion	Intensive Kurse für Erwachsene
<b>Audio-visuelle</b>	Frankreich	Strukturelle Modelle der gesprochenen Sprache, übliche tägliche Situationen, Produktion	Intensive Kurse für Erwachsene
<b>Sugestopädische</b>	Bulgarien	Unbewusste Prozesse, Infantilisierung, Nutzen von Musik, Produktion	Intensive Kurse für Erwachsene
<b>Bewusst-praktische</b>	Russland	Verbindung von Regeln und Tätigkeiten, Vorgangsweise vom Theoretischen zum Praktischen, Rezeption / Produktion	Alle Altersgruppen
<b>Kommunikative</b>	Groß Britannien	Vorrang hat die Funktion der Sprache vor dem System und Regelwerk, Produktion	Alle Altersgruppen

**Bild 2 Methoden zum Lernen von Fremdsprachen – bearbeitet nach Choděra 2006, S. 91ff**

## 2.2 Lesen und Lesekompetenz

### 2.2.1 Begriffserklärung

#### 2.2.1.1 Lesen

„Lesen ist der Prozess, schriftlich niedergelegte Informationen und Ideen aufzunehmen und zu verstehen.“ (aus Wikipedia, der freien Enzyklopädie, zitiert am 15.11.2006)

Lesen bezeichnet vor allem das visuelle oder ersatzweise taktile Aufnehmen von Schrift (also auch Blindenschrift). Außerdem wird das Deuten von Karten, technischen Zeichnungen, Schaltplänen und speziellen Notationen wie Musiknoten und mathematischen Formeln auch lesen genannt. In der Informatik bezeichnet man die Datenaufnahme von einem Datenträger als Lesen. Bei einem Eingabegerät spricht man von einlesen. Im übertragenen Sinne nennt man auch die Deutung von Spuren aller Art lesen, z. B. beim „Fährtenlesen“, auch in dem Fall, dass man „in einem Gesicht liest“, um aus der Mimik auf die Stimmung einer Person zu schließen. Auch wenn ein Golfer „das Grün liest“, also Unebenheiten in der Rasenfläche erkennt. Die Kanuten lesen Wasser, wenn sie am Kanal sind, die Skier lesen den Schnee usw. (vgl. Langenscheidt 1999 , DUDEN 2001)

Ursprünglich bedeutete lesen in den germanischen Sprachen „einzeln einsammeln“. Diese Grundbedeutung ist im Deutschen bis heute lebendig und in den Wörterbüchern wird sie als Lesen<sup>2</sup> widergegeben (vgl. Langenscheidt 1999 , DUDEN 2001) Sie ist gleichzeitig für den Ursprung zahlreicher zusammengesetzter Wörter wie auflesen (vom Boden aufsammeln), Auslese (nach Qualitätsmerkmalen aussuchen), handverlesen (nach Einzelbetrachtung ausgesucht) und erlesen (qualitativ hochwertig) verantwortlicht.

Die heutige Bedeutung des Wortes Lesen bildete sich im Deutschen etwa zwischen dem 2. und dem 7. Jahrhundert und geht darauf zurück, dass das Lesen als „sorgfältiges Aufsammeln von Zeichen“ betrachtet werden kann. Wegen der weitgehenden Bedeutungsgleichheit des lateinischen *legere* („aufsammeln“, „lesen“) und dem deutschen *lesen* gilt die heutige Hauptbedeutung als Lehnbedeutung aus dem Lateinischen. (Duden 1989)

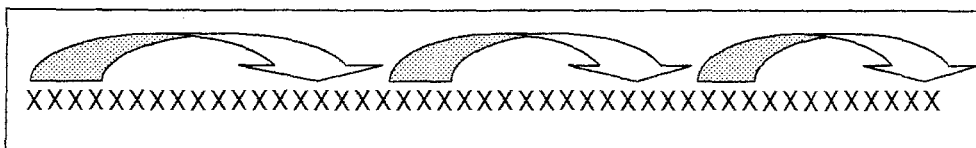
#### 2.2.1.1.1 *Lesen aus biologischer und psychologischer Sicht*

Wahrscheinlich hat jeder zumindest schon einmal die Situation erlebt, dass beim Lesen seine Augen über mehrere Absätze, Zeile um Zeile, ruhig fließen, jedes Wort dabei erkannt wird, und trotzdem weiß man am Ende nicht, was man gerade

gelesen hat. Das passiert leicht, wenn man mit den Gedanken nicht bei dem gelesenen Text, sondern irgendwo anders ist. Wenn das Lesen seine Funktion (Informationserwerb s. die Definition oben) erfüllen soll, müssen zwei Vorgänge in dem Prozess des Lesens ungetrennt voneinander ablaufen. Dies ist erstens der motorische Vorgang der Augenbewegung und zweitens der kognitive Vorgang der Sinn- und Bedeutungsbildung (vgl. Ehlers 1992, S.13)

Das visuelle Lesen wird in der Kognitionspsychologie und der Linguistik mit Hilfe der Blickbewegungsforschung untersucht. Bei der Zusammenfassung der wichtigsten, und für diese Arbeit relevanten Erkenntnisse habe ich mich im wesentlichen an die Abhandlung Westhoffs (1987, 26ff) und an die Artikel: Lesen – visuelle Grundlagen und Lesen – Blickbewegungen beim Lesen In: Wikipedia (online im Internet am 15.11.2006) gestützt, wobei ich auch den Aufsatz Ehlers (1992, S.13ff) berücksichtigt habe.

Der Mensch nimmt seine Umwelt mit den Augen wahr, indem er abwechselnd Fixationen und Saccaden durchführt. Während der Fixation wird der Blick fest auf einen Fixationspunkt gerichtet, mit den Saccaden springt der Blick in einer schnellen, ruckhaften Bewegung von einem Fixationspunkt zum nächsten. Nur in den Fixationsphasen<sup>3</sup> werden neue visuelle Informationen über die Netzhaut des Auges aufgenommen; man vermutet, dass die Saccaden ausgeblendet werden, damit bei der schnellen Bewegung der Augen verschwommene Bilder vermieden werden.



**Bild 3 Die Augenbewegung beim Lesen – das Auge fixiert einen Punkt, und nimmt während dieser Zeit ein Maximum an Informationen auf, danach springt das Auge zum nächsten Punkt. (vgl. Ehlers ebd.)**

Während beider Phasen werden die gesammelten Informationen verarbeitet. Das Gebiet, aus welchem während einer Fixation sinnvolle Informationen gewonnen werden können heißt Wahrnehmungsspanne. Es erstreckt sich vom Fixationspunkt aus ca. 3 - 4 Buchstaben gegen die Leserichtung und bis ca. 14 - 15 Buchstaben in Leserichtung. Tatsächlich erkannt werden können Wörter aber nur in der sogenannten Wortidentifikationsspanne, die sich bis ca. 7 - 8 Buchstaben Entfernung vom Fixationspunkt in Leserichtung erstreckt.

---

<sup>3</sup> Es wird dafür auch der Begriff Fixationspausen gebraucht (vgl. Ehlers 1992, S. 13)

Menschen lesen einen Text, indem sie ihren Blick über die Schrift entlang der Leserichtung lenken. Dabei sind die Saccaden von einer Länge von etwa 7 bis 9 Buchstaben und die Fixationsphasen von einer Dauer von durchschnittlich 200 bis 250 ms. Während den Fixationsphasen nimmt man neue Bilddaten auf. Trifft der Leser auf einen unverständlichen oder verwirrenden Satzteil, kann es zu Regressionen kommen. Das bedeutet, dass man gezielt zu bereits gelesenen Textteilen zurückspringt.

Die Augenbewegungen sind stark von Faktoren wie Geübtheit des Lesers, Schwierigkeit des Textes, Interesse oder auch Drogenkonsum abhängig und variieren im Allgemeinen wie folgt: Je schwieriger ein Text wird, desto kürzer die Saccaden, länger die Fixationsphasen und häufiger die Regressionen. Regressionen sind weder überflüssig noch schlechte Angewohnheiten, sondern für das vollständige Verständnis eines Textes unerlässlich. Die bewusste Unterdrückung von Regressionen führt dazu, dass kompliziertere oder ungewöhnliche Satzkonstruktionen nicht verstanden werden.

Durchschnittliche Leser lesen 250 Wörter pro Minute. Beim Lesen wird nicht jedes einzelne Wort fixiert. Bereits durchschnittliche Leser überspringen 75 % aller kurzen Wörter (bis 3 Buchstaben Länge) sowie 65 % der Funktionswörter. Besonders wichtig ist auch die Vorhersagbarkeit der nächsten Worte aus der grammatischen Struktur oder dem Bedeutungskontext des bisher Gelesenen: Je vorhersagbarer ein Text ist, desto häufiger werden Wörter ausgelassen, was wiederum die Lesegeschwindigkeit enorm beschleunigen kann.

#### 2.2.1.2 Lesekompetenz

„Lesekompetenz (engl. literacy) ist die Fähigkeit, einzelne Wörter, Sätze und ganze Texte flüssig lesen und im Textzusammenhang verstehen zu können. Die Lesekompetenz gehört neben der Schreibkompetenz und dem Rechnen zu den Grundfertigkeiten, die bereits während der Grundschulzeit erworben und durch den Besuch weiterführender Schulen ausgebaut werden sollten.“ (aus Wikipedia, der freien Enzyklopädie, zitiert am 15.11.2006)

Die Lesekompetenz dient nicht zuletzt für den Erwerb zusätzlicher weiterer Kompetenzen, da in vielen Fachbereichen die Kenntnisse z. B. von der Fachliteratur abhängig sind. So kann man die Lesekompetenz als eine der wichtigsten Schlüsselqualifikationen bezeichnen.

Die Lesekompetenz ist auch grundlegend für die Entwicklung der Internet-Kompetenz. Die Nutzung des Internets ist ohne ausreichende Lesefähigkeit schwerlich vorstellbar.

In den letzten Jahren sind Zweifel an der Lesekompetenz vieler Jugendlicher aufgekommen. Manche verlassen die Schule sogar nur mit elementaren Lesekenntnissen und entwickeln sich dann allmählich zurück zu Analphabeten (sog. Sekundärer Analphabetismus). Daher war die Überprüfung der Lesekompetenz auch Teil der internationalen Pisa-Studie, bei welcher die Lesekompetenz von Schülern verschiedener Schulsysteme untersucht wurde.

#### *2.2.1.2.1 Lesekompetenz aus historischer Sicht*

Im Altertum und auch im Mittelalter war die Fähigkeit zu lesen (und zu schreiben), eher die Ausnahme. Selbst Könige konnten manchmal trotz ihrer Ausbildung durch Privatlehrer nicht lesen (und schreiben). Dafür gab es die Kleriker und den Beruf des Schreibers, welche solche Aufgaben für Lese- und Schreibunkundige erledigten.

Nach der Erfindung des Buchdrucks durch Johannes Gutenberg wurden die Bücher auch weiteren Schichten zugänglich gemacht und so verbreitete sich die Lesekompetenz allmählich auch in niedrigere Schichten der Bevölkerung. Eine wesentliche Rolle spielte dabei auch die massenhafte Verbreitung der Lutherbibel in Mitteleuropa im Zeitalter der Reformation im 16. Jahrhundert.

Ein weiterer Meilenstein zur Entwicklung der Lesekompetenz stellte die Einführung der allgemeinen Schulpflicht durch die Habsburgische Herrscherin Maria Theresia im 18. Jahrhundert dar.

### **2.2.2 Lesen und Lesekompetenz in der Fremdsprachendidaktik**

Es gibt eine Reihe von Forschungsliteratur und populärwissenschaftlichen Literatur, die sich mit dem Phänomen „Lesen“ beschäftigt. Diese Literatur bezieht sich jedoch hauptsächlich auf das Lesen in der Muttersprache. Im wesentlichen verlaufen die Prozesse des Lesens in der Muttersprache und in einer Fremdsprache identisch, wobei in einer Fremdsprache konkrete Phasen des Leseprozesses von bestimmten Merkmalen der Fremdsprachigkeit beeinflusst werden können

#### **2.2.2.1 Spezifika des fremdsprachigen Lesens**

Noch bevor ich zu den eigentlichen Spezifika des fremdsprachigen Lesens übergehe, möchte ich hier auf die einzelnen Merkmale und Phasen des Leseprozesses eingehen, da diese Spezifika mit den konkreten Schritten, welche ein Leser beim Lesen ausübt, eng zusammenhängen.

### 2.2.2.1.1 Selektion von wichtigen Informationen

Der Mensch hat sich gegenüber der tagtäglichen Flut von Informationen einen Schutzschild gebildet. Er nimmt die Informationen selektiv auf. Das Aufgenommene wird von unserem Gehirn verarbeitet, und nur das Allerwichtigste im Gedächtnis aufbewahrt. In bezug auf die Textverarbeitung beim Lesen bedeutet dies, dass nicht alles aufgenommen wird, was wir lesen. Jeder Leser trifft schon beim Lesen eine Auswahl. Diese Auswahl ist sehr individuell und hängt davon ab, welches Ziel von dem konkreten Leser beim Lesen eines Textes verfolgt wird. Der Leser wählt die Informationen nach dem aus, was ihn interessiert, was er wissen will oder was ihn anspricht.

Beim Lesen eines Zeitungsartikels oder einer Erzählung merkt man sich nicht jedes Wort. Nach Ehlers (1992, S. 9) zieht man eher die Hauptaussagen aus den Sätzen heraus. Dann nimmt man sie beim Weiterlesen mit, um sie mit den folgenden Auszügen zu verknüpfen.

Also, aus dem Satz:

*Am Fuße der Alpen, bei Locarno im oberen Italien, befand sich ein altes, einem Marchese gehöriges Schloß, das man jetzt, wenn man vom St. Gotthard kommt, in Schutt und Trümmern liegen sieht: ein Schloß mit hohen und weitläufigen Zimmern, in deren einem einst, auf Stroh, das man ihr unterschüttete, eine alte kranke Frau, die sich bettelnd vor der Tür eingefunden hatte, von der Hausfrau aus Mitleiden gebettet worden war.<sup>4</sup>*

könnte man zum Beispiel folgende Aussage herausziehen:

*Bei Locarno gab es ein Schloss, welches jetzt nicht mehr existiert. Es gehörte einem Marchese und dort wurde eine alte kranke Frau aufgekommen.*

Die Fähigkeit, das Wichtige auszuwählen und von dem Unwichtigen zu trennen, hilft dem Leser rasch und flüssig durch einen Text zu kommen. Wie entscheidet sich aber der Leser, was für ihn von Bedeutung ist? Es hängt, wie bereits gesagt wurde, von den individuellen Interessen des Lesers ab. Weiter sind aber auch solche Merkmale wie das Thema eines Satzes, eines Abschnittes oder eines ganzen Textes im Spiel. Kennt man z. B. den Titel oder den Autor der Erzählung oder des Artikels, dann hat man schon eine erste Orientierungshilfe parat.

*Das Bettelweib von Locarno – Heinrich von Kleist*

---

<sup>4</sup> Kleist: *Erzählungen*, S. 319. *Digitale Bibliothek Band 1: Deutsche Literatur*, S. 62431 (vgl. *Kleist-WuB Bd. 3*, S. 215)



Hier wird dem Leser das Thema der Erzählung in dem Titel schon vorab genannt. Er kann sich mithilfe dieses Titels von Anfang an auf das alte Weib konzentrieren, weil er annehmen kann, dass sie in der Erzählung eine zentrale Rolle spielen wird.

„Er (der Leser)<sup>5</sup> kann im Hinblick auf dieses Thema einzelne Informationen bewerten: Die einen dienen der Entfaltung des Themas und bilden den Leitfaden eines Textes, die anderen sind gedankliche Verzweigungen, Erweiterungen und Ausschmückungen, die ein Leser je nach Laune, Kapazität und Interesse mitlesen und wegordnen oder überlesen kann.“ (Ehlers, 1992 S.9)

Nicht nur der Titel, sondern auch paratextuelle Merkmale, wie z. B. Illustrationen – Fotos, Zeichnungen, Schaubilder, Tabellen, Diagramme oder typographische Merkmale wie Schriftart, Schriftgrad, Sperrungen, Unterstreichungen u.a. können die Funktion der ersten Orientierungshilfe bei dem Zugang zu einem Text ausüben.

#### 2.2.2.1.2 Antizipation

Ein weiteres Merkmal des Lesens ist die Antizipation (vgl. Ehlers 1992,S.15). Der Leser antizipiert, das was folgen soll. Lesen wir z. B. den Satz:

*Ich habe das Buch noch nicht \_\_\_\_\_.*

ergänzen wir höchstwahrscheinlich das Verb *gelesen*. Es gibt natürlich auch andere Möglichkeiten, welche an dieser Stelle stehen könnten: *gesehen, gekauft, geliehen, abgeholt, zerrissen* usw. Das, was zu ergänzen ist, hängt einerseits von dem Kontext ab, andererseits auch von der Erfahrung – es ist üblicher die Bücher zu lesen, als zu zerreißen. Weiter geht man bei der Antizipation auch von der Kenntnis der grammatischen Strukturen aus. Steht am Anfang des Satzes *Ich habe das Buch.....*, dann erwartet man aufgrund der grammatischen Kenntnisse, dass ein Partizip Perfekt folgen wird.

Dies nennt man Hypothesenbildung (vgl. Ehlers ebd., GERFS 2006, Kapitel 4.4.2.4.). Der Leser nimmt die Informationen fortlaufend auf, bewertet sie und auf Grund der Bewertung bildet er Hypothesen.

---

<sup>5</sup> MS

Die Hypothesen werden sowohl über den Fortlauf eines Satzes, als auch über den Fortlauf eines Abschnittes oder gar des ganzen Textes gebildet.<sup>6</sup>

In ihrer Studie fasste Ehlers (1992, S.18) die Antizipationen, die dem Leser helfen sich schneller in einem Text zu orientieren, folgendermaßen zusammen. Die Vorhersagen können sich laut Ehlers auf unterschiedlichen Ebenen eines Textes bewegen und sie können sich auch über unterschiedlich große Textmengen erstrecken. Auf Grund des unterschiedlichen Wissensstandes der jeweiligen Leser kann man folgendes vorhersagen:

1. Eine Wortart (Substantiv, Verb...)
2. Eine grammatische Kategorie ( Partizip Perfekt, Subjekt, Objekt...)
3. Eine semantische Kategorie (Handlung *lesen*, und Objekt der Handlung *Buch*)
4. Ein Geschehen
5. Ein Ort
6. Eine Handlung auf der Geschichtenebene ( liest man z. B. ein Krimi von Dick Francis und ist einem der Autor schon vorher bekannt, dann kann man mit einem hohen Wahrscheinlichkeitsgrad annehmen, dass es in der Umgebung von Pferden zu einem Mord kommt)
7. Mögliche Folgen von Handlungen und Geschehnissen

#### 2.2.2.1.3 Das Vorwissen

Wenn wir einen Vorgang beschreiben oder jemandem etwas mitteilen, erwähnen wir nicht jedes Detail, das zu der Sache gehört. Ich bediene mich hier des Beispiels von Westhoff (1987, S. 46). Im Satz:

*„Als ich dann mit dem Auto in die Waschanlage gefahren bin, habe ich vergessen, die Fenster zuzumachen. Ich konnte sofort wieder nach Hause fahren, um mich umzuziehen“*

---

<sup>6</sup> Ab und zu werden Kettenemails verbreitet, die von einer angeblichen Studie „einer englischen Universität“ (gelegentlich wird die Universität Cambridge genannt) berichten. Laut dieser Studie sei es egal, in welcher Reihenfolge die Buchstaben eines Wortes stehen, solange der erste und der letzte Buchstabe stimmen. Die deutsche Version beginnt mit den Worten: *Gmäëß eneir Sutide eneir elgnihcesn Uvinisterät ist es nchit witihcg, in wlecehr Rneflogheie die Bstachuebn in eneim Wrot snid* Laut dem Artikel „Lesen-Integration und Identifikation“ (aus Wikipedia, der freien Enzyklopädie, zitiert am 15.11.2006) sei diese Nachricht als ein „Hoax“ zu bezeichnen, denn die erwähnte Studie existiert nicht. Die Aussage des Textes ist falsch: Ein Wort kann im Allgemeinen nicht erkannt werden, wenn nur der erste und der letzte Buchstabe stimmen und die restlichen Buchstaben durcheinander geworfen sind. Man kann dies z.B. an mehrdeutigen Anordnungen wie Zleie (Zeile oder Ziele?) sehen. Das der Text der Nachricht trotzdem sehr gut lesbar ist, ist vor allem auf **sententielle Einschränkung** und **Vorhersagbarkeit des Inhalts** zurückzuführen.

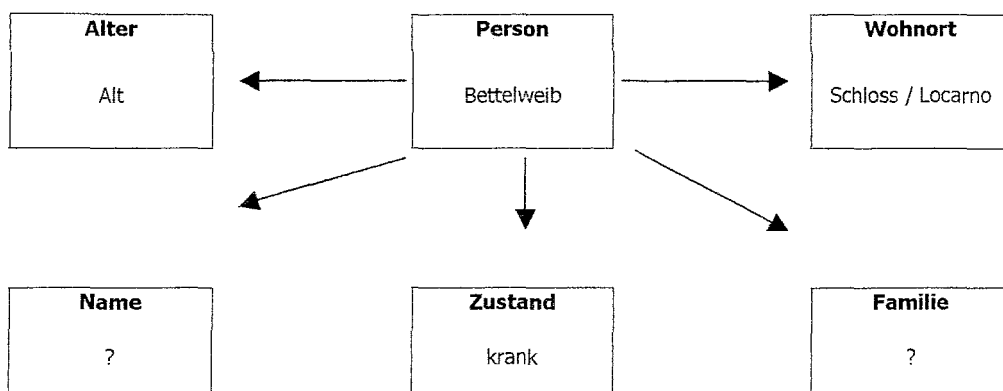
wird kein expliziter Grund angegeben, warum sich der Sprecher dieses Satzes umziehen musste. Trotzdem weiß man es. Wir können uns, auf Grund der Kenntnis der Funktionsweise von Waschanlagen, die Situation von selbst vorstellen. Würde aber den Text jemand ohne diese Kenntnis lesen, so würde er wahrscheinlich noch nach der expliziten Erklärung im Text suchen und das Verstehen des Textes würde dadurch erschwert.

Wenn ein fremdsprachiger Text mehrere solche, dem Leser nicht bekannte Inhalte enthält, und hier kann es sich vor allem um Realien oder auch sozialgeschichtliche Spezifika u. a. Bereiche handeln, so wird er dem Leser unverständlich vorkommen, obwohl der im Text verwendete Wortschatz der Kenntnisstufe des Lesers vollkommen entspricht.

#### 2.2.2.1.4 Die Rolle des Wissensrahmens

Durch die Lektüre eines Textes werden beim Leser sogenannte Wissensrahmen (Ehlers 1992, S.28), welche auch als Schemata bezeichnet werden (GERFS, 2006 Kap. 4.4.2.4.), aktiviert. Ein solches Schema / Wissensrahmen steuert dann den weiteren Leseprozess.

Um es an einem Beispiel deutlich zu machen, gehe ich zu dem Bettelweib aus dem ersten Beispiel zurück. Es wird aus dem Titel *Das Bettelweib von Locarno* klar, dass hier eine Person thematisiert wird. Aus dem ersten Satz ergibt sich die Tatsache, dass es sich um eine alte kranke Frau handelt. Bei dem Leser wird also demnach das Schema „Person“ aktiviert. In das Schema von Person gehören Informationen wie Alter, Name, Beruf, Herkunft, Aussehen usw. Dies sind die sogenannten Leerstellen, welche vorerst offen sind und im Laufe der Lektüre mit Informationen gefüllt werden.



Man erwartet im folgenden nähere Auskünfte über das alte Weib. Dann erfahren wir, dass sie von der Hausdame aus Mitleid gebettet wurde, und automatisch werden weitere Schemata, wie z. B. Hausdame oder Barmherzigkeit, aktiviert. Dies

betrifft nicht nur die hier beschriebene semantische Ebene, sondern auch die anderen Ebenen des Textes (Orthographische, syntaktische, Pragmatische u.a.). Auf der Satzebene ist das Schema des Verbs *wohnen* ein gutes Beispiel. Das Verb *wohnen* öffnet zwei Leerstellen, die besetzt werden müssen. Das bedeutet also, dass nach *Der Mann wohnt* \_\_\_\_\_ eine Ortsangabe von dem Leser erwartet wird.

Sieht man dies aus der Sicht des fremdsprachigen Lesers, so kann es passieren, dass er die entsprechenden Signale eines Textes nicht sieht, da er über das dazugehörige Schema in der Fremdsprache nicht verfügt. Er kann auch ein Schema durch ein Textsignal aktivieren, welches es in seinem eigenkulturellen und sprachlichen Kontext gibt, das aber mit dem Text nichts zu tun hat (vgl. Ehlers 1992, S.30). Bei unserem Beispiel bleibend, nehmen wir nun das Verb *betten*<sup>7</sup> heraus.

*eine alte kranke Frau, die sich bettelnd vor der Tür eingefunden hatte, von der Hausfrau aus Mitleiden gebettet worden war*

Es handelt sich um einen veralteten Ausdruck, welcher jedoch einem Muttersprachler keine Schwierigkeiten macht. Ein fremdsprachiger Leser kann dagegen mit diesem Wort, je nach dem Grad seiner Kenntnisse, vor einem Problem stehen. Kennt er nur die Bedeutung *jemanden begraben*, wird sein Schema falsch aktiviert. Im weiteren Verlauf des Textes wird er dies zwar erkennen, aber sein Lesen wurde durch diesen Schritt verlangsamt.

„Hat der fremdsprachige Leser kein Schema zur Verfügung, dann kann er keine Vorhersagen treffen, Wichtiges nicht von Unwichtigem trennen und einzelne Informationen nicht einordnen. Er muß daher viele Details behalten, bis er ein Schema gefunden hat. [...] Er liest langsam, mit vielen Augensprüngen, ist stärker textfixiert, liest nicht immer mit Verständnis und hat einen kleinen Lesewinkel.“ ( Ehlers 1992 S.30)

---

<sup>7</sup> **bet-ten**; *bettete, hat gebettet*; [Vt] **1 jemanden / etwas irgendwohin betten** *geschr* veraltend; jemanden sorgfältig auf ein Bett o.Ä. legen: *den Verletzten auf das Sofa betten; den Kopf auf ein Kissen betten*  
**2 jemanden zur letzten Ruhe betten** *geschr*; jemanden begraben (1999 Langenscheidt )

#### 2.2.2.2 Verfahren zur Entwicklung der Lesekompetenz

Aus dem vorausgehenden Absatz folgt, dass ein fremdsprachiger Leser im Unterschied zu einem muttersprachigen bei dem Zugang zu Texten auf vielen Ebenen benachteiligt ist. Vor allem sind ihm die Schemata (sowohl auf der Buchstaben-, Wort- und Satzebene, als auch auf der Ebene des ganzen Textes) nicht so geläufig, wie einem muttersprachlichen Leser. Er ist daher beim Lesen langsamer und viel unsicherer.

Ein fremdsprachiger Leser liest mehr buchstabenweise oder Wort für Wort. Auf der Satzebene stützt sich der fremdsprachige Leser stärker an die Syntax als ein muttersprachiger Leser (vgl. Ehlers 1992, S. 44f). Er ist in den syntaktischen Grundstrukturen aber, vor allem in dem Anfangsstadium seines Lernens, noch nicht so kundig, um sie automatisch für Antizipationen nutzen zu können. Im Unterschied zu dem Muttersprachler muss der fremdsprachige Leser bewusst sein Regelwissen einsetzen und z. B. Genus und Numerus der einzelnen Satzeinheiten prüfen, um zu wissen, welche Satzglieder zusammengehören. Erst dann kann er deren Beziehungen und Abhängigkeiten erfassen.

Aus den hier dargestellten Erschwernissen des fremdsprachigen Lesens ergeben sich Ziele, die sich eine fremdsprachliche Lesedidaktik setzen sollte. Der fremdsprachige Leser sollte eine größere Leseflüssigkeit erwerben. Es muss ihm geholfen werden, die Unsicherheit und psychologische Barriere, welche ihm ein fremdsprachiger Text bereiten mag, zu überwinden. Er sollte lernen, Kontexte für die Bedeutungserschließung zu nutzen, damit er nicht immer zum Wörterbuch greifen muss, wenn ihm ein Wort auf den ersten Blick unbekannt erscheint. Nicht nur die „Inhaltswörter“ sondern auch die Funktionswörter wie Artikel, Präpositionen, Konjunktionen, Hilfs- und Modalverben sind im gleichen Maße für den Leser von Bedeutung und müssen deshalb im gleichen Maße im Unterricht behandelt werden. Denn gerade die Funktionswörter geben dem Leser Hinweise auf syntaktische Beziehungen und helfen ihm so eine größere Einheit als das einzelne Wort in den Blick zu nehmen.

„Lesenlernen ist ein Prozeß, in dem einzelne Lesefähigkeiten geschult und zunehmend automatisiert werden, so daß der fremdsprachige Leser am Ende einzelne Analyseschritte (graphemische, morphosyntaktische, syntaktisch-semantische, satzübergreifende Analyse) überspringen kann und sich damit dem Lesefluß des muttersprachigen Lesers annähert.“ (Ehlers 1992, S.46)

### 2.2.2.2.1 Sachtexte im Vergleich zu literarischen Texten

Nach Ehlers (1992, S. 5.) stehen im Allgemeinen in fremdsprachlichen Lesedidaktiken und Übungsprogrammen das Lesen von Sachtexten und das Einüben von Lesetechniken, die zum Lesen solcher Texte geeignet sind, im Vordergrund. Dem kann man, wie sich später auch aus der Analyse der für den Unterricht von Erwachsenen gebrauchten Lehrwerken zeigen wird, zustimmen. Es werden nur selten, wenn überhaupt, literarische Texte für didaktische Zwecke gebraucht.

Es stellt sich nun die Frage, ob es nötig ist, literarische Texte und Sachtexte im Hinblick auf die Entwicklung von Lesestrategien zum Erleichtern des Zugangs zu einem fremdsprachlichen Text, zu unterscheiden. Um auf diese Frage eine Antwort zu finden, versuche ich jetzt die wichtigsten Merkmale, welche sich bei diesen beiden Textgruppen entgegenstehen, zusammenzufassen.

<b>Sachtexte</b>	<b>Literarische Texte</b>
: Möglichst unmissverständliche Vermittlung von Informationen	: Vieldeutig, assoziativ, Zulassung von mehreren Deutungen
: Klar vorgegebene Thematik	: Nicht immer klare Thematik
: Explizite Schemata durch Begriffe	: Oft verschachtelte und überlagerte Schemata
: Identifizierbare Hauptinhalte durch Schlüsselwörter	: Hauptinhalte nicht immer anhand von Schlüsselwörtern ablesbar, oft Ableitung nötig.
: Besondere sprachliche Mittel um logische Beziehungen deutlich zu machen	
: Besondere Aufbauprinzipien	: Eigene Aufbauprinzipien und Gliederungssignale
: Deutliche Zusammenhänge	: Oft verborgene Zusammenhänge
: Sachlich objektiv	: Subjektiv und andeutungshaft
: Fakten im Vordergrund	: Fakten zwar manchmal auch im Vordergrund, meist aber um Ideen oder andere abstrakte Zusammenhänge auszudrücken
: Logische Argumentation	

**Bild 4 Vergleich der Sach- und literarischer Texte nach Ehlers (1992, S. 41f)**

Aus der hier angeführten Übersicht geht hervor, dass ein literarischer Text für einen fremdsprachigen Leser vor allem im Hinblick auf die Sinnkonstituierung und die richtige Deutung der Signale anspruchsvoller als ein Sachtext sein kann.

Es ergibt sich daraus, dass das, was für die Entwicklung der Lesekompetenz für Fachtexten von Bedeutung ist, man auch an literarischen Texten anwenden kann. Außerdem sind bei literarischen Texten noch Übungen zur Verbesserung der Kenntnisse über Erzählstrukturen und Aufbauprinzipien von literarischen Texten zu ergänzen.

#### *2.2.2.2.2 Charakteristik der Lesetechniken*

Es gibt verschiedene Lesetechniken, welche dazu dienen, die Art des Lesens den Zielen des Lesers anzupassen und ihm so zu einer optimalen Minimalisierung seines Aufwandes zu verhelfen.

