



Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen (PFL)
Deutsch Sekundarstufe



LESEFÖRDERUNGSKONZEPTE AN STEIRISCHEN SCHULEN

Hedwig Weber

Alpen-Adria-Universität Klagenfurt

Mag.a Gerhild Zaminer

Univ.-Prof. Dr.phil. Jörg Meier

Köflach, Juli 2014

VORWORT

Lehrerinnen und Lehrer in Österreich haben es nicht leicht: Auf der einen Seite sollen sie ihre Schülerinnen und Schüler im Wissenserwerb begleiten und unterstützen, auf der anderen Seite stehen sie ständig im nicht gerade wohlwollenden Fokus der Öffentlichkeit. Sie werden kritisiert, weil sie zu streng oder nicht streng genug sind, weil sie zu viel oder zu wenig verlangen, weil sie neue Unterrichtsformen einführen oder immer noch wie vor dreißig Jahren unterrichten. Sie werden nicht anerkannt, gleichzeitig aber um ihre viele Freizeit beneidet – aber tun will diesen Job keiner von denen, die gerade noch geschimpft haben. Nichts desto trotz sind die meisten Lehrkräfte mit Begeisterung bei der Sache, wollen die Kinder und Jugendlichen, die ihnen anvertraut sind, bestmöglich fördern und fordern.

Zudem hat sich die Lernlandschaft geändert: Nicht was unterrichtet wird, ist entscheidend, sondern was die Kinder und Jugendlichen am Ende ihrer Schullaufbahn können – und wider Erwarten der Lehrkräfte entspricht dies, wie verschiedene Testungen ergaben, nicht den Annahmen.

Neben aller Skepsis ständigen Testungen gegenüber, haben diese Tests ein Umdenken eingeleitet, das durchaus zu begrüßen ist: Lehrerinnen und Lehrer sind auf der Suche nach Methoden und Werkzeugen, die Schülerinnen und Schüler besser unterstützen, ihre Kompetenzen erweitern und sie handlungsfähig und selbstständig in eine Gesellschaft führen, die hohe Ansprüche an die zukünftigen Mitglieder stellt.

Auch die vorliegende Arbeit ist die Darstellung einer solchen Suche: Was sagt die aktuelle Forschung zum Thema Leseerwerb? Welche Methoden helfen den Lernenden, bestmöglich ihre Kompetenzen zu erwerben, auszubauen und anzuwenden? Die Ergebnisse der Befragungen und Erprobungen verschiedener Verfahren sollen dazu beitragen, eine grundlegende Orientierung im derzeitigen Stand der Forschung in der deutschsprachigen Unterrichtsdidaktik zu geben, was den Aufbau von Lesekompetenzen betrifft.

Im Rahmen der Erstellung dieser Arbeit wurde ich von zahlreichen Personen tatkräftig unterstützt, denen ich an dieser Stelle meinen Dank aussprechen möchte.

Mein größter Dank und meine Wertschätzung gilt an dieser Stelle dem Team meiner akademischen Lehrer, die mich in meiner PFL-Ausbildung begleiteten, mich inspirierten und tatkräftig berieten: Mag.a Gerhild Zamminer, Univ.-Prof. Dr.phil. Jörg Meier, Prof. Mat.phil. Dr.phil. Margit Böck, Ass.Prof. Mag. Dr. Jürgen Struger und Mag.a Dr. Gabriele Fenkart.

Danken möchte ich auch MA Dipl. Päd. Michaela Reitbauer, Mag. Dr. Prof. Renate Weber und Bezirksschulinspektor Heinz Zechner, Landesreferent des Österreichischen Buchklubs, für ihre Bereitschaft, mich mit Fakten und fachlichen Gesprächen zu begleiten.

Auch meiner Schuldirektorin Michaela Pfennich, die mein Vorhaben stets unterstützte und meinen Kolleginnen Erika Ofner, Andrea Brunner und Manuela Hütter-Kolb möchte ich danken, die mich im Unterricht unterstützten und die Trainingsphasen der Kinder begleiteten.

Danke auch an meine Kolleginnen und Kollegen bei der PFL-Ausbildung, die offenen Diskussionen und interessanten Perspektiven, die sie mir boten, waren eine große Bereicherung.

Großer Dank gebührt meinen Kindern, meinem Sohn Gerd, der mich in meinem Vorhaben bestärkte und mir Mut machte und insbesondere meiner Tochter Birgit, mit der ich unzählige Fachgespräche führen durfte und die immer ein offenes Ohr für mich hatte.

Hedwig Weber

INHALTSVERZEICHNIS

VORWORT.....	2
INHALTSVERZEICHNIS	3
ABSTRACT.....	5
1 EINLEITUNG	6
1.1 Ausgangslage und Rahmenbedingungen.....	6
1.2 Eine kleine Statistik zur Anzahl der Veranstaltungen:	6
1.3 Lesen als Basiskompetenz einer veränderten Gesellschaft	7
1.4 Forschungsfragen und Überlegungen zum Konzept der Leseförderung	8
2 LESEKOMPETENZ – WAS IST DAS EIGENTLICH?	10
2.1 Definition und Darstellung	10
2.2 10 Prinzipien einer effektiven Leseförderung	12
2.3 Darstellung der Lesekompetenz im Vergleich.....	13
3 ERFOLGREICHE LESEFÖRDERPROGRAMME, DIE AN ERREICHTE KOMPETENZEN DER LERNENDEN ANSCHLIEßEN:	16
3.1 Leseflüssigkeit und Textverständnis	16
3.1.1 Dekodiergenauigkeit.....	17
3.1.2 Automatisierung	18
3.1.3 Auswirkungen der Leseflüssigkeit auf Lesemotivation und Lese-Selbstkonzept	18
3.1.4 Förderung der Leseflüssigkeit durch Lautleseverfahren	19
3.1.4.1 Vergleich: Lautlesen versus Vorlesen	19
3.1.4.2 Formen der kooperativen Lautleseverfahren	20
3.2 Lesestrategie-Training als Zugang zu Textinhalten	21
3.3 Sachtextlektüre unterstützen	23
3.4 Vielleseverfahren	24
3.5 Leseanimation und Lesemotivation	25
3.6 Literarisches Lesen unterstützen	26
4 EXKURS: LESE-FÖRDEREMPFEHLUNGEN DER BILDUNGSSERVER	28
5 LESEFÖRDERUNG IN DER STEIERMARK	33
5.1 Voruntersuchungen an einer NMS: Wirkung unterschiedlicher Fördermaßnahmen ..	33
5.2 „Denkkreise“ zur Leseerziehung und Einordnung in die Leseförder-Programme	35
5.2.1 Die Methode der Denkkreise:	35
5.2.2 Auswertung der Denkkreise: Welche nachhaltig wirksamen Initiativen der weiten Lesewelt gibt es in unserer Region bereits?.....	36

5.2.3	Entwicklungsperspektiven: Wo liegt individuelles Entwicklungspotential für eine nachhaltige Förderung der Lesekompetenz?	39
5.2.4	Welche nächsten Schritte setzen wir, um die Entwicklung der Lesekompetenz in der Lernkultur unserer Schulen zu verankern?	40
5.3	Lesefördermaßnahmen im Unterricht: Rückmeldungen der Lehrkräfte	41
5.3.1	Ressourcen der Schulen: personell und Ausstattung	42
5.3.2	Kooperationen außerhalb der Schule	43
5.3.3	Förderung der Lesemotivation	43
5.3.4	Systematisches Lesetraining	44
5.3.5	Maßnahmen für das sinnerfassende Lesen	45
5.3.6	Erhebungen des Lernstandes	45
5.3.7	Methoden der Leseförderung	46
5.3.8	Rückmeldungen und Notengebung	48
5.4	LEP und SQA: Lesen als Schwerpunktthema	48
5.5	Leseförderung im Spiegel der Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte an der Pädagogischen Hochschule Steiermark	50
6	LITERATUR	54
6.1	Bücher	54
6.2	Beiträge aus dem Internet	55
6.3	Im digitalen Ordner:	59
6.4	Bildungsserver, Leseberatung im Internet	59
	ANHANG	61
	Material 1: Inhalte des Seminars im 4. Semester Deutsch/Weiterführendes Lesen: Michaela Reitbauer 2014	61
	Material 2: Profil des Wahlmoduls „Bücher lassen Flügel wachsen“: Reitbauer Michaela, 2014, 5. Semester	62
	Material 3: Fragebogen zu Praktiken der Leseerziehung und Lesedidaktik, mit Auswertung:	63
	Material 4: Strategieprogramm zur Anwendung von Lesestrategien im Vergleich	68
	Material 5: Konzept des Reziproken Lehrens	69
	Material 6: Struktur des Bildungsservers Berlin-Brandenburg (Hirschle, 2010)	69
	Material 7: Tipps zur Navigation im Lesecurriculum (Hirschle, 2010)	70
	Material 8	71

ABSTRACT

Meine Arbeit stellt die aktuellen Verfahren der Lesepraxis im Unterricht von Volksschule und der Sekundarstufe in den Fokus, wobei die Elementarpädagogik des Leseerwerbs nur gestreift wird. Der Schwerpunkt der Fragestellung liegt im weiterführenden Lesen, das Schülerinnen und Schülern einen kompetenten und positiv motivierten Umgang mit Literatur und Sachtexten vermitteln soll.

Im ersten Teil werden die grundlegenden Fragen, wie die Definition des Begriffes „Lesekompetenz“ geklärt und die Darstellungsmuster verschiedener didaktischer Ansätze dargestellt. Der theoretische Teil stellt Verfahren in den Mittelpunkt, die nachweislich zu einer Verbesserung der Lesekompetenzen führen.

In wieweit diese Verfahren bekannt sind und in Unterricht, in Entwicklungsplänen und der Lehrerbildung ihren Ausdruck finden, wird in der Forschungsarbeit dargelegt.

My final thesis tries to demonstrate the latest perception, how to generate reading literacy for pupils in elementary schools and high schools, but the first step of alphabetization is not in the focus of this research. The priority question is on teachers' investigation of continuing reading, which should lead to understand, use, reflect and engage on written texts of different genres.

The first part shows the essential ideas like the definition of reading literacy and offers different graphic presentations of educational models. The academic part explains ways of effective instructions.

Whether teachers know these process instructions and use them or not, whether they are recorded in school development programmes or in teachers' academic studies is exposed in the second part of this research project.

Schultyp: Neue Musik-Mittelschule Edelschrott
Fach/Fächer: Deutsch; Bildnerische Erziehung
Kontaktperson: Mag. Michaela Pfennich, Schulleiterin
Kontaktadresse: 8583 Edelschrott, Schulstraße 110

1 EINLEITUNG

1.1 Ausgangslage und Rahmenbedingungen

„Lesekompetenz ist die Grundvoraussetzung, um als mündiger Mensch in gesellschaftliche Abläufe eingreifen zu können.

Lesen ist der Schlüssel zur Welt, in der wir leben. Und lässt uns von neuen Welten träumen.“ (Motto von Heinz Zechner, Bezirksschulinspektor Bezirksschulrat Leibnitz).

Im Schuljahr 2013/14 initiierte der Landesschulrat Steiermark für die allgemeinbildenden Pflichtschulen den pädagogischen Schwerpunkt „Die weite Lesewelt“ mit dem Ziel, dem Lesen eine breite Basis zu geben und Entwicklungen zur Leseförderung in den Schulen einzuleiten und zur Vernetzung einzuladen. Gesucht und erwartet wurden eindeutig und klar definiert *„langfristige und nachhaltig wirkende Maßnahmen. Nicht gemeint sind Einzelmaßnahmen mit vornehmlich Eventcharakter“* (Landesschulrat, aus dem Handout der Einladung zu den Regionalveranstaltungen im Oktober 2013, S. 3).

Pädagoginnen und Pädagogen wurden dazu eingeladen, Fortbildungsveranstaltungen zu besuchen, die das Lesen und den damit verbundenen Erwerb von Lesekompetenz in den Mittelpunkt stellen. Die Lehrkräfte sollen sich zu kompetenten, engagierten Lesefachkräften weiterbilden, aber auch als Experten selbst Aktivitäten entwickeln und in sogenannten „Denkkreisen“ darstellen, um anderen den Zugang zu Lese-Expertenwissen zu bieten.

Diese Initiative des Landesschulrats war die Reaktion auf internationale Studien, bei denen Österreichs Schülerinnen und Schüler schlechte Ergebnisse erzielten und die zeigten, dass besonders Risikogruppen offensichtlich nicht die Förderung erhielten, die ihnen den Zugang zu einer modernen Informationsgesellschaft ermöglicht. Da nicht zu erwarten ist, dass ohne entsprechende Impulse der Unterricht sich binnen kurzer Zeit so gestaltet, dass alle Lernenden zu kompetenten Leserinnen und Lesern werden, sind intensive Weiterbildung und neue Impulse für den Leseunterricht dringend notwendige Maßnahmen, zumal ein klar definiertes Curriculum zur Leseerziehung im deutschen Sprachraum offensichtlich noch nicht vorhanden ist oder auch nicht im Bewusstsein der Lehrkräfte etabliert ist.

Ein weiteres Element der Untersuchung ist die Annahme, dass Leseerziehung noch immer Sache des Deutschunterrichts zu sein scheint, während in anderen Fächern – wenn sie nicht von Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern unterrichtet werden - allenfalls beklagt wird, dass Schülerinnen und Schüler „nicht lesen können“. Die Kollegen und Kolleginnen, die an diesen Denkkreisen teilnahmen, waren aber, soweit feststellbar, wieder ausschließlich Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer, die allerdings auch mindestens ein Zweitfach unterrichten.

Neben der Initiative „Die weite Lesewelt“, die mit den Abschlussveranstaltungen der Reflexionstreffen im März endete, gab es eine große Anzahl von Weiterbildungsveranstaltungen an der Pädagogischen Hochschule, SCHILFs (Schulinterne Fortbildung) und SCHÜLFs (Schulübergreifende Fortbildung), die das Lesen und den Leseerwerb thematisierten.

1.2 Eine kleine Statistik zur Anzahl der Veranstaltungen:

Es gab sieben Veranstaltungen unter dem Überbegriff „Die weite Lesewelt“, 33 Veranstaltungen zum Schwerpunkt „Lesen 2.014“ mit durchschnittlich 25 bis 30 Teilnehmern, bei Großveranstaltungen wie dem Lesenetzwerktag, Eröffnungs- und Abschlussveranstaltungen zum Teil auch bis zu 300, sowie zirka 50 Weiterbildungsveranstaltungen, die Lesen unter verschiedensten Aspekten beleuchteten, einschließlich der Lesekompetenz in allen Fächern, wobei der Unterricht in Fremdsprachen nicht gezählt wurde (Zahlen von der Ausschreibung der Pädagogischen Hochschule ph-online.ac.at).

Im Rahmen meiner eigenen Weiterbildung beteiligte ich mich an sämtlichen Veranstaltungen aus der Reihe „Die weite Lesewelt“ in der Bildungsregion Graz – Graz Umgebung – Voitsberg, wobei ich als

Leiterin eines der Denkkreise agierte. Ebenso nahm ich an der Veranstaltungsreihe „Auf dem Weg zur Leseschule“ teil, in deren Rahmen ich Gelegenheit hatte, eine Form der kooperativen Lautleseverfahren nach Rosebrock und Nix vorzustellen. Im Rahmen der Seminare, die ich selbst leitete, (Kompetenzaufbau bei Schülerinnen und Schülern – Bildungsstandards nutzen / Deutsch) konnte ich in Form eines Fragebogens die Lehrkräfte der teilnehmenden Schulen nach ihren Praktiken der Leseerziehung im Rahmen des Unterrichts zu befragen.

1.3 Lesen als Basiskompetenz einer veränderten Gesellschaft

Wer mit Kindern und Jugendlichen arbeitet, sie beobachtet, weiß es, auch ohne Umfrage: Unsere Gesellschaft verändert sich und gleichzeitig auch der Umgang mit Medien aller Art, egal, ob es sich um Printmedien oder elektronische Medien handelt.

Da beobachtet man ein zwanzig Monate altes Mädchen, das bestimmt und vehement von seinen Eltern das Tablet oder Smartphone einfordert, wo es zielsicher über den Bildschirm wischt, seine Programme und Bilder selbst wählt und laut protestiert, wenn ihm dies verwehrt wird. Ein Bilderbuch kann seine Aufmerksamkeit nur kurz fesseln, die interaktiven Medien sind dem weit überlegen.

In den Schulen diskutieren Eltern und Lehrer über Handyverbote, zücken selbst aber mitten im Gespräch ihr eigenes Gerät, um rasch eine Information im Internet zu suchen, auf ein SMS (Short Message Service) zu antworten oder sich über den aktuellen „Status“ von Bekannten zu informieren.

Medien sind in unserer Gesellschaft „omnipräsent“, jederzeit und überall verfügbar. Während man früher oft lange nach der richtigen Quelle suchen musste, stehen Informationsquellen aller Art heute überall zur Verfügung. Das einzige Handicap stellt ein defektes Netz oder die anfallenden Kosten dar – oder die Kompetenz, diese Quellen effektiv zu nutzen. Und wo man früher glaubte, dass Lesen an Bedeutung verlieren würde, hat es im Gegensatz zu dieser Erwartung wesentlich an Bedeutung gewonnen, aber die Form des Lesens hat sich verändert: Kinder lesen weniger Belletristik, aber wesentlich mehr informative, weniger kontinuierliche Texte, „surfen, zappen, switchen“ (Falschlehner, 2010, S. 19), Kinder und Jugendliche lesen heute also mehr denn je, aber die Art des Lesens ist eine andere. Literalität, also der kompetente Umgang mit Medien aller Art, wird von Jugendlichen und Erwachsenen vorausgesetzt und eingefordert. Dazu zählt auch die Fähigkeit, Inhalte zu verknüpfen und zu hinterfragen, egal, aus welcher Quelle sie stammen. Wenn Jugendliche aber im Internet lesen, wird das von ihnen oft nicht als Lesen empfunden, obwohl auch Internetmedien oder Chats oder SMS-Nachrichten textbasiert funktionieren. Erwachsene, Jugendliche und oft auch schon Kinder verwenden diese Medien für unterschiedlichste Interessensgebiete rund um die Uhr und überall. Aber zeigt das Lesekompetenz und fördert es das Lesen?

Und genau daran scheiden sich die Geister: Während die einen vehement für den Einsatz der neuen Medien eintreten und ihren Nutzen, ihren Motivationswert hervorheben, warnen andere, wie der Gehirnforscher Manfred Spitzer, dringend davor, da frühzeitige oder intensive Nutzung von digitalen Medien „*uns und unsere Kinder um den Verstand bringen*“ (Spitzer, 2012, Titel).

Dass österreichische Kinder allerdings wesentliche Grundfertigkeiten im Bereich des Lesens vermissen, haben die letzten Testergebnisse von PISA (Programme for International Student Assessment), PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) und Bildungsstandardüberprüfungen unmissverständlich gezeigt. Damit ist Handlungsbedarf gegeben, und in Folge dessen die Verpflichtung der Schulen zu handeln. Menschen, die unzureichend lesen können, erhalten eine niedrigere Ausbildung, haben schlechtere Perspektiven in ihrer Berufswahl und damit in ihrer gesellschaftlichen Position. Lesekompetenz gilt als Schlüsselqualifikation in der modernen Gesellschaft, „*da der Grad, mit dem der kompetente Umgang mit Schriftsprache lebensgeschichtlich ausgebildet wird, die gesellschaftlichen Partizipationschancen der Einzelnen zu großen Teilen determiniert*“ (Nix, 2011, S. 11).

Sofort werden in diesem Falle Stimmen laut, die Laptop- und Notebookklassen fordern sowie das Schreibenlernen auf der Tastatur. Firmen bieten Lernprogramme für Kleinkinder, durch die sie besonders effektiv gefördert werden sollen.

Gerade gegen diese Erscheinungen zieht der Gehirnforscher Manfred Spitzer ins Feld. Er schreibt, dass mit dem Gebrauch der Computer (einschließlich der Smartboards in Klassenzimmern) die Verarbeitungstiefe im Gehirn und in Folge davon die Synapsenbildung abnimmt: Statt ein Wort zu schreiben, damit den Bewegungsablauf in Form von Schreibbewegung, das Wortbild und die Auseinandersetzung mit orthografischen Besonderheiten im Gehirn zu aktivieren, werden mit „Cut an Paste“ das Denken und damit die Verarbeitungstiefe ausgeschaltet. Statt der Schreibbewegung wird das Wort nur angetippt und an eine beliebige Stelle verschoben. „*Man braucht es dazu nicht einmal lesen oder sich damit gedanklich beschäftigen*“ (Spitzer, 2014, S. 79). In seinem Vortrag im Rahmen des Lesenetzwerktages am 25. Juni 2014 in Graz ergänzte er, dass Schreibschrift das Behalten fördert, da ein Wort dazu vollständig analysiert und in Bewegung übertragen werden müsse, Druckschrift dem schon unterlegen sei, aber das Tippen am Computer das Lernen der Buchstaben sogar behindere. Jeder Buchstabe wird dabei nämlich ident abgebildet und repräsentiert: Ein Zeigen mit dem Finger, ein Antippen – lauter idente Bewegungsmuster, die sich im Gehirn nicht abbilden. Als konkreten Beweis beschrieb er die Entwicklung der (Nicht-)Lesequote in China: Nach dem Erlernen der Schriftzeichen liegt die Quote der Lesefähigen im dritten Schuljahr bei 77 Prozent. Wird in der Folge das Schreiben am Computer forciert, bei dem die Anlaute der Silben eingetippt werden und der Computer dann eine Auswahl möglicher Schriftzeichen bietet, sinkt die Lesequote bis zum fünften Schuljahr auf 50 Prozent.

Aus diesen Erkenntnissen lässt sich nur der Schluss ziehen, dass man zum Erwerb von Kompetenzen, die dann auch bei der Nutzung moderner Medien hilfreich sind, Lehrende an Lernende Fähigkeiten und Techniken vermitteln müssen, die helfen, Wissen aufzubauen. Gutes, kompetentes „Googeln“ erfordert ein gutes Hintergrundwissen und kompetente Leser, sonst liest man nicht mehr sondern „switcht“ und „klickt“, ohne Informationen aufzunehmen, zu speichern, zu verarbeiten, auf ihren Wahrheitsgehalt zu überprüfen und sie bei anderer Gelegenheit abrufen und nutzen zu können (Quelle: Vortrag Dr. Dr. Manfred Spitzer, Lesenetzwerktag, 25.06.2014, Graz).

1.4 Forschungsfragen und Überlegungen zum Konzept der Leseförderung

Angesichts der Vielfalt der Forschungen und Überlegungen, die eine umfassende Lesekompetenz unabdingbar fordern und nach den Testergebnissen von PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) für Volksschüler/innen, den Testergebnissen bei PISA (Programme for International Student Assessment) für Jugendliche und vor den – ins Frühjahr 2015 verschobenen - Testungen der Bildungsstandards in den Volksschulen und auf der 8. Schulstufen, stellt sich vor allem bei Lesekompetenz die Frage: Was läuft falsch? Warum mangelt es unseren Kindern und Jugendlichen an Kompetenzen, obwohl Lehrerinnen und Lehrer zumindest nach eigenem Dafürhalten ihr Bestes geben? Was muss sich am Unterricht ändern, damit Schülerinnen und Schüler besser auf ein erfolgreiches Leben vorbereitet werden? Denn in einem sind sich alle einig (wagt man den Äußerungen von Wissenschaftlern, Wirtschaftsexperten, Politikern und Zukunftsdeutern zu glauben): Ohne Schulbildung ist ein finanziell gesichertes Bestehen in der modernen Gesellschaft nicht möglich, sichert ein gutes Bildungsniveau doch laut OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) sogar bei mangelnder Berufserfahrung die Chancen auf Anstellung und bessere Bezahlung (vgl. OECD, 2013, S. 1-2).

Das Lesen und die Leseförderung, wie vom Steierischen Landesschulrat beschlossen, in der Lehrerweiterbildung einen wesentlichen Raum zu geben, war also sinnvoll. In dieser Arbeit werden die getroffenen Maßnahmen in den Fokus der Betrachtungen gestellt, in wieweit sie den Leseempfehlun-

gen entsprechen, die von Lesedidaktikern empfohlen werden. Diese werden im ersten Teil der Arbeit dargestellt, um den aktuellen Stand der Forschung und Lesedidaktik zu vermitteln.

Interessant ist auch, auf welche Strategiekennnisse und Methoden Lehrer aus ihrem Erfahrungs- und Ausbildungsrepertoire zurückgreifen können, welche Schwerpunkte sie in der Leseförderung setzen, wo sie besondere Schwierigkeiten und Probleme sehen und auf welche Ressourcen sie zurückgreifen können. Und: Wie finden neue Methoden und Formen der Lesekompetenzbildung in der Lehrer-Ausbildung ihren Niederschlag?

In diesem Zusammenhang und im Zeitalter des World Wide Web als Informations- und Vernetzungsmedium stellt sich auch die Frage, wo Lehrkräfte welche Informationen zur Unterstützung ihres Unterrichts finden, welche Internetseiten unter besonderer Berücksichtigung der Bildungsserver Medien und Methoden leicht auffindbar anbieten.

Ob Schulen sich darüber hinaus entschließen, das Lesen und den Erwerb von Lesekompetenz in den Mittelpunkt der Schulentwicklungsprogramme zu stellen und als wesentliches Ziel in ihre SQA (Schulqualität Allgemeinbildung)-Planungen integrieren, zeigt die stichprobenartige Umfrage bei Lehrerinnen und Lehrern von 26 Neuen Mittel-Schulen, die an den Seminaren „Kompetenzaufbau bei Schülerinnen und Schülern – Bildungsstandards nutzen / Deutsch 2“ teilnahmen. Mittels Fragebogen wurde erhoben, welche Ressourcen Schulen zur Verfügung stehen und welche Praktiken zur Förderung der Lesekompetenzen angewandt werden.

Auch stellt sich die Frage, ob in der Ausbildung zukünftiger Lehrer dem Rechnung getragen wird, dass Lesen in hierarchieunterschiedlichen Prozessen erlernt wird und wie man gerade jene Schüler und Schülerinnen erreicht, die aus bildungsfernen sozialen Schichten stammen ebenso wie jene, die schon damit Probleme haben, eine gewisse Mindestfähigkeit an flüssigem Lesen zu erreichen. Dabei beschränkt sich die Forschungsarbeit auf Angebote und Curricula der Pädagogischen Hochschule Steiermark, die private Kirchliche Pädagogische Hochschule Graz wurde ausgespart, da sie im LeseNetzWerk Steiermark nicht aufscheint.

Mittels informeller Interviews bot sich die Möglichkeit, den Stand der Lehrerausbildung im Bereich der Lesebildung in den Kontext aktueller Forschungsarbeit zu stellen. Dabei ist anzumerken, dass die Pädagogischen Hochschulen und Universitäten im Zuge der schulartenübergreifenden neuen Ausbildungsschiene ein neues Curriculum erarbeiten, das derzeit noch nicht abrufbar ist.

2 LESEKOMPETENZ – WAS IST DAS EIGENTLICH?

2.1 Definition und Darstellung

„Reading literacy is understanding, using, reflecting and engaging with written texts in order to achieve one’s goals, to develop one’s knowledge and potential, and to participate in society.“ (OECD, 2009, S. 23)

„Lesefähigkeit bedeutet, geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen, über sie zu reflektieren und sich mit ihnen auseinanderzusetzen, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen“ (Offizielle Übersetzung BIFIE)

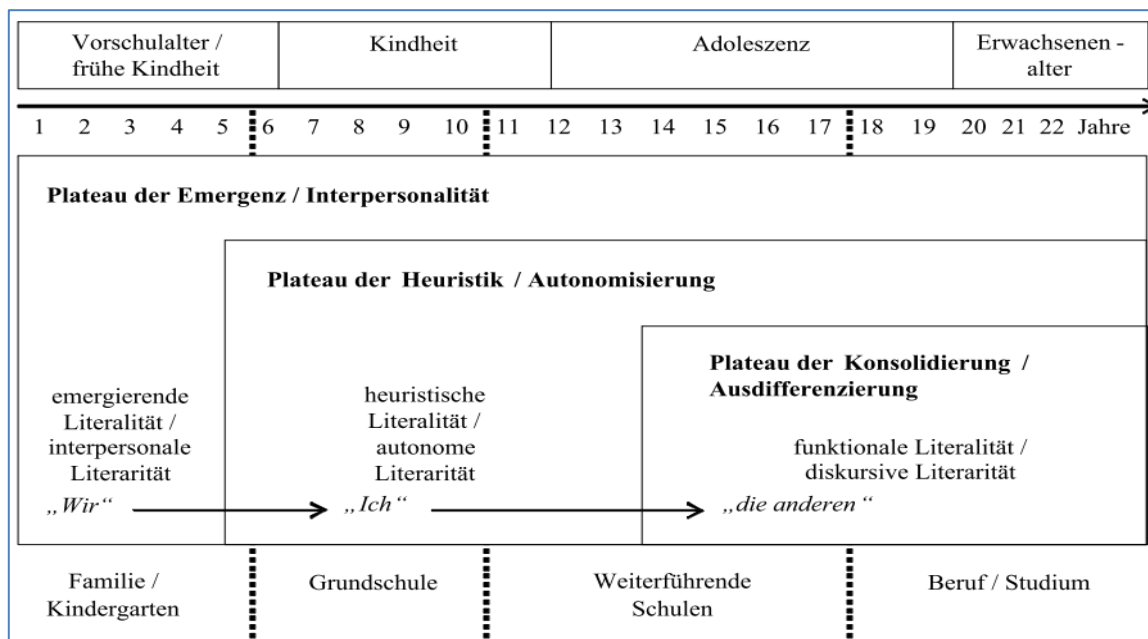
Bereits dieses einfache Beispiel einer Übersetzung stellt kompetente Lesende vor die Frage, ob sie mit dem Inhalt der Übertragung einverstanden sind und die Übersetzung ihrer eigenen Auffassung entspricht. So wird hier der Begriff „engaging“ mit „auseinandersetzen“ übersetzt, bedeutet aber im Englischen ähnlich wie im Deutschen auch „sich zu engagieren“, „sich an etwas beteiligen“, „sich auf etwas einzulassen“, um nur jene Bedeutungen zu nennen, die in den Kontext passen. Diese Betrachtung setzt aber voraus, dass man die Begriffe richtig zuordnen kann und über einen entsprechenden Wortschatz verfügt, der dem Leser die Möglichkeit gibt, darüber nachzudenken, es in sein persönliches Vorwissen und seine Erwartungshaltung einzuordnen und dazu kritisch Stellung zu beziehen. Dazu sollte man als betroffener Lehrer auch noch eigene Schlüsse ziehen und aktiv in seinem Unterricht umsetzen. Dieses kleine Beispiel zeigt schon, wie komplex sich der Umgang mit Texten gestaltet und wie viele Voraussetzungen der Lesende erfüllen muss, um dem Anspruch eines kompetenten Lesers gerecht zu werden.

Warum aber steht dieses englische Beispiel im Mittelpunkt? Es zeigt, dass Lesekompetenz kein feststehendes Können ist, dass jeder Mensch seine eigenen Kompetenzen bei der Auseinandersetzung mit neuen Inhalten und Texten, deren Sprache man nicht trainiert hat, immer wieder erweitern und aktiv üben muss. Die wenigsten Lesenden, die Englisch über acht Jahre gelernt haben, werden ein Problem dabei haben, den Text flüssig zu lesen, aber Aussprache, Prosodie und klare Entschlüsselung der vorgegebenen Inhalte, die man ja keineswegs wörtlich übersetzen kann, bereiten jenen Schwierigkeiten, die mit dem Fachvokabular und dem Thema der Bildungsförderung nicht vertraut sind. Ähnlich erleben wir aber auch juristische Sachtexte, medizinische Diagnosen oder Texte aus anderen Fachgebieten – zum Beispiel der Mathematik. Hinzu kommt, dass an unterschiedliche Sachtexte auch unterschiedlich heranzugehen ist, dasselbe Wort eine ganz andere Bedeutung trägt, je nach Hintergrund: „Differenz(en)“ zu haben, bedeutet im Leben eine Meinungsverschiedenheit, in der Mathematik aber das Ergebnis einer Subtraktion beziehungsweise den Unterschied zweier Zahlen, im Geschäftsleben einen Gewichts- oder Preisunterschied, während es in der Philosophie als Gegenbegriff zur „Identität“ definiert ist (Müller, Köster, Trunk, 1982, S. 184).

