

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

Katedra germanistiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Comicbücher als eine Methode zur Steigerung der Lesekompetenz im DaFUnterricht: Eine
Untersuchung anhand von Adaptationen E.M.Remarques „Im Westen nichts Neues“

Comic books as a method for increasing reading competence in lessons of German as a foreign
language: An investigation based on an adaptation of E.M. Remarque's „All Quiet on the Western
Front“

Komiksy jako metoda zvyšování čtenářské kompetence ve výuce německého jazyka jako cizí řeči:
Šetření na základě adaptace knihy E. M. Remarqua „Na západní frontě klid“

Zuzana Neradová

Vedoucí práce: MA Clemens Kafka, BA, M.A.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: B NJ-ZSV

2023

Odevzdáním této bakalářské práce na téma *Comicbücher als eine Methode zur Steigerung der Lesekompetenz im DaFUnterricht: Eine Untersuchung anhand von Adaptation von E.M.Remarques „Im Westen nichts Neues“* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 17.04.2023

Zuzana Neradová

Mit einem herzlichen Dank an Herrn MA Clemens Kafka, BA für seine Geduld, Empathie und Unterstützung bei der Erstellung dieser Arbeit. Mit einem aufrichtigen Dankeschön an Jan Šindelka, Philipp Spreckels und Janina Bosler für ihre hilfreichen Kommentare, konstruktive Kritik und Freundschaft, ohne die diese Arbeit nie zustande gekommen wäre. Nichts zuletzt eine Danksagung an Frau Renáta Hanzlová und die Schüler*innen des Gymnasium Da Vinci in Dolní Břežany für die Ermöglichung der Durchführung des Experiments.

ABSTRAKT

Eine Steigerung der Lesekompetenz, die in fünf Stufen verläuft, wobei die fünfte Stufe als literarische Kompetenz zu verstehen ist, bei der die Lesenden die gesamte Gefühlswelt der Geschichte und alle implizit beinhaltenen Informationen aufnehmen und auswerten können. Die Steigerung der Lesekompetenz hat einen positiven Einfluss sowohl auf das gesamte Sprachvermögen als auch auf die interkulturelle Kompetenz. Eine mögliche Methode zur Steigerung der Lesekompetenz stellen Comics - zu räumlichen Sequenzen angeordnete, bildliche oder andere Zeichen, die Informationen vermitteln und/oder eine ästhetische Wirkung beim Betrachter erzeugen sollen - dar, die über mehrere Vorteile wie z.B. kurze Texte, durch Bilder gegebenen Kontext oder authentische Sprache verfügen. Comics bieten eine direkte Methode der Überlieferung von den im Text beinhaltenen Emotionen. Um die Wirksamkeit von Comicbüchern zur Steigerung der Lesekompetenz wurde ein Experiment mit zwei Adaptationen von E.M. Remarques „Im Westen nichts Neues“ durchgeführt – in einer sprachlich vereinfachten Version und in einer Literatur-Comic-Form. Anhand der Untersuchung wurde festgestellt, dass sich auf dem Niveau A2 für die Steigerung der Lesekompetenz Lektüren in einfacher Sprache besser eignen, da die gemessene Steigerung der Lesekompetenz bei den Schüler*innen, die mit der sprachlich vereinfachten Version gearbeitet haben, um 20% höher lag, als bei denen, die mit dem Literatur-Comic gearbeitet haben.

SCHLÜSSELWÖRTER

Comics, Graphic Novel, Lesekompetenz, Im Westen nichts Neues, Deutsch als Fremdsprache

ABSTRACT

An increase in reading competence proceeds in five stages, with the fifth stage being literary competence, in which readers can absorb and evaluate the entire emotional world of the story and all the implicit information it contains. Increasing reading competence has a positive impact on both overall language ability and intercultural competence. One possible method to increase reading literacy is through comics – pictorial or other characters arranged in spatial sequences to convey information and/or create an aesthetic effect on the viewer - which have several advantages such as short texts, context given by pictures or authentic language. Comics offer a direct method of delivery of the emotions contained in the text. To test the effectiveness of comic books in increasing literacy, an experiment was conducted with two adaptations of E.M. Remarque's "All Quiet on the Western Front" - in a linguistically simplified version and in a literature comic form. The study showed that at A2 level, simple language books are more suitable for increasing reading literacy, as the measured increase in reading literacy was 20% higher for the students who worked with the linguistically simplified version than for those who worked with the literature comic.

KEYWORDS

Comics, Graphic Novel, Reading Literacy, All Quiet on the Western Front, German as a Foreign Language

ABSTRAKT

Zvyšování čtenářské kompetence probíhá v pěti fázích, přičemž pátou fází je literární kompetence. V té čtenář dokáže vstřebat a vyhodnotit celý emocionální svět příběhu a všechny implicitní informace, které obsahuje. Zvyšování čtenářské kompetence má pozitivní dopad jak na celkové jazykové schopnosti, tak na interkulturní kompetence. Jednou z možných metod zvyšování čtenářské gramotnosti jsou komiksy - obrázkové nebo jiné znaky uspořádané do prostorových sekvencí, které mají zprostředkovat informace a/nebo vyvolat estetický účinek na diváka. Tyto mají několik výhod, jako jsou krátké texty, kontext daný obrázky nebo autentický jazyk. Komiksy nabízejí přímý způsob předávání emocí obsažených v textu. K ověření účinnosti komiksů při zvyšování gramotnosti byl proveden experiment se dvěma adaptacemi knihy E. M. Remarqua „Na západní frontě klid“ - v jazykově zjednodušené verzi a v literární komiksové podobě. Studie ukázala, že na úrovni A2 jsou pro zvyšování čtenářské gramotnosti vhodnější jazykově jednoduché knihy, neboť naměřený nárůst čtenářské gramotnosti byl o 20 % vyšší u žáků, kteří pracovali s jazykově zjednodušenou verzí, než u těch, kteří pracovali s literárním komiksem.

KLÍČOVÁ SLOVA

Komiksy, Graphic Novel, čtenářská gramotnost, Na západní frontě klid, Němčina jako cizí jazyk

1 Inhalt

2	Einleitung	8
1.	Fertigkeit Lesen im Fremdsprachenunterricht.....	10
2.1	<i>Lesekompetenzstufen</i>	12
1.2	<i>Lesen als konstruktive Tätigkeit</i>	16
1.3	<i>Lesekompetenz als Entwicklung eines der Komponenten der kommunikativ- interkulturellen Kompetenz</i>	19
1.4	<i>Besonderheiten der Lesekompetenz im DaF-Unterricht.....</i>	21
2.	Comic.....	23
2.1	<i>Historische Entwicklung von Comics</i>	24
2.2	<i>Graphic Novels</i>	25
2.2.1	<i>Literatur-Comics</i>	26
2.3	<i>Leseverständnis bei Comics</i>	28
2.3.1	<i>Visuelle Ontologie in Comics</i>	28
2.3.2	<i>Induktion und Deduktion beim Comiclesen</i>	30
2.3.3	<i>Der Erzähler in Comics</i>	30
2.3.4	<i>Comics im DaF-Unterricht.....</i>	31
3.	Untersuchung am Beispiel von Adaptationen von E. M. Remarques „Im Westen Nichts Neues“	33
3.1	<i>Wahl der Lektüre</i>	33
3.1.1	<i>„Im Westen Nicht Neues“ in der einfachen Sprache</i>	34
3.1.2	<i>„Im Westen Nichts Neues“ als Graphic Novel</i>	35
3.2	<i>Arbeit mit den Texten.....</i>	36
3.2.1	<i>Aufteilung in einzelne Abschnitte</i>	37
3.2.2	<i>Lesekreis</i>	38
3.3	<i>Ort der Untersuchung.....</i>	39
3.4	<i>Messen der Lesekompetenz</i>	40
4.	Analyse	42

Fazit	45
5. Quellenverzeichnis.....	46
Verzeichnis der Anlagen.....	50

2 Einleitung

Die Lesefertigkeit im Fremdsprachunterricht wird als grundlegende Fertigkeit des Lernenden definiert, fremdsprachliche Texte mit Hilfe bestimmter Lesestrategien zu verstehen. Darüber hinaus hat diese Fertigkeit auch eine entscheidende Bedeutung für die kulturelle Sozialisierung und ist somit für die Lernziele des DaF-Unterrichts von unabdingbarer Bedeutung. Das Lesen von Sachtexten in Lehrbüchern kann jedoch für die Deutschlernenden demotivierend sein und so wird in der Didaktik von Deutsch als Fremdsprache fortlaufend nach neuen Konzepten gesucht, die das Unterrichten von Lesekompetenz spannender und unterhaltsamer machen können.

Der DaF-Didaktiker Gerard Westhoff meinte dazu bereits vor 26 Jahren mit Bezug auf die Lerntheorie, dass man weniger lerne, wenn man über eine Sache informiert werde, als wenn man etwas damit tue (vgl. Westhoff 1997: 6). Dieser Lehre folgend entstehen immer wieder neue Konzepte, die die Deutschlernenden mit Texten authentisch arbeiten lassen, um sich dann den neuen Wortschatz oder gar morphosyntaktische Strukturen durch Anschauen anzueignen.

Im Bereich der Didaktik von Englisch als Fremdsprache gibt es seit über 15 Jahren einen Fokus auf der Arbeit mit dem Medium Comic. Es gibt mehrere wissenschaftliche Studien, welche die Vorteile der Arbeit mit Comics im EFL-Unterricht hervorheben. Einige Beispiele dazu sind enthalten in „Using Comics in the EFL Classroom to Develop Reading Comprehension and Literary Competence“ von Ivana Cimermanová (vgl. Cimermanová 2014). Diese Studie untersuchte die Wirksamkeit des Einsatzes von Comics zur Förderung des Leseverständnisses und der literarischen Kompetenz von EFL-Lernenden. Die Ergebnisse zeigten, dass Comics ein wirksames Mittel zur Verbesserung des Leseverständnisses und zur Entwicklung der literarischen Kompetenz sind, insbesondere für Lernende mit niedrigeren Sprachkenntnissen.

Oder „The Graphic Novel Classroom: POWERful Teaching and Learning With Images“ von Maureen Bakis (vgl. Bakis 2012). Diese Monographie untersuchte die Auswirkungen des Einsatzes von Comics auf die Schreibleistung von EFL-Schülern. Die Ergebnisse zeigten, dass sich die Arbeit mit Comics positiv auf die Schreibleistung der Schüler*Innen auswirkte, da sie dazu beitrug, ihre Schreibfähigkeiten zu verbessern und die Schreibmotivation zu steigern.

Im Deutschsprachigen Raum beschäftigt sich die Wissenschaft nur mit dem Gebrauch von Comics im Deutsch-als-Erstsprache-Unterricht und das in der Regel auf dem Niveau der Grundschule. Die

vorliegenden Arbeiten zum Einsatz von Comics im DaF-Unterricht waren ausschließlich Diplomarbeiten aus einem nicht deutschsprachigen Ausland.

Deswegen soll in dieser Arbeit die mögliche Verwendung von Literatur-Comics an tschechischen Schulen behandelt werden. Dazu werden im ersten Kapitel die verschiedenen Konzepte des Lesetrainings im DaF-Unterricht vorgestellt, inklusive des fünf-Stufen-Modells, mit dem bei PISA-Studien gearbeitet wird. Dann wird das Konzept des Lesens als konstruktive Fertigkeit besprochen und die Arbeit mit den symbolischen Aspekten der Sprache erläutert. Im letzten Teil des ersten Kapitels wird sich diese Arbeit mit der interkulturellen Kompetenz, die durch das Lesen gesteigert werden kann, beschäftigen, um dann diese Erkenntnisse auf die Gestaltung des DaF-Unterrichts zu übertragen.

Im zweiten Kapitel wird das Medium Comic vorgestellt. Erst wird dieses Medium eingeordnet und der Begriff definiert, anschließend wird die geschichtliche Entwicklung bis zur Graphic Novel beschrieben, um dann den Begriff des Literatur-Comics einzuordnen. Diese Art von Comic ist für diese Arbeit von enormer Wichtigkeit, da sie ein neues Konzept anbietet, das im DaF-Unterricht an tschechischen Schulen eingeführt werden könnte. Deswegen werden im weiteren Abschnitt die verschiedenen Spezifika dieses Mediums vorgestellt und besprochen, die an die symbolischen Aspekte der Sprache anknüpfen und in manchen Fällen sogar eine Alternative darstellen. Es wird also genau erklärt, mit welchen Mitteln das Leseverstehen bei Comics arbeitet und wo sich diese von klassischen Texten unterscheiden.

Im dritten Kapitel wird die Methodik der Untersuchung an einem tschechischen Gymnasium vorgestellt, an dem die Schüler*innen mit dem Literatur-Comic und der Lektüre in einfacher Sprache zu E. M. Remarques „Im Westen Nichts Neues“ gearbeitet haben. Um andere und unterhaltsame Methoden in den Unterricht zu bringen, wurde dabei mit der aus EFL übernommenen Methode des Lesekreises gearbeitet.

Im letzten Kapitel werden die gesammelten Daten analysiert und die Forschungsfrage, ob Comicbücher die Lesekompetenz effektiver als Lektüre in einfacher Sprache steigern können, beantwortet.

1. Fertigkeit Lesen im Fremdsprachenunterricht

In der modernen Sprachwissenschaft wird im Fremdsprachenunterricht zwischen vier Fertigkeiten unterschieden: Sprechen, Schreiben, Hörverstehen und Lesen. Diese sollen in ihrer Summe die Ganzheit der Fremdsprachenkompetenz darstellen. Mit anderen Worten man ist erst dann einer Fremdsprache mächtig ist, wenn man alle vier Fertigkeiten in ihr beherrscht.

Diese Fertigkeiten werden nach den Funktionen des Spracherwerbs auf rezeptive und produktive Fertigkeiten aufgeteilt. Beziehungsweise können sie auch nach dem Gebrauch auf Fertigkeiten der geschriebenen oder gesprochenen Sprache differenziert werden (vgl. Krum et.al. 2010: S. 961).

Die in dieser Arbeit untersuchte Lesekompetenz gehört zur Gruppe der rezeptiven Fertigkeiten und ist eine Kompetenz der geschriebenen Sprache. Die Sprache wird also über die visuelle, passive Textaufnahme kognitiv analysiert. Westhoff definiert die Lesekompetenz als: „[eine Befähigung der Lernenden, Z.N.] ihre Bedürfnisse nach Informationen, die in einem fremdsprachlichen Text erhalten sind, (weitgehend) zu befriedigen“ (Westhoff 1997: S. 7).

Das österreichische Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung empfiehlt sogar den Lehrenden, dass sie die einzelnen Fertigkeiten immer abwechselnd in deren Unterricht einbauen (vgl. BIMM: online). Das hängt damit zusammen, dass diese Fertigkeiten nicht voneinander isoliert auftreten, sondern sich gegenseitig beeinflussen. Man kann sie sich als eine Art der Borromäischen Ringe vorstellen, die ineinander so verschlungen sind, dass eine Änderung eines Rings automatisch die anderen Ringe beeinflusst. Deswegen könne die Steigerung der Lesekompetenz zur Steigerung der anderen Sprachfertigkeiten führen. Denn auch wenn rezeptive Fertigkeiten als passiv zu definieren seien, werde von Lernenden bei deren Aufnahme große Denkleistung erfordert (vgl. Krum et.al. 2010: 962). Groeben betrachtet die Frage nach der kognitiven Aktivität der Lesenden sogar als die zentrale Frage der Forschung zum Textverständnis, weil davon auszugehen sei, dass die Lesenden beim Leseprozess nicht als passiv zu betrachten seien (vgl. Groeben 1982: S. 15).

Eine Lesekompetenz in einer Fremd- oder Zweitsprache baue immer auf die bereits vorhandene Lesekompetenz in der Erstsprache auf. Gleichzeitig gelte aber auch eine Wechselwirkung, bei der das Lesen in einer weiteren Sprache auch die Lesekompetenz in der Erstsprache erweitere (Meißner2013: S. 10). Somit ist das Üben der Lesekompetenz im Fremdsprachenunterricht nicht zu vernachlässigen und ein wesentlicher Bestandteil der Allgemeinbildung, der Fächerübergreifende Elemente aufweist.

Kalkavan-Aydin und Winter betonen an dieser Stelle, dass die Lesegeschwindigkeit in der Zweitsprache sich deutlich von der in der Erstsprache unterscheidet, weil es in der Zweitsprache sehr stark auf die Kontakthäufigkeit, die Wortschatzkenntnis und den / die Morphosyntax ankommt. Hinzu kommt, dass Unsicherheiten auf der Grammatik- und Vokabularebene dazu führen könnten, dass die Lesenden falsche Schlüsse bezüglich des Inhaltes ziehen würden und somit Missverständnisse entstehen würden. Wenn diese Fertigkeit-Lücke nicht ausreichend durch Lesefertigkeiten aus der ersten Sprache, durch die Kontextkenntnis und vor allem durch wirksame Lesetrainings ausgeglichen würden, könne es zu einem kompletten Zusammenbruch der Lesefertigkeit an sich führen (vgl. Kalkavan-Aydin 2019: S. 446f). Deswegen sind Lesetrainings ein notwendiger Bestandteil jedes Sprachenunterrichts.

Wenn man mit verschiedenen Konzepten des Lesetrainings arbeitet, ergeben sich im Grunde zwei mögliche Herangehensweisen: Man kann entweder Leseverstehen als eine Sinnkonstitution im Zusammenspiel zwischen Lesenden und Text auffassen oder es nur als eine Erschließung des pragmatischen Gehalts eines Textes sehen. Dies erklärt Westhoff mit den unterschiedlichen Anwendungszielen, die man bei einem fremdsprachlichen Leseunterricht haben kann.

„So liest man zum Beispiel, weil man bestimmte Informationen erhalten möchte oder sich für ein bestimmtes Thema interessiert, weil man sich bei der Lektüre entspannen möchte oder weil man einen bestimmten Autor besonders schätzt“ (Westhoff 1997: S. 5).

So erweitert Westhoff seine These, dass man die Lernenden Texte lesen lassen könne, um die allgemeine Fähigkeit fremdsprachliche Texte zu verstehen zu steigern, oder weil man wolle, dass die Lernenden in einem Text wichtige Informationen herausfinden, genauso könne man die Lernenden durch das Lesen mit den Werken eines bestimmten Autors bekannt machen. Laut Westhoff werde auch bei den letzten zwei Punkten eine Steigerung der allgemeinen Lesekompetenz erreicht (vgl. ebd.). Für Fremdsprachenlehrende scheinen alle oben genannten Punkte von Wichtigkeit, da alle mit bestimmten Lernzielen einhergehen. Diese Annahme kann aber auch kritisch betrachtet werden, was weiter unten in dieser Arbeit ausgeführt wird.

Zu einer effektiven Formulierung eines Lernzieles gelte es laut Westhoff folgende Punkte zu beachten: Funktionalität, Bestimmung der Handlungsstruktur und Kontrolle des erwünschten Ergebnisses (vgl. Westhoff 1987: S. 16). Unter Funktionalität ist beim Fremdsprachenunterricht das Üben der Fertigkeit, das Gelernte in der Praxis richtig umzusetzen, gemeint. Dazu zählt nicht nur

die Fähigkeit Fahrpläne oder Anzeigetafeln zu lesen, sondern auch sich in der fremdsprachigen Umgebung orientieren zu können. Die Formulierung der einzelnen Bereiche der fremdsprachigen Umgebung wird dann als Bestimmung der Handlungsstruktur verstanden. Man müsse nach Westhoff mikrodidaktisch in der Zielumschreibung die Handlungsstruktur analysieren und sie dann auf einzelne Schritte zerbrechen, um diese dann in der Stundenplanung einzuarbeiten. So entstehe eine Art Teilhandlungen, die in einem direkten Verhältnis zu der Funktionalität steht. Die Kontrolle des erwünschten Ergebnisses besagt, dass die Formulierung des Lernzieles eine Überprüfbarkeit beinhalten müsse (vgl. Westhoff 1987: S. 17). Daraus ergibt sich, dass bei der Formulierung der Lernziele die Motivation der Lernenden in die funktionellen Aspekte einfließen muss. Dann muss sie detailliert in verschiedene Teilhandlungen aufgebrochen werden, die dann aber messbar sein müssen.

Es reicht also nicht aus, in seinen Stundenplanungen einfach die Fertigkeit *geschriebene Texte zum Thema XY zu verstehen* zu formulieren, sondern dieses Lernziel sollte mit der Fertigkeit sich in fremdsprachiger Umgebung in konkreter Situation orientieren zu können einhergehen. Darüber hinaus sollte eine konkrete Lesekompetenzstufe zum Ziel gesetzt werden.

2.1 Lesekompetenzstufen

In internationalen Vergleichsstudien wie die / der PISA (vgl. Artelt, et.al. 2001), die / der VERA (vgl. Helmke 2003) oder auch in der Expertise des BMBF (vgl. Artelt 2007) wird zwischen fünf Stufen der Lesekompetenz unterschieden. Für diese Arbeit wird mit dem Stufenmodell von Bos et.al. gearbeitet (vgl. Bos, et.al. 2012). Diese Stufen sind sowohl bei literarischen als auch bei Sachtexten einsetzbar und eignen sich für die Messung der Lesekompetenz bei Texten in der Erstsprache aber auch in einer Fremdsprache.

