

Training von Lesestrategien im deutschsprachigen Literaturseminar*

Arş. Gör. Nurcihan Sönmez Genç 
Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Yabancı Diller Eğitimi Bölümü
nurcihan.sonmez@hacettepe.edu.tr

Prof. Dr. D. Çiğdem Ünal 
Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Yabancı Diller Eğitimi Bölümü
cunal@hacettepe.edu.tr

Zusammenfassung

Das Ziel des vorliegenden Beitrags besteht darin, eine effektive Möglichkeit zur gezielten Förderung der strategischen Lesekompetenz im Kontext eines universitären Literaturseminars darzulegen. Vorgestellt wird in diesem Beitrag eine exemplarische Unterrichtseinheit, die entsprechend des kognitiverenden Instruktionsmodell ‚Explizites Training‘ gestaltet wurde. Die Unterrichtseinheit setzt sich im Sinne des Expliziten Trainings aus vier Trainingskomponenten zusammen und zielt darauf ab, die strategische Lesekompetenz von türkischen DaF- und Germanistikstudierenden im Kontext eines deutschsprachigen Literaturseminars zu fördern. Die unter der Beachtung des rekursiven Grundmusters des expliziten Trainingsmodells entwickelte Unterrichtseinheit exemplifiziert eine integrative Lesestrategievermittlung, von dem man sowohl im deutschsprachigen Literaturseminaren als auch innerhalb weiterer Studienseminare profitieren kann.

Schlüsselwörter: Explizites Training, Lesestrategie, Literaturseminar, Deutsch als Fremdsprache.

Almanca Edebiyat Eğitiminde Okuma Stratejilerinin Öğretimi

Öz

Bu çalışmanın amacı, edebiyat eğitimi gören Almanca Öğretmenliği ve Alman Dili ve Edebiyatı öğrencilerinin stratejik okuma becerilerini geliştirmeyi hedefleyen bir ders modelinin kuramsal alt yapısı ve uygulama boyutu eşliğinde tanıtılmasıdır. Bu bağlamda çalışmada, bilişsel okuma strateji öğretim modeline göre hazırlanan bir ders taslağı örnek olarak sunulmaktadır. Söz konusu ders taslağı, dört ana bileşenden oluşmaktadır ve üniversite öğrencilerinin stratejik okuma becerilerini öğretim dili Almanca olan edebiyat dersleri kapsamında etkin bir şekilde geliştirmek amacıyla tasarlanmıştır. Bilişsel okuma strateji öğretim modelinin yinelemeli yapısından hareketle geliştirilen ders modeli, üniversite düzeyindeki Almanca edebiyat derslerinin dışında, öğretim dili Almanca olan diğer programların derslerinde de kullanılabilir şekilde geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bilişsel okuma strateji öğretimi, okuma stratejisi, edebiyat eğitimi, yabancı dil olarak Almanca.

* Bu makale, Prof. Dr. D. Çiğdem Ünal danışmanlığında tamamlanan “Die Vermittlung von Lesestrategien und ihr Einfluss auf den Strategiebrauch” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Teaching Reading Strategies in German Medium Instructed Literature Courses

Abstract

The aim of this study is to present an effective lesson model that aims to improve strategic reading competencies of students enrolled on German Language Teaching and German Language and Literature where the medium of instruction in literature classes is German. Within this scope, a lesson unit that is designed using Direct Explanation Model is presented as a sample. The sample lesson is made up of four stages integrated into literature syllabi on German Language Teaching and German Language Literature programs to improve the students' strategic reading competencies. This sample lesson which is designed drawing upon the recurring structures of cognitive reading strategies education model has been developed in a way that it would be adopted not only in literature classes conducted in German, but also other majors where the medium of instruction is also German.

Keywords: Direct Explanation; reading strategy; literature classes; German as a foreign language.

EINLEITUNG

Der Begriff ‚Literaturkompetenz‘ umfasst die Fähigkeiten und das Wissen, einen Sinn für die Ästhetik literarischer Texte zu entwickeln, die Merkmale der sprachlichen Gestaltung von literarischen Texten wahrnehmen zu können und ein literaturhistorisches Bewusstsein zu entwickeln (siehe Friedrich, Gummert, Kohlrusch, Mies & Ströber, 2016). Die Erlangung dieser Kompetenz stellt insbesondere im Hinblick auf die türkischen Germanistik- und DaF-Lehramtsstudiengängen ein wichtiges Lernziel dar (vgl. Aytaç, 2018; Maden, 2000; Polat & Tapan, 2005). Demgemäß werden in beiden Fachrichtungen unterschiedliche Seminare zur Förderung dieser Kompetenz durchgeführt. Die Inhalte dieser Seminare gründen größtenteils auf der Lektüre und Analyse deutschsprachiger Texte zur Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik. In der praktischen Durchführung dieser Seminare zeigt sich allerdings, dass die türkischen Studierenden beim Dekodieren deutschsprachiger Texte häufig mit einer sprachlichen Verstehenproblematik zu kämpfen haben (siehe Balci, 1996, S. 68). Diese Verstehensproblematik gründet auf den unzureichenden Kenntnissen in der Fremdsprache Deutsch. Dieses Defizit widerspiegelt sich meist in einer ineffizienten Dekodierung des Textes und stellt ein Hindernis für die Entwicklung eines Textverstehens dar (vgl. Ehlers, 2004, S. 6; Huneke & Steining, 2005, S. 115; Hurtola, 2005, S. 45). In diesem Zusammenhang beschäftigt sich die Forschung vor allem in den USA bereits seit ca. zwei Jahrzehnten zunehmend mit der Frage, mit welchen planvollen Aktivitäten FremdsprachenlernerInnen darin gefördert werden können, ihr eigenes Lernen zu steuern und Lern- und Sprachverwendungsprobleme, wie das Lesen von fremdsprachlichen Texten, zu meistern (siehe Badel & Valtin, 2003; Bimmel & Rampillon, 2004; Griffiths & Oxford, 2014; Mokthari & Reichard, 2002; Mokthari & Sheorey, 2002; Oxford, 1990; Oxford, Cho, Leung & Kim, 2004; Rampillon, 1985, 1999, 2007; Rampillon & Zimmermann, 1997; Storch, 2009; Tönshoff, 1997). Die diesbezüglichen Forschungsergebnisse implizieren, die Möglichkeiten zur Förderung der strategischen Lesekompetenz der Lernenden zu untersuchen und entsprechende systematische Förderungs- bzw. Instruktionsmodelle zu entwickeln und einzusetzen.

Das wesentliche Ziel des vorliegenden Artikels besteht in der Präsentation eines Unterrichtsvorschlags, dessen Konzeption auf einem kognitivierenden Instruktionsmodell beruht, welches zur Förderung der strategischen Lesekompetenz im Rahmen eines deutschsprachigen Literaturseminars in der Türkei herangezogen werden kann. In diesem Sinne wird durch die gezielte Förderung der strategischen Lesekompetenz darauf abgezielt, einen Beitrag zur Entwicklung der Literaturkompetenz zu leisten.

BEDEUTUNG DER VERMITTLUNG VON LESESTRATEGIEN IM DEUTSCHSPRACHIGEN LITERATURSEMINAR

Die Charakterisierung des fremdsprachlichen Lesens als ein komplexer und vom Lerner aktiv gestalteter Informationsverarbeitungsprozess bildet den Ausgangspunkt zur Förderung der strategischen Lesekompetenz. So betont Westhoff (2001, S. 59), dass ein Leser zur effektiven Verarbeitung eines Textes, Kenntnisse über die Wahrscheinlichkeit von Buchstabenkombinationen, den wahrscheinlichen Verlauf von Sätzen, die Wahrscheinlichkeit von Wortkombinationen und die logischen Strukturen von Texten verfügen muss. Während sich im muttersprachlichen Leseprozess die Bedeutungszuschreibung durch die Mobilisierung der vorhandenen Kenntnisse zur Buchstabenkombination, den Satzverlauf und Wortkombination ‚automatisch‘ bzw.

‚unbewusst‘ einstellt, verläuft die Bedeutungszuschreibung im fremdsprachlichen Leseprozess aufgrund der eingeschränkten Sprachkenntnisse eines fremdsprachlichen Lesers ineffizienter ab (vgl. Ehlers, 2004, S. 6; Ehlers, 2010, S. 112; Farkas, 2003, S. 30; Fabricius-Hansen, 2002, S. 8; Horváthová, 2009, S. 24; Phillip, 2012, S. 42; Rösler & Würffel, 2014, S. 99; Westhoff, 2001, S. 59). Demnach gelingt es einem fremdsprachlichen Leser bzw. einer fremdsprachlichen Leserin weniger, die Prozesse einer individuellen Kontextualisierung, einer globalen Kohärenzbildung, vorangegangene Informationen und bereits vorhandenes Wissen zu verknüpfen, Erwartungen an das im Text zu Folgende zu entwickeln und Fehlendes unter Nutzung der vorhandenen Informationen und seines Wissens zu erschließen (Schmitz, 2010, S. 177). Mit anderen Worten ausgedrückt, die unzureichenden Kenntnisse in der Fremdsprache führen zu einer ineffizienten Verarbeitung des Textinhaltes (Ehlers, 2004, S. 6; Huneke & Steining, 2005, S. 115; Hurtola, 2005, S. 45). Zur Kompensation dieses Defizits müssen die fremdsprachlichen Leser darin geschult werden, ihre Kenntnisse und Fähigkeiten für die Textdekodierung strategisch anwenden zu können (Fabricius-Hansen, 2002, S. 9; Westhoff, 2001, S. 74).

