© Forum Deutsch 16.2 (2008)

Kontextualisiertes Lesen im Anfängerunterricht DaF: Das Beispiel eines multi-medialen Ansatzes

Claudia R. Kost, University of Alberta

Einleitung

Das Lesen längerer Texte wird auf dem Anfängerniveau im Fremdsprachenunterricht oft vernachlässigt, da bei vielen Lehrkräften und Lehrbuchautoren die Meinung vorherrscht, Sprachlerner besäßen nicht die nötigen Sprachkenntnisse, um einen längeren Text zu lesen und zu verstehen. Auch liegt der Fokus des Sprachunterrichts oft primär auf der Ausbildung der mündlichen Sprechfertigkeit. Insbesondere im universitären Sprachunterricht ist es jedoch äußerst wichtig, alle Fertigkeiten gleichermaßen zu üben, um unsere Lerner auf fortgeschrittene Sprachkurse und die sogenannten Inhaltskurse in Literatur, Linguistik und Kultur vorzubereiten. Darüber hinaus erhalten Sprachlerner durch das Lesen längerer Texte zusätzlichen schriftlichen *Input*, was zum Spracherwerb beiträgt. Im Anfängerunterricht macht das Einüben von Lesestrategien und das Integrieren von Texten unsere Sprachlerner mit den Werkzeugen vertraut, die sie auch später beim Lesen anderer Texte in fortgeschritteneren Kursen anwenden können und vermittelt ihnen somit das positive Gefühl, selbstsicher an neue Fremdsprachentexte herangehen zu können.

Der vorliegende Artikel beschreibt, wie wir unsere Studierenden darauf vorbereiten, nach nur zwei Monaten Deutschunterricht einen längeren, authentischen Text (ca. 800 Wörter) zu lesen. Unsere Vorbereitung bezieht die Aktivierung von Hintergrundwissen durch einen Popsong, das Üben von Lesestrategien und die Vorentlastung von unbekanntem Vokabular durch Bilder mit ein. Die entwickelten multi-medialen Materialien sprechen diverse Intelligenzen an und tragen zu einer besseren Kontextualisierung des Lesetextes bei.

Vorbereitung auf das Lesen

Um Studierende optimal auf das Lesen längerer Texte vorbereiten zu können, ist es wichtig, dass sich Lehrkräfte sowie Studierende über die Bedeutung von Hintergrundwissen und dessen Aktivierung bewusst werden. Jeder Leser verfügt über eine andere Art von Hintergrundwissen, sogenannte Schemata, die auf persönlichen Erfahrungen, Ausbildung, Alter und anderen Faktoren basieren. Dieses Hintergrundwissen beeinflusst die Art und Weise, wie ein Text und sogar einzelne Wörter gelesen und verstanden werden. Eine Forschungsstudie in den 1970er Jahren dokumentierte, wie das Hintergrundwissen der Probanden ihr Textverständnis beeinflussen kann (Anderson, Reynolds, Schallert & Goetz, 1977). Eine Gruppe von weiblichen Musikstudierenden und eine Gruppe von männlichen Sportstudierenden lasen den folgenden Text und beantworteten danach Verständnisfragen.

> "Rocky slowly got up from the mat, planning his escape. Things were not going well. What bothered him most was being held, especially since the charge against

© Forum Deutsch 16.2 (2008)

> him had been weak. He considered his present situation. The lock that held him was strong, but he thought he could break it. Rocky was aware that it was because of his early roughness that he had been penalized so severely. The situation was becoming frustrating; the pressure had been grinding on him for too long. He was being ridden unmercifully. Rocky was getting angry now. He felt ready to make his move. He knew his success or failure would depend on what he did in the next few seconds (p. 372)."

72% der Musikstudentinnen interpretierten die Textpassage als einen Ausbruch aus dem Gefängnis, während 64% der Sportstudenten die Passage als einen Ringkampf verstanden. Dabei wurden die Wörter, die spezifisch auf die interpretierte Situation hinwiesen, je nach Erfahrungswelt der Leser anders gedeutet: „mat", „escape", „charge", „lock", etc. In unseren Klassen führen wir oft dasselbe Experiment durch und sammeln verschiedene Interpretationsmöglichkeiten. Diese Aktivität nimmt nicht viel Zeit in Anspruch und amüsiert die Studierenden; sie veranschaulicht ihnen aber gleichzeitig auch die Bedeutsamkeit verschiedener Schemata auf eindrucksvolle Weise.