Bos et.al. benennen die erste Stufe als *rudimentäres Leseverstehen*. Dies beschreibt die Fähigkeit einzelne Wörter, die aus dem Text hervorstechen - wie Überschriften oder Anfänge und Enden von einzelnen Absätzen - zu identifizieren. In der zweiten Stufe, die als *Explizit angegebene Einzelinformationen identifizieren und benachbarte Informationen miteinander verknüpfen* bezeichnet wird, bauen die Lesenden dank Überschriften und Illustrationen auf deren Vorwissen auf, um auch Informationen und Sachebenen zu wiedergeben, die nicht wortwörtlich mit den Fragen übereinstimmend im Text stehen. In der dritten Stufe kann man gemäß ihrem Namen „*verstreute*“ *Informationen miteinander verknüpfen*. Das heißt, die Lesenden sind z.B. in der Lage,

Charakterzüge der Protagonisten abzuleiten, oder sie können bei Sachtexten Text- und Bildinformationen miteinander kombinieren. In der vierten Stufe wird dann bereits von der *Fertigkeit für die Herstellung von Kohärenz auf der Ebene des Textes relevante Aspekte erfassen und komplexe Schlüsse ziehen* gesprochen. Hier werden beim Schlussfolgern bereits Informationen aus mehreren Passagen verbunden und man kann die Charakterentwicklung bei Figuren beschreiben. Bei Sachtexten werden genannte Informationen bereits nach deren Relevanz sortiert. Die höchste Stufe beschreibt bereits die *Kompetenz auf Textpassagen beziehungsweise den Text als ganzen bezogene Aussagen selbstständig interpretierend und kombinierend begründen*. Hier werden nichtsprachliche Handlungen korrekt begründet und tiefgründige Analysen ausgeführt. In Sachtexten ist es dann möglich, Informationen in eine schematische Darstellung zu überführen. Grundsätzlich können auf dieser Stufe die Warum-Fragen mit tiefgründigem Wissen beantwortet werden (vgl. Bos 2012: S. 77f).

Groeben erklärt, dass diese Stufen mit den kognitiven Prozessen zu erklären seien, die beim Lesen ablaufen würden und mit Textinteraktionszielen verbunden seien. In der ersten Stufe komme es somit zu einer Kognition, bei der bereits im Gedächtnis vorhandene Informationen erkannt würden. Man lese also mit dem Ziel eine zusammenhängende Reproduktion zu lesen und den Sinn des Textes, den die Textschaffenden offen zutage legen würden, zu verstehen. Hierzu werde vor allem die Kenntnis von Wortbedeutungen gebraucht. In der zweiten Stufe werde das Gedächtnis aktiviert, indem die explizit angegebenen Informationen behalten würden und somit eine Verknüpfung bei den aneinander liegenden Angaben möglich gemacht werde. Man lese also mit der Absicht, die wichtigsten Ideen des Textes und den implizierten Textsinn, wie er von den Textschaffenden geäußert werde, zu verstehen. Hier konzentriere man sich auf die wörtliche Bedeutung des Textes ohne Berücksichtigung von indirekter Implikationen. In der dritten Stufe komme es zum divergierenden Denken, bei dem logische und kreative Kognitionen gebraucht würden, um auch indirekt ausgedrückte Informationen zu entziehen. Man versuche eine Anzahl zusammenhängender Gesichtspunkte und die dazugehörigen Details auszuwählen, um den Realitätsbezug und die Verallgemeinerungen der Textschaffenden festzustellen. Hier werde während des Lesens das schlussfolgernde Denken angewendet. In der vierten Stufe werde es von dem konvergierenden Denken – also einer kognitiven Induktion - Gebrauch gemacht, damit Informationen festgestellt werden könnten, die zur Lösung eines Problems nützlich seien. Man versuche hier die Ideen (oder Intentionen?) der Textschaffenden selbst zu bewerten. Hier werde

die Fähigkeit eingesetzt, die Textstruktur und -gliederung zu folgen. In der fünften Stufe komme es auf kritisches Denken an, also die bewertenden Fähigkeiten. Man ziele hier auf ein klares Bild der zentralen Aspekte eines Problems ab, indem man die Informationen und die Ideen der Textschaffenden mit seinem eigenen Wissen und entsprechenden Erfahrungen verbinde. Hierbei würden Stimmungen und literarischen Techniken der Textschaffenden identifiziert (vgl. Groeben 1982: S. 20ff).

Die US-amerikanische Gehirnforscherin Maryanne Wolf führt in ihrer Arbeit diese Kompetenzstufen auf die biologischen Entwicklungsstufen des menschlichen, lesenden Gehirns zurück. Sie beschreibt diese Entwicklung als *Pyramide des Lernens*, also ein nicht-genetisches unmittelbares Programm des Lernens, welches für jedes Gehirn individuell verlaufe (vgl. Wolf 2007: S. S. 11).

In der ersten Phase stehe das Vorlesende Gehirn. Diese Phase daure bei Muttersprachlern etwa 2000 Tage und erfasse die Zeit, in der das Kind das Vokabular und die morphosyntaktischen Regeln lerne. In dieser Phase würden die ersten Symbole kodiert (dekodiert? aber das wäre ja das gleiche wie entziffert) und entziffert (vgl. Wolf 2007: S. 115). Hier ist es wichtig zu betonen, dass diese Stufe auch Fremdsprachenlernende durchmachen. Das heißt, dass obwohl die Fähigkeit zu lesen in der Muttersprache bereits antrainiert ist und als Grundlage dienen kann, müssen trotzdem morphosyntaktische Regeln und ausreichendes Vokabular zu Verfügung stehen. Dass diese Fähigkeit in unserem Gehirn neu aufgebaut werden müsse, begründet Wolf mit der Tatsache, dass bei zweisprachig aufgewachsenen Individuen die Gehirnregionen, die für das Lesen notwendig seien, sich überlappen würden. Dagegen bei Erwachsenen, die die Zweitsprache erst später gelernt hätten, würden diese Gehirnregionen bilaterale Muster aufzeigen (vgl. Wolf 2007: S. 106).

In der zweiten Phase, die Wolf als das lesende Anfängergehirn bezeichnet, würden die Regeln der Graphem-Phonem-Korrespondenz vertieft und die Geschwindigkeit des Lesens erhöht. Im Gehirn würden die phonologischen, orthographischen und semantischen Gebiete neurologisch verbunden und Voraussetzungen für dekodierendes Lesen, was die dritte Phase sei, vorbereitet (vgl. Wolf 2007: S. 117). Die Herausbildung der neurologischen Schaltkreise steht hier ganz im Vordergrund, weil sie dem lesenden Individuum erlauben seine kognitiven Arbeitsspeicher einzusetzen, der nach Groeben wichtig sei, um den implizierten Sinn des Textes zu verstehen (vgl. Groeben 1982: S. 22). Wolf betont, dass damit das Verständnis der grammatikalischen Strukturen und der Satzkonstruktionen erreicht werden könne, ohne dabei zu vergessen, was man vor 50 Wörtern

gelesen habe, müssten die Gehirnregionen, die das Wissen über grammatikalische Strukturen behalten würden, eng mit unserem kognitiven Arbeitsspeicher arbeiten (vgl. Wolf 2007: S.9).

In der dritten Phase wird über das sg. dekodierende Lesen gesprochen. Damit ist aber nicht nur die Fähigkeit gemeint einzelne Wörter zu dekodieren, wie es weiter unten in dieser Arbeit beschrieben wird, sondern die Fähigkeit, nicht implizit ausgedrückte Informationen aus dem Text abzuleiten. Kinder, die in ihrer Muttersprache lesen lernen, würden in dieser Phase die Fähigkeit erwerben, einzelnen Morpheme im Text als solche zu identifizieren (vgl. Wolf 2007: S. 129). Bei einem fremdsprachlichen Text komme dann die Fertigkeit dazu, diese gelernten Strukturen im Text auf unbekannte Wörter zu übertragen (vgl. Wolf 2007: S. 94). Diese neuen Strukturen und Identifizierungsmöglichkeiten führen laut Wolf auch zur emotionalen Involvierung des Lesenden mit dem Text, was eine Voraussetzung für den Realitätsbezug des Lesenden bilde (vgl. Wolf 2007: S. 132f).

In der fünften Phase spreche Wolf von einem durchschauenden fließend lesenden Gehirn. Die Lesenden würden die Fähigkeiten entwickeln, Metaphern zu verstehen und sich in einer Phantasiewelt auszukennen. Kinder würden hier ihr vorheriges Wissen so verknüpfen, dass sie in der Lage seien, Schlimmes oder Gutes zu erahnen, Hinweise zu interpretieren und Beziehungen zwischen verschiedenen Schichten des Textes herzustellen (vgl. Wolf 2007: S. 138). Biologisch betrachtet, komme es in dieser Phase zur Aktivierung des limbischen Systems, das unsere emotionelle Welt steuere. Das Gehirn sei also in der Lage, sich in einer abstrakten Welt, ohne eine implizite Kenntnis ihrer Regeln, zu orientieren. In einer Fremdsprache führe diese Entwicklung zum Aufbau von neuen emotionalen Zentren im Gehirn, die in einer Wechselwirkung zu den muttersprachlichen Zentren stehen würden (vgl. Wolf 2007: S. 141f).

Die letzte Phase wird als lesendes Expertengehirn bezeichnet. In dieser Phase werde das sg. Ausführende Aufmerksamkeitsnetzwerk aktiviert. Um zu verdeutlichen, warum dieses Netzwerk so wichtig ist, muss man sich vor Augen halten, dass Lesen als Fertigkeit von der Fähigkeit des Gehirns abhängt, visuelle, auditorische, linguistische und abstrakte Regionen des Gehirns zu verknüpfen. Diese Interaktion der einzelnen Regionen hänge sowohl von der Reife der einzelnen Regionen als auch von der Stärke ihrer Verknüpfung und der Geschwindigkeit ab, mit der diese Regionen untereinander kommunizieren könnten (vgl. Wolf 2007: S. 94). Ein lesendes Expertengehirn schaffe solche Interaktion unter 200 Millisekunden bei Muttersprachlern und zwischen 100-200 Millisekunden bei geübten Lesenden in einer Fremdsprache. Diese Fertigkeit führe zu einer

wechselseitigen Interaktion zwischen eigenen biographischen Erfahrungen und dem Text und erlaube dem Lesenden aus dem Text neue Erfahrungen zu ziehen, die sich in der Gehirnstruktur bemerkbar machen. Darüber hinaus sei diese Fertigkeit auch die wichtigste Voraussetzung, um einen Text kritisch zu analysieren (vgl. Wolf 2007: S. 155-161).

1.2 Lesen als konstruktive Tätigkeit

Ein Teilprozess des Lesens lässt sich als Dekodierungsarbeit erklären. Zuerst werden einzelne Buchstaben dekodiert, diese werden dann in Wörter zusammengefasst, die dann schließlich als ein Satz identifiziert werden. Zum flüssigen Lesen wird dann noch die korrekte Satzsequenzierung gebraucht (vgl. Kalkavan-Aydin 2019: 443). Wolf ergänzt diese Theorie, um die Erkenntnis, dass es eine gewisse *Phonems awareness skill* gebe – d.h. dass die Fähigkeit Reime zu bilden, mit der Fähigkeit die einzelnen Phoneme in Wörtern zu unterscheiden, einhergehe (vgl. Wolf 2007: S. 99).

Westhoff führt weiter aus, dass man auch Worterkennung zur Buchstabenidentifizierung benutzen kann. Man könne also auch ein Wort lesen, dessen Buchstaben nicht ganz lesbar seien (vgl. Westhoff 1997: 47 f.). Hermann fügt hier den Begriff der Automatisierung hinzu, die besagt, dass unser Gehirn über ein sg. mentales Lexikon verfüge. In diesem werde nicht nur die Information über den Klang, sondern auch über die Schreibweise des Wortes gespeichert. Beim Lesen würden dann alle Buchstaben auf einmal aufgenommen und unser Gehirn werte sie nicht einzeln aus, sondern als Ganzes. Da diese mentale Verarbeitung schnell verlaufe, würden unwichtige Einzelheiten wie die Reihenfolge der Buchstaben ausgelassen. Um die Geschwindigkeit beim Lesen, die man durch die obengenannte kognitive Abkürzung erreichen könne, zu steigern, sei es eben notwendig, sein mentales Lexikon durch regelmäßiges Lesen zu erweitern (vgl. Hermann 2018: online).

Wolf schiebt der Entwicklung des Alphabets eine revolutionäre Bedeutung zu, da es sowohl Muttersprachler als auch den Fremdsprachenlernende in die Lage versetze, die gesprochenen Sprache, die man unbewusst in seinem Alltag benutze oder höre, bewusst und systematisch zu analysieren. Da das Gehirn die Wörter als in Buchstaben erfasste Symbole aufnehme, erlaube dies ihm aus dem Strahl der gesprochenen Sprache einzelne Wörter zu identifizieren (vgl. Wolf 2007: S. 68).

Aus Studien ergibt sich dann, dass man in einer Viertelsekunde fünf bis sechs Buchstaben lesen könne, wenn man dies in Wörtern tue, verdopple sich die Geschwindigkeit - auf neun bis zehn Buchstaben - in derselben Zeit. Diese Fertigkeit steigere sich nochmal deutlich, wenn man in ganzen

Sätzen lese. Bei geübten Lesern seien so bis zu 20 Buchstaben pro Viertelsekunde möglich (vgl. Westhoff 1984: S. 10 ff.).

Die konstruktiven Elemente des Lesens bestehen aber nicht nur aus dem Erkennen der Wörter und der Sätze, sondern auch aus der Fähigkeit die Symbole der Wörter zu dekodieren und sie in eine mentale Darstellung zu übersetzen. Hierzu gewann Maryanne Wolf wichtige Erkenntnisse, als es ihr gelang zu beweisen, dass die Fähigkeit zu lesen nicht in unserem Genpool verankert sei. Lesen stelle eine neue Fähigkeit dar, bei der die Gehirnzentrale für Hören mit der für Sehen verbunden seien. Wolf zeigt in ihrer Arbeit auf, dass bei Gehirnschans große Unterschiede zwischen den Gehirnen geübter und beginnender Leser gebe (vgl. Wolf 2007: S. 11).

Man kann beim Lesen auch auf das bekannte Schema der Wahrnehmung zurückgreifen. Laut Groeben nehme man über den sensorischen Speicher Informationen auf, die aber innerhalb von Millisekunden verarbeitet werden müssten. Dies verlaufe erstmal über unser Kurzzeitgedächtnis, mit dessen Hilfe die aufgenommenen Informationen kombiniert und konstruiert würden. Das ist ein Prozess, bei dem einzelnen Wörtern je eine geistige Darstellung zugeordnet werde. Schließlich würden diese Informationen durch das Langzeitgedächtnis konsolidiert. Hierbei werde auf das gesamte Wissen, das in unserem Gehirn gespeichert sei, zugegriffen und die aufgenommenen Informationen in semantischen Netzwerken in unserem Gehirn gefestigt / eingeordnet?. Natürlich komme es zu einem Informationsverlust, da diese Vorgänge die Informationen auch nach deren Wichtigkeiten einstufen. Scheinbar unwichtige Informationen würden demnach aussortiert (vgl. Groeben 1982: S. 19).

Kalkavan-Aydin und Winter unterscheiden in diesem Schema einzelne Teilprozesse, die hierarchisch eingeordnet seien. So würden im ersten Teilprozess die Buchstaben in Worte gebunden, im zweiten die jeweiligen Wörter erkannt, im dritten den Wörtern die entsprechenden Symbole zugeordnet und im vierten Teilprozess werde auf das inhaltliche Vorwissen zurück gegriffen. Das inhaltliche Vorwissen beziehe sich immer auf ein bestimmtes Thema, das im gelesenen Text behandelt werde (vgl. Kalkavan-Aydin 2019: 444). Dies lässt sich am folgenden Beispiel erläutern. Im Text steht: „Sie las bis spät in die Nacht.“ Das menschliche Gehirn verbinden das Verb „lesen“ mit einem Buch. So wird bei diesem Text wahrscheinlich eine Frau mit einem Buch in der Hand assoziiert. Genauso wird die Nacht wahrscheinlich mit Dunkelheit und einer künstlichen Beleuchtung wie einer Lampe oder Kerze in Verbindung gebracht. Das inhaltliche Vorwissen ist also von hoher Bedeutung, da es bei dem Konsum von fremdsprachlichen Texten dem Lesenden helfen kann, fehlende Lesekompetenz

bzw. fehlenden Wortschatz zu kompensieren. Laut Artelt könnten schlechte Lesefertigkeiten unter Umständen mit entsprechendem Vorwissen sogar komplett ausgeglichen werden (vgl. Artelt et al. 2009: 33).

Artel et.al. arbeiten in ihrer Analyse mit einem s.g. Determinanten-Modell. Dieses Modell benennt vier verschiedene Determinanten, die miteinander verbunden sind. Eine solche Determinante sind die Merkmale des Lesers. Hierzu zählt nicht nur das oben genannte Vorwissen, sondern auch der grammatikalische und Lexikalische Zugriff, Einstellungen und Kenntnis von Textmerkmalen sowie Lernstrategien. Ihr gegenübergestellt stünden Merkmale des Textes. Darunter seien die Textdichte und -struktur zu verstehen, sowie einzelne Stützen, die zur Aktivierung des Vorwissens behilflich sein könnten. Die anderen beiden Seiten des Determinanten-Modells stellen einerseits die leserseitigen mentale Aktivitäten und andererseits Leseförderung und Lesestille dar. Unter den oben genannten mentalen Aktivitäten zählt man den adaptiven Einsatz von Lernstrategien und Lesestilen, die Überwachung der Lesehandlung, die Selbstregulation und die Mobilisierung von Wissens- und Handlungsressourcen. Mit anderen Worten: Hier wird tatkräftig von Lesenden auf ihre Merkmale zugegriffen, um sie effektiv für die jeweilige Lesestrategie einzusetzen. Dafür stehen bereit: Verstehendes, kritisches, reflexives, involviertes, spracherwerbsgerichtetes und strukturierendes Lesen (vgl. Artelt 2009: S. 15 ff.). Also verschiedene Lesestrategien, die nach Wolf auf scannendes und vertieftes Lesen aufgeteilt werden.

In ihrer Theorie beschreibt Wolf die Schwierigkeiten, welche die infokratische Gegenwart dem lesenden Gehirn bringe. Die jetzige Zeit, in der die meisten Texte in ihrer elektronischen Form gelesen würden, führe dazu, dass junge Lesende oft nur nach Informationen in dem Text suchen würden, der gewöhnlicherweise relativ kurz sei. Diese Tätigkeit könne als Scannen nach Informationen verstanden werden. Das problematische bei dieser Art von Lesen sei, dass es bei der Gehirnentwicklung nur zur dritten Phase komme, womit die Gefahr bestehe, dass das Lesende Gehirn nie ganz entwickelt werden müsse. Dagegen stehe das vertiefte Lesen oder auch *deep reading*. Bei dieser Art vom Lesen würden sich die Lesenden ganz auf den Text einlassen und würden somit die fünfte Phase der Gehirnentwicklung einfacher erreichen. Deswegen sei es wichtig, auch in Zweit- und Fremdsprachenunterricht die kritische Auseinandersetzung mit den Texten zu fördern (vgl. Wolf 2007: 213-229).

1.3 Lesekompetenz als Entwicklung eines der Komponenten der kommunikativ- interkulturellen Kompetenz

Die interkulturelle Kommunikationsfähigkeit erschließt sich laut Haase aus drei Dimensionen: der pragmatischen, der kognitiven und der affektiven Dimension, wobei Leseverstehen bzw. die Fertigkeit geschriebene Texte zu verstehen und analysieren einen Teil der pragmatischen Dimension darstelle (Haase 2009: 42).

Trotzdem kann man beim Lesen die kognitiven Faktoren nicht einfach weglassen. Auch das Lesen von Texten stellt eine Konstruktionsleistung der Lesenden dar. Sowohl beim Lesen von Sachbüchern als auch beim Konsum von Belletristik wird auf kognitive Strukturen und Vorwissen des Gehirns zurückgegriffen. Die kohärente mentale Repräsentation eines Textes ist somit immer auch ein Ergebnis der kognitiven Fähigkeiten, über welche die Lesenden verfügen (vgl. Kalkavan-Aydin 2019: 442). Hier soll es aber nicht nur um die Prozesse der Buchstabenidentifizierung gehen, deren Kombinierung in Worte und schließlich in Sätze erfolgt, sondern auch um die Verbindung mit Informationen, die man in seiner Muttersprache – oder ggf. in einer anderen Sprache – bereits konsumiert hat, und deren Übertragung auf den deutschsprachigen Text. Somit führt die lesende Person immer eine interkulturelle Analyse durch, indem sie die vorhandenen Wissensmuster aus ihrer Ausgangskultur mit Informationen aus dem Text kombiniert. Diese Wissensmuster haben ihre Wurzeln in der Kultur der Person, die den Text verfasste. Laut Haase werden solche Fähigkeiten als deklaratives Wissen bezeichnet und gehören als ein Aspekt des prozeduralen Wissens zu den Wissenskomponenten der interkulturellen Kommunikationsfähigkeit (vgl. Haase 2009: 35).

Im vorherigen Unterkapitel wurde erklärt, wie gerade die sowohl sozialen als auch kulturellen Hintergründe der Lesenden einen wesentlichen Bestandteil der kognitiven Textverarbeitung darstellen. Diese Erkenntnis fasst Meißner mit folgenden Worten zusammen: „Das Verstehen von Texten oder das sog. tiefere Lesen mit den Merkmalen der Einordnung und der Interpretation der Botschaft korreliert hingegen stark mit dem Weltwissen“ (Meißner 2013: S. 13). Er vertieft diese Annahme weiter, indem er schreibt, dass die mehrsprachige Lesefertigkeit ein notwendiger Bestandteil der europäischen Erfolgsgeschichte sei (vgl. ebd.) und dass interkulturelle Kommunikation durchaus eine wichtigere Position im Fremdsprachenunterricht annehmen sollte als der Kompetenzenunterricht (vgl. Meißner 2013: S. 18).

