



Institut zur Qualitätsentwicklung
im Bildungswesen

Vergleichsarbeiten 2025
8. Jahrgangsstufe (VERA-8)
Französisch
DIDAKTISCHE HANDREICHUNG
Teil II

Fachdidaktische Orientierung



Inhaltsverzeichnis

1. Allgemeine Erläuterungen zu VERA-8 im Fach Französisch	3
2. Kompetenzorientierung und Bezug zu den Bildungsstandards	3
2.1 Bildungsstandards und Niveaus des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER)	3
2.2 Kompetenzmodell	4
3. Beschreibung der zu testenden Kompetenzbereiche	6
3.1 Didaktisches Stichwort: Hörverstehen	6
3.1.1 Globales Hörverstehen: Aufgabe <i>Maxime professeur</i> (IQB)	10
3.1.2 Selektives Hörverstehen: Aufgabe <i>Camping de la dune</i> (IQB)	12
3.1.3 Detailliertes Hörverstehen: Aufgabe <i>Jeux vidéo</i> (IQB)	15
3.2 Didaktisches Stichwort: Leseverstehen	18
3.2.1 Globales Leseverstehen: Aufgabe <i>Collège</i> (IQB)	21
3.2.2 Selektives Leseverstehen: Aufgabe <i>Strasbulles</i> (IQB)	25
3.2.3 Detailliertes Leseverstehen: Aufgabe <i>Un e-mail déchiré</i> (IQB)	29
4. Anregungen für den Unterricht	32
4.1 Materialien zur Entwicklung des Hörverstehens	32
4.2 Materialien zur Entwicklung des Leseverstehens	37
5. Literaturverzeichnis	41
6. Abbildungsverzeichnis	42
7. Tabellenverzeichnis	42
8. Anhang	43

Haftungsausschluss:

Trotz sorgfältiger inhaltlicher Kontrolle übernehmen wir keine Haftung für Richtigkeit, Vollständigkeit und Aktualität der Inhalte externer Links. Für den Inhalt der verlinkten Seiten sind ausschließlich deren Betreiber verantwortlich.

Wussten Sie, dass Sie viele VERA-Aufgaben und Didaktische Materialien
auch online finden können?
www.iqb.hu-berlin.de/vera/aufgaben

1. Allgemeine Erläuterungen zu VERA-8 im Fach Französisch

Die **Bildungsstandards für die Erste Fremdsprache (Englisch/Französisch)**¹ sind aufgrund eines Beschlusses der Kultusministerkonferenz seit dem Schuljahr 2004/2005 bzw. 2005/2006 verbindliche Zielvorgaben für die Lehrplanentwicklung und die Lehrkräftebildung. Sie differenzieren nach angestrebtem Schulabschluss (HSA/MSA) und werden vom IQB in konkrete Testaufgaben umgesetzt („operationalisiert“).

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

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

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

2. Kompetenzorientierung und Bezug zu den Bildungsstandards

2.1 Bildungsstandards und Niveaus des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER)

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

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

Abbildung 1: Niveaustufen nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen

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

¹ 2023 wurden die Bildungsstandards für die erste Fremdsprache für den Ersten und Mittleren Schulabschluss weiterentwickelt und von der KMK verabschiedet (KMK, 2023). Die vorliegenden Testaufgaben beziehen sich auf die Bildungsstandards, die 2004 und 2003 von der KMK beschlossen worden sind, da sich die Normierungsaufgaben für die neuen Bildungsstandards noch in der Entwicklung befinden.

Bei den Bildungsstandards handelt es sich um eine Festlegung von Regelstandards. Diese liegen hinsichtlich ihres Anforderungsniveaus zwischen Mindest- und Optimalstandards. Die folgenden Begriffe werden im Kompetenzstufenmodell von 2009 definiert.²

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

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

Regelstandard plus: Kompetenzen, die über die Regelstandards hinausgehen

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

Im Folgenden werden die Leistungen auf den Niveaus A1 bis C1 beschrieben. Schülerinnen und Schüler der 1. Fremdsprache verweilen mehrere Lernjahre auf den Niveaus A2 und B1. I. d. R. wird nach oben hin deutlich mehr Lernzeit zum Erreichen des höheren Niveaus benötigt. Da mit VERA-8 Schülerinnen und Schüler des 8. Jahrgangs getestet werden, umfassen die eingesetzten Testaufgaben im Wesentlichen A2 und B1. Für A1 und B2 werden deutlich weniger Aufgaben eingesetzt, für C1 nur einzelne Teilaufgaben. Auf dieser Grundlage können für einzelne Lerngruppen entsprechende Fördermaßnahmen abgeleitet und Konzepte für eine angemessene Weiterarbeit entwickelt werden. Da die Lernprozesse individuell sehr unterschiedlich verlaufen, ist eine differenzierte Schwerpunktsetzung im Unterricht nötig.

2.2 Kompetenzmodell

Was versteht man unter dem Begriff Kompetenz?

Weinert (2001: 27) beschreibt Kompetenz als *die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.*

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

² Der früher verwendete Begriff „Maximalstandards“ wurde inzwischen durch den Begriff „Optimalstandards“ ersetzt.

In den Bildungsstandards ausgewiesene Kompetenzbereiche

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

Abbildung 2: Kompetenzbereiche entsprechend der Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss (2003).

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

Die Verwendung des Begriffs „Kompetenz“ trägt dabei der Komplexität sprachlicher Anforderungen Rechnung, schließlich bezeichnet man mit Kompetenzen komplexe Dispositionen aus Wissen, Können und Absichten. Auch fremdsprachliche Kompetenzen umfassen den Bereich des Wissens, insbesondere Wissen über sprachliche Mittel und ihre Verwendung sowie soziokulturelles Wissen und Wissen über das Funktionieren von Kommunikation. Kompetenzen beinhalten aber deutlich mehr als Wissen: ganz wichtig ist das Verfügen über Methoden und Strategien zum Erwerb dieses Wissens (z. B. Wie kann ich besonders gut neuen Wortschatz lernen?) sowie zur Anwendung dieses Wissens (z. B. Wie kann ich meine Meinung zu einem Thema so ausdrücken, sodass die anderen mich verstehen?). Für den schulischen Bereich, insbesondere für die Mittelstufe, erscheint uns die Bereitschaft, dieses sprachliche, methodische und strategische Wissen in die Praxis umzusetzen,

ganz besonders wichtig (z. B. sich trotz aller sprachlichen Unzulänglichkeiten zu trauen, das Wort zu ergreifen oder einen kleinen Vortrag zu halten).

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

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

3. Beschreibung der zu testenden Kompetenzbereiche

3.1 Didaktisches Stichwort: Hörverstehen

Wie das Leseverstehen ist das Hörverstehen ein komplizierter mentaler Prozess, in dem Sprachsignalen mit Hilfe von sprachlichem Wissen und Weltwissen Sinn zugeordnet wird. Dabei wirken *Bottom-Up*-Prozesse (Analyseprozesse des Gehörten) und *Top-Down*-Prozesse (Einbringen von Wissen und Erwartungen) zusammen. Anders als das Lesen verläuft das Hören in Echtzeit, außerdem sind die gehörten Signale flüchtig. Das bedeutet, dass die Überprüfung von Hörverstehen immer auch durch die Fähigkeit des Individuums zur Speicherung von Sprachdaten bestimmt wird. Gespeichert wird normalerweise nicht der Wortlaut eines Textes, sondern die beim Hören entstehenden Sinneinheiten.

Hörverstehen gilt als wichtigste Kompetenz, denn die Alltagskommunikation besteht zu 45% aus Hören. Sie ist ebenfalls unabdingbar für die Entwicklung anderer Kompetenzen, insbesondere des Sprechens. Während Hörverstehen in der Erstsprache wie selbstverständlich, ganz nebenbei erfolgt, haben Fremdsprachenlernenden vor allem mit authentischen Hörsituationen und -dokumenten nicht selten große Schwierigkeiten. Dies liegt zum einen an der oben dargestellten Komplexität des Hörverstehensprozesses.

Insbesondere die Tatsache, dass Hörtexte i. d. R. flüchtig sind, setzt viele Schülerinnen und Schüler unter Stress. Sie versuchen, möglichst alles zu verstehen, wobei bereits kurze Verstehenslücken zum Zusammenbrechen des Hörverstehens führen können. Außerdem wenden sie die erlernten Verstehensstrategien oft nicht oder nicht in ausreichendem Maße an. Dies liegt zum anderen daran, dass fremdsprachliche Hörer nicht über dasselbe sprachliche, inhaltliche und kulturelle Wissen verfügen wie Erstsprachenverwender. So kommt es zu Verstehenslücken und Missverständnissen oder sogar zum Abbruch des Hörvorgangs.

Aber auch die Eigenschaften der Hörtexte und die Formulierung der Höraufgabe beeinflussen den Schwierigkeitsgrad des Hörverstehens. Wichtige Kriterien für die Ermittlung der Textschwierigkeit sind (Grotjahn/Tesch 2010: 133):

- die Textlänge,
- die Sprechgeschwindigkeit (sie bestimmt die Geschwindigkeit des Verstehensprozesses),
- die Anzahl der Sprecherinnen und Sprecher,
- Art und Lautstärke der Hintergrundgeräusche (die Aussage unterstützende oder störende Geräusche),
- die verwendete Sprache (Standardsprache, Hochsprache oder Umgangssprache, regionaler Dialekt, Akzent),
- die Aussprache (prosodisch wenig markierte Sprache führt zu Schwierigkeiten bei der Segmentierung und Bildung größerer Sinneinheiten),
- der lexikalische und grammatische Anspruch (Häufigkeit oder Abstraktionsgrad der Begriffe, Komplexität der Satzstrukturen),
- die Textstruktur (einfacher, klarer Aufbau vs. komplizierte, schwer durchschaubare Gliederung),
- die Explizitheit der gegebenen Information,
- die Vertrautheit der Hörer mit Thema/Inhalt/Hörsituation.

Zu beachten ist, dass aufgrund dieser Kriterien „schwierige“ Texte jedoch durch eine „einfache“ Höraufgabe, wie z. B. Hörsituation verstehen, Anzahl der Sprecherinnen und Sprecher identifizieren, auch für Anfängerinnen und Anfänger oder schwächere Schülerinnen und Schüler lösbar sind. Dahingegen können nach diesen Kriterien „einfache“ Texte ohne Hörauftrag, mit komplexen oder anspruchsvollen Höraufgaben durchaus schwierig zu bearbeiten sein.

Grundsätzlich sollten sich Aufgaben zur Entwicklung und Überprüfung des Hörverstehens auf das Hörverstehen konzentrieren und erst in weiteren Schritten andere Kompetenzbereiche wie Sprechen oder Schreiben verlangen.

