

Kooperatives Lesen im DaF-Unterricht

Miličević, Klaudija

Master's thesis / Diplomski rad

2016

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:142:029022>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-06**



FILOZOFSKI FAKULTET
SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

Repository / Repozitorij:

[FFOS-repository - Repository of the Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek](#)



Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet Osijek

Dvopredmetni diplomski studij njemačkog jezika i književnosti nastavničkoga
usmjerenja

Klaudija Miličević

Suradničko čitanje u nastavi njemačkoga jezika

Diplomski rad

izv. prof. dr. sc. Vesna Bagarić Medve

Osijek, 2016.

Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet Osijek

Odsjek za njemački jezik i književnost

Dvopredmetni diplomski studij njemačkog jezika i književnosti nastavničkoga
usmjerenja

Klaudija Miličević

Suradničko čitanje u nastavi njemačkoga jezika

Diplomski rad

Humanističke znanosti, filologija, primjenjena lingvistika

izv. prof. dr. sc. Vesna Bagarić Medve

Osijek, 2016.

J.-J.-Strossmayer-Universität in Osijek

Fakultät für Geistes-und Sozialwissenschaften Osijek

Diplomstudium der deutschen Sprache und Literatur - Lehramt

(Zwei-Fach-Studium)

Klaudija Miličević

Kooperatives Lesen im DaF-Unterricht

Diplomarbeit

Univ.-Prof. Dr. Vesna Bagarić Medve

Osijek, 2016

J.-J.-Strossmayer-Universität in Osijek

Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften Osijek

Abteilung für deutsche Sprache und Literatur

Diplomstudium der deutschen Sprache und Literatur - Lehramt

(Zwei-Fach-Studium)

Klaudija Miličević

Kooperatives Lesen im DaF-Unterricht

Diplomarbeit

Angewandte Sprachwissenschaft

Univ.-Prof. Dr. Vesna Bagarić Medve

Osijek, 2016

Erklärung über die eigenständige Erstellung der Arbeit

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und ohne fremde Hilfe verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Die Stellen der Arbeit, die anderen Quellen im Wortlauf oder dem Sinn nach entnommen wurden, sind durch Angaben der Herkunft kenntlich gemacht.

Osijek, der 27. Juni 2016

(Ort und Datum)

Klaudija Milčević

(Unterschrift)

Zusammenfassung

In dieser Diplomarbeit handelt es sich um *Kooperatives Lesen im DaF-Unterricht*. Anhand theoretischer Grundlage des Lesens und kooperativen Lernens wurde eine Forschung vorbereitet und durchgeführt, mit dem Ziel die Vorteile und Nachteile einer Methode des kooperativen Lernens mit den traditionellen Methoden des Lernens im fremdsprachlichen Leseunterricht zu vergleichen. Die Forschung wurde mit den SchülerInnen des ersten Schuljahres des Gymnasiums in Osijek im DSD-Unterricht durchgeführt. Mit den SchülerInnen wurden ein Focus-Interview, eine Unterrichtsstunde nach den Methoden des traditionellen Unterrichts und eine Doppelstunde, in der eine Methode des kooperativen Lernens, und zwar *reziprokes Lesen*, eingesetzt wurde.

Die Diplomarbeit besteht aus zwei Teilen. Der erste Teil der Diplomarbeit enthält die theoretische Grundlage des Lesens, des Verstehens, der Lesekompetenzförderung und des kooperativen Lernens. Der zweite Teil der Diplomarbeit ist der Darstellung der Forschung gewidmet. Dieser Teil umfasst folgende Kapitel: Forschungsziele, Forschungsfragen und Hypothesen, Forschungsdesign, Ergebnisse, Diskussion und Schlussfolgerung. Die Diplomarbeit enthält auch Anhänge, das Tabellen- und Abbildungsverzeichnis sowie das Literaturverzeichnis.

Schlüsselwörter: *Lesen, Lesekompetenz, kooperatives Lernen und Lesen, reziprokes Lesen*

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Theoretische Grundlage	2
2.1. Fertigkeit Lesen	2
2.2. Lesen als Verstehen	4
2.3. Lesen und Leseverstehen im Unterricht	7
2.4. Lesekompetenzförderung im Unterricht	10
3. Kooperatives Lernen	13
3.1. Kooperatives Lesen	18
3.2. Methoden des kooperativen Lernens, die Lesekompetenz fördern	20
4. Forschung	24
4.1. Forschungsziel	24
4.2. Forschungsfragen und Hypothesen	24
4.3. Forschungsdesign	25
4.3.1. Probanden	25
4.3.2. Instrumente	25
4.3.3. Datenerhebung	26
4.3.4. Datenanalyse	27
4.4. Ergebnisse	28
4.5. Diskussion	33
5. Schlussfolgerung	37

Literaturverzeichnis

Tabellenverzeichnis

Abbildungsverzeichnis

Anhänge

Anhang 1- Focus-Interview

Anhang 2 – Unterrichtsentwurf: *Berlin und Alexanderplatz*

Anhang 3 - Unterrichtsentwurf: *Eine Deutschlandreise*

Anhang 4 - Transkript des Focus-Interviews

1. Einleitung

„Lies, um zu leben!“ (Gustave Flaubert)

Das Lesen ist eine der zentralen Kompetenzen, die die SchülerInnen durch ihre Ausbildung erwerben sollen, doch es fällt ihnen manchmal sehr schwer. Manche Texte verstehen sie entweder wegen des Inhalts oder wegen unbekannter Wörter und Satzstrukturen nicht. Das kann natürlich die Lesemotivation und das Leseinteresse beeinflussen und deswegen ist das Thema dieser Diplomarbeit *Kooperatives Lesen im Daf-Unterricht*. Das Grobziel dieser Forschung war, den Vor- und Nachteil des Lernens mit Hilfe einer Methode des kooperativen Lernens (reziprokes Lesen) im Gegenteil zum individuellen Lernen herauszufinden. Es wurde auch erforscht, ob kooperatives Lernen das Deutschlernen im Unterricht fördert und damit auch die SchülerInnen im Unterricht mehr aktivieren kann. Nebenbei wollte man herausfinden, ob kooperative Methoden die Lesemotivation der SchülerInnen beeinflussen damit sie so die Lesekompetenz leichter entwickeln. Die Forschung zeigte, dass die Unterrichtsziele erreicht wurden, dass bei den SchülerInnen die Lesemotivation geweckt wurde und dass durch den Einsatz der kooperativen Methode(n) die SchülerInnen verschiedene (soziale) Kompetenzen erwarben. Solche Art des Lehrens erleichtert das Lesen und weckt Lesemotivation, bzw. Leseinteresse, was zur Lesekompetenz führt. SchülerInnen, die ihre Lesekompetenz ständig entwickeln sind auch erfolgreicher im Erwerb des Lernstoffes. Das kooperative Lernen, bzw. Lesen öffnet viele Fragen, die die Lehrenden und Lernenden zur kritischen Bewertung des Unterrichts und Lehrens führen. Doch eines ist klar: das (kooperative) Lesen ermöglicht „selbstbestimmt und aufgeklärt zu leben, die eigene Persönlichkeit zu bilden und ermöglicht nicht zuletzt auch den Lesegenuss“ (Brüning und Saum, 2014:3).

2. Theoretische Grundlage

2.1. Fertigkeit Lesen

Das Lesen ist, zusammen mit dem Hörverstehen, eine rezeptive Fertigkeit. Während des Lesens muss der Leser keinen sprachlichen Akt produzieren, weswegen es zu einer schriftsprachlichen, indirekten Kommunikation kommt. Die Sprache wird in Form von Schriftzeichen visuell repräsentiert und folglich graphisch übermittelt. Darüber hinaus ist der Kommunikationszeitpunkt zeitlich versetzt. „Doch Texte lesen und verstehen zu können, ist eine der zentralen Kompetenzen, die die Schule vermitteln soll. Sie versetzt die Schüler in die Lage, selbstbestimmt und aufgeklärt zu leben.“ (Brüning und Saum, 2014:3)

Laut Ehlers (1992:21) ist Lesen bzw. Verstehen, eine Tätigkeit, bei der der Leser entsprechend den Anforderungen des Textes verschiedene Aktivitäten durchführen muss: Sinneinheiten wahrnehmen, ihre Funktionen erfassen, das Globalthema erfassen, die Gesamtintention ableiten, verschiedene Bedeutungsaspekte wahrnehmen und in Zusammenhänge einordnen können.

„In interaktiven Ansätzen wird Lesen als ein Prozess der Informationsverarbeitung betrachtet, in dem der Leser unter Anwendungen seines Wissens Textdaten auf verschiedenen Ebenen analysiert.“ (Ehlers,1998:23) Verstehensprozesse sind dagegen strategischer Natur. Jeder Leser liest einen Text auf seine Art und Weise. Dabei verwendet er/sie verschiedene Methoden, bzw. Lesestrategien. Man muss auch bewusst sein, dass die Art des Umgehens mit einem Text auch kulturell und gesellschaftlich geprägt ist.

Man unterscheidet verschiedene *Lesestile*, die zu einer unterschiedlichen Tiefe des Textverstehens führen. Mit dem Begriff des Lesestils wird ausgedrückt, wie ein Text gelesen wird. „Dieses *wie* wird insbesondere durch Lesegewohnheiten, Interesse, Leseabsichten und Textsorten bestimmt.“ (Laveau, 1985:64) Nach Storch (1999:126) gibt es fünf Lesestile:

"1. **überfliegendes Lesen**: Lesen, um einen ersten globalen Überblick über den Text zu erhalten und zu erkennen, worum es inhaltlich geht

2. **orientierendes Lesen**: Lesen mit dem Ziel zu erfahren, ob etwas über ein bestimmtes Thema in einem Text steht

3. **kursorisches Lesen**: Lesen, um die wesentlichen Aussagen eines Textes zu erfassen

4. **selektives Lesen**: Lesen, um in einem Text bestimmte Informationen zu finden

5. totales Lesen: Lesen, mit dem Ziel, den Inhalt eines Textes möglichst vollständig zu erfassen."

Bevor man anfängt einen Text zu lesen, stellt man meistens Hypothesen zum Textinhalt an, damit man diese dann während des Lesens prüfen, modifizieren oder korrigieren kann. Laut Laveau (1985:61) kommt es beim Lesen „zu einem Zusammentreffen zwischen den Interessen, dem Vorwissen, den Zielsetzungen des Lesers und dem Wissensangebot des Textes.“ Aus diesem Angebot wählt der Leser aufgrund seiner Voraussetzungen und Zielvorstellungen Informationen aus dem Text aus und integriert diese Informationen aus dem Text in sein Vorwissen (Laveau, 1985:61-62).

Die Art, wie man einen Text liest, d.h. der Lesestil ist eng mit dem Leseziel verbunden und hängt natürlich auch davon ab, welche Textsorten man liest. Genauer gesagt bestimmt die Leseabsicht den Lesestil. In der Abbildung 1 ist der *Einfluss der Leseziele auf die Lesestile* dargestellt.

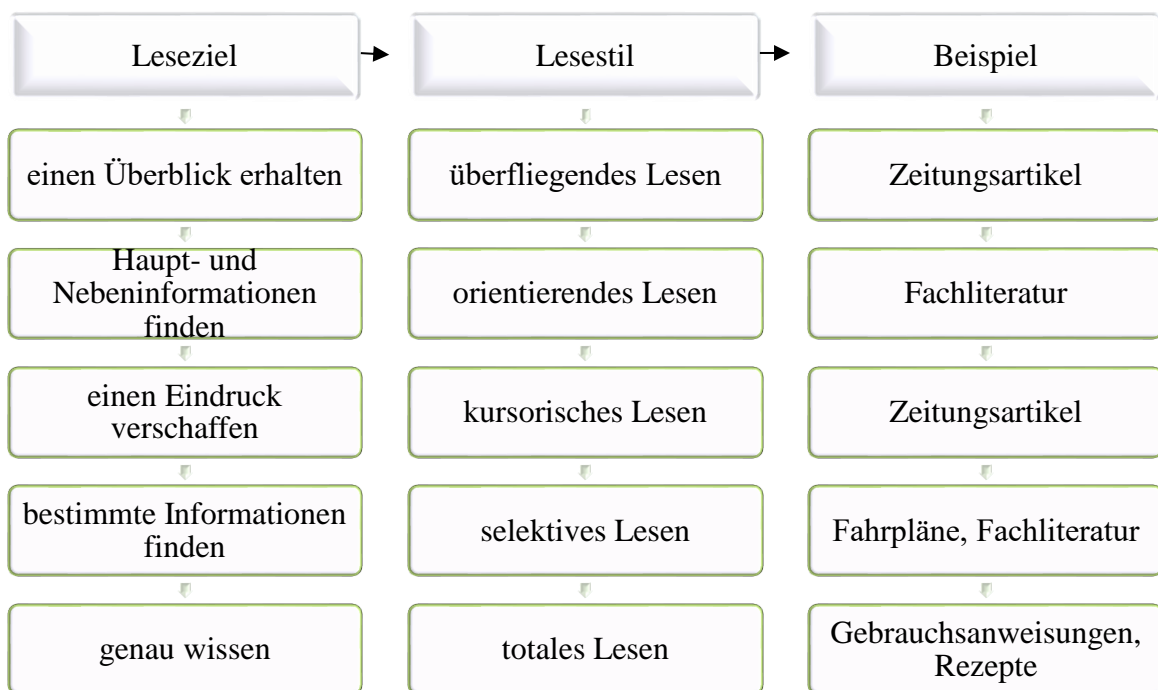


Abbildung 1: Einfluss der Leseziele auf die Lesestile(nach Laveau, 1985:61-62).

Das Lesen kann man auch als eine zweiartige rezeptive Fertigkeit betrachten. Meistens ist das Lesen eine *Zieltätigkeit*, d.h. Informationsentnahme aus einem Text durch Lesen (vgl. Storch, 1999:126). Laut Ehlers (1992:62) liest man mit dem Ziel etwas zu wissen, etwas Neues zu erfahren und sich zu unterhalten und deswegen ist das Lesen eine zielgerichtete Fertigkeit. Laut einem Autorenkollektiv (1986:261), führt Storch (1999:126) an, dass Lesen als Zieltätigkeit vor allem „synthetisch orientiert ist, dass es kommunikativ-pragmatisch und semantisch gesteuert wird und dass es ganzheitlich verläuft. Im Unterricht wird das Lesen eher als eine *Mittlertätigkeit* eingesetzt-in dieser Funktion dient Lesen dem Lerner, laut Storch (1999:126), „dem Erwerb fremdsprachlicher Kenntnisse, wie z.B. sprachlicher Mittel wie Wortschatz und es ergänzt direkt andere Arten des Lernens, z.B. Lernen durch Sprechen oder durch schriftliches Üben.“ Im Gegensatz zum Lesen als Zieltätigkeit ist Lesen als Mittlertätigkeit analytisches Lesen, wobei die Aufmerksamkeit auf die sprachliche Form gerichtet ist (Storch, ebd.).

2.2. Lesen als Verstehen

Damit man einen Text verstehen kann, ist das Vorwissen eine erforderliche Voraussetzung. Laveau (1985:61) betont, dass wenn ein Leser zu einem Text greift, so tut er dies nicht als „unbeschriebenes“ Blatt, sondern er bringt sein gesamtes „naives“ Alltagswissen, meist aber auch themenbezogenes Wissen mit. Ehlers (1992:8) führt dazu an, dass der Leser den Wirklichkeitszusammenhang des Textes erfassen muss. Dazu braucht er wiederum ein Wissen über die Sprache, über Texte und über die Welt (Hintergrundwissen oder Kontextwissen). Ist diese Voraussetzung nicht gegeben, dann können Verstehensprobleme und/oder Verzerrungen auftreten. Da jeder Leser aber mit „seinen Augen“ liest, d.h. immer vor dem Hintergrund seiner Vorstellungen und Erfahrungen, entstehen unterschiedliche Deutungen (Ehlers, ebd.).

Während des Lesens ordnet man fortlaufend einzelne Mitteilungen in Zusammenhänge ein; das kann eine soziale Situation sein, ein Geschehen oder die Gesamtabsicht eines Autors (Ehlers, 1992: 9). Verstehen heißt, einzelne Informationen eines Textes in Zusammenhänge einordnen. Dadurch erst entsteht Sinn. Diese Zusammenhänge stehen nicht direkt im Text. Der Text gibt dem Leser nur Hinweise auf zugrundeliegende Zusammenhänge. Eine Grundlage für den Leser um Zusammenhänge zu bilden, ist Folgendes (vgl. Ehlers,1992:13)

- a) was in einem Text *worüber* gesagt wird (Textinhalt)
- b) aus welcher Perspektive dargestellt/erzählt wird
- c) mit welcher Absicht.

Storch (1999:123) stellt fest, dass in der Fremdsprachendidaktik oft drei Ebenen des Verstehens unterschieden werden: globales, selektives und detailliertes Verstehen.

1. Globales Verstehen: Worum es in einem Text inhaltlich geht, d.h. die zentralen Inhaltspunkte; auch die bekannten W-Fragen:

- a) Kommunikationspartner (*Wer schreibt an wem?*)
- b) Thema (*Worüber?*)
- c) Kommunikationssituation (*Wo?, Wann?*)
- d) Kommunikatives Ziel (*Wozu?*)
- e) Textsorte usw.

2. Selektives Verstehen: einem Text werden entsprechend der Verstehensabsicht gezielte bestimmte Informationen entnommen; oft handelt es sich um die wichtigsten Textinformationen.

3. Detailverstehen: Wort- für Wort – Verständnis; alle Aussagen des Textes werden bis auf die Ebene des Einzelwortes verstanden. Bis ins Detail werden meistens Lerntexte erarbeitet, aber auch bestimmte Textsorten bei Verstehenstexten.

Um einen Text besser und genauer zu verstehen, sollte der Leser bestimmtes Leseinteresse zu einer Textsorte haben. Ehlers (1992:26) erklärt, dass „jede Textsorte alle Folgen für das Leseverhalten, das ein bestimmter Text implizit hervorruft, enthält.“ Vor dem Lesen sollte der Leser also die Textsorte identifizieren und folgende Fragen beantworten:

- 1. Was ist das Thema?
- 1. Was weiß ich schon über das Thema?
- 2. Warum lese ich den Text?

Die oben angegebenen Hinweise führen zum Leseverstehen. Bei dem Konzept *Lesen als Verstehen* wird die Subjektivität des Lesers betont – seine Wahrnehmung, seine Gefühle, sein Wissen, seine Persönlichkeit u.ä. In diesem Prozess muss man Faktoren wie Hintergrund- und Kontextwissen, Welterfahrung des Lesers, sein Vorwissen und die Botschaft des Textes

berücksichtigen (Ehlers 1999:84). Verstehensprozesse sind natürlich strategischer Natur, denn jeder Leser nähert sich einem Text auf seine Art und Weise und verwendet dabei (un)bewusst verschiedene Strategien, die ihm das Lesen erleichtern oder beschleunigen. Welche Strategien der Leser benutzen wird, um einen Text zu verstehen, hängt von der Textsorte und den Leseinteressen ab, die dann den Lesestil beeinflussen, was auch in der Abbildung 2 (*Einfluss der Textsorten und Leseinteressen auf den Lesestil*) dargestellt ist.

<i>Textsorte</i>	<i>Leseinteresse</i>	<i>Lesestil</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Fachliteratur • Zeitungsberichte, Romane • Gedichte, Rezepte • Fahrpläne, Fachliteratur 	<ul style="list-style-type: none"> • Worum geht es? • Was ist wesentlich? • Ganz genau hingucken • Wo steht was ich wissen will? 	<ul style="list-style-type: none"> • orientierendes Lesen (Hauptinformationen) • kursorisches Lesen (Haupt- und Nebeninformationen) • totales Lesen (Haupt- und Nebeninformationen) • selektives Lesen (Hauptinformationen)

Abbildung 2: *Einfluss der Textsorten und Leseinteressen auf den Lesestil*(nach Ehlers 1999:84)

Die Lernenden müssen erkennen, dass bei vielen Texten ein *Wort für Wort* Verständnis nicht erforderlich ist. Das muss im Unterricht immer wieder thematisiert und begründet werden, denn Fremdsprachenlerner sind oft nur daran gewöhnt, Texte Wort für Wort zu bearbeiten (Storch, 1999:123). Man muss nicht von jedem Text jedes Wort verstehen, denn Lesen heißt nicht übersetzen!

Verstehen ist immer Herstellen von kohärenten Zusammenhängen, in die sich Einzelnes einordnen läßt und damit auch verständlich wird. „Überall dort, wo Texte Zusammenhänge nicht klar und eindeutig formulieren, sondern Lücken lassen, somit Fragen aufwerfen, da muss der Leser *aktiv* werden, um Lücken zu schließen, Antworten zu finden und Angedeutetes bzw. Verstecktes herauszufinden. Um sich versteckte Zusammenhänge zu erschließen, ist es hilfreich für einen Leser, nach der Funktion einer Sprache zu fragen.“ (Ehlers, 1992:21)

2.3. Lesen und Leseverstehen im Unterricht

Laut Edelhoff (1985:9, zit. nach Storch, 1999:121) befindet sich der Fremdsprachenbenutzer in der Situation, verstehen zu müssen, obwohl er nicht versteht. Fremde Sprache, „sei sie gelesen, gehört oder gehört-gesehen, kommt auf ihn zu, und er muss sich verstehen behaupten.“

Beim Lesen eines fremdsprachigen Textes ist der Verstehensprozess sehr schwierig und meistens hängt es von ungenügender Sprachbeherrschung ab. Laut Ehlers (1992: 73) kann ein unzureichender Wortschatz und die Unkenntnis der soziokulturellen Umgebung eines Textes zur ungenügender Sprachbeherrschung führen. Hinzu folgend ist es sehr wichtig, während des Lesens, sich auf das, was man versteht, zu konzentrieren. Was man nicht versteht, sollte man zunächst vernachlässigen und später versuchen durch den Kontext zu erschließen. Folgendermaßen stellt Storch (1999:122) heraus, dass es am besten ist von Bekanntem auszugehen und es für das Erschließen von Unbekanntem zu nutzen. Das ist dann „die Grundvoraussetzung jeglicher Förderung von Verstehensstrategien, die darauf abzielen, verstandene Textteile für das Verstehen der Textaussage zu nutzen.“ Die Strategie, bzw. Methode *von Bekanntem auszugehen und es für das Erschließen von Unbekanntem zu nutzen* ist in der Abbildung 3 dargestellt.