Dabei gibt es einerseits die Lesetechniken „Sequenzielles Lesen“, „Intensives Lesen“, „Kursorisches Lesen“ und „Punktuelles Lesen“, welche als konventionelle Lesetechniken nur die Arbeitsweise und die Auswahl der zu lesenden Textstellen beeinflussen.

Dem stehen die Schnellesetechniken „Diagonales Lesen“ (Scannen), „SpeedReading“ und „PhotoReading“<sup>8</sup>, welche die Steuerung innerhalb einzelner Sätze und den Wahrnehmungsprozess selbst beeinflussen gegenüber. Letztere dienen vornehmlich dazu, die Lesegeschwindigkeit zu erhöhen, ohne dabei das Textverständnis allzu sehr zu beeinträchtigen.

Die meisten dieser Lesetechniken sind neben den Zielen des Lesers auch auf eine spezielle Art von Literatur ausgerichtet. So mag man beim „Diagonalen Lesen“ der Zeitung gute Erfolge erwarten, während bei Goethes Faust mangelndes Textverständnis ohne eine nennenswerte Zeiteinsparung die Folge ist.

---

<sup>8</sup> Das von Paul R. Scheele entwickelte PhotoReading propagiert einen Wahrnehmungsprozess, welcher demjenigen von Menschen mit fotografischem Gedächtnis ähnelt: Bei dieser Technik soll eine ganze Seite als Bild im Unterbewusstsein gespeichert werden und die Informationen daraus ohne größere Zwischenverarbeitung direkt gewonnen werden. Die Augen sind während der Aufnahmephase nicht fokussiert, der Leser muss sich in einen speziellen Zustand der Entspannung versetzen. In der anschließenden sog. "Aktivierungsphase" sollen die Informationen aus dem aufgenommenen Bild "aktiviert", d. h. verfügbar, gemacht werden. Die Lesetechnik beinhaltet zusätzlich die konventionellen Ansätze des Kursorischen und Diagonalen Lesens und zwar in der Hinsicht, dass auf das Sich Verschaffen eines Überblicks eine Phase der Reflexion des Gelesenen folgt. Bis jetzt konnte allerdings noch keiner, nicht einmal Scheele selbst, demonstrieren, dass seine Technik funktioniert.

Es gilt also, die passende Lesetechnik für die passende Textart zu wählen und sie vernünftig einzusetzen.

Das **Sequenzielle Lesen** ist die häufigste und gewöhnlichste aller verwendeten Lesetechniken. Der Text wird hier von Anfang bis Ende gelesen, mit dem Ziel dem Handlungs- oder Gedankengang möglichst vollständig zu folgen. Dabei wird versucht, auf größere Rücksprünge oder wiederholtes Lesen größerer Teile des Textes zu verzichten, während gewöhnliche Regressionen durchaus erlaubt sind.

Beim **Intensiven Lesen** ist das Ziel, einen Text und die dazugehörige Haltung seines Autors möglichst umfassend zu verstehen, um seine gezielte Weiterverarbeitung zu ermöglichen. Der Text wird dabei mit sachlicher Distanz - also ohne jede Identifikation mit Personen oder den Meinungen des Autors - gelesen und reflektiert. Besonderes Augenmerk liegt auf dem Stil, der Argumentationsweise und der Absicht des Autors.

Das **Kursorische Lesen** ist die umfassendste Art, ganze Bücher zu bearbeiten. Statt ein Buch von der ersten bis zur letzten Seite durchzulesen, fließen beim Kursorischen Lesen auch ergänzende Informationen ein.

Zunächst wird das Titelblatt, das Inhaltsverzeichnis, das Vorwort, das letzte Kapitel und bei Vorhandensein das Nachwort gelesen. Aufgrund dieses Überblickes folgt eine erste Reflexion über den Inhalt des Buches sowie die Analyse, welchen Nutzen die gründliche Bearbeitung des Buches für die eigenen Ziele bringen wird. Es folgt eine intensive Beschäftigung mit dem Text, welche das Lesen, Markierungen, Notizen und das wiederholte Bearbeiten beinhaltet. Diese Beschäftigung soll zu einem umfassenden Verständnis, wenn möglich nicht nur des Buches sondern auch des zugehörigen Themenbereichs, führen.

Beim **Punktuellen Lesen** wird ein Text nicht vollständig, sondern nur ausschnittsweise gelesen. Welche Teile dies sind bleibt dem Leser und seinen persönlichen Zielen überlassen. In einer nachfolgenden Reflexionsphase wird versucht, den Bedeutungsinhalt der einzelnen Bruchstücke zusammenzufügen und in den Gesamtkontext einzuordnen. Diese Lesetechnik eignet sich speziell für Hypertexte.

Beim **Diagonalen Lesen** werden nur bestimmte Bereiche eines Textes gelesen. Dies sind im Allgemeinen der erste Satz eines Absatzes, typographisch hervorgehobene Stellen (kursiv, Überschriften), spezielle Absätze („Zusammenfassung:“), spezielle Ausdrücke („ $2 + 3 = 5$ “) und das Umfeld von Schlüsselwörtern wie Aufzählungen („erstens“, „2.“, „-“), Schlussfolgerungen („schließlich ...“, „also ...“) und Fachbegriffe („Saccaden“).



Durch diese Technik ist das schnelle Durcharbeiten eines längeren Textes möglich. Dies geschieht jedoch auf Kosten des Textverständnisses und des Detailwissens. Diese Technik wird meist von ihrem Anwender individuell nach Erfahrung und Textart an die jeweilige Situation angepasst.

Die Begriffe **Scannen** und Diagonales Lesen werden meist synonym verwendet, Scannen bezeichnet darüber hinaus aber auch das gezielte Suchen nach speziellen Informationen oder einzelnen Wörtern in einem Text. Beim Scannen nach einer speziellen Information werden im Text systematisch nach dem oben beschriebenen Schema entsprechende Schlüsselwörter gesucht. Beim Scannen nach einzelnen Wörtern stellt sich der Leser das Wort in der jeweiligen Schriftart zunächst ausgeschrieben vor und überfliegt daraufhin den Text blockweise. Laut einer Studie über Benutzerfreundlichkeit (vgl. Nielsen, 1997) ist Scannen für 79 % der Benutzer des Internets die bevorzugte Lesetechnik für Webseiten. Hierbei wird sie meist unbewusst eingesetzt.

Die Didaktik des Leseverstehens konzentriert sich in bezug auf die Entwicklung der Lesekompetenz vor allem auf folgende Lesetechniken. Es kommt allerdings vor, dass sie in der Literatur unterschiedlich bezeichnet werden.

**Orientierendes Lesen /Globales Lesen:** Beim Orientierenden Lesen versucht der Leser, einen ersten Überblick über den Text zu gewinnen. Der Leser stellt sich dabei hauptsächlich die Fragen, ob der Text bestimmte benötigten Informationen enthält, und ob die Schwerpunkte, die der Text behandelt, für ihn relevant sind. Beim orientierenden Lesen wird der Leser von den Überschriften, Hervorhebungen und von dem äußeren Aufbau des Textes geleitet.

Aus didaktischer Sicht ist diese Lesestrategie insoweit interessant, dass sie bei dem fremdsprachlichen Leser zur Erhöhung des Lesetempos beiträgt. Der Leser wird gezwungen möglichst umfangreiche Sprachliche Ganzheiten aufzunehmen und dabei die im Gedächtnis gespeicherten Informationen zu mobilisieren. Diese Technik hilft dem fremdsprachlichen Leser von dem Wort-für-Wort Lesen abzugehen.

**Selektierendes Lesen:** Dieser Lesestil kann auch als suchendes Lesen bezeichnet werden. Der Leser sucht eine ganz bestimmte Information im Text, wobei er weiß, dass sich diese Information im Text befindet. Hat der Leser diese Information gefunden, beendet er seine Lektüre.

**Kursorisches Lesen :** Beim kursorischen Lesen erfasst der Leser das Inhaltlich wesentliche. Das Nebensächliche und Einzelheiten bleiben unbeachtet. Der Leser ist von der Frage, was im Text wichtig und wesentlich ist, geleitet. Im Unterschied zum orientierenden Lesen werden kürzere Textteile überblickt. Es genügt nicht

mehr nur bestimmte Schlüsselwörter aufzunehmen, sondern es geht darum, die Hauptinformationen des ganzen Textes summarisch zu erfassen.

Diese Technik erzieht zum rationellen Lesen.

**Totales Lesen / Detailliertes Lesen** Beim Totalen Lesen nimmt der Leser den Inhalt in seinem ganzen Ausmaß und in seiner Vollständigkeit auf. Vermittelt der Text völlig neues Wissen, enthält er nur wenig Irrelevantes und Redundantes und wird dieser Text mit dem Ziel gelesen, sich über das Vermittelte gründlich zu informieren, ist ein allumfassendes Verstehen unerlässlich. Jeder Satz in dem gegebenen Großkontext muss exakt rezipiert, und somit der unbekannte Wortschatz erschlossen werden.

Übergänge zwischen den einzelnen Lesearten sind oft fließend. Nur selten liest man z. B. ein Fachbuch oder die Zeitung gleich total, ohne vorher zumindest ein Teil davon orientiert gelesen zu haben.

### **2.2.3 Beschreibung der Stufen der Entwicklung der Lesekompetenz nach dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen**

#### **2.2.3.1 Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GERFS)**

Der Europäische Referenzrahmen für Sprachen ist eine gemeinsame Basis für das Erlernen von Fremdsprachen in Europa. Auf mindestens sechs Niveaustufen erfasst dieser sprachliche Fähigkeiten in unterschiedlichen Bereichen. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen wurde vom Europarat erarbeitet, mit dem Ziel die Mehrsprachigkeit in Europa zu fördern. Davon versprach man sich, die Kommunikation und Interaktion zwischen Europäern unterschiedlicher Muttersprache zu verbessern und die Mobilität in Europa zu unterstützen.

Inzwischen ist der Europäische Referenzrahmen eine international anerkannte "Maßeinheit" für Sprachkompetenz. Vor allem geht es darum, Sprachkompetenz und unterschiedliche Abschlüsse, bzw. Zertifikate auf eine gemeinsame Basis zu stellen und so Transparenz und Vergleichbarkeit zu gewährleisten.

An dieser Stelle möchte ich einen vereinfachten Überblick über die einzelnen Stufen des GERFS einführen, wobei die in Klammern angeführten Bezeichnungen die ursprünglichen vom Europarat gewählten Bezeichnungen für diese Stufen sind, welche sich aber nicht so einfach übersetzen lassen (z. B. *Waystage, Vantage*). In der deutschen Übersetzung wurden deshalb Verzweigungen wie in einem 'Hypertext' vorgeschlagen, welche von einer Unterteilung in drei große

Referenzniveaus A, B und C ausgehen und so eine einfache Orientierung ermöglichen und eine benutzerfreundliche Variante darstellen.

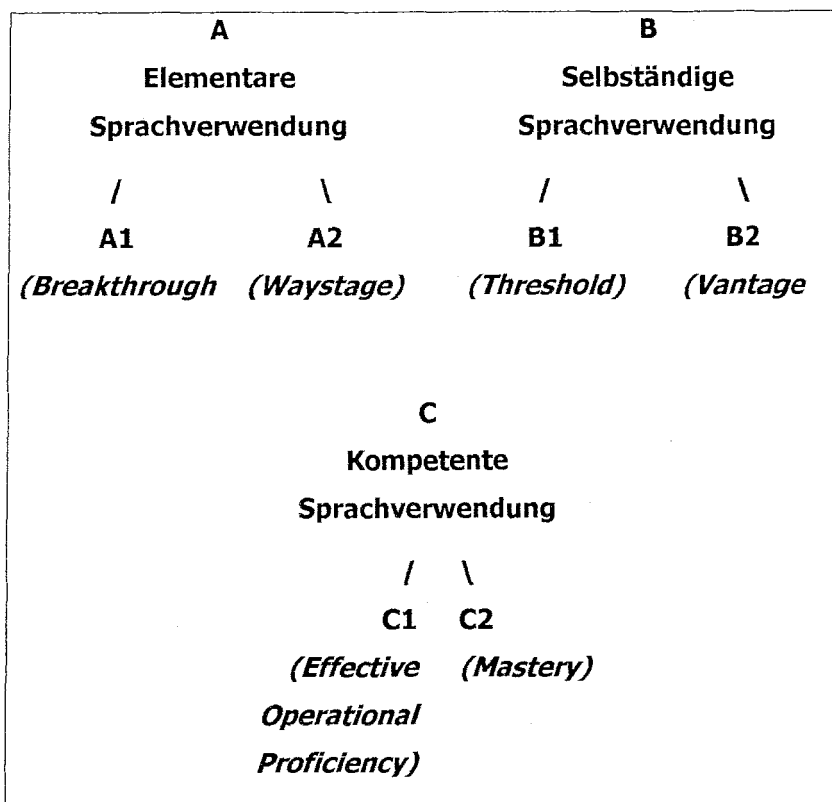


Bild 5 Stufen der Sprachverwendung (vgl. GERFS 2006)

**Elementare Sprachverwendung** Die ersten beiden Stufen werden der elementaren Sprachverwendung zugeordnet und mit **A1** (Breakthrough) und **A2** (Waystage) bezeichnet. In diesen Niveaustufen sind die Lerner in der Verwendung der Sprache noch nicht selbständig. Das heißt, sie können nicht immer alles ausdrücken, was sie sagen möchten – und wenn ja, dann noch mit sprachlichen Fehlern. Auch können sie nicht alles verstehen, was Ihnen gesagt wird.

**Selbstständige Sprachverwendung** Die nächsten beiden Stufen, die als **B1** (Threshold) und **B2** (Vantage) bezeichnet werden, stehen für eine selbstständige Sprachverwendung. Die Lerner verfügen über ein zunehmend breites Repertoire an sprachlichen Mitteln. Am Ende von B2 können sie sich klar ausdrücken, ohne den Eindruck zu erwecken, sich in dem, was sie sagen möchten, einschränken zu müssen. Die Grammatik beherrschen sie bereits gut, und machen nur gelegentlich kleinere Fehler.

**Kompetente Sprachverwendung** In den letzten beiden Stufen **C1** (Effective Operational Proficiency) und **C2** (Mastery) wird der Sprachgebrauch perfektioniert. Man verfügt über umfangreiche Sprach- und Grammatikkenntnisse,

die einen klaren Ausdruck ohne jede Einschränkung ermöglichen. Das Spektrum sprachlicher Mittel erstreckt sich schließlich auch auf den umgangssprachlichen und idiomatischen Gebrauch der Sprache.

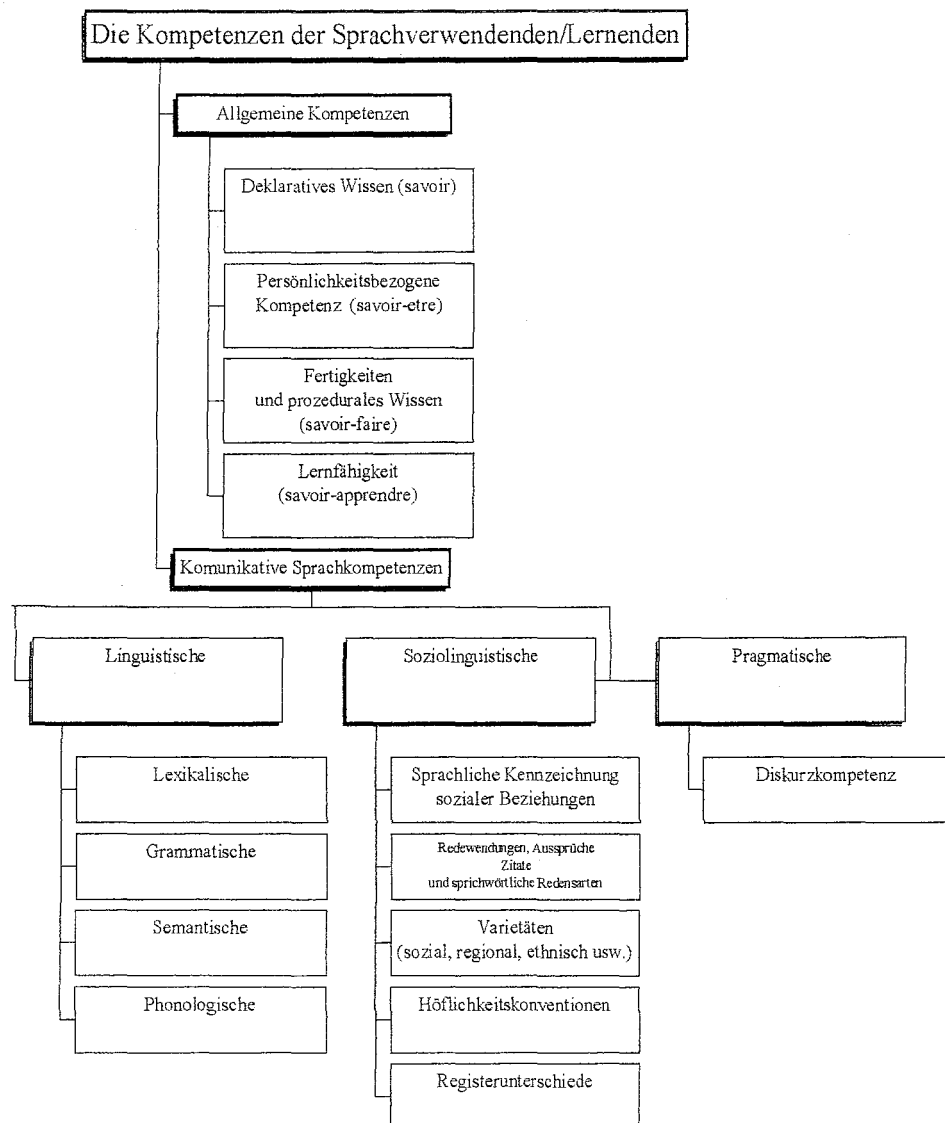
<b>Elementare</b>	<b>Sprachverwendung</b>	<b>A</b>	Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.
		<b>2</b>	Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen - z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben - und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.
<b>Selbständige</b>	<b>Sprachverwendung</b>	<b>B</b>	Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.
		<b>2</b>	Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.
<b>Kompetente</b>	<b>Sprachverwendung</b>	<b>C</b>	Kann praktisch alles, was er / sie liest oder hört, mühelos verstehen. Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben. Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.
		<b>2</b>	Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen. Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.
		<b>1</b>	Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen. Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.

**Bild 6 .nach GERFS (ebd.)<sup>9</sup>**

<sup>9</sup>Aus dem GERFS Handbuch geht hervor, dass manche Leser bevorzugen, eine Skala mit Deskriptoren von unten nach oben zu lesen, während andere hingegen die umgekehrte Richtung wählen. In meiner

### 2.2.3.2 Die Lesekompetenz in dem GERFS

Die jeweiligen Kompetenzen der einzelnen Sprachverwender bestehen nach dem GEFRS aus zwei größeren Bereichen, welche eng zusammenhängen und sich gegenseitig beeinflussen. Auf der einen Seite sind es **allgemeine Kompetenzen**, die von der Persönlichkeit und von den individuellen Eigenschaften eines Menschen bestimmt sind. Hierher gehören z. B. die Lernfähigkeit oder das allgemeine Weltwissen. Den anderen Teil bilden die **kommunikativen Sprachkompetenzen**. Hierbei kann man sich wieder eine Aufschichtung von drei Ebenen vorstellen, wobei auch hier die einzelnen Ebenen voneinander abhängen.



**Bild 7 Die Einteilung der Kompetenzen der Lernenden – bearbeitet nach GERFS**

Arbeit werde ich mich an die Richtung vom Einfacheren zum Schwierigeren halten, deshalb werden alle Skalen so angelegt, dass A1 (*Breakthrough*) oben und C2 (*Mastery*) unten steht.

Für den Sprachunterricht, sind die allgemeinen Kompetenzen eines Lernenden nur insoweit von Bedeutung, dass man sie in Betracht ziehen muss. Mit den kommunikativen Sprachkompetenzen kann man dagegen arbeiten und sie entwickeln. Für den Begriff „kommunikative Sprachkompetenzen“ werde ich weiterhin nur den Ausdruck Sprachkompetenzen benutzen.

Die Sprachkompetenzen sind nach anderen Auffassungen in die Gruppen der Produktiven und Rezeptiven Sprachkompetenzen einzuteilen. Produktive Aktivitäten umfassen Sprechen und Schreiben. In die Gruppe der rezeptiven Aktivitäten sind Hören und Lesen einzuordnen. Beim Hören handelt es sich um eine auditiv-rezeptive Aktivität, das Lesen ist dagegen eine visuell-rezeptive Aktivität.

Rezeptionsstrategien umfassen das Identifizieren des Kontextes auf der Basis des relevanten Weltwissens. In diesem Prozess werden als geeignet erscheinende Schemata aktiviert (vgl. Kapitel 2.2.2 Lesen und Lesekompetenz in der Fremdsprachendidaktik), die ihrerseits Erwartungen in bezug auf die Organisation und den Inhalt dessen schaffen, was rezipiert werden soll.

Im Rezeptionsprozess werden aus dem (sprachlichen und nicht-sprachlichen) Gesamtkontext Hinweise herausgelesen: Man bildet auf Basis der von den Schemata geschaffenen kontextuellen Erwartungen eine Darstellung der Bedeutung, welche vom Leser ausgedrückt wird, und dazu eine Hypothese über die dahinterstehende kommunikative Absicht dieser Bedeutung.

Durch schrittweise Annäherung dieser Hypothesen an die Aussage werden sichtbare oder mögliche inhaltliche Lücken aufgefüllt. Solche Lücken, welche man durch Schlüsse füllt, können durch sprachliche Beschränkungen verursacht sein, aber auch durch schwierige Rezeptionsbedingungen oder durch einen Mangel an notwendigem Wissen. Sie können aber auch dadurch entstehen, dass der Sprecher/ Schreiber eine gewisse Vertrautheit mit einem Sachverhalt voraussetzt, die aber beim Rezipienten nicht besteht. Ebenso können diese Lücken durch unklare Formulierungen entstehen. Ob die aktuelle, aus diesem Prozess hervorgegangene Vorstellung Bestand hat, wird dann durch einen Abgleich mit den eingehenden kontextuellen und kontextuellen Hinweisen getestet, um zu sehen, ob sie in das aktivierte Schema passen, d.h. ob die eigene Interpretation der Situation angemessen ist (Hypothesentesten). Ist sie das nicht, so führt dies zurück zu Schritt 1, von wo aus erneut nach einem Schema gesucht wird, in das sich die empfangenen Hinweise sinnvoll integrieren lassen (Revision der Hypothesen).

### 2.2.3.2.1 Lesenbezogene Skalas des GERFS

#### 2.2.3.2.1.1 Leseverstehen allgemein

##### **Leseverstehen allgemein**

- A1** Kann sehr kurze, einfache Texte Satz für Satz lesen und verstehen, indem er/sie bekannte Namen, Wörter und einfachste Wendungen heraussucht und, wenn nötig, den Text mehrmals liest.
- A2** Kann kurze, einfache Texte zu vertrauten konkreten Themen verstehen, in denen gängige alltags- oder berufsbezogene Sprache verwendet wird.
- B1** 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.
- B2** Kann sehr selbstständig lesen, Lesestil und -tempo verschiedenen Texten und Zwecken anpassen und geeignete Nachschlagewerke selektiv benutzen. Verfügt über einen großen Lesewortschatz, hat aber möglicherweise Schwierigkeiten mit seltener gebrauchten Wendungen.
- C1** Kann lange, komplexe Texte im Detail verstehen, auch wenn diese nicht dem eigenen Spezialgebiet angehören, sofern schwierige Passagen mehrmals gelesen werden können.
- C2** Kann praktisch alle Arten geschriebener Texte verstehen und kritisch interpretieren (einschließlich abstrakte, strukturell komplexe oder stark umgangssprachliche literarische oder nicht-literarische Texte). Kann ein breites Spektrum langer und komplexer Texte verstehen und dabei feine stilistische Unterschiede und implizite Bedeutungen erfassen.

#### 2.2.3.2.1.2 Korrespondenz lesen und verstehen

##### **Korrespondenz lesen und verstehen**

- A1** Kann kurze und einfache Mitteilungen auf Postkarten 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/ einer Brieffreundin zu korrespondieren.
- B2** Kann Korrespondenz lesen, die sich auf das eigene Interessengebiet bezieht, und leicht die wesentliche Aussage erfassen.
- C1** Kann unter gelegentlicher Zuhilfenahme des Wörterbuchs jegliche Korrespondenz verstehen.
- C2** wie C1

### 2.2.3.2.1.3 Zur Orientierung lesen

#### Zur Orientierung lesen

**C2** wie B2

**C1** wie B2

Kann lange und komplexe Texte rasch durchsuchen und wichtige Einzelinformationen auffinden.

**B2** Kann rasch den Inhalt und die Wichtigkeit von Nachrichten, Artikeln und Berichten zu einem breiten Spektrum berufsbezogener Themen erfassen und entscheiden, ob sich ein genaueres Lesen lohnt.

Kann längere Texte nach gewünschten Informationen durchsuchen und Informationen aus verschiedenen Texten oder Textteilen zusammentragen, um eine bestimmte

**B1** Aufgabe zu lösen.

Kann in einfachen Alltagstexten wie Briefen, Informationsbroschüren und kurzen offiziellen Dokumenten wichtige Informationen auffinden und verstehen.

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).  
**A2** Kann gebräuchliche Zeichen und Schilder an öffentlichen Orten wie Straßen, Restaurants, Bahnstationen oder am Arbeitsplatz verstehen, z. B. Wegweiser, Gebotsschilder, Warnungen vor Gefahr.

**A1** Kann vertraute Namen, Wörter und ganz elementare Wendungen in einfachen Mitteilungen in Zusammenhang mit den üblichsten Alltagssituationen erkennen.

### 2.2.3.2.1.4 Information und Argumentation verstehen

#### Information und Argumentation verstehen

**A1** Kann sich bei einfacherem Informationsmaterial und kurzen einfachen Beschreibungen eine Vorstellung vom Inhalt machen, besonders wenn es visuelle Hilfen gibt.

**A2** Kann aus einfacheren schriftlichen Materialien wie Briefen, Broschüren oder Zeitungsartikeln, in denen Ereignisse beschrieben werden, spezifische Informationen herausfinden.

Kann in klar geschriebenen argumentativen Texten die wesentlichen Schlussfolgerungen erkennen. Kann bei der Behandlung eines Themas die Argumentation erfassen, wenn auch

**B1** nicht unbedingt im Detail.

Kann Artikel und Berichte zu aktuellen Fragen lesen und verstehen, in denen die Schreibenden eine bestimmte Haltung oder einen bestimmten Standpunkt vertreten.

Kann aus hoch spezialisierten Quellen des eigenen Fachgebiets Informationen, Gedanken und Meinungen entnehmen. Kann Fachartikel, die über das eigene Gebiet hinausgehen, lesen und verstehen, wenn er/sie ab und zu im Wörterbuch nachschlagen kann, um das Verständnis der verwendeten Terminologie zu überprüfen.

**B2**

Kann in unkomplizierten Zeitungsartikeln zu vertrauten Themen die wesentlichen Punkte erfassen

**C1** Kann ein weites Spektrum langer, komplexer Texte, denen man im gesellschaftlichen, beruflichen Leben oder in der Ausbildung begegnet, verstehen und dabei feinere Nuancen auch von explizit oder implizit angesprochenen Einstellungen und Meinungen erfassen.

**C2** wie C1



#### 2.2.3.2.1.5 Schriftliche Anweisungen verstehen

### Schriftliche Anweisungen verstehen

**A1** Kann kurze, einfache schriftliche Wegerklärungen 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.

**B2** Kann lange, komplexe Anleitungen im eigenen Fachgebiet verstehen, auch detaillierte Vorschriften oder Warnungen, sofern schwierige Passagen mehrmals gelesen werden können.

**C1** Kann lange, komplexe Anleitungen für neue Geräte oder neue Verfahren auch außerhalb des eigenen Fachgebietes im Detail verstehen, sofern schwierige Passagen mehrmals gelesen werden können.

**C2** wie C1

## 3 Texte und deren Auswahl

### 3.1.1 Der Text

Es gibt mehrere Definitionen, welche den Begriff Text zu erläutern versuchen. Von den einfachsten, die man in den geläufigen Nachschlagwerken findet, bis zu den detaillierten, die für die Zwecke der Textforschung im Rahmen der Textlinguistik herausgearbeitet wurden. Hier einige Beispiele:

Text<sup>10</sup> 1 eine Folge von Sätzen, die miteinander in Zusammenhang stehen

*Textausgabe, Textbuch, Textstelle, Textteil, Textvergleich, Textvorlage*

2 die Worte, die zu einem Musikstück gehören <der Text eines Liedes>

*Weiter im Text! Mach weiter!*

Text<sup>11</sup>, der; -[e]s, -e [spätmhd. text < spätlat. Textus = Inhalt, Text, eigtl. = Gewebe der Rede < lat. Textus = Gewebe, zu: textum, 2. Part. von: texere = weben, flechten; kunstvoll zusammenfügen]:

a) *[schriftlich fixierte] im Wortlaut festgelegte, inhaltlich zusammenhängende Folge von Aussagen*: ein literarischer T.; der T.

<sup>10</sup> Langenscheidt

<sup>11</sup> Duden - Deutsches Universalwörterbuch. 4. Aufl. Mannheim 2001. [CD-ROM].

lautet wörtlich:...; einen T. entwerfen, abfassen, kommentieren, interpretieren, korrigieren, verändern, verfälschen, auswendig lernen, übersetzen; der Schauspieler kann seinen T. (*Rollentext*) noch nicht richtig; schlagt euren T. (*euer Buch mit dem Text*) auf!; ein Buch mit vielen Bildern und wenig T.; \*weiter im T.! (ugs.; Aufforderung, fortzufahren);

b) *Stück Text (1a), Auszug aus einem Buch*: der Lehrer teilte die -e aus. *zu einem Musikstück gehörende Worte*: der T. des Liedes ist von Luther. (*als Grundlage einer Predigt dienende*) *Bibelstelle*: über einen T. predigen. *Unterschrift zu einer Illustration, Abbildung*.

Text<sup>12</sup> (1) Vortheoretische Bezeichnung formal begrenzter, meist schriftlicher Äußerungen, die mehr als einen Satz umfassen.

(2) Begriff der Textlinguistik und Texttheorie: sprachliche Äußerungsform einer kommunikativen Handlung, die im einzelnen bestimmt ist (a) nach den pragmatischen, »textexternen« Kriterien einer kommunikativen Intention, die situationsspezifisch ist und auf eine entsprechende Hörererwartung trifft (Textfunktion), und (b) nach den sprachlichen, »textinternen« Merkmalen einer konsistenten, in der Regel wort- und satzübergreifenden Struktur, nämlich: Grenzsignale, grammatische Kohäsion, dominierendes Textthema und inhaltliche Kohärenz (Makrostruktur, Thematische Entfaltung); dazu kommen bei einem weiter gefassten Textbegriff noch Eigenschaften nichtverbaler Signale wie Mimik, Gestik (Nonverbale Kommunikation). Die textinternen und textexternen Faktoren begründen zusammen die Textualität einer abstrakten Einheit »Text« (Textem), die den konkreten Texten der Parole, den »Textvorkommen«, konstitutiv zugrunde liegt. Zusammen mit weiteren, nicht konstitutiven Merkmalen des Stils differenzieren sie je nach Ausprägung in einer Texttypologie verschiedene Klassen von Texten.

Text<sup>13</sup> (lat. *textum*, 'das Gewebe, Gefüge', von lat. *texere*, 'weben, fügen') ist zugleich Ergebnis eines produktiven Kommunikationsakts als auch Rezeptionsvorgabe für den Hörer/Leser. Er ist ein Stück mündlicher oder schriftlicher Äußerung, die nach einem Kommunikationsplan in seiner Einheit von intentionalem,

---

<sup>12</sup> Bußmann, 1990 S. 776

<sup>13</sup> Sommerfeldt/Starke 1998, S. 296 f

gegenständlich-thematischem und operationalem Aspekt zur Lösung einer bestimmten Kommunikationsaufgabe gestaltet ist.

Wie uns bereits die kurzen, hier zitierten Auszüge zeigen, ist es möglich den Text als Begriff auf unterschiedliche Weise zu definieren. Es wurde aber mithilfe der hier vorgeführten Beispiele deutlich gezeigt, dass (unabhängig vom Standpunkt) sich in allen Definitionen einige Merkmale wiederholen und so für den Text als charakteristisch angenommen werden können.