Angesichts der Tatsache, dass die Lernfähigkeit eine zentrale extrafunktionale Qualifikation in allen Bereichen des Bildungs- und Arbeitslebens darstellt, gewinnt das Lernen des Lernens immer mehr an Bedeutung (Tönshoff, 1997, S. 205). Folglich darf sich ein moderner Unterricht nicht nur auf die Inhalte richten, sondern muss das Individuum auch darin unterstützen, sich ein Instrumentarium von Zugriffs- und Verfügungsmöglichkeiten zur Informationsbeschaffung und -verarbeitung aufzubauen (Kirschhock, 2004, S. 13; Kleppin & Tönshoff, 1998, S. 1). Dementsprechend bildet die gezielte Vermittlung von Lesestrategien einen wichtigen Baustein der Lernerautonomie (Bimmel, 2012a, S. 4). In Bezug auf die türkischen Studierenden bedeutet dies, dass diese darin geschult werden müssen, wie sie deutschsprachige Texte strategisch verarbeiten können. Aufgrund der vorhandenen Verstehensproblematik und der Kenntniss, dass die Erweiterung des literarischen Grundwissens ein wichtiges Bedürfnis der türkischen DaF- und Germanistikstudenten darstellt, ergibt sich die Notwendigkeit eines systematischen Trainings von Lesestrategien.

Hinsichtlich der oben gegebenen Informationen bezweckt der vorliegende Artikel die Präsentation eines kognitiverenden Instruktionsmodells, welches zur Förderung der strategischen Lesekompetenz im Kontext des deutschsprachigen Literaturseminars ‚Deutsche Literatur II‘ eines DaF-Lehramtsstudienganges einer staatlichen Universität in Ankara erprobt wurde. Ausgehend von dieser Zielsetzung soll mit der Präsentation einer entsprechend dieses kognitiverenden Instruktionsmodells entwickelten Unterrichtseinheit folgende Fragen beantwortet werden:

1. Wie kann ein Modell für ein Lesestrategietraining im deutschsprachigen Literaturseminar aussehen?
2. Welche Komponenten sollte ein solches Instruktionsverfahren umfassen?

Zur Beantwortung dieser Fragen wurde das kognitiverende Instruktionsverfahren *Explizites Training* herangezogen (Badel & Valtin, 2003, S. 26; Bimmel, 2012a, S. 7; Bimmel & Rampillon, 2004, S. 92; Grütz, 2010, S. 106; Haukäs, 2012, S. 25; Mokthari & Reichard, 2002, S. 250; Philipp, 2012, S. 44; Westhoff, 2001, S. 80). Unter Beachtung der vier Trainingskomponenten des Expliziten Trainings wurden insgesamt sieben Unterrichtseinheiten für das Literaturseminar ‚Deutsche Literatur II‘ entwickelt (siehe

Sönmez-Genç, 2015, S. 192). Die Inhalte dieser sieben Einheiten zielen auf die Vermittlung von insgesamt 35 Lesestrategien ab.

Vor der Darlegung einer exemplarischen Unterrichtseinheit wird im Folgenden kurz auf die Terminologie des Begriffes *Lesestrategie* und auf die Komponenten und des genutzten Instruktionsmodells *Explizites Training* eingegangen.

ZUR TERMINOLOGIE UND KLASSIFIZIERUNG DES BEGRIFFES ‚LESESTRATEGIE‘

Der Begriff *Strategie* hat insbesondere seit den achtziger Jahren einen zentralen Stellenwert in der fremdsprachlichen Didaktikdiskussion (vgl. Griffiths & Oxford, 2014, S. 1; Oxford, 1990, S. 7; Onursal-Ayırır, Arıoğul & Ünal, 2012, S. 60; Rampillon, 2007, S. 340; Storch, 2009, S. 122). Im didaktischen Kontext werden *Strategien* im Allgemeinen als *Lernerstrategien* bezeichnet. Der Begriff *Lernerstrategien* stellt einen Oberbegriff dar und umfasst die zwei Kategorien *Lernstrategien* und *Kommunikationsstrategien*. Tönshoff (1997, S. 204) erläutert diese Kategorisierung, indem er betont, dass die Grenze zwischen Lern- und Kommunikationsstrategien fließend ist. Die Kategorisierung der *Lernerstrategien* in *Lern-* und *Kommunikationsstrategien* liegt in situativen Anforderungen und dem durch Lernerintentionen bestimmten aktuellen Primärfokus des menschlichen Informationsverarbeitungssystems begründet. Demnach liegt beim Einsatz von *Lernstrategien* der Primärfokus auf dem Lernaspekt (Aufbau lernersprachlicher Wissensbestände) und beim Einsatz von den *Kommunikationsstrategien* stärker auf dem Gebrauchsaspekt (Einsatz vorhandener lernersprachlicher Mittel).

Die *Lesestrategien* bilden eine Untergruppe der sog. *kognitiven Lernstrategien* (Oxford 1990, S. 19). Kognitive Lernstrategien werden als „Pläne des mentalen Handelns“ bezeichnet und ihr übergeordnetes Ziel besteht aus der Regulation und Förderung des eigenen Lernens (Griffiths, 2013, S. 36; Oxford, 1990, S. 14; Oxford et. al., 2004, S. 1). Lesestrategien lassen sich als kognitive Verfahren definieren, die von einem Leser gezielt eingesetzt werden, um den Sinnkonstruktionsprozess beim Lesen eines Textes in einer didaktischen definierten Lesesituation voranzubringen (Ehlers, 2004, S. 8; Jacquin, 2010, S. 147; Mokhtari & Reichard, 2002, S. 250). Somit handelt es sich bei Lesestrategien um wirksame Werkzeuge, welche stets im Hinblick auf ein bestimmtes Lese(lern)ziel ausgewählt und je nach Kontext (Textsorte, Aufgabenstellung) auf unterschiedliche Weise eingesetzt werden (Philipp 2012, S. 42). In den achtziger und neunziger Jahren wurden unterschiedliche Taxonomien zur Kategorisierung von Lesestrategien entwickelt (Ehlers, 1998, S. 108; Mokhtari & Reichard, 2002, S. 251; Mokhtari & Sheoray, 2002, S. 4; Oxford et. al., 2004, S. 35). Mit Hinblick auf das aktuelle Verständnis des Leseprozesses als ein interaktives Wechselspiel zwischen wissensgesteuerten (top-down-processing) und datengesteuerten Prozessen (bottom-up-processing), werden Lesestrategien derzeit in sog. *Bottom-Up-* und *Top-Down Lesestrategien* unterteilt (Fabricius-Hansen, 2004, S. 7; Huneke & Steining, 2005, S. 115; Lutjeharms, 2010, S. 12; Schmitz, 2010, S. 177; Storch, 2009, S. 119; Uzunçakmak, 2005, S. 12). Demgemäß gründet die Nutzung der *Top-Down Lesestrategien* auf der globalen Verarbeitung des Textes durch das Heranziehen des Leservorwissens, und die Nutzung der *Bottom-Up Lesestrategien* gründet auf der lokalen Dekodierung der einzelnen Textelemente auf der Wortebene (Oxford et. al., 2004, S. 27; Wilkes, 2011, S. 14). Um einen überschaubaren Umfang nicht zu sprengen, legt die folgende Tabelle Lesestrategien dar, die im Rahmen einer Strategievermittlung gezielt vermittelt werden könnten (Oxford et. al., 2004, S. 34).

Tabelle 1: Lesestrategien

<i>Kategorie</i>	<i>Lesestrategie</i>
1. Top-Down Lesestrategien	- Nutzung des Titels, um Vermutungen zum Textinhalt aufzustellen
	- Beachtung der Textsorte
	- globales Lesen des Textes vor dem detaillierten Lesen
	- Beachtung der Anfänge und Enden von Paragraphen
	- Weiterlesen selbst bei Schwierigkeiten
	- Überspringen von unbekanntem Wörtern
	- Verknüpfung des Textinhalts mit dem Vorwissen
	- Nutzung von Anhaltspunkten im Text, um die Bedeutung unbekannter Wörter oder Wortgruppen zu erraten
	- Nutzung des Vorwissens beim Erraten der Bedeutung von unbekanntem Wörtern oder Wortgruppen
	- Unterstreichen wichtiger Textstellen
	- Markieren von wichtigen Textstellen mit farbigen Stiften oder Sternen
	- Mentales Verbildlichen der Textaussagen
	- Verstehen des Textes ohne das Übersetzen in die Muttersprache
	- Betrachtung der vorherigen Sätze bei Verständnisproblemen
	- Überspringen von nicht verstandenen Sätzen
	- Vermutungen zum weiteren Textinhalt aufstellen
	- Notieren von Schlüsselwörtern
- Versuchen, die Hauptgedanken der einzelnen Paragraphen zu formulieren	
- Lesen des Textes, nachdem man die dazugehörigen Fragen gelesen hat	
- Text mit eigenen Worten zusammenfassen	
2. Bottom-Up Lesestrategien	- Beachtung der Satzstruktur in Bezug auf Satzteile und Satzglieder
	- Beachtung des Tempus der Verben
	- Durchgängiges Lesen von Anfang bis zum Ende eines Paragraphen
	- Beachtung der Satzstruktur (wie z.B. Subjekt, Objekt)
	- Anpassung des Lesetempos an die Komplexität des Textes
	- Lautes Lesen von komplexen Teilen des Textes
	- Aufteilung eines Wortes, um die Bedeutung zu verstehen
	- Kontrollieren, worauf sich jedes einzelne Pronomen bezieht
	- Wiederholtes Betrachten von komplexen Textabschnitten
	- Lautes Lesen des gesamten Textes
	- Verfolgen der gelesenen Textzeile mit dem Finger oder einem Stift
	- Nutzung von Schrägstrichen, um Sätze grammatisch aufzuteilen
	- Beachtung von Konnektoren, um die Satzstruktur zu verstehen