Um verschiedene Arten von Hintergrundwissen zu aktivieren, eignen sich *Brainstorming* -Aktivitäten mit der ganzen Klasse am besten. Man unterscheidet zwischen Textschemata und Inhaltsschemata. Bei Textschemata handelt es sich um Textsorten oder Genres. Basierend auf Format, Layout, Anfangszeile und dem Vorhandensein von Bildern kann man feststellen, ob es sich zum Beispiel um einen Zeitungsartikel, ein Märchen oder einen wissenschaftlichen Artikel handelt. Zur Bestimmung von Inhaltsschemata helfen Titel und Fotos. Die Klasse kann Vermutungen anstellen, worum es in dem Text geht und was vielleicht als Nächstes passiert. Man kann den Text überfliegen und nach allgemeinen (*Skimming*) oder nach spezifischen Informationen (*Scanning*) suchen, mit deren Hilfe man dann die zuvor geäußerten Hypothesen bestätigen oder entsprechend abändern kann.

Lesestrategietraining

Als nächsten Schritt unterrichten wir Lesestrategien, damit unsere Studierenden lernen, die inhaltliche und grammatikalische Bedeutung von Wörtern mit Hilfe des Kontextes zu bestimmen und die Hauptaussage eines Textes zu verstehen, ohne jedes unbekannte Wort im Wörterbuch nachschauen zu wollen. Zu diesem Zweck benutzen wir den Text „At the Pasar" (von Hillel Weintraub; in Fanselow, 1987), der auf Englisch geschrieben ist und einige Wörter von zwei anderen Sprachen (vermutlich indonesischen Ursprungs) beinhaltet. Englischsprachige Studierende verstehen den größten Teil des Textes, stoßen aber immer wieder auf unbekannte Wörter, die sie beim Lesen entschlüsseln müssen. Dies simuliert prinzipiell die Situation beim Lesen eines Textes in der Fremdsprache Deutsch.

Wir haben den Text in eine *PowerPoint* Präsentation integriert, so dass jeweils eine Zeile nach der anderen sichtbar wird. Zuerst zeigen wir den Titel und lassen die Klasse Vermutungen über das Thema und die Handlung des Textes anstellen. Studierende machen Vorschläge, die meistens darauf basieren, dass „pasar" und „bazar" ähnlich klingen. Danach benutzen wir ein C*lip-Art* Bild, das einen Verkaufsstand zeigt, um bereits bekannte Vokabeln zu aktivieren, die dem Themenbereich „kaufen" und

„verkaufen“ zuzurechnen sind. Somit wird der Kontext der Geschichte weiter vorentlastet. Anschließend zeigen wir die Geschichte Zeile für Zeile und die Klasse macht Vorschläge bezüglich der Bedeutung der unbekannten Wörter. Die verschiedenen Möglichkeiten werden an der Tafel festgehalten, so dass man zu einem späteren Zeitpunkt darauf zurückgreifen kann, um Hypothesen zu präzisieren oder zu revidieren.

At the Pasar (by Hillel Weintraub)

- Once upon a ping, there was a ngeng old man named Photak.
- He had three anak-anak, named Phare, Bare, and Pare.
- He selalu bejalan to pasar with his anak-anak, but he selalu
- left his bini at home so she could water the sayor-sayor.
- He went to the pasar to sell sayor-sayor.
- He set up his stand and began to sell his sayor-sayor right away while they were fresh.
- An orang-kechil came by and stopped in front of Photak’s stall.
- He looked ngeng carefully at Phare.
- Then, he saberchakap, “What a kawaii looking boy that is! Do you want to sell him?”
- Photak didn’t laly berchakap to strangers but he saberchakap,
- “What are you, some kind of kachang or something?”
- Lepas itu, Photak took his anak-anak home for lunch, which by now his bini had prepared.
- The next day, Photak went with Bare and Pare to the pasar.
- As usual, he left his bini at home to water the sayor-sayor and prepare the meals as well.
- He also left his youngest anak at home because he didn’t want to sell him to the orang-kechil.
- Arriving at the pasar, Photak together with his anak-anak displayed his sayor-sayor.
- By eleven o’clock, he sold nearly all his sayor-sayor, and he was getting ready to go home.
- Suddenly, the orang-kechil appeared and berchakap shrilly,
- “Your kawaii anak isn’t here, just the unattractive ones.”
- “You have excellent vision,” saberchapak Photak. “Perhaps you can also see that I don’t want to talk to you.”
- With that, Photak lifted his one remaining sayor, which was by now slightly wilted, and whacked the orang-kechil on the head.
- After that, strangely enough, Photak, his bini and all three of his anak-anak lived ngeng happily ever after.

