

Der systematischen und kontinuierlichen Entwicklung von Lesekompetenz gilt auch im zwölften Jahr nach PISA noch unsere besondere Aufmerksamkeit.

Leseförderung wird verstärkt zum Gegenstand gemeinsamer Anstrengungen an den Schulen gemacht und als »schulischer Auftrag« verstanden. Der Unterricht in allen Fächern bemüht sich um eine bessere Förderung des Leseverständnisses bei unterschiedlichen Textsorten und -inhalten auf unterschiedlichen Aufgabenniveaus. Die Lehrerinnen und Lehrer aller Fächer werden befähigt, den Lernenden Strategien zum Umgang mit Texten so zu vermitteln, dass diese einen Nutzen daraus ziehen. Um die Entwicklung von Lesekompetenz zielgerichtet zu steuern, sind genaue Kenntnisse über fachwissenschaftliche, theoretische und praktische Zusammenhänge notwendig.

»Lesen wollen, Lesen lernen, Lesen können« gibt neben einem fundierten Überblick über fachwissenschaftliche Hintergründe und einem individuellen Einblick in die Thüringer Schul- und Unterrichtspraxis auch einen weit reichenden Ausblick in europäische Dimensionen. Mit Weitblick werden richtungsweisende Impulse gegeben, die effektiv und möglichst langfristig auf das Leseverhalten und die Leseleistungen der Lernenden wirken. Eine Handreichung für ein Set von Lesestrategien – den LeseNavigator – sowie dazugehörige Diagnoseinstrumente ergänzen das praxisorientierte Angebot an Materialien und Ideen für eine individuelle und nachhaltige Leseförderung.

Nur als kompetente Leserinnen und Leser sind unsere Schülerinnen und Schüler gut vorbereitet auf zukünftige Herausforderungen in Schule, Beruf, Familie und Gesellschaft!

**Thillm**

ISBN 978-3-00-037635-1

Hrsg. Manuela Metscher

# Lesen wollen Lesen lernen Lesen können

## Zur Förderung von Lesekompetenz in Thüringer Schulen



**Thillm**

Thüringer Institut für Lehrerfortbildung,  
Lehrplanentwicklung und Medien

**Thillm** Lesen wollen – Lesen lernen – Lesen können



*Hrsg. Manuela Metscher*

# **Lesen wollen Lesen lernen Lesen können**

**Zur Förderung von  
Lesekompetenz  
in Thüringer Schulen**

Die Reihe »Materialien« wird vom Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien im Auftrag des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur verlegt, sie stellt jedoch keine verbindliche, amtliche Verlautbarung des Ministeriums dar. Die verwendeten Personenbezeichnungen beziehen sich auf Personen beiderlei Geschlechts. Dem Freistaat Thüringen, vertreten durch das Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien, sind alle Rechte der Veröffentlichung, Verbreitung, Übersetzung und auch die Einspeicherung und Ausgabe in Datenbanken vorbehalten. Die Herstellung von Kopien und Auszügen zur Verwendung an Thüringer Bildungseinrichtungen, insbesondere für Unterrichtszwecke, ist gestattet.

Diese Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung des Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien dar. Für die inhaltlichen Aussagen tragen die Autoren die Verantwortung.

ISSN 0944-8705

ISBN 978-3-00-037635-1

Bad Berka 2012

1. Auflage

© Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Thillm)

Heinrich-Heine-Allee 2–4, 99438 Bad Berka

E-Mail: [institut@thillm.de](mailto:institut@thillm.de)

URL: [www.thillm.de](http://www.thillm.de)

Redaktion: Rigobert Möllers

Herstellung: Druckservice Albrecht Schirmer, Lichtenstein

Die Publikation wird gegen eine Schutzgebühr von 4 Euro abgegeben.

# Inhalt

*Matthias Biskupek*

<b>Ein etwas anderes Vorwort</b> .....	<b>8</b>
--	----------

*Andreas Jantowski*

<b>Förderung von Lesekompetenz in der Schule – Eine Annäherung aus verschiedenen Perspektiven</b> .....	<b>10</b>
---	-----------

1. Lesekompetenz – eine begriffliche Annäherung .....	10
2. Zentrale Einflussvariablen auf Lesekompetenz .....	14
3. Genderspezifische Aspekte bei der Ausprägung von Lesekompetenz .....	17
4. Handlungsfelder des Deutschunterrichts zur Förderung der Lesekompetenz .....	20
5. Literaturverzeichnis .....	25

*Manuela Metscher*

<b>Lesekompetenz in den weiterentwickelten Thüringer Lehrplänen</b> .....	<b>28</b>
---	-----------

## HANDREICHUNG

<b>zur Einführung des LeseNavigators als Instrument systematischer Förderung von Lesekompetenz in allen Unterrichtsfächern</b> .....	<b>35</b>
--	-----------

Der LeseNavigator – ein Set von Lesestrategien .....	36
--	----

1. Grundlagen .....	36
1.1 Lesekompetenzförderung als fächerübergreifende Herausforderung .....	36
1.2 Sach- und Gebrauchstexte .....	37
1.3 Das Erschließen von Sachtexten .....	39
2. Lesestrategien .....	41
2.1 Versuch einer Definition .....	41

2.2	Didaktisch-methodische Überlegungen .....	43
2.3	Ein Set von Lesestrategien – der LeseNavigator .....	44
<b>3.</b>	<b>Zur Einführung des »LeseNavigators« in der Schule .....</b>	<b>48</b>
3.1	Voraussetzungen klären .....	48
3.2	Vereinbarungen treffen .....	49
<b>4.</b>	<b>Kompetenzorientiert diagnostizieren: Lesen .....</b>	<b>53</b>
<b>5.</b>	<b>Schüler-Selbstbeobachtungsbogen .....</b>	<b>56</b>
5.1	Zum Einsatz des Schüler-Selbstbeobachtungsbogens .....	56
5.2	Schüler-Selbstbeobachtungsbogen Starter-Set .....	58
5.3	Schüler-Selbstbeobachtungsbogen Profi-Set .....	59

## **Beispiele aus der Thüringer Schul- und Unterrichtspaxis .....** **60**

*Interview mit Sabine Schröder*

### **Entwicklung von Lesekompetenz als Anliegen der gesamten Schule .....** **60**

*Peter Messerschmidt*

### **Rezeption visualisierter Texte .....** **67**

<b>1.</b>	<b>Das Problem .....</b>	<b>67</b>
<b>2.</b>	<b>Lesen visualisierter Texte .....</b>	<b>69</b>
2.1	Der Textbegriff .....	69
2.2	Texte formatieren .....	70
2.3	Visualisierte Texte rezipieren .....	71
2.3.1	Piktogramme .....	71
2.3.2	Printtexte vs. Hypertexte .....	72
2.3.3	Bildgeschichten und Comics .....	74
2.3.4	Inszenierte und reale Fotos .....	76
2.3.5	Illustrationen und Karikaturen .....	78
2.3.6	Diagramme und Schaubilder .....	81
<b>3.</b>	<b>Schlussbemerkungen .....</b>	<b>83</b>
<b>4.</b>	<b>Quellenangaben .....</b>	<b>84</b>

*Rolf Baier*

## **Förderung von Lesekompetenz im Fächerverbund**

### **Wirtschaft-Recht-Technik ..... 86**

Was ist eigentlich Lesen? ..... 86

Aufgaben ..... 91

*Sabine Schröder*

### **Lesen – ein Schlüssel zur Mathematik ..... 94**

Gedanken zur Lesekompetenzentwicklung  
im Mathematikunterricht der Regelschule ..... 94

Ziele formulieren ..... 100

Aufgabenbeispiel Wasserwaage

Was kann man mit einer Wasserwaage wiegen? ..... 102

Aufgabenbeispiel Bahnfahrt ..... 105

*Dr. Rosemarie Lange*

### **Lesediagnose im Deutschunterricht ..... 109**

Indisches Märchen: Die zwei Schwestern ..... 109

Einschätzung der Lesbarkeit des Textes/  
des Schwierigkeitsgrades ..... 109

Stolperwörterlesetest ..... 112

*Karin Sieder, Ilmenau*

### **Zur Arbeit mit Operatoren**

Methoden zur Entwicklung von sprachlichen Arbeitstechniken ..... 113

*Christine Garbe, Martin Groß, Karl Holle, Swantje Weinhold*

### **Blick über den Zaun: Leseförderung in Europa**

Ergebnisse und Einsichten aus dem EU-Projekt ADORE ..... 118

1. ADORE: Ausgangslage, Projektbeschreibung,  
die wichtigsten Befunde ..... 118

<b>2.</b>	»Better understanding of the phenomenon of poor reading and poor readers ...« – die Problemlage.....	123
2.1	Gestiegene Anforderungen an Literalität .....	123
2.2	Die »Adolescent Struggling Readers« in den europäischen Ländern .....	124
2.3	Defizite in der Lehrerbildung und im Leseunterricht der weiterführenden Schulen .....	126
<b>3.</b>	Fragestellung und Forschungsdesign des ADORE-Projektes ..	128
<b>4.</b>	»... in order to better combat the problem« – Ergebnisse des ADORE-Projekts .....	130
4.1	Das übergeordnete Ziel: Veränderung des Leser- und Lerner-Selbstkonzeptes der ASR .....	132
4.2	Schlüsselemente einer guten Praxis auf der Ebene des Unterrichts .....	133
4.3	Weitere Bedingungen guter Praxis auf übergeordneten Ebenen .....	140
<b>5.</b>	Ausblick: Drei Desiderata .....	145
<b>6.</b>	Literatur .....	147

*Hermann Ruch, Martin Sachse-Weinert*

<b>Auswahlbibliografie Leseförderung .....</b>	<b>148</b>	
<b>1.</b>	Basisinformationen .....	150
1.1	Überblicksdarstellungen – Einführungen .....	150
1.2	Handbücher – nicht nur für den Deutschunterricht .....	151
1.3	Aus der Lehrerfortbildung .....	152
1.4	DIPF – Deutscher Bildungsserver .....	155
<b>2.</b>	Themen und Kontexte .....	156
2.1	Aufgabenkultur .....	156
2.2	Bibliothek und Schule .....	157
2.3	Bildungsstandards – Kompetenzorientierung .....	160
2.4	Diagnostik – Lernstandsbestimmung .....	162
2.5	Gender .....	164
2.6	KMK und IQB .....	164

2.7	Legasthenie .....	166
2.8	Lesekompetenz .....	167
2.9	Lesemotivation .....	168
2.10	Lesesozialisation .....	169
2.11	Literaturunterricht .....	170
2.12	Mediennutzung .....	171
2.13	Medien und Lesen .....	172
2.14	Migrationshintergrund – Deutsch als Zweitsprache .....	174
2.15	PISA, IGLU, DESI .....	180
2.16	»Risikogruppe« .....	182
2.17	Sach- und Fachtexte .....	184
2.18	Unterrichtsforschung, empirisch .....	185
<b>3.</b>	<b>Förderkonzepte .....</b>	<b>186</b>
3.1	Grundschule .....	186
3.2	Hauptschule .....	188
3.3	Förderschule .....	189
3.4	Berufsschule .....	189
3.5	Schulartübergreifend .....	190
<b>4.</b>	<b>Fördermaterialien .....</b>	<b>192</b>
4.1	Grundschule .....	192
4.2	Sekundarstufe .....	194
4.3	Berufsschule .....	197
4.4	Jahrgangsstufenübergreifend .....	198
4.5	Deutsch als Zweitsprache .....	198
<b>5.</b>	<b>Blick in die Fachzeitschriften .....</b>	<b>200</b>
<b>DANK .....</b>		<b>201</b>
<b>Autorinnen und Autoren .....</b>		<b>202</b>
<b>Sehr geehrte Kollegin, sehr geehrter Kollege .....</b>		<b>205</b>

## Ein etwas anderes Vorwort

### Das Spielen und das Lesen

Das war gemein! Mein Vater hielt sich die Zeitung ewig lange vor die Nase, eine Zeitung, die ganz oben verschnörkelte schwarze große Zeichen hatte. Darunter gab es endlose Zeilen, selten von ein paar sehr grauen Bildern unterbrochen. Was steht denn drin? wollte ich ungeduldig wissen. Nichts, was dich interessiert, beschied mein Vater. Du wirst schon noch früh genug lesen lernen.

Das war sehr gemein! Genau wie die Antwort meiner Mutter, wenn ich fragte, ob die Babys zum Bauchknopf herauskommen: Das wirst Du später erfahren, wenn Du groß bist.

Erwachsene, und besonders Eltern, waren in der Tat gemein. Alles sollte man erst später erfahren, wenn man lesen konnte. Doch würde es mir dann noch etwas nützen? Ich wollte jetzt und gerade jetzt wissen, was in der Zeitung stand und wozu der Bauchknopf überhaupt da war.

Die Leserin und der Leser von heute werden befremdet bemerken: Es muss eine finstere Zeit gewesen sein, als man Heranwachsenden umfassende Kenntnisse über Schwangerschafts- und Still-Vorbereitungskurse einfach verweigerte. Es war auch eine Zeit, als man einfach »Leser« sagte, und damit LeserInnen meinte.

Unsereins wurde damals auch mit anderen Fragen allein gelassen. Drängelte man: Was gibts'n morgen zu essen? wurde man beschieden: »Neugierde, in Butter gebraten!«

War es ein Wunder, dass ich meinem älteren Bruder begeistert als Sparringspartner diente? Der machte am Nachmittag seine Hausaufgaben und brauchte dazu einen, vor dem er prahlen konnte: Wir haben heute das Q gelernt! Eine Kuh? fragte ich und mein Bruder befand, dass ich ein blöder Esel sei.

Wer will das auf sich sitzen lassen? Wenn er »Esel« schon längst buchstabieren konnte? Ich lernte nämlich während der brüderlichen Hausaufgaben das Lesen nebenbei. Zu Beginn war es noch so, dass ich genau wusste, auf welcher Seite von »Das hässliche Entlein« welche Sätze standen. Die Bilder waren Merk-Hilfe, doch irgendwann flutschte es. Ich konnte sogar die Zeitung lesen und stellte fest, dass sie sehr langweilig war.

In der Schule fügte ich mich später willig ins Kollektiv ein, denn »Kollektiv« war damals wichtig. Ich las stockend, mit dem Zeigefinger unter der Zeile, buchstabierte brav mit. Doch meine Lehrerin ließ sich von dieser Kollektivfreundlichkeit nicht täuschen: Du liest doch schon fließend, befand sie. Fortan musste ich schwierige Texte für alle laut vorlesen. Und als wir später Heimatkunde und Biologie, Physik und sogar ein Fach namens »Staatsbürgerkunde« bekamen, war klar: Ich konnte gut lesen, musste also auch in diesen Fächern gut sein. Was macht der Mensch nicht alles, wenn es verlangt wird? Lediglich in Sport galt meine Lesefähigkeit nichts; da blieb mir der Platz des Ballholers, bestenfalls des letzten linken Verteidigers.

Zum Schluss eines jeden Textes sollte eine Zusammenfassung stehen. Hier ist sie:

Wer gut lesen kann, hat sicherlich manche Vorteile. Ob er dadurch glücklich wird, steht auf einem anderen Blatt: geschrieben, gedruckt oder in unsichtbarer Tinte. Denn im wahren Leben ist es oft besser, man ist gut in Sport und Spiel. Am besten aber, man versteht sich auf spielerisches Lesen und gelassenes Leben.

August 2009

## **Förderung von Lesekompetenz in der Schule – Eine Annäherung aus verschiedenen Perspektiven**

Der nachfolgende Beitrag möchte den Leser in die Thematik der Förderung von Lesekompetenz im Deutschunterricht einführen und begriffliche Grundlagen für das Verständnis der nachfolgenden Ausführungen legen. Er will den Begriff der Lesekompetenz unter dem Aspekt der Förderung aus verschiedenen Perspektiven heraus betrachten, um somit mögliche Ansatzpunkte für eine fokussierte Ausrichtung des Deutschunterrichts an Schulen aufzuzeigen. Auf der Basis fachdidaktischer Positionen zum Deutschunterricht und empirischer Daten zur Lesemotivation, Lesefreude und Lesekompetenz sollen einem ganzheitlichen Ansatz des Deutschunterrichts nachgegangen und dessen Vorteile und Umsetzungsmöglichkeiten aufgezeigt werden.

### **1. Lesekompetenz – eine begriffliche Annäherung**

Lesen ist immer mit einer Tätigkeit verbunden, hat also Handlungs- und Prozesscharakter und ist durch Schrift vermittelt. Ausgehend vom Zeichencharakter der Sprache setzt Lesen die Fähigkeit voraus, schriftliche sprachliche Zeichen zu dekodieren, also eine erfolgreiche Alphabetisierung, wobei das Lesen selbst den Prozess der Alphabetisierung begleitet. Lesen wiederum gilt als Bestandteil des Erwerbs der Schriftsprache.

Der Begriff der Lesekompetenz hat nach den PISA-Studien in ähnlich hohem Maße einen verstärkten Eingang in den alltagssprachlichen, aber auch erziehungswissenschaftlich-didaktischen Wortschatz gefunden wie der Begriff der Kompetenz selbst (exemplarisch Artelt et al. 2001, Eggert 2002, Richter & Christmann 2002).

Untersuchungen zum Lesen sind jedoch wesentlich älter. So spricht bereits Kintsch (1994, S. 40) vom Verstehen von Texten als einer Kompetenz, »... die darin besteht, dass der Leser den Text sowohl reproduzieren und zusammenfassen kann, als auch textrelevante Fragen zu beantworten weiß.«

Nach Artelt et al., die auf das Konzept der Reading Literacy abheben, (2001, S. 80) heißt Lesekompetenz: »...geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen.« Innerhalb dieses Konzepts werden also der Verwendungszusammenhang von Lesen und sein praktischer Nutzen besonders betont. Für Eggert (2002) und Richter & Christmann (2002) wird Lesekompetenz erkennbar an der flexiblen Nutzung vorhandener Wissensbestände.

Lesekompetenz bezieht sich damit in erster Linie auf geschriebene Texte, was jedoch nicht bedeuten kann, eine grundsätzliche Trennung zwischen schriftlicher und mündlicher Sprache zu proklamieren. Vielmehr bilden selbstredend schriftliche Texte das Ausgangsmaterial des Lesens, aber gerade Ansätze aus dem englischsprachigen Raum zeigen sehr eindeutige Hinweise darauf, dass die mündlich geprägten Interaktionserfahrungen der Kinder eine sehr deutliche Einflussgröße für die Lesekompetenz darstellen. Mündliche, paraliterarische Formen der Sprache bilden zu den schriftlichen Formen einen nicht trennbaren Zusammenhang.

Dennoch ist Lesekompetenz auf schriftlich vorliegende Texte zu beziehen. Des Weiteren geht es um das Verstehen der Texte. Der Leser muss also die im Text enthaltenen Informationen vor dem Hintergrund seiner Vorerfahrungen und des Kontextes situativ decodieren, aufnehmen, verarbeiten und in seine individuell bestehenden Strukturen und Schemata integrieren, d. h. mit seinem Vorwissen und seinen Deutungsmustern der Welt verknüpfen. Bereits damit wird deutlich, dass Verstehen zwei wesentliche Komponenten beinhaltet: ein nur auf den Text gerichtetes und damit textimmanentes Verstehen,

das sich aus dem Geschriebenen selbst ergibt, und ein im weitesten Sinne Weltverständnis, das sich vor allem aus dem Vorwissen und den Vorerfahrungen des Lesers ergibt. Da jedoch beide Verstehensleistungen stark an das Individuum gebunden sind, kann Textverständnis nur als individuelle Konstruktions- und Verknüpfungsleistung des Rezipienten gesehen werden und nicht als purer Rekonstruktion. Der Weg zum Textverständnis ist dann wiederum ein individueller Konstruktionsprozess. Bereits Ballstedt et al. (1981, S.60) heben hervor: »Elaborierte Prozesse vernetzen die Textinformation mit dem Vorwissen und bilden das eigentliche kreative Moment des Lesens.« Durch diese Kreativität entstehen dann viele Lesarten der Textinformation und damit auch eine entsprechende Heterogenität im Textverständnis.

Als Beispiel möge folgende Aussage dienen, die in Sportkommentaren häufig in gleicher oder ähnlicher Form zu hören ist: »In der 89. Minute versenkte er dann schließlich das Leder an der Mauer vorbei in das linke obere Eck und rettete damit die so dringend benötigten drei Punkte.« Der geneigte Leser möge diesen Text ohne Kontextwissen zu verstehen suchen. Den eigentlichen Kern der Aussage wird er kaum erfassen können. Um die obige Aussage in ihren Kernelementen verstehen zu können, muss der Leser zumindest das Vorwissen haben, dass mit dem Leder der Ball im Fußballspiel gemeint ist, die Mauer eine Ansammlung gegnerischer Spieler in der Schussbahn des Balles darstellt, ein Spiel 90 Minuten dauert und damit die 89. Minute nahezu die letzte Möglichkeit für das Tor, das mit dem Versenken des Leders umschrieben wird, darstellt und dass die siegreiche Mannschaft hierfür drei Punkte in der Gesamtwertung erhält.

Textverständnis als eine grundlegende Komponente von Lesekompetenz beinhaltet damit eine individuelle Konstruktion des Geschriebenen u.a. auf der Basis des Vorwissens. Der Theorie Mentaler Modelle folgend werden dabei ausgewählte Aspekte abgebildet und in eine strukturelle Analogie zum Text gesetzt (exemplarisch Schiefele 1996, Schnotz 1994). Das entwickelte Verständnis ist dabei das Ergebnis ei-

ner Deutungsmöglichkeit des Textes und damit höchst individuell und interindividuell verschieden.

Der starke individualisierte Aspekt des Textverstehens wird daneben auch deutlich, wenn man sich dem Begriff aus der Perspektive der handlungstheoretischen Sprachauffassung annähert. Schneider (2002, S. 133) bemerkt zum Verständnisproblem:

»Die Bedeutung eines Wortes ist die Gesamtheit der Weisen, auf die eine Äußerung des Wortes uns zum Handeln anleiten kann.«

Niemand, selbst wenn er vorbereitet und mit genau dieser Absicht vorgeht, aber wird beim Lesen eines Textes diese Gesamtheit erfassen können, sondern in Abhängigkeit von seinen Erfahrungen und seinem Vorwissen, kurz vor seiner kognizierten Umwelt und seinem Verhalten darin zu einem individuellen Textverstehen gelangen. Damit lässt sich auf der Basis der obigen Definitionen bis hierher festhalten:

Lesekompetenz bezieht sich auf geschriebene Texte und umfasst in einer ersten Stufe das Verstehen des Textes. Dieses Textverständnis stellt einen höchst individuellen und interindividuell unterschiedlichen Konstruktionsprozess dar, der weit über eine pure Rekonstruktion der Bedeutung hinausgeht, der in starker Wechselwirkung zum Vorwissen sowie den bisherigen Erfahrungen des Individuums steht. Das Textverständnis umfasst sowohl textimmanente als auch Elemente des Weltwissens des Lesers. Gleichzeitig ist das so entstehende individuelle Textverständnis eine Voraussetzung für die individuelle Nutzung des Ergebnisses dieses Textverständnisses in Relation zu den persönlichen Zielen, der Lebensumwelt und der individuellen Interaktion mit der Umwelt mit dem Ziel, die je eigene Handlungskompetenz erfolgreich weiterzuentwickeln.

Artelt et al. (2001) gehen demnach in ihrer Definition weiter. Das Verstehen des Textes ist eine notwendige, aber keineswegs hinreichende Komponente, um von Lesekompetenz zu sprechen, die geschriebenen Texte sollen vielmehr reflektiert und für die eigene Entwicklung und hiermit verbundene Ziele genutzt werden. Damit umfasst Lesekom-

petenz auch reflexive Leistungen, ein Nachdenken über das Gelesene. Dies wiederum bedeutet zunächst, dass der Leser den Text in eine Beziehung zur eigenen Person setzen und auf die eigene Situation beziehen muss. Dies wiederum setzt das Erkennen dieser Beziehung zwischen dem Text und der eigenen Lebenssituation voraus und beinhaltet neben der Fähigkeit auch die Bereitschaft, dies zuzulassen. Lesekompetenz beinhaltet damit also auch Transfer- bzw. Anwendungsprozesse und fungiert als eine zentrale Komponente von Lern- und entsprechend des Kompetenzmodells damit auch von Handlungskompetenz. Der Leser soll aus dem Gelesenen einen persönlichen Nutzen ziehen, der ihn dazu befähigt, persönliche Situationen und Entscheidungen im Leben erfolgreich und situations- und anforderungsadäquat zu bewältigen.

Damit soll Lesekompetenz in einem pragmatischen Sinne umrissen sein. In dem skizzierten Begriffsverständnis, das auch den weiteren Ausführungen zugrunde gelegt wird, ist sie als ein wesentlicher Bestandteil übergreifender Lern- und Handlungskompetenz des Individuums zu sehen und muss als eines der wichtigsten Lernfelder und der zentralen Ergebnisse muttersprachlichen Unterrichts betrachtet werden. Der lernpsychologischen Kompetenztheorie folgend ist sie als Kompetenz erlernbar und sowohl aus der Perspektive der Literaturdidaktik als auch aus der der empirischen Lesepsychologie vom Umfeld und dem individuellen Vorverständnis abhängig. Sie ist auf allen Prozessebenen höchst dynamisch, flexibel, kontextabhängig und individualisiert (Artelt et al. 2001, Christmann/Groeben 1999).

## **2. Zentrale Einflussvariablen auf Lesekompetenz**

Das im vorliegenden Zusammenhang verwendete Begriffsverständnis, das auch den PISA-Testungen zugrunde gelegt wird und eher auf die pragmatische Dimension abzielt, liefert erste Hinweise auf mögliche Einflussgrößen für Lesekompetenz, die jedoch durch Aspekte, die die Lehr-Lern-Forschung und insbesondere die erziehungswissen-

schaftlich orientierte psychologische Forschung erbrachte, zu ergänzen sind.

Feneberg (1997) konstatierte auf der Grundlage empirischer Studien, dass die jeweils im konkreten Kontext vorherrschende Alltags- und Gesprächskultur, vor allem in den Familien, eine bedeutsame Einflussgröße für die Vorleseerfahrungen von Kindern bildet. Ähnliche Befunde äußerten sich bereits in den 80er Jahren in zwei ethnografischen Studien von Heath (1982/1983) und Cochran-Smith (1984/1986), die ausführen, dass das Textverstehen als wesentlicher Bestandteil von Lesekompetenz in hohem Maße von den sprachlichen Handlungsmustern moderiert wird, die im konkreten Umfeld des Kindes vorherrschend sind. Die familiären Erfahrungen können damit als eine wichtige Einflussvariable für die Ausbildung von Lesekompetenz angesehen werden. Des Weiteren verweist eine Vielzahl neuerer Studien zur Lesekompetenz auf die Bedeutung von paraliterarischen Formen der Kommunikation (exemplarisch Spinner 1995, Sutter 2002, Hurrelmann 2002), an die die Lesekompetenzentwicklung unmittelbar oder mittelbar anknüpft.

Dehn (1999) erweitert bzw. spezifiziert diese Faktoren. Neben dem Einfluss des Umfeldes und der Umwelt, der sich in der Begrifflichkeit Dehns in der sozial-interaktiven Komponente widerspiegelt, haben die sprachlich-kognitive Komponente, die dialogische und die narrative Komponente Einfluss auf die Lesekompetenz.

Weitere Einflussgrößen werden von Hurrelmann (2002) mit der motivational-emotionalen Dimension benannt. Dabei bedeutet diese Dimension für sie: »Texte bedürfnisbezogen auszuwählen, eigene Erfahrungen und Gefühlserlebnisse mit der Lektüre zu verbinden..., das Vermögen, bei Schwierigkeiten Unlust zu balancieren, nicht zuletzt die Fähigkeit zum ästhetischen Wahrnehmen und genießen.« (Hurrelmann 2002, S. 13f.). Die motivational-emotionale Dimension bezieht sich damit auf alle Phasen der Lesehandlung und setzt im relativen Autonomieerleben des Lesers in der Textauswahl an, führt über

die bedürfnisorientierte individuelle Rezeptionshandlung und beinhaltet ein persönliches Genusserleben, das in seinen zentralen Dimensionen einem Flow-Erleben entsprechen kann (Csikszentmihalyi 1985) und auf Interesse beruht. Nach Maslow (1971) führt dieses Interesse zum einem Zustand, in dem der Mensch nur im und für den Augenblick lebt: »... Er ist ganz da, völlig gefesselt, fasziniert und eingenommen von der Gegenwart, der augenblicklichen Situation, dem Hier und Jetzt, der vorliegenden Angelegenheit.« (zitiert nach Izard 1994)

Diese motivationalen, emotionalen und volitionalen Komponenten werden auch in der Lehr-Lern-Forschung als wichtige Moderations- bzw. Einflussgrößen des Lernens angesehen (Deci & Ryan 1993, Otto et al. 2000, Hascher 2005, Gläser-Zikuda 2012). Für die unterrichtliche Förderung von Lesekompetenz müssen diese Aspekte also auch und insbesondere berücksichtigt werden. Motivationale und emotionale Aspekte sind bedeutsam für die Ausprägung von Leselust und Lesefreude, die ihrerseits auf die Lesebereitschaft rückwirken. Lesebereitschaft aber ist eine notwendige Voraussetzung für entwickelte Lesekompetenz.

Damit können Leselust und Lesemotivation sowie Lesebereitschaft die Kompetenz des Lesens wenn nicht sogar prädiktiert, so doch zumindest moderieren. Hierzu liegen auch entsprechende empirische Befunde vor.

Karin Richter und Monika Plath untersuchten 2001 1200 Kinder der zweiten bis vierten Klasse hinsichtlich ihrer Lesemotivation und kamen hierbei zu dem Ergebnis, dass ein Leseknick nach der 2. Klasse erfolgte (Untersuchung in Erfurt/Thüringen; Richter und Plath 2002, S. 10). Dies bedeutet, dass die Lesemotivation unserer Schülerinnen und Schüler im Alter von sieben bis neun Jahren erheblich abnimmt. Auch andere Studien deuten auf einen Leseknick zwischen dem achten und dem zehnten Lebensjahr hin und sowie zwischen dem 11. bis 13. Lebensjahr (Harmgarth 1997).

Gleichzeitig kommen die Studien jedoch auch zu dem Ergebnis, dass der Spaß am Deutschunterricht ein sehr wichtiger Indikator für die Lesemotivation der Schülerinnen und Schüler ist. Wollen wir also den Abfall an Lesefreude und Lesemotivation als wichtige Komponenten für den Aufbau einer umfassenden Lesekompetenz verhindern, so ist die Gestaltung eines schülerorientierten Deutschunterrichtes eines der entscheidenden und wichtigen Handlungsfelder.

Demnach gilt es, die Schülerinnen und Schüler motivational und emotional als Leser am Leseprozess aktiv zu beteiligen und entsprechende Fähigkeiten zu entwickeln, reflektiert das Gelesene in sich anschließenden kommunikativen Handlungen anzuwenden und zu vertiefen.

### **3. Genderspezifische Aspekte bei der Ausprägung von Lesekompetenz**

Inzwischen ist empirisch hinreichend abgesichert, dass sowohl hinsichtlich des Leseverhaltens als auch in Bezug auf die Lesekompetenz sehr deutliche geschlechtsspezifische Unterschiede auftreten. Baumert et. al (2001) konstatieren im PISA-Bericht für alle Teilnehmerländer der PISA-Studie für Mädchen signifikant höhere Testwerte bei der Untersuchung von Lesekompetenz als für die Jungen. Dabei konnten interessante Effekte beobachtet werden, die sich in zwar abgeschwächter Form, aber dennoch deutlich auch in den Folgestudien so darstellen.

Der Vorsprung der Mädchen wird umso größer, je anspruchsvoller die Aufgaben werden. Die Stufeneinteilung erfolgte mittels des folgenden Schemas:

1. Informationen ermitteln
2. textbezogenes Interpretieren
3. Reflektieren und Bewerten.

Mädchen können demzufolge den Texten in leicht besserem Maße Informationen entnehmen, in deutlich besserem Maße Texte interpretieren, d. h. deuten und in wesentlich besserem Maße das Gelesene überdenken, transferieren und evaluative Urteile hierüber bilden. Auf der letzten Stufe ist der Unterschied zwischen Mädchen und Jungen am größten, sodass Baumert et al. folgerten, dass Jungen offensichtlich vor allem Probleme damit haben, sich kritisch mit dem Text auseinanderzusetzen (Baumert 2001, S. 254).

Hinsichtlich des erfolgreichen Umgangs mit speziellen Textsorten ergaben sich ebenfalls relativ deutliche genderspezifische Ergebnisse. So erreichten die Mädchen bei Argumentationen, Erzählungen und Darlegungen deutlich bessere, beim Auswerten von Tabellen weniger deutlich bessere und beim Auswertung und im Umgang mit Diagrammen, Karten und schematischen Zeichnungen nahezu gleiche Ergebnisse wie die Jungen (Baumert 2001, S. 255).

In Bezug auf die Lesegeschwindigkeit erreichten die Mädchen deutlich bessere Ergebnisse.

Zu welchem Zeitpunkt die genannten genderspezifischen Unterschiede geprägt werden, ist bisher noch nicht hinreichend belegt. Relativ gut und durch eine umfangreiche Studie von Bettina Hurrelmann 1993 zum Leseklima in den Familien abgesichert, ist jedoch der Befund, dass die Unterschiede spätestens am Ende der 4. Klasse und damit im Alter von zehn Jahren ausgeprägt sind (Hurrelmann 1994, S. 25).

Mädchen lesen darüber hinaus auch andere Inhalte. Während hinsichtlich des Leseverhaltens der Jungen Sachtexte dominieren, lesen Mädchen eher fiktionale Texte. Da die PISA-Studien in dieser Hinsicht keine Ursachen aufzeigen können, sondern vielmehr aufgrund eines weitgehend standardisierten Tests einen bestimmten, zu einem konkreten Zeitpunkt bestehenden Ist-Zustand beschreiben, müssen hinsichtlich der Ursachen für die deutlichen Unterschiede im Bereich der Lesekompetenz zwischen Jungen und Mädchen Interpretationsversuche unternommen werden.

Folgt man den obigen Ausführungen zu den Einflussvariablen von Lesekompetenz, so können Interpretationen für die bestehenden Unterschiede neben möglichen genderspezifischen Faktoren des Deutschunterrichts bei der Lesemotivation, den frühen Vorerfahrungen, dem Freizeitverhalten der Kinder und Jugendlichen sowie deren Lesefreude ansetzen. Auch hier kommen die Begleituntersuchungen der Studien zu sehr aufschlussreichen Ergebnissen. So bezeichnen nur 25 % der Jungen Lesen als ihr liebstes Hobby, während dessen dies 45 % der Mädchen von sich sagen (Baumert 2001, S. 262). Der Charakter eines Hobbys besteht darin, dass die hierin enthaltenen Tätigkeiten freiwillig, mit Interesse, Lust und Leidenschaft ausgeübt werden, die Tätigkeiten also weitestgehend intrinsisch motiviert sind und Spaß bereiten, was wiederum deutlich auf die Motivation und die spezifischen Kompetenzen, die der Bereich des Hobbys umfasst, zurück wirken kann. Unterstellt man diese Abläufe, besitzen Mädchen eine deutlich größere Lesemotivation und Lesefreude (Eggert & Garbe 2003), damit die höhere Lesepraxis, ein höheres Maß an Vorerfahrungen und Vorwissen in Bezug auf das Lesen und damit auch eine höhere Lesekompetenz als Jungen.

Diese These lässt sich auch dahingehend untermauern, dass die geschlechtsspezifischen Unterschiede nahezu gänzlich verwischen, wenn in den direkten Vergleich zwischen Mädchen und Jungen nur diejenigen Probanden einbezogen werden, die ein ähnlich hohes Maß an Ausprägung des Leseinteresses aufweisen und eine ähnliche Lesefreude artikulieren.

Soll es also um die Förderung von Lesekompetenz gehen, kann der Deutschunterricht damit in der Förderung von Lesemotivation und Leseaktivität wirkungsvolle Ansatzpunkte finden (Baumert 2001, S. 267). Dabei erschreckt jedoch das Ergebnis von Andrea Bertschi-Kaufmann, die innerhalb eines Schweizer Projektes, an dem 202 Kinder teilnahmen und dass sich mit Literalität im sozialen Umfeld beschäftigte. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass die schulische Lesesozialisation die Unterschiede nicht beseitigt, sondern im Gegenteil noch verstärkt. (Bertschi-Kaufmann 2000, S. 168).

Insgesamt ergibt sich damit folgendes Spektrum, in dem Lesekompetenz angesiedelt werden kann:



#### 4. Handlungsfelder des Deutschunterrichts zur Förderung der Lesekompetenz

Soll der Deutschunterricht zur Förderung von Lesekompetenz entscheidend beitragen, bedarf es unter Beachtung des obigen Wirkungsspektrums eines ganzheitlichen Ansatzes.

Hierzu müssen zunächst die Voraussetzungen betrachtet werden, an die der Deutschunterricht anknüpfen muss. Der Deutschunterricht kann nicht mehr per se davon ausgehen, dass in allen Familien gelesen oder vorgelesen wird und damit Lesefreude, Lesemotivation und Lesererfahrungen bereits innerhalb der Familie als primärer Sozialisationsinstanz in jedem Fall bereits angelegt sind. Auf diese Heterogenität muss Schule und insbesondere der Deutschunterricht reagieren und an den jeweils individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler ansetzen. Die Förderung der Bereitschaft zum Lesen gilt dabei als eine wichtige Voraussetzung für die Fähigkeit des Lesens selbst.

Ein Unterricht, der an diesem Punkt ansetzen will, muss die Bedürfnisse des Kindes und vor allem seine Interessen in den Blickpunkt nehmen und dabei die kognitive Kompetenz des Kindes als eine Grundlage unterrichtlicher Gestaltungselemente beachten. So ist beispielsweise die Frage, und dies bedauernswerter Weise nicht mehr nur in der Grundschule, zu stellen, ob die Schülerin oder der Schüler bereits ausreichend lesen kann oder ob eher ein erster Zugang zu Texten über paraliterarische Formen hergestellt werden muss.

Der Deutschunterricht und dessen Lernkultur sollten daneben an die Lebenswelt des Kindes anknüpfen, zu der mitunter kaum noch Bücher gehören, wohingegen Computer oder audiovisuelle Medien integrale Bestandteile des Alltagserlebens der Kinder sind. Das Medienobjekt (Buch) darf dahingehend nicht als Bruch mit dem sonstigen Alltag der Kinder gesehen werden oder fungieren. Vielmehr sollten die Gemeinsamkeiten zwischen den Alltagsmedien der Kinder und ihrer Nutzung und der schulischen Lektüre gesucht und gefunden werden. Computerspiele beruhen, wenngleich mitunter auch sehr verkürzt und auf Interjektionen reduziert, auf Sprache und sprachlichen Zeichen. Computer sind wie Bücher Medien, die sich auf sprachliche Interaktion gründen und damit bieten diese Medien vielfältige Möglichkeiten des Herstellens von Bezügen und Methoden produktorientierten Vorgehens beim Lesen. Besteht also kein oder nur ein sehr eingeschränkter Zugang bestimmter Kindern zum Medium Buch, so wird diese Tatsache nicht besser, indem ich das Kind immer wieder Unlusterfahrungen wiederholen lasse, sondern indem Medien aus der Erfahrungswelt des Kindes mit dem Medium Buch verknüpft und somit Lesefreude und Lesemotivation über die bedürfnisorientierte Heranführung des Kindes an Bücher angeregt werden. Hierbei werden innerhalb dieses Kontextes die Lehrerin oder der Lehrer zu Interaktionshelfern.

Die Kluft zwischen dem alltagsweltlichen und dem schulischen Lebenskontext des Kindes kann auch dadurch minimiert werden, dass rezeptionsvorbereitende Handlungen erfolgen. Zu diesen zählen beispielsweise die gemeinsame Auswahl des zu lesenden Textes oder

Buches oder das Erzählen persönlicher Erlebnisse, die an die später zu lesenden Inhalte eines Textes anknüpfen.

Daneben sind auf rezeptionsbegleitende Handlungen weitere Schwerpunkte zu legen. So kommt der konkreten Unterrichtssituation eine hohe Bedeutung zu und hier vor allem den gelingenden Beziehungen zwischen der Lehrperson und den Lernern, dem Lehr-Lern-Klima und einer offenen, sinnstiftenden kommunikativen Atmosphäre innerhalb der Lerngruppe (Helmke 1993).

Verarbeitende Rezeptionshandlungen, wie z. B. das Nachspielen des Gelesenen, die künstlerisch-darstellende Ausgestaltung oder Weiterführung der Inhalte, offene kreative Gespräche oder einfach nur die spielerische Umsetzung sind dabei ebenso wichtige Komponenten eines ganzheitlichen Ansatzes zur Förderung von Lesekompetenz. Dieser Ansatz kann zusammenfassend in folgenden Punkten charakterisiert werden:

Lesen ist durch Schrift vermittelt und setzt Sprachbeherrschung und die Fähigkeit zur Codierung und Dekodierung von Schriftsprache voraus. Dem Lesen muss also ein erfolgreicher Alphabetisierungsprozess vorausgegangen sein oder mit ihm einhergehen.

Beim Erwerb der Schriftsprache sind Kinder außerordentlich auf die Hilfe und Unterstützung durch Schriftkundige angewiesen (Hurrelmann et al. 1993). Dabei kommt, wie auch aus einer kürzlich veröffentlichten Studie <sup>1</sup> | der Stiftung Lesen sehr deutlich hervorgeht, dem familiären Leseverhalten eine hohe Bedeutung zu. Eine mögliche Erklärung dieser hohen Bedeutung kann darin gesehen werden, dass Kinder Erwachsene als Vorbild und über die Beobachtung wahrnehmen und somit gemäß der sozial-kognitiven Lerntheorie am Modell lernen. Darüber hinaus kann angenommen werden, dass Kinder imaginieren, dass das Erlernen des Lesens etwas mit dem Erwachsenwerden zu tun hat. Die Lehrperson muss diesem Umstand durch ein eigenes Vorbildverhalten Rechnung tragen und ihrerseits Lesefreude durch Vorleben vermitteln.

---

<sup>1</sup> | [www.Stiftunglesen.de/Vorlesestudie](http://www.Stiftunglesen.de/Vorlesestudie) [25.01.2012]

Innerhalb eines Deutschunterrichtes, der die Förderung von Lesekompetenz als ein wichtiges Ziel proklamiert, ist es notwendig, Schüler- und Sachorientierung in stärkerem Maße zusammenzuführen, sodass sich hieraus ein identitätsorientierter Deutschunterricht entwickelt. Die Förderung von Leselust und Lesemotivation ist dabei ein wichtiges Ziel. Dazu ist es notwendig, die Kinder schrittweise an die Lektüre zu führen und an ihre Vorerfahrungen und alltagsweltlichen Gewohnheiten anzuknüpfen. Innerhalb einer ersten Phase muss die unvoreingenommene Textbegegnung vor dem alltagssprachlichen Hintergrund und den Interessen der Schülerinnen und Schülern zugelassen werden, um zu ermöglichen, dass die Kinder eine Beziehung zum Text aufbauen und einen Zugang zu ihm finden. Gleichzeitig muss dieser Zugang von der Lehrperson als Interaktionshelfer zwischen Text und Leser unterstützt und begleitet werden. In einer zweiten Phase muss sich hieran die analytisch-distanzierende Begegnung anschließen um schließlich in einer dritten Phase einen Vergleich beider Begegnungen zur »Intersubjektivität« zu vollziehen. Dabei sollte die Heterogenität der Deutungen, auftretende Irritationen und verschiedenen Les- und Verstehensarten des Textes innerhalb der Lerngruppe im Gespräch zur Vertiefung der theoretisch-analytischen Durchdringung produktiv genutzt werden (kommunikative Validierung).

Die Ausbildung von Lesekompetenz sollte in situierter Form, integrativ und in konkreten Kontexten erfolgen. Diese Kontexte müssen für die Schüler sinnhaft, plausibel, erkennbar und verstehbar sein. Das Schreiben und Lesen sollte als reflexive Praxis (Bräuer 2000) verstanden werden. Neben dieser situierter Form müssen ebenso Lesestrategien vermittelt werden. Dies umfasst das Aufzeigen und die Erklärung der Lese- und Schreibstrategien ebenso wie ihr Üben und Anwenden.

Die Ausbildung einer positiven Lesehaltung als eher kognitiv-affektiv Komponente ist dabei zusammen mit den Lesetechniken als eher methodische Aspekte als grundlegend zu betrachten. Vielfältige Sprech-, Schreib- und Leseanlässe unterstützen dabei den Erwerb von Lesekompetenz.

Selbstredend müssen die Bedingungen zur Verbesserung der Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern innerhalb des Unterrichts weiter untersucht und offene Fragen beantwortet werden. So bedarf es beispielsweise des umfassenden Zusammenspiels von hermeneutisch-qualitativer und empirisch quantitativer Forschung um nicht nur die Ergebnisse eines Testes zu konstatieren, sondern um beschreiben zu können, welche Faktoren die Lesesozialisation von Kindern entscheidend beeinflussen und wie sich diese Lesesozialisation überhaupt vollzieht und damit, wie Lesekompetenz erworben und demzufolge der Lernprozess besser ausgerichtet werden kann.

Auch die Untersuchung des medialen Verhaltens von Kindern kann viel zur Förderung der Lesekompetenz beitragen, indem der gesamte Kontext der Mediennutzung von Kindern daraufhin untersucht wird, welche Medien dem Leseverhalten substitutiv gegenüber stehen und wie diese zur Förderung der Lesemotivation in den Deutschunterricht einbezogen werden können. Hinsichtlich der Lese- und Textorientierung gilt es zu untersuchen, wie spezifische Kontexte wirken, die die Schüler mit eigenen Erfahrungen verbinden können und in die dann die gelesenen Texte eingeordnet werden können und welchen Einfluss den affektiven Strategien und emotionaler Intelligenz beim Erwerb von Lesekompetenz im Unterricht zuzubilligen ist?

**Fazit:**

Eine Vielzahl offener Fragen liegt also zumindest partiell noch vor uns. Mögliche Ansatzpunkte und Notwendigkeiten sind aber genauso identifizierbar und deren Berücksichtigung in allen Unterrichtsfächern lohnenswerte Aspekte zur Förderung von Leselust, Lesefreude, Lesemotivation und damit Lesekompetenz. Insgesamt müssen wir uns alle vor dem Hintergrund der Lesetestergebnisse der Schüler auch weiterhin und mit noch größerer Intensität der überaus lohnenswerten Aufgabe stellen, die Lesekompetenz unserer Schülerinnen und Schüler weiter zu fördern und qualitativ auszubauen. Dieses Anliegen soll mit den nachfolgenden Ausführungen, die sich auf konkrete unterrichtliche Situationen beziehen, verfolgt werden.

## 5. Literaturverzeichnis

- Artelt, C. et al.** (2001). Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In: Baumert, J., et al.: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001, S. 69–137.
- Bahlhorn, H., Niemann, H.** (1997) (Hrsg.): Sprachen werden Schrift. Mündlichkeit – Schriftlichkeit – Mehrsprachigkeit. Lengwil.
- Ballstedt, St. et al.** (1981). Texte verstehen – Texte gestalten. München 1981.
- Baumert, J. et al.** (2001). PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.
- Bertelsmann Stiftung** (2000) (Hrsg.). Lesen fördern in der Welt von morgen. Gütersloh 2000.
- Bertschi-Kaufmann, A.** (2000). Lesen und Schreiben in einer Medienumgebung. Die literalen Aktivitäten von Primarschulkindern. Aarau.
- Bertschi-Kaufmann, A.** (2002). Multimedia und Leseförderung in der Schule. In: Bonfadelli/Bucher, S. 148–161.
- Bonfadelli, H., Bucher, P.** (2002) (Hrsg.): Lesen in der Mediengesellschaft. Stand und Perspektiven der Forschung. Zürich.
- Bräuer, Chr.** (2002). Als Textdetektive der Lesekompetenz auf der Spur – Zwei Blicke auf ein Unterrichtskonzept zur Vermittlung von Lesestrategien. In: Didaktik Deutsch Nr. 13/2002, S. 17–32.
- Bremerich-Vos, A.** (1999). Zur Entwicklung der Qualität des Deutschunterrichts in der Sekundarstufe I.
- Christmann, U., Groeben, N.** (1999). Psychologie des Lesens. In: Franzmann et al. 1999, S. 145–223.
- Csikszentmihalyi, M.** (1985). Das Flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile. Im Tun aufgehen. Stuttgart.
- Deci, E. L., Ryan, R. M.** (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 39, S. 223–238.
- Dehn, M. et al.** (1999). Lesesozialisation, Literaturunterricht und Leseförderung in der Schule. In: Franzmann et al., S. 568–637.
- Eggert, H., Grabe, Chr.** (2003). Literarische Sozialisation. Stuttgart/Weimar.
- Eggert, H.** (2002). Literarische Texte und ihre Anforderungen an die Lesekompetenz. In: Groeben/Hurrelmann (Hrsg.), 2002, S. 186–194.
- Feneberg, S.** (1994). Wie kommt das Kind zum Buch? Die Bedeutung des Geschichtenvorlesens für die Leseentwicklung von Kindern. Neuried.

- Feneberg, S.** (1997). Die Auswirkungen des Geschichtenvorlesens auf die Lesentwicklung von Kindern. In: Balhorn/Niemann (Hrsg.), 1997, S. 142–146.
- Franzmann, B. et al.** (1999) (Hrsg.). *Handbuch Lesen*. München.
- Garbe, Chr.** (2002). Geschlechtsspezifische Zugänge zum fiktionalen Lesen. In: Bonfadelli/Bucher 2002, S. 215–234.
- Gläser-Zikuda, M.** (2012). Gelingensbedingungen für individualisiertes Lernen – Zur Bedeutung von Emotionen, Interesse und Selbstbestimmungserleben. In: Jantowski, A. (Hrsg.). *Kontinuität und Wandel in der Bildung*. Bad Berka: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien, S. 18–42.
- Groeben, N.** (2002). Zur konzeptuellen Struktur des Konstrukts »Lesekompetenz«. In: Groeben/Hurrelmann 2002, S. 11–22.
- Groeben, N., Hurrelmann, B.** (2002) (Hrsg.). *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim und München.
- Grzesik, J.** (1990). *Textverstehen lernen und lehren. Geistige Operationen des Textverstehens und typischer Methoden für die Schulung zum kompetenten Leser*. Stuttgart.
- Hascher, T.** (2005). Emotionen im Schulalltag. Wirkungen und Regulationsformen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 51, H. 5, S. 611–625.
- Heath, S. B.** (1982). What no bedtime story means: narrative skills at home and at school. In: *Language in Society* 11/1982, S. 49–76.
- Heath, S. B.** (1993). *Ways with words. Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge.
- Heath, S. B.** (1996). Separating things of the imagination from life: Learning to read and write. In: Teale/Sulzby 1986, S. 156–172.
- Helmke, A.** (1993). Die Entwicklung der Lernfreude vom Kindergarten bis zur 5. Klassenstufe. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*. Jg. 7, S. 77–86.
- Izard, C. E.** (1994). *Die Emotionen des Menschen: eine Einführung in die Grundlagen der Emotionspsychologie*. Weinheim.
- Kassis, W., Schneider, H.** (2003). *Lesen und Schreiben im Kontext neuer Medien*. Handout zur gleichnamigen Tagung an der PH Zürich am 6. 6. 2003.
- Kintsch, W.** (1994). Kognitionspsychologische Modelle des Textverstehens: Literarische Texte. In: Reusser/Reusser (Hrsg.): *Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe*. Bern. S. 39–54.
- Kintsch, W.** (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York.
- Müller, A.** (2000). Sachtexte lesen und verstehen. Bedeutung des Lesens und Verstehens. In: *Lernchancen* 13/2000, S. 4–12.

- Otto, J. H., Euler, H. A., Mandl, H.** (2000). *Emotionspsychologie*. Weinheim: Beltz.
- Reusser, K., Reusser, M.** (1994) (Hrsg.): *Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe*. Bern.
- Richter, T./Christmann, U.** (2002). *Lesekompetenz. Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede*. In: Groeben/Hurrelmann 2002, S. 25–58.
- Rosebrock, C.** (1995) (Hrsg.). *Lesen im Medienzeitalter*. Weinheim/München.
- Schiefele, U.** (1996). *Motivation und Lernen mit Texten*. Göttingen.
- Schneider, H. J.** (2002). *Beruhet das Sprechenkönnen auf einem Sprachwissen?*  
In: Krämer, S. & König, E. (H): *Gibt es eine Sprache hinter den Sprachen?*  
Frankfurt/M. 2002, S. 129–150.
- Schieffelin, B. B.** (1986). *Introduction*. In: Schieffelin/Gilmore 1986, S. viii–xiii.
- Schieffelin, B. B./Gilmore, P.** (1986) (Hrsg.): *The Acquisition of Literacy: Ethnographic Perspectives*. Norwood 1986.

## Lesekompetenz in den weiterentwickelten Thüringer Lehrplänen

Die weiterentwickelten Thüringer Lehrpläne <sup>2</sup> beschreiben Lese- und Medienkompetenz als eine grundlegende Voraussetzung für individuelle Lernerfolge und betonen damit deren Schlüsselfunktion. Diese Kompetenzen werden im Fachunterricht oder fächerübergreifend in der Klasse, der Klassenstufe oder klassenstufenübergreifend an konkreten Inhalten entwickelt.