Die von Wolf als „deep reading“ bezeichnete Fähigkeit, gelesene Texte zu interpretieren, greift bei der Analyse über die semantischen Netzwerke auf das vorhandene Wissen über die im Text beschriebene Kultur zu, das gleichzeitig über die Informationsaufnahme vertieft wird. Dies geschieht zwar auch beim scannenden Lesen, allerdings würden dabei deutlich weniger Areale im Gehirn verbunden und die Wahrscheinlichkeit eines hohen Informationsverlustes sei relativ groß (Wolf 2007: S. 126). Mit anderen Worten lässt sich aus den Erkenntnissen Wolfs ableiten, dass eine Förderung der kommunikativ-interkulturellen Kompetenzen für die Textanalyse die Lesefertigkeit an sich erhöht, da das Gehirn dadurch automatisch zu einer tiefgründigen Analyse des Textes gezwungen wird. Dies scheint gerade in Zeiten der Informationsgesellschaft eine notwendige Fertigkeit zu sein, die Schulabsolventen ein hilfreiches Werkzeug anbietet, sich in der überwältigenden Menge an Informationen orientieren zu können.

Wenn man die Fremdsprachenfertigkeit nach dem Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen unterscheidet, ergeben sich drei Handlungsdimensionen: das Tun-Wollen, das Tun-Können und das Wissen (vgl. Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen 2007: S. 17-26). Aus dieser Aufteilung ergeben sich Dichotomien, deren Spannungsfelder wichtige Ansätze des Fremdsprachenunterrichts bilden sollen. Einerseits ist es die Beziehung zwischen Wissen, das hier als Ressource fungiert, und Tun-Können, was als die Fähigkeit die einzelnen Wissenskomponenten zu verbinden und einzusetzen zu verstehen ist. Dazu zählt die Fertigkeit, einen Text nicht nur zu verstehen, sondern aus ihm auch die enthaltenden Informationen zu entziehen, oder die Fertigkeit, die Bedeutung der unbekanntenen Wörter aus dem Kontext abzuleiten. Die zweite Dichotomie besteht zwischen Tun-Wollen und Tun-Können. Dieses Spannungsfeld bietet einerseits die eigentliche Lernmotivation, die Lernenden in einen Fremdsprachenunterricht bringen, andererseits ist es ein bedeutsames Mittel für die Erstellungen von Lernzielen. Aus psychologischer Sicht fasst es Groeben mit folgenden Worten:

Zunächst wird eine Motivation zum Lesen aufgebaut, die sich zu einem bestimmten Zeitpunkt in vorhandenen Leseinteressen manifestiert; auf dem Hintergrund der Leseinteressen werden dann Texte gelesen, d. h. verstehend verarbeitet; an diesem Verarbeitungsprozeß können [...] zum einen mehr die Kompetenz des Lesers (Textverständnis), zum anderen mehr die Merkmale des Textes (Verständlichkeit) abgehoben werden; verarbeitete, d. h. verstandene

Texte können dann eine bestimmte (nach Textsorten verschiedene) Wirkung haben (Groeben 1982: S. 6).

Die interkulturelle Kompetenz spielt also eine besondere Rolle, da sie die sozialen Fähigkeiten mit den kognitiven Fertigkeiten in einer wechselseitigen Beziehung verbindet. Da der Erstkontakt mit einer Fremdsprache fast ausschließlich über das Lesen stattfindet – im Vergleich zur Muttersprache, die zuerst über das Hören aufgenommen wird, stellt es somit eine bedeutende Brücke dar zwischen den kognitiven Kompetenzen, einen fremdsprachlichen Text zu verstehen, und der sozialen Auffassungsgabe, sich in eine andere Kultur und damit in andere soziale Strukturen einzufühlen.

1.4 Besonderheiten der Lesekompetenz im DaF-Unterricht

Sowohl Westhoff (vgl. Westhoff 1997: S. 30f) als auch Meißner (vgl. Meißner 2013: S. 16 ff) sehen in ihren Werken den Zwang nach einem vergleichenden Messen der Sprachkompetenzen - das sg. Teach to test - sehr kritisch. Westhoff weist darauf hin, dass gerade bei der Lesekompetenz diese Praxis zu einem gewissen Zwang zu Inhaltsbezogenem hinführe, welcher zwar den Vorteil, messbar und vergleichbar zu sein, hätte, aber gleichzeitig die Lesekompetenz nicht steigern würde (vgl. Westhoff 1997: S. 31). Dazu werden von Westhoff Forschungsergebnisse erwähnt, die beweisen würden, dass sich Lernende bei inhaltsbezogenen Fragen eher darauf konzentrieren würden, die Fragen so zu beantworten, wie es die Lehrenden erwarten würden. Somit würden die eigentlichen Aussagen im Text unbeachtet bleiben. Mit anderen Worten ausgedrückt, würden die Lernenden bei solchen Aufgaben nur lernen Fragen zu beantworten, statt zu lernen, einen geschriebenen Text zu verstehen (vgl. Westhoff 1997: S. 19). Dies geht mit der These von Wolf einher, dass damit das Gehirn die Stufe des kritischen Denkens in einer Fremdsprache erreichen könne, reiche es nicht aus, den Text einfach zu lesen, um darin gesuchte Informationen zu finden (vgl. Wolf 2007: S. 223). Diese Beobachtung wird von Kalkavan-Aydin und Winter dadurch unterstützt, dass Leseverstehen nicht direkt messbar sei und dass die Lesenden immer anhand der produktiven Fertigkeiten – also anhand dessen wie sie sich schriftlich oder mündlich zu dem Gelesenen äußern– bewertet würden (vgl. Kalkavan-Aydin 2019: S. 448).

Deutsch bietet aber für die Lernenden große Vorteile, in dessen einheitlichen und strengen phonologischen Regeln. Wolf beschreibt in ihrem Buch, dass das lesende Gehirn immer eine kurze Pause machen müsse, um das passende Geräusch zu einem unbekanntem Wort zu finden. Es müsse eine längere Analyse gemacht werden, bei der ein Versuch gestartet werde, die essenziellen

Informationen über sowohl das Wort als auch die zu ihm passenden Geräusche zu machen (vgl. Wolf 2007: S. 8). Da Wolf diese Situation für Englisch und Chinesisch sprechende Kinder beschreibt, kann man davon ausgehen, dass bei Deutschlernenden diese Analyse deutlich kürzer sein muss, da man auch unbekannte Wörter mit einer hohen Sicherheit passenden Geräuschen zuordnen kann.

2. Comic

Das Wort Comic steht für eine Gattung, zu der Einbildwitze¹, Comic-Strips, wöchentliche Hefte, Alben, Comicbücher, Graphic Novels, Manga, Bilderbuchcomics, Comicromane für Kinder und vieles anderes gezählt wird. Dass es schwierig ist, den Begriff zu definieren, wird in fast allen Fachbüchern zum Thema Comic deutlich.

Eine der ersten Definition machte der Comicautor und -zeichner Will Eisner, der Comic als sequenzielle Kunst bezeichnete (vgl. Eisner 1995: S. 19). Nach dieser Definition würde eine Sequenz von nur zwei Bildern aus der Kunst des Bildes die Kunst des Comics machen. Diese Definition war allerdings unzureichend, da sie beispielweise die Wandmalereien im Grab des Menno in Ägypten, oder die Teppiche von Bayex oder die von Cortez geraubten Bilderhandschriften von Mexiko mitbeziehen würde (vgl. McCloud 1994: S. 18-24).

Scott McCloud erweiterte diese Definition auf folgender Art und Weise: „Zu räumlichen Sequenzen angeordnete, bildliche oder andere Zeichen, die Informationen vermitteln und/oder eine ästhetische Wirkung beim Betrachter erzeugen sollen“ (vgl. McCloud 1994: S. 17).

Klaus Schickowski definierte Comic als eine erzählerische Gattung, in der Bild und Sprache einen ästhetischen Effekt hätten, statisch seien, sich aber in der Zeit räumlich ausbreiten könnten, wobei hier die Verkettung einzelner Momente eine zentrale Rolle spiele (vgl. Schickowski 2018: S. 21).

Ditschke et.al. ist die Gegenüberstellung zu Comic-Verfilmungen und Zeichentrickfilmen wichtig, die nicht in Einzelbildern präsentiert würden. Die Leerstellen im Comic müssten die Empfänger also durch ihre Vorstellungskraft auffüllen. Darüber hinaus sei der Comic bimedial – d.h., dass er allein aus geschriebenen Wörtern und gezeichneten Bildern bestehe (vgl. Ditschke et.al. 2009: S. 12).

Die kleinste Einheit der Handlung jedes einzelnen Comics bildet das sg. Panel. Ein Panel in Comics bezieht sich auf einen einzelnen, begrenzten Bereich innerhalb des Gesamtbildes einer Comic-Seite, in dem eine bestimmte Szene oder Handlung dargestellt wird. Ein Panel wird normalerweise durch eine Umrandung oder einen Rahmen abgegrenzt und enthält in der Regel eine bestimmte Menge an visuellem Material, das den Handlungsverlauf der Geschichte vorantreibt. Dies kann beispielsweise eine bestimmte Einstellung oder Perspektive, eine Gruppe von Charakteren, ein

¹ aber nur dann, wenn innerhalb eines Bildes auch eine Sequenz statt findet.

Dialog oder eine Aktion sein. Die Größe und Form der Panels können innerhalb einer Seite oder eines Comics variieren, um eine bestimmte Wirkung zu erzeugen oder die Geschichte visuell zu gestalten. Größere Panels können beispielsweise verwendet werden, um eine Szene hervorzuheben oder einen Moment der Ruhe oder des Stillstands zu betonen, während kleinere Panels dazu verwendet werden können, um schnellere oder hektischere Aktionen darzustellen. Die Anordnung und Reihenfolge der Panels auf einer Comic-Seite wird als Panel-Layout bezeichnet.

2.1 Historische Entwicklung von Comics

Comics sind ein in allen Kulturen vorzufindendes Phänomen. Die Bemühung Geschichten als Sequenzen abzubilden sind so alt wie die Menschheit selbst. Dennoch werde der Anfang dieser neuen Gattung in Verbindung mit der Kontinuität der Charaktere in Verbindung gebracht (vgl. McCloud 1994: S. 23).

Als Geburtsstunde des Comics werde das Datum 16.2.1896 angegeben, als Richard Felton Outcauld in den Vereinigten Staaten den Comic Yellow Kid herausgegeben habe. (vgl. McCloud 1994: S. 4). Diese Comicserie war die erste, die eine regelmäßige Veröffentlichung in einer Zeitung hatte (vgl. Abel 2016: S. 4f.).

In den 1920er Jahren wurden in den USA Comicstrips wie "Krazy Kat" und "Popeye" populär. In dieser Anfangszeit handelte sich um sich wiederholende Geschichten, die als „Funnies“ bezeichnet und als Zusatzservice in Tageszeitungen gedruckt worden seien (vgl. Schickowski 2018: S. 18).

In den 1930er Jahren wurden Superhelden-Comics wie "Superman" und "Batman" eingeführt, die bis heute zu den bekanntesten Comicfiguren zählen. Gerade diese Superhelden-Ära werde auch als das goldene Alter des Comics bezeichnet, da es sich aus einem Zusatzservice vieler Zeitung zu einer eigenständigen Publikation entwickelt habe (vgl. Bradford 2003: S. 20).

In den 1950-er Jahren habe sich der Comic zu einem regelrechten Massenmedium entwickelt. Beispielsweise Disney Comics & Stories habe zu dieser Zeit ca. vier Millionen Hefte monatlich verkauft. Die große Anzahl sei automatisch mit dem Verdacht der Trivialität verbunden worden und habe dem Medium Comic das Etikett Jugendliteratur angehängt (vgl. Schickowski 2018: S. 15 ff.). Der deutsche Lehrerverband habe Comics als „Sprechblasenliteratur für Analphabeten“ bezeichnet (DLV 1954 zitiert nach Schickowski 2018: S. 18). In den USA hätten Comics Zensurbestimmungen unterlegen, was dazu geführt habe, dass Comics für lange Zeit auf dem Niveau der Jugendlektüre eingefroren gewesen seien (vgl. McCloud 1994: S.5).

In den 1960er Jahren habe eine neue Ära des Comics begonnen. Während dieser Zeit seien Charaktere wie "Spider-Man" und "The X-Men" eingeführt worden, die bis heute sehr beliebt seien (vgl. Bradford 2003: S. 27).

Seit der 1980-er Jahre erscheine das Genre der Autorencomics, die sich in den USA zu Graphic Novels und in Frankreich zu Erwachsenencomics entwickelt hätten (vgl. Schickowski 2018: S, 18). Durch Will Eisners Werk *Ein Vertrag mit Gott* aus dem Jahr 1978 werde das Schema der sich wiederholenden Geschichten durchbrochen und die Gattung für ein neues Publikum eröffnet (vgl. McCloud 1994: S. 5). Der Zusammenhang zwischen Grafik und Text bekomme somit eine neue Qualität und man beginne das gestalterische und erzählerische Prinzip als Kunstform zu betrachten (vgl. Schickowski 2018: S. 22 f.). Graphic Novels wie *Watchmen* und *Maus*, die einen ernsteren und realistischeren Ansatz für Comics eingeführt haben, seien populär geworden (vgl. Bradford 2003: S. 28 ff).

2.2 Graphic Novels

Eine Graphic Novel sei ein literarisches Werk, das sich durch eine Kombination aus Text und Bildern auszeichne und typischerweise eine komplexe und umfassende Handlung aufweise. Es handle sich um eine Form der narrativen Kunst, die oft für erwachsene Leserschaft konzipiert sei und sich häufig mit ernsten oder kontroversen Themen auseinandersetze. Im Gegensatz zu herkömmlichen Comics oder Mangas werde eine Graphic Novel oft als eigenständiges Werk betrachtet und könne sich in Bezug auf Inhalt, Stil und Format stark von traditionellen Comics unterscheiden (vgl. Robel 2013: online).

Die Entstehungsgeschichte der Graphic Novel werde oft auf das im Jahr 1978 erschienene Werk von Will Eisner *Ein Vertrag mit Gott* zurückverfolgt, in dem der Comic-Künstler begonnen habe, sich von den traditionellen Formen und Inhalten des Mediums zu lösen und neue, experimentelle Ansätze zu verfolgen. Neben der Tatsache, dass dieses Werk nicht in Heftform, sondern als gebundenes Buch erschienen sei, habe sich der Autor sowohl von den klassischen Sprechblasen als auch von den Textkästen verabschiedet. Es sei auf konventionelle Panelreihen verzichtet und mit großen Emotionen gearbeitet worden (vgl. Schickowski 2018: S. 179 f.).

Viele Quellen wie Schickowski, Robel oder Ditschke sehen allerdings die Anfänge der Graphic Novel bereits in den 1960-er oder gar in den 1940-er Jahren und schreiben Will Eisner die Rolle des Populisors des Genres zu.

Ein weiteres Beispiel für eine Graphic Novel ist *Maus* von Art Spiegelman, welche die Erlebnisse seines Vaters als Überlebender des Holocausts erzählt und dabei eine Darstellung von Juden als Mäuse und Nazis als Katzen verwendet. Eine weitere bekannte Graphic Novel ist *Watchmen* von Alan Moore und Dave Gibbons, die eine alternative Version der Weltgeschichte präsentiert und sich mit Themen wie Moral, Gewalt und Identität auseinandersetzt. Auch *Persepolis* von Marjane Satrapi, die ihre eigene Erfahrung als junges Mädchen während der Islamischen Revolution im Iran erzählt und die damit verbundenen politischen und sozialen Veränderungen beleuchtet, wird zu den Graphic Novels zugerechnet. Aus diesen Beispielen geht hervor, dass Graphic Novels durch ihre dramatische, romanhafte Form im gewissen Sinne eine Revolution der Erzählmöglichkeiten des Mediums Comic darstellen, da sie genügend Raum und Erzähltechniken bieten, um sich mit komplexen Themen beschäftigen. Die Graphic Novel ist ein Medium, das sich auch für politische und soziale Aussagen eignet und oft eine subversive Wirkung entfalten könne. Durch die Verbindung von visuellem und sprachlichem Ausdruck könnten Künstler komplexe Zusammenhänge darstellen und Leser emotional ansprechen. Da es sich aber weiterhin um sequenzielle bimediale Kunstform handle, biete die Graphic Novel im Gegensatz zu Roman fast unbegrenzte Möglichkeiten Geschichten erzählerisch darzustellen (vgl. Robel 2013: online).

Wobei sich auch die Frage stellt, nach welchen Qualitätskriterien genau entschieden werden soll, dass es sich um eine Graphic Novel und nicht um ein „einfaches“ Comic-Buch handelt. Laut Abel stehe die Frage nach der Legitimierung der Bezeichnung von Graphic Novel als neues Genre offen im Raum, da überhaupt keine Qualitätskriterien für die Hochwertigkeit von Graphic Novels angegeben worden seien. Dementsprechend sei es in Ordnung den Marketing-Aspekt des Begriffs Graphic Novel zu problematisieren (vgl. Abel 2016: S. 39). Dennoch ist es passend den Begriff Graphic Novel für diese Arbeit zu verwenden und zwar im Sinne eines in einer Comicform verfassten Romanes, da es gerade längere zusammenhängende bimediale Erzählungen sind, die die Lesekompetenz von Deutschlernenden erhöhen können.

2.2.1 Literatur-Comics

Der Begriff Literatur-Comic bezeichne ein Subgenre von Graphic-Novels. Genauer gesagt, handle es sich dabei um eine Adaptation eines bereits vorhandenen literarischen Werks in Comicform (vgl. Ditschke 2009: S. 284). Wobei hinzufügen ist, dass es fraglich ist, ob man von Beginn an von einem Subgenre sprechen kann. Die Anfänge der Graphic-Novel könnten in den 1940-er, 1960-er bzw. 1970-er Jahren liegen, der erste Literatur-Comic, eine Adaptation von Hugos Les *Miserables* von

Rolland H. Livingstone sei aber bereits im Jahr 1929 veröffentlicht worden (vgl. Jones 2017: S. 283-291).

Genauso wie Autoren-Comics und Graphic Novels seien Literatur-Comics eine eigene Kunstform, bei der es auf die Hybridisierung von Literatur und visueller Kunst ankomme (vgl. Ditschke 2009: S. 281 f.). Literatur-Comics bieten eine kreative und interessante Möglichkeit, literarische Werke zu präsentieren und so für ein breiteres Publikum zugänglich zu machen.

Die Entstehung von Literatur-Comics ist ein kreativer Prozess, der verschiedene Schritte beinhaltet. Zunächst müsse die schaffende Person auswählen, welches literarische Werk adaptiert werden solle. Danach beginne man mit der Umsetzung des Werkes in eine Comic-Form. Dies könne bedeuten, dass man den Text des Buches direkt in Sprechblasen umwandle oder ihn in verkürzter Form neu schreibt, um ihn besser an die visuellen Elemente anzupassen (vgl. Abel 2016: S. 276).

Die Schaffenden müssten auch entscheiden, wie die Charaktere und Umgebungen aus dem Buch visualisiert werden sollen. Dabei könnten sie sich an der Beschreibung aus dem Originaltext orientieren oder ihre eigene Interpretation einbringen. Die Illustrationen und Zeichnungen könnten dazu beitragen, die Stimmung, Atmosphäre und Charaktere der Geschichte auf eine andere Art zu vermitteln und den Lesenden somit ein tieferes Verständnis für das Werk zu ermöglichen (vgl. Pointner 2010: S. 88). Aus dem oben gesagten geht hervor, dass es sich immer um eine Interpretation der Schaffenden handeln muss, da die überbrachten Elemente jedes Mal nur das Verständnis darstellen, das die Schaffenden im Sinn hatten.

Auch wenn Graphic Novels als Genre die Möglichkeit bieten, Texte in größerer Tiefe zu erzählen, entsteht bei Literatur-Comics zwangsläufig die Frage, wieviel von dem ursprünglichen Werk tatsächlich verloren geht. Der Übertragungsprozess bedeutet, dass es auf jeden Fall zu einer Dramatisierung des Inhalts kommen muss, wie es beispielweise auch bei Filmadaptionen geschieht, da es die Sprechblasen mit deutlich weniger Platz für Text sind, die zu Trägern der Geschichte werden². Ditschke et al. kritisieren dabei beispielweise die Tatsache, dass die Comiczeichnungen in Verbindung mit den klassischen Literaturtexten parodistisch wirken können (vgl. Ditschke 2009: vgl. S. 285). Jones wiederum kritisiert die Verkürzung der Geschichte, die viele Momente ausschneide und die Gefühlswelt des ursprünglichen Werks zu eindimensional darstelle (vgl. Jones 2017: S. 87).

² Hier ist die Rede von Literatur-Comic-Adaptionen, die mit Sprechblasen arbeiten. Andere Art von Comics stellen dann Literatur-Comics dar, die mit in eine zeichnerische Szenerie gesetzten verkürzten Texten arbeiten.

Allerdings sind sich beide Autoren in ihren Analysen einig, dass diese Kritikpunkte oft in tieferen Missverständnis für die Art und Weise, wie Comics im Allgemeinen gelesen werden, liegt.