Bereits in der ersten Zeile taucht das unbekannte Wort „ping“ auf, dessen Bedeutung sich textsortenspezifisch erklären lässt. „Once upon a time ...“ ist eine feststehende Formel, mit der üblicherweise Märchen beginnen. In unserem Kontext kann man daher mit großer Wahrscheinlichkeit bestimmen, dass „ping“ ein Äquivalent zu „time“ ist. Der erste Satz wird dann fortgesetzt mit „a ngeng old man“. Viele Studierende denken, dass „ngeng“ mit „very“ oder „rather“ übersetzt werden kann. Einige andere kommen dann auf die Idee, dass „ngeng“ genauso gut auch „grumpy“, „ugly“ oder

irgendein anderes Adjektiv bedeuten kann. Alle diese Möglichkeiten werden beim *Brainstorming* an der Tafel festgehalten, so dass man später, wenn man mehr Hinweise aus dem Kontext erhalten hat, die verschiedenen Vorschläge noch einmal betrachten und vielleicht einige aufgrund neuerer Information eliminieren kann. Die nächste Zeile birgt einen linguistischen Hinweis über das Wort „anak-anak“. Auch wenn zuerst nicht klar ist, ob es sich um Menschen (Kinder, Söhne, Brüder etc.) oder Tiere handelt, da alle Lebewesen Namen tragen können, weist das Wort „anak-anak“ daraufhin, dass Pluralformen in dieser Sprache vielleicht durch Verdoppelung gekennzeichnet werden. Auf diese Art und Weise bewegt man sich durch die ganze Geschichte. Die Lehrkraft sammelt die verschiedenen Lösungsvorschläge der Studierenden an der Tafel, und je mehr Informationen man aus dem Kontext erhält, desto klarer werden die Bedeutungen der einzelnen unbekannten Wörter. Studierenden bereitet diese Aktivität meistens große Freude, und sie begreifen auch, dass die Entschlüsselung eines deutschen Textes, bei dem sie die meisten nicht verstandenen Wörter mit Hilfe des Kontextes erschließen können, ähnlich abläuft.

Beschreibung der Unterrichtseinheit: „Das Geheimnis der Küchenbank”

In den folgenden Abschnitten wird eine Unterrichtseinheit beschrieben, die auf einem Exzerpt des Kinderbuches „Das Geheimnis der Küchenbank“ von Ulrike Kaup basiert. Der Text bildet die Lektüre von Kapitel 3 im Textbuch *Kontakte* (Terrell, Tschirner, Nikolai, 2004), einem Unterrichtswerk für die Anfängerstufe Deutsch als Fremdsprache. In der Geschichte geht es um einen kleinen Vampir, der in einer Küchenbank wohnt. Eine Familie kauft die Küchenbank auf dem Flohmarkt ohne zu wissen, was sich darin verbirgt. Nachts wacht der Vampir hungrig auf, und die Familie füttert ihn mit Kirschsaft statt mit Blut, den der Vampir aber nicht mag. Schließlich bekommt der Vampir Rotwein zu trinken und ist zufrieden. Für die Unterrichtseinheit werden drei Stunden benötigt, wobei es am besten ist, wenn man abwechselnd kürzere und längere Unterrichtsstunden zur Verfügung hat. In unserem Curriculum wird die Unterrichtseinheit in einer 80-50-80 -Minuten -Sequenz bearbeitet.

Auf den ersten Blick wirkt der dichte und lange Text (ca. 450 Wörter im Textbuch) sehr einschüchternd für Studierende, die erst seit etwa zwei Monaten Deutsch lernen. Um ihnen die Angst vor diesem Text zu nehmen, hat unser Team von Lehrkräften eine Unterrichtseinheit entwickelt, die auf einem multi-medialen Ansatz beruht und verschiedene Leseaktivitäten beinhaltet. Die sorgfältige Vorbereitung der Lerner durch das Trainieren von Lesestrategien, die Aktivierung von Hintergrundwissen durch einen Popsong und das Lernen von Vokabeln mit Hilfe von Bildern ermöglicht den Studierenden, den Text zu lesen und zu verstehen. Sie gewinnen den Eindruck, eine außerordentlich gute Leistung erbracht zu haben (was ja auch zutrifft) und scheuen sich nicht, auch noch die Fortsetzung der Geschichte (ca. 400 Wörter, Kopiervorlage im Lehrerhandbuch) anzugehen. Durch den Einsatz von Musik und Bildern werden multiple Intelligenzen bei den Lernern angesprochen: Studierende mit auditiven und visuellen Lernpräferenzen finden gleichermaßen Zugang zum geschriebenen Text.