Schulinterne Planungsinstrumente weisen aus, welchen Beitrag jedes Fach zur Entwicklung der **Lesekompetenz** leistet, um den Schüler in die Lage zu versetzen,

- auch über einen längeren Zeitraum konzentriert zu lesen,
- unterschiedliche Textsorten in ihren Intentionen und Aussagen zu verstehen und zu bewerten,
- Texten wesentliche Aussagen und Detailinformationen zu entnehmen, diese zu deuten und zu verarbeiten,
- verschiedene Lesestrategien und Lesetechniken gezielt anzuwenden und
- über eigene Lesestrategien zu reflektieren. <sup>3</sup>

Die systematische Entwicklung von Lesekompetenz ist eng verbunden mit dem Bereich Methodenkompetenz. Um effizient zu lernen und Aufgaben gezielt bewältigen zu können muss der Schüler in der Lage sein

- Aufgabenstellungen sachgerecht zu analysieren und Lösungsstrategien zu entwickeln,

<sup>2</sup> <https://www.schulportal-thueringen.de/web/guest/lehrplaene>

<sup>3</sup> vgl. Leitgedanken zu den Thüringer Lehrplänen für den Erwerb der allgemein bildenden Schulabschlüsse, 2011. Kapitel 4., <https://www.schulportal-thueringen.de/web/guest/media/detail?tspi=1382>

- Informationen unter Nutzung moderner Medien zu beschaffen, gezielt auszuwählen, zu speichern, zu veranschaulichen, (aus-)zuwerten und auszutauschen,
- Informationen aus Bildern, Texten, Graphiken und Handlungen zu entnehmen, zu be- bzw. verarbeiten, zielangemessen zu lesen und zu verschriftlichen <sup>4</sup>].

Der weiterentwickelte Lehrplan für das Fach Deutsch beschreibt eine Vielzahl an Kompetenzen, die über die Grenzen des Faches hinausweisen und damit einen hohen Stellenwert in der Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler einnehmen. Insbesondere die systematische und kumulative Entwicklung von Lesekompetenz stellt eine wesentliche Grundlage für die Arbeit in allen anderen Fächern dar.

Die nachfolgende Übersicht zum Lernbereich *Leseverstehen* illustriert die Lesekompetenzentwicklung im Deutschunterricht über alle Klassenstufen hinweg. Die Darstellung dient der Information aller Fachlehrerinnen und Fachlehrer und bietet sich an als Grundlage für schulinterne Kommunikation und Kooperation.

Zur Unterstützung der Lehrplanimplementierung wurden Impulsbeispiele erarbeitet, die beispielsweise auch Aufgaben zur fächerübergreifenden Entwicklung von Lesekompetenz beinhalten. Diese Beispielaufgaben sind auf dem Thüringer Schulportal <sup>5</sup>] verfügbar.

---

<sup>4</sup>] ebenda.

<sup>5</sup>] <https://www.schulportal-thueringen.de/web/guest/media/detail?tspi=311>

## Leseverstehen

### Sachkompetenz

Klassenstufe 6	Klassenstufe 8	Klassenstufe 10
<p>Der Schüler kann</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Texte lesen und verstehen                             <ul style="list-style-type: none"> <li>· zu vornehmlich vertrauten Themen,</li> <li>· mit bekanntem Wortschatz,</li> <li>· mit einfachen sprachlichen Strukturen</li> </ul> </li> </ul>	<p>Der Schüler kann</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Texte lesen und verstehen                             <ul style="list-style-type: none"> <li>· zu vertrauten und weniger vertrauten Themen,</li> <li>· mit vornehmlich bekanntem Wortschatz,</li> <li>· mit teilweise komplexen sprachlichen Strukturen</li> </ul> </li> </ul>	<p>Der Schüler kann</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Texte lesen und verstehen                             <ul style="list-style-type: none"> <li>· zu vertrauten und auch wenig vertrauten Themen,</li> <li>· mit bekanntem und unbekanntem Wortschatz,</li> <li>· mit komplexen sprachlichen Strukturen</li> </ul> </li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inhalt, Sprache und Form von Texten unter Anleitung untersuchen und dabei                             <ul style="list-style-type: none"> <li>· Grundbegriffe der Textbeschreibung anwenden,</li> </ul> </li> <li>• Textinhalte zusammenfassen und die Hauptinformation formulieren,</li> <li>• Informationen                             <ul style="list-style-type: none"> <li>– entnehmen,</li> <li>– ordnen und</li> <li>– verarbeiten,</li> </ul> </li> <li>• Textinhalte deuten,</li> <li>• strukturelle und sprachliche Gestaltungselemente untersuchen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inhalt, Sprache und Form von Texten überwiegend selbstständig untersuchen und dabei                             <ul style="list-style-type: none"> <li>· Fachbegriffe der Textbeschreibung anwenden,</li> <li>· zentrale Inhalte erschließen,</li> </ul> </li> <li>• Informationen                             <ul style="list-style-type: none"> <li>– entnehmen,</li> <li>– ordnen,</li> <li>– verarbeiten und</li> <li>– vergleichen,</li> </ul> </li> <li>• Textinhalte deuten und werten,</li> <li>• Funktion und Wirkung struktureller und sprachlicher Gestaltungselemente untersuchen und beschreiben</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inhalt, Sprache und Form von Texten selbstständig untersuchen und dabei                             <ul style="list-style-type: none"> <li>· Fachbegriffe der Textbeschreibung anwenden,</li> <li>· zentrale Inhalte und Themen erschließen,</li> </ul> </li> <li>• Informationen                             <ul style="list-style-type: none"> <li>– entnehmen,</li> <li>– ordnen,</li> <li>– verarbeiten,</li> <li>– vergleichen,</li> <li>– prüfen und</li> <li>– ergänzen,</li> </ul> </li> <li>• textbezogen interpretieren,</li> <li>• über Funktion und Wirkung struktureller und sprachlicher Gestaltungselemente reflektieren</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• grundlegende Textsorten unterscheiden, d. h.                             <ul style="list-style-type: none"> <li>· inhaltliche und formale Merkmale bestimmen,</li> <li>· Struktur, Funktion und Wirkung beschreiben</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• verschiedene Textsorten unterscheiden und beschreiben und dabei                             <ul style="list-style-type: none"> <li>· sorten- und genretypische Merkmale bestimmen,</li> <li>· Intention, Funktion und Wirkung beschreiben,</li> <li>· Funktionen verschiedener Medien erkennen und werten</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ein breites Spektrum von Textsorten unterscheiden, beschreiben, vergleichen und dabei                             <ul style="list-style-type: none"> <li>· sorten- und genretypische Merkmale bestimmen,</li> <li>· Zusammenhänge zwischen Textmerkmalen, Intention und Wirkung herstellen und beschreiben</li> </ul> </li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• flüssig, sinngebend und ausdrucksvoll vorlesen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• flüssig, sinngebend und ausdrucksvoll lesen sowie szenisch vortragen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• flüssig, sinngebend, ausdrucksvoll lesen sowie kreativ gestaltend vortragen</li> </ul>

<p>Der Schüler kann</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>literarische Texte</b> lesen, erschließen und verstehen und dabei <ul style="list-style-type: none"> <li>· zwischen epischen, lyrischen und dramatischen Texten unterscheiden,</li> <li>· zwischen Dichter/Autor sowie Erzähler/Sprecher und Spieler/Gegenspieler unterscheiden,</li> <li>· Handlungen, Verhaltensweisen und -motive literarischer Figuren erschließen und bewerten,</li> <li>· Zusammenhänge zwischen Text und Entstehungszeit unter Anleitung erkennen</li> </ul> </li> </ul>	<p>Der Schüler kann</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• literarische Texte lesen, erschließen und verstehen und dabei <ul style="list-style-type: none"> <li>· die Spezifik epischer, lyrischer und dramatischer Texten bestimmen,</li> <li>· Autor, Wirklichkeit und Text zueinander in Beziehung setzen,</li> <li>· historische Bezüge erkennen</li> </ul> </li> </ul>	<p>Der Schüler kann</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• literarische Texte lesen, erschließen und verstehen und dabei <ul style="list-style-type: none"> <li>· die Spezifik epischer, lyrischer und dramatischer Texten bestimmen,</li> <li>· Zusammenhänge zwischen Autor, Werk und Epoche herstellen</li> </ul> </li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• sprachliche Gestaltungselemente und ihre Funktion erfassen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wesentliche Textelemente gattungsbezogen erfassen und beschreiben</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wesentliche Textelemente gattungsbezogen analysieren und reflektieren</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Sach- und Gebrauchstexte</b> lesen, erschließen und verstehen und dabei <ul style="list-style-type: none"> <li>· zwischen informierenden, appellierenden, instruierenden und regulierenden Texten unterscheiden,</li> <li>· zwischen wesentlichen und ergänzenden Informationen unterscheiden,</li> <li>· den Gedankengang unter Anleitung erfassen,</li> <li>· den Zusammenhang von linearen und nicht linearen Textbausteinen erkennen und verstehen</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sach- und Gebrauchstexte lesen, erschließen und verstehen und dabei <ul style="list-style-type: none"> <li>· die Spezifik und Funktion von linearen und nicht linearen Texten in verschiedenen Medien bestimmen,</li> <li>· Autorintention(en) erkennen,</li> <li>· wesentliche Textelemente erfassen und beschreiben und dabei <ul style="list-style-type: none"> <li>– den Gedankengang, ggf. unter Anleitung, erfassen,</li> <li>– Sachinformation und Wertung unterscheiden,</li> <li>– begründete Schlussfolgerungen ziehen</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sach- und Gebrauchstexte lesen, erschließen und verstehen und dabei <ul style="list-style-type: none"> <li>· die Spezifik und Funktion von linearen und nicht linearen Texten in verschiedenen Medien bestimmen,</li> <li>· den Zusammenhang zwischen Autorintention(en) und Textmerkmalen herstellen,</li> <li>· wesentliche Textelemente analysieren und reflektieren und dabei <ul style="list-style-type: none"> <li>– den Gedankengang erfassen,</li> <li>– Sachinformation und Wertung unterscheiden,</li> <li>– die Gestaltung des Textes beurteilen,</li> <li>– begründete Schlussfolgerungen ziehen</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• verschiedene <b>Medienarten und -produkte</b> unter Anleitung unterscheiden und nutzen, d. h.</li> <li>• ihre Funktion und Wirkung erfassen,</li> <li>• einfache Gestaltungsmittel beschreiben</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• verschiedene <b>Medienarten und -produkte</b> überwiegend selbstständig unterscheiden und nutzen, d. h.</li> <li>• ihre Funktion und Wirkung erfassen,</li> <li>• einfache Gestaltungsmittel beschreiben,</li> <li>• verschiedene Nutzungs- und Rezeptionsmöglichkeiten untersuchen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Medienprodukte</b> selbstständig untersuchen, vergleichen und bewerten hinsichtlich</li> <li>• ihrer spezifischen Inhalte, Funktionen und Intentionen,</li> <li>• Gestaltungs- und Wirkungsweisen,</li> <li>• Nutzungs- und Rezeptionsmöglichkeiten</li> </ul>
--	---	--

<b>Methodenkompetenz</b>		
Klassenstufe 6	Klassenstufe 8	Klassenstufe 10
Der Schüler kann	Der Schüler kann	Der Schüler kann
<ul style="list-style-type: none"> <li>• sprachliches, thematisches und soziokulturelles Wissen sowie Weltwissen unter Anleitung aktivieren und als Verstehenshilfe nutzen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sprachliches, soziokulturelles und thematisches Wissen sowie Weltwissen als Verstehenshilfe nutzen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sprachliches, soziokulturelles und thematisches Wissen sowie Weltwissen als Verstehenshilfe nutzen</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• grundlegende Lesetechniken unter Anleitung dem Leseziel entsprechend anwenden</li> <li>• eine bestimmte Lesegeschwindigkeit erreichen, flüssig lesen,</li> <li>• überfliegend/orientierend lesen (Englisch: Skimming),</li> <li>• detailliert/selektiv lesen (Englisch: Scanning)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lesetechniken dem Leseziel entsprechend überwiegend selbstständig anwenden, d. h.</li> <li>• flüssig lesen,</li> <li>• überfliegend/orientierend lesen (Englisch: Skimming),</li> <li>• detailliert/selektiv lesen (Englisch: Scanning)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• verschiedene Lesetechniken dem Leseziel entsprechend selbstständig anwenden, d. h.</li> <li>• flüssig lesen,</li> <li>• überfliegend/orientierend lesen (Englisch: Skimming),</li> <li>• detailliert/selektiv lesen (Englisch: Scanning),</li> <li>• Fragen an den Text formulieren</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lesestrategien ggf. unter Anleitung zur Texterschließung anwenden, d. h.</li> <li>• Leseerwartungen aufbauen und nutzen,</li> <li>• Vermutungen zum Thema/ Gegenstand eines Textes äußern,</li> <li>• Fragen zum und an den Text stellen,</li> <li>• Wortbedeutungen klären, <ul style="list-style-type: none"> <li>– aus dem Kontext,</li> <li>– durch Nachschlagen,</li> </ul> </li> <li>• Schlüsselstellen und -begriffe erkennen und markieren,</li> <li>• wichtige Informationen in</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lesestrategien zur Texterschließung überwiegend selbstständig anwenden, d. h.</li> <li>• Leseerwartungen und -erfahrungen nutzen,</li> <li>• Vermutungen zum Thema/ Gegenstand eines Textes äußern,</li> <li>• Fragen an den Text stellen,</li> <li>• Wortbedeutungen klären <ul style="list-style-type: none"> <li>– aus dem Kontext,</li> <li>– durch eigene Recherche,</li> </ul> </li> <li>• Schlüsselstellen markieren,</li> <li>• Stichwörter und Randnotizen formulieren,</li> <li>• den Text in Sinnabschnitte gliedern,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lesestrategien zur Texterschließung selbstständig anwenden, d. h.</li> <li>• Leseerwartungen und -erfahrungen bewusst nutzen,</li> <li>• Vermutungen zum Thema/ Gegenstand eines Textes äußern,</li> <li>• Fragen aus dem Text ableiten und beantworten,</li> <li>• Wortbedeutungen klären,</li> <li>• Schlüsselstellen markieren,</li> <li>• Stichwörter und Randnotizen formulieren,</li> <li>• Textschemata erfassen,</li> <li>• Texte selbstständig strukturieren,</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>· Stichpunkten festhalten, den Text in Sinnabschnitte gliedern,</li> <li>· Teilüberschriften zuordnen oder selbst formulieren,</li> <li>· Leseergebnisse geordnet festhalten,</li> <li>· Textinhalte illustrieren bzw. in Schaubilder oder Tabellen umsetzen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Teilüberschriften formulieren,</li> <li>· Leseergebnisse strukturiert festhalten,</li> <li>· Textinhalte und -strukturen visualisieren</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Leseergebnisse strukturiert festhalten,</li> <li>· Textinhalte und -strukturen in geeigneter Form visualisieren</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Texte handlungs- und produktionsorientiert erschließen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Texte handlungs- und produktionsorientiert erschließen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Texte analytisch sowie handlungs- und produktionsorientiert erschließen</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>· geeignete Medien zur Texterschließung und zur Präsentation von Leseergebnissen unter Anleitung auswählen und nutzen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· geeignete Medien zur Texterschließung und zur Präsentation von Leseergebnissen überwiegend selbstständig auswählen und nutzen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· geeignete Medien zur Texterschließung und zur Präsentation von Leseergebnissen selbstständig auswählen und nutzen</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Schulbibliotheken und öffentliche Bibliotheken unter Anleitung nutzen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Schulbibliotheken und öffentliche Bibliotheken selbstständig nutzen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Schulbibliotheken, öffentliche Bibliotheken und Archive selbstständig nutzen</li> </ul>

<b>Selbst- und Sozialkompetenz</b>		
Klassenstufe 6	Klassenstufe 8	Klassenstufe 10
Der Schüler kann	Der Schüler kann	Der Schüler kann
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Leseaufgaben aufgeschlossen und motiviert bewältigen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Leseaufgaben überwiegend selbstständig bewältigen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· komplexe Leseaufgaben selbstständig bewältigen</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>· sich auf Lesesituation, -text und -aufgabe einstellen und konzentriert lesen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· sich auf Lesesituation, -text und -aufgabe einstellen und konzentriert lesen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· sich auf Lesesituation, -text und -aufgabe einstellen und konzentriert lesen</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>· mit Textinhalten aufgeschlossen und kritisch umgehen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· persönliche Leseerfahrungen und -interessen reflektieren und dabei <ul style="list-style-type: none"> <li>· an Textinhalte kritisch herangehen,</li> <li>· die Bedeutung des Textes für die eigene Person prüfen,</li> <li>· sich ästhetisches Verständnis aneignen</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· persönliche Leseerfahrungen und -interessen reflektieren und dabei <ul style="list-style-type: none"> <li>· an Textinhalte kritisch herangehen,</li> <li>· die Bedeutung des Textes für die eigene Person prüfen,</li> <li>· ästhetisches Verständnis zeigen</li> </ul> </li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>· sich mit anderen über das Gelesene austauschen und dabei</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· sich mit anderen über das Gelesene austauschen und dabei</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· sich mit anderen über das Gelesene austauschen und dabei</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>· begründete Reaktionen auf einen Text zum Ausdruck bringen,</li> <li>· Sachverhalte, Vorgänge, Personen und Handlungen auch aus der Perspektive anderer betrachten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· begründete Reaktionen auf einen Text zum Ausdruck bringen,</li> <li>· Literatur als Ausdrucksmöglichkeit des Fühlens, Denkens und Handelns anderer verstehen,</li> <li>· persönliche und dargestellte Wirklichkeit in Beziehung setzen,</li> <li>· unterschiedliche Deutungsmöglichkeiten hinterfragen und anerkennen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· begründete Reaktionen auf einen Text zum Ausdruck bringen,</li> <li>· Literatur als Ausdrucksmöglichkeit des Fühlens, Denkens und Handelns anderer verstehen,</li> <li>· persönliche und dargestellte Wirklichkeit in Beziehung setzen,</li> <li>· unterschiedliche Deutungsmöglichkeiten entwickeln und diskutieren</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• die eigenen Lesestrategien unter Anleitung beobachten und einschätzen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• den eigenen Leseprozess nach vereinbarten Kriterien einschätzen,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• den eigenen Leseprozess und seine Kompetenzentwicklung selbstständig einschätzen und dokumentieren,</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hinweise zum Leseprozess umsetzen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hinweise zum Leseprozess selbstkritisch umsetzen,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lesevorträge begründet und fair einschätzen</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lesevorträge unter Anleitung kriterienorientiert und fair einschätzen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• seine Kompetenzentwicklung nach vorgegebenen Kriterien einschätzen und ggf. dokumentieren,</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• seine Kompetenzentwicklung unter Anleitung einschätzen und ggf. dokumentieren</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lesevorträge kriterienorientiert und fair einschätzen</li> </ul>	

# HANDREICHUNG

zur Einführung des LeseNavigators  
als Instrument systematischer Förderung  
von Lesekompetenz in allen Unterrichtsfächern



Diese Handreichung ist das Ergebnis eines länderübergreifenden Projektes des Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung, Lehrplan und Medien (Thillm) und des Landesinstituts für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM).

Die Konzeption und wissenschaftliche Beratung erfolgte durch Prof. Dr. Martin Leubner, Universität Potsdam, unter Mitwirkung von Dr. Anja Saube, Universität Leipzig.

# Der LeseNavigator – ein Set von Lesestrategien

## 1. Grundlagen

### 1.1 Lesekompetenzförderung als fächerübergreifende Herausforderung

*Texte verstehen – ist das wichtig?*

Die Fähigkeit zum selbstständigen Verstehen von Sach- und Gebrauchstexten

- ist für den schulischen Erfolg von Schülerinnen und Schülern erforderlich, weil in den meisten Schulfächern Schülerinnen und Schüler Texte lesen, zumindest in Form von Aufgaben,
- gehört zu den grundlegenden Bildungszielen von Schule, weil diese Fähigkeit für das »Leben nach der Schule« große Bedeutung hat, nicht zuletzt für die berufliche Ausbildung und Tätigkeit und vor allem für die Teilhabe am öffentlichen Leben.

*Texte verstehen – ist das schwer?*

Viele Schülerinnen und Schüler, das zeigen tägliche Erfahrungen in der Schule ebenso wie Lesekompetenzstudien der letzten Jahre (PISA etc.), haben gravierende Schwierigkeiten beim Verstehen von Sach- und Gebrauchstexten.

*Texte verstehen – was hat das mit Lesekompetenz zu tun?*

Die Förderung der Kompetenz zum Verstehen von Texten im Sinne einer selbstständigen »Erschließung von Texten« ist – zusammen mit der Förderung der basalen Lesefähigkeit – das Ziel von Lesekompetenzförderung.

*Welche Unterrichtsfächer fördern Lesekompetenz?*

Die Förderung der Kompetenz, Sach- und Gebrauchstexte zu verstehen, ist eine fächerübergreifende Aufgabe und muss als gemeinsame Herausforderung verstanden werden.

### *Weshalb Lesestrategien?*

Damit Schülerinnen und Schüler das Ziel, Texte selbstständig zu verstehen, erreichen können, müssen sie – wie bereits in der PISA-Studie empfohlen – Strategien für die Erschließung von Texten erwerben: Lesestrategien. Vor allem schwächere Schülerinnen und Schüler sind dabei auf eine langfristige Unterstützung durch einen Unterricht angewiesen, in dem Lesestrategien nicht nur erworben, sondern auch kontinuierlich angewendet werden.

## **1.2 Sach- und Gebrauchstexte**

### **Allgemeine Merkmale von Sachtexten**

Die Unterscheidung zwischen Sach- und Gebrauchstexten ist umstritten. Im Folgenden wird auf eine Unterscheidung verzichtet und der Kürze halber nur von »Sachtexten« gesprochen (Bezeichnung lt. Bildungsstandards <sup>6]</sup> »Sach- und Gebrauchstexte«). Sachtexte sind nicht fiktionale Texte, die in den Funktiolekten der beiden finiten Sinnprovinzen ‚Alltag‘ und ‚Institution‘ produziert und rezipiert werden (Definition nach Schwitalla).

### *Welche Textsorten werden unterschieden?*

Der Begriff Textsorte wird in der Textlinguistik nicht einheitlich definiert. Mit synonyme Bedeutung werden auch die Begriffe Texttyp, Textklasse oder Textart verwendet. Insgesamt sind bislang ca. 1600 Textsorten gezählt worden. Textsorten sind z. B. Nachricht, Rede, Kommentar, Gesetz, Vertrag, Gebrauchsanweisung etc.

Der Klassifizierung von Sachtexten liegen in der Sprachwissenschaft die Merkmale Funktion und Struktur zugrunde. In der didaktischen Diskussion wird zudem zwischen kontinuierlichen bzw. linearen und

---

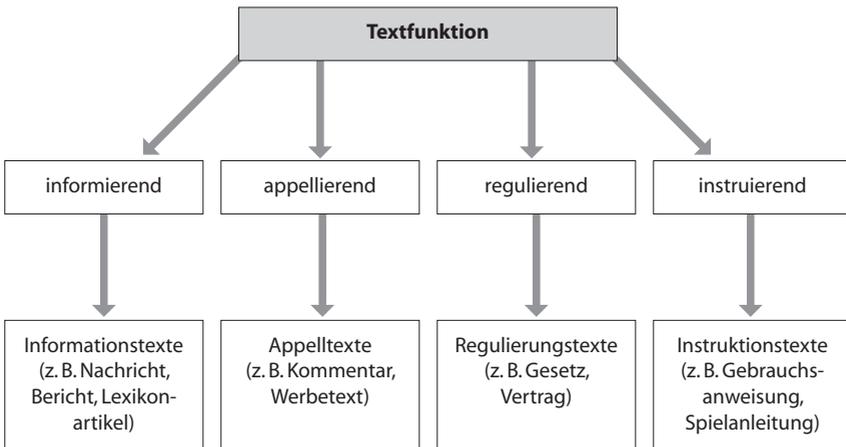
<sup>6]</sup> Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2004): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. München: Wolters Kluwer Deutschland GbMH.

nicht kontinuierlichen bzw. nicht linearen Texten (z. B. Tabellen, Diagrammen und Schaubildern) unterschieden.

### Was versteht man unter Textfunktion?

Die Textfunktion beschreibt die Hauptaufgabe eines Textes in einer Kommunikationssituation. Sie dient als Basiskriterium für die Differenzierung der Textsorten.

In den Bildungsstandards <sup>7</sup> werden die folgenden vier Funktionen unterschieden:

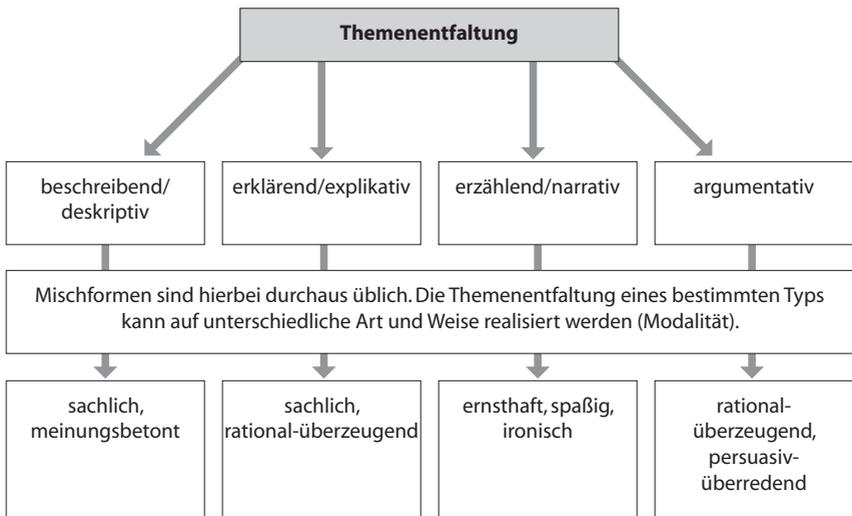


### Was versteht man unter Textstruktur?

Die Textstruktur beschreibt den Zusammenhang (Kohärenz) sämtlicher Elemente eines Textes auf grammatischer und thematischer Ebene.

Sachtexte haben im Allgemeinen ein Textthema und ggf. Teilthemen mit unterschiedlicher Relevanz. Innerhalb des Textes werden die Themen entfaltet, d. h. gedanklich ausgeführt. Folgende Typen der Themenentfaltung werden unterschieden:

<sup>7</sup> Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2004): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. München: Wolters Kluwer Deutschland GbMH.



Texte mit einer bestimmten Textfunktion können unterschiedliche Textstrukturen nutzen. So kann ein appellierender Text beschreibend, erklärend, erzählend oder argumentativ sein bzw. entsprechende Passagen aufweisen.

### 1.3 Das Erschließen von Sachtexten

#### Texterschließen als Konstruktionsleistung des Lesers

Das Erschließen eines Sachtextes ist keine passive Rezeption von Textinformationen, sondern die aktive (Re-)Konstruktion der Textbedeutung durch den Leser. Neben den basalen Lesefähigkeiten und kognitiven Grundfähigkeiten des Lesers beeinflussen nachfolgende Merkmale die Qualität des Erschließungsprozesses.

- Vorwissen
  - Allgemeinwissen
  - themenspezifisches Wissen
- Sprachwissen
  - aktiver und passiver Wortschatz
  - Wissen über Textmerkmale (vgl. Kapitel 1.2.)

- Motivation
  - Wertorientierung, Interessen und Erwartungen
  - Leseabsicht, -ziel
  - Leseerfahrungen
- Strategiewissen
  - Lernstrategien
  - Lesestrategien
  - Selbstregulation und -reflektion

### **Textschwierigkeiten**

Das äußere Erscheinungsbild eines Sachtextes, d. h. Schriftart/-größe, Zeilenabstand etc. beeinflusst den Prozess seiner Erschließung genauso wie seine sprachlichen Merkmale. Ob ein Text leicht oder schwer lesbar ist, hängt von unterschiedlichen Faktoren auf morphologischer, syntaktischer und textueller Ebene ab. Nachfolgend werden exemplarisch sprachliche Barrieren <sup>8|</sup> benannt, die zu Verstehensschwierigkeiten beim Leser führen.

- Schwierigkeiten auf Wortebene
  - Wortzusammensetzungen (Komposita)
  - Wortklassenwechsel (Substantivierungen)
  - unbekannte Fachwörter/Fachterminologie
  - Fremdwörter
- Schwierigkeiten auf Satzebene
  - lange bzw. komplexe Sätze
  - ungewohnte Wortstellung
  - Passivstrukturen
  - indirekte Rede
  - Reihungen mit (Genitiv-)Attributen
  - Verneinungen
- Schwierigkeiten auf Textebene
  - Komplexität von Textstrukturen, etwa durch die Verbindung unterschiedlicher Textstrukturmuster, z. B. beschreibendem und erklärendem Text,

---

<sup>8|</sup> Vgl. Wagner, S./Schlenker-Schultke, C.: Textoptimierung von Prüfungsaufgaben - Ein Weg zur Chancengleichheit bei schriftlichen Prüfungen. In: BWP 1/2006

- Gesamtfunktion vs. Teilfunktion, z. B. in informierendem Text kommen einzelne Passagen/Sätze mit anderer Funktion vor,
- Komplexität von Textstrukturen, etwa durch die Verbindung unterschiedlicher Illustrationen: Abbildungen, Tabellen etc.

## **2. Lesestrategien**

### **2.1 Versuch einer Definition**

Eine Strategie ist ein optionales Vorgehen, das bewusst angewendet werden kann, um ein Problem zu lösen.

Lesestrategien sind Werkzeuge, die Leserinnen und Leser in die Lage versetzen, Texte selbstständig in systematischer Weise zu erschließen und zu verstehen. Dabei kommt es vor allem auf das bewusste, eigenständige und zweckgerichtete Anwenden der Lesestrategien an. So können Leserinnen und Leser auch selbstgesteuert und unabhängig von einem »Aufgabensteller« handeln.

Lesestrategien sollen Schülerinnen und Schülern helfen, Sachtexte zu erschließen und zu verstehen, und zwar in selbstständiger und systematischer Weise. Das Prinzip der Selbststeuerung steht dabei im Mittelpunkt.

Die folgenden Lesestrategien gelten in der fachwissenschaftlichen Literatur als grundlegend und werden in ähnlicher Weise in verschiedenen didaktischen Konzeptionen berücksichtigt:

- Strategien vor dem Lesen
  - Klären des Leseziels
  - Aktivieren von Vorwissen
  - Formulieren von Erwartungen an den Text
  - Überfliegen des Textes
- Strategien während des Lesens
  - Verstehen einzelner Wörter, Sätze und Absätze
  - Erkennen zentraler Aussagen (Teilthemen, Makropropositionen des Textes)
  - Prüfen des eigenen Textverständnisses

- Strategien nach dem Lesen
  - Verstehen der Textstruktur bzw. der thematischen Entfaltung des Themas
  - Zusammenfassen des Textes
  - (kritisches) Reflektieren bzw. Bewerten des Textes

Diese Strategien liegen der Konzeption des Les Navigators für Schülerinnen und Schüler zu Grunde. (vgl. S. 28 ff.)

*Für welche Lesestile werden Lesestrategien vor allem benötigt?*

In der Leseforschung werden folgende Lesestile unterschieden, die in unterschiedlicher Weise für die strategieorientierte Texterschließung von Bedeutung sind:

- überfliegendes Lesen: um einen Überblick über den Text zu gewinnen,
- selektives Lesen: um nach bestimmten Informationen/Aspekten zu suchen,
- detailliertes Lesen: um einen Text zu verstehen.

*Lassen sich Lesestrategien tatsächlich erfolgreich erwerben und nutzen?*

Die ersten empirischen Untersuchungen lassen einen vorsichtigen Optimismus zu. Es zeichnet sich ab, dass der Vermittlung kognitiver und metakognitiver Lesestrategien zunehmend Aufmerksamkeit beigemessen wird. Wichtigste Herausforderung dabei ist, das Textverständnis im Unterrichtsalltag bewusster und strategischer werden zu lassen.

Lesestrategien können von Schülerinnen und Schülern nur dann auf Dauer erfolgreich und wirksam genutzt werden, wenn sie in der Schule nicht nur in einem Lehrgang, z. B. im Deutschunterricht, sondern immer wieder in allen Fächern angewendet werden. Nur wenn die Anwendung neu erworbener Strategien über einen längeren Zeitraum hinweg immer wieder im Unterricht eingefordert wird, die neu erlernten Strategien zur selbstverständlichen Arbeitsroutine beim Lesen von Sachtexten werden, entwickelt sich Lesekompetenz. Dieser

Grundsatz gilt vor allem für leseschwächere Schülerinnen und Schüler, die ihre Leseschwierigkeiten meist selbst nicht erkennen.

Zu bedenken ist, dass der erfolgreiche Erwerb von Lesestrategien Verstehensprozesse unterstützt, aber die Nutzung von Strategien allein nicht das Verstehen eines Textes garantiert. Vor allem Texte mit komplexer Struktur oder solche, die spezielles Vorwissen erfordern, können trotz Strategienutzung ggf. unverstanden bleiben.

## **2.2 Didaktisch-methodische Überlegungen**

Da Lesestrategien nicht erst in der Sekundarstufe erworben werden, empfiehlt es sich, zunächst diagnostisch zu erfassen, welche Lesestrategien Schülerinnen und Schüler bereits kennen und nutzen können. Diese werden fortgesetzt angewendet, vertieft und ggf. ergänzt. Entsprechend der steigenden Anforderungen und in Abhängigkeit von der Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler werden in der Sekundarstufe neue Lesestrategien eingeführt. Für die Einführung und Anwendung sind eigene Unterrichtseinheiten einzuplanen und bewährte Unterrichtsmethoden zu nutzen wie z. B.:

- kooperative Lernformen
  - Anregungen zur Anschlusskommunikation: »Tausche dich mit einem Lernpartner aus.
  - Was weißt du jetzt Neues über ...?«
- Lautes Denken
  - Reflektieren über Leseschwierigkeiten
- Reziprokes Lehren und Lernen/Lernen durch Lehren
  - Schülerinnen und Schüler als Experten für Zusammenfassung, Voraussagen, Klärung von Unklarheiten etc.
- Arbeit mit Instrumenten zur Selbst- und Fremdeinschätzung (vgl. Kapitel 4 und 5)

Die Praxis zeigt, dass das Lesestrategietraining nur dann wirksam wird, wenn es anhand eines konkreten Lerninhaltes und in einem unter-

stützenden Klima der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden praktiziert wird. In die Auswahl der Texte und Inhalte sollten die Schülerinnen und Schüler aktiv einbezogen werden, um deren Interessen und Bedürfnissen gerecht zu werden und ihre Vorkenntnisse zu berücksichtigen. Ggf. muss domänenspezifisches Vorwissen auch gezielt aktiviert oder neu vermittelt werden. Daraus ergeben sich wiederum Möglichkeiten der Differenzierung innerhalb der Lerngruppe. Lesestrategien sind regelmäßig und so oft wie möglich in unterschiedlichen Fächern für das Verstehen von Texten zu nutzen und zu reflektieren. Dabei sammeln die Schülerinnen und Schüler Erfahrungen in der Auswahl und Anwendung der Strategien und sie erwerben prozedurales Wissen und Können im Sinne von Kompetenzen.

Schülerinnen und Schüler regulieren den Einsatz von Lesestrategien zunehmend selbstständig und nutzen diese Kompetenz fächerübergreifend. Sie erkennen, dass sie durch eine zielgerichtete Anwendung geeigneter Strategien selbstständig lernen können, Texte besser zu verstehen und dadurch wiederum die Freude und den Spaß am Lesen zu entwickeln. Schülerinnen und Schüler müssen wissen, dass sich ein erfolgreicher Umgang mit Lesestrategien, wie z. B. dem *LeseNavigator* nur dann einstellt, wenn man sich realistische Ziele setzt und sich anstrengt.

### **2.3 Ein Set von Lesestrategien – der LeseNavigator**

Der *LeseNavigator* stellt ein Werkzeug dar, welches als eine genau definierte Handlungsvorschrift zum Lesen von Sachtexten in vorgegebenen Schritten zu verstehen ist.

Es gibt **zwei** Varianten:

Das *Starter-Set* orientiert sich an

- den Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss vom 15. 10. 2004 und
- den weiterentwickelten Thüringer Lehrplänen für den Erwerb des Hauptschul- und Realschulabschlusses (2011)

Das *Profi-Set* orientiert sich an

- den Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss vom 4. 12. 2003 und
- den weiterentwickelten Thüringer Lehrplänen für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife (2011)

Die folgende Darstellung beschreibt die Lesestrategien, die im *LeseNavigator* didaktisch aufbereitet wurden. Die Schülerinnen und Schüler werden in den Instruktionen direkt angesprochen.

## **Vor dem Lesen**

### **Erwartungen an den Text formulieren**

- Verschaffe dir einen **ersten Überblick** über den Text:  
Sieh dir dazu die Überschrift, alle Teilüberschriften und alle Abbildungen an.
- Worum geht es vermutlich in dem Text?
- Was weißt du schon über das Thema?
- Was möchtest du aus dem Text über das Thema erfahren?

## **Während des Lesens**

### **Erste Navigation im Text – sich orientieren**

- Lies nur den Anfang, einige Sätze aus der Mitte und den Schluss.  
Kannst du jetzt genauer sagen, worum es in dem Text geht?
- Zu welchem Typ von Texten könnte der Text gehören?
- Ist er nach deiner ersten Vermutung z. B. ein Text, der
  - einen Sachverhalt genauer beschreibt,
  - etwas erklärt,
  - eine Geschichte erzählt,
  - ein Problem und mögliche Problemlösungen darstellt,
  - etwas behauptet und Argumente für diese Behauptungen angibt?

## **Zweite Navigation im Text – genau lesen**

- Lies den Text genau.
- Setze am Rand **Häkchen** neben die Textstellen, die du **verstanden** hast.
- Setze am Rand **Fragezeichen** neben die Textstellen, die du noch **nicht** so gut **verstanden** hast.

## **Dritte Navigation im Text – Textstellen klären**

- Lies jetzt die Textstellen noch einmal, die du noch nicht so gut verstanden hast, auch die Sätze davor und danach. Versuche so herauszufinden, was die Textstellen bedeuten.
- Wenn jetzt einige Textstellen noch unklar sind, unterstreiche die Wörter, die du nicht kennst.
- Schlage sie nach. Nutze z. B. Wörterbuch oder Lehrbuch.
- Versuche nun, mit Hilfe der geklärten Wörter die Textstellen zu verstehen.

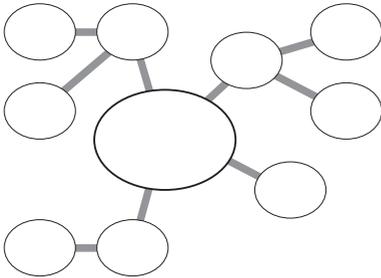
## **Vierte Navigation im Text – zentrale Textaussagen erkennen**

- Lies den Text noch einmal.
- Unterstreiche die zentralen Aussagen im Text (Sätze oder Teilsätze) oder formuliere selbst zentrale Aussagen und schreibe sie an den Rand des Textes.
- Teile den Text in Sinnabschnitte ein.
- Beachte: Sinnabschnitte müssen nicht den Abschnitten des Textes entsprechen.
- Gib jedem Abschnitt eine Überschrift, die deutlich macht, worum es in diesem geht.

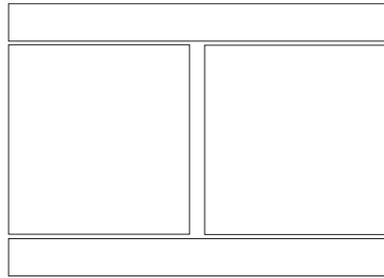
## Nach dem Lesen

- Fertige ein Schaubild an, das zeigt, in welchem Zusammenhang die wichtigsten Aussagen des Textes zueinander stehen.
- Du kannst dir ein eigenes Schaubild ausdenken. In vielen Fällen kannst du auch eines der folgenden Schaubilder nutzen:

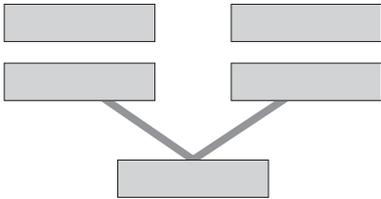
1 Schaubild für einen beschreibenden Text



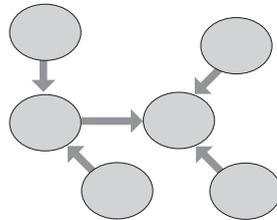
2 Schaubild für einen argumentativen Text



3 Schaubild für einen erklärenden Text



4 Schaubild für einen problemlösenden oder erzählenden Text



## Die Funktionen des Textes bestimmen und den Text bewerten

- Hast du aus dem Text das erfahren, was du über das Thema wissen wolltest?
- Wie hat dir der Text gefallen? Warum hat er dir gefallen/nicht gefallen?
- Was möchte der Text wohl bei den Leserinnen und Lesern bewirken? Möchte er z. B. erklären, informieren, überzeugen, überreden, zu etwas verpflichten ...?
- Hat der Text bei dir seine Absicht erreicht?

## **Über die eingesetzten Lesestrategien nachdenken**

- Hast du den Text so gut verstanden, dass du damit zufrieden bist?
  - Ist das nicht der Fall, dann überlege, was du tun könntest, um ihn besser zu verstehen.
- Welche Navigationsschritte (1 bis 9) haben dich beim Textverstehen am meisten unterstützt?

### **3. Zur Einführung des »LeseNavigators« in der Schule**

Die folgenden Ausführungen geben Anregungen und Empfehlungen, wie der *LeseNavigator* als ein Set von Lesestrategien in der Schule eingeführt werden kann.

#### **3.1 Voraussetzungen klären**

Klären Sie zunächst die Voraussetzungen an Ihrer Schule. Folgende Fragen können dabei unterstützen:

- Wie vertraut sind Lehrerinnen und Lehrer an einer Schule mit fachlichem und didaktischem Wissen zum Lesen, zur Lesekompetenz, zu Lesestrategien?
- Wird diesbezüglich externe Hilfe/Unterstützung benötigt?
- Welche Werkzeuge/Verfahren werden an der Schule zur Erhebung/Diagnose von Lesekompetenz bereits eingesetzt?
- Welche Ergebnisse gibt es bei der Entwicklung von Lesekompetenz?
- Wer hat Interesse, in einem Team mitzuarbeiten, das den Prozess der Leseförderung mit Hilfe des *LeseNavigators* kontinuierlich begleitet?

### 3.2 Vereinbarungen treffen

Verabreden Sie an Ihrer Schule in einer Gruppe, der neben interessierten Lehrerinnen und Lehrern verschiedener Fächer sowohl ein Vertreter der Schulleitung als auch der Fachkonferenz Deutsch angehören sollten, verbindliche Vorgehensweisen.

Nutzen Sie für den Arbeitsprozess die Arbeitsblätter 1 bis 3 auf den folgenden Seiten und klären Sie folgende Fragen:

- In welchen Fächern soll der *LeseNavigator* eingeführt werden?
- In welchen Klassen wird das Starter-Set und in welchen Klassen das Profi-Set eingesetzt?
- Wann und für welchen Zeitraum ist die Einführung geplant?
- Wer ist wofür im Gesamtprozess verantwortlich?
- Welches Verfahren zur Erhebung der Ausgangslage der Lesekompetenzförderung wird angewendet?
  - Wann und durch wen?
  - Wie erfolgt die Auswertung?
  - Wie wird sie kommuniziert?
- Welche Ziele werden mit der Einführung des *LeseNavigators* verbunden?
  - Wie werden sie überprüft?
  - Wann?
- In welcher Form kann der Prozess geprüft werden?
  - Wie werden Probleme gelöst, die im Prozess auftreten?
  - Wie wird die Wirksamkeit überprüft?
  - Welche weiteren Schritte sind notwendig?
- Wie werden Eltern zum Prozess informiert?

# Arbeitsblatt 1

## I. Ziele klären

- Machen Sie die Ziele transparent.
- Diskutieren Sie die Ziele sorgfältig.
- Wägen Sie die Ziele ab. Passen sie zu anderen Zielen, die die Fachschaft bisher hatte?
- Passen Sie zu den bisherigen Arbeitsschwerpunkten?
- Vereinbaren Sie Ziele gemeinsam.
- Überprüfen Sie die Ziele immer wieder.
- Korrigieren Sie gegebenenfalls die einmal gefundenen Ziele.

## II. Ziele vereinbaren

- Setzen Sie Prioritäten (weniger ist mehr).
- Formulieren Sie erreichbare Ziele (herausfordernd, aber nicht unerreichbar).
- Planen Sie Zwischentermine zur Überprüfung des Standes ein.
- Stellen Sie mit allen Beteiligten Konsens über die Ziele her.

## Als Hilfe für die Formulierung von Zielen sollen folgende Hinweise dienen.

### 1. Das Ziel muss spezifisch, verständlich und positiv formuliert sein.

Was genau will ich erreichen? Wo will ich hin?

### 2. Das Ziel muss messbar sein.

Woran merkt man, dass das Ziel erreicht wurde? (konkret, nachvollziehbar, kontrollierbar)

### 3. Das Ziel muss ausführbar und attraktiv sein.

Ist das Ziel interessant? Passt es?

### 4. Das Ziel muss realistisch sein.

Ist das Ziel mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen (materiell, personell) zu erreichen?

### 5. Das Ziel muss terminiert sein.

Bis wann soll das Ziel erreicht werden?

## Arbeitsblatt 2

1. Unsere Fachkonferenz hat sich für das Schuljahr 20\_\_\_/20\_\_\_ folgendes Ziel (Ziele)

im Rahmen des Arbeitsschwerpunktes \_\_\_\_\_ gesetzt:

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

2. Das Ziel/die Ziele ist/sind erreicht, wenn:

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

### Hinweise:

Die an der Zielerreichung beteiligten Personen, die verbindlichen Termine und die Arbeitsformen werden in der Maßnahmeplanung festgehalten.

Die Zielvorstellungen der Fachkonferenz können Grundlage für eine Zielvereinbarung mit der Schulleitung sein.

## Arbeitsblatt 3

### Maßnahmenplanung – Arbeitsschwerpunkt:

Was? (Maßnahme, Inhalt)	Wie? (Arbeitsform)	Wer? (verantwortl. Person, Personengruppen)	Mit wem? (beteiligte Person)	Wann? (Zeitraum, Termine)	Dokumentation
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					

#### **4. Kompetenzorientiert diagnostizieren: Lesen**

Der folgende Diagnosebogen steht exemplarisch für eine individuelle Erhebung des Standes der Lesekompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler. Die pädagogische Diagnose bezieht sich hier auf den Kompetenzbereich Lesen insgesamt und geht über den Bereich der Lesestrategien hinaus. Berücksichtigt werden dabei das Lesen von literarischen Texten und das Lesen von Sach- und Gebrauchstexten. In die Textauswahl für die Diagnose werden einbezogen:

- kurze Texte aus dem Lehrbuch,
- längere Texte aus dem Lehrbuch,
- einfache Texte aus Zeitungen, Zeitschriften,
- schwierigere Texte aus Fachzeitschriften, Fachbüchern,
- einfache literarische Texte,
- komplexere literarische Texte,
- nichtlineare Texte,
- Jugendbücher/-romane,
- längere Erzählungen, Novellen, Dramen(-auszüge).

Der Diagnosebogen kann bei Bedarf individuell verändert werden und ggf. unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen angepasst werden. Er eignet sich ebenfalls als Grundlage für die Entwicklung eines Selbst- bzw. Fremdbeobachtungsbogens. Der Einsatz empfiehlt sich in allen Fächern.

Die Auswertung dieses Diagnosebogens ermöglicht die systematische und individuelle Leseförderung von Schülerinnen und Schülern im fächerübergreifenden Zusammenhang.

Alle dargestellten Instrumente zur Diagnose stehen zum Herunterladen auf dem Thüringer Schulportal zur Verfügung:

<http://www.schulportal-thueringen.de/web/guest/lesefoerderung>

# Diagnosebogen »Lesen« für \_\_\_\_\_

	<b>Der Schüler kann ...</b>	<b>trifft voll zu</b>	<b>trifft überwiegend zu</b>	<b>trifft eingeschränkt zu</b>	<b>trifft nicht zu</b>
<b>Leseinteresse</b>	beim Vorlesen aufmerksam zuhören.				
	Autorinnen und Autoren und ihre Werke benennen.				
	Texte/Bücher interessengeleitet aus einem vorgegebenen Wahlangebot auswählen.				
	selbst gewählte Texte/Bücher mit Ausdauer lesen.				
	Bücher und Zeitschriften freiwillig lesen.				
	interessengeleitet Hörbücher oder Hörangebote aus dem Internet nutzen.				
	Bibliotheken, Buchhandlungen nutzen.				
<b>Lesetechniken</b>	Lesetipps annehmen/nutzen.				
	aktiv am Austausch über Gelesenes teilnehmen.				
	flüssig lesen.				
	sinnbezogen lesen.				
	überfliegend lesen.				
	selektiv lesen.				
navigierend (z. B. Bild-Ton-Text integrierend) lesen.					

<b>Lesestrategien</b>	Vor dem Lesen				
	Leseerwartungen/-vorstellungen entwickeln.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	externes Wissen/Vorwissen nutzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Während des Lesens				
	Textschemata erfassen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Verstehensprobleme selbstständig lösen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Informationsquellen nutzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Verfahren zur Textstrukturierung anwenden, z. B. Sinnabschnitte erkennen, Teilüberschriften bilden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Verfahren zur Textaufnahme anwenden, z. B. Stichwörter, Aussagen formulieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

	Nach dem Lesen				
	in einem Schaubild wichtige Aussagen eines Textes im Zusammenhang präsentieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Wertungen zum Text formulieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Leseaufgaben</b>	Aufgaben zum Detailverstehen eines Textes lösen und Detailinformationen in Textteilen erschließen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Aufgaben zum Interpretieren eines Textes lösen und Bedeutungszusammenhänge in einem Text erschließen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Aufgaben zum Reflektieren und Bewerten eines Textes lösen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 5. Schüler-Selbstbeobachtungsbogen

### 5.1 Zum Einsatz des Schüler-Selbstbeobachtungsbogens

Über die Selbstreflexion der Schülerin oder des Schülers können Informationen zur Aufgabenbewältigung eingeholt und gezielte Maßnahmen zur individuellen Förderung abgeleitet werden. Ein Schüler-Selbstbeobachtungsbogen regt die Lernenden dazu an, ihre eigenen Lernprozesse gezielt zu beobachten, Stärken und Schwächen zu erkennen und Schlussfolgerungen für ihr weiteres Lernen zu ziehen. Bei der Einführung und Nutzung des *Lesenavigators* empfiehlt es sich, diesen Beobachtungsbogen beispielsweise zu Beginn und am Schluss einer Unterrichtseinheit einzusetzen.

Die Lehrperson tritt mithilfe dieses Instrumentes in einen Dialog mit dem Lernenden. Durch die unmittelbare Rückmeldung können Lehrerinnen und Lehrer Probleme der Schülerinnen und Schüler direkt aufnehmen, Schlussfolgerungen für individuelles und gemeinsames Lernen ziehen und schülerorientierte Materialien für selbstständiges Lernen erstellen. Die Diagnosekompetenz der Lehrerinnen und Lehrer wird gestärkt.

Die Lehrperson darf sich dabei allerdings nicht dazu verleiten lassen, mit diesem Instrument so viele Informationen wie möglich einzuholen. Entsprechend des Alters der Schülerinnen und Schüler und des Grades der Vertrautheit mit diesem Werkzeug ist eine überschaubare Anzahl von Beobachtungskriterien (drei bis sieben) auszuwählen, die gezielt vermutete Stärken bzw. Schwächen der Schülerin bzw. des Schülers aufgreifen.

Der vorliegende Schüler-Selbstbeobachtungsbogen bezieht sich hauptsächlich auf die Anwendung und Nutzung der *Lesestrategien* vor, während und nach dem Lesen und nicht auf das Textverständnis selbst. Die Kriterien orientieren sich daher eng an der Struktur des *Lesenavigators* und können ebenfalls nach Bedarf variiert und angepasst werden.

Unter der Frage »Was ich noch dazu sagen will« wird den Schülerinnen und Schülern zusätzlich die Möglichkeit gegeben, sich in Stichpunkten oder in ganzen Sätzen zum *LeseNavigator* zu äußern. Hier werden dann ggf. auch Aspekte benannt, die die Lehrperson im Vorfeld gar nicht als mögliche Stärken oder Schwächen vermutet hat. Gleiches ermöglicht die Variante einer freien Selbsteinschätzung, bei der die Schülerinnen und Schüler die Kriterien der Einschätzung selbst auswählen und diese verbal beschreiben. Dabei empfiehlt es sich, zunächst noch Impulse zur Reflexion zu geben, z. B.:

- Vor/während des Lesens des Textes ist mir gut gelungen ...
- Vor/während des Lesens des Textes hatte ich Schwierigkeiten bei ...
- Diesen Text konnte ich gut verstehen, weil ...
- Diesen Text konnte ich nicht so gut verstehen, weil ...
- ... hat mir Spaß gemacht, weil ...
- ... hat mir keinen Spaß gemacht, weil ...
- Ganz unsicher fühle ich mich noch, wenn ...
- ... kann ich überhaupt nicht.

Um die Wirksamkeit des *LeseNavigators* in der Lerngruppe gemeinsam zu prüfen, kann es unterstützend sein, wenn die Lehrperson diesen Beobachtungsbogen für einzelne Schülerinnen und Schüler auch ausfüllt und sich dann mit ihnen dazu austauscht.