In jedem Falle handelt es sich bei einem Text um eine kommunikative, semantisch und formal-strukturelle Ganzheit, um eine kohärente Folge von Sätzen (im Extremfall Ein-Satz-Text). Der Text wird nach einem Handlungsplan (Kommunikationsplan) entwickelt und auf ein gemeinsames Thema bezogen. Die Bausteine des Textes (Sätze) werden sinnvoll und zweckentsprechend geordnet und durch bestimmte sprachliche Mittel (Verflechtungs- oder Vertextungsmittel) miteinander verbunden. Texte können von einem oder von mehreren Sprecher/Schreiber produziert werden. Sie können für einen oder mehrere Rezipienten bestimmt sein, mündlich oder schriftlich realisiert werden.

Zu den weiteren Textmerkmalen gehören die Abgeschlossenheit (Begrenzung am Anfang und Ende), lineare Abfolge der Sätze (Linearität) und die Kohärenz (Zusammenhang) sowie die Kohesion.

Nicht nur die Textlinguistik, sondern auch die Fremdsprachendidaktik muss sich mit dem Text befassen. Wenn wir uns auf die Grundannahme der Textlinguistik, die besagt: die Sprache komme überhaupt nur in Texten vor, konzentrieren, sehen wir, dass dies unausweichlich ist.

### 3.1.1.1 Text in der Fremdsprachendidaktik

Von dem Gesichtspunkt der Fremdsprachendidaktik aus gelten natürlich alle vorher erwähnten Charakteristiken des Textes. Außerdem ist noch die Problematik der Authentizität von Bedeutung. (Vgl.3.1.2Authentizität)

In dem Gesamten Europäischen Referenzrahmen für Sprachen wird der Text folgendermaßen charakterisiert:

„...der Begriff 'Text' wird zur Bezeichnung aller sprachlichen Produkte benutzt, die Sprachverwendende/Lernende empfangen, produzieren oder austauschen - sei es eine gesprochene Äußerung oder etwas Geschriebenes. Es kann demnach keine Kommunikation durch Sprache ohne einen Text geben; alle sprachlichen Aktivitäten und Prozesse werden mit Blick auf die Beziehung der Sprachverwendenden/Lernenden und ihrer Kommunikationspartner zum Text analysiert und klassifiziert [ ... ] Texte haben im sozialen Leben viele verschiedene Funktionen und unterscheiden sich dementsprechend in Form und Inhalt. Verschiedene Medien werden zu verschiedenen Zwecken verwendet. Unterschiede in Medium, Zweck und Funktion führen zu entsprechenden Unterschieden nicht nur im Kontext von Mitteilungen, sondern auch in deren Organisation und Präsentation. Deshalb können Texte in verschiedene Textsorten eingeteilt werden, die zu verschiedenen Genres gehören“ ( Vgl. GERFS 2001 S.95)

Aus dieser Charakteristik treten weitere für die Fremdsprachendidaktik relevante Merkmale des Textes hervor. Die Fremdsprachendidaktik sieht in dem Text ein Mittel der verbalen Kommunikation, unabhängig davon, ob es sich um eine mündliche oder um eine schriftliche Kommunikation handelt.

Es wird immer mit einem bestimmten Ziel, einer Intention, unter unterschiedlichsten sozialen, örtlichen, zeitlichen u.a. Bedingungen kommuniziert. Das muss sich natürlich auch in dem Text widerspiegeln. Hinsichtlich dieser Kriterien werden die Textsorten unterschieden. (Vgl. 3.2.1 S. 45)

In bezug auf die Tatsache, dass den Schwerpunkt meiner Diplomarbeit die Problematik des Lesens darstellt, werde ich mich auf die geschriebenen Texte konzentrieren. Wenn ich also den Begriff „Text“ verwende, ist er in dem engeren Sinne des Wortes zu verstehen und es handelt sich mithin um einen geschriebenen Text, soweit nicht anders angegeben wird.

### 3.1.2 Authentizität

au|then|tisch <Adj.> [spätlat. authenticus < griech. authentikós]  
(bildungsspr.): echt; den Tatsachen entsprechend u. daher  
glaubwürdig; ein -er Text; -en Berichten zufolge; eine -e Darstellung;  
die Meldung ist nicht a. (Duden, 2001)

au·then·tisch Adj; (garantiert) in der richtigen, ursprünglichen Form,  
nicht verändert echt <ein Kunstwerk, ein Bericht, ein Text> (  
Langenscheidt, 1999)

Das Wort *authentisch* wird oft als synonym für dokumentarisch, echt oder real  
gebraucht und als Gegensatz zu *gemacht*, *fabriziert* oder *unecht* verstanden.

In der Fremdsprachendidaktik wird nach Edelhoff (1985, S.7) Authentizität als  
Begriff für das Gebot verstanden, von Muttersprachlern verfasste oder  
gesprochene Texte zu verwenden. Dem stehen die meist von „Nicht-  
Muttersprachlern“ eigens für den Fremdsprachenunterricht hergestellten oder  
bearbeiteten Texte entgegen.

„Texte sollen authentisch sein, damit sich die **Repräsentationen der  
Fremdsprache** in der Schule der Fremdsprachenbegegnung und  
-anwendung im Leben möglichst annähern. Häufig werden ja in  
Lehrmaterialien **Texte angeboten, die nur in Lehrwerken vorkommen**  
und an denen bestimmte lexikalische, prosodische und grammatische  
Erscheinungen geübt werden, **ohne daß sie das Verstehen und  
Bearbeiten von Texten üben.**“ (Edelhoff, ebd.)

Solche Texte bereiten den Lernenden allerdings nicht genügend für den realen  
Kontakt mit der Fremdsprache vor, da die Lernenden die Texte nicht  
wiedererkennen können und auch die Anwendung von Texterschließungs- und  
Verarbeitungsstrategien ist eher dem Zufall überlassen bleibt. Edelhoff vertritt die  
Meinung, dass der Umgang mit Texten eine wesentliche kommunikative Tätigkeit  
sei, und es daher nicht möglich sei, deren Beherrschung dem „Leben“ zu  
überlassen, sondern sie sollte von Anbeginn des Fremdsprachenunterrichts  
eingeübt werden.

Besonders am Anfang befindet sich der Lernende oft in Situationen, in welchen er  
verstehen muss, obwohl er nichts versteht. Dies nennt Edelhoff „Verstehen-zum-  
Überleben“ und es ähnelt dem Schwimmen im tiefen Wasser – Hier ist es die  
Hauptsache den Kopf über Wasser zu halten und zum Ufer zu gelangen. Hierbei  
können insbesondere die eingeübten Vorgänge helfen. Durch das Erkennen von  
Gleichem und Ähnlichem, durch assoziierendes Schlussfolgern von dem, was man

schon kennt, kann man sich in einem auf den ersten Blick unüberschaubaren Dschungel eines fremdsprachigen Textes leichter zurechtfinden.

Für den Fremdsprachenunterricht sind aber die unmittelbar aus der Sprachwirklichkeit entnommenen Texte nur bedingt geeignet, und vor allem bedürfen sie bei den Anfängern einer didaktischen Manipulation. Unter einer didaktischen Manipulation versteht man jeden Akt, der den Text aus seiner ursprünglichen Sprachumgebung herauslöst und bestimmten Veränderungen unterwirft, welche den Text dem Lernenden zugänglicher machen (vgl. Edelhoff, S. 24).

Dabei wird der Text nicht nur auf den Ebenen der Struktur und der Sprachform verändert, auch die Auswahl und Zusammenstellung mit andern Texten stellt eine Veränderung dar. Soll der Lernende aber einen gleichartigen Text in der Lebenssituation wiedererkennen und die erlernten Strategien anwenden können, müssen bestimmte Merkmale des Textes, welche das Wiedererkennen ermöglichen, erhalten bleiben. Als Beispiel auf der Ebene der lexikalischen und grammatischen Merkmale sind einige Charakteristika der spontanen, gesprochenen Sprache (man findet sie ohne weiteres auch schriftlich fixiert) zu nennen: Neologismen, kreative Wendungen, Wortspiele, doppeldeutige Wörter, falsche Sprachformen oder unvollständige grammatische / syntaktische Fügungen usw. (vgl. Edelhoff S. 25).

Die Anforderung an die Bearbeitung von authentischen Texten für Unterrichtszwecke ist demnach die Erhaltung von Merkmalen der Authentizität, d.h. dass Kürzungen, Umstellungen oder das Austauschen von Wörtern und Satzteilendie wesentlichen Erkennungsmerkmale eines Textes nicht zerstören darf. Edelhoff (1985, S.25 f) fasst folgende Bearbeitungstechniken zur Didaktisierung der Texte für den Fremdsprachenunterricht zusammen:

1. Entzerren (einzelne Textsorten aus größeren Zusammenhängen herauslösen und isoliert präsentieren)
2. Segmentieren (Abschnitte bilden, neue Abfolge von Segmenten aufstellen)
3. Kürzen (Abschnitte auswählen und zusammenstellen, Wörter, Satzteile, Sätze oder Textteile weglassen)
4. Collage-Technik (verschiedenen Texte mit Zeichnungen, Bildern, Karikaturen, Diagrammen u.a. zusammenstellen)
5. Hervorheben (Einzelwörter oder Textteile im Druck besonders kenntlich zu machen)
6. Einzelne Wörter oder Textteile auslassen, ersetzen oder ergänzen

7. Schwierige Sprachformen (Grammatik) durch einfachere Ersetzen.
8. Handlung vereinfachen durch Herausnahme von Personen/ oder Details
9. Texte selbst schreiben (von Muttersprachlern schreiben oder authentisieren lassen)

### **3.2 Textsorten**

„Textsorten sind Muster von bestimmten Verwendungsarten von Sprache. Nur die Füllung des Musters ist unterschiedlich.[...] Zeitungsartikel, Anzeigen, Protokolle, Gedichte, Fernsehberichte, Beratungsgespräche, Reden, kurzum die ganze Sprache ist im Grunde in Textsorten organisiert.“ (Roche 2005, S. 160)

Die Formulierung und Charakterisierung der Textsorten ist gerade für die didaktischen Zwecke von großer Bedeutung. In der Muttersprache haben wir die Fähigkeit die verschiedenen Nuancen der Kommunikationsebenen zu unterscheiden. Diese Fähigkeit erhalten wir durch die Erziehung und natürlich auch durch persönliche Erfahrungen. In der Fremdsprache aber, müssen wir erst erlernen, was in den einzelnen Kommunikationssituationen angemessen ist und welches sprachlichen oder stilistischen Mittels man sich im Falle der einen oder anderen Kommunikationssituation bedienen soll.

Der Bedarf nach exakten Regeln und Einleitungen wächst mit dem Alter der Lernenden. Das, was die Kinder einfach durch Nachahmung lernen, muss man den Erwachsenen oftmals beschreiben und erklären. Es hilft ihnen auch, wenn sie eine Liste von Redewendungen zur Hand haben, welche für bestimmte Arten von Kommunikationssituationen relevant sind, um sich in der jeweiligen Situation sicherer zu fühlen.

Dies ist natürlich verständlich, da die erwachsenen Lernenden meistens gezwungen sind mit ihrer Zeit sparsamer umzugehen, als die Kinder oder Jugendlichen. Ziemlich oft müssen sie z. B. aus beruflichen Gründen die Fremdsprache möglichst früh anwenden können und so „mit wenig Geld viel Musik“ machen.

### 3.2.1 Textsorten – Übersicht

Absage	Fahrkarten	Märchen	Spielregel
Allgemeine	Fahrpläne	Mitschrift	Sportergebnis
Geschäftsbedingungen	Features	Mitteilung	Sprichwort
Anfrage	Flugblätter	Musical	Statistik
Ankündigungen	Formulare	Nachricht	Stellungnahme
Ansage	Fragebogen	Notiz	Stundenplan
Anweisungen	Führer	Offerte	Tabelle
Anzeige	Garantiebedingungen	Organigramm	Tafelanschrift
Arbeitszeugnis	Gebet	Plakat	Tagebuch
Artikel	Gedicht	Podiumsdiskussion	Talkshow
Aufsatz	Gesetz	Postkarte	Telefonbücher
Aufschrift	Gespräch	Präsentation	Telegram
Auftrag	Gewinnspiel	Präsentationsfolie	Test
Auskunft	Grammatik	Predigt	Theaterstück
Bedienungsanleitung	Grammatikregel	Preisliste, Preisangabe	Übertragung
Beipackzettel	Handout	Produktionsinformation	Übung in Unterrichtsmaterialien
Bekanntmachung	Horoskop	Programm	Umfrage
Beratungsgespräch	Hörspiel	(Fernseh-, Veranstaltungsprogramm,...)	Untertitel
Bericht	Interview	Programmhinweis	Urkunde
Berichte	Kalender	Prospekt	Verhandlung
Beschwerde	Karte(Landkarte, Stadtplan...)	Protokoll	Verkaufsanzeige (privat)
Besprechung	Kaufgespräch	Prüfung	Verordnung
Besprechungsschreiben	Klappentext	Ratgeber	Vertrag
Bestätigung	Kochrezept	Rechnung	Verzeichnis
Bestellung	Kommentar	Rede	Videoclip
Bilderrätsel	Kreuzworträtsel	Referat	Visitenkarte
Bildschirmtext	Krimi	Reiseführer	Vorlesung
Bildunterschrift/ -überschrift	Kündigung	Reportage	



Bildunterschriften	Kurzbiografie	Rezension	Vortrag
Biografie	Kurzprosa	Rezept	Werbung
Börsenbericht	Lebenslauf	Roman	Wetterbericht
Briefe	Legende	Satire	Wetterkarte
Comics	Lehrbuchtext	Schaubild	Wettersvorhersage
Dialoge	Leserbrief	Schild	Wettschein
Diskussion	Lesung	Schlagzeile	Witz
Dokumentarfilm	Lexika	Seminararbeit	Wörterbucheintrag
Durchsage	Lexikonartikel	Sketch	Zeittafel
Einladung	Lied	Slogan	Zeitungsnachricht
Eintrittskarten	Literarische Kleinformen	Smalltalk	Zusammenfassung
Erzählung	Mahnung	Speisekarte	
Etiketten		Spielfilm	

#### **4 Umfrage Lesekompetenz**

Um die Diplomarbeit praxisbezogener zu gestalten, habe ich mich entschieden eine Umfrage bezüglich der Erfahrungen von einzelnen Personen mit dem Lesen sowie deren Leseangewohnheiten, durchzuführen. Es interessierte mich, in wie weit die Lesekompetenz von den Verwendern von Fremdsprachen geschätzt und gebraucht wird. Wie wird mit den Texten gearbeitet und welche Lexika werden dabei am häufigsten zur Hilfe genommen. Für meine Arbeit war weiterhin auch die Einschätzung des Kenntnisstandes sowie die Motivationsfrage relevant.

Den Fragebogen habe ich auf tschechisch geschrieben, denn ich bin davon ausgegangen, dass auch nicht fortgeschrittene Lernende für die Zwecke dieser Arbeit nützliche Informationen zu deren Leseangewohnheiten liefern können. Auch habe ich bei einer, vor der Anfertigung dieser Arbeit durchgeführten, kleinen mündlichen Recherche festgestellt, das Deutsch, im Gegensatz zu Englisch, als erste Fremdsprache immer seltener vorkommt.

Die Umfrage richtete sich an eine Gruppe von Hochschulstudenten sowie an Mitarbeiter von internationalen Firmen und einem staatlichen Forschungsinstitut. Die Absicht war hierbei, eine möglichst heterogene Gruppe von Verwendern von Fremdsprachen, bezüglich Alter, Kenntnisniveau und Zugang zu Texten, zu befragen. Es war jedoch nötig, Leute anzusprechen, von denen man annehmen konnte, dass sie aktiv mit Texten arbeiten.

## 4.1 Der Fragebogen

### DOTAZNÍK KE ZJIŠTĚNÍ ČTENÁŘSKÝCH ZKUŠENOSTÍ, DOVEDNOSTÍ A NÁVYKŮ V CIZÍM JAZYCE

1. Proč jste se rozhodl/la učit se cizí jazyk /popř. další cizí jazyk:

2. Kolika cizích jazyků jste schopen / schopna aktivně využívat:

3. Jak odhadujete úroveň znalostí svého „prvního“ cizího jazyka :

začátečník	<input type="checkbox"/>	středně pokročilý	<input type="checkbox"/>
věčný začátečník	<input type="checkbox"/>	pokročilý	<input type="checkbox"/>
mírně pokročilý	<input type="checkbox"/>	překladatelská úroveň	<input type="checkbox"/>

4. Jak odhadujete úroveň znalostí „dalších“ cizích jazyků :

začátečník	<input type="checkbox"/>	středně pokročilý	<input type="checkbox"/>
věčný začátečník	<input type="checkbox"/>	pokročilý	<input type="checkbox"/>
mírně pokročilý	<input type="checkbox"/>	překladatelská úroveň	<input type="checkbox"/>

5. Jak získáváte znalosti cizích jazyků: (pokud souhlasí více možností označte všechny z nich)

Organizovaným studiem ( škola, kurzy, jazykové pobyty .....)	<input type="checkbox"/>
Samostudiem	<input type="checkbox"/>
V praxi (v zaměstnání, cestováním, kontaktem s rodilými mluvčími .....)	<input type="checkbox"/>
Četbou cizojazyčné literatury	<input type="checkbox"/>
Sledováním filmů v originálním znění	<input type="checkbox"/>
Jinak (popište) :	<input type="checkbox"/>

6. Kde využíváte nabyté jazykové znalosti nejvíce (možné označit více variant)

V zaměstnání	<input type="checkbox"/>
Pro další studium	<input type="checkbox"/>
Ve volném čase (koníčky, cestování ...)	<input type="checkbox"/>
Jinde :	<input type="checkbox"/>

7. Kterou z jazykových dovedností podle vašeho názoru nejvíce využijete (seřadte podle důležitosti 4 nejvyužívanější 1 nejméně využívané)

Znalost gramatiky	<input type="checkbox"/>
Schopnost ústní komunikace	<input type="checkbox"/>
Porozumění psanému textu	<input type="checkbox"/>
Schopnost písemné komunikace	<input type="checkbox"/>

8. Označte prosím obtížnost získání jazykových dovedností: (4 nejobtížnější 1 nejméně obtížné)

Znalost gramatiky	<input type="checkbox"/>
Schopnost ústní komunikace	<input type="checkbox"/>
Porozumění psanému textu	<input type="checkbox"/>
Schopnost písemné komunikace	<input type="checkbox"/>

9. Vyžaduje vaše práce, koníček, studium ... četbu cizojazyčných textů? Pokud ano, která oblast a v jakém rozsahu?

10. Čtete, nebo se pokoušíte číst i autentické texty v cizím jazyce ( tj. texty originální, neupravené pro didaktické účely jako např. noviny, časopisy, literární texty...)

Ano, velmi často přicházím do styku s originálními texty

Ano, občas se pokusím přečíst alespoň krátký text

K cizojazyčnému textu se dostanu jen velmi vzácně

Nečtu cizojazyčné texty


11. Jaké? (v případě kladné odpovědi na ot. č. 9 vyberte všechny, které souhlasí)

Beletrie a jiná literatura

Odborné texty (např. související s profesí)

Novinové články, časopisy, články na internetu aj.

Návody k použití, jídelní lístky a jiné kratší texty a instrukce

Jiné:


12. Jakým způsobem čtete cizojazyčný text?(označte všechny varianty, které souhlasí)

Během četby si vyhledávám všechna slova, kterým nerozumím

Během četby si vyhledávám nejdůležitější slova kterým nerozumím

Přečtu celý text a dohledám si všechna slova, kterým jsem nerozuměl / la

Přečtu celý text a dohledám si nejdůležitější slova, kterým jsem nerozuměl / la

Slova která neznám odvozuji z kontextu a později si svou domněnku zkontroluji

Slova která neznám odvozuji z kontextu, většinou se však již nedostanu k ověření

Postupuji jinak :


13. Používáte při práci s texty slovníky? Jaké? (označte všechny varianty které souhlasí)

Malé kapesní slovníčky

Jednosvazkové slovníky (čj-cizí jazyk & cizí jazyk-čj)

Vícesvazkové slovníky

Slovníky se specifickou slovní zásobou (např. právnícký, ekonomický, technický ...)

Slovníky pro PC (např. Lingea, WinGed ....)

Slovníky na internetu

Výkladové slovníky (bez překladu např. DUDEN, Longman aj...)

Jiné:


14. Nejvyšší dosažené vzdělání

Základní

SŠ

Vyšší odborné

VŠ


15. Jsem:

Student

Pracující

Nezaměstnaný


16. Věk:

18-24

25-35


35-45

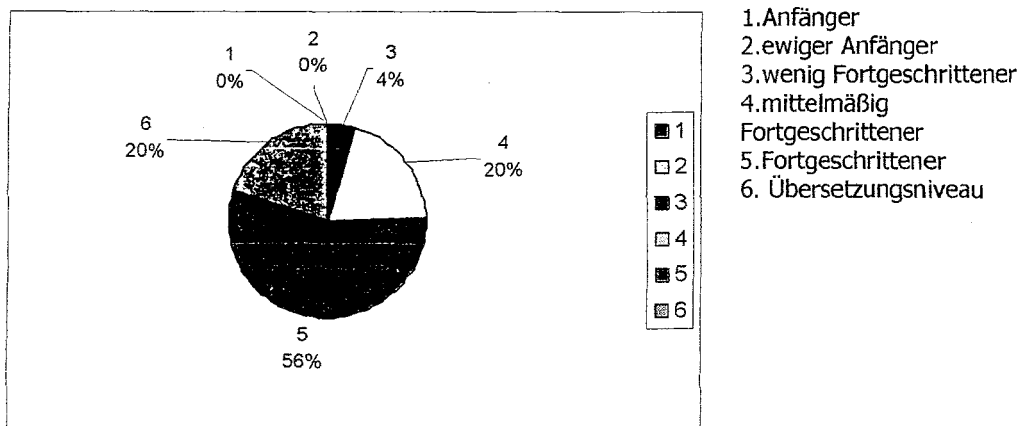
více než 45


## 4.2 Auswertung der Umfrage

Wie schon in der Einleitung zu dem Kapitel 5 erwähnt wurde, habe ich versucht, Antworten von einer möglichst heterogenen Gruppe von Sprachbenutzer zu bekommen. Dies ist mir aber leider nur teilweise gelungen. Was den Status (Student/Arbeitnehmer), Kenntnisniveau, und den Gebrauch von Texten betrifft, wurde die Heterogenität erhalten. Dies gilt aber nicht für die Altersfrage. Es wurden ca. 60 Personen angesprochen. Von diesen habe ich 45 ausgefüllten Fragebogen zurück erhalten. Die Mehrheit (41) gehörte der Gruppe 25-35 an, 4 der Altersgruppe 18-24. Es wurden auch Personen der Altersgruppe 35-45 sowie 45 und mehr angesprochen, wenngleich auch in einem geringeren Maße als die ersten beiden Gruppen, es wurde aber kein einziger Fragebogen zurückgegeben.

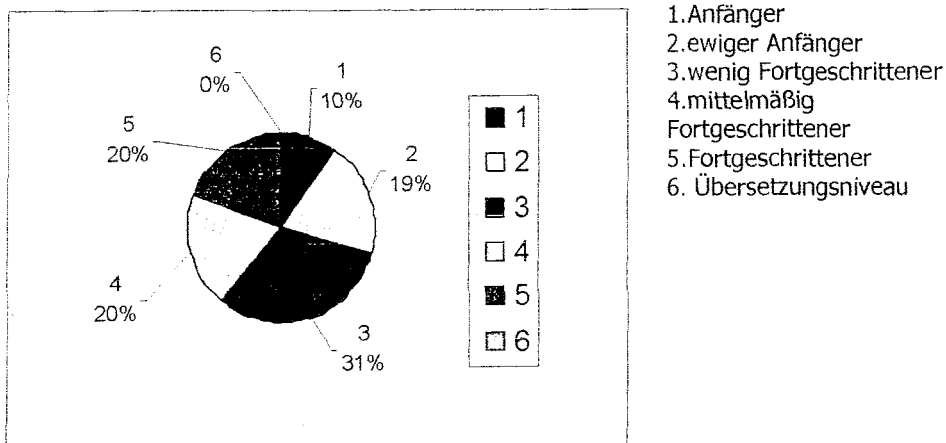
### 4.2.1 Kenntnisniveau

91% der Befragten behauptete, dass sie mit mindestens 2 Fremdsprachen im Kontakt sind, nur 9% der Befragten gab an, dass sie nur eine Fremdsprache beherrschen. Die meisten haben sich in der ersten Fremdsprache als Fortgeschritten bezeichnet (56% der Befragten) und erreichten mindestens das Niveau des wenig Fortgeschrittenen,



**Grafik 1** Abschätzung des Kenntnisniveaus bei der ersten Fremdsprache

In der zweiten Fremdsprache haben die Befragten fast das gesamte Spektrum der angebotenen Antworten zur Beschreibung des abgeschätzten Kenntnisstandes genutzt. Nur das Übersetzungsniveau wurde in den Antworten nicht markiert. Die Antworten wurden differenzierter, als in der ersten Frage. Die Mehrheit (31%) sieht sich in der zweiten Fremdsprache als wenig fortgeschritten.



**Grafik 2 Abschätzung des Kenntnisniveaus bei der zweiten Fremdsprache**

Es ist allerdings zu beachten, dass die Antworten auf einer subjektiven Einschätzung der eigenen Fähigkeiten beruhen und deshalb nicht mit einem exakten Testergebnis gleichgesetzt werden können. Für den Zweck dieser Arbeit sind sie aber dennoch genügend, da sie einen gewissen Orientierungscharakter aufweisen.

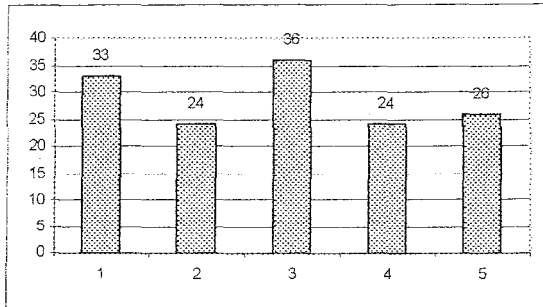
Die im Rahmen der Umfrage verwendeten Kenntnisstufen wurden der allgemein bekannten und immer noch gebrauchten Skala der Sprachschulen entnommen. Sie dienen hier, wie bereits angesprochen nur als Orientierungshilfe, da sie keine genaue Abgrenzung der einzelnen Stufen ermöglichen. Um ein genaueres Ergebnis zu erhalten wäre z. B. die Skala des GERFS<sup>14</sup> geeigneter, denn in dieser werden die einzelnen Stufen der Sprachbeherrschung von A1 bis C2 präzise definiert (siehe 2.2.3.1 S. 31). Diese Skalierung ist aber unter den Laien noch nicht bekannt. Sie wird erst in letzter Zeit von Sprachschulen, Sprachinstituten und Lehrbuchverfassern zunehmend gebraucht.

#### **4.2.2 Erwerb und Gebrauch von Fremdsprache(n)**

Wie Mužík (1998, S. 10ff) in seiner Studie zur Motivation feststellte, erlangen Menschen, welche zum Erlernen einer Fremdsprache mehrere Wege benutzen, bessere Ergebnisse, als Menschen welche sich z. B. nur auf den Schulunterricht stützen. Dies hat sich auch in dieser Umfrage bestätigt. Die Befragten, welche angaben Kenntnisse auf Übersetzungsniveau zu haben, kreuzten in der Regel 4 bis 5 der 5 in dem Fragebogen angegebenen Möglichkeiten an und ergänzten dazu noch eigene Wege wie z.B. Audiobücher. Durchschnittlich wurden drei der angegebenen Möglichkeiten ausgewählt. Nur in zwei Fällen wurde lediglich eine

<sup>14</sup> Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen

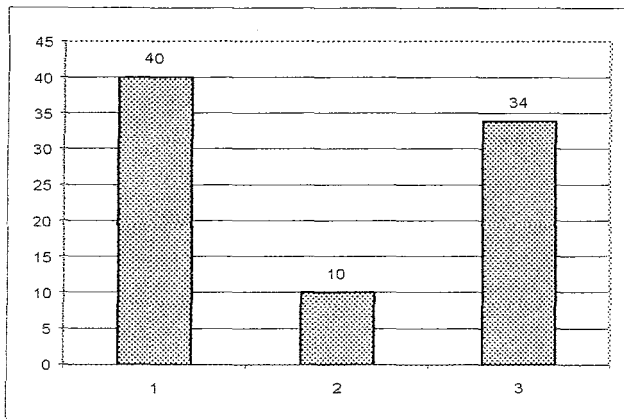
Möglichkeit als zutreffend gewählt. In beiden Fällen war es der Schulunterricht. Eine(r) dieser beiden Befragten bezeichnete sich als Fortgeschrittene(r), der/die andere als wenig fortgeschritten.



1. Organisiertes Lernen
2. Selbstlernen
3. In der Praxis
4. Durch Lektüre von fremdsprachlichen Literatur
5. Durch Betrachtung von Filmen im Originalton

**Grafik 3 Fremdsprachenerwerb**

Aus der nächsten Grafik ergibt sich, dass die meisten Befragten gewohnt sind, die Fremdsprache auch aktiv zu benutzen, und zwar auf mehreren Ebenen. Die meisten haben nämlich zwei der hier angegebenen Varianten angekreuzt. Es muss hier allerdings betont werden, dass es sich bei den Befragten um keinen repräsentativen Teil der Bevölkerung handelt. Es wurden absichtlich Gruppen von Personen angesprochen, bei denen man annehmen konnte, dass sie die Sprache mindestens von Zeit zu Zeit verwenden, um auch nach deren Lesenangewohnheiten fragen zu können. Würde man die Umfrage in einem Kurs der sogenannten „ewigen Anfängern“ durchführen, so würde sich die Grafik wahrscheinlich anders darstellen. Laut Mužík (1998 S.33) lernen diejenigen am schnellsten, die das Gelernte unbedingt brauchen, und daher auch unmittelbar anwenden können. Dies beeinflusst auch die Motivation zum Weiterlernen. Sieht man die praktische Auswirkung des Erlernten, und erlebt man den Erfolg, so wird man für seine Mühen entlohnt und die Lust am weiter lernen steigt.



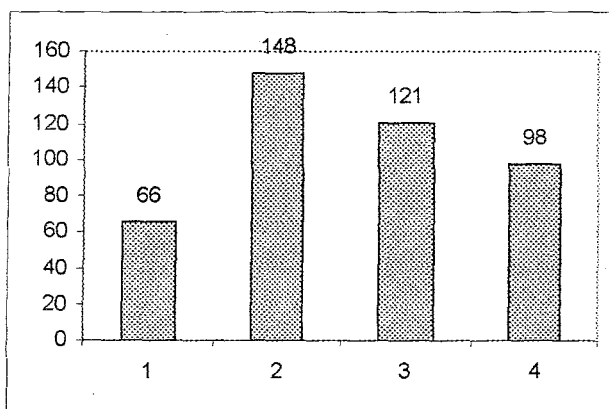
1. Im Beruf
2. für weiteres Studium
3. In der Freizeit

**Grafik 4 Verwendung von Fremdsprachen**

### 4.2.3 Bewertung von einzelnen Sprachkompetenzen

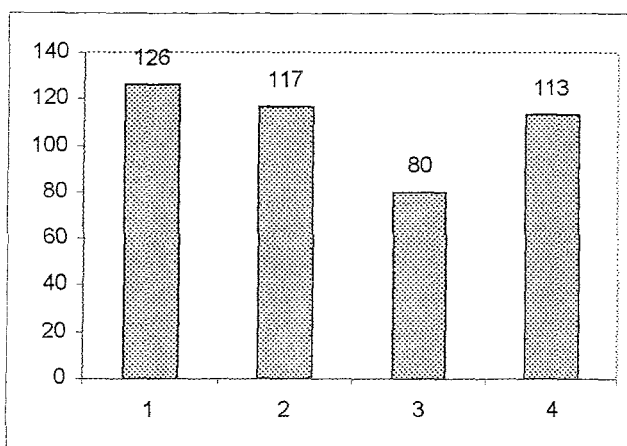
Aus der folgenden Grafik ergibt sich, dass die unter den Befragten am meisten geschätzte Sprachkompetenz die Fähigkeit der mündlichen Kommunikation ist. Dies ist keine überraschende Feststellung, denn objektiv ist auch in der Muttersprache eine kultivierte und präzise mündliche Kommunikation von großer Bedeutung. Es gab in der Fremdsprachendidaktik sogar Methoden (z. B. die audiolinguale Methode), in welchen die mündliche Kommunikation zum Nachteil der anderen Sprachkompetenzen begünstigt wurde.