In einem ersten Schritt werden unsere Studierenden mit Lesestrategien vertraut gemacht. Die zuvor beschriebene Übung „At the Pasar“ kann jederzeit im Unterricht eingesetzt werden. Wir benutzen sie normalerweise ein paar Tage, bevor „Das Geheimnis

der Küchenbank“ im Unterricht gelesen wird. Die Unterrichtseinheit beginnt dann mit dem Lied „Schlottersteinhymne“ von der deutschen Popgruppe *Die Prinzen* (CD „Ganz Oben“, 1997). Der Text des Liedes ist im Internet zu finden. Wir beginnen den Unterricht, indem wir der Klasse mitteilen, dass wir ein Lied über ein Monster auf dem Friedhof hören. Wir geben absichtlich keine weiteren Tipps, um die Spannung aufrecht zu erhalten und damit sich die Lerner auf die Musik und den Text des Liedes konzentrieren. Die Studierenden bekommen die folgenden generellen Leitfragen, auf die sie beim Hören des Popsongs achten sollen, aber der Text wird ihnen noch nicht gezeigt:

- Welche Tageszeit ist das?
- Welche Art von Monster ist das?
- Was liebt er?
- Was isst/trinkt er?

Obwohl das Lied viele unbekannte Vokabeln beinhaltet, sind die Studierenden jedes Mal in der Lage zu raten, dass es sich um einen Vampir handelt. Manche verstehen sogar das Wort „Mitternacht“ und andere Details im Lied. Nach dem ersten Hören des Liedes werden die Leitfragen diskutiert und verschiedene Vorschläge an der Tafel notiert. Dabei werden die Antworten aber noch nicht berichtigt, sondern dienen als Anhaltspunkte für weitere Überlegungen. Als Nächstes wird der Liedtext ausgeteilt und die Klasse bekommt einen Moment Zeit, ihn durchzulesen. Schwierige Wörter haben wir an der Seite glossiert. Dann wird das Lied noch einmal vorgespielt und anschließend werden die Fragen nochmals besprochen.

Der Einsatz von Musik im Unterricht stößt bei Studierenden meistens auf großes Interesse. Die „Schlottersteinhymne“ hat zudem eine sehr eingängige Melodie, so dass sie sich schnell zum „Ohrwurm“ entwickelt. Das Thema des Liedes weckt ebenso wie die heitere Musik die Aufmerksamkeit der Studierenden, so dass sie nun voller Spannung dem weiteren Unterrichtsgeschehen entgegenblicken. Ein kurzes *Brainstorming* bietet weitere Gelegenheit, Hintergrundwissen der Studierenden über Vampire an der Tafel zu sammeln. Dabei werden vermutlich auch Wörter genannt, die unbekannt sind, die dann aber gleich in Deutsch an die Tafel geschrieben werden können. Desweiteren haben wir eine *PowerPoint* Präsentation entwickelt, die mit Hilfe lustiger Bilder, Comics und Verweise auf Filme den Studierenden die wichtigsten neuen Wörter zeigt, die in der Geschichte vorkommen. Diese Vorentlastung des unbekannten Vokabulars ist entscheidend, so dass Studierende die neuen Wörtern nicht zum ersten Mal sehen, wenn sie versuchen, die Geschichte zu lesen.

Als Nächstes werden die visuellen Materialien benutzt, die das Textbuch zur Verfügung stellt. Es gibt drei Bilder, die die entscheidenden Phasen der Geschichte veranschaulichen. Das erste Bild zeigt das Auto der Familie mit der Küchenbank auf dem Autodach, als sie vom Flohmarkt zurückkommen. Das zweite Bild zeigt die Familie nachts um 0:10 Uhr, als sie erschrocken in der Küchentür steht und auf die Küchenbank starrt. Auf dem dritten Bild sind der Vampir beim Austrinken eines großen Glases und der Vater mit einer leeren Weinflasche zu sehen. Die Klasse beschreibt die Bilder und stellt Vermutungen darüber an, was in der Geschichte passiert. Dabei werden bereits bekannte Vokabeln geübt und neue Wörter erklärt. Es werden auch erste Versuche unternommen, die sogenannten W-Fragen zu beantworten (Wer?, Wo?, Wann?, Was? etc.). Die visuellen Materialien helfen dabei, einen Kontext zu schaffen, der auf der einen

Seite das Verstehen der Geschichte erleichtert und auf der anderen Seite auch zur Festigung des neuen Vokabulars beiträgt.