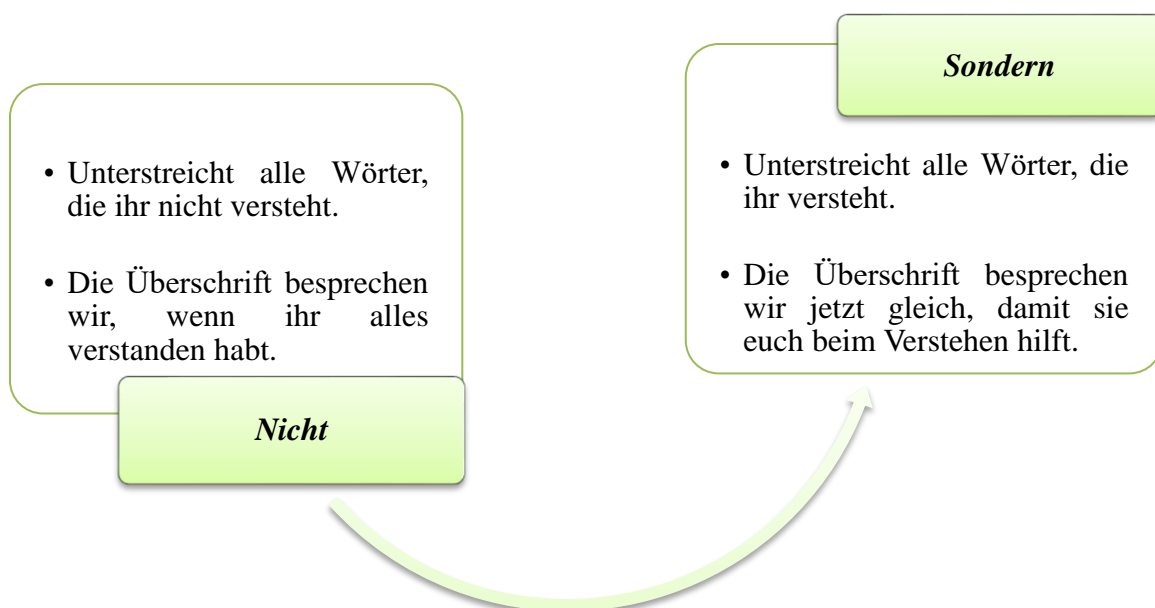


Abbildung 3: Von Bekanntem ausgehen und es für das Erschließen von Unbekanntem nutzen(nach Storch, 1999:122)

Man muss nicht alles von einem Text verstehen. Eine zu lange und zu genaue Bearbeitung kann „jegliche Freude am Lesen und jedes spontane Interesse am Text töten“ (Ehlers, 1992:23). Die Lernenden sollten sich einem fremdsprachigen Text so nähren, „dass sie das fehlende sprachliche Wissen so gut wie möglich durch ihr Kontextwissen ausgleichen“ (Storch, 1999:122). Weiterhin betont Storch (ebd.), „dass die Lernenden alle verfügbaren Informationen nutzen müssen, die die textrelevanten Schemata aktivieren können, um ihr Wissen zu aktivieren und an den Text herantragen können“ (siehe Abbildung 4).

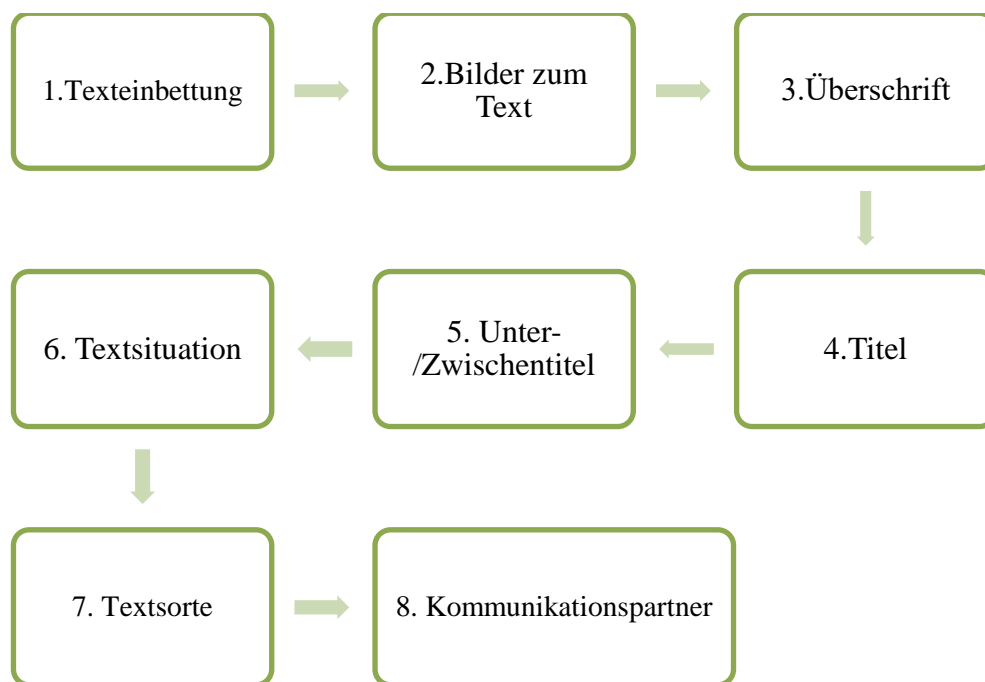


Abbildung4: Verfügbare Informationen zum Textverstehen.(nach Storch, 1999:122)

Das Ziel der Leser-Text-Interaktion liegt vor allem darin, von Bekanntem und Verstandenem auf Unbekanntes bzw. Unverstandenes zu schließen, wie z.B.:

1. Hypothesen über den Textinhalt zu prüfen, z.B. aus der Situationskenntnis Hypothesen über den Inhalt eines Gesprächs abzuleiten.
2. Textlücken zu schließen, z.B. nicht verstandene Textteile oder Wörter zu erschließen.

3. Textinhalte zu antizipieren, z.B. aus dem bisherigen Textverlauf auf folgende Textteile zu schließen.

Das Textverstehen verläuft so in Form „einer Interaktion von aktivieren der Schemata des Verstehens, von wissensgesteuerten absteigenden und datengesteuerten aufsteigenden Verstehensprozessen“ (Storch, 1999: 123). Eine absteigende Textarbeit führt zu einem didaktisch erwünschten Unterrichtsverlauf und dabei können sich gut die Aktivitäten *Verstehen* und *Lernen* trennen. Lesen hat nämlich zwei Bestandteile: *Lesen* und *Verstehen*. Laut Ehlers (1992: 73) ist Lesen die Fähigkeit, sich schnell visuell im Text zu bewegen, und Verstehen die Fähigkeit, Hauptideen zu begreifen und Details aus dem Text zu interpretieren. Absteigende Textarbeit kann im Rahmen eines Drei-Phasen-Modells der Textarbeit durchgeführt werden (siehe *Abbildung 5*).

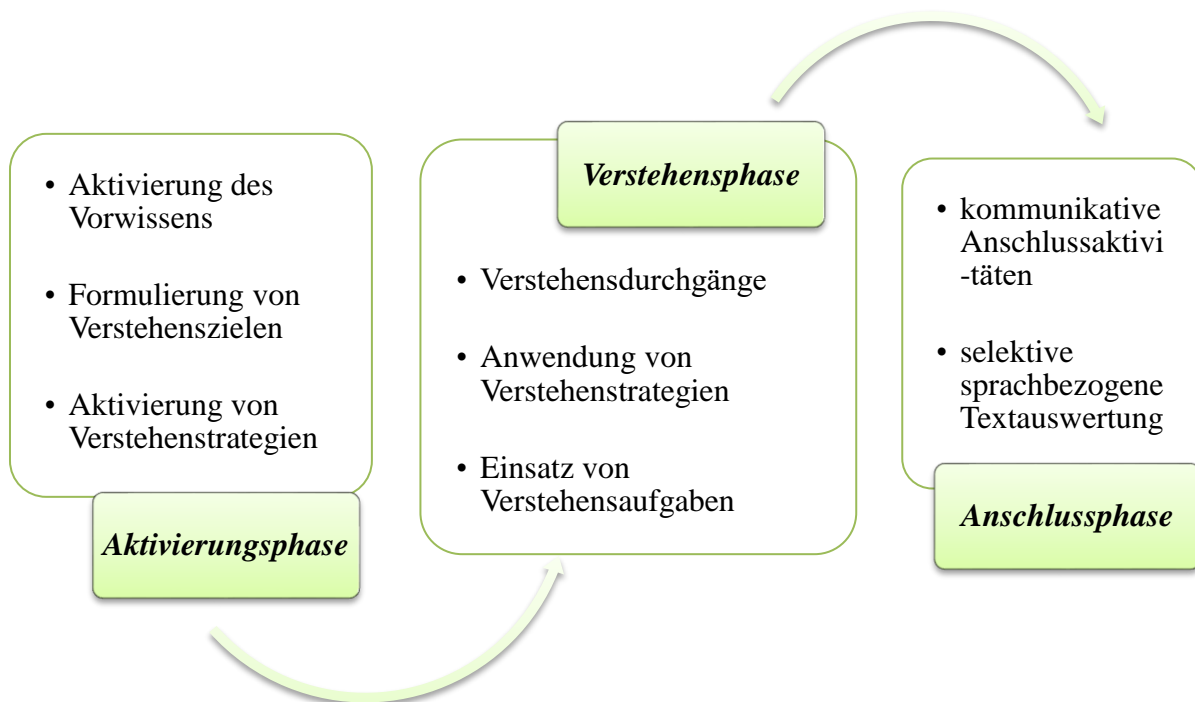


Abbildung 5: *Drei-Phasen-Modell der Textarbeit bei Verstehenstexten*(nach Ehlers, 1992: 73)

2.4. Lesekompetenzförderung im Unterricht

Grellet (1981:4, zit. nach Laveau, 1995:63) führt an, dass es zwei Gründe zum Lesen gibt, die vor allem im schulischen Kontext situiert werden müssen:

1. Lesen aus Vergnügen, zur Unterhaltung, aus Spaß
2. Lesen, um sich zu informieren und um etwas mit diesen Informationen machen zu können.

Piepho (1982:11, zit. nach Laveau, 1995:639) fügt folgende Gründe hinzu:

1. Lesen, um sprachliche Mittel für die eigene Sprachproduktion zu finden
2. Lesen, um eine Textsorte besser verstehen und deuten zu können
3. Lesen, um den Aufbau, die Verweis- und Verknüpfungsmittel und Methoden eines Textes zu begreifen.

Die angegebenen Gründe beeinflussen natürlich die Lesemotivation und das Leseinteresse der Schüler. Die Lesemotivation und Lesekompetenz stehen dann im direkten Zusammenhang, denn wenn der Schüler intrinsisch zum Lesen motiviert ist, liest er mehr und häufiger, als wenn er extrinsisch motiviert ist. „Das Interesse, bzw. Desinteresse zum Lesen spielt die größte Rolle zur Lesemotivation und damit auch zur Lesekompetenz. Beim kompetenten Leser zeigt sich Lesekompetenz nicht nur als Lesetechnik, sondern ganz wesentlich als Leseverstehen.“ (Frauen und Wietzke, 2008:26).

Die Lesekompetenz der Schüler hat auch die PISA-Studie untersucht. Im Sinne der PISA-Studie ist Lesekompetenz die Fähigkeit, geschriebene Texte verstehen und für eigene Zwecke nutzen zu können. Untersucht wurden Tätigkeiten wie das Ermitteln von Informationen, textbezogenes Interpretieren und die kritische Bewertung von Form und Inhalt von Texten.¹ Lesekompetenz als Untersuchungsgegenstand wurde deswegen ausgewählt, weil sie als Basis einer aktiven Teilhabe am gesellschaftlichen Leben gilt. Lesen "repräsentiert" als sprachliche Kompetenz eine grundlegende Form des kommunikativen Umgangs mit der Welt²

Ehlers (1992:24) geht von der Leserseite aus und schlägt zwei Möglichkeiten für das Leseverstehen vor, um einen Einstieg in einen Text zu finden und einen Dialog mit dem Text aufnehmen zu können. Es handelt sich um die subjektiv-emotionale Reaktionen, Interessen und Neigungen und um das Anknüpfen an der Erfahrungswelt der Schüler. Diese Möglichkeiten

¹<http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/faecher/sprachen/deutsch/Lesen/PISA-Koffer/Lesebegriff.pdf>, 19.5.2016.

²PISA-Konsortium (2002:1), 19.5. 2016.

kann man erweitern, „indem man von dem Text und seinem Angebot ausgeht: Thematisieren von wichtigen Ereignissen als Aufmerksamkeits- und Verstehenszentren in erzählten Geschichten und Entdeckung von offenen Fragen“ (Ehlers, 1992:24).

Das Lesen im Fremdsprachenunterricht unterscheidet sich vom allgemeinem alltäglichen Lesen und damit kommen zwei Formen des Leseverstehens vor:

1. Stilles Lesen, das als Zielfertigkeit bezeichnet ist und als Eingangsinformation dient. Leises Lesen ermöglicht „im Prozess der Texterschließung ein individuelles Lesetempo und die uneingeschränkte Konzentration auf das Leseverstehen. Es ist daher für eine erste individuelle Textbegegnung geeignet: das Lesetempo orientiert sich am eigenen Texterschließungsprozess, Lesestrategien, wie z. B. das Zurückgehen im Text, Retardierung, Imagination oder Pausen, sind möglich.“ (Frauen und Wietzke, 2008:27)

2. Lautes Lesen, das als Mitteltätigkeit bezeichnet ist, dient den Fremdinformationen. „Lautes Lesen eignet sich gut zur Überprüfung hörbarer Lesetechnik. Eine weitere, vor allem kommunikative Funktion erfüllt das laute Lesen im Vortrag von Texten. Ästhetische, technische und interpretatorische Aspekte wirken hierbei zusammen, sie machen einen lebendigen, adressatenbezogenen und angemessen gestalteten Vortrag aus: die Imaginationsfähigkeit der Zuhörer wird angeregt – sie erleben den Inhalt des Textes wie in einem Film. Im Mittelpunkt steht hier die Kompetenz eines gelungenen Vortrags.“ (Frauen und Wietzke, 2008:26)

Das wichtigste Lernziel im Fremdsprachenunterricht in Bezug auf Leseverstehen sind vor allem die Leseinteresse, die dann zur Lesefertigkeit und –Kompetenz führen. Der Unterricht und die Texte sollten die Lernenden zum Lesen motivieren und deswegen ist es wichtig mit authentischen Texten zu arbeiten. Hinzu folgend betont Laveau (1985:33), dass Texte als Mittel der Kommunikation die Beziehung zwischen dem Autor und dem Leser herstellen. Die Lerner sollen anhand eines Textes mit je weniger Informationen viel vorraus sagen können und deshalb sollten die Texte nicht zu schwer sein, sondern etwas leichter. Nach Laveau (1985:33) wird der Begriff *Text* als „das Gesamt der in einem Kommunikationsakt verwendeten Zeichen definiert, aber auch als jede sinnvolle mündliche oder schriftliche Äußerung mit der Absicht zu kommunizieren.“

Die Lerner sollen im DaF-Unterricht beim Umgang mit Texten nicht nur die Lesefertigkeit entwickeln und fremdsprachige Texte verstehen lernen, sondern sie sollen mit

Texten produktiv umgehen und das ergibt weiterhin, nach Ehlers (1992:22), noch Lernziele des Unterrichts in Bezug auf Leseverstehen:

- die Schüler sollen aufgrund eines bestimmten Informationsbedarfs feststellen können, ob der betreffende Text diese Information enthält, und sie mit anderen Informationen vergleichen können.
- die Schüler sollen die Hauptgedanken eines Textes wiedergeben können und sie mit anderen Informationen vergleichen können.
- die Schüler sollen kompensierende Strategien anwenden können

Diese Lernziele führen zu interaktiven Ansätzen, in denen das Lesen „als ein Prozess der Informationsverarbeitung betrachtet wird, in dem der Leser unter Anwendungen seines Wissens Textdaten auf verschiedenen Ebenen analysiert“ (Ehlers, 1992:23).

Zur Planung des Leseunterrichts gehören nach Laveau (1985:91) folgende Hinweise:

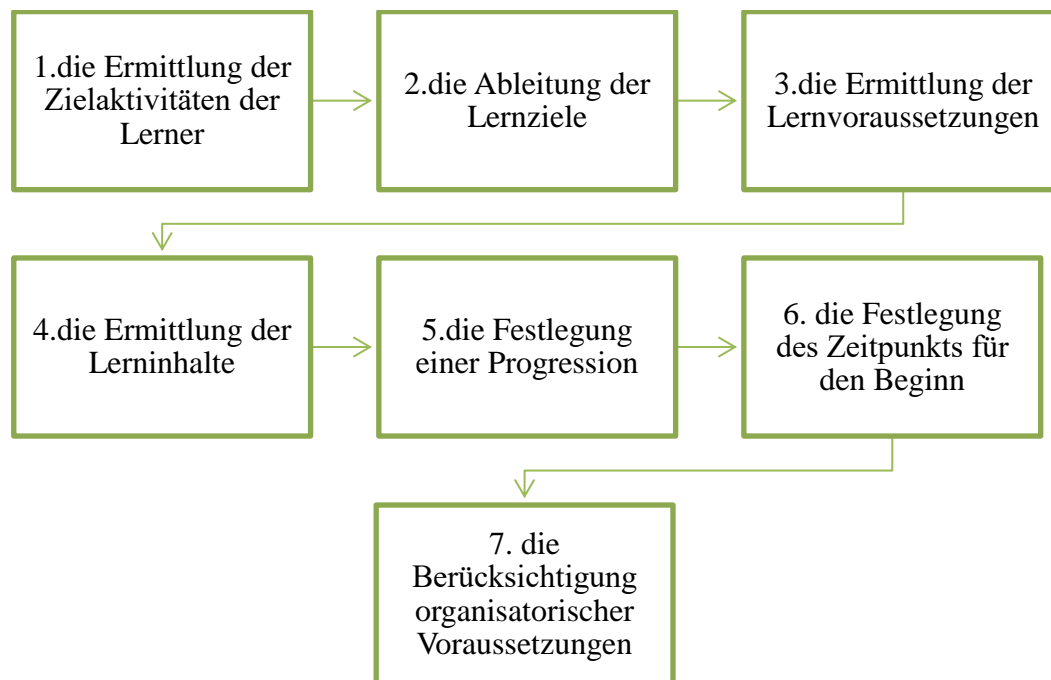


Abbildung 6: *Planung des Leseunterrichts* (nach Laveau, 1985:91)

3. Kooperatives Lernen

Laut Bognar (2007:1) entstand kooperatives Lernen als eine Antithese dem kompetitivem Lernen im traditionellen Unterricht, damit die Schüler durch den Unterricht soziale Kompetenzen erwerben können. Kooperatives Lernen bezeichnet eine Partner- und Gruppenarbeit, die eine koordinierte, konstruktive Aktivität der Teilnehmer verlangt, um eine gemeinsame Lösung eines Problems zu finden oder ein gemeinsam geteiltes Verständnis einer Situation zu entwickeln (Munjiza et al, 2007:41). Es umfasst auch Aktivitäten, die eine hohe Stufe der Selbstständigkeit, Verantwortlichkeit und Befähigung der Organisation ermöglichen (Munjiza et al, 2007:39). Dieses *Lernen durchs Lernen* wird als der Königsweg der Unterrichts- und Schulentwicklung beschrieben. Es bietet ein umfangreiches Repertoire wirksamer Lehr- und Lernstrategien für ein aktives Lernen. Schülerinnen und Schüler werden befähigt, Gegenstände und das eigene Tun als sinnvoll zu erkennen, neues Wissen mit ihrem Vorwissen zu vernetzen, in der Kommunikation mit anderen ihr Wissen und ihre Erkenntnisse darzustellen und zu diskutieren.

Kooperatives Lernen aus der Sicht des Lernenden heißt: beim Lernen die Sache und den Anderen gleichermaßen im Blick haben. Dieser soziale Aspekt des „gemeinsamen Lernens“ ist einer der Gründe, warum die meisten Schülerinnen und Schüler eine Vorliebe für Gruppenarbeit bekunden. Auch aus Sicht des Lehrenden gibt es eine ganze Reihe von guten Gründen für die Berücksichtigung kooperativer Lernformen. Will man die am häufigsten Angeführten auf einige knappe Formeln bringen, so könnten diese, nach Leuders (2006:1) etwa so lauten:

1. Stärkere Beteiligung und höhere Aktivität des Einzelnen
2. Förderung von Kommunikationsfähigkeiten
3. Förderung von Kooperationsfähigkeit und Verantwortungsbereitschaft
4. Höheres Reflexionsniveau und tieferes Verstehen beim „Lernen durch Lehren“
5. Aktives Aushandeln statt Wissensübernahme („konstruktivistisches Lernen“)

Das kooperative Lernen verläuft meistens in drei Etapen (*Denken – Austauschen – Vorstellen*), die man auch *das Herz* des kooperativen Lernens nennt und nach Brüning und Saum (2008:1) verläuft es so:

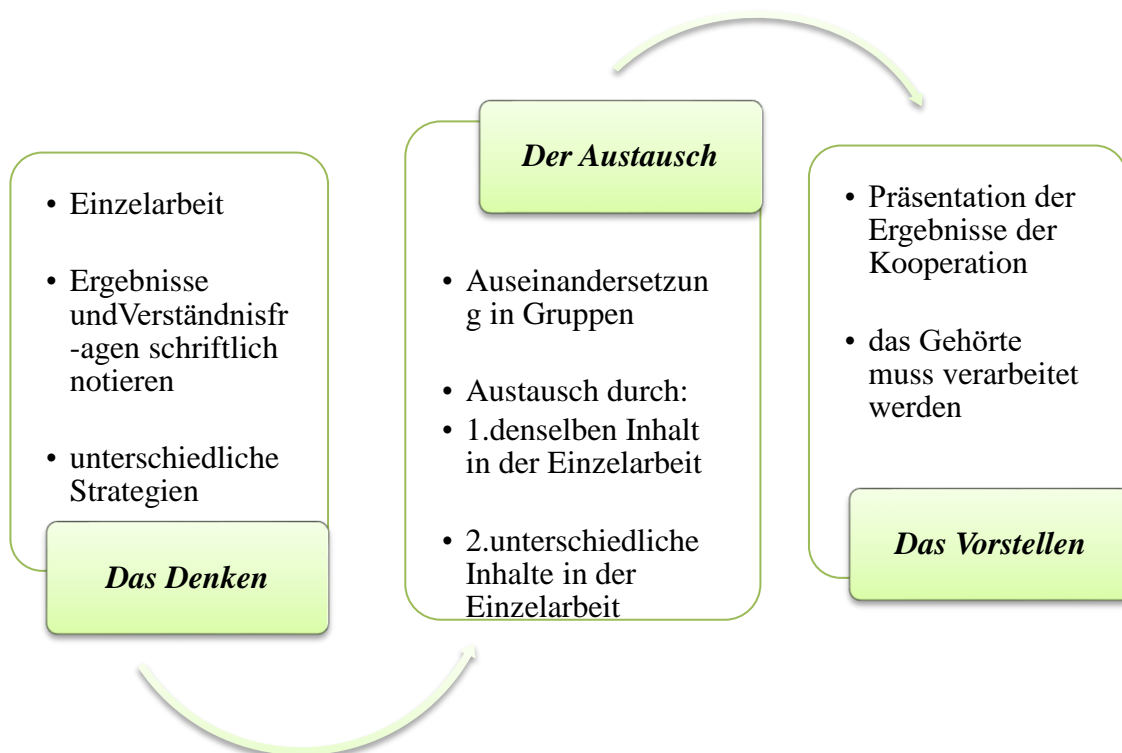


Abbildung 7: *Das Herz des kooperativen Lernens* (nach Brüning und Saum, 2008:2)

Nach dem Dreischritt, bzw. nach der Präsentation, sollte man den Unterricht nicht abschließen und/oder etwas Neues beginnen, denn erst in der Weiterarbeit wird das Erarbeitete gesichert und vertieft. Daraufhin kann man folgende Vorzüge des kooperativen Lernens erreichen (vgl. Mattes, 2011:21).