Aus zahlreichen Thesen und Studien, die sich mit dem Thema des Lesens und seiner Vernachlässigung im modernen Zeitalter beschäftigen, könnte man eher auf eine Unterschätzung der Bedeutsamkeit der Lesekompetenz schließen. Dies hat sich jedoch bei dem hier befragten Teil der Bevölkerung nicht bestätigt. Man muss dabei allerdings die, schon im Absatz 4.2.2 zur Auswahl der Befragten angeführte Anmerkungen in Betracht ziehen.



1. Grammatik
2. Mündliche Kommunikation
3. Das Verstehen von geschriebenen Texten
4. Schriftliche Kommunikation

**Grafik 5 Einschätzung der Nützlichkeit von einzelnen Sprachkompetenzen**



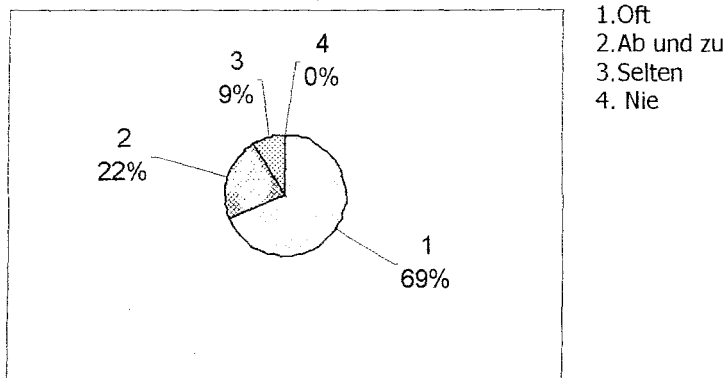
1. Grammatik
2. Mündliche Kommunikation
3. Das Verstehen von geschriebenen Texten
4. Schriftliche Kommunikation

**Grafik 6 Einschätzung der Schwierigkeit des Erwerbs der einzelnen Sprachkompetenzen**

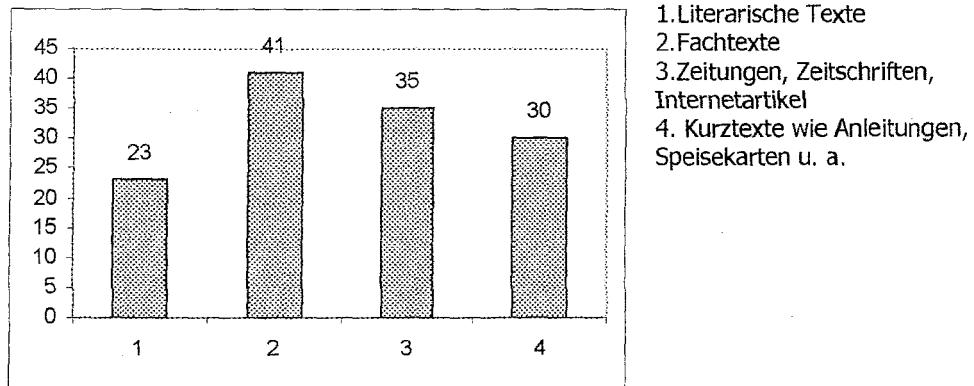


#### 4.2.4 Erfahrungen mit dem Lesen und Lesenangewohnheiten in der Fremdsprache

Folgende Grafiken informieren uns über das Lesen in Fremdsprache bei den Befragten. Es ergibt sich aus ihnen, dass die meisten der Befragten oft im Kontakt mit Originaltexten sind, und dass am meisten Fachtexte und Zeitung-, Zeitschrift- beziehungsweise Internetartikel gelesen werden.



**Grafik 7 Häufigkeit des Lesens in der Fremdsprache**



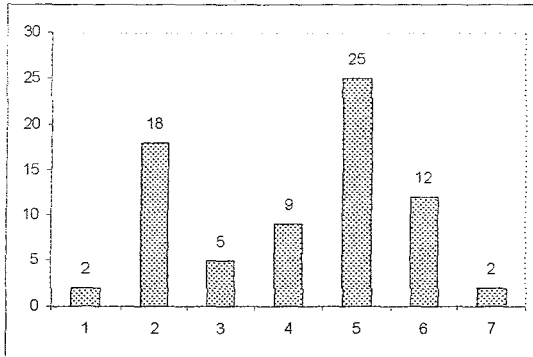
**Grafik 8 Was wird gelesen**

Nur zwei der befragten Personen gaben an, dass sie nach jedem Wort, dass sie nicht verstehen, im Wörterbuch suchen. Das deutet auf eine kleine Erfahrung mit fremdsprachlicher Textarbeit oder auf schlechte Angewohnheiten beim Lesen eines Fremdsprachlichen Textes. Eine der beiden Personen gab an, dass sie nur selten zu einem originalen fremdsprachlichen Text kommt und bezeichnete sich als wenig fortgeschritten. Die zweite Person bezeichnete sich als mittelmäßig fortgeschritten und gab an, dass sie ab und zu einen fremdsprachlichen Text liest.

Ziemlich viele gaben an, dass sie während des Lesens die wichtigsten Wörter, die sie nicht verstehen, im Wörterbuch suchen. Die meisten nutzen den Kontext um

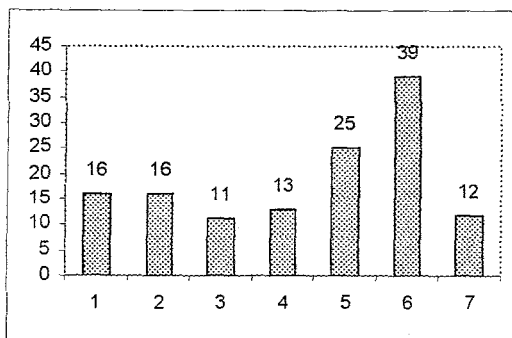
die Bedeutung der unbekannt Wörter zu erschließen. Sie unterscheiden sich dann in der Hinsicht, wie sie die Annahme überprüfen.

Die meisten gaben mehrere Varianten an, also sie gehen je nach Text unterschiedlich vor. Z.B. die am meisten angekreuzte Kombination war 2 und 5.



1. Während des Lesens suche ich alle Wörter, die ich nicht verstehe.
2. Während des Lesens suche ich die wichtigsten Wörter die ich nicht verstehe.
3. Ich lese den ganzen Text, dann suche ich alle Wörter nach, die ich nicht verstanden habe.
4. Ich lese den ganzen Text, dann suche ich die wichtigsten Wörter nach, die ich nicht verstanden habe.
5. Die Bedeutung der Wörter, die ich nicht kenne, leite ich aus dem Kontext ab, die Annahme kontrolliere ich dann nach einem Wörterbuch.
6. Die Bedeutung der Wörter, die ich nicht kenne, leite ich aus dem Kontext ab, ich komme aber meistens nicht mehr dazu die Annahme nach einem Wörterbuch zu überprüfen.

**Grafik 9 Leseangewohnheiten in der Fremdsprache**



1. Kleine Taschenwörterbücher
2. Einbandwörterbücher (Tschechisch - x, x - Tschechisch)
3. Mehrbändige Wörterbücher
4. Wörterbücher mit spezifischem Wortschatz (z.B.: juristische WB, technische WB, ökonomische WB...)
5. PC Wörterbücher (Lingea, Winged...)
6. Wörterbücher im Internet
7. Auslegungswörterbücher (z. B. DUDEN, Longman u. a.)

**Grafik 10 Verwendung von Wörterbüchern**

## **5 Analyse von Lehrmaterialien in bezug auf die Förderung der Lesekompetenz**

Lesen ist ein flexibler Prozess, der nach der Formel „so extensiv wie möglich und so intensiv wie nötig“ verläuft. (Zeuner, 2.8.2006)

Wie schon mehrmals angedeutet wurde, braucht ein Leser in einem Text nicht alles zu verstehen, sondern nur das Wichtigste. Er muss über sogenannte heuristische Strategien verfügen, um einen Text entschlüsseln zu können. Diese Strategien müssen aber dem Lernenden anhand von konkreten Übungen beigebracht werden.

Dazu kann man folgende Übungen anwenden. Der Lernende sucht im Text z. B. Internationalismen, Eigennamen, Ortsnamen, Zahlen, Daten, häufig vorkommende Wörter. Ausgehend vom Titel/Untertitel versucht er Hypothesen in bezug auf den Textinhalt zu stellen, berücksichtigt dabei Bilder und Illustrationen ebenso wie typografische Merkmale (Fettdruck, Absätze, Groß- und Kleinschreibung, Interpunktion usw.). Außerdem mobilisiert er mutter- und (eventuell weitere) fremdsprachliche Kenntnisse.

Der Lernende muss anhand von längeren Texten lernen. Er muss Wichtiges von weniger Wichtigem zu unterscheiden lernen. Bei Sachtexten ist diese Unterscheidung natürlich einfacher als bei literarischen Texten. Der Leser muss sich die Frage stellen, was er vom Text wissen möchte, welche Informationen für ihn, für sein Leseziel, wichtig sind (vgl. Westhoff S.10).

Dazu bieten sich folgende Übungsmöglichkeiten an: Unterstreichen der wichtigsten Informationen; Herausschreiben der Schlüsselwörter an den Rand; die Diskursstruktur des Textes mit Hilfe von Stichwörtern und Pfeilen am Rand veranschaulichen. Um Beziehungen im Text besser zu verstehen, eignet sich die so genannte Mind-Map Herstellung. W-Fragen „Wer macht (erlebt, erfährt) was, wann, wie, wo und warum?“ helfen den Lernenden sich auf die zentralen Aussagen eines Textes zu konzentrieren.

Ein Schüler kann nicht alle Wörter eines längeren authentischen Textes kennen, er braucht sie auch nicht alle zu verstehen, um den Text „so extensiv wie möglich“ zu lesen. Ein durchschnittlicher literarischer Text z. B. kann bei einem Deckungsbereich von 75% global verstanden werden d. h. dann, wenn der Leser 75% aller Wörter des Textes versteht (vgl. Zeuner, 2.8.2006). In diesem Zusammenhang spielen Strategien im Umgang mit unbekannter Lexik und

unbekannten Strukturen eine wichtige Rolle. Eine Übungsmöglichkeit sind Lücken-  
Texte <sup>15</sup>, sie werden auch als CLOZE –Texte bezeichnet (Westhoff, 1987 S. 103 ff),  
in denen mit Hilfe des Kontextes z. B. das Schlüsselwort ergänzt werden muss. Die  
Lücken-Texte können stark variiert werden. Es können nur bestimmte Wortarten  
weggelassen werden oder es können auch Wörter, die zu einer Wortfamilie  
gehören, weggelassen werden.

Westhoff hat eine ganze Serie von Übungen vorgeschlagen, die den Schüler  
anleiten „Strategien zu verwenden, um so viel Eigenwissen wie nur möglich zu  
mobilisieren, um mit Hilfe möglichst weniger Informationen aus dem Text  
möglichst viel vorauszusagen“(Westhoff, 1987, S. 86f):

Dazu kann man folgende Art von Übungen verwenden. Nur der Anfang des Textes  
ist vorgegeben; die Schüler sagen voraus, was sie über den Rest des Textes  
mitteilen können und begründen ihre Vorhersage. Der Anfang eines Textes ist  
vorgegeben, die Schüler diskutieren drei Fortsetzungsmöglichkeiten. Die Schüler  
erhalten die ersten und letzten Sätze eines Absatzes und sagen vorher was  
dazwischen stehen könnte. Auch kann man die Reihenfolge eines zerschnittenen  
Textes rekonstruieren usw. (Westhoff, 1987, S. 130f.).

Für die Analyse der Lehrwerke aus der Sicht der Lesekompetenz habe ich mir  
Lehrbücher ausgewählt, welche bei uns am häufigsten für den Unterricht DaF für  
Erwachsene gebraucht werden. Des Weiteren habe ich noch ein Lehrbuch, welches  
für das Selbstlernen bestimmt ist, behandelt.

---

<sup>15</sup> <http://www.goethe.de/z/50/uebungen/deindex.htm> Dieses Programm hilft dem Lehrer  
unkompliziert aus Texten Übungen zum Deutschlernen zu erstellen: Lückentexte , Überschriften oder  
Abschnitte zuordnen, Abschnitte in die richtige Reihenfolge bringen

## 5.1 Fragen ans Lehrwerk

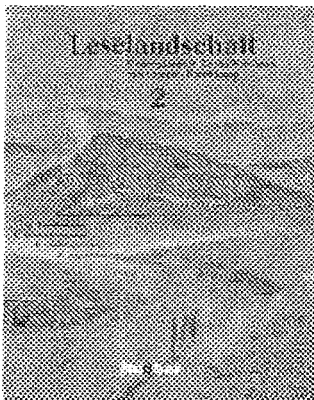
In der Übereinstimmung mit dem, was im vorherigen Kapitel behandelt wurde, kann man eine Kontrollliste von Fragen erstellen, welche dann als Hilfsmittel bei der Beurteilung eines Lehrbuchs dient. Im Hinblick auf die Entwicklung der Lesekompetenz kann die Kontrollliste dann z. B. folgendermaßen aussehen (vgl. auch Zeuner, 2.8.2006, Funk, 2004).

- ✓ Berücksichtigt das Angebot an Lesetexten die Vorgaben von *Profile deutsch*?
- ✓ Werden die bearbeiteten Textsorten im Inhaltsverzeichnis explizit genannt?
- ✓ Beinhaltet das Lehrbuch sowohl verstehensvorbereitende, -steuernde, als auch -überprüfende Übungen?
- ✓ Werden die Lesestrategien auf der globalen sowie der selektiven Ebene explizit trainiert?
- ✓ Werden Übungen angeboten, die Umgang mit Internationalismen, Namen, Zahlen usw., Hypothesenbildung trainieren?
- ✓ Werden Übungen angeboten, anhand derer gelernt werden kann, Wichtiges von weniger Wichtigem zu unterscheiden?
- ✓ Enthält das Lehrwerk genügend und längere Lesetexte?
- ✓ Werden Sach- und literarische Texte und verschiedene Textsorten angeboten?
- ✓ Werden Strategien im Umgang mit unbekannter Lexik und unbekanntem Strukturen geübt?
- ✓ Gibt es variationsreiche Lücken-Texte?
- ✓ Übt das Lehrwerk Strategien, um mit Hilfe weniger Informationen aus dem Text Vorhersagen zu machen?
- ✓ Gibt es geeignete Textangebote, um diese Strategien zu üben?

## 5.2 Leselandschaft

### Leselandschaft ( Beilage S. 83 )

<b>Autor</b>	Günter Hasenkamp
<b>Erschienen</b>	1995 u. 1996
<b>Verlag</b>	Hueber
<b>Adressatengruppe</b>	Erwachsene
<b>Stufen</b>	Führt zur Zentralen Mittelstufenprüfung (ZMP) und in die Oberstufe - Niveau C1
<b>Verwendungsmöglichkeiten</b>	Sprachkurse, selbständiges Lernen



Leselandschaft ist ein zweibändiges Lehrwerk für den Mittelstufenunterricht und bietet Texte, Übungen und Aufgaben zum Leseverstehen, Wortschatz, Sprechen und Schreiben. Es wurde vor kurzem um zwei grammatische Arbeitsbücher ergänzt, die zum Selbstlernen geeignet sind.

Schon der Titel selbst deutet an, dass in diesen Lehrbüchern das Lesen nicht zu kurz kommt. In der Vorrede zum Ersten Teil wird das Ziel dieses Lehrbuchs von seinem Autor folgendermaßen formuliert:

„Schilder, Gebrauchsanweisungen, Zeitungsartikel, Postkarten, E-Mail-Botschaften, Berichte, Analysen, das Kleingedruckte auf dem Busfahrchein – wir sind umgeben von „Texten“, stündlich und täglich, in der Muttersprache, wie in der Fremdsprache (je nach dem, wo wir leben). Wer sich in dieser „Landschaft“ von Texten darauf vorbereitet, mit einer fremden Sprache zu leben, macht leichte Spaziergänge, geht Irrwege und lehrreiche Pfade, durchquert manche Ebenen mühsam, sieht schwer zu nehmende Gipfel, Hindernisse und Abkürzungen [...] findet unschwer viele Analogien.“ (Hasenkamp 1995, S. 3.)

Beide Teile dieser Lehrbuchreihe erfüllen alle Kriterien, die im Rahmen dieser Arbeit in bezug auf die Entwicklung der Lesekompetenz behandelt wurden. Es wird vor allem mit authentischen Texten gearbeitet, die mit einer genügenden Bilderausstattung und anderen typografischen Merkmalen ausgestattet sind.

Schon in der ersten Lektion des ersten Teiles werden den Lernenden die einzelnen Lesestrategien vorgestellt und anhand von geeigneten Texten eingeübt. Es werden

Begriffe wie „kursorisches Lesen“, „Hypothese“, „Weltwissen“ erklärt, und deren Anwendbarkeit beim Lesen vorgeschlagen. Dies ist für die erwachsenen Lernenden von großer Bedeutung, denn sie wissen dann welche Strategie ihnen beim Lesen helfen kann, und sie können diese Strategien dann auch selbstständig bewusst einsetzen.

Verstehensvorbereitende, -steuernde, als auch –überprüfende Übungen sind hier eine Selbstverständlichkeit. Dabei wird der Lernende z. B. mit Wortfelder-, Mind-Map- oder Textkartentechnik bekannt gemacht.

Die Lehrbücher sind übersichtlich gestaltet. Am Seitenrand wird dem Lernenden noch zusätzlicher freier Platz zur Verfügung gestellt, auf welchem er sich Notizen machen kann. Das ist vor allem beim Umgang mit längeren Texten von großem Vorteil.

#### **Bewertung**

	+	+/-	-
Übungen für die Entwicklung der Lesekompetenz	✓		
Authentizität der Texte	✓		
Themenspektrum	✓		
Attraktivität (Layout, interessante Themen)	✓		
Benutzerfreundlichkeit (Verständlichkeit, Materialien, Unterstützung im Web...)	weitere	✓	

## 5.3 Tangram

### Tangram (Beilage S. 87)

<b>Autor(en)</b>	Dallapiazza, Rosa-Maria /Jan, Eduard von /Blueggel, Beate
<b>Erschienen</b>	2000
<b>Verlag</b>	Hueber
<b>Adressatengruppe</b>	Jugendliche und junge Erwachsene Anfänger
<b>Stufen</b>	Tangram 1 (1A, 1B), Tangram 2 (2A, 2B)
<b>Verwendungsmöglichkeiten</b>	Grundstufenkursen an Volkshochschulen, Goethe-Instituten, Universitäten, privaten Sprachschulen und anderen Institutionen



Tangram ist ein Grundstufen-Lehrwerk für erwachsene Anfänger, welches den Lernenden zum neuen Zertifikat Deutsch führt.

In bezug auf die Entwicklung der Lesekompetenz werden zahlreiche Übungen angeboten. Obwohl es sich um die Grundstufe handelt, werden trotzdem authentische Texte verwendet. Diese sind dem Kenntnisstand der Lernenden angepasst. Es handelt sich z. B. um Formulare aller Art, Anzeigen oder Kurzartikel aus Zeitungen und Zeitschriften. Es werden gleichermaßen verstehensvorbereitende, -steuernde, als auch -überprüfende Übungen verwendet.

Die in der Beilage angeschlossene Passage beinhaltet die Übung *Zu welchen Fotos passen die Formulare?* Der Lernende muss also zuerst ein Formular lesen und entscheiden, welche Informationen, die er gerade entschlüsselt hat, kann er für die Identifikation des richtigen Bildes gebrauchen, bzw. entscheiden, ob die Merkmale des Bildes mit dem Text im Formular übereinstimmen.

Als Beispiel der verstehensüberprüfenden Aufgaben, welche man im Lehrbuch gebraucht, können auf dieser Stelle die *richtig oder falsch* Übungen genannt werden.

### Bewertung

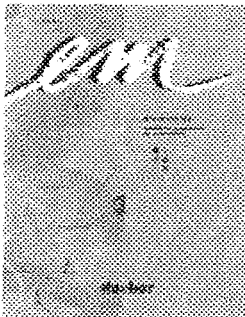
	+	+/-	-
Übungen für die Entwicklung der Lesekompetenz	✓		
Authentizität der Texte	✓		
Themenspektrum	✓		
Attraktivität (Layout, interessante Themen)	✓		
Benutzerfreundlichkeit (Verständlichkeit, weitere Materialien, Unterstützung im Web...)	✓		



## 5.4 em

### em (Beilage S. 91)

<b>Autor</b>	Koetgen M. et al.
<b>Erschienen</b>	1998
<b>Verlag</b>	Hueber
<b>Adressatengruppe</b>	Erwachsene Lerner in Mittelstufenkursen
<b>Stufen</b>	B2 und C1
<b>Verwendungsmöglichkeiten</b>	Mittelstufenkursen an Volkshochschulen, Goethe-Instituten, Universitäten, privaten Sprachschulen und anderen Institutionen



**em** führt über drei Bände zur Zentralen Mittelstufenprüfung des Goethe-Instituts. Der Brückenkurs erleichtert den Übergang von der Grund- zur Mittelstufe. Wiederholung, Festigung und Erweiterung des Grundstufenstoffs nach den Vorgaben des Zertifikats Deutsch stehen im Vordergrund.

Das Lehrwerk ist in thematisch strukturierte Lektionen eingeteilt. Diese sind in folgende Bausteine gegliedert:

Lesen - Hören - Schreiben - Sprechen - Wortschatz - Lerntechniken - Grammatik - Aussprachetraining. Lehrende und Lernende können ihr Lernprogramm individuell zusammenstellen. Man kann das Buch sowohl Seite für Seite durcharbeiten als auch, je nach Lerninteresse, Schwerpunkte setzen. Es werden zahlreiche authentische Textsorten als Grundlage für die Erarbeitung unterschiedlicher Lesestile angeboten.

Die in der Beilage angeschlossene Passage aus dem Brückenkursbuch zeigt, wie man mit einem Text in dem Fremdsprachenunterricht arbeiten kann. In diesem konkreten Beispiel wird die Hypothesenbildung anhand von paratextuellen Merkmalen geübt. Weiter ist in dieser Lektion eine Übung bezüglich der Fähigkeit Wichtiges vom Unwichtigen zu trennen angeschlossen.

### Bewertung

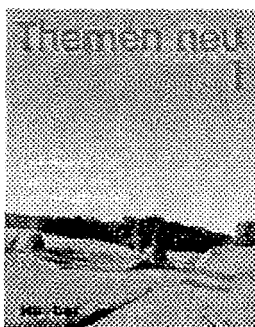
	+	+/-	-
Übungen für die Entwicklung der Lesekompetenz	✓		
Authentizität der Texte	✓		
Themenspektrum	✓		
Attraktivität (Layout, interessante Themen)	✓		
Benutzerfreundlichkeit (Verständlichkeit, weitere Materialien, Unterstützung im Web...)	✓		

## 5.5 Themen neu

### Themen neu (Beilage S. 94)

<b>Autor(en)</b>	Aufderstraße H., Bock H., Gerdes M., Müller J, Müller H., Bönzli W., Lohfert W.
<b>Erschienen</b>	1995-1996
<b>Verlag</b>	Hueber
<b>Adressatengruppe</b>	Jugendliche und Erwachsene
<b>Stufen</b>	A1-B2
<b>Verwendungsmöglichkeiten</b>	Für Sprachkursunterricht geeignet

Diese Lehrbuchreihe wird in Sprachkursen für jugendliche und erwachsene Anfänger gebraucht. Sie kann als Vorbereitung für das neue Zertifikat Deutsch angesehen werden. Demnach werden Übungen für alle Fertigkeiten angeboten. Für die Entwicklung der Lesekompetenz werden sowohl didaktisch bearbeitete als auch authentische Texte gebraucht. Mit dem steigenden Grad der Sprachkenntnisse nimmt auch die Zahl der authentischen Texte im Vergleich zu den didaktischen zu.



Die in der Beilage enthaltene Passage aus dem ersten Teil dieser Kursbuchreihe zeigt, wie es möglich ist die Neugier beim Leser zu erwecken. In der Überschrift des Artikels steht: *Jetzt bin ich viel glücklicher!* weiter folgen Informationen, welche sagen, dass der Held dieses Artikels früher eine gute Arbeit, viel Geld, eine attraktive Frau, einen Sportwagen und eine gute Wohnung hatte, und dass er nun nichts mehr von alledem hat. Der Leser erwartet dann automatisch, dass er die Antwort auf die Frage, was dem Mann passiert ist und warum er trotzdem glücklich ist, in dem Artikel findet. Er liest mit einer hohen Erwartungshaltung, was mehr Spaß macht, und es fällt darüber hinaus noch leichter sich auf das Wesentliche zu konzentrieren.

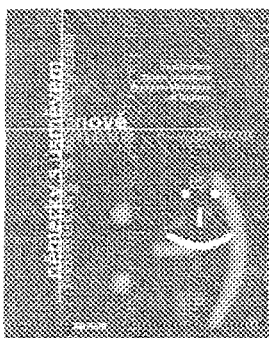
### Bewertung

	+	+/-	-
Übungen für die Entwicklung der Lesekompetenz	✓		
Authentizität der Texte	✓	✓	
Themenspektrum	✓		
Attraktivität (Layout, interessante Themen)	✓		
Benutzerfreundlichkeit (Verständlichkeit, Materialien, Unterstützung im Web...)	weitere	✓	

## 5.6 Německy s úsměvem nově

### Německy s úsměvem nově (Beilage S. 96 )

<b>Autor(en)</b>	Drmllová D., Homolková B., Kettnerová D. Tesařová L.
<b>Erschienen</b>	2003
<b>Verlag</b>	Fraus
<b>Adressatengruppe</b>	Jugendliche und Erwachsene
<b>Stufen</b>	Laut Autorinnen von Anfängern bis Fortgestrittene
<b>Verwendungsmöglichkeiten</b>	Im klassischen schulischen Sprachunterricht



Dieses Lehrbuch ist eine Fortsetzung des lange gebrauchten Lehrbuchs Německy s úsměvem. Dies ist am Anfang der 90er Jahren entstanden (ursprünglich wurde es als Lehrbuch für VŠE konzipiert) und benötigte deshalb eine Revision, welche vor allem die veralteten Realien aktualisierte.

Ganz neu wurde der Teil, welcher sich dem „Lesen mit Verstehändnis“, also der Entwicklung der Lesekompetenz widmet, eingeführt. Dies ist eine wesentliche Verbesserung, denn in der vorigen Fassung war die Entwicklung der Lesekompetenz ganz vernachlässigt. In der Beilage sind Beispiele der Textarbeit von beiden Fassungen beigefügt, damit man sie vergleichen kann.

Es ist deutlich zu sehen, dass in der älteren Fassung der Text nur als Übungsmaterial diente. Man konnte ihn keinesfalls als eine Informationsquelle bezeichnen. Im wesentlichen hat sich auch die Authentizität der Materiale verbessert.

### Bewertung

	+	+/-	-
Übungen für die Entwicklung der Lesekompetenz	✓		
Authentizität der Texte	✓		
Themenspektrum	✓		
Attraktivität (Layout, interessante Themen)	✓	✓	
Benutzerfreundlichkeit (Verständlichkeit, weitere Materialien, Unterstützung im Web...)			✓

## 5.7 Němčina pro pokročilé samouky

### Němčina pro pokročilé samouky (Beilage S. 101)

<b>Autor(en)</b>	Bendová V, Kettnerová D., Tesařová L.
<b>Erschienen</b>	1993
<b>Verlag</b>	SPN
<b>Adressatengruppe</b>	Erwachsene
<b>Stufen</b>	Fortgeschrittene Lernende
<b>Verwendungsmöglichkeiten</b>	Selbstlernen

Jede Lektion ist in zwei Abschnitte – A und B - eingeteilt. Teil A dient, gemäß der Einleitung zum Lehrbuch, zur Erweiterung des Wortschatzes und zur Festigung der Redewendungen. Teil B soll, laut den Herausgebern, das Ziel der Einübung der Fähigkeit, mit einem deutschen Text zu arbeiten, verfolgen. Grundkenntnisse im Bereich der Grammatik und des Wortschatzes werden vorausgesetzt. Die vorausgesetzten Grammatikkenntnisse werden im Laufe der einzelnen Lektionen jedoch wiederholt und erweitert.

Wie schon angeführt, befinden sich in jeder der 20 Lektionen zwei Arten von Texten. Im Teil A sind dies eindeutig für die didaktische Zwecke geschriebene Texte. Das Ziel der darauffolgenden Übungen ist nicht die Informationsentnahme, sondern die Festigung des Wortschatzes, der Redewendungen und der Grammatikkenntnisse.

Im Teil B werden Texte gebraucht, die schon authentischer aussehen. Ob sie aber auch wirklich authentisch sind, lässt sich hingegen nicht feststellen. Sie verfügen nur selten über eine Quelleangabe. Höchstwahrscheinlich handelt es sich hier um von den Autorinnen des Lehrbuchs, vermutlich inspiriert durch ausgewählte Zeitschrift- und Zeitungsartikeln, geschriebene Aufsätze.

In dem ersten der B-Texte steht:

„Die Philologen behaupten, dass das Lesen für eine systematische Erweiterung des Wortschatzes sehr wichtig ist. Deshalb wollen wir Ihnen vor allem im Teil B jeder Lektion unseres Lehrbuchs interessante Texte anbieten [...], um Sie beim Lesen in deutscher Sprache zu unterstützen. Und noch zwei Ratschläge möchten wir Ihnen geben: 1. Verlieren Sie nicht den Mut, wenn Sie anfangs nur wenig verstehen. Ihr Wortschatz wird allmählich größer, und das Lesen von unbekanntem Texten wird immer leichter fallen. 2. Suchen Sie nicht jedes Wort im Wörterbuch. Versuchen Sie seine Bedeutung aus dem Kontext, d. h. aus seiner Umgebung im Satz oder im Text, zu

erraten. So merken sie sich die neuen Wörter besser.“ (Bendova at al, 1993 S. 24)

Anhand dieses Auszuges ist deutlich zu sehen, dass die Autorinnen die Entwicklung der Lesekompetenz bei den Benutzern dieses Lehrbuchs in Betracht ziehen und sie zu fördern bemühen. Andererseits ist an dieser Stelle anzumerken, dass auch die Übungen in diesem zur Einübung der Lesefertigkeit bestimmten Teil der Lektion, mehr zur Festigung bestimmter grammatischer Kenntnisse oder zur Erweiterung und Festigung des Wortschatzes als zur Entwicklung der Lesekompetenz geeignet sind. Auch die in tschechischen Lehrbüchern so beliebten Aufgaben des Typs *Übersetzen Sie*: fehlen hier nicht. Als Beleg dieses Einwands führe ich hier die kommentierte Fassung von Aufgaben aus der ersten „B-Teil“ Lektion an (vgl. Bendova at al, S.26ff)<sup>16</sup> :

1. Was sagen die Philologen? a) Übersetzen Sie ins Tschechische. b) Übersetzen Sie mithilfe der sein + zu Konstruktion ins Deutsche. Im Teil a) dieser Übung sind teilweise Sätze, die sich mit dem Thema des Artikels beschäftigen, und teilweise Sätze, die zwar einen ähnlichen Wortschatz haben, jedoch mit dem Text überhaupt nicht zusammenhängen. Die Sätze aus dem b) Teil der Übung hängen mit dem Text überhaupt nicht zusammen.
2. Überführen Sie die Sätze ins Perfekt. – Ähnlicher Wortschatz wie in dem Text.
3. Bilden Sie Sätze nach dem Beispiel.
4. Übersetzen Sie. (ins Deutsche) – Einzelne Sätze, ohne Kontext, unzusammenhängender Wortschatz.
5. Beherrschen Sie den Wortschatz dieser Lektion? Übersetzen Sie: a) Übersetzung aus dem Deutschen. Einzelne Sätze, ohne Kontext, ähnlicher Wortschatz, wie in dem Text, mit dem Inhalt des Textes hängen sie jedoch nicht zusammen. b) aus dem Tschechischen ins Deutsche. Es ist die Fabel aus dem zweiten Teil des Textes zu übersetzen.
6. Ergänzen Sie die folgende Verben in der richtigen Form in die Sätze. Es folgt der Text mit Leerstellen, wo die Verben zu ergänzen sind.
7. Wie sollen die folgenden Sätze richtig nacheinander angeordnet werden? Es folgen die Sätze der Fabel über Katz und Maus aus dem zweiten Teil des B-Textes in durcheinandergeworfener Reihenfolge.