Da es im Deutschunterricht natürlich auch um das Erlernen der Sprache an sich geht, konzentriert sich die folgende Übung auf ein besonderes Merkmal des Deutschen, nämlich auf Komposita. Wir haben dabei die Übungen aus dem Textbuch übernommen, die Reihenfolge geändert und verteilen sie als *Handout* an die Klasse. Als Erstes gibt es eine Vokabelübung, bei der neue Wörter aus dem Text ihren englischen Phrasen oder Erklärungen zugeordnet werden müssen. Nach der erfolgreichen Zuordnung sollen die Studierenden diese Wörter in der Geschichte finden und unterstreichen. Mit dieser Aufgabe lesen die Lerner den Text also zum ersten Mal flüchtig und üben *Scanning*, d. h. das Auffinden spezifischer Informationen im Text. Die nächste Vokabelübung präsentiert eine Anzahl unbekannter Komposita, deren Bedeutungen die Studierenden mit Hilfe der vorhandenen Übersetzungen der Einzelelemente entschlüsseln sollen. Die Lerner arbeiten in Kleingruppen. Wenn sie die Bedeutungen herausgefunden haben, überfliegen sie den Text nochmals und unterstreichen die neuen Komposita.

Bevor die Studierenden die Geschichte zum ersten Mal „richtig lesen", also sich auf das Verstehen des Inhaltes konzentrieren, haben alle den Text bereits zweimal überflogen und zuvor unbekannte Vokabeln unterstrichen. Bei diesem „Text-Überfliegen" sind ihnen unweigerlich auch schon andere inhaltliche Informationen aufgefallen, die jetzt im Plenum gesammelt und an der Tafel festgehalten werden. Der Einfachheit halber kann man dazu wieder die W-Fragen benutzen und nun umfangreichere Antworten der Studierenden abrufen. Danach lesen die Studierenden die Geschichte in Kleingruppen, die Lehrkraft hilft ihnen bei Verständnisfragen. Als Hausaufgabe sollen die Geschichte fertig gelesen und die im Textbuch vorgegebenen Sätze in die richtige Reihenfolge gebracht werden.

In der zweiten (kürzeren) Unterrichtsstunde wird die Geschichte mit der ganzen Klasse gelesen. Hierbei bietet sich die Gelegenheit, Aussprache und Intonation zu trainieren. Es ist sinnvoll, das laute Vorlesen erst jetzt in der Klasse stattfinden zu lassen, da die Studierenden den Text bereits zu Hause gelesen haben. Andererseits könnten Lerner überfordert sein, gleichzeitig auf Aussprache/Intonation und den Inhalt zu achten, während sie einen unbekannten Text zum ersten Mal lesen. Es werden weitere Vokabel- und Verständnisfragen im Unterricht geklärt, und als Hausaufgabe schreiben die Lerner eine eigene Fortsetzung der Geschichte (ca. 100-150 Wörter). Diese Aufgabe bietet den Studierenden die Möglichkeit, das Schreiben zu üben und dabei ihrer Kreativität freien Lauf zu lassen.

Die dritte (längere) Stunde dieser Unterrichtseinheit beginnen wir mit einer *Peer-Editing* Aktivität. Die Studierenden tauschen die Fortsetzungen der Geschichte, die sie als Hausaufgabe geschrieben haben, mit einem Partner oder mit einer Partnerin in der Klasse aus. Da dies vermutlich das erste Mal ist, dass *Peer-Editing* in diesem Deutschkurs gemacht wird, ist es angebracht, den Studierenden einige Richtlinien als Hilfsmittel an die Hand zu geben. Zusammen mit der Klasse überlegen wir uns, auf welche sprachlichen Elemente die Studierenden achten sollen. Da sie zu diesem Zeitpunkt des Semesters erst zwei Kasus (Nominativ, Akkusativ) und eine Zeitform (Präsens) kennen gelernt haben, ist die Anzahl der grammatikalischen Strukturen relativ begrenzt. Auf der anderen Seite ist es aber für eine erste *Peer-Editing* Aktivität durchaus

ausreichend, sich auf die richtige Anwendung von Nominativ und Akkusativ und die korrekte Konjugation der Verben zu konzentrieren. Außerdem sollen die Studierenden sich ja auch mit dem Inhalt der Geschichten auseinandersetzen und herausfinden, ob sie eine für andere Leser verständliche Geschichte schreiben können, auch wenn sie vielleicht grammatikalisch nicht völlig korrekt ist.