1. Individualisierung des Lernens durch Einbezug aller Schülerinnen und Schüler
2. Förderung von Teambildung durch verantwortungsbewusstes Lernen
3. Konsequente Umsetzung der konstruktivistischen Didaktik
4. Leistungssteigerung bei gleichzeitiger Verbesserung der Unterrichts Atmosphäre
5. Hohe Praxistauglichkeit der Methoden

Das kooperative Lernen zeichnet sich durch den Einsatz der Methoden aus. Methoden beschreiben allgemein den Prozess der Vorgehensweise bei der Bewältigung einer Aufgabe und strukturieren die Vorgehensweise, unterteilen den Lernprozess in Phasen und empfehlen eine zeitliche Abfolge. Gleichzeitig sind Methoden Ziel von Bildung. Sie „erzeugen

Erfahrungswissen, praktisches Können und ein Bewusstsein der Bedeutung einzelner Handlungsschritte, zusammengefasst Kompetenz“ (Mattes, 2011:10) .

Beim Einsatz kooperativer Lernmethoden erhält jede Schülerin und jeder Schüler zunächst einmal Gelegenheit, allein über die neuen Unterrichtsgegenstände nachzudenken (Mattes,2011:21). Neu daran ist, dass nicht mehr nur mit den Schülern gearbeitet wird, die sich freiwillig melden. Alle werden einbezogen. Laut Mattes (2011:21) musste man Schulklassen, die über einen Zeitraum von zwei Schuljahren in kooperativen Lernen unterrichtet wurden, (fast) keine negativen Noten erteilen. Die einzelnen Methoden des kooperativen Lernens wirken, nach Brüning und Saum (2012:5), in zwei Bereichen der Lesekompetenz:

1. Lautleseverfahren fördern die Leseflüssigkeit
2. Lesestrategie-Verfahren stärken die eigentliche Textverstehenskompetenz.

Bevor man eine (neue) Methode im Unterricht einsetzt, sollte man auf das Ziel der Unterrichtsstunde achten, d.h. an die Frage, welche Kompetenzen und Fertigkeiten sollten am Ende der Stunde erreicht werden sein. Danach sollte man dem Ziel die dazu passenden Inhalte und Methoden zuordnen. Beim Einsatz kooperativer Methoden, handelt es sich nicht nur um eine neue interessante Art des Lernens, sondern mehr um Integrierung aller Schüler in den Unterricht. Dadurch wird das Scheitern der Schüler minimiert.

Unterrichtsstunden, in denen eine Methode zum ersten Mal zum Einsatz kommt, gehören einerseits zu den besonders spannenden und andererseits zu den eher riskanten Erlebnissen. Wichtig ist, dass man „im Vorfeld des Unterrichts die Lernvoraussetzungen prüft und überlegt, ob die SchülerInnen das erforderliche Mindestmaß an Voraussetzungen bringen, welche die Methode verlangt“ (Mattes, 2011:26). Laut mehreren Forschungen funktioniert der Einsatz neuer Methode erst nach dem dritten Mal relativ störungsfrei und erst dann erhalten sie ihre kompetenzfördernde Wirkung. Der Einsatz der Methoden verläuft wie in der Abbildung 8.

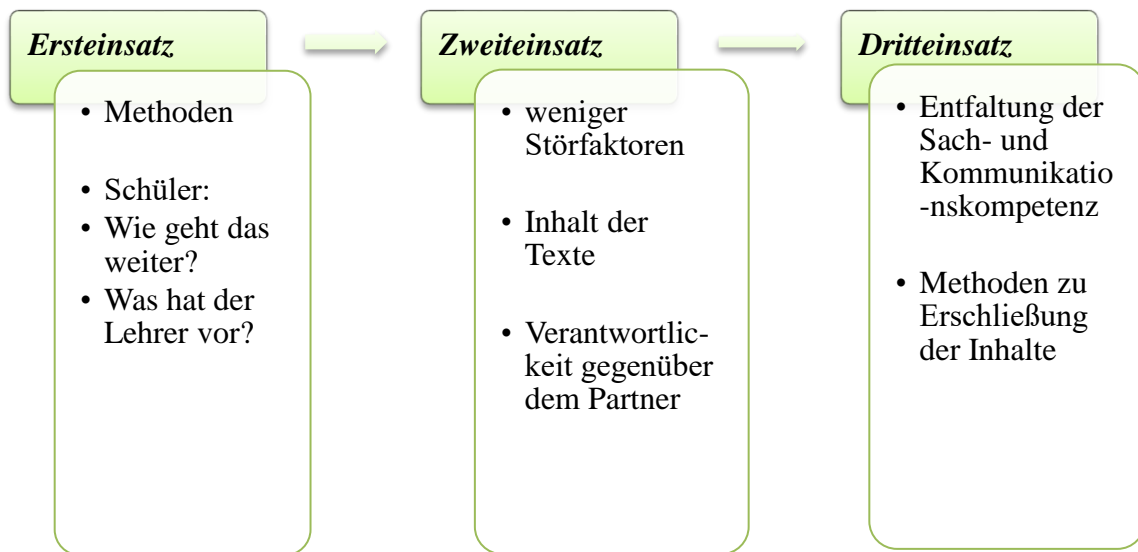


Abbildung 8: Einsatz kooperativer Methoden im Unterricht (nach Mattes, 2011:27)

In einem kompetenzorientierten Unterricht haben die Methoden eine weiter reichende Bedeutung, denn auf der Methodenebene entscheidet man über die Kompetenzentwicklung. „Kompetenzenentwicklungsmethoden sind allgemein Schülermethoden. Lehrmethoden sind Kompetenzermöglichungen, die Lust auf Leistungen fördern sollen.“ (vgl. Mattes, 2011: 16) Mattes (2011:16) macht einen weiteren Unterschied zwischen Lehr- und Lernmethoden, den er folgendermaßen erläutert:

1. *Lehrmethoden* sind Verfahren, die der Lehrer einsetzt, um den Unterricht zu organisieren und um die Phasenabfolge zu strukturieren.
2. *Lernmethoden* sind Strategien, die der Schüler benötigt, um eine Lernanforderung erfolgreich zu bewältigen. Die Schüler müssen über die Kompetenzen verfügen, die zur erfolgreichen Bewältigung des vom Lehrer eingesetzten Verfahrens notwendig sind. Lernmethoden sind der Schlüssel dazu.

Kooperationsskripts sind eine gute Lernmethode, wie man sich zu zweit einen Text erarbeiten kann. "Kooperationsskripts wurden ursprünglich für die Unterstützung kooperativen Textlernens entwickelt und beinhalten insbesondere eine Sequenzierung der Lernaufgabe, eine Verteilung von Rollen und eine Zuordnung von Strategien zum Textverständnis – vor allem Frage-, Feedback-, Reduktions und Elaborationsstrategien." (vgl. Ertl und Mandl, 2004:3).

Charakteristisch für Kooperationskripts sind drei Elemente:

- a) Eine Aufteilung des Textes in Abschnitte und ihr Durcharbeiten in verschiedenen Phasen
- b) Verteilung von Rollen je Arbeitsphase
- c) kooperative Strategieranwendung zur Erschließung des Textes.

Das MURDER-Skript³ ist eine spezielle Form von Kooperationskripts. Es ist besonders gut zum Erarbeiten von komplizierten Texten und zur Prüfungsvorbereitung geeignet. Nach Ertl und Mandl (2004:3) unterteilt "das MURDER-Skript den kooperativen Lernprozess in sechs Phasen, wobei in den Phasen 3 bis 6 verschiedene Strategien zur Textbearbeitung kooperativ angewendet werden." Der Ablauf wird folgendermaßen gestaltet:

Tabelle 1: *MURDER-Skript*(nach Ert und Mandl,2004:3)

MURDER-Skript

<i>Mood</i>	Einstellungen zum Text nehmen und Erkenntnisinteresse anregen
<i>Understand</i>	Das Lesen des ersten Abschnittes und Notierung wichtigster Gedanken
<i>Repeat</i>	Wiederholung der Textinformationen ohne Notizen (Rolle des Wiedergebers)
<i>Detect</i>	Vergleich der Ausführungen (Rolle des Prüfers)
<i>Elaborate</i>	Aufbereitung des Abschnittes und Verknüpfung mit dem Vorwissen
<i>Review</i>	Gesamtschau des Abschnittes

An diesem Beispiel werden, laut Ertl und Mandl (2004:3-4) die grundsätzlichen Charakteristika eines Kooperationskripts deutlich:

1. **Sequenzierung:** ein abschnittsweises Durcharbeiten des Textes in verschiedenen Phasen
2. **Rollenzuweisung:** das Verteilen von spezifischen Rollen auf einzelne Lernende, z. B. der eines „Wiedergebers“ und der eines „Prüfers“
3. **Kooperative Strategieranwendung:** die kooperative Anwendung von Strategien zum Textverständnis

Damit können Kooperationskripts Lernstrategien zur Förderung des Textlernens durch kooperative Aktivitäten zum Textverständnis sein. "Geeignete Strategien zum kooperativen Textverständnis – das Stellen von generischen Fragen, das Zusammenfassen von

³ <http://www.uni-bielefeld.de/ew/scs> (*Leitfaden zum kooperativen Lernen*, 1-2), 19.5.2016.

Textabschnitten, kooperative Elaborationen und das Geben von Feedback – werden bei den meisten Kooperationskripts vor der Kooperation trainiert." (Ertl und Mandl, 2004:3-4)

3.1.Kooperatives Lesen

Texte lesen und verstehen zu können, ist eine der zentralen Kompetenzen, die die Schule vermitteln muss. Sie ist notwendig für den Beruf und für eine Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Sie ermöglicht unseren Schülerinnen selbstbestimmt und aufgeklärt zu leben.

Folglich gehören Lesen und Verstehen zu den wichtigsten Grundlagen, die man in der Schule lernt. Doch Lesen interessiert die Schüler nicht besonders und deswegen üben sie diese Fähigkeit zu wenig. Das Lesen fördert wichtige Fähigkeiten der Schüler, wie z.B. Erweiterung des Wortschatzes, Konzentrationstraining, allgemeines Weltwissen, Entwicklung der Fantasie u.ä. Insgesamt stellt das Lesen eine große Koordinationsaufgabe dar und mit zunehmendem Alter wird es immer wieder gesteigert. Die Abbildung 9 zeigt, wie man *wirksam Lesen lernt*.

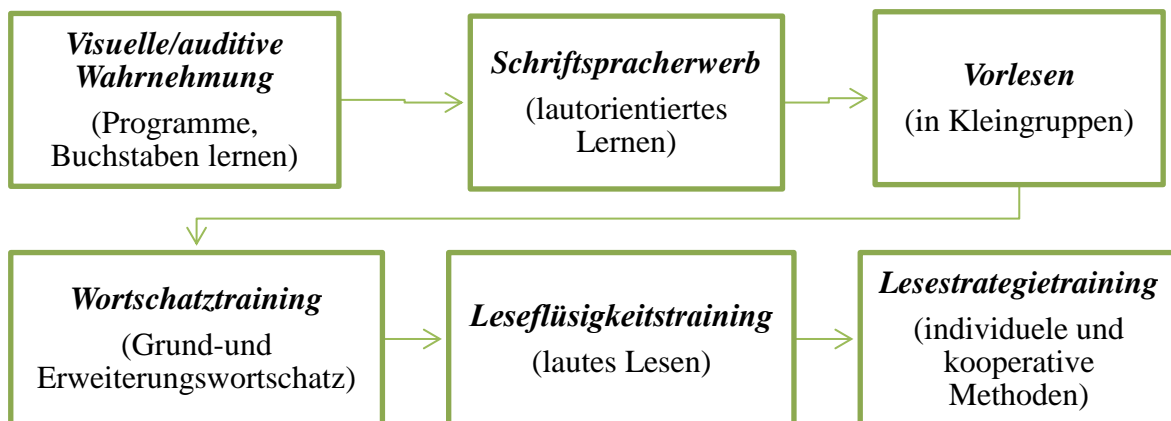


Abbildung 9: *Wirksam Lesen lernen*(Übersicht nach Schilcher 2012, S. 10-12,Brüning und Saum, 2014:4)

Besonders besorgniserregend ist, dass diese Schülerinnen und Schüler aufgrund der unzureichenden Lesekompetenz in der Schule insgesamt nicht erfolgreich sein können. Denn ihre unzureichende Lesekompetenz wird zur Ursache für schwache schulische Leistungen in allen Fächern, da nahezu jeder Unterricht in der Sekundarstufe darauf angewiesen ist, dass die Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, aus Texten Informationen zu entnehmen. Deshalb ist zu betonen, dass die Lesekompetenz „eine Querschnittsaufgabe aller Fächer darstellt und letztlich den Schülern in allen Fächern wieder zugutekommt“ (Brüning und Saum, 2014:3).

Um Lesekompetenz zu fördern, damit die Schüler in allen Fächern erfolgreicher sein können, kann man kooperative Methoden im Unterricht einsetzen und zwar in fast jedem Fach. Mithilfe dieser Methoden können die Schüler lernen einen Text flüssig zu lesen, inhaltlich zu verstehen und mithilfe verschiedener Verfahren und Lesestrategien zu erschließen. Methoden die die Lesekompetenz fördern und die mit den Methoden des kooperativen Lernens verbunden sind, kann man als Ergänzung zu den strategischen und methodischen Kompetenzen, die die Schüler schon erworben haben, verstehen.

Wenn Lesen in diesem Sinne als Schlüsselkompetenz aufgefasst wird, kann es nicht mehr nur als Gegenstand des Deutschunterrichts betrachtet werden. Auch in anderen Fächern muss der Prozess des Leseverstehens thematisiert und der Umgang mit Lesestrategien in Abhängigkeit von bestimmten Zielen geübt werden.⁴

Einige Kooperative Methoden, die zur Texterschließung und Leseförderung dienen, sind in der Abbildung 10 dargestellt.

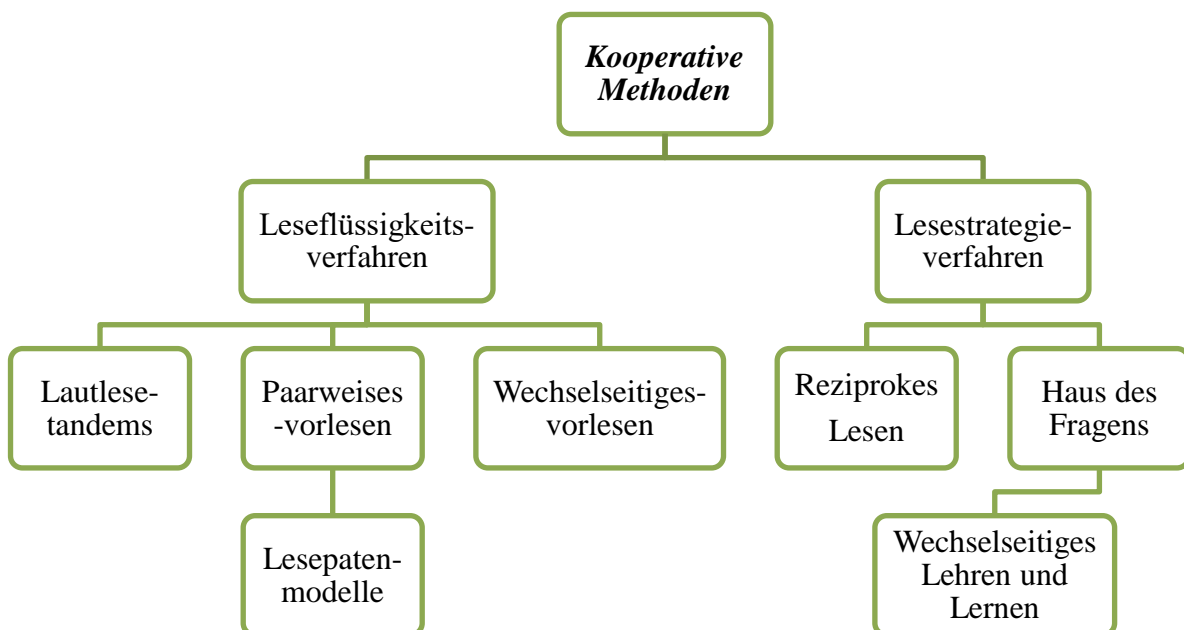


Abbildung 10: Methoden des Kooperativen Lernens, mit denen die Lesekompetenz gefördert wird (Brüning und Saum, 2014:5)

Nach Brüning und Saum (2014:6) wirken im Kern die einzelnen Methoden in zwei Bereichen der Lesekompetenz:

1. *Lautleseverfahren* fördern die Leseflüchtigkeit

⁴PISA-Konsortium (2002:2)

2. *Lesestrategie-Verfahren* stärken die eigentliche Textverstehenskompetenz.

3.2. Methoden des kooperativen Lernens, die Lesekompetenz fördern

Jeder Lehrplan enthält natürlich Lernziele, von denen man auch bei der Planung des Unterrichts ausgeht. Die Lernziele sind Zielerwartungen, in denen man formuliert, was die Schüler lernen sollen und die dann von außen an die SchülerInnen herangetragen werden. Laut Mattes (2011:18) ersetzen „neu erscheinende Lehrpläne die früheren Lernzielformulierungen durch Kompetenzorientierung und damit gilt Outputorientierung statt Inputorientierung.“

Mattes (2011:18) führt an, dass „Kompetenz Eignung und Befähigung bedeutet und dass kompetente Menschen in einem oder in mehreren Fach-oder Sachgebiet über erweiterte Kenntnisse und Fertigkeiten verfügen.“ Folglich ist es im Unterricht das wichtig, was aus den Lernzielformulierungen tatsächlich herauskommt und welche Kompetenzen bei den SchülerInnen entwickelt werden können.

Jede Unterrichtsplanung sollte mit einer Zielreflexion beginnen und der Lehrer sollte sich die Frage *Welche Kompetenzerweiterung soll am Ende des Vorhabens nachweislich erreicht werden?* stellen. Danach werden den anvisierten Kompetenzen die dazu passenden Inhalte zugeordnet. Zum Schluss muss es darum gehen, den Kompetenzen und Inhalten die geeignete Methode bzw. das geeignete Methodenarrangement zuzuordnen (Mattes, 2011:19).

Um die Kompetenzen der SchülerInnen zu fördern, sind kooperative Lernmethoden sehr hilfreich, denn sie liefern praxistaugliche methodische Verfahren, welche die messbare Umsetzung der Zielvorstellung ermöglichen. Laut Mattes (2011:21) ist kooperatives Lernen eine „didaktische Strategie mit dem Ziel, alle SchülerInnen in den Unterricht zu integrieren, kombiniert mit dem dazu geeigneten Methodenrepertoire.“

Lesekompetenz bei den SchülerInnen zu erreichen scheint am schwierigsten zu sein, denn Methoden zur Förderung dieser Kompetenz soll man sorgfältig einsetzen. Falls man die Methoden falsch einsetzt, führen sie zu einer weiteren Demotivation und damit zum Gegenteil dessen, was erreicht werden soll. Laut Mattes (2011: 135) beginnt die „Leseförderung mit Beziehungsarbeit und der Erzeugung eines positiven Klassenklimas.“ Dementsprechend soll man beim Einsetzen der Methoden auf mehrere Sachen achten, die eine große Rolle spielen. Die Texte sollen vor allem authentisch sein, wie z.B. Gebrauchstexte, Zeitungs- und Zeitschrifttexte und Texte, die man aus persönlichen Vergnügen liest. Die Texte sollen nicht zu lang, aber auch nicht zu kurz sein, denn dann können die SchülerInnen den Sinn der Texte und

Methoden nicht einsehen. Außerdem sollte man die Texte didaktisieren, d.h. dem Alter, dem Sprachniveau und Interessen der Schüler anpassen. Um das alles zu erreichen, muss man die Methoden gut beherrschen und vorbereiten.

Die Tabelle 2 stellt Methoden des kooperativen Lernens und die Lesekompetenz dar, die die SchülerInnen anhand dieser Methoden entwickeln können.

Tabelle 2: Kooperative Methoden zur Texterschließung und Leseförderung (Brüning und Saum, 2014:6-7)

Kooperative Methoden zur Texterschließung und Leseförderung		
Lehrmethode	Beschreibung	Kompetenzen
Lautlese-Tandems	<p><i>Chorisches Lesen:</i> Ein besser lesendes (Trainer) und ein schwächer lesende Kind (Sportler) bilden ein Paar (Lesetandem). Beide lesen zunächst einen Text gemeinsam halblaut. Der Trainer führt den Finger über den Text und passt sich der Geschwindigkeit des Sportlers an. Der Trainer verbessert Lesefehler, sofern der Sportler sie nicht selbst erkennt. Einzelne Abschnitte liest der Sportler allein, aber immer noch halblaut. Der Trainer setzt nur ein, wenn Lesefehler auftreten. Dann beginnt das gemeinsame Lesen. Jeder Textabschnitt muss mehrfach gelesen werden, bis der Textabschnitt vom Sportler relativ fehlerfrei gelesen werden kann.</p>	<p>Dekodierfähigkeit und Leseflüssigkeit</p> <p>Fehlerfrei, flüssig und betont vorlesen</p>
Paarweises Vorlesen	<p><i>Wechselseitiges Vorlesen:</i> Ein Schüler liest einen ersten Abschnitt dem Partner laut vor. Der Partner greift ein, korrigiert etc. Der Partner liest den nächsten Abschnitt laut vor. So wird im Wechsel von Vorlesen und Zuhören ein Text gelesen.</p>	<p>Dekodierfähigkeit und Leseflüssigkeit</p> <p>Fehlerfrei, flüssig und betont vorlesen</p>

**Wechselseitiges
Lesen und
Zusammenfassen**

Vorlesen und zusammenfassen:
Ein Schüler liest jeweils einen Abschnitt eines Textes vor und der andere muss den Inhalt wiedergeben. Der Vorleser gibt eine Rückmeldung zur Zusammenfassung. Beim nächsten Abschnitt wechseln die Rollen. Am Ende sollte dann jede/r Schüler noch einmal den gesamten Inhalt des Textes, der Geschichte wiedergeben.

Fehlerfrei, flüssig und betont vorlesen
Gehörtes zusammen-zufassen

**Reziprokes
Lesen**

Lesestrategien einüben: Nach der individuellen Lese-Phase erschließen die Schüler den Text, indem die Gruppenmitglieder nacheinander folgende Handlungen durchführen:

1. Textverständnis sichern und überwachen: Dazu (a) Fragen zum Inhalt des Textabschnittes stellen, (b) Erläuterung von Textstellen und Worterklärungen einfordern.