Ein kompetenter Leser bzw. eine kompetente Leserin verfügt über ein adäquates Arsenal an Top-Down- und Bottom-Up-Lesestrategien und der Kenntniss, diese effektiv zu gebrauchen (Carrell, 1998, S. 2; Ehlers, 2007, S. 291; Mokthari & Reichard, 2002, S. 249; Mokthari & Sheorey, 2002, S. 3). Dagegen hat ein ‚schwacher Leser‘ geringere Kenntnisse über die Arten und dem Einsatz von Lesestrategien und agiert beim Lesen eines fremdsprachlichen Textes sehr passiv (Badel & Valtin, 2003, S. 24). Angesichts der Bedeutung einer gut ausgebildeten Lesekompetenz für den Bildungserfolg gilt es, fremdsprachliche Leser möglichst früh mit Lesestrategien auszustatten (Ehlich, 2010, S. 52; Genç, 2001, S. 90; Westhoff, 2001, S. 58). Jedoch ist zu betonen, dass eine Vermittlung von Lesestrategien nicht nur aus einer Wissensvermittlung zum Vorhandensein bestimmter Lesestrategien bestehen darf, sondern auch deren Gebrauch üben lassen muss. So muss das

Wissen über den Gebrauch der Lesestrategien mit praktischen Übungen schrittweise systematisch gefördert werden (Mokthari & Sheorey, 2002, S. 6; Wolff, 2007, S. 322). Erfreulicherweise hat sich in dieser Beziehung herausgestellt, dass dieses strategische Wissen tatsächlich vermittelt werden kann und einen positiven Effekt auf den Strategiegebrauch und das Leseverständnis der fremdsprachlichen LeserInnen hat (siehe Badel & Valtin, 2003, S. 24; Griffiths & Oxford, 2014, S. 2; Mokthari & Reichard, 2002, S. 250; Storch, 2009, S. 125; Şahan, 2010, S. 110; Sönmez-Genç & Ünal, 2017, S. 44; Uzunçakmak, 2009, S. 51).

VERMITTLUNGSMODELLE ZUM TRAINIEREN VON LESESTRATEGIEN

Im Kontext der Fremdsprachendidaktik existieren eine Vielzahl an unterschiedlichen Instruktionsmodellen, welche zum Trainieren von Lesestrategien eingesetzt werden können (siehe Badel & Valtin, 2003, S. 24; Uzunçakmak, 2009, S. 27; Şahan, 2010, S. 63). Um ein paar Beispiele zu nennen:

- Wechselseitiges Lehren (Palincsar & Brown, 1984);
- Explizites Training (Duffy, Roehler, Sivan, Rackliffe, Book, Meloth, Vavrus, Wesselmann, Putman & Bassiri, 1987);
- Transaktionales Lehren (De Corte, Lieven & De Ven, 2001);
- Befragen des Autors (Duke & Pearson, 2002).

Trotz der unterschiedlichen Vorgehensweisen dieser Instruktionsmodelle, verfolgen alle Modelle das Ziel die Lesekompetenz durch die Vermittlung von unterschiedlichen Lesestrategien zu fördern. Innerhalb dieser Instruktionsmodelle hat sich das *Explizite Training* als effizient bewährt und wird für die Vermittlung von Lesestrategien sehr empfohlen (Badel & Valtin, 2003, S. 24; Bimmel, 2012a, S. 7; Mokthari & Reichard, 2002, S. 250; Tönshoff, 2007, S. 333; Haukås, 2012, S. 25; Phillip, 2012, S. 44).

Explizites Training:

Das Instruktionsmodell *Explizites Training* wurde von Duffy et. al. (1987) unter der Bezeichnung „Direct Explanation“ entwickelt (Duffy et. al., 1987, S. 347). Die Befürwortung dieses Instruktionmodells liegt in dessen hohen Explizitheitsgrad begründet (Tönshoff, 1997, S. 208). Es hat sich gezeigt, dass der Einsatz des Expliziten Trainings bei den meisten Lerngruppen zu den höchsten Effekten führt und in positiver Weise auch die Dauerhaftigkeit des Trainingserfolgs sowie die Transferierbarkeit der vermittelten Lesestrategien auf andere Lern- und Sprachverwendungszusammenhänge beeinflusst. Aufgrund seiner Effektivität wurde dieses Instruktionsmodell über Jahre von vielen Didaktikern im Unterricht angewendet und idealisiert (siehe Bimmel, 2012b, S. 51; Haukås, 2012, S. 25; Tönshoff, 2007, S. 333). Aus der folgenden Abbildung können die vier Trainingskomponenten bzw. Trainingssequenzen des expliziten Trainings entnommen werden (Haukås 2012, S. 26):

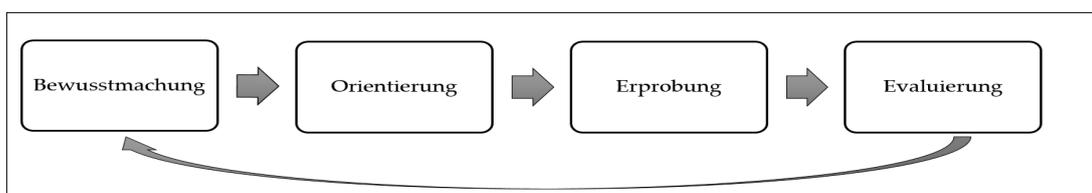


Abbildung 1: Die vier Trainingssequenzen des Expliziten Trainings

1. Trainingssequenz ‚Bewusstmachung‘: Die Sequenz *Bewusstmachung* bildet die Einstiegsphase des expliziten Strategietrainings. Das Ziel dieser Sequenz besteht in der Präsentation der zu vermittelnden Lesestrategie seitens der Lehrkraft. Das Strategietraining beginnt mit der Nennung der zu vermittelnden Lesestrategie (wie z. B. ‚Vorwissen aktivieren‘). Dieser Namensnennung folgt die Funktionserläuterung. So können den Lernenden ein Arbeitsbogen vorgelegt werden, der ein Informationskästchen enthält, indem die jeweils zu vermittelnde Lesestrategie definiert und die Gebrauchsfunktionen theoretisch erläutert werden. Dieses Verfahrensprinzip kann für jede Lesestrategie wiederholt genutzt werden. Hinsichtlich dieser Trainingssequenz ist es wichtig, dass die Lehrkraft während der Namensnennung und Funktionserläuterung den Unterrichtsverlauf mit zusätzlichen W-Fragen (wie z.B. „Wie kann man einen Text visualisieren?“ oder „Warum sollte man einen Text global lesen?“) bereichert (Bimmel, 2012a, S. 8; Tönshoff, 2007, S. 333). Denn durch den somit entstehenden Erfahrungsaustausch erhält die Lehrkraft einen Einblick in die Erfahrungen bzw. das Vorwissen der Lernenden hinsichtlich der zu vermittelnden Lesestrategie.

2. Trainingssequenz ‚Orientierung‘: Das Ziel der zweiten Trainingssequenz *Orientierung* besteht in der Modellierung bzw. der Demonstration des Gebrauchs der jeweils zu vermittelnden Lesestrategie seitens der Lehrkraft. Hierbei wird vorgesehen, dass die Lehrkraft während der Demonstration des Strategiegebrauchs ihre Gedanken zu ihrem Vorgehen auf einer verständlichen Weise lautsprachlich äußert (Badel & Valtin, 2003, S. 24; Haukås, 2012, S. 25; Tönshoff, 2007, S. 333). In diesem Zusammenhang formuliert Bimmel (2012a, S. 8) fünf Punkte, welche die Lehrkraft bei der Durchführung dieser Trainingssequenz unbedingt beachten muss:

- Die Lehrkraft muss die charakteristischen Merkmale der jeweiligen Lesestrategie in einer für die Lernenden bedeutungsvollen und verständlichen Weise beschreiben. Dabei kann sie sich auf der Muttersprache der Lerner bedienen.
- Die Lehrkraft muss den Lernenden klarmachen, warum die jeweilige Lesestrategie erlernt werden soll und wozu sie dienen kann.
- Die Lehrkraft muss die Lernenden darüber informieren, wie die jeweilige Lesestrategie Schritt für Schritt auszuführen ist.
- Die Lehrkraft muss erklären unter welchen Bedingungen bzw. Zielen es sinnvoll sein kann, die jeweilige Lesestrategie einzusetzen.
- Die Lehrkraft muss den Lernenden zeigen, wie sie beim Beobachten, Steuern und Auswerten ihres strategischen Handelns vorgehen können.