Hörstile

Hörverstehen ist eine zielgerichtete Aktivität. So werden sowohl der Fokus der Aufmerksamkeit als auch die Art und Weise des Hörens (Hörstil) vom angestrebten Hörziel (Art der aufzunehmenden Informationen) beeinflusst. In der Tabelle „Terminologie der didaktischen Kommentare“ sind die in VERA-8 verwendeten Formen und Bezeichnungen zusammengestellt:

Tabelle 1: Terminologie der didaktischen Kommentare

Hör-/Lese- stil	Fokus des Hör-/Leseverstehens	Art der Information	Aufgabenbeispiel
global	Thema Kernaussage	explizit/implizit	<i>Worum geht es im Text? Welche Überschrift passt am besten?</i>
selektiv	spezifische Informationen	explizit	<i>Wann beginnt die Vorstellung?</i>
detailliert/ inferierend	Hauptaussagen	explizit/implizit	<i>Welche Zwischenüberschriften passen?</i>
	Nebenaussagen		<i>Welches Bsp. belegt das Argument?</i>
	Handlungsverlauf		<i>Was ist die richtige Reihenfolge?</i>
	Ursachen/Folgen		<i>Wie ist es zu dem Unfall gekommen?</i>
	Eigenschaften von Personen/Objekten		<i>Welche Adjektive beschreiben ...?</i>
	Handlungsziele		<i>Warum hat ...?</i>

	Emotionen/Stimmungen		<i>Was empfindet ...?</i>
	Meinungen/Haltungen		<i>Welche Meinung vertritt der Verfasser?</i>
inferierend	eigen-/fremdkulturelle Aspekte	implizit	<i>Worin zeigt sich der Einfluss ...?</i>
	Textintentionen		<i>Was will der Verfasser erreichen?</i>
	Textmerkmale		<i>Was bewirkt ...?</i>

Dabei ist zu beachten, dass die Kategorien nicht trennscharf sein können, sondern je nach konkretem Text und konkreter Aufgabe variieren. So kann für das Erkennen der Eigenschaften von Personen detailliertes Hören ausreichen, wenn lediglich explizit gegebene Informationen aufgenommen werden müssen. Es kann jedoch auch inferierendes Hören erforderlich sein, wenn Schlussfolgerungen z. B. aus der Art des Sprechens, der angesprochenen Themen oder spezifischer Reaktionen der Personen gezogen werden müssen.

Globales Hörverstehen

Unter globalem Hörverstehen versteht man i. d. R. das Erfassen von Thema und Haupt- bzw. Kernaussage des Textes. Dazu müssen u. a. die Situation (Wer spricht? Wo? Warum?), das Thema (Worum geht es?) und die zentralen Inhalte bzw. die zentrale Aussage erkannt werden. Je nach Text und konkreter Aufgabenstellung müssen für diesen Hörstil sowohl die zentralen expliziten Äußerungen des Textes identifiziert und verstanden als auch die wichtigsten Zusammenhänge erkannt werden. Der Fokus der Aufmerksamkeit kann ebenfalls variieren.

Selektives Hörverstehen

Der Hörstil „selektives Hören“ zielt auf das Heraushören bestimmter expliziter Informationen, für die eine bestimmte Erwartung aufgebaut wurde. Ein typischer Fall ist das Heraushören der Bahnsteignummer bei einer Bahnhofsdurchsage. Dieser Hörstil teilt mit dem detaillierten Hörverstehen die Aufmerksamkeitslenkung auf eine lokale Information. Allerdings unterscheidet er sich vom detaillierten Hören durch die geringere Aufmerksamkeitsleistung. Um beim Beispiel der Bahnhofsdurchsage für einen eintreffenden Zug zu bleiben: der Hörer stellt sicher, dass es sich um den richtigen Zug handelt (meist durch den Abfahrtsort bezeichnet) und konzentriert sich dann nur noch auf das Gleis (hier erwartet er eine Zahl). Alle weiteren Durchsageelemente können ausgeblendet werden.

Detailliertes Hörverstehen

Der Hörstil „detailliertes Hörverstehen“ zielt auf das Erkennen und Verstehen relevanter Textdetails. Das kann die Hauptpunkte bzw. Hauptaussagen einzelner Textpassagen betreffen, den detaillierten Handlungsverlauf einschließlich Ursachen und Folgen oder die im Text vorkommenden Personen und Objekte. Darüber hinaus können auch Handlungsziele dieser Personen, ihre Emotionen und Stimmungen sowie ihre zum Ausdruck kommenden Meinungen und Haltungen Ziel des detaillierten Hörens sein. Dabei müssen teilweise implizite Textinformationen erkannt und Schlussfolgerungen gezogen werden, was inferierendes Hören erfordert. Folgende Strategien können bei der Bewältigung verschiedener Hörverstehensaufgaben hilfreich sein:

Strategien zum Hörverstehen

Vor dem Hören Erwartungshaltungen aufbauen und relevantes Wissen aktivieren mit Hilfe von:

- visuellen Elemente in der Aufgabenstellung

- Überschriften und Informationen in der Aufgabenstellung
- Hörtextsortenkenntnisse aus der Muttersprache bzw. anderen Sprachen

Strategien während des Hörens – allgemein

- Fokus auf Wortfelder (Oberbegriffe, Synonyme) zu Begriffen aus der Überschrift/Aufgabenstellung
- Bedeutung unbekannter Wörter aus dem Kontext erschließen
- mentale Bezüge zwischen Vorwissen und Gehörtem ziehen
- in Dialogen auf Sprecherwechsel achten
- auf textstrukturierende Elemente (Pausen, Sprecherwechsel, Hintergrundgeräusche etc.) achten

Strategien nach dem Hören

Kombination relevanter Einzelinformationen, um einzelne Distraktoren (falsche Antwortmöglichkeiten) auszuschließen

3.1.1 Globales Hörverstehen: Aufgabe *Maxime professeur* (IQB)

A la fin du cours, Maxime parle à son professeur.

Doc. audio: Boussat, Stéphanie; Jouhane, Cécile: Nouveau DELF Junior & Scolaire A2, 200 activités, Livre + CD audio, © CLE international, Paris 2006

Thema	Schule
Textsorte	Gespräch
Hörstil	global

Teilaufgabe	1
Kompetenzstufe	A1

► **Pourquoi est-ce que Maxime parle à son professeur ?**

- ☐ **A** : Il n'est pas d'accord avec le devoir que le prof lui a donné.
- ☐ **B** : Il lui demande plus de temps pour son devoir.
- ☐ **C** : Il lui demande de lui donner un autre devoir.
- ☐ **D** : Il n'a pas trouvé de matériel pour son devoir.

RICHTIG	nur das 2. Kästchen wurde angekreuzt (B)
---------	--

Diagnostisches Potenzial

Schülerinnen und Schüler, die diese Aufgabe richtig lösen, erkennen von einem Gespräch in Standardsprache zu einem ihnen vertrauten Thema den Anlass und die Sprechabsicht. Das entspricht im Bereich des globalen Hörens dem Niveau A2.

Beschreibung der Aufgabe

Die Aufgabe verlangt, dass die Redeabsicht eines Sprechers erkannt und die richtige Lösung aus vier möglichen ausgewählt (angekreuzt) wird.

Der Titel gibt bereits das Thema (Schule) vor. Die Hörerwartung wird durch eine situative Einbettung (...*Maxime parle à son professeur.*) und die Formulierung der Aufgabe (*Pourquoi est-ce que Maxime parle à son professeur?*) weiter gelenkt. Die vier Sätze zur Auswahl in der Aufgabe geben mögliche Lösungen vor.

Die Textvorgabe ist besonders in der Rolle des Lehrers sehr klar und betont artikuliert. In der Rolle des Schülers gibt es einige umgangssprachliche Verschleifungen.

Das Thema Schule ist den Schülerinnen und Schülern auf A2-Niveau vertraut. Die Gesprächssituation mit dem Lehrer entspricht ihrer unmittelbaren Lebenserfahrung.

Der Text ist mit 33 Sekunden recht kurz, enthält jedoch Redundanzen. Das Problem wird mehrmals unterschiedlich formuliert (*je n'ai pas pu travailler – il reste encore... – quelques jours supplémentaires – dernier délai*). Somit verhindert das Nichtverstehen einer Variante nicht das globale Textverständnis. Das Wort *rendre* dürfte als Unterrichtswendung bekannt sein und tritt dreimal auf. Die verwendeten grammatischen Strukturen sind recht einfach. Als Zeitformen werden ausschließlich *présent* und *passé composé* verwendet.

Vor dem Hören

Zur Lösung der Aufgabe können unterschiedliche Strategien angewandt werden, die sinnvoll miteinander verknüpft werden müssen.

Vorwissen und Wortschatz aktivieren: Die Überschrift, die Einleitung und die Fragestellung enthalten mit dem Wort *professeur* einen konkreten Hinweis auf das Thema Schule und durch *Maxime parle* auf die Situation eines Gesprächs zwischen Lehrer und Schüler. Der Hörer aktiviert dadurch Vorwissen zu Gesprächssituationen in der Schule und deren sprachlicher Umsetzung.

Konkretisierung der Hörerwartung: Mit dem Lesen der vier Antwortmöglichkeiten wird das Thema eingeeengt und damit die Hörerwartung konkretisiert. Alle Varianten enthalten das Wort *devoir*. Es geht also um eine Hausaufgabe.

Anforderungen der Aufgabe ableiten: Wichtig ist, dass vor dem Hören ganz klar ist, was die Aufgabe verlangt. Der Lernende soll entscheiden, worin Maximes Problem mit der Hausaufgabe besteht. Zur Steuerung dienen folgende Schlüsselwörter der einzelnen Antwortmöglichkeiten: *n'est pas d'accord*, *un autre*, *temps* und *matériel*.

Beim Hören

Von Beginn an genau zuhören: Die Hörsequenz ist relativ kurz, sodass wenig Zeit zum „Einhören“ bleibt. Die Gesprächsstruktur unterstützt jedoch dieses „Einhören“.

Signalwörter erkennen: Entsprechend ihrer Hörerwartung achten die Schülerinnen und Schüler beim Hören auf Wendungen, die Nichteinverständnis sowie Schwierigkeiten mit Material und Zeit benennen (*je n'ai pas pu travailler*, *ce n'est pas assez*, *quelques jours supplémentaires*). Diese Signalwörter helfen ihnen, für die Antwort wesentliche Textstellen zu identifizieren.

Einzelinformationen vergleichen/schlussfolgern: Die Schülerinnen und Schüler erfassen, zu welchen Antwortmöglichkeiten Aussagen im Hörtext vorhanden sind. Bei den danach verbleibenden zwei Möglichkeiten (A + B) gleichen sie die beim Hören erfassten Bestandteile (z. B. *quelques jours supplémentaires*) mit den Formulierungen der Antwortmöglichkeiten ab, um diese auszuschließen oder als richtig zu erkennen.

Nach dem Hören

Antworten prüfen: Das Dokument enthält nach einer kurzen Pause einen zweiten Hördurchgang. Vor dem zweiten Hören sollten sich die Schülerinnen und Schüler bewusst machen, welche Antwortmöglichkeiten sie bereits sicher ausschließen können und sich nur noch auf diejenigen konzentrieren, bei denen sie nicht sicher sind. Dabei konzentrieren sie sich wiederum auf Signalwörter.