2. Textinhalte zusammenfassen

3. Sie fordert Reflexionen über den Text auf: Was von dem Inhalt haben die anderen schon einmal gehört? Woran werden sie erinnert? In welchem Zusammenhang steht das mit dem Unterricht?“

4. In einem Satz die zentrale Information angeben.

Lesestrategien:

- Fragen zu einem Text stellen
- Abschnitte zusammenfassen

Mit dem kooperativen Verfahren „Das Haus des Fragens“ können

Lesestrategien:

Haus des Fragens

die Schüler einüben, auf den verschiedenen Ebenen des Textverstehens Fragen an einen Text zu stellen und sich gegenseitig zu beantworten. Je nach Textebene fordern sie sich gegenseitig auf, verschiedene Lesestrategien an.

- Fragen zum Inhalt, zur Analyse und zur Reflexion eines Textes stellen
- Fragen beantworten und dabei verschiedene Lesestrategien anwenden

4. Forschung

4.1. Forschungsziel

Das Hauptziel meiner Forschung war die Vor- und Nachteile einer Methode des kooperativen Lernens (reziprokes Lesen) im Gegenteil zum individuellen Lernen, das im traditionellen Unterricht oft eingesetzt wird, herauszufinden. Mich interessierte auch, ob kooperative Methoden die Lesemotivation der SchülerInnen beeinflussen, wie oft der DaF-Unterricht kooperativ gestaltet wird und ob die SchülerInnen eine positive Meinung gegenüber dem kooperativen Lesen haben. Zusätzlich wollte ich herausfinden, ob die Schüler gern lesen, was sie am meisten lesen und ob sie beim Lesen verschiedene Methoden benutzen. Außerdem wollte ich erforschen, ob kooperatives Lernen das Deutschlernen im Unterricht fördern kann und damit auch die SchülerInnen im Unterricht aktivieren kann, ihre Motivation wecken, eigenverantwortliches und selbstständiges Lernen ermöglichen und neben der Fachkompetenz auch die soziale Kompetenz sowie die Methodenkompetenz steigern.

4.2. Forschungsfragen und Hypothesen

Aus den obigen Forschungszielen lassen sich folgende Forschungsfragen ableiten:

1. Was ist der Vor- und Nachteil des Lernens mit Hilfe einer Methode des kooperativen Lernens (reziprokes Lesen) im Gegenteil zum individuellen Lernen?
2. Beeinflussen kooperative Methoden die Lesemotivation der SchülerInnen?
3. Kann das kooperative Lernen das Deutschlernen im Unterricht fördern?
4. Wie oft wird kooperatives Lesen im DaF-Unterricht durchgeführt?
5. Wie sind die Meinungen der Schüler gegenüber dem kooperativen Lesen?
6. Lesen die Schüler oft und gern?
7. Was lesen die Schüler am meisten?
8. Welche Methoden/Techniken benutzen die Schüler beim Lesen?

Anhand der oben genannten Forschungsfragen, Ergebnisse der bisherigen Forschungen und theoretischer Erkenntnisse, wurden folgende Hypothesen gebildet:

1. Der Vorteil kooperativer Methoden ist der Erwerb mehrerer Kompetenzen und der Nachteil ist eine anstrengende Vorbereitung für den Einsatz solcher Methoden.

2. Kooperative Methoden wirken auf die Lesemotivation der SchülerInnen.
3. Das kooperative Lernen kann das Deutschlernen im Unterricht fördern.
4. Kooperatives Lesen wird selten im DaF-Unterricht durchgeführt.
5. Die Schüler haben meistens positive Meinungen gegenüber dem kooperativen Lesen.
6. Die Schüler lesen ungern und ungenügend.
7. Am meisten lesen die Schüler Online-Zeitungen und Belletristik.
8. Die Schüler benutzen verschiedene Methoden/Techniken beim Lesen, wie z.B. Mindmap, Kennzeichnung wichtiger Stellen, Tabellen usw.

4.3. Forschungsdesign

In dieser Forschung handelte es sich um eine systematische Erhebung von Daten über das Lesen und das kooperative Lernen im DaF-Unterricht und somit wird es als eine empirische Forschung bezeichnet. Die Forschung wurde nur einmal durchgeführt, weshalb hier die Rede von einer Querschnittstudie ist.

In diesem Kapitel der Diplomarbeit werden die Probanden, Instrumente, Datenerhebung und Datenanalyse dargestellt.

4.3.1. Probanden

Die Probanden, die an der Forschung teilnahmen, sind fortgeschrittene DaF-Lerner aus dem I. Gymnasium Osijek. Sie sind SchülerInnen im ersten Schuljahr, die Deutsch als Fremdsprache lernen. Sie lernen Deutsch seit 6 Jahren und besuchen zusätzlich den DSD-Unterricht. (Das Deutsche Sprachdiplom). An der Forschung nahmen insgesamt acht SchülerInnen teil - vier Mädchen und vier Jungen im Alter von 15 Jahren.

4.3.2. Die Instrumente

Um die Ziele dieser Forschung zu erreichen, wurde zuerst das Instrument Focus-Interview (siehe Anhang 1) benutzt. Das Interview wurde anhand der Forschungsziele, Forschungsfragen und Hypothesen zusammengefasst. Es wurde in kroatischer Sprache geschrieben, damit man deutliche und umfassende Antworten bekommen kann und damit es den SchülerInnen verständlicher ist. Das Interview hatte eine Einführung, wodurch das Zweck des Interviews erklärt wurde und die SchülerInnen zur Genehmigung gefragt wurden.

Das Interview hatte zwei Leitthemen. Das erste Thema bezog sich auf das *Lesen im DaF-Unterricht* und umfasste 11 Fragen. Im Rahmen dieses Themas wollte ich die Antworten auf die Fragen *Lesen die Schüler oft und gern?*, *Was lesen die Schüler am meisten?* und *Welche Methoden benutzen die Schüler beim Lesen?* bekommen und die Hypothesen- *Die Schüler lesen ungern und ungenügend*, *Am meisten lesen die Schüler Online-Zeitungen und Belletristik*, *Die Schüler benutzen verschieden Methoden/Techniken beim Lesen, wie z.B. Mindmap, Kennzeichnung wichtiger Stellen, Tabellen usw.* überprüfen. Der zweite Teil des Interviews zum Thema *das kooperative Lesen* hatte 16 Fragen. Die Fragen in diesem Teil stehen im Zusammenhang mit den Forschungsfragen *Wie oft wird kooperatives Lesen im DaF-Unterricht durchgeführt?* und *Wie sind die Meinungen der Schüler gegenüber dem kooperativen Lesen?*. Ich versuchte anhand dieses Interviewteils die Hypothesen- *Kooperatives Lesen wird selten im DaF-Unterricht durchgeführt*, *Die Schüler haben meistens positive Meinungen gegenüber dem kooperativen Lesen* zu überprüfen. An dieser Stelle soll angemerkt werden, dass die Ergebnisse des Interviews bei der Erstellung der Unterrichtsentwürfe und der Anwendung kooperativer Methode sehr geholfen haben.

In dem zweiten Teil der Forschung wurden noch zwei Instrumente benutzt. Sie beziehen sich auf zwei Unterrichtsentwürfe zur Unterrichtsstunden im DSD-Unterricht. Der erste Unterrichtsentwurf (siehe Anhang 2) wurde zur Stunde *Berlin und Alexanderplatz* geschrieben. In dieser Unterrichtsstunde führte man die geplanten Aktivitäten durch den Einsatz der Sozialformen Plenum und Einzelarbeit. Durch das Thema des zweiten Unterrichtsentwurfes war *Eine Deutschlandreise* (siehe Anhang 3). Dieses Thema wurde durch den Einsatz der Methode des reziproken Lesens und somit der Gruppenarbeit behandelt. Jedem Unterrichtsentwurf sind Texte, Arbeitsblätter mit Aufgaben, erforderliche Materialien, wie z.B. Blättchen für die Bildung der Gruppen, Pfeilen zur Einteilung der Rollen innerhalb der Gruppe und ein Evaluationsbogen beigelegt.

4.3.3. Die Datenerhebung

Der erste Teil der Forschung fand am 20. Mai 2016 im DSD- Unterricht statt. Acht SchülerInnen nahmen daran teil. Die Forschung wurde durch ein Focus-Interview, das 10:40 Minuten dauerte, durchgeführt. Bevor das Focus-Interview durchgeführt wurde, wurde den SchülerInnen das Ziel der Forschung klar und deutlich erklärt. Ihnen wurde auch betont, dass das Interview nicht veröffentlicht wird, sondern dass es nur zum Zweck der Forschung, bzw. der Diplomarbeit durchgeführt wird. Die SchülerInnen wurden auch nach

der Genehmigung für die Aufzeichnung auf das Tonband gefragt. Das durchgeführte Focus-Interview wurde nach dem Unterricht gespeichert und mehrmals abgehört. Danach wurde es transkribiert, um so leichter die Daten zu analysieren. Alle Äußerungen der SchülerInnen sind authentisch. Die SchülerInnen wurden nicht bei Namen genannt, sondern durch eine Abkürzung *S* (SchülerInn), um so ihre Identität zu schützen.

Nach dem Interview nahmen die selben SchülerInnen an drei Unterrichtsstunden teil, in denen das individuelle und kooperative Lernen, bzw. Lesen durchgeführt wurde. Das kooperative Lernen wurde durch die Methode des reziproken Lernens realisiert. Die erste Unterrichtsstunde fand am 23. Mai 2016 und die nächsten zwei (Doppelstunde) am 27. Mai 2016 statt. In allen drei Unterrichtsstunden waren acht SchülerInnen anwesend.

Während Unterrichtsstunden wurden Notizen gemacht. Alle Bemerkungen, wie z.B. zum Benehmen der SchülerInnen, zur Verwendung der Lesestrategien, Motivation, Teilnahme am Gespräch und an verschiedenen Aufgaben, zu (un)erwarteten Schwierigkeiten u.ä. wurden notiert. Diese Bemerkungen sind am Ende der Unterrichtsstunde Teil des Unterrichtsentwurfes (Spalte: Bemerkungen) geworden. Somit hat man die Bemerkungen zu jeder Unterrichtsphase.

4.3.4. Datenanalyse

In dieser Diplomarbeit handelt es sich um eine individuelle qualitative Forschung. Das transkribierte Focus-Interview wurde nach vorgegebenen Zielen (*ob die SchülerInnengern lesen, ob die SchülerInnen beim Lesen verschiedene Methoden/Techniken benutzen, ob DaF-Unterricht kooperativ gestaltet wird und ob die Schüler eine positive Meinung gegenüber dem kooperativen Lesen haben*) analysiert. Danach wurden die Forschungsfragen beantwortet und Hypothesen überprüft.

Der durchgeführte Unterricht wurde nach den Grob- und Feinzielen, aber auch nach den Bemerkungen zu jeder Unterrichtsphase analysiert. Jeder Unterrichtsentwurf wurde zuerst einzeln analysiert und danach zusammen. Da es sich um zwei verschiedene Typen des Unterrichts handelte (Frontalunterricht mit der Einzelarbeit und kooperativer Unterricht mit der Gruppenarbeit), wurde auch der Unterschied zwischen ihnen in Bezug auf ihre Vor- und Nachteile analysiert. Im Grunde genommen wurden die Unterrichtsentwürfe auch nach den Forschungsfragen und Hypothesen (*Was ist der Vor- und Nachteil des Lernens mit Hilfe einer Methode des kooperativen Lernens (reziprokes Lesen) im Gegenteil zum individuellen Lernen?*,

Beeinflussen kooperative Methoden die Lesemotivation der SchülerInnen?, Kann das kooperative Lernen das Deutschlernen im Unterricht fördern?) analysiert.

4.4. Ergebnisse

In diesem Teil der Diplomarbeit werden zuerst die Ergebnisse der Analyse der Daten, die durch das Interview gesammelt wurden, dargestellt. Danach werden die Ergebnisse der Analyse der durchgeführten Unterrichtsstunden dargestellt.

Auf manche Interviewfragen antworteten die SchülerInnen umfangreich und auf manche kurz-nur mit einem Satz. Im Gespräch hoben sich meistens dieselben SchülerInnen heraus. Hier werden nur die Fragen und ihre Antworten analysiert, die im engen Zusammenhang mit den Forschungsfragen und aufgestellten Hypothesen stehen. Das ganze Focus-Interview kann man im Transkript (siehe Anhang 4) lesen.

Auf die Frage *Wie die SchülerInnen den Inhalt der Lehrbücher während des Lernens lesen*, antworteten die SchülerInnen unterschiedlich. Die meisten schreiben alles auf ein Blatt Papier und markieren dabei die wichtigsten Begriffe und so wiederholen sie den Inhalt. (**S1**: *Prvo sve prepisem na papir, da mi bude lakše i onda s papira učim. Prepisem definicije koje su važne, označim riječ koja je važna i stavim podnaslov.*, **S2**: *Podcrtam najvažnije u knjizi itako učim.*) Doch benutzen manche Schüler keine Lesestrategien, bzw. Lesemethoden-sie lesen den Inhalt mehrmals (**S4**: *Samo čitam. Ne pravim bilješke.*). Falls die Schüler während des Lesen inhaltlich etwas nicht verstehen, suchen sie es im Heft (**S2**: *Tražimo u bilježnici.*) im Internet (**S8**: *Internet.*) Manchmal bitten sie auch um Hilfe (**S5**: *Pitam za pomoć.*, **S1**: *Pitam roditelje.*). Beim Lesen, bzw. Lernen helfen den SchülerInnen verschiedene Methoden, um das Gelesene besser zu verstehen. Meistens schreiben sie kurze Notizen, die dann als eine Art Zusammenfassung dienen und das lesen sie dann mehrmals. (**S1**, **S2**, **S8**: *Služimo se zapisivanjem.*) Manche von ihnen benutzen überhaupt keine Methoden, sondern sie lesen nur. (**S5**: *Služim se čitanjem.*) Auf die Frage *Wie ihnen die Methoden beim Lesen helfen*, antworteten die Schüler, dass sie so besser merken, wo sich etwas im Text befindet (**S5**: *Bolje zapamtim gdje je što bilo-asocira me i onda se sjetim.*, **S8**: *Određujem to u skupine.*) Die Auswahl der Methode(n) hängt von mehreren Sachen ab. Vorwiegend hängt es von dem Fach, das die Schüler lernen ab (**S3**: *Zavisi od predmeta.*, **S2,S3**: *Zavisi od težine predmeta.*) Bei manchen hängt es auch von der Menge des Lernstoffes (**S8**: *Količinski-koliko toga ima.*) und bei den

anderen von der Zeit ab, die sie zur Verfügung haben (**S1**: *O vremenu koliko imamo.*). Deutsch lernen die SchülerInnen aus dem Lehrbuch- entweder lesen sie nur den Text oder sie schreiben auch Notizen (**S1**: *Učimo iz udžbenika. Tako je najlakše objašnjeno-ima više boja. Ima određeno gramatika i ima određeno pojmovi iz teksta.*, **S2**: *J a samo pročitam par puta. Ako je gramatika, onda pišem i vježbam rečenice.*). Auf die Tatsache, dass es wichtig ist, jeden Tag zu lesen, lachten die SchülerInnen. Sie sagten, dass sie nicht jeden Tag lesen, und zwar weil sie meistens keine Zeit haben (**Alle**: *Ne čitamo svaki dan.*, **S4**: *Nemamo vremena.*, **S2**: *Čitam ono što moram učiti, ako to spada u to.*) und ihnen ist es leichter, sich einen Film anzusehen (**S8**: *Lakše film pogledat'*). Eine Schülerin kommentierte, dass ihre Generation eher zu den visuellen Typen gehört (**S5**: *Više smo vizualni tipovi. Naša generacija.*). Doch die Lesemotivation der SchülerInnen hängt am meisten von der Art des Textes und dem Texttitel ab, was auch aus den Antworten sichtbar ist: **S4**: *Ovisi što.*, **S1**: *Sve ovisi o primamljivosti naslova i temi-pročitam sažetak, da vidim o čemu se radi i da bi me navelo na razmišljanje.*, *Ako je dobar naslov, onda to i pročitam.* Wenn die SchülerInnen Zeit haben, lesen sie am meisten SF Bücher, Strips, avanturistische Romane und andere Bücher für/über Jugendliche. Das Lesen allgemein finden sie nützlich, besonders im Bereich des Wortschatzes und Informationentnehmung (**S5**: *Proširuje nam vokabular.*, **S8**: *Daje nam nekakve informacije.*), des Weltwissens und Lernens (**S4**: *Proširuje znanje*, **S3**: *Možda ćemo uspjeti zapamtiti veću količinu gradiva.*) Mit der Tatsache, dass die Schülerinnen, die mehr lesen, besser lernen, stimmen die Probanden nicht zu. Ihre Argumente sind folgende: **S1**: *Ne mora biti.*, **S1, S2**: *Ne nužno – zavisi što osoba čita.*, **S1**: *Ako čita nešto što nema veze s gradivom, ne znači da će pomoći.*, **S1**: *Sve ovisi od osobe, kako će ona to kasnije iskoristiti.*

Der Bahauptung, dass man im DaF-Unterricht oft liest, stimmen alle SchülerInnen zu. Im Deutschunterricht lesen die SchülerInnen sehr oft Texte und zwar in jeder Unterrichtsstunde. (**Alle**: *Svaki sat.*) Am häufigsten liest jeder Schüler einen Teil des Textes und dann antworten sie auf die Fragen (**S3**: *Svatko čita dio neki* i **S1**: *onda prođemo kroz pitanja.*, **S5**: *Kasnije prevodimo.*). Die SchülerInnen sagten, dass sie meistens während des Lesen den Sinn des Textes entdecken und verstehen sollen. Den SchülerInnen ist es schwieriger individuell zu lesen (**S2**: *Pa teže.*) und sie betonen, dass eine Zusammenarbeit im Prozess des Leseverstehens besser ist (**S2**: *Bolje kada zajedno radimo...* **S8**: *... onda više shvatimo.*, **S1**: *Zato što možda nešto krivo pročitaš, a zapravo znaš. A ovo, kada netko zna pročitati to, onda možeš i shvatiti.*) Wenn die SchülerInnen während des Lesens auf etwas Unbekanntes stoßen, benutzen sie das Wörterbuch, obwohl ihnen auch der Kontext hilfreich ist (**Alle**: *Služimo se rječnikom.*, **S1**: *Jedna ili dvije*

riječi i onda pokušamo izvući iz konteksta). Die Texte im Deutschunterricht werden oft gleich individuell und kooperativ gelesen (**Alle:** *Podjednako.*). Während des kooperativen Lernens gibt es SchülerInnen, die die Leitung übernehmen und SchülerInnen, die nicht mitarbeiten. (**S2:** *Pa imaučenika koji preuzmu glavninu, a neki ne rade.*). Nach der Meinung der Probanden ist das nicht in Ordnung, doch fällt es ihnen nicht schwer, ihre Mitschüler zu motivieren (**S2:** *Pa to nije u redu...S1: ... ali dobro, ako baš ne zna, osloni se na te koji znaju.*) Die SchülerInnen sagten auch, dass es oft zu Missverständnissen kommt und dass sie dann miteinander streiten. (**Alle:** *Daaa...S1: U, posvađamo se*). Am Ende finden sie eine Lösung und arbeiten weiter zusammen. (**S3:** *Pa probamo naći neki kompromis na miran i tih način., S7: Ili bude glasno pa nas profesorica stiša. I oni izađu van.*). In meisten Fällen stören die anderen Schüler sie während des Lesens nicht. (**Alle:** *Ovisi., S1: Ovisi koje osobe-žele li uopće raditi i idu li u našukorist.*) In der Gruppe sprechen die SchülerInnen Kroatisch. Auf die Frage welche Kompetenzen sie durch solches Lernen entwickeln können, sagten die SchülerInnen, dass sie Arbeitsgewohnheiten und Verantwortlichkeit entwickeln können (**S1:** *Pa možda podjelarada i snalažljivot., S5: Svatko ima svoj zadatak koji treba obaviti.*) Außerdem verbessern sie auch ihre Kommunikation und entwickeln Toleranz. Einige Schüler sagten, dass diese Lernweise eine gute Vorbereitung für ihren zukünftlichen Beruf ist (**S7:** *Pa za kao posao., S5: Vodstvo svoje skupine (S5).*

Am Ende des Interviews stellten die SchülerInnen ein paar Vor- und Nachteile des individuellen Lernens (**S3:** *Možda sami dođemo do nekog zaključka pa se tako razvijamo popogledu znanja.*), wie auch des kooperativen Lernens dar (**S8:** *Naučimo nekakv izgovor- možda smo nešto krivo izgovarali prije., S1: Pokažu nam drugi što nije valjalo pa naučimo.*) Die Probanden sind auch der Meinung, dass ihnen das kooperative Lernen/Lesen bei der Entwicklung der Fähigkeiten der Kooperation, Kommunikation und Konfliktlösung hilfreich ist. Im Interview stellte sich heraus, dass die SchülerInnen durch kooperatives Lernen allgemein sprachintensive und aktive Auseinandersetzung mit dem Lernstoff erreichen.

Die erste Unterrichtsstunde zum Thema *Berlin und Alexanderplatz* stellt einen traditionellen Frontalunterricht dar, in dem die Einzelarbeit, bzw. das Plenum bevorzugt werden. Durch diese Sozialformen sollte neuer Lernstoff in einer Unterrichtsstunde bearbeitet werden. Das Grobziel dieser Stunde war selektives Lesen einüben, bzw. Leseverstehen fördern. d.h. einem Text bestimmte Informationen entnehmen. Die Feinziele wurden in drei Kategorien unterteilt: Fertigkeiten, Kenntnisse und Haltungen. Die Unterrichtsstunde fing mit dem Einsatz des Verfahrens Assoziogram an, um die SchülerInnen zum Thema zu motivieren und Interesse

am Unterrichtsgeschehen zu fördern. Die SchülerInnen waren sehr aktiv und motiviert bei der Durchführung dieses Schrittes. Sie trugen ihre persönlichen Erfahrungen und Eindrücke aus und knüpften an einander an. Ihre Assoziationen waren mit Kenntnissen aus anderen Fächern verbunden und dadurch kam es zur Korrelation mehrerer Fächer. Außerdem wurde das Thema dadurch aktualisiert. Das allgemeine Weltwissen, inhaltliche und sprachliche Vorwissen wurden aktiviert. Nebenbei wurde dadurch überprüft, dass die Einführungsphase des Unterrichts und die Motivation eine wichtige Rolle für einen erfolgreichen Unterricht spielen. Das Einführungsgespräch förderte Lesemotivation und Leseinteresse. Im Hauptteil des Unterrichts waren die SchülerInnen auf das Lesen und die Leseaufgaben sehr konzentriert. Jeder las den Text individuell und still und das führte zu verschiedenen Lesetempos und Lesestils. Die meisten SchülerInnen haben den Text zuerst überfliegend und/oder kursorisch gelesen, um sich einen Eindruck zu verschaffen und das verging ziemlich schnell. Beim zweiten Lesen handelte es sich um selektives Lesen. Den Text haben die SchülerInnen ohne große Schwierigkeiten verstanden. Es gab unbekannte Wörter, die sie sich mit Hilfe des Wörterbuchs erklären sollten. Es wurde bemerkt, dass manche SchülerInnen nicht ganz genau wissen, wie man ein Wörterbuch benutzt und zwar besonders wenn es sich um Zusammensetzungen handelte. Das bereitet den SchülerInnen Schwierigkeiten. Solche Textstellen markierten sie entweder durchs Unterstreichen, Umkreisen oder mit einem Fragezeichen. Beim Lösen der Aufgaben benutzten die SchülerInnen (un)bewusst verschiedene Lesestrategien – sie markierten die Antworten und Lösungen im Text und somit antworteten manche SchülerInnen auf die Fragen mit unvollständigen Sätzen. Durch diese Aktivitäten wurden eigenverantwortliches Lernen, Selbstkompetenzförderung und Lese- und Textverständnis erzielt. In der Einübungsphase lasen die SchülerInnen den Text laut und konzentriert vor. Sie verfolgten die anderen SchülerInnen beim Lesen, um zu wissen, ab welchem Satz sie weiter lesen sollen. Sie sind auf die Aussprache konzentriert (besonders bei den neuen Wörtern) und damit übernehmen sie auch Verantwortung. Dadurch wurde auch Selbstkontrolle und Selbsteinschätzung entwickelt.