Ähnlich erleben Kinder und Jugendliche ihre Leseentwicklung, müssen immer wieder erfahren, dass Texte sie an die Grenzen ihres Wissens heranführen, sie überfordern und große Anstrengungen notwendig werden, wenn sie Texte zu ihrem eigenen Vergnügen oder Vorteil nutzen wollen. Hinzu kommt oft die fehlende Motivation, da sie oft nicht erkennen, dass sie aus der Beschäftigung mit Lesestoffen aller Art persönliche Vorteile ziehen könnten. Aber Lesen ist anstrengend und erfordert eigenes Tun. Wer sich nicht selbsttätig damit beschäftigt, intensiv übt und das Geübte anwendet, lernt es nicht oder nur unzureichend, obwohl Lesen und Textkompetenz zu den Schlüsselkompetenzen unserer modernen Gesellschaft gehören. Als Schlüsselkompetenzen helfen sie Lesern dabei, in unterschiedlichen Situationen effizient zu agieren, zu reagieren und Anforderungen kompetent zu bewältigen, Neues zu erschließen und die Gesellschaft weiter zu entwickeln. Über Lesen wird das Lernen auf Ebenen möglich, die Raum und Zeit überwinden, aber auch Entspannung und Perspektiven zur persönlichen Weiterentwicklung bieten.

Als wesentliche Zieldimensionen des Unterrichts zur Entwicklung von Lesekompetenz gelten demgemäß die phonologische Bewusstheit, ein entsprechender Wortschatz, Textverständnis, Leseflüssigkeit und Strategiewissen im Umgang mit Texten.

Dabei verläuft die Entwicklung zum kompetenten Leser nicht autark, sondern wird von vielen Faktoren bestimmt, die einerseits dem Einfluss des sozialen Umfeldes entstammen, andererseits in der Persönlichkeitsstruktur des Lesenden verankert sind und sich nachhaltig auf die der Lesehaltung und Lesekompetenz auswirken. Dazu entwickelten Garbe, Holle und Salisch ein „*Erwerbsmodell der Lesekompetenz*“, das Lehrkräfte aus allen Schultypen und auf allen Klassenstufen darin unterstützen soll, ein Kerncurriculum für die Förderung der Lesekompetenz zu entwickeln. Die literarische und literale Entwicklung bis zum Erwachsenenalter wird dabei durch verschiedene Plateaus dargestellt, die ineinander greifen und Voraussetzungen sowie *Erwerbsaufgaben* darstellen.



(Garbe, Holle und Jesch, 2010, S. 37)

Das *Plateau der erwachenden Literalität* betrifft dabei vor allem den vorschulischen Bereich, in dem das Kind Vorläuferfähigkeiten wie phonologische Bewusstheit für den Schriftspracherwerb aufbaut. Dies wird maßgeblich beeinflusst durch seine soziale Umgebung und die Stellung des Vorlesens und Miteinander-Lesens in seinem Lebenskontext, „*eine Einbettung aller Schrift-Erfahrungen in einem (mündlichen) Dialog*“ (Garbe, in: Garbe, Holle und Jesch, 2010, S. 38).

Das *Plateau der Heuristik (methodische Anleitung zur Gewinnung neuer Erkenntnisse, Müller 1982, S. 306) und Autonomisierung* erlebt das Kind während des Schriftspracherwerbs, wenn es schriftsprachliche Erfahrungen erwirbt, also – meist im schulischen Kontext - Lesen und Schreiben lernt und damit eine gewisse Autonomie als selbstständiger Teilnehmer der Schriftkultur erlangt, womit das *Ich* im Mittelpunkt steht.

Wenn ein Mensch aber zum kompetenten, engagierten Leser werden soll, muss er das *Plateau der Konsolidierung und Ausdifferenzierung* erreichen, sodass er einerseits Lesen als Werkzeug, Wissen zu erwerben (*funktionale Literalität*), nutzt, andererseits die Anschlusskommunikation in Auseinandersetzung mit der Welt, der Gesellschaft und damit mit „*den Anderen*“ als *reflektierte Erfahrung* möglich wird (vgl. Garbe, in: Garbe, Holle und Jesch, 2010, S. 38).

Dieses Modell setzt allerdings voraus, dass Kinder schon in der frühen Kindheit literarische Erfahrungen machen und Autonomie bis zur Mitte der Sekundarstufe erreichen, was nicht bei allen gewährleistet ist, besonders nicht bei Kindern aus bildungsfernen sozialen Schichten.

Den einzelnen Ebenen werden Entwicklungsaufgaben in Grundschule und Sekundarstufe zugeordnet, die Lehrkräften zur Orientierung dienen können. Dabei ist auch darauf zu achten, dass Vorlieben von Burschen und Mädchen einfließen und nach Möglichkeit Lesen nicht auf weibliche Vorbilder beschränkt bleibt.

Plateau 1: Emergenz Und Interpersonalität	Vorschule, erstes Schuljahr	Mündliches Erzählen, erste (Vor-) Leseerfahrungen gemeinsam mit anderen, Sprache als Spiel, Symbolisieren von Emotionen, Sprache als Mittel, Weltwissen zu erwerben, erste Dekodierungsversuche, Entdecken des alphabetischen Prinzips	Maßnahmen dazu: Geschichten erzählen, Sprachspiele, Rätsel, Gedichte, „gemeinsames“ Lesen von Bilderbüchern
Plateau 2: Heuristik und Autonomisierung	Grundschule bis Mitte der Sekundarstufe 1	Übergang vom Dekodieren zur Leseflüssigkeit <i>Heuristische Literalität:</i> Erlernen schriftsprachlicher Konventionen, Texte werden selbstständig erlesen, Lesevorgänge geübt und automatisiert, Lesenlernen und Lesen um zu lernen im Fokus <i>Autonome Literalität:</i> lustvolles Lesen, Leseinteressen und das „Eintauchen in eine andere Welt“ werden ausgebildet, Projektion und Empathie mit literarischen Figuren werden möglich	Lautleseverfahren für den Erwerb von „Leseflüssigkeit“, damit der Zugang auch zu längeren Texten mühelos erfolgt Vielleseverfahren und Leseanimation, um das Interesse am Lesestoff zu wecken mit möglichst unterschiedlichen Angeboten für beide Geschlechter
Plateau 3: Konsolidierung und Ausdifferenzierung	Grundschule bis Ende der Schulzeit (18 Jahre)	Lesen erschließt die Welt: adaptives und strategisches Lesen zur Identitätsfindung, Orientierung und Aneignung von Wissen <i>Funktionale Literalität:</i> Lesestrategien für fachliche und private Weiterbildung Diskursive Literalität: Auseinandersetzung mit Literatur als Zugang zu anderen Kulturen, Menschen, Werten, zur Teilnahme an literarischer Gesellschaft	Lese- und Lernstrategien üben, Sachlektüre unterstützen durch Förderung des Fachvokabulars, Textstrukturwissen und Weltwissen Literarisches Lesen unterstützen durch Kenntnis von Textsorten, Textstrukturen, Anschlusskommunikation

(vgl. Garbe, Holle, Jesch, 2010, S. 36-38)

2.2 10 Prinzipien einer effektiven Leseförderung

Mark Philip analysiert verschiedene Leseförderansätze auf ihre Wirksamkeit hin und definierte zehn wesentliche Grundsätze, die eine effektive Leseförderung bedingen. Als Basis für diese Prinzipien dienten eine Anzahl von Studien und Metaanalysen, von deren Ergebnissen er die folgenden Punkte ableitet:

1. Lese- und Schreibmotivation werden durch interessante Texte, autonome Wahl und klare Wissensziele gefördert.
2. Basiskompetenzen zur Verbesserung der Leseflüssigkeit und des Leseverständnisses werden durch wiederholtes Lautlesen gefördert.

3. Strategien auf kognitiver, metakognitiver und selbstregulierender Ebene fördern Schreiben und Lesen
4. Die Kombination mehrerer Maßnahmen ist besonders effektiv.
5. Lese- und Schreibförderung in Kombination begünstigen sich gegenseitig.
6. Im dialogischen Lernen lassen sich Diagnosen rasch möglich, ebenso Lob, Nachfragen und Erklärungen
7. Hilfestellungen sollen angeboten werden: Hinweise auf Strategien, Arbeitsunterlagen, optische Markierungen und Strukturbilder.
8. Lehrer werden zum Modell, indem sie Lese- und Schreibstrategien durch lautes Denken vorführen und Texte auf Gütekriterien hin vergleichen.
9. Kooperative Lernarrangements und Peerfeedbacks in Paarungen oder Kleingruppen unterstützen die Lernfreude, die gezielte Anwendung von Strategien und die soziale Ebene.
10. Computer können das Lernen unterstützen – eher im Schreiben als beim Lesen.

(vgl. Philip, Schilcher, 212, S. 79-85)

2.3 Darstellung der Lesekompetenz im Vergleich

Wie weit Leser und Leserinnen über diese Lesekompetenzen verfügen, die der Beschreibung entsprechen, wird in der Literatur und von den verschiedenen Testkonzepten unterschiedlich definiert und dargestellt.

Rosebrock und Nix stellen in ihrem Kompetenzmodell das Lesen in den Kontext zwischen Prozessebene, Subjektebene und sozialer Ebene.

Die **Prozessebene** umfasst den kognitiven Akt des Lesens mit den unterschiedlichen kognitiven Anforderungen des Leseaktes, die sich hierarchisch aufbauen: Buchstaben-, Wort- und Satzerkennung, Herstellung und Verknüpfung von Satzfolgen, Identifizieren von Textzusammenhängen und Inhalten, Erkennen von Textsortenmustern und Darstellungsstrategien und Erzählkonventionen.

Die **Subjektebene** wird vom Selbstkonzept der (Nicht-)Lesenden und ihrer persönlichen Voraussetzungen wie Wissen, Beteiligung und Motivation sowie Reflexion bestimmt, während auf der **sozialen Ebene** die verschiedenen Sozialisationsinstanzen zwischen Familie, Schule und Peergroup aber auch die kulturelle Ebene in Kunst- und Kulturgenuss zum Tragen kommen (vgl. Rosebrock, Nix 2012, S. 11).



Ebenen der Lesekompetenz im Vergleich unterschiedlicher Darstellungen: Der Vergleich gestaltet sich schwierig, da die einzelnen Modelle unterschiedliche Perspektiven einnehmen. PISA und IGLU-Studie richten den Blick auf die Aufgaben und darauf, wie Leser und Leserinnen einen Text entschlüsseln müssen, wenn sie die Aufgaben bewältigen sollen. PIRLS legt den Fokus auf die Leseabsicht (Lesen um zu lernen, Lesen zum Vergnügen) und die Verstehensprozesse (Suchán, 2007, S. 16-17). Die Lese-stufen des Österreichischen Buchklubs konzentrieren sich hingegen auf unterschiedliche Lesehaltungen und die fachdidaktischen Rückschlüsse

mit dem Blick in Bezug auf den Vorschlag für ein Lesecurriculum. Im Anschluss an diese Aufstellung der Lese-stufen werden Checklisten angeboten, die es der Lehrkraft ermöglichen sollen, die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu evaluieren und daraus weitere Förderschritte abzuleiten.

Diese didaktischen Hinweise fehlen bei den Studien und müssen in der Folge von Universitäten im Rahmen der Ausbildung beziehungsweise von Lehrkräften für die Erstellung eines Lese-Curriculums selbstständig erarbeitet werden.

IGLU (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung)	PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study)	PISA (Programme for International Student Assessment)	Buchklub-Lesestufen: ein didaktisches Konzept
I. Vorläuferkompetenzen: Dekodieren von Wörtern und Sätzen			I. Lesevoraussetzungen: Mit Zeichen, Schrift und Texten vertraut werden
II. Explizit angegebene Einzelinformationen in Texten identifizieren	<ul style="list-style-type: none"> • Textteile erkennen und lokalisieren • Explizit genannte Details aus Texten wiedergeben 	I. a In einem kurzen, einfache Text aus gewohntem Kontext in vertrauter Form ohne konkurrierend Informationen, mit Bildern und Wiederholungen als Hilfe eine einzige, explizit ausgedrückte Information finden oder einfache Zusammenhänge in benachbarten Informationsteilen herstellen	II. vom basalen zum flüssigen, sinnerfassenden Lesen: Worterkennen und Wortschatz aufbauen
III. Relevante Einzelheiten und Informationen im Text auffinden und miteinander in Beziehung setzen	Aufgaben lösen, die einfache Schlussfolgerungen verlangen: Beziehung zwischen Personen, verallgemeinernde Aussagen finden	I. b Bei vertrautem Thema, in dem Informationen aufgefunden werden müssen, das Hauptthema und die Absicht des Autors erkennen, Herstellen von Verbindungen zwischen enthaltenen Informationen und Alltagswissen, mit Hilfe von Texthinweisen auf wichtige Elemente	III. Texte mit Arbeitstechniken erschließen: Vorwissen aktivieren, eigenes Lesen reflektieren

IV. Zentrale Handlungsabläufe auffinden und die Hauptgedanken des Textes erfassen und erläutern; komplexe Schlussfolgerungen ziehen	Gedanken und Informationen verknüpfen: persönliches Wissen einbringen	II. Im Text logischen und linguistischen Verknüpfungen folgen, Informationen lokalisieren und interpretieren, verteilte Informationen zu einander in Beziehung setzen, Vergleiche anstellen und mit eigenen Erfahrungen in Beziehung setzen, Zusammenhänge zwischen textimmanenten Informationen und nicht vorhandenen Informationen herstellen	IV. Vom Leseverständnis zur Textreflexion: Textaufgaben lösen, implizite Informationen verstehen, Texte interpretieren, reflektieren
V. Abstrahieren, Verallgemeinern und Präferenz begründen	Text kritisch bewerten: Inhalt, Sprache, Absicht des Autors, Glaubwürdigkeit	III. Im Text implizite und explizite logische Relationen herstellen, auch versteckte Informationen auffinden und Bedeutungen analysieren auch über mehrere Sätze oder Textabschnitte, auch bei schwer erkennbaren Informationen oder unerwarteten Textpassagen	V. Lesetransfer: Texte kreativ oder handlungsorientiert umsetzen
		IV. In langen, komplexen Texten linguistischen oder thematischen Verknüpfungen über mehrere Abschnitte folgen, Auffinden verborgener Informationen, interpretieren, bewerten, Erschließen von psychologischen oder philosophischen Bedeutungen trotz ungewohnter Formen und Inhalte	VI. Vielfalt von Medien nutzen Inhaltliche Merkmale und Textsorten unterscheiden
		V. Auffinden von mehreren tief eingebetteten Informationen in komplexen, ungewohnten Texten, ausgehend von Fachtexten, Beurteilung von Hypothesen, volles und detailliertes Textverständnis trotz ungewohnter Form und Inhalt, die der Leseerwartung widersprechen	VII. Selbstständig und selektiv lesen, literarische Angebote und Medien aktiv nutzen Bedeutung des Gelesenen konstruieren, revidieren und hinterfragen, gezielte Recherche
		VI. Detailgenaue, präzise Entwicklung von Schlussfolgerungen, Vergleichen, Gegenüberstellungen, Auseinandersetzung mit ungewohnten Ideen, kompetenter Umgang mit konkurrierenden Informationen und abstrakten Interpretationskategorien, hohe Präzision im Umgang mit unauffälligen Textdetails	
(vgl. Akademie für Lehrerfortbildung, Kompetenzstufen)	(vgl. Suchán, Wallner-Paschon, S. 16-17)	(vgl. Hohn u.a., 2012, S. 223)	(vgl. Falschlehner, 2014)

3 ERFOLGREICHE LESEFÖRDERPROGRAMME, DIE AN ERREICHTE KOMPETENZEN DER LERNENDEN ANSCHLIEßEN:

In dem Modell der Lesedidaktik von Rosebrock und Nix wird nicht näher auf hierarchieniedrige Bereiche wie die Entwicklung von Vorläuferfähigkeiten der phonologischen Bewusstheit, der Phonembewusstheit und dem Dekodieren auf Wortebene in der ersten Phase des Schriftspracherwerbs eingegangen, sondern es beginnt nach der Phase der Alphabetisierung. Dabei wird zwischen Prozessebene, Subjektebene und sozialer Ebene differenziert und die einzelnen Lesetrainings den einzelnen Fachbereichen zugeordnet.

3.1 Leseflüssigkeit und Textverständnis

Um einen Text zu erlesen und zu verstehen, brauchen Lesende eine Vielfalt von aufeinander aufbauenden Fähigkeiten, die sie im Rahmen ihrer Lesesozialisation erwerben sollten. So müssen sie als Erstes Buchstaben und Laute korrekt zuordnen, was als Phonembewusstheit definiert wird, dann aber rasch und korrekt Wörter erlesen und in einem Kontext eingebettet verstehen. So lange die sichere Phonem-Graphem-Zuordnung nicht beherrscht wird, ist rasches Re- und Dekodieren sowie das Erfassen von Zusammenhängen zwischen Wörtern – Sätzen und Texten nicht möglich. Während in einer lautgebundenen Sprache wie dem Deutschen das Zusammenlauten und Erlesen einzelner Wörter relativ rasch erlernt wird, wurde im deutschen Sprachraum im Gegensatz zum angloamerikanischen der Leseflüssigkeit in der Lesedidaktik wenig Aufmerksamkeit geschenkt. In Untersuchungen der angloamerikanischen Leseforschung wurden die Leseprozesse der Lernenden auf Wort-, Satz- und Textebene seit den 1970er Jahren untersucht und „reading fluency“ als wesentliche Komponente dargestellt (vgl. Nix, 2011, S. 55ff.).

Dabei wurde in Leseforschung und Lesedidaktik auf Wort-, Satz- und Textebene untersucht und im „National Reading Panel“ dargestellt und als wesentliche Brücke zwischen alphabetischer Phase und dem Lesen längerer Texte diagnostiziert.

Leseflüssigkeit gilt neben der Worterkennung als basale Kompetenz niedriger Hierarchie, die mit anderen Prozessen wie der Dekodiergenauigkeit und der Automatisierung auf der Satz- und lokalen Textebene korreliert. Damit wird *„die genaue, automatisierte, schnelle und sinnkonstituierende Fähigkeit zur leisen und lauten Textlektüre, die es dem Leser ermöglicht, die Bedeutung eines Textabschnittes mental zu konstruieren“* (Nix 2011, S. 61, nach Rosebrock, Nix 2006) beschrieben. Flüssige Leserinnen und Leser können Sätze sinngestaltend betonen, verwenden Pausen und längere Segmentierungen, überlesen keine Satzzeichen und geraten nicht ins Stocken.

Auch im Nationalen Bildungsbericht 2012 wird *„das flüssige Lesen, also das rasche und korrekte Lesen der Wörter“* (Herzog-Punzenberger, 2012, S. 17) und damit die Lesegeschwindigkeit als wesentliche Komponente angeführt, die zu trainieren und auszubilden ist. Es wird betont, dass diese Fähigkeit nach dem Erwerb des Worterkennens unbedingt neben dem Erwerb von Lesestrategien gezielt gefördert werden muss. Dies wurde auch bei den PISA-Leseverständnisaufgaben bestätigt: Schülerinnen und Schüler, die über eine hohe Leseflüssigkeit verfügten, konnten auch bei den Verständnisaufgaben gute bis ausgezeichnete Ergebnisse erzielen, während Kinder mit niedriger Leseflüssigkeit nur auf den niedrigen Kompetenzstufen zu finden waren (vgl. Herzog-Punzenberger, 2012, S. 29-30).

Dabei schwankt aber die Angabe, wie viele Wörter pro Minute gelesen werden müssen, um Textverständnis zu gewährleisten, zwischen 180 und 100 (Nix, 2011, S. 89, nach Rosebrock, Nix 2008), wobei die Leseflüssigkeit bei ungeübten Leserinnen und Lesern dem Sprechtempo annähernd gleichen sollte, bei fortgeschrittenen Lesern aber die Lesegeschwindigkeit wesentlich höher liegt als das Sprechtempo.

Die Erklärung für eine notwendige Mindestgeschwindigkeit wird darin gesehen, dass der phonologische Speicher phonologische Sprachinformationen nur kurzfristig memoriert und diese danach sofort wieder verblassen, sodass Informationen verfallen und danach dem Arbeitsgedächtnis nicht mehr zur Verfügung stehen. Demnach werden schriftsprachliche Äußerungen durch einen permanenten Subvokalisierungsprozess in einer phonologischen Schleife verarbeitet und verstärkt. Verknüpfungen und kognitive Verbindungsprozesse sind nur möglich, wenn die ersten memorierten Einheiten noch zur Verfügung stehen, die aber binnen 1,5 bis zwei Sekunden wieder verblassen (Nix, 2011, S. 89-93). Liegt die Lese­geschwindigkeit aber unter diesem Wert, sinkt die Leistung des Arbeitsgedächtnisses und die Fähigkeit, Zusammenhänge zu erkennen und auch die Anzahl der Wörter, an die sich Testpersonen erinnern können. Selbstkorrekturen bei Verlesungen wirken dabei nicht hinderlich, da die Testpersonen dafür auf ihren Arbeitsspeicher zurückgreifen müssen und Gelesenes integrieren und mit Vorhandenem abstimmen.

Leseflüssigkeit ist aber gleichzeitig ein dynamisches Phänomen, das auch von Textinhalten und Lesezweck beziehungsweise Leseinteresse abhängig ist. So sinkt auch bei guten Leserinnen und Lesern das Lesetempo bei schwierigeren Texten, die einen neuen Wortschatz umfassen oder semantisch anspruchsvoll gestaltet sind, ebenso wie bei Texten, die neues Fachwissen vermitteln oder die gelernt werden sollen. Gleichzeitig gilt aber auch die Tatsache, dass flüssige Leser lieber lesen, da sie sich weniger anstrengen müssen und während der Lektüre eher den „Flow“ erleben.

Die Aufgabe der Lesevermittlung in der mittleren Kindheit ist es also, Leseflüssigkeit zu erreichen, da sich ohne Förderung die Rückstände schwacher Leserinnen und Leser nachweislich stabilisieren und diese Risikogruppe den Anschluss auch in späteren Schuljahren nicht mehr findet.

Faktoren der Leseflüssigkeit sind dabei eine hohe Dekodiergenauigkeit, die Wörter exakt dechiffriert und in ihrer Bedeutung einordnet und die automatisierte Worterkennung, die einen schnellen und mühelosen Zugriff auf die Semantik des dekodierten Wortes zulässt und orthografische, phonologische und semantische Analyseprozesse verbindet.

3.1.1 Dekodiergenauigkeit

Wörter, die der Leser oder die Leserin kennt und zum Sichtwortschatz gehören, werden auf direktem visuellem Pfad mit dem orthografischen Lexikon abgeglichen, während gleichzeitig Bedeutung und Klanggestalt abgerufen werden. Unvertraute Wörter müssen zuerst nach den Graphem- und Phonemregeln der Schriftsprache erlesen werden, wobei die Aussprache noch nicht korrekt sein muss, und anschließend mit dem phonologischen Lexikon überprüft und, wenn möglich, identifiziert werden. Wenn die Wortbedeutung nicht klar ist, kann das Wort zwar rekodiert, also sprachlich gestaltet werden, aber nicht dekodiert. Diese indirekte Route erfüllt eine wichtige Funktion im Prozess des Selbstlernens und ist auch für kompetente Leser eine wichtige Voraussetzung für weiteres Lernen. Sie gilt in der Leseflüchtigkeitsforschung als Basiskomponente, da ein automatisierter, schneller, ausdrucksstarker Lesefluss nur im Zusammenspiel mit sicherer Dekodierleistung entwickelt werden kann. Gleichzeitig muss ein kompetenter Leser oder eine kompetente Leserin über einen hohen Sichtwortschatz verfügen, da sonst der Lesefluss stark gehemmt wird, wodurch das Textverständnis erschwert wird.

Beim Vorlesen treten typische Probleme wegen mangelnder Dekodiergenauigkeit auf:

- Viele Wörter werden langsam erlesen, da sie noch nicht im Sichtwortschatz gespeichert sind.
- Es sind mehrere Dechiffrierungsversuche und damit häufige Ansätze und Selbstkorrekturen notwendig.
- Es werden bereits nach einem oder zwei Wörtern Pausen gesetzt, weil der Zugriff auf die Wortbedeutung erst abgeklärt werden muss.
- In Form von Regressionen im Text muss immer wieder der Inhalt mit Verlesungen abgeglichen werden.

- Der Lesefluss ist stockend und unsicher.
- Es gibt keine adäquate prosodisch-expressive klangliche Gestaltung.
- Lesefehler werden nicht erkannt.
- Unkorrigierte, sinnentstellende Lesefehler verzögern das Verständnis des Gelesenen.

(vgl. Nix, 2011, S. 67-70)

Durch diese Probleme wird das Textverständnis erschwert, da zahlreiche Lesefehler auch die Semantik eines Satzes verändern. In der Folge werden falsche Schlüsse gezogen, der Text muss wiederholt gelesen werden, und durch die Herstellung falscher Zusammenhänge und erhöhter Anstrengung besteht die Gefahr, dass Kinder entmutigt werden.

Ein Vorteil der deutschen Graphem-Phonem-Zuordnung, die weitgehend regelmäßig ist, verhilft Lesanfängern sehr früh zu erfolgreichen Dechiffrierungen, sodass Schulanfänger schon früh Pseudowörter erlesen können. Wird das aber nicht automatisiert und der Sichtwortschatz entsprechend erweitert und gefestigt, bleibt es bei mühsamen Wort-für-Wort-Dechiffrierungen und der Gesamtzusammenhang des Textes geht verloren, da nur Einzelwörter ohne Kohärenz gelesen werden (vgl. Nix, 2011, S. 72-73).

3.1.2 Automatisierung

Geübte Leserinnen und Leser verfügen über einen schnellen, mühelosen Zugriff auf die Semantik des dekodierten Wortes, die Automatisierung und Einordnung im semantischen Lexikon und das Abrufen der Aussprache und müssen darum wenig Energie aufwenden, um einen Text zu entschlüsseln und eine entsprechende Prosodie damit zu verknüpfen, wenn sie Texte vorlesen. Sie können mit einem Blick Bedeutung, Aussprache und Schreibweise abrufen und eine typische semantische Satzkonstellation dazu in Beziehung setzen, wobei der Sichtwortschatz aus häufig gelesenen Nomen, Verben, Partikeln und Adjektiven mindestens 50% des Textes beträgt (vgl. Nix, 2011, S. 77).

Wer nicht über eine entsprechende Kompetenz verfügt, kann nur kleine Einheiten visuell erfassen, muss diese phonologisch rekodieren und mit dem semantischen Lexikon abgleichen. Dieses Problem erkennt der Beobachter am Lesen in Wort- und Zweiwortschritten, da der Textzusammenhang noch nicht erkannt wird und die Aufmerksamkeit sich aufs Rekodieren richtet. Diese Fähigkeit ist auch für geübte Lesende wichtig, da sie selbstständiges Lernen ermöglicht, beschränkt sich in diesem Fall aber auf wenige, unbekannte Wörter, sodass Ressourcen für Textverstehensprozesse frei werden (vgl. Nix, 2011, S. 79).

3.1.3 Auswirkungen der Leseflüssigkeit auf Lesemotivation und Leseselbstkonzept

Wer rasch lesen kann und versteht, um was es in einem Text geht, sich nicht allzu sehr anstrengen muss, lässt sich eher für eine Sache begeistern. Wer gut liest, erlebt Erfolge, erweitert seine Lesekompetenz, differenziert zunehmend die eigenen Fähigkeiten, entwickelt eine hohe Textkompetenz, erkennt die soziale Komponente des Lesens und genießt die Anschlusskommunikation mit anderen Lesern und Freizeitlesern. Wer aber Buchstaben mühevoll zu Wörtern und Texten verknüpfen muss, empfindet Lesen rasch als anstrengend und entwickelt kaum Lesemotivation, sondern neigt eher dazu, das Unangenehme zu vermeiden und Ersatzhandlungen und Vermeidungsstrategien zu entwickeln, um keine Frustrationen zu erleben. Durch mangelnde Übung geht außerdem auch noch das verloren, was schon trainiert wurde.

Ein Vergleich von Burschen und Mädchen zeigt auch, dass Lesegeschwindigkeit gerade bei Burschen von erheblicher Bedeutung ist: Während Mädchen, die durchschnittlich rasch lesen, trotzdem hohes Leseinteresse entwickeln, brauchen Buben hohe Lesegeschwindigkeit, um zu interessierten Lesern zu

werden. Je geringer die Lesegeschwindigkeit ausgebildet ist, desto geringer bildet sich auch das Leseverständnis aus, wobei auch die Nutzung unterschiedlicher Medien parallel dazu zurückbleibt.

Unter diesem Gesichtspunkt scheint es wesentlich, dass mangelnde Leseflüssigkeit durch geeignete Fördermaßnahmen kompensiert wird und im schulischen Umfeld darauf besonderes Gewicht gelegt wird, da insbesondere der Umstand auffällt, dass Rückstände aus dem dritten und vierten Schuljahr ohne entsprechende Aktivität sonst nicht mehr aufgeholt werden (vgl. Nix, 2011, S. 103-104).

3.1.4 Förderung der Leseflüssigkeit durch Lautleseverfahren

Lautleseverfahren bezeichnen Übungsmethoden mit dem Ziel, die Lesegeschwindigkeit und Lesegenauigkeit durch geplante Übungen zu erhöhen und verbunden damit auch Transfereffekte zum Leseverstehen zu erreichen. Darunter ist keineswegs das altbekannte Reihum-Lesen gemeint, bei dem einzelne Kinder im Klassenverband der Reihe nach vorlesen oder nach dem Zufallsprinzip ausgewählt werden, da bei dieser Form des Lesens die Schülerinnen und Schüler außerordentlichem Stress ausgesetzt sind: Lesefehler werden „vor Publikum“ korrigiert und kritisiert werden. Auch wird Wert darauf gelegt, dass keine sinnlosen Wortlisten trainiert werden, sondern sinnvolle, interessante Texte in kommunikativen Lernarrangements angeboten werden. Damit besteht auch nicht die Gefahr, dass Lustlosigkeit und Langeweile auftreten, sondern durch aktives und reflektierendes Üben eine motivierende Übungssituation entsteht. Auch bieten klar strukturierte und kleinschrittige Übungsformen lernschwächeren Schülern Sicherheit und Erfolgserlebnisse, während für kompetentere Kinder offene, indirekte Unterrichtsformen Freiräume mit intellektueller Herausforderung bieten, die ihnen höhere Lernzuwächse ermöglichen (vgl. Nix, 2011, S. 112-114).

3.1.4.1 Vergleich: Lautlesen versus Vorlesen

In verschiedenen Studien wurden die beiden Methoden begleitet und die Ergebnisse analysiert. Während kooperative Lautleseverfahren hohe Wirkung bei einem Großteil der Leserinnen und Leser zeigen, zeigt das laute Reihumlesen keine positiven Auswirkungen und keinen Übungseffekt. Als besonders gravierend wurde überdies festgestellt, dass Lehrpersonen gute und schlechte Leser nicht gleich behandeln.