Weiterarbeit und Förderung

Bei richtiger Lösung

Bereitet die Lösung dieser Aufgabe keine Schwierigkeiten, so kann das globale Hörverstehen von Texten mit differenzierterem Wortschatz oder/und komplexeren Strukturen geübt werden. Außerdem sollten Texte mit höherem Sprechtempo, die nicht ganz so klar und deutlich gesprochen werden, eingesetzt werden. Darüber hinaus können Texte zu Themen, die nicht zum unmittelbaren

Lebensumfeld der Lernenden gehören oder auf eine abstraktere Aussage hinzielen, eingesetzt werden.

Bei falscher Lösung

Sind Schülerinnen und Schüler nicht in der Lage, die Aufgabe zu lösen, sollten zunächst gemeinsam die Aufgabenstellung analysiert und davon ausgehend die Anforderungen abgeleitet werden. Dann sollte mit ihnen besprochen werden, wie sie bei der Bearbeitung vorgegangen sind. So können mögliche Bearbeitungsstrategien bewusst gemacht werden.

Auch bietet es sich an, Wendungen der Unterrichtssprache (vor allem von Seiten der Schülerinnen und Schüler) gezielt zu wiederholen. Die Lernenden können z. B. Sammlungen mit nützlichen Wendungen anfertigen, die sie als Plakate im Französischraum gut sichtbar aufhängen oder als Lesezeichen in ihr Französischbuch einlegen. Darüber hinaus können in kleinen Rollenspielen Unterrichtssituationen versprachlicht werden.

3.1.2 Selektives Hörverstehen: Aufgabe *Camping de la dune* (IQB)

*Vous allez passer vos vacances dans un camping en France.
Ton copain Quentin appelle à la réception.*

Thema	Reisen		
Textsorte	Telefongespräch		
Hörstil	selektiv/detailliert		

Teilaufgabe	1	2	3	4
Kompetenzstufe	A2	A2	A2	B1

Teilaufgabe 1

► *Quentin veut faire du camping avec ...*

- ☐ **A** : deux copains.
- ☐ **B** : sa copine seule.
- ☐ **C** : deux copains et une copine.
- ☐ **D** : un copain et deux copines.

RICHTIG	nur das 4. Kästchen wurde angekreuzt (D)
---------	--

Teilaufgabe 2

► *Quentin téléphone pour ...*

- ☐ A : savoir le prix pour une semaine.
- ☐ B : réserver un emplacement pour la fin août.
- ☐ C : réserver un emplacement pour le début août.

RICHTIG	nur das 3. Kästchen wurde angekreuzt (C)
---------	--

Teilaufgabe 3

► *Comme Quentin n'a pas encore 18 ans, il doit ...*

- ☐ A : venir avec les parents.
- ☐ B : réserver avant l'arrivée.
- ☐ C : avoir l'autorisation de ses parents.

RICHTIG	nur das 3. Kästchen wurde angekreuzt (C)
---------	--

Teilaufgabe 4

► *Le Camping de la Dune se trouve ...*

- ☐ A : à la plage.
- ☐ B : loin de la mer.
- ☐ C : près de la gare.
- ☐ D : près de la route nationale.

RICHTIG	nur das 4. Kästchen wurde angekreuzt (D)
---------	--

Diagnostisches Potenzial

Schülerinnen und Schüler, die diese Aufgabe richtig lösen, können einem deutlich artikulierten längeren Gespräch in Standardsprache folgen und die Hauptpunkte sowie Einzelaussagen verstehen, wenn über vertraute Dinge gesprochen wird. Das entspricht im Bereich des Hörverstehens dem Niveau A2 bis B1.

Beschreibung der Aufgabe

Die Aufgabe verlangt, dass die Schülerinnen und Schüler einem längeren Gespräch folgen und entsprechend der Aufgabenstellung spezifische Informationen verstehen. Die Aufgabe untergliedert sich in vier Teilaufgaben, bei denen jeweils drei oder vier Antwortmöglichkeiten vorgegeben sind. Davon trifft jeweils eine zu (muss angekreuzt werden).

Textgrundlage ist der Anruf eines Jungen auf einem Campingplatz. Mit 1:02 Minuten ist das Gespräch relativ lang. Es ist klar und deutlich gesprochen. Die Gesprächsrollen wechseln ständig zwischen dem anrufenden Jungen und der Frau, die seine Fragen beantwortet. Durch die vier Teilaufgaben gibt es kaum unwesentliche Passagen. Fragen und Antworten müssen genau verstanden werden, da nur die Lösung von Teilaufgabe 3 in gleicher Formulierung im Text vorkommt. Bei allen anderen Teilaufgaben ist eine Schlussfolgerung aus mehreren gegebenen Informationen oder einer Umschreibung bzw. das In-Beziehung-Setzen von Frage und Antwort erforderlich. Somit muss der rein selektive Hörstil (mit der Konzentration auf spezifische Informationen) auch durch Phasen des detaillierteren Hörverstehens relevanter Textpassagen ergänzt werden.

Das Thema Ferien und sogar die Auswahl und Reservierung einer Unterkunft war sicher in Jahrgangsstufe 8 bereits Inhalt des Unterrichts in der ersten Fremdsprache. So kann der Wortschatz als bekannt vorausgesetzt werden. Eventuell unbekannter themenspezifischer Wortschatz (z. B. *emplacement, autorisation, récupérer cet argent*) dürfte aus dem Kontext erschließbar sein. Auch die Strukturen sind überwiegend einfach. Der Gebrauch des *Conditionnel* (*j'aimerais, on aimerait*) zum Ausdruck eines Wunsches/einer höflichen Bitte ist den Schülerinnen und Schülern auf dieser Stufe geläufig. Die einzige Schwierigkeit könnte die Struktur *...avoir besoin de...* darstellen. Somit liegt der Hörtext bzgl. seines Wortschatzes und seiner Strukturen auf Niveau A2. Die höhere Schwierigkeit der Teilaufgabe 4 ist durch die erforderlichen Prozesse des Kombinierens und Schlussfolgerns bedingt.

Vor dem Hören

Zur Lösung der Aufgabe können unterschiedliche Strategien angewandt werden, die sinnvoll miteinander verknüpft werden müssen.

Hörerwartung aufbauen: Die Überschrift *Camping de la dune* gibt bereits einen deutlichen Hinweis auf das Thema. In der darauffolgenden Einleitung werden die Textsorte (Telefongespräch), der Gesprächsanlass (*passer vos vacances dans un camping*) und die Gesprächspartner (*ton copain Quentin, à la réception*) benannt.

Konkretisierung der Hörerwartung: Mit dem Lesen der Teilaufgaben und der dazugehörigen Antwortmöglichkeiten wird die Hörerwartung weiter konkretisiert. Es geht um die Anzahl der Personen, den Zeitraum oder Zeitpunkt des Aufenthalts, Sonderbedingungen für Jugendliche unter 18 Jahren und die Lage des Campingplatzes.

Anforderungen der Aufgabe ableiten: Wichtig ist, dass vor dem Hören ganz klar ist, was die Aufgabe verlangt. Es geht um das Erfassen der genannten spezifischen Informationen. Die Aufmerksamkeit muss entsprechend der Hörerwartung auf diese Informationen gelenkt werden.

Beim Hören

Hörsituation erfassen: Im Begrüßungsteil melden sich sowohl die Rezeption des Campingplatzes als auch der Anrufer *Quentin*, der den Grund seines Anrufes nennt. Somit werden bereits die Sprecherrollen genau definiert und die Orientierung innerhalb des Gesprächs erleichtert.

Signalwörter erkennen: Entsprechend der Hörerwartung achten die Schülerinnen und Schüler beim Hören auf entsprechende Signalwörter (*pas encore 18 ans, loin de la mer*). Diese Signalwörter helfen ihnen, für die Antworten wesentliche Textstellen zu identifizieren.

Einzelinformationen vergleichen/schlussfolgern: Die Schülerinnen und Schüler gleichen die beim Hören erfassten Informationen mit den Antwortmöglichkeiten in den Teilaufgaben ab, um diese auszuschließen bzw. als richtig zu erkennen. Bei der Teilaufgabe 3 genügt dazu ein reiner Vergleich des Gehörten mit den Antwortmöglichkeiten (*une autorisation de ses parents*). Die anderen Teilaufgaben erfordern Prozesse des Kombinierens und Schlussfolgerns: Teilaufgabe 1 (*deux filles et deux garçons = Quentin avec un copain et deux copines*), Teilaufgabe 2 (*le deux août = le début août*), Teilaufgabe 4 (*il faut seulement traverser la route nationale = près de la route nationale*).

Nach dem Hören

Antwort prüfen: Das Dokument enthält nach einer kurzen Pause einen zweiten Hördurchgang. Vor diesem zweiten Hören sollten sich die Schülerinnen und Schüler bewusst machen, welche

Antwortmöglichkeiten sie bereits sicher ausschließen können und sich nur noch auf die Antwortmöglichkeiten konzentrieren, wo sie nicht sicher sind. Dabei hilft ihnen die Nutzung der Signalwörter zur Konzentration auf relevante Textstellen, die möglicherweise detailliertere Verstehensprozesse erfordern, da die richtige Lösung nicht sofort offensichtlich wird.

Weiterarbeit und Förderung

Bei richtiger Lösung

Bereitet die Lösung der Aufgabe keine Schwierigkeiten, so können komplexere Aufgaben zum selektiven Hörverstehen und auch Aufgaben zum detaillierten Hörverstehen folgen. Diese Aufgaben sollten auch Themen außerhalb des unmittelbaren Lebensumfeldes der Schülerinnen und Schüler einbeziehen. Außerdem sollten Texte mit mehreren Sprechern und höherem Sprechtempo, die nicht ganz so klar gesprochen werden, eingesetzt werden. Das können schrittweise Originaldokumente (z. B. Ausschnitte aus Radiosendungen) sein. Eine zusätzliche Schwierigkeit stellen auch Aufgaben dar, bei denen keine möglichen Antworten vorgegeben sind, sondern die erfasste Information selbstständig in Form einer Kurzantwort notiert werden muss.

Bei falscher Lösung

Sind Schülerinnen und Schüler nicht in der Lage, die Aufgabe zu lösen, sollten nochmals gemeinsam die Einbettung, die Teilaufgaben und die Antwortmöglichkeiten genau gelesen und besprochen werden. Daraus lässt sich das oben beschriebene Vorgehen (Aufbau der Hörerwartung/Erfassen der Hörsituation/Konzentration auf spezifische Informationen/Nutzen von Signalwörtern) ableiten. Die Lernenden können besondere Schwierigkeiten benennen und ein genaueres Analysieren der entsprechenden Textstelle erfolgt durch nochmaliges Hören und anschließend ggf. durch Mitlesen der Transkription. Ein anderer Weg ist, dass Schülerinnen und Schüler mit der richtigen Lösung ihren Klassenkameraden erklären, wie sie vorgegangen sind und auch auf diese Weise mögliche Bearbeitungsstrategien bewusst gemacht werden.

Darüber hinaus kann es sinnvoll sein, die Schülerinnen und Schüler zu einem Hördokument selbst mögliche Aufgaben entwickeln zu lassen. Indem sie erkennen, dass in vielen Textsorten nur spezifische Informationen (z. B. Daten, Preise, Orte) wesentlich sind, lernen sie ihre Aufmerksamkeit beim Hören gezielt auf diese Textstellen zu richten. Im Hinblick auf die Erweiterung und Festigung des Wortschatzes ist es auch sinnvoll, die Lernenden selbst verschiedene Antwortmöglichkeiten zu einer Aufgabe entwerfen zu lassen und dabei gezielt Umschreibungen einzubeziehen.