Strukturalistische Theoretiker*innen behaupten beispielweise, dass jegliche Botschaft von einem Medium in ein anderes transportiert werden könne, ohne seine wesentlichen Eigenschaften zu verlieren, da jedes Medium zwar über eine unterschiedliche aber stets ausreichende Breitweite an semiotischen Mitteln verfüge (vgl. Gardner 2011: S.5). Man könne also die ursprüngliche Botschaft der Werkes auch aus einer Comicaaption auslesen, da sie nicht verloren geht, sondern nur anders vermittelt wird.

2.3 Leseverständnis bei Comics

In vorherigen Kapiteln wurde klargestellt, dass Comics als eine Hybridform von Bild und Text zu verstehen sind. Diese beiden Komponenten arbeiten zusammen, sodass man von einer Bimedialität des Mediums Comic sprechen kann. Dietschke et. al. sprechen hier von einer „Verschränkung von bildlicher und sprachlicher Dimension in ihren verschiedenen Spielformen“ (vgl. Dietschke 2009: S. 282). Wenn man also einen Comic liest, werden andere kognitive Strukturen eingesetzt.

Während beim Lesen von reinem Text die visuellen Komponente des Erzählten in unserer Vorstellungskraft hervorgerufen würde, würde diese beim Comic über die visuelle Präsentation semantisiert (vgl. ebd.). Wolf beschreibt diesen Prozess als eine neurologische Zusammenführung von für die visuelle und auditive Wahrnehmung zuständigen Hirnregionen mit linguistischen und abstrakten Gebieten des Gehirns (vgl. Wolf 2007: S. 94). Laut Dietschke et.al. lässt sich ableiten, dass dieser Prozess auch beim Lesen von Comics stattfindet, wobei hier aber den Lesenden gewisse Hilfsmittel angeboten werden. Konkret wird „mit Schriftzügen, die durch Farbe und Form beispielweise Lautstärke, Dynamik oder Emotionen ausdrücken können“ gearbeitet (vgl. Dietschke 2009: S. 282). Diese Hilfsmittel dienen dann als eine Art Zündung für die Aktivierung der abstrakten Gebiete im Gehirn dienen kann. Scott McCloud beschreibt diesen Prozess folgend:

„Unser Anspruch einer abgeschlossenen Sprache des Comics führt uns zu dem Punkt, an dem Wörter und Bilder sich zueinander verhalten wie zwei Seiten derselben Medaille“ (McCloud 1994: S. 57).

2.3.1 Visuelle Ontologie in Comics

Visuelle Ontologie in Comics bezieht sich auf die Untersuchung der Art und Weise, wie durch die visuellen Elemente des Mediums Comic Bedeutung geschaffen wird. Sie befasst sich mit der

Beziehung zwischen den Bildern und dem Text in Comics und damit, wie sie zusammenwirken, um eine kohärente Erzählung zu schaffen und dem Leser Bedeutung zu vermitteln.

Scott McCloud vertritt die These, dass der Abstraktionsgrad der Zeichnungen in Comics ausschlaggebend für den symbolischen Gehalt der Geschichte sei. Die Bilder in einzelnen Panels innerhalb einer Geschichte würden von ihrer Symbolhaftigkeit her variieren (vgl. McCloud 1994: S. 35).

Der verwendete grafische Stil sei für die visuelle Ontologie von höchster Bedeutung, da die Analyse der Gestaltung und des Layouts von Panels, die Verwendung von Farben, Linien und Schattierungen sowie die Positionierung von Figuren und Objekten innerhalb des Rahmens die Erkenntnisse zu der visuellen Symbolik und Metapher beinhalte (vgl. Gardner 2011: S. 7).

In Comics wird darüber hinaus mit der sogenannten Cartoon-Reduktion gearbeitet. Damit sei die Reduktion des Bildes auf seine wesentliche Information gemeint, die es den Zeichnenden erlaube, diese Information so hervorzuheben, dass die Aufmerksamkeit der Lesenden direkt darauf gelenkt werde. Darüber hinaus erlaube diese Technik den Lesenden sich mit dem Bild zu identifizieren – also sich selbst zu sehen, da sie über drei dazu notwendige Merkmale verfüge: Universalität, Einfachheit und kindliches Aussehen (vgl. McCloud 1994: S. 38-44). Lisa Zunshine erweitert diese These mit der Erkenntnis, dass Menschen mit Asperger-Syndrom, die normalerweise Probleme mit prosaischen Texten hätten, auffällig oft begeisterte Comic-Leser wären (vgl. Zunshine 2011: 119ff.). Allerdings muss an dieser Stelle noch ergänzt werden, dass diese Reduktion auch ihre Grenzen hat. McCloud vertritt die Meinung, je stärker die Reduktion sei, desto mehr bewusstes Erfassen benötige sie. Deswegen seien meist nur die Figuren Comichaft, aber der Hintergrund bleibe i.d.R. realistisch, damit dieser ein sinnliches Eintreten in die Welt erlaube (vgl. McCloud 1994: 50, 57).

„Das Cartoon-Gesicht ist eine Abstraktion, aber es basiert auf visuellen Informationen. Auch manche Indikatoren für Gefühle – beispielweise die bekannten Schweißperlen – haben eine visuelle Grundlage. Aber sobald solche Zeichen aus ihrem konkreten Zusammenhang heraustreten, geraten sie in die abstrakte Welt des Symbols. Dieser Übergang vom Konkreten zum Abstrakten ist seit Menschendenken Grundlage aller Schriftsprachen“ (McCloud 1994: S. 138).

Aus diesem Zitat geht hervor, dass man bei Comics statt mit sprachlichen Metaphern mit bildlichen Symbolen arbeitet und dass diese Symbole zum großen Teil für die Lieferung der Eindrücke der Gefühlswelt zuständig sind. Dies betrifft auch die Überlieferung des Schalls, der in Comics entweder

in Form von Sprechblasen, die direkte Rede darstellen sollen, oder in Form von sg. „Soundwords“, die die Funktion der Lautmalerei darstellen sollten, zu finden sei (vgl. McCloud 1994: S. 124).

2.3.2 Induktion und Deduktion beim Comiclesen

Comic als Medium arbeite mit der Induktion, also mit der Fähigkeit unseres Gehirns auf der Basis unserer Erfahrungen das Gelesene zu vervollständigen (vgl. McCloud 1994: S. 71). So kann man im Comic Bewegungen wahrnehmen oder Zeit unterschiedlich laufen lassen.

Im Vergleich zu Filmen, wo die Übergänge durch die Kameraführung und Schnitt direkt angeboten würden, biete das Comiclesen den Lesenden die Möglichkeit den Lesestoff im eigenen Tempo zu verarbeiten und die Spielzeit somit individuell zu empfinden (vgl. Pointner 2010: S. 92). Je stärker also die Induktion zwischen den Panels sei, desto stärker würden die Interpretationen der Lesenden auseinandergehen (vgl. McCloud: S. 94).

Diese Induktion sei dadurch möglich, dass Raum und Zeit in einem Comic-Narrativ durch Panelrahmen zerlegt würden. So könne unser Gehirn die abgetrennten Augenblicke durch Induktion in eine zusammenhängende, geschlossene Wirklichkeit konstruieren (vgl. McCloud 1994: 75). Deswegen ist das Panel-Layout so wichtig.

„Sobald Übergänge ‚von Szene zu Szene‘ ins Spiel kommen, in denen erhebliche Raum- und Zeitdifferenzen übersprungen werden, erfordern Comic deduktives Denken“ (McCloud: S. 79).

Mit anderen Worten: Wenn sich die Handlung zwischen den Panels nur auf wenige Unterschiede konzentriert, schafft es unser Gehirn automatisch, die fehlenden Informationen zu ergänzen. Wenn es aber zu einem Szenenwechsel kommt oder ein größerer Zeitraum vergeht, müssen die Lesenden aktiv diesen Übergang selbstständig kognitiv füllen.

Allerdings ergänzt McCloud, dass weit über die Hälfte der von ihm untersuchten U.S. Amerikanischen und Europäischen Panelübergänge induktiv zu verstehen gewesen seien (vgl. McCloud: S. 83).

2.3.3 Der Erzähler in Comics

Der Erzähler in Comics werde in der Regel als die Stimme oder das Element verstanden, das die Handlung der Geschichte zusammenhält und den Lesenden zusätzliche Informationen liefere. Der

Erzähler könne durch Textfelder, Sprechblasen³ oder Bildunterschriften dargestellt werden (vgl. Abel 2016: S. 90).

In einigen Comics könne der Erzähler eine allwissende und objektive Stimme sein, die den Lesenden Hintergrundinformationen über die Handlung, Charaktere oder Ereignisse liefere. In anderen Comics könne der Erzähler als subjektive Stimme dargestellt werden, die durch die Perspektive eines bestimmten Charakters oder einer bestimmten Gruppe von Charakteren gefärbt ist (vgl. Bakis 2012: S. 19 ff).

Wichtig ist, dass der Erzähler nicht die für den Lauf der Handlung wichtig ist, da diese zwischen den Panels verläuft. So kommen viele Comics ohne Erzähler aus.

2.3.4 Comics im DaF-Unterricht

Comics bieten eine effektive Möglichkeit, den DaF-Unterricht zu gestalten, da sie sowohl visuelle als auch sprachliche Elemente enthalten. Sie können dabei helfen, das Verständnis von Vokabular, Grammatik und kulturellen Unterschieden zu fördern, sowie das Leseverständnis und die Ausdrucksfähigkeit der Lernenden zu verbessern. Die Verwendung von Comics im DaF-Unterricht hat in jüngerer Zeit zunehmend an Bedeutung gewonnen und wird in der Forschung als vielversprechende Methode betrachtet.

Laut einer Studie von Victoria Guadamillas Gómez (vgl. Gómez 2014) könnten Comics dazu beitragen, die Motivation und das Engagement der Lernenden zu steigern. Durch die visuellen Elemente könnten schwierige Konzepte auf eine einfache und ansprechende Weise vermittelt werden, was dazu beitragen könne, den Lernprozess zu erleichtern. Die Forschung zeigt auch, dass Comics dazu beitragen könnten, das Verständnis von kulturellen Unterschieden und Perspektiven zu fördern, da sie oft Themen behandeln würden, die für Lernende aus anderen Ländern und Kulturen relevant seien.

In einer weiteren Studie von Claude Andre Drolet (vgl. Drolet 2021) wurde festgestellt, dass Lehrkräfte, die Comics im DaF-Unterricht einsetzen würden, positive Ergebnisse erzielen würden. Die Lernenden hätten ein gesteigertes Interesse an der Lektüre gezeigt und ihre sprachlichen Fähigkeiten, insbesondere im Bereich der Grammatik und des Vokabulars, hätten sich verbessert.

³ In diesem Fall haben wir es mit einem Charakter zu tun, der die 4. Wand durchbricht und direkt zum Publikum spricht.

Es lässt sich also belegen, dass Comics hilfreiche kognitive Abkürzungen liefern, die bei fremdsprachigen Texten helfen, die vierte und fünfte Stufe des Leseverstehens nach Groeben zu erreichen.

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, Comics im DaF-Unterricht einzusetzen. Lehrkräfte können Comics als Ergänzung zu Lehrbüchern und Lernmaterialien verwenden oder Lernende dazu anregen, eigene Comics zu erstellen, um ihre sprachlichen Fähigkeiten zu verbessern und ihr kreatives Potenzial zu entfalten. Comics können auch als Ausgangspunkt für Diskussionen und Debatten über kulturelle Themen und Unterschiede dienen.

Über diesen Effekt spricht auch Blažinić (vgl. Blažinić 2020: S. 16-20). Laut ihrer Ergebnisse seien die größten Vorteile, dass Comics bereit bei niedrigen Sprachniveaus anwendbar seien und dass die narrative Kompetenz – also die fünfte Stufe des Leseverstehens – mithilfe von visuellen Onthologie deutlich einfacher zu erreichen sei, da die Lesestrategien über die visuelle Kompetenz erleichtert würden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Comics im DaF-Unterricht eine nützliche und vielversprechende Methode darstellen, um das Sprachverständnis und die Ausdrucksfähigkeit der Lernenden zu fördern, kulturelle Unterschiede zu thematisieren und das Lernengagement.

3. Untersuchung am Beispiel von Adaptationen von E. M.

Remarques „Im Westen Nichts Neues“

Im praktischen Teil dieser Arbeit soll untersucht werden, welchen Einfluss das Lesen von Literatur-Comics auf die Steigerung der Lesekompetenz hat. Um den Effekt messen zu können, wurde an einem Gymnasium mit Schüler*innen der Stufe 12 mit der Literatur-Comic Adaptation des Romans von Erich Maria Remarque „Im Westen Nichts Neues“ als auch mit der Adaptation desselben Romans in einfacher Sprache über einen Zeitraum von halbem Schuljahr gearbeitet. Die Schüler*innen haben am Anfang des Schuljahres und am Ende des Schulhalbjahres einen standardisierten Test zur Messung der Lesekompetenz erhalten. Für die Analyse wurden folgende Forschungshypothesen formuliert:

H₀: In der Steigerung der Lesekompetenz wurden keine Unterschiede zwischen den mit der Literatur-Comic-Version arbeitenden und den mit der Version in einfacher Sprache arbeitenden Schüler*innen entdeckt.

H₁: Es gibt einen signifikanten Unterschied in der Steigerung der Lesekompetenz zwischen den mit der Literatur-Comic-Version arbeitenden und den mit der Version in einfacher Sprache arbeitenden Schüler*innen, weil Literatur-Comics die Lesekompetenz besser fördern als Lektüre in einfacher Sprache.

3.1 Wahl der Lektüre

Für den praktischen Teil wurde die Arbeit mit den Adaptationen von Erich Maria Remarques „Im Westen Nichts Neues“ ausgewählt. Dies ist ein Ergebnis mehrerer Kriterien, die diese Lektüre zu erfüllen hatte.

Erstens war es wichtig eine Adaptation zu wählen, die in dem Curriculum der Pflichtlektüren für tschechische Gymnasien vorkommt und die sich in den Deutschunterricht einbauen lässt. Dieses Kriterium hängt mit der externen Motivation der Schüler*innen zusammen, die sich lieber mit einem Roman beschäftigen würden, den sie später in ihren Abiturprüfungen verwenden können. Ein zweites Kriterium stellte die Verfügbarkeit sowohl in der einfachen Sprache als auch in Literatur-Comic-Form. Diese zwei Kriterien beschränkten die Auswahl auf oben genanntes „Im Westen Nichts Neues“ und Franz Kafkas „Verwandlung“. Die endgültige Entscheidung wurde nach der Absprache mit der Schule Da Vinci, in der die Untersuchung durchgeführt wurde, getroffen. Da die

Schüler*innen der Schule Da Vinci Franz Kafkas „Verwandlung“ bereits in der Stufe 11 gelesen hatten, fiel die Entscheidung auf „Im Westen Nichts Neues“.

"Im Westen nichts Neues" ist ein Roman von Erich Maria Remarque, der erstmals im Jahr 1929 veröffentlicht worden sei. Der Roman handle von den Erlebnissen eines jungen deutschen Soldaten namens Paul Bäumer im Ersten Weltkrieg. Der Roman beschreibe auf realistische und schonungslose Weise den Kriegsalltag an der Front, die Brutalität und Sinnlosigkeit des Krieges sowie die psychologischen Auswirkungen des Krieges auf die Soldaten (vgl. Frodermann, online).

Paul Bäumer und seine Kameraden erleben den Krieg als sinnloses Gemetzel, bei dem sie weder für ihre Nation noch für irgendeine höhere Idee kämpfen, sondern lediglich um ihr Überleben. Sie müssen sich mit den täglichen Grausamkeiten des Krieges auseinandersetzen, wie dem Tod von Freunden, dem Mangel an Nahrung und Wasser sowie den körperlichen und emotionalen Belastungen des Krieges.

Remarque beschreibt die psychologischen Auswirkungen des Krieges auf die Soldaten sehr genau und einfühlsam. Viele Soldaten leiden unter Angstzuständen, Schlafstörungen und Depressionen. Einige Soldaten verlieren ihre Menschlichkeit und werden zu unmenschlichen Mördern, während andere versuchen, ihre Menschlichkeit zu bewahren und sich gegen die Grausamkeiten des Krieges aufzulehnen.

"Im Westen nichts Neues" ist ein bedeutendes Werk der deutschen Literatur und wird oft als Antikriegsroman bezeichnet. Der Roman stellt die Schrecken des Krieges dar und ruft dazu auf, Krieg und Gewalt als Mittel zur Lösung von Konflikten abzulehnen.

3.1.1 „Im Westen Nicht Neues“ in der einfachen Sprache

Die Ausgabe des Romans in einfacher Sprache kommt aus dem Spaß-am-Lesen-Verlag in Münster und wird in der der Niveau-Stufe A2/B1 herausgebracht. Dieser Verlag hat sich ausschließlich auf Lektüren in einfacher Sprache spezialisiert, die im DaF-Unterricht verwendet werden können.

Für die Anpassung des Textes war Marion Döbert zuständig – Journalistin, Autorin und Dozentin an der Universität Bremen, die u.A. den Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung gegründet und viele andere Bücher in das Sprachniveau A2/B1 übertragen habe (vgl. Altenkamp, online).

Die gesamte Ausgabe ist auf DaF-Unterricht ausgerichtet. Die Lesenden finden neben Wörterbuch für unbekannte Wörter auch ein Lesebegleitheft anbei, das ihnen die Möglichkeit gibt, die Charakterentwicklung grafisch einzuzeichnen. Für die Unterrichtenden gibt es Unterrichtsmaterial, das ihnen erlaubt während des Schuljahres das Leseverständnis zu überprüfen.

Der Umfang dieser Lektüre ist 154 Seiten, wovon der reine Text 126 Seiten beträgt. Der Text wird in insgesamt 28 Kapiteln unterteilt, die durchschnittlich 2,5 Seiten Länge haben und in ihrer Reihenfolge mit dem Originalroman identisch sind.

Aus dem für diese Arbeit entstandenen Interview mit den Deutschlehrerinnen wird deutlich, dass das sprachliche Niveau für die Stufe 12 ausreichend war, da es weder zu einfach noch zu schwierig für die Schüler*innen war, so dass sie sich sprachlich das gesamte Schulhalbjahr in der Lernzone befunden haben.

3.1.2 „Im Westen Nichts Neues“ als Graphic Novel

Als Literatur-Comic-Ausgabe wurde die Interpretation von Peter Eickmeyer und Gaby von Borstel aus dem Jahr 2014 verwendet. Diese Adaption wurde vom Splitter-Verlag in Bielefeld herausgebracht, der auf Comics, Graphic Novels und Literatur-Comics spezialisiert ist.

Dieser Literatur-Comic hat einen Umfang von 176 Seiten, von denen 154 sich ausschließlich mit der Interpretation der Romanvorlage beschäftigen. Der ganze Text wird in 14 Kapitel unterteilt, die eigene abgeschlossene Themenbereiche umfassen. Die Reihenfolge der Romanvorlage wird hier also nicht eingehalten.

Laut des Splitter-Verlags sei es ein langjähriger Traum von Peter Eickmeyer gewesen, eine Interpretation dieses Romans von E. M. Remarque zu zeichnen. Auch die Zusammenarbeit mit Gaby von Borstel habe schon vor der Herausgabe von „Im Westen Nichts Neues“ bei mindestens zwei weiteren Projekten bestanden (vgl. Schneider, online).

Bei dieser Interpretation handelt es allerdings um keinen klassischen Comic mit festgelegtem Panel-Layout, sondern um eine Konventionen durchbrechende Adaption. Statt die besonders grausamen Beschreibungen der Kampfszenen mit Sprechblasen oder expliziten Zeichnungen umzusetzen, werden hierfür Zitate aus dem Originalwerk in Bilder implementiert, welche die düstere Frontstimmung zeigen sollen. Andere Szenen, die sich nicht direkt an der Front abspielen, werden dagegen mit einem klassisch gelegten Layout und Sprechblasen erzählt.

Durch diese Interpretation bekamen die Schüler*innen die Möglichkeit, Teile der Originalfassung zu lesen und profitierten trotzdem dabei von den kognitiven Abkürzungen, die ihnen ein Literatur-Comic bietet.

Laut den Rückmeldungen der Deutschlehrerin der Schule Da Vinci, waren die Passagen aus dem Originalroman für die Schüler*innen teils sehr schwierig zu verstehen, was sich durch Verständnisübungen bestätigte. Laut der Einschätzung der Lehrerinnen befand sich der Schwierigkeitsgrad oft außerhalb der Lernzone.

3.2 Arbeit mit den Texten

Wie bereits in dieser Arbeit in Kapitel 1.3 erwähnt wurde, warnt Westhoff davor, bei einer Arbeit mit fremdsprachlichen Texten ausschließlich inhaltsbezogene Frage zu stellen. Deswegen wurde für die Untersuchung eine Methode entwickelt, die sowohl aus inhaltsbezogenen als auch inhaltsunabhängigen Fragen besteht.

Beide Lektüren wurden zu diesem Zweck in kleinere Abschnitte aufgeteilt, welche die Schüler*innen zu Hause lesen sollten. Diese Abschnitte wurden dann jeweils mit einem inhaltsbezogenen Fragebogen geprüft, der nur teilweise mit inhaltsunabhängigen Fragen ergänzt wurde. Der Anteil der inhaltsbezogenen Fragen wurde im Laufe des Halbjahres vertieft. Am Anfang der Arbeit mit der Lektüre wurden ausschließlich inhaltsbezogene Fragen auf Tschechisch gestellt, damit die Schüler*innen eine Möglichkeit bekommen, sich im Wortschatz und unter den Figuren zu orientieren. Später wurden diese Fragen um auf Deutsch gestellte inhaltsunabhängige Fragen ergänzt, zu denen sich die Schüler*innen nur durch zu Hause vorbereitete Anhaltspunkte vorbereiten sollten, damit sie über das Geschehen der Lektüre mündlich berichten konnten. Zum Ende wurde ausschließlich auf Deutsch gearbeitet, und zwar mit einem Mix aus beiden Fragesorten.