Lautleseverfahren als Trainingsform fördern die Leseflüssigkeit, implizieren aber auch eine Steigerung der Lesekompetenz, aber: Zielgerichtetes Training gilt als unpopulär. Bedenken, die dagegen oft ins Treffen geführt werden, sind Lustlosigkeit, Langeweile, oberflächliche Drillpädagogik. Aber gerade schwächere Schülerinnen und Schüler profitieren von klar strukturierten und kleinschrittigen Übungsformen, wie die psychologische Lehr- Lern-Forschung belegt (vgl. Nix, 2011, S. 112-114).

Lautlesen	Vorlesen/ Reihumlesen
Halblaut, mit Partner oder in einer Kleingruppe	Laut, einseitig vor der Klasse als Publikum
die Inhalte werden gemeinsam mit dem Partner/ der Partnerin erschlossen	Zusammenhänge durch Leserwechsel geht verloren, soziale Stigmatisierung
Der halblaut gesprochene Text soll als Zwischenstufe das Verstehen für Leser anregen, indem das Geschriebene in gesprochene Sprache „übersetzt“ wird: „Buchseiten zum Klingen bringen“	Der Text muss verstanden worden sein, um ihn deutend und gestaltend vorzutragen.
Ist auf den Leser bezogen, er kann eigene Fertigkeiten mithilfe eines Partners trainieren	Ist auf die Zuhörer bezogen, die durch die phonologische Verstärkung dem Text (leichter) folgen können sollen

Braucht weniger Voraussetzungen, da im gemeinsamen Üben Fehler nicht sanktioniert werden	Stellt hohe Anforderungen an den Vortragenden, der schon vorher ein mentales Modell des Textes gebildet haben sollte und dies in Stimmklang, Lautung, Ausdruck, Rhythmus und Akzentuierung darstellt
Kann als Vorbereitung für den Transfer und das Vorlesen dienen	Kann als Kunstform zur sozialen Kommunikation, Vermittlung mündlicher Erzählstrukturen und Verbesserung der Hörfähigkeit genutzt werden
Positive Trainingseffekte belegt	Reihumlesen zeigt keine positiven Auswirkungen
Lehrer/in aus der Kontrollfunktion genommen - keine Angst vor Sanktionen	Lehrkräfte behandeln gute und schlechte Leser ungleich

(vgl. Nix, 2011, S. 114-118)

3.1.4.2 Formen der kooperativen Lautleseverfahren

Für alle Formen des kooperativen Lautlesens gilt das Prinzip, das auch für Sportler und Musiker gilt: Experten und Expertinnen lernen durch gezieltes Üben, Wiederholen, Trainieren von Einzelabschnitten bis zur Zusammenführung und Perfektionierung. Wichtig dabei ist auch die Darstellung von Fortschritten und Verschlechterungen, sodass die Motivation erhalten bleibt. Dabei kann der Tutor ein Mitschüler, eine Mitschülerin sein oder ein Erwachsener, der mit einer Kleingruppe übt

Grundsätzlich unterscheidet man zwischen wiederholendem und begleitendem Lautlesen, dazu gibt es etliche Spielformen und Varietäten, die aber immer den beiden Grundmethoden entsprechen.

Bei wiederholendem Lautlesen wählen die Lernenden einen Text nach ihrem Interesse, den der Tutor oder die Tutorin als Modell vorliest, während die Kinder leise mitlesen. Die Idee entspringt der Theorie des sozialen Lernens, die besagt, dass Verhaltensmuster durch Beobachtung gelernt werden, Folgen beobachtbarer Handlungen wahrgenommen werden und in der Folge Handlungsmuster durch die Beobachtung ausgelöst werden. Beim wiederholten Lesen führt das Lesemodell bei angepasstem Lesetempo eine sinnvolle Prosodie durch, durch das gleichzeitige Hören des Textes wird der Text verständlich. Im Anschluss trainieren die Lernenden den Text mehrmals und lesen ihn schließlich dem Tutor vor, der die Zeit misst, auf die Prosodie und Fehler achtet. Für dieses Verfahren dürfen die Texte zirka 300 Wörter nicht überschreiten. Damit soll der Sichtwortschatz wesentlich erweitert, sowie Lesegenauigkeit und Lesegeschwindigkeit erhöht werden. Außerdem ergeben sich Transfereffekte auf das Leseverständnis bei unbekanntem Texten. Dem Wiederholenden Lesen wird laut Hattie eine sehr hohe Wirkung zugeschrieben und es wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass die Automatisierung bei Worterkennung und Wortdekodierung bei Kindern mit Leserückständen ausdrücklich geübt werden muss. Die zweite Form stellt an die Organisation und die Zeit des Betreuers oder der Betreuerin erhebliche Anforderungen, was im Schulbetrieb oft schwer zu organisieren ist, wobei diese spezielle Trainingsform auch unter Einbeziehung von Lesepaten und Lesepatinnen, wie an Wiener Schulen bereits erprobt, übernommen werden.

Beim begleitenden Lautleseverfahren gibt es mehrere Varianten, grundsätzlich aber gilt das Prinzip, dass der Leselehrling, auch Sportler genannt, einen persönlichen Trainer zugewiesen erhält, der ihn während der Lesezeit begleitet und unterstützt. Varianten dieser Trainingsmethode sind das simultane, halblaute, gemeinsame Lesen der Paare, das Echolesen, bei dem der „Sportler“ zeitlich verzögert den Text wiederholt und das abwechselnde Lesen, wobei der Tutor aussetzt und der Leselehrling weiterliest. Fehler werden behutsam und sachbezogen korrigiert, gegebenenfalls können einzelne Textabschnitte auch mehrmals gelesen werden. Während der Einführungsphase wird der Leselehrling stark angeleitet, in der Folge übernimmt er immer stärker die Verantwortung für den eigenen

Lernprozess. Im Gespräch über das Gelesene wird der soziale und kontextuelle Bezug hergestellt. Diese Methode lässt sich bei längerem Einsatz auch gut mit Aufgaben kombinieren, bei denen der Inhalt des Textes erschlossen werden soll oder gibt den Schülerinnen und Schülern Gelegenheit, über den Text zu reflektieren.

Beide Methoden brachten bei regelmäßiger Anwendung eine signifikante Steigerung der Leseflüssigkeit und des Leseverständnisses bei beiden Trainingspartnern, als unspezifischer Trainingseffekt zeigte sich eine erhöhte Lesebereitschaft (vgl. Nix, 2011, S. 123-129).

3.2 Lesestrategie-Training als Zugang zu Textinhalten

Strategie entspricht im allgemeinen Sprachgebrauch einem planvollen Vorgehen, mit dem man ein Ziel zu erreichen versucht, wobei man Faktoren, die zum Tragen kommen könnten, von vornherein einzukalkulieren versucht (vgl. Müller, Köster 1982, S. 730). Wenn man also Lesestrategien anwendet oder vermittelt, handelt es sich um Fähigkeiten und Fertigkeiten, die die Lesenden dazu befähigen, Texte zu entschlüsseln, zu verstehen, logische Verknüpfungen herzustellen, zu hinterfragen, aktiv anzuwenden und ins eigene Wissens- und Denkreperoire zu integrieren. Um dem gerecht zu werden, ist es wichtig, durch ein systematisches Vorgehen die entsprechende Strategie für schwächere Leser jederzeit abrufbar zu gestalten, während kompetente Leserinnen und Leser diese Vorgehensweise weitgehend automatisieren. Damit diese mentalen Konzepte zur Verfügung stehen, müssen sie darüber hinaus regelmäßig trainiert und angewendet werden.

Derartige Vorgehensweisen sind vorrangig mit bestimmten Lesesituationen und auch Texten verbunden, nämlich der Informationsentnahme und den Zielen, den Hauptgedanken eines Textes zu erkennen, die Textintention zu durchschauen, Inhalte auf wesentliche Informationen zu reduzieren und neu zu rekonstruieren. Das Training der Lesestrategien zielt darauf ab, dass kompetente Leserinnen und Leser die Anwendung auf das angestrebte Ziel abstimmen.

In jedem Lesestrategietraining gibt es verschiedene Ebenen und Ziele, die in der Tabelle in unterschiedlichen Farben und Schriftstärken dargestellt sind.

Man unterscheidet

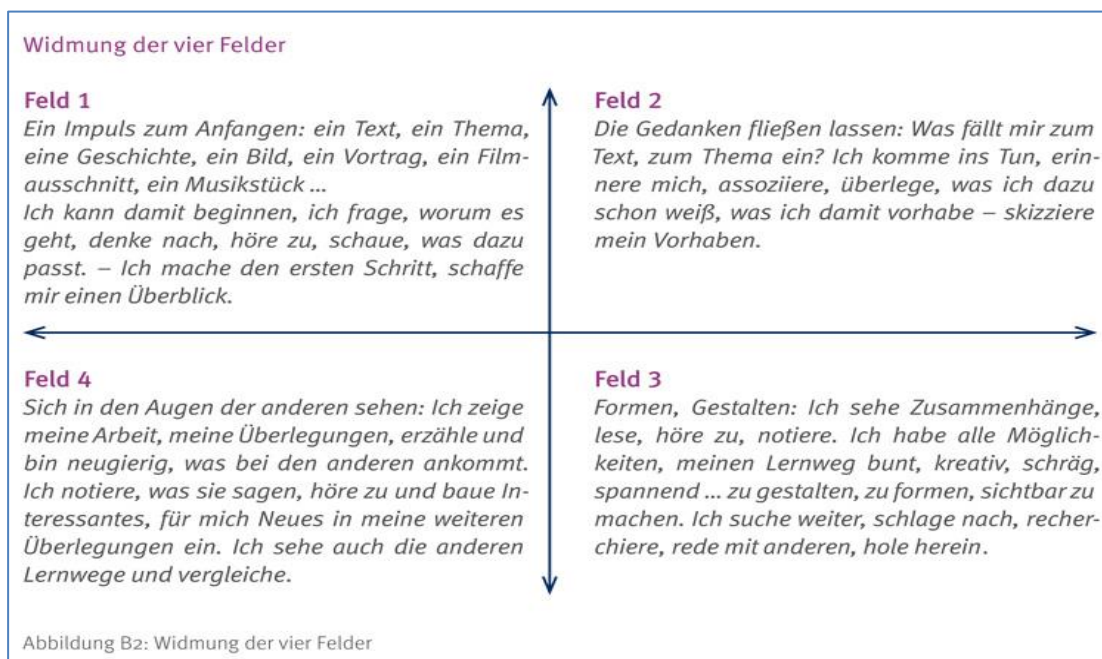
- **Ord nende Strategien:** Die Lesenden sollen sich einen Überblick verschaffen, den Text strukturieren, den Text lesen und Fragen an den Inhalt stellen, die wesentlichen Inhalte erkennen, Schwieriges finden und klären, eine Mindmap mit wesentlichen Ideen erstellen und einordnen, Themenwechsel erkennen und markieren und, wenn möglich, den Argumentationsgang herausarbeiten.
- **Elaborierende Strategien:** Dabei geht man über den unmittelbaren Text hinaus, stellt Fragen und Vermutungen auf der Basis von Vorwissen an und vergleicht eigenes Wissen und Textaussage, versucht, Vorhersagen zu treffen, formuliert weitergehende Fragen, stellt Textstellen und Textabläufe bildlich dar oder beschreibt diese, verknüpft Gelesenes mit persönlichen Erfahrungen und Beispielen, bezieht Stellung und vergleicht verschiedene Texte und gibt Gelesenes in eigenen Worten wieder.
- **Wiederholende Strategien:** Durch die wiederholte Auseinandersetzung sollen Behaltens- und Verstehensleistung optimiert werden. Bestimmte Stellen werden dazu wiederholt, vorgelesen, interpretiert oder abgeschrieben und mit eigenen Notizen ergänzt. (s. Anlage Material 4)

Zur Vermittlung der Strategien ist es sinnvoll, den Schülerinnen und Schülern Hilfsmittel zur Verfügung zu stellen, die sie selbst gestalten und jederzeit zur Unterstützung verwenden können, seien es Lesefächer, übersichtliche Zusammenfassungen, Symbolkarten oder Ähnliches, deren Verwendung aber auch von der Lehrkraft am Beginn einer Erarbeitungsphase eingefordert wird (Rosebrock, Nix, 2012, S. 65-69).

Nach der Einführung einfacher Strategien, die der Lehrer oder die Lehrerin als Modell mittels „lauten Denkens“ vorführt, soll die Verantwortung dafür langsam in die Hand der Schülerinnen und Schüler

gelegt werden, die ihren Umgang mit den Strategien selbstregulierend trainieren und auch in anderen Gegenständen dazu angehalten werden sollten, die Strategien einzusetzen. Dafür muss natürlich das Kollegenteam in das Konzept eingeweiht werden. Im Anhang sind die gängigsten Strategien einander gegenüber gestellt, um einen raschen Vergleich zu ermöglichen (s. Anhang, Material 4). Im Detail wird die Methode des reziproken Lernens, das zuerst vom Lehrer modelliert und in der Folge von kleinen Schülergruppen praktiziert wird, in Form einer Tabelle mit den wesentlichen Arbeitsschritten dargestellt. Die Rollen der Teilnehmer wechseln nach jedem Abschnitt, sodass jede Denkaufgabe von jedem Schüler trainiert wird (s. Anhang, Material 5).

Eine kreative Sonderform der Auseinandersetzung mit Texten, die den Kindern ermöglicht, eigene Wege zu gehen, findet man bei dem Konzept von Sonja Vučina und Richard Stockhammer, die in Gestalt der „Blattformen im Lese-Con-Text“ Lesestrategien vermitteln, die durch einen Text führen. Die Schüler und Schülerinnen erhalten zunächst ein großformatiges Blatt (A3), das durch zweimaliges Falten in vier gleich große Felder geteilt wird. Sie wählen ihren Text unter dem Stichwort „Ich lese mich in die Welt“, begründen ihre Wahl schriftlich, dann überfliegen sie den Text und notieren, was sie schon wissen oder woran sie sich erinnern, welche Ideen sie entwickeln. Anschließend „breiten sie sich im Text aus, teilen mit, was sie herausgefunden haben, zeichnen dazu und stellen Fragen. Auf dem letzten Feld denken sie schriftlich über das Gelesene nach, erzählen anderen davon, vergleichen und präsentieren den Inhalt einem andern Teilnehmer oder in einer Gruppe und halten fest, was sie sich merken wollen und reflektieren das Gelernte und Erlebte. Diese Arbeit kann sowohl in Form einer Gruppenarbeit als auch in Einzel- und Partnerarbeit ausgeführt werden.



(Stockhammer, Fritz, 2008)

wissenschaft

Bunte Blätter

Die Herbstfärbung ist ein faszinierendes Naturphänomen. Sie wird durch den Abbau von Chlorophyll und die Freisetzung von Carotinoiden verursacht. Diese Pigmente sind für die grüne Farbe der Blätter verantwortlich. Im Herbst werden sie abgebaut, was zu den warmen Farben führt.

Wissenschaft => Abhängt nach dem Alter der Blätter & dem Wetter - das Abhängt schon

DAS BILD hilft beim Verstehen, es zeigt alle 8 Pigmente mit allen verschiedenen

Abfolge => Reihenfolge schon dann gehört, dann mal wieder nur BLATTGRÜN

Es ist interessant, was alle im Blatt in einem kleinen Blatt alles passiert

Ein Baum hat tausende BLÄTTER

1) zuerst sehen ich mir das Bild an, um die Blätter vom Blatt im Text

2) Ich sehe einen Baum (ist schön immer alles auf)

3) Chlorophyll (grün) & Carotinoide (gelb/orange)

4) Insekten (weil sie die Blätter fressen)

5) Herbstfärbung (weil Chlorophyll abgebaut wird)

6) Pigmente (Carotinoide, Anthocyanine)

7) Herbstfärbung (weil Chlorophyll abgebaut wird)

8) Herbstfärbung (weil Chlorophyll abgebaut wird)

HERKEN

Pigmente: CAROTINOIDE, Anthocyanine, Chlorophyll

Das Zusammenbrechen mit HERKEN hilft mir, mir Blätter aus gegenständig alles erklären & die Herbstfärbung

Hier hat nicht angegeben!

(Vucina, 2008, S.8).

3.3 Sachtextlektüre unterstützen

Mit dem Ziel „lesen um zu lernen“ verlagert sich der Fokus vom Lesen zum Vergnügen auf die Sachtexte, die in allen Gegenständen von bedeutungstragender Funktion sind, womit Lesekompetenz im Umgang mit Sachtexten unerlässlich wird. Man unterscheidet die Arten der Sachtexte nach ihrer Funktion: Lehrtexte sollen Wissen vermitteln, Instruktionstexte wie Gebrauchsanleitungen, Rezepte oder Ratgeber sollen Handlungsvorgänge verständlich weitergeben, während Persuasionstexte wie politische Kommentare, Meinungsreden und Stellungnahmen sich an die innere Einstellung des Rezipienten richten.

Kinder und Jugendliche müssen vor allem in den Sachfächern ständig mit Lehrtexten arbeiten, daher ist es unerlässlich, ihnen ein Repertoire an Werkzeugen zur Verfügung zu stellen, mit denen sie derartige Texte erschließen und zum eigenen Lernen einsetzen können. Auch ein hohes Vorwissen ist notwendig, da Sachtexte viele Fachausdrücke und alltagsferne Begriffe enthalten und – im Gegensatz zu literarischen Texten - nicht aus der Alltagswelt der Kinder und Jugendlichen stammen.

Außerdem besteht das Problem, dass Sachtexte unterschiedlicher Domänen auch unterschiedlich gelesen und entschlüsselt werden müssen: Mathematische Textaufgaben knüpfen an Alltagserfahrungen an, die aber nur auf die Rechenverfahren abzielen, während physikalische Lehrbücher Experimente und deren Ergebnisse beschreiben und mit allgemeinen Naturgesetzen in Beziehung bringen. Im Geschichtsunterricht werden historische Belege interpretiert und mit anderen Quellen verglichen, wobei Vorwissen und Weltwissen der Kinder und Jugendlichen mit den Fakten im Konflikt liegen können: Kinder erleben, dass dicke Jacken warm halten. Was geschieht, wenn sie einen Eiswürfel in eine dicke Wollschicht verpacken? Nach ihren Erfahrungen müsste der Eiswürfel rasch erwärmt werden und schmelzen. Tatsächlich hält aber die Isolationschicht nicht nur warm, sondern bewahrt auch Kälte.

Zur Verdeutlichung von Inhalten sollten im jeweiligen Gegenstand Methoden vermittelt werden, die es den Rezipienten ermöglichen, die gegebene Textstruktur zum Beispiel als Mindmap bildlich nachzuvollziehen. Die grafische Darstellung kann das Lesen vorbereiten oder gemeinsam mit der Klasse erstellt werden.

Empfohlen wird in diesem Zusammenhang das CORE-Modell von Dymock (vgl. Rosebrock, Nix 2012, S. 86), das Lesen und Schreiben verbindet:

- Connect: Verbindung herstellen, Vorwissen aktivieren, Begriffe klären, Fragen formulieren
- Organize: grafische Veranschaulichung der Inhalte, lautes Denken, Klären von unbekanntem Begriffen, Schlussfolgerungen aus dem Text
- Reflect: Reflexion über Erfahrenes
- Extend: Übertragen der Struktur und des Gelernten auf andere Texte und Gegenstände

Zusätzlich muss bei Sachtexten auch noch die Lesart von Grafiken, Tabellen und Diagrammen geübt und mit den Textinhalten in Beziehung gesetzt werden. Auch sind Sachtexte meist stark komprimiert und ihre Gestaltung gleicht sich an Hypertexte auf Internetseiten an, wodurch die Kohärenz zwischen Bildern und Text erst erschlossen werden muss.

Ein anderer Vorschlag zum Erschließen eines Sachtextes bietet 10 Strategien an, von denen die Lehrkraft bestimmt, welche Aufgaben zu welchem Text zu bearbeiten sind:

Fragen an den Text stellen – Fragen zum Text beantworten – den Text strukturieren (bei schlecht gestalteten Texten) – vergleichende Bild-Text-Lektüre – farborientiertes Markieren (Leser beschäftigt sich mehrfach mit dem Text) – den Text in eine andere Darstellungsform übertragen – den Text expandieren (Erläuterungen, Beispiele und Ähnliches einfügen) – Texte vergleichen – Schlüsselbegriffe suchen und eine Zusammenfassung schreiben – Verwendung der 5-Schritt-Methode (vgl. Leisen, 2009, S. 18-28).

3.4 Vielleseverfahren

Vielleseverfahren beinhalten, wie schon der Begriff klarlegt, die Absicht, durch freie Lesezeiten während des Unterrichts einerseits und Lesewettbewerbe außerhalb des Unterrichts die Schüler und Schülerinnen dazu zu animieren, möglichst viele Bücher nach eigener Wahl zu lesen. Es gibt weder Vorgaben bezüglich der Inhalte der Texte oder Leseaufgaben. Wenn die freie Lesezeit während der Unterrichtszeit stattfindet, dient die Aufsicht führende Lehrkraft als Lesemodell, liest also selbst während dieser Zeit in einem ausgewählten Buch und achtet auf die Einhaltung der Regeln, gleichzeitig steht sie für literarische Gespräche, Beratungen und Anfragen das Lesen betreffend zur Verfügung. Eine Variante dazu ist die „wandernde Leseviertelstunde“, bei der die Lesezeit sozusagen quer durch den Stundenplan immer wieder verschoben wird, sodass jeden Tag ein anderer Gegenstand von der Lesezeit betroffen ist und Zeit für das freie Lesen zur Verfügung stellt. Wichtig für die freie Lesezeit ist, dass Gespräche jeglicher Art untersagt sind, die Lektüreauswahl kann sich auf Bücher beschränken oder alle gedruckten Medien umfassen.

Wenn das Vielleseverfahren in die unterrichtsfreie Zeit ausgegliedert wird, sind die Schülerinnen und Schüler dazu angehalten, die gelesenen Bücher oder auch Seitenzahlen zum Beispiel in einem sogenannten „Lese-pass“ oder in Form einer Leseliste, eines Lesetagebuches oder Leseprotokolls zu notieren. Vielleser werden in diesem Fall nach dem Ende der vereinbarten Zeit, zum Beispiel zur Zeugnisverleihung besonders geehrt oder sogar belohnt. Ergänzt wird dieses Verfahren oft durch die Feststellung der individuellen Lesegeschwindigkeit durch das Stoppen der Lesezeit in regelmäßigen Abständen, wobei dann auch Fragen zum Inhalt des gelesenen Textes gestellt werden.

Die verschiedenen Ausprägungen der Vielleseverfahren setzen allerdings auf einem wesentlich höheren Leseniveau an als Lautleseverfahren, da von den Lesenden erwartet wird, dass sie schon eine höhere Kompetenz mitbringen, nämlich Gelesenes weitgehend eigenständig verarbeiten zu können. Außerdem wird erwartet, dass durch mehr Lesen automatisch auch besser gelesen wird, unabhängig von der Auswahl der Lektüre, auch, dass durch den häufigen Kontakt mit Literatur die Bereitschaft wächst, unabhängig von schulischen Ansprüchen zu lesen. Dasselbe gilt auch für den erwarteten Wissenszuwachs: Wenn keine Texte gewählt werden, die Vorwissen gezielt aufbauen und dieses Wissen überprüft wird, kann auch diese Annahme nicht bestätigt werden. In Gesprächen mit Schülern,

die relativ schnell lesen konnten, wenn dies gefordert wurde, kam von einzelnen wiederholt die Aussage: „Ich bin schon fertig. Aber ich erinnere mich nicht daran, was ich gelesen habe.“

„Vielleseverfahren verlangen von ihren Leser(innen) neben der Einnahme einer spezifischen Leserolle auch, die Auswahl eines adäquaten Buches treffen zu können. Damit müssen die Schüler(innen) ihre Leseziele vorab präzisieren“ (Rosebrock, Nix, 2012, S. 53), womit sie lernen sollen, die Texte nach Interesse und Absicht zu wählen, zwischen genussvoller Unterhaltung und zielgerichtetem Nutzen zu entscheiden, womit sie also *„dem kulturellen Habitus des Lesens mit seinen vielfältigen Anforderungen ein Stück weit näher kommen“* (Rosebrock, Nix, 2012, S. 53).

Um die Wirkung der stillen Lesezeit und anderer Vielleseverfahren zu gewährleisten, sollten Leseflüssigkeit und Textauswahl individuell überprüft werden sowie in Einzelgesprächen und Aufzeichnungen die Fortschritte sowie die Leseziele dokumentiert werden. Lesezeiten während des Unterrichts vermitteln auf jeden Fall das Gefühl, dass Lesen in der Schule – und außerhalb - einen wesentlichen Bestandteil zu Bildung und Kultur darstellt. Nach Hattie gibt es aber eine wesentliche Einschränkung: *„Lernende, die mit dem Lesen Schwierigkeiten haben oder denen Lesen keinen Spaß macht, erfahren beim stillen Lesen wenig Zugang zum Lesen. Für sie ist es lediglich ein weiterer Fall einer Tätigkeit, die ihnen bestätigt, dass Lesen keinen Spaß macht.“* (Hattie, 2013, S. 166)

3.5 Leseanimation und Lesemotivation

Wer sich für etwas begeistert, ist auch bereit, Anstrengungen dafür auf sich zu nehmen, um sein Ziel zu erreichen. Ausgehend von dieser Perspektive wurden im deutschsprachigen Raum viele Ideen und Verfahren entwickelt, mit denen die Neugier und Bereitschaft der Kinder und Jugendlichen geweckt werden soll, zur Lektüre zu greifen und durch diese Haltung von sich aus das Lesen zu trainieren. Sie sollen sich zu Leseexpertinnen und Leseexperten entwickeln, Verantwortung für den eigenen Leseprozess übernehmen und sich eigene Leseziele setzen. Lesen soll damit von dem Etikett der Verpflichtung, des Zwanges und der Angst befreit werden und die intrinsische Lesemotivation einschließlich eines positiven Selbstkonzeptes fördern, indem es für Kinder und Jugendliche als erstrebenswert, anregend, erfüllend dargestellt wird und somit *„die Motivation zum späteren Lesen etablieren oder steigern“* soll (Rosebrock, Nix 2012, S. 93).

Rosebrock und Nix stehen diesem Ansatz eher kritisch gegenüber, da dieser Zugang vor allem jene Kinder und Jugendlichen anspricht, die über Eltern und andere Bezugspersonen bereits einen Zugang zu Lektüre und Büchern gefunden und die wesentlichen Probleme des Leselernprozesses bereits überwunden haben und deren Bezug zur Literatur bereits von positiven Erfahrungen geprägt ist. Zusätzliche Verstärkung erfährt diese Grundhaltung durch die psychologische Lehr- und Lernforschung. Aufgrund ihrer subjektiven Lernerfahrung und deren Verarbeitung aber besteht die Gefahr, dass Misserfolge beim Lesen zu einer dauerhaften negativen Einstellung dem Lesen gegenüber führen. Dabei kommt den Rückmeldungen durch Lehrkräfte besondere Bedeutung zu, da sie das Selbstbild des Kindes positiv oder negativ beeinflussen können. Werden Erklärungen auf unabänderliche Ursachen wie Begabung zurückgeführt und verinnerlicht, wirkt sich das besonders negativ auf die Einstellung zum Lesen aus, während Rückschlüsse auf veränderliche Faktoren wie eigene Anstrengung und Fleiß durchaus über eine veränderte Erwartungshaltung die Lesemotivation heben können. Dies ist sehr wichtig, um den Zugang zu Büchern auf empathischem Weg zu öffnen.

Trotzdem kommt neben der Förderung der Lesetechnik der Förderung der Lesemotivation entscheidende Bedeutung zu, da nach dem Leseerwerb die Lesebereitschaft und Lesefreude im Laufe der Schulzeit kontinuierlich absinkt. Bei der Auswahl der Verfahren sollte aber besonders auf die Bedürfnisse der Leser eingegangen werden: Lesen muss aktiv betrieben werden, erfordert die geistige Beteiligung des Lesers, soll sinnvoll und für Mädchen und Jungen relevant sein, Lesestoffe und Schreibaufgaben sollten dazu beitragen, den Lesenden eine andere Perspektive ihrer eigenen Identitätswürfe zu eröffnen. Dabei wird das Angebot an problemorientierter Literatur von Jugendlichen oft nicht angenommen, da die Präferenz eher bei lustiger, spannender oder phantastischer Lektüre liegt,

auch bei Serien (vgl. Rosebrock, Nix 2012, S. 99-103). Lesegewohnheit und Leseinteresse müssen nämlich ebenso berücksichtigt werden wie die Lesekompetenz, sodass Angebote besonders auch auf schwache Leser abzustimmen sind.

Zur Leseanimation gibt es im deutschen Sprachraum unzählige Publikationen, Rosebrock und Nix ordnen die einzelnen Verfahren dem Raum zu, den sie im schulischen Bereich und dem Umfeld der Schule einnehmen.

Leseanimationen im Deutschunterricht:

- Gestaltung der Leseumgebung, die Klasse als Lesezentrum: Bücherkisten, Klassenbibliotheken, lesefreundliche Umgebung
- Das Buch im Mittelpunkt: Hörbücher und Verfilmungen, Vorstellen von Büchern in unterschiedlichsten Varianten (Lesekiste, Referat, Lesezeichen zum Buch, Leserollen, Lesetagebücher, Aufklappbücher...), Buchausstellungen, Hitlisten, Buch-Tauschbörsen, Vorlesen interessanter Bücher oder Passagen im Unterricht, LesePASS, literarische Rätsel und Talkshow, Lesequiz...
- Projekte: handlungs- und produktorientierter Literaturunterricht, Szenische Umsetzungen, Berichte über die eigene Lesebiografie, Forschungsreise
- Elternarbeit

Leseanimation unter Einbeziehung der Schulöffentlichkeit:

- Einrichtung von Leseecken/ Lesetreffs/ Lesecafés: Lesen nach außen sichtbar werden lassen
- Gründung von Lese- und Buchclubs als Treffpunkte, in denen Lesen als Freizeitbeschäftigung im Mittelpunkt steht, die dem Austausch und der Diskussion über Lektüre Raum bietet
- Schulbibliothek als Treffpunkt und fixer Bestandteil des Unterrichts und der Freizeit mit unterschiedlichen Aktivitäten wie Wettbewerben, jahreszeitlich bestimmten Ausstellungen, Präsentationen...
- Ausstellungswände, Postergalerien, Wandzeitungen mit buchbezogenen Aktionen
- Lesenächte, Lesewanderungen, Vorleserunden in Volksschulen, Kindergärten, Gasthöfen, an öffentlichen Plätzen...
- Projektstage und Projektwochen zum Lesen
- Literaturseiten in der Schülerzeitung oder auf der Homepage, auf der Lernplattform

Leseanimation in Zusammenarbeit mit Institutionen und außerschulischen Organisationen

- Zusammenarbeit zwischen Schulbibliothek und öffentlicher Bibliothek
- Autor(inn)enlesungen, Bücherrallyes
- Projekte in Zusammenarbeit mit überregionalen Institutionen wie Schreibwerkstätten, Tageszeitungen, Angeboten der Buchhändler, Literatur Schaffenden...
- Besuch von Buchmessen, Buchausstellungen, Literaturpreisen, Verlagen, Druckereien...

(vgl. Rosebrock, Nix, 2012, S. 106-115)

3.6 Literarisches Lesen unterstützen

Gerade dem Literarischen Lesen werden hohe Wirkungspotenziale zugeschrieben, die aber weitgehend dem Individuum in dessen Auseinandersetzung mit der Schönen Literatur überlassen bleiben. Literarische Texte sollen helfen, die Enkulturation in Geschichte und Gesellschaft unterstützen, die Entwicklung des Selbstkonzepts fördern und damit die Persönlichkeitsentwicklung, weil sie helfen, gesellschaftliche Veränderungen nachzuvollziehen und ein Hineinwachsen in die Welt zu erleichtern. *„Literarische Texte sind [...] konstitutionell bedeutungsoffen und mehrdeutig und fordern damit die Sinnkonstitution durch die Leser(innen) dezidiert heraus. Die Leser(innen) müssen den Text in einen Kontext stellen [...] und seine Bedeutung aus diesen Bezügen entfalten“* (Rosebrock, Nix, 2012, S. 123).