3.1.3 Detailliertes Hörverstehen: Aufgabe *Jeux vidéo* (IQB)

Tu vas entendre une interview avec un élève suisse. Il y a quatre parties.

Trouve la bonne question pour chaque partie.

Attention : il y a une question en trop.

Du hörst eine Aufnahme mit einem Schweizer Schüler. Es gibt vier Teile.

Finde zu jedem Teil die richtige Frage. Achtung: Eine Frage ist zu viel.

Thema	Medien		
Textsorte	Interview		
Hörstil	detailliert		

Teilaufgabe	1	2	3	4
Kompetenzstufe	A2	B2	A2	A2

	Combien coûte un jeu vidéo ?	Combien de jeux vidéo as-tu ?	Pourquoi aimes-tu les jeux vidéo ?	Combien de temps passes-tu devant l'ordinateur ?	Qui paie pour les jeux ?
1 ^{ère} partie	☐	☐	☐	☐	☐
2 ^{ème} partie	☐	☐	☐	☐	☐
3 ^{ème} partie	☐	☐	☐	☐	☐
4 ^{ème} partie	☐	☐	☐	☐	☐

RICHTIG		Combien coûte un jeu vidéo ?	Combien de jeux vidéo as-tu ?	Pourquoi aimes-tu les jeux vidéo ?	Combien de temps passes-tu devant l'ordinateur ?	Qui paie pour les jeux ?
	1 ^{ère} partie	☐	☐	☐	☒	☐
	2 ^{ème} partie	☐	☒	☐	☐	☐
	3 ^{ème} partie	☒	☐	☐	☐	☐
	4 ^{ème} partie	☐	☐	☐	☐	☒

Diagnostisches Potenzial

Schülerinnen und Schüler, die diese Aufgabe richtig lösen, können in einem deutlich artikulierten Text in Standardsprache zu einem Thema aus ihrem unmittelbaren Lebensumfeld die Hauptpunkte verstehen. Das entspricht im Bereich des detaillierten Hörens dem Niveau A2. Die Teilaufgabe 2 erfordert das Verstehen einer weniger klar gekennzeichneten Information und liegt auf Niveau B2.

Beschreibung der Aufgabe

Die Aufgabe verlangt, dass die Schülerinnen und Schüler einem Gespräch folgen und die Hauptpunkte der einzelnen Gesprächsteile benennen können. Für die Lösung gibt es fünf mögliche Interviewfragen, die jeweils dem entsprechenden Teil zugeordnet (angekreuzt) werden müssen. Eine Frage ist nichtzutreffend.

Die Textgrundlage sind vier Ausschnitte aus einem Interview mit einem Schweizer Schüler zu seinen Gewohnheiten im Umgang mit dem Computer. Der Schüler spricht relativ klar und deutlich. Die andere Sprecherin ist lediglich in kurzen Bestätigungen oder Nachfragen zu hören, so dass die Lösung jeweils nur aus der Antwort des Schülers ableitbar ist.

Der Text ist mit 2:03 min. relativ lang und verlangt dadurch eine Konzentration über einen längeren Zeitraum. Er ist durch Zwischenansagen klar in vier Abschnitte gegliedert, die jeweils einen Aspekt von Videospielen betrachten (Spielzeit, Spieleanzahl, Preis, Person, die dafür bezahlt).

Die Strukturen sind überwiegend einfach, weisen aber eindeutige Kennzeichen der gesprochenen Sprache (Zögern, Neuansetzen, Füllwörter, Einschübe) auf. Auf diesem Niveau noch unbekanntes Vokabular wie *congé*, *alentours*, *dépenses* kann für die Lösung der Aufgabe vernachlässigt werden, da die Antwort jeweils aus mehreren Textelementen abgeleitet werden kann (z. B. die Spielzeit durch eine Häufung von Zeitangaben – *une heure et demie*, *3 x après-midi* oder der Preis durch *2 x euros*, *1 x Francs* und eine Nachfrage der anderen Sprecherin). Die *Francs* für den Preis in der Schweiz werden noch zweimal in Euro wiederholt. Der Text ist somit stark redundant, wenn es auch außer bei Teil 4 (*paie*) keine Überlappung von Hörtext und Formulierungen in den Teilaufgaben gibt.

Die Teilaufgaben bewegen sich auf Niveau A2. Nur die zweite Frage, bei der die Schülerinnen und Schüler erkennen müssen, dass nur von einem einzigen Spiel die Rede ist, stellt höhere Anforderungen (Niveau B2). Die zutreffenden Textstellen *un seul* und *à celui-là* sind beim Sprechen nicht gesondert hervorgehoben und von der Struktur her komplexer als die Aussagen zu den anderen Fragen.

Vor dem Hören

Zur Lösung der Aufgabe können unterschiedliche Strategien angewandt werden, die sinnvoll miteinander verknüpft werden müssen.

Vorwissen und Wortschatz aktivieren: Die Überschrift (*jeux-vidéo*) enthält einen eindeutigen Hinweis auf das Thema. Der Hörer aktiviert dadurch sein Vorwissen zum Thema Computerspiele und ruft entsprechenden Wortschatz auf. Natürlich ist es bei der Nutzung als Lernaufgabe auch möglich, vor dem Hören gemeinsam am Wortfeld „Freizeit“ und „Computernutzung“ zu arbeiten.

Hörerwartung aufbauen: Durch die Einleitung (*un élève Suisse*) wird das Thema und damit die Hörerwartung konkretisiert (es geht um das Spielverhalten eines Schülers). Das anschließende Lesen der Auswahlfragen dient zur weiteren Lenkung des Hörens auf die Aspekte Preis, Spieleanzahl, Gründe für das Spielen, Spielzeit und die Person, die dafür bezahlt.

Anforderungen der Aufgabe ableiten: Wichtig ist, dass vor dem Hören ganz klar ist, was die Aufgabe verlangt. Der Lernende soll jedem Textteil (Antwort) die entsprechende Interviewfrage zuordnen. Die Textteile sind links nach der Reihenfolge ihres Auftretens geordnet, die Fragen sind entsprechend anzukreuzen.

Beim Hören

Signalwörter erkennen: Entsprechend ihrer Hörerwartung achten die Schülerinnen und Schüler beim Hören auf entsprechende Signalwörter (z. B. Zeit- und Preisangaben, Zahlen von Spielen und Namen von Personen, aber auch Wortschatz wie *payer* oder *Euro*). Diese Signalwörter helfen ihnen, für die Antwort wesentliche Textstellen zu identifizieren.

Einzelinformationen vergleichen/schlussfolgern: Die Schülerinnen und Schüler gleichen beim Hören die erfassten Informationen (z. B. *une heure et demie, 60 euros*) mit den Fragen ab, um diese einander zuzuordnen.

Weiter zuhören: Auch wenn sie meinen, eine Frage zuordnen zu können, sollten die Schülerinnen und Schüler weiter dem Text folgen, da es möglicherweise noch weitere Informationen in diesem Textteil gibt, so dass eine andere Antwortmöglichkeit besser passt.

Nach dem Hören

Antwort prüfen: Das Dokument enthält nach einer kurzen Pause einen zweiten Hördurchgang. Vor diesem zweiten Hören machen sich die Schülerinnen und Schüler bewusst, welchen Textteilen sie bereits sicher eine Frage zuordnen konnten. Die verbleibenden Fragen sollten sie nochmals genau lesen und sich beim zweiten Hören besonders auf die Textteile konzentrieren, zu denen sie noch keine Lösung haben. Dabei konzentrieren sie sich wiederum auf Signalwörter.

Weiterarbeit und Förderung

Bei richtiger Lösung

Bereitet die Lösung dieser Aufgabe keine Schwierigkeiten, so kann das detaillierte Hörverstehen von Texten mit differenzierterem Wortschatz oder/und komplexeren Strukturen geübt werden. Auch sollten Übungen zum detaillierten Hörverstehen von Texten eingesetzt werden, die sich mit Themen außerhalb des unmittelbaren Lebensumfeldes der Schülerinnen und Schüler befassen. Außerdem sollten Texte mit mehr als nur einem Sprecher sowie Texte mit höherem Sprechtempo, die nicht ganz so klar gesprochen werden, eingesetzt werden.

Bei falscher Lösung

Sind Schülerinnen und Schüler nicht in der Lage, die Aufgabe zu lösen, sollten nochmals gemeinsam das Aufgabenformat (eine Frage pro Textteil, eine Frage zu viel) besprochen werden. Außerdem sollte sichergestellt werden, dass die Lernenden die Formulierungen der Fragen wirklich verstanden haben. Nun lässt sich das oben beschriebene Vorgehen (Achten auf Signalwörter, Abgleich von gehörten Textstellen mit Formulierungen der Fragen) ableiten. Die Lernenden können besondere Schwierigkeiten der Aufgabe (eventuell besonders problematische Textteile) benennen, und ein genaueres Analysieren der relevanten Textstellen erfolgt unter Zuhilfenahme der Transkription. Ein anderer Weg ist, dass Schülerinnen und Schüler mit der richtigen Lösung ihren Klassenkameraden erklären, wie sie vorgegangen sind und auch auf diese Weise mögliche Bearbeitungsstrategien bewusst gemacht werden.

Darüber hinaus bietet es sich an, nochmals die Wortfelder „Freizeit“ und „Computernutzung“ zu wiederholen. Die Schülerinnen und Schüler können Wortfeldzusammenstellungen für ihre Hefter oder den Klassenraum anfertigen. Die Anwendung des Wortschatzes kann in 1-Minuten-Vorträgen oder Interviews zu Freizeitgestaltung erfolgen.

3.2 Didaktisches Stichwort: Leseverstehen

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

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

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

Lesestile

Die Tabelle 1 *Terminologie der didaktischen Kommentare* (s. S. 7) stellt die in VERA-8 verwendeten Formen und Bezeichnungen für das Lese- und Hörverstehen zusammen. Dabei ist zu beachten, dass die Kategorien nicht trennscharf sein können, sondern je nach konkretem Text und konkreter Aufgabe variieren. So kann für das Erkennen der Eigenschaften von Personen detailliertes Lesen ausreichen, wenn lediglich explizit gegebene Informationen aufgenommen werden müssen. Es kann jedoch auch inferierendes Lesen erfordern, wenn Schlussfolgerungen z. B. aus der Beschreibung der Personen selbst bzw. der Art ihrer Beschreibung oder aus spezifischen Reaktionen der Personen gezogen werden müssen.

Globales Leseverstehen

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

Selektives Lesen

Einen selektiven Lesestil wählt man, wenn man einem Text lediglich einzelne, spezifische Informationen entnehmen möchte (z. B. Zeit- oder Mengenangaben, Personen oder Ortsnamen). Dafür ist es nicht notwendig, den Text global verstanden zu haben. Je nach Umfang der zu suchenden Informationen und ihrer Platzierung im Text kann das selektive Leseverstehen in detailliertes Leseverstehen übergehen. Dabei sollten alle Informationen ignoriert werden, die für die Aufgabe irrelevant sind, und die für den Leser in dieser Situation wichtigen spezifischen Informationen bestimmen (z. B. Daten, Preise, Orte).