Zur effektiven Durchführung dieser Trainingssequenz können zusätzliche Powerpoint-Präsentationen entwickelt werden. Mit Hilfe dieser Präsentationen könnten somit die Inhalte der jeweils behandelten Unterrichtseinheit an die Tafel oder idealerweise auf ein Whiteboard projiziert und interaktiv bearbeitet werden. Entsprechend der Zielsetzung dieser Trainingssequenz könnte die Lehrkraft die Gebrauchsdemonstration der jeweils zu vermittelnden Lesestrategie auf den an die Tafel projizierten Inhalten sichtbar für alle Studierenden vorführen.

3. Trainingssequenz ‚Erprobung‘: Die dritte Trainingssequenz zielt darauf ab, die Lernenden zum selbständigen Gebrauch der jeweils zu vermittelnden Lesestrategie

anzuregen. Mit Hilfe dieser Trainingssequenz wird eine Verzahnung zwischen der Kognitivierungs- und Anwendungsphase erzeugt, die ein „Lernen durch Handeln“ ermöglicht und somit einen wichtigen Beitrag zur Verankerung des vermittelten Wissens leistet (Tönshoff, 1997, S. 208; Westhoff, 2001, S. 80). Am Anfang dieser Sequenz sollte die Lehrkraft die Lernenden beobachten und sie dazu auffordern ihre Gedanken zur Strategieerprobung ihr selbst, dem Arbeitspartner oder dem Plenum mitzuteilen (Westhoff, 2001, S. 80). Bei der Bearbeitung der folgenden Übungen zur Strategieerprobung sollte sich die Interaktionsdichte zwischen den Unterrichtsteilnehmern und die Unterstützungsleistung der Lehrkraft verringern und die Lernenden sollte versuchen den Gebrauch der jeweils zu vermittelten Lesestrategie selbstständig zu erproben (Bimmel, 2012a, S. 8; Haukäs, 2012, S. 25; Tönshoff, 2007, S. 333).

4. Trainingssequenz ‚Evaluierung‘: Die letzte Trainingssequenz des expliziten Trainings zielt darauf ab, bei den Lernenden ein Bewusstsein zum Gebrauch der zu vermittelnden Lesestrategie zu schaffen. Dementsprechend sollen am Ende jeder Lesestrategievermittlung fünf Reflektionsfragen bearbeitet werden. Diese Reflektionsfragen lauten folgendermaßen (Bimmel, 2012a, S. 9):

- Welches Ziel wollten Sie erreichen?
- Was haben Sie gemacht, um Ihr Ziel zu erreichen?
- Haben Sie Ihr Ziel erreicht? Woher wissen Sie das?
- Wie erklären Sie sich Ihre Ergebnisse?
- Was haben Sie für Ihre nächste Textarbeit gelernt?

Unabhängig davon, welche Art von Lesestrategie vermittelt wird, gilt es das Training von Lesestrategien stets mit einer Reflektionsarbeit abzuschließen (Haukäs, 2012, S. 26). Denn durch die Bearbeitung dieser Reflektionsfragen wird bewirkt, dass die Lernenden nicht nur eine Aufgabe lösen, bei der sie eine Lesestrategie anwenden, sondern auch bewusst darüber werden, wie sie die Aufgabe bewältigen. Mit Hilfe der oben dargelegten Reflektionsfragen werden die Lernenden dazu aufgefordert, ihr strategisches Handeln festzuhalten und zu verbalisieren. Dies wiederum vergrößert die Chance, dass die vermittelten Lesestrategien bei der nächsten Konfrontation mit einer vergleichbaren Aufgabe zur Verfügung stehen (Bimmel & Rampillon, 2004, S. 92).

DARLEGUNG EINER UNTERRICHTEINHEIT

Im Folgenden wird eine Unterrichtseinheit präsentiert, die entsprechend des expliziten Trainings konzipiert wurde und auf die Vermittlung von zwei Lesestrategien (Lesestrategien: ‚Nutzung des Titels, um Vermutungen zum Textinhalt aufzustellen‘ und ‚Unterstreichen wichtiger Textstellen‘) im Kontext eines deutschsprachigen Literaturseminars abzielt. Um kein blindes Trainieren von Lesestrategien durchzuführen und ein ausgewogenes Verhältnis zwischen dem Lerninhalt (Was?) und dem Lernen (Wie?) zu schaffen (Bimmel & Rampillon, 2004, S. 184; Ehlers, 1998, S. 82), wurde in der folgenden Unterrichtseinheit ein Text zur Literaturpoche ‚Realismus‘ herangezogen (Gigl, 2012, S. 103). Zur Durchführung der präsentierten Unterrichtseinheit benötigt man eine Doppelstunde (2X40 Min.). Je nach situativem Bedarf kann man selbst darüber entscheiden, ob man mehrere oder auch nur eine Lesestrategie im Seminar vermitteln will. Die dargelegte

Unterrichtseinheit gibt ein Einblick darüber, wie man mehrere Lesestrategien gemeinsam im Rahmen einer Unterrichtseinheit vermitteln könnte.

Vermittlung der Lesestrategie ‚Nutzung des Titels, um Vermutungen zum Textinhalt aufzustellen‘

1. Trainingssequenz ‚Bewusstmachung‘: Das Literaturseminar beginnt mit einem einführenden Gespräch. Die Lehrkraft teilt den Studierenden mit, dass sich das Seminar der Vermittlung von zwei Lesestrategien widmen wird. Danach betont die Lehrkraft, dass der Name der ersten zu vermittelnden Lesestrategie ‚Nutzung des Titels, um Vermutungen zum Textinhalt aufzustellen‘ lautet. Anschließend erhält jeder Studierende ein Arbeitsblatt (siehe Anhang 1). Auf diesem Arbeitsblatt befinden sich der Name der zu vermittelnden Lesestrategie und ein Informationskästchen. Dieses Informationskästchen enthält eine Definition und eine Funktionserläuterung. Die Lehrkraft fordert die Studierenden dazu auf, das Informationskästchen still für sich selbst zu lesen. Nachdem alle Studierenden den Text einmal für sich alleine gelesen haben, wird der Inhalt des Informationskästchens noch einmal laut im Plenum vorgelesen. Um einen Einblick in die vorhandenen Erfahrungen und das Textverstehen der Studierenden zu erhalten, sollte die Lehrkraft die Studierenden zum mündlichen Beantworten von W-Fragen auffordern (wie z. B. „Was ist ein Titel?“ oder „Warum sollte man Titel beachten?“). Bei der Beantwortung dieser Fragen dürfen sich die Studierenden auch ihrer Muttersprache bedienen. Durch den somit entstehenden Erfahrungsaustausch wird das Vorhandensein der Lesestrategie und dessen Funktion in das Bewusstsein der Studierenden gebracht. Bei der Erprobung dieser Trainingssequenz zeigte sich, dass die Studierenden alle wissen, was ein Titel ist, allerdings fehlte es ihnen an einem Bewusstsein oder der Erfahrung, dass man durch die bewusste Betrachtung eines Titels das eigene Textverstehen ökonomisieren kann.

2. Trainingssequenz ‚Orientierung‘: Nach der Bewusstmachungsphase des Strategietrainings wird eine Abbildung mit Hilfe einer Powerpoint-Präsentation an die Tafel projiziert (siehe Abb. 2). Diese Abbildung enthält unterschiedliche Texttitel. Alle abgebildeten Titel haben einen Bezug zur deutschen Literatur oder Literaturgeschichte. Allerdings unterscheiden sich die Textauszüge hinsichtlich ihrer Textsorte. So stammen die Textauszüge z. B. aus einem Wörterbuch, einem Fachtext zur einer Literaturepoche, einem wissenschaftlichen Artikel und einer Fabel.



Abbildung 2: Ausschnitt aus den Unterrichtsmaterialien zur Orientierungssequenz

Die Lehrkraft fordert die Studierenden zur Betrachtung der unterschiedlichen Titel auf. Danach betont sie, dass sie selbst anhand dieser Titel Vermutungen zum Textinhalt aufstellen wird. Dafür wendet sie sich der Projektion an der Tafel zu und beginnt damit die Titel zu betrachten. Danach beginnt sie damit, ihr gedankliches Vorgehen lautsprachlich zu äußern. Beispielsweise kann sie bei der Betrachtung des ersten Textauszuges folgende Aussagen äußern: „Ich denke, dass der Text mit dem Titel „Aufklärung“ historische Informationen zur dieser Epoche enthält. Denn der dazugehörige Zwischentitel, welcher unter dem Haupttitel steht, enthält den Begriff „politisch“. Wahrscheinlich wird in diesem Text die politische Situation beschrieben.“. Mit einer solchen leicht nachvollziehbaren Vorgehensweise kann man insbesondere den leseschwachen Studierenden zeigen, dass man nicht alle Wörter in Titel verstehen muss. So zeigt man den Studierenden, dass man allein durch das Heranziehen des vorhandenen Wortschatzwissens treffende Vermutungen zum Textinhalt aufstellen kann. Bei der Betrachtung des zweiten Textes der Fabel könnte die Lehrkraft z. B. folgende Aussagen äußern: „Der Titel „Fabel vom Einhorn und Hirsch“ zeigt mir, dass es sich bei diesem Text um keinen wissenschaftlichen Text handelt. Ich weiß, was eine Fabel ist. Eine Fabel ist eine kurze Tiergeschichte, die eine Lehre für den Leser beinhaltet. Wahrscheinlich wird in diesem Text eine Geschichte von einem Einhorn und einem Hirsch erzählt werden, die ein Problem miteinander haben.“. Durch diese Äußerung werden die Studierenden beispielsweise auf das Vorhandensein von unterschiedlichen Textsorten aufmerksam gemacht. Während die Lehrkraft ihre eigenen Vermutungen aufstellt, ist es wichtig, dass sie diese neben die projizierten Titel stichpunktartig notiert. Bei der Erprobung dieser Trainingssequenz reagierten die Studierenden sehr positiv. Die Studierenden begannen damit die Vermutungen der Lehrkraft mündlich zu ergänzen.