So erwartet man sich besonders für junge Leser und Leserinnen die Entwicklung von

- Imaginationsfähigkeit, da neue Welten konstruiert werden, in denen alles möglich ist, andere Perspektiven und Sichtweisen intuitiv übernommen werden
- Erfahrung neuer Gefühlsmuster und ihre sprachliche Umsetzung
- Anforderung und Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit durch die Auseinandersetzung mit moralischen Ansprüchen und gegensätzlichen Positionen (vgl. Rosebrock, Nix, 2012, S. 125).

Aber obwohl der Deutschunterricht vor allem im Deutschen den Anspruch stellt, dieses literarische Lesen zu fördern, haben gerade in diesem Bereich die Schülerinnen und Schüler bei Testungen mehr Probleme als beim Lesen und Interpretieren von diskontinuierlichen Texten wie Diagrammen oder Sachtexten. Es fällt ihnen schwer, die Darstellungsintentionen des Autors zu erkennen, da auch gerade dieser Aspekt oft bedeutungs offen und mehrdeutig ist (vgl. Rosebrock, Nix, 2012, S. 131).

Die gängige Unterrichtspraxis, im Gespräch diese Absicht zu hinterfragen, führt eher dazu, dass Kinder sich darauf verlassen, dass nach dem einfachen Durchlesen die Deutung des Textes von anderen übernommen wird. Daher sollten statt der globalen Frage „was wollte der Autor?“ Aufträge erteilt werden, die sich mit dem unmittelbaren Inhalt beschäftigen, zum Beispiel: Eine Fortsetzung zu einer Szene zu schreiben, ein Gespräch mit einer der handelnden Personen zu führen oder den Text in ein kurzes Theaterstück umzuwandeln (vgl. Rosebrock, Nix, 2012, S. 123-124).

Außerdem sollten an literarischen Texten kognitive Fähigkeiten geschult werden, nämlich Textsortenkenntnisse, Lesestrategien, literarisches Formbewusstsein und die Analyse sowie das Textverstehen (vgl. Rosebrock und Nix, 2012, Kapitel 8).

4 EXKURS: LESE-FÖRDEREMPFEHLUNGEN DER BILDUNGS-SERVER

Viele Lehrkräfte beanspruchen intensiv Weiterbildungsangebote, vertiefen sich auch in Literatur und greifen natürlich auf die Materialien der Lehrbuchverlage zu, die ihre Bücher in letzter Zeit gründlich überarbeitet und neu aufgelegt haben. Aber: Wo informieren sich Lehrerinnen und Lehrer, wenn sie ihre unterrichtlichen Kompetenzen darüber hinaus ausbauen, vertiefen und erweitern wollen, in unserem modernen Medienzeitalter? Zweifellos dient das Internet als wichtige Informationsquelle, auch für die Lesepraxis.

Liefert das World Wide Web aber außer Materialien in einschlägigen Materialienbörsen auch didaktische Konzepte, Ideen, Informationen und Hintergrundwissen, ohne dass man wochenlang danach suchen muss? Wo finde ich was? Sind die Informationen aktuell in Hinsicht auf neue Erkenntnisse der Leseförderung?

Da die Bereiche der kooperativen Lautlesepraxis und des Lesestrategie-Trainings in der Befragung der Lehrkräfte unterrepräsentiert waren, also in der Leseförderung offensichtlich noch nicht wirklich aktiv mitgedacht werden, liegt der Fokus dieser Untersuchung hauptsächlich auf diesen beiden Themen.

Die „Forschungsreise“ startet auf der Homepage des Landesschulrats für Steiermark (LSR), dessen Initiative zur Leseförderung den Anstoß für diese Arbeit gab, eine allumfassende Darstellung sämtlicher Internetangebote allerdings würde eine eigene Forschungsarbeit erfordern.

Tabelle: Um das mögliche Vorgehen einer suchenden Person nachvollziehbar zu machen, beginnt die Darstellung des Suchvorgangs mit dem Begriff auf Google oder lokalen Suchfenstern und den weiterführenden Links.

Tabelle/ Symbolik:

- Der Name der Webseite wird **rot** geschrieben.
- ➔ bedeutet einen vorgegebenen Begriff
- oder ein vorgegebenes Themengebiet in der **Hauptnavigation** (horizontal im Seitenkopf),
- in der Brotkrumennavigation (Leiste unter der Hauptnavigation) oder der Subnavigation(im „Frame“, dem Seitenrand) (Sachse, 2013).
- Kursiv geschriebene Texte beinhalten, wenn notwendig, eine kurze inhaltliche Zusammenfassung sowie die Einordnung und Kommentare zu den gefundenen Inhalten.

Suchbegriff/ Erstzugang		
Landesschulrat für Steiermark: http://www.lsr-stmk.gv.at/		
	Ziel/ Materialart	Text (Zitat)mit Kommentar
➔ Schnellnavigation: Hot Links: Pädagogischer Schwerpunkt ➔ Pädagogischer Schwerpunkt Lesesetzwerk Steiermark Direktlink ➔ „Download“ (am Ende der Seite, wird vom unteren Bildschirmrand verdeckt)	Skriptum: „Lesen lernen – üben – lieben“ (Glavic, 2007)	„Strategie“ steht hier für intellektuellen Vorgang beim Erwerb der Laut-Buchstabenanzuordnung und dem Dekodierung von Wörtern – Lesestrategien findet man im Kapitel „Erschließen von Sachtexten“, S. 17 <i>Leseflüssigkeit: Flüssiges Lesen ist nur still möglich – entspricht nicht mehr aktuellen Forschungsergebnissen. Dabei wird vernachlässigt, dass durch lautes Lesen das phonologische und das semantische Lexikon aktiviert wird (Nix, 2011, S. 67 ff.).</i> <i>In den „Übungen zur Steigerung der Lesegeschwindigkeit“ wird die kooperative Lesetechnik des „Paired rea-</i>

		<i>dings“ kurz erklärt als Methode für häusliches Training (S. 13).</i>
Oder: Suchbegriff im lokalen Suchfenster der Seite „lesen“ → Download:	Skriptum: Lesen: Erforschen - Lernen - Lehren	<i>das systematische und kontinuierliche Vermitteln effektiver Lern- und Arbeitsstrategien – Keine Erklärungen dazu im Skriptum</i>

Suchbegriff/ Erstzugang Landesschulrat für Steiermark http://www.lsr-stmk.gv.at/ [20.07.2014]	
„Bildungsserver“ → Links Aus- und Weiterbildung	→ Vorarlberger Bildungsserver → Wiener Bildungsserver

Erstzugang Vorarlberger Bildungsservice http://www.vobs.at/ [20.07.2014]		
	Suchbegriff im lokalen Suchfenster der Seite:	Materialart/ Text (Zitat)mit Kommentar
→ Fächer/Materialien → Lesen		
→ eigene Webseite: Lesen in Vorarlberg http://www.lesen.vobs.at/ → Für die Praxis → Pull-down-Menü und linker Frame:	„Leseförderung“ → Links: • Lesebegleitung D5 • Lesefördermodelle • Leseunterricht ○ Textkompetenz → ○ Bücher präsentieren • Lese-/Schreibunterricht • Lautleseverfahren → • Lesematerialien • Vorlesebewerb	<i>Gut strukturierte, kurzgefasste Informationen unter dem entsprechenden Link (Stichwort) und weiterführende Links:</i> • Lesezeichen mit SQR Methode • SQ3R Methode bis zur 6. Schulstufe • SQ3R Methode ab der 5. Schulstufe • Kooperative Lautleseverfahren • Lautleseverfahren in der Unterrichtspraxis • Fachbeiträge Lautleseverfahren • Übungsmaterial für Schule und zuhause • Ein „Klasse(n) Vorlesematch“ • Leseflüssigkeit testen • Tandemlesen • Assisted reading(...) • Weitere Lautleseverfahren • Zuhause vorbereitete Lautleseverfahren
Weiterleitung → Anregungen zur Leseförderung → Landesbildungsserver Baden-Württemberg: „Leseförderung“		
Erstzugang Vorarlberger Bildungsservice http://www.vobs.at/ [20.07.2014]		

Die Suchbegriffe „lautlesen“ und „Lesestrategien“ bringen keine Ergebnisse.

Erstzugang		
Wiener Bildungsserver Wien.at http://www.wien.gv.at/verwaltung/schulen/ [20.07.2014]		
		Materialart/ Text (Zitat)mit Kommentar
<p>→ riesiges Angebot, aber wohin jetzt?</p> <p>→ <u>Themen: Bildung& Forschung</u></p> <p>→ Im Inhaltsbereich: Link Webseite Lesen für Kinder</p>	<p>Bereich Lesen für Kinder</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lesepatinnen und –paten 2. Leseinteresse fördern 3. Schulausflug ins Archiv 	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Projekt Lesepatinnen und –paten mit Anmeldemöglichkeit</i> 2. <i>Tipps für Eltern und Angehörige</i> 3. <i>Führungen im Stadt- und Landesarchiv für Volksschulen</i>
Suchbegriff „Leseförderung“	<p>→ 95 weiterführende Links, zum Beispiel</p> <p>Ergebnisse des „Wiener Lesetest 2013“</p> <p>Weitersuche zu umfangreich</p>	→ <i>Berichte über den Test, durchgeführte Maßnahmen, Verbindung zur Webseite Lesen für Kinder</i>
Suchbegriff „Lesetraining“	→ fünf Links zu Projektberichten	s. <i>Webseite Lesen für Kinder</i>
Suchbegriff „Lesestrategien“		→ <i>kein Ergebnis</i>
Suchbegriff „lautlesen“		→ <i>kein Ergebnis</i>

Link Landesbildungsserver Baden-Württemberg http://www.schule-bw.de/unterricht/faecher/deutsch/		
Anderer Zugang: Landesbildungsserver Baden-Württemberg → Fächer → Deutsch → Didaktik		
Weiterführende Links im Inhaltsbereich :		Materialart/ Text (Zitat)mit Kommentar
→ Didaktik	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lesekompetenz 2. Abitur/ Neue mündliche Prüfungen 3. Vergleichsarbeiten / Evaluation 4. Deutsch im 8-jährigen Gymnasium 5. GFS-Anleitung und Beispiele / Bes. Lernleistung 6. Kompetenzsynopse 7. Kompetenzorientierter Unterricht 8. Individualisierter Unterricht 9. Bericht „Literatur in der Schule“ 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lesekompetenzmodell Lesekompetenzcurriculum (<i>Link rechts, in der Schnellnavigation: Das Material zum Download bietet eine Planung mit Jahrgangszuordnung, sie kann als Planungshilfe für den Unterricht verwendet werden</i>) – Fokussierung – Schlussfolgerungen – Verknüpfungen – Methoden 7. Umsetzungsbeispiele 8. Links zu Autorenbeiträgen 9. Projekte und Handreichungen <p><i>Die ausgewählten Bereiche bieten Unterlagen, die im Unterricht gut</i></p>

		<i>einsetzbar sind, aber: Das Angebot ist ziemlich unübersichtlich.</i>
Anderer Zugang: Landesbildungsserver Baden-Württemberg → Fächer → Deutsch → Leseförderung → Ideenpool Leseförderung → Leseförderung, Lesemotivation		
→ Leseförderung	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ideenpool Leseförderung 2. Forum Mein Lieblingsbuch 3. Forum Leseförderung 4. Lesen und Schreiben – Kinderbuchforum 5. Forschungsstelle Kinder- und Jugendliteratur 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leseförderung, Lesemotivation – Diagnostik – Didaktik, Methodik, Förderung der Lesekompetenz – Leseförderprojekte – Gender und Lesen – Lesetipps – Abenteuer Lesen – Adressen und Links – Kooperation Schule-Bibliothek <p><i>Die Vorschläge beziehen sich in erster Linie auf Lesanimation, die Lesemotivation fördern soll.</i></p>

Erstzugang: Google		
Suchbegriff: „Bildungsserver lesen“		
Link: Lese curriculum – Berlin – Brandenburg		
Bildungsserver Berlin Brandenburg http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/lesecurriculum.html [20.07.2014]		
		Materialart/ Text (Zitat)mit Kommentar
<p>→ riesiges Angebot, aber wohin jetzt?</p> <p>→ <u>Themen: Bildung& Forschung</u></p> <p>→ Im Inhaltsbereich: Link Webseite Lesen für Kinder</p>	<p>Bereich Lesen für Kinder</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Lesepatinnen und –paten 5. Leseinteresse fördern 6. Schulausflug ins Archiv 	<ol style="list-style-type: none"> 4. <i>Projekt Lesepatinnen und –paten mit Anmeldemöglichkeit</i> 5. <i>Tipps für Eltern und Angehörige</i> 6. <i>Führungen im Stadt- und Landesarchiv für Volksschulen</i>

Bildungsserver Berlin Brandenburg http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/lesecurriculum.html [20.07.2014]		
Im linken Frame und im Inhaltsteil:		Materialart/ Text (Zitat)mit Kommentar
<p>Lese curriculum Lesen ist der Schlüssel</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lesen im Unterricht • Lesen in der Schule • Kooperation • Grundlagen der Kompetenzentwicklung • Publikationen zur Leseförderung: <i>Die Inhalte der Informatio-</i> 	<p>Lesen im Unterricht</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lesen im Deutschunterricht <ul style="list-style-type: none"> • Leseinteresse • Dekodierfähigkeit • Lesestrategien • Leseaufgaben • Leseprozesse • Methoden der Texterschließung 	<ul style="list-style-type: none"> • Leseinteresse: dokumentieren – wecken – berücksichtigen – Zugang zu Büchern ermöglichen • Dekodierfähigkeit: Leseübungen <i>von Anfang an, unter Berücksichtigung der Leseentwicklung bis zur 8. Jahrgangsstufe</i> • Lautlese-Verfahren und Lesetheater: <i>Die Textseiten erklären verschiedene Zugänge und bieten Arbeitsmateria-</i>

<p>nen zur Leseförderung werden in ausdrückbaren Broschüren angeboten: Handreichung zum Berliner Projekt „ProLesen“, Förderung der Lesekompetenz, Lesen in den Naturwissenschaften, etc.</p>		<p>lien, einschließlich der Verwendung von Hörbüchern.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lesestrategien: Hier findet man Erklärungen und ausdrückbare Materialien, einschließlich der Methode „reziprokes Lesen“. • Leseaufgaben: Erklärungen und Beispiele für neue Aufgabenformate und Textarten werden angeboten. • Leseprozesse: 31 Ideen, wie Kinder und Jugendliche ihre Leseerfahrungen darstellen können mit ihrer Zuordnung zu den Altersgruppen werden mit Materialien vorgestellt. <p>Methoden der Texterschließung: Auszug aus dem Buch Beste, 2007, S. 46 ff.</p>
	<p>2. Lesen in allen Fächern</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anregungen für das Lesen in allen Fächern • Instrumente für Schülerinnen und Schüler <p>Fachbezogene Projekt</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Leseszenarium • Reziprokes Lesen • Diagramme lesen und verstehen • Lesestrategien erwerben • Mit Aufgaben Textverständnis unterstützen
	<p><i>Dieser Unterbereich stellt in Themengebieten, die sich überschneiden, die Beziehung zu Methoden der Leseförderung im Deutschunterricht her, erweitert aber die Informationen zu Leseaufgaben und Strategien, die sich speziell mit Sachtexten beschäftigen.</i></p>	

Fazit: Der Bildungsserver Berlin-Brandenburg bietet das umfassendste, übersichtlichste Informationsprogramm für alle, die sich mit dem Lesen beschäftigen, einschließlich der dazugehörigen Materialien. Aber: Der Link fehlt auf der Seite des Landesschulrats für Steiermark. Wenn man sich eingeleistet hat, findet man unzählige Materialien auch zum Ausdrucken, vom Erwerb basaler Lesefähigkeiten bis zur Ausbildung hoher Lesekompetenzen. Da das Angebot unglaublich vielfältig aufgebaut ist, werden im Link „Struktur des Lesecurriculums“ in einer Übersichtsgrafik, die man ausdrucken kann, die Themenbereiche in Form eines Strukturbaumes dargestellt (Anhang: Material 6), ebenso wie die Tipps zur Navigation (Anhang: Material 7) (Hirschle, 2010).

Der Bildungsserver Berlin bietet auch Links zu anderen deutschen Bildungsservern, deren genaue Untersuchung den Rahmen dieser Arbeit bei weitem sprengen würde. Eine (unvollständige) Auswahl interessanter Links findet sich in der Literaturliste.

5 LESEFÖRDERUNG IN DER STEIERMARK

5.1 Voruntersuchungen an einer NMS: Wirkung unterschiedlicher Fördermaßnahmen

Im Schuljahr 2012/13 beobachtete ich im Rahmen einer Forschungsarbeit mit Unterstützung der anderen Deutschlehrerinnen an einer Neuen Mittelschule in der Steiermark Schülerinnen und Schüler einer sechsten und siebenten Schulstufe, um die Effektivität unterschiedlicher Lesefördermethoden auf ihre Wirksamkeit in Bezug auf das Lesetempo hin zu überprüfen, da laut Ergebnissen unterschiedlicher Studien die Leseflüssigkeit in direktem Zusammenhang mit dem Leseverständnis steht und diese mit dem Salzburger Lesescreening sehr rasch zu überprüfen ist.

Die erste Testung fand am Schulschluss, im Juni 2012 statt, die zweite, von der nur Ergebnisse der 2. Klassen vorliegen, im darauffolgenden Schuljahr, im April 2013, die dritte Testung Anfang Mai 2013.

Bis zum April 2013 wurden verschiedenste Verfahren der Leseanimation eingesetzt, wie die Vorstellung von Büchern im Unterricht, die Gestaltung von Lesetagebüchern, Lesenacht und eine Autorenlesung, die Gestaltung von Lesekisten. Dazu gehörte auch ein Viellesewettbewerb, bei dem die Anzahl der Seiten der Bücher grafisch in Form eines Klebestreifens zu Türmen geklebt wurden mit dem Ziel, mindestens so viel zu lesen, dass sich die Bücher bis zur Höhe des Kirchturms im Ort stapelten.

Von April bis Mai, also einen Monat lang, wurden in Form von Lesetandems in den 2. und einer dritten Klasse trainiert und zwar mit dem begleitenden Lautleseverfahren, bei dem die Teams Texte gleichzeitig oder abwechselnd lesen, wobei der Trainer den Sportler durch Vorlesen, Mitlesen, Korrekturhilfen und Gespräche zum Text unterstützt. Die Kontrollgruppe in der anderen 3. Klasse übte während der Trainingszeiten durch Stilllesen mit selbstgewählten Büchern. Trainiert wurden am Beginn der Deutschstunden für zirka 15 Minuten, die sechste Schulstufe hat wöchentlich vier Deutschstunden, die siebente nur drei.

Alle Trainingsmethoden erzielten Fortschritte, aber in unterschiedlichem Ausmaße.

Ergebnisse der Leseanimation und der Viellesemethode: Ein Großteil der Schüler und Schülerinnen wies einen erheblichen Lernzuwachs auf. (altersgemäße Auswertung – Namen geändert)

Klasse 2a	SLS 2012	SLS 2013- April	
Nette	80	76	-4
Dino	82	86	+4
Emma	82	93	+9
Sunny	88	107	+19
Steven	90	91	+1
Maxi	91	91	+0
Antje	91	97	+6
Cindy	91	97	+6
Cathy	91	101	+10
Ina	97	109	+12
Mano	98	105	+7
Victor	104	111	+7
Anita	104	111	+7
Jane	108	111	+3
Sepp	108	118	+10
Cora	114	113	-1
Julia	114	113	-1

Klasse 2b	SLS 2012	SLS 2013- April	
Heike	75	70	-5
Hubert	75	88	+18
Dora	82	105	+13
Benno	84	91	+7
Lexi	87	95	+8
Lukas B	87	93	+6
Heidi	88	88	+0
Enno	88	101	+12
Mac	94	105	+11
Katharina	97	93	-4
Fritz	100	99	-1
Astrid	100	109	+9
Silvia	101	101	+0
Michaela	104	115	+11
Fanny	111	126	+15
Anton	112	124	+12
Manuela	112	120	+8

Niko	119	116	-2
------	-----	-----	----

Klara	115	124	+11
-------	-----	-----	-----

Ergebnisse der Lesetandems:

2a	3.4.2013	6.5.2013		2b	3.4.2013	6.5.2013	
Niko	116	130	+14	Manuela	124	>140	+>16
Nette	76	89	+13	Heike	70	86	+16
Maxi	101	113	+12	Niko	116	130	+14
Cindy	91	99	+8	Katharina	93	105	+12
Linda	122	128	+6	Fritz	99	111	+12
Anita	111	116	+5	Klara	124	134	+10
Cathy	97	101	+4	Michaela	115	124	+9
Antje	97	103	+4	Lukas B	95	103	+8
Mano	105	109	+4	Anton	120	128	+8
Sunny	107	111	+4	Enno	101	107	+6
Emma	86	89	+3	Lexi	93	97	+4
Cora	113	116	+3	Silvia	101	105	+4
Julia	113	116	+3	Mac	105	109	+4
Dino	93	95	+2	Hubert	88	99	+3
Victor	111	113	+2	Benno	91	89	+2
Sepp	111	113	+2	Heidi	88	89	+1
Jane	118	116	-2	Dora	105	105	0
Steven	91	86	-4	Astrid	109	107	-2
Ina	109	101	-8	Lisbeth	136	134	-2
				Fanny	126	118	-8
				Milli	>140	>140	

Zum Teil gab es erhebliche Verbesserungen, die Verschlechterungen betrafen zwei Gruppen: Paare, die miteinander nicht arbeiten wollten und eine Dreiergruppe, die keinen gemeinsame Arbeitsroutine fand sowie ein Mädchen, das während der Trainingszeit häufig fehlte. Ein Aspekt, den man bei den beiden Trainingsmethoden aber nicht außer Acht lassen sollte, ist der Zeitfaktor: Die Veränderung bei den Lesetandems mit ihren signifikanten Steigerungen wurden innerhalb eines Monats erzielt, während die erste Trainingsphase einen Zeitraum von sieben Monaten umfasst, gerechnet vom Schulbeginn im September.

In den dritten Klassen wurden gleichzeitig die Lesetandems mit der freien Lesezeit in der Parallelklasse erprobt.

Lesetandems				Freie Lesezeit			
3a	3.4.2013	6.5.2013		3b	3.4.2013	6.5.2013	
Rita	135	>147	+12	Mini	82	98	+16
Pierre	80	91	+11	Matze	89	98	+9
Mars	73	84	+11	Martin	87	94	+7
Thomas	103	108	+5	Poldi	75	80	+5
Jens	134	139	+5	Reno	94	96	+2
Rene	120	105	+5	Heidi	113	115	+2
Karin	99	103	+4	MagdaLinda	106	108	+2
Tina	134	137	+3	Tatjana	129	129	0
Wendy	120	122	+2	Walter	103	101	-2
Lucy	92	94	+2	Christian	99	94	-5
Karl	118	116	-2	Adele	96	90	-6

	Otto	85	65	-20
--	------	----	----	-----

Das Ergebnis zeigt, dass beide Trainingsmethoden signifikante Verbesserungen erzielen können, allerdings ist die Gefahr, dass ein Jugendlicher die freie Lesezeit für andere Aktivitäten nutzt, wie bei Otto, höher als bei der Kontrolle durch Klassenkameraden, die ihre Rolle als Trainer ernst nehmen.

5.2 „Denkkreise“ zur Leseeziehung und Einordnung in die Leseförder-Programme

Ausgehend von den Erfahrungen aus den Vorläuferstudien an der NMS war es besonders interessant, welche Methoden in der Steiermark praktiziert werden und ob die Methoden der kooperativen Lautleseverfahren auch angewandt werden oder überhaupt bekannt sind, ebenso wie Lesestrategie-Trainings, die an der erwähnten Schule im vergangenen Schuljahr zwar gezielt und regelmäßig durchgeführt wurden, deren Wirksamkeit aber nicht in Form von Testungen überprüft wurde.

5.2.1 Die Methode der Denkkreise:

In den sieben Bildungsregionen wurden die Lehrkräfte aller Schulen zu insgesamt sechs gemeinsamen Veranstaltungen eingeladen (das Abschlusstreffen mit weiteren rund 100 Teilnehmern fehlt in dieser Statistik noch, da diese Zusammenfassung aus der Begrüßungsrede der Präsidentin des Landesschulrates stammt), wo in Einführungsreferaten in Form von Interviews verschiedene Bereiche der Lesekompetenz erläutert, dargestellt und die zugehörigen Kompetenzen der Rezipienten beschrieben wurden. Jeder der zirka 700 Teilnehmer (Quelle: Dipl. Päd. HOL Elisabeth Meixner, Amtsführende Präsidentin des Landesschulrats für Steiermark) erhielt während der Veranstaltung die Zusammenfassung in Form einer Broschüre (Landesschulrat für Steiermark, 2013). Als Forderung wurde von Frau Elisabeth Meixner abschließend zur Eröffnungsrede festgestellt, dass „Lesepraxis“ als Grundlage für die Entwicklung eines mündigen Menschen, der am Leben in der modernen Gesellschaft teilhaben möchte, im Schulalltag zu verankern ist und in den Entwicklungsplänen der SQA (Schulqualität Allgemeinbildung) ihren Niederschlag finden müsse.

Gerhard Falschlehner, der Geschäftsführer des Österreichischen Buchklubs der Jugend, sprach über die Notwendigkeit für einen radikalen Perspektivenwandel in der Leseförderung: In einer faszinierenden Welt von Möglichkeiten mit einer unglaublichen Medienvielfalt brauchen alle Lesekompetenzen, weil ihnen sonst der Zugang in diese Welt und die Nutzung dieser Bereiche weitgehend verwehrt bleibt, wodurch sie in jeder Hinsicht benachteiligt würden.

Die Problematik, aber auch die Chance des Schuleingangsbereichs stellte Michaela Reitbauer, Lesedaktikerin an der Pädagogischen Hochschule Graz in den Fokus. Sachlesen, Lesen in allen Fächern, journalistisches Lesen, digitales Lesen und literarisches Lesen und die Eigenarten der unterschiedlichen Darstellungsmedien, die vollkommen unterschiedliche Lesarten literaler Botschaften erfordern und die zu erwerbenden und zu vermittelnden Kompetenzen dazu wurden in mehreren Kurzdarstellungen durch Referenten thematisiert bis zur Frage, ob Leseförderung, Lesemotivation, Lesefertigkeit, Lesekompetenz und der Umgang mit neuen Medien in den Entwicklungsplan der Schulen aufgenommen werden sollten.

Im Anschluss daran wurden die anwesenden Lehrerinnen und Lehrer gebeten, sich in Gruppen von sechs bis acht Personen zu teilen und unter der Leitung durch vorher instruierte Gesprächsleiter zu vorformulierten Fragen Stellung zu nehmen und in Form von Plakaten oder Arbeitspapieren niederzuschreiben. Die Ergebnisse dieser Denkkreise wurden gesammelt und stehen im Internet als Ideenpool auf der Seite des Landesschulrats zur Verfügung (vgl. Landesschulrat für Steiermark, 2013).

5.2.2 Auswertung der Denkreise: Welche nachhaltig wirksamen Initiativen der weiten Lesewelt gibt es in unserer Region bereits?

Ausgehend vom Lesefördermodell von Rosebrock und Nix, das den unterschiedlichen Maßnahmen ein Modell der verschiedenen Handlungsdimensionen zuordnet, stellt sich die Frage, in wieweit im Denken der Lesepädagogen und Pädagoginnen Ideen und Maßnahmen aus diesem Modell der Leseförderung Eingang in den bisherigen Unterricht fanden und ob neue Konzepte für die Zukunft angedacht sind. In diesem Zusammenhang wurde auch die erste Frage an die anwesenden Lehrerinnen und Lehrer gestellt, die ihre Erfahrungen und Aktivitäten als Leseexperten darlegen sollten, um andere zu inspirieren und zu unterstützen.

In diesem Zusammenhang wurde auch über die Ernennung von Lesebeauftragten an Schulen berichtet, die damit beauftragt sind, Lesen, Lesetraining, Leseförderung und dazugehörige Maßnahmen überfachlich zu etablieren, wobei aber die Art der Förderung und Förderkonzepte offen blieben. Gleichzeitig zeigt diese organisatorische Maßnahme aber auch, welchen wichtigen Stellenwert der Leseerziehung zugordnet wird.

Die folgende Tabelle stellt nochmals eine kurze Zusammenfassung der Handlungsdimensionen dar, wodurch ein Vergleich mit den Ergebnissen der Denkreise leichter fällt.

Leseförderung: Systematik der Handlungsdimensionen (nach Rosebrock und Nix, 2012, S. 8)							
Zuordnung:	Dekodieren auf Wortebene	Lautlese-Verfahren	Viellese-Verfahren	Lesestrategien trainieren	Sachlektüre unterstützen	Leseanimation	Literarisches Lesen unterstützen
Ziele, Absicht	Automatisierung der Worterkennung	Leseflüssigkeit verbessern (impliziert besseres Leseverständnis)	Steigerung der Lesegläufigkeit und Lesemotivation	Verbesserung des Leseverstehens	Sprach-, Text- und Weltwissen integrieren und aufbauen	Motivationssteigerung, Selbststeuerung	Textsortenkenntnisse Textverstehen subjektive Beteiligung anregen
Erwartete Ergebnisse	Aufbau des Sichtwortschatzes	Aufbau des Sichtwortschatzes Fähigkeit zur sinnvollen Prosodie (Betonung, Pausen, Sinn-einheiten)	Selbstgesteuertes Lesen Positives Selbstbild als Leser/in	Metakognitive Steuerung und Überprüfung von Lese-prozessen	„Top-Down“-Leistungen trainieren (vom Abstrakten zum Konkreten)	Indirekte Förderung zur Entwicklung des Selbstbildes als Leser/in	Literarisch-kulturelle Praxis installieren „Top-Down“ Leistungen Selbstkonzept Anschlusskommunikation
Stellung im Schulleben	Alphabetisierung/ Lesestart	Deutschunterricht Fachunterricht	Deutschunterricht Schulkultur	Deutschunterricht Fachunterricht	Fachunterricht Deutschunterricht	Schulkultur Deutschunterricht	Literaturunterricht

In der Tabelle auf der nächsten Seite erfolgt die Zuordnung der praktizierten Maßnahmen zu den einzelnen Verfahren, wobei die Unterstützung der Sachlektüre und die Unterstützung des literarischen Lesens für eine übersichtlichere Darstellung in die verwandten Bereiche eingeflossen sind.

Schwierig gestaltet sich auch die Zuordnung von Modellen wie „Literaturcafé“ oder „literarischer Wochenstart“, da die Angabe fehlt, wie häufig oder regelmäßig derartige Veranstaltungen stattfinden. Vorlesewettbewerbe und Vorlesen in anderen sozialen Kontexten sind in den Bereich des Leseflüssigkeitstrainings einzugliedern, da für deren Vorbereitung Texte auch vorher mehrmals zu üben sind, damit sie vor Publikum ausdrucksvoll vorgelesen werden können.

Computergestützte Leseförderprogramme sind schwierig einzuordnen, da sie verschiedenste Bereiche des Leseerwerbs und der Leseförderung abdecken sollen, von der Worterkennung bis zum Lesen längerer Texte, ihre Beurteilung und Bewertung ist nicht Gegenstand dieser Arbeit.