Darüber hinaus wurde die Lektüre in vier größere Einheiten unterteilt, die in sich einen abgeschlossenen, dramaturgischen Bogen ergeben. Diese Abschnitte wurden dann mit der Methode des Lesekreises behandelt, die weiter unten in dieser Arbeit erklärt wird.

Bevor die Deutschlehrenden mit der Lektüre begonnen haben, wurde eine Einführungsstunde durchgeführt. In dieser Unterrichtseinheit wurden die Schüler*innen nicht nur mit der Thematik

des Ersten Weltkrieges⁴ bekannt gemacht und die Grammatik des Präteritums behandelt, da beide Lektüren in dieser Vergangenheitsform verfasst sind.

3.2.1 Aufteilung in einzelne Abschnitte

Da die Lektüre in einfacher Sprache nicht die gleiche Reihenfolge der Kapitel verfolgt, wie die Literatur-Comic-Adaption, unterschieden sich die Aufteilungen in kleinere Abschnitte. Bei der Literatur-Comic-Version wurden die Aufteilung in 14 Kapitel eingehalten. Bei der Lektüre in der einfachen Sprache wurden i.d.R. zwei bis drei Kapitel als Lektüre für eine Woche zusammengefügt.

Der erste größere Themenbereich beinhaltet die Kapitel, die sich mit Essensausgabe an der Front, mit dem ehemaligen Lehrer Josef Kantorek, der Militärausbildung bei Himmelstoß, dem Tod von Kemmerich und dem Streit um seine Stiefel beschäftigen. Dieser Abschnitt wurde deshalb so festgelegt, weil er die Charakterentwicklung der Hauptprotagonisten von fröhlichen Schulkindern bis zu emotionell abgestumpften Soldaten nachzeichnet, die beim Tod eines Kameraden daran denken, wer seine Stiefel bekommt.

Der zweite größere Themenbereich beschreibt das Geschehen direkt an Front einschließlich der berühmten Szene mit den Pferden und endet mit der Szene, in der die Hauptprotagonisten Geschlechtsverkehr im Austausch gegen Essen mit französischen Frauen haben. Dieser Abschnitt wurde derart eingegrenzt, weil er den Unterschied zwischen der Unmenschlichkeit der Kämpfe an der Front und der Menschlichkeit aufzeigt, welche die Protagonisten bei deren ersten Sexerfahrungen zeigen.

Der dritte Themenbereich befasst sich mit dem Heimaturlaub des Hauptprotagonisten und endet bei den Kämpfen an der Front. Der Heimaturlaub ist von Gegenpolen gezeichnet: Einerseits macht die Hauptfigur Paul Bäumer einen menschlicheren Eindruck, andererseits wird in diesen Szenen deutlich, wie sehr er sich seit seiner Abberufung an die Front verändert hat. Schlussendlich wird in den Kampfszenen gezeigt, wie sehr sich die die Privatperson Paul Bäumer von dem Soldaten Paul Bäumer unterscheidet.

Der vierte Themenbereich schließt die Geschichte mit den Lazarettsszenen und dem Tod des Hauptprotagonisten an der Front ab. Dieser Bereich wurde so gewählt, weil es die letzten Kapitel

⁴ Es gab keine einheitliche Studienplanung für diese Einheit, aber es wurde empfohlen die Parteien im Krieg vorzustellen, die Frontenlinien auf einer Karte aufzuzeichnen und den Begriff des Wilhelminismus zu definieren

beider Lektüren darstellt und noch einmal auf die Sinnlosigkeit des Krieges hinweist, die E. M. Remarque transportieren wollte.

3.2.2 Lesekreis

Lesekreise, auch bekannt als Literaturzirkel oder Buchclubs, sind eine Unterrichtsstrategie, die häufig im Unterricht für Englisch als Fremdsprache (EFL) eingesetzt wird. Bei Lesezirkeln lesen und diskutieren Schüler gemeinsam in kleinen Gruppen einen Text, wobei jedes Gruppenmitglied eine bestimmte Rolle übernimmt, z. B. die des Diskussionsleiters, des Zusammenfassers oder des Vokabelsammlers. Ziel ist es, die Schüler zu aktivem und gemeinschaftlichem Lernen zu ermutigen, ihr kritisches Denken und ihre Kommunikationsfähigkeiten zu entwickeln und ihre Motivation zum Lesen und Englischlernen zu steigern.

Der Einsatz von Lesezirkeln im EFL-Unterricht lasse sich bis in die frühen 1980er Jahre zurückverfolgen, als das Konzept von Pädagogen in den Vereinigten Staaten entwickelt worden sei, um schülerzentriertes Lernen zu fördern und das Interesse am Lesen zu stärken. Seitdem seien Lesezirkel zu einer weit verbreiteten Unterrichtsstrategie in EFL-Klassen auf der ganzen Welt geworden, und es seien viele Studien durchgeführt worden, um ihre Wirksamkeit bei der Förderung des Sprachenlernens zu untersuchen (vgl. Furr 2004: S. 3f).

Die Forschung habe gezeigt, dass Lesezirkel ein wirksames Mittel zur Förderung des Sprachenlernens sein könnten, insbesondere im Hinblick auf die Entwicklung des Wortschatzes, des Leseverständnisses und der Fähigkeiten zum kritischen Denken. Der Erfolg von Lesezirkeln hänge jedoch von verschiedenen Faktoren ab, z. B. von der Auswahl der Texte, der Größe der Gruppen und dem Grad der Unterstützung durch die Lehrkraft (vgl. Espinosa-Cevallos 2022).

Da zu Beginn dieser Forschungsarbeit keine einheitliche Lernmethode für Lesekreise im DaF-Unterricht bekannt waren, wurden für diese Arbeit die Arbeitsblätter von Furr (vgl. Furr 2004) ins Deutsche übersetzt.

Die einzelnen Rollen wurden dann wie folgt aufgeteilt:

1. Wortmeister*in: Die Aufgabe dieser Person bestand lediglich darin, unbekannte Worte im Text zu finden und zu versuchen diese so auf Deutsch zu erklären, dass sie für ihre Mitschüler*innen verständlich werden. Somit wurde auch ein Wortschatz geschaffen, mit dem weiter im Unterricht gearbeitet wurde.

2. Zusammenfasser*in: Die Aufgabe dieser Person bestand darin, die wichtigsten Ereignisse in der Geschichte wiederzugeben. Darüber hinaus sollte diese Person in der Geschichte die Exposition, die Steigerung, den Höhepunkt, den retardierenden Moment und die Auflösung bzw. die Tragödie ausfindig machen.
3. Figurenkapitän*in: Diese Person sollte sich der Entwicklung einer bestimmten Figur widmen. Diese Figur musste nicht notwendigerweise der Hauptprotagonist sein, wichtig war nur die Entwicklung mit bestimmten Passagen im Buch zu belegen. Da es manchmal mehr Personen in der Gruppe als die Anzahl der zuzuordnenden Rollen gab, wurde diese Rolle mehrfach vergeben.
4. Passagenexperte*in: Die Aufgabe dieser Person bestand darin, eine wichtige Passage auszuwählen und diese zu interpretieren. Hier wurde eine tiefere Analyse vom Text verlangt, da vom Passagenexperte*in erwartet wurde, dass dieser / diese sowohl die sprachlichen Mittel interpretiert als auch Bedeutung dieser Szene für die Charakterentwicklung der Figuren angibt. Darüber hinaus sollte diese Person die Szene in die Entwicklung der Dramaturgie der Geschichte einordnen.
5. Kulturreferent*in: Die Aufgabe dieser Person bestand darin, Bezüge aus dem Buch auf das jetzige Geschehen zu übertragen bzw. die Gedankengänge der Figuren auf die Gedankengänge realer Personen zu übertragen. Darüber hinaus sollte sich diese Person auch drei Fragen für eine Diskussion über den Zusatzwert des gelesenen Stoffes für die Leben der Schüler*innen vorbereiten.

Wie bereits erwähnt, wurde diese Methode in dem untersuchten Zeitraum viermal eingesetzt – jeweils nachdem ein größerer Themenbereich gelesen worden war. In solchen Fällen wurde dann über die ausgearbeiteten Blätter die gesamte Unterrichtseinheit diskutiert. Die Lehrperson übernahm dann die Rolle eines Moderators der Diskussion, griff aber inhaltlich nicht in die Diskussion ein.

3.3 Ort der Untersuchung

Die Untersuchung wurde an dem vierjährigen Gymnasium Da Vinci durchgeführt. Es handelt sich um eine private Bildungsinstitution, die aufgrund der hohen Schulgebühren Schüler*innen aus der oberen Mittelschicht bis zur Oberschicht unterrichtet.

Die Unterrichtseinheiten dauern hier 90 Minuten und Deutsch wird in den Stufen 10 und 11 zweimal wöchentlich und in den Stufen 12 und 13 einmal pro Woche unterrichtet, wobei die Schüler*innen die Möglichkeit haben, über Wahlfächer zusätzliche Deutschstunden in ihre Stundenpläne einzubauen. Die Schüler*innen werden nach ihrer Motivation und ihren Vorkenntnisse in zwei Gruppen aufgeteilt, jede Gruppe beträgt somit maximal acht Schüler*innen.

Die Untersuchung wurde den Schüler*innen der Stufe 12 durchgeführt, da sie alle über das erforderliche Niveau A2/B1 verfügten und zudem nicht mit Vorbereitungen auf das Abitur belastet sind. Die gesamte Zeit der Untersuchung wurde von ihrer Deutschlehrerin Frau Mgr. Renáta Hanzlová betreut.

Um genügend aussagekräftige Daten zu erhalten, wurden weitere Schulen gebeten, sich an der Untersuchung zu beteiligen, leider haben aber diese Schulen im Laufe des Schulhalbjahres ihre Teilnahme am Experiment zurückgezogen.

Um die Ergebnisse auf Drittvariablen zu kontrollieren, wurden neben den Lesekompetenzstufen auch sozio-ökonomische Daten über die Teilnehmer erhoben. Konkret handelte sich um folgende Angaben:

1. Alter
2. Geschlecht
3. Wie lange sie Deutsch lernen
4. Wieviel Stunden Deutschunterricht sie pro Woche haben
5. Ob sie noch außerhalb der Schule Deutsch lernen
6. Höchster erreichter Bildungsgrad der Eltern

3.4 Messen der Lesekompetenz

Zum Messen der Lesekompetenz wurden standardisierte Tests für das Niveau A2 verwendet. Für die Eingangsstufe wurde der Test für die Stufe A2 des Goethe-Instituts benutzt. Dieser Test ist auf 30 Minuten angesetzt - bei Schüler*innen, die früher fertig geworden sind, wurde die Abgabezeit notiert. Der Test bestand ausschließlich aus inhaltbezogenen Fragen, wobei drei von ihnen eine Multiple-Choice-Antwortmöglichkeit angeboten haben und eine daraus bestand, Texte zuzuordnen.

Für die Ausgangsstufe wurde der Test für die Stufe A2 von Euroexam international verwendet, für dessen Bearbeitung 35 Minuten veranschlagt waren. Genauso wie beim Eingangstest wurden die

Zeit der früher abgegeben Tests notiert. Dieser Test bestand aus zwei Aufgaben, in denen Texte Überschriften zugeordnet werden sollten und einer Frage mit Multiple-Choice-Antwortmöglichkeit. Bei Abschluss wurde nochmal gefragt, wieviel Deutschstunden die Test-Teilnehmer*innen pro Woche hatten und wie viel sie zu Hause gelernt haben, falls sich diese Angaben unterschieden haben, wurde der Wert aus dem Ausgangstest übernommen. Darüber hinaus wurde noch erfragt, ob sie auch andere deutschsprachige Bücher gelesen haben und gefragt, ob sie mit dem Text in einfacher Sprache oder mit dem Literatur-Comic gearbeitet haben.

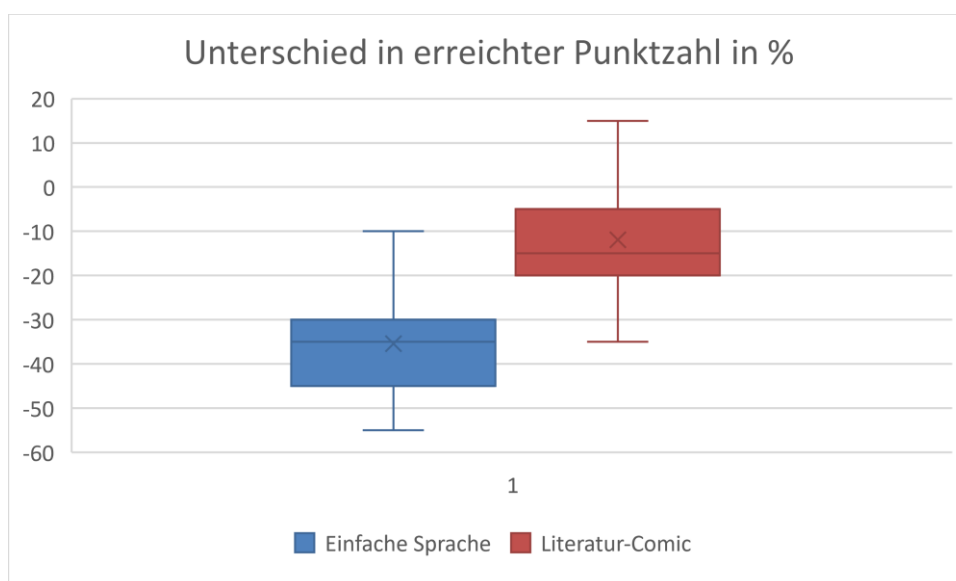
Um anonyme Verarbeitung der Daten zu gewährleisten, bekamen die Schüler*innen Nummern, mit denen sie ihre Ein- und Ausgangstest vermerkt haben.

4. Analyse

Um die beiden Tests vergleichen zu können wurden die erzielten Ergebnisse in Prozenten ausgerechnet – also wieviel Prozent aus den Fragen hatten die Schüler*innen richtig beantwortet. Anschließend wurden die Ergebnisse der Ausgangstest von den Ergebnissen des Eingangstest abgezogen. Mit dieser Methode lässt sich das Ergebnis wie folgt deuten: Je höher das negative Ergebnis, desto größer die Steigerung der Lesekompetenz.

Der Durchschnitt bei der Lektüre in einfacher Sprache liegt somit bei -35,4348 und der Median bei 35. Die Standardabweichung beträgt hier 9,26276. Der Durchschnitt bei dem Literatur-Comic liegt dabei deutlich höher, und zwar um ganze 23% bei -11,9643, wobei der Median -15 und die Standardabweichung 12,25765 beträgt. Aus den Daten und der Abbildung 1 kann man ableiten, dass die Lesekompetenz bei der Lektüre in einfacher Sprache mehr gesteigert wurde.

Abbildung 1



Diese Annahme bestätigt auch die Korrelationsanalyse, die einen Koeffizienten von 0,643109 ergab. Man kann hier also von einem leicht besseren Ergebnis bei Schüler*innen sprechen, die mit der Lektüre in einfacher Sprache gearbeitet haben. Somit kann die Hypothese H_0 , dass in der Steigerung der Lesekompetenz keine Unterschiede zwischen den mit der Literatur-Comic-Version arbeitenden und den mit der Version in einfacher Sprache arbeitenden Schüler*innen entdeckt wurden, verworfen werden.

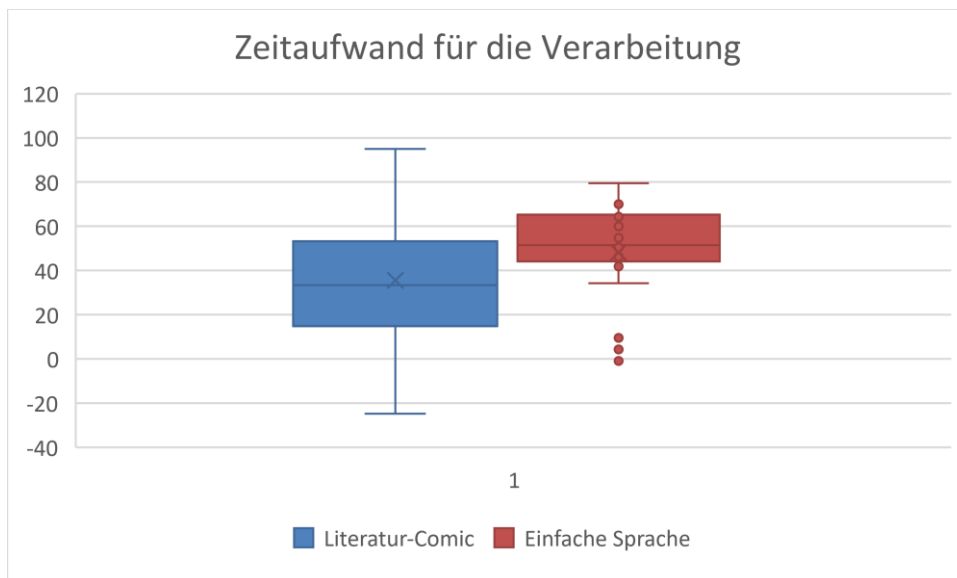
Da der doppelseitige T-Test-Wert bei 0,00000362859 liegt, kann man davon ausgehen, dass der Korrelationskoeffizient eine starke Signifikanz aufweist, deswegen wird die Hypothese 1 angenommen. Es gibt also einen signifikanten Unterschied in der Steigerung der Lesekompetenz zwischen den mit der Literatur-Comic-Version arbeitenden und den mit der Version in einfacher Sprache arbeitenden Schüler*innen. Laut den vorliegenden Daten steigert Lektüre in einfacher Sprache die Lesekompetenz im DaF-Unterricht fünffach effektiver.

Da die erreichte Punktzahl an sich noch nicht komplett aussagekräftig sein muss, werden hier noch weitere Variablen gezeigt und deren Effekt gemessen, um festzustellen, ob die Korrelation nicht durch dritte sg. versteckte Variablen beeinflusst wird.

Die erste so zu untersuchende Variable ist die Zeit, die die Schüler*innen zum Bearbeiten der Tests benötigt haben. Hier geht man von der Annahme aus, dass die Zeiten der mit dem Literatur-Comic arbeitenden Schüler*innen nicht niedriger als die Zeiten der mit der Lektüre in einfacher Sprache arbeitenden Schüler*innen liegen dürfen.

Diese Annahme wird bestätigt, da der Durchschnitt vom Prozentunterschied bei der Zeit für die Verarbeitung für Gruppe A (mit Literatur-Comic arbeitende) bei 48,13665 und der Median bei 51,42857 mit einer Standardabweichung von 16,76118. Das ist höher als der Durchschnitt der Gruppe B (mit der Lektüre in einfacher Sprache arbeitende), der bei 35,48469 liegt mit einem Mittelwert von 33,33 periodisch. Aufgrund der vielen Ausreißer weist dieser eine Standardabweichung von 24,17578 auf. An der Standardabweichung ist deutlich zu sehen, dass diese Daten nicht gleichmäßig verteilt sind (dies ist auch auf der Abb. 2 zu sehen). Dennoch liegen sowohl der Durchschnitt als auch der Mittelwert von Gruppe B höher als von Gruppe A.

Abbildung 2



In der Abbildung 3 wurde eine Drittvariablenkontrolle mit der Anzahl der tatsächlichen Unterrichtsstunden im Fach Deutsch und der Aufbereitung des Stoffes zu Hause vorgenommen. Aus der Pivot-Tabelle lässt sich ablesen, dass der Durchschnittswert der Gruppe B (in der Tabelle unter dem Begriff „nein“) sich von diesen Variablen nur sehr schwach geändert hat. In der Gruppe A kamen die schlechtesten Ergebnisse bei einer Aufarbeitung zu Hause von einer Stunde täglich und einem Durchschnitt von unter 4 Lernstunden (hier nicht als Lehrinheit zu verstehen) pro Woche zustande. Da der Chi-Quadrat-Test einen Wert von 6,0224 ergab, lässt sich daraus folgern, dass die Änderungen in den Durchschnittswerten nicht zufällig entstanden sind und dass die Anzahl der Unterrichtsstunden und das häusliche Aufarbeiten unabhängig von den Testergebnissen auftreten. Es gibt also keinen messbaren Effekt.

In der Abbildung 4 können wir dann sehen, dass auch der Effekt von Alter und des höchsten erreichten Bildungsgrades der Eltern zwar die Durchschnittswerte verändern, aber in jeder Kategorie bleibt der Durchschnittswert der Gruppe B (Gruppe, die mit der Lektüre in einfacher Sprache gearbeitet hat) niedriger als der von Gruppe A (Gruppe, die mit Literatur-Comic gearbeitet hat). Da der Chi-Quadrat in dieser Pivot-Tabelle einen Wert von 9,46887 erreicht, können wir auch hier den Einfluss von sozio-ökonomischen Faktoren ausschließen.

Da keinerlei Einflüsse von weiteren Faktoren bestätigt werden konnten, ist das Ergebnis dieser Analyse, dass eine Lektüre in einfacher Sprache die Lesekompetenz im DaF-Unterricht fünffach effektiver als eine Lektüre von Literatur-Comics steigert.