In der Zusammenfassungs- und Anwendungsphase waren die SchülerInnen aktiv und machten mit, obwohl sie nicht so begeistert von der mündlichen Darstellung waren – vielleicht waren sie schon müde oder hatten Angst vor ihren Lösungen. Durch diese Aktivitäten übte man ein, wie die mündliche Stellungnahme abgegeben und wie ein interkulturelles Gespräch zum Textinhalt geführt wird. Den Evaluationsbogen fanden sie interessant. Am Ende der Stunde wurde es klar, dass das Lesen als Ziel- und Mittlertätigkeit eingesetzt wurde, dass die

SchülerInnen Lesestrategien unbewusst benutzen und dass Lesen durch verschiedene Aktivitäten eingeübt werden kann. Die Ziele der Unterrichtsstunde wurden erfüllt. Der Evaluationsbogen zeigte, dass sich die SchülerInnen gemütlich und zufrieden fühlten.

In den darauffolgenden Unterrichtsstunden zum Thema *Eine Deutschlandreise* wurde die Methode des kooperativen Lernens, d.h. die Methode des reziproken Lesen eingesetzt. Das Grobziel war gleich wie im Frontalunterricht und die Feinziele waren ähnlich. In dieser Doppelstunde handelte es sich mehr um den Erwerb des Lernstoffes durch Entwicklung sozialer Kompetenzen. Der Unterricht begann auch mit einem Motivationsgespräch, um Leseinteresse der SchülerInnen zu wecken und das inhaltliche und sprachliche Vorwissen zu fördern. Die Ergebnisse der Motivation waren gleich wie im Frontalunterricht. Der Hauptteil dieser Doppelstunde, in dem die Methode des reziproken Lernens eingesetzt wurde, begeisterte die SchülerInnen und motivierte sie noch mehr für das Unterrichtsgeschehen. Sie waren auf die Arbeitsanweisungen sehr konzentriert. Manchen SchülerInnen warsogar nicht alles klar und dann fragten sie um Erläuterung der Arbeitsanweisungen. Ich erklärte alles zwei Mal auf Deutsch und dann noch einmal auf Kroatisch. Ein Schüler war mit einem Mitglied seiner Gruppe ein bisschen unzufrieden, jedoch nahmer es auf. Manche SchülerInnen waren mit ihrer ersten Rolle in der Gruppenarbeit unzufrieden, aber sie wussten, dass sie die Rollen später tauschen werden. Die Pfeilen fanden sie sehr interessant. Die Aufgaben nahmen sie ernst auf und waren auf die Arbeit und das Lesen konzentriert. Dadurch übernahmen sie Verantwortung. Sie hörten die Mitglieder der Gruppen aufmerksam zu und halfen sich gegenseitig. Innerhalb der Gruppe sprachen sie Kroatisch, aber das führte zur Förderung der Kommunikationsfähigkeit. Wenn es zu unüberbrückbaren Schwierigkeiten kam, fragten sie mich um Hilfe. In beiden Gruppen kam es zu kleinen Konflikten, die sehr schnell gelöst wurden und somit wurde die Problemlösekompetenz entwickelt. Die SchülerInnen verwendeten verschiedene Lese- und Lernstrategien: sie sprachen miteinander, tauschten Informationen und Vermutungen aus, markierten unbekannte Wörter und schwierige Stellen im Text, benutzten das Wörterbuch und die Landeskarte, die sich im Klassenraum befand, stellten Fragen zum Textinhalt u.ä. Man konnte auch ein Wettbewerbsklima in der Klasse spüren. In der Einübungsphase übernahmen die SchülerInnen Verantwortung und verfolgten die Arbeitsanweisungen. In diesem Moment waren sie ziemlich seriös. Während der Anwendungphase waren die SchülerInnen aktiv und machten mit. Sie wirkten sehr stolz. Die Ergebnisse ihrer Gruppe stellten sie problemlos dar, ohne Angst vor Fehlern-als ob sie die Gruppenarbeit dabei ermutigte. Die SchülerInnen waren ziemlich locker und selbstgerecht.

Dadurch äußerten sich Selbstkontrolle, Selbsteinschätzung und eigenverantwortliches Lernen. Nur die Gruppe, die zuhören sollte, war nicht so aufmerksam, weil sie ständig ihre Notizen wiederholten. Am Ende der Unterrichtsstunde waren die SchülerInnen glücklich, aber auch ein bisschen müde. Das Lesen wurde, wie im Frontalunterricht, als Ziel- und Mittlertätigkeit eingesetzt, da die SchülerInnen Lesestrategien (un)bewusst benutzen und das selektive Lesen durch verschiedene Aktivitäten durchgeführt wurde. Die Ziele der Unterrichtsstunde wurden erfüllt. Der Evaluationsbogen zeigte, dass sich die SchülerInnen nützlich und gemütlich fühlten.

4.5. Diskussion

Die Diskussion wird nach den Forschungsfragen und Hypothesen organisiert.

Die Forschungsfrage *Was ist der Vor- und Nachteil des Lernens mit Hilfe einer Methode des kooperativen Lernens (reziprokes Lesen) im Gegenteil zum individuellen Lernen* löste die Hypothese *Der Vorteil kooperativer Methoden ist der Erwerb mehrerer Kompetenzen und der Nachteil ist eine anstrengende Vorbereitung für den Einsatz solcher Methoden* aus. Die durchgeführten Unterrichtsstunden bestätigten diese Hypothese. Durch kooperatives Lernen entwickeln die SchülerInnen vor allem soziale Kompetenzen, wodurch die Erziehungsziele des Unterrichts erreicht werden können. Die SchülerInnen können Verständnisprobleme lösen, Verantwortung übernehmen, ihre Kommunikationsfähigkeit und Problemlösekompetenz entwickeln und vertiefen. Die Methode des reziproken Lesens zeigte, dass die SchülerInnen verschiedene Lesestrategien einübten, wie z.B. Vermutungen zum Text stellen, Unverstandenes benennen und klären, den Inhalt zusammenfassen, die Bedeutung unbekannter Wörter aus dem Kontext erschließen u.ä. Die SchülerInnen produzierten anhand des gelesenen Textes ihren eigenen Text, übten das Schreiben und so kam es zu einer angeregten konzeptionellen Schriftlichkeit. Während des Lesens und der Leseaufgabenlösung verwendeten sie einen inhaltsbezogenen Wortschatz. Dieser Wortschatz half ihnen bei der mündlichen Darstellung ihrer Ergebnisse. Sie formulierten wesentliche Textinformationen so, dass die andere Gruppe wusste, worum es im Text geht, d.h. sie erzählten den Text mit eigenen Worten. Das oben Angeführte weist darauf hin, dass die SchülerInnen durch kooperative Methoden verschiedene Fertigkeiten in mehreren Bereichen des Fachs (in diesem Fall Deutschunterricht) erwerben und dass man dadurch Bildungsziele des Unterrichts erreichen kann. Diese Annahme, dass durch den Einsatz dieser Methode Lesemotivation und Lesekompetenz im direkten Zusammenhang stehen können, wurde bestätigt. Die Vorbereitung

auf diese Doppelstunde und die Leitung aller Unterrichtsphasen nahmen viel Zeit in Anspruch, verlangten eine gute, systematische und kreative Vorbereitung, die von Kenntnissen aus den Bereichen der Methodik, Didaktik und auch Psychologie unterstützt wurde.

Die Hypothese *Kooperative Methoden beeinflussen die Lesemotivation der SchülerInnen* wurde schon in der Einführungsphase des Unterrichts sichtbar bestätigt, worauf Ehlers (1992:26) hingewiesen hat durch ihre Behauptung, dass „Leseinteresse durch die Motivation geweckt wird und zum Verstehen führt.“ Die SchülerInnen waren begeistert und aufgeregt und es kam zu einem Wettbewerbklima. Laveau (1985:61) führt hinzu an, dass die „Motivation zum Zusammentreffen zwischen den Interessen, dem Vorwissen und Zielsetzungen führt.“ Alle Mitglieder der Gruppen waren aktiv und für das Lesen interessiert. Manche SchülerInnen werden vielleicht ihr Lesestil ändern oder verbessern oder neue Leseinteresse einsehen. Außerdem sahen die meisten SchülerInnen ein, dass sie durch solche Art und Weise des Lesens neue Kenntnisse in einer Fremdsprache erworben haben, dass sie etwas Neues über die deutsche Landeskunde gelernt haben und dass sie die Mehrheit des Textes alleine verstanden haben.

Eine der Forschungsfragen war *Welche Methoden/Techniken benutzen die SchülerInnen beim Lesen?* und daraus entwickelte sich die Hypothese, *dass die SchülerInnen beim Lesen verschiedene Methoden/Techniken benutzen.* Durch die Forschung wurde diese Hypothese auch bestätigt. Im Focus-Interview sagten die SchülerInnen, dass sie meistens kurze Notizen oder Stichwörter schreiben, anhand deren sie eine kurze Zusammenfassung bekommen und dadurch den gelesenen Lernstoff wiederholen. Wenige von ihnen benutzen keine Methoden, sondern lesen nur den Text. Doch die durchgeführten Unterrichtsstunden zeigten, dass die SchülerInnen nur 2-3 Methoden benutzen, abhängig davon welche Textsorte sie lesen und was für Aufgaben sie haben. Während des Frontalunterrichts zum Thema *Berlin und Alexanderplatz*, in dem es sich um eine Einzelarbeit handelte, benutzten die SchülerInnen am meisten das Wörterbuch, um unbekannte Wörter zu erschließen. Bei der Übersetzung der Zusammensetzungen gab es doch Schwierigkeiten und dann fragten sie die Lehrerin nach oder markierten das unbekannte Wort. Manche Wörter konnten sie aus dem Kontext erschließen oder erst als sie den Text mehrmals gelesen haben. Bei der Erschließung unbekannter Wörter kam es zur typischen Leser-Text-Interaktion, in der die SchülerInnen oft von Bekanntem zum Unbekannten gingen. Während des kooperativen Lesens benutzen die SchülerInnen fast die selben Methoden. Bei manchen Textstellen sprachen sie miteinander, stellten Fragen, tauschten Informationen aus usw. Diese Methoden sind meistens unbewusster und strategischer Natur,

die zu Verstehensprozessen führten. Die Methode des reziproken Lesens umfasste das „Herz“ des kooperativen Lernens: die SchülerInnen sollten zuerst individuell nachdenken, dann gemeinsam die Lösungen und Ideen austauschen und diese auch vorstellen. Bei einer Textzusammenfassung, laut Storch (1999:175), werden mehrere Dinge zugleich geübt. „Die Lernenden schreiben zunächst einen zusammenhängenden Text und üben damit direkt die Schreibfertigkeit; darüber hinaus müssen sie zentrale Textinformationen von Nebeninformationen unterscheiden. Schließlich werden dabei Wortschatz und Ausdrücke des erarbeiteten Textes weiter gefestigt.“ Das wurde im reziproken Lesen durchgeführt.

Die Hypothese *Kooperatives Lesen wird selten im DaF-Unterricht durchgeführt* wurde nur teilweise bestätigt. Man erwartete, dass der Unterricht eher traditionell gestaltet wird und dass man kooperatives Lesen/Lernen nur in 2-3 Unterrichtsstunden einsetzt. Doch die SchülerInnen sagten, dass es gleich oft stattfindet. Manchmal ist der Unterricht traditionell, manchmal kooperativ gestaltet. Die Lernenden sollten einen neuen Text als kommunikative Einheit begegnen. Die Erstbegegnung mit dem Text, d.h., das erste stille Lesen sollte kommunikativer Natur sein und auf das Verständnis von Inhalt und Funktion des Textes abzielen (vgl. Storch, 1999:179). Daraufhin ist das kooperative Lesen hilfreich und nützlich. Die Ergebnisse der durchgeführten Methode des reziproken Lesens bestätigen die theoretischen Erkenntnisse von Brüning und Saum (2012:5), dass die „Methoden des kooperativen Lernens in zwei Bereichen auf die Lesekompetenz wirken und zwar: auf die Leseflüssigkeit (die SchülerInnen konzentrierten sich auf die Aussprache) und auf die Textverstehenskompetenz (die SchülerInnen mussten einige Strategien benutzen).

Aus der Forschungsfrage *Wie sind die Meinungen der SchülerInnen gegenüber dem kooperativen Lesen?* wurde die Hypothese *Die SchülerInnen haben meistens positive Meinungen gegenüber dem kooperativen Lesen* entwickelt. Diese Hypothese wurde bestätigt. Nur ein Schüler bevorzugt Einzelarbeit, weil es ihm leichter ist, wenn er den Text laut vorliest und dabei sich selbst anhören kann. Laut Storch (1999:171) ist das laute Vorlesen von Texten eine beliebte Aktivität im Fremdsprachenunterricht: „Lauter Vorlesen erfordert eine Dekodierung des graphischen Mediums und seine Umsetzung in das phonische Medium.“ Didaktikus (1991:247, zit. nach Storch, 1999:171) betont jedoch, dass „lautes Lesen die Textganzheit, die Informationsentnahme, das Verständnis und den pragmatischen Sinn dieser Tätigkeit verdirbt“. Im kooperativen Lesen fühlten sich die SchülerInnen nützlicher und zufriedener und erwarben verschiedene Kompetenzen bewusster als beim individuellen Lesen.

Diese Beobachtung bestätigt auch die Hypothese *Das kooperative Lernen kann das Deutschlernen im Unterricht fördern.*

Durch das Focus-Interview wurde bemerkt, dass die SchülerInnen eigentlich ungern und selten lesen. Nur einige von ihnen lesen in ihrer Freizeit. Wenn sie auch lesen, lesen sie am meisten Belletristik, SF-Romane, Strips oder Online-Zeitungen. Die meisten SchülerInnen lasen die Texte zuerst überfliegend und/oder kursorisch und dann erst selektiv, was das Grobziel war. Durch die Forschung wurde auch gezeigt, dass die SchülerInnen das Lesen als Ziel- und Mittlertätigkeit benutzen. In der Unterrichtsstunde zum Thema *Berlin und Alexanderplatz* kam es zur Informationsentnahme aus dem Text durchs Lesen. Die SchülerInnen lasen den Text, um etwas Neues zu wissen und erfahren, um ihr Vorwissen zu erweitern und die Aufgaben zu lösen. In der Doppelstunde zum Thema *Eine Deutschlandreise* handelte es sich mehr um das Lesen als Mittlertätigkeit, denn die Aufmerksamkeit wurde mehr an die sprachliche Form gerichtet. Das entspricht auch Storchs Behauptung (1999:126), dass das Lesen als Mittlertätigkeit „dem Erwerb fremdsprachlicher Kenntnisse, wie z.B. sprachlicher Mittel wie Wortschatz dient und es ergänzt direkt andere Arten des Lernens, z.B. Lernen durch Sprechen oder durch schriftliches Üben.“ Diese Bemerkungen können zu einer weiteren Forschung führen. Man kann vielleicht erforschen, *wie man SchülerInnen, die eine ablehnende Haltung zum Lesen haben, motivieren kann* oder *wie man eine dauerhafte Lesemotivation schaffen kann.*

Außerdem könnte man *die Förderung der Lesekultur im Unterricht und der Freizeit erforschen* oder *wie man Lesestrategien entwickelt.*

Da die Forschung klar und deutlich zeigte, dass es den meisten SchülerInnen leichter ist eine Fremdsprache kooperativ zu lernen und dass sie darüberhinaus eine positive Meinung haben, kann man *kooperatives Lernen in anderen Fächern erforschen*, besonders in denen, die den SchülerInnen schwieriger zu erwerben sind. Methoden des kooperativen Lernens kann man auch in anderen Bereichen des DaF-Unterrichts verwenden, wie z.B. im Erwerb der Grammatik oder des Schreibens und natürlich zur Wiederholung des Lernstoffes und Wortschatzes.

5. Schlussfolgerung

Die Ziele dieser Diplomarbeit waren die Vor- und Nachteile des Lernens mit Hilfe einer Methode des kooperativen Lernens (reziprokes Lesen) im Gegenteil zum individuellen Lernen herauszufinden. Es wurde auch erforscht, ob kooperatives Lernen das Deutschlernen im Unterricht fördert und damit auch die SchülerInnen im Unterricht mehr aktivieren kann. Nebenbei wurde erforscht, ob kooperative Methoden die Lesemotivation der SchülerInnen beeinflussen, damit sie so die Lesekompetenz leichter erwerben. Nach der Durchführung des Focus-Interviews, des traditionellen und kooperativen Unterrichts wurden die Ziele auch erreicht. Allgemein lesen die SchülerInnen ungern und ungenügend, weil sie kein Leseinteresse, bzw. keine Lesemotivation haben. Im DaF-Unterricht lesen sie schon lieber, weil sie damit auch aktiv am Unterrichtsgeschehen teilnehmen. Das kann natürlich durch die Entwicklung der Lesekompetenz beeinflussen. Die SchülerInnen benutzen beim Lesen verschiedene Methoden/Techniken. Meisten markieren sie wichtige Stellen und/oder Wörter mit Farben oder sie unterstreichen diese. Sie machen auch kurze Notizen, die als eine Art der Zusammenfassung dienen. Kooperatives Lernen wird im DaF-Unterricht gleich oft wie das individuelle Lerneneingesetzt, aber kooperatives Lesen wird selten durchgeführt. Meistens liest man Texte individuell oder im Plenum, erklärt unbekannte Wörter und antwortet auf die Fragen. Im Gegenteil zum traditionellen Unterricht haben die SchülerInnen meistens positive Meinungen gegenüber dem kooperativen Lesen. Anhand dieser Forschung wurde festgestellt, dass die SchülerInnen durch kooperatives Lernen allgemein sprachintensive und aktive Auseinandersetzung mit dem Lernstoff erreichen. Sie entwickeln die Fähigkeiten der Kooperation, Kommunikation und Konfliktlösung. Kooperatives Lesen ist damit auch ein sinnvolles und effektives Instrument des sprachlichen Handelns und Lernens. Kooperatives Lernen ist daher nicht nur im DaF-Unterricht, sondern allgemein im Unterricht nützlich und wichtig. Durch das kooperative Lernen kann man das Deutschlernen im Unterricht fördern und damit die Motivation der SchülerInnen wecken, eigenverantwortliches und selbstständiges Lernen ermöglichen und neben der Fachkompetenz auch die soziale Kompetenz sowie die Methodenkompetenz steigern. Alles im Allembilden kooperative Lernformen die Grundlage dafür, dass kognitives und soziales Lernen im Unterricht miteinander verbunden werden.

Literaturverzeichnis

1. Brüning, Ludger; Tobias Saum (2008): Individuelle Förderung durch kooperatives Lernen. In: Ingrid Kunze /Claudia Solzbacher (Hrsg.), *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II*. Baltmannsweiler, S. 83-91
2. Brüning, Ludger; Tobias Saum (2014): *Lesekompetenzförderung durch die Methoden des kooperativen Lernens*. Magburg.
3. Ehlers, Swantje (1992): *Lesen als Verstehen*. Kassel: Langenscheidt.
4. Ehlers, Swantje (1998): *Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache*. Tübingen: GNV
5. Leuders, Timo (2006): SINUS-Modul 8: *Mit Aufgaben, Kommunikation und Kooperation im Mathematikunterricht fördern*. Stand 15.6.2006
6. Mattes, Wolfgang (2002): *Methoden für den Unterricht, Kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende*. Paderborn.
7. Lavea, Inge (1985): *Sach- und Fachtexte im Unterricht*, München: GI
8. Storch, Günther (1999): *Deutsch als Fremdsprache – eine Didaktik*. Stuttgart: UTB.

Internetquellen

1. Baumert, Jürgen et al. (2002): PISA 2000 - Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen, S. 56, (<http://www.grundschulpaedagogik.unibremen.de/archiv/pisa/PISA2000Lesen/PISA-E.pdf>), 19.5.2016.
2. Bognar, Ladislav. (2007): *Suradničko učenje*. Osijek (<http://ladislavbognar.net/files/Suradni%C4%8Dko%20u%C4%8Denje.pdf>), 18.5.2016.
3. Ertl, Bernhard; Heinz Mandl (2004): *Kooperationsskripts als Lernstrategie*. Forschungsbericht Nr. 172 München: Ludwig Maximilians Universität. (https://epub.ub.uni-muenchen.de/447/1/FB_172.pdf), 18.5.2016.