## 5.2 Schüler-Selbstbeobachtungsbogen Starter-Set

Schüler-Selbstbeobachtungsbogen für: \_\_\_\_\_

Ausgefüllt am: \_\_\_\_\_

Schätze ein, wie du die Lesestrategien anwenden konntest, indem du ein entsprechendes Feld markierst.

		trifft voll zu	trifft überwiegend zu	trifft eingeschränkt zu	trifft nicht zu
	<b>Ich kann ...</b>				
<b>Vor dem Lesen</b>	nach einem ersten Überblick herausfinden, worum es vermutlich im Text geht.				
	Wissen zum Thema einbringen.				
	formulieren, was ich aus dem Text erfahren möchte.				
<b>Während des Lesens</b>	nach der ersten Orientierung genauer sagen, worum es im Text geht.				
	Textstellen finden, die ich nicht verstanden habe.				
	nach wiederholtem Lesen herausfinden, was die Textstellen bedeuten.				
	nach dem Nachschlagen von unbekanntem Wörtern Textstellen klären.				
	zentrale Aussagen des Textes erkennen und selbst formulieren.				
	Sinnabschnitte erkennen.				
	Teilüberschriften bilden, die den Inhalt der Abschnitte verdeutlichen.				
<b>Nach dem Lesen</b>	ein Schaubild gestalten, das zeigt, in welchem Zusammenhang Textaussagen stehen.				
	einschätzen, ob meine Erwartungen an den Text erfüllt wurden.				
	den Text bewerten und formulieren, was mir gefallen oder nicht gefallen hat.				
	herausfinden, was der Text bewirken möchte und ob diese Absicht erreicht wurde.				
	beschreiben, wie mir der LeseNavigator geholfen hat.				
<b>»Was ich noch dazu sagen will ...«</b> Schreibe auf, was du über die Nutzung des LeseNavigators noch sagen willst. Benutze dazu die Rückseite.					

### 5.3 Schüler-Selbstbeobachtungsbogen Profi-Set

Schüler-Selbstbeobachtungsbogen für: \_\_\_\_\_

Ausgefüllt am: \_\_\_\_\_

Schätze ein, wie du die Lesestrategien anwenden konntest, indem du ein entsprechendes Feld markierst.

		trifft voll zu	trifft überwiegend zu	trifft eingeschränkt zu	trifft nicht zu
	<b>Ich kann ...</b>				
<b>Vor dem Lesen</b>	nach einem ersten Überblick herausfinden, worum es vermutlich im Text geht.				
	Wissen zum Thema einbringen.				
	formulieren, was ich aus dem Text erfahren möchte.				
<b>Während des Lesens</b>	nach der ersten Orientierung genauer sagen, worum es im Text geht.				
	Textstellen finden, die ich nicht verstanden habe.				
	nach wiederholtem Lesen herausfinden, was die Textstellen bedeuten.				
	nach dem Nachschlagen von unbekanntem Wörtern Textstellen klären.				
	zentrale Aussagen des Textes erkennen und selbst formulieren.				
	Sinnabschnitte erkennen.				
	Teilüberschriften bilden, die den Inhalt der Abschnitte verdeutlichen.				
<b>Nach dem Lesen</b>	ein Schaubild gestalten, das zeigt, in welchem Zusammenhang Textaussagen stehen.				
	die Funktion und den Texttyp des Textes bestimmen.				
	einschätzen, ob meine Erwartungen an den Text erfüllt wurden.				
	den Text bewerten und formulieren, was mir gefallen oder nicht gefallen hat.				
	die sprachliche Gestaltung des Textes erkennen und bewerten.				
	herausfinden, was der Text bewirken möchte und ob diese Absicht erreicht wurde.				
	den Text mit anderen Texten zum Thema vergleichen.				
	beschreiben, wie mir der LeseNavigator geholfen hat.				
<b>»Was ich noch dazu sagen will ...«</b> Schreibe auf, was du über die Nutzung des LeseNavigators noch sagen willst. Benutze dazu die Rückseite.					

# Beispiele aus der Thüringer Schul- und Unterrichtspaxis

*Interview mit Sabine Schröder,  
Schulleiterin Staatliche Regelschule »Petersbergschule« Nordhausen*

## Entwicklung von Lesekompetenz als Anliegen der gesamten Schule

»Das Wissen um Lesen als Verstehensprozess sowie die Vermittlung und Diagnose von Lesekompetenz gehören zu den professionellen Kompetenzen einer Lehrerin und eines Lehrers.«

*(Erika Altenburg, Baustein Lesekompetenz ...)*

Im Mittelpunkt des Lernens in einer innovativen Schule stehen die Basiskompetenzen für ein in die Zukunft gerichtetes Lernen – allen voran die Lese- und Medienkompetenz. Die Lesekompetenz als Basiskompetenz allen weiteren Lernens nimmt in den ersten Schuljahren eine herausragende Stellung ein. Ihr Erwerb und Ausbau ist aber auch in den **weiteren Schuljahren Kernaufgabe aller Fächer**.

Im Rahmen des Gesamtkonzepts pädagogischen Handelns werden in allen Thüringer Lehrplänen wesentliche Aspekte als Orientierung für die Unterrichtsgestaltung benannt. So weist jeder Fachlehrplan gezielt auf die übergreifende Notwendigkeit der Entwicklung von Lese- und Medienkompetenz hin.

*Ich freue mich, dass Sie sich Zeit für unser Gespräch genommen haben. Würden Sie bitte ganz kurz etwas zu Ihrer Person und zu Ihrem beruflichen Werdegang sagen.*

Mein Name ist Sabine Schröder. Ich bin seit 29 Jahren Lehrerin für Chemie und Mathematik (Diplomlehrer), habe vor sieben Jahren noch ein Ergänzungsstudium in Evangelischer Religion mit erstem Staatsexamen

men abgeschlossen und bin seit 1991 Schulleiterin einer Staatlichen Regelschule. Ich habe mich neben diesen Tätigkeiten immer besonders um Schul- und Unterrichtsentwicklung gekümmert und so Zertifikate als Schulentwicklungsberater und als Moderatorin für Führungskräftequalifizierung sowie die Qualifikation zum Schulpartner in E.U.LE. erworben. Außerdem habe ich an der Qualifizierung zum Berater für Lesekompetenzentwicklung teilgenommen.

*Kennengelernt haben wir uns im August 2005. Ich erinnere mich noch gut an die ganztägige Fortbildung für alle Kolleginnen und Kollegen Ihrer Schule zum Thema »Die Entwicklung von Lesekompetenz als fächerübergreifender Gegenstand«.*

*Wer oder was hatte den Impuls zu dieser Fortbildung gegeben?*

Wir hatten ein ständiges Thema im Lehrerzimmer: Die Schüler können nicht lesen. Das klang immer so pauschal und kaum jemand hat sich gefragt, warum das so ist. Ich selbst nahm dann bei einem Bildungssymposium an einer Ihrer Veranstaltung teil, weil ich mich als Schulleiter irgendwie immer auch für Impulse für die Arbeit meiner Schule interessiere. Dort habe ich sozusagen als »Naturwissenschaftler« Feuer gefangen für das Thema und für mich erkannt: Lesen kann nicht nur Sache von Deutsch sein. Ich habe meinen Kollegen davon erzählt und gefragt, ob Interesse besteht, das in einer Vorbereitungswoche aufzugreifen. Das Interesse war da.

*Weshalb ist die systematische Entwicklung von Lesekompetenz aus Ihrer Sicht als Schulleiterin so bedeutsam?*

Die Lehrpläne sprechen von Lernkompetenz in ihren vier Bereichen. Und das große Ziel ist, durch diese Lernkompetenz lebenslanges Lernen zu ermöglichen, ohne das man heute in keinem Beruf auskommt. Kein Mensch kann selbst – auch über die Schule hinaus – lernen, ohne lesen zu können. Dabei verstehe ich das Lesen nicht als das Decodieren, sondern als das Verarbeiten und Verstehen. Meine Schule arbeitet

z. B. auch seit Jahren intensiv im Bereich Berufswahlvorbereitung. Für mich ist Lesekompetenz auch dafür eine unabdingbare Voraussetzung.

*Inwiefern hat sich der Blick Ihrer Kolleginnen und Kollegen auf Lesekompetenzentwicklung seither verändert?*

Erst einmal: mit Sicherheit hat sich nicht der Blick aller meiner Kolleginnen und Kollegen darauf verändert. Wir reden mehr darüber, was uns – erkennbar bereits in Klasse 5 – am Lesen der Schüler im weitesten Sinn nicht gefällt und vor allem, warum das so ist. Fachlehrer (außer natürlich Deutsch-Kollegen) fühlten sich relativ hilflos – die Deutschlehrer dagegen überfordert, dass sie alles richten sollen. Wir haben einen schulinternen Methodenlehrplan und mit der Teilnahme an »ProLesen« auch das Ziel, diesen um Strategien zur Entwicklung von Lesekompetenz zu erweitern und zu verbessern. Es wird nicht mehr nur geschimpft darüber, was die Schüler alles nicht können, sondern darüber gesprochen, wie wir etwas zum Positiven beeinflussen können. Und: Da ich an meiner Schule selbst Fortbildungen für Kollegen zur Entwicklung von Lesekompetenz im Fachunterricht anbiete – Teilnahme freiwillig! – hat sich eine kleine Gemeinschaft von Kollegen herausgebildet, die sich mit der Entwicklung von Aufgaben unter dem Blickwinkel Lesekompetenzentwicklung beschäftigt.

*In einer weiterführenden Veranstaltung stand die praktische Arbeit an verschiedenen Sachfachtexten im Mittelpunkt. Ihre Kolleginnen und Kollegen haben praktisch die Perspektive des Schülers eingenommen. Welche Erfahrungen haben sie dabei gemacht?*

Damals war die Schülerperspektive den Kollegen noch nicht wirklich klar. Durch die Arbeit an veränderten Aufgabenstellungen – und zwar jeder in seinem Fach – und das anschließende Besprechen mit fachfremden Kollegen gelingt es in den Fortbildungen besser, sich in die Schülerperspektive zu begeben, weil man dann eben nicht die »Fachbrille« aufgesetzt hat und dadurch ganz andere Dinge auffallen.

*Welche Konsequenzen ergaben sich?*

Durch das eben Gesagte merken die Kollegen besser, welche Aufgabenstellungen geeignet und welche ungeeignet sind. Wenn sich ein Lehrer selbst fragt (in einem anderen Fach als in seinem), wie er die Aufgabe bewältigen würde, ob er die Aufgabe überhaupt verstehen würde und wüsste, was er damit tun soll, kommt er ganz praktisch zu gänzlich anderen Einsichten, als man ihm theoretisch vermitteln könnte.

*Welche konkreten Schritte folgten? Welche Wege der Leseförderung haben Sie gemeinsam eingeschlagen?*

Es hat sich zunächst – wie schon gesagt – eine Gruppe von Kollegen gefunden, die an der Leseförderung im Fachunterricht arbeitet über veränderte Aufgabenstellungen. Wir haben außerdem – das betrifft den Bereich der Lesemotivation – unsere aktiven Lesescouts und wir beteiligen uns an »ProLesen« (ein einstimmiger Beschluss der Schulkonferenz) mit dem schulinternen Ziel, beginnend in Klasse 5 einen schulinternen »Leseplan« zu entwickeln, von dem ich heute noch nicht sagen kann, wie dieser am Ende aussieht.

*Gab es auch schwierige Situationen?*

Alle Kollegen dafür zu gewinnen ist schwierig. Viele sehen nur ihr Fach im Vordergrund. Aber das ist Schulentwicklung in der Realität: es gibt einen Konsens über die Notwendigkeit, aber die Umsetzung ist in Einzelfällen Lippenbekenntnis.

*Welchen Gewinn brachten Ihre gemeinsamen Anstrengungen für Ihre Schüler? Haben sie Veränderungen gespürt, gab es ein Feedback durch die Schüler?*

Ich kann diese Frage für die Schule noch nicht beantworten, weil wir damals nicht mit einer Analyse des Ist-Zustands begonnen haben. So sind Ergebnisse eher durch einzelne Lehrer, die sich sehr darum bemü-

hen, gefühlsmäßiger Art. Zur Zeit wird ein Fragebogen durch die Gruppe der »ProLesen«-Lehrer entwickelt, um für die Klassenstufen 5/6 eine Ausgangssituation zu haben und wir haben uns auch den Zürcher Lesetest gekauft, um eine gute Diagnose zu machen. Also kleine Schritte – dafür aber gut überlegt. Das finde ich wichtig.

*Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund bzw. schwachen Leseleistungen gibt es sicher auch an Ihrer Schule. Wie fördern und unterstützen Sie speziell diese »Risikogruppe«?*

Bisher haben wir darauf wenig Augenmerk gelegt, weil es wenige Kinder waren. Jetzt ist das seit ca. zwei Jahren anders. Wir haben eine schulinterne Fortbildung mit der im Schulamtsbereich verantwortlichen Beraterin gemacht und setzen diese im nächsten Monat fort mit dem Thema »Erstellung von Förderplänen«. Für eine gute Förderung in Form von DaZ braucht man aber auch gute Materialien. Durch die Teilnahme an »ProLesen« konnte ich die Schulverwaltung davon überzeugen. So haben wir uns die Koffer vom FINKEN-Verlag zu den drei Themenbereichen kaufen können. Das ist für uns ein wichtiger Schritt, auch mit dieser »Risikogruppe« gut arbeiten zu können.

*Jungen lesen anders. Können Sie das aus Ihrer Praxis bestätigen?*

Ja, unbedingt. Aber eben nur »gefühl«t. Wir werden sehen, was die Diagnose ergibt. Von unserem Buchhändler und der Sparkasse bekommen wir tolle Unterstützung. Wir sind dabei, für alle Klassenstufen Lesekisten zusammenzustellen, in denen möglichst für jeden Geschmack der Schüler etwas zu finden ist – eben auch spezielle Bücher für Jungen. Um zu erfahren, was Schüler wirklich gerne lesen möchten, hat uns der Buchhändler einen tollen Fragebogen für die Schüler entwickelt. Die Bücherkisten werden dann darauf basierend zusammengestellt. Bei der endgültigen Auswahl (30 verschiedene Bücher für jede Klassenstufe) werden auch nochmals Schülergruppen einbezogen: die Lesescouts und auch Gruppen von Hauptschülern.

*Die Freude und die Lust am Lesen spielt bei Mädchen und Jungen eine bedeutsame Rolle. Wie wecken Sie die Begeisterung am Lesen?*

Durch Anregungen über die Lesescouts, durch eine Schautafel im Schulhaus, an der tolle Bücher vorgestellt werden, durch die Woche des Lesens und den Besuch der Leipziger Buchmesse durch einzelne Klassen, durch die Vielfalt in den Lesekisten (die wir jetzt gerade anschaffen) und durch die geplante Einrichtung eines Raumes zum Lesen für die Schüler in den Pausen (da sind wir gerade dabei).

*Welche Pläne haben Sie und Ihre Kolleginnen und Kollegen für die Zukunft? Bleiben Sie der Lesekompetenz treu?*

Unbedingt. Ich habe vorhin schon gesagt, was wir gerade jetzt alles anpacken. Das ist ein Schulentwicklungsprojekt geworden mit klaren Zielen.

*Die Verantwortung für all diese Prozesse bzw. Vorhaben können Sie als Schulleiterin wohl kaum allein tragen. Wer sind Ihre Verbündeten? Wie sieht die Zusammenarbeit konkret aus?*

Ich muss ehrlich sagen, dass ich schon einen großen Teil der Verantwortung dafür habe. Schulleitung muss auch selbst Visionen haben, aber Tragfläche schaffen. Und Schulleitung muss in meinem Verständnis Vorbild sein. Nicht etwa dass ich glaube, alles zu können. Aber ich werde nie von meinen Kollegen verlangen, Lesekompetenzentwicklung anzugehen, wenn ich nicht auch selbst und persönlich in meinem Unterricht etwas dafür tue. Ich habe aber eine ganz wunderbare Gruppe von Kolleginnen, die für ProLesen stehen, planen, Ideen entwickeln, ganz kreativ sind und vor allem selbst Freude daran haben. Der Schulträger hat uns finanziell etwas unterstützt und unser Buchhändler, mit dem wir seit Jahren eine sehr gute Zusammenarbeit inhaltlicher Art pflegen, unterstützt uns ebenfalls. Die Kreissparkasse hat selbst auch so einen Stamm von Mitarbeitern, die gerne und viel lesen und auch Veranstaltungen für die Stadt wie Lesungen usw. organisieren und uns ebenfalls unterstützen.

*Welche Tipps möchten Sie anderen Schulleitern geben?*

Ich möchte Ihnen mit einem Zitat von Prof. Rolff antworten: »Schulleiter müssen durch Vorbild und Überzeugung ... führen. Sie müssen vernünftige Kooperationen schaffen, Teams aufbauen und diese auf gemeinsame Ziele verpflichten.« Man muss für eine Sache, die einem wichtig ist, auch brennen.

*Gestatten Sie mir am Ende unseres Gesprächs noch eine ganz persönliche Frage: Welchen Stellenwert haben das Lesen und Bücher für Sie in Ihrem Privatleben?*

Ich lese schrecklich gerne, auch wenn ich nicht so viel Zeit dafür habe, wie ich gerne hätte. Ich lese besonders gerne Krimis, aber – auch wenn man das kaum glauben mag – sehr viel Fachliteratur. Und wenn mich etwas fesselt, dann suche ich mir immer auch passende Anregungen für die Anschlusslektüre. Ich lese auch sehr viel im Internet und in Zeitschriften.

*Vielen Dank für die umfassende Beantwortung meiner Fragen. Ich wünsche Ihnen und Ihrem Kollegium weiterhin eine fruchtbare Zusammenarbeit im Sinne der Lesekompetenz.*

**»Lesen ist Arbeit, aber eine der köstlichsten, die es gibt!«**

*(Reiner Kunze)*

## Rezeption visualisierter Texte

### 1. Das Problem

Lesekompetenz, das ist die Fähigkeit sich permanent Zugang zur Gesellschaft, ihrer Dynamik und Veränderbarkeit zu schaffen. Diese Kompetenz muss jede Generation, jeder Jahrgang neu erwerben unter immer vielfältigeren Bedingungen. Lesekompetenz lässt sich keinesfalls nur an der Qualität des Vorlesens fest machen.

Um Text erschließen zu können, werden Codierungen, z. B. das Alphabet, Noten, sinntragende künstlerische Mittel, Verfahrenkenntnisse u. a. m. erlernt.

Aus Buchstaben entstehen Wörter, aus Wörtern ordnen sich entsprechend der Satzbaupläne Sinneinheiten und mit jeder decodierter Einheit schießt Weltwissen ein, das für den Rezipienten bedeutsam wird. Lesen ist ein kontinuierlicher Prozess, in dem über die Aufnahme der Codierung, der Sinnerfassung, dem Abruf von Allgemeinbildung, Sachverhalte erfasst, bewertet und an vorhandene Kenntnissysteme angefügt werden.

In einem von Schülern gelesenen Text taucht plötzlich das Wort »Rezeption« auf und der Aufnahmeprozess kommt aus unterschiedlichen Gründen bei mehreren zum Stocken. Einige lesen weiter, der Begriff berührt sie nicht, uninteressant. Andere versuchen den Wortinhalt aus dem Kontext zu ermitteln oder schlagen nach. Für einige Leser ist der Begriff kein Stolperstein. Er gehört zu ihrem normalen Sprachschatz. Lesekompetenz und Allgemeinbildung sind untrennbar miteinander verwoben!

Mit der Weiterentwicklung gesellschaftlicher Bedingungen wird der Transfer von Weltwissen über die Generationen störanfälliger. Die sozialen Bedingungen haben sich geändert und der Wissensumfang ist für den traditionellen Transfer zu umfangreich geworden. Schule allein

kann diesen Mangel der Lesekompetenz, für den Allgemeinkenntnisse grundsätzlich Voraussetzung sind, nicht beheben.

Noch vor 20 Jahren war Lesekompetenz fast ausschließlich auf Buchstaben codierte Drucktexte bezogen. Das hat sich grundlegend geändert. Visualisierte, auditive, multimediale Texte drängen weltweit immer stärker in den Vordergrund. Die Rezeptionsfähigkeiten für diese Textsorten müssen ebenfalls erlernt werden, um die Teilnahme am gesellschaftlichen Lebensprozess für die Zukunft zu sichern. Sie ist nicht naturgegeben!

Die Zeit der umfangreichen Texte des 19. Jahrhunderts ist vorbei. Der Entwicklungsroman hat längst der Kurzgeschichte Raum geschaffen oder dem Sachtext, dem Diagramm, der Tabelle.

Gerade beobachten wir den Abschied vom gedruckten Buch. Gutenbergs Erfindung der beweglichen Lettern hat eine breite Verteilung gedruckter Texte auf Papier ermöglicht. Würde Gutenberg heute etwas erfinden auf Basis der aktuellen Technologien, wüsste er, Lesen ist digital. Auf entsprechenden Lesegeräten lassen sich mehr als 1000 Bücher abspeichern; es liest sich unter allen Bedingungen besser: gleichmäßige Ausleuchtung, Umgebungslicht spielt keine Rolle, scharfe Buchstabenumrisse, Schriftgröße ist einstellbar und Notizen lassen sich elektronisch abspeichern. Die Verlage sind selbst erstaunt: Neuerscheinungen werden zu etwa 50 % digital verkauft. Der Trend hin zur Digitalisierung und Visualisierung ist schon jetzt unumkehrbar. Die Schule muss sich stärker darauf einstellen und anpassen!

Die Massenmedien treiben besonders in den letzten Jahren die Visualisierung voran. Der Anteil von Fotos, Grafiken, Tabellen, Schaubildern hat auf Kosten gedruckter Texte unübersehbar zugenommen. Neue Lehrbücher und andere Schülerarbeitsmittel versuchen diesem Trend zu folgen und stellen in allen Wissensbereichen vielfältige Textsorten als Ausgangstexte für Erfüllung kommunikativer Ziele zur Verfügung. Aus einem Bild, einem kurzen fiktiven Text, Grafiken, Sachtexten, Listen, Tabellen werden mosaikartig Teilinformationen entnommen und entsprechend der Aufgabe neu geordnet. Das ist auch die Realität fast jeder Zeitungsseite. Man muss als Leser diesen Prozess im Unterricht erlernt haben!

Verleger Hubert Burda formuliert das so: »Es sind nicht Texte, sondern Bilder, die die Wende zum 21. Jahrhundert markieren.«

In dem folgenden Text werden einige ausgewählte visualisierte Textformen vorgestellt, um die Problematik zu verdeutlichen. Es wird der Versuch unternommen, didaktisch-methodische Ansätze zu vermitteln und Nachdenken anzuregen.

## **2. Lesen visualisierter Texte**

### **2.1 Der Textbegriff**

Text wird fälschlicherweise umgangssprachlich als ein über Buchstaben codierter, in Wörtern und Sätzen strukturierter, gedruckter Sachverhalt verstanden. Eigentlich ist der Begriff aber auf alles anzuwenden, was Informationen trägt.

Francesc Hervada-Sala formuliert es so:

»Ein Text ist ein symbolischer Ausdruck, der aus bestimmten Symbolen besteht und diese in einem artikulierten Ganzen integriert. Einen Text als solchen zu verstehen, bedeutet, die Symbole zu erkennen und das Beziehungsgeflecht zu erfassen. Diese Definition setzt natürlich voraus, dass wir Klarheit über die Symbole selbst gewinnen.« (1)

Buchstaben sind in diese Symbolik integriert, aber eben auch eine Vielzahl anderer Symbole.

»Text« heißt laut Wörterbuch Gewebe, Geflecht.

Text ist also die sprachliche Ausformulierung eines verdichteten gedanklichen Abbildes mit der Absicht, Inhalte zu übermitteln.

Alles, was Informationen für die Weitervermittlung an einen Empfänger trägt, ist also Text. Er ist verwebt wie ein Textil und mit einer Codierung versehen, die von Buchstaben, über Formen, Symbole bis hin zu Farben reicht.

Printtexte werden bei uns üblicherweise von links nach rechts gelesen in Sequenzen als Ganzes. In einem fortlaufenden Prozess der Aufnahme werden Buchstaben zu Wörtern gefügt, decodiert und mit ein-



lege deine Antworten, indem du dich auf einzelne Merkmale des Layouts, des Schreibstils, der Bilder oder der sonstigen grafischen Elemente beziehst.« (3)

Viele Schüler erhielten keine Punkte auf die Frage 7. Im Unterricht wurde zu selten hingewiesen auf die Wirkung formatierter Textteile.

Einige Jahre später wurden in einer **Prüfungsaufgabe zum Abitur 2003** in Thüringen ein fiktionaler Text und ein Foto miteinander verbunden. »Interpretieren Sie den Text! Erörtern Sie auf Grundlage Ihrer Interpretation, ob sich das Foto zur Textillustration eignet!« (4) »Das war so nie dran«, meinten Schüler, »zwei unterschiedliche Textsorten analysieren, interpretieren und inhaltlich aufarbeiten.« Formal und inhaltlich fanden einige Schüler keinen Ansatz, Lehrer waren verunsichert, wie sie gerecht bewerten sollten ...

Diese Aufgabenstellung, unterschiedliche Textsorten miteinander in Beziehung zu setzen, ist aber heute geübte gesellschaftliche Praxis.

## 2.3 Visualisierte Texte rezipieren

### 2.3.1 Piktogramme



Piktogramme (5), lat. Pictum, Bild eines Symbols oder Icons vermitteln Informationen durch einfache optische Darstellungen. Unsere Zeit nimmt weiter an Dynamik zu, so auch die Globalisierung. Piktogramme werden leicht aufgenommen, wenn das System von Selbsterfahrung und Vermittlung reibungslos funktioniert. Allerdings ist in den etwas bildungsferneren Schichten der Wissenstransfer ins Stocken geraten. Um Piktogramme zu verstehen, braucht man nicht viele Kenntnisse. Die Information ist symbolisiert und reduziert auf das absolute Minimum.

In der globalisierten Welt mit vielen Sprachen und Schriften ist diese Basiskommunikation unentbehrlich geworden. Frau/Mann, Toilette



gehören sicher zur Allgemeinkenntnis, aber schon Dusche, Kinderspielplatz, Transportweg, Aufzug sind aufwendiger zu erfassen und müssen geübt werden.

In dem Beispiel aus einem chinesischen Flyer (6) eines Tourismusbüros in Südchina ist über die Schriftzeichen nichts herauszulesen. Erfasst man aber die Symbolik der Abbildung, hat man gelernt sie zu strukturieren wie eine Bildgeschichte, kann man die Botschaft auch ohne Schrift verstehen, indem man die Einzel-

elemente miteinander kombiniert: Vorsicht vor Mücken während des Sonnenbades! Die Tür nicht für Insekten offen lassen! Mückenstiche in diesem Teil der südlichen Welt können andere Wirkungen auslösen als zu Hause!!!

Piktogramme waren Vorläufer verschiedener Schriften oder Schriftzeichen. Komplexe Informationen werden in Zeiten der Globalisierung, Internationalisierung sprachunabhängig und schnell weitergegeben. Sie sind lesbar in jedem Flughafen der Welt, in Hotels, öffentlichen Gebäuden. Man kann sie sekundenschnell verstehen, wenn man gelernt hat sie zu verstehen.

### 2.3.2 Printtexte vs. Hypertexte

Traditionell werden **Printtexte** von links nach rechts, Zeile für Zeile fortlaufend gelesen. Andere Sprachen werden anders gelesen. Gedruckte Texte liest man in Abschnitten als Ganzes. Textleitende Elemente erleichtern den Lesefluss, schaffen Aufmerksamkeit, konzentrieren auf den Lesevorgang, damit die Textrezeption zu einem Ergebnis führt. Der Inhalt dieser Texte ist nur bei Konzentration auf

den Buchstabentext und der permanenten Aufbereitung des Textes mit Weltwissen ist zu erfassen. Die inhaltliche Informationsdichte dieser Textsorten ist jedoch beschränkt. Visualisierte Texte sind inhaltlich weit tragfähiger und entsprechen dem Informationsbedürfnis von heute stärker.

**Hypertexte** sind Texte, die mittels ihrer spezifischen Struktur Objekte und Informationen netzartig miteinander verknüpfen. Einzelelemente werden nicht mehr nur über Buchstaben codiert, sondern Symbole, die in unterschiedlichen Textsorten Bedeutung tragen und mit ungezählten weiteren Seiten verlinkt sind. Die assoziative Struktur des Hypertextes ähnelt sehr stark der menschlichen Denkstruktur.

Diese Texte werden anders gelesen, denn sie lassen keinen kontinuierlichen Lesefluss wie bei Printtexten mehr zu. Eine Buchstabenzeile, Leseleine ist nicht mehr vorhanden. Die Rezeption von Hypertexten erfordert andere Rezeptionsstrategien. Es wird unterbrochen in selbst ausgewählten Teilen gelesen. Sinnzusammenhänge werden mosaikartig zusammengesetzt – in individueller Ausprägung entsprechend der kommunikativen Zielstellung.

Hypertexte vermitteln große Informationsmengen durch Weglassen unwesentlicher Details. Dadurch kann jedoch auch das gezielte Auffinden von Informationen problematisch werden. Der Lesende wählt die Informationen entsprechend seiner Intentionen aus, wobei Fehler vorprogrammiert sind. Im Rezeptionsprozess gehen sehr schnell die Aufmerksamkeit und Konzentration auf den Lesefluss verloren.

Seit vielen Jahrhunderten sind Menschen auf die Rezeption linearer Texte trainiert, aber erst mit der massenweise Verbreitung des World Wide Web in den 90er Jahren des letzten Jahrhunderts verlangt die gesellschaftliche Realität immer stärker das Erlernen des Umgangs mit komplexen Hypertexten. Suchmaschinen und Suchfunktionen unterstützen den Nutzer.

In der gesellschaftlichen Praxis ist seit längerer Zeit entschieden, dass Hypertexte sich immer stärker ins Bewusstsein drängen. Das Quantum der Printtexte wird zunehmend weniger, Hypertexte mit einem hohen Anteil von Visualisierungen gleichen diese Leerstellen aus. An Presse-

erzeugnissen, aber auch an Lehrbuchtexten wird deutlich, man vertraut heute bei der Informationsweitergabe stärker auf Fotos, Grafiken, Tabellen, Diagramme u. a. m. Dieser Prozess ist gegenwärtig schon unumkehrbar. Der Trend kommt aber im Klassenraum nicht so richtig an.

### 2.3.3 Bildgeschichten und Comics

Mit der Rezeption von Bildgeschichten lassen sich Zugänge zu den großen multimedialen Formaten unserer Zeit legen, dem Film. Die fließende Bildfolge, Zeitsprünge, Schnitte und damit entstehende Leerstellen und Gedankensprünge in der Handlung lassen sich bei der Rezeption leichter bewältigen, wenn man bedenkt, dass schon Bild 2 bei der Bildergeschichte eine Dynamik der Zeit erzeugt und die Einbildstatik, die Momentaufnahme, überwindet.

Es ist bekannt, dass die Bildgeschichte als »Struwwelpeter« und als »Max und Moritz« Deutschland in Richtung USA verlassen haben, dort amerikanisiert wurden als Comic und den Weg zurück als Comic genommen haben. Die Bildgeschichte eignet sich besser als der Comic bei der didaktischen Arbeit mit visualisierten Texten, weil die Bildausgabe nicht durch zu viele spezifische Mittel überlagert ist. Visualisierte Texte werden punktuell gelesen. Das Auge folgt den individuellen Interessen. Durch Übung kann eine Lesestrategie entwickelt werden, die den Bildelementen diszipliniert folgt.

Die aus zwei Bildern bestehende Bildgeschichte von Hans Jürgen Press »**Der kleine Herr Jakob**« (7) eignet sich wegen ihrer Überschaubarkeit besonders gut zur Ermittlung von Leerstellen und dem Zeitsprung zwischen Bild 1 und 2. Bild 2 wird zunächst abgedeckt und die Schülerinnen und Schüler werden aufgefordert, Vermutungen und Erwartungen zu formulieren. Allgemeinbildung zu Naturschutz, Jahreszeiten und Gartenarbeit helfen ihnen, reale Situationen für Bild 2 anzubieten.

Die Bildgeschichte von E. O. Plauen »**Die Unterschrift**«, die aus **urheberrechtlichen Gründen an dieser Stelle leider nicht abgedruckt werden kann, eignet sich besonders gut für eine schrittweise Erarbeitung der in der Bildfolge dargestellten Handlung.** Die Ausgangssituation ist leicht nachvollziehbar.

• **Bild 1:**

Eine schlechte Klassenarbeit wird zurückgegeben. Die emotionalen Befindlichkeiten des Schülers, seiner Mitschüler und des Lehrers sind gut ablesbar.

• **Bild 2:** Eine Denkblase macht die Problemsituation des Schülers deutlich.

Was wird er jetzt unternehmen? Wie kommt er zur Unterschrift des Vaters? Vermutungen zu dazwischen liegenden Handlungen werden angestellt.

• **Bilder 3–5:**

Der Sohn überlistet den Vater.

• **Bild 6:** Er hat dessen Unterschrift unter der Arbeit.

Da gibt es noch mehr Fragen: Welchen Trick hat der Sohn angewendet? Was musste er dafür alles vorbereiten? Wie viel Zeit benötigte er für seine Vorbereitungen?

Beim Betrachten der Bildfolge können die Bilder zunächst abgedeckt und dann schrittweise aufgedeckt werden. Das erste (ggf. auch das zweite) Bild wird gezeigt und gemeinsam genau analysiert. Anschließend wird das letzte Bild aufgedeckt und inhaltlich erfasst. Vermutungen zur dazwischen liegenden Handlung werden angestellt: Wie viel Zeit ist vergangen? Was ist in dieser Zeit alles passiert? Wie entwickelt sich das Geschehen? Das Öffnen der Mittelbilder dient abschließend der Überprüfung der Erwartungen. Bestätigungen bzw. Differenzen werden diskutiert und regen zum nochmaligen detaillierten und disziplinierten Lesen der Bilder an.

Es bietet sich weiterhin an, die Bilder der Bildgeschichte zuerst ohne jede Aufgabe anschauen zu lassen – für einen Überblick. Dieser Über-

blick muss dann aber durch gezielte Aufgaben ausgeweitet werden:

- **Figuren** genau betrachten und einordnen: Alter, Geschlecht, Kleidung, gesellschaftliche Stellung, Körperhaltung, Gesichtsausdruck, Bildung, Beruf, ...
- **Gefühle/Emotionen** aus Körperhaltung, Mimik, Gestik ablesen: nervös, verwundert, erschrocken, lustig ...
- **Figurenbeziehungen** ermitteln: Freunde, Gegner, ...
- **Veränderungen von Bild zu Bild** untersuchen: Was geschieht beim Bildwechsel? Wie viel Zeit ist während des Bilderwechsels vergangen? Wie lange dauert die ganze Geschichte?
- **Aufbau der Bildgeschichte** erfassen: An welcher Stelle liegt der Handlungshöhepunkt? Worin besteht die Pointe?

Diese exemplarisch beschriebenen Abläufe lassen sich auf weitere Bildgeschichten anwenden. Die Aufgaben können mündlich bzw. schriftlich bearbeitet werden. Damit wird eine Reihe von Handlungen realisiert, die die Fähigkeit ausprägen, Leerstellen auszufüllen und sich Gedanken zur vergehenden Zeit zu machen. Bei dem multimedialen Text Film ist dieser Prozess nicht immer so einfach zu verfolgen und braucht Übung.

### 2.3.4 Inszenierte und reale Fotos

Fotos aus der Bilderflut des täglichen Lebens lassen sich inhaltlich erfassen, aber ist auch die Fähigkeit entwickelt, tiefer zu schauen, Details zu erkennen, die Geschichte neben und hinter den Bildern zu verstehen? Es ist sicher eine Frage des Trainings, tiefer zu blicken, mehr zu erkennen.

Bei der Rezeption von Fotos ist zu unterscheiden zwischen inszenierten Fotos und realen Momentaufnahmen

**Inszenierte Fotos** eignen sich als Hinführung zu einem Problem, als gedanklicher Anstoß oder Diskussionsansatz zu einem Text bzw. Zeitungsartikel. Die Widersprüche müssen auf dem »inszenierten« Bild deutlich ablesbar sein.



Das Foto mit dem Kuscheltier (7) wirft mehrere Fragen auf und provoziert gleichzeitig. Erstes punktuellles »Lesen« spürt unterschiedliche Aspekte auf und weckt Aufmerksamkeit. Aber nur diszipliniertes »Nachlesen« erfasst die Einzelheiten, die angelegten Widersprüche, erkennt die Provokation. Das Bild wirft Fragen auf, die Antworten muss der Leser selber finden.

Das Kuscheltier ist gerade noch bespielt worden. Es wurde medizinisch versorgt mit Pflaster am Auge und Binde am Arm. Aber was hat den kleinen Samariter veranlasst, dem Patienten ein Messer in den Bauch zu rammen? Woher kommt die plötzliche Wut? Wie kommt das Kind an das Küchenmesser? Schlagen Emotionen so brutal bis ins Spiel hinein durch? Gibt es Vorbilder?

Widersprüche sind provokativ angelegt, regen in dieser Inszenierung zum Nachdenken und zur Ursachenforschung an...

Die folgenden Bilder sind **reale Fotos**, d. h. Momentaufnahmen, gewöhnliche Schnappschüsse.



Eine zierliche Frauenhand (8) mit viel Schmuck hält mit sehr spitzen Fingern und gepflegten Fingernägeln eine Kobra, die sie aus einem Glas genommen hat. Abneigung und Ekel sind an der Hand unübersehbar. Die Frauenhand passt absolut nicht zu der Schlange.

Betrachtet man das zweite Foto (9), wird der Widerspruch noch offensichtlicher. Die Frau lacht scheinbar ungezwungen, würde aber das Tier gern sofort wieder zurück legen ins Glas. Ihre Gestik spricht ge-



genüber der aufgesetzten Fröhlichkeit eine andere Sprache.

Beide Fotos nacheinander betrachtet, bieten einen guten Anlass, tiefer einzudringen in die Widersprüchlichkeit täglicher Geschehnisse. Punktuelleres Lesen wird durch diszipliniertes, detailliertes Lesen ergänzt. Ein problematischer Gesprächsansatz ist jetzt vorhanden. Ein Anlass zum Schreiben offenkundig auch ...

### 2.3.5 Illustrationen und Karikaturen

Illustrationen zu Märchenbüchern, zu literarischen Texten, zu auditiven Texten auf DVD-Cover helfen Vorstellungen zu erzeugen zu Charakteren oder Sachverhalten. Gedankengänge werden kanalisiert.

Die **Illustration** hilft, individuelle Vorstellungen allgemeingültiger zu gestalten, um eine Szene oder Textstelle nachhaltiger erfassen zu können.



Auf dieser Illustration aus Faust 1, Szene Straße (10), begegnet das 14-jährige in dumpfer kleinbürgerlicher Enge erzogene Mädchen dem Wissenschaftler und Weltmenschen Faust in einer mittelalterlichen Stadt. Mit der Erstrezeption lässt sich sicher leicht erfassen: alte Stadt, junges Mädchen wird von älterem Mann angesprochen. Der entsprechende Textausschnitt ist leicht auffindbar (2605–2618).

Faust: »Mein schönes Fräulein darf ich wagen,  
Mein Arm und Geleit ihr anzutragen?«

Die Illustration zeigt, Faust freut sich auf leichte Beute, Vorfreude spielt auf seinem Gesicht. Selbstbewusst und schnippisch gibt Gretchen dem alten Faust Bescheid.

Margarete: »Bin weder Fräulein, weder schön,  
Kann ungeleitet nach Hause gehn.«

Das steigert bei Faust erst recht die Begehrlichkeit:

»Beim Himmel, dieses Kind ist schön! ...« (11)

Durch eine geführte Rezeption der Illustration lässt sich die Szene wesentlich tiefer erschließen als bei ungezielter punktueller, individueller Aufnahme. Der Dialog wird nachvollziehbarer. Professor Gabriele Mucchi hat mit dieser Illustration seine Sicht zu der Faustszene vorgelegt. Darüber kann man sprechen oder auch schreiben ...



„Du würdest wohl alles abräumen, was brennt...!“

(Zeichnung: B. Brunst)

Eine **Karikatur** benötigt einen Ausgangstext, eine persönliche Haltung, um einen optimalen Eindruck zu hinterlassen. Sie setzt als Basis Kenntnisse der gesellschaftlichen Realität voraus, um einige Bildelemente zuordnen zu können. Was ist überhöht? Was ist überspitzt oder provoziert? Neben dem »Weltwissen« ist ein Mindestmaß an Kenntnissen der Symbolik oder anderer Elemente, satirischer Mittel notwendig. Gerade die Rezeption von Karikaturen muss mit aufsteigenden Klassenstufen immer wieder trainiert werden; sie setzt wesentlich aufwändigere Denkopoperationen als die Illustration voraus.

Das Lesen der Karikatur (12) beginnt mit dem Verschaffen eines Überblicks und dem Erfassen der einzelnen Segmente. Dabei werden drei Elemente auf der Karikatur von B. Bruns erkennbar:

- der unter scharfem Feuer stehende Ofen des Aufschwungs,
- die Dialogpartner: Deutscher Michel und Kapitalist,
- die im sozialen Netz aufgehobenen Alten, Kinder, alleinerziehende Frauen. Diese sitzen in einer Hängematte, die zwischen zwei gesunden, kraftstrotzenden Bäumen gespannt ist.

Eine dritte Durchsicht der untergeordneten Elemente ist notwendig. Die Werkzeuge der gröberen Art lassen erkennen, hier soll etwas mit Brachialgewalt geändert werden. Die Kleidung des Industriebosses geht in die Symbolik der 20er Jahre des letzten Jahrhunderts zurück, auf den Simplizissimus. Selbstbewusst, massig, lehnt der Deutsche Michel die Forderungen ab. Michel hat auch etwas zu sagen: »Du würdest wohl alles abräumen, was brennt ...!?!«

In Schreckstarre sitzen im sozialen Netz die Bedürftigen.

Erst nach dieser vertiefenden, gründlichen Aufarbeitung können Vermutungen zur Aussageabsicht, zur Überhöhung, zum Beziehungsgefüge gesellschaftlicher Schichten geäußert und mit der Realität verbunden werden.

So lange es gesellschaftliche Unterschiede gibt, wird diese Karikatur ihre Berechtigung haben. In Zeiten der Hochkonjunktur möchte das Kapital kraftvoll soziale Errungenschaften abbauen. Demokratische Strukturen verhindern diese Vorhaben. Deutscher Michel und gesunde Bäume werden auch weiter das soziale Netz tragen. Diese positive Tendenz lässt sich sicher nach intensiver Aufarbeitung ablesen.

Die Ausprägung der Fähigkeit Karikaturen zu »lesen« braucht Jahre und funktioniert nur mit Allgemeinbildung, aktuellem und textspezifischem Wissen.

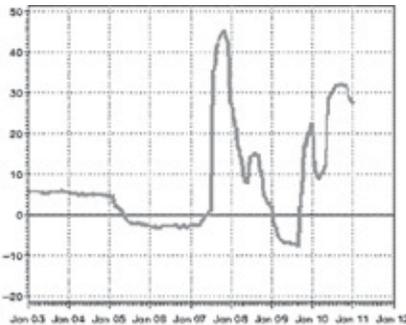
### 2.3.6 Diagramme und Schaubilder

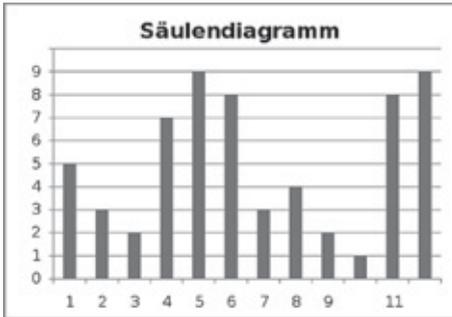
Diagramme, Tabelle und Schaubilder werden als nicht kontinuierliche Texte bezeichnet, die der Visualisierung von Daten, Sachverhalten und anderen Informationen dienen. Sie sind meist Bestandteil von Hyper-texten. (vgl. 2.3.2)

Beim Lesen dieser Texte muss stets das Zusammenspiel von Form und Inhalt in seiner Wechselwirkung beachtet werden. Teilinformationen werden mosaikartig entsprechend einer konkreten Themen- bzw. Aufgabenstellung zusammengefügt und verknüpft.

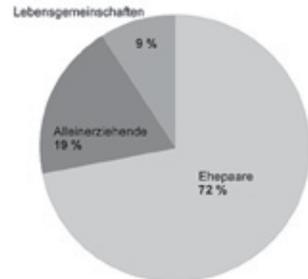
Das Erfassen wesentlicher Informationen aus Diagrammen und Schaubildern erfordert eine disziplinierte und detaillierte Untersuchung aller vorhandenen Informationszellen unter Berücksichtigung ihrer Spezifik.

**Diagramme** mit X- und Y-Achsen (13) können Größenangaben, Sachverhalte, Tendenzen vermitteln und Veränderungen nachzeichnen. Zunächst wird die Thematik dieser Diagramme erfasst, danach werden die Parameter der beiden Achsen untersucht. Die X-Achse als Kategorieachse vermittelt Sachverhalte, die Y-Achse fungiert als Skalenachse, die Größen- und Wertebereiche angibt. Ohne Kenntnis der Mittel der Codierung von Werte- oder Größenbereichen o. a. können diese Diagramme nur unzureichend verstanden werden.





Familienformen in Deutschland 2009

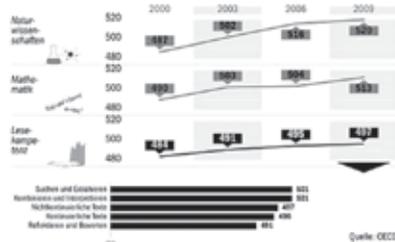


© Statistisches Bundesamt, Wiesbaden 2010

**Kreis und Säulendiagramme** eignen sich eher bei der Vorgabe weniger punktueller Angaben bzw. der Darstellung von Proportionen von Werten bzw. Größen untereinander oder auch im Vergleich zu Gesamtgröße/-wert. Sie lassen sich dadurch leichter lesen und erfassen.



Deutschland im Pisa-Test Ergebnisse seit 2000 (in Punkten)



**Schaubilder** (14) bieten komplexe und umfassende Informationen und legen Zusammenhänge nahe, indem sie Tabellen, Diagramme, Symbole u. a. auf engstem Raum vereinen. Eine vollständige Verbalisierung der Inhalte und Aussagen von Diagrammen bzw. Schaubildern würde sehr viele Seiten Papier beanspruchen, wenn darin das gesamte Beziehungsgefüge aufgespürt und verdeutlicht werden soll. Das aber kommt im Alltag der modernen Informationsgesellschaft nur selten vor.

Bei der Rezeption von Diagrammen bzw. Schaubildern unterschiedlichster Form gibt es doch auch viele Gemeinsamkeiten:

- **Elemente identifizieren und Inhalt erfassen:** Was wird dargestellt? Welche Bestandteile sind erkennbar? (Überschrift(en)/Beschriftungen, Legenden)
- **Funktion hinterfragen:** Welche Funktion hat das Diagramm/Schaubild, ...? (Aktivierung, Erklärung von Zusammenhängen oder Empfehlungen, Eingriffe in eigene Kenntnissysteme u. a.)
- **Form ermitteln:** Welcher grafische Aufbau wird eingesetzt? (X-, Y-Achse, Diagrammformen, ...) Wie werden Zahlen/Werte veranschaulicht? (Linien, Flächen, Kreise, ...) Wie erfolgt die Darstellung der Zahlenwerte? (Mengen, Prozente, ...)
- **Aussagen beschreiben, deuten bzw. kommentieren:** Welche Aussagen/Fakten werden vermittelt? Welche Sachverhalte werden veranschaulicht? Welche Konsequenzen ergeben sich?
- **Schlussfolgerungen ziehen:** Welche Elemente, Aussagen oder Sachverhalte benötige ich für meine Aufgabe?

### 3. Schlussbemerkungen

Lesen als Kulturfähigkeit ist ein Merkmal einer zivilisierten, demokratischen Gesellschaft. Jedes Mitglied der Gesellschaft kann sich immer wieder selbstständig orientieren, informieren, sich neu justieren und sich so in die Gesellschaft einbringen.

Gesellschaften entwickeln sich weiter, die Anforderungen an Lesefähigkeit und verstehendes Lesen weiten sich im Umfang und im Bereich der visualisierten Textsorten immer stärker aus.

Schon längst genügt es nicht mehr, nur über Buchstaben codierte Informationen aufzunehmen.

Bilder, Grafiken, Tabellen, Diagramme gewinnen wegen ihrer Informationsdichte immer mehr an Raum. Texte werden immer kürzer. Neben Printtexten muss man auch gelernt haben Hypertexte zu lesen. Voraussetzung für das Verstehen ist eine umfassende Allgemeinbildung. Ohne kontinuierlich in den Leseprozess einfließendes »Weltwissen« ist der Prozess des Verstehens nur unzureichend gesichert.

»Unser Jahrhundert ist das Jahrhundert der Bilder«, sagt der Verleger Hubert Burda. Die Richtigkeit der Aussage kann jeder täglich an den Presseerzeugnissen überprüfen.

Visualisierte Texte machen sich immer breiter in unserer Medienlandschaft. In den Zeitungsredaktionen wird scheinbar mehr Sorgfalt auf die Auswahl des Titelfotos, des Startfotos für einen Artikel, auf die Fotos zur Textillustration sowie auf Grafiken, Diagramme, Symbole u. a. gelegt als auf den über Buchstaben codierten Printtext. Unter hundert Fotos wählt die Redaktion das Titelbild aus, das die Nation am Morgen beeindrucken soll. Vershen mit wenigen Worten wird das Tagessthema so angelegt, dass kein Zweifel über dessen Bedeutung oder gar Richtigkeit aufkommen kann. Wer nicht befähigt ist, visualisierte Texte gründlich zu hinterfragen, die Geschichte hinter der Absicht zu erkennen, muss sich unter dem Bildereindruck der aufgemachten Wirklichkeit beugen.

#### 4. Quellenangaben

- (1) Zitat Francesc Hervada-Sala: <http://francesc.hervada.cat/index.html> [26. 10. 2011]
- (2) Notenblatt: Autorenfoto
- (3) OECD Programm for International Student Assessment PISA 2000, Beispielaufgaben aus dem Lesekompetenztest PISA, Hauptstudie 2000, S. 4–9, Programm zur freiwilligen Gripeschutzimpfung bei ACOL
- (4) Freistaat Thüringen, Kultusministerium, Abiturprüfung 2003, Leistungsfach, Deutsch, S. 6–7
- (5) Piktogramme: Corel Corporation and Corel Corporation Limited, 1997, Clipart, S. 392
- (6) Flyer zum Gesundheitsschutz für Touristen, Südchina, Hainan, Sanya, 2011
- (7) Teddy – Fotoinszenierung, Autorenfoto, 2. 2011
- (8) Saigon, Mekongdelta, Schlange, Autorenfoto, 1. 2011
- (9) Schlange Autorenfoto 1. 2011
- (10) VEB Deutsche Schallplatten, Berlin, DDR, SCHOLA S. 52–53, Illustration Schallplattentasche, Faust/Gretchen, Professor Gabriele Mucchi, 1972
- (11) Johann Wolfgang Goethe: Faust Erster Teil, Verlag Philipp Reclam jun., Leipzig 1976, Szene Straße, 2605–2618
- (12) B. Bruns: OTZ Karikatur, 1994

- (13) X-, Y-Achse: Statistisches Bundesamt Wiesbaden, 2010, 2011; Wikipedia: Säulendiagramm-Beispiel.svg
- (14) Schaubilder: OECD Auswertung der PISA-Studie seit 2000; Bitkom, Wir über uns, PC-Verkäufe erreichen Rekordwert, 2010

## Förderung von Lesekompetenz im Fächerverbund Wirtschaft-Recht-Technik

Ich stelle im Unterricht eine Aufgabe und erhalte von einzelnen oder mehreren Schülern folgende Reaktion:

- Ich kann die Aufgabe nicht!
- Ich habe keinen Bock auf diese Aufgabe!
- Ich weiß nicht, was ich machen soll!
- Ich verstehe die Aufgabe nicht!

Derartige Äußerungen von Schülern hat wohl jeder Lehrer in seinem Unterricht schon einmal vernommen. Doch was steckt dahinter? Folgendes Beispiel aus eigenem Erleben macht die wohl häufigste Ursache deutlich:

Trotz umfangreicher Motivation weigerte sich der betroffene Schüler hartnäckig, im Unterricht an einer Aufgabenstellung zu arbeiten. Im Gespräch stellte sich heraus, dass der Schüler den Sinn der Aufgabe nicht verstehen konnte. Er hatte sie gelesen, aber nicht verstanden.

### Was ist eigentlich Lesen?

»Lesen ist Verstehen. Wenn das Lesen von Texten nicht mit der Entnahme von Informationen einhergeht, kann nicht von Lesen gesprochen werden.

Der überwiegend technische Vorgang des ›Übersetzens‹ von Buchstaben in Laute und dem Verschleifen zu Wörtern hat noch nichts mit der kommunikativ bestimmten Funktion des Lesens zu tun.«

*(Erika Altenburg<sup>9|</sup>)*

<sup>9|</sup> Altenburg, Erika: Lesen ist Verstehen! In: [www.schule-bw.de/unterricht/paedagogik/lesefoerderung/didaktik/lesekompetenz/altenburg2.pdf](http://www.schule-bw.de/unterricht/paedagogik/lesefoerderung/didaktik/lesekompetenz/altenburg2.pdf) [27.10.2011]

Das aufgezeigte Beispiel und entsprechende Beobachtungen bei Unterrichtsbesuchen haben mich veranlasst, das Thema Lesekompetenz zu einem Schwerpunkt meiner Fachberatertätigkeit zu machen. Die Arbeit mit einzelnen Lehrern in der Auswertung von Unterrichtsstunden hat sich dabei als sinnvoll erwiesen. Die Bedeutung dieser Thematik erschließt sich für die Kollegen oft erst bei der Aufarbeitung konkreter Beispiele ihres Unterrichtes.