Fazit

Im theoretischen Teil dieser Arbeit wurde mit mehreren Beispielen gezeigt, dass Comicbücher ein großes Potenzial zur Steigerung der Lesekompetenz bieten können. Deren größter Vorteil ist darin zu sehen, dass sie durch ihre visuelle Ontologie einen gewissen Übergang zu orthografischen Symbolen der geschriebenen Sprache darstellen. Darüber hinaus wurde gezeigt, dass durch die Tatsache, dass Träger der Geschichte die Bilder und Wörter an sich sind und dass dadurch auch der Einstieg in die emotionelle Welt der Geschichte erleichtert wird, sich diese besonders für neurodivergente Lernende eignen.

In dem theoretischen Teil wurde auch deutlich gemacht, dass das Potenzial für den DaF-Unterricht vor allem darin besteht, dass Comics mit kürzeren Texten arbeiten, deren Bedeutung sich teilweise aus den Bildersequenzen ableiten lässt.

Allerdings ergaben die Ergebnisse der Datenanalyse, dass der Effekt der Lesekompetenzsteigerung nach wie vor bei der Lektüre in einfacher Sprache deutlich höher ist. Dieses Ergebnis wurde auch nach einer Drittvariablenkontrolle bestätigt.

An dieser Stelle ist zu diskutieren, warum dieses Konzept im EFL-Unterricht funktioniert hat und nicht im DaF-Unterricht. Als erste Vermutung liegt nahe zu sagen, dass eine Probe von 52 Testpersonen ein ziemlich kleines n darstellt, um wirklich für alle tschechischen Schulen aussagekräftig zu sein. An zweiter Stelle ist es wichtig zu erwähnen, dass die Roman-Adaption von Peter Eickmeyer und Gaby von Borstel kein klassischer Comic mit Sprechblasen ist und für einen Literatur-Comic über ungewöhnlich viel Text verfügt, dessen Sinn sich auch teilweise nicht aus den Bildersequenzen ableiten lässt. Dies könnte dazu geführt haben, dass sich die Schüler*innen während der Comic-Lektüre weit außerhalb ihrer Lernzone befunden haben.

Für die Zukunft wäre es ratsam, eine weitere Untersuchung mit einem klassischen Literatur-Comic durchzuführen und dabei diese Durchführung an mehreren Schulen zu implementieren, um ein höheres n zu bekommen. Nicht zuletzt könnte eine Untersuchung bei Schüler*innen mit einer Lernbeeinträchtigung interessante Ergebnisse liefern.

5. Quellenverzeichnis

ABEL, Julia, Christian KLEIN. 2016. *Comics und Graphic Novels: Eine Einführung.* Stuttgart : J.B. Metzler, 2016. ISBN: 978-3-476-02553-1.

ALTENKAMP, Meike. lovelybooks.de - Marion Döbert. <https://www.lovelybooks.de/>. [Online] aboutbooks GmbH. [Zitiert am: 16. März 2023.] <https://www.lovelybooks.de/autor/Marion-D%C3%B6bert/>.

ARTELT, Cordula, Andrea BEINICKE, Matthias SCHLAGMÜLLER und Wolfgang SCHNEIDER. 2009. Diagnose von Strategiewissen beim Textverstehen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie.* Jahrgang 41, 2009, Sv. Heft 2, ISSN: 00498637.

ARTELT, Cordula, Nele MCELVANY, Ursula CHRISTMANN, et.al. 2007. Bildungsforschung Band 17: Förderung von Lesekompetenz – Expertise. *Referat Öffentlichkeitsarbeit.* [Online] 2007. [Zitiert am: 12. Dezember 2022.] https://www.bildungserver.de/onlineresource.html?onlineresourcen_id=31410.

ARTELT, Cornelia, Petra STANAT, Wolfgang SCHNEIDER, et.al. 2001. Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. [autor knihy] E. Klieme, M. Neubrand, et.al. J. Baumert. *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich.* Oplaten : VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2001, str. 548.

BAKIS, Maureen. 2012. *The Graphic Novel Classroom: POWerful Teaching and Learning With Images.* Thousand Oaks : Corwin, 2012. ISBN: 978-1-4129-3684-2.

BIMM. Fertigkeiten im Unterricht vernetzt trainieren. *Sprachliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit.* [Online] [Zitiert am: 31. Oktober 2022.] <https://www.bimm.at/themenplattform/thema/fertigkeiten-unterricht-vernetzt-trainieren/>.

BLAŽINIĆ, Valentina. 2020. *Comics als Lerninhalte im DaF-Unterricht.* Faculty of Humanities and Social Sciences. Zagreb : University of Zagreb, 2020. Master's thesis.

BOS, Wilfried, Irmela TARELLI, Albert BREMERICH-VOS und Knut SCHWIPPERT. 2012. *Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich.* Münster : Waxmann Verlag GmbH, 2012. ISBN 978-3-8309-2828-7.

- BRADFORD, Wright W. 2003.** *Comic Book Nation: The Transformation of Youth Culture in America*. Baltimore : Johns Hopkins University Press, 2003. 978-0-80-187450-5.
- CIMERMANOVÁ, Ivana. 2014.** Using comics with novice EFL readers to develop reading literacy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 174, 2014.
- DITSCHKE, Stephan, Katerina KROUCHEVA und Daniel STEIN. 2009.** *Comics. Zur Geschichte und Theorie eines populärkulturellen Mediums*. Bielefeld : transcript Verlag, 2009. 978-3-8376-1119-1.
- DROLET, Claude A. 2021.** *Using Comics in the Development of EFL Reading and Writing*. Seoul : Daegu Haany University, 2021. ISSN: 1598-0464.
- EISNER, Will. 1995.** *Mit Bildern erzählen. Comics & Sequential Art*. Wimmelbach : ComicPress, 1995. 978-3929093056.
- ESPINOSA-CEVALLOS, Ligia FERNANDA, Bertha Susana CORTEZ-MARTÍNEZ und Sandy T. SOTO. 2022.** Literature Circles in EFL Classrooms: The Impact on College Students in the Amazon Region from the Students' Perspective. *Mextesol Journal*. 46, Juli 2022, Bd. 3.
- FRODERMANN, Ida.** Erich Maria Remarque: Im Westen nichts Neues. *Lebendiges Museum Online*. [Online] Deutsches Historisches Museum. [Zitiert am: 16. März 2023.]
<https://www.dhm.de/lemo/kapitel/weimarer-republik/kunst-und-kultur/erich-maria-remarque-im-westen-nichts-neues.html>.
- FURR, Mark. 2004.** *Literature Circles for the EFL Classroom*. Yokohama : Yokohama City University, 2004. Beitrag in Proceedings of the 2003 TESOL.
- GARDENER, Jared und David HERMAN. 2011.** *Graphic Narratives and Narrative Theory*. 124, Baltimore : The Johns Hopkins University Press, 2011, Bd. 40.
- GROEBEN, Norbert. 1982.** *Leserpsychologie: Textverständnis Textverständlichkeit*. Münster : Aschendorff, 1982. ISBN: 3402042983.
- HAASE, Uta. 2009.** Leseverstehen und Textarbeit. *Brünner Hefte zu Deutsch als Fremdsprache*. 2, 2009, Bd. 2, ISSN: 2695-1614.
- HEDTKE, Reinhold und Mahir Gökbudak. 2017.** Politische Bildung an allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I. *Didaktik der Sozialwissenschaften*. 7, 2017, ISSN: 2364-7698.

HELMKE, Andreas, Ingmar Hosenfeld. 2003. Beschreibung der Kompetenzstufen Deutsch: Lesen. VERA 3. [Online] 2003. [Zitiert am: 12. Dezember 2022.]

https://www.schulentwicklung.nrw.de/e/upload/download/mat_11-12/VERA3_Text_Kompstufen_Lesen.pdf.

HERDEGEN, Peter. 2010. Von der kategorialen Politik-Didaktik zu Basiskonzepten der Sozialwissenschaften? Zum Problem der Inhaltsauswahl in der Politischen Bildung. *Gesellschaft. Wirtschaft. Politik*. Jahrgang 59, 2010, 1.

HERMANN, Karina. 2018. Wiseo knöenn wir das lseen? – Wie unser Gehirn beim Lesen Wörter erfasst. *satzzzeichen! der linguistische Blog an der RUB*. [Online] 3. Oktober 2018. [Zitiert am: 15. November 2022.] <http://satzzzeichen-blog.de/2018/10/03/wiseo-knoeenn-wir-das-lseen-wie-unser-gehirn-beim-lesen-woerter-erfasst/>.

JONES, William B. Jr. 2017. *Classics Illustrated: A Cultural History*. Jefferson : McFarland & Company, 2017. 978-1-47-667231-1.

KALKAVAN-AYDIN, Zeynep und Katja WINTER. 2019. Lesen. [Hrsg.] Stefan SETTINIERI, Julia JEUK. *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache*. Berlin, Boston : De Gruyter Mouton, 2019.

KRUM, Hans-Jürgen, et.al. 2010. *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin, New York : De Gruyter, 2010. ISBN: 9783110205084.

MCCLOUD, Scott. 1994. *Comics richtig lesen*. [Übersetzung] Heinrich ANDERS. Hamburg : Carlsen Studio, 1994. ISBN: 3-551-72113-0.

MEIßNER, Franz-Joseph. 2013. Lesen, Lesekompetenz, Leseförderung in fremden Sprachen. [Hrsg.] ERWIN et.al. *Lesen, Lesekompetenz, Leseförderung. Akten des GMF-Sprachentages Aachen 2011*. Gießen : Giessener elektronische Bibliothek, 2013.

POINTNER, Frank Erik, Sandra Eva BOSCHENHOFF. 2010. Classics Emulated: Comic Adaptations of Literary Texts. *CEA Critic*. SPRING-SUMMER 2010, 2010, Bd. 72, 3, S. 86-106.

Reading, Speaking and Writing through Creative Resources: Comics in Second Language Teaching .

GÓMEZ, Victoria Guadamillas. 2014. 4, Toledo : Arab World English Journal , 2014, Bd. 5. ISSN: 2229-9327 .

CANDELIER, Michel, et.al. 2007. *Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen*. Graz : Europäisches Fremdsprachenzentrum Graz, 2007. ISSN: 2193-049X.

- ROBEL, Yvonne. 2013.** *Erinnerung im Comic*. Oldenburg : Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, 2013.
- SCHICKOWSKI, Klaus. 2018.** *Der Comic*. Stuttgart : Reclam, 2018. ISBN: 978-3-15-020544-0.
- SCHNEIDER, Thomas. F.** Im Westen nichts Neues – Graphic Novel. *splitter-verlag.de*. [Online] Splitter Verlag GmbH & Co. KG. [Zitiert am: 16. April 2023.] <https://www.splitter-verlag.de/im-westen-nichts-neues-graphic-novel.html>.
- WESTHOFF, Gerard. 1997.** *Fertigkeit Lesen*. München : Goethe-Institut, 1997. ISBN: 9783468496639.
- WESTHOFF, Gerard J. 1987.** *Didaktik des Leseverstehens: Strategien des voraussagenden Lesens mit Übungsprogrammen*. Ismaning : Max Hueber Verlag, 1987. ISBN: 3-19-001453-1.
- WOLF, Maryanne. 2007.** *Proust and the Squid. The Story and Science of the Reading Brain*. New York : Harper Collins, 2007. ISBN: 978-0-06-093384-5.
- ZUNSHINE, Lisa. 2011.** *What to Expect When You Pick Up a Graphic Novel* 124, Baltimore : The John Hopkins University Press, 2011, SubStance, Bd. 40.

Verzeichnis der Anlagen

Bilderverzeichnis

Bild 1 – Vergleich Literatur-Comic mit Lektüre in einfacher Sprache „Josef Kantorek“	51
Bild 2 – Vergleich Literatur-Comic mit Lektüre in einfacher Sprache „Die Pferde“	52
Bild 3 – Vergleich Literatur-Comic mit Lektüre in einfacher Sprache „Fremd“	53
Bild 4 – die Arbeitsblätter „Kulturreferent*in“	54
Bild 5 – die Arbeitsblätter „Passagenexperte*in“	55
Bild 6 – die Arbeitsblätter „Figurenkapitän*in“	56
Bild 7 – die Arbeitsblätter „Wortmeister*in“	57
Bild 8 – die Arbeitsblätter „Zusammenfasser*in“	58
Bild 9 – ein Beispiel für ausgefülltes Arbeitsblatt	59
Bild 10 – Beispiel Nr. 2 für ausgefülltes Arbeitsblatt	60
Bild 11: Eingangstest	61
Bild 12: Ausgangstest	69

Beispiele der inhaltbezogenen Fragen

Grafikenverzeichnis

Abbildung 1 – Unterschiede in erreichter Punktzahl	78
Abbildung 2 – Zeitaufwand für die Verarbeitung des Ein- und Ausgangstests	78
Abbildung 3 – Drittvariablenkontrolle (Anzahl der Studen, die Schüler*innen zu Hause mit lernen verbracht haben, Anzahl der Deutschunterrichtsstunden)	79
Abbildung 4 – Höchster erreichter Bildungsgrad der Eltern und Alter	80

Bilderverzeichnis

Bild 1 – Vergleich Literatur-Comic mit Lektüre in einfacher Sprache „Josef Kantorek“



Josef

Damals in der Schule hat Lehrer Kantorek uns immer wieder Vorträge gehalten: „Es ist eine Ehre, dem Vaterland zu dienen. Jeder hat die Pflicht, für das Vaterland zu kämpfen! Ihr werdet Helden sein, wenn ihr in den Krieg hinauszieht. Es will doch wohl keiner von euch ein Feigling sein! Ihr meldet euch doch sicher freiwillig? Alle zusammen! Für den Krieg! Für das Vaterland! Freiwillig! Alle! Oder ist einer dagegen?“

Kantorek hat so lange auf uns eingeredet, bis er uns alle überzeugt hatte. Jedenfalls wollte keiner von uns ein Feigling sein. Deshalb sagten wir alle ja. Nur einer von uns hat gezögert: Josef Behm. Er war ein dicker, gemütlicher Kerl. Aber er hätte sich blamiert. Wenn er nicht mitgemacht hätte. Josef hatte keine Wahl. Und so hat auch er sich „freiwillig“ gemeldet.

Damals glaubten wir noch an unsere Lehrer und an unsere Eltern. Sie waren unsere Vorbilder. Was Erwachsene sagen, ist richtig. Das dachten wir damals.

Eines Tages hier im Krieg passiert dann die Sache mit Josef.

Bild 2 – Vergleich Literatur-Comic mit Lektüre in einfacher Sprache „Die Pferde“



Die Pferde

Das Geschütz-Feuer wird immer leiser. Die Schreie bleiben. Aber es sind keine Menschen, die da schreien. „Verwundete Pferde“, sagt Kat. Ich habe noch nie vorher Pferde schreien gehört. Es ist ein wilder, grauenvoller Schmerz, den sie rausschreien.

Detering packt die Wut. Als Bauer hat er immer mit Pferden gearbeitet.

Die Tiere sind ihm so vertraut. Und jetzt hört er die Qual dieser Tiere.

Detering brüllt: „Erschießt sie! Erschießt sie doch! Verflucht noch mal!“

Kat versucht, ihn zu beruhigen: „Die müssen doch erst mal die Menschen versorgen. Die Leute müssen da erst rausgeholt werden. Die können doch nicht die Pferde abknallen, wenn die Menschen da noch liegen.“

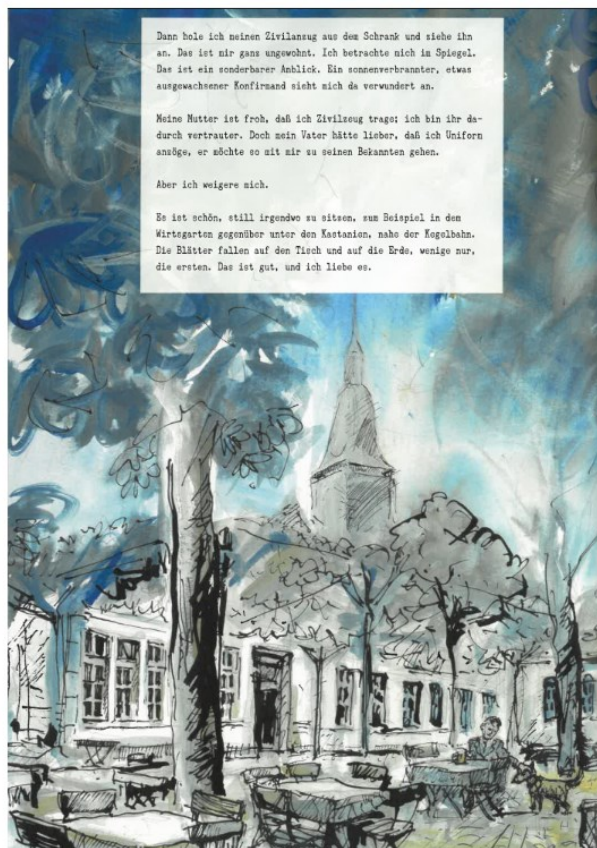
Wir gehen in die Richtung, wo die Tiere schreien.

Durch das Fern-Glas sehen wir Sanitäter mit Bahren. Dazwischen liegen schwarze Klumpen auf der Erde. Die verwundeten Tiere.

Einige galoppieren noch in heller Not. Brechen zusammen. Stehen wieder auf.

Einem Pferd ist der Bauch aufgerissen. Die Därme platzen raus.

Bild 3 – Vergleich Literatur-Comic mit Lektüre in einfacher Sprache „Fremd“



„Ach, Mutter, was so geredet wird. Du siehst ja: Ich bin gesund, und ich bin dick.“

Als meine Mutter aufsteht, gehe ich zu Erna in die Küche.

„Was hat sie?“ frage ich mit Blick auf das Schlafzimmer.

„Sie liegt schon seit ein paar Monaten“, antwortet Erna.

„Wir wollten es dir nicht schreiben. Damit du dich nicht sorgst.“

Es ist wohl wieder Krebs, sagt der Arzt.“

Am Abend gehe ich an meinen Schrank.

Die Uniform werfe ich in die Ecke.

Ich will in Zivil gehen, während ich hier bin.

Meine alten Sachen sind noch im Schrank.

Der Anzug ist viel zu kurz.

Ich bin beim Militär viel größer geworden.

Wie leicht sich so ein Anzug anfühlt!

Als wäre man nur in Hemd und Unterhose.

So fühlt sich das an.

Ganz anders als die schwere Uniform.

Im Anzug sehe ich aus wie ein rausgewachsener Konfirmand.

Meine Mutter ist froh, dass ich in Zivil gehe.

So bin ich ihr vertrauter.

Bild 4 – die Arbeitsblätter „Kulturreferent*in“



LESEKREIS



Kulturreferent*in

Geschichte: _____

Name: _____

Meine Aufgaben sind:

- die Geschichte lesen und nach Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen deinem Kulturkreis und dem in der Geschichte suchen
- Notizen über zwei drei Passagen, die kulturelle Punkte verdeutlichen, machen
- Den Lesekreis nach diesen Punkten fragen

Hier ein paar Fragen, die mir helfen können über die kulturellen Unterschiede nachzudenken.

- **Thema:** Was ist das Hauptmotiv dieser Geschichte? Ist dieses Thema in meinem Kulturkreis wichtig und relevant? Denken die Personen in der Geschichte über das Thema gleich oder anders als die Leute in meinem Kulturkreis?
- **Figuren:** Machen Figuren in dieser Geschichte die gleichen Sachen, die in meinem Kulturkreis typisch sind? Sagen die Leute in dieser Geschichte die gleichen Sachen wie Leute in meinem Kulturkreis?