---

<sup>16</sup> Übersetzung der Instruktionen zu einzelnen Aufgaben MS

8. Antworten Sie auf die Fragen zum Text. Es folgen 9 Fragen. Die Fragen 1-5 beziehen sich zum Text. Die Fragen 6-9 erfragen eher die Meinung des Lesers zu dem im Text behandelten Thema.
9. Hörtext mit dem geübten Wortschatz.
10. Drücken Sie folgende Sätze auf Deutsch aus. Es folgt ein kurzer Text - 17 Sätze – mit dem Wortschatz der Lektion. Der Inhalt des Textes ist dem Inhalt des Lesetextes ähnlich.
11. Übersetzen Sie mit dem Wörterbuch. Versuchen sie die Bedeutung der unbekanntenen Wörter zuvor aus dem Kontext zu erraten.
12. Kreuzworträtsel – Wortschatzübung.

Es ergibt sich aus den hier angeführten Beispielen, dass nur wenigen Aufgaben auch wirklich zur Entwicklung der Lesekompetenz geeignet sind. Mit einer zusätzlichen Anweisung könnte man eventuell die Übungen Nr. 7, 8 und 11 zu diesem Zweck verwenden. Zum Trainieren des Leseverstehen könnte man auch die Übung Nr. 6 verwenden. Dies aber mit dem Einwand, dass es günstiger wäre, wenn die Verben in der richtigen Form zu ergänzen wären. Das Ziel der Leseübungen ist nämlich nicht die Grammatik zu üben, sondern z. B. sich in einem Text schnell zu orientieren lernen. Zu diesem Zweck kann man natürlich auch die gewonnenen Grammatikkenntnisse gebrauchen, indem man die Signale auf der morphologischen und syntaktischen Ebene eines Textes als z. B. Orientierungsmittel zu nutzen lernt.

Problematisch sind auch die hier so oft benutzten Übersetzungsübungen. Im allgemeinen sind Übersetzungsübungen als Mittel zur Überprüfung des Leseverständnisses nicht geeignet, weil sie in ihren Anforderungen weit über die, welche für das Leseverständnis erfüllt sein müssen, hinausgehen. Eine Übersetzung verlangt völlige Sicherheit in Grammatik und Semantik und auch das Erfassen von der „Textstimmung“ und die Fähigkeit sie in die Muttersprache bzw. Fremdsprache zu übertragen. Die Übungen in den weiteren Lektionen haben eine ähnliche Struktur s. die Beilage.

#### **Bewertung**

	+	+/-	-
Übungen für die Entwicklung der Lesekompetenz und Einübung der Lesestrategien			✓
Authentizität der Texte			✓
Themenspektrum	✓		
Attraktivität (Layout, interessante Themen)	✓		
Benutzerfreundlichkeit (Verständlichkeit, weitere Materialien, Unterstützung im Web...)	✓	✓	

## 5.8 Auswertung der Analyse

Die hier analysierten Lehrwerke des Hueber Verlags sehen auf den ersten Blick einigermaßen ähnlich aus. Alle beziehen sich auf die Niveaustufen des Europarats. Es werden in ihnen bevorzugt die gleichen Übungsformen verwendet. Laut des Artikels von Herman Funk (2004, S. 41) betrifft es die deutschen Verlagshäuser, welche sich mit dem Herausgeben von Lehrbüchern beschäftigen, im allgemeinen, dass sie ihre Bilder bei den gleichen Agenturen bestellen. Die Designer der Agenturen folgen fast den gleichen Trends, was die Farben, Fotos und Titel betrifft. Es werden immer junge, fröhlicher Menschen unterschiedlicher Herkunft vorgestellt.

Zufälligerweise sind auch die beiden tschechischen Lehrbücher von der gleichen Zeichnerin illustriert worden. Obwohl die Zeichnungen gut und witzig sind, kann man sie aber leider vor allem in dem Falle des Lehrbuchs „Němčina pro pokročilé samouky“ nicht als ausreichend ansehen. Sie helfen dem Leser nur in geringerem Maße im Umgang mit dem Text, von einer Authentizität kann hier nicht die Rede sein.

Im allgemeinen ist gegen die Lehrwerke des deutschen Verlags in bezug auf die Entwicklung der Kompetenz nichts einzuwenden. Es werden verschiedenartige Textsorten gebraucht um die einzelnen Lesestrategien zu üben. Es werden Texte gebraucht, die man in einer realen Fremdsprachenumgebung wiedererkennen, und daher auch die eingeübten Lesestrategien anwenden könnte.

Dies ist leider bei den in der Tschechischen Republik hergestellten Lehrbücher nicht der Fall, obwohl es bei dem Lehrbuch *Německy s úsměvem – nově* zu einer großen Verbesserung kam.

Am besten, was die Entwicklung der Lesekompetenz betrifft, hat die „Leselandschaft“ abgeschnitten. Nicht nur, dass sie genügend Übungen zur Verbesserung des Leseverstehens anbietet, sondern sie erklärt auch die einzelnen Lesestrategien so, dass der Lernende sie dann auch bei den Texten in der Muttersprache bewusst einsetzen kann. Dies wäre z. B. für Studenten der Hochschulen und Universitäten von großer Bedeutung, da man voraussetzen kann, dass sie oft mit Texten verschiedensten Art arbeiten werden. Meines Erachtens nach, wäre die Leselandschaft für die Entwicklung der Lesekompetenz der Studenten (ab dem B2 Niveau) unserer Philosophischen Fakultät viel geeigneter, als das heutzutage im Sprachzentrum (Jazykové centrum FFUK) gebrauchte Lehrbuch „*Německy s úsměvem – nově*“.

## 6 Zusammenfassung

Zugespitzt könnte man sagen, dass das Hauptziel der Fremdsprachendidaktik eine möglichst effiziente Vorbereitung des Lernenden auf die Aufforderungen des realen Kontakts mit der Fremdsprache ist. Dies gilt natürlich sowohl für die produktiven, als auch für die rezeptiven Tätigkeiten.

In der Lesedidaktik sollte man das Ziel nicht in dem sehen, den Lernenden aus dem Text alles, was in ihm steckt, „rausholen“ zu lehren. Fast immer wäre ein fremdsprachiger Text dazu viel zu schwer, und die Leseneugier würde man dann bei dem Lesenden ganz unterdrücken. Übrigens man macht es auch mit vielen Texten in der Muttersprache nicht, dass er sie total liest.

Es sollte eher der Leser mit seinen Bedürfnissen, und nicht der Text im Zentrum stehen. Der Leser soll lernen, sein Bedürfnis nach Informationen, die in einem fremdsprachigen Text enthalten sind zu befriedigen. Dabei helfen ihm seine eigenen Erwartungen und seine Hypothesen. Hat man von einem Text keine persönlichen Erwartungen, dann braucht man den Text nicht zu lesen.

Um die Leselust und Leseneugier bei den Lernenden zu erwecken, müssen die Texte, welche für die Entwicklung der Lesekompetenz bestimmt sind, bestimmte Bedingungen erfüllen. Vor allem, müssen sie dem Fortschrittsgrad der Lernenden entsprechen. Sie sollten möglichst authentisch sein. Ist der authentische Text zu schwer, dann kann er für didaktische Zwecke bearbeitet werden. Und nicht zu letzt sollte ein Text für den Leser möglichst attraktiv sein. Für Texte, die zur Entwicklung der Kompetenz bestimmt sind, soll gelten, dass sie primär nicht Demonstrationsobjekte für Sprachmaterial sind, sondern sie sollen viel mehr Informationsträger sein.

Lernt der fremdsprachige Leser im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts schon von Anfang an mit authentischen (obgleich vereinfachten) Texten der Zielfremdsprache effizient umzugehen, dann wird er später in dem realen Kontakt mit einem fremdsprachlichen Text vor dem Text keine psychische Barriere haben. Dank der erlernten Strategien des Lesens wird er flüssiger lesen und sich im Allgemeinen zu einem fremdsprachlichen Text viel selbstwüster nähern.



## 7 Tschechisches Resümee

Tato diplomová práce se zabývá problematikou rozvoje čtenářských dovedností ve výuce cizího jazyka pro dospělé. Je zde tedy několik dílčích témat, na které je třeba se zaměřit, aby bylo možné zhodnotit jakým způsobem je třeba postupovat, aby se v oblasti čtení v cizím jazyce dosahovalo optimálních výsledků.

Na jedné straně je to otázka vzdělávání dospělých. Tato oblast vzdělávání se v poslední době těší stále většímu zájmu jak ze strany odborné veřejnosti a zaměstnavatelů, tak ze strany veřejnosti laické, což souvisí zejména s rychlým rozvojem v oblasti věd a technologií, které čím dál ve větší míře ovlivňují život každého jednotlivce.

Druhým aspektem této práce je čtení a přístup k textu. Existuje řada studií a výzkumů varujících před podceňováním čtenářských dovedností a upozorňujících na fakt, že zejména ve čtení s porozuměním nedosahují některé skupiny zkoumaných osob příliš povzbudivých výsledků. V této souvislosti bývá zmiňován i tzv. sekundární analfabetismus. Lidé postižení tímto jevem se sice naučili ve škole základům čtení, nikdy však nedosáhli vyšší úrovně v práci s textem, než pouhého rozluštění znaků. Svoje schopnosti nadále nerozvíjeli a naopak, tím že čtení ve svém životě nevyužívali se „dopracovali“ k opětovné neschopnosti číst.

Jako protiklad k tomuto trendu se pak jeví fakt, že se neustále zvyšuje tlak na efektivní práci s informacemi. Naše doba bývá často označována jako „informační věk“, informacemi jsme zahlcovány v podstatě neustále a ve všech formách. Je tedy nutné, naučit se efektivně se v této záplavě informací pohybovat, což pro psané texty platí dvojnásob, neboť informační zdroje jsou v největší míře právě psaného charakteru, ať už jde o zdroje tištěné či elektronické.

Proto, abychom se mohli zabývat specifiky čtení v cizím jazyce, je třeba se nejprve zaměřit na čtení jako takové. Je důležité si uvědomit, že čtení s porozuměním je proces, ve kterém musí dojít k propojení dvou hlavních činností. Na jedné straně je vnímání psaného textu zrakem (popř. hmatem) a na druhé straně je zpracovávání a vyhodnocování získaných informací. V této práci jsem se proto zaměřila i na biologicko-psychologické základy procesu čtení.

Když je nám jasné, jak čtení probíhá, můžeme se zaměřit na otázku, jakým způsobem pokud vůbec, se liší proces čtení v cizím jazyce a jakými faktory je tento proces ovlivněn. Odpovědi na tyto otázky jsou zcela zásadní pro didaktiku cizího jazyka, neboť jenom tak si může stanovit cíle a tím i postupy, kterými by mohla

pozitivním způsobem ovlivnit přístup čtenáře k autentickému cizojazyčnému textu, jak by mohla ovlivnit jeho dovednosti a návyky v této oblasti.

Hlavním cílem didaktického snažení, který musíme mít neustále na paměti, je totiž připravit člověka, který se učí konkrétní cizí jazyk na pohyb v daném jazykovém prostředí. Zde je třeba, zejména pokud jde o dospělé, klást zvýšený důraz na ekonomičnost a efektivitu učebního procesu. Je nutné v tomto ohledu maximálně využít všech dostupných prostředků k tomu, aby se mohl s relativně malými nebo i jen základními znalostmi daného jazyka za pomoci správných návyků a získaných dovedností lépe orientovat v cizojazyčném prostředí.

Pokud se v didaktice cizího jazyka zabýváme čtením, není možné, abychom se také nezaměřili na problematiku textů, využívaných k výuce cizího jazyka. Textem jako takovým se samozřejmě zabývá textová lingvistika. Didaktika však může využít řadu poznatků této vědní disciplíny a doplnit je o další pro své účely relevantní hlediska. Zde mám především na mysli otázku didaktického přizpůsobování textů pro výuku, využití autentických textů k nácviku různých strategií v přístupu k cizojazyčnému textu.

Na poslední jmenovanou problematiku a další hlediska, jako například nácvik a vysvětlení různých strategií čtení cizojazyčného textu jsem se zaměřila v části věnované hodnocení učebnic. Soustředila jsem se přitom zejména na učebnice používané pro výuku němčiny u dospělých v různých typech jazykových kurzů, od začátečnicků až po pokročilé. Jedna učebnice je určena pro samouky a jedna řada u nás sice není tak často využívaná, ale z hlediska rozvoje čtenářských dovedností a strategií v přístupu k cizojazyčnému textu rozhodně stojí za zmínku. Zde mám konkrétně na mysli učebnice řady Leselandschaft.

V dnešní době se člověk neobejde bez znalosti minimálně jednoho cizího jazyka. Toto je již poměrně dlouho známý fakt a bezesbytku ho potvrdila i anketa, která byla provedena v rámci této práce zejména za účelem zjištění čtenářských návyků v cizím jazyce. Cizí jazyk se zpravidla učíme již od základní školy, ale často se stává, že například přechodem na jiný stupeň školy, nebo častou výměnou pedagogů se neustále vracíme k již probranému, nepostupujeme efektivně, nebo nám chybí ta správná motivace a teprve, když se setkáme s opravdovou potřebou aktivního použití cizího jazyka, snažíme se vše dohnat.

Existuje řada forem a metod, které se využívají pro vzdělávání dospělých. Do této kategorie je v podstatě možné zařadit již vzdělávání na vysoké škole ať už prezenční nebo kombinovanou formou. Pro výuku jazyka je dále možné využít řady

kurzů různé intenzity v jazykových školách nebo institutech. Řada firem organizuje též jazykové kurzy pro své zaměstnance v rámci firmy. Bývají to jak kurzy skupinové, tak individuální. Dále je možné se přihlásit do kurzu korespondenčního, který má dnes zpravidla formu tzv. e-learningu.

Jako příklad této formy je zde možné uvést projekt *uni-deutsch.de – Deutsch für Studium, Forschung und Beruf*<sup>17</sup>, který probíhá ve spolupráci s Ludwig-Maximilians-Universität München. Tento projekt je určen zejména zahraničním studentům a odborným spolupracovníkům této univerzity, ale kurz si zde mohou objednat i jiní zájemci s úrovní Mittelstufe / Oberstufe. *Uni-deutsch.de* nabízí jak učební programy bez tutora tak s tutorem. Výhodou této formy vzdělávání je například časová flexibilita a zpětná vazba (pokud jde o kurz s lektorem), přesto že jde v podstatě o samostudium.

Novější, ale pro dospělé vhodnou formou výuky cizího jazyka může být i tzv. tandemové vyučování. To probíhá ve spolupráci s rodilým mluvčím tak, že si dotyční navzájem zprostředkovávají své zpravidla mateřské jazyky. S otevřením hranic a nyní zejména se vstupem do Evropské unie je i v České republice řada cizinců, kteří se potřebují naučit český jazyk. Na druhou stranu mohou nabídnout výuku svého mateřského jazyka.

Andragogická didaktika, stejně jako didaktika pedagogická formuluje didaktické principy, které určují proces vyučování. Na základě těchto principů probíhá jak plánování, tak průběh a hodnocení výuky. K této problematice existuje v odborné literatuře řada přístupů, je však možné vybrat alespoň několik příkladů, které se ve spojení s výukou dospělých zmiňují nejčastěji. Jsou to například : Princip zaměření na praxi, princip aktuálnosti /aktuality ,princip didaktické redukce, princip reakce, princip strukturalizace výukového procesu, princip individualizace a princip motivace a participace.

Dospělý člověk, který se učí cizí jazyk, zpravidla moc dobře ví, proč to dělá. To je velice důležitý faktor v procesu učení. Učení se cizímu jazyku je běh na dlouhou trať. Takže, i když si je vědom důvodů a nutnosti této činnosti, může se stát, že se dostane do fáze, kdy se sám sebe ptá, jaký má jeho snažení smysl a zda se mu jeho úsilí vyplácí, nebo jestli by přece jen nebylo lepší věnovat se něčemu jinému.

V této fázi mu může významně pomoci zkušený lektor, který ví jak si správně stanovit dílčí i velké cíle a zároveň mu poskytuje zpětnou vazbu. Významnou roli

---

<sup>17</sup> uni-deutsch.de – Němčina pro studium, výzkum i zaměstnání.

hraje i sebe motivace. Není ovšem žádné lepší motivace pro další učení, než je úspěch a pokrok.

Pokud si správně stanovíme cíle, budeme se moci těšit z postupných úspěchů. Je však nezbytné stanovit si cíle realistické. Pokud bychom přecenili svoje síly, došlo by k tomu, že bychom nebyli schopni dostát svým závazkům (byť jsme si je stanovili pouze sami před sebou), čímž bychom se dostali pod tlak a bez přehodnocení těchto cílů, bychom místo dílčích úspěchů zažívali permanentní neúspěch. Ten by vedl k určitému pesimismu a ztrátě sebedůvěry pokud jde o proces dalšího učení. Postupně by mohlo dojít až k úplné ztrátě motivace a tím i vzdání se jakéhokoliv cíle v oblasti učení se cizím jazykům.

Naopak v případě, že sami nebo za pomoci lektora dobře odhadneme svoje možnosti a cíle správně formulujeme, můžeme využít jejich motivační charakter. Už drobné úspěchy zvyšují optimismus ve vztahu k učení, ovlivňují pozitivně naše sebevědomí a nadšení pro věc, čímž podporují chuť k dalšímu učení.

Jak již bylo zmíněno, žijeme v době informací. Někdy bývá používán spíše termín informační smog. Informace vnímáme sluchem i zrakem a neustále je musíme vyhodnocovat, třídít, archivovat nebo také selektovat. Velká část informací, se kterými jsme nuceni zacházet, se k nám dostává v podobě textu. Abychom se k nim dostali, je samozřejmě nutné umět číst. To se učíme již v první třídě základní školy a tuto dovednost si v průběhu školní docházky zpravidla tak zautomatizujeme, že nás již ani nenapadne se nad tímto procesem pozastavovat.

Čteme automaticky, aniž bychom vše co čteme vědomě vnímali. Stačí si jen představit to množství nejrozličnějších nápisů při cestě městem městskou hromadnou dopravou. Někdy, pokud se nesoustředíme čteme automaticky i text, který je pro nás důležitý, bez toho abychom vnímaly jeho obsah. Naše oči přelétnou několik odstavců, všemu rozumíme, ale když si snažíme vybavit myšlenku onoho textu, nic nás nenapadá. Pro čtení s porozuměním je totiž nezbytné zapojit oba procesy: jednak mechanický proces pohybu očí a jednak také kognitivní proces tvoření významů a souvislostí.

Při procesu čtení v mateřském jazyce děláme řadu kroků, které nám pomáhají orientovat se v neznámém textu, aniž bychom si je uvědomovali. Už podle druhu textu si například vybíráme různé strategie čtení. I jen letmým pohledem na novinovou stránku se zpravidla dokážeme rozhodnout, co stojí za přečtení a co nikoli, co je pro nás zajímavé nebo relevantní a co naopak můžeme nechat zcela bez povšimnutí.

V jednom momentě se nám vybaví řada schémat. Na základě paratextových znaků, jako jsou například ilustrace, různé druhy odsazení nebo písma, diagramy, tabulky

nebo jiné grafické prvky jsme schopni vytvořit si hypotézu o obsahu a tím i významu určitého textu.

Když už se na základě předešlého rozhodneme pro četbu konkrétního článku, pomáhají nám znalosti jak na úrovni gramatiky a syntaxe, tak na úrovni lexika a struktury textu anticipovat to, co bude následovat. Nemusíme tedy číst text slovo od slova, spíše se soustředíme na celkový význam, což čtení jednak zrychluje a jednak nám to usnadňuje selekci pro nás důležitých informací, které můžeme nadále zpracovávat.

Oproti tomu cizojazyčný text bývá, zejména v počátcích učení se konkrétnímu cizímu jazyku, pro čtenáře často nepřehlednou džunglí. Je pro něj těžké vybrat konkrétní informaci, nebo postihnou smysl celého textu. Často, zejména v počátcích má tendenci číst text slovo od slova, vyhledávat si každé slovíčko ve slovníku, čímž dochází jednak ke zpomalení čtení, jednak k rozmělnění textu. Málokdy pak člověk pocítuje radost z takovéto četby, nebo mu takováto četba může sloužit k efektivnímu získávání informací.

Správná práce s cizojazyčným textem v rámci výuky cizího jazyka může vyučovanému usnadnit pozdější přístup k originálním textům cílového jazyka. Didaktika čtení v cizím jazyce by se tedy měla zejména zaměřit na vybudování správných návyků v přístupu k cizojazyčnému textu, dále na zdokonalení dovedností souvisejících se čtením v cizím jazyce (např. odhadování slov z kontextu, vytváření a revize hypotéz apod.)

Vyučující by se měl naopak vyvarovat špatných postupů v práci s textem. Zde mám zejména namysli starost, aby každé jednotlivé slovo bylo přečteno správně, neboť tím si čtenář navykne na čtení slovo od slova. ( Ne, že by nebylo správné dbát např. na správnou výslovnost, je však nutné oddělit například fonetická cvičení od cvičení zaměřených na rozvoj čtenářských kompetencí.) Dále není dobré, vzbudit u vyučovaného dojem, že je za každou cenu nutné se vyvarovat chyb. To má opět za následek zpomalení čtení a navíc se čtenář ze strachu před chybami nikdy nepustí do rizika odhadování a tvoření hypotéz na základě dosavadních znalostí a zkušeností.

Pro nácvik čtenářských dovedností se také například nehodí v našem prostředí hojně využívaná překladová metoda, a to ani na zpětnou kontrolu porozumění slovní zásobě textu. Překlad je na vyšší úrovni, než porozumění textu a na vyučovaného klade také podstatně vyšší nároky, pokud jde o znalost slovní zásoby, gramatiky apod. Na druhou stranu pokud je někdo schopen přeložit na základě naučeného penza slovní zásoby a vybraných gramatických jevů dané lekce

jednotlivé věty cvičení, nic to nevyovídá o tom, do jaké míry je schopen zorientovat se v delším souvislém textu a vybrat například stěžejní myšlenku.

Vhodnými cvičeními pro kontrolu porozumění danému textu jsou například cvičení typu true X false (*richtig X falsch*), kde má čtenář rozhodnout, zda výrok, který se týká čteného článku odpovídá informacím, které z článku získal.

Ani pokud čteme v rodném jazyce, tak si zpravidla nepamatujeme vše, co jsme přečetli. Automaticky děláme selekci informací a zpracováváme to, co má pro nás nějaký význam, co je důležité. Stejně tak není nutné, aby vyučovaný „dostal“ z textu vše, co obsahuje. I pro něj jsou některé informace zajímavější, potažmo důležitější než jiné. Na tomto místě bych zdůraznila, že není vždy nutné připravit žákům soubor informací, které mají hledat, ale je dobré brát ohled i na to, že z jejich pohledu může být zajímavého nebo důležitého něco úplně jiného.

Čtenář si určuje sám, co od textu očekává, které informace jsou pro něj důležité. Pro nácvik dovednosti oddělit podstatné od vedlejšího je možné využít při zachování toho, že čtenář sám určuje co je pro něj důležité a co ne, například následující cvičení: Na okraj vypsát klíčová slova, popř. klíčové pojmy, znázornit souvislosti v textu pomocí tzv. Mind-map techniky apod.

Dalším typem cvičení jsou tzv. CLOZE-texty ( v němčině se pro tyto úkoly ujal název Lückentexte) . Tento druh cvičení se používá k nácviku odhadnutí neznámého slovíčka pomocí kontextu. To znamená, že v textu je vynecháno slovo, místo tohoto slova je v textu ponechána mezera pro jeho doplnění. Čtenář má za úkol na základě kontextu chybějící slovo odhadnout a doplnit. Tento typ cvičení je možné různými způsoby obměňovat. Může být vynecháno klíčové slovo nebo naopak slova jednoho slovního druhu nebo slovní rodiny. Tyto variace pak zároveň učí čtenáře odhadovat a anticipovat např. na základě znalosti gramatické struktury.

Pro nácvik práce s cizojazyčným textem je tedy třeba využívat celou řadu cvičení, které se zaměřují na rozvoj čtenářských dovedností a zkušeností. Tyto cvičení by se daly shrnout do tří hlavních skupin. Do první skupiny patří cvičení, která mají připravovat čtenáře na následující text ještě před samotným čtením. Druhá skupina cvičení provází čtenáře textem, usnadňuje mu koncentraci na klíčové myšlenky apod. Třetí skupina se pak zaměřuje na kontrolu porozumění textu.

Pokud jde o texty, využívané k nácviku čtenářských strategií, prosazuje se již zhruba od poloviny osmdesátých, začátku devadesátých let trend práce s autentickými materiály. V didaktice cizího jazyka se pod pojmem autentický text rozumí text, který byl vytvořen rodilým mluvčím pro účel běžné komunikace.

Má se za to, že takovéto texty nejlépe připraví studenta na kontakt s reálným cizojazyčným prostředím. Pokud jsou v rámci výuky rovnoměrně zastoupeny texty všech druhů, vytvoří si čtenář automaticky návyky, jak ke kterému textu přistupovat, jak přitom využívat například paratextových znaků, rozhodne se snadněji, jaká ze strategií čtení textu je pro daný text nejvhodnější. Ví, že z některého textu jsou pro něj důležité jen některé informace, a tudíž se na ně cíleně zaměří a není nucen vyhledávat každé slovíčko, kterému nerozumí. Má totiž již získanou zkušenost, že dokáže velice dobře pochopit význam textu, i když nerozumí všem jednotlivým slovům nebo vazbám.

Na tomto místě je však nutné podotknout, že jen velmi málo originálních cizojazyčných textů lze použít v takové formě, v jaké vystupují v reálném jazykovém prostředí. Zpravidla je nezbytné tyto texty nějakým způsobem upravit tak, aby byly vhodné pro ten nebo onen stupeň pokročilosti jazykové znalosti. Úpravou je i to, že je text vytrhnut ze svého normálního okolí a je sestaven s jinými texty, v jejichž prostředí se normálně nevyskytuje.

Úpravy textu pro didaktické účely je možné dělat několika způsoby. Vždy je však nutné zachovat určitý poměr autenticity textu tak, aby ho, lépe řečeno, jemu příslušný druh textu, čtenář v přirozeném cizojazyčném prostředí opětovně poznal a dokázal využít naučený dovedností v přístupu k danému druhu textu.

Text tedy můžeme pro didaktické účely jednak vybrat z většího celku a prezentovat ho odděleně. Dále se pro úpravu používá například metoda zkracování tzn., že se vyberou určité části a dají se dohromady, přičemž se dají vynechat jednotlivá slova, části vět nebo i textu. Technika koláže spojuje text s různými vhodnými kresbami, obrázky nebo karikaturami. U odborných textů se nabízí diagramy a tabulky. Důležitá místa (slova, nebo části textu) se dají graficky odlišit vhodnými typografickými prostředky (podtržení, tučné písmo, kurzíva apod.) Obtížné jazykové nebo gramatické formy se nahrazují jednoduššími. U literárních textu je možné pro didaktické účely zjednodušit děj tím, že se odstraní některé detaily nebo postavy.

U takto upravených textů získá čtenář postupně zkušenosti a tím, že ztratí psychickou bariéru z neznámého cizojazyčného textu i určitý druh sebevědomí. Tuto funkci však neplní texty, které se nacházejí pouze v učebnicích, bez jakéhokoli vztahu k realitě daného jazykového prostředí. Takovéto texty je možné využít například k procvičení určitého gramatického jevu nebo výslovnosti, ne však k nábízení čtenářských dovedností, protože dostatečně nepřipravují čtenáře na kontakt s reálným jazykovým prostředím.

Z analýzy učebnic, která byla provedena právě s ohledem na rozvoj čtenářských schopností vyplývá, že tyto poznatky jsou tvůrcům učebnic známé a ve většině případů byly při tvorbě konkrétních učebnic také zohledněny.

Učebnice Themen neu a Tangram jsou dokladem toho, že i v začátečnické úrovni je možné pracovat na rozvoji čtenářských schopností na základě práce s autentickým, byť pro didaktické účely upraveným, textem.

To má velký význam zejména pokud je učebnice určena dospělým. Dospělí účastníci jazykových kurzů, kteří mají možnost kontaktu s daným jazykovým prostředím, mohou své nabyté dovednosti ihned aplikovat v praxi. Pokud vidí konkrétní využití toho, co se naučili, motivuje je to pro další učení.

V prvních lekcích se zpravidla jedná o texty typu jídelní lístek, inzerát nebo jednodušší návod k použití. Jde tedy o texty, se kterými se setkáváme i v případě, že náš kontakt s cílovým jazykovým prostředím není příliš úzký. Pokud například hledáme na internetu ubytování pro lyžařskou dovolenou v Rakousku, oceníme, že už v páté lekci 1. dílu učebnice Themen jsme se setkali s řadou různých inzerátů týkajících se nabídek ubytování. O situaci, kdy k nově zakoupenému fotoaparátu chybí český návod k použití snad už ani nemusím mluvit.

Pro pokročilou úroveň jsou zde učebnice řady *em* a *Leselandschaft*. Zde bych upozornila zejména na druhou jmenovanou řadu, která u nás sice není tak známá, ale z hlediska rozvoje čtenářských kompetencí je na nejvyšší úrovni. Učebnice je rozdělena do dvou dílů a nabízí jak texty kratší, tak rozsáhlejšího charakteru.

Zpravidla jde o novinové články, ale nechybí ani ukázky literárních textů. U každého textu je uveden pramen. Spektrum témat je opravdu široké a nemusel by se za ně stydět mnohý populárně naučný časopis. Z článků se mimo jiné dovíme, proč je tak těžké odolat čokoládě, jakým způsobem řešit konflikt, jak by mohl vypadat den v multimediálním světě nebo proč jsou pro některé lidi lákavé adrenalinové sporty aj. Kromě dobře propracovaných cvičení na trénink různých strategií čtení, obsahuje každá lekce řadu velice užitečných slovních obrátů a slovní zásoby vztahující se k tématu. Od ostatních učebnic se liší i tím, že má střízlivější layout, který je velice přehledný a zároveň nechává uživateli místo na vlastní poznámky (i mimo oblast „oficiálních“ cvičení), čímž velice zpříjemňuje práci se samotnou učebnicí.

Jako nejméně vhodnou pro nácvik čtení v cizím jazyce bych z analyzovaných učebnic označila učebnici Němčina pro pokročilé samouky. Autorky této učebnice sice v úvodu proklamují cíl zaměřený na práci s textem. Cvičení se však zpravidla zaměřují zejména na procvičení gramatiky a slovní zásoby. Kontrola porozumění bývá prováděna formou překladu, což jak již bylo řečeno, není ideální způsob.



## **8 Short summary**

The central theme of this thesis is the development of reading skills in German as a foreign language classes for adults. Accordingly to this, there is a chapter dealing with the specifics of adult education with stress laid on motivation as an important factor. The reading in general and reading as a didactic subject are other main topics of this thesis. These are followed by shorter items on the issue "reading" after European Framework of Reference for Languages and the levels apportionment and description of this directory. Further comes a chapter dealing with the issue "text" . Owing to discover how are readers used to work with texts in foreign language a small research was done. In the final part were 6 textbooks, which are intended for teach adults German language, evaluated regarding the development of reading skills.