Im Erprobungslehrplan des Faches Wirtschaft-Recht-Technik wird in diesem Zusammenhang ausdrücklich auf die Ausbildung und Anwendung entsprechender Kompetenzen hingewiesen.

»Der Schüler kann:

- unter Nutzung von Printmedien und elektronischen Medien Informationen beschaffen, gezielt auswählen, speichern, veranschaulichen und (aus)werten,
- Informationen aus Schaubildern, Statistiken, Texten und graphischen Darstellungen entnehmen, bearbeiten bzw. verarbeiten, dazu zielangemessen lesen und verschriftlichen, ...«<sup>10]</sup>

Auch der weiterentwickelte Lehrplan W-R-T greift diese Gedanken auf und setzt sie im Kontext zu entwickelnder natur- und gesellschaftswissenschaftlicher sowie fachspezifischer Kompetenzen um. Die Entwicklung von Lesekompetenz ist als schulischer Auftrag für alle Fächer zu verstehen und nicht allein dem Deutschunterricht zu überlassen.

Die Dreiteilung unseres Faches in wirtschaftliche, rechtliche und technische Inhalte verlangt oft sehr komplexe Leseleistungen. Ein häufige Wechsel zwischen kontinuierlichen Texten (Sachtexte, Argumentationen, Funktionsbeschreibungen, Fallstudien, ...) und nicht kontinuierlichen Texten (Tabellen, Bilder, Bauanleitungen, Technische Zeichnungen, Grafiken, Schaubilder, ...) stellt hohe Anforderungen. Sachtexte sind in unseren modernen Lehrbüchern meistens verlinkt, also durch entsprechende nicht kontinuierliche Texte unterbrochen. Diese werden ohne Hinweise und Hilfen oft einfach überlesen und nicht in die Arbeit einbezogen.

---

<sup>10]</sup> Erprobungslehrplan W-R-T, S. 5

Im Besonderen ist darauf zu achten, dass im genannten Fach eine Vielzahl unterschiedlichster Fachbegriffe verwendet wird. Hier ist sicherzustellen, dass diese allen Schülern in ihrer Bedeutung bekannt sind. Folgendes Beispiel zeigt eine Möglichkeit durch Begriffserklärungen das Verstehen von Sachtexten zu erleichtern.

#### Berufswahlvorbereitung

---

**Mobilität**  
(Mobilitas = lat.: Beweglichkeit),  
(meist) räumliche Mobilität: Bereit-  
schaft, den Wohnort zu verändern.

#### Mobilität

Nicht überall in Deutschland sind Ausbildungs- und Arbeitsplätze gleich gut vorhanden. Azubis und Arbeitnehmer aus strukturschwachen Regionen sind daher oft gezwungen, ihren Wohnort für einen Arbeits- oder Ausbildungsplatz zu wechseln.

Im Rahmen immer stärker werdender internationaler Wirtschaftsbeziehungen gehören für die Mitarbeiter Geschäftsreisen ins Ausland zur Tagesordnung. Mitarbeiter, die außerdem in der Lage sind, längere Zeit im Ausland für ihren Arbeitgeber tätig zu sein, sind gefragt.

**Flexibilität**  
(Flectere = lat: biegen, beugen),  
Fähigkeit, sich auf geänderte Anfor-  
derungen einzustellen

#### Flexibilität

Deutsche Unternehmen haben zur ganzen Welt Geschäftsbeziehungen. Dadurch veränderten sich die Anforderungen an die Mitarbeiter noch in einer anderen Weise: So ist nicht mehr der Mitarbeiter gefragt, der sich lebenslang einem Unternehmen verpflichtet, ihm treu ergeben ist und sein Leben lang von 8 bis 17 Uhr arbeitet. Neue Mitarbeiter sind gefragt, nämlich Mitarbeiter, die bereit sind, ihre Arbeitszeit den Notwendigkeiten anzupassen. So müssen z.B. auch mal in der Nacht mit Geschäftspartnern in Übersee Telefonkonferenzen abgehalten werden, da dort gerade

(aus W-R-T Thüringen 7/8 S.142; Westermann 2008 mit freundlicher Genehmigung des Verlages)

Erklärungen zu Fachbegriffen und schwierigen Wörtern aus der Alltagssprache sollten zielgerichtet zur Unterstützung des Lesens eingesetzt werden. Gleichzeitig muss die Kompetenz beim Schüler ausgebildet und gefestigt werden, die Bedeutung unbekannter oder nicht verstandener Fachbegriffe in zur Verfügung gestellten Quellen (Nachschlagewerke, PC etc.) selbstständig zu ergründen, sich somit Sinnzusammenhänge von Texten durch eigenes Tun zu erschließen. Ein Erfolg ist schon erzielt, wenn alle Schüler unklare Begriffe hinterfragen.

Ein Beispiel aus dem Berufswahlunterricht soll dies belegen:

Durch die sich stetig verändernde Arbeitswelt entstehen gegenwärtig eine Reihe neuer Ausbildungsberufe.

In verschiedenen Medien wird versucht, diese Berufe Schulabgängern durch entsprechende Beschreibungen (Texte) näherzubringen

und die Vielfalt auf dem zukünftigen Arbeitsmarkt zu belegen. So sieht beispielsweise die Beschreibung des neuen Ausbildungsberufes Kaufmann/-frau für Marketingkommunikation aus:

### **Kaufmann/-frau für Marketingkommunikation**

Kaufleute für Werbung und Kommunikation sind Spezialisten für Marketingkommunikation. Sie planen, kontrollieren und setzen kommunikative Maßnahmen für Kunden und Unternehmen um. Sie sind in Marketing- und Kommunikationsabteilungen von Unternehmen und Non-Profit-Organisationen sowie bei deren Dienstleistern bzw. Agenturen und Beratungsunternehmen tätig. Wenn sie Kommunikationskonzepte erstellen und kommunikative Maßnahmen organisieren, halten sie sich meist in Büroräumen und Bildschirmarbeitsplätzen auf. Häufig sind sie auch außer Haus zu Beratungsgesprächen bei Kunden und Dienstleistern.<sup>11</sup>

Dem berufssuchenden Schüler wird sich dieser Text ohne Klärung der Fremdwörter nur schwer oder gar nicht erschließen. Er kann sich kein Bild vom Ausbildungsberuf machen. Gleiches gilt auch für das Einholen von Informationen über Betriebe und Berufe bei der Erstellung von Bewerbungsunterlagen und der Vorbereitung auf Vorstellungsgespräche. Hier tragen wir in unserem Fach eine besonders große Verantwortung.

Das Lesen von Sachtexten mit technischen Inhalten sollte bereits gezielt im Werkunterricht beginnen. Aufgabenstellungen wie »Schreibe das Wichtigste aus dem Text heraus!« sind unangebracht. Das stille Lesen sollte durch konkrete, auf den Text bezogene Aufgabenstellungen, auch bei kurzen Texten, unterstützt werden.

Folgendes Beispiel soll dies verdeutlichen:

<sup>11</sup> | [http://www.giessen-friedberg.ihk.de/Geschaeftsbereiche/Bildung/Ausbildung/Anlagen/Schule\\_und\\_was\\_dann\\_2012.pdf](http://www.giessen-friedberg.ihk.de/Geschaeftsbereiche/Bildung/Ausbildung/Anlagen/Schule_und_was_dann_2012.pdf) [27. 10. 2011]

## **Förderung der Lesekompetenz in den Fächern Werken /W-R-T**

Lies folgenden Sachtext aufmerksam und beantworte anschließend die gestellten Fragen.

### **Wunderwelt des Lichts**

Wir alle brauchen das Licht, das aus vielen unterschiedlichen Quellen zu uns kommt. Dass ohne die Sonne nichts »laufen« würde auf der Erde, weiß ja wohl jeder – aber auch »künstliches« Licht ist aus unserem Alltag nicht wegzudenken. Wo man auch hinschaut, überall ist elektrisches Licht zu sehen, leuchten Displays, flimmern Fernseh- oder Computerbildschirme, öffnen und schließen sich lichtschrangesteuerte Türen wie von allein und beim »Knipsen« mit einer Digitalkamera kann man das eingefangene Bild sofort bestaunen.

Also doch eine Wunderwelt? Ja und nein, denn wer nach dem »Warum« fragt, erhält Antworten, die nichts mit Zauberei zu tun haben. Diese Antworten gibt die Physik. Es waren Physiker, die die zunächst rätselhaften Effekte untersuchten, so lange, bis sie eine Erklärung gefunden hatten, die auch die Techniker zufriedenstellte.

Die Aufdeckung der Zusammenhänge und Hintergründe, die zur Umwandlung eines optischen Bildes in elektrische Signale führen – wie es z. B. bei einer Digitalkamera der Fall ist – des so genannten fotoelektrischen Effekts, erfolgte durch Albert Einstein. Für seine Erklärung dieses Effekts hat er 1921 den Nobelpreis bekommen – so wichtig und grundlegend neu waren die Ergebnisse seines genialen Denkens.<sup>12</sup>

<sup>12</sup> KON TE XIS Arbeitsheft 03/2005, S. 2 unter:  
<https://www.schulportal-thueringen.de/web/guest/media/detail?tspi=2410> [27. 10. 11]

## **Aufgaben:**

1. Überlege genau, welche Aufgabe zuerst zu erledigen ist.
2. Aus welchen verschiedenen Quellen kommt Licht zu uns?
3. Nenne drei weitere Lichtquellen, die zum Text passen.
4. Welche Naturwissenschaft beschäftigt sich mit dem Licht?
5. Warum erforschten die Wissenschaftler das Licht?
6. Erkläre mit Hilfe des Textes, was der so genannte fotoelektrische Effekt ist.
7. Informiere dich über Albert Einstein. Fertige einen »Steckbrief« über ihn an.

Die Fragestellungen belegen verschiedene Kompetenzstufen und sind nach eigener Erfahrung gut geeignet, die Lesekompetenz der Schüler einzuschätzen.

Gewonnene Erkenntnisse müssen auch oder gerade beim Lesen im Fachunterricht zu differenzierten Aufgabenstellungen führen.

Texte mit wirtschaftlichen oder rechtlichen Inhalten gewinnen in höheren Schuljahren zunehmend an Bedeutung. Das Lesen von Tabellen, Grafiken, Schaubildern oder Gesetzestexten (vgl. nachfolgendes Beispiel) muss systematisch geübt werden. Das kann nicht einfach mal so nebenbei passieren, dazu muss Zeit eingeplant werden. Ein scheinbar zusätzlicher Aufwand, der aber sehr bald Früchte auch für das fachliche Lernen trägt.

Anhand des so genannten Taschengeldparagrafen wollen wir versuchen, einen Gesetzestext zu erschließen. Da der Text eine Fülle von zunächst eher unverständlichen Formulierungen enthält, teilen wir den Text und versuchen ihn zu gliedern.

#### § 110 BGB „Taschengeldparagraf“

Ein von dem Minderjährigen ohne Zustimmung des gesetzlichen Vertreters geschlossener Vertrag gilt als von Anfang an wirksam, wenn der Minderjährige die vertragsmäßige Leistung mit Mitteln bewirkt, die ihm zu diesem Zwecke oder zu freier Verfügung von dem Vertreter oder mit dessen Zustimmung von einem Dritten überlassen worden sind.

#### Text lesen

##### 1. Lies den Text langsam und mehrmals im Zusammenhang.

Beachte die Satzzeichen, schreibe die Nebensätze auf ein Blatt Papier.

#### Text zerlegen

##### 2. Zerlege den Text, reduziere ihn auf den wesentlichen Inhalt.

*Beispiel:* Ein von dem Minderjährigen geschlossener Vertrag (Kauf einer CD) gilt als ... wirksam.

Versuche jetzt, die Einschränkungen oder Zusätze einzubauen, z. B.:

- a) ... ohne Zustimmung des gesetzlichen Vertreters (z. B. Eltern) ... oder
- b) ... mit Mitteln (Geld) bewirkt, die ihm zu diesem Zwecke (Kauf einer CD) ... überlassen worden sind. oder:
- c) ... zur freien Verfügung (Taschengeld) ... überlassen worden sind.

(aus W-R-T Thüringen 7/8 S.164; Westermann 2008)

Bei der Arbeit mit älteren Lehrbüchern wird den Anforderungen an die Ausprägung von Lesekompetenz selten Rechnung getragen. Arbeitsbeispiele müssen daher entsprechend aufgearbeitet werden.

Wenn wir über Leseleistungen sprechen, werden oft einfache Regeln zur Gestaltung von Texten, Aufgabenblättern, Klassenarbeiten usw. vergessen.

Jeder hat bereits erlebt, dass Kopien fast bis zur Unlesbarkeit verkleinert wurden, um Kopierleistungen zu sparen. Dabei wird häufig einfach vergessen, dass die Schriftgröße und -art und der Zeilenabstand den Leseprozess genauso entscheidend beeinflussen wie die Länge von Wörtern und Sätzen sowie zusätzliche Textelemente. Diese grundsätzlichen Einflussgrößen auf die Lesbarkeit von Texten zu kennen und sie zu berücksichtigen, kann manchmal Wunder bewirken, denn sie erleichtern oder erschweren die gewünschte Interaktion zwischen dem Leser und dem Text.

Am Schluss sei mir noch eine Anmerkung gestattet, die sich ebenfalls durch eigene Beobachtungen ergab.

Es soll immer noch Schüler geben, die eine Brille brauchen, das aber nicht wissen. Andere besitzen zwar eine Brille, nutzen diese aber nicht. Auch dieser Aspekt hat Einfluss auf die Leseleistung und fordert unsere Aufmerksamkeit.

## Lesen – ein Schlüssel zur Mathematik

### Gedanken zur Lesekompetenzentwicklung im Mathematikunterricht der Regelschule

»Kein Problem wird gelöst, wenn wir träge darauf warten, dass ein Zuständiger sich darum kümmert.«

*(Martin Luther King)*

»Die können einfach nicht lesen.«

»Einfachste Alltagssprache ist denen völlig fremd.«

»Was haben die bloß in der Grundschule und zu Hause gelernt.«

Das sind typische Sätze von Lehrern – auch und gerade von Mathematiklehrern – die ich fortwährend im Lehrerzimmer höre und die ich auch lange Zeit selbst so oder ähnlich benutzt habe.

Unzufriedenheit mit dieser Situation auf der einen Seite und Verschiebung der Schuld an der Situation auf die Elternhäuser oder die Grundschule auf der anderen Seite kennzeichneten unsere Gespräche in Fachkonferenzen.

Besonders beklagen die Fachlehrer im Mathematikunterricht die ungenügenden Kompetenzen bei Schülern zum Lösen von Sachaufgaben, weil diese der Dreh- und Angelpunkt sind.

Ich habe dann – zunächst für mich allein – versucht, das Problem anhand von Beobachtungen in meinem Unterricht klarer zu fassen und festgestellt:

- Viele Schüler sind schon demotiviert, wenn sie nur Sachaufgaben sehen. Sie fühlen sich mit den Texten überfordert und trauen sich eine Lösung oft von Anfang an gar nicht zu, weil sie häufig Misserfolge beim Lösen von Sachaufgaben erlebt haben.
- Die Anstrengungsbereitschaft, die nötig ist, um die Sachaufgabe überhaupt zu verstehen, ist bei einigen Schülern nicht vorhanden.

Betrachte ich genauer, welche Schüler das sind, dann stoße ich ganz schnell auf die in PISA erkannten Risikogruppen (Schüler mit nicht-deutscher Herkunftssprache, Jungen, Hauptschüler). Dabei stelle ich auch fest, dass die fehlende Anstrengungsbereitschaft oft durch die Schüleraussage: »... ich kann das sowieso nicht ...« gestützt wird.

- Das eigentliche Rechnen der Aufgaben scheint oft nicht das Kernproblem zu sein. Vielmehr fällt es den Schülern schwer, den Sachaufgaben die Informationen zu entnehmen, die für den Lösungsweg relevant sind, und die passenden mathematischen Werkzeuge damit in Zusammenhang zu bringen.
- In Lehrbuchaufgaben werden häufig Sachverhalte verwendet, die mit der unmittelbaren und bekannten Lebenswelt der Schüler wenig zu tun haben. Mitunter sind Begriffe eingebaut, mit denen nicht alle Schüler (besonders aus den Risikogruppen) etwas anfangen können, weil sie nicht in ihrem Erfahrungsschatz oder ihren Vorstellungen verankert sind oder weil sie einfach kein Interesse wecken. Gehe ich hier noch einen Schritt weiter und betrachte (nicht im Sinne einer Schuldzuweisung) das Umfeld dieser Schüler, dann sind diese oft von Spracharmut geprägt.
- Hinzu kommt, dass Wortzusammensetzungen, verschachtelte Sätze und komplizierte grammatische Konstruktionen mit hoher Textdichte vorliegen und dem Lehrer oft selbst nicht bewusst ist, dass dies Schülern Schwierigkeiten macht.
- Betrachte ich nun noch aus den Kompetenztests Mathematik 6 die Abfrage nach den Anzahl der Bücher, die bei den Familien der Schüler schätzungsweise zu Hause vorhanden sind, wird der Zusammenhang zwischen den Bildungsvoraussetzungen zu Hause und den schulischen Leistungen der Schüler mehr als deutlich. Bei meiner zusätzlichen Nachfrage, welche Tageszeitungen oder Zeitschriften zu Hause gelesen werden, zeigt sich ein gleiches Bild wie bei der »Bücherfrage« der Kompetenztests.
- Als ganz schwierig erweist es sich, wenn Schüler aus nicht kontinuierlichen Texten die für die jeweilige Aufgabe relevanten Informationen finden müssen.

Ich habe mir dann einmal genau die Bildungsstandards für Mathematik angesehen, die ich bisher eher unter dem rein fachlich-mathematischen Aspekt gelesen hatte.

Dort sind u. a. folgende beim Schüler zu entwickelnde Kompetenzen, die für mich unmittelbar mit Lesekompetenzentwicklung zu tun haben, benannt und drücken somit die Erwartung an das Lehrerhandeln im Mathematikunterricht aus (nicht sortiert nach Anforderungsbereichen und ohne Anspruch auf Vollständigkeit):

Mathematisch argumentieren <sup>13</sup>]:

- überschaubare mehrschrittige Argumentationen erläutern und entwickeln,
- verschiedene Argumentationen bewerten,
- mit Alltagswissen argumentieren,
- Zusammenhänge, Ordnungen und Strukturen erläutern.

Mathematisch modellieren:

- verwendete mathematische Modelle (wie Formeln, Gleichungen, Darstellungen von Zuordnungen, Zeichnungen, strukturierte Darstellungen, Ablaufpläne) reflektieren und kritisch beurteilen.

Mathematische Darstellungen verwenden:

- Beziehungen zwischen Darstellungsformen erkennen und zwischen den Darstellungsformen wechseln,
- nicht vertraute Darstellungen lesen und ihre Aussagekraft beurteilen.

Mit symbolischen, formalen und technischen Elementen der Mathematik umgehen:

- symbolische und formale Sprache in natürliche Sprache übersetzen und umgekehrt,

---

<sup>13</sup>] vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2004): Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Real-schulabschluss. München: Wolters Kluwer Deutschland GbmH. S. 9 f.

- mit Variablen, Termen, Gleichungen, Funktionen, Tabellen und Diagrammen arbeiten.

Kommunizieren:

- aus kurzen einfachen mathematischen Texten, Grafiken und Abbildungen Informationen entnehmen,
- komplexe mathematische Texte, Grafiken und Abbildungen Sinn entnehmend erfassen,
- die Fachsprache adressatengerecht verwenden,
- auf Äußerungen von anderen zu mathematischen Inhalten eingehen,
- komplexe mathematische Texte Sinn entnehmend erfassen.

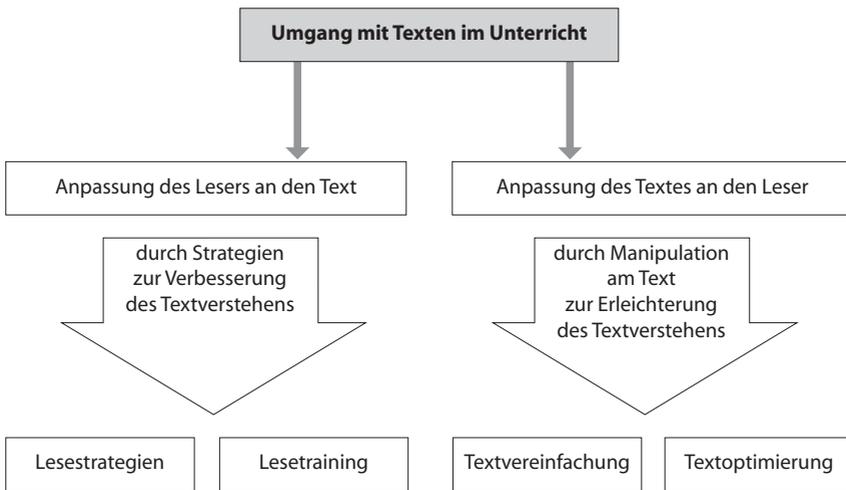
Die Schwierigkeit des Spagats zwischen meinen Beobachtungen und den Erwartungen an mich als Mathematiklehrer ist deutlich. Überfliegend habe ich mich umgesehen in den Bildungsstandards für Biologie, Chemie und Physik und in den Empfehlungen für Geschichte und Geografie; überall – wenn auch in anderem Wortlaut – geht es um die gleiche Problematik bezogen auf die Lesekompetenz. Das entlastet mich einerseits, weil ich mich nicht alleine zuständig fühlen muss – es verpflichtet mich aber andererseits, denn es geht nur gemeinsam und mit System.

Der Mensch, der den Berg versetzte,  
war derselbe, der anfang kleine Steine wegzutragen.

*Chinesisches Sprichwort*

Bei den PISA-Ergebnissen findet man statistisch untermauert, dass die Erhöhung der Lesekompetenz um einen Punkt die mathematischen Fähigkeiten um fünf Punkte erhöht.

Meine Schlussfolgerung ist: Mathematikunterricht muss auch Sprachunterricht sein. Aber wie kann ich das realisieren? Ansatzpunkte für meine Arbeit sehe ich in folgender Darstellung:



Für meine Unterrichtsarbeit habe ich daraus folgende Schwerpunkte abgeleitet:

- Erarbeitung neuer Aufgabenstellungen
  - unter Berücksichtigung der PISA-Kompetenzstufen
  - mit Lebensbezug für die Schüler zur Steigerung der Motivation
  - mit Neuigkeits- oder Überraschungsgehalt zur Steigerung des Interesses
  - unter Beachtung der Schülerperspektive, d. h. mit Gedanken im Vorfeld zu Fragen wie: Hat der Schüler Erfahrungen und/oder Vorstellungen dazu, die er einbringen kann? Welchen Zugang hat der Schüler zur Aufgabe? Sind die Begriffe klar? Welche Beziehung habe ich selbst zu dieser Aufgabe? Warum ist das Thema aus Sicht des Faches wichtig?
- Arbeit an und mit Lesestrategien, die für den Mathematikunterricht relevant sind
- Erstellung neuer Aufgaben auf der Basis aktueller Texte aus Zeitungen und Zeitschriften (kontinuierlich und nicht kontinuierlich)
- Verwendung von selbst bearbeiteten Texten, die dem Interessenbereich der Schüler nahe sind, und die den Anforderungen an die Lesbarkeit von Texten entsprechen (Textvereinfachung, Textoptimierung)

- Vernetzung meiner Arbeit mit anderen Unterrichtsfächern und An-schub für eine Lerngemeinschaft aus interessierten Lehrern zur The-matik der Lesekompetenz im mathematisch-naturwissenschaftlichen und gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht

Einen zusätzlichen Ansatz, diese gesamte Problematik lösungsorien-tierter zu betrachten, fand ich neben vielen anderen Ansätzen für meinen Unterricht in der Ausbildung zur Schulpartnerin im E.U.LE.-Programm (Entwicklung von Unterricht und Lernqualität).

Ziel des Entwicklungsprogramms ist eine nachhaltige Verbesserung des Unterrichts durch eine stärkere Ausrichtung des Lernens auf Ver- stehen. Gemeint ist keine neue Methode, sondern ein Lernen, bei dem das eigene Verstehen des Schülers im Mittelpunkt steht. Ein verständ-nisintensiver Unterricht wird den unterschiedlichen individuellen Vo- raussetzungen, Fähigkeiten und Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler besser gerecht.

Das gute Beispiel ist nicht eine Möglichkeit,  
andere Menschen zu beeinflussen, es ist die einzige.

(Albert Schweizer)

Ich habe dann versucht, für eine Mathematik-Klasse, in der ich nun schon im dritten Jahr unterrichte, einen eigenen Weg zu finden, um das Problem mit der Lesekompetenz anzugehen. In dieser Klasse sind 1/3 der Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache. Kollegen, die auch in dieser Klasse unterrichten, habe ich zu Unterrichtsbesuchen eingela- den, um meine Vorhaben mit der Klasse transparent zu machen und Kollegen anderer Fächer zum Mitmachen zu gewinnen. Dabei habe ich ganz nebenbei einen Weg zum kollegialen Lernen hin geebnet. In- zwischen arbeiten mehrere Kollegen der Schule an der Entwicklung von Aufgabenstellungen, die Fach- und Lesekompetenz gleicherma- ßen fördern. Schulinterne Fortbildungen dazu finden im Abstand von zwei Monaten statt.

Im Unterricht ging ich folgendermaßen vor:

## **Ziele formulieren:**

Nach der »Täglichen Übung« zum Stundenbeginn benenne ich den Schülern konsequent das Ziel der Stunde. Dieses formuliere ich in 2 Teilen und schreibe den zweiten Teil auch an die Tafel: zuerst das fachliche Ziel und dann ein Ziel, das mit Lesekompetenz zusammenhängt. Dieser zweite Teil des Ziels war immer für einen bestimmten Zeitraum (z.B. 1 bis 2 Wochen) jeden Tag gleich. Dadurch war den Schülern schon in der zweiten Stunde bewusst, worauf ich neben der Mathematik besonderen Wert lege und es wurde dann in Schülerantworten sehr schnell automatisch einbezogen.

### *Beispiel 1:*

Heute wollen wir das Rechnen mit Dezimalbrüchen in Sachaufgaben anwenden. Dabei sollt ihr beim Lesen besonders auf die Wörter achten, die euch nicht gleich bekannt sind, und wir suchen dann jemanden, der das Wort erklären kann. (Tafelanschrieb: Achte besonders auf Wörter, die du nicht gleich kennst. Melde dich und nenne das Wort und wir erklären es gemeinsam.)

Bis heute hat sich erhalten, dass die Schüler ohne Scheu nach Wörtern fragen, die ihnen nicht genau bekannt sind. Das ist wichtig, weil ich die Wortkenntnis als Lehrer mit ganz anderen Erfahrungen nicht immer richtig einschätzen kann.

### *Beispiel 2:*

Wir werden heute Aufgaben zur Prozentrechnung üben. Wenn ihr euer Ergebnis nennt, ist es mir ganz wichtig, dass ihr mir erzählt, was ihr euch – angefangen vom Lesen der Aufgabe – überlegt habt, um zu eurem Ergebnis zu kommen. (Tafelanschrieb: Sage der Klasse, was du dir vom Lesen der Aufgabe bis zur Lösung gedacht hast.)

Inzwischen nennt mir kaum ein Schüler beim Vergleichen nur das Ergebnis, sondern erklärt auch immer ganz automatisch den Weg dahin. Andere gehen darauf ein, ergänzen oder verbessern oder schlagen einen anderen Weg vor. Die Vielfalt der Lösungswege hat sich deutlich erhöht und oft gibt es ganz kreative Wege unabhängig von jeglicher

Formel. Und die Schüler haben sichtlich Spaß daran, in Mathe nicht nur Lösungen zu sagen.

### **Eigene Aufgaben erstellen:**

Besonders am Beginn der Arbeit an einem neuen Themenbereich und für die Anwendung in Sachaufgaben erstelle ich eigene Aufgaben. Dafür habe ich einerseits Lehrbuchaufgaben um- und ausgebaut und andererseits auf der Basis von Zeitungsartikeln eigene Aufgaben entwickelt. Diese sind in der Regel besonders interessant für die Schüler, weil nur noch in wenigen Elternhäusern Zeitungen oder Zeitschriften abonniert werden und ich gleich einen aktuellen Bezug und damit Gesprächsanlässe schaffe. Da meine Schule jedes Jahr an der Aktion »Zeitung in der Schule« teilnimmt, lässt sich auch über die Mathematik gut in dem Projekt arbeiten. Mir kommt es immer darauf an, die unmittelbare Lebenswelt der Schüler einzubeziehen (was in Lehrbuchaufgaben oft nicht gelingt) und auch Neues (im Hinblick auf Allgemeinbildung) und Überraschendes einzubeziehen. Dadurch konnte ich die Motivation der Schüler wesentlich steigern – viele haben an solchen Aufgaben inzwischen erheblich Freude und Spaß – und die Angst vor Sachaufgaben nehmen. Das ist mir wichtig, weil Emotionen beim Lernen eine wesentliche Rolle spielen und die Schüler über gute Arbeitsaufträge an Wissen anknüpfen und davon ausgehend dieses ausbauen können.

### **Lesestrategien im Methodenlehrplan der Schule:**

In meiner Schule gibt es einen schulinternen Methodenlehrplan und jeder Schüler führt einen Methodenhefter. Die Arbeit daran oblag bisher meist den Klassenlehrern und dem Deutschlehrer. Inzwischen trage ich als Mathematiklehrer zu einem großen Teil zur Umsetzung bei. Gerade der Mathematikunterricht kann einen erheblichen Beitrag leisten beim Umgang mit nicht kontinuierlichen Texten. So habe ich beispielsweise komplett das Methodentraining zum Lesen und Erstellen von Diagrammen übernommen, die eingeführten Methoden dann den anderen Fachlehrern übergeben mit der Bitte, diese genau so im Unterricht anzuwenden. Vergleichen kann ich üben an den unter-

schiedlichen Vorgehensweisen beim Lösen von Aufgaben und auch die Anwendung anderer Operatoren (möglichst noch gekoppelt an die unterschiedlichen Kompetenzstufen bei PISA) lassen sich im Mathematikunterricht problemlos trainieren.

## **Aufgabenbeispiel Wasserwaage**

### **Was kann man mit einer Wasserwaage wiegen?**



Lies den Text überfliegend, indem du einzelne Sätze oder Wörter, vielleicht sogar einzelne Zeilen überspringst. Lies schnell! Du wirst feststellen, dass du trotzdem über den Inhalt einiges weißt.

Beim überfliegenden Lesen sind zwei Fragen wichtig:

1. Welches Thema wird im Text behandelt?
2. Was interessiert dich an diesem Thema?

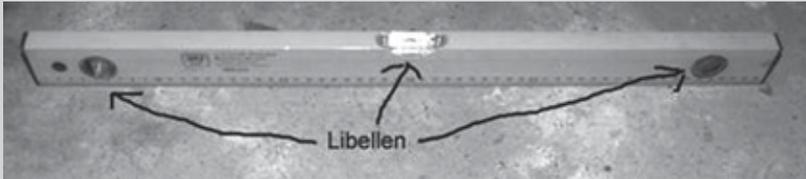


Beantwortet dann – nach dem überfliegenden Lesen – diese beiden Fragen.

Die **Wasserwaage (Richtwaage oder Maurerwaage)** ist ein *Werkzeug* zur Überprüfung der *Horizontalität* oder *Vertikalität* eines Objektes und besteht aus einer gefassten *Libelle*, die zu einer oder mehreren genauen Messflächen ausgerichtet ist.

Richtwaage, auch Maurerwaage (als Werkzeug des *Maurers*), bezeichnete ein Werkzeug mit ein oder zwei Libellen (auch mehr sind möglich), die in einem 30 bis 200 cm langem Profil aus *Aluminium*, wasserunempfindlichem, stabilen *Hartholz*, *Aluminiumguss*, *Kunststoff* o. ä. mit einer oder zwei Messflächen eingelassen sind. Diese Messflächen können gefräst oder beschichtet sein. Bei zwei Libellen sind diese senkrecht zueinander so eingebaut, dass man sowohl die *Horizontale* als auch die *Vertikale* überprüfen kann. Es gibt auch Wasserwaagen mit drei Libellen.

Heutzutage werden nahezu ausschließlich Maurerwaagen verschiedener Länge mit zwei Libellen hergestellt und diese verallgemeinert als Wasserwaage bezeichnet.



Wasserwaage mit drei Libellen



Die Libelle befindet sich genau zwischen der Begrenzungsanzeige. Die *Messgenauigkeit* ist auf der Wasserwaage meist in Millimeter pro Meter angegeben und wird von einem amtlichen *Prüfamt per Siegel* bestätigt. Das nennt man auch *Eichung*.

Die Messgenauigkeit kann durch unsachgemäßen Umgang (Stöße, Belastungen, extreme Temperaturen und besonders bei Wasserwaagen aus Holz durch Feuchtigkeit oder gar Nässe), falsche Lagerung, mangelnde Pflege oder durch Alterung schlechter werden.

Quelle: <http://de.wikipedia.org/wiki/Wasserwaage>



Lies den Text gründlich.

Gründlich lesen heißt:

- Langsam und aufmerksam lesen.
- Alle Wörter, die du nicht verstehst, schlägst du in einem Lexikon oder in der Fachliteratur nach oder du fragst Mitschüler oder den Lehrer.

Markiere jetzt im Text, was du zu den Fragen 1 bis 5 findest.



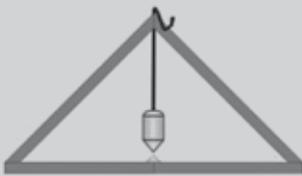
Formuliere zusammen mit einem Partner die Antworten.  
Wählt anschließend noch eine der Aufgaben 7 oder 8 aus.

1. Wie kann man eine Wasserwaage noch anders bezeichnen?
2. Was wir bei einer Wasserwaage als Libelle bezeichnet?
3. Aus welchen Materialien kann eine Wasserwaage hergestellt sein?
4. Was kann bei der Wasserwaage »Messgenauigkeit« bedeuten?
5. Wodurch kann die Messgenauigkeit beeinflusst werden?
6. Beantworte jetzt die Frage der Überschrift
- 7.\* Zeichne die Wasserwaage der alten Ägypter.
- 8.\* Baue eine antike Setzwaage.

\* Zusatztext zu Aufgabe 7 und 8:

### **Geschichte**

Bereits die alten Ägypter setzen zum Bau der Pyramidengrundplatte eine überdimensionierte Wasserwaage ein, indem Sie einen rechteckigen Graben rund um die geplante Baustelle zogen und diesen mit Wasser füllten. Alles was sich oberhalb der Wasserlinie zwischen den Kanälen befand, wurde entfernt. Man spricht davon, dass so Genauigkeiten von 2 cm erreicht wurden.



Prinzip der antiken Setzwaage

In der Antike wurde statt der Wasserwaage als *Setzwaage* ein gleichschenkliges Dreieck verwendet, in das ein Senkblei aufgehängt wurde. Das Senkblei zeigt auf die Mitte der Grundseite des Dreiecks, wenn diese in der Waage ist.

## Aufgabenbeispiel Bahnfahrt

Eine Schulklasse aus Nordhausen plant eine Klassenfahrt nach München. Als Schüler dieser Klasse hast du die Aufgabe herauszufinden, ob die Möglichkeit besteht, mit der Bahn nach München zu fahren.

Im Internet hast du den folgenden Fahrplan gefunden:

	<b>Bahnhof/Haltestelle</b>	<b>Zeit</b>	<b>Dauer</b>	<b>Umst.</b>	<b>Produkte</b>	<b>Preis</b>
<b>1.</b>	Nordhausen München Hbf	ab 06:21 an 11:41		1	RE, ICE	102,00 EUR
<b>2.</b>	Nordhausen München Hbf	ab 06:32 an 12:39		2	RE, ICE	83,00 EUR
<b>3.</b>	Nordhausen München Hbf	ab 06:38 an 13:04		1	RB, ICE	103,00 EUR
<b>4.</b>	Nordhausen München Hbf	ab 06:52 an 12:39		3	RB, RE, ICE	86,00 EUR
<b>5.</b>	Nordhausen München Hbf	ab 06:52 an 13:04		2	RB, EIB, ICE	103,00 EUR
<b>6.</b>	Nordhausen München Hbf	ab 08:21 an 14:04		2	RE, ICE	102,00 EUR
<b>7.</b>	Nordhausen München Hbf	ab 08:30 an 14:39		2	RB, ICE	83,00 EUR
<b>8.</b>	Nordhausen München Hbf	ab 08:38 an 14:43		1	RB, ICE	103,00 EUR
<b>9.</b>	Nordhausen München Hbf	ab 08:52 an 14:39		3	RB, RE, ICE	86,00 EUR
<b>10.</b>	Nordhausen München Hbf	ab 08:52 an 14:43		2	RB, RE, ICE	103,00 EUR

1. Die Spalte »Dauer« ist leer. Was bedeutet »Dauer«? Fülle die Spalte aus.
2. Schau dir die erste Zeile der Tabelle an. Was ist mit »Produkte« gemeint? Kreuze an.
  - Diese Dinge kann man im Zug kaufen.
  - Das sind Zugbezeichnungen.
  - Diese Dinge darf man im Zug mitnehmen.
  - Hierbei handelt es sich um Werbung.

3. Fahren Züge direkt von Nordhausen nach München? (überlege, in welcher Spalte du das erkennen kannst)

Kreuze an.

- Das kann man dem Fahrplan nicht entnehmen.
- Alle Züge fahren direkt von Nordhausen nach München.
- Es gibt keine Direktverbindung. Man muss immer umsteigen.
- München ist überhaupt nicht mit der Bahn zu erreichen.

4. Ihr wollt nicht vor 8.00 Uhr in Nordhausen losfahren und nicht nach 14.00 Uhr in München ankommen. Welche Verbindungen kommen in Frage?

Kreuze an.

- Das trifft für alle Verbindungen zu.
- Das trifft für die 6. Verbindung zu.
- Das trifft für die 5. Verbindung zu.
- Das trifft für keine Verbindung zu.

5. Es gibt zwei Verbindungen mit der Abfahrtszeit 6:52 Uhr. Worin unterscheiden sie sich?

---

---

6. Welche der beiden Verbindungen ist die günstigere? Begründe deine Entscheidung.

---

---

7. Du möchtest dich nun noch über das Umsteigen informieren. Dazu schaust du dir die Verbindung Nr. 4 genauer an:

Bahnhof/Haltestelle	Datum	Zeit	Gleis	Produkte	Bemerkungen
Nordhausen		ab 06:52	2	 RB 16626	RegionalBahn Fahrradmitnahme begrenzt möglich
Werther		ab 06:57			
Wolkramshausen		ab 07:01			
Nohra(Wipper)		ab 07:04			
Wipperdorf		ab 07:07			
Bleicherode Ost		ab 07:11			
Gebra(Hainleite)		ab 07:15			
Sollstedt		ab 07:19			
Bernterode		ab 07:23			
Niederorschel		ab 07:28			
Hausen(Eichsfeld)		ab 07:31			
Leinefelde	Mi, 07.03.07	an 07:36	6		
Leinefelde	Mi, 07.03.07	ab 07:42	1	 RE 3655 RE 3675	RegionalExpress Fahrradmitnahme begrenzt möglich
Mühlhausen(Thür)		ab 08:00			
Bad Langensalza		ab 08:10			
Gotha		ab 08:28			
Neudietendorf	Mi, 07.03.07	an 08:37	1		
Neudietendorf	Mi, 07.03.07	ab 08:52	3	 RE 16133	RegionalExpress Fahrradmitnahme begrenzt möglich
Arnstadt Hbf		ab 09:00			
Niederwillingen		ab 09:09			
Stadtilm		ab 09:13			
Rottenbach		ab 09:25			
Bad Blankenburg (Thüringerw)		ab 09:32			
Saalfeld(Saale)	Mi, 07.03.07	an 09:40	1		
Saalfeld(Saale)	Mi, 07.03.07	ab 09:46	4	 ICE 1505	InterCityExpress BordRestaurant
Bamberg		ab 10:49			
Nürnberg Hbf		ab 11:28			
Ingolstadt Hbf		ab 12:01			
München Hbf	Mi, 07.03.07	an 12:39	23		

8. Woran erkennst Du auf den ersten Blick, wo die Umsteigebahnhöfe sind?  
Kreuze an.

- Die Umsteige-Orte sind fett gedruckt.
- Die Stellen sind durch eine neue Zug-Nummer gekennzeichnet.
- An den Stellen steht ein großes, fett gedrucktes »U«.
- Die Stellen sind nicht sofort erkennbar.

9. Schau Dir alle Informationen zum Umsteigen an. Was könnte ein Problem werden?  
Kreuze an.

- In einigen Zügen ist die Mitnahme von Gepäck auf 5 kg begrenzt.
- Die Gleise liegen sehr weit voneinander entfernt. Man muss beim Umsteigen weit laufen.
- Die Umsteigezeiten sind recht kurz. Bei Zugverspätungen könnte man die Anschlüsse verpassen.
- Es sind keine Probleme zu erwarten.

## Lesediagnose im Deutschunterricht

### Indisches Märchen: Die zwei Schwestern

Die Textvorlage kann aus technischen Gründen hier nicht abgedruckt werden. Sie ist unter folgenden Quellen zu finden:

**Mulk Raj Anand:** *Der König und der Papagei. Märchen und Volkserzählungen aus dem Punjab. Übersetzung aus dem Englischen von Ruth Krenn. Der Kinderbuchverlag, Berlin 1981.*

**Zacharias, Ernst-Ludwig** (Leiter des Autorenkollektivs): *Lesebuch. Klasse 6. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1985, S. 73–77.*

### Einschätzung der Lesbarkeit des Textes/des Schwierigkeitsgrades

#### Lesbarkeitskoeffizient

- einfache Sätze überwiegen
- durchschnittliche Wortzahl: ca. 13 Wörter/Satz
- bezüglich der Silbenzahl /100 Wörter à 159/100 Wörter à leicht lesbar
- Wortschatzniveau einfach und verständlich
- einige den Schülern ungebräuchliche Begriffe, die sich leicht aus dem Kontext erschließen lassen

#### Äußeres Erscheinungsbild

- relativ langer Text, sodass einzelne Details überlesen werden können
- wörtliche Rede lockert auf und fördert das Textverständnis

#### Semantik/Komposition des Textes

- die den Schülern bekannte Märchenstruktur (Wiederholung der Bewährungsproben, Gegenüberstellung von fleißigem und faulem Mädchen, Sieg des Guten) erleichtert das Verständnis
- Schlussgestaltung dieses Märchen ungewöhnlich → muss entschlüsselt werden

## Aufgaben

Die folgenden Aufgaben sind beispielhaft für die umfassende, detaillierte Lesediagnose des stillen, sinnerfassenden Lesens eines literarischen Textes. Sie bilden sehr unterschiedliche Teilkompetenzen ab und erfordern von den Schülerinnen und Schüler die differenzierte Anwendung verschiedener Lesetechniken und -strategien. (vgl. S. 14)

### Die zwei Schwestern

Lies den Märchentext vollständig durch. Beantworte im Anschluss dazu folgende Fragen.

**Lesezeit:** \_\_\_\_\_

Beginn des Lesens des Textes: \_\_\_\_\_

Ende des Lesens des Textes: \_\_\_\_\_

1. Schreibe die Hauptfiguren des Märchens auf.
2. Wie beschreibt der Märchenerzähler den Charakter der beiden Schwestern zu Beginn des Märchens? Schreibe diese Textstelle wörtlich heraus.
3. a) Welchen Vorschlag macht die eine Schwester eines Tages der anderen?  
b) Wie findest Du diesen Vorschlag? Begründe deine Meinung.
4. Die Schwestern begegnen verschiedenen Bittstellern. Fülle dazu folgende Tabelle aus.

Bittsteller (der Reihe nach)	Worum bitten sie die Schwestern jeweils?	Womit wird Vina belohnt?
1.		
2.		
3.		
4.		

5. Welche Aussagen über die Familienverhältnisse der beiden Schwestern treffen zu, welche nicht? Kreuze entsprechend an.

	Aussagen über Familienverhältnisse	zutreffend	nicht zutreffend
a)	Von der Familie der Schwestern lebt nur der Vater.		
b)	Die leibliche Mutter der beiden Schwestern hat wieder geheiratet.		
c)	Der Vater lebt mit dem Bruder der beiden Schwestern und dessen Frau zusammen.		
d)	Der Bruder der Schwestern ist jünger als sie.		
e)	Der Vater der beiden Schwestern lebt in ihrem ursprünglichen Zuhause.		
f)	Die beiden Schwestern leben bei ihrer Tante, die sie versorgt.		

6. a) Mina kommt in das Haus ihres Vaters. In welchen Zeilen wird darüber berichtet? Unterstreiche sie im Märchentext.  
 b) Mina wird aus dem Hause ihres Vaters hinausgeworfen. Erkläre **genau**, warum das geschieht.
7. Lies Dir die Worte des Märchenerzählers am Schluss noch einmal genau durch:  
*Aber auch jetzt noch war Mina voll Bitterkeit. Doch sprach sie zu ihrer jüngeren Schwester:  
 »Vielleicht habe ich dir unrecht getan, und du bist gar keine Diebin.«*  
 a) Was wird in den Worten Minas deutlich? Umschreibe dies mit eigenen Worten.  
 b) Was hält der Erzähler von Minas Verhalten?
8. Beurteile jeweils das Verhalten von Mina und Vina in diesem Märchen? Begründe deine Meinung.
9. Weise am Text durch **vier** Gesichtspunkte nach, dass es sich um ein Märchen handelt.
10. Erinnerst dich dieses Märchen an ein anderes, dir schon bekanntes? Wenn ja, schreibe den Titel auf und begründe.

## Stolperwörterlesetest

Dieses Diagnoseinstrument erfasst alle Dimensionen der Leseleistung (Dekodierungsfähigkeit, Lesegeschwindigkeit und -genauigkeit, Leseverständnis auf Wort, Satz und Textebene) und ermöglicht eine effiziente Diagnose.

**Lies den Text genau und möglichst schnell durch.**

**Streiche in jedem der folgenden Sätze das Wort deutlich durch, welches nicht in den Satz-zusammenhang passt.**

**Satz 1 ist als Beispiel vorgegeben.**

		✓
1	Märchen entstanden in früheren Zeiten im Volke <b>erzählt</b> .	
2	Sie wurden im Kreis der Familie, in Spinnstuben, auf Marktplätzen und in Wirtshäusern spät weitererzählt.	
3	Solche Geschichten nennt man mit Volksmärchen.	
4	Die Gebrüder Grimm beide sammelten die Märchen und schrieben sie auf.	
5	Viele Märchen wurden ihnen klein von Dorothea Viehmann, einer Schneidersfrau, aus einem Dorf bei Kassel erzählt.	
6	Jacob und Wilhelm Grimm sammelten nicht nur Volksmärchen, sondern sie überarbeiteten diese neu auch.	
7	So wurde z. B. das Märchen »Der Froschkönig« dreimal von ihnen beide überarbeitet.	
8	Mit den erzählten Märchen sollten ursprünglich Erwachsene unterhalten verändert werden.	
9	Heute macht es vielen Kindern Spaß, Märchen zu lesen wollen.	
10	Mir gefallen schön Volksmärchen gut.	
11	Neben bei den Volksmärchen gibt es auch Kunstmärchen.	

**Lesezeit:** \_\_\_\_\_

## Zur Arbeit mit Operatoren Methoden zur Entwicklung von sprachlichen Arbeitstechniken

Wurden auch Sie als Deutschlehrerin von Schülern schon einmal um Rat gefragt, wenn Fachlehrer bei der Leistungseinschätzung ganz unterschiedlich vorgegangen waren? Sind Sie selbst ganz sicher, welche Schülerleistung Sie erwarten, wenn Sie Schüler beispielsweise etwas »erklären« oder »erläutern« lassen?

Nicht zuletzt solche Fragen haben Kolleginnen und Kollegen des Goethegymnasiums Ilmenau dazu geführt, die Verwendung so genannter »Operatoren«, also von Aufgabenwörtern, in verschiedenen Fächern zu untersuchen und sie einheitlich zu definieren, um so Transparenz zu schaffen – für Schüler und Lehrer.

Mit Beginn des Schuljahres 2004/05 haben wir – das Kollegium des Goethegymnasiums Ilmenau – als Ergebnis einer mehrjährigen Arbeit der Fachschaft Deutsch eine **schulinterne Handreichung** mit dem Titel »**Aufgabenwörter und Arbeitstechniken**« in unseren Schulalltag eingeführt. Hintergrund und Motivation zur Erarbeitung dieser Handreichung bildeten die damaligen Diskussionen über einheitliche Bildungsstandards, über die Vorbereitung auf die neu eingeführten Vergleichsarbeiten in der Jahrgangsstufe 6 und der Besonderen Leistungsfeststellung in Jahrgangsstufe 10 sowie die Einführung des Seminarfaches an Thüringer Gymnasien. Wenn Leistungen an Standards gemessen werden sollen, müssen wir uns mit der Frage beschäftigen, wie die Kompetenzen für solche Leistungen vermittelt werden können. Das schließt eine Betrachtung von »Operatoren« und den damit verbundenen Verfahrenstechniken mit ein – so dachten wir Kolleginnen der Fachschaft Deutsch damals und finden uns heute nach 7-jährigem erfolgreichen Einsatz dieses Arbeitsmaterials in allen Unterrichtsfächern in unserem Anliegen bestätigt. Mit der Nutzung die-

ser Handreichung, die allen Schülern und Lehrern als Arbeitsgrundlage dienen soll, erhofften wir uns:

1. dass die Schüler an Methoden- und Selbstkompetenz gewinnen, wenn sie mit dem Aufgabenwort die richtige Arbeitsmethode verbinden und diese anzuwenden lernen bzw. dementsprechend zur Aufgabenlösung kommen;
2. dass so Gründe für Fehlleistungen, die auf Differenzen zwischen der gestellten Aufgabe und dem gewünschten Ergebnis zurückzuführen sind, transparent werden und in der Folge weitgehend ausgeräumt werden können und schließlich
3. dass das Arbeitsheft damit ein willkommenes Nachschlagewerk für die im Rahmen von Fachreferaten, Facharbeiten und der Seminarfacharbeit geforderten Arbeitstechniken sein wird.

Die Arbeit mit der Broschüre am Goethegymnasium Ilmenau und die große Resonanz weit über die Thüringer Landesgrenze hinaus hat uns zu einer weiteren Überarbeitung und damit auch zu weiteren Auflagen veranlasst. Die Broschüre mit dem Titel »Aufgabenwörter und Arbeitstechniken« kann in allen Klassenstufen und Unterrichtsfächern eingesetzt werden.

In dieser Handreichung werden 90 Operatoren von A wie »Ableiten« bis Z wie »Zitieren« beschrieben – in weitgehend gleicher Struktur: Etymologie, Bedeutung, Funktion und Verfahrenstechnik. Dabei wird unter »Bedeutung« unterschiedlichen Bedeutungsinhalten in den verschiedenen Fächern Rechnung getragen. Pfeile geben Hinweise zu Querverbindungen mit anderen Operatoren. In den kurzen Vorbemerkungen werden die Arten der Aufgabenwörter und ihre Funktionen vorangestellt sowie Hinweise zum Aufbau und Umgang mit der Broschüre gegeben. Der Anhang enthält Beispiele und Übersichten, die einzelne Verfahrenstechniken erweitern und ergänzen.