3. Trainingssequenz ‚Erprobung‘: Nach der Gebrauchsdemonstration erfolgt die selbstständige Erprobung der Lesestrategie seitens der Studierenden. Infolge werden die Studierenden dazu aufgefordert, den auf ihrem Arbeitsblatt vorhandenen Titel „Die Epoche des Realismus“ zu betrachten und Vermutungen aufzustellen (siehe Anhang 1). Hierbei sollen die Studierenden ihre eigenen Vermutungen gemeinsam mit ihrer Begründung dem Plenum mitteilen. Die Lehrkraft steht an der Tafel und notiert die Vermutungen der Studierenden. Bei der Durchführung dieser Trainingssequenz zeigte sich, dass die Studierenden damit begonnen hatten, die einzelnen Wörter im Titel genauer zu betrachten. Zum Beispiel äußerte eine Studentin, dass sie das Wort „real“ aus dem Englischen kennt und stellte die Vermutung auf, dass die Texte dieser Epoche nicht aus Märchen, sondern auch echten Erzählungen bestehen. Nachdem Aufstellen der Vermutungen, erhielten die Studierenden den zugehörigen Text. Sie werden zum Lesen des Textes aufgefordert und sollen ihre eigens aufgestellten Vermutungen auf Richtigkeit überprüfen. Die Bearbeitung dieser Aufgabe sollte im Plenum stattfinden und die Lehrkraft sollte die Studierenden möglichst viel unterstützen. Nachdem die Vermutungen zum ersten Titel kontrolliert sind, sollten die Studierenden einen weiteren Titel betrachten und Vermutungen aufstellen. Hierbei könnte man den Studierenden einen Haupttitel („Realismus (1850-1980)“) gemeinsam mit einem Untertitel vorlegen („Die politische Situation“). An dieser Stelle sollte sich jedoch die Unterstützung seitens der Lehrkraft verringern und die Studierenden sollten den Gebrauch der Lesestrategie selbstständig erproben.

4. Trainingssequenz ‚Evaluierung‘: Nachdem die Studierenden den Gebrauch der Lesestrategie erprobt haben, bedarf es einer Reflektionsphase. Aus diesem Grund werden die Studierenden dazu aufgefordert, die auf dem Arbeitsbogen vorhandenen fünf

Reflektionsfragen zu beantworten (siehe Anhang 1). Zur Beantwortung dieser Fragen kann die Lehrerin die Studierenden zunächst in einer Partnerarbeit arbeiten lassen. Nach der Partnerarbeit sollten die Ergebnisse jedoch auch mit dem Plenum geteilt und kurz diskutiert werden. Am Ende der Erprobung dieser Trainingssequenz, betonten viele der Studierenden, dass sie aufgrund der Angst vor einem Bloßstellen vor der Klassengemeinschaft, normalerweise eher davon abgeneigt sind, ihre Gedanken laut zu äußern. Nachdem sie aber gesehen haben, dass selbst eine akademische Lehrkraft ein einfaches gedankliches Vorgehen verfolgt und das man durch ein solches Vorgehen wirklich treffenden Vermutungen zum Textinhalt aufstellen kann, betonten sie, dass sie diese Strategie insbesondere im Rahmen einer Partnerarbeit oder Gruppenarbeit öfters einsetzen werden.

Nach der Durchführung der vier Trainingssequenzen bezüglich der Lesestrategie ‚Nutzung des Titels, um Vermutungen zum Textinhalt aufzustellen‘ ist es möglich mit dem Training einer weiteren Lesestrategie zu beginnen. Zur Erhaltung eines hohen Explizitheitsgrad ist es angebracht, dass die Lehrkraft den Beginn der neuen Strategievermittlung ankündigt. In Bezug auf den oben dargelegten Unterrichtsverlauf, könnte die Lehrkraft mit folgender Aussage einen Übergang zur neuen Strategievermittlung schaffen: „Während Sie Ihre Vermutungen kontrollierten, haben sie bestimmt einige Stellen im Text markiert. Der zweite Teil unseres Unterrichts wird sich der Vermittlung der Lesestrategie ‚Unterstreichen wichtiger Textstellen‘ widmen.“. Nach dieser expliziten Ankündigung könnte man das zweite Arbeitsblatt an die Studierenden verteilen und das explizite Training neu beginnen.

Vermittlung der Lesestrategie ‚Unterstreichen wichtiger Textstellen‘

1. Trainingssequenz ‚Bewusstmachung‘: Der zweite Durchlauf des Strategietrainings beginnt erneut mit der Namensnennung und Funktionserläuterung der zu vermittelnden Lesestrategie. Hierfür erhalten die Studierenden wie bereits im ersten Teil des Strategietrainings ein weiteres Set an Arbeitsblättern (siehe Anhang 2). Auf diesen Arbeitsblättern befindet sich ein Informationskästchen, welches die Lesestrategie ‚Unterstreichen wichtiger Textstellen‘ definiert und dessen Funktion erläutert. Die Lehrkraft fordert einen der Studierenden dazu auf, das Informationskästchen laut vorzulesen. Bei der Erprobung dieser Sequenz zeigte sich, dass einige Studierenden die Vermittlung dieser Lesestrategie als ‚lächerlich‘ empfanden. Ein Student betonte, dass er diese Lesestrategie sowieso gebrauchen kann. In einer solchen Situation ist es angebracht, dass die Lehrkraft nicht negativ reagiert. Sonach sollte die Lehrkraft betonen, dass man den Gebrauch einer Lesestrategie stets effektivieren kann. Im Laufe der Unterrichtsdurchführung zeigte sich nämlich, dass selbst der Studierende der am Anfang der Vermittlung eher eine negative Reaktion zeigte, erhebliche Probleme dabei hatte, diese Lesestrategie adäquat zu gebrauchen.

2. Trainingssequenz ‚Orientierung‘: Zur Gebrauchsdemonstration dieser Lesestrategie wird mit Hilfe einer Powerpoint-Präsentation ein Textabschnitt an die Tafel projiziert (siehe Abb. 3). Hierbei eignet sich ein Whiteboard am besten. Falls kein Whiteboard vorhanden ist, könnte man auch mit Hilfe eines Overhead-Projektors bzw. Folienprojektors arbeiten. Die Lehrkraft sollte dann damit beginnen den Text laut zu lesen und zu unterstreichen. Hierbei sollte sie auch ihre Gedanken wie z. B. „Ich denke, dass das Wort „Industrialisierung“ sehr wichtig ist. Damit ich es später leichter wiederfinden kann, markiere ich es farblich.“ lautsprachlich äußern.



Abbildung 3: Ausschnitt aus den Unterrichtsmaterialien zur Orientierungssequenz

Bei der Erprobung dieser Lesestrategie kann die Lehrkraft bewusst viele Stellen im Text unterstreichen und am Ende ihrer Durchführung betonen, dass man diese Unterstreichungen bzw. Markierungen weiter reduzieren sollte, damit man einen besseren Überblick über den Textinhalt erhält. Sie könnte z. B. die Studierenden dazu auffordern, bei der Reduzierung der Unterstreichungen mitzuwirken. Gemeinsam im Plenum sollten dann die Unterstreichungen analysiert und es sollte darüber diskutiert, welche Unterstreichungen man wieder wegwischen könnte. Das Ziel dieser Art von Demonstration besteht darin, den Studierenden zu zeigen, dass man bei dem Unterstreichen von Textstellen reduktiv vorgehen sollte. Nachdem die Unterstreichungen im Text reduziert sind, könnte stichpunktartig festgehalten werden, welche Gebrauchform effektiv bzw. nicht effektiv ist. Beispielsweise könnte das ‚Markieren von Schlüsselwörtern‘ dem effektiven Gebrauch und das ‚Unterstreichen von ganzen Sätzen‘ dem nicht effektiven Gebrauch zugeordnet werden.

3. Trainingssequenz ‚Erprobung‘: Nach dem gemeinsamen Lesen und Unterstreichen des ersten Textabschnittes werden die Studierenden dazu aufgefordert, den restlichen Teil des Textes zu lesen und den Gebrauch dieser Leserstrategie für sich selbst zu erproben. Die Erprobung dieser Trainingssequenz zeigte, dass die Studierenden oft dazu neigen, entweder zu viele oder zu wenige Stellen im Text zu unterstreichen. So wurde ersichtlich, dass die Studierenden aufgrund fehlender Sprachkenntnisse, nicht immer die wichtigen Textstellen bzw. Schlüsselwörter im Text auffinden können. Viele der Studierenden markieren bzw. unterstreichen auch die Textstellen, die sie nicht verstanden haben. Aus diesem Grund sollte die Lehrkraft während der Unterstützung der Erprobungssequenz die Studierenden auch darauf hinweisen, dass sie sich nicht auf das Nichtverstandene, sondern auf das Verstandene im Text konzentrieren sollten.