Lautleseverfahren Lesen mit Lesecoach	Vielleseverfahren	Lesestrategien trainieren/ Sachtextlektüre unterstützen	Leseanimation/ literarisches Lesen unterstützen
<ul style="list-style-type: none"> • Eltern-Kind-Lesen (3) • Lese-Hund (3) • Generationenlesen • Lesewettbewerbe • Projekte mit Kindergarten • Lesepatenschaften (5) • Lesepartnerschaften • Lesebuddies • Lesecoach • Vorlesewettbewerb • Balladenwettbewerb • Lese-Oma • Lesewettbewerbe (2) • Vorlesen fördern • Vorlesen in Volksschulen, Altersheimen und Kindergärten VIP-Lesen • (Vor-)Lesen in öffentlichen Einrichtungen • Geschichtendrache Ü (Lesen mit Lesebegleiter) 	<ul style="list-style-type: none"> • Freie Lesezeit 2/ Viellesen • Lesetagebücher (6) • Literaturmappe für jedes Kind • Literaturtagebücher • Bankfachbuch (3) • Bücherwurmwettbewerb • Lesepass (4) • freies Lesen (5) in festgelegter Zeit • Projekt LEBE (Lesen und Bewegung) (3) • Fixe Lesestunde/Woche in der Bibliothek (3) • Vorleseviertelstunde vor der großen Pause • Leserituale • Geschichtendrache Ü • Lesekilometersammlung • Literaturcafé • Literarischer Wochenstart • Morgenkreis 	<ul style="list-style-type: none"> • Themenbezogene Sachtexte • Fächerübergreifende Leseprojekte 	<p>Eintages-Events</p> <ul style="list-style-type: none"> • Andersentag (4) • Autorenlesung (7) • Buchstabendtage • Lese-Nacht Sagen-nächte • Lese-Picknick (2) • Besuch Bookolino, (2)Labuka-Lesungen • Bücherzirkel: die ganze Schule liest • Buchausstellung (2) • Büchereibesuche • Buchhandlungen • Lesewanderung • Theaterfahrten • Kinder- und Jugendbuchpreis • Lesefeste • Lesenacht (3) • Lesefreitag Lesen am Faschingdienstag • Lesejogging <p>Einmalig oder regelmäßig wiederkehrende Aktionen – je nach Intension der Lehrenden</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bilderbücher per Beamer • Lesefrühstück (4) • Wand mit Buchpräsentationen • Gastleser • Büchervorstellungen (auch in anderen Klas-

			sen) <ul style="list-style-type: none"> • Leseschachtel/-kiste • Lesebingo • Literaturcafe • Literarischer Wochenstart • Morgenkreis • Lesemonat April: bewusste Auseinandersetzung • Lehrer/-innen als Lesevorbilder • Selbstgewählte Lektüre <p>Gestaltung der Leseumgebung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zusammenarbeit: Bücherei – Schule (2) • Gut geführte Schulbücherei • Lesecke Leseecken • Lesehängematte • Lesestationen im Schulhaus • Geburtstagsbücher • Büchertausch
--	--	--	---

Leseprojekte (eine Nennung) und längere Projektphasen zu Texten und Leseaufgaben können alle Bereiche umfassen: Sie sollen animierend wirken, den Lesestoff inhaltlich zugänglich machen und die soziale Interaktion anregen, finden im Fachunterricht und im Deutschunterricht ihren Platz.

Beispiele für Unterrichtsverfahren, die verschiedene Bereiche abdecken können, je nachdem, welche Aufgabenformate die Lehrkräfte dazu entwickeln. Die Zahlen in den Klammern geben die Häufigkeit der Nennungen an, wenn dies öfter als einmal erfolgte:

- Zusammenarbeit mit Lesezentrum
- Buchklub/ ÖRJK -Produkte und Projekte (8)
- Tierschutz macht Schule (Lesehefte)
- Lesepläne (5)
- Lesewerkstatt
- Leserallye
- ZIS (Projekt „Zeitung in der Schule“) für alle Klassen (4)
- Kleine Zeitung/Kinderzeitung (5)
- Recherchieren im Internet
- Gedichtebox (2)
- Buchklub „Cybertour“
- Kombination D/Lesen/BE
- Projekt „Erlesen“ im Bezirk BM II
- Tägl. Leseaufgabe mit Kontrolle
- Zusätzliche Förderstunden

Interpretation:

Auf den ersten Blick fällt auf, dass den weitaus wichtigsten Teil der schulischen Lesebegegnung sich an animierenden Methoden orientiert, was den Intentionen seit den 70er Jahren im deutschen Sprachraum entspricht. Die Vermittlung von Lesestrategien scheint praktisch vollkommen zu fehlen, was aber möglicherweise darin begründet ist, dass diese Techniken als im Lesevorgang immanente Maßnahmen gesehen werden. Aus diesem Grund habe ich Fragebogen ausgearbeitet, in denen die Vermittlung von Lesestrategien ein eigener Punkt ist.

Aber auch das begleitende und wiederholende Lautlesen fehlt, auch Vorlesen unter unterschiedlichen Rahmenbedingungen, das Lautlesetraining in einen kreativen Kontext einbindet, wird nur selten praktiziert.

Lautleseverfahren wie das Tandemlesen werden offenbar noch nicht praktiziert, möglicherweise gibt es dabei eine Informationslücke, da lautes Vorlesen und Reihumlesen das Erfahrungsfundament der Unterrichtenden bildet, das, wie im Kapitel 4.1 dargestellt, keine adäquate Förderung darstellt.

5.2.3 Entwicklungsperspektiven: Wo liegt individuelles Entwicklungspotential für eine nachhaltige Förderung der Lesekompetenz?

Die Frage nach den Entwicklungsperspektiven zeigt eine andere Verteilung der Lesebereiche, nicht zuletzt deshalb, weil bereits praktizierte Maßnahmen nicht nochmals explizit erwähnt werden. Zusätzlich ergänzten die Lehrkräfte vor allem auch Maßnahmen im Umfeld der Schule, wie Leseförderung erfolgreicher stattfinden könnte.

Der frühzeitige und regelmäßige Einsatz diagnostischer Tests als Werkzeug wird gefordert, um im Anschluss daran gezielt Kinder und Jugendliche zu fördern, die Defizite aufweisen, wozu dann auch die zeitlichen und personellen Ressourcen zur Verfügung stehen müssten. Dazu gehören kleinere Lesegruppen ebenso wie zusätzliche Fördereinheiten und Fachkräfte oder die Ausbildung von Leseexperten und Leseexpertinnen, da die Unterrichtenden das Gefühl haben, nicht genug zu wissen, ihre didaktische Kompetenz nicht ausreicht.

Wünschenswert erscheint den Lehrkräften auch die Einbindung der Eltern, die als Lesepartner und Lesevorbilder wichtige Aufgaben erfüllen sollten. Aber eben dieser Transfer erscheint besonders schwierig, da ja laut PISA gerade die Unterschiede zwischen Mittelschicht und bildungsfernen Schichten sich in der Sekundarstufe manifestieren. Statt die Kinder dazu anzuhalten, ihre Zeit aktiv zu verbringen oder zu lernen, halten gerade diese Eltern ihren Nachwuchs dazu an, die Zeit vor dem Fernseher (oder dem Computer) zu verbringen, weil die Kinder dann beschäftigt sind und die Eltern anderes erledigen können (Spitzer, 2012, S. 138).

Die Forderung vieler Lehrer, den digitalen Medien einen größeren Raum zu geben, entspringt wahrscheinlich der Erwartung, dass damit die Motivation zu lesen gesteigert wird. Dagegen wendet sich der Hirnforscher Manfred Spitzer mit Nachdruck, da er sagt, dass Menschen, die lesen können, dies auch am Bildschirm beherrschen. Der Bildschirm behindert aber Lernen in mehrfacher Hinsicht, da beim Leseerwerb das Tippen der Buchstaben zu wesentlich schlechteren Behaltensleistungen führt als das handschriftliche Training, weil nur die motorische Übertragung von Buchstaben und Wörtern klare Gedächtnisspuren im Gehirn anlegt – Tippen hingegen in keiner Beziehung zur Buchstabenform steht (Spitzer, 2012, S. 176-184).

Lautleseverfahren	Vielleseverfahren	Lesestrategien	Leseanimation mit dem Ziel Aufbau einer Lesehaltung
<ul style="list-style-type: none"> • Vorlesen forcieren • Einem Tier vorlesen – tiergestützte Therapie (2) • Lesediagnosen 	<ul style="list-style-type: none"> • Lesezeit ausweiten (Mutter zur Lesestunde) • täglich 10 Min. lesen • Vermehrt Leseanlässe 	<ul style="list-style-type: none"> • Konkrete Arbeitsaufträge für Google • Lesestrategien entwickeln, konsequent verfolgen 	<ul style="list-style-type: none"> • Arbeit an der Lesemotivation • Arbeit mit Bilderbüchern • Bücher in der Klasse,

<ul style="list-style-type: none"> • Lesen trainieren • Lesefertigkeit weiter trainieren (Sek II) • Tandemlesen • Leselernkarteien 	<p>schaffen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Über Sachunterrichtsthemen ins Lesen einsteigen • Informatives/ Sachlesen (2) genau lernen • Lehrer/-in als lesendes/sich informierendes Vorbild • Fächerübergreifender Einsatz von Büchern • Fokus auch Sachlesen auf Grundstufe II • Recherchieren in Lexika • Sachlesen: 5-Schritte-Methode • Mathematische Sachtexte- Kapitänsaufgaben • Kritisches Hinterfragen des verwendeten Wortschatzes • Verschiedene Sozialformen einsetzen 	<p>Bücherecke</p> <ul style="list-style-type: none"> • Angenehme Leseumgebung, attraktive Leseplätze • Lesen mit muttersprachlichen Büchern • Buch des Monats • Lesen als Sprech Anlass (auch Leseaufgabe) • Buchklubprojekte („Geschichtendracht Ü“) • Differenziertes Leseangebot • Humorvolle Texte einsetzen • Verschiedene Sozialformen einsetzen • Auf Interessen der Kinder eingehen
---	-----------------	--	--

Interpretation:

Im Gegensatz zu den bisherigen Praktiken nehmen im Fokus der zukünftigen Entwicklung Lesestrategien einen wesentlichen Raum ein, womit die These nach der Ist-Zustandserhebung widerlegt wird: Den Lehrkräften ist bewusst, dass Leseverständnis den Umgang mit Strategien erfordert, dass dies auch im herkömmlichen Deutschunterricht und in den anderen Fächern zu wenig Platz gefunden hat. Auch Lautleseverfahren fließen in die neuen Konzepte ein, wobei erstmals auch der Begriff des Tandemlesens explizit genannt wurde.

5.2.4 Welche nächsten Schritte setzen wir, um die Entwicklung der Lesekompetenz in der Lernkultur unserer Schulen zu verankern?

Für einen effektiveren Unterricht erscheint es den Lehrerinnen und Lehrern wichtig, Lesen als Unterrichtsprinzip nicht nur in Erinnerung zu rufen, sondern einzufordern und es als wesentlichen Schwerpunkt im Entwicklungsplan zu verankern. Dadurch wird es auch leichter möglich, im Zuge kollegialer Hospitationen und Teambesprechungen Erfahrungen auszutauschen und Informationen zur effektiven Lesekompetenzbildung weiter zu geben. Vernetzung und die Weitergabe von Ideensammlungen sollte auch über das Internet erfolgen, so der geäußerte Wunsch.

Jede Schule sollte regelmäßig die Lesekompetenzen der Schülerinnen und Schüler testen, verstärkte Elternarbeit leisten und in der Zusammenarbeit zwischen Kindergarten, Volksschule und Sekundarstufe darauf abzielen, alle Kinder zu erreichen und bestmöglich zu fördern.

Lautleseverfahren	Vielleseverfahren	Lesestrategien	Leseanimation
<ul style="list-style-type: none"> • Lautes Vorlesen (Lesetraining auch in der Sek.) • Stufenübergreifendes Lesen (Lesepaten) • Lesetraining • Vorlesen beim Morgenreff 	<ul style="list-style-type: none"> • Bankfachbuch • Tägl. Lesezeit • Bis zum Erscheinen der Lehrkraft wird gelesen • Fixe Lesezeiten • Leserituale 	<ul style="list-style-type: none"> • Ermutigung zum Fragen • Vereinbarung mit Realienlehrer/-innen • Vernetzung der Unterrichtsfächer • Kinder selber etwas herausfinden lassen 	<ul style="list-style-type: none"> • Buchausstellungen • Bücher als Geschenke, Geburtstagsbuch von Gemeinde • Bücherflohmarkt • Bücher für Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache; mehr-

<ul style="list-style-type: none"> • Schulung von LesepartnerInnen 		<ul style="list-style-type: none"> • Öfter schriftliche Arbeitsaufträge geben • Lyrikworkshop 	sprachliche Kinderbibliothek (international children's digital library) <ul style="list-style-type: none"> • Schülerzeitung • Selbst ein Buch schreiben • Anschaffung attraktiver Lesematerialien • Bilderbücher/Kinder-/Jugendliteratur • Lesen unter der Decke mit Lampe • Schülerzeitung
---	--	---	---

Die Ergebnisse der Denkkreise demonstrieren einen ersten Perspektivenwechsel, gezielte Leseförderung wird langsam wieder „hoffähig“, nachdem die Überprüfungen der letzten Jahre allen vor Augen führten, dass Lesen durch Lesen gelernt wird, durch Üben und Strategien. Man hat erkannt, dass man sich nicht darauf verlassen kann, dass Kinder, die Leseprobleme haben, diese aus eigener Kraft, nur durch attraktive Angebote überwinden. Ein positiver Zugang wird dadurch ermöglicht, wenn ihnen das Gefühl vermittelt wird, dass sie mit Übung tatsächlich weiter kommen und Erfolge erzielen, wie Rosebrock und Nix darlegen (Rosebrock, Nix, 2012, S. 93-94).

Die anwesenden Lehrerinnen und Lehrer wurden zum Abschluss beim Reflexionstreffen am 20.03.2014 darum ersucht, erfolgreiche, nachweislich nachhaltige Best-Practice-Beispiele an den Landesschulrat Steiermark zu senden, wo sie gesammelt und in der Kleinen Zeitung ab Herbst 2014 vorgestellt werden. Die entscheidende Frage, die über allen Projekten und Vorhaben steht, lautet: Wie wird Leseförderung zum Teil der Schulkultur? Dabei bleibt das Hauptkriterium der Anspruch der Nachhaltigkeit.

Als Orientierungshilfe für eine wirksame Entwicklung der Lesekompetenz erhielten alle Schulen eine Checkliste, die am Grundsatzterlass Leselerziehung ausgerichtet ist. Darin wird als erster Punkt darauf hingewiesen, dass Lesetraining auf der Sekundarstufe unverzichtbar und dies in Formen des Partnerlesens besonders sinnvoll ist. Auch digitale Leseprogramme werden dezidiert angeführt.

Es wird klargestellt, welche Rückschlüsse das Salzburger Lesescreening erlaubt und dass Schüler und Schülerinnen, die der Risikogruppe mit einem Lesequotienten unter 90 angehören, unbedingt durch kompetente Lehrkräfte gefördert werden müssen. Heinz Zechner weist ausdrücklich darauf hin, dass Schülerinnen und Schüler mit hoher Kompetenz attraktive, anregende Leseangebote brauchen.

Die Bedeutung unterschiedlicher Textsorten, die einen differenzierten Umgang mit passenden Lesestrategien erfordern, ist Aufgabe aller Fächer, was die Weiterbildung aller Lehrkräfte im Rahmen eines Fortbildungsplans unerlässlich macht, der Schulleitung fällt die Aufgabe zu, dies zu steuern (vgl. Zechner, 2014, Material 8).

5.3 Lesefördermaßnahmen im Unterricht: Rückmeldungen der Lehrkräfte

Im Rahmen von vier Weiterbildungsveranstaltungen des Pädagogischen Instituts Steiermark (Kompetenzaufbau bei Schülerinnen und Schülern – Bildungsstandards nutzen / Deutsch 2 – Bereich Sprechen), die ich als eine von zwei Vortragenden gestaltete, ersuchte ich Kollegen und Kolleginnen, Fragebögen zur Leselerziehung auszufüllen. Großteils taten sie das nicht als Einzelpersonen, sondern als Zweier- oder Schulteams, die an dieser Lehrveranstaltungen gemeinsam teilnahmen. Damit ergibt sich auch ein Spiegel der schulischen Interventionen, die im Rahmen der Lesebildung durchgeführt werden. An den genannten Fortbildungsveranstaltungen nahmen die Lehrkräfte von 26 Schulen teil,

ausschließlich Neue Mittelschulen, 41 Fragebögen wurden ausgefüllt und zurückgegeben. Die statistische Auswertung der Fragebögen befindet sich in der Anlage.

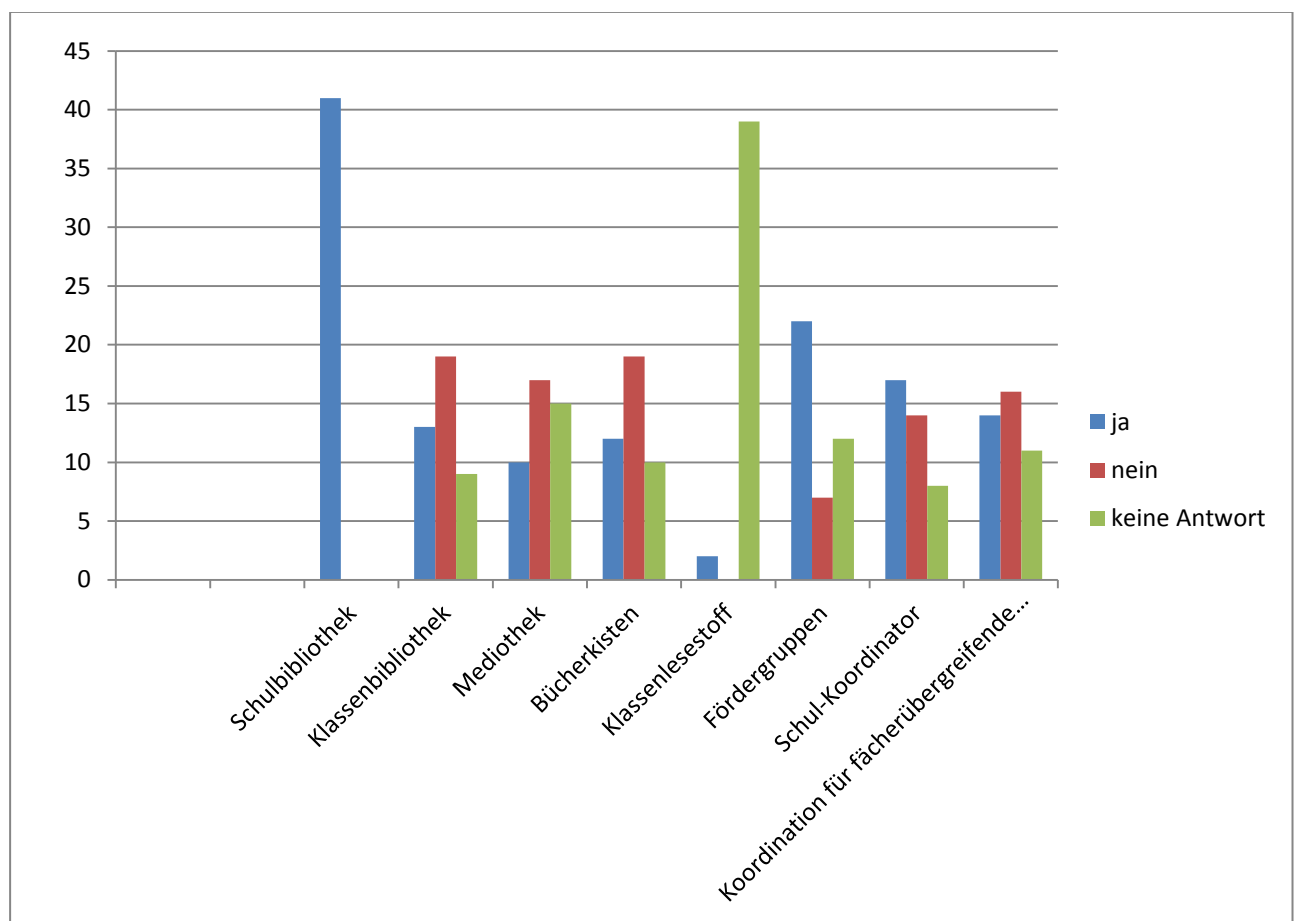
Folgende Teilbereiche der Leselerziehung standen im Fokus der Fragen:

- Verantwortlichkeit der Pädagogen und Pädagoginnen bezogen auf alle Fächer
- Methoden der Diagnose
- Schwierigkeiten
- Ressourcen
- Aktivitäten in den Bereichen Animation – Lesetraining – Training hierarchieniedriger Bereiche
- Konkrete Fördermaßnahmen

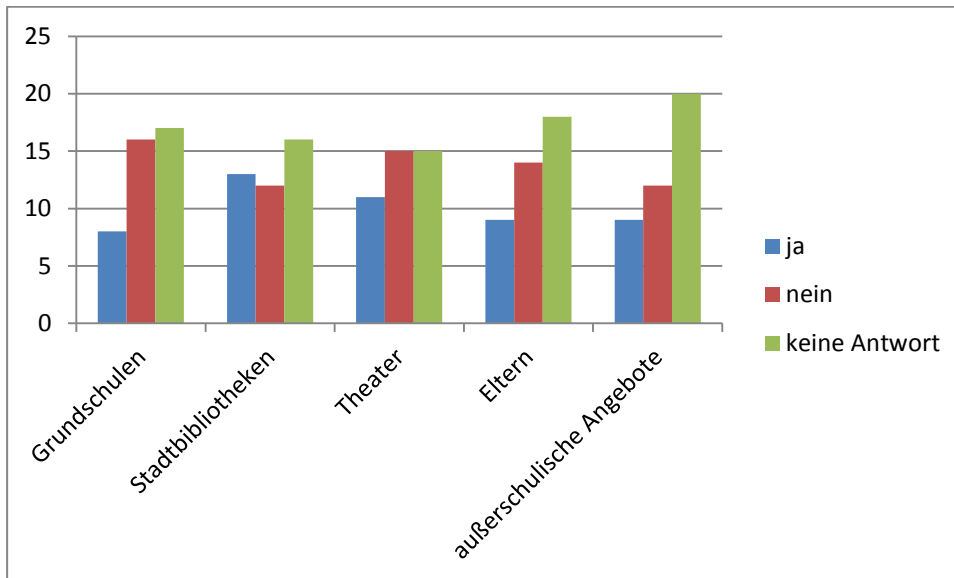
Einige Fragen wurden von den Lehrkräften nicht beantwortet, wodurch die Zahl der Ergebnissumme oft nicht 41 ergibt, wobei im Gespräch erklärt wurde, dass ein Nichtankreuzen bedeute, dass es an der Schule faktisch nicht gebe.

5.3.1 Ressourcen der Schulen: personell und Ausstattung

Alle Schulen verfügen über eine eigene Schulbibliothek, 13 besitzen zusätzlich eine Klassenbücherei, Mediotheken gibt es an einem Viertel der Schulen. Bücherkisten zu Themenkreisen werde verwendet, Klassenlesestoff, das heißt, dass alle Kinder oder Jugendlichen dasselbe Buch lesen, kommt kaum zum Einsatz. Fördergruppen gibt es an mehr als der Hälfte der Schulen, aber auch Koordinatoren für das Lesen sowohl für die Schule als auch für den fächerübergreifenden Unterricht sind fast in der Hälfte der Schulen im Einsatz.

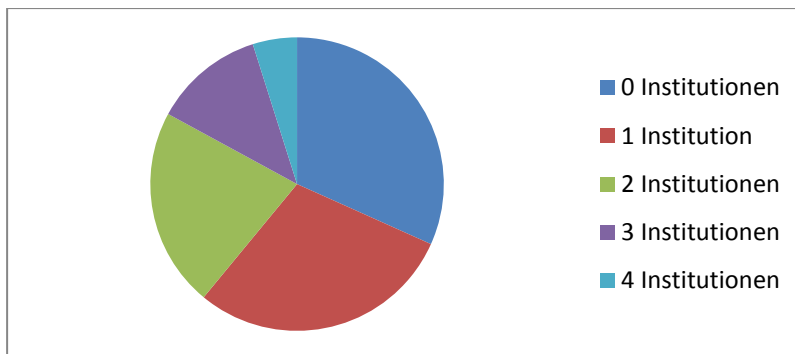


5.3.2 Kooperationen außerhalb der Schule



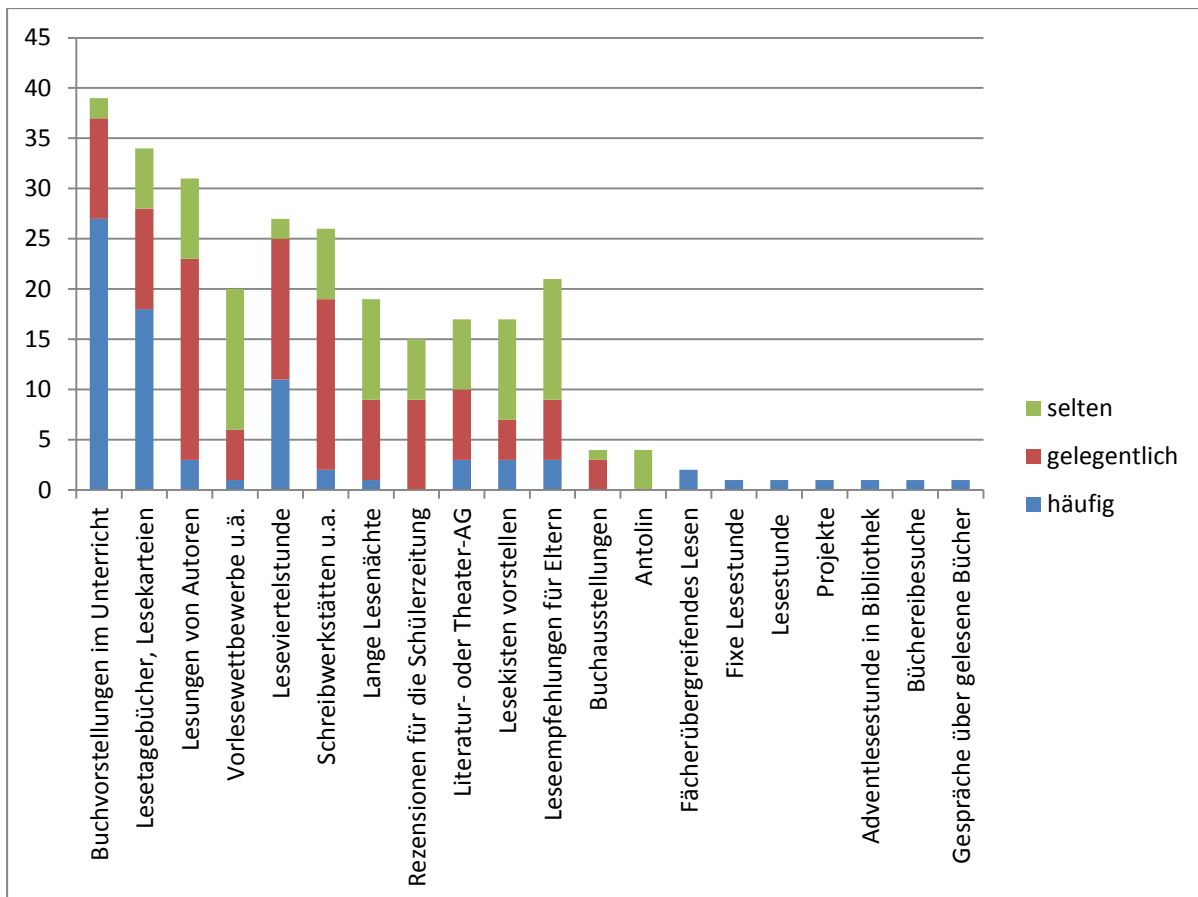
Die Frage, ob die Lehrkräfte schulübergreifend an der Leseerziehung arbeiten, dem Lesen also eine überschulische Rolle zusprechen, wurde von 28 Lehrerinnen und Lehrern bejaht.

Diese Angaben sind insofern zu ergänzen, dass zwar 13 Lehrkräfte angeben, mit keiner außerschulischen Institution zusammen zu arbeiten, während 7 angeben, mit drei oder vier Institutionen zusammen zu arbeiten, die nicht direkt zur jeweiligen Neuen Mittelschule gehören.

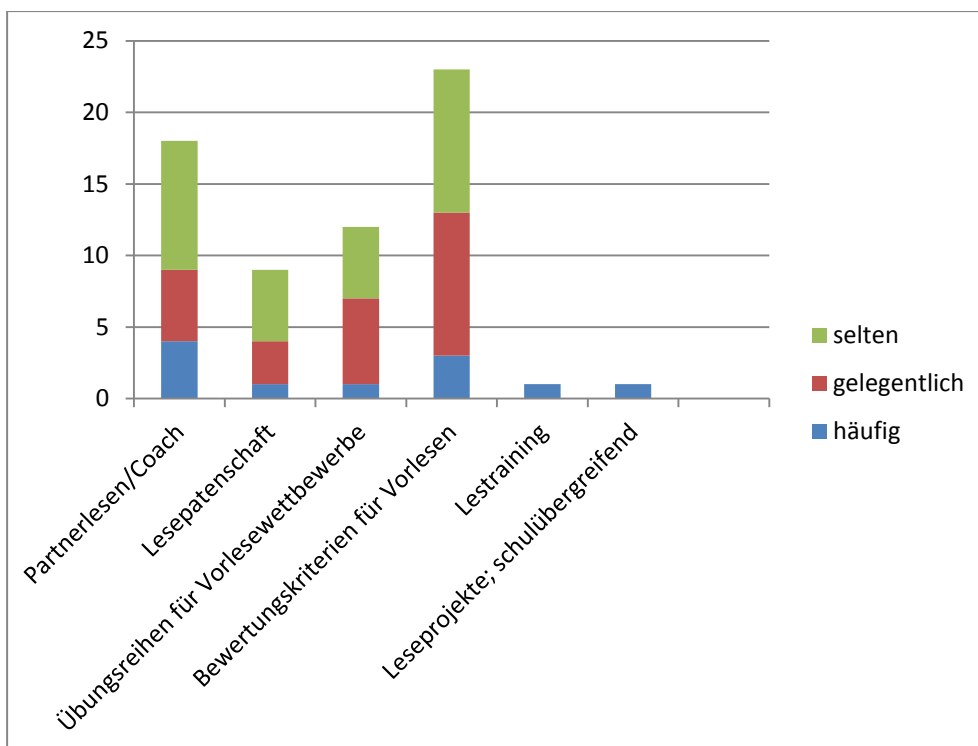


5.3.3 Förderung der Lesemotivation

Bei den Methoden zur Lesemotivation, die eingesetzt werden, liegt der mit Abstand am häufigsten genannte Schwerpunkt bei Buchvorstellungen im Unterricht und Autorenlesungen, die meist einmal pro Jahr stattfinden. Die Aktivitäten im Bereich der Lesemotivation sind daneben, wie erwartet äußerst vielfältig und decken auch Bereiche der Vielleseverfahren ab, häufig genannt wurden. Die Grafik stellt die Häufigkeit der Nennungen dar, wobei die Unterscheidung zwischen „wird häufig durchgeführt“ – „wird gelegentlich/regelmäßig angewandt“ – „wird selten praktiziert“ durch verschiedene Farben repräsentiert wird. Das(kostenpflichtige) Internet-Projektportal „Antolin“ kennen die Lehrerinnen und Lehrer nicht, es wurden aber auch keine anderen Internetquizseiten zu Büchern wie zum Beispiel „Lesequiz.ch“ genannt. Die Einzelnennungen am Ende der Tabelle bezeichnet jene Leseaktivitäten, die von den Lehrkräften in der Liste ergänzt wurden, was auch erklärt, warum sie nur einmal oder zweimal genannt wurden.