Im Anschluss an die *Peer-Editing* Aktivität werden einige Freiwillige gebeten, ihre Geschichte vorzulesen. Da dies den Studierenden die Möglichkeit bietet, ihre Kreativität zur Schau zu stellen, finden sich immer viele Lerner, die gerne ihre Geschichte vorlesen und sich gegenseitig zu übertrumpfen versuchen. Je nach Stimmung und Kreativitätslevel in der Klasse kann dies natürlich auch zu einem Geschichtenvorlesewettbewerb ausgedehnt werden. Die Klasse kann am Schluss die beste Geschichte auswählen und mit einem Preis krönen. Beim Vorlesen der Geschichten kann die Lehrkraft auf weitere Fehler achten und diese später mit der Klasse diskutieren, ohne dabei eine einzelne Geschichte und ihren Autor oder ihre Autorin bloß stellen zu müssen. Zuletzt lesen wir die ursprüngliche Fortsetzung der Geschichte (ca. 400 Wörter), die in den Lehrerhandreichungen zu finden ist. Die Klasse erhält wiederum *Handouts* mit verschiedenen Übungen, die das Lesen des zweiten Teils in Kleingruppen erleichtern. Die Klasse diskutiert abschließend Verständnisfragen und entscheidet, ob die ursprüngliche Version oder eine der von den Studierenden geschriebenen Fortsetzungen am besten ist.

Schlussbemerkungen

In den vorliegenden Abschnitten wurde eine Unterrichtseinheit vorgestellt, die es Studierenden im Anfängerunterricht Deutsch als Fremdsprache dank gründlicher Vorbereitung ermöglicht, bereits nach wenigen Wochen eine längere authentische Geschichte zu lesen und zu verstehen. Es ist selbstverständlich, dass die Lerner nicht jedes Wort der Geschichte verstehen, aber es handelt sich hier vornehmlich um ein erfolgreiches allgemeines Leseverständnis. Die Studierenden werden zuerst damit vertraut gemacht, welche Bedeutung Hintergrundwissen hat und wie es aktiviert werden kann und üben dann Lesestrategien, die ihnen helfen, unbekannte Wörter aus dem Kontext zu erschließen. Diese Lesestrategien stellen Werkzeuge dar, die an verschiedenen Texten, in anderen Kursen und in diversen Sprachen angewendet werden können. Die Integration multi-medialer Materialien in die Unterrichtseinheit ermöglicht Studierenden mit diversen Lernpräferenzen gleichermaßen einen Zugang zum geschriebenen Text. Nach Abschluss dieser Unterrichtseinheit haben Studierende eine ca. 800-Wörter lange Geschichte gelesen (was keine geringe Leistung ist!) und fühlen sich besser vorbereitet auf das Lesen von Texten. Die Vorentlastung des unbekannten Vokabulars und die Voraberschließung des Kontextes eines neuen Textes durch verschiedene Medien sowie begleitende „Vor-dem-Lesen“ und „Während-des-Lesens-Übungen“ sind entscheidend für ein erfolgreiches Leseerlebnis.
Auf Nachfrage stellen wir unsere Materialien gern zur Verfügung.

Anmerkungen

Besonderer Dank gilt meinem Team an Lehrkräften, die die beschriebene Unterrichtseinheit immer wieder überarbeiten und vor allem Sarah Darling, die die meisten Materialien entwickelt hat.

Literaturangaben

Anderson, R. C., Reynolds, R. E., Schallert, D. L., & Goetz, E. T. (1977). Frameworks for comprehending discourse. *American Educational Research Journal, 14,* 367-382.

Fanselow, J. F. (1987). *Breaking Rules: Generating and Exploring Alternatives in Language Teaching*. New York: Longman.

Terrell, T., Tschirner, E., & Nikolai, B. (2004). *Kontakte: A Communicative Approach* (5th ed.). Boston: McGraw-Hill.