# Exzerpieren

<b>Etymologie:</b>	lat. excerpere »herauspflücken, auswählen, herausziehen«
<b>Bedeutung:</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Inhaltsauszug/Textauszug, d. h., die wichtigsten Textstellen werden unter einer konkreten Aufgabenstellung <b>wörtlich</b> oder <b>frei</b> notiert → <b>zitieren</b> ↑</li><li>• Die Auszüge stimmen mit der Vorlage inhaltlich in wesentlichen Punkten überein.</li></ul>
<b>Funktion:</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Das Exzerpt dient zur Anfertigung wissenschaftlicher Arbeiten. (Facharbeit, Seminarfacharbeit, Belegarbeit etc.)<ul style="list-style-type: none"><li>– Unterscheidung:<ul style="list-style-type: none"><li><b>1. Wörtliches Exzerpt</b> → <i>zitieren</i> ↑<ul style="list-style-type: none"><li>• steht immer in Anführungszeichen</li><li>• keinerlei Änderungen hinsichtlich des Originaltextes statthaft (z. B. müssen alte Schreibweisen/Fehler übernommen werden)</li></ul></li><li><b>2. Freies Exzerpt</b><ul style="list-style-type: none"><li>• Wiedergabe des Inhalts mit eigenen Worten</li><li>• Stichpunkte verwenden</li><li>• auf gedankliche Zusammenhänge achten</li></ul></li></ul></li></ul></li></ul>
<b>Verfahrenstechnik:</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Text mehrmals lesen und markieren (→ <b>kennzeichnen/markieren</b> ↑)<ul style="list-style-type: none"><li>• unklare Begriffe kennzeichnen</li><li>• Informationen zur Aufgabenstellung unterstreichen</li><li>• Querverbindungen innerhalb des Textes herstellen</li></ul></li><li>2. Arbeit mit den Markierungen<ul style="list-style-type: none"><li>• Klärung von Begriffen und Unbekannten</li><li>• Sortieren und Wichten der markierten Textstellen</li><li>• Randnotizen, zusätzliche Erläuterungen</li><li>• Verdichten von Kernaussagen, Streichen von Überflüssigen</li></ul></li><li>3. Nachvollziehen der Gliederung (inhaltlicher Aufbau) und Struktur<ul style="list-style-type: none"><li>• Verdichten der gedanklichen Zusammenhänge</li></ul></li><li>4. Erstellen des Inhaltes/Textauszuges<ul style="list-style-type: none"><li>• wörtlich</li><li>• frei } (s. Funktion)</li><li>• Form:<ol style="list-style-type: none"><li>a) Karteikarten, Ringbuchblätter usw.</li><li>b) genaue Quellenangabe (mindestens: Verfasser, Titel, Erscheinungsort, -jahr) mit Seitenangabe<ul style="list-style-type: none"><li>→ <b>angeben</b> ↑</li><li>→ <b>zitieren</b> ↑</li></ul></li></ol></li></ul></li></ol>

## Beweisen/Nachweisen

<b>Etymologie:</b>	mhd.bewisen »als wahr (unwahr), richtig (falsch) nachweisen; zeigen«
<b>Bedeutung:</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. allgemein Zu einem Sachverhalt/einer Aussage eine überzeugende Beweisführung erstellen, um die Richtigkeit oder Falschheit nachzuweisen. → <b>belegen</b> ↑</li><li>2. Sprachwissenschaft Eine Argumentation mittels Beweis als Grundlage für die Auseinandersetzung mit dem Text/Textauszug führen. → <b>argumentieren</b> ↑</li><li>3. Logik, Wissenschaftstheorie Darlegung der Richtigkeit oder Unrichtigkeit von Urteilen durch logische oder empirische Gründe:<ul style="list-style-type: none"><li>• deduktiver Beweis (= Herleitung des Besonderen aus dem Allgemeinen)</li><li>• induktiver Beweis (= Herleitung von allgemeinen Regeln aus Einzelfällen) usw.</li></ul></li><li>4. Mathematik Lückenlose Beweisführung im mathematisch strengen Sinne; durch logische Schlüsse von bekannten (als wahr bekannte Sachverhalte, als wahr angenommene Sachverhalte) Sachverhalten zu den beweisenden Aussagen zu gelangen → <b>zeigen/aufzeigen</b> ↑, <b>widerlegen</b> ↑</li><li>5. Recht Die Erkenntnis (der Beweis), die dazu bestimmt ist, das Gericht von der Wahrheit oder Unwahrheit einer Tatsache zu überzeugen.</li></ol>
<b>Funktion:</b>	Durch das Beweisen wird die Richtigkeit oder Falschheit eines Sachverhaltes dargelegt und somit kann der Leser oder Hörer zu einem Standpunkt gelangen.
<b>Verfahrenstechnik:</b>	→ argumentieren ↑ Beweismethode im Deutschunterricht: <ol style="list-style-type: none"><li>1. Erfassen der Merkmale der Sinnträger und Vergleich dieser nach Gemeinsamkeiten/Unterschieden</li><li>2. Ergebnis:<ol style="list-style-type: none"><li>a) Stimmen Merkmale nicht überein, dann Beweis der Falschheit der Aussage → <b>widerlegen</b> ↑</li><li>b) Stimmen Merkmale überein, dann Beweis der Richtigkeit der Aussage → <b>belegen</b> ↑</li></ol></li></ol>

Die Broschüre umfasst 120 Seiten und wird in einer Ringbindung im A5-Format zu einem moderaten Preis von 5 Euro verkauft. Anfragen und Bestellungen (auch Klassensätze) können per Mail oder telefonisch an die beiden Autorinnen gerichtet werden:

Barbara Conrad:  
gbcon@freenet.de  
Tel. (03 67 83) 8 78 63

Karin Sieder:  
sieder@glaskunst-thueringen.de  
Tel. (03 67 82) 6 08 00

## **Blick über den Zaun: Leseförderung in Europa**

### **Ergebnisse und Einsichten aus dem EU-Projekt ADORE**

Der Beitrag dokumentiert das leicht überarbeitete »Executive Summary« vom 1. Dezember 2009 des ADORE-Projekts (vollständiger Titel: »Teaching Struggling Adolescent Readers – A Comparative Study of Good Practices in European Countries«), das von 2006 bis 2009 im Rahmen des Socrates-Programms der Europäischen Kommission gefördert wurde. ADORE untersuchte an rund 30 Schulen in 11 Ländern Best-Practice-Modelle zur Förderung leseschwacher Jugendlicher (»struggling adolescent readers«) und leitete daraus Schlüsselemente (»key elements«) für eine effektive Leseförderung dieser Zielgruppe ab. Das Projekt wurde mit einem Wissenschaftlichen Bericht an die Europäische Kommission abgeschlossen; in überarbeiteter Form ist dieser Bericht inzwischen als Buch <sup>14</sup> erschienen. Weitere Informationen zu ADORE sind auf der Projekt-Homepage zu finden: [www.adore-project.eu](http://www.adore-project.eu); ferner wurde als ein Ergebnis des Projekts ein internationales »Adolescent Literacy Network« gegründet, dessen Aktivitäten künftig auf der Homepage [www.alinet.eu](http://www.alinet.eu) einzusehen sind.

#### **1. ADORE: Ausgangslage, Projektbeschreibung, die wichtigsten Befunde**

Das Lesen und Verstehen von Texten aller Art sind grundlegende Kompetenzen für die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben und für den beruflichen Erfolg. Die PISA-Studien haben gezeigt, dass zwar die

---

<sup>14</sup> Garbe, Christine; Holle, Karl; Swantje Weinhold (Eds.) (2010): Teaching Struggling Adolescent Readers in European Countries. Key Elements of Good Practice. Frankfurt/M.: Peter Lang

meisten europäischen Jugendlichen am Ende ihrer Schulzeit über ausreichende Lesekompetenzen verfügen, aber etwa ein Viertel von ihnen den erwarteten Mindeststandards nicht entsprechen kann. Die von der Europäischen Kommission in den »Education Benchmarks« angestrebte Reduzierung dieser Risikogruppe (»low achievers in reading«) ist nicht nur nicht gelungen, sondern ihr Anteil hat sich seit 2000 sogar deutlich erhöht.

Die Dringlichkeit dieses gesellschaftlichen Problems hat die Europäische Kommission veranlasst, ein Socrates-Programm mit der folgenden Zielsetzung auszuschreiben: »*Better understanding of the phenomenon of poor reading and poor readers in order to better combat the problem*«.

Innerhalb dieser Zielsetzung erforschte das ADORE-Projekt den Leseunterricht für leseschwache Jugendliche in 11 europäischen Ländern und suchte nach Beispielen »guter Praxis« in der Förderung der Lesekompetenz dieser SchülerInnen<sup>15]</sup>. An dem Projekt waren Lese-ExpertInnen aus Universitäten und Lehrer-Bildungseinrichtungen aus Belgien, Deutschland, Estland, Finnland, Italien, Norwegen, Österreich, Polen, Rumänien, der Schweiz und Ungarn beteiligt. Koordinierung und Leitung des Projektes lagen bei Prof. Dr. Christine Garbe, PD Dr. Karl Holle und Prof. Dr. Swantje Weinhold von der Leuphana-Universität Lüneburg, Projektmanager war M. A. Martin Groß.

In den Jahren 2007 und 2008 haben die rund 35 Projekt-TeilnehmerInnen in transnationalen Teams Schulen besucht, die von den jeweiligen nationalen Teams als Beispiele für eine »gute Praxis« in ihrem Land recherchiert worden waren, und den dort praktizierten Unterricht analysiert. Aus dem Vergleich dieser nationalen Praxisbeispiele konnten mit Rückgriff auf die internationale lesedidaktische Forschung Schlüsselemente (im Folgenden: *key elements*) für eine gute Praxis identifiziert werden. Damit diese *key elements* wirksam werden können, müssen

---

<sup>15]</sup> Im Sinne einer gendersensiblen Schreibweise verwenden wir geschlechtsneutrale Formulierungen, arbeiten im Singular abwechselnd mit weiblichen und männlichen Formen und im Plural mit dem Binnen-I (vgl. Wehking 2006).

nach unseren Erkenntnissen folgende Problembereiche bearbeitet werden:

- *Das Verständnis von Lesekompetenz:* Sie wird mit Ausnahme der nordischen Länder in allen anderen von uns untersuchten Ländern immer noch als eine Fähigkeit definiert, die einmalig in den ersten Jahren der Grundschule erworben wird und danach nicht mehr systematisch weiterentwickelt werden muss. Wir wissen aus der Leseforschung der letzten Dekaden, dass dies ein fundamentaler Irrtum ist. Lesekompetenz ist auch nach einem Erst-Erwerb über verschiedene Altersstufen, in verschiedenen Medien und Fachsprachen systematisch weiterzuentwickeln.
- *Die Sichtweise auf leseschwache Jugendliche:* In den meisten von uns besuchten Schulen gelten leseschwache Jugendliche als Nicht-LeserInnen ohne ausreichende basale Lesefertigkeiten und Lesemotivation. Diese Kennzeichnung ist zu einfach und führt zu einem wenig effektiven Unterricht. Leseschwache Jugendliche sind bereits LeserInnen. Dennoch ist ihre Lesekompetenz, und insbesondere das Lesen zum weiteren Lernen, von verschiedenen Problemen behindert, die sie alleine noch nicht überwinden können. Ein effektiver Unterricht organisiert eine differenzierte Unterstützung der vorhandenen Stärken von leseschwachen Jugendlichen.
- *Das Grundverständnis von Unterricht:* Der von uns beobachtete Unterricht richtet sich vielfach auf die Vermittlung fachlicher Inhalte (lernen **von/wissen über** etwas) gemäß extern definierten Lernzielen und Beurteilungskriterien. Dies entspricht nicht mehr dem state of the art des unterrichtswissenschaftlichen Diskurses. Die in manchen Ländern festzustellende Test-Flut im Gefolge von PISA hat dieses Problem noch verschärft. Einem schwachen Schüler nachzuweisen, wie schwach er im Vergleich zu anderen ist, bestätigt schlimmstenfalls seine bereits problematische Selbst-Beurteilung der eigenen Fähigkeiten (Selbstkonzept) und gibt ihm nur geringe Chancen sich zu verbessern. Ein forschungsbasierter Unterricht müsste dagegen auf *Kompetenzen* für das Lernen fachlicher Inhalte ausgerichtet und auf ermittelbare Schüler-Kompetenzen abgestimmt sein (lernen für/wissen **wie**). Elemente einer solchen Praxis

konnten wir überall dort beobachten, wo Lehrkräfte realistisch und zugleich motivierend am Selbstkonzept der SchülerInnen zu arbeiten verstehen.

- *Die Lehrerexpertise im Bereich der Lesekompetenz:* Wir fanden bei den von uns befragten Lehrkräften der Sekundarstufen nur selten ausreichende Kenntnisse über die Diagnostik von Leseschwächen und die systematische Förderung von Lese-Kompetenzen. Dies ist eine der zentralen Ursachen für ineffektiven Unterricht. Aus der Forschung wissen wir, dass etwa im 5. Schuljahr ein kritischer Übergang zwischen dem »*learning to read*« und dem »*reading to learn*« (Lesen *um zu lernen*) geschieht, der den Leseunterricht in den Sekundarstufen anspruchsvoll macht. Es geht in einem viel höheren Maße als in den ersten Schuljahren um das Verstehen von Texten, deren kritische Beurteilung und um die Anwendung des Gelesenen für das fachliche Lernen. Diese Art von Lesekompetenz (literacy) variiert in ihren Anforderungs- und Fertigungsprofilen von Unterrichtsfach zu Unterrichtsfach. Vertiefte Kenntnisse über die effektive Vermittlung von Lesekompetenz sind deswegen nicht nur für LehrerInnen des Sprachunterrichts grundlegend, sondern gehören zur professionellen Kompetenz aller Lehrkräfte.
- *Lesestoffe und Curricula:* Bei unseren Besuchen stießen wir in einigen Ländern auf Schulcurricula für den Sprachunterricht, die die Vermittlung von Lesekompetenz fast ausschließlich an kanonische Literatur und entsprechende Unterrichtshilfen binden. Dies wird den Bedürfnissen von lese-schwachen Jugendlichen nicht gerecht. Die Auswahl von Lesestoffen für den muttersprachlichen Unterricht muss zwei Herausforderungen genügen: (1) Sie muss die (aktuellen und existenziellen) Fragen und Interessen der Jugendlichen aufnehmen. (2) Sie muss den SchülerInnen dabei helfen, ihre Lesekompetenzen so weiterzuentwickeln, dass sie durch das Lesen von Literatur und anderen Texten zu befriedigenden Antworten auf ihre Fragen kommen können. Dies war in den von uns besuchten Klassen besser gewährleistet, wenn der Leseunterricht auf einem entwicklungs sensitiven Curriculum basierte und authentische, an Schülerinteressen orientierte Texte einbezog.

- *Finanzielle und rechtliche Ressourcen:* Während unserer Besuche konnten wir deutliche Unterschiede zwischen den verfügbaren finanziellen und personellen Ressourcen der besuchten Schulen feststellen. Dass ein Zusammenhang besteht zwischen der Qualität von Bildungseinrichtungen und ihren finanziellen Ressourcen ist evident, wenn auch nicht im Sinne einer einfachen Kausalität zu denken. Als weiterer entscheidender Faktor zeigte sich jedoch der juristisch durchsetzbare Anspruch von SchülerInnen auf individuelle Förderung auch in den Sekundarstufen, wie er beispielsweise das Bildungssystem von Norwegen prägt.
- *Forschung und Wissenstransfer:* In den meisten von uns besuchten europäischen Ländern hat die Leseforschung keine den angelsächsischen Ländern vergleichbare Tradition. Darüber hinaus fanden wir große Unterschiede hinsichtlich der Verzahnung von Wissenschaft und Bildungs-Planung bzw. Bildungs-Praxis. Ein Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse in die pädagogische Praxis– und ein entsprechender Transfer konkreter Unterrichts-Problematik in die Wissenschaft – erfolgt nur in wenigen Ländern systematisch. In den meisten Ländern ist er an zufällige Kooperationen mit einer eher geringen Reichweite und Nachhaltigkeit gebunden. Auf beiden Seiten dieses Transfers liegen für die Weiterentwicklung einer guten Praxis wichtige Potenziale brach.
- *Grundlegende Wertorientierungen in den Bildungssystemen:* Im Rahmen unserer Recherchen stießen wir auf gravierende Unterschiede in den Wertorientierungen (educational values), die die verschiedenen nationalen Bildungssysteme prägen. Zwei Prinzipien ließen sich identifizieren: das Unterstützungsprinzip und das Leistungsprinzip. Bildungssysteme nach dem Leistungsprinzip weisen ein deutlich höheres Maß an administrativer Differenzierung in verschiedene Schultypen auf (Beispiel Deutschland: Hauptschule, Realschule, Gymnasium) und üben einen deutlich stärkeren Selektionsdruck aus als Bildungssysteme nach dem Unterstützungsprinzip. Dass lesechwache SchülerInnen in unterstützungsorientierten Bildungssystemen bessere Chancen haben, überrascht nicht. Interessant ist allerdings, dass alle SchülerInnen in unterstützungsorientierten Bil-

dungssystemen besser abschneiden als in Ländern mit starker Leistungs-Orientierung und Selektivität. Beispielhaft hierfür ist das Bildungssystem in Finnland.

## **2. »Better understanding of the phenomenon of poor reading and poor readers ...« – die Problemlage**

### **2.1 Gestiegene Anforderungen an Literalität**

Die gesellschaftlichen Anforderungen an das Verstehen von Texten aller Art sind in den letzten Jahrzehnten erheblich angestiegen: Wer heutzutage auf einem Niveau liest, das 1950 als angemessen gegolten hätte, ist den Anforderungen einer hochtechnologischen Wissens- und Mediengesellschaft im 21. Jahrhundert nicht mehr gewachsen. Diese Anforderungen gelten heute nicht nur für akademische Berufe, sondern in der gesamten Arbeitswelt; die amerikanische Forschung zur »Lesekompetenz am Arbeitsplatz« (»workplace literacy«) fand schon in den 1970er Jahren heraus, dass 70 Prozent der Texte, die an normalen Arbeitsplätzen gelesen werden müssen, dem Schwierigkeitsgrad der Oberstufe einer Highschool entsprechen (vgl. Diehl & Mikulecky 1980).

Dies bedeutet umgekehrt: Wer über diese Lesefähigkeiten nicht verfügt, dem fehlt eine jener grundlegenden Basiskompetenzen, die PISA zufolge in modernen Gesellschaften für eine befriedigende Lebensführung in persönlicher und wirtschaftlicher Hinsicht notwendig sind. Nicht zufällig hat das von der OECD initiierte *Programme for International Student Assessment* (PISA) in seiner ersten Erhebung im Jahr 2000 die Lesekompetenz (reading literacy) ins Zentrum gerückt, denn Lesekompetenz gilt als fächerübergreifende Schlüsselqualifikation, die nicht länger nur als Aufgabe des muttersprachlichen Unterrichts verstanden werden darf, sondern Grundlage des Lernens in allen Unterrichtsfächern – sowie in allen Berufen und in allen Bereichen lebenslangen Lernens – ist.

Dieser Sachverhalt legt nahe, dass alle Jugendlichen am Ende ihrer Pflichtschulzeit über einen anspruchsvollen Basisstandard an Lesekompetenz verfügen müssen, um erfolgreich in Ausbildung oder Berufstätigkeit starten zu können. Die PISA-Studien definieren diesen Minimalstandard mit der Kompetenzstufe 2 (von 5 Stufen): Wer auf oder unter Kompetenzstufe 1 abschneidet, gilt demzufolge als »low achiever in reading«, »poor reader« oder »student at risk«.

In der Europäischen Union hat sich die Anzahl dieser »low achievers« von 21,3 % im Jahr 2000 auf 24,1 % im Jahr 2006 erhöht. (Basis dieser Zahlen sind die 18 Länder der EU, die sich seit 2000 an allen PISA-Studien beteiligt haben.) Das bedeutet: Fast ein Viertel der SchulabgängerInnen in der Europäischen Union ist den Anforderungen der Wissensgesellschaft nicht gewachsen und wird sich im Erwachsenenleben mit zahlreichen Problemen konfrontiert sehen. Die Verbesserung der Lesefähigkeit zählt darum zu den »Five Education Benchmarks for Europe«, die die EU-Kommission im Rahmen der Lissabon-Strategie definierte: »Im Jahr 2010 sollte der Anteil der schwachen LeserInnen in der Europäischen Union verglichen mit dem Jahr 2000 um mindestens 20 % gesunken sein.« (European Commission 2008, S. 92; Übersetzung von d. Verf.). Dieses Ziel wurde bislang nicht erreicht. (In der Fortschreibung der Education Benchmarks für die kommende Dekade wurde von der EU-Kommission sogar ein noch ehrgeizigeres Ziel formuliert: Bis 2020 soll es in der Europäischen Union nicht mehr als 15 % »struggling readers« geben.)

## **2.2 Die »Adolescent Struggling Readers« in den europäischen Ländern**

Die Jugendlichen, die den Anforderungen an eine ausdifferenzierte Lesefähigkeit nicht gewachsen sind, werden in der internationalen Forschung »adolescent struggling readers« genannt (im Folgenden abgekürzt als: ASR). Dies ist keineswegs gleichzusetzen mit Illetrismus oder Analphabetentum: »Struggling Readers« können lesen, aber

nicht auf dem geforderten komplexen Niveau.

**Eine Arbeitsdefinition der »Adolescent Struggling Readers« (ASR) aus dem ADORE-Projekt:**

ASR gehören zu der Altersgruppe der 12- bis 18-Jährigen. ASR sind bereits Leser, sie sind keine Analphabeten. Dennoch haben sie nicht die Lesefähigkeiten entwickelt, die es ihnen ermöglichen, den Anforderungen eines sich schnell wandelnden Berufs- und Privatlebens gerecht zu werden. Die meisten von ihnen haben kein stabiles Selbstkonzept als Leser/Leserin entwickelt. Ihre Lesefertigkeiten sind von Hemmnissen gekennzeichnet, die sie alleine nicht überwinden können. Diese Hemmnisse liegen größtenteils in den Bereichen des Dekodierens, der Leseflüssigkeit, des Leseverständnisses, der metakognitiven Fähigkeiten, der Nutzung von Lesestrategien und der Lesemotivation. Um diese Hemmnisse zu überwinden, benötigen ASR die Hilfe kompetenter Anderer und dabei insbesondere die Hilfe professioneller Lehrkräfte.

Die Wahrscheinlichkeit, dass ein Kind sich zu einem ASR entwickelt, ist in verschiedenen Ländern Europas sehr verschieden ausgeprägt. Laut PISA 2006 gehörten z. B. in Finnland nur 4,8 %, in Rumänien aber 53,5 % der Fünfzehnjährigen zu den leseschwachen Jugendlichen. Wie sehr ein Kind mit dem Lesen »kämpft«, wie lange und mit welchen Konsequenzen, ist in hohem Maße abhängig von seinem Geburtsland und dessen Bildungssystem. Die verschiedenen europäischen Länder, die wir im Rahmen des ADORE-Projektes miteinander verglichen haben, differieren stark in ihren sozio-ökonomischen Voraussetzungen und sind daher kaum fair miteinander zu vergleichen. Die von uns untersuchten Länder stellen unterschiedliche rechtliche und finanzielle Ressourcen zum Umgang mit »struggling readers« bereit, sie sind durch unterschiedliche Erziehungssysteme, Curricula und Unterrichtskulturen geprägt.

Die meisten von uns untersuchten Bildungssysteme haben jedoch bis heute die Herausforderung, einen anspruchsvollen Grundstandard an

Lesekompetenz zu garantieren, noch nicht erfolgreich in Angriff genommen. Der Problemdruck auf der einen und die Absenz von Konzepten auf der anderen Seite klaffen auf diesem Gebiet besonders eklatant auseinander. Während diese generelle Feststellung auch für viele wohlhabende westeuropäische Staaten (wie zum Beispiel die Bundesrepublik Deutschland) gilt, verschärft sich das Problem in vielen osteuropäischen Staaten durch eine schwächere Ökonomie einerseits sowie eine besonders traditionelle Bildungspolitik und Unterrichtskultur andererseits. Insbesondere selektive Bildungssysteme mit striktem Fächerkanon und präskriptiven Curricula zeigen noch kaum Ansätze, diesen neuen Herausforderungen angemessen zu begegnen.

In vielen angelsächsischen und den nordeuropäischen Ländern existiert ein Problembewusstsein hinsichtlich der Lesekompetenz seit zwei bis drei Jahrzehnten, das dem Stand der internationalen Leseforschung Rechnung trägt. Dagegen ist dieses Bewusstsein in den meisten anderen Ländern Europas erst als Folge der PISA-Studien entstanden; in einigen Ländern existiert es bis heute nicht. In vielen europäischen Ländern finden sich deshalb kaum Konzepte zu einer systematischen Leseförderung jenseits der frühen und mittleren Kindheit. Ferner fehlen in vielen Teilen Europas bislang professionelle Organisationsformen ebenso wie informelle Netzwerke, nationale und internationale Publikationsorgane oder Internet-Plattformen – kurz: eine entwickelte Kommunikationsstruktur für Fachleute (ForscherInnen und PraktikerInnen). Entsprechend ist die Aufmerksamkeit in der Öffentlichkeit und der Politik für dieses Problemgebiet gering ausgeprägt.

### **2.3 Defizite in der Lehrerbildung und im Leseunterricht der weiterführenden Schulen**

In den meisten europäischen Ländern hat die Leseforschung weder einen Platz in den akademischen Disziplinen der Universitäten noch in der Lehrerausbildung (außer für den Elementarunterricht in den ers-

ten Klassen). Dass Lesen enorm komplexe und weitgehend *fachspezifische* Anforderungen stellt, die in allen Klassenstufen und in allen Unterrichtsfächern systematisch gefördert werden müssen, ist den meisten europäischen Schulsystemen ein fremder Gedanke: Lesen und Schreiben zu lernen gilt als Aufgabe des muttersprachlichen Unterrichts in den ersten zwei bis drei Schuljahren; danach werden diese Fähigkeiten vorausgesetzt und der muttersprachliche wie der Fachunterricht konzentrieren sich fortan auf die Vermittlung von Fachwissen. Für die internationale Forschung ist dagegen evident, dass Lesekompetenzen (und Schreibkompetenzen) kontinuierlich und *fachspezifisch* in allen Unterrichtsfächern weiter entwickelt werden müssen.

So wenig es eine systematische Verankerung dieser Erkenntnisse in der universitären Lehrerbildung gibt, so wenig gibt es in den meisten von uns bereisten europäischen Ländern ein systematisches *durchgehendes* Lesecurriculum für die Schulen, das den erforderlichen Fortschritt der Lesekompetenzen (»academic literacy«) quer zu allen Unterrichtsfächern und Klassenstufen modellieren würde. Eine der Ursachen könnte sein, dass in vielen Ländern die Trennung von Elementarschulen und Sekundarschulen (oder sogar drei verschiedene Schulstufen: Elementar-, Mittel- und Oberstufe) sich in getrennten Curricula niederschlägt, die eine Kompetenzmodellierung in den nationalen Curricula erschwert.

Eine weitere gravierende Lücke stellt die Diagnostik von Lesekompetenzen dar: In vielen europäischen Ländern sind hierfür noch kaum Testverfahren oder andere aussagekräftige Assessment-Verfahren vorhanden, so dass die Lehrkräfte hinsichtlich der Identifizierung der »poor readers« weitgehend allein gelassen werden. Verschiedene Studien haben darauf aufmerksam gemacht, dass die diagnostischen Kompetenzen vieler Lehrkräfte nicht hinreichend sind, um Problemfälle zu erkennen. Dies ist vor allem als Herausforderung an Politik, Wissenschaft und Lehrerbildung zu begreifen. In vielen von uns untersuchten Ländern existiert keine systematisch verankerte Leseforschung, deren Aufgaben unter anderem in der Beratung von Curricula und Bil-

dungsstandards, der Entwicklung diagnostischer Instrumente und Assessment- sowie Evaluationsverfahren und der Weiterqualifizierung von Lehrkräften liegen müsste.

Als Ergebnis dieser Defizite lässt sich festhalten: In den meisten europäischen Ländern findet nach der Alphabetisierung in den ersten beiden Klassenstufen kein systematisches weiterführendes Lesetraining im Kontext des Fachunterrichts statt. Jugendliche, die mit dem Lesen »kämpfen«, finden daher keine Unterstützung; ihre fachspezifischen Lernpotenziale und Interessen können sich auf Grund von Verstehensproblemen nicht entfalten und ihre Leistungen sind entsprechend schwach. Mit diesen Leistungsdefiziten sind ihnen vielfach die Wege zu höheren Bildungsabschlüssen und entsprechenden beruflichen Positionen verschlossen. Die Gesellschaft lässt viele Bildungspotenziale ungenutzt.

### **3. Fragestellung und Forschungsdesign des ADORE-Projektes**

Die großen internationalen Studien der letzten Dekaden haben den Eindruck entstehen lassen, es ginge bei Bildungsreformen in erster Linie um eine Steigerung des Leistungsniveaus von SchülerInnen und es zähle nur die Leistung, die in standardisierten *large scale assessments* abtestbar ist. Viele Reformen definieren derzeit »Bildungsstandards« und »Kompetenzen« als messbaren Output des Unterrichts, ohne den Lehrkräften, Schulleitungen und Bildungsadministrationen hinreichend Unterstützung hinsichtlich des erforderlichen Inputs zu geben.

Das ADORE-Projekt interessierte sich explizit für diesen *Input*, also für die Frage, welche Komponenten eine »gute Praxis« zur Förderung der jugendlichen »low achievers in reading« aufweisen muss. Das Projekt fokussiert dabei besonders die *Unterrichtspraxis* in weiterführenden Schulen (einschließlich Berufsbildenden Schulen), beansprucht also nicht, alle Formen der Leseförderung zu erfassen. Dieser Fokussierung

liegt die Überzeugung zu Grunde, dass die Defizite der ASR in erster Linie gezielte und langfristige Maßnahmen der *Institution Schule* erfordern, also beispielsweise nicht durch temporäre Lesekampagnen zu beheben sind.

Während der zweijährigen Projektlaufzeit haben wir eine *qualitative* Studie durchgeführt, die sich auf die Auswertung internationaler Studien und vornehmlich auf empirische Daten stützt, die durch Besuche vor Ort erhoben wurden. Der empirische Teil unserer Studie vollzog sich in zwei Phasen: Zunächst recherchierten die zwölf nationalen Teams jeweils im eigenen Land Beispiele guter Förderung der Lesekompetenz von ASR. Dann wurden in Vier-Länder-Teams alle Partnerländer besucht. Zur Vorbereitung dieser »transnationalen Besuche« wurden vom gesamten ADORE-Team fünf Erhebungsinstrumente erarbeitet: ein Leitfaden zur vorbereitenden Beschreibung des nationalen Bildungssystems und des jeweiligen Projektes; ein Beobachtungsbogen sowie ein Analysebogen für die Unterrichtsbesuche; je ein Leitfaden für Interviews mit Lehrkräften und SchülerInnen und ein Fragebogen zu den verwendeten Lesematerialien. Diese research tools sind als pdf-Dokumente in Englisch und in Deutsch auf der DORE-homepage zum Herunterladen verfügbar.

Aufschlussreich an unseren Schulbesuchen waren vor allem die Diskrepanzen zwischen Theorie (Konzept) und Praxis, die durch die Kombination der verschiedenen Daten rasch zutage traten. Eine multiperspektivische Analyse dieser Daten konnte dadurch gewährleistet werden, dass jeweils PartnerInnen aus unterschiedlichen Ländern ihre Beobachtungen zusammentrugen und auswerteten<sup>16]</sup>. Wir konzentrieren uns im Folgenden auf die Darlegung der wichtigsten Ergebnisse.

---

<sup>16]</sup> Ausführliche Informationen zum Forschungsdesign, zum Forschungsprozess und zu den Erhebungs- und Auswertungsmethoden finden sich in Garbe, Holle & Weinhold 2010b (vgl. Fußnote 1).

#### 4. »... in order to better combat the problem« – Ergebnisse des ADORE-Projekts

Der in vielen Ländern anzutreffende traditionelle Unterricht ist sequenziell organisiert und lehrerzentriert: Er beginnt mit der *Festlegung von Lernzielen und Leistungsanforderungen durch die Lehrkraft*, die sich auf externe Vorgaben stützt (Curricula, Bildungsstandards). Auf diese beziehen sich dann die Auswahl von Materialien und Methoden, die Durchführung des Unterrichts und die abschließende Leistungsmessung. Letztere vergleicht individuelle Leistungen mit den vorher definierten Leistungsanforderungen und mündet in ein Ranking der SchülerInnen (summative Assessments). Eine solche Organisationsform des Unterrichts liegt in der Konsequenz von Schul- und Bildungssystemen, die das Lernen fachlicher Inhalte (auf der Basis von gegenstandsorientierten Curricula) als primäres Ziel aufweisen, deren Beherrschung das Hauptkriterium für den schulischen Erfolg darstellt (leistungsorientierte Systeme).

Für ASR hat diese Organisationsform vor allem drei Folgen: (1) ASR bekommen nur ihren Misserfolg nachgewiesen und werden in ihrem problematischen Selbstbild bestärkt. Dies erschwert die Konzentration auf die Aufarbeitung ihrer Leseschwächen. (2) Eine Analyse ihrer persönlichen Schwächen und Stärken findet erst nach dem erfolgten Unterricht statt oder sogar gar nicht, kommt also in jedem Falle für sie zu spät. Unterrichtliche Förderung kann zumeist nur reaktiv und zu wenig unterrichtsbegleitend und präventiv erfolgen. (3) Die ASR geraten in ein System äußerer Differenzierung (Förderunterricht, Nachhilfe, Wiederholung einer Klasse, leistungsniedrigere Schulstufen). Die Reichweite und Nachhaltigkeit auch einer guten Praxis ist durch den zur Verfügung stehenden Zeitrahmen (zum Beispiel eine Förderstunde pro Woche) begrenzt und durch die doppelte Aufgabe eingeschränkt, fachliche Inhalte nacharbeiten und zum Teil basale Kompetenzen erst ausbilden zu müssen.

Demgegenüber weisen die von uns beobachteten Beispiele effektiver Unterrichtspraxis eine zyklische und schülerzentrierte Organisationsform auf. Die Festlegung von Lernzielen sowie die Auswahl von Materialien und Unterrichtsmethoden basieren auf einer Diagnose der Stärken und Schwächen von SchülerInnen und werden mit ihnen kommuniziert. Die Durchführung des Unterrichts basiert auf *unterrichtsbegleitenden Assessments*, die die Lernziele und unterrichtsmethodischen Entscheidungen immer wieder abgleichen mit den Lernbedürfnissen und Fähigkeiten der SchülerInnen (*formative Assessments*). Eine solche Organisationsform von Unterricht ist die konsequente Umsetzung von Schul- und Bildungssystemen, die auf dem Prinzip der Unterstützung (*support*) und Förderung der LernerInnen basieren. Die maximal mögliche *Ausbildung von Kompetenzen* für das Lernen fachlicher Inhalte (auf der Basis kompetenzorientierter Curricula) ist hier das primäre Ziel des Unterrichts.

Im Gegensatz zu leistungsorientierten (selektiven) Systemen, die bei allen SchülerInnen einen linearen Entwicklungsverlauf ihres Lernens voraussetzen, haben unterstützungsorientierte Systeme die Tatsache diskontinuierlicher individueller Entwicklungsverläufe zur Voraussetzung und realisieren das folgende Lernmodell: Der Lerner wird in seinen Lernprozessen von einem *kompetenten Anderen* unterstützt, der mit ihm in der *Zone seiner nächst höheren Entwicklung* arbeitet (vgl. L. S. Vygotsky). Es handelt sich hierbei also keinesfalls um eine »laissez-faire«-Vorstellung im Sinne mancher reformpädagogischer Konzepte, die darauf setzen, dass Kinder aus sich heraus ihre Lernprozesse eigenaktiv konstruieren. Der »kompetente Andere« vertritt hingegen die Kompetenzanforderungen der Gesellschaft, die er als Erwachsener und als professionelle Lehrkraft kennt und vermitteln soll. Die besondere Aufgabe besteht jedoch darin, die Distanz zwischen einem aktuellen Lernstand und einem potentiellen Entwicklungsstand, der für den Schüler durch gezielte Unterstützung erreichbar ist, festzustellen und für den Unterricht fruchtbar zu machen.

Die wichtigsten Erkenntnisse der ADORE-Studie wurden von uns zusammengefasst als 13 Schlüsselemente guter Praxis, von denen 7 auf der Ebene des Unterrichts und 6 auf übergeordneten Ebenen verortet sind. Alle 13 Elemente dienen einem »übergeordneten Ziel«, nämlich der Veränderung des Lerner- und Leser-Selbstkonzeptes von »struggling readers«.

#### **4.1 Das übergeordnete Ziel: Veränderung des Leser- und Lerner-Selbstkonzeptes der ASR**

Jugendliche, die durch Leseprobleme beeinträchtigt sind, haben in der Regel langjährige schulische Misserfolgs-Erlebnisse hinter sich. Mangelnde Motivation und ein gering entwickeltes Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten prägen die Persönlichkeit von ASR. Es ist bekannt, dass ASR ihre Lesekompetenz-Defizite in der Regel kaschieren durch die lautstark verkündete Überzeugung: »*Ich will ja gar nicht lesen*«. Dieses Selbstkonzept blockiert eine wirksame Auseinandersetzung mit den eigenen Leseproblemen und eine Weiterentwicklung der eigenen Fähigkeiten.

Derartigen Lernblockaden lässt sich nicht mit isolierten Maßnahmen beikommen (wie Animationsprogrammen oder Strategietrainings); hier ist eine ganzheitliche Adressierung der Schülerpersönlichkeit geboten. Wir möchten damit unterstreichen, dass alle kurzfristigen Maßnahmen zur Leistungssteigerung von SchülerInnen für den nächsten Test (»training to the test«) keine nachhaltigen Wirkungen haben. Die *Veränderung des Selbstkonzeptes der ASR* ist darum das übergeordnete Ziel aller Interventionsmaßnahmen, die das ADORE-Konsortium mit seinen *key elements of good practice* empfiehlt. Die Zielrichtung aller Maßnahmen zur Förderung der Lesekompetenz von ASR muss also sein, die betroffenen SchülerInnen von abhängigen (auf Hilfe angewiesenen) zu unabhängigen LeserInnen und LernerInnen zu machen; das Ziel aller Maßnahmen ist die *unabhängige Leserin/der unabhängige Leser*. Dies ist die Basis auch für eine nachhaltige Steigerung der

Leseleistungen von ASR, wie sie das Educational Benchmark der EU anstrebt.

#### 4.2 Schlüsselemente einer guten Praxis auf der Ebene des Unterrichts

Die von uns ermittelten Elemente guter Praxis zielen auf eine Unterstützung des Leser-Selbstkonzeptes der SchülerInnen. Die Mitglieder des ADORE-Projekts haben auf der Basis ihrer Befunde über fruchtbare Lernkulturen im Klassenzimmer den *ADORE Reading Instruction Cycle* als Modell eines guten Unterrichts für ASR entwickelt:

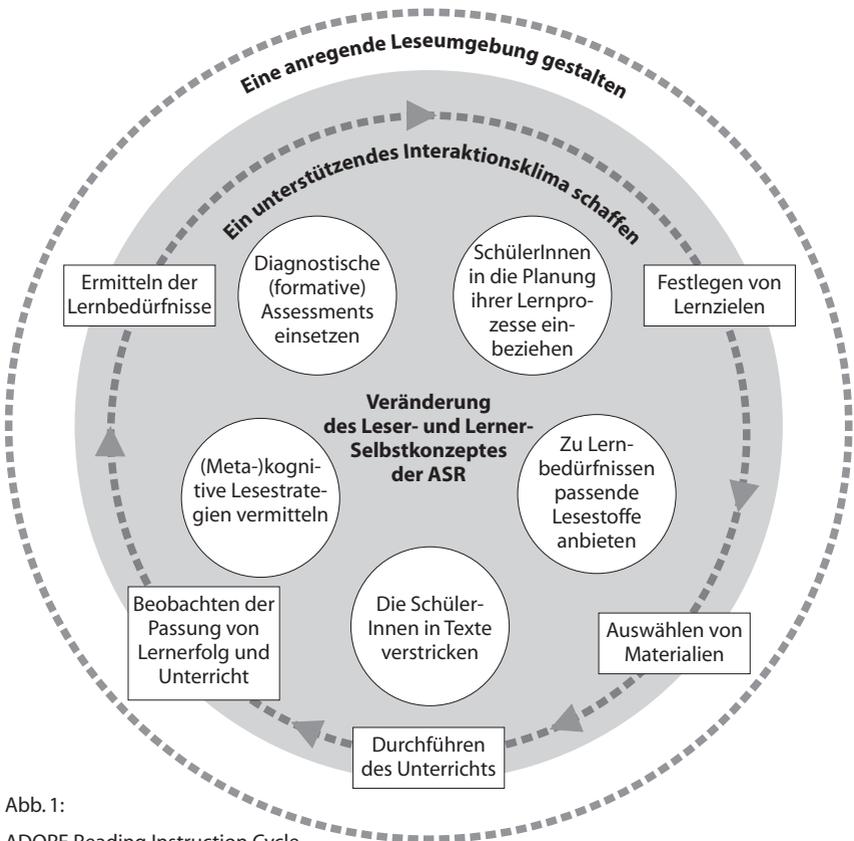


Abb. 1:  
ADORE Reading Instruction Cycle

Die Unterrichtsschritte sind eingebettet in eine für das Lernen förderliche Umgebung und setzen eine Lehrer-Schüler-Interaktion im Sinne der o. g. »kompetenten Anderen« voraus. Für die konkrete Unterrichtsgestaltung konnte ein Set an Schlüsselementen identifiziert werden, die im inneren Kreis des Modells aufgeführt sind und die wir im Folgenden vorstellen.

### **Key Element 1: Ein unterstützendes Interaktionsklima schaffen**

Zahlreiche wissenschaftlich fundierte Konzepte unterstreichen die Notwendigkeit, die soziale Dimension des Lernens im Klassenzimmer aktiv zu gestalten. Dies hat zwei Aspekte: einen psychologischen und einen kognitiven:

- (1) Die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden sowie diejenige zwischen den SchülerInnen ist so zu gestalten, dass gerade die leseschwachen Jugendlichen ohne Angst vor Beschämung ihre Lese-Probleme äußern und bearbeiten können.
- (2) Besonders effektiv für den kognitiven Fortschritt der LernerInnen sind nach wissenschaftlichen Erkenntnissen Lehrer-Schüler-Dialoge im Sinne des »cognitive apprenticeship approach«: Die Lehrkraft (als der/die kompetente Andere) modelliert das Textverstehen, indem sie bestimmte Strategien vorführt und erläutert (»modelling«); sie unterstützt anschließend das Üben der »Lehrlinge« aktiv durch »scaffolding« (Gerüste bauen) und übergibt dabei schrittweise immer mehr Verantwortung an die Lernenden (»fading«). Schließlich üben die SchülerInnen selbstständig die neu erworbenen Strategien in Gruppen- oder Partnerarbeit und verinnerlichen diese auf lange Sicht als ihre eigenen Routinen. Im begleitenden »metakognitiven Diskurs« werden die Lernprozesse kontinuierlich bewusst gemacht und hinsichtlich der Effektivität der verwendeten Strategien reflektiert.

In den von uns besuchten Schulen haben wir diese Art der Lehrer-Schüler-Interaktion nur selten beobachten können; hier sind durch eine gezielte Fortbildung der Lehrkräfte große Potenziale aktivierbar.

## **Key Element 2: Diagnostische (formative) Assessments einsetzen**

Grundsätzlich konnten wir vor allem drei Varianten von Assessments feststellen:

- (1) Formative Assessments sind Routinen im laufenden Unterricht und dienen dazu, die Entwicklung einzelner SchülerInnen in Relation zu konkreten Lernzielen festzustellen und den Unterricht den ermittelten Lernbedürfnissen anzupassen. Sie sind immer diagnostische Assessments.
- (2) Summative Assessments (wie etwa Lesetests) werden außerhalb eines laufenden Unterrichts eingesetzt und dienen dazu, den Leistungsstand von LernerInnen oder ihr Kompetenzprofil festzustellen. Sie können, aber müssen nicht diagnostische Assessments sein.
- (3) High-stakes-Assessments sind summative Assessments, die für die SchülerInnen gravierende soziale Folgen haben (wie z. B. Zeugnisnoten).

Innerhalb des ADORE-Zyklus-Modells eines guten Leseunterrichts haben diagnostische Assessments zwei zentrale Funktionen:

- (1) Sie sind die Schnittstelle zur Abstimmung aller Unterrichts-Entscheidungen auf die Lernbedürfnisse der einzelnen SchülerInnen.
- (2) Sie bilden die Basis für eine kontinuierliche Kommunikation mit den Lernenden über ihre Lernfortschritte.

Wir konnten feststellen, dass in leistungsorientierten Bildungssystemen diagnostische Assessments (formative oder summative) nur in geringem Maße zur Anwendung kommen und High-stakes-Assessments die Regel sind. In unterstützungsorientierten Bildungssystemen sind High-stakes-Assessments in einem wesentlich geringeren Umfang notwendig; die Regel sind hier formative Assessments, die durch diagnostische summative Assessments ergänzt werden.

### **Key Element 3: Die SchülerInnen in die Planung ihrer Lernprozesse einbeziehen**

Ob den SchülerInnen die Möglichkeit gegeben wird, ihren Lernprozess mitzubestimmen und ihn selbst zu kontrollieren, ist insbesondere für ASR entscheidend. Ihre eher skeptische Einstellung zum Unterricht kann durch die Erfahrung geändert werden, dass Zielsetzungen des Unterrichts nicht nur von außen an sie herangetragen, sondern mit ihnen gemeinsam definiert werden. Dies ist eine wichtige motivationale Komponente, die zur Stärkung ihres Selbstvertrauens als Lernende beiträgt.

An den meisten von uns besuchten Schulen konnten wir dieses Key Element in einer mehr oder weniger ausgeprägten Form beobachten. Nur in wenigen Ländern gehört es allerdings zum Standard unterrichtlichen Handelns und ist nicht nur an die Professionalität einzelner Lehrkräfte gebunden.

### **Key Element 4: Zu Lernbedürfnissen passende Lesestoffe anbieten**

Schülerzentrierte Unterrichtspraktiken hängen eng mit Lesematerialien zusammen. Wir konnten feststellen, dass ASR insbesondere von authentischen Texten profitieren, die für sie thematisch interessant und subjektiv bedeutungsvoll sind. Da die Interessen von einzelnen SchülerInnen sehr unterschiedlich sein können, ist es sinnvoll, die Lernenden nach Möglichkeit in die Auswahl von Lesematerialien und Texten einzubeziehen und ihnen dafür eine Vielfalt von Texten zur Verfügung zu stellen. Hinsichtlich der Unterrichtsmethoden kann das Interesse am Lesen durch Aufgabenstellungen gefördert werden, die in realitätsbezogene Projekte und authentische Untersuchungszusammenhänge eingebettet sind.

Die Auswahl von Lesematerialien ist abhängig vom kulturellen Kontext und dem Bildungskontext. Wir konnten feststellen, dass LehrerInnen dort sehr geringen Einfluss auf den Umgang mit Lesematerialien hatten, wo die Auswahl der Texte durch das Curriculum oder nationale Tests vorgegeben war. Im Vergleich hierzu hatten sie mehr Gestaltungsspielraum, wenn das nationale Curriculum eine große Textviel-

falt vorsah und der einzelnen Lehrkraft (zusammen mit den SchülerInnen) die Auswahl der Lesematerialien freistellte.

Darüber hinaus sind Lesematerialien nur angemessen nutzbar, wenn die Lehrkraft die Bereitschaft und Chance hat, die eigene Expertise auf der Basis des aktuellen Forschungsstandes kontinuierlich weiter zu entwickeln. Wir können daher abschließend feststellen, dass die Lehreraus- und -weiterbildung im Zentrum aller Unterrichtsentwicklung stehen muss – bezogen auf die Bedürfnisse der Lernenden, in diesem Fall diejenigen der leseschwachen Jugendlichen.

### **Key Element 5: Die SchülerInnen in Texte verstricken**

Für die Entwicklung des Textverstehens und der Freude am Lesen ist es notwendig, dass sich ASR für die Texte, die sie lesen, auch engagieren. Diese »Verstrickung« in Texte (*involvement*) hat zwei Aspekte:

- (1) Involviertsein in das Lesen bezieht sich auf Emotionen, wie z. B. Freude und Interesse, die als positive Folgen des Lesens betrachtet werden können. Diese positiven Gefühle stellen sich ein, wenn ein Leser vollkommen in seine Leseaktivität vertieft ist und dabei sich selbst und das Zeitgefühl vergisst.
- (2) Involviert sein kann die Leserin außerdem hinsichtlich des Textinhaltes. Hierbei geht es um den Verstehensprozess beim Lesen, der es der Leserin ermöglicht, die Aussage des Textes zu verstehen und auf eigene Erfahrungen und Gefühle zu beziehen.

Diese Verstrickung in einen Text geschieht, wenn SchülerInnen in Zusammenarbeit mit ihren peers und LehrerInnen eigene Reaktionen und Meinungen zu einem bestimmten Text entwickeln dürfen. Wie auch immer diese individuellen Formen der Auseinandersetzung mit einem Text aussehen mögen (Poster, Zeichnungen, szenische Gestaltungen ...) – diese Praktiken haben einen positiven Einfluss auf die Lesemotivation, da sie die SchülerInnen in die Lage versetzen, ihre eigenen Handlungs- und Denkspielräume auszuprobieren. Bezüglich der kognitiven Aspekte von Involviertsein können wir feststellen, dass Gespräche über Texte, Bücher oder Theaterstücke das Textverständnis der LeserInnen und ihre interpretativen Fähigkeiten fördern.

Während unserer transnationalen Besuche haben wir meistens Schulen gesehen, die das Leseinteresse entweder durch *Leseanimation* und *wettbewerbs-orientierte Viel-Lese-Verfahren* zum Bücher-Lesen oder durch *kognitive Strategie-Trainings* an Sachtexten fördern wollten. In beiden Fällen geschieht die Betonung der einen Dimension auf Kosten der anderen. Dies ist für einen guten Unterricht zur Förderung von ASR kontraproduktiv.

### **Key Element 6: Kognitive und metakognitive Lesestrategien vermitteln**

Ein auffälliges Kennzeichen von ASR ist, dass sie selber ihre Leseschwierigkeiten nicht erkennen. Sie lesen in der Regel wenig und haben ein geringes Selbstvertrauen in ihre Lesefähigkeiten. Sie sind nicht in der Lage, sogenannte metakognitive Kontrollstrategien zur Überprüfung des eigenen Textverständnisses anzuwenden. Stattdessen nutzen sie lediglich oberflächliche Lesestrategien und überschätzen häufig ihre eigenen Fähigkeiten des Textverständnisses. Wichtige Lesestrategien, die gelernt werden sollten, können in drei Gruppen unterteilt werden:

- (1) Vor dem Lesen sollten die Leseziele klar sein, der Text sollte auf der Suche nach allgemeinen Informationen »überflogen« werden (»skimming«) und bestehendes (Vor-)Wissen sollte aktiviert werden.
- (2) Lesestrategien *während* des Lesens sollen helfen, die wichtigsten Aussagen des Textes zu identifizieren, Zusammenhänge herzustellen, Vorhersagen zu treffen und das eigene Textverstehen laufend zu überprüfen.
- (3) Nach dem Lesen sollen Lesestrategien helfen, den Text zusammenzufassen, Schlussfolgerungen zu ziehen und das Verstandene kritisch zu reflektieren.

Eine der wichtigsten Herausforderungen für das Unterrichten von leseschwachen Jugendlichen in der Sekundarstufe ist, das Textverständnis bewusster und strategischer werden zu lassen. Dazu sind die Vermittlung von metakognitiven Strategien und die Entwicklung von selbstregulierenden Fähigkeiten notwendig. In vielen der von uns

besuchten Schulen konnten wir feststellen, dass die Vermittlung von Lesestrategien (und insbesondere von metakognitiven Strategien) nicht Gegenstand des regulären Unterrichts ist, obwohl wir aus der Forschung wissen, dass die Nutzung solcher Strategien essenziell ist für die Aneignung und Verarbeitung des Gelesenen. Auch diesbezüglich lassen sich durch eine systematische Weiterbildung des Lehrpersonals erhebliche Verbesserungen erzielen.

### **Key Element 7: Eine anregende Leseumgebung gestalten**

Die von uns besuchten Schulen unterschieden sich deutlich unter dem Gesichtspunkt, ob ihre Räume als spezifische Lese- und Arbeitsorte gestaltet waren. Insbesondere für ASR ist eine das Lesen stimulierende Lernumgebung von Bedeutung. Eine solche sollte folgende Komponenten berücksichtigen:

- eine Vielfalt an Print- und Nonprint-Texten und Büchern, die die unterschiedlichen Lesebedürfnisse von Jungen und Mädchen berücksichtigen,
- ein Angebot an Hilfsmitteln wie Lexika, Computerarbeitsplätzen und alternativer Literatur zum jeweiligen Sachthema, die das Lehrbuch ergänzt,
- verschiedene Lernorte außerhalb des Klassenraumes oder der Schulbibliothek, in denen zu unterschiedlichen Zeiten allein oder in Gruppen gearbeitet werden kann, sowie
- diverse Präsentationsmöglichkeiten für Leseangebote und Arbeitsergebnisse wie Vitrinen, Pinnwände usw.

### 4.3 Weitere Bedingungen guter Praxis auf übergeordneten Ebenen

Die bislang vorgestellten key elements guter Praxis haben wir aus der Analyse unserer Unterrichtsbeobachtungen abgeleitet. Zugleich verweisen unsere Interviews mit LehrerInnen, die Analyse von Konzepten und die Gespräche mit Kollegien und Mitgliedern der Schulleitung auf übergeordnete Elemente, die eine gute Praxis im Klassenzimmer stärken oder schwächen. Eine zentrale Erkenntnis lautet: Positive Initiativen von Einzelnen bleiben wirkungslos, wenn sie nicht gestützt werden durch Maßnahmen oder Strukturen auf Schulebene, regionaler und nationaler Ebene, wie sie im Folgenden beschrieben werden. Abb. 2 visualisiert ihr Ineinandergreifen und den Zusammenhang mit der Unterrichtspraxis:



Abb. 2: ADORE Flower Model of Good Practice

## **Key Element 8: Partizipation der Lehrkräfte und Engagement der Schulleitung**

Die Art und Weise, wie Schulleitung und Kollegium kooperieren, stellte sich während der transnationalen Forschungsreisen als zentraler Bestandteil einer guten Praxis heraus. Bei der Beobachtung vor Ort sind wir mehrfach auf das Phänomen gestoßen, dass theoretisch »gute« Konzepte in der Praxis nicht funktionieren, weil sie auf nur geringe Akzeptanz im Kollegium stoßen. Dies geschieht vor allem dann, wenn ein Programm »von oben« (der Schulleitung) oder »von außen« (z. B. der Schuladministration) implementiert wurde. In extremen Fällen konnten wir nicht nur Desengagement und Missfallensbekundungen bei den Lehrkräften beobachten, sondern auch Boykottstrategien.

Entsprechende Fördermittel werden mehr oder weniger sachgerecht genutzt, solange sie fließen; zu einer festen Etablierung eines Förderkonzeptes führen sie allerdings nicht, wenn das Kollegium sich nicht mit dem Programm identifiziert. Umgekehrt kann es im positiven Fall auch kleinen Initiativgruppen innerhalb eines Kollegiums gelingen, in einer Schule Maßnahmen zur Leseförderung systematisch zu verankern, wenn diese Gruppe überzeugende Konzepte vorlegt, die Unterstützung der Schulleitung genießt und andere zum Mitmachen motiviert.