4. Trainingssequenz ‚Evaluierung‘: Nachdem jeder der Studierenden einen Textteil für sich alleine gelesen und unterstrichen bzw. markiert hat, fordert die Lehrkraft die Studierenden dazu auf, die fünf Reflektionsfragen im Plenum zu diskutieren. Hierbei wird jede Frage einmal laut vorgelesen und es wird mehreren Studierenden die Möglichkeit gegeben, sich zur jeweiligen Frage zu äußern. Bei der Erprobung dieser Trainingssequenz zeigte sich eine positive Resonanz. Die Studierenden betonten nach der Vermittlung dieser Lesestrategie, dass sie diese Lesestrategie bereits kannten, allerdings noch nie darüber nachgedacht haben, wie diese am effektivsten einzusetzen ist.

SCHLUSSFOLGERUNGEN

In Anbetracht der Tatsache, dass die Vermittlung von Lesestrategien einen stark defizitären Bereich des schulischen und universitären Unterrichts bildet, soll mit der Darlegung dieser Arbeit der Forderung nachgekommen werden, eine kontextuelle Möglichkeit zur gezielten Förderung der strategischen Lesekompetenz von DaF- und Germanistikstudierenden darzulegen (Bimmel & Rampillon, 2004, S. 91; Souvignier, Küppers & Gold, 2003, S. 167; Tönshoff, 1997, S. 212; Philipp, 2012, S. 42).

Demgemäß legt die präsentierte Unterrichtseinheit dar, wie eine Lehrkraft zur Förderung der strategischen Lesekompetenz im Kontext eines deutschsprachigen Literaturseminars die vier Trainingssequenzen des Expliziten Trainings in das tägliche Unterrichtsgeschehen integrieren kann. Dieses mit praktischen Übungen dargelegte Instruktionsverfahren kann sowohl für die deutschsprachigen Literaturseminare als auch im Rahmen anderer Studienseminare genutzt werden. So ist es möglich, die textlichen Inhalte weiterer Studienseminare in das Instruktionsmodell des Expliziten Trainings zu integrieren bzw. dieses Instruktionsverfahren für die Vermittlung unterschiedlicher Lesestrategien zu gebrauchen (siehe Seite 306).

Es lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass das explizite Trainieren von Lesestrategien einen festen Bestandteil der türkischen Germanistik- und DaF-Lehramtsstudiengängen bilden sollte. Denn durch die Implementation eines expliziten Lesestrategietrainings in diese Studiengänge könnte die Tatsache genutzt werden, dass die Studierenden selbst FremdsprachenlernerInnen sind und in Zukunft mit großer Wahrscheinlichkeit auch als Fremdsprachenlehrkräfte tätig sein werden. Insofern würden die Studierenden im Verlauf ihres Studiums selbst von der Lesestrategievermittlung profitieren können und wären in ihrer zukünftigen Tätigkeit als Lehrkraft, aufgrund ihrer positiven Erfahrung eher dazu bereit, auch selbst einen Unterricht zur expliziten Strategievermittlung zu gestalten.

SUMMARY

This study aims to present a model to improve strategic reading competencies of university students enrolled on German Language Teaching and German Language and Literature programs where the medium of instruction in literature classes is German. The model includes both the theoretical underpinnings of developing the use of reading strategies as well as their application in actual classroom environments. To this end, a sample lesson unit, which is developed based on the cognitive reading strategy instruction model, is presented in this study. With the sample lesson unit, this study aims to answer the following research questions:

1. What type of an instruction model of effective reading strategies can be applied in German Literature classes where the medium of instruction is German?
2. Which components should this instruction model include?

In order to answer these research questions, *Direct Explanation* model has been applied (Dufy et. al., 1987, p. 347). This model has been widely accepted as it includes very explicit and systematic instructions (Tönshoff, 1997, p. 208). Previous research has shown that this model has been one of the most effective models in teaching reading strategies. Also, it has been found out that the students who have been instructed in this model can use the reading strategies for a long period of time and they can transfer their competence in using these

strategies to other disciplines. As the model's effectiveness is found to be very high, many researchers and teachers have applied it in their lessons, and based on these applications, some areas that need to be revised have been identified. Based on these findings, the model has been adapted and improved in time (see Bimmel, 2012b, p. 51; Haukås, 2012, p. 25; Tönshoff, 2007, p. 333). This model consists of four training sequences (Haukås, 2012, p. 26):

1. *Training Sequence "Increasing Awareness"*: This first training sequence includes presentation of the reading strategy itself, which aims to increase students' awareness on the strategy use, and then an explicit explanation of the functions of this reading strategy.
2. *Training Sequence "Demonstration"*: The second sequence includes teachers' demonstration of the strategy use. During this sequence, the teacher should also verbalize her and his strategy use so that all of the students can hear and understand the steps taken by the teacher whilst applying the specific reading strategy.
3. *Training Sequence "Application"*: The third sequence of the training process requires the students to use the reading strategy previously demonstrated by the teacher on their own. This step is very crucial in the training process as it intertwines both the cognitive level and application level. The application needs to take place step-by-step from more controlled strategy use to less controlled strategy use. By doing so, the students can employ 'learning by doing' which leads to more permanent learning.
4. *Training Sequence "Evaluation and Reflection"*: The last sequence of the training process includes an evaluation and reflection on the use of instructed reading strategies. The students are provided with easy-to-understand reflection questions and they are expected to discuss both the strategy use and also underlying rationale for using this specific reading strategy. It is very important for the students to apply this step after each strategy use, as it increases their competence of applying the reading strategies in different tasks that they might encounter throughout their education (Bimmel & Rampillon, 2004, p. 92).

The lesson unit developed in this study is based on the four main training sequences that we have discussed above and it is designed so as to increase university students' strategic reading skills in literature classes which are delivered in German. Teaching effective use of reading strategies has been neglected both at university level and during students' prior education. For this reason, this study provides a very important contribution to teaching reading strategies to students at German Language and Literature and German Language Teaching departments through the step-by-step explained lesson unit. The lesson unit, which is designed based on the recursive feature of the cognitive reading strategy model, can also be applied in other classes which are taught in German as well as the literature classes taught in German.

LITERATUR

- Aytaç, G. (2018). Zur Funktion und den Aufgabenbereich der Germanistik in der Türkei. In A. O. Öztürk, M. T.Öncü und D. Balkaya (Hrsg.), *Abstractheft. XIV. Türkischer Internationaler Germanistik Kongress: Ex Oriente Lux: Orient in der deutschen Sprache, Literatur und Kultur* (S. 26). Erzurum: Atatürk Universität.
- Badel, I. & Valtin, R. (2003). Lesestrategien verbessern- Lesekompetenz fördern. *Grundschule*, 2, 23-26.
- Balci, T. (1996). Deutsch als Unterrichtssprache bei germanistischen Lehrveranstaltungen?. *ÖDaF-Mitteilungen*, 1, 65-70.
- Bimmel, P. (2012a). Lernstrategien- Bausteine der Lernerautonomie. *Fremdsprache Deutsch*, 46, 3-10.
- Bimmel, P. (2012b). Lernstrategien vermitteln. *Fremdsprache Deutsch*, 46, 50-55.
- Bimmel, P., Rampillon, U. (2004). *Lernerautonomie und Lernstrategien. Fernstudieneinheit 23*. München: Langenscheidt.
- Carrell, P. L. (1998). Can Reading Strategies be Successfully Taught? *Australian Review of Applied Linguistics*, 21, 1-20.
- De Corte, E., Lieven, V. & De Ven, A. V. (2001). Improving text comprehension strategies in upper primary school children: A design experiment. *British Journal of Educational Psychology*, 71(4), 531-559.
- Duffy, G. G., Roehler L. R., Sivan, E., Rackliffe, G., Book, C., Meloth, M. S., Vavrus, L. G., Wesselmann, R., Putman J. & Bassiri, D. (1987). Effects of Explaining the Reasoning Associated with Using Reading Strategies. *Reading Research Quarterly*, 22(3), 347-368.
- Duke, N. K. & Pearson, P. D. (2002). Effektive Practices for Developing Reading Comprehension, In A. Farstrup, E. & S. Jay Samules (Hrsg.), *What Research Has to Say About Reading Instruction* (S. 204-242). Newark: International Reading Association.
- Ehlers, S. (1998). *Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache*. Tübingen: Narr.
- Ehlers, S. (2004). Lesen in der Zweitsprache und Fördermöglichkeiten. *Deutschunterricht*, (4), 4-10.
- Ehlers, S. (2007). Übungen zum Leseverstehen. In K. R. Bausch, H. Christ, H. J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 287-291). Tübingen: Narr Francke Verlag.
- Ehlers, S. (2010). Lesen(lernen) in der Zweitsprache. In C. Schmidt, M. Lutjeharms (Hrsg.), *Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache* (S. 109-116). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Ehlich, K. (2010). Textraum als Lernraum. In T. Pohl & T. Steinhoff (Hrsg.), *Textformen als Lernformen* (S. 47-62). Duisburg: Gilles & Francke.
- Fabricius-Hansen, C. (2002). Texte in der Fremdsprache lesen und verstehen: Überlegungen zu einem vernachlässigten Thema. *Report of the project Languages in Contrast*, 16, 1-17.
- Farkas, O. (2003). Lesen in der Fremdsprache: Ein Zusammenspiel unterschiedlicher Performanzfaktoren. Eine empirische Untersuchung anhand von Protokollen des Lauten Denkens. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, (39), 29-51.