## Bibliografie

### 8.1 Analyzierte Lehrmaterialien

- **em, Brückenkurs.** Deutsch als Fremdsprache für die Mittelstufe, Ein Lehrwerk im Baukastensystem. Perlmann-Balme, Michaela; Schwalb, Susanne; Weers, Dörte. Hueber. 1997
- **Leselandschaft. 1** Unterrichtswerk für die Mittelstufe. Hasenkampf, Günter. Hueber 1995
- **Leselandschaft. 2** Unterrichtswerk für die Mittelstufe Hasenkampf, Günter.: Hueber 1996
- **Leselandschaft. Handbuch für den Unterricht.** Farkas, E.; Morvai, E.;Pohl, P.: Hueber 1997
- **Německy s úsměvem nově.** Drmlová Dana a kol.Fraus.2003
- **Německy s úsměvem.** Drmlová Dana a kol. Exact service. 1994
- **Němčina pro pokročilé samouky.** Bendová,V. a kol. SPN Praha. 1993.
- **Tangram.** Dallapiazza, Rosa-Maria /Jan, Eduard von /Blueggel, Beate. Hueber Verlag. 2000
- **Themen neu 1** Němčina pro střední a jazykové školy .Učebnice Kol. autorů Hueber-Fraus.1995
- **Themen neu 2** Lehrwerk für das Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch. Hueber Verlag 1996
- **Themen neu 3** Lehrwerk für das Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch. Hueber Verlag 1996

## 8.2 Sekundärliteratur

- Arnold, Rolf 1991: Erwachsenenbildung: eine Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven. Schneider Verlag. Hohengehren
- Beneš, Milan 2003: Úvod do andragogiky. Karolinum.
- Brandi, M./ Strauss, D. 1985: Training des Leseverstehens mit Hilfe von Sachtexten. Goethe-Institut.
- Choděra, Vladimír 2006: Didaktika cizích jazyků. Úvod do vědního oboru. Academia.
- Cornejo, Renata 2001/2002: O roli literatury v integrované výuce německého jazyka. In: Cizí jazyky. r.45, č.4 s. 121-123.
- Cornejo, Renata 2004/2005: Úloha literatury v přípravě budoucích učitelů němčiny In: Cizí jazyky. r.48, č.4 s. 133-135
- Duden – Deutsches Universalwörterbuch. 2001 4.erweiterte Auflage. Dudenverlag.
- Duden - Etymologie. Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache. 1989 2.erweiterte Auflage. Dudenverlag.
- Edelhoff, Christoph 1985: Authentische Texte im Fremdsprachenunterricht. München.
- Ehlers, Svantje 1992: Literarische Texte lesen lernen. Klett .
- Fritz, Thomas at al. 1993: Lesen ist mehr. Ein Lese- und Arbeitsbuch aus Österreich. Ein Buch für Deutschlernende. Braunmüller. Wien.
- Funk, Herman (2004): Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen – ein Verfahrensvorschlag. In: *Babylonia* 3/04 .Online im Internet: <http://www.babylonia-ti.ch> (18.7.2006)
- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, Lehren, beurteilen. 2001 Langenscheidt.
- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, Lehren, beurteilen. Online im Internet: <http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/i0.htm> (21.10.2006)
- Gillenrnová, Ilona at al. 2000: Slovník základních pojmů z psychologie. Fortuna. Praha ..
- Gorschenek, M. / Rucktäschel, A Hrsg. 1983: Kritische Stichwörter zur Sprachdidaktik. Wilhelm Fink Verlag München.

- Jelínek, Stanislav 2003/2004: Vyučovací dovednosti z hlediska budoucích učitelů cizích jazyků In: Cizí jazyky. r.47, č.2 s. 50-51.
- Jirků, Dana 2001/2002: Autentický text v jazykové výuce na VŠ technického směru. In: Cizí jazyky. r.45, č.3 s. 96-97.
- Kahn, Norma. B. 2001: Jak efektivně studovat a pracovat s informacemi. Portál.
- Kilian, V./ Neuer, G. /Schmitt W. 1995: Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung. Langenscheidt.
- Kyloušková, Hana 2004/2005: Literární text ve výuce cizím jazykům – metodické postupy. In: Cizí jazyky. r.48, č.4 s. 130-132
- Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache auf dem CD-Rom 1999. PC - Bibliothek. Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus AG..
- Laveau, Inge 1985: Sach- und Fachtexte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Methodisch-didaktische Vorschläge für den Lehrer. Goethe-Institut..
- Löschman, Marianne 1985: Vom Lesen zum Sprechen. VEB Verlag. Leipzig.
- Löschmann, Martin / Petzschler Hermann 1976 Übungsgestaltung zum verstehenden Hören und Lesen. VEB Verlag Leipzig
- Mužík, Jaroslav 1998: Andragogická didaktika. CODEX Bohemia. Praha
- Nakonečný, Milan 2003: Úvod do Psychologie. Academia
- Nielsen, Jakob 1997: How Users Read on the Web. In: Jakob Nielsen's Alertbox for October 1,. ISSN 1548-5552 Online im Internet: <http://www.useit.com/alertbox/9710a.html> (20.9.2006)
- Ohne Autor: Lesekompetenz. Online im Internet: <http://de.wikipedia.org/wiki/Lesekompetenz> (15.11.2006)
- Ohne Autor: Lesen – Blickbewegungen beim Lesen. Online im Internet: <http://de.wikipedia.org/wiki/Lesen> (15.11.2006)
- Ohne Autor: Lesen – Visuelle Grundlagen. Online im Internet: <http://de.wikipedia.org/wiki/Lesen> (15.11.2006)
- Pazderová, Alena 2001/2002: Problematika využívání textů jiných autorů při tvorbě jazykových učebnic. In: Cizí jazyky. r.45, č.3 s. 98-99.

- Roche, Jörh 2005: Fremdsprachenerwerb. Fremdsprachendidaktik. UTB Verlag..
- Rüschoff, Bernd 2003: Authentische Materialien. Über den Begriff der Authentizität und die Einsatzmöglichkeiten authentischer Materialien. In: medienbrief,2/2003.Online im Internet [http://www.Ivr.de/FachDez/Kultur/Medienzentrum/NaviOben/medienbrief/1\\_2005/22003authentischematerialen.pdf](http://www.Ivr.de/FachDez/Kultur/Medienzentrum/NaviOben/medienbrief/1_2005/22003authentischematerialen.pdf) (7.10.2006)
- Skalková, Jarmila 1999: Obecná didaktika. ISV nakladatelství. Praha.
- Sovák, Miloš 1985: Biologický základ učení. SPN Praha.
- Stangl, W. (15.11.2006): Motivation. In:[werner werner stangl]s arbeitsblätter Online im Internet: <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/MOTIVATION/Lernmotivation.shtml#Motivationstechniken>
- Westhoff, Gerard J. 1987: Didaktik des Leseverstehens. Strategien des voraussagenden Lesens mit Übungsprogrammen. Hueber.
- Ehlers, Swantje 1996: Lesen als Verstehen. Zum Verstehen fremdsprachlicher literarischer Texte und zu ihrer Didaktik. Langenscheidt Verlag. Berlin.
- Grünkorn, Diana / Pfriem, Peter : Unterrichtsprinzipien. Didaktische Prinzipien . Unterrichtsgrundsätze. Online im Internet <http://www.alt.uni-wuerzburg.de/soziologie/al/Papers%20Seminare-lehrmaterial/unterrichtsprinzipien.htm> (26.7.2006)
- Wahrig-Burfeind Renate Wahrig 1999 (Hrsg.): Fremdwörterlexikon. Bertelsmann Verlag.
- Zeuner, Ulrich (Hrsg.): Reader Lehrbereich Deutsch als Fremdsprache Seminar II Lehrwerkanalyse und –kritik. Online im Internet [http://www.tu-dresden.de/sulifg/daf/docs/reader/reader\\_lwa.pdf](http://www.tu-dresden.de/sulifg/daf/docs/reader/reader_lwa.pdf) (2.8.2006)
- Sommerfeldt K. /Starke G. (1998): Einführung in die Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. Niemeyer .Tübingen.
- Bußman Hadumod (1990): Lexikon der Sprachwissenschaft. A. Körner Verlag. Stuttgart.
- Löschman M./Petzschler H. (1976): Übungsgestaltung zum verstehenden Hören und Lesen. VEB Verlag Enzyklopedie Leipzig.

## Beilage 1

### Beispiele von Aufgaben und Übungen zur Entwicklung der Lesekompetenz aus den analysierten Lehrwerken

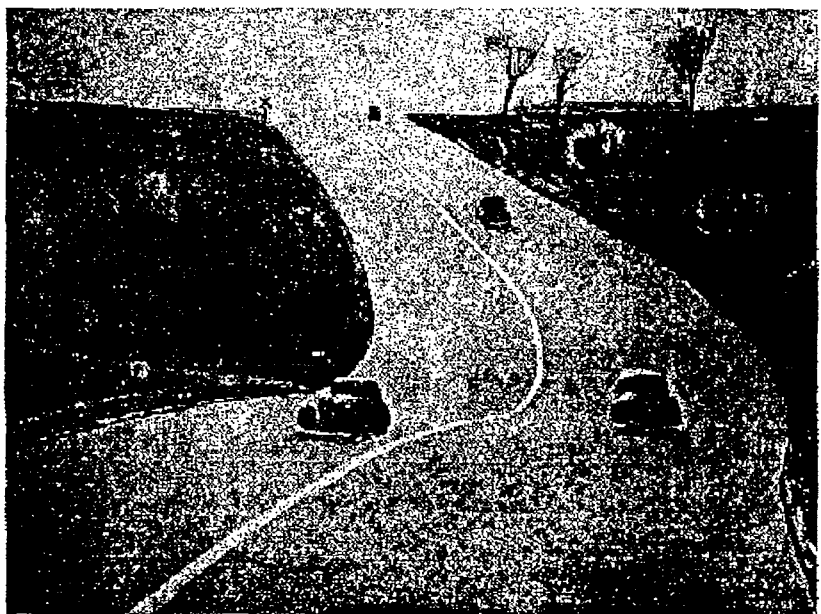
#### Leselandschaft

##### Bildbeschreibung

10. 1. Christos Kunst soll „flüchtig“ bleiben und nur in der Erinnerung weiterexistieren. Wie gefällt Ihnen diese Idee?
2. Wie kann, soll, darf man den *Verhüllten Reichstag* interpretieren? (mit einer Idee etwas darstellen / symbolisieren / auf etwas hinweisen / zum Ausdruck bringen ...)
3. Hätten Sie das Projekt genehmigt (ggf.: Unter welchen Bedingungen)?
4. Entspricht oder widerspricht dieses Projekt Ihrer Vorstellung von Kunst?
5. Hätten Sie Interesse gehabt, deswegen im Sommer 1995 (wie die vielen Kunst-Touristen) nach Berlin zu fahren?
6. Kennen Sie vergleichbare Kunstwerke?

##### Leseverstehen

11. Der Text *Highway durch Moskau* handelt von einem Gemälde. Sehen Sie sich, bevor Sie den Text lesen, eine Reproduktion dieses Gemäldes an.



Aleksandr Deineka, Mour: Vernon Highway, 1935; 60 x 80 cm.  
Staatliches Russisches Museum, St. Petersburg

- |  |       |                  |
|--|-------|------------------|
| a) Was ist auf dem Bild zu sehen, was nicht? (im Vordergrund / im Hintergrund / am – rechten, linken, oberen, unteren – Bildrand / in der Mitte / links, rechts von der Mitte / am Horizont ...) | 1-4   | Leseverstehen    |
|  | 5-9   | Redemittel       |
|  | 10    | Bildbeschreibung |
| b) Ort und Zeit?   | 11-14 | Leseverstehen    |
|  | 15    | Schreiben        |
| c) Was für eine Stimmung übermittelt dieses Bild? Notieren Sie ein paar Begriffe, die aus Ihrer Sicht die Stimmung des Bildes wiedergeben.   | 16    | Redemittel       |

12 Der Autor des Textes ist Wim Wenders (geb. 1945, Düsseldorf), einer der profiliertesten deutschen Filmemacher (u. a.: *Paris, Texas*; *Der Himmel über Berlin*).

a) Notieren Sie beim ersten Lesen einige Fakten

- zum Autor und seiner Begegnung mit dem Bild (wann? wo?)

- zum Maler und seiner Biographie

b) Markieren Sie jene Textpassagen, in denen das Bild beschrieben und interpretiert wird.

c) Lesen Sie noch einmal die Bildinterpretation, und kreuzen Sie dabei von den folgenden Begriffen jene an, die Sie als Schlüsselwörter (für die Interpretation des Bildes) bezeichnen würden.

unerwartet	<input type="checkbox"/>	Weite	<input type="checkbox"/>
wiedererkennen	<input type="checkbox"/>	Wehmut	<input type="checkbox"/>
Amerika	<input type="checkbox"/>	Fenster	<input type="checkbox"/>
vergangene Zeit	<input type="checkbox"/>	Gefühl	<input type="checkbox"/>
Straße	<input type="checkbox"/>	Geruch	<input type="checkbox"/>
Hügel	<input type="checkbox"/>	Horizont	<input type="checkbox"/>
überall und nirgends	<input type="checkbox"/>	Eindruck	<input type="checkbox"/>
Luft	<input type="checkbox"/>	Erinnerung	<input type="checkbox"/>
Licht	<input type="checkbox"/>	Nachbilder	<input type="checkbox"/>
Recht	<input type="checkbox"/>	Hotelzimmer	<input type="checkbox"/>

d) Eines der Schlüsselwörter für die Bildbeschreibung ist für den Autor so zentral, daß er es später im Text wiederholt. Welches?

Wim Wenders

## Highway durch Moskau

Vor einem Jahr kannte ich die Bilder von Aleksandr Dehneka noch nicht. Ich kannte nicht einmal seinen Namen. Ich war für ein paar Tage in Leningrad. Ich wußte von den verborgenen Schätzen der Eremitage, fragte nach den Kandinskys, und ein freundlicher Museumsdirektor erlaubte mir, unter der Führung einer etwas mürrischen Konservatorin einen Rundgang durch das Depot sowjetischer Kunst zu machen. Wir streiften durch ein Labyrinth von Sälen, in denen Abertausende nie oder nur selten ausgestellter Gemälde gestapelt standen, allesamt aus diesen Jahrhundert. Hin und wieder zog meine Führerin ein Bild aus einem der tiefen Holzregale, um es nach zwanzig Sekunden wieder zurückzuschieben, oder wies auf eines der Gemälde, die Rahmen an Rahmen bis hoch unter die Decke hingen. Kandinskys waren darunter, Jawlenskys, Gabos, Malowitschs, Abstrakte, Impressionisten, Futuristen, bekannte und unbekannte Namen. Mir schwirrte der Kopf. Zu viele zu flüchtige Eindrücke, zu wenig Zeit, zu groß die Versuchung, „alles mitkriegen“ zu wollen und daher gar nichts mehr zu sehen.

Im sechsten oder siebten Saal wandte ich mich zum Fenster, um Luft zu holen. Selbst in der dunklen Ecke des Raumes, schräg über dem Fenster, hing noch unter der Decke ein Bild, nur schlecht zu erkennen hinter den Sonnenstrahlen, die den Staub in der Ecke kimmern ließen. Ich trat näher.

Ein kleines luftiges Gemälde hing da, eine Landschaft mit einer leeren Straße, die sich quer hindurch zum Horizont zieht. Ein paar Autos, ein paar Bäume und Sträucher, sonst nichts. Ich stand trotzdem wie vom Donner gerührt. Das Bild war mir so unerwartet erschienen, daß ich durch nichts auf diesen Akt der „Wiedererkennung“ vorbereitet war. Dieses war ein Bild aus Amerika. Unzweifelhaft. Aus dem „Amerika“ mit den An-

führungsstrichelchen nämlich, das zwar in den USA liegt, geographisch, aber gleichzeitig auch in dem mythischen Land meiner Kindheit, in dem „Amerika“ eben, nach dem mich immer noch mitunter ein wildes Heimweh zieht. Woan war dieses Land zu erkennen? Wohl kaum an den Autos, die waren aus einer vergangenen Zeit und kaum zu identifizieren. War es die durchgehende weiße Linie, die aus der „Straße“ einen „Highway“ machte? War es der Farbfleck, das rote Schild (oder ist es ein Briefkasten?) im Mittelgrund? War es der Eisenbahnübergang, der sich oben auf dem Hügel ankündigt? Waren es die Bäume und Sträucher? Nein, die sicherlich am wenigsten, die waren am allgemeingültigsten in dieser Landschaft. In der tatsächlich jedes einzelne Element „überall und nirgends“ sein konnte. Das Spezifische war vielmehr das, was allen Dingen in diesem Bild gleichermaßen anhaftete, es war die Luft oder auch: ein Licht, gleichzeitig eine Temperatur, eine Farbtemperatur, eine Kälte, eine winterliche Klarheit und Schärfe von Konturen, ein Wissen um die Weite, die sich nach jener Anhöhe aufs neue ausbreiten würde, ein Eintauchen in diese nicht enden wollende Einödnigkeit, in der jedes Ding, jeder Baum und jeder Strauch auf verlorenem Posten, aber dafür um so trotziger um sein Recht kämpft, gesehen und als einzigartig erkannt zu werden; kurz, da war eine Wehmut, eine große Wehmut, die ich aus Romanen (zum Beispiel aus den Beschreibungen russischer Landschaften) kenne und die sich mir als eigene Erfahrung nur eingegraben hat unter dem Namen *Der Mittlere Westen*.

Das war es also, was mich plötzlich auf Zehenspitzen stehen ließ, im Depot der Eremitage in Leningrad, um dieses kleine Bild in der Fenstercke besser erkennen zu können: Ich hatte ein Gefühl wiedererkannt und damit Licht und Luft



des Mittleren Westens. In diesem kleinen Bild waren auch die kalten Hände vom letzten Aufhaken zu spüren und der Geruch von Kaffee und Pfannkuchen in dem unvermeidlichen Coffee-shop in der nächsten namenlosen Kleinstadt. Was war in diesem Licht und der Luft so unverkennbar? Vielleicht waren es die blassen Farben, vielleicht die kurzen Schatten, vielleicht die Milchigkeit, hinter der die Autos nur für einen Moment festgehalten scheinen, um im nächsten Moment unmerklich einen Ruck vorwärts machen zu können. Vielleicht war es auch der Horizont, der ohne Begrenzung in die Straße überzugehen schien. Vielleicht war die Kraft von Licht und Luft auch die der Schwingung der Straße oder die der Dreiergruppe von Bäumen, Strüchern und davonfahrenden Autos. Ich hatte jedenfalls nicht den Eindruck, daß das Bild an Ort und Stelle gemalt war (vielleicht täusche ich mich da). Zu sehr schienen mir alle Dinge und Erscheinungen aus der Erinnerung hergehört, nur noch halb lebendig, aber dafür um so anhaltender, wie die Nachbilder einer Autofahrt, an die man sich in derselben Nacht noch vor dem Einschlafen in dem unvermeidlichen Hotelzimmer erinnert. (Auch dieses Zimmer war in dem Bild mitgemalt.) Kein detailreicheres Bild könnte je genauer sein als diese Nachbilder.

Das Photographieren war in dem Depot nicht erlaubt, aber meine Führerin gestattete mir dennoch, mein kleines Bild zu photographieren, „wenn es das einzige bliebe“. Der Maler hieß Alexandr Deineka, und der Titel stand auf dem Rahmen geschrieben: *Mount Vermont Highway*. Das Jahr: 1935.

In den darauffolgenden Sälen bekam ich noch, zu kurz, zu schnell, drei weitere ebenso aufregende Bilder von Deineka zu sehen. Eine Mutter mit einem Kind auf dem Arm, eine Straße in Paris, eine Frau, die sich im Spiegel betrachtet. Den Bildern war gemeinsam, daß sie alle recht wenig an „Stil“ und „Ausdrucks-mitteln“ interessiert schienen, aber dafür um so mehr an der Wahrheit eben jener Nachbilder. Am nächsten Morgen fand ich in einer Buchhandlung einen Bildband, der Deinekas Lebenswerk umriß und eine erstaunliche Lebensgeschichte erzählte: von dem 18-jährigen Kunststudenten, der 1917 die Revolution miterlebt und Soldat der Roten Armee wird, von dem Plakat- und Agit-Prop-Maler der zwanziger Jahre, von einem, der dann in den dreißiger Jahren ein lyrisches und besonnenes Malen neu entdeckt, von einem großen Reisenden, der weite Teile der Sowjetunion und 1935/36 auch die USA, Frankreich und Italien durchreist, über den Auftragsmaler der fünfziger Jahre, in denen Deineka zu meist pathetische Schinken, Prototypen des Sozialistischen Realismus, anfertigt, bis hin zu den sechziger Jahren, in denen der wirkliche Maler in ihm wieder zu erwachen und zu seinen eigenen Bildern zurückzufinden scheint. Alexandr Deineka starb im Jahre 1969.

Ich kenne Deinekas Werk nur aus diesem Buch und aus einer halbstündigen unplötzlichen Konfrontation in dem staubigen Depot der Eremitage. Trotzdem ist er für mich ein großer, viel zu unbekannter, exemplarischer Maler des 20. Jahrhunderts.

gefunden im ZETT-Museum der 100 Bilder

1-4	Leseverstehen
5-9	Redemittel
10	Bildbeschreibung
11-14	Leseverstehen
15	Schreiben
16	Redemittel

- e) Wählen Sie „Ihren“ Schlüsselbegriff für die Bildinterpretation, und verknüpfen Sie ihn mit anderen Wörtern und Aussagen dieses Essays.



## Wohnung dringend gesucht!

Wer interessiert sich für welche Wohnung? Lesen Sie die Anzeigen und markieren Sie.

### 6030 2 1/2- und 3-Zimmer-Wohnungen (Frankfurt)

① **Westend 3-ZW**, 78m<sup>2</sup>, Bld., EBK, 1300,- + NK+Kt.  
Hoor und Partner Immob. 069/97102737

**3-ZW**, AB, Parkett, 102m<sup>2</sup>, F-City, KM 1200,- + 400,-  
Nk., ab sof. zu verm. ☎ 069/59795163 od. 069/5122030

② **3-ZKB**, AB, ca. 90m<sup>2</sup>, Etagehög, 1500,- + 100,- NK,  
an ruh. Ehepaar o. Kind ☎ ZF2389125

**Von Privat: Schön anonym im Hochhaus in Eckenheim, 3 Zi.**, 84m<sup>2</sup>, Wohnkü/Bad/WC, Südbld., Keller, 5 Min von der U-Bahn, DM 1.499,- Tel./Fax 06172/647717

Untzüge auf Schreiber  
3 Mann/Lkw pro Stunde DM 150,80  
Telefon 06 (0)272431

**Nachmieter: Westend, helle 3-ZKBB**, 106m<sup>2</sup>, G-WC, NB, 10 Min. z. City, 1900,- + Nk, ab 1.6., keine Haustiere ☎ 069/7292022

③ **Nachmieter: Fechenheim: 3-ZKB**, 65m<sup>2</sup>, 1.5., 1100,- + NK/Kt., EG und trotzdem hell! WG geeg.  
06182/21810

### 6050 Großwohnungen und Häuser (Frankfurt)

⑦ **Sachsenhausen**, nettes RH, Kl. Gart. EBK, Loggia, Bad, G-WC, Hobbyraum, Parkett, 117m<sup>2</sup>, Gar. 2420,- + NK+Kt. GID Immob. GmbH ☎ 069/796431

**Uni-Nähe, WG möglich**, Parkett, G-WC, 6 Zi., 160m<sup>2</sup>, 2880,- zzgl. NK.  
Hoor und Partner Immob. 069/97102737

⑧ **Nähe Dornbusch RH**, ruhig u. zentr. (U-Bahn 5 Min.), 7 Zi., 150m<sup>2</sup>, Parkett, 2 Bäder, Abstand, 2520,- zzgl. NK  
069/201021

**Ffm-Kalbach**, Fachwerklt. 85m<sup>2</sup>, 3 Zi., Bad, EBK, Terr., v. priv. ab 1.9. f. 1300,- + NK. ☎ 069/505129

Foto A B C D E F  
Anzeige

„Dreimal umziehen ist wie einmal abbrennen.“

BENJAMIN FRANKLIN, ERKENNTNIS DES BUDESAMMELERS

### Hören Sie die Gespräche und markieren Sie.

Dialog	Anzeige	Bild	Ergebnis / Termin
1			.....
2			.....
3			.....
4			.....
5			.....
6			.....
7			.....

Sie sind der Vermieter oder die Maklerin. Wem gehen Sie die Wohnung? Warum?



### Was bedeuten diese Wörter? Sortieren Sie.

- |                                     |   |
|-------------------------------------|---|
| 1. solide                           | a) einen Teil von etwas besitzen  |
| 2. jemand etwas in die Hand drücken | b) man muss die Fragen beantworten  |
| 3. bemerkenswert                    | c) besonders, auffallend  |
| 4. Auskunftspflicht                 | d) unanständig, beleidigend   |
| 5. üblich                           | e) stabil   |
| 6. vorbestraft                      | f) Besitz, wertvolle Sachen   |
| 7. Vermögen                         | g) geben  |
| 8. beteiligt sein an etwas          | h) normal   |
| 9. unverschämt                      | i) von einem Gericht verurteilt   |
| 10. Menschenwürde                   | j) jeder Mensch hat das Recht, als Mensch / anständig behandelt zu werden   |
| 11. Datenschutz                     | k) Schutz der Privatsphäre; hier: sehr persönliche / private Fragen darf man nicht stellen und muss man nicht beantworten |



### Lesen Sie den Text und markieren Sie.

Die beiden Frankfurter schicken den Fragebogen an den Hausbesitzer, ...

- a) ... weil das in Deutschland normal ist. Das machen alle Mieter.
- b) ... weil sie die Fragen vom Hausbesitzer unverschämt finden und wollen, dass er einmal nachdenkt.
- c) ... weil sie die Wohnung unbedingt bekommen wollen.
- d) ... weil sie Journalisten sind und einen Zeitungsartikel schreiben wollen.

## Eine solide Partnerschaft

### Was Vermieter ihre Mieter so alles fragen - und umgekehrt

Vor ein paar Tagen hat ein Hausbesitzer einem wohnungssuchenden Ehepaar aus Frankfurt einen Fragebogen in die Hand gedrückt, der mit folgendem bemerkenswerten Satz beginnt: „Die Grundlage für eine solide Partnerschaft zwischen Vermieter und Mieter ist die Auskunftspflicht vor Abschluss des Mietvertrages.“

Den üblichen Fragen zur Person (Geburtsort, -datum, Familienstand) folgen dann unter anderem folgende ebenfalls bemerkenswerte Fragen:

*Haben Sie Ihre Miete in den letzten zwei Jahren pünktlich gezahlt?*

*Sind Sie mit einer Nachfrage bei Ihrem jetzigen Vermieter einverstanden?*

*Wie hoch ist das Nettoeinkommen aller Familienmitglieder pro Monat?*

*Wie hoch sind Ihre festen monatlichen Kosten?*

*Haben Sie Schulden oder müssen Sie Kredite abbezahlen?*

*Besitzen Sie Wertsachen, Wertpapiere oder sonstiges Vermögen?*

*Sind Sie vorbestraft? Wenn ja, warum?*

Die Wohnungssuchenden sagten sich: Was für den einen Partner gilt (die Auskunftspflicht vor Abschluss des Mietvertrages), das sollte auch für den anderen gelten, und so schickten sie dem Hausbesitzer und Vermieter folgenden Fragebogen:

*Wie viele Häuser besitzen Sie?*

*Sind sie schon bezahlt?*

*Wie hoch ist das Einkommen aus diesen Mieten?*

*Ist Ihre Frau an dem Gewinn beziehungsweise an den Häusern beteiligt?*

*Sind Sie mit einer Nachfrage beim Finanzamt einverstanden?*

*Sind Sie vorbestraft? Wenn nein, warum nicht?*

*Ist Ihnen bewusst, dass Ihre Fragen unverschämt sind, weil sie gegen die Menschenwürde und den Datenschutz verstoßen?*

*Bis heute haben die beiden Frankfurter von dem Hausbesitzer und „Partner“ keine Antwort bekommen.*

**Welche Fragen sind bei Ihnen üblich? Welche nicht?**

**Hat Ihnen schon einmal ein Vermieter unverschämte Fragen gestellt? Berichten Sie.**

## Arbeiten Sie zu zweit oder zu dritt, wählen Sie eine Situation und spielen Sie den Dialog.

1 Sie sind Vermieter. Sie wollen ruhige Mieter, am liebsten ein älteres Ehepaar. Sie wollen keine Kinder im Haus. Sie wollen auch keine WG. Sie wollen Ihre Wohnung schnell vermieten. Sie geben folgende Anzeige auf:

**S-ZW** in City, 2 Bäder, 1450,- +NK+Kt, Abstand f. EBK, ab sof. Tel. 7648392

2 Sie sind Vermieterin. Sie wollen ein Reihenhaus vermieten. Sie möchten Mieter mit einem guten Einkommen. Alles andere ist Ihnen egal. Sie geben folgendes Inserat auf:

**RH**, ruh. Lage, 124m<sup>2</sup>, EBK, DM 2000,- NK/Kt., Tel. (089) 876123

A Sie sind verheiratet und haben drei Kinder. Sie lesen die Anzeigen und finden beide interessant. Rufen Sie an, fragen Sie alles für Sie Wichtige und vereinbaren Sie einen Besichtigungstermin.

B Sie sind vier junge Studenten und suchen ganz dringend eine Wohnung. Sie lesen die beiden Anzeigen und rufen sofort an. Versuchen Sie, unbedingt einen Besichtigungstermin zu bekommen.

C Sie sind ein Ehepaar aus ..., beide in Rente, und leben seit zwölf Jahren in Deutschland. Sie haben ein Haustier und machen auch gern Hausmusik. Sie suchen eine Wohnung mit viel Platz oder ein kleines Haus. Rufen Sie an, informieren Sie sich und vereinbaren Sie einen Besichtigungstermin.

## Der Ton macht die Musik

1 Andre lesen so zum Spaß – ich bin eigen: Ich les' Anzeigen,  
andre rufen Freunde an – ich hab' nur noch Makler dran,  
andre geh'n nur so spazieren – ich geh', um mich zu informieren.  
Ich such' ne Wohnung und tu' allos nur noch zur Lösung dieses Falles.  
Doch egal, was ich entdecke, was ich tue, was ich checke, wo ich frage, ich hör' nur:

Refrain Schon weg! – Es fällt mir immer schwerer, diesen Spruch zu glauben!  
Schon weg! – Dieser Spruch fängt an, mir den Schlaf zu rauben.  
Schon weg! – Ich habe keine Lust mehr, diesen Spruch zu hören.  
Ich sag's jetzt mit Betonung: Ich will endlich eine Wohnung!

2 Es muss ja gar kein Schloss sein, es muss auch nicht sehr groß sein,  
eine Villa wär' nicht schlecht, doch mir sind auch zwei Zimmer recht.  
Ich brauche kein Esszimmer. Was soll das? Ich ess' immer  
am liebsten in der Küche, doch mir reicht auch 'ne Kochnische.  
Citylage wär' schon schön, doch Stadtrand würde auch geh'n.  
Ich wollt' schon immer hoch hinaus, warum dann nicht ein Hochhaus?  
Doch egal, was ich entdecke, was ich tue, was ich checke, wo ich frage, ich hör' nur:

Refrain

3 Als Typ bin ich eigentlich total normal,  
genial neutral, als Mieter ideal,  
und der absolute Hit ist mein Wohnungssuche-Outfit:  
ganz im Elegant-Look mit Hut – so macht man Eindruck.  
Ich hab' kein Kind, kein Tier, keine Gitarre, kein Klavier,  
ich lobe gern allein – will auch keine WG sein,  
bin fest angestellt, hab' nichts angestellt  
und (den Urlaub ausgenommen) komm' ich aus mit meinem Einkommen.  
Doch egal, was ich entdecke, was ich tue, was ich checke, wo ich frage,

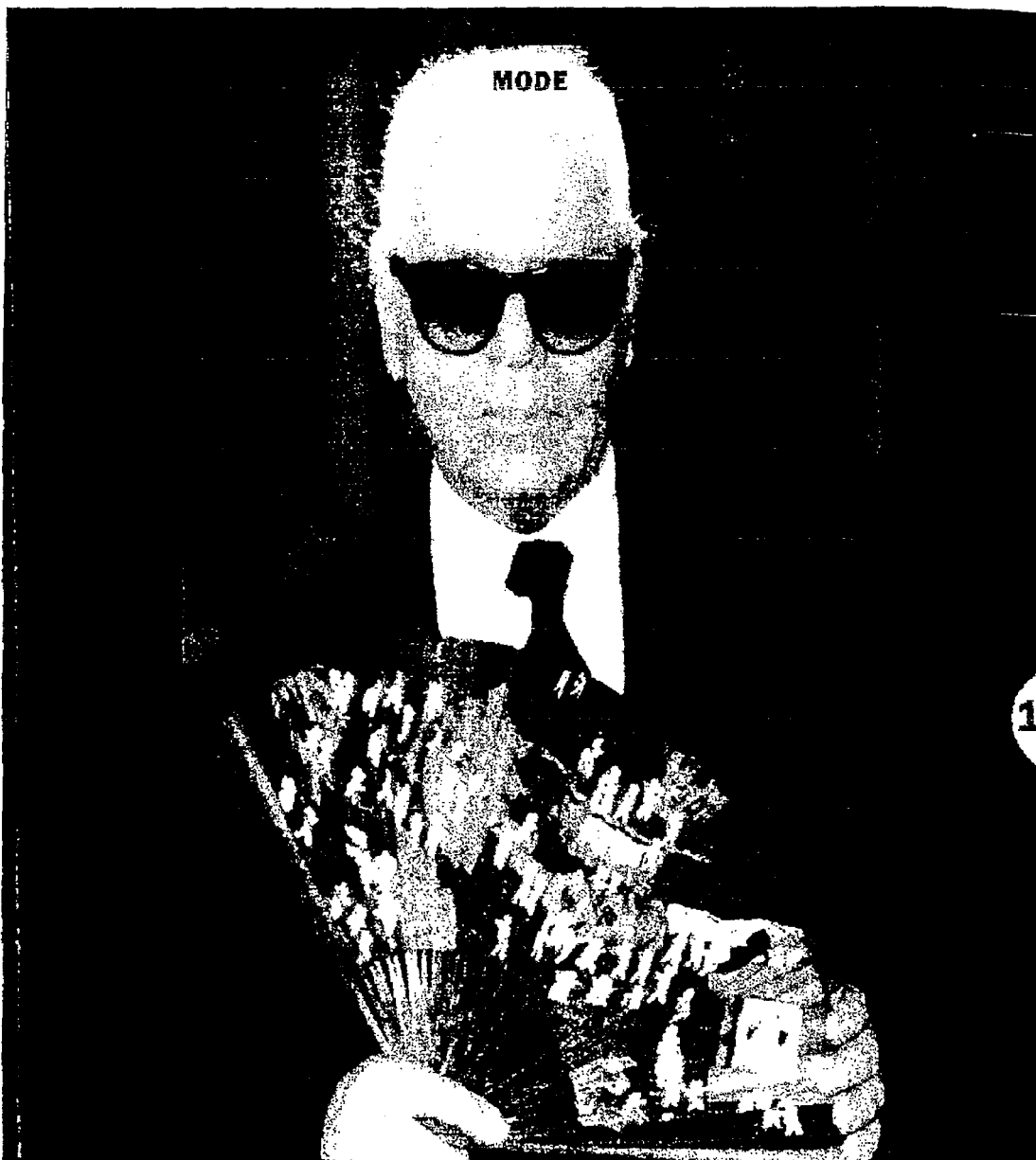
Refrain

590

45

112

ARBEITEN SIE ZU ZWEIT ODER ZU DRITT



Sehen Sie sich das Bild eine Minute lang  
aufmerksam an.