4. Frauen, Christiane, Frauke Wietzke (2008): Lautes oder leises Lesen? In: *Lesekompetenz. Schulmanagement. Handbuch*. Oldenburg. (http://nzl.lernnetz.de/files/Lesen_S1/docs/Fachkonferenz/Frauen_Wietzke_2008_Lautes_oder_leises_Lesen.pdf), 19.5.2016.
5. Mlinarević, Vesnica et al. *Suradničkim učenjem prema zajednici učenja*. Visoka učiteljska škola u Osijeku (https://bib.irb.hr/datoteka/506095.Suradnikim_ucenjem_prema_zajednici.pdf), 18.5.2016.
6. Mit Sprache. Herbst/Winter 2011. Copyright © 2011 Cornelsen Verlag, Berlin (https://www.deutsch-portal.com/media/de/Eine_Deutschlandreise2011.pdf) 27. 5. 2016
7. Service Center Selbststudium (SCS). *Leitfaden zum kooperativen Lernen*, Universität Bielefeld. Fakultät für Erziehungswissenschaft (http://www.unibielefeld.de/erziehungswissenschaft/scs/pdf/leitfaeden/lehrende/anleitung_kooperatives_lernen.pdf), 18.5. 2016
8. Saum, Tobias; *Methodenkoffer Lesekompetenz*. (<https://www.iqesonline.net/index.cfm?id=d801f160-1517-6203-60a2-80313e016897>), 18.5.2016.
9. <http://www.sehenswuerdigkeiten-berlin.de/>, 23. 5. 2016
10. <https://www.deutschportal.com/media/de/>, 23. 5. 2016

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: <i>MURDER-Skript</i> (nach Ert und Mandl,2004:3)	18
Tabelle 2: <i>Kooperative Methoden zur Texterschließung und Leseförderung</i> (Brüning und Saum, 2014:6-7)	22

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: <i>Einfluss der Leseziele auf die Lesestile</i> (nach Laveau, 1985:61-62).	3
Abbildung 2: <i>Einfluss der Textsorten und Leseinteressen an den Lesestil</i> (nach Ehlers 1999:84)	6
Abbildung 3: <i>Von Bekanntem ausgehen und es für das Erschließen von Unbekanntem nutzen</i> (nach Storch, 1999:122)	8
Abbildung 4: <i>Verfügbare Informationen zum Textverstehen.</i> (nach Storch, 1999:122)	9
Abbildung 5: <i>Drei-Phasen-Modell der Textarbeit bei Verstehenstexten</i> (nach Ehlers, 1992: 73)	9
Abbildung 6: <i>Planung des Leseunterrichts</i> Laveau (nach 1985:91).....	12
Abbildung 7: <i>Das Herz des kooperativen Lernens</i> (nach Brünning und Saum, 2008:2).....	15
Abbildung 8: <i>Einsatz kooperativer Methoden im Unterricht</i> (nach Mattes, 2011:27)	17
Abbildung 9: : <i>Wirksam Lesen lernen</i> (Übersicht nach Schilcher 2012, S. 10-12,Brüning und Saum, 2014:4)	19
Abbildung 10: : <i>Methoden des Kooperativen Lernens, mit denen die Lesekompetenz gefördert wird</i> (Brüning und Saum, 2014:5)	20

Anhänge

Anhang 1- Focus-Interview

Fokus intervju

Intervjuist: Klaudija Miličević

Intervjuirani: Učenici 1. razreda (1.e/š) Opće gimnazije u Osijeku, nastavljači učenja njemačkoga jezika te polaznici DSD nastave.

Cilj i svrha intervjuja: Saznati kakav je stav učenika spram čitanja, čitaju li često i rado, što najčešće čitaju te kako postupaju s tekstovima u nastavi njemačkoga jezika. Uvidjeti održava li se nastava njemačkoga jezika češće frontalno ili ipak suradnički. Saznati kakav je doživljaj učenika spram suradničkog učenja te uočiti prednosti i nedostatke takvog oblika učenja.

Uvod: Lijep pozdrav svima. Zahvaljujem vam na izdvojenom vremenu i suradnji na ovom intervjuu. Moje ime je Klaudija Miličević i studentica sam 2. godine diplomskog studija nastavničkoga smjera hrvatskog i njemačkog jezika i književnosti. Provodim ovaj intervju u svrhu diplomskoga rada. Tema je diplomskoga rada, a time i ovoga intervjuja *Poticanje čitanja metodama suradničkog učenja*. Svrha je diplomskoga rada saznati kakav je stav učenika spram čitanja, čitaju li često i rado, što čitaju te kako postupaju s tekstovima u nastavi njemačkoga jezika i uvidjeti održava li se nastava njemačkoga jezika češće frontalno ili ipak suradnički, saznati kakav je doživljaj učenika spram suradničkog učenja te uočiti prednosti i nedostatke takvog oblika učenja. Želim naglasiti kako ovaj intervju ne će biti javno objavljen i pitati vas slažete li se s tim da intervju bude snimljen.

* * *

1. tema: Čitanje (u nastavi njemačkoga jezika)

1. Učenici ste prvog razreda Opće gimnazije, nastavljači učenja njemačkoga jezika te polaznici DSD nastave. Vaše sadašnje školovanje obiluje širim opsegom gradiva, a vjerojatno i drukčijim načinom učenja. Kako čitate sadržaj(e) udžbenika tijekom učenja?

1.1. Što ako tijekom čitanja sadržajno nešto ne razumijete? Kako si pomažete?

1.2. Kojim se metoda služite tijekom čitanja?

1.3. Koristite li se tim metodama svjesno ili pak nesvjesno?

1.4. O čemu ovisi odabir određene/ih metode/a?

1.5. Kako vam te metode pomažu pri čitanju?

2. Stručnjaci navode da je potrebno svaki dan čitati? Čitate li vi svaki dan?

2.1. Što najčešće čitate? / Zašto ne čitate?

2.2. Što vam čitanje općenito omogućuje?

2.1. Kako vam čitanje pomaže pri učenju?

2.3. Istraživanja pokazuju, da učenici koji redovito čitaju lakše usvajaju gradivo te da su time uspješniji u nastavi? Kako objašnjavate navedenu tezu?

3. Koliko često čitate (tekstove) u nastavi njemačkoga jezika?

3.1. Kako čitate tekstove u nastavi njemačkoga jezika?

3.2. Kako uopće obrađujete te tekstove?

3.3. Što činite kada naiđete na nešto nepoznato u tekstu; neku gramatičku strukturu, fraze njemačkoga jezika i sl.

2.tema: Suradničko učenje (u nastavi njemačkoga jezika)

1. Čitate li tekstove u nastavi njemačkoga jezika u parovima/skupinama?

1.1. Koliko često čitate tekstove na takav način?

1.2. Možete li ukratko opisati taj proces suradničkoga čitanja? Kada i kako se uvodi u nastavni sat?

2. Kojim jezikom govorite unutar skupine-njemačkim ili hrvatskim?

2.1. Kada i zašto dolazi do promjene jezika?

3. Što smatrate korisnim prilikom takvog oblika čitanja/učenja?

3.1. Na koji način prilikom takvoga učenja možete usvojiti nastavni sadržaj?

3.2. Koje vještine/sposobnosti usvajate suradničkim učenjem?

4. Kako doživljavate takav oblik čitanja-smetaju li vam kolege pri čitanju i rješavanju zadataka ili vam je pak lakše takvim oblikom čitanja razumjeti tekst i riješiti predviđene zadatke?

5. Ukoliko dođe do nesuglasica, kako ih rješavate?
6. Navedite nekoliko prednosti individualnoga rada i nekoliko prednosti suradničkoga učenja.
7. Potvrđeno je da uspješno ovladavanje nastavnim sadržajima zahtijeva razvijenu vještinu čitanja i efikasnu primjenu strategija čitanja te da suradničko učenje potičerazvoj sposobnosti rješavanja problema i sposobnost zaključivanja. Kako objašnjavate navedeni rezultat istraživanja?

* * *

Na kraju samoga intervjua bih vam još jedanput zahvalila na izdvojenom vremenu i suradnji. Želim vam uspješan ostatak školovanja, uživanje u čitanju te suradničkome radu.

Lijep pozdrav.

Anhang 2 – Unterrichtsentwurf: *Berlin und Alexanderplatz*

UNTERRICHTSENTWURF

ALLGEMEINE ANGABEN ZUR STUNDE

Studentin:	Klaudija Miličević
Klasse:	1.e des Gymnasiums (8 Schüler), 6. Lernjahr / DSD Unterricht
Lehrbuch:	http://www.sehenswuerdigkeiten-berlin.de/ https://www.deutschportal.com/media/de/
Thema der Stunde:	<i>Berlin und Alexanderplatz</i>
Typ der Stunde:	Erarbeitung des neuen Lernstoffes
Grobziel:	Selektives Lesen einüben
Fertigkeiten:	Einem Text bestimmte Informationen entnehmen Relevante von nichtrelevanten Informationen unterscheiden Die Bedeutung unbekannter Wörter aus dem Kontext erschließen Lesestrategien verwenden

Feinziele	Kenntnisse:	Den Wortschatz zum Thema <i>Reisen</i> und <i>Landeskunde</i> kennen
		Interesse und Spaß am Lernen der deutschen Sprache fühlen
	Haltungen:	Sich bei einer Gelegenheit/in einer realen Situation selbständig und ohne Angst vor Fehlern auf Deutsch zu äußern
Erforderliches Vorwissen (Themen und/oder Inhalte):		Allgemeines Weltwissen Landeskunde über deutsche Bundesländer Wortschatz zum Thema <i>Reisen</i> und <i>Landeskunde</i>
Unterrichtsmaterialien:		Arbeitsblätter, Wörterbuch, Evaluationsbogen
Unterrichtsmedien:		Tafel und Kreide, Hefte
Sozialformen:		Plenum, Einzelarbeit

Verlauf der Stunde

1. EINLEITUNG

Phasen der Stoffbearbeitung / Zeit	Lernziele	Aktivitäten der Lehrerin	Aktivitäten der Schüler	Sozialformen, Medien und Materialien	Bemerkungen
<p style="text-align: center;">Einstieg/ Vorentlastung (5 min)</p>	<p>Die S zum Thema motivieren und Interesse am Unterrichtsgeschehen fördern.</p> <p>Das inhaltliche und sprachliche Vorwissen aktivieren</p>	<p>1.1: Die L begrüßt die S und trägt die Stunde ins Klassenbuch ein. Danach fängt sie durch das Verfahren <i>Assoziogramm</i> ein Gespräch mit dem S. an, um Interesse am Unterricht zu wecken. Durch die gestellte Fragen möchte sie das Vorwissen der S zum Thema aktivieren. (<i>Berlin: Welche Assoziationen habt ihr zu</i></p>	<p>Die S begrüßen die L.</p> <p>Die Schüler nehmen am Gespräch teil, hören die L aufmerksam zu und antworten auf die Fragen.</p>	<p>Frontalunterricht, Plenum</p> <p>Tafel und Kreide, Hefte</p> <p>Assoziogramm</p>	<p>Die S sind sehr aktiv.</p> <p>Während des Gesprächs knüpfen sie an einander an. Sie tragen ihre persönliche Erfahrungen und Eindrücke aus (1 Schülerin war schon in Berlin und 1 Schüler war in München). Die S äußern sich ohne Angst auf Deutsch</p>

	<p>Die S sollen sich ohne Angst auf Deutsch äußern</p> <p>Die S sollen erkennen, dass es sich um das Bundesland <i>Berlin</i> und seine Sehenswürdigkeiten handelt</p>	<p><i>diesem Begriff? Welche Sehenswürdigkeiten kennt ihr? Warum ist Berlin besonders? Kennt ihr einige Festivals im Berlin? Kennt ihr einige berühmte Personen oder Filme aus Berlin? Wie groß ist Berlin? In welchem Teil Deutschlands befindet sich Berlin? Was möchtet ihr in Berlin sehen? u.ä.)</i></p>	<p>Sie schreiben den Assoziogramm in ihre Hefte.</p>	<p>(manche brauchen Hilfe, weil sie unbekannte Wörter auf Kroatisch sagen). Durch das Verfahren Assoziogram verknüpfen sie ihre Assoziationen mit den Kenntnissen aus dem anderen Fächern, wie z.B. Geschichte und Erdkunde und somit kommt es zur Korrelation mehrerer Fächer. Am Ende des Gesprächs wurden ihr allgemeines Weltwissen, inhaltliche und sprachliche Vorwissen aktiviert und sie wurden für das</p>
--	--	---	--	---

					Lesen motiviert. Durch die Motivation wurde auch das Leseinteresse geweckt.
--	--	--	--	--	---

2. HAUPTTEIL

Phasen der Stoffbearbeitung / Zeit	Lernziele	Aktivitäten der Lehrerin	Aktivitäten der Schüler	Sozialformen, Medien und Materialien	Bemerkungen
<p>Darbietung des neuen Materials</p> <p>(8 Min.)</p>	<p>Die S sollen den Text selektiv verstehen</p> <p>Die S sollen ohne Angst auf die Fragen antworten</p>	<p>2.1: Die L sagt den S, dass sie einen Text (<i>Anhang</i>) bekommen werden. Jeder Schüler soll individuell und leise den Text vorlesen. Dafür haben sie 6 Minuten Zeit.</p> <p>Danach fragt die L die S, ob sie den Text verstanden haben und ob es unbekannte Wörter gibt. Falls es unbekannte Wörter gibt, sagt die L, dass sie das Wörterbuch benutzen können oder, falls sie die Wörter im Wörterbuch nicht</p>	<p>Die S hören die L aufmerksam zu und verfolgen die Arbeitsanweisungen.</p> <p>Sie lesen den Text individuell und still.</p> <p>Die S antworten auf die Fragen der L.</p>	<p>Frontalunterricht,</p> <p>Einzelarbeit,</p> <p>Plenum</p> <p>Arbeitsblatt (Text)</p>	<p>Die S sind ruhig und lesen den Text still und konzentriert. Sie kommunizieren nicht mit den anderen S. Das erste Lesen war bei den meisten S überfliegend und/oder kursorisch, um sich einen Eindruck zu verschaffen.</p>

		finden können, sie fragen können, bzw. die Bedeutung aus dem Kontext erschließen sollen.			Den Text haben die S ohne große Schwierigkeiten verstanden und relativ schnell gelesen. Es gab unbekannte Wörter, aber dann benutzten sie das Wörterbuch.
	Die S sollen den Text selektiv verstehen, dem Text bestimmte Informationen entnehmen	2.2:Die L weist die S auf die kommende Aufgaben. Sie erklärt ihnen die Arbeitsanweisungen. Jeder S arbeitet individuell. Die S sollen noch einmal den Text individuell und still lesen und die dazu gehörende Aufgaben	Die S hören die L aufmerksam zu und verfolgen die Arbeitsanweisungen. Sie lesen den Text noch einmal und lösen die Aufgaben.	Frontalunterricht, Einzelarbeit	Die S sind ruhig und lesen den Text noch einmal still und konzentriert. Sie kommunizieren nicht mit den anderen S. Aufgaben nahmen

	<p>und relevante von nichtrelevante n Informationen unterscheiden</p> <p>Die S sollen anhand des gelesenen Textes die Aufgabe lösen und damit das Vorwissen zum Thema einüben und festigen.</p>	<p>lösen.Dafür haben sie 20 Minuten Zeit.</p>	<p>Sie benutzen Lesestrategien und das Wörterbuch.</p>	<p>Arbeitsblatt (Text), Wörterbuch</p>	<p>Sie sehr seriös. Die Bedeutung unbekannter Wörter suchten sie im Wörterbuch. Falls sie die Bedeutung nicht finden konnten, markierten sie dieses Wort mit einem Fragezeichen oder sie unterschreichten, bzw. umkreisten es.</p> <p>Bei den Zusammensetzungen gab es Schwierigkeiten, doch am Ende wurden die</p>
--	---	---	--	--	---

<p>Erarbeitung des neuen Materials (20 Min.)</p>	<p>Die S sollen Lesestrategien verwenden</p>			<p>Bedeutungen durchs Gespräch und den Kontext erleutet. Erst bei dem Lösen der Aufgaben kam es zum selektiven Lesen, d.h. die S entnahmen dem Text bestimmte Informationen-sie unterschieden relavante von nichtrelevanten Informationen. Beim Lösen der Aufgaben benutzten die S (un)bewusst verschiedene Lesestrategien – sie</p>
--	--	--	--	--

					<p>markierten die Antworten und Lösungen im Text und somit antworteten manchen S auf die Fragen mit unvollständigen Sätzen. Durch diese Aktivitäten wurden eigenverantwortlic hes Lernen, Selbsterkenntnisför derung und Lese- und Textverständnis erreicht.</p>
--	--	--	--	--	--

<p>Einübung (8 Min)</p>	<p>Die S sollen den Text laut vorlesen und ihre Lösungen darstellen</p>	<p>Nach der individuellen Erarbeitung des Textes, lesen die S den Text laut vor. (Ein S fängt an zu lesen und dann lesen die anderen weiter, so dass jeder S ein paar Sätze vorlesen kann.) Danach prüfen sie die Lösungen. Falls es unterschiedliche Antworten gibt, diskutieren die S darüber.</p>	<p>Die S hören die L aufmerksam zu und verfolgen die Arbeitsanweisungen. Sie lesen den Text laut vor. Sie lesen die Lösungen der Aufgaben vor.</p>	<p>Frontalunterricht, Einzelarbeit, Plenum Arbeitsblatt(Text)</p>	<p>Die S lesen den Text laut und konzentriert vor. Sie verfolgen die anderen S beim Lesen, um zu wissen, von welchem Textsatz sie weiter lesen sollen. Sie sind auf die Aussprache konzentriert (besonders bei den neuen Wörtern) und damit übernehmen sie auch Verantwortung. Dadurch wurden Selbstkontrolle und</p>
-----------------------------	---	--	--	--	---

					Selbsteinschätzung entwickelt.
--	--	--	--	--	-----------------------------------

3. SCHLUSSTEIL

Phasen der Stoffbearbeitung / Zeit	Lernziele	Aktivitäten der Lehrerin	Aktivitäten der Schüler	Sozialformen, Medien und Materialien	Bemerkungen
<p>Zusammenfassung und Anwendungsphase (4 Min.)</p>	<p>Die S sollen anhand gelöster Aufgaben und des gelesenen Textes relevante Informationen aus dem Text darstellen.</p> <p>Die S sollen sich ohne Angst vor Fehlern auf Deutsch äußern.</p>	<p>3.1: Die L sagt den S, dass sie jetzt anhand gelöster Aufgaben und des gelesenen Textes relevante Informationen aus dem Text darstellensollen. Ein S fängt an und die anderen machen weiter. Dafür haben sie 4 Min.Zeit. Am Ende der Unterrichtsstunde lösen die S den Evaluationsbogen, die L dankt den S für die Mitarbeit und begrüßt sie.</p>	<p>Die S hören die L aufmerksam zu und verfolgen die Arbeitsanweisungen.</p> <p>Sie stellen relevante Informationen aus dem Text dar.</p> <p>Sie lösen den Evaluationsbogen.</p>	<p>Frontalunterricht, Einzelarbeit</p> <p>Evaluationsbogen</p>	<p>Die S sind aktiv und machen mit, obwohl sie nicht so begeistert von der mündlichen Darstellung waren-vielleicht waren sie schön müde oder hatten Angst von ihren Lösungen. Doch durch diese Aktivitäten kam es zur Einübung der mündlichen Stellungnahmen zu den Aussagen des Textes und zum</p>

	<p>Die S sollen Interesse und Spaß am Lernen der deutschen Sprache fühlen.</p>		<p>Die S grüßen die L.</p>		<p>interkulturellen Gespräch zum Textinhalt. Den Evaluationsbogen fanden sie interessant.</p> <p>Am Ende der Stunde wurde es klar, dass das Lesen als Ziel-und Mittlertätigkeit eingesetzt wurde, dass die S manche Lesestrategien unbewusst benutzen und dass durch selektives Lesen verschiedene Aktivitäten durchgeführt wurden. Die Ziele der</p>
--	--	--	----------------------------	--	---

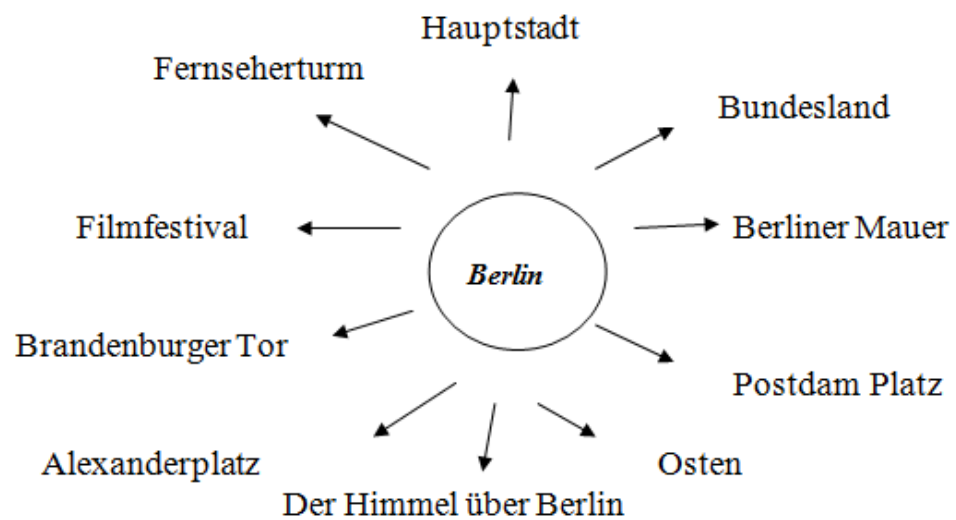
					Unterrichtsstunde wurden auch erfüllt. Der Evaluationsbogen zeigte, dass sich die S gemütlich fühlten.
--	--	--	--	--	--

Weitere Angaben (Angaben zum Kontext)

Thema und Inhalte der folgenden *Die Deutschlandreise (Reziprokes Lesen)*

Stunde(n):

TAFELPLAN



Anhang 1 (Text Berlin und Alexanderplatz)

1. Welches Fotos passt nicht zum Text? Lesen Sie den Text und kreuzen Sie an.



(I) **Berlin** - die Hauptstadt, Bundesland und auch der Regierungssitz Deutschlands ist ein wichtiger Mittelpunkt der Politik, Kultur, Medien und Wissenschaft in der Europäischen Union. 3,5 Millionen Einwohner machen Berlin zur bevölkerungsreichsten Stadt des Landes, mit einer Fläche von etwa 892 Quadratkilometer ist die Stadt zudem auch die flächengrößte der Bundesrepublik. Berlin ist ein Stadtstaat und bildet somit ein eigenständiges Land. Geografisch gesehen befindet sie sich im Osten Deutschlands und ist umgeben vom Land Brandenburg. Die Bundeshauptstadt ist aus 12 Bezirken zusammengesetzt, die ihrerseits in weitere 96 Ortsteile unterteilt sind. Um nur einige der bis über die Stadtgrenzen hinaus bekanntesten Bezirke von Berlin zu nennen, sei etwa auf Charlottenburg, Kreuzberg, und vor allem auf Berlin-Mitte verwiesen. Jedoch auch Neukölln, Pankow oder Tempelhof dürften Nicht-Berlinern ein Begriff sein, letzterer vor allem auf Grund des gleichnamigen ehemaligen Flughafens. In der Hauptstadt sowie ihrem Umland spricht man Berlinerisch, ein Dialekt, der



sich auch durch ganz eigene Worte und Redewendungen auszeichnet. Durch den Zuzug verschiedenster Bevölkerungsgruppen wurden im Laufe der Zeit Worte aus vielen verschiedenen Sprachen oder Dialekten der Sprache einverleibt. Der Großteil der Einwohner Berlins ist von christlicher Konfession. In der Stadt sind jedoch auch Synagogen, buddhistische Tempel und Moscheen zu finden.⁵

(II) Der Alexanderplatz heißt kurz „Alex“. Der Platz ist im Berliner Stadtteil Mitte. Er liegt sehr zentral. Viele Touristen besuchen den Alexanderplatz. Täglich kommen mehr als 360.000 Menschen. Er ist eine wichtige Sehenswürdigkeit der Stadt Berlin. Sein Name kommt von Alexander I. von Russland. Am Alexanderplatz gibt es einen Bahnhof. Der Bahnhof ist groß.