Detailliertes Leseverstehen

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

Folgende Strategien können bei der Bewältigung verschiedener Leseaufgaben hilfreich sein:

Strategien zum Leseverstehen

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

Strategien während des Lesens – allgemein

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

Strategien während des Lesens – Wörter erkennen

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

Strategien nach dem Lesen des Textes

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

3.2.1 Globales Leseverstehen: Aufgabe Collège (IQB)

Dans un magazine français, tu lis un article sur le collège en France. Voici ce que les collégiens français n'aiment pas :

1) On ne devrait pas avoir cours l'après-midi. On aurait alors plus de temps libre pour voir ses amis.

Manon

2) Le collège, c'est triste. Il y a seulement des murs blancs qui sont souvent sales. Parfois, c'est comme une prison.

Esly

3) Au collège, on doit souvent apprendre des choses très abstraites, trop loin de nos intérêts. Le théorème de Pythagore – à quoi ça me sert dans ma vie d'adolescente ?

Rachidati

Texte: © Le monde des ados, n° 192, 29 août 2008

Thema	Schule
Textsorte	Stellungnahme/Kritik
Lesestil	global/inferierend

Teilaufgabe	1	2	3
Kompetenzstufe	B1	B1	C1

Associe chaque titre à un élève. Attention, il y a un titre en trop !
Ordre jedem Schüler eine Überschrift zu. Vorsicht, eine Überschrift ist zu viel!

	... n'aime pas ...			
	A : le contenu des cours	B : le bâtiment	C : les relations entre les élèves	D : les heures de cours
Manon	☐	☐	☐	☐
Esly	☐	☐	☐	☐
Rachidati	☐	☐	☐	☐

RICHTIG		... n'aime pas ...			
		A : le contenu des cours	B : le bâtiment	C : les relations entre les élèves	D : les heures de cours
	Manon	☐	☐	☐	☒
	Esly	☐	☒	☐	☐
	Rachidati	☒	☐	☐	☐

Diagnostisches Potenzial

Schülerinnen und Schüler, die diese Aufgabe richtig lösen, können drei kurzen Texten zu einem Thema aus ihrem unmittelbaren Lebensumfeld die passende Überschrift zuordnen. Dafür müssen sie die Hauptaussage erkennen und abstrahieren können. Das entspricht im Bereich des globalen/inferierenden Leseverstehens den Niveaus B1 – C1.

Beschreibung der Aufgabe

Die Textvorlage besteht aus drei kurzen, einer Jugendzeitschrift entnommenen Stellungnahmen französischer Schülerinnen und Schüler, die Kritik am *Collège* üben. Alle Stellungnahmen sind nach der gleichen Struktur aufgebaut: Der Hauptkritikpunkt, von dem aus das Thema bzw. die Hauptaussage inferiert werden kann, steht in allen Texten im ersten Satz, der damit zentral für die Lösung der Aufgabe ist. Es folgt jeweils eine inhaltliche Erläuterung, der sprachlich jeweils dasselbe thematische Wortfeld zugrunde liegt (Text 1: kein Nachmittagsunterricht, Text 2: tristes Gebäude, Text 3: abstrakte Unterrichtsinhalte). Inhaltlich entsprechen die Texte dem Erfahrungshorizont der Schülerinnen und Schüler und betreffen ihr unmittelbares Lebensumfeld Schule.

Die Aufgabe ist eine Mehrfachzuordnungsaufgabe, bei der vier mögliche Titel bzw. Hauptkritikpunkte drei vorliegenden Stellungnahmen zugeordnet werden müssen. Eine Antwortmöglichkeit, d. h. ein Titel, passt inhaltlich zu keinem Text. Darauf wird explizit hingewiesen. Dieser ist eindeutig identifizierbar (C). Es ist möglich, dass die Schlüsselbegriffe der vorgegebenen Titel nicht allen Schülerinnen und Schülern bekannt sind, z. B. *contenu* in Teilaufgabe A oder *bâtiment* in B. In diesem Fall ist die Aufgabe quasi unlösbar (s. u.).

Sprachlich birgt jeder Text eine zentrale Schwierigkeit, die in den Texten 1 und 2 jedoch nicht zu Verständnisproblemen führen dürfte, da die Schlüsselbegriffe der thematischen Wortfelder i.d.R. bekannt sind (Text 1: *pas cours l'après-midi*, Text 2: *collège, triste*). Ob die Verben im *conditionnel* (*devrait, aurait*) erfasst werden, ist zum Verständnis von Text 1 irrelevant, wenn die Hauptaussage und ihre Erläuterung (z. B. *plus de temps libre*) verstanden werden. Text 2 gibt mit dem i.d.R. bekannten bzw. ableitbaren *triste* den Textduktus vor, der mit *murs blancs et sales* und *prison* näher erläutert wird, wobei zumindest *prison* über das im Englischen identische *prison* erschlossen werden kann.

Problematischer könnte das Verständnis des dritten Textes sein, der sprachlich und inhaltlich komplexer ist als die anderen Texte. Rachidatis Kritik zielt auf die seiner Meinung nach weit von der Lebenswelt der Jugendlichen entfernten Unterrichtsinhalte und endet mit einer Frage (*à quoi ça me sert ?*). Wenn *apprendre des choses abstraites* nicht als Kernaussage verstanden bzw. über die Erläuterungen *loin de nos intérêts* oder (*théorème de*) *Pythagore* erschlossen wird, ist die Zuordnung zu A nur über Schlussfolgern bzw. Ausschließen von Antwortmöglichkeit C möglich.

Vor dem Lesen

Zur Lösung der Aufgabe können folgende Strategien angewandt werden:

Anforderungen der Aufgabe ableiten: Wichtig ist, sich vor dem Lesen genau zu verdeutlichen, was die Aufgabe verlangt. Hier müssen die vorgegebenen Titel (Hauptkritikpunkte) der Teilaufgaben detailliert verstanden werden, damit diese den vorliegenden Texten zugeordnet werden können. Für diese Zuordnung reicht globales Lesen.

Angemessenes Vorgehen zur Lösung der Aufgabe wählen: Zur Lösung der Aufgabe bietet es sich an, sobald Aufgabenstellung klar und zuzuordnende Titel verstanden sind, auf dieser Grundlage die Erwartung an die Inhalte der einzelnen Texte zu konkretisieren. Dann folgt der Abgleich mit den Texten: Dafür werden die Texte überflogen und die zentralen Passagen (erste Sätze) zur Kontrolle der eigenen Antwort evtl. nochmals genau gelesen.

Leseerwartung aufbauen/Vorwissen aktivieren: Über den Titel der Aufgabe (*Collège*), die Kontextualisierung und die in den Teilaufgaben vorgegebenen Überschriften (Hauptkritikpunkte) kann eine Leseerwartung aufgebaut und mögliche Textinhalte antizipiert werden, z. B. Teilaufgabe

D: *heures de cours* lässt eine Stellungnahme zur Unterrichtszeit (gegen Nachmittagsunterricht in Frankreich) erwarten (s. Text 1: *pas cours l'après-midi*).

Layout zum Erschließen der Textsorte nutzen: Das Layout (mit Namen unterschriebene Textkästen) verweist in Verbindung mit der Kontextualisierung (*voici ce que les collégiens n'aiment pas*) auf die Textsorte „Stellungnahme“ und ermöglicht so eine bestimmte Erwartung an die Funktion und den Aufbau der Texte. Hier können auch textsortenspezifische Kenntnisse aus dem Deutschunterricht aktiviert werden.

Beim Lesen

Schlüsselbegriffe markieren/Scanning-Techniken anwenden: Um die Hauptkritikpunkte der Texte beim überfliegenden Lesen schneller und systematisch zu erfassen, ist es hilfreich, die Schlüsselbegriffe der vorgegebenen Titel (Kernaussagen) zu markieren, z. B. Teilaufgabe A: *contenu des cours*.

Thematische Wortfelder zum Erschließen von Bedeutungen nutzen: Die Texte enthalten alle ein für die Stützung des Hauptkritikpunktes zentrales Wortfeld, d. h. die Erläuterung der Kritik schließt ähnliche Begriffe desselben Wortfelds ein (s. Aufgabenbeschreibung).

Nach dem Lesen

Schlussfolgern/Inferieren: Die gesuchten Titel müssen aus den Kernaussagen bzw. Einzelinformationen der Texte abgeleitet werden. Hilfreich ist dafür ggf. die auf die Kernaussage folgende Erläuterung.

Antworten prüfen: Am Ende sollte die vorgenommene Zuordnung nochmals überprüft werden, um die Antwortmöglichkeit C auszuschließen.

Weiterarbeit und Förderung

Bei richtiger Lösung

Um das globale Leseverstehen zu entwickeln, ist es wichtig, Übungen durchzuführen, bei denen nur wenig Zeit für das Überfliegen des Textes gegeben wird. Ein methodisches Vorgehen wäre hier, den Text nach Ablauf der vorgegebenen Zeit umzudrehen und dann die Hauptaussage schriftlich fixieren zu lassen, ohne dass dabei der Text nochmals angesehen wird. Diese Aussagen können dann an der Tafel gesammelt und nach erneutem Lesen mit dem Text abgeglichen werden.

Die Lernenden könnten auch zu einem bestimmten Thema selber französischsprachige Online- oder Zeitungsartikel (z. B. aus Jugendzeitschriften) mitbringen und die Hauptaussage für die Klasse zusammenfassen. So kann das Interesse für weiteres arbeitsteiliges detailliertes Lesen geweckt werden.

Bei falscher Lösung

Sind Schülerinnen und Schüler nicht in der Lage, die Aufgabe zu lösen, sollte mit ihnen besprochen werden, wie sie bei der Bearbeitung vorgegangen sind. Dabei sollten unterschiedliche Strategien und die Möglichkeit ihrer Kombination berücksichtigt und dem Wechselspiel zwischen Aufgabe, Text und Ausschluss einzelner Antwortmöglichkeiten besondere Bedeutung zukommen. Dies ist besonders wichtig, wenn die Schlüsselbegriffe in den Formulierungen der Antwortmöglichkeiten nicht verstanden werden. In diesem Fall ist es sinnvoll, die unbekannten Begriffe ggf. in

verständlichere Einzelemente zu zerlegen, diese dann im Text aufzusuchen und so „Verstehensinseln“ zu bilden. Tauchen diese Einzelemente der Schlüsselbegriffe allerdings nicht wörtlich im Text auf, kann die Aufgabe nur über Ausschluss- und Kombinationsverfahren über den Versuch eines Abgleichs von Aufgaben- und Textsinn bzw. -inhalt gelöst werden.

Die Schülerinnen und Schüler können auch selbst ein Lesezeichen oder ein Lernposter mit Tipps zum globalen Lesen anfertigen.

Um Strategien des globalen Leseverstehens gezielt zu trainieren, bietet es sich auf diesem Niveau an, als Textgrundlage zunächst noch weitere konkrete, vergleichsweise kürzere, einfachere Texte zu bekannten Themen zu nutzen.