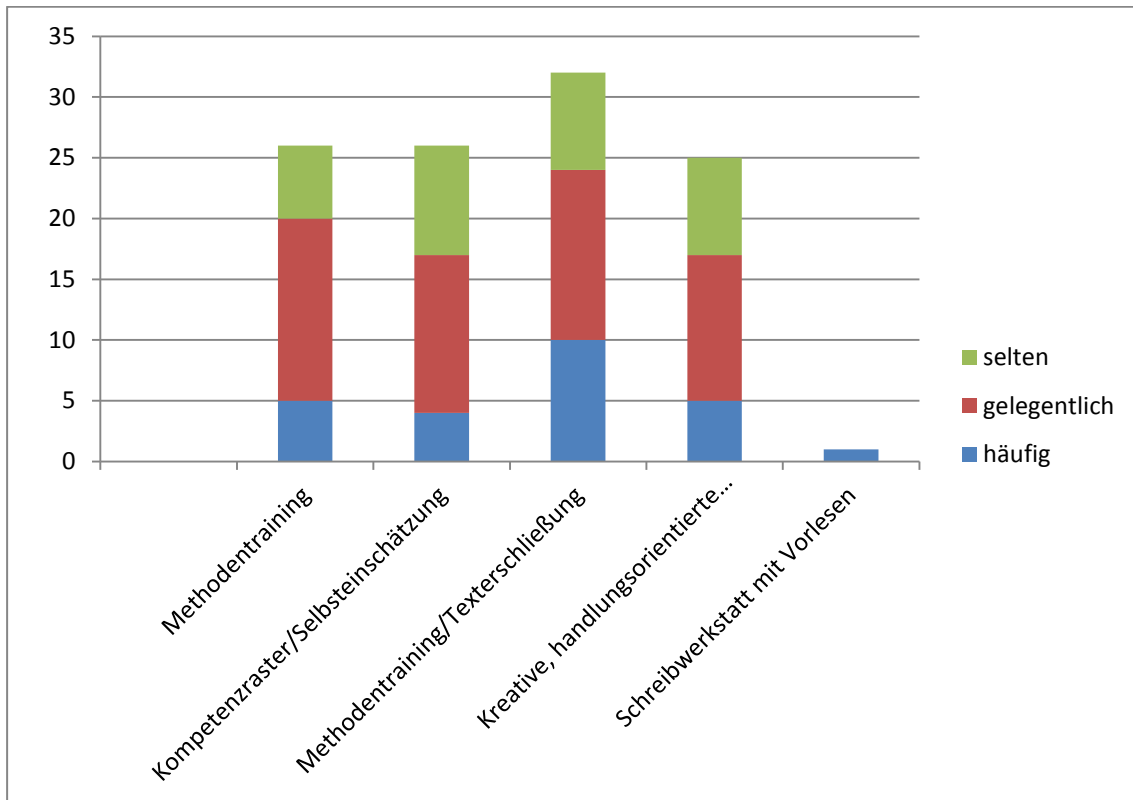


5.3.4 Systematisches Lesetraining



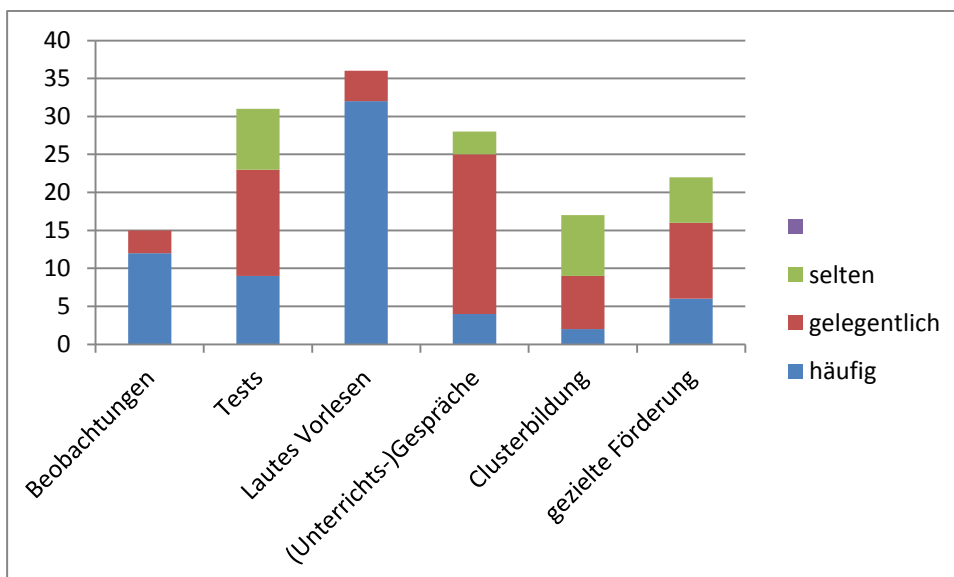
Systematisches Lesetraining nach den genannten Methoden ist klar unterrepräsentiert, eine häufige bis regelmäßigen Durchführung wenden nur rund ein Viertel der Lehrkräfte an, was das Bild bestätigt, das bei der Auswertung der Denkkreise schon entstand.

5.3.5 Maßnahmen für das sinnerfassende Lesen



Die Hälfte der Befragten gibt an, zumindest häufig bis gelegentlich das sinnerfassende Lesen zielgerichtet zu erarbeiten, wendet daneben auch Kompetenzraster an, mit deren Hilfe Schülerinnen und Schüler ihre erreichten Kompetenzen selbstständig einschätzen sollen und die in der Folge auch für Reflexionsgespräche herangezogen werden können.

5.3.6 Erhebungen des Lernstandes



Am häufigsten wird Lautes Vorlesen zur Überprüfung angewendet, wobei ein Lehrer oder eine Lehrerin dies anscheinend strikt ablehnt, da er/ sie angibt, das niemals zu tun. Da aber gerade im Vorlesen durchaus deutlich wird, ob ein Kind oder Jugendlicher schon größere Einheiten automatisch erliest und prosodisch akzentuiert, ist dem lauten Lesen durchaus eine wichtige Bedeutung zuzurechnen.

Eine Frage, die in diesem Zusammenhang aber bedacht werden sollte, ist die Form des Lautlesens. Ein Vorlesen in Kleingruppen reduziert die Anspannung und ermöglicht dem Kind, sich besser zu konzentrieren, was gerade schwächeren Lesern die Bloßstellung vor der ganzen Klasse erspart.

Auch Tests verschiedener Art wie das Salzburger Lesescreening, die Würzburger Leseprobe und die inzwischen nicht mehr zugängliche Informelle Kompetenzmessung des BIFIE (Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens) sind Teil der Unterrichtspraxis. Aus den Ergebnissen der Erhebungen leiten allerdings nur 22 der Befragten eine konkrete, zielgerichtete Förderung ein. Es stellt sich die Frage, wo dafür die Gründe zu finden sind.

Die Frage nach der Förderung des sinnerfassenden Lesens überschneidet sich inhaltlich mit der offenen Frage am Beginn, wie die Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler erhoben wird, wo zusätzliche Formen angeführt werden:

- Fragen zu Texten, Arbeitsblätter (19 Angaben)
- Nacherzählung, Inhaltsangabe, Lesetagebücher, Referate (3 Angaben)
- Klassenlektüre
- Lesetraining
- Tandem-Lesen
- Leises Lesen (6 Angaben)

5.3.7 Methoden der Leseförderung

Die offene Frage „Welche Lesefördermethoden haben sich besonders bewährt“ geht speziell auf Teilbereiche ein, die den verschiedenen Verfahren der Leseförderung nach Rosebrock und Nix entsprechen. Die Antworten spiegeln vielfältige Zugänge der Unterrichtenden, sind aber durchwegs Einzelangaben. Das heißt, dass die verschiedenen Ideen jeweils nur von einer Lehrperson oder dem Team einer Schule umgesetzt werden. Auffallend ist die Tatsache, dass in diesem Bereich das Tandemlesen bereits zweimal erwähnt wird, was in den Denkkreisen erst als „Entwicklungsperspektive“ angedacht wurde.

Zur Steigerung der Dekodierfähigkeit auf Wortebene:

- Kinetische Übungen, Augentraining
- Laut lesen im Lesetandem
- Silbentraining
- Für schwächere Schüler/innen
- Blitzlesen, Pyramidenlesen

Zur Verbesserung der Leseflüssigkeit:

- Kinetische Übungen, Augentraining
- Fehlerlesen (2 Nennungen)
- Lautes Lesen (3 Nennungen)
- Ich-du-wir-Würfel
- Lesetraining, auch am PC
- Partnerlesen
- Tandemlesen
- Häufiger lesen

Zur Steigerung der Leseleistungen und der Lesemotivation/ Leseanimation zur Motivationssteigerung und Selbststeuerung:

- Sinnerfassendes Lesen
- Lesekönig

- Lob (2 Nennungen)
- Lesespiele
- Individuelles Lesen von Büchern 1
- Klassenlektüre gemeinsam aussuchen
- Gegenseitige Motivation durch Buchvorstellungen
- Gespräche über Interessen
- Fixe Lesestunde
- Autorenlesung
- Bibliothekenbesuche
- Klassenlektüre
- Buch-Film-Projekte mit Kinobesuch

Lesestrategien zur Verbesserung des Leseverstehens:

- Für Schüler/innen, die Probleme beim Textverständnis haben
- Aktuelle, interessante Texte
- Lesestationen
- Lustige Texte
- Arbeitsblätter nach BiSt-Formaten
- JÖ-Hefte
- Fragen zum Text
- Diverse Arbeitsaufträge

Literarisches Lesen:

- Interpretation von Texten, Gedichten in Kleingruppen
- Eventuell Kombination mit Theater

Leseförderung und Gegenstände

Auf den ersten Blick scheinen hauptsächlich Lehrerinnen und Lehrer im Deutschunterricht die Hauptaufgabe der Leseförderung zu übernehmen, wie es 19 Mal erwähnt wurde. Aber auch in 12 Fragebögen findet man auch die Angabe, dass alle sich dafür zuständig fühlen. Fragt man dann auch noch welche Gegenstände konkret Lesen fördern, verändert sich das Bild: Auf 16 Fragebögen werden alle Fächer angegeben, auf 14 Fragebögen zusätzlich Deutsch. Zählt man dann die Gegenstände, die explizit erwähnt werden, erweist sich rasch, dass viele diese Aufgabe übernehmen, auch außerhalb des Deutschunterrichtes: 12 Gegenstände werden extra angeführt, womit klar wird, die Einschätzung der Bedeutung des Leseunterrichts bereits einem Wandel unterliegt. So wird als besonderes Problem nur viermal genannt, dass Lesen in anderen Fächern vernachlässigt wird und nicht wichtig genommen werde.

Probleme und erwünschte Ressourcen

Trotz der offensichtlichen Bemühungen aller Beteiligten gibt es noch immer Probleme, die verschiedene Handlungsfelder betreffen. Beklagt wird vor allem mangelnde Übungszeit (15 Nennungen) und Probleme mit dem Stundenplan (3 Nennungen), dementsprechend oft wird auch der Wunsch nach mehr Zeit im Unterricht, im Stundenplan, für Einzelbetreuung und ein eigenes Fach „Lesen“ gefordert (26 Nennungen). Aber auch die Beteiligung der Verantwortlichen am Nachmittag, in der Familie und in der Betreuung wäre erwünscht.

Als besonders problematisch werden Defizite beschrieben, die Kinder bereits beim Eintritt in die Sekundarstufe mitbringen und dadurch ihre Entwicklung beeinträchtigen: Vorkenntnisse, mangelnde Leseflüssigkeit, fehlendes Leseinteresse, große Unterschiede zwischen den einzelnen Kindern und mangelndes Textverständnis (16 Nennungen). Um diesen Problemen zu begegnen, wünschen sich die Unterrichtenden vor allem geeignete Materialien (Bücher, Hörtexte, Buchvorschläge) und mehr Mittel für die Ausstattung der Bibliothek und einem eigenen Leseraum (9 Nennungen).

5.3.8 Rückmeldungen und Notengebung

Schule heißt auch Rückmeldung, wodurch der Unterricht erwiesenermaßen effektiver wird (Hattie, 2013, S. 206 – 211), darum wurde an die Lehrenden auch die Frage gestellt, wie Lernfortschritte dokumentiert werden. Dabei zeigt sich die Tendenz, eher verbale Rückmeldungen zu geben und den Lesetests keine großen Bedeutung zuzumessen, wodurch dem Lesen eher ein angstfreier Raum zugestanden wird.

Für Schüler/innen	für Eltern	für die Beurteilung
KEL-Gespräche 1	KEL-Gespräche 4	Aufzeichnungen 7
Regelmäßiges Feedback 1	Ergebnisse: Lesescreening 5	Lesetest 3
Selbsteinschätzung 5	Gespräche 6	SLS 1
Gespräche/ Mündlich 7	SLS 1	Fehlerlesen 1
SLS 3	Lesetests 1	Lautes Lesen 1
Lesetests 2	Gar nicht 1	Textverständnis 1
Beobachtungsbogen 1	Schriftlich 1	Teil der Note 1
Leselisten 1	Stärkenportfolio 1	
Lesetagebuch 1		
Stärkenportfolio 1		

5.4 LEP und SQA: Lesen als Schwerpunktthema

Die Leseinitiative des Landesschulrats für Steiermark wurde von den Unterrichtenden mit großem Interesse angenommen, wie die hohe Beteiligung an den Veranstaltungen demonstriert.

Unter dem Überbegriff „Lesen_Version 2.014 wurden 31 Lehrveranstaltungen abgehalten. Da die Teilnehmerzahl an Seminaren mit mindestens 20 bis 25 angegeben wird, kann man also eine Zahl von rund 600 bis 700 Teilnehmern hochrechnen, wobei einige Veranstaltungen wie die Seminarreihe „Unterwegs zur Leseschule“ aufgrund der hohen Anmeldezahlen geteilt werden musste.

Die „Weite Lesewelt“ mit der Methode der Denkkreise umfasste sieben Einführungsvorträge und damit weitere 700 Teilnehmer und ein Reflexionstreffen mit rund 60 Teilnehmern.

50 andere Seminare, die zum Teil in verschiedenen Regionen themenident angeboten wurden und damit eine große Breitenwirkung erzielt haben dürften, ergänzen die Liste des Angebotes.

Mit diesem Fortbildungsangebot kam man den häufig geäußerten Wünschen der Lehrerinnen und Lehrer entgegen, die Seminare zum Themenbereich – wie in der Auswertung der Denkkreise dargelegt – wünschten.

An die Seminarteilnehmer der Lehrveranstaltungsserie „Kompetenzaufbau bei Schülerinnen und Schülern – Bildungsstandards nutzen / Deutsch 2“ wurde die Frage gerichtet, wie viele Neue Mittelschulen das Lesen und die Leseförderung in ihren Schulentwicklungsplan (SQA – Schulqualität Allgemeinbildung) als eines der beiden Themen aufnehmen, gaben von 26 Schulen aus vier Bildungsregionen 12 an, dass dies in ihrem Konzept enthalten ist.

Themenbereiche der Volksschulen, die im Landesentwicklungsplan (LEP) des Landesschulrats für Steiermark (Allgemeine Pflichtschulen) angeführt werden, umfassen folgende Punkte:

Das Salzburger Lesescreening ist durchzuführen und wird in einer Konferenz der Schulaufsicht genau analysiert, wobei schon erhoben wurde, dass in Schulen, wo „zusätzliche LeseexpertInnen an Volksschulen eingesetzt wurden“ (Thomann, Zoller, Haucinger, 2014, S. 9), bereits Leistungssteigerungen erzielt wurden.

Themen, die Schulen in ihren SQA-Plänen anführen, umfassen zum Teil auch die Konzentration auf den Leselernprozess, wobei hier für diese Arbeit keine genauen Zahlen vorliegen. Es gibt aber auch

Bezirke, die von den Volksschulen in der Region verlangen, dass ein Thema sich mit dem Schwerpunkt Lesen zu befassen hat.

Themenbeschreibungen der Volksschulen zum Bereich Lesen lauten:

- *Thema Lesen / Leselernprozess / Kompetenzorientiertes Lesen:*
 - *Von Decodierung zum individuellen Lern- und Leseprozess, Schaffen von adäquaten Voraussetzungen und Strukturen im Schuleingang zur Förderung und Forderung der Heterogenität bei SchülerInnen*
 - *Individualisierung im Schriftspracherwerb*
- *Lesen:*
 - *Steigerung der kognitiven Lesekompetenz in der G2*
 - *Lesemotivation erhöhen*
 - *Lesen lernen - Lesen können*
 - *Einsatz neuer Medien im Leseunterricht*

Die Themenwahl der Neuen Mittelschulen sind noch vielschichtiger als die der Volksschulen, hier ist „*Steigerung der Lesekompetenz in allen Fächern*“ nur eines von 21 Themen, zwei weitere Themen, die auch die Lesekompetenz einschließen, aber nicht dezidiert benenne, lauten „*Individualisierung und Kompetenzorientierung im Hinblick auf die Bildungsstandards*“ und „*Veränderung der Strukturen in Richtung Förderung und gelingendes Lernen*“ (Thomann, Zoller, Haucinger, 2014, S. 10-11).

Im persönlichen Gespräch erklärte Frau Landesschulinspektorin Helga Thomann, dass für die Volksschulen im Rahmen des LEP das Konzept dahingehend ergänzt wurde, dass die Weisung ergeht, „*Alle Schulen beschäftigen sich mit wissenschaftlich relevanten Methoden zum Schriftspracherwerb*“ (Thoman, Zoller, Haucinger, 2014, S. 18) und dass das Thema zur Evaluation in die Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräche aufzunehmen ist. Als weiterer Indikator einer gelingenden Entwicklung in den nächsten fünf Jahren ist der Einsatz des Konzeptes „*Schreiben von Anfang an*“. Das fachdidaktische Konzept darin berücksichtigt den individuellen Spracherwerb im Bereich des Anfangsunterrichtes und ersetzt althergebrachte Leseerwerbs- und Schreiberwerbsroutinen, wodurch gute Ergebnisse bei den Bildungsstandard-Überprüfungen erwartet werden. Zielgerichtet Beobachtungen zur Diagnostik sollen Tests ersetzen(vgl. Thomann, Zoller, Haucinger, 2014, S. 18-19).

Die Ansprüchen an die Neuen Mittelschulen fokussieren Lernen und differenzierte Aufgabenstellung, die Kindern und Jugendlichen ermöglicht, Rückstände aufzuholen und sich selbst entsprechend weiter zu entwickeln. Dabei wird Leseförderung nicht explizit erwähnt, die angegebenen Richtlinien gelten für alle Gegenstände:

- *Angemessene Variation von Methoden und Sozialformen sind installiert*
- *Hoher Anteil echter Lernzeit ist erkennbar*
- *Variabilität der Unterrichtsformen und Aufgabenstellungen sind wahrnehmbar*
- *Gelingender Umgang mit unterschiedlichen Begabungen ist Standard*
- *Unterschiedliche Organisationsformen ermöglichen SchülerInnen individuelles Lernen*
- *Differenzensible Aufgabenkultur ist eingeführt*
- *Strukturiertheit, Klarheit, Verständlichkeit*
- *Wirkungs- und Kompetenzorientierung*
- *Aktives und selbständiges Lernen ist Alltag*
- *Intelligentes Üben bzw. Lernerfolgssicherung in variablen Formen ist erfolgreich umgesetzt*
- *Erkennbare Trennung zwischen Lernaufgaben, Übungsaufgaben und Leistungsaufgaben ist festzustellen*

(Thomann, Zoller, Haucinger, 2014, S. 19)

Die Verantwortlichen des Landesschulrats für Steiermark haben also beschlossen, dem Lesen einen breiten Rahmen zu geben, wie die Ausgestaltung des Bilder gelingt, wird zu beobachten sein. In

Deutschland hat die Schwerpunktverlagerung im Ausbildungsprogramm der Kinder und Jugendlichen schon Erfolge gezeitigt, was auch für Österreich im Allgemeinen und die Steiermark im Besonderen ein erstrebenswertes Ziel darstellt, um unseren Kindern die bestmöglichen Zukunftsperspektiven zu bieten.

5.5 Leseförderung im Spiegel der Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte an der Pädagogischen Hochschule Steiermark

Die Pädagogischen Hochschulen und Universitäten arbeiten mit Hochdruck daran, die Ausbildung der zukünftigen Lehrkräfte zu vereinheitlichen und gleichzeitig zu verbessern, wie aus Medienberichten zu entnehmen ist. Die neuen Curricula sind noch in Arbeit, sie einer genauen Betrachtung zu unterziehen, befindet sich daher nicht im Bereich des Machbaren. Dennoch ist es interessant, Überlegungen verantwortlicher Dozenten zu erfragen, die selbst an diesem Umbruch und der Neuorientierung mitarbeiten.

Mag. Dr. Prof. Renate Weber unterrichtet an der Praxisschule und der Pädagogischen Hochschule Steiermark, in den Bereichen der Leseforschung, Leseprozesse, Qualitätsentwicklung und Bildungsforschung und veröffentlichte die Forschungsarbeiten „Schüler/innen, Studierende und Lehrende untersuchen Lesewelten“ und „Gestaltungsoptionen zur Förderung eigenverantwortlichen Lernens durch Lesen in allen Fächern“ (s. ph-online.ac.at). Im Gespräch berichtete sie von ihrer neuesten Forschungsarbeit, an der 300 Schüler aus sechs Grazer Schulen teilnahmen, die das Tandem-Lesen nach dem Modell von Daniel Nix erprobten. Die Ergebnisse werden im Rahmen einer wissenschaftlichen Publikation im Oktober veröffentlicht, aber jetzt schon kann Frau Weber ein Forschungsergebnis mit Sicherheit angeben: Von kooperativen Lautleseverfahren profitieren fast alle Lernenden, in besonders hohem Grade aber Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und jene der Lesestufe vier. Zusätzlich wurde beobachtet, dass die sozial-emotionale Kompetenz der getesteten Schülerinnen und Schüler durch die gegenseitige Verantwortlichkeit gestiegen ist. Diese Erkenntnisse werden in Zukunft in der Ausbildung zu berücksichtigen sein. Nach wie vor werde aber kein durchgeplantes Lese-Curriculum an die Lehramtskandidaten vermittelt, es werde sehr viel angeboten, aber es fehle noch ein durchdachtes didaktisches Konzept. Frau Weber stellte darüber hinaus dar, dass nach den Berichten der Studenten aus den Praxisschulen Reihumlesen noch vorherrschende Lehrmeinung und Unterrichtspraxis sei, dass also in diesem Bereich noch ein starker Aufholbedarf im Bereich der Lesedidaktik bestehe.

MA Dipl. Päd. Prof. Michaela Reitbauer unterrichtet ebenfalls an der Pädagogischen Hochschule Steiermark als Lesedidaktikerin mit dem Schwerpunkt Schriftspracherwerb und Leseerziehung für Volksschulen, und erklärte sich spontan dazu bereit, das Lesecurriculum darzulegen:

Studenten der Volksschullehrerausbildung beschäftigen sich speziell im ersten Semester intensiv mit dem Schriftspracherwerb, also dem Erlernen basaler Schreib- und Lesekompetenzen im Ausmaß einer Wochenstunde. Im vierten Semester gibt es den Schwerpunkt „Weiterführendes Lesen“, das Mehrstufenmodell von Rosebrock und Nix und die dazugehörigen Verfahren. Insbesondere die Vermittlung von Lesestrategien ist ein wesentlicher Schwerpunkt, Lautleseverfahren werden aus zeitlichen Gründen im Bereich „Leseforschung“ des Wahlmoduls „Bücher lassen Flügel wachsen“ (5. Semester, Volksschullehrerausbildung) nur tangentiell gestreift, was aufgrund des hohen Wirkungspotentials bedauerlich erscheint.

Inhalte des „Weiterführenden Lesens“, zu dem allerdings auch die Bearbeitung von Büchern im Selbststudium gehört (s. Anhang, Material):

- Binnendifferenzierter, an den Bildungsstandards orientierter Leseunterricht
- Literaturgeleiteter Leseunterricht
- Sachtexte lesen - Lesestrategien
- Leseverfahren, Lesarten, Lesekompetenz, Lesemotivation, Lesesozialisation

- Leseprojekte

Inhalte des Wahlmoduls „Bücher lassen Flügel wachsen“ umfassen neben den vielfältigen Methoden zum Einsatz von Kinder- und Jugendliteratur die Leseforschung mit folgenden Punkten (→ Anhang 8.2):

- Definitionen zu Lesekompetenz, Leseleistung, Leseförderung
- Evaluation: Instrumente, Qualitätskriterien
- Umgang mit Daten, Datenauswertung
- Testverfahren als Diagnosewerkzeug in der Primarstufe und Sekundarstufe
- Leseforschungsprojekte aus dem Umfeld
- Evaluierung und Präsentation eines "Forschungsprojekts"
- Leseflüssigkeit fördern mit dem Lautleseverfahren

(Quelle: Reitbauer, Michaela (2014). Profile der Lehrveranstaltungen an der Pädagogischen Hochschule s. Anlage)

Curriculum der Pädagogischen Hochschule, Vergleich zwischen Lesen in der Volksschule und in der Sekundarstufe 1, S. 47 und S. 75

Die Unterschiede sind gelb markiert und werden in der mittleren Spalte kommentiert.

VS: Bücher lassen Flügel wachsen – aber nur, wenn man sie lesen kann	Unterschiede in den Curricula VS/Sekundarstufe 1	Sekundarstufe 1: Lesen- das Tor zur Welt
Bildungsziele: Die Studierenden - vertiefen Kenntnisse über schulisch relevante Literaturgattungen, Kinder- und Jugendbücher sowie Autor/innen. (KJL) - erwerben Strategien für eine kompetente Arbeit mit Sachtexten in allen Lernbereichen. (LSA) - setzen sich mit aktuellen Ergebnissen der Leseforschung auseinander und wenden diese als Grundlagen für einen zeitgemäßen Leseunterricht an. (LF)	Fast wortident	Bildungsziele: Die Studierenden - vertiefen Kenntnisse über schulisch relevante Zeitschriften, Kinder- und Jugendbücher sowie Autorinnen/Autoren. - erwerben Lesestrategien und Methoden für kompetentes Arbeiten mit Texten in allen Lernbereichen. - setzen sich mit aktuellen Ergebnissen der Leseforschung auseinander und wenden diese als Grundlagen für einen zeitgemäßen Leseunterricht an.
- konzipieren und gestalten unterschiedliche Materialien für handlungsorientierten und differenzierenden Leseunterricht. (LM)	VS: Selbst Materialien herstellen/ Sek. 1: Methoden lernen	- lernen Methoden zum differenzierenden, handlungsorientierten Leseunterricht.
- lernen außerschulische Leseinstitutionen kennen und planen unterschiedliche Leseaktivitäten. (LEX)		- lernen außerschulische Lese- und Literaturinstitutionen kennen und planen unterschiedliche Leseaktivitäten.
	VS: Bildungsstandards fehlen	- erwerben Kenntnisse über

		Bildungsstandards im Bereich Lesekompetenz an den Schwellenstufen.
Bildungsinhalte: - Kinder- und Jugendbücher aller schulisch relevanten Literaturgattungen und deren Einsatz in einem zeitgemäßen Leseunterricht; Kinder- und Jugendbuchautor/innen (KJL)		Bildungsinhalte: - Kinder- und Jugendbücher, schulisch relevante Zeitschriften und deren Einsatz in einem zeitgemäßen Leseunterricht; Jugendbuchautor/innen
- Differenziertes Textangebot in allen Lernbereichen für Kinder mit unterschiedlichen Lesekompetenzen; sinnvolle Textreduktion und lese technische Vereinfachung von Sachtexten für leseschwache Kinder (LSA)	VS: alle Lernbereiche explizit erwähnt, sowie Möglichkeiten der Passung beschrieben	- Differenziertes Textangebot für Kinder mit unterschiedlichen Lesekompetenzen
- Leseforschung als Grundlage für einen an individuellen Ausgangslagen orientierten Leseunterricht (Lesesozialisation und Lesegewohnheiten, Lesen mit neuen Medien, gendgerechtes Lesen, Lesen mit Kindern mit anderen Erstsprachen als Deutsch) (LF)	Individualisierung und unterschiedliche Angebote werden verlangt, Sek. 1 verlangt Orientierung an Lesekompetenzen, VS berücksichtigt die soziale Ausgangslage	- Leseforschung als Grundlage für Individualisierung, Heterogenisierung im Lesekompetenztraining
- Lesematerial/Lesespiele für das Training von Lesefertigkeit und Lesefähigkeit auf Wort-, Satz- und Textebene; Lesekarten zu ausgewählten Kinder- und Jugendbüchern (LM)	VS: klare Vorschläge für Möglichkeiten der Differenzierung mit Hilfe von Materialien und auf unterschiedlichen Lesestufen	
- Schulbibliothek, öffentliche Bibliothek, Buchklub der Jugend, Lesezentrum, Literaturhaus – Bookolino (Graz); schulische und außerschulische Veranstaltungen mit dem Schwerpunkt >Lesen< (LEX)	Weitgehend übereinstimmend, Sek. 1 erweitert um Mediathek, VS um eine Institution, die aber Literaturbegegnung für alle Altersgruppen bietet	- Schulbibliothek, Mediathek, öffentliche Bibliotheken, Lesezentrum, Buchklub der Jugend, schulische und außerschulische Veranstaltung mit dem Schwerpunkt Literatur und Lesen
	Methode der Blattforen s. Kapitel Lesestrategie-Training	- Methode der „Blattformen“
	VS: Hinweis auf Bildungsstandards fehlt	- Bildungsstandards im Bereich der Lesekompetenz
Zertifizierbare (Teil-) Kompetenzen: Die Studierenden		Zertifizierbare (Teil-)Kompetenzen: Die Studierenden

<ul style="list-style-type: none"> - kennen die charakteristischen Merkmale aller relevanten Literaturgattungen, mehrere Kinder- und Jugendbücher sowie Autor/innen. (KJL) - können Sachtexte den unterschiedlichen Lesekompetenzen entsprechend adaptieren. (LSA) 		<ul style="list-style-type: none"> - kennen relevante Jugendzeitschriften, mehrere Kinder- und Jugendbücher für Bereich der Sekundarstufe I sowie Autor/innen. - können Sachtexte den unterschiedlichen Lesekompetenzen adaptieren.
<ul style="list-style-type: none"> - kennen die Ergebnisse der aktuellen Leseforschung und setzen diese als Grundlagen in fachspezifischen Unterrichtsplanungen um. (LF) 		<ul style="list-style-type: none"> - kennen Ergebnisse und Diagnostetests der aktuellen Leseforschung.
<ul style="list-style-type: none"> - entwickeln Lesematerial unter dem Aspekt der Differenzierung und Individualisierung. (LM) 	<p>VS: Fokus auf Materialien, Sek. 1: Fokus eine bestimmte Lesestrategie</p>	<ul style="list-style-type: none"> - können die Methode der „Blattformen“ im schulischen Kontext anwenden.
<ul style="list-style-type: none"> - können schulische sowie außerschulische Leseaktivitäten organisieren. (LEX) 		<ul style="list-style-type: none"> - können schulische wie außerschulische Leseaktivitäten organisieren.

(vgl. Studienkommission der Pädagogischen Hochschule, 2013, S. 47 und S. 75)

6 LITERATUR

6.1 Bücher

BAYRISCHES STAATSMINISTERIUM für Unterricht und Kultus (2011/2. Auflage). *ProLesen. Auf dem Weg zur Leseschule – Leseförderung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern*. Donauwörth: Auer.