Schließen Sie dann das Buch.

- Ⓐ Beschreiben Sie den Mann auf dem Foto.
- Ⓑ Was für ein Charakter könnte hinter diesem Äußeren stecken? Was meinen Sie?
- Ⓒ Was wird er wohl von Beruf sein?
- Ⓓ Kennen Sie diesen Mann? Is: er

Franz Beckenbauer?

Karl Lagerfeld?

Günter Grass?

BRUNNEN

## LESEN 1



### 1. Berühmte Modeschöpfer

- a Welche berühmten Modeschöpfer kennen Sie?
- b Was würden Sie in einem Buch über berühmte Modeschöpfer gern über diese Personen erfahren? Notieren Sie einige Stichpunkte.  
Beispiele: Herkunft, Anfänge in diesem Beruf, ...

### 2. Lesen Sie nun einen Artikel über Karl Lagerfeld. Überprüfen Sie, ob Ihre wichtigsten Fragen beantwortet sind.

**F**ür die Öffentlichkeit spielt er den verwöhnten Aristokraten von grenzenloser Freiheit in seinen Interessen – einen, der über den Regeln steht, wenn er sie brechen will, nicht jedoch, wenn er sie in sich graviert. Karl Lagerfelds Kleider und Markennamen sind sehr verschieden, doch fast alles ist das Beste in seiner Klasse. Als Designer ist er ein Virtuose, als Person eher zum Pflichten.

Er wurde 1938 als Sohn eines skandinavischen Industriellen und dessen westfälischer Frau geboren. Von früh an zeigte er seine besondere Neigung zu Kunst, Sprachen, Geschichte – und gehobenen Lebensstil. Eine Anekdote berichtet, er habe sich zu seinem vierten Geburtstag einen Diener gewünscht – den er allerdings nicht bekam. Eine seiner frühesten Jugenderinnerungen ist angeblich, wie er diesem (nicht existierenden) Kammerdiener beibringt, einen Hemikragen korrekt zu hängen. Als seine Familie nach Paris zog, wurde die Mode zu einem seiner vielen Interessengebiete. Während er noch das Gymnasium besuchte, durfte er seine Mutter auf ihrer Runde zu den „Modemachern“ begleiten.

1954, im Alter von 16 Jahren, gewann er den ersten Preis für Damennägel in einem internationalen Wettbewerb. Ein anderer Sechzehnjähriger, Yves Saint Laurent, gewann denselben Preis für seine Kleider. Pierre Balmain nahm Lagerfelds siegreichen Entwurf in seine Produktion auf und machte den jungen Mann zum Assistenten in seinem Designerteam. Nach dreieinhalb Jahren wurde es Lagerfeld dort zu langweilig, und er wurde zum Chefdesigner im Haus Patou. Dieses Mal fühlte er sich dort schon nach einem Jahr nicht mehr wohl.

Lagerfelds nächste Verbindung ergab sich mit dem noch jungen Haus Chloé. Bis zum Jahr 1970 hatte Lagerfeld diesem Haus einen Namen gemacht. Er und Chloé waren für die nächste Dekade bekannt für einen Look von besonderer Leichtigkeit. Er schnürte seidene Blusen um die Taille wie Strickjacken, wickelte Schals um Hüfte, Taille, sogar um den Oberarm und um hochstehende Kragen in einem Look, den man „byronisch“ nannte.

Die meisten seiner Kleider wurden für ihre einfache und moderne weibliche Linie gelobt. Doch gab es auch einen Hang zur Fülle in Lagerfelds Entwürfen: geknöpfte Handschuhe mit Spielkartenmotiven, seidene Fächer und Sonnenschirme. Später gab es aufgestickte diamantglitzernde Gitarren und sprudelnde Wasserhähne.

<sup>1</sup>nach Carl Byrum, „Englisches Diktat“, 1780–1829

a Lagerfelds Auftreten nach außen.

b .....

c .....

d .....

e .....

f .....

g .....

h .....

## LESEN 1

1983 wurde Lagerfeld künstlerischer Direktor des Hauses Chanel, das zu der Zeit noch nicht bekannt war.

Sein Ruf als Wunderknabe hängt vor allem mit seiner ungewöhnlichen Vielseitigkeit zusammen sowie mit seinem großen Bestreben, unabhängig zu bleiben. Er gründete nie eine eigene Firma, er nahm sich vielmehr die Freiheit, überall hingehen zu können, wo er gerade Spannung und Aufsehen erwartete.

3. Welche Stichworte passen zu welcher Textstelle?  
Ordnen Sie sie in der rechten Randspalte auf Seite 118 zu.

~~Lagerfelds Auftreten~~ nach außen

Entdeckung der Mode

Seine Produkte - genial

Abstammung und Herkunft

Erster großer Erfolg als Designer

Schaffung eines neuen leichten Stils

Gründe für den Erfolg

Seine ersten Arbeitgeber

Kontraste zur „einfachen Linie“

AB

GR 5. 12/91.2

GR 4

### Beschreibungen

Kreuzen Sie an. Beschreibungen von Personen oder Kleidungsstücken enthalten besonders viele

- Verben.  Präpositionen.  Adjektive und Partizipien.

GR 5

### Partizip in Adjektivfunktion

Ergänzen Sie aus dem Text Nomen mit Adjektiven und Nomen mit Partizipien in Adjektivfunktion.

Nomen + Adjektiv	Nomen + Partizip I	Nomen + Partizip II
von grenzenloser Freiheit	die sich nicht schätzenswerten kammerhändler	der vornehmste Aristokraten gesunden Lebensstil

AB

GR 6

### Ergänzen Sie die Regeln.

- a) Das Partizip I in Adjektivfunktion bildet man aus dem Infinitiv des Verbs + ..... + Adjektivendung.  
b) Das Partizip II in Adjektivfunktion bildet man aus der Partizip-II-Form des Verbs + .....

Partizip in Adjektivfunktion	Bildung	Beispiel
Partizip I	Infinitiv + ds Adjektivendung	existieren - ds
Partizip II	Partizip II + Adjektivendung	verwöhnt - en gehoben - en

AB



## Themen neu

### Lektion 9



## Jetzt bin ich viel glücklicher!

Das war Rüdiger Maaß vor drei Jahren. Da hatte er noch seine Bäckerei mit Café in Hamburg. Er hatte seine Arbeit, er hatte viel Geld, er hatte eine attraktive Frau, eine Stadtwohnung mit Blick auf die Binnenalster und einen teuren Sportwagen. Und heute? Heute lebt er in einem Dorf in Ostfriesland. Er hat nur wenig Geld, den Sportwagen hat er verkauft, er lebt allein. Was ist passiert?

Unsere Mitarbeiterin Paula Diebel hat mit ihm gesprochen.

**Paula Diebel:** Herr Maaß, Sie waren in Hamburg sehr erfolgreich. Sie haben phantastisch verdient, Ihr Café war bekannt und immer gut besucht, auch in Ihrer Bäckerei waren immer Kunden. Warum sind Sie jetzt hier?

**Rüdiger Maaß:** Es war eigentlich ein Zufall. Ich habe das Bauernhaus hier geerbt, von einer Tante. Ich habe einen Brief vom Notar bekommen, und in dem Moment habe ich gewußt: das Leben in der Stadt ist nichts für mich. Die Bäckerei und das Café, die Arbeit, der Streß jeden Tag – das alles war ganz falsch.

**P.D.:** Und bevor Sie das Haus geerbt haben – waren Sie da noch zufrieden?

**Rüdiger Maaß:** Ich habe eigentlich nie über mein Leben nachgedacht. Ich habe immer gedacht, es muß so sein. Morgens um vier hat

der Wecker geklingelt, da bin ich aufgestanden, jeden Tag, auch Samstag und Sonntag. Festerabend war erst um 19 Uhr, und meine Arbeitswoche hatte sieben Tage. Ich hatte eigentlich überhaupt keine Freizeit.

**P.D.:** Und was hat Ihre Frau dazu gesagt?

**Rüdiger Maaß:** Ihr hat das überhaupt nicht gefallen. Sie hat immer wieder zu mir gesagt: „Irgendwann reicht es mir, dann gehe ich weg.“ Ich habe immer gedacht, sie sagt das nur so, und dann war sie plötzlich wirklich weg.

**P.D.:** Und was haben Sie da gemacht?

**Rüdiger Maaß:** Nicht viel. Wir haben noch ein paarmal telefoniert. Dann haben auch meine Probleme mit der Gesundheit angefangen.

Magenschmerzen, Kopfschmerzen, Schlafstörungen. Ich habe immer mehr Medikamente genommen. Zum Schluß bin ich nur noch mit Schlafmitteln eingeschlafen.

**P.D.:** Und dieses Haus hier hat dann alles verändert?

**Rüdiger Maaß:** Ja, Verrückt, nicht? Aber ich habe sofort gewußt: „Das ist es! Das ist meine Chance!“ Die Bäckerei und das Café habe ich einfach verkauft. Es geht mir jetzt sehr viel besser, ich bin zufriedener und gesünder. Die Luft hier ist viel sauberer als in Hamburg.

**P.D.:** Und das Geld reicht Ihnen?

**Rüdiger Maaß:** Ja, es reicht. Ich lebe hier sehr billig. Ich brauche fast nichts, nur manchmal ein Buch oder eine Schallplatte. Ich habe

nicht einmal ein Telefon im Haus. Und die Garage ist leer, ich fahre nur noch mit dem Fahrrad. „Schnell, schneller, am schnellsten“ – das ist vorbei. Mein Motto heute heißt: „Nur kein Streß!“

**P.D.:** Was haben Ihre Freunde gesagt zu Ihrem Umzug aufs Land?

**Rüdiger Maaß:** Na ja, die meisten können das nicht verstehen. „Bäcker-Bauer“ nennen sie mich. Aber das ist mir egal. Ich bin übrigens kein Bauer. Meine Tante hatte schon lange keine Kühe mehr, nur noch ein paar Hühner und einen Hund, und die habe ich behalten. Zwei Schafe habe ich auch, und ein Pferd; das mag ich am liebsten.

**P.D.:** Ist Ihnen nie langweilig, so allein hier?

**Rüdiger Maaß:** Nein, Langeweile kenne ich nicht. Mit dem Garten und den Tieren habe ich von März bis Oktober immer eine Beschäftigung. Und ich habe Freunde hier. Allein war ich früher, in Hamburg – hier nicht!



13. Wie hat Rüdiger Maaß früher gelebt?

Heute

- hat er ein Bauernhaus.
- gefällt ihm sein Leben besser.
- kann er länger schlafen.
- muß er nicht mehr arbeiten.
- ist er gesünder.
- nimmt er keine Medikamente mehr.
- ist sein Motto: „Nur kein Streß.“

Früher

- hatte er eine Bäckerei.
- hat sein Leben ihm...
- hat der Wecker...
- hatte er...
- hat er...
- war sein...



§ 21

Komparativ Superlativ  
 lieber am liebsten  
 besser am besten  
 mehr am meisten

14. Was sagen die Leute?

Hören Sie zu und ergänzen Sie.  
 Was ist für die Leute am wichtigsten?




27

- A: „Ich bin am liebsten zu Hause vor meinem ....."“
- B: „Mit meinem ..... kann ich am besten spielen.“
- C: „Das ..... ist für mich am wichtigsten.“
- D: „Ohne meine ..... kann ich nicht leben.“
- E: „Am wichtigsten ist für mich die ....."“
- F: „Mein ..... ist mir am wichtigsten.“

15. Und Sie? Was ist für Sie wichtig?

ist mir	sehr wichtig	finde ich	sehr wichtig
	am wichtigsten		unwichtig
	nicht wichtig		völlig überflüssig
brauche ich	unbedingt	ohne	kann ich nicht
	jeden Tag		leben
	nicht		arbeiten
	wie		enschlafen

Schreibmaschine	Walkman	Klavier	Auto	Uhr	Radio
Pfeife		Bücherregal	Kaffeemaschine	Computer	Hund
Fotoapparat	Motorrad	Fernseher	Mikrowelle	Musik	
Telefon	Garten	Geschirrspüler	Bücher		

## Německy s úsměvem – nově

b) Sie hören die beiden Informationen noch zweimal. Ergänzen Sie.

1. The Nashville Boys Am ..... November – das erste Konzert um ..... Uhr – das zweite um ..... Uhr – Eintrittskarten zu ..... und ..... Kronen
2. Londoner Oper vom ..... bis ..... November – Vorstellungen um ..... Uhr – Karten zu ..... und ..... Kronen – Telefonnummer der Bohemia-Agentur .....

### Leseverstehen

#### 32. „Lola rennt“ – ein deutscher Film



a) Lesen Sie eine kurze Beschreibung des Films und erzählen Sie dann, worum es in dem Film geht.



Deutschland, 1998. Regie und Drehbuch: Tom Tykwer  
Hauptdarsteller: Franka Potente (Lola) und Moritz Bleibtreu (Manni)

Berlin 1998. Ein Sommertag, an dem eine ganz kurze Zeit über Liebe, Leben und Tod entscheidet. Lola und Manni sind Anfang zwanzig und ein Liebespaar. Manni jobbt als Geldkurier für einen Autoschieber. Doch heute läuft alles schief: Als er Kontrolleure in der U-Bahn in die Arme läuft, verliert er die Plastikküte mit 100 000 Mark. In 20 Minuten will sein Boss das Geld abholen. Verzweifelt ruft Manni Lola an. Was soll er tun? Wenn er das Geld nicht auftreibt, wird er sterben.



Lolas Hirn rast: 20 Minuten, um 100 000 Mark zu besorgen. 20 Minuten, um Mannis Leben zu retten. Da kommt Lola eine Idee. Sie stürzt aus dem Haus und läuft los. Durch die Straßen Berlins. Lola rennt ... um ihr Leben, um Mannis Leben, um ihre Liebe – um irgendwie und irgendwo Geld aufzutreiben.

1 Mark ist ein deutsches Geldstück. 100 000 Mark = ungefähr 50 000 Euro

b) Lola hat 20 Minuten um 100 000 Mark zu besorgen. Wie macht sie das wohl?

c) Lesen Sie die Reaktionen auf den Film. Sind sie positiv oder negativ?

„Wer nach diesem Film immer noch behauptet, das deutsche Kino hat nichts zu bieten, dem muss ich leider sagen, dass er keine Ahnung von Filmen hat!“

„Tykwer belebt den deutschen Film! Lola Ren ist einfach genial!“

„Gute Idee ... Der Film hat eine innovative Story, frisch umgesetzt ... ist also wirklich unterhaltsam ... und das will ja für einen deutschen Film schon was heißen ...“

„Finde nicht, dass „Lola rennt“ der beste deutsche Film ist, wie viele hier geschrieben haben, aber er gehört auf jeden Fall zu den Top Ten („Das Boot“ ist der beste). Die Darsteller spielen sehr überzeugend und die Story ist auch sehr stark. Tom Tykwer liefert eine klasse Regiearbeit ab.“

„Habe beim Kinobesuch den Soundtrack an das Kinokassettengeschäft bekommen!!!!!!! Geile!!!“

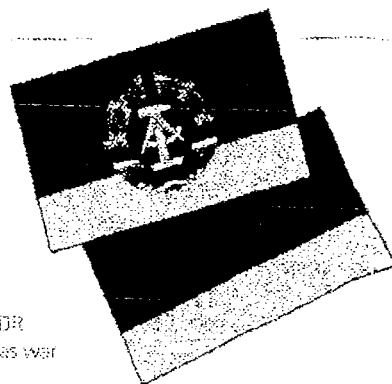
## Leseverstehen

### 28. Das Ende der DDR – die Wiedervereinigung



Lesen Sie den Text und antworten Sie.

1. Wie viele Jahre gab es zwei deutsche Staaten? Und die Berliner Mauer?
2. Was stand von den 50er bis 70er Jahren einer Vereinigung im Wege?
3. Was ist in den 80er Jahren passiert?
4. Wogegen haben die Menschen in der DDR protestiert?
5. Wann feiert man den Tag der deutschen Einheit?
6. Vergleichen Sie die politische Entwicklung in der DDR und in der Tschechoslowakei. Was war ähnlich? Was war anders?



1949 entstanden auf dem Gebiet Deutschlands zwei deutsche Staaten – die demokratische Bundesrepublik Deutschland und die kommunistische Deutsche Demokratische Republik (DDR). Die Politik der Bundesregierung blieb seit der Gründung der Bundesrepublik immer auf das Ziel der Wiedervereinigung ausgerichtet, die politische Situation – der Kalte Krieg – hat die Verwirklichung dieses Zieles jedoch nicht erlaubt. Auch der Bau der Mauer in Berlin im August 1961, mit dem die DDR-Regierung die Massenflucht ihrer Bürger in den Westen verhindern wollte, stand dem Vereinigungsprozess im Wege.



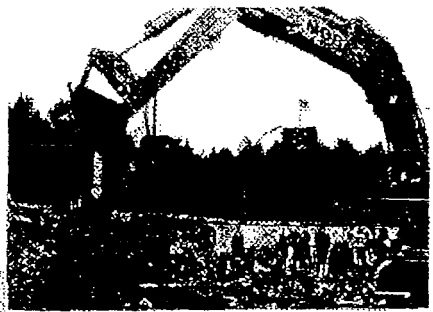
Erst in den 80er Jahren entspannte sich die politische Situation – es kam zu persönlichen Begegnungen des neuen Generalsekretärs der sowjetischen Kommunistischen Partei Michail Gorbatschow mit dem US-Präsidenten Reagan, es gab die Abrüstungs-Konferenz in Stockholm und andere Friedensinitiativen. Dank dieser Entspannung verstärkte sich auch in der DDR die Forderung nach Reformen. 1988 gab es zunehmend Demonstrationen, zunächst mit Festnahmen durch die Polizei, dann zumeist geduldet, weil die Zahl der Teilnehmer sprunghaft anstieg. Große Zulauf hatten die „Montags-Demonstrationen“ in Leipzig.

Trotzdem kam die DDR-Regierung den Forderungen, etwa in Fragen der Menschenrechte, nicht entgegen.

Im September 1989 öffnete Ungarn seine Grenzen für ausreisewillige DDR-Bürger, so dass Tausende von ihnen über Österreich in den Westen gelangen konnten. Als die DDR-Führung Anfang Oktober 1989 mit großem Prunk den 40. Jahrestag der Staatsgründung feierte, kam es vor allem in Leipzig zu Massenprotesten unter der Losung: „Wir sind das Volk.“ An der Montags-Demonstration vom 6. November 1989 nahmen rund 450 000 Menschen teil.



Unter dem Druck der Entwicklung traten der Ministerrat der DDR und das Politbüro der SED (Sozialistische Einheitspartei Deutschlands) geschlossen zurück. Die friedliche Revolution bewirkte eine Art Lähmung der Staatsorgane. Die missverständliche Ankündigung eines neuen freizügigen Reisegesetzes löste am Abend des 9. November 1989 in Berlin einen massenhaften Grenzübergang aus. Die Mauer war offen und damit auch der Weg zur Wiedervereinigung, die am 3. Oktober 1990 stattfand. Dieser Tag - der Tag der deutschen Einheit - ist deshalb heute Nationalfeiertag.



aus: *Tatsachen über Deutschland, 1999*



### 29. Ein Witz

An den Feiertagen herrschte Hochbetrieb auf der Bundesbahn. In den Wartesälen ebenfalls. Da erhob sich plötzlich ein Mann von seinem Platz und rief:

„Ich habe eben im Gedränge einen Hunderteuroschein verloren! Wer ihn mir ehrlich zurückbringt, bekommt als Finderlohn 30 Euro!“

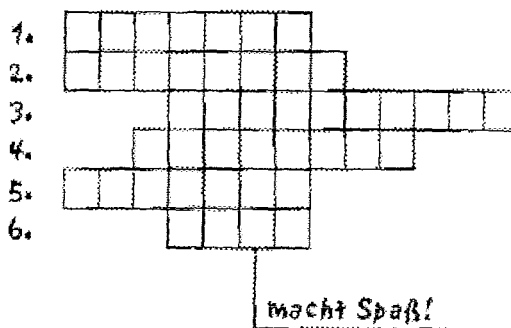
Eine Weile herrschte Stille, dann ertönte eine andere Männerstimme:

„Ich zahle dem ehrlichen Finder 50 Euro!“



### 30. Kennen Sie Deutschland?

1. Diese Stadt liegt an der Elbe und hat den größten Hafen (prästav) Deutschlands.
2. Diese Stadt ist die Geburtsstadt (rodné město) des Malers Albrecht Dürer.
3. In dieser Stadt gibt es seit 1356 eine Universität.
4. Diese Stadt liegt im Süden Deutschlands am Bodensee.
5. In dieser Stadt ist eine bedeutende Gemälegalerie.
6. Es ist die Geburtsstadt des großen Komponisten Ludwig van Beethoven.



## 2



### Unsere Familie

Unsere Familie ist ziemlich groß. Darf ich sie vorstellen?

Mein Vater ist 53 Jahre alt, er arbeitet als Techniker. Seine Arbeit ist interessant, er kommt aber oft spät nach Hause. Er wandert gern und bastelt auch viel.

Meine Mutter ist 49, sie ist Verkäuferin. Ihre Arbeit ist schwer, und zu Hause hat sie auch viel zu tun. Sie ist sehr fleißig, sie schafft immer alles. Und ihr Hobby? Sie näht und strickt gern.

Ich habe zwei Geschwister – einen Bruder und eine Schwester. Meine Schwester Jana ist schon 24. Sie ist verheiratet und wohnt jetzt in Brno. Sie bekommt bald ein Kind. Dann werde ich Tante und Martin Onkel.

Wer ist Martin? Das ist doch mein Bruder. Er ist sechzehn und besucht eine Fachschule. Natürlich ist er noch ledig, aber er hat schon eine Freundin. Sie ist ganz nett, aber ein bißchen zu dick. Martin treibt aktiv Sport: er spielt Fußball und Tennis, manchmal auch Basketball und Volleyball. Die Schule findet er langweilig. Er lernt zwar leicht, aber er ist faul.

Also, jetzt kennt ihr schon unsere Familie. Nein, einen Augenblick, mich kennt ihr doch noch nicht! Ich heiße Petra, bin 21 Jahre alt, klein, schlank, blond und studiere Philosophie. Ich habe einen Freund, aber wir heiraten noch nicht. Wir haben nämlich keine Zeit. Ich glaube auch, ich bin noch zu jung. Was meint ihr?

ein bißchen zu dick trošku tlustá



Ein Interview

(A = Reporter, B = Jana Nová)

- A: Entschuldigung! Sind Sie Jana Nová aus Prag?
- B: Ja, das bin ich. Was gibt es denn?
- A: Ich bin Reporter unserer Universitätszeitung und möchte einen Artikel über die diesjährigen AIESEC Praktikanten schreiben. Darf ich Ihnen ein paar Fragen stellen?
- B: Ja, bitte. Hoffentlich werde ich sie beantworten können.
- A: Ich danke schon. Also, meine erste Frage: Was ist Ihre Fachrichtung?
- B: Informatik. Aber ich interessiere mich auch für den Bereich der Dienstleistungen.
- A: Welchen Nutzen bringt Ihnen das AIESEC-Praktikum?
- B: Erstens die Gelegenheit, eine längere Zeit im deutschsprachigen Gebiet verbringen zu können. Ich bin hier auf mich selbst angewiesen und muß mit meinen Sprachkenntnissen allein zurechtkommen. Zweitens die Notwendigkeit, mich auch fachlich zu bewähren.
- A: In was für einem Unternehmen arbeiten Sie eigentlich?
- B: In einem Reisebüro. Da ich kurz vor dem Studienabschluß stehe, hatte ich ziemlich anspruchsvolle Aufgaben zu bewältigen. Ich wurde hier beauftragt, das Reiseangebot für den Computer zu aktualisieren. Zuerst war es für mich nicht leicht, aber ich habe mich schnell eingearbeitet. Jedenfalls gab es bis jetzt weder Beschwerden noch Reklamationen.
- A: Wo sehen Sie die Unterschiede in der Arbeit der Reisebüros in Österreich und in der Tschechoslowakei?
- B: Es ist schwer zu vergleichen, aber ein Unterschied ist mir aufgefallen: der Einsatz von Computern, Bildschirm-

text, Telefax und von ähnlichen Mitteln der modernsten Technik ist hier gewaltig.

- A: Ihr Praktikum geht bald zu Ende. Was haben Sie noch vor?
- B: Ich möchte Wien noch gründlicher kennenlernen. Ich habe mir natürlich schon Verschiedenes angesehen: den Stephansdom, die Schatzkammer in der Hofburg, die Schüssler-Schönbrunn und Belvedere, und auf dem Radsenrad im Prater bin ich auch schon gewesen. Aber es gibt ja so viel zu besichtigen.
- A: Ja, das ist wahr. Ich wünsche Ihnen alles Gute, viel Erfolg beim Studienabschluß und noch viel Vergnügen im Wien! Vielen Dank für das Gespräch!

das Riesenrad im Prater Obri (rusko) kolo v zábavním parku Prater. In der Praxis heißt es... V práci to znamená... für 5 Wochen na 5 týdnů



usec. (nad se weiter)	slk. (a to ďalej)
sex aller Welt	z celého sveta
Milchzeit!	Dobrou chuť! Dobře poleďte!
Was gibt's denn?	Čopak je?
Ich stinke schon.	Myslel, že ano.
Das Praktikum geht bald zu Ende.	Práce brzy skončí.
Das ist wahr.	To je pravda.
Viel Vergnügen!	Příjemnou zábavu!



abhängen, i, a (von)	záviset (na)
r Abschluß, -usses,	završit, končit, ukončit
é-see	
Abriß	podobný, -ě
r Akademie, s. -	absolventi VŠ; akademik

21



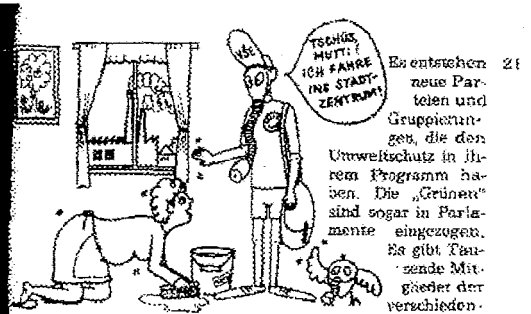
Ökologie -- ein Problem der Fachleute?

Ökologie, Umweltschutzbewußtsein, Umweltökonomie, Umweltgesetz -- das sind Begriffe, die wir in der Presse, im Rundfunk und im Fernsehen immer öfter antreffen. Der Natur- und Umweltschutz ist in öffentlichen Diskussionen zu einem der wichtigsten Themen geworden. Wir werden von Umweltschützern vor der Möglichkeit einer ökologischen Katastrophe gewarnt.

Man spricht von der steigenden Luftverunreinigung, von Staub, Immissionen und Emissionen, von Grenzwerten für Luftschadstoffe, von der Gefahr des Schwefeldioxides, von der Schädlichkeit des Lärms, vom Stickstoff in den landwirtschaftlichen Produkten.

Fast die Hälfte der Wälder in Böhmen und Mähren und ein Drittel in der Slowakei sind vom „sauren Regen“ befallen und drohen abzustorben. Die Auto-Abgase verschmutzen die Luft und bedrohen das Milieu in den Städten, Mülldeponien gefährden das Grundwasser. Es gibt einen immer größeren Mangel an Trinkwasser, die Abwässer zerstören die Tierwelt in den Gewässern.

Kann man wirklich nichts gegen diese Entwicklung tun? Können die Fragen der Entstaubung und Entschwefelung, der Katalysatoren u.a.m. wirklich nicht gelöst werden? Die Ansichten über die Klagen der Naturfreunde und über den fundierten Standpunkt der Ökologen haben sich in letzter Zeit verändert. Es können dazu die Veränderungen in der Umwelt, die sich in den letzten Jahrzehnten vollzogen haben, beigetragen haben.



Es entstehen neue Partein und Gruppierungen, die den Umweltschutz in ihrem Programm haben. Die „Grünen“ sind sogar in Parlamente eingezogen. Es gibt Teilnehmende Mitglieder der verschiedensten Vereine und Organisationen, die sich dem Naturschutz widmen. Ihr Ziel ist es, die weitere Umweltbelastung zu verhindern und die drohende Umweltzerstörung abzuwenden.

Es ist höchste Zeit, dafür wirksame Maßnahmen zu ergreifen. Sind Sie der Meinung, daß die Verursacher der Umweltbelastung immer entsprechend bestraft werden? Sucht wirklich jeder Projektant nach neuen umweltfreundlichen Technologien oder Konstruktionen beim Bau von neuen Motoren, Maschinen, Anlagen oder sogar Betrieben, Heizwerken, Verbrennungsanlagen? Ist es nicht nötig, in stärkerem Maße als bisher Kläranlagen zu bauen, die Abwassertechnologien zu verbessern, abwasserarme Produktionsverfahren zu entwickeln?

Umweltprobleme kennen keine Grenzen. Die Ökobewegung gelangt in eine neue Etappe. Zehntausende Menschen tragen zur Rettung der Natur und der Umwelt bei, weil sie ein Gefühl der eigenen Verantwortung für die Welt, die sie umgibt, haben.