Meine Sammlung von kulturellen Referenzen:

Seite: _____ Zeilen: _____

Seite: _____ Zeilen: _____

Seite: _____ Zeilen: _____

Meine Fragen:

1. _____
2. _____
3. _____

Bild 5 – die Arbeitsblätter „Passagenexperte*in“

Passagenexperte*in

Geschichte: _____

Name: _____

Meine Aufgaben sind:

- die Geschichte lesen, interessante oder/und schwierige Passagen raussuchen
- Notizen über mindestens drei Passagen machen, die besonders wichtig für den Plot sind, eine gute Charakteristik der Figuren abgeben oder besonders interessante sprachliche Ausdrucksmittel aufweisen
- diese Passagen in dem Lesekreis vorlesen oder jemanden im Lesekreis darum bitten, die jeweiligen Passagen vorzulesen

Unter Passage verstehen wir meistens einen Absatz. Es können aber nur ein zwei Sätze sein oder ein Ausschnitt aus einem Dialog. Ich suche mir diese Passage, weil sie einer dieser Sachen ist:

- wichtig • informativ • überraschend • witzig • verwirrend • gut geschrieben

Meine Ausgewählten Passagen:

Seite: _____ Zeilen: _____

Warum habe ich diese Passage ausgewählt:

Fragen zu dieser Passage:

Seite: _____ Zeilen: _____

Warum habe ich diese Passage ausgewählt:

Fragen zu dieser Passage:

Seite: _____ Zeilen: _____

Warum habe ich diese Passage ausgewählt:

Fragen zu dieser Passage:

Bild 6 – die Arbeitsblätter „Figurenkapitän*in“



LESEKREIS



Figurenkapitän*in

Geschichte: _____

Name: _____

Meine Aufgaben sind:

- die Geschichte lesen und eine wichtige Figur finden
- nach Beispielen für Verhalten von dieser Figur suchen oder Handlungen nennen, an denen die Charakteristik dieser Figur klar wird
- Beispiele im Lesekreis vorstellen und nachfragen, wie man die Figur an diesen Beispielen charakterisieren würde

Name der Figur:

Beispiel 1:

Seite: _____ Zeile: _____

Beispiel 2:

Seite: _____ Zeile: _____

Beispiel 3:

Seite: _____ Zeile: _____

Beispiel 4:

Seite: _____ Zeile: _____

Bild 7 – die Arbeitsblätter „Wortmeister*in“



LESEKREIS



Wortmeister*in

Geschichte: _____

Name: _____

Meine Aufgaben sind:

- die Geschichte lesen und nach sprachlich schwierigen Passagen und/oder Wörtern suchen
- diese Wörter in einfachem Deutsch erklären

Ausgewählte Passagen:

Originaltext (Seite: _____, Zeilen: _____)

Meine Erklärung

Originaltext (Seite: _____, Zeilen: _____)

Meine Erklärung

Originaltext (Seite: _____, Zeilen: _____)

Meine Erklärung

Originaltext (Seite: _____, Zeilen: _____)

Meine Erklärung

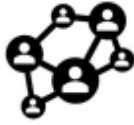
Originaltext (Seite: _____, Zeilen: _____)

Meine Erklärung

Ausgewählte Wörter

Seite	Zeile	Originalwort	Meine Erklärung
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

Bild 8 – die Arbeitsblätter „Zusammenfasser*in“



LESEKREIS



Zusammenfasser*in

Geschichte: _____

Name: _____

Meine Aufgaben sind:

- die Geschichte lesen und Notizen über die wichtigsten Ereignisse und Figuren machen
- die springenden Punkte herauswählen, die wichtig sind, um die Geschichte zu verstehen
- die Geschichte in eigenen Worten wiedergeben

Meine Zusammenfassung:

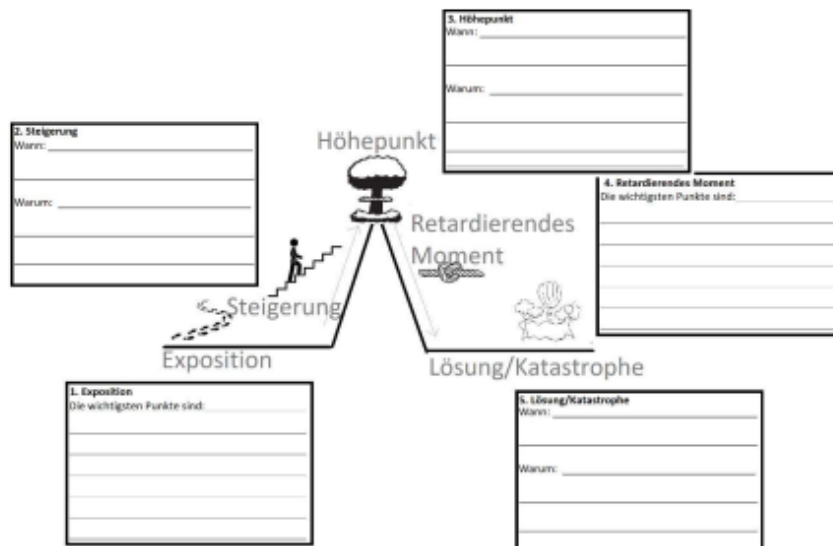


Bild 9 – ein Beispiel für ausgefülltes Arbeitsblatt



LESEKREIS



Figurenkapitän*in

Geschichte: IM WESTEN NICHTS NEUES

Name: ERICH MARIA REMARQUE

Meine Aufgaben sind:

- die Geschichte lesen und eine wichtige Figur finden
- nach Beispielen für Verhalten von dieser Figur suchen oder Handlungen nennen, an denen die Charakteristik dieser Figur klar wird
- Beispiele im Lesekreis vorstellen und nachfragen, wie man die Figur an diesen Beispielen charakterisieren würde

Name der Figur:

Beispiel 1: **PAUL BÄUMER**

Seite: 22 Zeile: _____

Paul Bäumer, der Hauptfigur der Geschichte, auf der Seite 22 zeigt seine größte Eigenschaft. Er ist hilfsbereit und kümmert sich um andere. Zum Beispiel, wenn Franz in Krankenhaus ist. Franz leidet, aber Paul spricht nur über das alles gutes wird (dass er zu Hause kommen wird usw.) Wahrscheinlich er weiß, dass Franz nicht überleben wird, aber ist still. Ich hoffe dass er über jeden Opfer kommen wird.

Beispiel 2: **KANTOREK**

Seite: 14-17(+19) Zeile: _____

Kantorek war klein, streng und Klassenlehrer der Schüler. Seine Ansprache und Charakter war so motivierend, dass jeder Mann in der Klasse zu den Krieg gemeldet hat. Nur Josef wollte nicht, aber schließlich hat er auch einrücken. Warum fast niemand Ansprache des Kantorek ablehnen? Sie denken dass, es wird Spaß und sie schnell zurück sein. Es ist Kantorek böse oder gut? Ich denke dass, er schlecht ist. Er weiß was war Erster Weltkrieg, trotzdem hat er Männer zum Kampf geschickt. Auf der Seite 14 Sie müssten der Kantorek wäre im Kampf auch - warum? Soll er schlecht und Tot auch, sehen?

Beispiel 3: **MÜLLER**

Seite: 24,26 Zeile: _____

Müller, der wie einer Pauker sieht und man beschreibt als jemand wer Schulbücher/Notizen irgendwas verteilte ist mehr ein Verräter als ein Freund. Wenn Franz in Krankenhaus liegt, spricht er nur über seinen Schwestern. Für ihn Franz hat schön gestorben und seine Schwestern sind Frei. Bessig, egoistisch Müller ist bis jetzt schlechte Figur (für mich).

Beispiel 4: **_____** Sind hier meine Figuren zu beschreiben? Ich denke, dass jetzt ich nur diese kann.

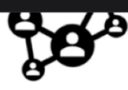
Seite: _____ Zeile: _____

Bild 10 – Beispiel Nr. 2 für ausgefülltes Arbeitsblatt

9:33 pá 4. 11. 67%

Německý Jazyk

Dějiny Umění Německý Jazyk



Zusammenfasser*in

Geschichte: _____

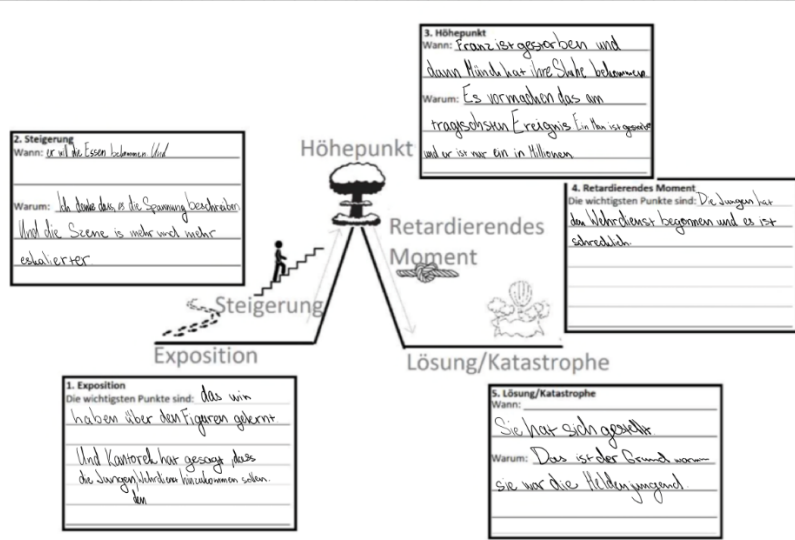
Name: Stáizka

Meine Aufgaben sind:

- die Geschichte lesen und Notizen über die wichtigsten Ereignisse und Figuren machen
- die springenden Punkte herauswählen, die wichtig sind, um die Geschichte zu verstehen
- die Geschichte in eigenen Worten wiedergeben

Meine Zusammenfassung:

Wir haben über den Figuren gelernt.
Und wie hat der Koworde die Jungen überzeugen, dass sie müssen hierdieerst hinzukommen
Sie sind eine große Reibe mit weniger Essen gegangen. Dann wir haben gesehen, wie
Franz ist gestorben und dann wie hat Müller die Statue bekommen
Sie hat den W. begannen und der Übergeschreite hat die Jungen misshandeln
Dann sie hat „Rache ist Blutwurst“ gesagt. Morgen sie war die Heldenjugend



The diagram shows a mountain shape representing the plot structure. The left side is labeled 'Steigerung' (Rising Action) and the right side 'Lösung/Katastrophe' (Falling Action/Climax). The peak is 'Höhepunkt' (Climax) and the base is 'Retardierendes Moment' (Retardation Moment). Five boxes contain handwritten notes:

- 1. Exposition:** Die wichtigsten Punkte sind: Das wir haben über den Figuren gelernt. Und Koworde hat gesagt dass die Jungen hierdieerst hinzukommen sollen.
- 2. Steigerung:** Wann: Er will die Essen bekommen. Warum: Ich denke dass er die Spannung beschreiben. Und die Szene ist mehr noch mehr eskalierter.
- 3. Höhepunkt:** Wann: Franz ist gestorben und dann Müller hat ihre Statue bekommen. Warum: Es vor machen das ein tragisches Ereignis. In das ist gescheit und er ist nur ein in Helden.
- 4. Retardierendes Moment:** Die wichtigsten Punkte sind: Die Jungen hat den W. begeben und es ist schrecklich.
- 5. Lösung/Katastrophe:** Wann: Sie hat sich gestellt. Warum: Das ist der Grund warum sie war die Heldenjugend.

Bild 11: Eingangstest

GOETHE-ZERTIFIKAT A2 LESEN
MODELLSATZ KANDIDATENBLÄTTER

Teil 4

a

www.park-cafe.de

Selbstgemachte Torten, Kuchen und Italienisches Eis. Große Sonnenterrasse mit Spielplatz. Alles auch zum Mitnehmen! Täglich außer montags von 14 bis 19 Uhr geöffnet. Bergstraße 7, 89312 Günzburg, Tel. 08221 36152

www.feine-speisen.de

Egal, wo Sie feiern wollen, wir liefern für Ihre Hochzeit oder andere private Feiern bestes Essen. Z. B. Hochzeitsmenü ab 30 € p. P.; bayerisches Buffet 20,50 € p. P. Wir bieten außerdem Tische und Stühle, Dekoration, Servicepersonal und Kinderbetreuung an.

b

www.weinhaus-walter.de

Internationale Spezialitäten. Beste Weine. Jetzt neu: Jeden Tag anderes 3-Gänge-Menü mit Getränk ab 20 € pro Person. Im Sommer auch in unserem ruhigen Garten. Sie finden uns direkt hinter dem Rathaus. Schöner Raum für kleine Feiern.

www.cafe-sand.de

Urlaub in der Stadtmitte - direkt am Fluss, täglich ab 10.00 Uhr geöffnet. Jeden Samstag und Sonntag gibt es das stadtbekannt große Frühstück. Ab Mai jeden Sonnabend Party mit Live-Musik, ab 22 Uhr. Tischreservierung Tel. 785 43 65.

c

e

www.towabu.de


Spiel + Spaß bei Towabu
Auf über 2500 qm auch bei schlechtem Wetter spielen und toben!
Tolle Geburtstagspartys mit Super-Programm.
Getränke inklusive. Täglich 10 bis 20 Uhr.
Auch in den Sommerferien geöffnet.

www.hansen-im-moor.de

Das Ausflugsrestaurant im Teufelsmoor
Mit dem Bus nur 20 Minuten vom Zentrum!
Norddeutsche Küche. Mit Terrasse direkt am See.
Sie suchen einen Ort für Ihr Familienfest, Ihre Hochzeit, Ihre Firmenfeier?
Sprechen Sie uns an! Unsere Räume bieten Platz für 150 Personen.

E
T

Seite 13

 GOETHE
INSTITUT

Teil 4

Sechs Personen suchen im Internet nach Lokalen.

Lesen Sie die Aufgaben 16 bis 20 und die Anzeigen a bis f.

Welche Anzeige passt zu welcher Person?

Für eine Aufgabe gibt es keine Lösung. Markieren Sie so X.

Die Anzeige aus dem Beispiel können Sie nicht mehr wählen.

Beispiel

- V15.0_24/02/21
- 0 Mareike möchte am Wochenende frühstücken gehen. d
- 16 Sarah heiratet bald und möchte mit vielen Gästen in einem Lokal feiern. f ✓
- 17 Petra will mit Geschäftspartnern in der Stadt essen gehen und über die Arbeit sprechen. a ✗
- 18 Jens feiert seinen Geburtstag zu Hause und möchte guten Wein anbieten. c ✗
- 19 Karsten lädt am Abend Gäste zu sich nach Hause ein, möchte aber nicht kochen. e ✗
- 20 Gabriele und ihre Tochter feiern Kindergeburtstag und möchten Kuchen essen gehen. b ✗

Teil 3

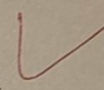
11 Gülcan sagt über ihr Leben in Hamburg, dass ...

- a das Studium wie in ihrem Heimatland ist.
- b im Alltag einiges wie zu Hause ist.
- c im Moment vieles neu für sie ist.



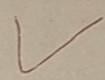
12 Die Studentengruppe hat ...

- a den Neuen die Hochschule gezeigt.
- b für neue Studenten eine Stadtführung gemacht.
- c Gülcan anderen ausländischen Studenten vorgestellt.



13 In der Wohnung ...

- a kochen alle zusammen.
- b kocht Gülcan immer für alle.
- c kocht jeder einmal für die anderen.



14 Gülcan ist es wichtig ...

- a auch Englisch zu üben.
- b Deutsch zu sprechen.
- c Herrn Hahn kennenzulernen.



15 Im März ...

- a besuchen sie Mario zu Hause.
- b machen Sonja und Gülcan Urlaub am Meer.
- c übernachtet Sonja in Marios Zimmer.



VAS0_240221

Teil 3

Sie lesen eine E-Mail.

Wählen Sie für die Aufgaben 11 bis 15 die richtige Lösung a, b oder c.

V45.0_240221

The screenshot shows an email client window with a menu bar (Datei, Nachricht, Einfügen, Optionen, Text formatieren, Überprüfen) and a toolbar (Senden, An..., Cc..., Betreff:). The email content is as follows:

Liebe Sonja,

ich bin jetzt schon vier Wochen in Hamburg und bin noch dabei, mich hier einzuleben. An der Universität ist vieles ganz anders organisiert als zu Hause. Und auch im täglichen Leben musste ich erst einmal lernen, wie einige Dinge hier gemacht werden. Zum Beispiel, wie ich ein Zimmer finde und wo ich was einkaufen kann.

In der ersten Woche haben ein paar Studenten eine Willkommensführung für uns ausländische Studierende gemacht. Sie haben uns die Uni gezeigt: die Bibliothek, die Cafeteria und die Multimedia-Räume. Hamburg habe ich dann alleine mit dem Stadtplan kennengelernt.

Ich wohne mit drei anderen Studenten aus Italien, Japan und Mexiko zusammen. Immer freitags kocht einer von uns etwas aus seinem Land und wir essen zusammen, obwohl wir nur eine winzig kleine Küche haben! Ich finde das super, du weißt ja, wie gerne ich koche!

Wir sprechen in der Wohnung nicht nur Deutsch, sondern oft auch Englisch miteinander. Manchmal ist das einfacher, aber mich stört das ein bisschen. Ich möchte dieses Jahr möglichst viel Deutsch lernen. Und weißt du, was mir am meisten Spaß macht? Der Literaturkurs. Der Dozent, Herr Hahn, ist ein total witziger Typ. Den müsstest du mal erleben. :-)

Ich freue mich auf deinen Besuch im März. Dann zeige ich dir die Stadt und an einem Nachmittag fahren wir an die Ostsee. Da ist es total schön. Du kannst dann bei Mario schlafen. Das ist der Italiener, der neben mir wohnt. Er ist einverstanden, denn er fährt in den Ferien nach Hause, nach Genua.

Schreib mir bald!
Bis dann
Gülcan

Teil 2

Kaufhaus Alexa

- 4. Stock** Bücher, Geschenke, Spielsachen, Freizeittaschen, Koffer, Brieftaschen und Geldbeutel, Café, Friseur- und Nagelstudio, Kunden-WC, Telefon
- 3. Stock** Handys, Telefone, MP3-Player, CD-Player, DVD-Player, Radios, Fernseher, Computer, Notebooks, Tablets, Software, Drucker, CDs, DVDs, Videospiele, Sportkleidung, Arbeitskleidung
- 2. Stock** Herrenmode, Nachtwäsche für ihn, Unterwäsche für ihn, Möbel für Wohnzimmer, Bad und Küche, Teppiche, Lampen, Gardinen, Kissen, Decken, Stoffe und Dekoartikel, Handtücher
- 1. Stock** Damenmode, Nachtwäsche für sie, Unterwäsche für sie, Mode für Kinder und Jugendliche, Babybekleidung, Kinderwagen, Schuhe, Geschirr und Gläser, Besteck, Töpfe und Pfannen, Grills
- EG** Information, Uhren, Schmuck, Parfüm, Kosmetik, Schreibwaren, Glückwunschkarten, Kalender, Schultaschen, Reiseführer, Souvenirs, Schuhwerkstatt, Schlüsseldienst, Blumenladen
- UG** Bäcker, Supermarkt, Putz- und Waschmittel, Fotoservice, Tabak, Zeitschriften und Zeitungen, Theater- und Konzertkarten, Reisebüro, Geldautomat, Kunden-WC

V15.0_240721

Teil 2

Sie lesen die Informationstafel in einem Kaufhaus.

Lesen Sie die Aufgaben 6 bis 10 und den Text.
In welchen Stock gehen Sie?

Wählen Sie die richtige Lösung a, b oder c.

Beispiel

VNB 0_240221

- 0 Sie suchen ein Sofa.
- a 4. Stock
 - b 2. Stock
 - c anderer Stock

- 6 Sie möchten einer Freundin Rosen schenken.
- a 1. Stock
 - b 4. Stock
 - c anderer Stock

- 7 Sie möchten Ihre Urlaubsbilder drucken lassen.
- a 3. Stock
 - b UG
 - c anderer Stock

- 8 Sie möchten einen Tee trinken gehen.
- a 2. Stock
 - b UG
 - c anderer Stock

- 9 Sie wollen Ihre Schuhe reparieren lassen.
- a 1. Stock
 - b EG
 - c anderer Stock

- 10 Sie suchen eine Laufhose für Ihren Bruder zum Geburtstag.
- a 3. Stock
 - b 2. Stock
 - c anderer Stock

Teil 1

Beispiel

0 Bei Stefan Berger können Gäste ...

- a bekannte Gerichte essen.
- b interessante Getränke bestellen.
- c neue Speisen probieren.

1 Die Gäste im „Bremer Lokal“...

- a finden immer einen Tisch.
- b müssen anrufen und Essen bestellen.
- c sollen Plätze reservieren.

2 Stefan Berger möchte ...

- a ein neues Restaurant eröffnen.
- b mit seinem Restaurant mehr Geld verdienen.
- c nur ein Restaurant haben.

3 Sofort nach der Ausbildung ...

- a arbeitete er in einem großen Hotel.
- b kaufte er ein Restaurant.
- c machte er eine lange Reise.

4 Stefan Berger ist bekannt durch ...

- a eine Fernsehsendung.
- b Lieder und Filme.
- c sein Restaurant.

5 Dieser Text informiert über ...

- a den Berufsweg eines Kochs.
- b einen Koch in einem Hotel.
- c eine neue Berufsausbildung.

V65.0_240221

Teil 1

Sie lesen in einer Zeitung diesen Text.

Wählen Sie für die Aufgaben 1 bis 5 die richtige Lösung a, b oder c.

Vrs.0_240221

Der TV-Koch Stefan Berger

»Ich versuche immer wieder etwas Neues.«

Bei Stefan Berger gibt es Gerichte, von denen man vorher noch nie gehört hat. Er hat dauernd neue Ideen. Den Gästen gefällt das. Man muss unbedingt vorher anrufen und einen der wenigen Tische bestellen, wenn man in seinem Restaurant „Bremer Lokal“ essen möchte. Er hat viele Gäste, will aber kein zweites Lokal aufmachen. „Klar, ich könnte vielleicht reich damit werden, aber ich habe mich bewusst dagegen entschieden. Ich mag es einfach, wie wir hier arbeiten.“

Stefan Berger wurde 1968 im Rheinland geboren, war auf der Realschule und lernte dann in einem großen Hotel kochen.

Nach der Berufsausbildung brauchte er erstmal eine zweijährige Pause. Er fuhr durch die Welt, hatte verschiedene Jobs und lernte viel Neues kennen. Wegen einer Frau kam er dann nach Bremen. Das „Bremer Lokal“ in seiner Nachbarschaft suchte einen Koch, Berger nahm die Stelle an, und drei Jahre später kaufte er das Restaurant.

Die meisten kennen ihn aber erst durch seine Fernsehshow „Berger kocht“. In der beliebten Sendung besuchen ihn Sänger und Schauspieler und kochen mit ihm ihre Lieblingsrezepte.

Bild 12: Ausgangstest

Fragen zum Text:

14. Die ersten Weihnachtsbäume gab es...

- A in Schloss Windsor.
- B in Deutschland.
- C im alten England.

15. Die britische Königin hat ihren Weihnachtsbaum...

- A in der Stadt Coburg gekauft.
- B aus der Stadt Coburg bestellt.
- C von der Stadt Coburg bekommen.