BERTSCHI-KAUFMANN, Andrea, HAGENDORF, Petra, KRUSE, Gerd, RANK, Katharina, RISS Maria, SOMMER, Thomas (2011). *Lesen. Das Training. Lesefertigkeiten – Lesegläufigkeit – Lesestrategien Teil 1 und 2*. Stuttgart: Ernst Klett.

BESTE, Gisela (Hrsg.) (2007). *Deutsch-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. (S. 13-52) Berlin: Cornelsen

BOS, Wilfriede, HORNBERG, Sabine, ARNOLD, Karl-Heinz u.a. (Hrsg.) (2007). *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Zusammenfassung*.

BRAUN, Helga, WEIDINGER, Walter (Hrsg.) (2013). *Erziehung & Unterricht, 2013 (5-6), Perspektiven für eine effiziente Leseerziehung*. S. 387-483. Wien: Bundesverlag.

BRÜNING, Ludger, SAUM, Tobias (2008). *Individuelle Förderung durch Kooperatives Lernen*. In: Erschienen in: Ingrid Kunze / Claudia Solzbacher (Hrsg.), *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II*. Baltmannsweiler, S. 83-91

Erziehung und Unterricht 5 – 6 (2013) Schwerpunkt: *Perspektiven für eine effiziente Leseerziehung*. (S. 388-485) Wien: Österreichischer Bundesverlag

GAILE, Dorothee u.a. (Hrsg.) (2006/ 2. Auflage). *Lesen macht schlau. Neue Lesepraxis für weiterführende Schulen*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

GARBE, Christine, HOLLE, Karl, JESCH, Tatjana (2010/ 2. Auflage). *Texte lesen. Lesekompetenz – Textverstehen – Lesedidaktik – Lesesozialisation*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Hattie, John (2013). *Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer* (S. 154-169). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren

KOMMISSION für Lehrplan- und Lehrmittelfragen Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2004). *Leseförderung. Grundlagen, Ideen und Beispiele für alle Stufen der Volksschule*. Bern: Schulverlag.

MÜLLER, Wolfgang, KÖSTER; Rudolf, TRUNK, Marion (1982). Bd. 5, *Duden, das Fremdwörterbuch*. Mannheim: Duden.

NIX, Daniel (2011). *Förderung der Leseflüssigkeit. Theoretische Fundierung und empirische Überprüfung eines kooperativen Lautlese-Verfahrens im Deutschunterricht*. Weinheim und München: Juventa.

PHILIPP, Maik, SCHILCHER, Anita (Hrsg.) (2012). *Selbstreguliertes Lesen. Ein Überblick über wirksame Leseförderansätze*. Seelze: Klett-Kalleyer.

ROSEBROCK, Cornelia, NIX, Daniel (2012/5). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen Le-*

seförderung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

ROSEBROCK, Cornelia, NIX, Daniel, RIECKMANN, Carola, GOLD, Andreas (2011). *Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.

ROSEBROCK, Cornelia; NIX, Daniel, RIECKMANN, Carola, GOLD, Andreas (2011). *Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett Poldi.

SCHOENBACH, Ruth, GREENLEAF, Cynthia, CZIKO, Christine, HURWITZ, Lori (2010/5. Auflage). *Lesen macht schlau. Neue Lesepraxis für weiterführende Schulen*. Berlin: Cornelsen.

SPITZER, Manfred (2012). *Digitale Demenz. Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen*. München: Droemer.

STAATLICHES STUDIENSEMINAR für das Lehramt an Gymnasien, Koblenz (Hrsg.) (2009). *Sachtexte lesen im Fachunterricht der Sekundarstufe*. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer.

ZECHNER, Heinz (2014). *Checkliste. Entwicklung der Lesekompetenz auf der Sekundarstufe*.

6.2 Beiträge aus dem Internet

AKADEMIE FÜR LEHRERFORTBILDUNG UND PERSONALFÜHRUNG, DILLINGEN; INSTITUT FÜR SCHUL- UND UNTERRICHTSFORSCHUNG, LMU MÜNCHEN (Hrsg.). "wir-foerdern-lesen.de": Unter: *Weiterbildungsprojekt „wir-foerdern-lesen.de“ für Grund- und Hauptschulen Baustein 1*. Unter: http://partner.alp.dillingen.de/proleko/images/pdf/wfl_1.2_lesekompetenz.pdf [20.07.2014].

AKADEMIE FÜR LEHRERFORTBILDUNG UND PERSONALFÜHRUNG, DILLINGEN; INSTITUT FÜR SCHUL- UND UNTERRICHTSFORSCHUNG, LMU MÜNCHEN (Hrsg.). "wir-foerdern-lesen.de": Unter: *Weiterbildungsprojekt „wir-foerdern-lesen.de“ für Grund- und Hauptschulen Baustein 4*. Unter: http://partner.alp.dillingen.de/proleko/images/pdf/wfl_4.2_lesestrategien_trainieren.pdf [20.07.2014].

AKADEMIE FÜR LEHRERFORTBILDUNG UND PERSONALFÜHRUNG, DILLINGEN; INSTITUT FÜR SCHUL- UND UNTERRICHTSFORSCHUNG, LMU MÜNCHEN (Hrsg.). "wir-foerdern-lesen.de": Unter: *Weiterbildungsprojekt „wir-foerdern-lesen.de“ für Grund- und Hauptschulen 3*. Unter: http://partner.alp.dillingen.de/proleko/images/pdf/wfl_3.1.Projekt-STIKK-4-2.pdf [20.07.2014].

AKADEMIE FÜR LEHRERFORTBILDUNG UND PERSONALFÜHRUNG, DILLINGEN; INSTITUT FÜR SCHUL- UND UNTERRICHTSFORSCHUNG, LMU MÜNCHEN (Hrsg.). *Grundlagen. Kompetenzstufen*. Unter: <http://partner.alp.dillingen.de/proleko/index.php/grundlagen>

ARGE Multimediale Schulbibliothek: SCHÖGGL, Werner, FENKART, Gabriele, GORDON, Harald (2007). *Lesen fördern – Leser/innen stärken* Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. Unter: http://www.eduhi.at/dl/broschuere_lesefoerderung_onlineversion.pdf [20.07.2014].

ARTELT, Cordula, MCELVANY, Nele, CHRISTMANN, Ursula u.a. (2007). *Förderung von Lesekompetenz. Expertise. Band 17*, Hg. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn. Unter: http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_siebzehn.pdf [19.06.2014].

BIFIE (2009). 2.2 Lesekompetenz. Unter: <https://www.bifie.at/buch/1293/2/2> [23.04.2014].

BÖCK, Margit (2008). *Schulische Leseförderung im Anschluss an PISA 2000/2003: Förderung der Lesemotivation*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Abteilung für Leseförderung. Unter: <http://pubshop.bmukk.gv.at/download.aspx?id=333> [23.05.2014]

DOBIDA, Andrea, (interaktive) *Übungen zur Förderung der Lesekompetenz*. Unter: <http://www.mahara.at/user/adobida/interaktive-uebungen-zur-foerderung-der-lesekompetenz>

EGERDING, Michael: *Lesekompetenzcurriculum Kl. 5 – 10* (2008). Unter: <http://www.schule-bw.de/unterricht/faecher/deutsch/fachdidaktik/lesekompetenz/lesekompetenz.doc>

FALSCHLEHNER, Gerhard (2010). *Jugend und Lesen 2010*. Unter: <http://www.buchklub.at/Buchklub/Service/Referatservice/Praesentationen/Jugend-Lesen-2010/Jugend-Lesen-2010.pdf> [04.04.2013]

FALSCHLEHNER, Gerhard(2014). *Mit den Buchklub-Lesestufen zur Lesekompetenz*. Unter: <http://www.buchklub.at/Buchklub/Service/Referatservice/Praesentationen/Mit-den-BUCHKLUB-LESESTUFEN-zur-Lesekompetenz/Mit-den-BUCHKLUB-LESESTUFEN-zur-Lesekompetenz.pdf> [04.04.2013]

GARBE, Christine (2011). *Auf dem Weg zur Leseschule – Drei Beispiele erfolgreicher Schulprogramme zur Leseförderung*. Unter: <http://www.leseforum.bayern.de/download.asp?DownloadFileID=5885705992b5e564d5efab174002834a> [12.5.2013]

GARBE, Christine (2011). *Auf dem Weg zur Leseschule – Drei Beispiele erfolgreicher Schulprogramme zur Leseförderung*. <http://www.leseforum.bayern.de/download.asp?DownloadFileID=5885705992b5e564d5efab174002834a> [12.5.2013].

GARBE, Christine (2011). Vortrag an der Universität Köln: *Ein Curriculum zur Leseförderung von Kindern und Jugendlichen (nicht nur) aus den sog. „Risikogruppen“*. Unter: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/lesen/ProLesen/ProLesen-Transfer_Berlin/garbe_vortrag_prolesen_110411.pdf [12.05.2013]

GLAVIC; Michaela (2007). *Lesen lernen – üben – lieben*. Unter: <http://www.lsr-stmk.gv.at/cms/beitrag/10082258/871199/> [20.07.2014].

GLAVIC; Michaela (2007). *Lesen: Erforschen – Lernen – Lehren*. Unter: <http://www.lsr-stmk.gv.at/cms/beitrag/10082258/871199/> [20.07.2014].

HATTENDORF, Erna, SCHULZ, Katja, BITTINS, Petra (2013). *Auf dem Weg zur „lesenden Schule“*. Systematische schulische Leseförderung in den Jahrgangsstufen 5-10. Berlin-Brandenburg: Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM) unter: http://www.lsr-stmk.gv.at/cms/dokumente/10099102_465931/824a7d8b/LEP%2014-16.pdf [20.07.2014].

HATTENDORF, Erna. *Lautlesetraining mit einer Trainerin bzw. einem Trainer*. Nach Cornelia Rosebrock/Daniel Nix/Carola Rieckmann/Andreas Gold: *Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe*. Kallmeyer in Verbindung mit Klett, Seelze 2011 Unter: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/lautlesetraining_trainer.html [20.07.2014].

HERZOG-PUNZENBERGER, Barbara (Hrsg.). (2012). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz: Leykam. Unter: https://www.bifie.at/system/files/buch/pdf/NBB2012_Band2_Kapitel01_0.pdf [26.5.2014].

HIRSCHLE, Thomas (2010). *Bildungsserver Berlin-Brandenburg. Struktur des Lesecurriculums*. Unter: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/unterrichtsentwicklung/Lesecurriculum/Navigation_Lesecurriculum_2010.pdf [20.07.2014].

HOHN, Katharina, SCHIEPE-TISKA, Anja, SÄLZER, Christine, Artelt, Cordula. *Lesekompetenz in PISA 2012: Veränderungen und Perspektiven*. (2013) Unter: http://www.ebf.edu.tum.de/fileadmin/tueds06/www/Mitarbeiter_PISA/Hohn_et_al_2013_Lesekompetenz_in_PISA_2012.pdf [23.02.2013].

LAND BRANDENBURG, Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (2012). *Lesen ist der Schlüssel, Handreichung zur Förderung von Lesekompetenz in der Schule*. Unter: http://www.mbjis.brandenburg.de/sixcms/media.php/5527/Broschuere_Lesen_ist_der_Schlussel.pdf [28.05.2014].

LANDESIKITAT HAMBURG (2008). *LI-Impulse: Lesekompetenz Sekundarstufe I*. Unter: <http://li.hamburg.de/contentblob/2812834/data/pdf-lesekompetenz-sekundarstufe-i.pdf> [12.07.2014].

LANDESSCHULRAT FÜR STEIERMARK(2013). *Die weite Lesewelt. Ergebnisse – Denkkreise*. Unter: <http://www.lsr-stmk.gv.at/cms/beitrag/10098126/871199/> [04.05.2014].

LANDESSCHULRAT FÜR STEIERMARK: *Die weite Lesewelt: Broschüre* (2013). Unter: http://www.lsr-stmk.gv.at/cms/dokumente/10098126_871199/7174a9bd/Brosch%C3%BCre.docx [23.10.2014].

LEISEN; Josef (2006). *Ein Sachtext – Zehn Strategien zur Bearbeitung von Sachtexten: Studienseminar Koblenz*. Unter: <http://www leseverstehen.de/seiten/02%20Artikel%20zum%20Leseverstehen/02%20Ein%20Text%200-%20zehn%20Lesestrategien%20-%20NiU-95-2006.pdf> [20.06.2014].

LISUM 2002, *Der Begriff Lesen in der PISA-Studie* <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/faecher/sprachen/deutsch/Lesen/PISA-Koffer/Lesebegriff.pdf#page1> [18.06.2014].

LISUM, Bildungsserver Berlin-Brandenburg; Hattendorf, Erna (Redaktion): *Lesenavigator*. verlinkt bei: <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/lesenavigator.html> [23.02.2013]

LISUM, Bildungsserver Berlin-Brandenburg; Hattendorf, Erna (Redaktion) *Lesekiste*. verlinkt bei: <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/lesekiste.html> [23.02.2013]

LISUM, Bildungsserver Berlin-Brandenburg; Hattendorf, Erna (Redaktion): *Leselotse*. verlinkt bei: <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/leselotse.html> [23.02.2013]

NAUMANN, Johannes; ARTELT, Cordula; SCHNEIDER, Wolfgang; STANAT, Petra (2010): *Lesekompetenz von PISA 2000 bis PISA 2009*. in: Klieme, Eckhard [Hrsg.]; Artelt, Cordula [Hrsg.]; Hartig, Johannes [Hrsg.]; Jude, Nina [Hrsg.]; Köller, Olaf [Hrsg.]; Prenzel, Manfred [Hrsg.]; Schneider, Wolfgang [Hrsg.]; Stanat, Petra [Hrsg.]: *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster: Waxmann 2010, S. 23-71, Aufsatz (Sammelwerk), (Verlags-)Lektorat, Empirische Bildungsforschung; http://www.pedocs.de/volltexte/2011/3530/pdf/Naumann_et.Al_Lesekompetenz_D_A.pdf [26.04.2014].

OECD, *Multilingual Summaries. Education at a Glance 2013. Summary in German. Deutscher Titel: Bildung auf einen Blick 2013.* Unter: <http://www.oecd.org/berlin/eag-2013-sum-de.pdf>. Vollständige Publikation (engl.) unter: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en> [20.07.2014].

OECD, *PISA 2009 Assessment Framework. Key competencies in reading, mathematics and science,* unter: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/44455820.pdf> [engl.:2014-23-05].

PENZ, Carola (2012). Akademie für Leseförderung: *Als Tandem durch den Lesedschungel. Partnerlesen – eine Methode zur Förderung des Leseverstehens in heterogenen Klassen.* Unter: <http://www.bildungsmedien.de/veranstaltungen/fup/forum-unterrichtspraxis-2012/fup2012-penz.pdf> [20.07.2014].

PINKL, Claudia (2013). *Textverständnis: Lesestrategien und Arbeitstechniken.* https://www.bifie.at/system/files/dl/bist_de_vs_lesestrategien_arbeitstechniken_2013-07-29.pdf

ROSEBROCK, Cornelia (2007). *Reading Literacy und Lesekompetenz. Die kognitive Dimension des Lesens und die innere Beteiligung des Lesers.* Unter: <http://www.lesen-in-deutschland.de/html/content.php?object=journal&lid=778> [23.03.2014].

SACHSE, Michael, u.a. Universität Trier (2013). *Bestandteile der Webseite.* Unter: <http://www.uni-trier.de/index.php?id=19141> [17.07.2014].

SCHMITT-RÖSSER, A. (2008). http://lakk.bildung.hessen.de/netzwerk/uebergreifend/lesen_textverstehen/lesestrategien/nach/abc-d/L-M_Info_ABC-Darium_ASR.pdf [20.07.2014].

SCHÖGGL, Werner (Gesamtkoordination). *Lesestars: Wege zur Lese- und Medienkompetenz an AHS* (2007) Im Auftrag des Stadtschulrats für Wien (Landesschulinspektor Dr. Karl Blüml) und des Pädagogischen Instituts der Stadt Wien - AHS Abteilung (Abteilungsleiterin Mag. Silvia Wiesinger) Unter: <http://www.literacy.at/fileadmin/literacy/redaktion/unterrichtsmaterialien/lesestars.pdf> [20.07.2014].

STOCKHAMMER; Richard, FRITZ; Inge (2008): *lernen4dimensional. Prototyping.* Unter: http://www.lernen4dimensional.at/reflexion/dimensionen-von-sprache/prototyp-blattformen.html?tx_felogin_pi1%5Bforgot%5D=1 [04.04.2014]

STUDIENKOMMISSION der Pädagogischen Hochschule Steiermark (2011). *Curriculum für das Lehramt für Volksschulen.* Unter: <http://phst.at/ausbildung/studienangebot/bachelorstudien/volksschule/> [20.07.2014].

STUDIENKOMMISSION der Pädagogischen Hochschule Steiermark (2013). *Curriculum für das Lehramt für Hauptschulen.* <http://phst.at/ausbildung/studienangebot/bachelorstudien/neue-mittelschule/> [20.07.2014].

SUCHÁN, Birgit, WALLNER-PASCHON; Christina (Hrsg.) (2007). *PIRLS 2006. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen.* Unter: https://www.bifie.at/system/files/dl/PIRLS-2006_studie-im-ueberblick_2007-11-28.pdf [06.07.2014].

THOMANN, Helga, ZOLLER, Hermann, HAUCINGER, Sabine (2014). *Landesentwicklungsplan Steiermark 2014-2016.* Unter: <http://www.lsr->

stmk.gv.at/cms/dokumente/10099102_465931/824a7d8b/LEP%2014-16.pdf [13.07.2014]

Tiroler Bildungsservice. Lesen in Tirol. <http://lesen.tibs.at/> [20.07.2014].

Videos zur Lesenerziehung: *Lautes Denken zu einem Gedicht und einem Sachtext*. Unter: <http://readingapprenticeship.org/research-impact/videos/classroom/#> [20.07.2014].

VUCSINA, Sonja, STOCKHAMMER, Richard (Hrsg.) (2008): *Blattformen im Lese-Con-Text. Neue Wege zur Lesekompetenz*. Unter: http://net-1-gemeinsamer-nen.bmukk.gv.at/Downloads%20und%20Bilder/Ausz%C3%BCge%20aus%20dem%20net-1-Jahresbericht/lesen_fuer_jahresbericht_korr.pdf [20.03.2012]

WABA, Stefan, e-lisa-academy: *Onlinekurs Lesenerziehung*. Unter: <http://www.e-lisa-academy.at/index.php?PHPSESSIONID=&design=leseerziehung2&url=community&cid=7074&modul=34&folder=45649&> [02.03.2013]

6.3 Im digitalen Ordner:

REITBAUER, Michaela (2014). *Profile der Lehrveranstaltungen an der Pädagogischen Hochschule, Briefwechsel*

6.4 Bildungsserver, Leseberatung im Internet

AKADEMIE FÜR LEHRERFORTBILDUNG UND PERSONALFÜHRUNG, DILLINGEN; INSTITUT FÜR SCHUL- UND UNTERRICHTSFORSCHUNG, LMU MÜNCHEN : "wir-foerdern-lesen.de". *Lesestrategien/ Trainings: Einfache Lautleseverfahren. Grundlagen: Kompetenzstufen*. Unter: <http://partner.alp.dillingen.de/proleko/> [20.07.2014]

Lesestrategien unter:

http://partner.alp.dillingen.de/proleko/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=13&Itemid=19 [20.07.2014]

Leseflüssigkeitsübungen:

http://partner.alp.dillingen.de/proleko/index.php?option=com_content&view=article&id=64:einfache-lesefluessigkeitsuebungen&catid=14&Itemid=20 [20.07.2014]

AKADEMIE FÜR LEHRERFORTBILDUNG UND PERSONALFÜHRUNG, DILLINGEN; INSTITUT FÜR SCHUL- UND UNTERRICHTSFORSCHUNG, LMU MÜNCHEN : "wir-foerdern-lesen.de": Unter: *Weiterbildungsprojekt „wir-foerdern-lesen.de“ für Grund- und Hauptschulen Baustein 1*. Unter: http://partner.alp.dillingen.de/proleko/images/pdf/wfl_1.2_lesekompetenz.pdf [20.07.2014]

AKADEMIE FÜR LEHRERFORTBILDUNG UND PERSONALFÜHRUNG, DILLINGEN; INSTITUT FÜR SCHUL- UND UNTERRICHTSFORSCHUNG, LMU MÜNCHEN : *Weiterbildungsprojekt „wir-foerdern-lesen.de“ für Grund- und Hauptschulen. Baustein 3*. Unter: http://partner.alp.dillingen.de/proleko/images/pdf/wfl_3.0.0.EinfuehrungFoerderschiene.pdf [20.07.2014]

AKADEMIE FÜR LEHRERFORTBILDUNG UND PERSONALFÜHRUNG, DILLINGEN; INSTITUT FÜR SCHUL- UND UNTERRICHTSFORSCHUNG, LMU MÜNCHEN : "wir-foerdern-lesen.de": Unter: *Weiterbildungsprojekt „wir-foerdern-lesen.de“ für Grund- und Hauptschulen. Baustein 4*. Unter:

http://partner.alp.dillingen.de/proleko/images/pdf/wfl_4.1_kurzeinfuehrung lesestrategien.pdf
[20.07.2014]

Akademie für Leseförderung Niedersachsen. Unter: <http://www.alf-hannover.de/> [20.07.2014]

Bildungsserver Berlin-Brandenburg: *Lesen im Deutschunterricht – Leseprozesse*. Unter:
<http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/leseprozesse.html> [20.07.2014]

Deutscher Bildungsservers, Linkliste. Unter:
<http://www.bildungsserver.de/Landesbildungsserver-450.html> [20.07.2014]

Landesbildungsserver Baden-Württemberg. *Lesestrategien und Arbeitsformen: Shared Reading, Paired Reading and Thinking Lesen und Austausch in der Zweiergruppe*. Unter: <http://www.schule-bw.de/unterricht/faecher/englisch/mat-med/read/r-tech/> [20.07.2014]

Lehrer-online. *Unterrichten mit digitalen Medien. Linksammlung zur Leseförderung*. Unter:
<http://www.lehrer-online.de/298639.php?sid=76035576635720708739834673467270>
[20.07.2014]

Leseforum Bayern. www.leseforum.bayern.de [20.07.2014]

Lesen in Deutschland: *Projekte und Initiativen zur Leseförderung*. Unter: <http://www.lesen-in-deutschland.de/html/index.php> [20.07.2014]

Leseschule Nordrhein-Westfalen: <http://www.leseschule.nrw.de/>[20.07.2014]

Literacy.at. Bundesministerium für Bildung und Frauen. Unter:
<http://www.literacy.at/index.php?id=2> [12.07.2014].

NiBis. Niedersächsischer Bildungsserver. Lesen- mit Texten und Medien umgehen. Unter:
<http://www.nibis.de/nibis.php?menid=5179> [20.07.2014]

Vorarlberger Bildungsservice: <http://www.lesen.vobs.at/>[20.07.2014]

⇒ für die Praxis:

Themenbereiche: ➔ Lesebegleitung D5/ Lesefördermodelle/ Leseunterricht / Lese-und Schreibunterricht/ Lautleseverfahren / Lesematerialien / Vorlesebewerb

⇒ Lesen im Web: Die besten Tipps/ Lesen online/ Fachbeiträge

Tiroler Bildungsservice Landesschulrat für Tirol: KOSTNER, Julia: *Lautleseverfahren Teil 1 und Teil 2* (Suchbegriff „Lautlesen“) Unter: <http://www.lesen.tsn.at/search/node/lautlesen>

ANHANG

Material 1: Inhalte des Seminars im 4. Semester Deutsch/Weiterführendes Lesen: Michaela Reitbauer 2014

Inhalte:

- Binnendifferenzierter, an den Bildungsstandards orientierter Leseunterricht
- Literaturgeleiteter Leseunterricht
- Sachtexte lesen - Lesestrategien
- Leseverfahren, Lesarten, Lesekompetenz, Lesemotivation, Lesesozialisation
- Leseprojekte

Ziel:

- Erwerb grundlegender Kenntnisse über Lesedidaktik
- Kennen lernen unterschiedlicher Lesematerialien und Übungsformen im Rahmen eines motivierenden und (binnen)differenzierenden Leseunterrichts
- Handlungsorientiertes Auseinandersetzen mit Texten im Hinblick auf einen zeitgemäßen Leseunterricht

Prüfung:

Führen eines LeseReisetageBuches/Reflexionen

- * Was nehme ich mir von der LV heute mit? Was war neu für mich?
- * Daran möchte ich weiterarbeiten/mich vertiefen

Aufgaben für Selbststudium (Dokumentation der Kernaussagen im Reisetagebuch):

Aufgabe1/Lesekompetenz: <http://www.buchklub.at/Unterrichtsimpulse/Referatservice.html>

Aufgabe 2/ Leserlass: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/24965/2013_11.pdf

- Auswahl eines Inhalts aus der Themenliste
- Verwenden Sie dazu mindestens 2 Quellen (1 Literaturquelle und 1 Quelle kann aus dem Internet stammen).

Ausarbeitung: Website, Folder, Info für Elternabend, PPP für Vortrag, Film, Interviews, Befragungen, Fragebogen, als Zeitung...kann in PA erfolgen

Bei angemessener Erfüllung der Arbeitsaufträge im Mindestmaß Note GUT.

Für eine positive Note muss jeder Beurteilungsschwerpunkt positiv abgeschlossen werden.

Literaturliste:

Altenburg, E. (1998). Wege zum selbständigen Lesen. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Bamberger, R. (2000). Erfolgreiche Leseerziehung. Wien: öbv&hpt.

Bartnitzky, H. (2012). Deutschunterricht. Hohengehren: Schneider

Bertschi-Kaufmann, A. (2007). Lesekompetenz - Leseleistung - Leseförderung: Grundlagen, Modelle und Materialien. Kallmeyer

Knoll, C & Druschky,P.(2008). Lesen 3+4, Texte bearbeiten und besser verstehen. Dortmund: vpm-Verlag.

Knoll, C& Meier,R. (2007) Lesen. 2+3, Texte bearbeiten und besser verstehen. Dortmund: vpm-Verlag.

Kretschmer, C. (2004). Kinderliteratur im Klassenzimmer. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Rosebrock, C., Nix, D., (2012). Grundlagen der Lesedidaktik. Hohengehren: Schneider

Rosebrock, C., Nix, D., Rickmann, C & Gold, A. (2013). Leseflüssigkeit. Seelze: Kallmeyer Schulz, G. (2010). Lesen lernen in der Grundschule. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Spinner, K. (2006). Lesekompetenz erwerben, Literatur erfahren. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Wedel-Wolff, A. (1997). Üben im Leseunterricht der Grundschule, Braunschweig: Westermann.

Material 2: Profil des Wahlmoduls „Bücher lassen Flügel wachsen“: Reitbauer Michaela, 2014, 5. Semester

Kinder und Jugendliteratur (KJL)

Inhalte:

- Einsatz von Kinder und Jugendbüchern in einem zeitgemäßen Leseunterricht
- Kennen lernen von Kinder und Jugendbuchautoren
- Einsatz der KJL in heterogenen Gruppen auf der Basis der Individualisierung und Differenzierung
- Lese und Schreibpläne

Ziele

- Vertiefen Kenntnisse über schulisch relevante Literaturgattungen; Kinder und Jugendbücher sowie Autor/innen
- können Kinder und Jugendbücher in heterogenen Lerngruppen differenziert und individualisierend einsetzen

Prüfung:

Anwesenheit gemäß Prüfungsordnung
Erstellen eines Lapbooks zu einer Kinderliteratur
dramatisieren eines Bilderbuches
Aktive Mitarbeit während des Seminars

Leseforschung:

Inhalte:

- Definitionen zu Lesekompetenz, Leseleistung, Leseförderung
- Evaluation: Instrumente, Qualitätskriterien
- Umgang mit Daten, Datenauswertung
- Testverfahren als Diagnosewerkzeug in der Primarstufe und Sekundarstufe
- Leseforschungsprojekte aus dem Umfeld
- Evaluierung und Präsentation eines "Forschungsprojekts"
- Leseflüssigkeit fördern mit dem Lautleseverfahren

Ziel:

- Leseforschung als Werkzeug der Qualitätssicherung und -entwicklung kennen lernen
- unterschiedliche Instrumente der Evaluierung als wichtiges Diagnoseverfahren kennen lernen und praktisch anwenden können
- Kriterien der Testverfahren PIRLS, PISA, TELL analysieren
- Datenmaterial aus einem Forschungsprojekt auswerten und präsentieren

Prüfung

Immanenter Prüfungscharakter (Mitarbeit); Studienauftrag;
"Forschungsprojekt" dokumentieren und präsentieren

Lesematerial selbst hergestellt:

Inhalte:

- Lesematerial/Lesespiele für das Training von Lesefertigkeit und Lesefähigkeit auf der Wort, Satz und Textebene
- Lesematerialien für heterogene Lerngruppen im Bereich der Individualisierung

Ziel:

- Konzipieren und Gestalten unterschiedlicher Materialien für einen handlungsorientierten und differenzierten Leseunterricht
- Herstellen von Lesematerial für heterogene Lerngruppen

Prüfung:

Anwesenheit gemäß Prüfungsordnung

Erstellen eigenen Lesematerials
 Aktive Mitarbeit während des Seminars

Lesen im schulischen und außerschulischen Kontext (LEX)

Hier habe ich keine Beschreibung von der Kollegin aber da werden Leseinstitutionen besucht (Literaturhaus, bookolino, Labuka, Stadtbibliothek...) und über Leseeinrichtungen informiert...
 Die Studierenden besuchen auch eine Veranstaltung im Rahmen von Bookolino...

Lesen in allen Lernbereichen (LSA)

Hier geht es um Projekte und fächerübergreifendes Lesen. vor allem im SU....