Viele Züge, S-Bahnen, U-Bahnen, Straßenbahnen und Busse fahren hier. Auch der Bus Linie 100 fährt zum Alexanderplatz. Auf dem Alexanderplatz gibt es viele Geschäfte und Einkaufszentren. Man kann hier gut bummeln. Es gibt auch Hotels am Alexanderplatz. Ein Hotel ist sehr groß. Es heißt Park Inn. Auf dem Platz steht auch die Weltzeituhr. Sie ist 10 Meter hoch. Auf der Uhr kann man die Namen und Uhrzeiten von 148 Städten sehen. Und: Auf dem Alex steht der Fernsehturm. Er ist 365 Meter hoch. Kein Gebäude in Deutschland ist so groß. Der Alexanderplatz ist auch in der Kunst berühmt. Ein Buch von Alfred Döblin heißt „Berlin Alexanderplatz“ (1929). Es gibt auch einen Film (1980) zum Roman von Döblin: Die Regie hat Rainer Werner Fassbinder.⁶

Aufgaben zum Text

2. Welche Überschriften passen zum ersten Abschnitt des Textes und welche zum zweiten Abschnitt des Textes? Kreuzen Sie zum jedem Abschnitt zwei Antworten an.

⁵<http://www.sehenswuerdigkeiten-berlin.de/>

⁶https://www.deutschportal.com/media/de/http_www.cornelsen.de_shop_capiadapter_download_get_file_studio_21_A1_E8_AB1_Lesetext_Berlin.pdf

(I)

- a) Landeskunde über Berlin
- b) Berlin sehen b) Ein Platz in Berlin-Mitte
- c) Berliner Sehenswürdigkeiten c) Der Alexanderplatz
- d) Das Deutsche Bundesland Berlin

(II)

- a) Der Potsdamer Platz in Berlin
- d) Eine Stadtrundfahrt durch Berlin

3. Stimmen die folgenden Aussagen mit dem Text überein? Kreuzen sie an und korrigieren sie die falschen Sätze!

- | | R / F |
|--|---|
| 1. Berlin ist nur eine Stadt, kein Bundesland. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 2. Berlin befindet sich im Osten Deutschlands. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 3. In Berlin spricht man Hochdeutsch. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 4. Der Alexanderplatz ist im Stadtzentrum. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 5. Auf dem Alexanderplatz steht der Fernsehturm. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 6. Ein Buch von Thomas Mann heißt „Berlin Alexanderplatz“. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |

4. Welche der folgenden Aussagen stimmen mit dem Text überein? Es ist immer nur eine Aussage richtig?

1. a) Berlin ist ein wichtiger Mittelpunkt der Politik, Kultur, Medien und Wirtschaft.
 b) Berlin ist ein wichtiger Mittelpunkt der Politik, Kultur, Religion und Wissenschaft.
 c) Berlin ist ein wichtiger Mittelpunkt der Politik, Kultur, Medien und Wissenschaft.

2. a) Die bekanntesten Bezirke sind Charlottenburg, Kreuzberg, und Neukölln.
 b) Die bekanntesten Bezirke sind Charlottenburg, Kreuzberg, und Berlin-Mitte.
 c) Die bekanntesten Bezirke sind Charlottenburg, Kreuzberg, und Pankow.

3. a) In der Stadt sind Synagogen, buddhistische Tempel und Moscheen zu finden.
 b) In der Stadt sind Synagogen, buddhistische Tempel und Kathedralen zu finden.
 c) In der Stadt sind Synagogen, taoistische Tempel und Moscheen zu finden.

4. a) Der Alexanderplatz heißt kurz „Alexplatz“.
 b) Der Alexanderplatz heißt kurz „A-Platz“.
 c) Der Alexanderplatz heißt kurz „Alex“.

- 5.a) Viele Züge, S-Bahnen, U-Bahnen, Straßenbahnen und Busse fahren hier.
b) Viele Züge, S-Bahnen, U-Bahnen, Taxis und Busse fahren hier.
c) Viele Züge, S-Bahnen, U-Bahnen, Straßenbahnen und Mopeds fahren hier.
6. a) Es gibt auch einen Comicstrip zum Roman.
b) Es gibt auch einen Film zum Roman.
c) Es gibt auch eine Vorstellung zum Roman.

5. Wofür stehen im Text diese Zahlen? Schreiben Sie jeweils einen Satz zu jeder Zahl.

- 3,5 _____
892 _____
12 _____
96 _____
360.000 _____
10 _____
148 _____
365 _____
1929 _____
1980 _____

6. Antworten sie auf die Fragen! Schreiben sie jeweils einen Satz zu jeder Frage!

1. Warum ist Berlin die bevölkerungsreichste Stadt des Landes?

2. Warum ist Berlin ein eigenständiges Land?

3. Was sind die Merkmale des Berliner Dialekts?

4. Woher kommt der Name des Alexandeplatzes?

5. Warum ist die Weltzeituhr so bekannt?

6. Was gibt es alles auf dem Alexanderplatz?

Anhang 2 (Evaluationsbogen)

Kreuze bitte an, wie du dich während der Unterrichtsstunde gefühlt hast.

Glücklich und nützlich



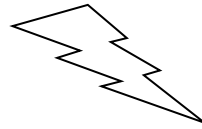
Gemütlich und zufrieden



Langweilig



Es interessiert mich nicht



Anhang 3 - Unterrichtsentwurf: *Eine Deutschlandreise*

UNTERRICHTSENTWURF

ALLGEMEINE ANGABEN ZUR STUNDE

Studentin:	Klaudija Miličević
Klasse:	1.e des Gymnasiums (8 Schüler), 6. Lernjahr / DSD Unterricht
Lehrbuch:	https://www.deutsch-portal.com/media/de/Eine_Deutschlandreise2011.pdf
Thema der Stunde:	<i>Eine Deutschlandreise</i>
Typ der Stunde:	Erarbeitung des neuen Lernstoffes
Grobziel:	Selektives Lesen durch die Methode des reziproken Lesens einüben
Fertigkeiten:	Einem Text bestimmte Informationen entnehmen Relevante von nichtrelevanten Informationen unterscheiden Die Bedeutung unbekannter Wörter aus dem Kontext erschließen Lesestrategien verwenden

Feinziele	Kenntnisse:	Den Wortschatz zum Thema <i>Reisen</i> und <i>Landeskunde</i> wissen Interessante Tatsachen über Deutschland wissen
	Haltungen:	Interesse und Spaß am Lernen der deutschen Sprache fühlen Sich bei einer Gelegenheit/in einer realen Situation selbständig und ohne Angst vor Fehlern auf Deutsch zu äußern
Erforderliches Vorwissen (Themen und/oder Inhalte):		Allgemeines Weltwissen Landeskunde über deutsche Bundesländer Wortschatz zum Thema <i>Reisen</i> und <i>Landeskunde</i>
Unterrichtsmaterialien:		Arbeitsblätter, Papierkärtchen, Pfeilenuhr, Wörterbuch, Heft, Evaluationsbogen
Unterrichtsmedien:		
Sozialformen:		Plenum, Gruppenarbeit, Einzelarbeit

Verlauf der Stunde

1. EINLEITUNG

Phasen der Stoffbearbeitung / Zeit	Lernziele	Aktivitäten der Lehrerin	Aktivitäten der Schüler	Sozialformen, Medien und Materialien	Bemerkungen
<p style="text-align: center;">Einstieg/ Vorentlastung (8 min)</p>	<p style="text-align: center;">Die S zum Thema motivieren und Interesse am Unterrichtsgeschehen fördern.</p> <p style="text-align: center;">Das inhaltliche und sprachliche Vorwissen aktivieren</p>	<p>1.1: Die L begrüßt die S und trägt die Stunde ins Klassenbuch ein. Danach fängt sie ein Motivationsgespräch mit den S an. Sie fragt die S, <i>ob sie gerne reisen, wohin sie schon gereist sind, wohin sie reisen möchten, ob sie schon Mal in Deutschland gewesen sind, welche Städte in</i></p>	<p>Die S begrüßen die L.</p> <p>Die Schüler nehmen am Gespräch teil, hören die L aufmerksam zu und antworten auf die Fragen.</p>	<p style="text-align: center;">Frontalunterricht, Plenum</p>	<p>Die S sind sehr aktiv. Während des Gesprächs knüpfen sie an einander an. Sie tragen ihre persönliche Erfahrungen und Eindrücke aus (1 Schülerin war schon in Berlin und 1 Schüler war in München). Die S äußern sich ohne Angst auf Deutsch (manche brauchen</p>

	<p>Die S sollen sich ohne Angst auf Deutsch äußern</p> <p>Die S sollen erkennen, dass es sich um eine Reise durch Deutschland handelt</p>	<p><i>Deutschland sie besuchen möchten, was sie in Deutschland sehen möchten, welches Essen und Getränk sie probieren möchten, was sie noch über Deutschland wissen möchten usw.</i></p>			<p>Hilfe, weil sie unbekannte Wörter auf Kroatisch sagen). Durch das Einführungsgespräch wurden die S zum Thema motiviert und ihr inhaltliches und sprachliches Vorwissen wurden aktiviert. Die meisten S antworten mit unvollständigen Sätzen. Die S scherzen auch ein bisschen.</p>
--	---	--	--	--	---

2. HAUPTTEIL

Phasen der Stoffbearbeitung / Zeit	Lernziele	Aktivitäten der Lehrerin	Aktivitäten der Schüler	Sozialformen, Medien und Materialien	Bemerkungen
Darbietung des neuen Materials (5 Min.)	Die S sollen den Text selektiv verstehen Die S sollen ohne Angst auf die Fragen antworten	2.1: Die L sagt den S, dass sie jetzt einen Text durch die Gruppenarbeit und die Methode <i>Reziprokes Lesen</i> lesen und bearbeiten werden. Zuerst gibt sie den S Arbeitsanweisungen. (Es sollen zwei Gruppen von 4 S gebildet werden und jede Gruppe soll die Buchstaben ⁷ A, B, C, D und vier Pfeilen ⁸ enthalten. Jeder S wählt einen Buchstaben aus und	Die S hören die L aufmerksam zu und verfolgen die Arbeitsanweisungen. Sie wählen das Papierkärtchen aus und bilden Gruppen.	Frontalunterricht, Gruppenarbeit Papierkärtchen, Pfeilenuhr, Arbeitsblatt (Text)	Die S sind sehr aufgeregt und begeistert. Sie sind auf die Arbeitsanweisungen konzentriert. Manchen S ist nicht alles klar und dann fragen sie um Erläuterung der Arbeitsanweisungen. Die L erklärt alles 2 Mal auf Deutsch und dann noch einmal auf Kroatisch. Ein S ist mit einem Mitglied seiner Gruppe ein bisschen

⁷Anhang 1

⁸Anhang 2

		<p>bekommt somit seine erste Rolle in der Gruppe. Weiterhin steht an jeder Pfeile ein Buchstabe und die Beschreibung, bzw.Arbeitsanweisung der Rolle, die der S hat und machen muss. Jede Gruppe bekommt einen Text aus vier Abschnitten, die sie nach den Arbeitsanweisungen an der Pfeile bearbeiten sollen. Während der Bearbeitung des Abschnittes soll jeder S seine Rolle übernehmen, mitmachen und Verantwortlichkeit übernehmen. Wenn ein Abschnitt bearbeitet ist, dreht die Gruppe die Pfeilenuhr und jeder S bekommt eine</p>	.		<p>unzufrieden,doch nimmt er es auf.</p>
--	--	--	---	--	--

		<p>neue Rolle. Die Rollen dürfen sich nicht wiederholen. Den Prozess wiederholt die Gruppe bis alle Abschnitte gelöst werden. Danach präsentiert eine Gruppe der anderen seine Notizen. Jeder Schüler präsentiert einen Abschnitt und zwar nach den Buchstaben, der dem Abschnitt zugeordnet wurde. Die andere Gruppe hört aufmerksam zu.)</p> <p>Jetzt wählt jeder S ein Papierkärtchen mit dem Buchstaben aus, bilden Gruppen und bekommen die Arbeitsblätter.⁹</p>			
--	--	--	--	--	--

⁹Anhang 3

	<p>Die S sollen den Text selektiv verstehen, dem Text bestimmte Informationen entnehmen und relevante von nichtrelevanten Informationen unterscheiden</p> <p>Die S sollen anhand des gelesenen Textes die Aufgabe lösen und damit das Vorwissen zum</p>	<p>2.2: Nachdem die Gruppen gebildet wurden, weist die L die S auf die kommende Aufgaben. Sie wiederholt ihnen die Arbeitsanweisungen und sagt ihnen, dass sie 40 Min Zeit haben. Sie können auch das Wörterbuch benutzen. Die L umgeht die Gruppen und verfolgt ihre Gruppenarbeit.</p>	<p>Die S hören die L aufmerksam zu und verfolgen die Arbeitsanweisungen. Sie benutzen Lesestrategien und das Wörterbuch.</p>	<p>Frontalunterricht, Gruppenarbeit</p> <p>Arbeitsblatt (Text), Heft, Wörterbuch, Pfeilenuhr</p> <p>Reziprokes Lesen</p>	<p>Manche S sind mit ihrer ersten Rolle in der Gruppenarbeit unzufrieden, aber sie wissen, dass sie die Rollen tauschen werden. Die Pfeilen finden sie sehr interessant. Die Aufgaben nehmen sie ernst auf und sind auf die Arbeit und das Lesen konzentriert. Dadurch übernahmen die S Verantwortung. Sie hören die Mitglieder der Gruppen aufmerksam zu und helfen sich gegenseitig. Innerhalb der Gruppe sprachen sie Kroatisch, aber das führte zur Förderung der</p>
--	---	--	--	--	---

<p>Erarbeitung des neuen Materials (40 Min.)</p>	<p>Thema einüben und festigen.</p> <p>Die S sollen Lesestrategien verwenden</p>				<p>Kommunikationsfähigkeit.</p> <p>Als es zu unüberbrückbaren Schwierigkeiten kam, fragten sie die L um Hilfe. In beiden Gruppen kam es zu kleinen Konflikten, die sehr schnell gelöst wurden und somit wurde die Problemlösekompetenz entwickelt.</p> <p>Die S verwendeten verschiedene Lese- und Lernstrategien: sie sprachen miteinander, tauschten Informationen und Vermutungen aus, markierten unbekannte Wörter und schwierige Stellen im Text, benutzten das Wörterbuch und die</p>
--	---	--	--	--	---

					Landeskarte, die sich im Klassenraum befand, stellten Fragen zum Textinhalt u.ä. Man konnte auch ein Wettbewerbsklima in der Klasse spüren.
Einübung (7 Min)	Die S sollen den Text laut vorlesen und ihre Lösungen darstellen	Nachdem die Gruppenarbeit beendet ist, prüfen die S noch einmal, ob sie alles nach dem Arbeitsanweisungen gemacht haben und lesen noch einmal alles still und individuell, damit sie ihre Ergebnisse darstellen können.	Die S prüfen, ob alles innerhalb der Gruppe gemacht wurde. Sie lesen den Text still.	Gruppenarbeit, Einzelarbeit Arbeitsblatt (Text), Heft	Die S übernahmen Verantwortung und verfolgten die Arbeitsanweisungen. In diesem Moment waren sie ziemlich seriös.

3. SCHLUSSTEIL

Phasen der Stoffbearbeitung / Zeit	Ziele	Aktivitäten der Lehrerin	Aktivitäten der Schüler	Sozialformen, Medien und Materialien	Bemerkungen
Zusammenfassung (20 Min.)	<p>Die S sollen anhand gelöster Aufgaben und des gelesenen Textes relevante Informationen aus dem Text darstellen.</p> <p>Die S sollen sich ohne Angst vor Fehlern auf Deutsch äußern.</p>	<p>3.1: Die L sagt den S, dass sie jetzt anhand des gelesenen Textes und der Arbeitsanweisungen die Ergebnisse ihrer Gruppe darstellen sollen. Der S mit dem Buchstaben A fängt an. Die anderen S hören zu und die S aus der anderen Gruppe schreiben kurze Notizen.</p> <p>Nachdem alle Gruppenarbeiten dargestellt wurden, besprechen die S zusammen mit der L das Thema und den Inhalt des Textes. Sie diskutieren über Sehenswürdigkeiten und verschiedene Merkmale Deutschlands und darüber was sie gelernt haben. Am Ende der Stunde lösen die S den</p>	<p>Sie stellen die Ergebnisse ihrer Gruppenarbeit, sowie relevante Informationen aus dem Text dar.</p> <p>Sie hören ihre Mitschüler aufmerksam zu.</p> <p>Sie verfolgen die Präsentation und schreiben kurze notizen.</p>	<p>Gruppenarbeit, Einzelarbeit</p> <p>Heft, Notizen</p>	<p>Die S waren aktiv und machten mit. Sie wirkten sehr stolz. Die Ergebnisse ihrer Gruppe stellten sie problemlos dar, ohne Angst vor Fehlern-als ob sie die Gruppenarbeit dabei ermutigte. Die S waren ziemlich locker und selbstgerecht. Dadurch äußerten sich Selbstkontrolle, Selbsteinschätzung und</p>

<p>Anwendungsphase (10 Min.)</p>	<p>Die S sollen Interesse und Spaß am Lernen der deutschen Sprache fühlen.</p>	<p>Evaluationsbogen¹⁰. Die L dankt den S und grüßt sie.</p>	<p>Die S nehmen an der Diskussion teil. Sie lösen den Evaluationsbogen. Am Ende grüßen sie die L.</p>	<p>Diskussion, Evaluationsbogen</p>	<p>eigenverantwortliches Lernen. Nur die Gruppe, die zuhören sollte, war nicht so aufmerksam, weil sie ständig ihre Notizen wiederholten. Am Ende der Unterrichtsstunde waren die S glücklich, aber auch ein bisschen müde. Das Lesen wurde als Ziel- und Mittlertätigkeit eingesetzt, die S benutzten manche Lesestrategien</p>
--------------------------------------	--	--	---	-------------------------------------	--

¹⁰Anhang 4

					<p>unbewusst und durch das selektive Lesen wurden verschiedene Aktivitäten durchgeführt.</p> <p>Die Ziele der Unterrichtsstunde wurden erfüllt. Der Evaluationsbogen zeigte, dass sich die S nützlich und gemütlich fühlten.</p>
--	--	--	--	--	--

Weitere Angaben (Angaben zum Kontext)

Thema und Inhalte der folgenden Stunde(n):	<i>Landeskunde</i> (Wiederholung durch das Spiel <i>Tabu</i>)
---	--

Anhang 2 (Die Pfeilen, 2x)



Lies den Abschnitt vor.
Stelle deinen
Gruppenmitgliedern
Fragen zum Inhalt des
Abschnittes.

A



Fasse den Inhalt des
Abschnittes kurz
zusammen.

B



©Michael - Fotolia.com

#76210587

Stelle Fragen zu
Textstellen, die
schwierig sind und die
du nicht verstanden
hast.

C



Stelle Vermutungen zu
weiteren Abschnitten.

D

Anhang 1 (Papierkärtchen mit den Buchstaben)

A

A

C

C

B

B

D

D

Anhang 3 (Arbeitsblatt-Text)

Eine Deutschlandreise¹¹

(A) Wenn man an die Ostsee reist, kann man manches Highlight entdecken: alte Hansestädte, spannende Beachvolleyball-Turniere oder Picknick am Strand. Am Wochenende zieht es viele Berliner nicht nur an den Wannensee, sondern auch an die Ostsee. Manche Kids verbringen fast das ganze Wochenende auf den Surfbrettern. Vielleicht möchten Sie auf eine Ostseeinsel? Auf Usedom können Sie schöne Partys erleben. Oder möchten Sie lieber einen Malkurs besuchen und hinter den Dünen malen? Auf der Insel Hiddensee geht es besonders ruhig zu, denn dort ist sogar das Autofahren verboten.

Bitte einsteigen!

(B) Das Wochenende geht leider zu schnell vorbei. Die Badeurlauber müssen sich verabschieden und in den ICE Stralsund-Berlin steigen. Mecklenburg-Vorpommern, Brandenburg, an vielen herrlichen Badeseen vorbei, und in drei Stunden in der Hauptstadt! Der



Zug hält an. Es ist Sonntag, und über dem ganzen Tiergarten liegen leckere Grilldüfte. Da läuft einem das Wasser im Mund zusammen. Die kalten Snacks der Deutschen Bahn schmecken einfach nicht so gut. Manche Reisende steigen aus, viele wollen weiterfahren. Der vordere Zugteil fährt Richtung München und der hintere Zugteil Richtung

Freiburg im Breisgau.

Strandkörbe an der Ostsee

An der Spree

(C) Ruhig fließt die Spree und die Reichstagskuppel funkelt im Abendsonnenschein. Ein altes Gedicht kommt mir in den Sinn, aber in der Schule war es doch der Rhein und nicht die Spree. Dort drüben fast neben dem Reichstag steht das Brandenburger Tor. Hinter dem Brandenburger Tor beginnen die Linden. Es wäre schön, langsam unter den Linden zu bummeln. In einer Viertelstunde wären wir auf



¹¹https://www.deutsch-portal.com/media/de/Eine_Deutschlandreise2011.pdf

der Museumsinsel. Die Nofretete, die über 3000 Jahre alte ägyptische Pharaonengattin, sieht nach wie vor jung und frisch aus. Im Neuen Museum neben dem Pergamonmuseum kann man sie bewundern. Leider keine Zeit, denn nun kommt die Lautsprecheransage. „Vorsicht auf Gleis 1, bitte einsteigen, Türen schließen automatisch“

Über die Elbe

(D)Der vordere Teil des Zuges fährt über die Elbe. Architekturfreunde können gern schon in Dessau aussteigen, denn in den 20er Jahren gab es hier die wichtige Kunst,- Design- und Architekturschule Bauhaus. Vor einigen Jahren wurden das Bauhausgebäude und die Meisterhäuser sogar in die Liste des UNESCO-Weltkulturerbes aufgenommen. Wenn Sie ein Bach-Fan sind, müssen Sie Leipzig besuchen. Am Abend hat der Thomanerchor ein Konzert in der Thomaskirche. Der Eingang ist übrigens gleich hinter dem Bachdenkmal. Neben der Thomaskirche ist die Nikolaikirche die wichtigste Kirche in Leipzig. Geschichtsinteressierte



Für alle Bach-Fans ist Leipzig ein Muss!

kommen auf ihre Kosten, denn sie finden dort Spuren der friedlichen Revolution. Die Friedensgebete waren der Ausgang der Montagsdemonstrationen. Zuerst riefen die Demonstranten „Wir sind das Volk“ und etwas später „Wir sind ein Volk“. Seitdem ist schon viel Wasser die Pleiße hinuntergeflossen. Heute hört man eine Messesprecherin rufen. „Auf dem neuen Messegelände können Sie neue Geschäftspartner kennen lernen und erfolgreiche Geschäfte abschließen, obwohl Sie kein Sächsisch können.“

An den Main

(A)„Über allen Gipfeln ist Ruh“, hat Goethe mal geschrieben. Der weltberühmte Dichturfürst hat auch in Leipzig studiert, doch dieses Gedicht hat er nicht in Sachsen geschrieben, sondern in Thüringen. Der nächste Halt ist Jena Paradies in Thüringen. Der Bahnhof hat einen schönen Namen, nicht wahr? Wenn Sie Weimar und den Geheimrat besuchen wollen, müssen Sie in Jena aussteigen. Wenn nicht, überqueren wir bald die alte deutsch-deutsche Grenze. Wie lange ist es denn her? Das haben Sie sicher in der Nikolaikirche in Leipzig erfahren, nicht wahr? Der ICE ist



schon in Bayern angekommen. Der Schaffner informiert ausländische Inter-Rail-Reisende. „Nein, nein, alles falsch! Wir Franken sind keine Bayern. Bamberg, Würzburg und Nürnberg liegen zwar im Bundesland Bayern, aber sie sind fränkische Städte.“ In Bamberg muss man Rauchbier probieren. Der Wirt in der Brauereigaststätte Schlenkerla meint: „Das Raucharoma ist herrlich ... das ist der Schinken unter den Bieren.“ Da können Vegetarier anderer Meinung sein, aber das Getränk schmeckt auch ihnen. Würzburg liegt an der Bocksbeutelstraße, also zum Wohl! Würzburg liegt aber auch am Main und hoch über dem Main thront die Marienfestung. Von oben hat man einen schönen Blick auf die Stadt. In Nürnberg möchten manche auf den berühmten Christkindlesmarkt, aber im Juli weihnachtet es noch nicht. Der fränkische Schaffner hat fast schon Heimweh, denn in Kürze erreicht man die bayerische Landeshauptstadt. „Mir san mia“, sagt jemand im bayerischen Dialekt, aber Siesind trotzdem herzlich willkommen unter dem weißblauen Himmel. In der „Süddeutschen“ wurde eine Meinungsumfrage veröffentlicht. „Die meisten Deutschen möchten an der Isar leben.“ Möchten Sie in München wohnen?