Die *Partizipation* der Lehrkräfte ist auf nationaler, lokaler und Schulebene anzusiedeln. Sie beinhaltet nach unseren Erkenntnissen vor allem zwei Aspekte:

- (1) die Motivation bzw. das Engagement der Lehrkräfte für die Sache der Leseförderung, die in der Regel einen *Bottom-up*-Prozess bei der Implementierung eines Förderkonzeptes erfordert, und
- (2) eine kontinuierliche (Weiter-) Qualifizierung aller Beteiligten für die Vermittlung von Lesekompetenzen.

### **Key Element 9: Multi-professionelle Unterstützung der Lehrkräfte**

Da die Ursachen für Leseschwäche in ganz verschiedenen Bereichen liegen, muss auch die Hilfe für ASR in einem Verbund verschiedener ExpertInnen erfolgen, die die Lehrkräfte unterstützen. In einigen Ländern haben wir vorbildliche multiprofessionelle Unterstützungssysteme gesehen, die entweder an einzelnen Schulen existieren oder in der Region angesiedelt sind und von den Schulen angefordert werden können. Den Lehrkräften steht dann ein Team von SonderpädagogInnen, SchulpsychologInnen und SozialarbeiterInnen zur Seite, das bei Lernstörungen sowie in allen gesundheitlichen, psychologischen und sozialen Problemen Ansprechpartner für die SchülerInnen oder deren Lehrkräfte ist.

In zwei weiteren Bereichen sehen wir darüber hinaus für erfolgreiche Leseförderprogramme multiprofessionelle Unterstützungsmaßnahmen als notwendig an; in einigen Ländern konnten wir sie auch schon in Augenschein nehmen:

- (1) Im Hinblick auf ein reichhaltiges Angebot an *Lesestoffen* – differenziert nach Inhalt und Niveau – benötigt jede Schule entweder eine eigene Schulbibliothek oder die enge Zusammenarbeit mit einer öffentlichen Bibliothek, und beide müssen über *qualifiziertes Personal* verfügen. Insbesondere für leseschwache Jugendliche ist eine gute Passung zwischen Interessen, Fähigkeiten und Lesestoffen notwendig.
- (2) Im Bereich der *Diagnostik* von Leseschwächen und der Evaluation von Programmen ist darüber hinaus die Unterstützung durch wissenschaftliche Einrichtungen notwendig. Flächendeckende Lesescreenings beispielsweise müssen psychometrischen Standards genügen, die nur von entsprechend qualifizierten *WissenschaftlerInnen* gewährleistet werden können.

### **Key Element 10: Kommunale Unterstützung der Schulen**

Über professionelle Unterstützung hinaus benötigen Schulen auch Unterstützung von kommunalen Bildungsträgern und privaten Initiativen. Zentral erscheint dabei die Vermittlung der Botschaft, dass die Lesefähigkeit von Jugendlichen die entscheidende Voraussetzung für

deren Teilhabe am Erwerbsleben und am öffentlichen Leben ist. Leseförderung muss somit als *Gemeinschaftsaufgabe* begriffen werden, für die sich Bildungspolitik und lokale Unternehmen ebenso engagieren wie Stiftungen, Bürgerinitiativen und Netzwerke zur Leseförderung. Beispiele guter Praxis in diesem Bereich konnten wir in mehreren Ländern beobachten. Vorbildlich sind zum Beispiel Kooperationen zwischen lokalen Tageszeitungen und Schulen sowie zwischen Schulen und kommunalen Bibliotheken.

### **Key Element 11: Rechtliche und finanzielle Ressourcen**

Auffällig ist, dass auch in vergleichsweise wohlhabenden Ländern die Investitionen in die Bildungssysteme oft völlig unzureichend sind, während andere Länder hier Erstaunliches leisten. Offenkundig spielt die Wertschätzung von Bildung und von Lesen in den nationalen Kulturen eine große Rolle, vermutlich aber auch die traditionelle »Erziehungsphilosophie« eines Landes. Diese ist in manchen Ländern stark auf den Aspekt der gleichen Förderung aller Kinder fokussiert, in anderen Ländern dagegen auf den Aspekt der Selektion (Auslese der Besten). Interessanterweise gibt es in Ländern mit starker Förderphilosophie eher ein gesetzlich verankertes Recht auf sonderpädagogische Fördermaßnahmen, die alle lernschwachen SchülerInnen auch in den Sekundarstufen in Anspruch nehmen können. Auf dieser Basis wird ein Optimum an individueller Förderung für SchülerInnen mit *special needs* (sonderpädagogischem Förderungsbedarf) organisiert.

Erst wenn ein solches gesetzlich verankertes Recht auf spezifische Förderangebote besteht, gibt es auch eine Pflicht für die Schulträger, einen beträchtlichen Teil ihres Budgets für solche Maßnahmen bereitzustellen. Nach unseren Beobachtungen werden auf freiwilliger Basis allenfalls kurzfristige Modellversuche finanziert, nach deren Ende schnell der Rückfall in die alte Routine droht. Die Schlussfolgerung unserer transnationalen Reisen lautet daher: Gute Programme zu einer nachhaltigen Förderung von ASR bedürfen verlässlicher, langfristig kalkulierbarer finanzieller und personeller Ressourcen; und solche werden nur bereitgestellt, wenn sie politisch gewollt und – als Rechtsanspruch – gesetzlich verankert sind.

### **Key Element 12: Leseforschung und Wissenstransfer**

Das ADORE-Konsortium geht von der Prämisse aus, dass jede gute Praxis einer theoretischen Fundierung bedarf, und zwar sowohl für die Entwicklung von Konzepten als auch für deren Umsetzung durch wissenschaftlich qualifizierte Lehrkräfte und deren wissenschaftliche Evaluation. Im Hinblick auf die *institutionellen Formen* der Leseforschung in den einzelnen Ländern haben wir besonders darauf geachtet, welche *Transfermechanismen* zwischen Forschung und Praxis zu erkennen sind. Dabei darf die Grundlagenforschung über psychologische, kognitive Aspekte des Lesens als weit entwickelt gelten.

Nachholbedarf besteht jedoch hinsichtlich einer *anwendungsorientierten* Forschung, die Konzepte und Instrumente entwickelt und den Erfolg dieser Programme wiederum wissenschaftlich evaluiert. Insbesondere in den Ländern, die über ein nationales Zentrum zur Leseforschung und Leseförderung verfügen, konnten wir einen systematischen Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Praxis beobachten, der sich beispielsweise auf folgenden Wegen vollzieht: Beratung von Curricula und Bildungsstandards, Erarbeitung von Lehrmaterial und diagnostischen Instrumenten.

Der wichtigste Transmissionsriemen für die Verankerung der Leseforschung muss deren Implementation in die Lehrerausbildung sein. Anzustreben ist hier, dass jede Lehrkraft – egal welche Fächer sie später unterrichten wird – mehrere Module zum Lesen (und Schreiben) studiert haben sollte.

### **Key Element 13: Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften**

SchülerInnen in der oben beschriebenen Weise zu unterrichten erfordert von den Lehrkräften eine hoch entwickelte Expertise sowohl in ihrem Fach (z. B. der Mathematik) als auch hinsichtlich der fachspezifischen Textverstehensanforderungen und deren lesedidaktischer Vermittlung. Eine der zentralen Erkenntnisse des ADORE-Projektes lautet: Die beste akademische Forschung trägt wenig zu einer verbesserten Praxis bei, wenn die Akteure selbst nicht über die notwendigen Fach- und didaktischen Kompetenzen verfügen.

Bisher ist in kaum einem Land eine spezielle lese- und schreibdidakti-

sche Qualifizierung der künftigen Lehrkräfte im Rahmen der Lehrerbildung zu erkennen. Entscheidend ist dabei das Prinzip »literacy across the curriculum« – also die Entwicklung von Lesefähigkeiten über die elementary school hinaus in allen Fächern (und allen medialen Formen). Die entsprechende Qualifikation aller Fachlehrkräfte ist in ihrer Ausbildung zu verankern. Wir halten dies für eine dringliche, vor allem aber auch realistische Aufgabe mittelfristiger Bildungsplanung.

## **5. Ausblick: Drei Desiderata**

Neben den oben beschriebenen Schlüsselementen guter Praxis, die das Projekt systematisch studieren konnte, stießen wir auf Aspekte, für die wir dringliche Hinweise, aber wenig empirisches Material fanden. Diese Aspekte wollen wir abschließend so skizzieren, wie sie sich uns aktuell darstellen, und damit zugleich Desiderata zukünftiger Forschung und Bildungspolitik benennen.

### **Desiderat 1: Integration von neuen Informations- und Kommunikationstechnologien in den Leseunterricht (media literacy)**

Während die Freizeit von Jugendlichen stark von der Nutzung der neuen digitalen Medien geprägt ist, konnten wir auf unseren Besuchen nur vereinzelt den Einsatz dieser Medien im Unterricht beobachten. Möglicherweise ist dies ein Hinweis auf eine problematische Kluft zwischen Leseverhalten in der Schule und der Freizeit, die wichtige Anforderungen an eine multi-modale Lese- und Medienkompetenz nicht erfüllt. Es wäre zu fragen, wie sich die Nutzung der Informations- und Kommunikationstechnologien für die Erweiterung der Lesefähigkeiten von ASR nutzen lässt. Digitale Medien können dazu motivieren, sowohl selbstständig als auch in Kooperation mit anderen zu lernen.

### **Desiderat 2: Evaluation und Qualitätsentwicklung**

Hier ist zu unterscheiden zwischen Maßnahmen, die von den Beteiligten (SchülerInnen und Lehrkräfte, Schulleitung, andere ExpertInnen) selbst durchgeführt werden (interne Evaluation), und solchen, die im

Sinne eines Qualitätsmonitoring von Externen (z. B. Schulinspektoren, WissenschaftlerInnen) durchgeführt werden (externe Evaluation). Eine befriedigende Kombination beider Aspekte ist uns auf unseren Forschungsreisen nicht begegnet; hier liegt ganz offensichtlich ein erheblicher Entwicklungsbedarf vor. Insbesondere die externe Kontrolle von Schulqualität, z. B. durch die staatliche Schuladministration, wird von den Betroffenen häufig als wenig hilfreicher Eingriff von außen erlebt. Für den Erfolg von Evaluationsmaßnahmen scheint substanziiell zu sein, dass die Akteure selbst an der Durchführung und Auswertung beteiligt werden und eine Motivation entwickeln, die Ergebnisse zur Verbesserung von Förderprogrammen zu nutzen (*engagement approach*).

### **Desiderat 3: Pädagogische Wertmaßstäbe und nationale Curricula**

Das Projekt hatte nur begrenzte Möglichkeiten, das weite Feld von Werthaltungen, Erziehungsphilosophien und Bildungssystemen in eine systematische Analyse einzubeziehen. Dennoch ist uns bewusst, dass nationale Wertorientierungen ihren Niederschlag in den jeweiligen Curricula und der Organisation von Bildungssystemen finden. In einzelnen Ländern fanden wir einen evidenten Zusammenhang zwischen stark selektiven Bildungssystemen und einer vorrangig kanonischen Orientierung der nationalen Lehrpläne; dieser Zusammenhang ist vor allem in den osteuropäischen (und teilweise den mitteleuropäischen) Ländern zu finden, während in den nordischen Ländern eine gegenteilige Orientierung vorherrscht. Hier steht die Förderung der Schülerpersönlichkeit im Zentrum der Erziehungsphilosophie, während die Orientierung an kanonischen Lesestoffen der nationalen Tradition »hoher Literatur« weitgehend aufgegeben wurde. Die Selektivität im muttersprachlichen Unterricht ist eine fast zwangsläufige Folge der an nationalen Literaturtraditionen festhaltenden Curricula. Es muss allerdings einer weiteren Forschung und vor allem einer detaillierten Unterrichtsbeobachtung vorbehalten bleiben, den Zusammenhang von Wertvorstellungen, Curricula und Unterrichtsgeschehen detaillierter zu erfassen.

Unser Projekt hat vielfältige Ansatzpunkte für eine Förderung von ASR aufgezeigt. Zu beachten ist allerdings, *dass alle beschriebenen Maßnahmen ineinander greifen müssen*. Es gibt aus der Forschung wie auch aus der Praxis zahlreiche Belege für die Erkenntnis, dass Leseförderung langfristig nur Erfolg versprechend ist, wenn sie einen systemischen Ansatz zugrunde legt. Verbesserungen, die sich lediglich auf einzelne Schlüsselemente guter Praxis beziehen, werden immer nur zu Teil-Erfolgen führen.

**Zuerst erschienen in:**

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus/Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.): **ProLesen. Auf dem Weg zur Leseschule. Leseförderung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern. Aufsätze und Materialien aus dem KMK-Projekt »ProLesen«**

Donauwörth: Auer Verlag 2010, brosch., 318 S., DIN A4, 24,90 Euro  
ISBN 974-3-403-06646-0; Best.-Nr. 06646

## 6. Literatur

**Deutsches PISA-Konsortium** (Hg.) (2001). *PISA 2000: Basiskompetenzen von SchülerInnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.

**Diehl, W., Mikulecky, L.** (1980). *The Nature of Reading at Work*. In: *Journal of Reading*, Heft 2, S. 221–227.

**European Commission** (2007): *Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training: Indicators and Benchmarks*. Brüssel (URL: [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progress06/report\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progress06/report_en.pdf)).

**Garbe, Ch., Holle, K., Weinhold, S.** (2010a): *ADORE – Teaching Adolescent Struggling Readers. Ein europäisches Forschungsprojekt über gute (Unterrichts-)Praxis zur Förderung leseschwacher Jugendlicher*. In: *Didaktik Deutsch*, Heft 28/2010, S. 75–97

**Garbe, Ch., Holle, K., Weinhold, S.** (Eds.) (2010b). *Teaching Struggling Adolescent Readers in European Countries. Key Elements of Good Practice*. Frankfurt/M.: Peter Lang.

**Wehking, S.** (2006). *Gendersensible Sprache*. In: Bührer, S., Schraudner, M. (Hg.): *Gender-Aspekte in der Forschung. Wie können Gender-Aspekte in Forschungsfragen erkannt und bewertet werden* (S. 163–166) Karlsruhe: Fraunhofer.

## **Auswahlbibliografie Leseförderung**

»Lesen« und »Leseförderung« gehören seit dem PISA-Schock von 2001 zu den zentralen Themen der bildungspolitischen und pädagogischen Diskussion. Wer sich damit auseinandersetzt, betritt ein weites, da interdisziplinäres Feld, auf dem die empirische Bildungsforschung, die Erziehungswissenschaften sowie die Fachdidaktik zumal des Deutschunterrichts aufeinandertreffen. Mit der Vereinbarung kompetenzorientierter Bildungsstandards und den damit zusammenhängenden Konzepten für die Entwicklung von Unterricht und Schule ist ein zusätzlicher Rahmen abgesteckt, der insbesondere die Förderung der leseschwachen Schüler im Auge hat.

Angesichts der Fülle der in diesem Diskurs im vergangenen Jahrzehnt entstandenen Literatur tut Orientierung not. Die nachfolgende Auswahlbibliographie (Stand: Januar 2012) beschränkt sich deshalb im Regelfall auf deutschsprachige Veröffentlichungen seit 2005. Nach der Beschreibung von Überblicksdarstellungen, Handbüchern und Publikationen aus der Lehrerfortbildung werden in alphabetischer Reihenfolge 18 zentrale Themen und Kontexte der Leseförderung aufgegriffen. Teil 3 und 4 weisen auf schulartspezifische und jahrgangsstufenübergreifende Förderkonzepte und Fördermaterialien hin. Teil 5 ermöglicht Einblicke in das Angebot von Fachzeitschriften für den Unterricht und berücksichtigt dabei vor allem das Leitfach der Leseförderung, Deutsch.

Bei grundlegenden Werken helfen Kurzkomentare, sich einen ersten Eindruck über den jeweiligen Titel zu verschaffen. Querverweise in Teil 2 verbinden das aus Gründen der Übersichtlichkeit getrennt Dargestellte. Mehrfachnennungen konnten dabei nicht immer vermieden werden. In 1.1 und 1.2 bereits vollständig bibliographierte

Handbücher oder Sammelwerke werden später nur mehr abgekürzt zitiert.

Die vorliegende Auswahlbibliographie entstand im Rahmen des KMK-Projekts *ProLesen*. Auf dem Weg zur Leseschule. Konzepte und Materialien zur Leseförderung als Aufgabe aller Fächer (kurz: *ProLesen*), an dem sich von 2008 bis 2010 unter der Federführung Bayerns alle deutschen Länder mit rund 150 Projektschulen beteiligten, darunter im hohen Maße auch Thüringen. Dokumente, Materialien und ausführliche Informationen zu *ProLesen* finden Sie im Bereich »KMK: *ProLesen*« von [www.leseforum.bayern.de](http://www.leseforum.bayern.de). Die besten Arbeitsergebnisse der Projektschulen werden unter [www.kmk-prolesen.de](http://www.kmk-prolesen.de) veröffentlicht. Als Abschlussdokumentation erscheint im Cornelsen Verlag ein Manual zur Leseförderung für den Unterricht, die Lehrerbildung und Schulentwicklung. Bis dahin sei auf folgende bereits erschienene Publikationen aus dem KMK-Projekt *ProLesen* verwiesen:

- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus/Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.) (2010): *ProLesen. Auf dem Weg zur Leseschule. Leseförderung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern. Aufsätze und Materialien aus dem KMK-Projekt »ProLesen«*. Donauwörth: Auer Verlag 2010 [DIN A4, 320 S.; enthält in Teil 1 aktuelle wissenschaftliche Beiträge zur Leseförderung, in Teil 2 und 3 Praxisbeispiele für die Leseförderung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern und Mathematik; auch online]
- Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt (LISA) (Hrsg.) (2010): *ProLesen – Auf dem Weg zur Leseschule. Konzepte und Materialien als Aufgabe aller Fächer. Anregungen und Hinweise zur schulischen Leseförderung an Sekundarschulen, Gymnasien und Förderschulen*. Halle: Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung (LISA) [DIN A4, 86 S.; Projektbericht aus Sachsen-Anhalt mit zahlreichen Praxisbeispielen; auch online]
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) (Hrsg.) (2011): *Lesen in den Naturwissenschaften. Das ProLesen-Länderprojekt Berlin und Brandenburg*. Ludwigsfelde-Struveshof: Lan-

desinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) [DIN A4, 90 S.; Projektbericht aus Berlin und Brandenburg mit zahlreichen praxisorientierten Beiträgen, Dokumentation der ProLesen-Fachtagung zur Leseförderung in den naturwissenschaftlichen Fächern vom Februar 2009; auch online]

## 1. Basisinformationen

### 1.1 Überblicksdarstellungen – Einführungen

**Abraham, Ulf u. a.** (Hrsg.) (2003): *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA*. Freiburg: Fillibach [Aufsatzsammlung zu den theoretischen Grundlagen der PISA-Studie und ihren Befunden sowie den Konsequenzen für Unterricht, Wissenschaft und die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften]

**Artelt, Cordula u. a.** (2005): *Förderung von Lesekompetenz. Expertise*. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung [Bildungsreform 17; Zusammenfassung des Stands der Leseforschung und der Leseförderaktivitäten in den Ländern mit Empfehlungen für die Förderpraxis; Internet: [http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform\\_band\\_siebzehn.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_siebzehn.pdf)]

**Bertschi-Kaufmann, Andrea** (Hrsg.) (2007): *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien*. Zug: Klett/Balmer; Seelze-Velber: Kallmeyer/Klett [3. Aufl., Lehren lernen – Basiswissen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung 1; Aufsatzsammlung und Studienbuch mit praktischen Übungen und Aufgaben sowie Zusatzmaterial auf CD-ROM; bestens geeignet für die Lehreraus- und -fortbildung]

**Bertschi-Kaufmann, Andrea; Rosebrock, Cornelia** (Hrsg.) (2009): *Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld*. Weinheim, München: Juventa [Lese-sozialisation und Medien; Teil I: Lesen und Schreiben als Bildungskonzept, Teil II: Methoden zur Bestimmung und Überprüfung literaler Fähigkeiten, Teil III: Projekte und Modelle zur Entwicklung von Literalität v. a. bei Leseschwachen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen]

**Frauen, Christiane u. a.** (2007): *Lesekompetenz – Schlüsselqualifikation und Querschnittsaufgabe*. München: Oldenbourg [Schulmanagement-Handbuch 124; kompakte, verständliche und praxisorientierte Darstellung von Leseförderung als Aufgabe der ganzen Schulgemeinschaft mithilfe von Projektmanagement, mit Blick auf Leseprojekte in den Bundesländern und Beispielen aus dem schleswig-holsteinischen Leseförderprojekt »Niemanden zurücklassen – Lesen macht stark«]

- Frederking, Volker; Heller, Hartmut; Scheunpflug, Anette** (Hrsg.) (2005): *Nach PISA. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung nach zwei Studien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften [Aufsatzsammlung zu bildungspolitischen, testspezifischen, psychologischen, pädagogischen und fachdidaktischen Fragen u. a. des Deutschunterrichts und von Deutsch als Fremdsprache]
- Garbe, Christine; Holle, Karl; Jesch, Tatjana** (2009): *Texte lesen. Textverstehen, Lesedidaktik, Lesesozialisation*. Paderborn u. a.: Schöningh [UTB StandardWissen Lehramt; Begleitband: Garbe, Christine; Philipp, Maik; Ohlsen, Nele (2009): *Lesesozialisation. Ein Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende*. Paderborn u. a.: Schöningh, mit Materialien und Aufgaben zu den Bereichen »Lesekompetenz«, »Lesesozialisation« und »Lesebiografie«]
- Rosebrock, Cornelia; Nix, Daniel** (2011): *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren [4., korr. u. erw. Aufl.; knapp, übersichtlich, praxisorientiert, mit vielen Methodenbeispielen, bestens geeignet für alle Phasen der Lehrerbildung]
- Schiefele, Ulrich u. a.** (Hrsg.) (2004): *Struktur, Entwicklung und Förderung der Lesekompetenz: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften [Sammelband mit elf grundlegenden Beiträgen einschlägig ausgewiesener Experten u. a. zur Lesesozialisation, den kognitiven und emotionalen Grundlagen der Lesekompetenz sowie den Fördermöglichkeiten im Unterricht und durch Leseförderprogramme; Standardwerk]

## 1.2 Handbücher – nicht nur für den Deutschunterricht

- Frederking, Volker u. a.** (Hrsg.) (2010): *Taschenbuch des Deutschunterrichts*. 2 Bde. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren [9., vollst. überarb. Aufl.; Bd.1: Sprach- und Mediendidaktik, Bd. 2: Literatur- und Mediendidaktik, zus. 1246 S.; Überblicksartikel insbes. in Bd. 2 zu allen Bereichen der aktuellen Lesedidaktik im medialen Kontext, darunter den Beitrag von Cornelia Rosebrock: Leseförderung, S. 326–393]
- Kämper-van den Boogaart, Michael; Spinner, Kaspar H.** (Hrsg.) (2010): *Lese- und Literaturunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren [Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP) Bd. 11.1–3, zus. 1160 S.; zahlr. Beiträge zur Geschichte, Theorie und empirischen Forschung der Lese- und Literaturdidaktik mit exemplarischen Modellen und Materialien für den Unterricht; in Bd. 11/2 Überblicksartikel von Daniel Nix: Förderung der Lesekompetenz, S. 139–189]
- Leisen, Josef** (2010): *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Grundlagenwissen, Anregungen und Beispiele für die Unterstützung von sprachschwachen Lernern und Lernern mit Zuwanderungs-*

geschichte beim Sprechen, Lesen, Schreiben und Üben im Fach. Bonn: Varus [über 550 S. Anregungen, Beispiele und Materialien, Loseblattsammlung im DIN-A4-Ordner mit umfänglichem Begleitbuch (230 S.); zum Lesen siehe Begleitbuch S. 111–155 bzw. Teil C der Loseblattsammlung (307 S.), in der nicht weniger als 40 Methoden-Werkzeuge, 9 sprachliche Standardsituationen, 20 Schreib- und Lesestrategien sowie 50 Lese-, Schreib- und Sprachübungen beschrieben und mit Arbeitsblättern als Kopiervorlagen für den Unterricht aufbereitet werden]

### 1.3 Aus der Lehrerfortbildung

#### Publikationen

**Amt für Lehrerbildung** (2008): *Texte öffnen Türen – Neue Wege zur Kompetenzentwicklung durch Lese- und Sprachförderung in der Sekundarstufe*. Frankfurt/M. 2008 [Unterrichtsentwicklung 1; 136 S., Handreichung zur Unterrichts- und Schulentwicklung mit Materialien aus dem AfL-Projekt »Lesen macht schlau« unter besonderer Berücksichtigung der Förderdiagnostik]

**Gaiser, Gottlieb; Münchenbach, Siegfried** (Hrsg.) (2006): *Leselust dank Lesekompetenz. Leseerziehung als fächerübergreifende Aufgabe*. Donauwörth: Auer [praxisorientierte Aufsatzsammlung mit 26 Beiträgen, hrsg. im Auftrag der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung Dillingen]

**Institut für Qualitätsentwicklung** (Hrsg.) (2005): *Neue Zugänge zum Lesen schaffen. Lesekompetenz und Leseförderung nach PISA*. Wiesbaden: Institut für Qualitätsentwicklung [Folgerungen aus PISA für Schule und Unterricht 2; 192 S., hrsg. von Ulrich Steffens und Rudolf Messner; Aufsatzsammlung mit Beiträgen zu Fragen des Textverstehens, der Lesedidaktik, Lesepsychologie und Lesesozialisation sowie der Lesekompetenzforschung einschließlich eines Beitrags zur Förderung von »Risikoschülern«]

**Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg: LI-Reihe** »Lesekompetenz«: »Impulse: Grundschule« (2004), »Impulse: Sekundarstufe I« (2005), »Unterrichtserfahrungen im Fachunterricht der Sekundarstufe I« (2008) [online: <http://www.li-hamburg.de/abt.lif/bf.1100/bf.1110/bf.1110.1/index.html>]

**Medienberatung Nordrhein-Westfalen** (Hrsg.) (2007): *Auf dem Weg zum Leseförderkonzept. Argumente – Hilfen – Schritte*. Düsseldorf: Medienberatung Nordrhein-Westfalen [26 S., knappe Vorstellung eines Leseförderprogramms für alle Schularten unter Einschluss der öffentlichen Bibliotheken mit einer Checkliste zur Erstellung eines Leseförderkonzepts, online: <http://www.bibliothek.schulministerium.nrw.de/Publikationen/Schriften/lesefoerderkonzept.htm>]

**Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz** (Hrsg.) (2007): »Beim Lesen die Augen schließen«. Theoretische Grundlagen und Unterrichtsmaterialien zum Verstehen von Texten. Bad Kreuznach: Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz [PZ-Information 15; 188 S., Handreichung für die Sekundarstufe I mit einem Überblick über grundlegende Aspekte und Strategien zur Förderung des sinnentnehmenden Lesens von kontinuierlichen und diskontinuierlichen Texten sowie Aufgaben und Arbeitsblätter mit Lösungen aus den naturwissenschaftlichen Fächern, Mathematik und Geschichte einschließlich eines Kapitels zum Umgang mit Sachtexten aus dem Bereich »Medien«]

**Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung** (2004): Praxisleitfaden Schulbibliothek. Eine Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer. München [online: <http://www.leseforum.bayern.de> > Schulbibliothek]

## Internet

### Baden-Württemberg

- Ideenpool Leseförderung [Inhalt u. a.: Förderung der Lesekompetenz und Lesemotivation, Diagnostik, Didaktik und Methodik der Leseförderung, Gender und Lesen, Leseförderprojekte, Buchtipps für Kinder und Jugendliche, Zeitschrift »Abenteuer Lesen«, Kooperation Schule – Bibliothek: <http://www.schule-bw.de/unterricht/paedagogik/lesefoerderung>]

### Bayern

- Leseforum Bayern [Inhalt u. a.: Lesetipps von Schülern und laufend aktualisierter Gesamtkatalog mit über 4.500 Empfehlungen von Titeln der Kinder- und Jugendliteratur bei »Lesenswert«; Porträt »Leseland Bayern«; Kooperationsmodelle mit dem Buchhandel und öffentlichen Bibliotheken (»Gütesiegel«); Leseförderung: Grundlagen, Aktionen und Konzepte; Schulbibliothek: Aufbau, Organisation, Multimedia, Nutzungskonzepte; Spezialbereich KMK-ProLesen; kommentierte Link-Liste zu allen Bereichen der Leseförderung: <http://www.leseforum.bayern.de>]

### Berlin-Brandenburg

- Lesecurriculum [Ideen, Informationen, Materialien für die Entwicklung eines schulinternen Lesecurriculums zu den Bereichen: Lesen im Unterricht, Lesen in der Schule, Kooperationen, Grundlagen der Kompetenzentwicklung: <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/lesecurriculum.html>]
- ILeA. Individuelle Lernstandsanalyse in der Grundschulen [Jgst. 1–6 u. a. zum Bereich Lesen, Lehrer- und Schülerhefte: <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/ilea.html>]
- ProLesen-Transfer Berlin: <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/prolesen.html>

## **Hamburg**

- Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung [Download: LI-Reihe »Lesekompetenz«: »Impulse: Grundschule« (2004), »Impulse: Sekundarstufe I« (2005), »Unterrichtserfahrungen im Fachunterricht der Sekundarstufe I« (2008); weitere Materialien im Bereich »FörMig«: <http://www.li-hamburg.de> > Publikationen bzw. FörMig]

## **Hessen**

- Bildungsserver [Leseförderung in der Grund- und Förderschule: <http://lernarchiv.bildung.hessen.de/grundschule/Deutsch/lesen/index.html>]
- Bildungsserver [Leseförderung in der Sekundarstufe I: Projekte, Konzepte Materialien: <http://lesen.bildung.hessen.de/>]
- Bildungsserver [Lesen und Textverstehen. Basis für Kompetenzorientiertes Unterrichten in der Sek. I. Materialien aus dem Projekt Lese- und Sprachförderung beim Amt für Lehrerbildung: <http://www.textverstehen.bildung.hessen.de/>]
- Kultusministerium [Leseförderung im Rahmen des Strategischen Ziels 1: Lese-Infos 1–10, Materialien für Lehrkräfte, Buchtipps für Kinder, Elterninformationen, Lesetest: <http://www.kultusministerium.hessen.de> > Schule > Grundschule > Förderung > Leseförderung]

## **Nordrhein-Westfalen**

- Bildungspartner NRW [Inhalt u. a.: systematisches Lesefördercurriculum aus dem KMK-Projekt ProLesen mit 8 Modulen: <http://www.bildungspartner.schulministerium.nrw.de> > Bibliothek und Schule > Leseschule NRW]
- Chancen NRW [Bildungsportal des Ministeriums für Schule und Weiterbildung mit Angeboten u. a. zu den Themen »Jungen- und Mädchenförderung«, »Leseförderung«, »Migrantenförderung«: <http://www.chancen-nrw.de> > Individuelle Förderung > Inhaltliche Schwerpunkte]
- learn:line NRW [Bildungssuchmaschine NRW mit Nachweis vielfältiger Materialien, Konzepte und Praxisbeispiele zur Leseförderung und Schulbibliotheksarbeit in NRW: <http://www.learn-line.nrw.de>]

## **Rheinland-Pfalz**

- Kommission Zentrale Schulbibliothek [Inhalt u. a. Online-Ausgabe der Zeitschrift LIES – Lesen Informieren Erleben in der Schulbibliothek: <http://www.schulbibliothek-rlp.de/>]
- Landesbibliothekszentrum Rheinland-Pfalz [Inhalt u. a.: ProLesen, Leseecken in Ganztagschulen, landesweite Leseförderaktionen: <http://www.lbz-rlp.de> > Leseförderung]

## **Saarland**

- Themenportal »Bibliothek und Leseförderung«: <http://www.saarland.de/bibliotheken.htm>]

## **Sachsen**

- *Staatsministerium für Kultus und Sport: Leseförderung [Projekte und Initiativen: <http://www.sachsen-macht-schule.de/schule/215.htm>]*

## **Sachsen-Anhalt**

- *Bildungsserver [Inhalte u. a.: Materialien aus dem KMK-Projekt ProLesen: <http://www2.bildung-lsa.de> > Schule > Schul- und Modellversuche > Abgeschlossene Modellversuche/Projekte > ProLesen]*

## **Schleswig-Holstein**

- *»Niemand zurücklassen – Lesen macht stark« [Beschreibung des gleichnamigen landesweiten Leseförderprojekts des Instituts für Qualitätsentwicklung an Schulen (IQSH): <http://nzl.lernnetz.de/lesen/content/index.php>]*

## **Thüringen**

- *Thüringer Schulportal [Informationen zu Maßnahmen und Aktivitäten zur Förderung von Lesekompetenz, u. a. ProLesen Thüringen, Fachtagungen, Schule und Bibliotheken, Alphabetisierung: <http://www.schulportal-thueringen.de/web/guest/lesefoerderung>]*

## **1.4 DIPF – Deutscher Bildungsserver**

Im Rahmen eines Portalverbunds gibt das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) mit Partnern drei Spezialportale heraus, um Multiplikatoren der Leseförderung bei ihrer Arbeit zu unterstützen und um den Erfahrungsaustausch auf nationaler und internationaler Ebene anzuregen:

- »Lesen in Deutschland«,
- »Lesen weltweit« und
- »schulmediothek.de«.

Die Angebote dieser und anderer Portale zur Leseförderung werden im Bereich »Leseförderung/Lesekompetenz« des vom DIPF betreuten Deutschen Bildungsservers differenziert nach folgenden Kategorien zusammengeführt und verschlagwortet:

- Akteure der Leseförderung
- Aktivitäten zur Förderung der Lesekompetenz
- Kinder- und Jugendliteratur: Fachbeiträge, Leseempfehlungen, Online-Lesetexte

- Leseforschung
- Lesekalender – Veranstaltungen zur Leseförderung

URL: <http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=2418>

## 2. Themen und Kontexte

### 2.1 Aufgabenkultur

Siehe auch 2.3, 2.4, 2.6

**Blum, Werner** (2006): *PISA macht Schule. Konzeption und Praxisbeispiele zur neuen Aufgabenkultur. Wiesbaden: Institut für Qualitätsentwicklung [Folgenungen aus PISA für Schule und Unterricht 3; Darstellung und Analyse eines breiten Spektrums von Aufgaben- und Frageformaten in Mathematik und den naturwissenschaftlichen Fächern zur Verbesserung der Unterrichtsqualität und Förderung des Leseverständnisses]*

**Bremerich-Vos, Albert; Granzer, Dietlinde; Köller, Olaf** (Hrsg.) (2008): *Lernstandsbestimmung im Fach Deutsch. Gute Aufgaben für den Unterricht. Weinheim/Basel: Beltz [Veröffentlichung des IQB mit Blick auf die bundesweite Überprüfung der KMK-Bildungsstandards ab 2009; zum Bereich »Lesen – mit Texten und Medien umgehen« siehe den Aufsatz von Juliane Köster: Lesekompetenz im Licht von Bildungsstandards und Kompetenzmodellen, S. 162–183]*

**Keller, Stefan; Bender, Ute** (Hrsg.) (2012): *Aufgabenkulturen. Fachliche Lernprozesse herausfordern, begleiten, reflektieren. Seelze-Velber: Kallmeyer/Klett [Fokus: Sekundarstufe, mit zahlreichen Beiträgen und Praxisbeispielen namhafter Erziehungswissenschaftler und Fachdidaktiker]*

**Köster, Juliane; Lütgert, Will; Creutzburg, Jürgen** (Hrsg.) (2004): *Aufgabenkultur und Lesekompetenz. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang*

**Köster, Juliane** (2007): *Leseaufgaben wirkungsvoll gestalten. Verständnisorientierte Aufgabenkultur beim Umgang mit Texten. In: Pädagogik: Lesen und Verstehen 6/2007, S. 16–19*

**Köster, Juliane; Lindauer, Thomas** (2008): *Zum Stand wissenschaftlicher Aufgabenreflexion aus deutschdidaktischer Perspektive. In: Böhnisch, Martin (Hrsg.): Beiträge zum 16. Symposium Deutschdidaktik »Kompetenzen im Deutschunterricht«. Didaktik Deutsch Sonderheft, S. 148–161*

**Köster, Juliane** (2008): *Lern- und Leistungsaufgaben im Deutschunterricht. In: Deutschunterricht 5/2008, S. 4–10*

- Köster, Juliane** (2010): Aufgabentypen für Erfolgskontrollen und Leistungsmessung im Literaturunterricht. In: *Deutschunterricht in Theorie und Praxis Bd. 11.3*, S. 3–26
- Leubner, Martin; Saupe, Anja** (2008): Textverstehen im Literaturunterricht und Aufgaben. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren [Modell und Leitfaden für die Analyse, Bewertung und Konstruktion von Aufgaben im Kontext der aktuellen Debatte über die neue Aufgabenkultur]
- Lindauer, Thomas; Schneider, Hansjakob** (2007): Lesekompetenz ermitteln: Aufgaben im Unterricht. In: Bertschi-Kaufmann (vgl. 1.1), S. 109–125
- Metzger, Klaus** (Hrsg.) (2008): Gute Aufgaben Deutsch. Heterogenität nutzen. 22 gute Aufgaben für die Klassen 3 und 4. Berlin: Cornelsen Scriptor [Lehrer-Bücherei: Grundschule]
- Pädagogik 3/2008**: Aufgabenkultur
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin; Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM)** (2005): Naturwissenschaftliche Grundbildung. Aufgabenbeispiele für die Jahrgangsstufen 7 bis 9 [online: <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de>]

## 2.2 Bibliothek und Schule

### Publikationen

- Arbeitsgruppe Bibliothek und Schule in MV** (Hrsg.) (2008): Bibliothek und Schule in Mecklenburg-Vorpommern. Praxisbeispiele zur Zusammenarbeit. Rostock [Handreichung auch online: <http://www.fachstelle-mv.de> > Fachstelle > Bibliothek & Schule > Materialien/ M-V]
- BuB. Forum Bibliothek und Information 7–8/2009**: Schwerpunkt Schulbibliothek
- Computer+Unterricht 74/2009**: Themenschwerpunkt »Informationskompetenz« [Aufsätze u. a. zur Internetrecherche und zur Bewertung von Suchergebnissen, mit Materialien zur Förderung der Informationskompetenz in der Oberstufe des Gymnasiums]
- Fink, Veronika; Fritz, Markus** (Hrsg.) (2005): Lesen und Lernen in der Schulbibliothek. Projektbericht 1. Bozen: Pädagogisches Institut
- Fink, Veronika; Fritz, Markus** (Hrsg.) (2005): Netzwerk Schulbibliothek. Projektbericht 14. Bozen: Pädagogisches Institut
- Franke, Fabian; Klein, Annette; Schüller-Zwierlein, André** (2010): Schlüsselkompetenzen: Literatur recherchieren in Bibliotheken und Internet. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler [145 S., Anleitung für eine effiziente Literaturrecherche]

in Schule, Studium und Beruf mit vielen Checklisten, Tipps und Recherchebeispielen]

**Fritsche, Elfi; Sulzenbacher, Gudrun** (2006): *Lese-Rezepte. Neues Lernen in der Bibliothek*. Wien: öbv & htp [praxisorientierte Ideensammlung zur Leseförderung]

**Gantert, Klaus; Hacker, Rupert** (2008): *Bibliothekarisches Grundwissen*. Berlin/München: Saur [8. Aufl., Einführung in die Aufgaben und Verfahrensweisen professioneller Bibliotheken, Standardwerk für die bibliothekarische Ausbildung]

**Hachmann, Ute; Hofmann, Helga** (Hrsg.) (2007): *Wenn Bibliothek Bildungspartner wird ... Leseförderung mit dem Spiralcurriculum in Schule und Vorschule*. Frankfurt/M.: Expertengruppe Bibliothek und Schule und Expertengruppe Kinder- und Jugendbibliotheken im Deutschen Bibliotheksverband e.V. [24 S., Broschüre mit Beispielen für Konzepte und Spiralcurricula sowie Beispielen erfolgreicher Kooperationsmodelle zwischen Bibliothek und Schule; auch online: <http://www.bibliotheksverband.de/dbv/publikationen.html>]

**Hoebbel, Niels** (Hrsg.) (2003): *Schulbibliotheken. Grundlagen der Planung, des Aufbaus, der Verwaltung und Nutzung*. Weinheim: Juventa [Beiträge Jugendliteratur und Medien, 14. Beiheft; Aufsatzsammlung zu grundlegenden Aspekten der Schulbibliothek]

**Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein** (Hrsg.) (2007): *Lernort Bücherei*. Kronshagen: IQSH [86 S., Handreichung für die Zusammenarbeit zwischen Bibliothek und Schule; auch online: <http://faecher.lernnetz.de/links/materials/1193824737.pdf>]

**Käthe-Kollwitz-Schule; Fachhochschule Hannover** (2006): *Handbuch zur Recherche: Tipps und Tricks zur Informationssuche in konventionellen Informationsmitteln und im Internet. Ein Kooperationsprojekt der Käthe-Kollwitz-Schule und der FH Hannover* [82 S., Praxisleitfaden für Schüler; online: <http://files.infokompetenz.de/Recherchehandbuch.pdf>]

**Keller-Loibl, Kerstin** (Hrsg.) (2009): *Handbuch Kinder- und Jugendbibliotheksarbeit*. Bad Honnef: BOCK + HERCHEN [Hrsg. im Auftrag der Expertengruppe Kinder- und Jugendbibliotheken des Deutschen Bibliotheksverbands e.V.]

**Klingenberg, Andreas** (2006): *Unterrichtsmodell zur Entwicklung von Informationskompetenz bei Schülern der gymnasialen Oberstufe*. In: Fuhlrott, Rolf (Hrsg.): *Neues für Bibliotheken, Neues in Bibliotheken*. Wiesbaden: Dinges & Frick [B.I.T. online Innovativ 12; 178 S., Diplomarbeit]

**Kommission Zentrale Schulbibliothek Rheinland-Pfalz** (Hrsg.): *LIES. Lesen Informieren Erleben in der Schulbibliothek*; auch online: <http://www.lies-online.de/>

- Krüger, Susanne** (Hrsg.) (2007): *Tatort Bibliothek! Wir kriegen sie alle. Ideen zur Förderung der Lesemotivation.* Stuttgart: Institut für angewandte Kindermedienforschung Hochschule der Medien Stuttgart [Broschüre mit 34 nachahmenswerten Praxisbeispielen; auch online: [http://www.hdm-stuttgart.de/ifak/startseite/Tatort\\_Bibliothek.pdf](http://www.hdm-stuttgart.de/ifak/startseite/Tatort_Bibliothek.pdf)]
- Lux, Claudia; Sühl-Strohmer, Wilfried** (2004): *Teaching Library in Deutschland: Vermittlung von Informations- und Medienkompetenz als Kernaufgabe für Öffentliche und Wissenschaftliche Bibliotheken.* Wiesbaden: Dinges & Frick [B.I.T online Innovativ 9; Standardwerk zum »Lernort« Bibliothek mit Praxisbeispielen für die Zusammenarbeit von Bibliothek und Schule]
- Schäfer, Axel** (Hrsg.) (2007): *Bibliothekswesen. Unter Berücksichtigung von Besonderheiten an Schulen in Lerneinheiten. Orientiert am Lehrplan Fachangestellte für Medien- und Informationstechnik – FAMI.* Berlin: Wissenschaftlicher Verlag [Handbuch und Nachschlagewerk]
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung** (Hrsg.) (2004): *Praxisleitfaden Schulbibliothek. Eine Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer.* Furth: Maristenverlag [vergriffen; online: <http://www.leseforum.bayern.de > Schulbibliothek>]
- Stadtbibliothek Frankfurt am Main:** *sba-Curriculum* [laufend ergänzte Loseblattsammlung der Schulbibliothekarischen Arbeitsstelle mit über 50 ausgearbeiteten Praxisbausteinen für die Jahrgangsstufen 1 bis 10; Bezugsadresse: [julia.boll@stadt-frankfurt.de](mailto:julia.boll@stadt-frankfurt.de)]
- Stiftung Lesen** (Hrsg.) (2008): *Lese- und Medienecken. Einrichtungsempfehlungen und Projektideen zur Förderung der Lese- und Medienkompetenz.* Mainz: Stiftung Lesen [Broschüre auch online: <http://www.stiftunglesen.de/lese-und-medienecken/default.aspx>]
- Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien** (Hrsg.) (2010): *Handreichung zum Aufbau einer Schulbibliothek/Schulmediothek.* Bad Berka: Thillm [Materialien 154]
- Umlauf, Konrad** (2005): *Schule, Bibliothek, Schulbibliothek.* Berlin: Institut für Bibliothekswissenschaft der Humboldt-Universität zu Berlin [Berliner Handreichungen zur Bibliothekswissenschaft 165; 49 S., Handreichung zu grundlegenden Aspekten der Schulbibliothek und Möglichkeiten der Zusammenarbeit mit öffentlichen Bibliotheken unter besonderer Berücksichtigung der Vermittlung von Informationskompetenz; auch online: <http://www.ib.hu-berlin.de/~kumlau/handreichungen/h165>]
- Wolf, Sabine; Schuldt, Karsten** (2011): *Praxisbuch Schulbibliotheken.* Schwalbach/Ts.: WOCHENSCHAU Verlag [Reihe Pädagogik]

## Internet-Portale

Eine kommentierte Zusammenstellung der wichtigsten Internet-Portale zum Thema »Bibliothek und Schule« bietet das Stichwort »Schulbibliothek« im Link-Bereich von [www.leseforum.bayern.de](http://www.leseforum.bayern.de), darunter:

- [www.schulmediothek.de](http://www.schulmediothek.de) [Kommission »Bibliothek und Schule« des Deutschen Bibliotheksverbands]
- [www.infokompetenz.de](http://www.infokompetenz.de) [Informationskompetenz für Schüler; Portal von Andreas Klingenberg]
- [www.informationskompetenz.de](http://www.informationskompetenz.de) [Gemeinschaftsprojekt bibliothekarischer Arbeitsgemeinschaften zur Förderung der Informationskompetenz]
- [www.hdm-stuttgart.de/ifak](http://www.hdm-stuttgart.de/ifak) [Institut für angewandte Kindermedienforschung (IfaK) / Hochschule der Medien Stuttgart (HdM)]
- [www.bibliotheksportal.de](http://www.bibliotheksportal.de) [knb – Kompetenznetzwerk für Bibliotheken]

## 2.3 Bildungsstandards – Kompetenzorientierung

Siehe auch 2.1, 2.4, 2.6, 2.8, 2.11

**Artelt, Cordula; Riecke-Baulecke, Thomas** (2004): *Bildungsstandards. Fakten, Hintergründe, Praxistipps*. München: Oldenbourg [Schulmanagement Handbuch 111]

**Benner, Dietrich** (Hrsg.) (2007): *Bildungsstandards: Instrumente zur Qualitätssicherung im Bildungswesen. Kontroversen, Beispiele, Perspektiven*. Paderborn u. a.: Schöningh

**Criblez, Lucien u. a.** (2009): *Bildungsstandards. Seelze-Velber: Kallmeyer/Klett [Lehren Lernen; Lehrbuch zur Reflexion und Implementation von Bildungsstandards mit ergänzenden Materialien, weiterführenden Texten und Umsetzungshilfen auf CD-ROM]*

**Drieschner, Elmar** (2009): *Bildungsstandards praktisch: Perspektiven kompetenzorientierten Lehrens und Lernens*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften [Überblicksdarstellung mit Praxisbeispielen, u. a. Planung einer Unterrichtseinheit zur Entwicklung von Lese- und Schreibkompetenz]

**Dust, Martin/Mierendorff, Johanna** (Hrsg.) (2011): *Jahrbuch für Pädagogik 2010. »Der vermessene Mensch«. Ein kritischer Blick auf Messbarkeit, Normierung und Standardisierung*. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang

- Fend, Helmut** (2008): *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften [Lehrbuch zu den Ebenen der Systemsteuerung, der Schulentwicklung und der Unterrichtsgestaltung]
- Granzer, Dietlinde u. a.** (Hrsg.) (2009): *Bildungsstandards Deutsch und Mathematik. Leistungsmessung in der Grundschule*. Weinheim, Basel: Beltz
- Gaiser, Gottlieb** (2010): *PISA und Output-Orientierung: Standards und Evaluation*. In: *Deutschunterricht in Theorie und Praxis* Bd. 11.1, S. 381–411
- Jung, Eberhard** (2010): *Kompetenzerwerb. Grundlagen, Didaktik, Überprüfbarkeit*. München: Oldenbourg
- Klieme, Eckhard u. a.** (2007): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise*. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn, Berlin: BMBF [Bildungsforschung 1; unveränd. Nachdruck 2009; auch online: <http://www.bmbf.de>]
- Klinger, Udo** (Hrsg.) (2009): *Mit Kompetenz Unterricht entwickeln. Fortbildungskonzepte und Materialien*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS [Zusammenfassung der Ergebnisse des KMK-Projekts »for.mat. Fortbildungskonzepte und -materialien zur kompetenz- bzw. standardbasierten Unterrichtsentwicklung« mit zahlreichen Aufsätzen und einer umfangreichen Bibliographie; zusätzlich: Ringordner mit Loseblattsammlung und Beihefter mit Handreichung für Beratungskräfte; zum Kompetenzbereich »Lesen – mit Texten und Medien umgehen« siehe Ringordner Kap. 3.5]
- Oelkers, Jürgen; Reusser, Kurt** (2008): *Expertise: Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen*. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn, Berlin: BMBF [Bildungsforschung 27; Forschungsbericht über die nationale und internationale Diskussion, Beschreibung von Verfahren und Werkzeugen zur Implementation von Bildungsstandards; auch online: <http://www.bmbf.de>]
- Schott, Franz; Ghanbari, Shahram Azizi** (2008): *Kompetenzdiagnostik, Kompetenzmodelle, kompetenzorientierter Unterricht: Zur Theorie und Praxis überprüfbarer Bildungsstandards*. Münster u. a.: Waxmann [Modell zur Analyse und Unterstützung kompetenzorientierten Unterrichts nach der von den Autoren entwickelten Methode »Competence Transfer«, Com-Trans]
- Spinner, Kaspar H.** (2005): *Der standardisierte Schüler*. In: *Didaktik Deutsch* 18, 11. Jg., S. 4–13 [Rede bei der Entgegennahme des Erhard-Friedrich-Preises für Deutschdidaktik am 27. Sept. 2004; auch online: <http://www.philhist.uni-augsburg.de> > Kaspar H. Spinner]
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München** (Hrsg.) (2011): *Einblicke – Ausblicke. Jahrbuch 2010*. München: Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München [Dokumentation der Fachtagung

des bayerischen Kultusministeriums »Lehrplanarbeit zwischen Bildungsstandards und Unterrichtsentwicklung« mit Beiträgen namhafter Bildungsforscher; auch online: <http://www.isb.bayern.de> > Publikationen]

**Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien** (Hrsg.) (2010): *Kompetent werden – Begriffliche Orientierungen zur Lehrplanarbeit in Thüringen*. Bad Berka: Thillm [Materialien 161]

**Ziener, Gerhard** (2008): *Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten*. Seelze-Velber: Kallmeyer/Klett [Neubearb. des Standardwerks zur Planung, Durchführung und Weiterentwicklung eines kompetenzorientierten Unterrichts]

## 2.4 Diagnostik – Lernstandsbestimmung

Siehe auch 2.1, 2.3, 2.6, 2.18

**Becker, Gerold u. a.** (Hrsg.) (2006): *Diagnostizieren und Fördern. Stärken entdecken – Können entwickeln*. Friedrich Jahresheft XXIV

**Bertschi-Kaufmann, Andrea** (2007): *Leseverhalten beobachten – Lesen und Schreiben in Verbindung*. In: Bertschi-Kaufmann (vgl. 1.1), S. 96–108

**Bertschi-Kaufmann, Andrea; Rosebrock, Cornelia** (Hrsg.) (2009): *Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld, Teil II: Literalität definieren und überprüfen* [u. a. mit Beiträgen zu den diagnostischen Urteilen von Lehrkräften im Bereich Lesekompetenz, zur didaktischen Modellierung von Lesekompetenz mithilfe von Niveaustufen sowie zu einer Interventionsstudie anlässlich eines Projekts zur Förderung der Leseflüssigkeit]

**Bremerich-Vos, Albert; Böhme, Katrin** (2009): *Lesekompetenzdiagnostik – die Entwicklung eines Kompetenzstufenmodells für den Bereich Lesen*. In: Granzer, Dietlinde u. a. (Hrsg.): *Bildungsstandards Deutsch und Mathematik. Leistungsmessung in der Grundschule*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 219–249

**Finck, Wolfgang**: *Lesetests. Lesen ist fast alles* (2006). In: Boßhammer, Herbert; Schüllermann, Anette (Hrsg.): *Fordern & Fördern in der Sekundarstufe I. Konzepte, Materialien, Good-Practice*. Grundwerk. Berlin: Raabe [Loseblattsammlung im Ordner DIN-A4 mit CD-ROM], Teil B 3.1 [leicht verständlicher Überblicksartikel]

**Helmke, Andreas** (2008): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Kallmeyer/Klett [2., akt. Aufl.]

**Hofmann, Bernhard; Valtin, Renate** (Hrsg.) (2007): *Förderdiagnostik beim Schriftspracherwerb*. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben

[Beiträge 6 der DGLS; Beschreibung verschiedener Ansätze und Arten diagnostischer Verfahren u. a. zur Optimierung des Anfangs- und weiterführenden Unterrichts mit dem Ziel, die diagnostische Kompetenz von Lehrkräften zu steigern]

**Hosenfeld, Ingmar; Groß-Ophoff, Jana; Bittins, Petra** (2006): Vergleichsarbeiten und Schulentwicklung. Fakten, Gründe, Praxistipps. München: Oldenbourg [Schulmanagement-Handbuch 118]

**Jäger, Michael** (2005): Unterrichtsevaluation. Grundprinzipien. Funktionen, Ablauf. München: Oldenbourg [Schulmanagement-Handbuch 114]

**Köller, Olaf; Möller, Jens** (2007): Diagnostizieren und evaluieren in der Schule. Praxis empirischer Bildungsforschung. München: Oldenbourg [Schulmanagement Handbuch 123]

**Kreibich, Heinrich; Aufenanger, Stefan** (Hrsg.) (2008): Evaluation in der Leseförderung. Ergebnisse des 4. Round Table Leseförderung der Stiftung Lesen. Mainz: Stiftung Lesen [Schriftenreihe der Stiftung Lesen 03]

**Kreibich, Heinrich; Aufenanger, Stefan** (Hrsg.) (2009): Evaluation in der Leseförderung. Eine Handreichung für die Praxis. Mainz: Stiftung Lesen [Schriftenreihe der Stiftung Lesen 06]

**Lenhard, Wolfgang; Schneider, Wolfgang** (Hrsg.) (2009): Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses. Tests und Trends. Göttingen: Hogrefe [Jahrbuch der pädagogisch-psychologischen Diagnostik N. F. 7; Vermittlung aller relevanten Informationen, die für die nachhaltige Förderung der Lesekompetenz von Kindern und Jugendlichen notwendig sind; Vorstellung der wichtigsten Diagnoseverfahren, Förderansätze und Interventionsprogramme]

**Paradies, Liane; Linser, Hans Jürgen; Greving, Johannes** (2007): Diagnostizieren, Fordern und Fördern. Berlin: Cornelsen Scriptor [Praxisbuch mit Darstellung grundlegender Diagnosekonzepte, -strategien, -verfahren und -instrumente mit Beispielen, Kopiervorlagen, didaktischer Landkarte und weiterführenden Literaturtipps]

**Prenzel, Manfred; Gogolin, Ingrid; Krüger, Heinz-Hermann** (Hrsg.) (2007): Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 8

**Schmid-Barkow, Ingrid** (2010): Diagnose, Beobachtung und Förderung sprachlicher Kompetenzen. In: Deutschunterricht in Theorie und Praxis Bd. 11.1, S. 3–26

**Schneider, Hansjakob; Lindauer, Thomas** (2007): Lesekompetenz ermitteln: Tests. In: Bertschi-Kaufmann (vgl. 1.1), S. 126–139

## 2.5 Gender

Siehe auch 2.16

**Böck, Margit** (Hrsg.) (2007): *Gender & Lesen. Geschlechtersensible Leseförderung: Daten, Hintergründe und Förderungsansätze*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur [anschauliche Darstellung des Forschungsstands mit vielen Anregungen für die schulische Praxis; auch online: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15230/genderlesenwebfassung.pdf>]

**Garbe, Christine** (2007): *Lesen – Sozialisation – Geschlecht. Geschlechterdifferenzierende Leseforschung und -förderung*. In: Bertschi-Kaufmann (vgl. 1.1), S. 66–82

**Kliwer, Annette; Schilcher, Anita** (Hrsg.) (2004): *Neue Leser braucht das Land! Zum geschlechterdifferenzierenden Unterricht mit Kinder- und Jugendliteratur*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren

**Müller-Walde, Katrin** (2010): *Warum Jungen nicht mehr lesen und wie wir das ändern können. Mit 50 Lesetipps von Jungs für Jungs*. Frankfurt/New York: Campus [2., akt. Aufl.]