- Friedrich, A., Gummert, P., Kohlrusch, G., Mies, S. & Stöber, D. (2016). *Kompetenzbereich: Literaturkompetenz. Im Internet unter: http://www.bildungs-lsa.de/index.php?KAT_ID=10504#art33424*. Stand: 02.07.2019.
- Genç, A. (2001). Die Entwicklung der Lesekompetenz im DaF-Unterricht. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 80-91.
- Gigl, C. J. (2012). *Deutsche Literaturgeschichte. Abitur-Wissen Deutsch*. Freising: Stark.
- Griffiths, C. (2013). *The strategy factor in successful language learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Griffiths, C. & Oxford, R. L. (2014). The twenty-first century landscape of language learning strategies: Introduction to this special issue. *System*, 43, 1-10.
- Grütz, D. (2010). Unterstreiche das Wichtigste! Kompetenzorientiertes Unterrichten auf der Basis von empirischen Befunden zu einer Textverstehensstrategie. In C. Schmidt & M. Lutjeharms (Hrsg.), *Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache* (S. 91-108). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Haukås, Å. (2012). Gewusst wie! - Die zentrale Rolle der Bewusstmachung. *Fremdsprache Deutsch*, 46, 23-27.
- Horváthová, V. (2009). *Darstellung von Lesestrategien in Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrwerken im Hauptkurs und Aspekte B1+* (Unveröffentlichte Magisterarbeit). Universität Wien, Wien.
- Huneke, H. W. & Steining, W. (2005). *Deutsch als Fremdsprache Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Hurtola, M. (2008). *Lesen, Leseverstehen und Lesestrategien. Am Beispiel finnischer DaF-Schüler in der gymnasialen Oberstufe* (Unveröffentlichte Magisterarbeit). Universität Tampere, Tampere.
- Jacquin, M. (2010). Lesestrategien im DaF-Unterricht: Tragen sie zum Verständnis fremdsprachlicher Texte bei? In C. Schmidt, M. Lutjeharms (Hrsg.), *Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache* (S. 145-162). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Kirschhock, E. M. (2004). *Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen im Anfangsunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kleppin, K. & Tönshoff, W. (1998). Lernstrategientraining? Was soll ich denn noch alles in den paar Stunden Französischunterricht unterbringen!. *Der Fremdsprachliche Unterricht-Französisch*, 32 (34): 24-30.
- Lutjeharms, M. (2010). Der Leseprozess in Mutter- und Fremdsprache. In C. Schmidt, M. Lutjeharms (Hrsg.), *Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache* (S. 11-26). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Maden, S. S. (2000). Diskussion des Gesamtcurriculums. In N. Tapan, T. Polat & H.-W. Schmidt (Hrsg.), *Berufsbezogene Deutschlehrerausbildung* (S. 45-57). Istanbul: Türkischer Deutschlehrerverein.
- Mokthari, K. & Reichard, C. A. (2002). Assessing Student's Metacognitive Awareness of Reading Strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249-259.
- Mokthari, K. & Sheorey, R. (2002). Measuring ESL Students' Awareness of Reading Strategies. *Journal of Developmental Education*, 25(3), 2-10.

- Onursal-Ayırır İ., Arıoğul, S. & Ünal, D. Ç. (2012). Cinsiyetin Ve Öğrenim Alanlarının Hazırlık Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Stratejisi Kullanımına Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 60-72.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Oxford, R. L., Cho, Y., Leung, S. & Kim, H. J. (2004). Effect of the presence and difficulty of task on strategy use: An exploratory study. *International Review of Applied Linguistic in Language Teaching*, 42 (1), 1-48.
- Palincsar, A. S. & Brown A. L. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension- Fostering and Comprehension- Monitoring Activities. *Cognition and Instruction*, 1(2):117-175.
- Philipp, M. (2012). Lesestrategien - wirksame Werkzeuge für das Textverstehen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 18(5/12), 40-45.
- Polat, T. & Tapan, N. (2005). Deutsch als Fremdsprache in der Türkei: Aktuelle Entwicklungen. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 10 (2). Im Internet unter: http://www.bildung-lsa.de/index.php?KAT_ID=10504#art33424. Stand: 13.06.2019.
- Rampillon, U. (1985). *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*. München: Hueber.
- Rampillon, U. (1999). *Lernen leichter machen. Deutsch als Fremdsprache*. München: Max Hueber Verlag.
- Rampillon, U. (2007). Lerntechniken. In K. R. Bausch, H. Christ, H. J. Krumm (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 340-343). Tübingen: Narr Franke Verlag.
- Rampillon, U. & Zimmermann, G. (1997). *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen. Forum Sprache*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Rösler, D. & Würffel, N. (2014). *Lernmaterialien und Medien 5. Deutsch Lehren Lernen*. München: Klett-Langenscheidt.
- Schmitz, S. (2010). Gelesen heißt noch nicht verstanden – Texte lesen und verstehen. Lesekompetenz als Schlüsselqualifikation des Deutschunterrichts. In K. F., Hillesheim & Weber, B. (Hrsg.), *Perspektiven der Lehrerbildung: Zum Auftrag der Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung* (S. 173-182). Berlin: LIT Verlag.
- Souvignier, E., Küppers, J. & Gold, A. (2003). Lesestrategien im Unterricht: Einführung eines Programms zur Förderung des Textverstehens in 5. Klassen. *Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung*, 31(2), 166-183.
- Sönmez-Genç, N. (2015). *Die Vermittlung von Lesestrategien und ihr Einfluss auf den Strategiegebrauch* (Unveröffentlichte Masterarbeit). Hacettepe Universität, Ankara.
- Sönmez-Genç, N. & Ünal, D. Ç. (2017). Die Vermittlung von Lesestrategien und ihr Einfluss auf den Strategiegebrauch. *Moderna Språk*, 111(1), 35-58.
- Storch, G. (2009). Lernerstrategien. In G. Storch (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache - eine Didaktik Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung* (S. 21-24). München: Wilhelm Fink Verlag.
- Şahan, A. (2010). *The effects of reading strategies on the improvement of inferential skills* (Unveröffentlichte Doktorarbeit). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tönshoff, W. (1997). Training von Lernerstrategien im Fremdsprachenunterricht unter Einsatz bewusstmachender Vermittlungsverfahren. In U. Rampillon; Zimmermann, G.

- (Hrsg.), *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen* (S. 203-215). Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Tönshoff, W. (2007). Lernerstrategien. In Bausch, K. R., Christ, H., Krumm, H. J. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 331-334). Tübingen: Narr Franke Verlag.
- Uzunçakmak, P. (2005). *Successful and unsuccessful Readers' use of Reading Strategies* (Unveröffentlichte Magisterarbeit). Bilkent Universität, Ankara.
- Westhoff, G. (2001). *Fertigkeit Lesen. Fernstudieneinheit 17*. München: Langenscheidt.
- Wilkes, J. C. (2011). *A case study on primary school students' perceptions about their use of language learning and reading strategies and strategy training* (Unveröffentlichte Magisterarbeit). Bilkent Universität, Ankara.
- Wolff, D. (2007). Lernerautonomie und selbst gesteuertes fremdsprachliches Lernen: Überblick. In K. R. Bausch, H. Christ, H. J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 321-325). Tübingen: Narr Franke Verlag.

ANHANG 1: Arbeitsblatt zur Vermittlung der Lesestrategie ‚Nutzung des Titels, um Vermutungen zum Textinhalt aufzustellen‘

**Vermittlung der Lesestrategie:
„Nutzung des Titels, um Vermutungen zum Textinhalt aufzustellen“**

1.1.: Lesen Sie sich den Infokasten zum Thema „Titel“ durch.

Was sind Titel?

Titel, auch genannt Überschriften, geben Hinweise zum Inhalt eines Textes. Meistens bringen die Titel den Inhalt des Textes möglichst präzise und inhaltlich auf einen Punkt.

Warum sollte man die Titel beachten?

Mit der Betrachtung der Titel erhält man einen ersten Überblick über den Text. In Texten gibt es auch Zwischentitel. Diese Zwischentitel befinden sich unter dem eigentlichen Titel und im Text selbst. Die Zwischentitel eines Textes ermöglichen es gezielt nach Informationen zu suchen.

Wann sollte man die Titel beachten?

Die Betrachtung der Titel sollte man vor dem Lesen durchführen. Somit erhält man im Voraus einen Überblick über den Text.

1.2.: Sehen Sie sich folgende Titel an. Beobachten Sie das Vorgehen der Lehrkraft und erweitern Sie die Vermutungen zum Textinhalt.

1.3: Sehen Sie sich den folgenden Titel an. Stellen Sie Vermutungen zum Textinhalt auf. Wovon wird in diesem Text erzählt? Teilen Sie ihre Vermutungen im Plenum mit.

Die Epoche des Realismus

1.4.: Lesen Sie sich den Text durch und kontrollieren Sie, ob ihre Vermutungen richtig waren.

Der Realismus (1850-1890)

Die Epoche des Realismus

Die Bezeichnung „Realismus“ meint eine Epoche, die die sinnlich wahrnehmbare, empirisch fassbare Wirklichkeit in den Vordergrund rückt. Anders als die Idealisten sehen die Realisten die Dinge, wie sie sind und nicht in idealer Überhöhung.