An den Rhein

(B) „Vorsicht auf Gleis 2, bitte einsteigen, Türen schließen automatisch.“ Auch der andere Teil des Zugs fährt los und verlässt die Hauptstadt. Eine Berlinerin will sich neben einen Geschäftsmann setzen. „Ist der Platz hier frei?“ „Aber selbstverständlich ist der Platz frei.“ Der Schaffner fragt: „Noch jemand zugestiegen?“ Der Geschäftsmann neben der Berlinerin zeigt dem Zugbegleiter sein Ticket. In Magdeburg können Hundertwasser-Freunde gern aussteigen. Die Grüne Zitadelle ist nämlich das letzte Gebäude, das der österreichische Künstler Friedensreich Hundertwasser entworfen hat. VW-Fans müssen Wolfsburg besuchen. Die Autostadt ist ein Erlebnispark, der das Herz jedes Autofans höher schlagen lässt. Danach gibt es Ärger unter den Geschäftsleuten, denn die Bahn hat wieder mal Verspätung. Der Blutdruck einiger Businessleute steigt, aber keine Panik, denn in Kürze erreicht man Hannover und die nächste Messe beginnt ja erst morgen. Vor dem Bahnhof steht übrigens ein bekanntes Reiterdenkmal und es ist ein sehr beliebter Treffpunkt. Demnächst kommt der Zug an den Rhein. Vor dem Kölner Hauptbahnhof ragt der mächtige Dom empor. Wie



hoch ist der Turm wohl? Dann nähern wir uns Bonn, der alten Hauptstadt der Bundesrepublik. Auf der ersten Seite des Eventkalenders „Bonn to be wild“ spielt Beethoven Bassgitarre. Er wurde übrigens in dieser kleinen Universitätsstadt geboren. Am Mittelrhein steht die Burg Katz neben der Burg Maus. „Wie Katz und Maus“ war das Verhältnis der beiden Burgen im Mittelalter. Der ICE fährt einfach zu schnell, denn man hat kaum Zeit, der schönen Loreley zuzuwinken. Vor Mainz können Sie links das berühmte Niederwalddenkmal begrüßen.

Am Neckar

(C) Vor den Toren Stuttgarts hört man schon Schwäbisch. „Ins Hochdeutsche“ übersetzt, erzählt jemand seinem Nachbarn, wie er nur arbeiten und sparen muss und nicht mal in den Urlaub fahren kann. Wahrscheinlich will der Schwabe wieder mal ein Häusle am Neckar bauen. Und warum eigentlich nicht, aber es muss eine Solaranlage haben. Zwischen dem Oberrhein und dem Schwarzwald lächelt die Sonne und die sonnenreichen Tage lassen die badischen



Trauben zügig wachsen. Die Bächle und Gässle in Freiburg müssen Sie mal kennen lernen. In der autofreien Innenstadt können Sie stressfrei bummeln. Auf der Südseite des Münsters ist der Künstlermarkt. Wenn Sie auf die Nordseite gehen, finden Sie den Bauernmarkt. Eine alemannische Oma verkauft ihr Obst und Gemüse. Neben ihr stehen viele einheimische Bäcker, Landwirte und Metzger. Garantiert Bio-Produkte!

Alle aussteigen!

(D) Wer sich zwischen der Ostsee und dem Bodensee umsieht, entdeckt die Vielfalt des Landes. Aber Deutschlernende können auch gerne weiter fahren. Es macht nichts, wenn Sie nicht jedes Wort verstehen, denn es kann auch vorkommen, dass sich zwei „Muttersprachler“ nicht verstehen können. Fahren Sie einfach weiter und Sie werden die Vielfalt der deutschen Sprache entdecken. Trafik, Erdapfel, Paradeiser und Marille... Das ist auch Deutsch. Die Wiener, Grazer und Salzburger sprechen nun mal etwas anders und das ist gut so. Schwiitzerdüütsch hört sich auch ein bisschen anders an, denn die Basler, Zürcher und Berner fahren nicht Fahrrad, sondern Velo, sie essen nicht Brötchen oder Eis, sondern Weggli und Glace. Grüezi und herzlich willkommen.

Anhang 4 (Evaluationsbogen)

Kreuze bitte an, wie du dich während der Unterrichtsstunde gefühlt hast.

Glücklich und nützlich



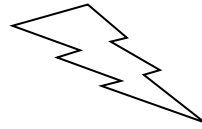
Gemütlich und zufrieden



Langweilig



Es interessiert mich nicht



Anhang 4 -Transkriptdes Focus-Interviews

Intervjuist: Klaudija Miličević

Intervjuirani: Učenici 1.razreda (1.e/š) opće gimnazije u Osijeku, nastavljači učenja njemačkoga jezika te polaznici DSD nastave.

Cilj i svrha intervjuja: Saznati kakav je stav učenika spram čitanja, čitaju li često i rado, što najčešće čitaju te kako postupaju s tekstovima u nastavi njemačkoga jezika. Uvidjeti održava li se nastava njemačkoga jezika češće frontalno ili ipak suradnički. Saznati kakav je doživljaj učenika spram suradničkog učenja te uočiti prednosti i nedostatke takvog oblika učenja.

Uvod: Lijep pozdrav svima. Zahvaljujem vam na izdvojenom vremenu i suradnji na ovom intervjuu. Moje ime je Klaudija Miličević i studentica sam 2. godine diplomskog studija nastavničkoga smjera hrvatskog i njemačkog jezika i književnosti. Provodim ovaj intervju u svrhu diplomskoga rada iz kolegija *Istraživanje u nastavi njemačkoga jezika*. Tema je diplomskoga rada, a time i ovoga intervjuja *Poticanje čitanja metodama suradničkog učenja*. Svrha je diplomskoga rada saznati kakav je stav učenika spram čitanja, čitaju li često i rado, što čitaju te kako postupaju s tekstovima u nastavi njemačkoga jezika i uvidjeti održava li se nastava njemačkoga jezika češće frontalno ili ipak suradnički, saznati kakav je doživljaj učenika spram suradničkog učenja te uočiti prednosti i nedostatke takvog oblika učenja. Želim naglasiti kako ovaj intervju ne će biti javno objavljen i pitati vas slažete li se s tim da intervju bude snimljen.

* * *

1. Učenici ste prvog razreda opće gimnazije, nastavljači učenja njemačkoga jezika te polaznici DSD nastave. Vaše sadašnje školovanje obiluje širim opsegom gradiva, a vjerojatno i drukčijim načinom učenja. Kako čitate sadržaj(e) udžbenika tijekom učenja?

Uč.1: Prvo sve prepisemo na papir da nam bude lakše i onda s papira učim. Najvažnije stvari i pojmove.

Studentica: Samo natuknice?

Uč.1: Pa ne u natuknicama nego rečenice, baš prepisem definicije što su važne.

Studentica: Aha, dobro. Koristiš li nekakve boje pri tome ili... ?

Uč.1: Podcrtam, ono prvo riječi da mi budu označene i stavim podnaslov.

Studentica: Aha, odlično.

Uč.2: Ja podcrtam u knjizi ono što je najvažnije i onda tako ponavljam to i tako učim.

Studentica: Aha, samo u knjizi?

Uč.3: Isto samo u knjizi podcrtam.

Uč.4: I pročitamo par puta tekst.

Svi: Blagi smijeh.

Studentica: I to je to? Bez ikakvih bilješki?

Uč.4: Da.

Studentica: Uredu. Hvala. A što ako tijekom tog učenja vi sadržajno nešto ne razumijete? Kako si onda pomažete?

Istovremeno - Uč.5: Bilježnica.

Studentica: Bilježnicom...

Istovremeno - Uč.8, Uč5, Uč3: Internet...

Uč.5: Ili pojmovnik.

Uč.1: Pitam roditelje.

Uč.2: Pitamo za pomoć.

Studentica: Aha, dobro. Imate pojmovnik u svakom udžbeniku ili ?

Uč.1: Ne baš u svakom.

Studentica: Ne. A kako pretražujete onda te pojmove na internetu?

Uč8.: Pa napišemo u prevoditelj na Google-u.

Uč4.: Ili Wikipedia.

Studentica: Dobro. Kojim se metodama služite tijekom učenja?

Uč.7: Čitanje.

Studentica: Samo čitanje?

Više učenika jednoglasno: Čitanje i pisanje...

Uč6. i Uč4.: I zapisivanje.

Studentica: Dobro. Hvala. O čemu vam ovisi odabir određene metode? Hoće li to biti boja, podcrtavanje, zaokruživanje i tako dalje. O čemu vam ovisi odabir?

Uč.1: Pa zavisi od predmeta.

Studentica: Aha. O težini predmeta?

Uč.8: Količinski koliko toga ima.

Uč.3: Vremenu koliko imamo da to sve zapišemo, pa onda naučimo.

Studentica: Odlično, ti si rekla isto o tome koji predmet učite (obraća se učenicima 1).

Uč1: Pa da, ako je neki teži onda onako više boja i svega da mi bude lakše popamtiti, a ako je nešto lakše onda ne.

Studentica: A što ti smatraš težim predmetima?

Uč1: Pa biologija, kemija, matematika, fizika. (smijeh)

Studentica: A kako tijekom učenja njemačkog jezika učite za usmeno ili pismeno odgovaranje.

Uč3.: Aaa, pa iz udžbenika. Tamo je onako najlakše još objašnjeno jel ima više boja i ima određeno gramatika i određeno pojmovi iz teksta i to. To je dobro isto.

Studentica: Aha.

Uč2.: Ja samo pročitam par puta. Tako učim. Ako je gramatika onda pišem i vježbam rečenice.

Studentica: Odlično, hvala. Aaa kako vam te iste metode općenito pomažu pri učenju. Ukoliko ste izabrali... recimo ti pišeš definicije ti samo čitaš, netko koristi boje. Kako vam to pomaže u učenju.

Uč1.: Pa po boji zapamtim gdje je šta bilo i onda nas to asocira naknadno.

Studentica: Aha.

Uč.8: U skupine neke određene što spada jedno kod drugog (misli na boje).

Studentica: Onda vam to prilikom pisanog ispita nekako vizualno dolazi do izražaja...

Uč3.: Da.

Studentica: Odlično, hvala. Stručnjaci navode kako je potrebno čitati svaki dan. Čitate li vi svaki dan?

Uč3.: Ne.

Studentica: Ne... ?

Uč1.: Ne.

Uč6.: Ovisi što.

Svi: lagani smijeh

Studentica: Ovisi što, dobro.

Uč5.: Čitam ono što imam za učiti, ako to spada u to.

Studentica: Dobro, samo ono što morate učiti?

Uč5.: Da.

Studentica: A zašto općenito ne volite čitati?

Uč8.: Nemam vremena.

Uč3.: Lakše mi je pogledat' film.

Studentica: Dobro.

Uč1.: Više smo mi za pogledat film, ova naša generacija.

Studentica: Aha, a što se odnosi na lektire?

Uč8.: Čitamo ih.

Uč4.: Samo početak...

Uč7.: Da, al sve ovisi, jer bude većina dosadna.

Uč4.: Sve ovisi o primamljivosti naslova i temi. Prvo pročitam sažetak, ako je neka teža, onda moram prvo sažetak da bi mogla uopće znati o čemu se radi i da bi me navelo na razmišljanje o tome.

Studentica: Aha, dobro, kao recimo hrvatska renesansa, barok?

Uč4.: Daaa...

Studentica: Uredu. A kada čitate u slobodno vrijeme, što onda čitate?

Uč5.: SF.

Uč3.: Ljubavne.

Uč9.: Stripove najviše.

Uč1.: Nešto avanturističko.

Uč6.: Manga.

Studentica: Odlično, dakle...

Uč2.: Neke knjige o mladima i za mlade.

Studentica: Služite li se recimo knjigama u PDF obliku?

Uč2.: Ne.

Uč7.: Da.

Uč5.: Rijetko.

Studentica: Čitate li novine na internetu?

Pola učenika: Da.

Pola učenika: Ne.

Studentica: Da i ne, dobro.

Uč8.: Na face-u.

Studentica: A što mislite što vam to čitanje općenito omogućuje?

Uč3.: Proširuje nam vokabular.

Studentica: Aha.

Uč1.: Neku informaciju.

Studentica: Odlično, kakve na primjer?

Uč1.: Pa novine kad pročitate, kao što se dešava.

Studentica: Evo recimo, kada čitate novine. Čitate li vi selektivno novine, samo se obazirući na naslove koje imate ili idete sadržajno...

Uč7.: Samo naslove.

Svi: Naslove.

Uč7.: Ako je dobar naslov onda ću to i pročitati.

Svi: Smijeh.

Studentica: A kako vam to čitanje u slobodno vrijeme može pripomoći u učenju?

Uč4.: Možda trebamo uspjeh zapamtiti veću količinu gradiva.

Uč3.: Proširuje nam vokabular.

Studentica: Aha, odlično.

Uč8.: Proširiti nam znanje.

Studentica: Možda recimo ti si rekla (upućeno učenici 3) proširuje vam vokabular. Dali za hrvatski ili za strane jezike?

Uč3.: Pa da.

Studentica: Odlično. Istraživanja su pokazala da učenici koji redovito čitaju lakše usvajaju gradivo te da su time uspješniji u nastavi. Kako vi argumentirate ovu činjenicu?

Uč6.: Ne mora bit.

Više njih: Ne nužno.

Uč6.: Ne nužno zato što neki zavisi šta uopće čita, ako čita nešto što baš i nema veze s gradivom i sa tim, ne mora značit da će mu baš toliko pomoć.

Studentica: A ne mislite li da se onda tako, ne znam proširuje općenito znanje. Da se koncentracija povećava, da usvajate neke kompetencije čitanja ukoliko redovno u slobodno vrijeme nešto čitate?

Uč8.: Ne.

Studentica: Ne?

Uč5.: Možda?

Uč2.: Pa možda i da... ali sve ovisi od osobe kako ona to kasnije iskoristi. Zato što ima osoba možda koje puno čitaju i dobro čitaju i to im ide i to vole, a na kraju to uopće ne iskoriste već to čitaju sebi za gušt.

Studentica: Ok, uredu. Koliko vi često čitate tekstove u nastavi njemačkog jezika?

Uč1.: Svaki čas.

Više njih: Svaki čas.

Studentica: Kako ih čitate najčešće?

Uč6.: Svako dio.

Uč2.: Svako čita dio neki. I onda postavljamo potpitanja.

Studentica: Pitanja koja su... (prekinuta)

Uč1.: I prevodimo onda kasnije.

Uč2.: Da.

Studentica: Aha, rečenicu po rečenicu ili?

Uč1.: Pa sve ovisi koliko vremena imamo i koliko je opsežan tekst i tema.

Studentica: Znači ta se nastava njemačkog jezika po pitanju čitanja odvija uvijek individualno, svaki učenik za sebe?

Studentica: Ili nekada u paru radite nešto?

Svi: U paru.

Uč5.: Nekada skupinama. Nas četiri ili pet.

Studentica: Koliko vam je teže čitati tekst na stranom jeziku, dakle na njemačkom individualno. Kada svatko za sebe mora pročitati nešto.

Svi: Teže.

Uč8.: Pa teže, bolje kad zajedno radimo.

Uč4.: Onda možda nešto znaš a krivo pročitaš, a ono kad netko zna pročitati to onda to možeš i shvatiti.

Studentica: A čime se služite ako ne razumijete tekst na Njemačkom?

Uč2. i Uč6.: Rječnikom.

Uč4.: Ako je jedna riječ ili dvije onda pokušam izvući iz konteksta.

Studentica: Odlično i još ste vi rekli ovdje?

Uč6.: Rječnikom.

Studentica: Koliko često čitate te tekstove u skupinama ili u paru? Svaki sat ili je to nekako podijeljeno jednako kao i individualno?

Svi: Podjednako.

Studentica: I možete li sad ukratko opisati taj proces tog suradničkog učenja. Kada vas profesorica podjeli u skupine ili u parove. Kako se odvija dakle tijekom sata?

Uč3.: Pa ima učenika koji preuzmu glavninu, a neki ne rade.

Studentica: Kako se onda osjećate po pitanju toga ako ste u skupini od četvero gdje jedan učenik ne radi ništa?

Uč4.: Pa to nije u redu.

Uč3.: Pa dobro ali ako baš ne zna onda se osloni na te koji znaju ili većinu...

Uč4.: A može se potruditi da i on nauči.

Studentica: Aha.

Uč3.: Pa dobro ali sve ovisi...

Uč7.: Pa na kraju svatko dobije svoju ocjenu, pošteno.

Uč3.: Da.

Studentica: A jeste li se ikada našli u toj ulozi da ste vi voditelj te skupine pa da morate nekako potaknuti ostale učenike?

Više njih: Da.

Studentica: Aha, jeli vam to teško?

Uč4.: Ne.

Studentica: Dobro, je li ikada došlo do nekakvih nesuglasica možda unutar grupe?

Svi: Da.

Studentica: Kako to rješavate onda?

Uč1.: Posvađamo se. (kroz smijeh)

Uč8.: Probamo nać neki kompromis. Na miran i tih način.

Uč1.: Ili bude glasno pa nas profesorica umiri.

Uč6.: Ili izađe van.

Studentica: Izađe van?

Uč6.: Da.

Studentica: Dobro. Kojim jezikom govorite u nastavi njemačkog jezika kada radite unutar skupine?

Svi: Hrvatskim.

Studentica: Samo hrvatskim?

Uč2.: Kad baš profesorica dođe, kad moramo baš nešto, onda kad dođe se pravimo.

Svi: Smijeh.

Studentica: A što mislite koje onda kompetencije, vještine i sposobnosti vi razvijate tim radom u skupini ili u paru?

Uč5.: Možda podjela rada i snalažljivost.

Studentica: Odlično snalažljivost, podjela rada, komunikacija...

Uč7.: Rad u skupini.

Studentica: Rad u skupini, tako je.

Uč3.: Svatko je tolerantan.

Uč6.: Svako ima svoj zadatak koji treba obaviti.

Studentica: Odlično. Smetaju li vam onda drugi učenici pri takvom obliku rada ili ste više osobe koje vole individualno raditi i učiti?

Uč4.: Ovisi.

Uč8.: Kako kad.

Uč1.: Ovisi koje su osobe, da li nam pašu, da li uopće rade ili idu u opće u našu korist. Da iako ne znaju pokušavaju i pitaju za savjet.

Studentica: Mislite li da bi bilo zgodno da svaki predmet učite u skupini ili paru?

Svi: Ne...

Studentica: Koje predmete ne biste učili tako?

Uč8.: Biologiju, kemiju, matematiku, fiziku...

Uč2.: Ja bi fiziku.

Uč4.: Ja bi fiziku i matematiku, možda zato što ti to onda lakše objasni neki učenik koji je tvoje godište nego profesorica iz svog pogleda.

Studentica: Aha, odlično. Što bi ste vi sada naveli kao prednost individualnog rada kada sami radite na nastavi njemačkog jezika.

Uč3.: Možda sami dođemo do nekog zaključka pa si tako razvijemo znanje.

Studentica: Aha. A prednosti koje možete razviti unutar skupine? Po pitanju znanja.

Uč8.: Naučimo pravilan izgovor. Što nismo prije izgovarali.

Uč2.: Pokažu nam drugi šta treba, šta griješimo i šta nam nije dobro.

Studentica: Potvrđeno je kako uspješno ovladavanje nastavnim sadržajima zahtjeva razvijenu vještinu čitanja. Efikasnu primjenu strategija čitanja te da suradničko učenje potiče razvoj sposobnosti za rješavanje problema i sposobnosti zaključivanja. Kako vi objašnjavate navedene činjenice? Mislite li da će vam suradničko učenje pomoći u rješavanju problema i sposobnosti zaključivanja?

Uč1.: Da.

Uč7.: Da.

Uč2.: Da.

Ostali: Da.

Studentica: A hoće li vam čitanje, odnosno vještina čitanja i strategije koje vi primjenjujete pomoći u daljnjem učenju?

Svi: Da.

Uč4.: Da, hoće.

Studentica: Hvala vam još jedanput za ovaj intervju, napominjem da intervju neće biti javno objavljen i želim vam uživanje u čitanju, nastavi njemačkoga jezika i suradničkom radu.

Svi: Hvala. (smijeh)

Sažetak i ključne riječi

U diplomskome radu raspravlja se o *suradničkom čitanju u nastavi njemačkoga jezika*. Na temelju teorijskih spoznaja o čitanju i suradničkome učenju pripremljeno je i provedeno istraživanje na temu usporedbe prednosti i nedostataka jedne metode suradničkoga učenja s tradicionalnim metodama rada u dijelu razvijanja razumijevanja teksta čitanjem u nastavi njemačkoga jezika. Istraživanje je provedeno s učenicima prvoga razreda Opće gimnazije u Osijeku u nastavi DSD-a. S učenicima je proveden fokus-intervju, nastavni sat uz primjenu tradicionalnih metoda te dva nastavna sata na kojima se primijenila metoda suradničkoga učenja, tj. *recipročno čitanje*.

Diplomski se rad sastoji od dvaju dijelova. Prvi dio diplomskoga rada sažima spoznaje iz teorije o čitanju, razumijevanju, kompetencijama čitanja i suradničkome učenju. Drugi se dio rada odnosi na provedeno istraživanje koje se opisuje u sljedećim poglavljima: ciljevi istraživanja, istraživačka pitanja i hipoteze, metodologija istraživanja, rezultati, rasprava i zaključci.

Ključne riječi: *čitanje, kompetencija čitanja, suradničko učenje i čitanje, recipročno čitanje*