**Plath, Monika; Richter, Karin** (2010): *Literatur für Jungen – Literatur für Mädchen. Wege zur Lesemotivation in der Schule*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren

**Schilcher, Anita** (2010): *Geschlechterdifferenzierung im Literaturunterricht*. In: *Taschenbuch des Deutschunterrichts Bd. 2*, S. 357–373

**Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien** (2010): *Fachtagung »Jungen und Mädchen lesen – aber anders« [Dokumentation der Vorträge und Workshops der ProLesen-Fachtagung vom 09./10.02.2010 in Bad Blankenburg; online: <http://www.schulportal-thueringen.de> > Leseförderung]*

**Weißburger, Christian** (2009): *Helden lesen! Die Chancen des Heldenmotivs bei der Leseförderung von Jungen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren

## 2.6 KMK und IQB

Siehe auch 2.1, 2.3, 2.4, 2.15

Mit dem sogenannten **Konstanzer Beschluss** vom Oktober 1997 und der Beteiligung an internationalen und nationalen Vergleichsuntersuchungen hat die Kultusministerkonferenz Qualitätssicherung zu einem Schwerpunkt ihrer Arbeit gemacht. Hierzu wurden 2003/04 für

alle Bundesländer verbindliche **Bildungsstandards** vereinbart, die u. a. auch das Fach Deutsch und den Bereich der Lesekompetenz beschreiben:

- 2003/04: Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10) (Fächer: Deutsch, Mathematik, Erste Fremdsprache: Englisch/Französisch, Biologie, Chemie, Physik)
- 2004: Bildungsstandards für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4) (Fächer: Deutsch, Mathematik)
- 2004: Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss (Jahrgangsstufe 9) (Fächer: Deutsch, Mathematik und Erste Fremdsprache: Englisch/Französisch)

Über die von der KMK entwickelte **Gesamtkonzeption** zur Qualitätssicherung und Unterrichtsentwicklung informieren:

- 2005: Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung
- 2006: Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring
- 2009: Kompetenzstufenmodell zu den Bildungsstandards im Kompetenzbereich Lesen für den Mittleren Schulabschluss
- 2010: Konzeption der Kultusministerkonferenz zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung

[Internet: <http://www.kmk.org> >Bildung / Schule > Qualitätssicherung in Schulen; Print: München, Neuwied: Wolters Kluwer Deutschland, Luchterhand bzw. Carl Link]

Mit dem Ziel, die im Rahmen der KMK vereinbarten nationalen Bildungsstandards weiterzuentwickeln, sie zu normieren, ihre Erreichung zu überprüfen und ihre Implementation wissenschaftlich zu begleiten, wurde im Dezember 2003 das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) gegründet und an der Berliner Humboldt-Universität verortet. Hierzu und zu den vom IQB seither entwickelten Vergleichsarbeiten in den 3. und 8. Klassen (VERA-3/VERA-8), die im Fach Deutsch u. a. auch die Lesekompetenz der Schüler testen, siehe <http://>

www.iqb.hu-berlin.de/vera bzw. die dort angegebenen Links zu den einschlägigen Info-Seiten der Bundesländer.

An gleicher Stelle ist eine Zusammenfassung der Ergebnisse des ersten bundesweiten Ländervergleichs auf Grundlage der KMK-Bildungsstandards einzusehen. Eine ausführliche Darstellung des Bezugsrahmens und Konzeption dieses Ländervergleichs enthält der Schlussbericht:

**Köller, Olaf; Knigge, Michel; Tesch, Bernd** (Hrsg.) (2010): *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich*. Münster u. a.: Waxmann

## 2.7 Legasthenie

**Füssenich, Iris** (2010): *Lernschwierigkeiten beim Lesen und Schreiben*. In: *Taschenbuch des Deutschunterrichts Bd. 1*, S. 264–274

**Gasteiger-Klicpera, Barbara; Klicpera, Christian; Schabmann, Alfred** (2010): *Legasthenie – LRS. Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung*. Stuttgart: Reinhardt [UTB, 3. akt. Aufl.; Standardwerk zu den Ursachen von LRS mit einer kritischen Beschreibung gängiger Tests, Präventions- und Interventionsstrategien mit Darstellung der Fördermöglichkeiten in und außerhalb der Schule; Verf. ist Professorin für Pädagogische Psychologie an der PH Weingarten]

**Günter, Herbert** (2007): *Schriftspracherwerb und LRS: Methoden, Förderdiagnostik und praktische Hilfen*. Weinheim, Basel: Beltz [klar gegliederte Vermittlung des pädagogischen Grundwissens zum Schriftspracherwerb und den Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten, ergänzt durch praxisnahe Hilfen für den Schulalltag einschließlich Hilfen zur Förderdiagnostik; Verf. arbeitete als Grund-, Haupt-, Sonderschul- und Integrationslehrer sowie als Sprachtherapeut und lehrt am Institut für Bildung im Kindes- und Jugendalter an der Universität Koblenz-Landau]

**Hessisches Kultusministerium** (Hrsg.):

- *Kein Ende mit den Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten? Zum Erkenntnisstand über den Schriftspracherwerb. Impulse und Perspektiven für eine individuelle Förderung* (2004) [103 S., mit Positionsbestimmungen aus wissenschaftlicher, pädagogischer und schulpolitischer Sicht sowie Beschreibungen zahlreicher Fördermodelle und Förderkonzepte in der Praxis]
- *Schwierigkeiten beim Lesen, Rechtschreiben oder Rechnen. Handreichung zur Umsetzung der Verordnung VOLRR vom 18.05.2006* (2007) [80 S., mit zahlreichen Hinweisen auf Materialien zur Früherkennung und Leseförderung bei LRS; auch online: <http://www.hessen.de> > Schule > Allgemeines > Unterricht]

**Hofmann, Bernhard** (Hrsg.) (2006): *Legasthenie. Lese-Rechtschreibstörungen oder Lese-Rechtschreibschwierigkeiten? Theoretische Konzepte und praktische Erfahrungen mit Förderprogrammen*. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben

**Naegele, Ingrid M.; Valtin, Renate** (Hrsg.) (2001/2003): *LRS – Legasthenie in den Klassen 1–10. Handbuch der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten*. Band 1: Grundlagen und Grundsätze der Lese-Rechtschreib-Förderung [6., vollst. überarb. Aufl. 2003]; Band 2: Schulische Förderung und außerschulische Therapien [2., überarb. Aufl. 2001]. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz [Beltz Praxis]

**Schulte-Körne, Gerd** (2009): *Ratgeber Legasthenie: Frühzeitig erkennen. Richtig reagieren. Gezielt behandeln*. München: Droemer/Knauer [Beschreibung von Ursachen, Diagnose- und Fördermethoden in Familie und Schule vom führenden Legasthenie-Experten Deutschlands; empfohlen vom Bundesverband Legasthenie und Dyskalkulie e. V.]

## 2.8 Lesekompetenz

Siehe auch 2.15

**Frederking, Volker**: *Modellierung literarischer Rezeptionskompetenz*. In: *Deutschunterricht in Theorie und Praxis* Bd. 11.1, S. 324–380

**Gailberger, Steffen; Holle, Karl** (2010): *Modellierung von Lesekompetenz*. In: *Deutschunterricht in Theorie und Praxis* Bd. 11.1, S. 269–323

**Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina** (Hrsg.) (2009): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim, München: Juventa [3. Aufl.; interdisziplinärer Entwurf, der die sozialhistorische Entwicklung des Lesens, soziale und personale Einflussfaktoren sowie text- und medienseitige Anforderungen einbezieht und die Funktionen von Literalität in der Mediengesellschaft beschreibt und veranschaulicht]

**Kämper-van den Boogaart, Michael; Spinner, Kaspar H.** (Hrsg.) (2010): *Deutschunterricht in Theorie und Praxis* Bd. 11.2, Kap. C: Kompetenzen und Unterrichtsziele, S. 3–103 [Beiträge zum Lese- und Literaturunterricht von der Vorschule bis zur Sekundarstufe II]

**Kölbl, Carlos; Tiedemann, Joachim; Billmann-Mahecha, Elfriede** (2006): *Die Bedeutung der Lesekompetenz für Sachfächer*. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* H. 3, S. 201–212 [Ergebnisse der Hannoverschen Grundschulstudie]

**Nix, Daniel** (2010): *Förderung von Lesekompetenz*. In: *Deutschunterricht in Theorie und Praxis* Bd. 11.2, S. 139–189 [instruierender Überblicksartikel zum Stand der Forschung mit umfänglichem Literaturverzeichnis]

- Pfost, Maximilian; Dörfler, Tobias; Artelt, Cordula** (2010): Der Zusammenhang zwischen außerschulischem Lesen und Lesekompetenz. Ergebnisse einer Längsschnittstudie am Übergang von der Grund- in die weiterführende Schule. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* H. 3, S. 167–176
- Retelsdorf, Jan; Möller, Jens** (2008): Entwicklung von Lesekompetenz und Lesemotivation. Schereneffekt in der Sekundarstufe? In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* H. 4, S. 179–188 [Ergebnisse einer schulartübergreifenden Längsschnittstudie zur Entwicklung der Lesekompetenz und -motivation bzw. des Leseselbstkonzepts am Anfang der Sekundarstufe]
- Rosebrock, Cornelia; Nix, Daniel** (2006): Forschungsüberblick: Leseflüssigkeit (Fluency) in der amerikanischen Leseforschung und -didaktik. In: *Didaktik Deutsch* 20, S. 90–113
- Rosebrock, Cornelia u. a.** (2011): Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze-Velber: Kallmeyer/Klett [mit CD-ROM + 3 Lehrfilme]
- Schiefele, Ulrich u. a.** (Hrsg.) (2004): *Struktur, Entwicklung und Förderung der Lesekompetenz: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften [Standardwerk, Beschreibung siehe 1.1; zum Förderaspekt siehe den Aufsatz von Kaspar H. Spinner: Lesekompetenz in der Schule, S. 125–138, der Leseförderung als eine Aufgabe aller Fächer begreift, sowie den Aufsatz von Lilian Streblov: Zur Förderung von Lesekompetenz, S. 275–306]

## 2.9 Lesemotivation

- Bertschi-Kaufmann, Andrea** (2006): *Das Lesen anregen, fördern, begleiten*. Seelze-Velber: Kallmeyer [Grundlagen und Vorschläge für die Förderung des selbstständigen Lesens von Kindern und Jugendlichen]
- Böck, Margit** (2008): *Förderung der Lesemotivation: Schulische Leseförderung in Anschluss an PISA 2000/2003*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur [übersichtliche und anschauliche Darstellung der theoretischen Grundlagen, zielgruppenspezifischen Faktoren sowie geeigneter Prinzipien, Strategien, Maßnahmen und Beispiele guter Praxis; 107 S.; auch online: <http://pubshop.bmukk.gv.at/detail.aspx?id=333>]
- Lange, Reinhardt** (2007): *Die Lese- und Lernolympiade. Aktive Leseerziehung mit dem Lesepass nach Richard Bamberger. Leitfaden für eine erfolgreiche*

Umsetzung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren [Deutschdidaktik aktuell 27]

**Müller, Frank** (2007): *Lesen und kreatives Schreiben. Die Freude am Wort wecken*. Weinheim: Beltz [Pädagogik Praxis; Fundgrube bewährter Methoden und Übungen]

**Richter, Karin; Plath, Monika** (2005): *Lesemotivation in der Grundschule. Empirische Befunde und Modelle für den Unterricht*. Weinheim, München: Juventa, [2. Aufl.]

## 2.10 Lesesozialisation

**Garbe, Christine; Philipp, Maik; Ohlsen, Nele** (2009): *Lesesozialisation. Ein Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende*. Paderborn u. a.: Schöningh [Begleitbuch zu Garbe, Holle, Jesch 2009]

**Garbe, Christine** (2010): *Literarische Sozialisation – Mediensozialisation*. In: *Taschenbuch des Deutschunterrichts Bd. 2*, S. 21–40

**Graf, Werner** (2011): *Lesegenese in Kindheit und Jugend. Einführung in die literarische Sozialisation*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren [Deutschunterricht Grundwissen Literatur 2; 3., unveränd. Aufl.]

**Groebe, Norbert; Hurrelmann, Bettina** (Hrsg.) (2004): *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick*. Weinheim, München: Juventa [Standardwerk]

**Hurrelmann, Bettina; Becker, Susanne; Nickel-Bacon, Irmgard** (2005): *Lesekindheiten. Familie und Lesesozialisation im historischen Wandel*. Weinheim, München: Juventa

**Philipp, Maik** (2011): *Lesesozialisation in Kindheit und Jugend. Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz in Familie, Schule und Peer-Beziehungen*. Stuttgart: Kohlhammer [aktueller und systematischer Überblick zum internationalen Stand der Forschung]

**Pieper, Irene u. a.** (2004): *Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Lektüre und Mediengebrauch von HauptschülerInnen*. Weinheim, München: Juventa

**Pieper, Irene** (2010): *Lese- und literarische Sozialisation*. In: *Deutschunterricht in Theorie und Praxis Bd. 11.1*, S. 87–147 [Überblicksartikel zum Stand der Forschung mit umfanglichem Literaturverzeichnis]

## 2.11 Literaturunterricht

Siehe hierzu vor allem (vgl. 1.2) die zahlreichen Beiträge und Praxisbeispiele in:

- Deutschunterricht in Theorie und Praxis Bd. 2
- Taschenbuch des Deutschunterrichts Bd. 11.1–11.3

Aus der Fülle der selbstständig erschienenen Titel seien hervorgehoben:

**Abraham, Ulf; Kepser, Mattis** (2009): *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt [3., neu bearb. u. erw. Aufl.]

**Baum, Michael; Bönnighausen, Marion** (Hrsg.) (2010): *Kulturtheoretische Kontexte für die Literaturdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren

**Ehlers, Swantje** (2011): *Studienbuch zur Analyse und Didaktik literarischer Texte*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren [Deutschunterricht Grundwissen Literatur 4; 2., korr. Aufl.]

**Engler, Tihomir; Möbius, Thomas** (Hrsg.) (2006): *Textnahes Verstehen. Auf Fährten-suche in literarischen Texten*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren

**Gansel, Carsten** (2010): *Moderne Kinder- und Jugendliteratur. Vorschläge für einen kompetenzorientierten Unterricht*. Berlin: Cornelsen Scriptor [4., überarb. Aufl.]

**Garbe, Christine; Holle, Karl; von Salisch, Maria** (2006): *Entwicklung und Curriculum. Grundlagen einer Sequenzierung von Lehr-/Lernzielen im Bereich des (literarischen Lesens)*. In: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): *Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm*. Weinheim, München: Juventa, S. 113–151

**Haas, Gerhard** (2003): *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines »anderen« Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze-Velber: Kallmeyer/Klett [4. Aufl.]

**Härle, Gerhard; Rank, Bernhard** (Hrsg.) (2004): *Wege zum Lesen und zur Literatur*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren

**Hintz, Ingrid** (2011): *Das Lesetagebuch. Intensiv lesen, produktiv schreiben, frei arbeiten. Bestandsaufnahme und Neubestimmung einer Methode*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren [Deutschdidaktik aktuell 12; 4., korr. Aufl.]

**Honnef-Becker, Irmgard** (2007): *Dialoge zwischen den Kulturen. Interkulturelle Literatur und ihre Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren [Diskussionsforum Deutsch 24]

- Kammer, Marion von der** (2009): *Wege zum Text. Sechzehn Unterrichtsmethoden für die Entwicklung der Lesekompetenz*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren [Deutschdidaktik aktuell 18; 2. Aufl.; Plädoyer für einen problemorientierten Literaturunterricht mit vielen Beispielen für die Sekundarstufe I und die Oberstufe des Gymnasiums]
- Kammler, Clemens** (Hrsg.) (2006): *Literarische Kompetenzen. Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze-Velber: Kallmeyer/Klett
- Lange, Günter** (Hrsg.) (2011): *Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Grundlagen, Gattungen, Medien, Lesesozialisation und Didaktik. Ein Handbuch*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren [Darstellung der Entwicklung der KJL seit 1945]
- Lange, Günter; Petzoldt, Leander** (2011): *Textarten – didaktisch. Grundlagen für das Studium und den Literaturunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren [6., vollst. überarb. Aufl.]
- Leubner, Martin; Saupe, Anja; Richter, Matthias** (2010): *Literaturdidaktik*. Berlin: Akademie Verlag [Studienbuch Literaturwissenschaft]
- Plath, Monika; Mannhaupt, Gerd** (Hrsg.) (2008): *Kinder – Lesen – Literatur. Analysen - Modelle – Konzepte*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren [Festschrift für Karin Richter]
- Rösch, Heidi** (Hrsg.) (2010): *Literarische Bildung im kompetenzorientierten Deutschunterricht*. Freiburg i. Breisgau: Fillibach
- Scheller, Ingo** (2004): *Szenische Interpretation. Theorie und Praxis eines handlungs- und erfahrungsbezogenen Literaturunterrichts in Sekundarstufe I und II*. Seelze-Velber: Kallmeyer/Klett
- Spinner, Kaspar H. u. a.** (Hrsg.) (2010): *Poetisches Verstehen. Literaturdidaktische Positionen – empirische Forschung – Projekte aus dem Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
- Wilczek, Reinhard** (2007): *Von Sherlock Holmes bis Kemal Kayankaya. Kriminalromane im Deutschunterricht*. Seelze-Velber: Kallmeyer/Klett

## 2.12 Mediennutzung

- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest** (Hrsg.) (2010): *KIM-Studie 2010. Kinder und Medien, Computer und Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland*. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest: Stuttgart [online: <http://www.mpfs.de>]

**Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest** (Hrsg.) (2011): *JIM-Studie 2011. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland*. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest: Stuttgart [Internet: <http://www.mpfs.de>]

**Stiftung Lesen** (Hrsg.) (2009): *Lesen in Deutschland 2008. Eine Studie der Stiftung Lesen. Die zentralen Ergebnisse*. Mainz: Stiftung Lesen

**Stiftung Lesen** (Hrsg.) (2009): *Lesen in Deutschland 2008. Eine Studie der Stiftung Lesen. Kommentarband mit Beiträgen aus Forschung und Praxis*. Mainz: Stiftung Lesen

**Stiftung Lesen** (2011): *Vorlesestudie 2011*  
[online: <http://www.stiftunglesen.de/vorlesestudie>]

## 2.13 Medien und Lesen

Siehe hierzu vor allem (vgl. 1.2) die zahlreichen Beiträge und Praxisbeispiele im Taschenbuch des Deutschunterrichts Bd. 2: Literatur- und Mediendidaktik, Kap. 2-4, u. a. zur Ästhetik und Didaktik des Theaters, zum Verstehen auditiver und piktoraler Texte, zum Film sowie den neuen Medien im symmedialen und intermedialen Deutschunterricht.

**Abraham, Ulf** (2009): *Filme im Deutschunterricht*. Seelze-Velber: Kallmeyer/Klett [Reihe Praxis Deutsch, hrsg. von Jürgen Baumann und Clemens Kammler; Grundlagenwerk zur Filmdidaktik im Rahmen eines medienreflexiven Deutschunterrichts mit Praxis-Beispielen von der Grundschule bis zur Sekundarstufe II und Filmbeispielen auf DVD sowie einer umfanglichen Bibliographie]

**Arbeitsgemeinschaft Jugendliteratur und Medien** (Hrsg.) (2008): *Hörerziehung – Hörbücher – Leseförderung*. München: kopaed [kjl&m 3/2008]

**Arbeitskreis für Jugendliteratur** (2003): *Hör zu! Hörbücher für Kinder und Jugendliche*. JULIT 3/2003

**Bertschi-Kaufmann, Andrea; Kiassis, Wassilis; Sieber, Peter** (2004): *Mediennutzung und Schriftlernen. Analysen und Ergebnisse zur literalen und medialen Sozialisation*. Weinheim, München: Juventa [Forschungsbericht]

**Bertschi-Kaufmann, Andrea; Härvel, Frederic** (2007): *Lesen im Wandel – Lesetraditionen und die Veränderungen in neuen Medienumgebungen*. In: Bertschi-Kaufmann (vgl. 1.1), S. 29–49

**Blatt, Inge; Voss, Andreas; Goy, Martin** (2005): *Lesen am Computer (LaC). Eine Pilotstudie im Rahmen von IGLU*. In: Wilfried Bos u. a. (Hrsg.): *IGLU: Vertiefende*

*Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien. Münster u. a.: Waxmann, S. 283–328*

**Computer+Unterricht 71/2008:** *Lesen [u. a. mit einem Basisartikel von Andrea Bertschi-Kaufmann, einer Diskussion zur Leseförderung mit Hilfe digitaler Medien, Anregungen für den Unterricht sowie einem Überblick über aktuelle Lesetechniken mit Online-Übungen]*

**Dieter, Jörg** (2007): *Webliteralität. Lesen und Schreiben im World Wide Web. Buchhandelsausgabe. Norderstedt: BoD [siehe auch die Website d. Verf.: <http://www.webrhetorik.de>]*

**Ewers, Hans-Heino** (Hrsg.) (2002): *Lesen zwischen Neuen Medien und Pop-Kultur. Kinder- und Jugendliteratur im Zeitalter multimedialen Entertainments. Weinheim, München: Juventa*

**Groebe, Norbert; Hurrelmann, Bettina** (Hrsg.) (2002): *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim, München: Juventa [viel zitiertes Grundlagenwerk]*

**Harrison, Colin** (2009): *Digitale Literalität. Lesen, Schreiben, Wissen und Kommunikation durch Computer und Internet unterstützen. In: Bertschi-Kaufmann und Rosebrock (vgl. 1.1), S. 73–90*

**Kreibich, Heinrich; Aufenanger, Stefan** (Hrsg.) (2009): *Medienkindheit – Wandel der medialen Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen. Ergebnisse des 4. Round Table Leseförderung der Stiftung Lesen. Mainz: Stiftung Lesen [Schriftenreihe der Stiftung Lesen 04]*

**Josting, Petra; Maiwald, Klaus** (Hrsg.) (2007): *Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund. Grundlagen, Beispiele und Ansätze für den Deutschunterricht. München: kopaed [kjl&m 07.extra]*

**Kreibich, Heinrich; Ehmig, Simone C.** (Hrsg.) (2010): *Leseförderung in der digitalen Welt. Spiel und Lernmodule zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Ergebnisse des 5. Round Table Leseförderung der Stiftung Lesen. Mainz: Stiftung Lesen [Schriftenreihe der Stiftung Lesen 08]*

**Lehrer-Online:** <http://www.lehrer-online.de> > Dossiers > Kulturtechnik Lesen [In den Dossiers »Leseförderung« und »Kinder- und Jugendliteratur« werden vielfältige Möglichkeiten der Förderung der Lese- und Medienkompetenz mit Hilfe digitaler Medien präsentiert. Siehe auch den Fachartikel von Reinhard Lindenhahn vom 15.01.2003 an gleicher Stelle: Standortbestimmung: Neue Medien und Deutschunterricht]

**merz. medien und erziehung. zeitschrift für medienpädagogik 6/2008:** *Medien und Lesen [10 Aufsätze u. a. zur Bedeutung der Lesekompetenz bei der Rezeption von Websites mit einem Basisartikel von Hans-Dieter Kübler und Cornelia Rosebrock: Lesen und Medienrezeption. Ansätze und Perspektiven für eine integrierte Forschung]*

**Richert, Rüdiger** (2007): *Hypertexte, Blogs und Podcasts. Leseförderung im Internet?* In: *Pädagogik* 6, S. 33–37

**Sachse, Martin; Weinert, Michaela** (2006): *Dimensionen des Lesens im Internet.* In: *Gaiser/Münchenbach* (Hrsg., vgl. 1.3), S. 68–76

## 2.14 Migrationshintergrund – Deutsch als Zweitsprache

Siehe auch 2.15, 2.16, 4.5

### Überblick und Grundlagen

**Ahrenholz, Bernt** (Hrsg.) (2008): *Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund.* Freiburg i. Breisgau: Fillibach [2., überarb. u. erg. Aufl.; Aufsatzsammlung u. a. zu den Themen »Zweitspracherwerb und Diagnostik«, »Förderkonzepte und -maßnahmen für Kindergarten, Vorschule und Primarstufe« sowie »Förderung in der Sekundarstufe I; zahlr. Literaturangaben]

**Ahrenholz, Bernt** (Hrsg.) (2010): *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache.* Tübingen: Narr [Aufsatzsammlung mit Beiträgen u. a. zum naturwissenschaftlichen, Literatur- und Englischunterricht sowie – grundlegend – zur Lesekompetenz als Voraussetzung für das Lernen im Fachunterricht; zahlr. Literaturangaben]

**Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore** (Hrsg.) (2010): *Deutsch als Zweitsprache.* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren [Deutschunterricht in Theorie und Praxis 9, 2., korr. u. überarb. Aufl.] [510 S., Handbuch mit Beiträgen zu allen Dimensionen und Aspekten des Themas DaZ und umfänglichen bibliogr. Angaben]

**Barnitzky, Horst; Speck-Hamdan, Angelika** (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache lernen.* Frankfurt/M.: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e. V. [Beiträge zur Reform der Grundschule 120; Sammelband mit 31 Beiträgen von einschlägig ausgewiesenen Experten aus Wissenschaft und Förderpraxis zu zentralen Aspekten mit anregenden Erfahrungsberichten und Praxisbeispielen in Teil II: Lösungen und Mut machende Beispiele; bestens geeignet zur Einführung]

**Becker, Tabea** (2011): *Schriftspracherwerb in der Zweitsprache. Eine qualitative Längsschnittstudie.* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren

**Ehlich, Konrad** (Hrsg.) (2007): *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund.* Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung [Bildungsforschung 11; Sammelband u. a. mit einem For-

schungsbericht zum Stand der Migrationslinguistik und Migrationspädagogik und einer Synopse aktueller Verfahren der Sprachstandsfeststellung; zum Lesen vgl. S. 253–260, auch online: <http://www.bmbf.de>

**Ehlich, Konrad; Bredel, Ursula; Reich, Hans H.** (Hrsg.) (2008a): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung [Bildungsforschung 29/I; Darstellung von Prozessen und Modellen der Sprachaneignung von Kindern ab dem dritten bis ungefähr zum 12. Lebensjahr; Beschreibung von Basisqualifikationen (phonische, pragmatische, semantische, morphologisch-syntaktische, diskursive und literale) sowie konkreter Vorschläge für eine differenzierte Diagnostik und Förderung des Erwerbs von Deutsch als Erst- und Zweitsprache aus linguistischer Perspektive; mit Beiträgen zur Aneignung zweier wichtiger Herkunftssprachen von Migranten, des Russischen und des Türkischen; kompakte Zusammenstellung (130 S.) von Ergebnissen aus dem Forschungsprojekt PROSA (2005 bis 2007); auch online: <http://www.bmbf.de>]

**Ehlich, Konrad; Bredel, Ursula; Reich, Hans H.** (Hrsg.) (2008b): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Forschungsgrundlagen. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung [Bildungsforschung 29/II; Ergänzungsband (350 S.) zu Ehlich u. a. 2008a mit vertiefenden Beiträgen zu den besonderen Bedingungen der Aneignung des Deutschen als zweiter und als erster Sprache sowie des Russischen; mit Glossar und einem umfänglichen Literaturverzeichnis; auch online: <http://www.bmbf.de>]

**Hoffmann, Reinhild; Weis, Ingrid** (2011): Deutsch als Zweitsprache - alle Kinder lernen Deutsch. Sprachenlernen in mehrsprachigen Lerngruppen. Praxisorientierte Ansätze der Sprachförderung. Für alle Jahrgangsstufen. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor [Lehrerbücherei Grundschule kompakt]

**Jeuk, Stefan** (2010): Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen. Diagnose. Förderung. Stuttgart: Kohlhammer

**Kniffka, Gabriele; Siebert-Ott, Gesa** (2008): Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen. Paderborn: Schöningh [UTB: StandardWissen Lehramt; 2. Aufl.]

**Leisen, Josef** (2010): Handbuch Sprachförderung im Fach [vgl. 1.2; hier v. a. Begleitband, S. 18–29]

**Reich, Hans H.; Roth, Hans-Joachim; Neumann, Ursula** (Hrsg.) (2007): Sprachdiagnostik im Lernprozess. Verfahren zur Analyse von Sprachständen im Kontext von Zweisprachigkeit. Münster u. a.: Waxmann [FÖRMIG Edition 3; Sammelband mit Schwerpunkt auf qualitativen Aspekten begleitender Sprachstandsanalyse im Rahmen von Sprach(lern)förderung und Evaluation; Themen: Standards, Kompetenzentwicklung, Sprachkontaktphänomene, Testfairness, Leistungsfähigkeit sprachheilpädagogischer Instrumente, Sprachenportfolios]

**Rost-Roth, Martina** (2010): *DaZ-Spracherwerb und Sprachförderung. Freiburg im Breisgau: Fillibach [Beiträge aus dem 5. Workshop «Kinder mit Migrationshintergrund»]*

**Thiem, Monika** (2010): *Deutsch als Zweitsprache. Wissenschaftliche Erkenntnisse zum Zweitspracherwerb. München: Grin Verlag*

## **Analysen und empirische Befunde**

**Allemann-Ghionda, Cristina; Pfeiffer, Saskia** (Hrsg.) (2008): *Bildungserfolg, Migration und Zweisprachigkeit: Perspektiven für Forschung und Entwicklung. Berlin: Frank & Timme [Pädagogik 5] [u. a. mit einem Forschungsbericht zum Zweitspracherwerb und einem Beitrag zum Zusammenhang von Lesekompetenz und Bildungserfolg bei Schülern mit Migrationshintergrund]*

**Allemann-Ghionda, Cristina u. a.** (Hrsg.) (2010): *Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg. Weinheim, Basel: Beltz [Zeitschrift für Pädagogik, 55. Beiheft; u. a. mit Beiträgen zum Zusammenhang zwischen kollektivem Selbstwert und der Motivation, Deutsch zu lernen, und den Mustern des schulischen Erfolgs von Mädchen und Jungen mit Migrationshintergrund; umfangliche bibliographische Angaben zum jüngsten Stand der Forschung]*

**Auernheimer, Georg** (Hrsg.) (2010): *Schieflagen im Bildungssystem: Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften [Interkulturelle Studien 16; 4., überarb. u. erw. Aufl.; Bestandsaufnahme der Bildungssituation von Migrationskindern in Auseinandersetzung mit den Ergebnissen von PISA und IGLU sowie dem Beitrag von Bettina Hurrelmann »Ein erweitertes Konzept von Lesekompetenz und Konsequenzen für die Leseförderung« und drei Fallbeispielen aus der Förderpraxis]*

**Baumert, Jürgen; Stanat, Petra; Watermann, Rainer** (Hrsg.) (2006): *Herkunftsbedingte Disparitäten. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften [u. a. mit empirisch gestützten Analysen der Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund und von Zuwanderern aus der Sowjetunion und der Türkei sowie einer Evaluation der Ergebnisse bisheriger Sprachfördermaßnahmen]*

**Böhme, Katrin u. a.** (2010): *Migrationsbedingte Disparitäten bei sprachlichen Kompetenzen. In: Köller, Olaf; Knigge, Michel; Tesch, Bernd (Hrsg.): Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich. Münster u. a.: Waxmann, S. 203–225*

**DESI-Konsortium** (Hrsg.) (2008): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim, Basel: Beltz Pädagogik [Kap. »Individuelle und familiäre Bedingungsfaktoren sprachlicher Kompetenz«, dort v. a. Beitrag Nr. 20 und 25]*

- Diefenbach, Heike** (2007): *Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Pommerin-Götze, Gabriele** (2005): *Zur Bildungssituation Jugendlicher mit Migrationshintergrund*. In: Frederking, Volker; Heller, Hartmut; Scheunpflug, Anette (Hrsg.): *Nach PISA. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung nach zwei Studien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 143–162
- Schwippert, Knut; Hornberg, Sabine; Goy, Martin** (2008): *Lesekompetenzen von Kindern mit Migrationshintergrund im nationalen Vergleich*. In: Bos, Wilfried u. a. (Hrsg.): *IGLU-E 2006. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*. Münster u. a.: Waxmann, S. 111–125
- Stanat, Petra** (2006): *Disparitäten im schulischen Erfolg: Forschungsstand zur Rolle des Migrationshintergrunds*. In: *Unterrichtswissenschaft 2*, S. 98–124
- Stanat, Petra** (2008): *Heranwachsende mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungswesen*. In: Cortina, Kai S. u. a. (Hrsg.): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland*. Hamburg: Rowohlt, S. 685–729
- Stanat, Petra; Rauch, Dominique, Segeritz, Michael** (2010): *Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund*. In: Klieme, Eckhard u. a. (2010): *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster u. a.: Waxmann, S. 200–230
- Walter, Oliver; Taskinen, Päivi** (2007): *Kompetenzen und bildungsrelevante Einstellungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland: Ein Vergleich mit ausgewählten OECD-Staaten*. In: *PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie*. Münster u. a.: Waxmann, S. 337–366
- Walter, Oliver; Taskinen, Päivi** (2008): *Der Bildungserfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den deutschen Ländern*. In: Prenzel, Manfred u. a. (Hrsg.) (2008): *PISA 2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich*. Münster u. a.: Waxmann, S. 343–374

## **Förderpraxis**

- Ahrenholz, Bernt** (Hrsg.) (2007): *Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Freiburg im Breisgau: Fillibach
- Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore** (Hrsg.) (2010): *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren [Deutschunterricht in Theorie und Praxis 9; 2., korr. u. überarb. Aufl.]
- Ahrens-Draht, Regine** (2007): *Lesenlernen unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit [Lese-Info 8, hrsg. vom Hessischen Kultusministerium, 31 S., Handreichung mit zahlreichen Literaturhinweisen und Anregungen für die Lern-*

standsbestimmung und Förderpraxis in der Grundschule; Internet: [www.kultusministerium.hessen.de](http://www.kultusministerium.hessen.de)

**Arbeitskreis für Jugendliteratur e. V.:** *Kinder brauchen mehrsprachige Bücher! Bücher für alle! Integrative Leseförderung.* JULIT. Informationen 2/07

**Arslan, Barbara Sträuli** (2007): *Leseknick, Lesekick. Leseförderung in vielsprachigen Schulen.* Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich [2. Aufl., 145 S., Handbuch für die Entwicklung eines Leseförderprogramms vom Vorschulbereich bis zur Berufsschule mit Ausführungen zum aktuellen Forschungsstand, Anregungen für die Förderpraxis in und außerhalb des Unterrichts einschließlich der Elternarbeit und der Zusammenarbeit mit der Bibliothek sowie Checklisten zur Qualitätssicherung, entstanden aus dem Projekt »Qualität in multikulturellen Schulen« der Bildungsdirektion des Kantons Zürich]

**Baur, Rupprecht S.; Spettmann, Melanie** (2010): *Lesefertigkeiten testen und fördern.* In: Benholz, Claudia; Kniffka, Gabriele; Winters-Ohle, Elmar (Hrsg.): *Fachliche und sprachliche Förderung von Schülern mit Migrationsgeschichte. Beiträge des Mercator-Symposiums im Rahmen des 15. AILA-Weltkongresses »Mehrsprachigkeit: Herausforderungen und Chancen«.* Münster u. a.: Waxmann [Mehrsprachigkeit 26], S. 97–118

**Benholz, Claudia; Lipowski, Eva; Iordanidou, Charitini** (2005): *Bedingungen des Textverstehens – Stolpersteine und Fördermöglichkeiten.* In: Barnitzky, Horst; Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache lernen. Beiträge zur Reform der Grundschule 120.* Frankfurt/M.: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule, S. 242–258

**Dlaska, Andrea; Krekeler, Christian** (2009): *Sprachtests. Leistungsbeurteilung im Fremdsprachenunterricht evaluieren und verbessern.* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren [mit Lesetests aus dem DaZ-Bereich]

**Ehlers, Swantje** (2003): *Lesen in der Zweitsprache und Fördermöglichkeiten.* In: *Deutschunterricht 4*, S. 4–9

**Ehlers, Swantje** (2004): *Das Leseverständnis von Migrantenkindern /L2-Lesefähigkeit.* In: Abraham, Ulf u. a. (Hrsg.): *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA.* Freiburg i. Breisgau: Fillibach, S. 297–308

**Grütz, Doris; Pfaff, Harald** (2006): *Wie lesen Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund Sachtexte? In: Deutsch als Zweitsprache 1/2006*, S. 26–31

**Hell, Corinna** (2009): *Literatur als Erlebnis. Evaluation eines Experiments mit Lernszenarien in Ungarn.* Oberursel: Finken [anschauliche Dokumentation der Methode »Lernszenarien«]

**Hölscher, Petra; Piepho, Hans-Eberhard; Roche, Jörg** (2006): *Handlungsorientierter Unterricht mit Lernszenarien. Kernfragen zum Spracherwerb.* Oberursel: Finken

- Hölscher, Petra** (2007): Lernszenarien. Sprache kann nicht gelehrt, sondern nur gelernt werden. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Freiburg i. Breisgau: Fillibach, S. 151–167
- Knapp, Werner** (2007): Förderunterricht in der Sekundarstufe. Welche Schreib- und Lesekompetenzen sind nötig und wie kann man sie vermitteln? In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Freiburg i. Breisgau: Fillibach, S. 247–264
- Kühn, Peter**: PISA und die Lesekompetenz. Wie die Muttersprachendidaktik von der Fremdsprachendidaktik profitieren kann. In: *Der Deutschunterricht* 5/2002, S. 91–96
- Leisen, Josef** (2006): *Zweitsprache Deutsch. Übungen zum Leseverstehen für Schüler mit Migrationshintergrund*. In: *Naturwissenschaften im Unterricht – Physik* 95/2006, S. 32–36
- Leisen, Josef** (2010): *Handbuch Sprachförderung im Fach* [vgl. 1.2; hier: Teil: A und B des Begleitbuchs, zum Lesen insbes. S. 111–155 bzw. Teil C der Loseblattsammlung; zum Thema »Sprachförderung von Lernern mit Migrationshintergrund« siehe auch den gleichnamigen Ordner von Josef Leisen bei [www.leisen.studienseminar-koblenz.de](http://www.leisen.studienseminar-koblenz.de)]
- Lüddecke, Julian; Luchtenberg, Sigrid** (2003): PISA und die Folgen aus Sicht der interkulturellen Erziehung. In: Abraham, Ulf u. a. (Hrsg.): *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA*. Freiburg i. Breisgau: Fillibach, S. 309–329
- Ohm, Udo; Kuhn, Christina; Funk, Hermann** (2007): *Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf. Fachtexte knacken – mit Fachsprache arbeiten*. Münster u. a.: Waxmann [FÖRMIG Edition 2; Bereich: Übergang von der Schule in den Beruf; Teil I: Informationsmaterialien für Lehrende und Trainingsmaterialien für Lernende; Teil II: didaktische und methodische Planungshilfen; Teil III: spezifische sprachliche Probleme der Zielgruppe, Beschreibung des Förderansatzes der Sprachtrainingsmaterialien; Teil IV: systematische Beschreibung der grammatischen und fachsprachlichen Grundlagen der Trainingsmaterialien, die durch interaktive und multimediale Materialien der Website [www.sprachtraining-beruf.de](http://www.sprachtraining-beruf.de) ergänzt werden; Praxishilfe im besten Sinn des Wortes mit wertvollen Tipps zum Weiterlesen]
- Oomen-Welke, Ingelore** (2003): Lesen, verstehen und verstehbar machen. Ein Sachtext – Beobachtungen beim Lesen mit türkischen Drittklässlern. In: Brinkmann, Erika; Kruse Norbert; Osburg, Claudia (Hrsg.): *Kinder schreiben und lesen. Beobachten – Verstehen – Lehren*. DGLS-Jahrbuch. Freiburg i. Breisgau: Fillibach, S. 165–177

**Pommerin-Götze, Gabriele** (2004): *Vom Schreiben zum Lesen – vom Lesen zum Schreiben. Verbindungen zwischen dem kreativen Schreiben und einem produktiven Umgang mit Literatur im Bereich Deutsch als Fremdsprache*. In: Alt-mayer, Claus; Forster, Roland; Grub, Frank Thomas (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache in Wissenschaft und Unterricht: Arbeitsfelder und Perspektiven*. Festschrift für Lutz Götze. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang, S. 87–104

**Röhner, Charlotte** (2005): *Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache*. Weinheim, München: Juventa

**Siebert-Ott, Gesa** (2003): *Entwicklung der Lesefähigkeit im mehrsprachigen Kontext*. In: Bredel, Ursula u. a. (Hrsg.): *Didaktik der deutschen Sprache Bd. 1*. Paderborn: Schöningh, S. 536–547

**Schmölzer-Eibinger, Sabine** (2008): *Lernen in der Zweitsprache: Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen*. Tübingen: Narr

## 2.15 PISA, IGLU, DESI

Siehe auch 2.6

### PISA

**Baumert, Jürgen** (Hrsg.) (2003): *PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich

**Baumert, Jürgen; Stanat, Petra; Watermann, Rainer** (Hrsg.) (2006): *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

**Deutsches PISA-Konsortium** (Hrsg.) (2001): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich

**Deutsches PISA-Konsortium** (Hrsg.) (2002): *PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich

**Klieme, Eckhard u. a.** (2010): *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster u. a.: Waxmann [u. a. mit Beiträgen zur Entwicklung der Lesekompetenz von PISA 2000 bis PISA 2009 sowie zu den Themen: »Lesemotivation und Lesestrategien«, »Soziokulturelle Bedingungsfaktoren, Lebensverhältnisse und Lesekompetenz«, »Leseförderung im Elternhaus«]

**OECD** (2001): *Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse von PISA 2000*. Paris: OECD

**PISA-Konsortium Deutschland** (Hrsg.) (2004): *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs.* Münster u. a.: Waxmann

**PISA-Konsortium Deutschland** (Hrsg.) (2005): *PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland. Was wissen und können Jugendliche?* Münster u. a.: Waxmann

**PISA-Konsortium Deutschland** (Hrsg.) (2006): *PISA 2003. Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung im Verlauf eines Schuljahres.* Münster u. a.: Waxmann

**PISA-Konsortium Deutschland** (Hrsg.) (2007): *PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie.* Münster u. a.: Waxmann

**PISA-Konsortium Deutschland** (Hrsg.) (2008): *PISA 2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich.* Münster u. a.: Waxmann

**Prenzel, Manfred; Baumert, Jürgen** (Hrsg.) (2008): *Vertiefende Analysen zu PISA 2006.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften [Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 10/2008; u. a. mit einem Vergleich der Ergebnisse von PISA 2000 und PISA 2006, einem Vergleich der Leistungen im Bereich Lesekompetenz von PISA und PIRLS/IGLU und einem Aufsatz zur Entwicklung der herkunftsassoziierten Disparitäten im Lesen, der Mathematik und den Naturwissenschaften seit PISA 2000]

## **IGLU**

**Bos, Wilfried u. a.** (Hrsg.) (2003): *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich.* Münster u. a.: Waxmann

**Bos, Wilfried u. a.** (Hrsg.) (2004): *IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich.* Münster u. a.: Waxmann

**Bos, Wilfried u. a.** (Hrsg.) (2005): *IGLU. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien.* Münster u. a.: Waxmann

**Bos, Wilfried u. a.** (Hrsg.) (2007): *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich.* Münster u. a.: Waxmann

**Bos, Wilfried u. a.** (Hrsg.) (2008): *IGLU-E 2006. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich.* Münster u. a.: Waxmann

## **DESI**

**Beck, Bärbel; Klieme; Eckhard** (Hrsg.) (2007): *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Ergebnisse Bd. 1.* Weinheim: Beltz Pädagogik

**DESI-Konsortium** (Hrsg.) (2008): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. DESI-Ergebnisse Band 2.* Weinheim: Beltz Pädagogik

**Willenberg, Heiner** (Hrsg.) (2007). *Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Auf der empirischen Basis des DESI-Projekts.* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren

Weitere Informationen zu den großen internationalen Schulleistungsuntersuchungen zur Lesekompetenz des letzten Jahrzehnts, PISA, IGLU, DESI, bieten die Links zu den jeweiligen Projektträgern im Bereich »Bildung/Schule > Qualitätssicherung > Bildungsmonitoring > Internationale Schulleistungsvergleiche« im Internet-Auftritt der Kultusministerkonferenz (KMK): <http://www.kmk.org>.

Als Verständnishilfen für die Interpretation der Vergleichstests sind konzipiert:

**Drexsel, Barbara; Prenzel, Manfred** (2008): *Aus Vergleichsstudien lernen. Aufbau, Durchführung und Interpretation internationaler Vergleichsstudien.* München: Oldenbourg [Schulmanagement-Handbuch 126]

**Garbe, Christine** (2009): *Lesekompetenz.* In: Garbe, Holle, Jesch [vgl. 1. 1.], S. 19–29 [Vergleichende Analyse des Konzepts von Lesekompetenz bei PISA, IGLU, DESI]

**Voss, Andreas; Blatt, Inge** (2010): *Psychometrische Erfassung von Lesekompetenz in internationalen und nationalen Leistungsstudien.* In: *Deutschunterricht in Theorie und Praxis* Bd. 11.3, S. 27–59

## 2.16 »Risikogruppe«

Siehe auch 2.5, 2.7, 2.14

**Arbeitskreis für Jugendliteratur e. V.:** *Bücher für alle! Integrative Leseförderung.* JULIT. Informationen 3/06

**Bönninghausen, Marion; Lehberger, Reiner** (2007): *Leseförderung für Risikoleser. Ein systematisches Training zur Verbesserung der Lesefähigkeit.* In: *Pädagogik* 6, S. 20–23

**Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e. V.:** *a3 Themenhefte [leicht lesbare, motivierende und jugendorientierte Texte]:* <http://www.alphabetisierung.de/service/downloads/unterricht.html>

- Gold, Andreas u. a.** (2010): Bedingungen des Textverstehens bei leseschwachen Zwölfjährigen mit und ohne Zuwanderungshintergrund. In: *Didaktik Deutsch* 28, S. 59–74 [Überprüfung der Bedeutsamkeit »bekannter« Bedingungsfaktoren anhand der Ergebnisse der Frankfurter Hauptschulstudie »Leseflüssigkeit« mit Blick auf die Planung zukünftiger Maßnahmen zur Leseförderung]
- Knobloch, Jörg** (Hrsg.) (2008): *Kinder- und Jugendliteratur für Risikoschülerinnen und Risikoschüler? Aspekte der Leseförderung*. München: kopaed [kjl&m 08.extra] [Sammelband mit 16 Beiträgen; Teil I: Grundlagen, Teil II: Konzepte der Förderung, Teil III: Praxis der Leseförderung schwacher Leserinnen und Leser mit Beispielen für alle Altersstufen und Schularten]
- Kreibich, Heinrich; Aufenanger, Stefan** (Hrsg.) (2007): *Leseförderung und Diversität. Migrationshintergrund, Soziale Benachteiligung, Geschlechterdifferenz als Herausforderung für die Leseförderung*. Ergebnisse des 2. Round Table Leseförderung der Stiftung Lesen. Mainz: Stiftung Lesen [Schriftenreihe der Stiftung Lesen 01]
- Kreibich, Heinrich; Ehmig, Simone C.** (Hrsg.) (2010): *Lesefreude trotz Risikofaktoren. Eine Studie zur Lesesozialisation von Kindern in der Familie*. Mainz: Stiftung Lesen [Schriftenreihe der Stiftung Lesen 07]
- Messner, Rudolf** (2005): *Neue Zugänge zum Lesen für »Risikoschüler«*. In: Institut für Qualitätsentwicklung (Hrsg.): *Neue Zugänge zum Lernen schaffen. Lesekompetenz und Leseförderung nach PISA*. Wiesbaden, S. 53–71
- Philip, Maik** (2010): *Leseförderung auf Augenhöhe. Peer-Assisted Learning als geeignetes Format für die Förderung schwacher und schwächster Leser*. In: *Didaktik Deutsch* 28, S. 98–115 [Überprüfung der Wirksamkeit der PAL-Methode, die auf die explizite Hilfe und Unterstützung zwischen gleichrangigen bzw. zueinander passenden Personen (peers) bei der Leseförderung setzt; Beschreibung und Bewertung aktueller Konzepte zur Steigerung der Leseflüssigkeit durch Lautleseverfahren und die Vermittlung von Lesestrategien]
- Pieper, Irene u. a.** (2004): *Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Lektüre und Mediengebrauch von HauptschülerInnen*. Weinheim, München: Juventa
- Rosebrock, Cornelia u. a.** (2010): *Förderung der Leseflüssigkeit bei leseschwachen Zwölfjährigen*. In: *Didaktik Deutsch* 28, S. 33–58 [Forschungsüberblick und Bericht über die Fördermaßnahmen und Ergebnisse des Frankfurter Projekts »Leseflüssigkeit«; Darstellung der Konsequenzen für die Lesedidaktik]
- Stanat, Petra; Schneider, Wolfgang** (2004): *Schwache Leser unter 15-jährigen Schülerinnen und Schülern in Deutschland: Beschreibung einer Risikogruppe*. In: Schiefele, Ulrich u. a. (vgl. 1.1), S. 243–274 [Empirische Befunde und Analysen unter besonderer Berücksichtigung der Jugendlichen mit Migrationshintergrund; vgl. 1.1]

## 2.17 Sach- und Fachtexte

**Baurmann, Jürgen** (2009): *Sachtexte lesen und verstehen. Grundlagen – Ergebnisse – Vorschläge für einen kompetenzfördernden Unterricht*. Seelze-Velber: Kallmeyer/Klett [mit CD-ROM]

**Fix, Martin; Jost, Roland** (2010): *Sachtexte im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren [Diskussionsforum Deutsch 19; 2. Aufl.]