Anhand dieser Texte kann z. B. geübt werden, Hypothesen über den Textinhalt aufgrund von Bildern, Überschriften oder vorgegebenen Sätzen der Aufgabe zu bilden. Auch können Schlüsselbegriffe des Textes vor dem Lesen präsentiert werden, damit die Schülerinnen und Schüler auf dieser Grundlage überlegen, worum es im Text geht. Denkbar wäre auch, dass sie zunächst eigene kürzere Texte mit diesen Begriffen verfassen. Die eigenen Erwartungen und Überlegungen sollten dann mit der Aussage des Textes abglichen werden. Umgekehrt ist es ebenso wichtig zu üben, den Textinhalt „auf den Punkt“ zu bringen, z. B. indem der Textrand mit einem „Schlagwortkatalog“ versehen wird.

Zuordnungsübungen sind besonders gut geeignet, um das globale Leseverstehen zu schulen, da zunächst die zentrale Aussage eines Textes erfasst werden muss, bevor eine passende Überschrift/Aussage gewählt werden kann.

Hier einige Beispiele für solche Aufgaben:

Texte von Schildern/Postern/Anschlägen entsprechenden Bildern zuordnen,

Cover-/Klappentexte entsprechenden CD-/DVD-/Buchtiteln zuordnen,

Problemen/Fragestellungen/Briefen an einen „Kummerkasten“ schnell passende Artikel/Briefe/Antworten/Beiträge aus Chatforen zuordnen,

Fragen eines Interviews entsprechenden Antworten zuordnen,

Bezeichnungen von Textsorten Artikeln/Leserbriefen/E-Mails/Berichten zuordnen.

3.2.2 Selektives Leseverstehen: Aufgabe *Strasbulles* (IQB)

Tu es à Strasbourg avec ta classe et tu vois l'annonce suivante :



Speed BD

Lieu : Médiathèque Centre Ville,
23, avenue de Gaulle,
67 000 Strasbourg
Date : samedi 16 mai à 15h

Dans le cadre du festival Strasbulles, la Médiathèque organise un après-midi Speed BD.

Speed BD, c'est une façon originale et amusante de parler des bandes dessinées : placés en duo, les participants échangent durant sept minutes leurs avis sur les derniers albums qu'ils ont aimés. Au bout du temps imparti, une cloche sonne, chacun change de place et c'est reparti pour un tour !

Evidemment, à occasion spéciale, invités spéciaux ! En plus des participants à cette séance de Speed BD, vous pourrez échanger vos derniers coups de cœur BD avec Sylvain-Moizie, auteur-dessinateur et créateur de l'Institut Pacôme, Thierry Mary, responsable de l'école de bande dessinée en ligne AtelierBD.com et Yannick Bailly, co-fondateur de l'association Alsace Bande Dessinée et organisateur du festival Strasbulles. L'occasion rêvée de savoir ce que lisent ceux qui font la BD d'aujourd'hui...

Venez nombreux. Pour plus d'informations appelez le 03.25.35.78.12

Thema	Freizeit/Literatur	
Textsorte	Aushang	
Lesestil	selektiv	

Teilaufgabe	1	2
Kompetenzstufe	A2	B1

Teilaufgabe 1

► *Le speed-BD, c'est ...*

- ☐ **A** : un style de BD court, qui a cinq pages au maximum.
- ☐ **B** : une façon de se parler du contenu de différentes BD.
- ☐ **C** : une nouvelle série de BD avec un héros rapide et rigolo.
- ☐ **D** : une façon de lire les nouvelles éditions des BD.

RICHTIG	nur das 2. Kästchen wurde angekreuzt (B)
---------	--

Teilaufgabe 2

► On fait du speed-BD pour ...

- ☐ A : inciter les gens à lire plus de BD.
- ☐ B : s'échanger sur des BD qu'on a lues.
- ☐ C : faire connaissance avec d'autres lecteurs.
- ☐ D : faire de la publicité pour une nouvelle BD.

RICHTIG	nur das 2. Kästchen wurde angekreuzt (B)
---------	--

Diagnostisches Potenzial

Schülerinnen und Schüler, die diese Aufgabe richtig lösen, können einen längeren Text in Standardsprache zu einem Thema außerhalb ihres unmittelbaren Lebensumfeldes in seiner Gesamtheit erfassen und ihm zwei spezifische Informationen entnehmen. Dafür müssen sie Einzelinformationen kombinieren und schlussfolgern können. Dies entspricht im Bereich des Leseverstehens dem Niveau A2 bis B1.

Beschreibung der Aufgabe

Die Aufgabe verlangt, dass sich die Schülerinnen und Schüler in einem längeren Lesetext orientieren und entsprechend der Aufgabenstellung spezifische Informationen verstehen. Die Aufgabe untergliedert sich in zwei Teilaufgaben, bei denen jeweils vier Antwortoptionen vorgegeben sind. Davon trifft jeweils eine zu (muss angekreuzt werden).

Textvorlage ist ein Aushang zu einer kulturellen Veranstaltung in der *Mediathèque* in Straßburg, der so genannten *Speed BD*. Das übergreifende Thema *BD* dürfte vielen Schülerinnen und Schülern aus dem Unterricht der ersten Fremdsprache zumindest in Ansätzen geläufig sein, auch wenn sie wahrscheinlich die Veranstaltungsform *Speed BD* nicht kennen. Allerdings können Schülerinnen und Schüler, die über ein bestimmtes Weltwissen verfügen, von *Speed Dating* auf *Speed BD* schließen und eine Leseerwartung aufbauen.

Der Text ist auch vom Layout wie ein Aushang gestaltet: Eine Abbildung und die klare Anordnung der Informationen in deutlich voneinander abgesetzten Textpassagen erleichtern die Orientierung im Text. Für die Lösung der beiden Teilaufgaben sind lediglich zwei Sätze relevant, alle anderen Informationen können überlesen werden. Insofern stellen auch der themenspezifische Wortschatz (z. B. *la médiathèque, organiser, le festival, original, l'album, l'occasion spéciale, les participants, la séance, l'auteur-dessinateur, le créateur, le co-fondateur, l'association, l'organisateur*) und die ggf. auf dieser Stufe noch unbekannten Wendungen (z. B. *en ligne, être placé en duo, les derniers coups de cœur, nombreux*) kein Hindernis für das Lösen der Aufgabe dar. Auch die Häufung von Eigennamen insbesondere im letzten Teil (*Strasbulles, Strasbourg, Sylvain-Moizie, Institut Pacôme, Thierry Mary, Yannick Bailly, l'association Alsace Bande Dessinée*) dürfte keine Schwierigkeiten bereiten.

Genau gelesen werden müssen allerdings die Teilaufgaben, die vorgeben, auf welche Informationen die Aufmerksamkeit beim Lesen gerichtet werden muss. Gefragt sind die Definition und das Ziel der Veranstaltung *Speed BD*. Die Antwortmöglichkeiten geben wahrscheinliche Textinhalte vor, die beim Lesen mit dem Text abgeglichen werden müssen. Hilfreich ist, dass beide lösungsrelevanten Verben (*parler* und *échanger*) wörtlich im Text vorkommen und somit direkt auf die zentralen Textstellen verweisen.

Die höhere Schwierigkeit der Teilaufgabe 2 ist durch die erforderlichen Prozesse des Kombinierens und Schlussfolgerns bedingt.

Vor dem Lesen

Zur Lösung der Aufgabe können unterschiedliche Strategien angewandt werden, die sinnvoll miteinander verknüpft werden müssen.

Leseerwartung aufbauen: Die Überschrift des Textes *Speed BD* gibt bereits einen deutlichen Hinweis auf das Thema. In der darauffolgenden Situierung wird die Textsorte (*annonce*) benannt. Auch das Layout des Textes (Abbildung und deutliche Gliederung in Absätze) entspricht dem eines Aushangs.

Konkretisierung der Leseerwartung: Mit dem Lesen der Teilaufgaben und der dazugehörigen Antwortoptionen wird die Leseerwartung weiter konkretisiert. Es geht darum, die Definition und das Ziel der Veranstaltung *Speed BD* herauszufinden.

Vorwissen/themenbezogenen Wortschatz aktivieren: Das Thema *BD/Comic* bzw. die Veranstaltungsform des *Speed Dating* dürfte der Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler bekannt sein. Auch Kenntnisse über die alltägliche Textsorte Aushang dürften bei den meisten vorhanden sein.

Anforderungen der Aufgabe ableiten: Wichtig ist, dass vor dem Lesen ganz klar ist, was die Aufgabe verlangt. Es geht um das Erfassen der genannten spezifischen Informationen. Die Aufmerksamkeit muss entsprechend der Leseerwartung auf diese beiden Informationen gelenkt werden.

Beim Lesen

Textstruktur nutzen/Lesestile kombinieren: Wer über Textsortenkenntnisse verfügt, kann aufgrund des Layouts sehr schnell überblicken, dass sich die gesuchten Informationen nur in den beiden mittleren längeren Textpassagen befinden können. Nach einem ersten Überfliegen des Textes können die beiden entsprechenden Textstellen dann gescannt werden, um herauszufinden, welche Sätze lösungsrelevant sind. Diese Sätze werden dann genauer gelesen, um Antwortoptionen ausschließen zu können. Das Layout erleichtert die Orientierung im Text.

Aufmerksamkeit auf spezifische Informationen fokussieren: Die Satzanfänge der Teilaufgaben verweisen auf die gesuchten Informationen (Teilaufgabe 1: Definition von *Speed BD*, Teilaufgabe 2: Ziel von *Speed BD*).

Auf Schlüsselbegriffe konzentrieren/diese im Text erkennen: Entsprechend der Teilaufgaben und Antwortmöglichkeiten achten die Schülerinnen und Schüler beim Lesen auf die Schlüsselbegriffe. In beiden Teilaufgaben gibt es starke lexikalische Überlappungen zwischen Formulierungen in den Antwortmöglichkeiten und Text durch die wörtliche Übernahme der Verben *parler* (Teilaufgabe 1/Antwortmöglichkeit B) und *s'échanger* (Teilaufgabe 2/Antwortmöglichkeit B). Diese Übereinstimmung hilft den Lernenden, die für die Antworten wesentlichen Sätze zu identifizieren.

Einzelinformationen vergleichen/schlussfolgern: Ein Vergleich zwischen Antwortmöglichkeit B/Teilaufgabe 1 und Text bestätigt umgehend durch eine weitere Überlappung, dass B die Lösung ist (B: *parler du contenu de différentes BD*, Text: *parler des bandes dessinées*). Beide Aussagen sind synonym. Teilaufgabe 2 hingegen erfordert Prozesse des Schlussfolgerns, da inhaltlich zunächst auch Antwortmöglichkeit C als Lösung in Frage kommen könnte. C kann jedoch aufgrund der Teilüberlappung von (*s*')*échanger* zwischen B und Text ausgeschlossen werden. Für die Lösung

muss die von der Antwortmöglichkeit B vorgegebene Spezifizierung *des BD qu'on a lues* aus *les derniers coups de cœur* (Text) zusätzlich inferiert werden.