Der Realismus war eine gesamteuropäische Epoche: Es lassen sich Vertreter aus Frankreich (Häubert, Stendhal, Balzac) ebenso nennen wie aus England (Dickens, Thackeray) und aus Russland (Dostojewskij, Tolstoj, Turgenjew). In Deutschland datiert man die Epoche des Realismus von ca. 1850, also nach der Revolution von 1848/49, bis zum Rücktritt Bismarcks 1890, der einen grundlegenden Wandel nicht nur in der deutschen Politik, sondern auch im Selbstverständnis der Deutschen markiert.

Realistische Strömungen sind aber nicht auf die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts beschränkt. Schon im antiken Griechenland kann man einen gewissen Realismus der Darstellung erkennen (etwa in den Komödien des Aristophanes oder in der spätantischen Tragödie des Euripides), auch die epische Literatur des 17. Jahrhunderts (z. B. Grimmelshausen: *Simplicissimus*) trägt realistische Züge. Im 19. Jahrhundert sind als Vorläufer der Realisten im eigentlichen Sinne manche Dichter des Vormärz zu nennen, etwa Georg Büchner oder Christian Dietrich Grabbe. Im 20. Jahrhundert finden sich realistische Strömungen beispielsweise in den Werken von Alfred Döblin, Heinrich Böll und Martin Walser.

1.5.: Sehen Sie sich die folgenden Titel an und vermuten Sie den Inhalt des dazugehörigen Textes. Teilen Sie ihre Vermutungen dem Plenum mit.

Realismus (1850–1890)

Die politische Situation

1.6.: Lesen Sie den Text (S. 103) und kontrollieren Sie ihre Vermutungen.

1.7.: Beantworten Sie folgende Fragen im Plenum.

- Welches Ziel wollten Sie erreichen?
- Was haben Sie gemacht, um Ihr Ziel zu erreichen?
- Haben Sie Ihr Ziel erreicht? Woher wissen Sie das?
- Wie erklären Sie sich Ihre Ergebnisse?
- Was haben Sie für Ihre nächste Textarbeit gelernt?

ANHANG 2: Arbeitsblatt zur Vermittlung der Lesestrategie ‚Unterstreichen wichtiger Textstellen‘

Vermittlung der Lesestrategie: „Unterstreichen wichtiger Textstellen“

1.1.: Lesen Sie sich den Infokasten zur Strategie „Unterstreichen von Textstellen“ durch.

Was sind Unterstreichungen?

Unter Unterstreichungen versteht man die Unterlegung von Textstellen mit einer Linie oder einer Markierung. Diese Unterlegung kann mit unterschiedlichen Stiften (z.B. Textmarker, Bleistifte usw.) ausgeführt werden.

Warum unterstreicht man Texte?

Die Unterstreichungen bilden ein Verfahren was der Erschließung des Textinhaltes dient. Mit dem Unterstreichen von Textstellen schafft man sich ein sog. „Verständnisgerüst“.

Wann setzt man Unterstreichungen am besten ein?

Unterstreichungen werden am besten eingesetzt, wenn man die Hauptaussagen und den Zusammenhang eines Textes verstehen will. Deswegen sollte man das Unterstreichen von Textstellen während des Lesens durchführen.

Wie sollte man Texte unterstreichen?

Für das Unterstreichen von Textstellen gibt es keine festgelegten Regeln. Die Art von der jeweiligen Unterstreichung hängt von dem jeweiligen Leseziel ab (z.B. das Wichtigste unterstreichen; eine spezifisch gesuchte Information unterstreichen oder das Unterstreichen von bekannten oder unbekanntenen Informationen).

1.2.: Beobachten Sie wie die Lehrkraft diese Lesestrategie gebraucht und teilen Sie ihre Gedanken dem Plenum mit.

1.2.1. Notieren Sie bitte welche Gebrauchsform sie effektiv bzw. nicht effektiv empfinden.

effektiv	nicht effektiv
•	•

1.3.: Lesen Sie den weiteren Teil des Textes und führen Sie die Ihnen demonstrierten Arbeitsschritte selbst durch.

Neben diesen gesellschaftlichen vollzogen sich auch entscheidende politische Veränderungen: War der Beginn der Epoche des Realismus noch bestimmt von der Reaktionszeit nach Auflösung des Rumpfparlaments in Stuttgart (bis 1859), so rückten bald kriegerische Ereignisse in den Vordergrund: der deutsch-dänische Krieg um die Elbherzogtümer Schleswig und Holstein (1864), in seinem Gefolge und entstanden im Streit um die Verwaltung der Herzogtümer der Deutsche Krieg von 1866, der Preußen die Vormacht in Deutschland sicherte und Österreichs Einfluss nach Osten abdrängte.

1870 nützte Bismarck schließlich die Gelegenheit, Frankreich mithilfe der Emser Depesche bloßzustellen, und zwang es dazu, Deutschland den Krieg zu erklären. Die **Gründung des kleindeutschen Reiches 1871**, an der in erster Linie die „alten Eliten“, also Fürsten, Militärs und hohe Staatsbeamte, und weniger die demokratisch-parlamentarischen Kräfte einen maßgeblichen Anteil hatten, schließt dieses von der Außenpolitik geprägte Jahrzehnt der deutschen Geschichte ab. Bismarck erklärte nun – um den sicheren Bestand des neu geschaffenen Reiches zu garantieren – Deutschland für saturiert und bemühte sich fortan um die Lösung der innenpolitischen Probleme in seinem Sinne. Die Stichworte „Kulturkampf“, „Sozialistengesetze“ und „Sozialgesetzgebung“ verdeutlichen dies.

Das Ende der Epoche des Realismus ist auch das Ende der Epoche Bismarck. Sein Rücktritt im Jahr 1890 und der Regierungsantritt Kaiser Wilhelms II. schon 1888 signalisieren den Anbruch einer neuen Zeit – auch im politisch-gesellschaftlichen Sinn.

1.4.: Beantworten Sie folgende Fragen im Plenum.

- Welches Ziel wollten Sie erreichen?
- Was haben Sie gemacht, um Ihr Ziel zu erreichen?
- Haben Sie Ihr Ziel erreicht? Woher wissen Sie das?
- Wie erklären Sie sich Ihre Ergebnisse?
- Was haben Sie für Ihre nächste Textarbeit gelernt?

ANHANG 3: Verlaufsplan

Verlaufsplan des Strategietrainings			
Lernziel: Die Lernenden können zwei Lesestrategien angemessen gebrauchen.			
Inhalt der Unterrichtseinheit:			
Das Eingehen auf die Strategien,			
1. „Nutzung des Titels um Vermutungen zum Textinhalt aufzustellen“			
2. „Unterstreichen wichtiger Textstellen“			
Arbeitsmaterial: Arbeitsblätter, PowerPoint Präsentation			
Lernaufgabe: Die Studenten sollen die Instruktionsschritte des Strategietrainings befolgen und den vorhandenen Texts unter der Anwendung der vermittelten Lesestrategien bearbeiten.			
Textinhalt: Text über die Literaturepoche des „Realismus“			
Dauer: 80-90 Minuten			
Phase	Inhalt	Sozialform	Medien
Schritt 1.1: Bewusstmachung der Lesestrategie „Nutzung des Titels um Vermutungen zum Textinhalt aufzustellen“	Lehrkraft präsentiert die unterschiedlichen Textsorten und erklärt die einzelnen Merkmale und Eigenschaften dieser Strategie durch die Erläuterung der Strategie.	Frontalunterricht;	Powerpoint, Arbeitsblatt, Tafel
zu Schritt 1.2: Orientierung auf die Anwendung einer Strategie und Verbalisierung von Gedanken in Bezug auf das Aktivieren von Vorwissen	Die Lehrkraft demonstriert wie sie selbst Vermutungen zum weiteren Textinhalt aufstellt und begründet dabei das eigene gedankliche Verhalten.	Lehrer-Schüler-Gespräch im Plenum;	Arbeitsblatt, Tafel, PowerPoint Präsentation
Schritt 1.3: Erprobung und Übung der dargestellten Strategie	Die Lerner wenden die Strategie selbst an	Im Plenum;	Tafelbild, Arbeitsblatt, PowerPoint Präsentation
Schritt 1.4: Evaluierung der durchgeführten Strategieanwendung	Die Lernenden reflektieren ihre Gedanken zur geübten Strategie indem sie die Fragen beantworten.	Im Plenum	Arbeitsblatt, PowerPoint Präsentation
Schritt 2.1: Bewusstmachung der Lesestrategie „Unterstreichen wichtiger Textstellen“	Die Lehrkraft erklärt die einzelnen Merkmale und Eigenschaften dieser Strategien	Frontalunterricht;	Arbeitsblatt, PowerPoint Präsentation
zu Schritt 2.2: Orientierung auf die Anwendung einer Strategie und Verbalisierung von Gedanken	Die Lehrkraft wendet die Strategien laut denkend auf dem ersten Abschnitt des Textes an	Lehrer-Schüler-Gespräch; Im Plenum	PowerPoint Präsentation
Schritt 2.3: Erprobung und Übung der dargestellten Strategie	Die Lehrkraft unterstützt die Lerner bei der selbständigen Ausführung der Aufgaben	Partnerarbeit; Lehrkraft steht bei Fragen zur Verfügung	Arbeitsblatt, PowerPoint Präsentation
Schritt 2.4: Evaluierung der durchgeführten Strategieanwendung	Die Lernenden führen gedankliche Reflexionen aus indem sie die Fragen beantworten.	Im Plenum	Arbeitsblatt