16. Die deutsche Nordmantanne...

- A steht jetzt im Schloss der Königin.
- B kommt aus einem Wald bei Coburg.
- C ist aus dem Park des Urgroßvaters.

17. Die Reise aus Coburg nach Windsor...

- A dauerte ein paar Wochen.
- B war ungefähr 1000 Kilometer lang.
- C ging mit 30 Stundenkilometern.

18. Den Weihnachtsbaum hat man...

- A in Windsor mit Glaskugeln geschmückt.
- B ein halbes Jahr lang geschmückt.
- C in der Glasfabrik Lauscha geschmückt.

19. Man kann den Baum...

- A bis Ende Dezember besichtigen.
- B nur zu Weihnachten ansehen.
- C bis Anfang nächsten Jahres sehen.

20. Warum hat Coburg der Queen einen Weihnachtsbaum geschenkt?

- A Es ist eine uralte deutsche Tradition.
- B Ihr deutscher Großvater hat dort gewohnt.
- C Ein Teil ihrer Familie stammt aus Coburg.



Aufgabe 3: Multiple-Choice-Aufgabe (15 Minuten) – 14-20

- Lies den Text.
- Löse dann die Aufgaben (14-20) zum Text.
- Kreuze die richtigen Lösungen (A, B oder C) auf dem Lösungsblatt an.

Der Weihnachtsbaum der Queen

Der Weihnachtsbaum ist eine alte deutsche Tradition, die im 19. Jahrhundert aus Deutschland auch nach England gekommen ist. Vor dem Schloss Windsor steht auch dieses Jahr ein schöner Weihnachtsbaum.

Es ist ein Geschenk für Königin Elisabeth II. aus Deutschland. Im November schrieb die Stadt Coburg einen Brief an die Königin und bot ihr einen Weihnachtsbaum aus den Coburger Wäldern mit Baumschmuck an.

Zwölf Meter hoch und vier Meter breit ist der Weihnachtsbaum vor Schloss Windsor, wo Königin Elisabeth II. lebt. Der Baum – eine Nordmantanne – stammt aus dem Heimatland ihres Urgroßvaters Albert von Coburg-Sachsen, der die Tradition der Weihnachtsbäume auf der Insel einführte.

Die 30 Jahre alte Tanne hat eine ca. 1000 Kilometer lange Reise nach Großbritannien gemacht. Sie hat die Fahrt im Lastwagen gut überstanden und stand nach ein paar Tagen vor dem Schloss von Windsor.

Der Weihnachtsbaum ist traditionell geschmückt – mit rund 2000 Weihnachtskugeln aus Lauscha. Diese deutsche Stadt ist weltberühmt für ihren Glasschmuck. Man hat dort mehr als ein halbes Jahr an der Dekoration gearbeitet. Etwas ganz Besonderes ist es, weil die Kugeln handgemacht sind.

Zwei Tage brauchte man in Windsor, bis alle Kugeln fest am Baum waren. Der Weihnachtsbaum der Queen ist der neue Star des Schlosses. Bis Anfang Januar kann man diese Schönheit von Windsor bewundern.



Aufgabe 2: Suche nach Informationen (10 Minuten) – 7-13

- Drei Jugendliche schreiben darüber, wie sie die Ferien verbringen.
- Lies zuerst die Info-Liste, suche dann in den Texten nach den Informationen (7-13).
- Kreuze die richtige Lösung (A, B oder C) auf dem Lösungsblatt an.
- Alle Informationen findest du in den Texten!

Beispiel: Flugreise ans Meer
Die richtige Lösung ist C.



Wie verbringen diese Jugendlichen die Ferien?

- 7 Job in einem Fast-Food-Restaurant **B** ✓
- 8 Sommer mit Freunden **A** ✓
- 9 eine Fremdsprache üben **C** ✓
- 10 morgens nicht lange schlafen **B** ✓
- 11 Aktivurlaub mit der Familie im Ausland **C** ✓
- 12 Geld verdienen **B** ✓
- 13 Kulturprogramme in der Stadt **C** ✗

Text A - Anna schreibt:

Mit meiner Schwester mache ich diesmal Urlaub zu Hause. Ich habe mich schon über Museen und Ausflugsziele in der Nähe informiert. Ich will mich in den Ferien erholen, diesen Sommer gehe ich jeden Tag ins Freibad und treffe meine Freunde. Wir schwimmen, spielen Fußball oder Billiard. Unsere Stadt bietet viele Ferienprogramme für Schüler; es ist immer etwas los, mal Kino- oder Theatervorstellungen, mal Konzerte.

Text B - Bernd schreibt:

Wie schon im letzten Jahr arbeite ich wieder bei McDonalds. Da verkaufe ich sechs Stunden am Tag Hamburger; es ist ganz schön anstrengend, ich muss auch immer früh aufstehen, aber kann damit gut verdienen und auch meinen Urlaub selbst finanzieren. Ich möchte mit meinen Mitschülern eine Radtour an der Donau machen.

Text C - Clara schreibt:

In diesem Sommer fliege ich mit meiner Familie nach Spanien. Ich lerne schon seit 3 Jahren Spanisch, so kann ich meine Sprachkenntnisse verbessern. Ich möchte nicht nur in der Sonne liegen und faulenzeln, sondern auch viel Sport machen. Meine Eltern segeln gern, mit meinem Bruder surfen wir stundenlang. Abends essen wir etwas Leckeres in einem Restaurant, probieren die Spezialitäten, am liebsten essen wir Fisch. Später gehen wir in eine Disco, wo wir lange tanzen.

Aufgabe 1: Überschriften (10 Minuten) – 1-6

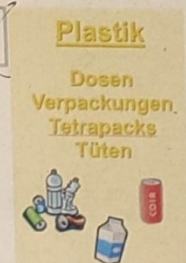
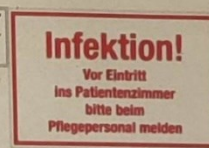
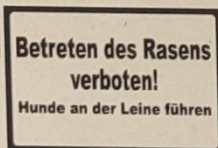
- Schau dir die Schilder (1-6) an. Wo sieht man diese Schilder?
- Kreuze die richtige Antwort auf dem Lösungsblatt an.
- Zu einem Ort (A-H) passt kein Schild.

Beispiel:

Die richtige Lösung ist F.

Wo sieht man diese Schilder?

- A. im Park
- ~~B.~~ im Krankenhaus
- C. am Gartentor
- ~~D.~~ im Zoo
- ~~E.~~ an der Mülltonne
- F. vor der Garage** *Beispiel*
- ~~G.~~ im Geschäft
- ~~H.~~ am Briefkasten



Beispiele der inhaltbezogenen Fragen

Teil I:

V této kapitole jede Paul s kamarády na frontu poprvé nebo už mají zkušenost?

Co jste se dozvěděli o západní frontě?

Jak fungují smysly vojáků ve válce, mohou se jimi řídit?

Jakou mají vojáci možnost se krýt, když se přesouvají na frontu?

Co prožil mladý rekrut (nový voják) a co mu radil Paul?

Teil II:

1. Koho nejvíce trápil řev zraněných koní a proč?
2. Proč nemohli zraněné koně hned zastřelit?
3. Na jakém místě zasáhl vojáky další útok?
4. Do jakých částí těla byl málem zraněn Paul?
5. Co sloužilo Paulovi jako úkryt v kráteru po granátu?
6. Jak se projevuje zasažení bojovým plynem?
7. Koho našli Paul a Kat zraněného?
8. Co navrhoval Kat Paulovi? Souhlasil Paul? Uskutečnili ten plán?

Teil III:

Popište děj této kapitoly (minimálně 5 vět / souvětí v minulém čase.)

Jak bylo dohodnuto, přikládám otázky k textu, kterých se ale nemusíte při psaní držet:

1. Proč se kapitola jmenuje Läuse? Není tam nějaký skrytý význam?
2. Který "starý známý" se objevil na frontě?
3. Proč už nemá na starosti výcvik rekrutů, ale je na frontě?
4. O čem si povídali vojáci?
5. Co má v plánu dělat po válce Tjaden?
6. Za co dostal Tjaden trest 3 dny v žaláři?

7. Co přišlo vojákům na válce dobré?

Teil IV:

Popište děj této kapitoly v 10 větách. Použijte perfektum (minulý čas složený). Při psaní textu není třeba se řídit otázkami. Ty slouží jako vždy k orientaci v textu, dle dohody uvádím i čísla stránek.

1. Co rozumíš pod pojmem "dicke Luft"?
2. Jaká znamení (předzvěsti) ukazovala na to, že bude "dicke Luft
3. Koho zabily krysy?
4. Jakými způsoby se pokoušeli Kropp a Detering ochránit svůj chléb před krysami?
5. Co je to "Bajonett" a jak vypadá?
6. Došlo k útoku během Paulovy noční hlídky?
7. Co znamená poslední věta "Kat hatte Recht"?

Teil V:

Přečtěte si kapitoly str. 57 - 64. Tentokrát se soustřeďte nejen na obsah, ale také na formu:

1. Jsou věty krátké nebo dlouhé/rozvité? Proč? Co tím autor zdůrazňuje? (Sind die Sätze kurz oder lang? Warum? Was will der Autor damit betonen?)
2. Všimněte si členění odstavců a jejich délky. Proč je autor členil právě takto? (Beachtet, wie die Absätze untergliedert sind. Warum hat der Autor sie gerade so untergliedert?)
3. Objevuje se v textu přímá řeč? Jedná se o dlouhé/krátké věty? - Proč? (Gibt es eine direkte Rede im Text? Handelt es sich um lange oder kurze Sätze? Warum?)
4. Vypište si z každé kapitoly nejdůležitější myšlenku. (Schreibt die wichtigsten Ideen jedes Kapitels)
5. Popište průběh situací "Nerven-Schock" a "Platzangst". (Beschreibt Verläufe der Situationen "Nerven-Schock" und "Platz-Angst".)

Teil VI:

Odpovědi si připravte ústně, poznámky si připravte jen v bodech, ne ve větách.

1. Welche "Bilder" sieht Paul vor seinen Augen? (Jaké "obrazy" vidí Paul před svými očima?)

2. Wie vergleicht Paul seinen Wohnort bei den Pappeln vor dem Krieg mit seiner Vorstellung von dem gleichen Ort nach dem Krieg? Was wird gleich und was anders sein ? (Jak srovnává Paul své bydliště u topolů před válkou se svou představou o stejným místem po válce? Co bude stejné a co jiné?)
3. Warum hat sich die Beziehung zwischen Himmelstoß und den Soldaten geändert? (Proč se změnil vztah mezi Himmelstoßem a vojáky?)
4. Wer lebt auf der anderen Seite des Kanals? (Kdo bydlí na druhé straně kanálu?)
5. Wie haben die Soldaten mit den Frauen kommuniziert? (Jak komunikovali vojáci s těmi ženami?)
6. Warum haben die Frauen die Soldaten auf das zweite Ufer eingeladen? (Proč pozvaly ženy vojáky na druhý břeh?)
7. Hatte Paul schon Erfahrungen mit Frauen? (Měl už Paul zkušenosti se ženami?)
8. Wen haben die Soldaten auf dem Rückweg getroffen? (Koho potkali vojáci na zpáteční cestě?)

Teil VII:

Fragen zum Text:

1. Wie lange hat Paul Urlaub?
2. Wie lange ist er nach Hause gereist?
3. Warum hat er ein Taschentuch gebraucht?
4. Welche Familienmitglieder hat Paul getroffen?
5. Wie hat sich die Mutter gefühlt?
6. Hat Paul der Mutter über die Kämpfe erzählt?
7. Beschreib Unterschiede der Kommunikation zwischen der Mutter und Paul - und dem Vater und Paul.
8. Wen hat Paul in einer Kneipe getroffen? War das ein nettes Treffen?
9. Wie findet Paul seinen Urlaub?
10. Wen muss Paul noch während seines Urlaubs besuchen?

Teil VIII:

1. Was erwartet Paul von den Büchern, wenn er mal nach dem Krieg zurückkommt?
2. Was wollten Paul und Erna kaufen? Erzähle kurz.
3. Hat Paul der Mutter von Franz die Wahrheit über seinen Tod gesagt?
4. War Paul froh, dass er Urlaub hatte?
5. Was macht Paul im Heide-Lager?
6. Sind die Russen Freunde oder Feinde?
7. Warum ist Pauls Mutter nicht in das Lager zu Besuch gekommen?

Teil IX:

Připravte si odpovědi v préteritu.

1. In welchem Zustand fand Paul das Lager nach dem Urlaub?
2. Was verstehst du unter dem Begriff "fliegende Einheit"?
3. Warum bekamen die Soldaten saubere Uniformen?
4. Was passierte mit den schmutzigen, zerrissenen Uniformen?
5. Was war das Hauptthema des Gesprächs zwischen Tjaden und Kropp?
6. Warum war Paul unzufrieden, dass er in den Urlaub fuhr?
7. Was passierte in dem Trichter?
8. Was versprach Paul dem Franzosen?
9. Was änderte sich am nächsten Tag?

Teil X:

Vypracujte stručně písemné odpovědi k otázkám:

1. Was machen die Soldaten in den Dörfern der Feinde?
2. Wer wurde im Dorf verletzt?
3. Welche Verletzungen haben die zwei Soldaten?
4. Warum wollten die Soldaten keine Narkose nehmen?

5. Wohin sind die zwei Soldaten mit dem Zug gefahren?

6. Warum mussten sie aus dem Zug aussteigen?

7. Warum will sich Albert erschießen?

8. Wer wollte noch einen Selbstmord begehen?

9. Wer war Marja?

Teil XI:

Beantwortet die Fragen:

1. Sind Albert und Paul aus dem Krankenhaus in den Krieg wieder gefahren?

2. Welche Probleme hatten deutsche Soldaten im Krieg (im Sommer/Herbst 1918)?

3. Wer ist desertiert?

4. Warum hat Müller Paul seine Stiefel und Briefftasche geschenkt?

5. Welche Soldaten sind in diesem Kapitel an welche Verletzungen gestorben?

6. Wer war der letzte noch Lebende von den Freunden im Krieg? Wie hat er sich gefühlt?

7. Was ist im Oktober 1918 passiert?

Grafikenverzeichnis

Abbildung 1 – Unterschiede in erreichter Punktzahl

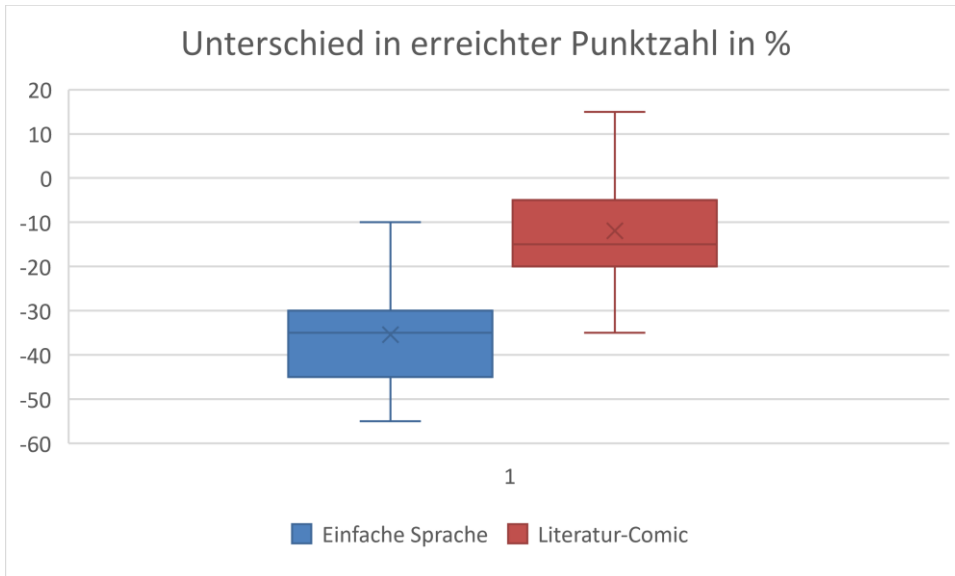


Abbildung 2 – Zeitaufwand für die Verarbeitung des Ein- und Ausgangstests

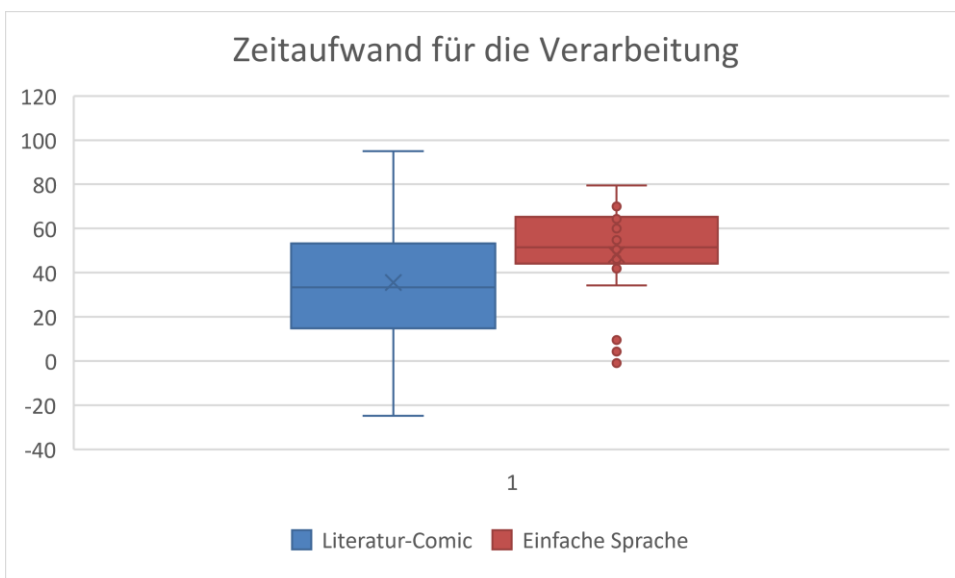


Abbildung 3 – Drittvariablenkontrolle (Anzahl der Studen, die Schüler*innen zu Hause mit lernen verbracht haben, Anzahl der Deutschunterrichtsstunden)







			Anzahl der Stund...  
ja	Unterschied Ergebnisse	-11,47058824	0
	Wie lange Deutsch	6,176470588	1
	Anzahl der Stunden im Unterricht	3,176470588	2
nein	Unterschied Ergebnisse	-35,83333333	3
	Wie lange Deutsch	4,5	
	Anzahl der Stunden im Unterricht	3	
Unterschied Ergebnisse		-24	
Wie lange Deutsch		5,314285714	
Anzahl der Stunden im Unterricht		3,085714286	
			Anzahl der Stund...  
ja	Unterschied Ergebnisse	-2,5	0
	Wie lange Deutsch	6,5	1
	Anzahl der Stunden im Unterricht	4	2
nein	Unterschied Ergebnisse	-35	3
	Wie lange Deutsch	4	
	Anzahl der Stunden im Unterricht	3,25	
Unterschied Ergebnisse		-24,16666667	
Wie lange Deutsch		4,833333333	
Anzahl der Stunden im Unterricht		3,5	
			Anzahl der Stund...  
ja	Unterschied Ergebnisse	-12,14285714	0
	Wie lange Deutsch	5,571428571	1
	Anzahl der Stunden im Unterricht	3	2
nein	Unterschied Ergebnisse	-30	3
	Wie lange Deutsch	6	
	Anzahl der Stunden im Unterricht	4	
Unterschied Ergebnisse		-14,375	
Wie lange Deutsch		5,625	
Anzahl der Stunden im Unterricht		3,125	

Abbildung 4 – Höchster erreichter Bildungsgrad der Eltern und Alter

			Bildung Eltern
ja			Abi
Unterschied Ergebnisse	-18,88888889		Ausbild.
Anzahl der Stunden im Unterricht	2,55555556		Bc.
Alter	17,66666667		Dr.
nein			Ing.
Unterschied Ergebnisse	-31		Mgr.
Anzahl der Stunden im Unterricht	2,9		MuDr.
Alter	17,6		
Unterschied Ergebnisse	-25,26315789		
Anzahl der Stunden im Unterricht	2,736842105		
Alter	17,63157895		

			Bildung Eltern
ja			Abi
Unterschied Ergebnisse	-8,75		Ausbild.
Anzahl der Stunden im Unterricht	3,75		Bc.
Alter	17,75		Dr.
nein			Ing.
Unterschied Ergebnisse	-37,5		Mgr.
Anzahl der Stunden im Unterricht	3		MuDr.
Alter	17,75		
Unterschied Ergebnisse	-23,125		
Anzahl der Stunden im Unterricht	3,375		
Alter	17,75		

			Bildung Eltern
ja			Abi
Unterschied Ergebnisse	-12,5		Ausbild.
Anzahl der Stunden im Unterricht	3,75		Bc.
Alter	18		Dr.
nein			Ing.
Unterschied Ergebnisse	-30		Mgr.
Anzahl der Stunden im Unterricht	3,5		MuDr.
Alter	17,5		
Unterschied Ergebnisse	-18,33333333		
Anzahl der Stunden im Unterricht	3,66666667		
Alter	17,83333333		

			Bildung Eltern
ja			Abi
Unterschied Ergebnisse	-6,11111111		Ausbild.
Anzahl der Stunden im Unterricht	4		Bc.
Alter	17,77777778		Dr.
nein			Ing.
Unterschied Ergebnisse	-42,14285714		Mgr.
Anzahl der Stunden im Unterricht	3,285714286		MuDr.
Alter	16,85714286		
Unterschied Ergebnisse	-21,875		
Anzahl der Stunden im Unterricht	3,6875		
Alter	17,375		