Wichtiges von Unwichtigem trennen/irrelevante Informationen ignorieren: Aufgrund des Wiedererkennens der Schlüsselbegriffe der Antwortmöglichkeiten sind nur die Textpassagen 3 und 4 relevant. In Passage 4 können außerdem alle Namen überlesen werden, die wesentliche Information befindet sich im ersten Teil von 4.

Nach dem Lesen

Antwort prüfen: Aufgrund der hohen Anzahl der Antwortmöglichkeiten ist es sinnvoll, die Lösungen in einem zweiten Lesedurchgang abzugleichen und zu überprüfen, ob die drei verworfenen Antwortmöglichkeiten wirklich nicht auf den Text zutreffen.

Weiterarbeit und Förderung

Bei richtiger Lösung

Bereitet die Lösung der Aufgabe keine Schwierigkeiten, so können komplexere Aufgaben zum selektiven Leserverstehen und auch Aufgaben zum detaillierten Leseverstehen folgen. Diese Aufgaben sollten auch Themen außerhalb des unmittelbaren Lebensumfeldes der Schülerinnen und Schüler einbeziehen. Eine zusätzliche Schwierigkeit stellen auch Aufgaben dar, bei denen keine möglichen Antworten vorgegeben sind, sondern die erfasste Information selbstständig in Form einer Kurzantwort notiert werden muss.

Bei falscher Lösung

Sind Schülerinnen und Schüler nicht in der Lage, die Aufgabe zu lösen, sollten nochmals gemeinsam die Situierung, die Teilaufgaben und die Antwortmöglichkeiten genau gelesen und besprochen werden. Daraus lässt sich das oben beschriebene Vorgehen (Aufbau und Spezifizierung der Leseerwartung/Aktivierung von Vorwissen aus verschiedenen Bereichen/Nutzen des Layouts als Verständnishilfe/ Konzentration auf spezifische Informationen/Nutzen von Schlüsselwörtern/Überlesen unwichtiger Textpassagen) ableiten. Die Lernenden können besondere Schwierigkeiten benennen. Mit Hilfe der markierten Schlüsselbegriffe werden gemeinsam die relevanten Textstellen aufgefunden und Verstehensinseln bewusst gemacht. Dabei wird deutlich, dass der Text nicht komplett verstanden werden muss und es für die Lösung reicht, sich auf das Umfeld der Schlüsselbegriffe der Antwortmöglichkeiten zu konzentrieren. Ein anderer Weg ist, dass Schülerinnen und Schüler mit der richtigen Lösung ihren Mitschülerinnen und Mitschülern erklären, wie sie vorgegangen sind und auch auf diese Weise mögliche Bearbeitungsstrategien bewusst gemacht werden.

Inwiefern textsortenspezifische Layouts Verständnishilfe bieten können, kann an verschiedenen Textsorten (z. B. Informationsflyer, Rezept, Gebrauchsanleitung, Aushang) nachvollzogen werden. Zur schnelleren Orientierung im Text können die Schülerinnen und Schüler selbst die zentralen Informationen markieren. Um Textstrukturen und die Anordnung von Informationen in einem Text nachzuvollziehen, bietet es sich an, die Lernenden selbst Layouts von Texten gestalten zu lassen.

Darüber hinaus kann es sinnvoll sein, die Schülerinnen und Schüler zu einem Lesetext selbst mögliche Aufgaben entwickeln zu lassen. Indem sie erkennen, dass in vielen Textsorten nur spezifische Informationen (z. B. Personen, Handlungen, Daten, Preise, Orte) wesentlich sind, lernen sie ihre Aufmerksamkeit beim Lesen gezielt auf diese Textstellen zu richten. Im Hinblick auf die

Erweiterung und Festigung des Wortschatzes ist es auch sinnvoll, die Lernenden selbst verschiedene Antwortmöglichkeiten zu einer Aufgabe entwerfen zu lassen und dabei gezielt Umschreibungen einzubeziehen.

3.2.3 Detailliertes Leseverstehen: Aufgabe *Un e-mail déchiré* (IQB)

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

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

Attention, il y a un texte de trop.

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

Texte : © IQB

Thema	Zwischenmenschliche Beziehungen
Textsorte	E-Mail
Lesestil	detailliert

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

ordre	1	2	3	4	5
texte			C		

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

Diagnostisches Potenzial

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

Beschreibung der Aufgabe

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

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

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

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

Vor dem Lesen

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

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

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

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

Beim Lesen

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

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

vorgegebene Lösung 3-C direkt daran anknüpft (*après le bowling*). Die inhaltliche Verbindung zwischen 3-C und 4-E ist durch die Schlüsselwörter *une soirée DVD* und *après le film* gegeben.

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

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

Nach dem Lesen

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

Weiterarbeit und Förderung

Bei richtiger Lösung

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

Bei falscher Lösung

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

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

innerhalb eines vorgegebenen Zeitrahmens bestimmte Begriffe aus Nachschlagewerken herausuchen zu lassen.

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

4. Anregungen für den Unterricht

4.1 Materialien zur Entwicklung des Hörverstehens

Tabelle 2: Entwicklung von Tipps zum Hörverstehen

Aufgabe: Beschrifte das Lesezeichen mit Tipps, die dir helfen, Aufgaben zum Hörverstehen zu bearbeiten. Überlege, was vor, beim und nach dem Hören wichtig ist. Vergleiche und ergänze deine Notizen mit einem Partner.	Mögliche Lösung: Zur Unterstützung kann die Tabelle 3 <i>Formulierung von Hörtipps</i> (S. 31) kopiert werden. Die Leitfragen darunter können genutzt werden, um im UG die Schülerprodukte zu ergänzen. Das folgende Beispiel illustriert, wie das Ergebnis aussehen könnte:
---	---

Meine Tipps zum Hörverstehen Vor dem Hören: _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ Beim Hören _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ Wenn ich etwas nicht verstehe: _____ _____ _____ _____ _____ Nach dem Hören: _____ _____ _____ _____ _____	Meine Tipps zum Hörverstehen Vor dem Hören: Ich lese die Überschrift und Aufgabe. Ich überlege, - was für ein Text angekündigt wird, - was ich von so einem Text erwarte, - worum es gehen könnte, - was ich darüber schon weiß, - auf was ich beim Hören achten muss. Ich entscheide, ob ich mich nur auf einzelne Informationen konzentrieren oder den Text vollständig verstehen muss. Ich markiere wichtige Wörter in der Aufgabe, die mir beim Auffinden der Information im Text helfen können. Ich überprüfe, ob mir durch Bilder o. ä. zusätzliche Informationen gegeben werden. Beim Hören: Ich versuche zu verstehen, worum es geht. Ich konzentriere mich auf die gesuchte Information. Ich konzentriere mich auf Wörter der Aufgabe und Sätze mit Wörtern des gleichen Wortfeldes, Ober-/Unterbegriffen oder Synonymen. Wenn ich etwas nicht verstehe: Ich überlege, - was ein mir unbekanntes Wort in dem Zusammenhang bedeuten könnte, - welches Wort meiner Muttersprache dem Wort ähnelt, - wovon es abgeleitet sein könnte. Ich versuche weiter zu folgen, bis wieder eine Stelle kommt, die ich verstehe. Nach dem Hören: Ich kombiniere einzelne Informationen, um die richtige Lösung zu finden. Das zweite Hören nutze ich ggf., um meine Antwort zu ergänzen und zu überprüfen.
--	---

Ergänzende Kopiervorlage zur Unterstützung der Gruppenarbeit

Wie bearbeite ich Aufgaben zu Hörtexten?

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

Tabelle 3: Formulierung von Hörtipps

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

Leitfragen zur Ergänzung der Schülerprodukte im Unterrichtsgespräch

Fragen zum Vorgehen vor dem Hören:

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

Fragen zum Vorgehen beim Hören:

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

Fragen zum Umgang mit Verständnisproblemen:

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

Fragen zum Vorgehen nach dem Hören:

- Wie könnt ihr eure Antwort überprüfen?

Alternatives Vorgehen

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

Übung zur Entwicklung des Hörverstehens

Ein text mapping durchführen: Die Schülerinnen und Schüler hören gemeinsam einen Text. Vor dem Hören wird je nach Text und dessen Funktion für eine bestimmte Lerngruppe vorgegeben, auf was sie sich konzentrieren sollen (z. B. die Kernaussage, die einzelnen Hauptaussagen, die zentralen Argumente, die aufgeführten Beispiele oder die ausgedrückten Emotionen). Während bzw. nach dem Hören notiert jeder, was er oder sie zum vorgegebenen Aspekt verstanden hat. Anschließend werden die Ergebnisse verglichen, d. h. alle Informationen werden stichpunktartig in einem Tafelbild gesammelt.

In der Auswertung wird besprochen, welche Informationen von allen Lernenden und welche nur von einzelnen Lernenden verstanden worden sind. Dabei spielen vor allem erfolgreiche Vorgehensweisen, wie das Nutzen von Schlüsselwörtern, Wortfeldern, Stimmungen oder des Kontextes eine Rolle. Anschließend wird der Text ein zweites Mal gehört. Die Schülerinnen und Schüler ergänzen ggf. ihre Notizen, bevor sie abschließend erneut die Ergebnisse vergleichen. Auf der Grundlage ihrer Notizen können die Lernenden auch selbstständig Höraufgaben für Mitschülerinnen und Mitschüler bzw. andere Lerngruppen entwickeln.

Gezielte Nutzung von Signalwörtern

Vor dem Hören

Die Schülerinnen und Schüler überlegen ausgehend von einer Aufgabenstellung zum Hörverstehen, was sie über das in der Überschrift und Anweisung genannte Thema bereits wissen. Dazu erstellen sie in Gruppenarbeit eine Mindmap.

Zu den einzelnen Begriffen sammeln sie Synonyme, Ober- und Unterbegriffe, um den erforderlichen Wortschatz zu aktivieren. Gezielt nutzen sie dabei auch die Schlüsselbegriffe der Aufgabenstellung.

Beim Hören

Die Lernenden nutzen die Begriffe ihrer Mindmap als Signalwörter. Sie markieren alle Begriffe, die sie heraushören. Erst danach beginnen sie, die Aufgabe zu bearbeiten.

Nach dem Hören

Die Lösungen werden verglichen und nach wiederholtem Hören ergänzt und ggf. verbessert. Danach wird besprochen, wie hilfreich das Vorgehen mit der Mindmap war und wie sie dieses Verfahren selbstständig bei der Bearbeitung anderer Höraufgaben nutzen können.

Übung zur Entwicklung des globalen Hörverstehens

Filmbesprechung

Vorgehen: Fünf Schülerinnen und Schüler bereiten einen Kurzvortrag zu einem Film vor, den sie gesehen haben. Der Name des Filmes darf dabei nicht genannt werden. Es dürfen nur Filme ausgewählt werden, deren Name auch einen sinnvollen Bezug zum Inhalt des Filmes hat. Das sollte in der Stunde vorher besprochen werden.

Bevor die Vorträge stattfinden, werden von der Lehrkraft alle Titel und drei weitere auf Karten notiert. Diese werden dann an die Tafel geheftet. Während der Vorträge erschließen die Zuhörer, um welchen Film es sich handelt.