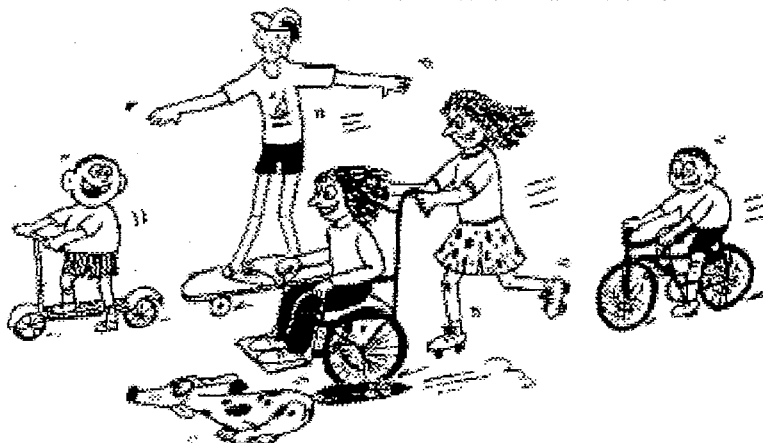
Ö Umweltschutzbewußtsein uvědoměly vztah k ochraně životního prostředí; Mülldeponien skládky (odpady); e Entstaubung zhavení (odsávání) prachu; e Entschwefelung odsíření; sie sind in Parlamente eingezogen dostali se do par-

## 12 B

### Integration statt Isolation

Ina ist ein Mädchen im Rollstuhl. Sie ist eines von 160 Kindern, die pro Jahr in der Bundesrepublik mit einem "offenen Rücken" geboren werden. In der medizinischen Fachsprache heißt ihre Krankheit "Spina bifida". Das Rückenmark bildet sich in den ersten Wochen der Schwangerschaft an einer bestimmten Stelle nicht oder nur teilweise aus. Daher sind die Betroffenen von Geburt an querschnittsgelähmt: Sie können die Beine nicht bewegen und haben unterhalb des Bauchnabels kein Gefühl. Die meisten müssen ihr Leben lang im Rollstuhl sitzen. Um den Rücken zu verschließen, sind mehrere riskante und schmerzhafte Operationen notwendig.

Ina besuchte den Kindergarten gemeinsam mit Nichtbehinderten und ging dann bis zur fünften Klasse in eine Schule für Körperbehinderte. Hier langweilte sie sich und wechselte deshalb die Schule. Seit zwei Jahren besucht sie eine Realschule, die außer ihr nur nichtbehinderte Schüler hat. Die Wahl dieser Schule hatte auch praktische Gründe: Ina kann den gemeinsamen Schulbus mitbenutzen, und die Schule ist nicht so weit vom Elternhaus entfernt.



In ihrer Klasse sind 32 Kinder. Für Ina war das am Anfang eine große Umstellung. "Zuerst haben mich alle ausgefragt und wollten alles wissen. Dann haben wir uns kennengelernt, und sie haben mir geholfen. Das hat sich bis heute nicht geändert." Die Hilfe ihrer Mitschüler kann Ina gut gebrauchen: zum Beispiel, wenn sie die



schweren Schultüren aufhalten, ihr einen Stift aufheben oder einfach den Rollstuhl schieben. Ina hat viel Spaß am Lernen. Ihr Lieblingsfach ist Englisch. Leider kann Ina nicht an allen Unterrichtsstunden teilnehmen. Zu manchen Räumen kommt man nur über Treppen. Während der Physikstunden muß sie allein im Klassenzimmer bleiben. Sie bekommt dann Aufgaben und lernt. Auch zum Kunstunterricht kann sie nicht. Eine Freundin bleibt bei ihr, und sie malen und basteln zusammen. Ina hofft, daß das bald besser wird. Lifts sind bereits geplant. Am Sportunterricht kann sie nie teilnehmen.

Inas Geschichte zeigt, daß der gemeinsame Unterricht von Behinderten und Nichtbehinderten möglich ist. Für Nichtbehinderte ist er eine Chance, Erfahrungen im Umgang und Zusammenleben mit Behinderten zu machen. Der Umgang mit Behinderten wird für sie zur Normalität. Und die Behinderten werden nicht mehr durch einen Sonderschulbesuch isoliert, sondern von Anfang an integriert.

das Rückenmark bildet sich aus mícha se vytvořít; unterhalb des Bauchnabels od pupku dolů; den Rücken verschließen "uzavřít" záda; Nichtbehinderte nepostížení, zdraví; e Realschule reálná škola; mitbesitzen používat (společně s ostatními); e Umstellung změna; die Tür aufhalten podržet dveře; r Stift = r Bleistift; zu manchen Räumen kommt man nur über Treppen k některým místnostem se člověk dostane jen po schodech; s Klassenzimmer třída (místnost); r Kunstunterricht estetická výchova; r Umgang zacházení, chování; s Zusammenleben soužití

## Vazby

pro (Jahr)  
von Geburt an  
bis zur fünften Klasse  
Das kann sie gut gebrauchen.  
Spaß haben an 3. p.  
Erfahrungen machen  
werden zu  
von Anfang an

za (rok, ročně)  
od narození  
až do 5. třídy  
To se jí velmi hodí.  
mít radost, potěšení z něčeho, bavit se něčím  
získat zkušenosti  
stát(va)t se někým, něčím  
od začátku



## Slovní zásoba

auf/heben, o, o  
basteln  
s Fach, (e)s, ä-er  
gebrauchen

zvednout, zvedat  
dělat ruční práce, knít, vyrábět  
předmět (ve škole)  
potřebovat



## 14 B

---

### Die Deutschen essen zu viel und zu fett

Wie wir gesehen haben, liegt es Klara sehr an gesunder Ernährung. Bei vielen Deutschen scheint das aber nicht der Fall zu sein, wie der folgende Text zeigt.

Die Ernährungsgewohnheiten der Deutschen haben sich trotz aller Aufklärungsbemühungen nicht wesentlich geändert. Sie essen noch immer zu viel, zu fett und zu eiweißreich. Dies ist das Hauptergebnis einer Untersuchung, die von deutschen Wissenschaftlern durchgeführt wurde:

- Positiv ist die Erkenntnis, daß sich die Bürger besser mit mineralstoffreichen Nahrungsmitteln versorgen als früher. Verhältnismäßig günstig sieht es auch bei der Vitaminzufuhr in allen Altersgruppen aus.
- Insgesamt 47 Prozent der Frauen und 39 Prozent der Männer müßten abnehmen, sie haben Übergewicht. Andererseits übertreiben junge Frauen zwischen 15 und 35 Jahren das Streben nach einem schlanken Körper. Sie stellen die Hauptrisikogruppe dar, wenn es um Mangel- und Fehlernährung geht.
- Zu den weiteren Ergebnissen gehört, daß zu wenig Kohlenhydrate aufgenommen werden, die vor allem in Backwaren, Obst und Gemüse enthalten sind. Junge Leute essen und trinken am liebsten Süßes. Kinder bis zu 12 Jahren sind "überdurchschnittliche Naschkatzen", was den Verzehr von Schokoladenerzeugnissen betrifft. Die tägliche "Ration" beträgt bis zu 30 Gramm.
- Es wurden auch regionale Unterschiede festgestellt. Fleisch- und Wurstwaren werden im Süden der Republik häufiger gegessen als im Norden, wo der Fischverzehr höher liegt. Die Norddeutschen haben eine große Vorliebe für Milch und Milchprodukte, sie trinken halb soviel Alkohol wie die Süddeutschen, die vor allem dem Bier den Vorrang geben.
- Insgesamt zeigte sich, daß Frauen besser über gesunde Ernährung informiert sind als Männer. Viele Bürger wissen über ihren Bedarf und den Gehalt an Kalorien in Lebensmitteln allerdings noch immer zu wenig.

---

die Aufklärungsbemühungen *snahy o osvĕtu*; e Vitaminzufuhr *přisut vitamínů*; andererseits = auf der anderen Seite; das Streben nach einem schlanken Körper *snaha o štíhloa těla (těla)*; daß zu wenig Kohlenhydrate aufgenommen

---

werden te se v potravě přijímá příliš málo uhlovodíků; e Následkyně nízká (ka); r Verzehr spóvova, konzumace (jídla a pití); e Ration dávka; e Gehalt obsah



Vazby

was ... (4. p.) betrifft bis zu 30 Gramm der Fischverzehr liegt höher hat sovjet den Vorrang geben

co se týká, pokud jde o až 30 gramů spotřeba ryb je vyšší o polovinu rozdíl dává přednost



Slovní zásoba

abfischen, da abwaschen ab, s, abgewaschen die Backwaren r Beleg, s, o beitragen, es beträgt, u, s beistellen, es beistellt, beist. o 4. p. darstellen durchführen s Elweiß, es, o Fahn feststellen s Gewicht, (els, e insgesamt liegen, s, e 3. p., an 3. p. r Mangel, s, e Mangel die Nahrungsmittel r Stoff, (els, e streben nach etwz 1. p. (sich) veranlassen r Wissenschaftler, s, e die Wurstwaren

(r)hubnost

pečivo, pečáckové výrobky pečeta obáčet, číst týkat se něčeho, něčoho představovat provádět, provádět bdkovina chybný, nepřesný ... zhlásit, zhlásovat váha celkem, celkové zléstet nákouzu na nedostatek nedostatečný ... potraviny láka oslovovat (se) zřabovat (se) věšce uzeminy



Odvozená slovní zásoba

erzählen -- e Erzählung, -, se povst povzvek

durchschnittlich -- überdurchschnittlich prägnant -- ausprägnant \* Gewicht -- s Übergewicht, (els, e) wdu -- s wduha s Verhältnis -- verhältnismäßig punzt -- poměrný, e

Cizí slova

r Alkohol, x, e; informagen; Mineral; s Protax, (ep, e); regional; s Vitafit, s, e

Rozliktujte!

- Darf ich Ihnen meinen Freund vorstellen? Mohu vám představit svého přítele? ■ Sie stellen eine Risikogruppe dar. Představují rizikovou skupinu.

představit -- vorstellen (přítel, někoho) darstellen (něco, někoho) ov. 2

Mluvnice

Opakování: perfektum ov. 3 supponoval přitř. jmen ov. 4

Cvičení

1. Jaký člen mají tyto složeniny a co znamenají? Fehl-: entscheidung, -entwicklung, -erhöhung, -information, -planung, -start, -zeit; Mangel-: -besuf, -erzählung, -verpflügung, -werk
2. Doplněte slovesa ausstellen, bestellen, darstellen, feststellen, vorstellen ve správném tvaru: 1. Die Erzeugnisse werden auf der Messe ... 2. Welche Gruppe ... das größte Risiko ...? 3. Können Sie sich ..., daß ihr so viel daran liegt? 4. Wir haben diese Ware schon vor einem Monat bei Ihnen ... 5. Sie hat uns den Wissenschaftler aus Bremen ... 6. Das ... ein ziemlich großes Problem ...

11. Co patří k sobě?

1. Im Text der Lektion 14 A haben wir erfahren, ...
2. Der Text der Lektion 14 B zeigt, ...
3. Das ist das Ergebnis einer Untersuchung, ...
4. Es wurde festgestellt, ...
5. 47 Prozent der Frauen und 39 Prozent der Männer haben Übergewicht, ...
6. Andererseits erzählen sich viele junge Frauen falsch, ...
7. Es werden auch zu wenig Kohlenhydrate aufgenommen, ...
8. Was die regionale Unterschiede betrifft, ...
9. Süddeutsche geben dem Bier den Vorrang, ...
10. Insgesamt hat die Untersuchung gezeigt, ... a) die von deutschen Wissenschaftlern durchgeführt wurde, b) sie sollten abnehmen, c) die in Backwaren enthalten sind, d) daß Frauen besser über Ernährung informiert sind als Männer, e) weil sie nach einem schlanken Körper streben, f) während Norddeutsche eine Vorliebe für Milch haben, g) daß das nicht bei allen Deutschen der Fall ist, h) daß die Deutschen zu viel und zu fett essen, i) werden im Norden mehr Fisch, im Süden mehr Fleisch- und Wurstwaren gegessen, j) daß viele Bürger über ihren Bedarf und den Gehalt an Kalorien in Lebensmitteln immer noch zu wenig informiert sind.

12. Odpovězte na otázky k textu:

1. Wüber spricht man im Text dieser Lektion?
2. Was machen die Deutschen in ihrem Ernährungssystem falsch und was machen sie richtig? Wer hat es festgestellt?
3. Wieviel Prozent der Männer und wieviel der Frauen haben nach der Untersuchung der deutschen Wissenschaftler Übergewicht?
4. Sind regionale Unterschiede in der Ernährung festgestellt worden? Wo ist man mehr Fleisch und wo mehr Fisch?
5. Wie ist es mit der Milch und den Milchprodukten und mit dem Alkohol?
6. Wer weiß mehr über die richtige Ernährung, die Frauen oder die Männer?
7. Welche Nahrungsmittel sind fett, welche eiweißreich, mineralstoffreich, vitaminreich?

8. Wer stellt die Risikogruppe dar und warum?
9. Welche Lebensmittel enthalten Kohlenhydrate?
10. Was essen und trinken die Kinder und die jungen Menschen am liebsten?
11. Von wem kann man sagen, daß er eine Naschkatze ist?
12. Richten Sie sich nach bestimmten Regeln oder essen und trinken Sie, was Ihnen gerade einfällt oder was Ihnen am besten schmeckt? Haben Sie schon mal versucht abzunehmen? Mit welchem Ergebnis?

13. Vyjádřete německy:

(1) Tématem člolo jedna, kterým se zabývají vědci v různých zemích, je zdravá výživa. (2) Průzkum provedený v Německu ukázal, že lidé mají špatné stravovací návyky. (3) Jeť příliš tučná a na bílkoviny bohaté jídla a hlavně jedí příliš mnoho. (4) Většina z nich by měla podle názoru lékařů zhubnout. (5) Celkem 47 % žen a 39 % mužů má nadváhu. (6) Mladé ženy často přehánějí snahu o štíhlou linii (číslo), a představují tak hlavní rizikovou skupinu, pokud jde o nedostatky a chyby ve výživě. (7) Přes větší (všechny) poznatky, že zejména příliš mnoho sladkostí není zdravé, jedí děti do (třiceti) 12 let nejraději bonbóny, čokoládu a zmrzlinu. (8) Regionální rozdíly ukazují, že např. v některých oblastech se dává přednost mlieku a mléčným výrobkům před pivem a uzennými. v jiných oblastech zase rybám a pokrámům z ryb. (9) Mnoho lidí si ve, že ovoce, zelenina, někdo jsou zdravé, ale je přece jednodušší vrátit kus masa nebo sníst housku se salámem. (10) Palmetový občan ví o potřebě vitamínů pro své tělo a o kalorické poměrech málo.

14. Přeložte se slovníkem:

Vollwertkost - was ist das? Vollwertig essen heißt, naturgemäß essen. Das ist auch in unserer Zeit möglich, in der man Beruf oft mit Konsum, Überfluß mit Qualität verwechselt. Denn für eine vollwertige Ernährung gibt es Regeln, die ganz leicht einzuhalten sind: ■ mit frischen, möglichst naturbelassenen Lebensmitteln kochen und die industriell verarbeiteten Nahrungsmittel

## Beilage 2

### Beispiele der ausgefüllten Fragebogen der Umfrage und ihrer Verarbeitung

Jak odhadujete úroveň znalostí svého „prvního“ cizího jazyka :

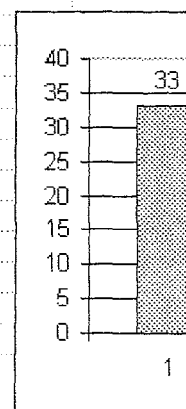
dotaz	1	2	3	4	5	
1					1	
2					1	
3					1	
4					1	
5				1		
6				1		
7					1	
8				1		
9				1		
10					1	
11				1		
12			1			
13		1				
14				1		
15		1				
16			1			
17			1			
18				1		
19			1			
20			1			
21				1		
22				1		
23				1		
24				1		
25					1	
26			1			
27				1		
28				1		
29				1		
30				1		
31			1			
32					1	
33				1		
34			1			
35					1	
36				1		
37				1		
38				1		
39				1		
40				1		
41				1		
42				1		
43				1		
44				1		
45	0	0	0	1	0	0
	0	0	2	9	25	9

### Jak odhadujete úroveň znalostí „dalších“ cizích jazyků

dotazník	z	vz	mp	sp	p	pu
1					1	
2					1	
3				1		
4				1		
5		1				
6	1					
7				1		
8		1				
9			1			
10					1	
11						
12	1					
13	1					
14					1	
15		1				
16			1			
17				1		
18			1			
19						
20		1				
21		1				
22						
23				1		
24		1				
25			1			
26			1			
27		1				
28	1					
29			1			
30					1	
31						
32					1	
33					1	
34			1			
35				1		
36			1			
37			1			
38				1		
39			1			
40					1	
41		1				
42				1		
43			1			
44			1			
45	0	0	1	0	0	0
	4	8	13	8	8	0

### Jak získáváte znalosti cizích jazyků

dotazník	Organizovaný m studiem	Samostudiem	V praxi	Četbou cizojazyčné literatury	Sledování m filmů v originál : ním znění	Jinak (popište)
1	1		1	1	1	
2	1	1	1	1		
3	1	1	1	1		1 Audiobücher
4	1	1			1	1
5		1	1			1
6				1	1	
7		1	1	1	1	1
8	1	1			1	1
9	1		1	1	1	
10	1	1	1	1	1	1
11			1	1		1
12		1				
13		1			1	1
14	1		1	1	1	1
15	1					
16	1		1			1
17	1	1	1	1	1	
18		1	1			1
19	1		1			1
20	1	1	1	1	1	
21	1	1	1	1	1	1
22	1					Internet
23	1		1	1	1	1
24		1	1			1
25	1	1				
26	1	1	1			
27	1		1			1
28			1			
29	1	1	1	1	1	1
30	1		1			1
31	1		1			
32	1	1	1	1	1	1
33	1		1	1	1	
34	1		1	1	1	1
35	1	1	1	1	1	1
36	1					
37			1			
38	1		1	1	1	
39		1	1			
40	1	1	1			
41	1		1	1	1	1
42	1	1	1	1	1	1
43		1	1			1
44	1	1	1	1	1	1
45	1	0	0	0	0	0
	<b>33</b>	<b>24</b>	<b>36</b>	<b>24</b>	<b>26</b>	



Využití dovedností				
Dotazník č.	Gramatika	ústní	čtení	psaní
1	1	3	4	2
2	1	4	3	2
3	2	4	3	1
4	1	3	2	4
5	1	4	2	3
6	4	1	3	2
7	4	3	2	1
8		4	4	4
9	3	4	4	4
10	3	1	2	4
11	1	2	3	4
12			4	
13	1	2	4	3
14	1	4	3	2
15	1	4	3	2
16		4		
17	1	3	4	2
18	1	4	3	2
19		4	4	
20	2	4	3	1
21	1	3	4	2
22	4	1	2	3
23	1	3	4	2
24	1	4	3	2
25	3	4	2	1
26	3	1	4	2
27		4		
28	1	4	3	2
29	1	4	2	3
30	1	4	3	2
31	1	3	2	4
32		4		4
33	1	4	3	2
34	3	4	2	1
35	2	4	3	1
36	2	4	3	1
37	3	2	1	4
38		4		4
39		4		
40	2	3	4	1
41	1	4	3	2
42	1	2	4	3
43	1	4	3	2
44	4	4	4	4
45	1	4	2	3
	<b>66</b>	<b>148</b>	<b>121</b>	<b>98</b>

### Kde využíváte nabyté jazykové znalosti nejvíce

dotazník	zaměstnání	studium	volný čas	Jinde
1	1			1
2	1			1
3	1	1		1
4	1	1		1
5	1			1
6	1			1 doma
7	1			1
8	1			1
9	1	1		1
10	1			1 rodina a pratele
11	1			
12	1			1
13	1			1
14	1			1
15	1			1
16				1
17		1		
18	1			1
19		1		1
20	1			1
21	1			
22	1			1
23	1			
24	1			1
25	1	1		
26	1			1
27	1	1		1
28	1			1
29	1			1
30	1			1
31	1			
32	1			1
33	1			1
34	1			1
35	1	1		1
36		1		
37	1			
38				1
39	1			1
40	1			1
41	1			
42	1	1		1
43	1			
44	1			1
45	1	0		0
	<b>40</b>	<b>10</b>	<b>34</b>	



### Jakým způsobem čtete cizojazyčný text?

Dotazní							
1				1			
2		1		1	1		
3		1		1			
4		1		1			
5				1			
6			1	1			
7				1			
8	1						
9	1			1			
10						1	
11			1	1			
12				1			
13			1	1			
14				1			
15	1						
16			1	1			
17	1				1		
18				1			
19						1	
20	1		1	1			
21	1						
22	1						
23	1		1		1		
24			1	1			
25	1		1				
26	1			1			
27				1	1		
28			1		1		
29			1		1		
30	1			1			
31				1			
32				1			
33						1	
34	1	1	1	1			
35				1	1		
36				1	1		
37						1	
38						1	
39				1			
40			1				
41	1						
42	1						
43	1			1			
44			1				
45	0	1	0	0	0	1	0
	2	18	5	9	25	12	2

**DOTAZNÍK KE ZJIŠTĚNÍ ČTENÁŘSKÝCH ZKUŠENOSTÍ, DOVEDNOSTÍ A NÁVYKŮ V CIZÍM JAZYCE**

1. Proč jste se rozhodl/la učít se cizí jazyk /popř. další cizí jazyk:  
Více pracovních příležitostí

2. Kolika cizích jazyků jste schopen / schopna aktivně využívat:

3. Jak odhadujete úroveň znalostí svého „prvního“ cizího jazyka :

začátečník	<input type="checkbox"/>	středně pokročilý	<input type="checkbox"/>
věcný začátečník	<input type="checkbox"/>	pokročilý	<input checked="" type="checkbox"/>
mírně pokročilý	<input type="checkbox"/>	překladatelská úroveň	<input type="checkbox"/>

4. Jak odhadujete úroveň znalostí „dalších“ cizích jazyků :

začátečník	<input type="checkbox"/>	středně pokročilý	<input checked="" type="checkbox"/>
věcný začátečník	<input type="checkbox"/>	pokročilý	<input type="checkbox"/>
mírně pokročilý	<input type="checkbox"/>	překladatelská úroveň	<input type="checkbox"/>

5. Jak získáváte znalosti cizích jazyků: (pokud souhlasí více možností označte všechny z nich)

Organizovaným studiem (škola, kurzy, jazykové pobyty .....	<input checked="" type="checkbox"/>
Samostudiem	<input checked="" type="checkbox"/>
V praxi (v zaměstnání, cestováním, kontaktem s rodilými mluvčími .....	<input checked="" type="checkbox"/>
Čtením cizojazyčné literatury	<input checked="" type="checkbox"/>
Sledováním filmů v originálním znění	<input checked="" type="checkbox"/>
Jinak (popište):	

6. Kde využíváte nabyté jazykové znalosti nejvíce (možné označit více variant)

V zaměstnání	<input checked="" type="checkbox"/>
Pro další studium	<input checked="" type="checkbox"/>
Ve volném čase (koničky, cestování ...)	<input checked="" type="checkbox"/>
Jinde:	

7. Kterou z jazykových dovedností podle vašeho názoru nejvíce využijete (seřadte podle důležitosti 4 nejužívanější 1 nejméně využívané)

Znalost gramatiky	<input type="checkbox"/>
Schopnost ústní komunikace	<input type="checkbox"/>
Porozumění psanému textu	<input type="checkbox"/>
Schopnost písemné komunikace	<input type="checkbox"/>

8. Označte prosím obtížnost získání jazykových dovedností: (4 nejobtížnější 1 nejméně obtížné)

Znalost gramatiky	<input type="checkbox"/>
Schopnost ústní komunikace	<input type="checkbox"/>
Porozumění psanému textu	<input type="checkbox"/>
Schopnost písemné komunikace	<input type="checkbox"/>

9. Vyžaduje vaše práce, koníček, studium ... četbu cizojazyčných textů?  
Pokud ano, která oblast a v jakém rozsahu?

Obchodní znalost jazyka – celodenní užívání

10. Čtete, nebo se pokoušíte číst i autentické texty v cizím jazyce (tj. texty originální, neupravené pro didaktické účely jako např. noviny, časopisy, literární texty...)

Ano, velmi často přicházím do styku s originálními texty	<input checked="" type="checkbox"/>
Ano, občas se pokusím přečíst alespoň krátký text	<input type="checkbox"/>
K cizojazyčnému textu se dostanu jen velmi vzácně	<input type="checkbox"/>
Nečtu cizojazyčné texty	<input type="checkbox"/>

11. Jaké? (v případě kladné odpovědi na ot. č. 9 vyberte všechny, které souhlasí)

Beletrie a jiná literatura	<input type="checkbox"/>
Odborné texty (např. související s profesí)	<input checked="" type="checkbox"/>
Novinové články, časopisy, články na internetu aj.	<input checked="" type="checkbox"/>
Návody k použití, jídelní lístky a jiné kratší texty a instrukce	<input checked="" type="checkbox"/>
Jiné:	

12. Jakým způsobem čtete cizojazyčný text?(označte všechny varianty, které souhlasí)

Během četby si vyhledávám všechna slova, kterým nerozumím	<input type="checkbox"/>
Během četby si vyhledávám nejdůležitější slova kterým nerozumím	<input checked="" type="checkbox"/>
Přečtu celý text a dohledám si všechna slova, kterým jsem nerozuměl / la	<input type="checkbox"/>
Přečtu celý text a dohledám si nejdůležitější slova, kterým jsem nerozuměl / la	<input type="checkbox"/>
Slova která neznám odvozují z kontextu a později si svou domněnku zkontroluji	<input type="checkbox"/>
Slova která neznám odvozují z kontextu, většinou se však již nedostanu k ověření	<input type="checkbox"/>
Postupuji jinak:	

13. Používáte při práci s texty slovníky? Jaké? (označte všechny varianty které souhlasí)

Malé kapesní slovníčky	<input checked="" type="checkbox"/>
Jednosvazkové slovníky (čj-cizí jazyk & cizí jazyk-čj)	<input type="checkbox"/>
Vícesvazkové slovníky	<input type="checkbox"/>
Slovníky se specifickou slovní zásobou (např. právnícký, ekonomický, technický ...)	<input checked="" type="checkbox"/>
Slovníky pro PC (např. Lingea, WinGed .....	<input checked="" type="checkbox"/>
Slovníky na internetu	<input checked="" type="checkbox"/>
Výkladové slovníky (bez překladu např. DUDEN, Longman aj...)	<input type="checkbox"/>
Jiné:	

14. Nejvyšší dosažené vzdělání

Základní	<input type="checkbox"/>
SŠ	<input checked="" type="checkbox"/>
Vyšší odborné	<input type="checkbox"/>
VŠ	<input type="checkbox"/>

15. Jsem:

Student	<input checked="" type="checkbox"/>
Pracující	<input checked="" type="checkbox"/>
Nezaměstnaný	<input type="checkbox"/>

16. Věk:

18-24	<input type="checkbox"/>	35-45	<input type="checkbox"/>
25-35	<input checked="" type="checkbox"/>	více než 45	<input type="checkbox"/>

**DOTAZNÍK KE ZJIŠTĚNÍ ČTENÁŘSKÝCH ZKUŠENOSTÍ, DOVEDNOSTÍ A NÁVYKŮ V CIZÍM JAZYCE**

1. Proč jste se rozhodl/la učit se cizí jazyk /popř. další cizí jazyk:  
nutná životní potřeba

2. Kolika cizích jazyků jste schopen / schopna aktivně využívat: 2

3. Jak odhadujete úroveň znalostí svého „prvního“ cizího jazyka :

začátečník	<input type="checkbox"/>	středně pokročilý	<input type="checkbox"/>
věcný začátečník	<input type="checkbox"/>	pokročilý	<input checked="" type="checkbox"/>
mírně pokročilý	<input type="checkbox"/>	překladatelská úroveň	<input type="checkbox"/>

4. Jak odhadujete úroveň znalostí „dalších“ cizích jazyků :

začátečník	<input type="checkbox"/>	středně pokročilý	<input type="checkbox"/>
věcný začátečník	<input type="checkbox"/>	pokročilý	<input type="checkbox"/>
mírně pokročilý	<input checked="" type="checkbox"/>	překladatelská úroveň	<input type="checkbox"/>

5. Jak získáváte znalosti cizích jazyků: (pokud souhlasí více možností označte všechny z nich)

Organizovaným studiem (škola, kurzy, jazykové pobyty .....	<input checked="" type="checkbox"/>
Samostudiem	<input type="checkbox"/>
V praxi (v zaměstnání, cestováním, kontaktem s rodilými mluvčími .....	<input type="checkbox"/>
Četbou cizojazyčné literatury	<input type="checkbox"/>
Sledováním filmů v originálním znění	<input type="checkbox"/>
Jinak (popište) :	<input type="checkbox"/>

6. Kde využíváte nabyté jazykové znalosti nejvíce (možné označit více variant)

V zaměstnání	<input type="checkbox"/>
Pro další studium	<input checked="" type="checkbox"/>
Ve volném čase (koníčky, cestování ...)	<input type="checkbox"/>
Jinde :	<input type="checkbox"/>

7. Kterou z jazykových dovedností podle vašeho názoru nejvíce využijete (seřadte podle důležitosti 4 nejvyužívanější 1 nejméně využívané)

Znalost gramatiky	<input type="checkbox"/>	2
Schopnost ústní komunikace	<input type="checkbox"/>	4
Porozumění psanému textu	<input type="checkbox"/>	3
Schopnost písemné komunikace	<input type="checkbox"/>	1

8. Označte prosím obtížnost získání jazykových dovedností: (4 nejobtížnější 1 nejméně obtížné)

Znalost gramatiky	<input type="checkbox"/>	3
Schopnost ústní komunikace	<input type="checkbox"/>	2
Porozumění psanému textu	<input type="checkbox"/>	1
Schopnost písemné komunikace	<input type="checkbox"/>	4

9. Vyžaduje vaše práce, koníček, studium ... četbu cizojazyčných textů?

Pokud ano, která oblast a v jakém rozsahu?

10. Čtete, nebo se pokoušíte číst i autentické texty v cizím jazyce (tj. texty originální, neupravené pro didaktické účely jako např. noviny, časopisy, literární texty...)

Ano, velmi často přicházím do styku s originálními texty	<input type="checkbox"/>
Ano, občas se pokusím přečíst alespoň krátký text	<input type="checkbox"/>
K cizojazyčnému textu se dostanu jen velmi vzácně	<input checked="" type="checkbox"/>
Nečtu cizojazyčné texty	<input type="checkbox"/>

11. Jaké? (v případě kladné odpovědi na ot. č. 9 vyberte všechny, které souhlasí)

Beletrie a jiná literatura	<input type="checkbox"/>
Odborné texty (např. související s profesí)	<input checked="" type="checkbox"/>
Novinové články, časopisy, články na internetu aj.	<input type="checkbox"/>
Návody k použití, jídelní lístky a jiné kratší texty a instrukce	<input checked="" type="checkbox"/>
Jiné:	<input type="checkbox"/>

12. Jakým způsobem čtete cizojazyčný text?(označte všechny varianty, které souhlasí)

Během četby si vyhledávám všechna slova, kterým nerozumím	<input type="checkbox"/>
Během četby si vyhledávám nejdůležitější slova kterým nerozumím	<input type="checkbox"/>
Přečtu celý text a dohledám si všechna slova, kterým jsem nerozuměl / la	<input type="checkbox"/>
Přečtu celý text a dohledám si nejdůležitější slova, kterým jsem nerozuměl / la	<input checked="" type="checkbox"/>
Slova která neznám odvozují z kontextu a později si svou domněnku kontroluji	<input checked="" type="checkbox"/>
Slova která neznám odvozují z kontextu, většinou se však již nedostanu k ověření	<input type="checkbox"/>
Postupuji jinak :	<input type="checkbox"/>

13. Používáte při práci s texty slovníky? Jaké? (označte všechny varianty které souhlasí)

Malé kapesní slovníčky	<input checked="" type="checkbox"/>
Jednosvazkové slovníky (čj-cizí jazyk & cizí jazyk-čj)	<input checked="" type="checkbox"/>
Vícesvazkové slovníky	<input type="checkbox"/>
Slovníky se specifickou slovní zásobou (např. právnícký, ekonomický, technický ...)	<input type="checkbox"/>
Slovníky pro PC (např. Lingea, WinGed .....	<input type="checkbox"/>
Slovníky na internetu	<input checked="" type="checkbox"/>
Výkladové slovníky (bez překladu např. DUDEN, Longman aj...)	<input type="checkbox"/>
Jiné:	<input type="checkbox"/>

14. Nejvyšší dosažené vzdělání

Základní	<input type="checkbox"/>
SŠ	<input checked="" type="checkbox"/>
Vyšší odborné	<input type="checkbox"/>
VŠ	<input type="checkbox"/>

15. Jsem:

Student	<input checked="" type="checkbox"/>
Pracující	<input type="checkbox"/>
Nezaměstnaný	<input type="checkbox"/>

16. Věk:

18-24	<input type="checkbox"/>	35-45	<input type="checkbox"/>
25-35	<input checked="" type="checkbox"/>	více než 45	<input type="checkbox"/>