**Klute, Wilfried** (2006): *Sachtexte erschließen. Grundlagen, Texte und Arbeitshilfen für den Deutschunterricht der Sekundarstufe I*. Berlin: Cornelsen Scriptor

**Leisen, Josef** (Hrsg.) (2006): *Physiktexte lesen und verstehen [Naturwissenschaften im Unterricht – Physik 95/2006; mit den grundlegenden Aufsätzen des Hrsg.: »Leseverstehen. Mit Sachtexten im naturwissenschaftlichen Unterricht umgehen lernen«, »Was macht das Lesen von Fachtexten so schwer?« Hilfen zur Beurteilung von Texten (zus. mit Marion Seyfarth), »Ein Text – zehn Strategien. Strategien zur Bearbeitung von Sachtexten«]*

**Leisen, Josef** (2007): *Lesen in allen Fächern*. In: Bertschi-Kaufmann (vgl. 1.1), S. 189–197 [vgl. 1.1]

**Leisen, Josef** (2010): *Handbuch Sprachförderung im Fach [vgl. 1.2; zum Lesen von Fachtexten im sprachsensiblen Fachunterricht siehe Begleitbuch S. 111 bis 155 bzw. Teil C der Loseblattsammlung; zu den zahlreichen Aufsätzen des Verf. zum Thema siehe die Bibliographie bei [www.leisen.studienseminar-koblenz.de](http://www.leisen.studienseminar-koblenz.de) bzw. die Website [www.leseverstehen.de](http://www.leseverstehen.de); hier wie dort umfangreiches Angebot zum Download]*

**Maiwald, Klaus** (2010): *Didaktik der Gebrauchstexte*. In: *Taschenbuch des Deutschunterrichts Bd. 2*, S. 393–413 und 691–713

**Ohm, Udo; Kuhn, Christina; Funk, Hermann** (2007): *Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf. Fachtexte knacken – mit Fachsprache arbeiten*. Münster u. a.: Waxmann [FÖRMIG Edition 2; Bereich: Übergang von der Schule in den Beruf]

**Studienseminar Koblenz** (Hrsg.) (2009): *Sachtexte lesen im Fachunterricht der Sekundarstufe*. Seelze-Velber: Kallmeyer/Klett [mit umfanglichem Grundlagen- und Praxisteil zu den Fächern Biologie, Chemie, Physik, Deutsch, Erdkunde, Französisch, Geschichte, Mathematik, Religion und Ethik]

## 2.18 Unterrichtsforschung, empirisch

Siehe auch 2.1, 2.3, 2.4

**Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina** (Hrsg.) (2006): *Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm.* Weinheim, München: Juventa [Curriculum-Entwurf zur Professionalisierung von Lehrkräften, der die einschlägigen Theorieperspektiven skizziert und die zentralen methodologischen Qualifikationsbereiche zusammenstellt, u. a. qualitative und quantitative Methoden der Datenerhebung und -auswertung sowie Konzepte und Methoden der Implementations- und Evaluationsforschung]

**Kämper-van den Boogaart, Michael; Spinner, Kaspar H.** (Hrsg.) (2010): *Deutschunterricht in Theorie und Praxis Bd. 11.2, Kap. E: Gegenwärtiger Stand der empirischen Unterrichtsforschung, S. 275-382* [u. a. mit Forschungsberichten zur Vermittlung von Lesekompetenz und zum Literaturunterricht von Andrea Bertschi-Kaufmann, Silvana Kappeler und Dorothee Wieser sowie einer Vorstellung von zwei exemplarischen Forschungsprojekten durch Hansjakob Schneider und Iris Winkler]

**Stückrath, Jörn; Strobel, Ricarda** (Hrsg.) (2005): *Deutschunterricht empirisch. Beiträge zur Überprüfbarkeit von Lernfortschritten im Sprach-, Literatur- und Medienunterricht.* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren [Dokumentation des 15. Symposions Deutschdidaktik 2004 in Lüneburg]

**Weinhold, Swantje** (Hrsg.) (2006): *Schriftspracherwerb empirisch. Konzepte – Diagnostik – Entwicklung.* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren [Diskussionsforum Deutsch 23; Darstellung empirischer Untersuchungen in der Grundschule und in der Sekundarstufe I hinsichtlich der Wirkung didaktischer Konzepte, von Lernmaterialien und Lehrerfortbildungen sowie von Möglichkeiten der Lernbeobachtung, Fehleranalyse und Fehlerdeutung mit Blick auf die Verbesserung von Unterricht]

### 3. Förderkonzepte

Siehe auch 1, 2.7, 2.8, 2.9, 2.14, 2.16, 2.18

#### 3.1 Grundschule

**Arbeitsgemeinschaft Jugendliteratur und Medien** (Hrsg.) (2007): *Literarisches Lernen in der Grundschule*. München: kopaed [kjl&m 3/2007]

**Bremerich-Vos, Albert u. a.** (Hrsg.) (2009): *Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret. Aufgabenbeispiele – Unterrichts Anregungen – Fortbildungsideen*. Berlin: Cornelsen Scriptor [Lehrer-Bücherei: Grundschule; mit Kopiervorlagen auf CD-ROM]

**Dehn, Mechthild; Hüttis-Graff, Petra** (2006): *Zeit für die Schrift. Bd. 1: Lesen lernen und Schreiben können. Lernprozesse, Unterrichtssituationen, Praxishilfen; Bd. 2: Beobachtung und Diagnose. Schulanfangsbeobachtung, Lernbeobachtung Schreiben und Lesen, Lernhilfen*. Berlin: Cornelsen Scriptor [Lehrer-Bücherei: Grundschule, erw. Neuaufl.; Plädoyer für die Verbindung offenen Lernens mit stärker gelenkten Unterrichtsformen beim Schriftspracherwerb im Anfangsunterricht; mit vielen direkt einsetzbaren Unterrichtsmaterialien als Kopiervorlagen in Bd. 2 auch zur frühzeitigen Diagnose von Problemfällen und der gezielten individuellen Förderung]

**Dümler, Reinhard** (2010): *Les- und Rechtschreibproblemen vorbeugen. Ein Leitfaden für die 1. Klasse*. Buxtehude: Persen [Bergedorfer Förderdiagnostik]

**Gläser, Eva; Franke-Zöllmer, Gitta** (Hrsg.) (2005): *Lesekompetenz fördern von Anfang an. Didaktische und methodische Anregungen zur Leseförderung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren

**Grabe, Astrid** (2004): *Arbeitstechniken fürs Textverständnis. Methoden-Schule Deutsch*. Mülheim: Verlag an der Ruhr 2004 [Lernmaterialien für die 3. und 4. Jahrgangsstufe]

**Granzer, Dietlinde u. a.** (Hrsg.) (2009): *Bildungsstandards Deutsch und Mathematik. Leistungsmessung in der Grundschule*. Weinheim, Basel: Beltz

**Grundschulunterricht Deutsch 2/2010: Sachtexte verstehen und nutzen**

**Hessisches Kultusministerium** (Hrsg.):

- *Les-Info 1–10* (2007) [jeweils 18 bis 30 Seiten, praxisorientierte Handreichungen zu den grundlegenden Aspekten der Leseförderung in der Grundschule: Zusammenhang von Lesen und Schreiben, Diagnose von Lesekompetenz, Lesenlernen bei Migrationshintergrund, Zusammenarbeit mit den Eltern und der Schulbibliothek u. a.]
- *Didaktische Materialien zum sinnerfassenden Lesen* (2008) [37 S. mit 23 Übungsbeispielen und Hinweisen zum Beobachten und Fördern bei Grundschulkindern]

- *Der Umgang mit Texten im Grundschulunterricht* (2009) [37 S. mit Hinweisen für die Textauswahl sowie zahlreichen Textbeispielen und Vorschlägen für den Unterricht] [auch online: <http://lernarchiv.bildung.hessen.de/grundschule/Deutsch/lesen/index.html>]
- Kleinmann, Klaus** (2006): *Lese-Rechtschreib-Schwäche? Das Basistraining – anschaulich und systematisch*. Buxtehude: Persen [Bergedorfer Förderdiagnostik]
- Kollenrott, Anne Ingrid u. a.** (2007): *Kolibri. Leseförderung in der Grundschule*. Münster u. a.: Waxmann
- Mayer, Andreas** (2010): *Gezielte Förderung bei Lese- und Rechtschreibstörungen*. München: Reinhardt [Darstellung der Grundlagen für eine professionelle Förderung im Anfangsunterricht mit einer breiten Ideensammlung für die Förderpraxis; Verf. ist Sprachheilpädagoge und Mitarbeiter am Lehrstuhl für Sprachbehindertenpädagogik an der Universität zu Köln]
- Metzger, Klaus** (Hrsg.) (2008): *Gute Aufgaben Deutsch. Heterogenität nutzen. 22 gute Aufgaben für die Klassen 3 und 4*. Berlin: Cornelsen Scriptor [Lehrer-Bücherei: Grundschule]
- Moers, Edelgard** (2004): *Informierendes Lesen. Mit Informationen aktiv umgehen – Lesekompetenz stärken – Beispiele aus der Praxis*. Berlin: Cornelsen Scriptor [Lehrer-Bücherei kompakt: Grundschule]
- Neugebauer, Claudia** (2007): *Leseförderung in einem mehrsprachigen Umfeld*. In: Bertschi-Kaufmann (vgl. 1.1), S. 229–241 [mit drei unterrichtspraktischen Beispielen aus dem Kindergarten und der Grundschule]
- Richter, Karin; Plath, Monika** (2007): *Lesemotivation in der Grundschule: Empirische Befunde und Modelle für den Unterricht*. Weinheim, München: Juventa [2. Aufl.]
- Richter, Karin** (2007): *Kinderliteratur im Literaturunterricht der Grundschule. Befunde – Konzepte – Modelle*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren [Deutschdidaktik aktuell 11; Neubearb. und erw. 2. Aufl. mit Blick auf die Ergebnisse von PISA, IGLU und der Erfurter Lesemotivations-Studie]
- Sahr, Michael** (2006): *Leseförderung durch Kinderliteratur. Märchen, Bilder- und Kinderbücher im Unterricht der Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren [Deutschunterricht in der Grundschule; 4., unveränd. Aufl.]
- Schenk, Christa** (2008): *Lesen und Schreiben – lernen und lehren. Eine Didaktik des Schriftspracherwerbs*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren [7., überarb. Aufl.]
- Schulz, Gudrun** (Hrsg.) (2010): *Lesen Lernen in der Grundschule. Lesekompetenz und Leseverstehen. Förderung und Bücherwelten*. Berlin: Cornelsen Scriptor [Lehrer-Bücherei: Grundschule; Basiswerk zum Thema mit Beiträgen von einschlägig ausgewiesenen Fachdidaktikern]

- Sommer-Stumpfenhorst, Norbert** (2006): *Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten: vorbeugen und überwinden. Von der Legasthenie zur LRS – LRS-Diagnose. Förderkonzepte und Übungsmaterialien.* Berlin: Cornelsen Scriptor [Lehrer-Bücherei Grundschule, überarb. Neuaufl.]
- Spinner, Kaspar H.** (2006): *Lesekompetenz erwerben, Literatur erfahren. Grundlagen – Unterrichtsmodelle für die 1.–4. Klasse.* Berlin: Cornelsen Scriptor [Lehrer-Bücherei: Grundschule]
- Steck, Andrea** (2009): *Förderung des Leseverstehens in der Grundschule. Fortbildungsbausteine für Lehrkräfte.* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
- Waldt, Kathrin** (2010): *Literarisches Lernen in der Grundschule. Herausforderung durch ästhetisch-anspruchsvolle Literatur.* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren [Deutschdidaktik aktuell 16; 2. Aufl.]

## 3.2 Hauptschule

- Gold, Andreas** (2009): *Leseflüssigkeit. Dimensionen und Bedingungen bei lese-schwachen Hauptschülern.* In: Bertschi-Kaufmann und Rosebrock (vgl. 1.1), S. 151–164
- Hahn, Manfred** (2008): *Leserziehung in der Hauptschule.* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
- Hummelsberger, Siegfried** (2008): *Arbeit mit Texten bei Jugendlichen in Hauptschulen und Berufsvorbereitung.* In: Knobloch, Jörg (Hrsg.) (2008): *Kinder- und Jugendliteratur für Risikoschülerinnen und Risikoschüler? Aspekte der Leseförderung.* München: kopaed [kjl&m 08.extra], S. 167–176
- Lernchancen 44/205:** *Literatur in der Hauptschule*
- Ohm, Udo; Kuhn, Christina; Funk, Hermann** (2007): *Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf. Fachtexte knacken – mit Fachsprache arbeiten.* Münster u. a.: Waxmann [FÖRMIG Edition 2; Bereich: Übergang von der Schule in den Beruf]
- Pieper, Irene u. a.** (2004): *Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Lektüre und Mediengebrauch von HauptschülerInnen.* Weinheim, München: Juventa
- Rieckmann, Carola** (2010): *Leseförderung in sechsten Hauptschulklassen. Zur Wirksamkeit eines Vielleseverfahrens.* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren [Evaluation des Frankfurter Projekts »Leseflüssigkeit« mit instruierendem Theorie-Teil]
- Sigel, Richard; Feneberg, Sabine** (2007): *Leseförderung und Entwicklung von Lesefreude. Leitfaden für die lesekompetente Hauptschule.* München: Maß [Schulprogramm für die Jahrgangsstufen 5 und 6; mit CD-ROM]

### 3.3 Förderschule

**Wieczorek, Marion** (2006): *Faszination Lesen und Schreiben. Zugangswege zum Schriftspracherwerb für Kinder mit Körperbehinderungen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren

**Wiprächtiger, Maja** (2006): *Die Lesestunde. Leseförderung in der Förderschule*. In: *Fördermagazin 2*, S. 5–8

**Wiprächtiger, Maja** (2007): *Literaturunterricht an Förderschulen. Ein Forschungsprojekt an Sonderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen*. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik 7*, S. 258–264

**Wiprächtiger-Geppert, Maja** (2009): *Literarisches Lernen in der Förderschule. Eine qualitativ-empirische Studie zur literarischen Rezeptionskompetenz von Förderschülerinnen und -schülern in Literarischen Unterrichtsgesprächen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren

### 3.4 Berufsschule

**Becker-Mrotzek, Michael; Kusch, Erhard; Wehnert, Bernd** (2006): *Leseförderung in der Berufsbildung*. Duisburg: Gilles & Francke [Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik. Reihe A. Heft 2; auch online: <http://www.koebes.uni-koeln.de>]

**Drommler, Rebecca u. a.** (2006): *Lesetest für Berufsschüler/innen*. LTB-3. Duisburg: Gilles & Francke [Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik. Reihe A. Heft 3; Handbuch, Lesetest und Lösungsschablone; auch online: <http://www.koebes.uni-koeln.de>]

**Efing, Christian; Janich, Nina** (Hrsg.) (2006): *Förderung der berufsbezogenen Sprachkompetenz. Befunde und Perspektiven*. Paderborn: Eusl [Dokumentation der gleichnamigen Fachtagung vom März 2006 an der TU Darmstadt im Rahmen des hessischen Modellversuchs VOLI; Materialien für den Unterricht siehe unten 4.3]

**Fülling, Claudia; Rexing, Volker** (2010): *Förderung der Lesekompetenz von Berufsschülerinnen und Berufsschülern. Erfahrungen mit der Implementierung eines Diagnose- und Förderinstruments in dualen Bildungsgängen des Bau- und Ausbaugewerbes*. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 4*, S. 43–46 [Überblicksartikel]

**Grundmann, Hilmar** (2007): *Sprachfähigkeit und Ausbildungsfähigkeit. Der berufsschulische Unterricht vor neuen Herausforderungen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren

**Hummelsberger, Siegfried** (2008): *Arbeit mit Texten bei Jugendlichen in Haupt-*

schulen und Berufsvorbereitung. In: Knobloch, Jörg (Hrsg.) (2008): *Kinder- und Jugendliteratur für Risikoschülerinnen und Risikoschüler? Aspekte der Leseförderung*. München: kopaed [kjl&m 08.extra], S. 167–176

**Lehmann, Rainer; Seeber, Susan** (Hrsg.) (2007): *ULME III. Untersuchungen von Leistungen, Motivation und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler in den Abschlussklassen der Berufsschulen* [auch online: [www.hamburger-bildungs-server.de](http://www.hamburger-bildungs-server.de) > Berufliche Bildung]

**Ohm, Udo; Kuhn, Christina; Funk, Hermann** (2007): *Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf. Fachtexte knacken – mit Fachsprache arbeiten*. Münster u. a.: Waxmann [FÖRMIG Edition 2; die Trainingsmaterialien des Bandes werden durch interaktive und multimediale Materialien der Website [www.sprachtraining-beruf.de](http://www.sprachtraining-beruf.de) ergänzt.]

**Pätzold, Günter** (2008): *Basiskompetenzförderung im Kontext berufsfachlichen Lernens*. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW)* 2, S. 257 bis 273

**Schiesser, Daniel; Nodari, Claudio** (2007): *Förderung des Leseverstehens in der Berufsschule*. Zürich: Baugewerbliche Berufsschule Zürich

### 3.5 Schulartübergreifend

**Bräuer, Christoph** (2010): *Lesetechniken erlernen, Lesestrategien entwickeln im Unterricht*. In: *Deutschunterricht in Theorie und Praxis Bd. 11.3*, S. 153–196 [Exemplarische Unterrichtsmodelle]

**Brinkmann, Erika** (2008): *Leseförderung durch Differenzierung*. In: Knobloch, Jörg (Hrsg.): *Kinder- und Jugendliteratur für Risikoschülerinnen und Risikoschüler? Aspekte der Leseförderung*. München: kopaed, S. 92–102 [kjl&m 08.extra; Praxisbeispiele nicht nur für die Grundschule]

**Frey, Hanno** (2010): *Lesekompetenz verbessern? Lesestrategien und Bewusstmachungsverfahren nutzen!* Münster u. a.: Waxmann [Empirische Erziehungswissenschaft 24; evaluiertes Praxiskonzept des Hamburger Gymnasiallehrers und ehemaligen DESI-Mitarbeiters]

**Fritz, Jens; Wegener, Dorothee** (2005): *Lesen lernt man nur durch Lesen. Das Konzept zur systematischen Leseförderung, das alle ansprechen soll*. In: *Pädagogik* 10/2005, S. 38–42

**Gaile, Dorothee** (Hrsg.) (2006): *Lesen macht schlau. Neue Lesep Praxis für weiterführende Schulen*. Berlin: Cornelsen Scriptor [Konzept und Methoden des von Ruth Schoenbach, Cynthia Greenleaf u. a. im Rahmen der kalifornischen Förderinitiative »Reading Apprenticeship« entwickelten Schulprogramms zur Förderung der Lesekompetenz und Lesemotivation]

- Garbe, Christine; Holle, Karl; Weinhold, Swantje** (2010): *ADORE – Teaching Adolescent Struggling Readers. Ein europäisches Forschungsprojekt über gute (Unterrichts-)Praxis zur Förderung leseschwacher Jugendlicher.* In: *Didaktik Deutsch* 28/2010, S. 75–97
- Gläser, Eva; Franke-Zöllmer, Gitta** (Hrsg.) (2005): *Lesekompetenz fördern von Anfang an. Didaktische und methodische Anregungen zur Leseförderung.* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren [Fokus: Jahrgangsstufen 1–6, u. a. mit Beispielen für Diagnoseverfahren, Vorschlägen für die Auswahl von Sachbüchern, Übungen zum Textverstehen sowie Hinweisen, wie Leseförderprogramme Schulen in lesende Schulen verwandeln]
- Kruse, Gerd** (2007): *Das Lesen trainieren: Zu Konzepten von Leseunterricht und Leseübung.* In: *Bertschi-Kaufmann* (vgl. 1.1), S. 176–188 [Überblick und Strukturierung der aktuellen Leseunterrichtskonzepte unter besonderer Berücksichtigung des Lesetrainings]
- Leisen, Josef** (2007): *Lesen in allen Fächern.* In: *Bertschi-Kaufmann* (vgl. 1.1), S. 189–197 [Plädoyer aus der Perspektive des naturwissenschaftlichen Unterrichts für eine fächerübergreifende, auf die Vermittlung von Lesestrategien beruhende Lesedidaktik]
- Leisen, Josef** (2010): *Handbuch Sprachförderung im Fach* [vgl. 1.2, hier: Teil A und B]
- Lenhard, Wolfgang** (2009): *Interventionsprogramme zur Förderung von Lesekompetenz.* In: *Bertschi-Kaufmann und Rosebrock* (vgl. 1.1), S. 257–268 [Diskussion ausgewählter Trainingsprogramme für die Grundschule und Sekundarstufe I]
- Nix, Daniel** (2010): *Förderung von Lesekompetenz.* In: *Deutschunterricht in Theorie und Praxis* Bd. 11.2, S. 139–189 [instruierender Überblicksartikel zum Stand der Forschung mit umfanglichem Literaturverzeichnis]
- Rosebrock, Cornelia u. a.** (2011): *Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe.* Seelze-Velber: Kallmeyer/Klett [mit CD-ROM + 3 Lehrfilme]
- Wrobel, Dieter** (2009): *Individuell lesen lernen: Das Hattinger Modell zur nachhaltigen Leseförderung in der Sekundarstufe.* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren [Deutschdidaktik aktuell 31; kompakte Darstellung eines umfassenden Konzepts zur nachhaltigen Vermittlung von Lesestrategien und zur Förderung der Lesemotivation nach dem Modell der »Inszenierung des Lesens«, basierend auf den Erfahrungen aus einem Schulversuch an der Gesamtschule Hattingen]

## 4. Fördermaterialien

### 4.1 Grundschule

**Berliner Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM)** (Hrsg.) (2005): *Praxisbox Lesen. Bausteine zur Leseförderung in der Grundschule*. Braunschweig: Schroedel [Acht Bausteine: Leseinteresse, Leseübungen, Lesestrategien, Leseaufgaben, Leseprozesse, Lesekultur, Eltern, Diagnose; mit Handreichung]

**Färber, Jürgen** (2010): *Lesekompetenz spielerisch entwickeln. Kinder erfinden ihre eigenen Quizspiele. Ab Klasse 3*. Augsburg: Brigg [fächerübergreifende Sachtexte, Kopiervorlagen, CD-ROM mit Computerprogramm »BriggQuizGenerator«]

**Ganser, Bernd** (Hrsg.) (2010): *Damit hab ich es gelernt! Materialien und Kopiervorlagen zum Schriftspracherwerb*. Donauwörth: Auer [5., neu bearb. Aufl.]

**Grübl, Eva** (2010): *Lesefrühestück. 3-malig. Differenzierungsmaterial auf drei Niveaustufen für die Klassen 2, 3 und 4. Kopiervorlagen mit CD-ROM*. Berlin: Cornelsen [mit motivierende Texte aus der populären Kinderliteratur]

**Hohmann, Karin** (2009): *Trainingsprogramm zur Steigerung der Lesefertigkeit. Motivierende Arbeitsblätter zum Lesenüben. 2. und 3. Klasse*. Buxtehude: Persen [Bergedorfer Unterrichtsideen]

**Honnef-Becker, Irmgard; Kühn, Peter** (2010): *Lesekompetenzen gezielt fördern. Gebrauchstexte und literarische Texte. Lesestrategien für die Jahrgänge 3 und 4. Kopiervorlagen mit CD-ROM*. Berlin: Cornelsen Scriptor [Lehrer-Bücherei Grundschule]

**Köhler, Katja; Weiß, Lorenz** (2010): *Lernziel Lesefertigkeit. Sicherer, schneller und genauer lesen 2.–4. Klasse. Mit Lernstandserfassung und Portfolio*. Donauwörth: Auer [Systematisches Trainingsprogramm mit Darstellung der theoretischen Grundlagen, Diagnosebögen zur Lernstandserfassung, Übungstexten als Kopiervorlagen, Lernportfolio zur Sicherung und Reflexion der Lernergebnisse]

**Mannhaupt, Gerd** (2006): *Münsteraner Trainingsprogramm (MÜT). Förderung der phonologischen Bewusstheit am Schulanfang. Materialien mit Kopiervorlagen*. Berlin: Cornelsen

**Moers, Edelgard** (2006): *Lesestrategien fördern. Bd. 1. Ein systematisches Training zu verschiedenen Textsorten in der Grundschule: Erzähltexte. Mit Kopiervorlagen*. Donauwörth: Auer [Klasse 3–4]

**Moers, Edelgard** (2009): *Lesestrategien fördern. Bd. 2. Ein systematisches Training zu Sach- und Gebrauchstexten. Mit Kopiervorlagen*. Donauwörth: Auer [Klasse 1–4]

- Nahberger, Günter** (2008): Lesekompetenz testen und trainieren mit Lockis Abenteuergeschichten im Wilden Westen. Ein Buch für ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
- Ottenschläger, Petra; Pramper, Wolfgang** (2004): Lesefit für die Volksschule. Lese- und Konzentrationstraining für Kinder von 8 bis 10 Jahren. CD-ROM. Linz: Veritas
- Reiß-Held, Sonja** (2007): Lesekompetenz entwickeln und Sprache fördern mit Tiergeschichten. Materialien für Grundschul Kinder in Regelklassen und DaZ-Fördergruppen. Komplettpaket. Donauwörth: Auer [Lehrerband mit Kopiervorlagen, Lesetexte und Übungen für Grundschul Kinder und CD-ROM zum selbstständigen Üben]
- Scheller, Anne** (2010): Leseförderung für Jungen. Motivierende Unterrichtsmaterialien für die Jahrgangsstufen 2–4. Stamsried: Care-Line [80 S., Sammlung mit Erzähl- und Sachtexten für Jungen, Kopiervorlagen für den Unterricht und einer Einführung zur Methodik und Didaktik einer geschlechtersensiblen Leseförderung]
- Scheller, Anne** (2010): Leseförderung für Mädchen. Motivierende Unterrichtsmaterialien für die Jahrgangsstufen 2–4. Stamsried: Care-Line [80 S., Sammlung mit Sachtexten, Schaubildern und Diagrammen für Mädchen, Kopiervorlagen für den Unterricht und einer Einführung zur Methodik und Didaktik einer geschlechtersensiblen Leseförderung]
- Schmidtke, Inge** (2009): Lesestrategien: Erzähltexte. Methoden und Tests zur Texterschließung. Buxtehude: Persen [Bergedorfer Unterrichtsideen; 3./4. Klasse]
- Schmidtke, Inge** (2009): Lesestrategien: Sachtexte. Methoden und Tests zur Texterschließung. Buxtehude: Persen [Bergedorfer Unterrichtsideen; 3./4. Klasse]
- Standfest, Claudia** (2010): Lese-Kommissare knacken jeden Text. Lesekompetenzstufe 1 und 2 und Lesekompetenzstufe 3 und 4. Mit 8 Strategien die Lesefähigkeit erweitern. 2 Bde. Mülheim: Verlag an der Ruhr [im Papphefter DIN-A4, mit Lehrerhandreichung]
- Stolz, Ulrike; Kohl, Lynn-Sven** (2007): Wir werden Leseprofi – Fit durch Lesetraining! 3. und 4. Schuljahr. 2 Bde. Kerpen: Kohl [2. Aufl.; Übungsbausteine: Konzentrations- und Blicktraining, Satz- und Wortreihenfolgen, Text-Bild-Kombinationen etc.; mit Schülerarbeitsheft]
- Tacke, Gero** (2009/2010): Leseverstehen trainieren mit kurzen, spannenden Geschichten. Donauwörth: Auer [3 Bde. für den Unterricht ab Mitte der 2. bis zur 4. Klasse für die Förderung bei LRS mit Kopiervorlagen: 15 Geschichten und 15 Arbeitsblätter mit sechs progressiv angeordneten Aufgaben; mit zusätzlichen Schülerbänden für zu Hause, die Lesecke oder Förderkurse]
- Yates, Irene** (2007): Lesen üben, Lesen fördern, Klasse 1–4. Mülheim: Verlag an der Ruhr [über 100 ausgearbeitete Lernideen]

## 4.2 Sekundarstufe

**Amt für Lehrerbildung Frankfurt/M.** (2007): *Textarbeit im Ethikunterricht. Unterrichtsmaterialien für die Sekundarstufe I [Materialien zum Unterricht, Sekundarstufe I, H. 159; Autorin: Anita Rösch]*

**Baurmann, Jürgen** (2009): *Sachtexte lesen und verstehen. Grundlagen – Ergebnisse – Vorschläge für einen kompetenzfördernden Unterricht. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett [mit CD-ROM]*

**Bertschi-Kaufmann, Andrea u. a.** (Neuauf. 2009/10): *Lesen. Das Training. Lesefertigkeiten, Lesegeläufigkeit, Lesestrategien. Stufe I ab Klasse 5; Stufe II ab Klasse 7. Donauwörth und Stuttgart: Auer/Klett [Lernmaterial-Mappen mit jeweils 4 Arbeitsheften und einem Kommentar für Lehrkräfte sowie einer CD-ROM mit Hörbeispielen zur Förderung der Lesegeläufigkeit]*

**Boßhammer, Herbert u. a.** (Hrsg.): *Fordern und Fördern in der Sekundarstufe I. Konzepte, Materialien, Good-Practice. Berlin: Raabe Verlag 2006 ff [mehrbändige, lfd. erg. Loseblattsammlung mit zahlr. Beiträgen zur Lesediagnose und Leseförderung]*

**Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur** (Hrsg.):

- *Bausteine des Lesens. Stärkung der Lesekompetenz der 10- bis 14-Jährigen. H. 1-6. Wien 2007 [u. a. »Mit Sachtexten arbeiten«, »Computerprogramme und Lesen«, »Leseübungen für alle Fächer«, »Lesen – ein Fest!«]*
- *Vorhang auf zum Lesen. Spielräume zur Leseförderung der 10- bis 14-Jährigen. Wien 2008*
- *Praxismappe Lesen. Unterrichtsbeispiele für die Förderung der Lesemotivation von Mädchen und Buben in der 5. und 6. Schulstufe. Wien 2009 [388 S., auch online: <http://pubshop.bmukk.gv.at/detail.aspx?id=364>]*

**Charlesworth, Liza** (2008): *100 Ideen für die Arbeit mit Texten. Literatur schreibend erkunden. Mülheim: Verlag an der Ruhr [Jahrgangsstufen 5–7; kurze Schreibaufgaben auf Arbeitskärtchen, z. B. für Freiarbeit oder differenzierende Lektürearbeit]*

**Clark, Sarah Kartchner** (2008): *Texte systematisch erschließen. Mit Schaubildern, Tabellen und Grafiken. Mülheim: Verlag an der Ruhr [mit CD, 140 Arbeitsblätter zur Förderung der Lesekompetenz im nicht literarischen Bereich für die Jahrgangsstufen 5–8]*

**Cornelsen Verlag** (2008): *Lesen macht stark. Berlin: Cornelsen [2 Ordner DIN A4 mit Lehrer- und Schülermaterialien aus dem schleswig-holsteinischen Projekt zur Förderung der Lesekompetenz »Niemanden zurücklassen – Lesen macht stark«]*

**Cornelsen Verlag** (2009): *Fördermaterialien Deutsch 5./6. Schuljahr. Tests, Kopiervorlagen, Lösungsblätter. Rechtschreibung, Grammatik, Lesen und Schrei-*

- ben. Cornelsen: Berlin [mit CD-ROM, Loseblattsammlung im Plastikringordner DIN A4 mit über 300 Fördermaterialien]
- Cornelsen Verlag** (2010): Fördermaterialien Deutsch. 7./8. Schuljahr. Tests, Kopiervorlagen, Lösungsblätter. Rechtschreibung, Grammatik, Lesen und Schreiben. Loseblattsammlung mit Ordner. Cornelsen: Berlin [mit CD-ROM, Loseblattsammlung im Plastikringordner DIN A4 mit über 250 Fördermaterialien]
- Cornelsen Verlag** (2011): Fördermaterialien Deutsch. 9./10. Schuljahr. Tests, Kopiervorlagen, Lösungsblätter. Rechtschreibung, Grammatik, Lesen und Schreiben. Loseblattsammlung mit Ordner. Cornelsen: Berlin [mit CD-ROM, Loseblattsammlung im Plastikringordner DIN A4 mit über 250 Fördermaterialien]
- Dinges, Erik; Worm, Heinz-Lothar** (2006): Trainingsprogramm: Steigerung der Lesekompetenz. Ab Klasse 5. Buxtehude: Persen [Bergedorfer Unterrichtsideen; Haupt- und Realschule]
- Eggert, Jens** (2007): Zeitungsartikel lesen und verstehen. 5.–7. Schuljahr [Bergedorfer Kopiervorlagen 397; Haupt- und Realschule]
- Endres, Wolfgang; Institut für Diagnostik und Lerntaining** (Hrsg.) (2010): Methoden-Magazin: Lesen und Schreiben in der Sekundarstufe I. 31 Unterrichtsideen mit LRS-Training. Weinheim: Beltz [Pädagogik praxis]
- Fischer, Ute** (2008): Leseförderung nach Kompetenzstufen. Differenzierte Materialien für die Klassen 5 und 6. Donauwörth: Auer [mit Kopiervorlagen]
- Fulde, Agnes; Schneider, Frank** (2010): Diagnostizieren & Fördern. Deutsch, Klasse 9/10: Rechtschreiben und Lesen. Berlin: Cornelsen Scriptor [Materialien zur Lernstandsermittlung, zum Strategietraining und Üben sowie zur Überprüfung des Lernfortschritts als Kopiervorlagen; zum Konzept der Reihe siehe Sabine Kliemann (Hrsg.) (2008): Diagnostizieren & Fördern in der Sekundarstufe I. Schülerkompetenzen erkennen, unterstützen und ausbauen. Berlin: Cornelsen Scriptor]
- Gold, Andreas u. a.** (2004): Wir werden Textdetektive: Arbeitsheft und Lehrermanual. 2 Bde. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Gold, Andreas** (2010): Lesen kann man lernen. Lesestrategien für das 5. und 6. Schuljahr. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht [2., bearb. und aktualis. Aufl.; Trainingsprogramm]
- Gruver, Sara** (2002): 20 Minuten Aufbautraining Leseverständnis. Übungen zum sinnentnehmenden Lesen. Mülheim: Verlag an der Ruhr [26 Übungseinheiten für die Jahrgangsstufe 5–6]
- Haas, Karin** (2002): Texte lesen – Inhalte verstehen. Ein systematisches Training zu Lesekompetenz. Arbeitsmaterialien für die Sekundarstufe 1. Mülheim: Verlag an der Ruhr [Jahrgangsstufe 5–8]

- Hackenbroch-Krafft, Ida; Parey, Evelore** (2004): *Lesestrategien. Aktiv lesen! Methodentraining für die Arbeit mit Sachtexten.* Paderborn: Schöningh [Reihe »Einfach Deutsch«]
- Hessisches Kultusministerium** (Hrsg.) (2004): *Leseförderung in der Praxis. Tipps, Hilfen und Konzepte für die Sekundarstufe I.* Wiesbaden: Hessisches Kultusministerium
- Karg, Ina** (2008): *Verstehendes Lesen – Lesendes Verstehen. Kopiervorlagen zu einer Basiskompetenz.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht [für den Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe]
- Kliemann, Sabine** (Hrsg.) (2008 ff): *Diagnostizieren & Fördern. Deutsch. Rechtschreiben und Lesen. Lernstandsermittlung – Förderempfehlung – Erfolgsüberprüfung. Kopiervorlagen. 5./6. Schuljahr, 7./8. Schuljahr, 9./10. Schuljahr.* Berlin: Cornelsen Scriptor
- Klute, Wilfried** (2006): *Sachtexte erschließen. Grundlagen, Texte und Arbeitshilfen für den Deutsch-Unterricht der Sekundarstufe I.* Berlin: Cornelsen Scriptor
- Korsch, Gustavo** (2006): *Textverständnis trainieren. Politische Nachrichten.* Mülheim: Verlag an der Ruhr [Arbeitsmaterialien für die Jahrgangsstufen 8-10]
- Korte, Jochen** (2006): *Lesen lernt man nur durch Lesen! Ein Programm zur intensiven Leseförderung in der Sekundarstufe. Übungen, Projekte, Aktionen.* Donauwörth: Auer
- Korte, Jochen** (2007): *Ran an die Bücher! Praxisbuch zur Leseförderung in der Sekundarstufe I. Übungen, Projekte, Aktionen.* Auer: Donauwörth
- Lange, Hartmut** (2008): *Lesekompetenz steigern 1. Sachtexte. Mit Kopiervorlagen ab Klasse 5.* Buxtehude: Persen [Bergedorfer Unterrichtsideen]
- Leisen, Josef** (2010): *Handbuch Sprachförderung im Fach. [vgl. 1.2, hier: Teil C]*
- Manz, Katrin** (2005): *Lesekompetenz: kreativ. Kopiervorlagen für das 5./6. Schuljahr.* Cornelsen: Berlin
- Moers, Edelgard** (2004): *Informierendes Lesen. Mit Informationen aktiv umgehen – Lesekompetenz stärken – Beispiele aus der Praxis.* Berlin: Cornelsen Scriptor
- Morgenthau, Lena** (2004): *Textverständnis trainieren. Arbeitstexte und Förderaufgaben.* Mülheim: Verlag an der Ruhr [30 Sachtexte zu Themenbereichen aus Naturwissenschaften, Geografie, Sport, Musik. Mit Multiple-Choice-Aufgaben und Lösungen]
- Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz** (Hrsg.) (2007): *»Beim Lesen die Augen schließen.« Theoretische Grundlagen und Unterrichtsmaterialien zum Verstehen von Texten. Deutsch Sek. I.* Bad Kreuznach: Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz [PZ-Information 15]
- Saliba, Gabriele** (2006): *Lesekompetenz steigern 2. Moderne Jugendliteratur. Mit*

- Kopiervorlagen ab Klasse 5. Buxtehude: Persen. [Bergedorfer Unterrichtsideen]
- Schlamp, Katharina** (Hrsg.) (2010): *Individuell fördern Deutsch 5 und 7. Kopiervorlagen in drei Differenzierungsstufen mit Tests. Je 2 Bde.: Lesen: Sach- und Gebrauchstexte, Lesen: Literarische Texte & Kinder- und Jugendbuch.* Donauwörth: Auer [mit CD-ROM, erscheint textidentisch in der Reihe »Auer bei Klett« als Loseblattsammlung im Ordner DIN A4 mit jeweils über 500 Kopiervorlagen und ergänzt durch ein Schülerbegleitbuch; die Bände zu den Jahrgangsstufen 6 und 8 erschienen 2011]
- Schwaab, Sabine:** *Lesetraining. Materialien zur Verbesserung der Lesekompetenz 5.–8. Klasse.* Augsburg: Brigg 2007
- Wegener, Dorothee; Stumpf, Stefanie; Fritz, Jens** (2007): *Die ganze Schule liest. Die Praxismappe zur Leseförderung. Klasse 5–7.* Mülheim: Verlag an der Ruhr [mit CD-ROM und Kopiervorlagen; Konzept zur systematischen Leseförderung der Steinwaldschule]
- Weingardt, Martin** (Hrsg.) (2008): *Übergang Schule – Betrieb. Deutsch. Individuelle Lernprofile fördern. Ordner 1: Lernmodule Deutsch.* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren [3., überarb. Aufl., Ringordner mit 662 Seiten und CD-ROM; mit umfanglichem Material auch zur Förderung der Lesekompetenz]
- Wietzke, Frauke** (2009): *Das Lesetagebuch für jede Lektüre. 5.–10. Klasse. Strukturierte Vorlagen zur Texterschließung.* Buxtehude: Persen [Bergedorfer Kopiervorlagen; Haupt- und Realschule]

### 4.3 Berufsschule

- Geier-Wehner, Brigitte; Herbert, Isabel; Kirchner-Weigand, Anja** (2010): *Betrifft Lesen. Texte verstehen, aufbereiten und präsentieren.* Troisdorf: Bildungsv Verlag EINS [104 S.; Schülerarbeitsheft zur systematischen Verbesserung der Lesefähigkeit und des Leseverständnisses sowie – als Schwerpunkt – zur Vermittlung von Lesestrategien; mit einem Exkurs zum Lauten Lesen, einem Methodenlexikon, Lösungshilfen und einer Lesekarte mit den wichtigsten Lesestrategien]
- Institut für Qualitätsentwicklung** (Hrsg.):
- *Portfolio zum Leseverstehen für berufliche Schulen. Schülermappe und Lehrerbegleitheft.* Wiesbaden 2006
  - *Baukasten Lesediagnose. Inklusive Arbeitsmaterialien auf CD-ROM.* Wiesbaden 2006
  - *Leseförderung im Unterricht. Unser Ziel: Förderung der Schlüsselkompetenz »Leseverstehen«.* Neuaufl. mit CD-ROM. Wiesbaden: 3. Aufl. 2007  
[Materialien aus dem Modellversuch »Vocational literacy – Methodische und

sprachliche Kompetenzen in der beruflichen Bildung (VOLI)« 2003 bis 2006; Bezug über Amt für Lehrerbildung Frankfurt/M.]

**Leisen, Josef** (2010): *Handbuch Sprachförderung im Fach* [vgl. 1.2, hier: Teil C]

**Ohm, Udo; Kuhn, Christina; Funk, Hermann** (2007): *Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf. Fachtexte knacken – mit Fachsprache arbeiten*. Münster u. a.: Waxmann [FÖRMIG Edition 2]

#### 4.4 Jahrgangsstufenübergreifend

**Müller, Frank** (2009): *Lesetraining. Sinnentnehmendes Lesen in den Klassen 3–6 und 7–10. Materialien und Kopiervorlagen zur Leseförderung*. 2 Bde. Weinheim: Beltz [Pädagogik praxis]

**Müller, Frank** (2010): *Lesetraining. Lern- und Arbeitstechniken in den Klassen 3–6 und 7–10. Mit Vorlese-Übungen und Kopiervorlagen*. Weinheim: Beltz [Pädagogik praxis]

**Rosebrock, Cornelia u. a.** (2011): *Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett [mit CD-ROM + 3 Lehrfilme]

**Sigel, Richard u. a.** (2007): *Leseförderung mit altersgemäßen Texten und vielen differenzierten Arbeitsblättern für die Jahrgangsstufen 2–7 der Grund- und Hauptschulen*. München: Maib [Materialband mit 12 Lesetexten in unterschiedlichen Schwierigkeitsstufen und zahlreichen Arbeitsblättern auf CD-ROM]

**Wild, Edmund** (2005/2006): *Strategisches Lesetraining*. 3. bis 10. Schuljahr. 3 Bde. Buxtehude: Persen [Bergedorfer Kopiervorlagen 181–183, Loseblattsammlung]

#### 4.5 Deutsch als Zweitsprache

**BMW Group München** (Hrsg.) (1997 ff): *LIFE. Ideen und Materialien für interkulturelles Lernen*. [umfangliche Loseblattsammlung im Ordner, 4. Ergänzungslieferung 2006; kostenlos beziehbar über [presse@bmw.de](mailto:presse@bmw.de)]

**Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur** (Hrsg.): *Lesezoo – hayvanat bahçesi sakinleri. 10 türkisch-deutsche Übungsreihen für den Leseförderunterricht am Beginn der Sekundarstufe I*. Wien 2008

**Grimpe, Evelyne** (2007): Lesemappe für 10- bis 14-Jährige. Fördermaterial für Kinder nicht deutscher Muttersprache 1. Linz: Veritas [ab dem 2. Lernjahr; u. a. Leseprotokoll, Lesetests mit ansteigendem Schwierigkeitsgrad, Blätter für das Augentraining, 42 Förderblätter zur Behebung von Leseproblemen, 36 Texte mit konkreten Arbeitsaufträgen]

**Hobusch, Anna; Nevin, Lutz; Wiest, Uwe** (2006): Sprachstandsüberprüfung und Förderdiagnostik für Ausländer- und Aussiedlerkinder (SFD). 1.–4. Klasse. Buxtehude: Persen [2. Aufl., Testpaket mit Heften, Folien, Bildkarten und CDs]

**Hölscher, Petra; Piepho, Hans-Eberhard** (Hrsg.) (2003-2006): DaZ Lernen aus dem Koffer. Lernszenarien für Deutsch als Zweitsprache. Oberursel: Finken:

- 3 Koffer für die Grundschule
- 3 Koffer für die weiterführenden Schulen

**Leisen, Josef** (2010): Handbuch Sprachförderung im Fach [vgl. 1.2, hier: Teil C]

**Pollert, Manfred** (2005): Kiras Lernwelt. Förder- und Trainingsmaterialien für Deutsch als Zweitsprache im Anfangsunterricht der Grundschule. Handreichungen für den Unterricht mit Kopiervorlagen. Berlin: Cornelsen [begleitend zum Einsatz der Schülermaterialien »Kiras Lernwelt«]

**Rösch, Heidi** (Hrsg.) (2009): Deutsch als Zweitsprache. DaZ. Grundlagen, Übungs-ideen und Kopiervorlagen zur Sprachförderung. Braunschweig: Schroedel [Unterrichtspraxis Grundschule Deutsch]

**Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung** (Hrsg.): Lernszenarien. Ein neuer Weg, der Lust auf Schule macht:

- Teil 1: Deutsch lernen vor dem Schulbeginn. Oberursel: Finken 2005
- Teil 2: Sprachhandeln in den Klassen 1 bis 4 interkulturell – integrativ – interaktiv. Oberursel: Finken 2004 [Mithrsg. LISUM Berlin]
- Teil 3: Sprachhandeln in den Klassen 5 bis 9 interkulturell – integrativ – interaktiv. Oberursel: Finken 2005

**Hinweis:** Mittlerweile haben Schulbuchverlage wie Auer, Cornelsen, Hueber oder Klett zahlreiche Lehrwerke und passgenaue Fördermaterialien für DaZ/DaF entwickelt. Kopiervorlagen und Arbeitsblätter ab der Vorschule bieten in großer Zahl die Bergedorfer Unterrichtsideen des Persen Verlags in Buxtehude.

## **5. Blick in die Fachzeitschriften**

In nachfolgend benannten Fachzeitschriften finden Sie praxisorientierte und fachwissenschaftliche Beiträge zur Leseförderung im engeren und weiteren Sinn:

- **Abenteuer Lesen (Neckar-Verlag)**
- **Computer + Unterricht (Friedrich Verlag)**
- **Der Deutschunterricht (Friedrich Verlag)**
- **Deutsch differenziert (Westermann Verlag)**
- **Deutschunterricht (Westermann Verlag)**
- **Grundschule Deutsch (Friedrich Verlag)**
- **Grundschulunterricht Deutsch (Oldenbourg Verlag)**
- **Die Grundschulzeitschrift (Friedrich Verlag)**
- **Ethik & Unterricht (Friedrich Verlag)**
- **Lernchancen (Friedrich Verlag)**
- **Pädagogik (Beltz Verlag)**
- **Praxis Deutsch (Friedrich Verlag)**
- **Praxis Grundschule (Westermann Verlag)**
- **Praxis Schule 5–10 (Westermann Verlag)**
- **Psychologie in Erziehung und Unterricht (Reinhardt Verlag)**
- **SEMINAR – Lehrerbildung und Schule (Schneider Verlag)**
- **Schulmagazin 5–10 (Oldenbourg Verlag)**
- **Unterricht Englisch (Friedrich Verlag)**

## **DANK**

Ein herzliches Dankeschön gilt allen Autorinnen und Autoren, die lang-, mittel- und kurzfristig ihren Beitrag zu dieser Veröffentlichung geleistet haben.

Ein besonderer Dank gilt dabei den Mitgliedern der Expertengruppe des Landesinstituts für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) für die Zusammenarbeit mit dem Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplan und Medien (Thillm). Ergebnis dieser Kooperation sind die Textbeiträge zum Lesen in der weiterführenden Schule und die Handreichung zum LeseNavigator. Für die gewinnbringende wissenschaftliche Beratung durch Herrn Prof. Martin Leubner sei ebenfalls herzlich gedankt.

Allen Kolleginnen und Kollegen, die die Schlüsselfunktion des Lesens erkannt haben und sich an den Schulen für die fächerübergreifende Förderung von Lesekompetenz engagieren, gilt an dieser Stelle ein ebenso freundliches Dankeschön.

Bad Berka, im April 2011

## **Autorinnen und Autoren**

### **Rolf Baier**

*(Ostschule Gera Europaschule)*

*Diplomlehrer für Polytechnik, Fachlehrer für Sozialkunde*

*Fachberater für Wirtschaft-Recht-Technik/Technisches Werken*

*Fachberater für Sozialkunde*

*Arbeitsschwerpunkte:*

*Lesekompetenz als fächerübergreifender Gegenstand, Methoden im Technikunterricht, Förderung der Ausbildungsfähigkeit*

### **Matthias Biskupek**

*(Rudolstadt)*

*freischaffender Schriftsteller: Romane, Geschichten, Kabarett-Texte, Feuilletons und Features*

*Publizist und Literaturkritiker für (nicht nur) Thüringer Tageszeitungen und Beiträge für den Rundfunk*

### **Heike Clauß**

*(Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg)*

*Projekt-Koordinatorin ProLesen*

*Arbeitsschwerpunkte:*

*Lesekompetenzentwicklung in den Naturwissenschaften*

### **Claudia Franke**

*(Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg)*

*Projekt-Koordinatorin Initiative Leseförderung Brandenburg*

*Arbeitsschwerpunkte:*

*Förderung von Lesekompetenz als fächerübergreifender Gegenstand*

### **Prof. Dr. Christine Garbe**

*(Universität zu Köln)*

*Professorin für Deutsche Literatur und ihre Didaktik*

*Koordinatorin des EU-Projektes ADORE*

*Arbeitsschwerpunkte:*

*Leseforschung, Medien- und Lesesozialisation, gendersensible Leseförderung*

### **PD Dr. habil. Karl Holle**

*(Leuphana Universität Lüneburg)*

*Akademischer Direktor*

*Mitglied des Leitungsteams des EU-Projektes ADORE*

*Arbeitsschwerpunkte:*

*Leseforschung, Sprachbewusstheit, Literalität, Sozio- und Psycholinguistik, Sprachtheorie*

**Dr. phil. Andreas Jantowski**

*(Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien)*

*Direktor des Thillm, Lehrbeauftragter der Friedrich-Schiller-Universität Jena (Institut für Erziehungswissenschaften)*

*Arbeitsschwerpunkte:*

*Lehrerbildung, Empirische Sozialforschung, Stress- und Belastungsforschung*

**Dr. Rosemarie Lange**

*(Goethe-Gymnasium Gera/Rutheneum seit 1608)*

*Fachberaterin Deutsch, Leseberaterin*

*Arbeitsschwerpunkte:*

*Lesekompetenz als fächerübergreifender Gegenstand, Diagnose von Leseleistungen, integrativer Deutschunterricht, Lehrbucharbeit*

**Prof. Dr. Martin Leubner**

*(Universität Potsdam)*

*Professur Didaktik der deutschen Literatur*

*Arbeitsschwerpunkte:*

*literarisches Lernen, Lese- und Medienkompetenzentwicklung in Lehr- und Lernprozessen*

**Peter Messerschmidt**

*(Bad Köstritz)*

*Diplomlehrer i. R.*

*Arbeitsschwerpunkte:*

*Lesekompetenz als fächerübergreifender Gegenstand, landeskundliche Reisen, Arbeit im Orts- und Heimatverein*

**Manuela Metscher**

*(Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien)*

*Fachreferentin Deutsch an weiterführenden Schulen*

*Arbeitsschwerpunkte:*

*Leseförderung, Fach- und Unterrichtsentwicklung*

*(Lehrpläne, Prüfungen)*

*Mitglied der Landesarbeitsgemeinschaft »Schule und Bibliothek«*

**Hermann Ruch**

*(Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München)*

*Grundsatzabteilung, Referat Medienbildung*

*Arbeitsschwerpunkte:*

*Leseförderung und Schulbibliotheken*

*Leitung: LESEFORUM BAYERN, KMK-Projekt ProLesen*

**Martin Sachse-Weinert**

*(Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus)*

*Abteilung III.4 und II.7*

*Arbeitsschwerpunkte:*

*u. a. Vergleichsarbeiten, Datenerhebungen*

*Leitung: KMK-Projekt ProLesen*

**Sabine Schröder**

*(Petersbergschule Nordhausen)*

*Schulleiterin, Beraterin E.U.LE, Leseberaterin*

*Arbeitsschwerpunkte:*

*Schul- und Unterrichtsentwicklung, Lesekompetenz als fächerübergreifender Gegenstand, Aufgabekultur*

**Karin Sieder**

*(Goethe-Gymnasium Ilmenau)*

*Diplomlehrerin*

*Arbeitsschwerpunkte:*

*fächerübergreifende Entwicklung von Methodenkompetenz (Umgang mit Operatoren, Arbeitstechniken, Aufgabekultur)*

**Prof. Dr. Swantje Weinhold**

*(Leuphana Universität Lüneburg)*

*Professorin für Deutsche Literatur und ihre Didaktik*

*Arbeitsschwerpunkte:*

*Erstunterricht im Lesen und Schreiben, Schriftspracherwerb, Legasthenieforschung, Schreiben und Textproduktion, Orthografie und Leseforschung*

## **Sehr geehrte Kollegin, sehr geehrter Kollege,**

»Der Mensch hat dreierlei Wege klug zu handeln:  
erstens durch nachdenken, das ist der edelste,  
zweitens durch nachahmen, das ist der leichteste, und  
drittens durch Erfahrung, das ist der bitterste.«  
(Konfuzius)

Wir hoffen, dass wir Ihnen mit unserer Publikation jede Menge Anregungen zum Nachdenken und Nachahmen geben können. Um die Umsetzung in der Praxis zu erleichtern, stellen wir Ihnen einige der vorgestellten Materialien zum Herunterladen auf unserem Thüringer Schulportal zur Verfügung.

Unter <http://www.schulportal-thueringen.de/web/guest/lesefoerderung> finden Sie neben Arbeitsblättern und Kopiervorlagen auch die Druckvorlagen für den *LeseNavigator* zum Selbermachen.

Viel Erfolg für Ihre weitere Arbeit und viel Spaß beim Lesen in allen Lebenslagen wünscht Ihnen

A handwritten signature in black ink, reading "Ina-Isa Heber". The script is cursive and fluid, with the first name "Ina-Isa" and the last name "Heber" clearly distinguishable.