Übungen zur Entwicklung des detaillierten Hörverstehens

Maldiktat

Variante 1

Material: Postkarten, Fotos, Zeichnungen mit Darstellungen, die im thematischen Zusammenhang zu einer aktuellen Lernaufgabe stehen

Vorgehen: Die Schülerinnen und Schüler sitzen Rücken an Rücken. Einer der Partner erhält ein Bild und beschreibt dieses möglichst genau. Der andere fertigt eine Skizze an, die am Ende der Aktivität mit der Vorlage verglichen wird.

Variante 2

Material: Hörbuchauszug, in dem ein Ort, ein Raum oder das Äußere einer Person sehr detailliert beschrieben wird

Vorgehen: Die Schülerinnen und Schüler fertigen eine Skizze zum Text an. Die unterschiedlichen Darstellungen werden in einer Ausstellung gewürdigt. Zum Abschluss werden sie nochmals mit dem Hörtext abgeglichen.

Übungen zur Entwicklung des selektiven Hörverstehens

Selbst Aufgaben entwickeln

Die Lernenden hören eine Ankündigung oder ein Alltagsgespräch. Nach dem ersten Hören tauschen sie sich über die Situation aus, in der man üblicherweise einen solchen Text hört. Danach bestimmen sie die für den Hörer in dieser Situation wichtigen spezifischen Informationen (z. B. Daten, Preise, Orte). Beim zweiten Hören achten sie gezielt auf diese Information(en). In Gruppen wird das Gehörte verglichen, die Schülerinnen und Schüler können selbst eine Höraufgabe entwerfen. Im Hinblick auf die Erweiterung und Festigung des Wortschatzes sollten darunter auch Mehrfachwahlaufgaben sein. Dabei lernen die Schülerinnen und Schüler durch das Formulieren unterschiedlicher Antwortmöglichkeiten gezielt Umschreibungen zu nutzen.

4.2 Materialien zur Entwicklung des Leseverstehens

Tabelle 4: Entwicklung eines Lesezeichens mit Tipps zum Leseverstehen

Aufgabe: Beschrifte das Lesezeichen mit Tipps, die dir helfen, Aufgaben zum Leseverstehen zu bearbeiten. Überlege, was vor, beim und nach dem Lesen wichtig ist. Vergleiche und ergänze deine Notizen mit einem Partner.	Mögliche Lösung: Zur Unterstützung kann die Tabelle 5 <i>Formulierung von Lesetipps</i> (S. 35) kopiert werden. Die Leitfragen darunter können genutzt werden, um im UG die Schülerprodukte zu ergänzen. Das folgende Beispiel illustriert das mögliche Ergebnis:
Meine Tipps zum Leseverstehen Vor dem Lesen: _____ _____ _____ _____ _____ Beim Lesen: _____ _____ _____ _____ _____	Meine Tipps zum Leseverstehen Vor dem Lesen: Ich lese die Überschrift und Aufgabe und markiere die wichtigen Wörter. Ich überprüfe, ob mir durch das Layout und/oder Illustrationen zusätzliche Informationen gegeben werden. Ich überlege, - was es für eine Textsorte ist, - was ich von solch einem Text erwarte, - ob ich den Text vollständig verstehen muss oder ich mich nur auf einzelne Textteile konzentrieren kann. Beim Lesen: Ich verschaffe mir einen ersten Überblick über den Text. Ich konzentriere mich auf die für die Antwort wesentlichen Textstellen. Ich konzentriere mich auf Wörter der Aufgabe und Sätze mit Wörtern des gleichen Wortfeldes, Ober-/Unterbegriffen oder Synonymen. Ich markiere wichtige Wörter und Textstellen.

Wenn ich etwas nicht verstehe: _____ _____ _____ _____ _____ _____ Nach dem Lesen: _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____	Wenn ich etwas nicht verstehe: Ich überlege, - was ein mir unbekanntes Wort in dem Zusammenhang bedeuten könnte, - welches Wort meiner Muttersprache dem Wort ähnelt, - wovon es abgeleitet sein könnte. Ich lese weiter, bis ich wieder auf eine Stelle stoße, die ich verstehe. Nach dem Lesen: Ich prüfe meine Antwort, indem ich sie nochmals mit dem Text abgleiche. Eventuell kombiniere ich einzelne Informationen, um die richtige Lösung zu finden.
---	--

Ergänzende Kopiervorlage zur Unterstützung der Gruppenarbeit

Wie bearbeite ich Aufgaben zu Lesetexten?

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

Tabelle 5: Formulierung von Lesetipps

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

Leitfragen zur Ergänzung der Schülerprodukte im Unterrichtsgespräch

Fragen zum Vorgehen vor dem Lesen:

- Wie löst ihr die Aufgabe?
- Was lest ihr zuerst? Warum?
- Wo findet ihr Hinweise darauf, worum es in einem Text gehen könnte?

- Wie erkennt ihr, um was für einen Text es sich handeln könnte?

Fragen zum Vorgehen beim Lesen:

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

Fragen zum Umgang mit Verständnisproblemen:

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

Fragen zum Vorgehen nach dem Lesen:

- Wie könnt ihr eure Antwort überprüfen?

Alternatives Vorgehen

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

Übungen zur Entwicklung des Leseverstehens

Arbeitsteilige Übung zum Aufbau einer Leseerwartung

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

Vorgehen:

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

Übungen zur Entwicklung des globalen oder detaillierten Leseverstehens

Ein *text mapping* durchführen

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

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

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

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

Übersicht über textsortenspezifische Merkmale

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

Tabelle 6: Tabelle zur Erarbeitung textsortenspezifischer Merkmale

Was erwarte ich von welchem Text?

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

Übungen zur Entwicklung des selektiven Leseverstehens

Selbst Aufgaben entwickeln

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

Um ihre Konzentrationsfähigkeit zu schärfen, könnten die Schülerinnen und Schüler selbst in Partnerarbeit die Zeit stoppen, die sie für das schnelle Lesen eines Textes benötigen. Beim nochmaligen Lesen des Textes achten sie gezielt auf diese Information(en). In Gruppen werden die Resultate verglichen. Weiterführend entwerfen die Schülerinnen und Schüler selbst eine Aufgabe zur Überprüfung des selektiven Lesens. Im Hinblick auf die Erweiterung und Festigung des Wortschatzes sollten darunter auch Mehrfachwahlaufgaben sein. Dabei lernen die Schülerinnen und Schüler durch das Formulieren unterschiedlicher Antwortmöglichkeiten, gezielt Umschreibungen zu nutzen.

5. Literaturverzeichnis

- Alderson, J. Ch., Figueras, N., Kuiper, H., Nold, G. (2006). Analysing tests of reading and listening in relation to the Common European Framework of Reference: The Experience of the Dutch CEFR Construct Project. *Language Assessment Quarterly - An International Journal*, 3(1), 3-30.
- Bausch, K. R., Burwitz-Melzer, E., Königs, F. G., Krumm, H. J. (Hrsg.). (2005). *Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand (Arbeitspapiere der 25. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts)*. Tübingen: Gunter Narr.
- Becker, G. et al. (2005). Standards. Unterricht zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten. *Friedrich Jahresheft XXIII*. Seelze-Velber: Friedrich.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards eine Expertise*. Bonn.
- Caspari, D., Kleppin, K., Grotjahn, R. (2010). Testaufgaben und Lernaufgaben. In R. Porsch, B. Tesch, O. Köller (Hrsg.), *Standardbasierte Testentwicklung und Leistungsmessung Französisch in der Sekundarstufe I* (S.46-68). Münster: Waxmann.
- DESI-Konsortium (Hrsg.). (2006). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI)*. Frankfurt: Dipf.
- Ehlers, S. (2006). Entwicklung von Lesekompetenz in der Fremdsprache. *Babylonia*, 3(4), 31-38.
- Europarat (Hrsg.). (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen*. Berlin usw.: Langenscheidt.
- Grotjahn, R. (2000). Kognitive Determinanten der Schwierigkeit von fremdsprachlichen Lese- und Hörverstehensaufgaben. Zur Prognose der Aufgabenschwierigkeit in Sprachtests. In C. Riemer (Hrsg.), *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen*. Festschrift für Willis J. Edmondson zum 60. Geburtstag (S. 338-353). Tübingen: Gunter Narr.
- Grotjahn, R. (2009). Testen im Fremdsprachenunterricht: Aspekte der Qualitätsentwicklung. *Praxis Fremdsprachenunterricht*, 6(1), 4-8.
- Grotjahn, R., Tesch, B. (2010). Messung der Hörverstehenskompetenz im Fach Französisch. In R. Porsch, B. Tesch, O. Köller (Hrsg.), *Standardbasierte Testentwicklung und Leistungsmessung. Französisch in der Sekundarstufe I* (S.125-150). Münster: Waxmann.
- Harsch, C., Nöth, D. (2007). Was können die fremdsprachlichen Bildungsstandards der KMK leisten? *Praxis Fremdsprachenunterricht*, 6(1), 2-6.
- IQB (Hrsg.). (2021). *FAQ - Häufig gestellte Fragen*. Verfügbar unter: <https://www.iqb.hu-berlin.de/vera/faq/#faq06> [25.11.2021].
- KMK (Hrsg.). (2003). *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss (Beschluss vom 4.12.2003)*. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf [25.11.21].

- KMK (Hrsg.). (2004). *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Hauptschulabschluss (Beschluss vom 15.10.2004)*. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-ersteFS-Haupt.pdf [25.11.21].
- KMK, IQB (Hrsg.). (2009). *Kompetenzstufenmodelle zu den Bildungsstandards im Fach Französisch für den Mittleren Schulabschluss – Hörverstehen und Leseverstehen*. Verfügbar unter: <https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm/> [25.11.21].
- Praxis Fremdsprachenunterricht 4/2008, Themenheft: Klassenarbeiten.
- Praxis Fremdsprachenunterricht 1/2009, Themenheft: Testen.
- Praxis Fremdsprachenunterricht 4/2008, Themenheft: Klassenarbeiten.
- Praxis Fremdsprachenunterricht 1/2009, Themenheft: Testen.
- Rupp, A., Vock, M., Harsch, C., Köller, O. (Hrsg.). (2008). *Developing Standards-based Tasks for English as a First Foreign Language*. Münster usw.: Waxmann.
- Siebold, J. (2007). „Aufgabe/Task“ und „Übung/Exercise“. *Praxis Fremdsprachenunterricht*, 4(1), 63-64.
- Tesch, B., Leupold, E., Köller, O. (Hrsg.). (2008). *Bildungsstandards Französisch: konkret*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Weinert, F. E. (Hrsg.). (2001). *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Ziener, G. (Hrsg.). (2006). *Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten*. Seelze-Velber: Kallmeyer/Klett.

6. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Niveaustufen nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen	3
Abbildung 2: Kompetenzbereiche entsprechend der Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/ Französisch) für den Mittleren Schulabschluss	5

7. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: IQB	7
Tabelle 2: IQB	32
Tabelle 3: IQB	34
Tabelle 4: IQB	37
Tabelle 5: IQB	38
Tabelle 6: IQB	40
Tabelle 7: IQB	43

8. Anhang

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

Tabelle 7: Beispiel einer Tabelle zu textsortenspezifischen Merkmalen

Was erwarte ich von welchem Text?

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

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