Material 3: Fragebogen zu Praktiken der Lesererziehung und Lesedidaktik, mit Auswertung:

(Mündliche Befragung von 25 Deutschlehrer/innen am 28.1.2014: 1 kennt Tandem-Lesen)

Welche Klasse(n) unterrichten Sie?		
Wie viele Deutschstunden stehen Ihnen zur Verfügung? Pro Woche	Meistens 4 in den Schulstufen 5 /6 zwischen 3 u. 4 in den Schulstufen 7/8	
Wer betreibt an Ihrer Schule Leseförderung?	(fast) alle Lehrer	12
	D-Lehrer/innen	19
	Ältere Schüler	2
	Lesecoach/ Lesetante	5
	Förderunterricht	5
	Lesepausen	1
	Nachmittagsbetreuung	1
	Sprachenlehrer/innen	1
	Täglich 10 Minuten – alle Lehrer	1
	Ein Nicht-Leser	1
Projekt Leseförderung	2	
In welchen anderen Gegenständen wird Lesen besonders gefördert?	wo D-Lehrer/in unterrichtet (Zweifach)	1
	alle Gegenstände	16
	Deutsch	14
	GS	6
	Gw	5
	BU	4
	Relgion	2
	Pol. Bildung	1
	Berufsorientierung	1
	Lebenskunde	1
	Techn. Seminar, Fachkunde	1
	Förderunterricht	3
	Sprachen	1
NaWi	1	
Mathematik	1	
Eine Lesestunde pro Woche	1	
Wie stellen Sie die Lesekompetenz Ihrer SchülerInnen fest?	Laut lesen	12
	leise lesen	6
	Fragen	10
	SLS	18
	IKM	2
	Lesetests	16
	Arbeitsblätter (JÖ, Topic)	8
	Nacherzählung, Inhaltsangaben	1
	Beobachtungen	1

	BiSt-Übungen Test zur Lesekompetenz (LRS) Klassenlektüre Lesetraining Leseverständnis-Test Tandem-Lesen Textverständnisfragen Lesetagebücher Referate	1 1 1 3 1 1 1 1 1
Welche besonderen Probleme tauchen im Bereich der Leseförderung auf? Wo liegen die größten Schwierigkeiten bezogen auf Ihre Schulsituation?	Fehlender Wortschatz Sollte in VS starten Zeitmangel Gruppengröße /zu große Klassen Materialien Stundenplan Texte zu schwierig Holpriges, nicht flüssiges Lesen Leseförderung wichtig nehmen Sehbereich Fehlendes Interesse/ Lesemotivation Ressourcen Große Unterschiede im Können Schüler/innen mit Migrationshintergrund Wird in anderen Fächern vernachlässigt Überprüfung Schlechte Vorkenntnisse aus VS Textverständnis Lesen mit Deutsch gleichgesetzt Dass alle Lehrer/innen mitmachen Kleingruppen Lesen mit Hörbuch (Lüneburger Modell) Ständiger Lehrerwechsel Förderung am Nachmittag	2 1 13 3 3 3 1 1 1 1 5 1 1 3 1 1 1 2 1 1 1 1 1 1 1
In welchen Bereichen gelingt Ihnen Leseförderung besonders effektiv?	D-Unterricht Vorbildwirkung: ältere Schüler Vorlesestunde VS Weihnachtsfeier-Vorlesen Lesestunde mit Buchvorstellung Referate Lesetests Lesetagebuch Schulbibliothek Förderunterricht 3./4. Klassen: Klassenlektüre/Klar-Bücher Klassenlektüre Bibliothekslesestunde, Aktivitäten in der Schulbibliothek Lautes Vorlesen Lesehase Lesenacht Lesepaten Stundenbeginn Fixe Lesestunde (1./2. Kl.) Spannende Texte	2 1 1 1 3 1 1 2 1 6 1 2 1 1 1 1 1 2 1 1 1 1
Welche Wünsche hätten Sie, um Leseförderung effektiver zu gestalten?	Zeit Gegenstand Lesen Mehr Hörtexte Geeignete Materialien/ mehr Bücher/ aufschlussreichere Buchvorschläge Technische Voraussetzungen	11 2 1 3 11 3

	Mehr Zeit für Einzelbetreuung	7
	Mehr Stunden	1
	Mehr Elternmitarbeit	1
	Lesepartner	1
	Leseraum	1
	Förderunterricht für starke u. schwache Sch.	1
	Lesen als Hausübung mit Eltern, Geschwistern...	2
	Mehr Mittel	1
	Gut ausgestattete Schulbibliothek	1
	Lesen als Fixpunkt in der Nachmittagsbetreuung	1
	Interessierte Kolleg/innen	1
	Tägliches Lesen	1
	Doppelstunden	

(Antworten bitte ankreuzen)	Ja	Nein
Welche Voraussetzungen bezüglich Leseförderungen gibt es?		
Schulbibliothek	41	
Mediothek	10	17
Klassenbücherei	13	19
Bücherkisten	12	19
Anderes, und zwar: Klassenlesestoff	2	
Gibt es einen Schulkoordinator für die Leseförderung?	17	14
Gibt es eine Organisation für die fächerübergreifende Arbeit?	14	16
Gibt es Fördergruppen?	22	7
Gibt es Kooperationen mit		
Grundschulen	8	16
Stadtbibliotheken	13	12
Theatern	11	15
Eltern	9	14
Außerschulischen Bildungsangeboten?	9	12

Welche Aktivitäten zur Förderung der Lesemotivation setzen Sie ein?

	Häufig, regelmäßig (wie oft?)	Gelegentlich (wie oft?)	Selten (wie oft?)	Nie
Buchvorstellungen im Unterricht	27	1 Buch/Sem. 10	2	1
Rezensionen für die Schülerzeitung		9	6	18
Vorlesewettbewerbe u.ä.	1	3/Sem. 5	14	16
Lesungen von Autoren	2/J 3	20	8	8
Schreibwerkstätten u.a.	xx	17	3mal/J 7	11
Literatur- oder Theater-AG	3	7	7	18
Lange Lesenächte	1	8	10	16
Antolin	Kennen die wenigsten		4	18
Leseempfehlungen für Eltern	3	6	2/J 12	11
Lesetagebücher, Lesekarteien	18	Pro Buch 10	6	6
Lesekisten vorstellen	3	4	10	19
Leseviertelstunde	1/Wo 11	2/W 14	2	7
Fixe Lesestunde	1			
Lesestunde	1/W 1			
<i>Anderes, und zwar:</i>				
Buchausstellungen		3	1	1
Projekte	1			
Fächerübergreifendes Lesen	2			
Adventlesestunde in Bibliothek	1			
Büchereibesuche	1			
Gespräche über gelesene Bücher	1			

Zusätzlich an dieser Stelle angeführt, gehört aber in den Bereich des systematischen Lesetrainings:

Sehtraining, Augentraining	1			
Lesefit-Programm		1		

Findet systematisches Lesetraining statt ?

	Häufig, regelmäßig (wie oft?)	Gelegentlich (wie oft?)	Selten (wie oft?)	Nie
Partnerlesen (Coaching durch Mitschüler oder Erwachsene)	3/W 3 1/w	5/J 13	9	12
Lesepatenschaften	1	3	5	30
Übungsreihen als Vorbereitung für Vorlesewettbewerbe	1	6	5	26
Bewertungskriterien für gutes Vorlesen	3	10	2/J 10	13
<i>Anderes, und zwar:</i>			1(Was?)	
Lesetraining	1/W			
Leseprojekte, schulübergreifend	<i>Keine Angabe der Häufigkeit</i>			

Gibt es Maßnahmen zur Förderung des sinnerfassenden Lesens?

	Häufig, regelmäßig (wie oft?)	Gelegentlich (wie oft?)	Selten	Nie
Methodentraining zur Texterfassung (3-oder 5-Schritt-Methode, Kugellager, reziprokes Lesen u. ä.) Nämlich: Klippert	5	13 Nach Bedarf 1 1	6	3
Kompetenzraster zur Selbsteinschätzung	4	13	9	7
Methodentraining zur Texterschließung im Deutschunterricht	10	14	8	2
Methodentraining zur Texterschließung in allen Fächern	5	12	8	6
Kreative/handlungsorientierte Form der Interpretation	4	14	8	7
<i>Anderes, und zwar</i>			1	
D-Vertieft: Schreibwerkstätte-Vorlesen	1			

Kommentar einer jungen Lehrkraft: Bin erst seit kurzem wieder in den Lehrberuf eingestiegen, bin frustriert, da Kollegen das nicht machen, hauptsächlich werden veraltete Methoden angewandt

Wie werden die Lesekompetenzen der Schüler erfasst?

	Häufig, regelmäßig (wie oft?)	Gelegentlich (wie oft?)	Selten	Nie
Beobachtungen	12	3		
Welche Lernstandserhebungen mit Hilfe von Tests Welche wenden Sie an?	2	3	1	4
Zürcher Leseverstehenstest		1	2	1
Stolpertest			1	1
Leselernmaschine		1	1	1
SLS	6	9	3	1
<i>Anderes, und zwar:</i>	1			
Lauts Vorlesen	32	4		1
Gespräche mit Schülern/Eltern über Lesefertigkeit	4	21	3	4
Clusterbildung guter, mittlerer und schwacher Leser	2	7	8	14
Maßnahmen münden in eine abgestimmter Förderpraxis	6	10	6	7
<i>Anderes, und zwar</i>			1 (was?)	

Welche Lesefördermethoden haben sich für welche Gruppe besonders bewährt?

Zusatzanmerkungen:	Abhängig von Schulstufe und Lesestufe Individuell unterschiedlich Wichtig: das Wissen, warum man Lesen können sollte
elementare Lesefertigkeiten: Dekodierübungen auf Wortebene	Kinetische Übungen, Augentraining Laut lesen im Lesetandem Silbentraining Für schwächere Schüler/innen Blitzlesen, Pyramidenlesen 5. Stufe 5.-8. Schulstufe
Verbesserung der Leseflüchtigkeit	1 2.3.4. //1.2. Kinetische Übungen, Augentraining Fehlerlesen 2 Lautes Lesen 3 Ich-du-wir-Würfel Lesetraining, auch am PC Partnerlesen Tandemlesen Häufiger lesen 6.Stufe 5. Stufe 5.-8. Schulstufe
Steigerung der Leseleistungen und der Lesemotivation	2.3.4. //1.2 //1.-4. // Für alle Schüler/innen Sinnerfassendes Lesen Lesekönig Lob Lesespiele Individuelles Lesen von Büchern x Klassenlektüre gemeinsam aussuchen Gegenseitige Motivation durch Buchvorstellungen Gespräche über Interessen Fixe Lesestunde Autorenlesung, Bibliothekenbesuch Ab 5. Stufe 5.-8. Schulstufe (2 Nennungen)
Lesestrategien zur Verbesserung des Leseverstehens	2.3.4. //1.2 //1.-4. //1.-4. Für Schüler/innen, die Probleme beim Textverständnis haben Aktuelle, interessante Texte Lesestationen Lustige Texte Arbeitsblätter nach BiSt-Formaten (2) JÖ-Hefte Fragen zum Text Diverse Arbeitsaufträge Ab 5. Stufe 5.-8-Schulstufe (2 Nennungen)
Leseanimation zur Motivationssteigerung und Selbststeuerung	Für lesefaule Schüler 2.3.4. //1.2 //3.4. Lob Klassenlektüre Buch-Film-Projekte, Kinobesuch Ab 5. Stufe 5.-8-Schulstufe 7.-8-Schulstufe
Literarisches Lesen	4. //1.2 //3.4. //3.4 Interpretation von Texten, Gedichten in Kleingruppen Eventuell Kombination mit Theater Ab 5. Stufe/5.-8-Schulstufe 7.-8-Schulstufe

Wie werden Lernfortschritte dokumentiert?

Für SchülerInnen	für Eltern	für die Beurteilung
KEL-Gespräche Regelmäßiges Feedback Selbsteinschätzung 5 Gespräche 4 SLS 3 Lesetests 2 Beobachtungsbogen Mündlich 3 Leselisten 1 Lesetagebuch 1 Stärkenportfolio 1	KEL-Gespräche 4 Ergebnisse: Lesescreening 5 Gespräche 6 SLS 1 Lesetests 1 Gar nicht Schriftlich 1 Stärkenportfolio 1	Aufzeichnungen 7 Lesetest 3 SLS 1 Fehlerlesen 1 Lautes Lesen 1 Textverständnis 1 Teil der Note 1

Was wäre Ihnen sonst noch wichtig?

Seminare mit Anregungen zur Leseförderung, Zusammenarbeit mit VS
 Stundenkontingent erhöhen 2
 Geeignete Bücher (Klassenlektüre)
 Erkennen, dass Lesen für die Zukunft der Jugendlichen wesentlich ist
 Mehr Deutschstunden! 2

Material 4: Strategieprogramm zur Anwendung von Lesestrategien im Vergleich

Anwendung der Lesestrategien in Lese-Strategie-Programmen

	SQ3R	PQ4R (weitgehend übereinstimmenden mit) 5-Schritt-Methode nach Klippert	Wir werden Textdetektive	Reziprokes Lehren und Lernen: Texte in Kleingruppen erschließen	Lesen. Das Training
<ul style="list-style-type: none"> Vor dem Lesen Ordnen Strategien 	<ul style="list-style-type: none"> Survey: Überfliegen: Struktur und Inhalt erkennen Questions: Fragen an den Text stellen (auf der Basis von Vorwissen) 	<ul style="list-style-type: none"> Preview: Text überfliegen und in Abschnitte gliedern Questions: Fragen an den Abschnitt stellen, der dann gelesen wird 	<ul style="list-style-type: none"> Rahmenhandlung: verstehendes Lesen = Arbeit eines Detektivs: Suche nach Hinweisen, Themen und Zusammenhängen Überschrift beachten Sich etwas bildlich vorstellen 	<ul style="list-style-type: none"> Organisatorisches: 4 Kinder übernehmen nach dem Einüben der Methode verschiedene Rollen und Aufgaben. Text in Abschnitte einteilen 	<ul style="list-style-type: none"> Strategie 1: Auf den ersten Blick viel erkennen Strategie 2: den Text überfliegen – einen Leseplan machen
<ul style="list-style-type: none"> Während des Lesens Elaborierende Strategien 	<ul style="list-style-type: none"> Read: Text aktiv lesen und durcharbeiten (Inhalte lesen- klären – Stichwörter markieren – Fragen stellen) 	<ul style="list-style-type: none"> Read: Abschnitt lesen und Fragen beantworten Reflect: über den Inhalt nachdenken, Beispiele nennen, zu eigenen Erfahrungen in Beziehung setzen 	<ul style="list-style-type: none"> Schwieriges finden und klären Prüfen, ob alles verstanden wurde: Textinformationen mit eigenem Wissen verbinden Wichtiges unterstreichen 	<ul style="list-style-type: none"> Fragen zum Textabschnitt stellen Klären schwieriger Begriffe und Textstellen Textstellen unterstreichen Stichwörter notieren 	<ul style="list-style-type: none"> Strategie 3: Alles verstehen, Unklarheiten klären Strategie 4: Wichtiges festhalten/ notieren
<ul style="list-style-type: none"> Nach dem (1.) Lesen Wiederholende Strategien 	<ul style="list-style-type: none"> Recite: Inhalt in eigenen Worten wiederholen Review: nochmals von vorn – Gesamtüberblick gewinnen 	<ul style="list-style-type: none"> Recite: Inhalt in eigenen Worten zusammenfassen Review: Schritte 1-4 wiederholen 	<ul style="list-style-type: none"> Zusammenfassen Prüfen, ob Hauptgedanken erinnert werden: Text organisieren und wichtigste Informationen ermitteln Selbstständiges Entwickeln und Anwenden eines „Leseplans“ 	<ul style="list-style-type: none"> In eigenen Worten zusammenfassen Vorhersagen treffen, worum es im nächsten Abschnitt geht Rollenwechsel in der Gruppe nach jedem Abschnitt 	<ul style="list-style-type: none"> Strategie 5: Nach dem Lesen: Den Inhalt zusammenfassen Strategie 6: Den Text beurteilen und nutzen

Material 5: Konzept des Reziproken Lehrens

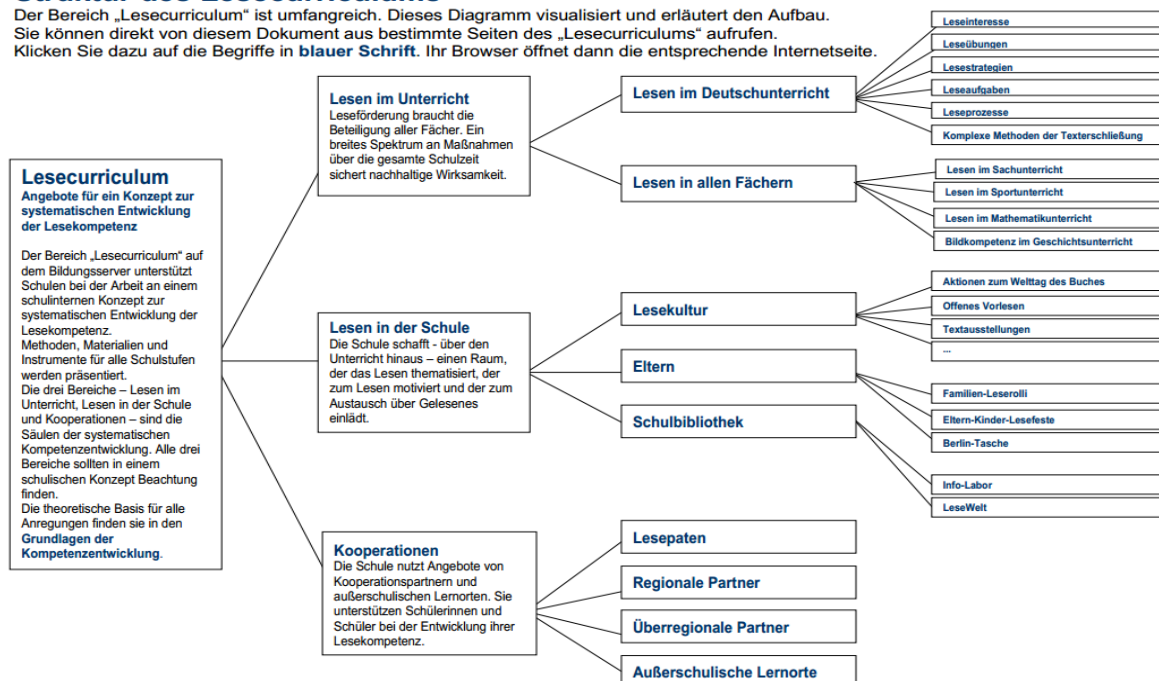
Vermittlung von Lesestrategien – Schritt für Schritt am Beispiel des reziproken Lehrens:

Zur Einführung: Lehrkraft dient als Lesemodell: Sie demonstriert die Lesestrategien durch „lautes Denken“	Strategien erproben: Hilfsmittel anbieten: Lesekarte, Übersichtsblätter, Symbolkarten, Strategiefächer, Beobachtungsfächer... Fragen vorformulieren s. z. B. http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/lesestrategien.html	Wiederholtes Üben – Schritt für Schritt, immer wieder: selbstregulierter Umgang mit den Lesestrategien: Rollenwechsel, fächerübergreifender Einsatz: (s. Anlage) Wo, wie die KollegInnen informieren, Strategien einsetzen
☉ Vorhersagen (Rosebrock, Nix 2012, S. 70)	<i>Ich sage vorher, dass...</i> <i>Ich glaube, im nächsten Abschnitt...</i> <i>Die Frage wird im nächsten Abschnitt...</i>	Fragesteller/in = Lehrer/in ☉ Lass Vermutungen anstellen – muss nicht sein! ☉ Lies den Abschnitt sorgfältig ☉ Lies den Text vor ☉ Überlege, was die wichtigsten Aussagen im Text sind ☉ Schreibe drei bis vier wichtige Fragen auf ☉ Befrage die Gruppe
☉ Vorstellungen entwickeln	<i>Ich stelle mir vor, dass...</i> <i>Ich glaube, ...</i> <i>Ich stelle mir bildlich vor, wie...</i>	Zusammenfasser/in ☉ Lies den Abschnitt sorgfältig ☉ Überlege, was die wichtigsten Aussagen im Text sind ☉ Unterstreiche die wichtigsten Punkte im Text ☉ Schreibe drei bis vier Aussagen auf ☉ Fassen den Abschnitt für deine Gruppe zusammen
☉ Verbindungen herstellen	<i>Dies ist wie...</i> <i>Das erinnert mich an...</i> <i>Ich finde es gut, wie...</i> <i>Ich kann mir vorstellen,</i> <i>Wichtig ist hier, ...</i>	
☉ Problem identifizieren	<i>Ich verstehe nicht, warum...</i> <i>Ich möchte wissen, ...</i> <i>Ich kann mir nicht vorstellen, ...</i> <i>Ich wundere mich...</i> <i>Ich frage mich...</i>	Klärer/in ☉ Lies den Abschnitt sorgfältig ☉ Überlege, was die wichtigsten Aussagen im Text sind ☉ Schreibe auf, was du unklar findest ☉ Diskutiere diese Unklarheiten mit der Gruppe
☉ Problem lösen	<i>Ich glaube, ich muss nochmals lesen,...</i> <i>Ich verstehe, warum...</i> <i>In dem Text geht es um...</i> <i>Ich schaue nach, was...</i> <i>Ich muss vor dem Weiterlesen klären, ...</i>	Vorhersager/in ☉ Lies den Abschnitt sorgfältig ☉ Überlege, was die wichtigsten Aussagen im Text sind ☉ Überlege dir, wie der Text weitergehen könnte ☉ Erzähle der Gruppe deine Vorhersage

Material 6: Struktur des Bildungsservers Berlin-Brandenburg (Hirschle, 2010)

Struktur des Lesecurriculums

Der Bereich „Lesecurriculum“ ist umfangreich. Dieses Diagramm visualisiert und erläutert den Aufbau. Sie können direkt von diesem Dokument aus bestimmte Seiten des „Lesecurriculums“ aufrufen. Klicken Sie dazu auf die Begriffe in **blauer Schrift**. Ihr Browser öffnet dann die entsprechende Internetseite.



Material 7: Tipps zur Navigation im Lese curriculum (Hirschle, 2010)

Tipps zur Navigation im Lese curriculum

linke Seitenleiste

Krümelleiste

Die Abbildung zeigt die Startseite des Bereichs „Lese curriculum“ auf dem Bildungsserver Berlin-Brandenburg.

Beim Navigieren helfen die sogenannte „Krümelleiste“ unter der Bildleiste am oberen Rand und die linke Seitenleiste.



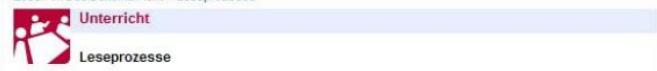
Navigation mit der Krümelleiste

Wenn Sie sich zum Beispiel auf der Seite „Lese prozesse“ befinden und zur Lese curriculum-Startseite wechseln wollen, klicken Sie in der Krümelleiste auf den entsprechenden Seitentitel.

Auf dieser Seite befindet sich der Nutzer / die Nutzerin gerade.

Durch Anklicken gelangt man schnell auf Internetseiten der vorderen Ebenen.

Bildungsserver Berlin - Brandenburg > Unterricht > Unterrichtsentwicklung > Lese curriculum > Lesen im Unterricht > Lesen in Deutschunterricht > Lese prozesse



Navigation mit der linken Seitenleiste

Die linke Seitenleiste verändert sich beim Navigieren auf dem Bildungsserver.

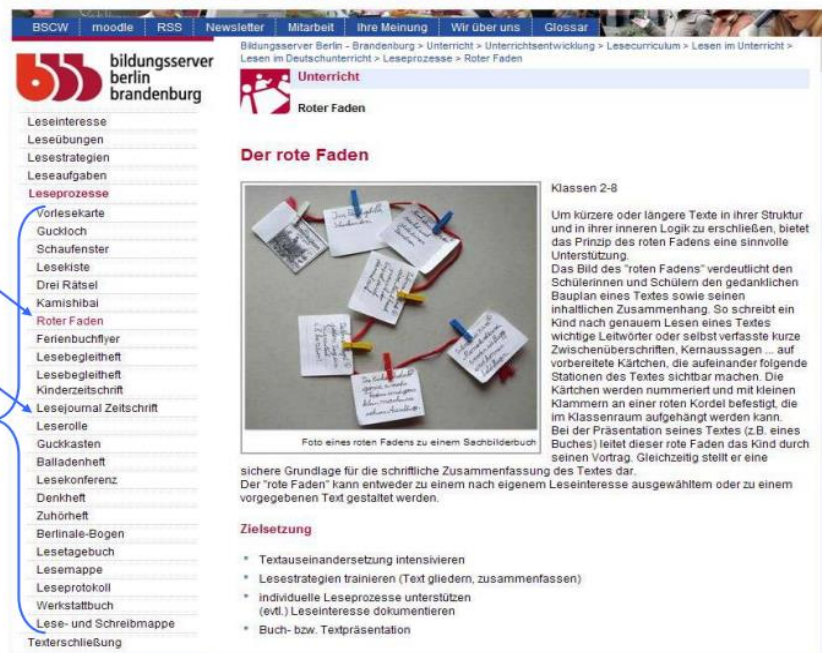
Wenn Sie zum Beispiel den Bereich „Lese prozesse“ aufsuchen, klappen in der linken Seitenleiste alle Angebote dieses Bereichs auf (siehe Klammer).

Wenn Sie dann beispielsweise vom „roten Faden“ zum „Lesejournal“ wechseln möchten, klicken Sie den entsprechenden Link in der Seitenleiste an. Sie müssen also nicht zurück zur Seite „Lese prozesse“, um die anderen Angebote aufrufen zu können.

Auf dieser Seite befindet sich der Nutzer / die Nutzerin gerade.

Durch Anklicken eines Links gelangt man zu einem anderen Angebot des Bereichs.

Diese Links klappen auf, wenn man den Bereich „Lese prozesse“ aufsucht.



Material 8

Heinz Zechner:

Checkliste

Entwicklung der Lesekompetenz auf der Sekundarstufe I

Welche methodisch-didaktischen bzw. organisatorischen Themen müssen behandelt werden, um die Lesekompetenz in der Sek. I nachhaltig zu entwickeln? Wie kann die Förderung der Lesekompetenz zur Schulkultur werden?

Den Rahmen für eine zeitgemäße Leseerziehung gibt der neue **Grundsatzterlass Leseerziehung**¹ vor. In der Präambel wird u.a. festgehalten: „Bildungs- und Erziehungsauftrag der österreichischen Schule ist es, der Leseerziehung in allen Unterrichtsgegenständen in allen Schularten und auf allen Schulstufen in Verbindung mit den anderen Unterrichtsprinzipien besondere Bedeutung zu geben. Lesen meint in diesem Zusammenhang das verstehende Verarbeiten von Texten, in denen Schrift allein oder in Verbindung mit multimodalen Elementen (Bild, Logo, Töne, Film etc.) auftritt. Lesen fördert den Erwerb und die Verwendung von Sprache in ihrer Funktion als Medium des Denkens, des Informationsaustausches und der Gestaltung von Beziehungen.“

Lesetraining auch auf der Sek. I

Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass alle SchülerInnen die Technik des Lesens in der Grundschule im ausreichenden Maß erlernt haben. Auch im Sinne einer Sicherung erworbener Kompetenzen ist es notwendig, dass in der Sek. I die Lesetechnik weiter trainiert wird. Der Leseflüssigkeit („Fluency Reading“) kommt hier eine besondere Bedeutung zu: Nur wer flüssig lesen kann, ist in der Lage, gleichzeitig den Sinn eines Textes zu erfassen. Im Buch **Lesen macht schlau**² wird diese Thematik umfassend dargestellt. Erfolgreich erweisen sich alle Formen des **Partnerlesens**. Dabei geht es darum, dass Partner einander regelmäßig vorlesen und sich über das Gelesene austauschen. Auch **digitale Lesetrainingsprogramme** können hilfreich sein. Empfohlen werden *Lesikus* (Scherling), *Celeco* (Werth), *Kieler Leseaufbau* (Dummer-Smoch, Hackenthal), *Lesefalter* (Sturm, Kopf) u.a. Selbstverständlich kann die Leseflüssigkeit auch durch Viellesen verbessert werden. Dazu müssen SchülerInnen durch entsprechende Buchangebote („Lesefutter“) motiviert werden (siehe **Schulbibliothek!**).

Diagnoseverfahren

Mit dem **Salzburger Lesescreening (SLS)** steht allen LehrerInnen ein Instrument zur Verfügung (bereitgestellt vom BMUKK), mit dem auf ganz einfache Weise eine Grobanalyse der basalen Lesekompetenz der SchülerInnen vorgenommen werden kann. Sogenannte RisikoschülerInnen werden damit identifiziert und können einer weiteren, tiefergehenden Testung zugeführt werden (z.B. **Salzburger Lese-Rechtschreibtest, HAMLET 3-4, ELFE 1-6, FLVT 5-6** u.a.). Der professionelle Umgang mit solchen Diagnoseverfahren muss gelernt sein. SchulpsychologInnen, BeratungslehrerInnen für Legasthenie und SprachheilpädagogInnen könnten als externe Unterstützung beigezogen werden. Nicht zu vergessen ist, dass durch das **SLS** auch besonders begabte LeserInnen ausgewiesen werden. Auch diese bedürfen einer besonderen Betreuung (siehe unten!).

Förderunterricht für die Risikogruppe

Jene SchülerInnen, die bei der SLS-Messung weniger als 90 Lesekompetenz-Punkte erreichen müssen speziell betreut werden. Mit einem weiteren, tiefergehenden Test werden die Leseprobleme analysiert und festgemacht (siehe **Diagnoseverfahren!**). Im Einzelunterricht (z.B. **Leselernprogramme**) oder in Kleingruppen werden die SchülerInnen individuell gefördert. Dazu müssen entsprechende Zeitfenster geschaffen werden. Durch eine flexible Organisation des **Förderunterrichts** (additiv oder integrativ) müsste dies auch ohne zusätzliche Ressourcen möglich sein. Selbstverständlich muss die Lehrkraft über entsprechende Kompetenzen verfügen.

Förderung von SchülerInnen mit hoher Lesekompetenz

Auch die SchülerInnen mit besonders hoher Lesekompetenz (über 110 SLS-Punkte) verdienen besondere Beachtung. Arbeitsaufträge zur selbständigen Recherche in Fachbüchern, -Zeitschriften, Lexika bzw. im Internet fordern und fördern diese Spitzengruppe. Der offene Zugang zu einer **gut sortierten Bibliothek** sowie zu **Internetstationen** ist die Voraussetzung. Ein umfangreiches Angebot entsprechend aktueller und attraktiver Jugendbücher motiviert zum Lesen als Lebenskultur.

Sachlesen (informatives Lesen)

Das Sachlesen ist die Schlüsselkompetenz für das lebensbegleitende Lernen und die Voraussetzung für eine Beteiligung an demokratischen Prozessen unserer Gesellschaft. Das Sachlesen gewinnt gegenüber dem evasorischen bzw. dem literarischen Lesen ständig an Bedeutung. Sachlesen bedingt **spezielle Techniken**, die gelernt und geübt werden müssen (z.B. „Lesestrategien“ nach Bönnighausen bzw. Kulnigg u.a. oder „5-Schritte-Methode“ nach Klippert). Fragen im Vorfeld des Lesens haben dabei eine Schlüsselfunktion. Die Technik des Sachlesens muss in der Grundschule gelernt und in der Sek. I weiter geübt werden.

Lesen in allen Fächern

Sachlesen ist die Schlüsselkompetenz für das individualisierte, personalisierte und kompetenzorientierte Lernen. Sachlesen ist die Voraussetzung für den selbständigen Bildungserwerb. Techniken des Sachlesens müssen erarbeitet und geübt werden (siehe **Sachlesen!**). FachlehrerInnen aller Gegenstände müssen die Didaktik des Sachlesens beherrschen. Die Informationsentnahme aus Sachtexten analoger und digitaler Medien wird zentrale Methode des Lernens. Das informative Lesen wird zur **Lernkultur in allen Fächern**.

Journalistisches Lesen

Eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben erfolgt zu einem guten Teil über das Lesen journalistisch aufbereiteter Texte – egal, ob in Printmedien oder elektronischen Medien. Die Rezeption journalistischer Texte ist oft sehr herausfordernd und bedarf auf der Sek. I einer Begleitung. Seit den 1990er-Jahren bietet der Österreichische Buchklub der Jugend in Zusammenarbeit mit dem Jugendrotkreuz mit den Zeitschriften **JÖ** und **TOPIC** hervorragende Medien für den Unterricht. Das Projekt **Zeitung in Schule** (ZiS) bietet professionelle externe Unterstützung.

Digitales Lesen

Das Lesen in digitalen Medien erfolgt ganz anders als das Lesen von gedruckten Texten und muss im Unterricht erlernt werden (**navigierendes Lesen**). Zudem ist die **Beurteilung von Texten** im Internet eine weitere Herausforderung: Wer ist der Autor/die Autorin? Welche Absichten werden verfolgt? Wie verlässlich ist die Quelle? u.a.

Literarisches Lesen

Bei aller Betonung der Bedeutung von informativem Lesen, dem Lesen journalistischer Texte bzw. der Nutzung digitaler Medien darf das literarische Lesen nicht zu kurz kommen. Zu Bildung gehört mehr als Kompetenz, und das Lesen literarischer Texte kann weiterhin ein wertvoller Beitrag für eine befriedigende Lebensführung sein. Für die Sek. I bietet sich die Auseinandersetzung mit der **aktuellen Kinder- und Jugendliteratur** an. Einer entsprechend gut sortierten Schulbibliothek kommt auch hier entscheidende Bedeutung zu (siehe unten!).

Genderlesen

Spätestens seit PISA wissen wir, dass Mädchen im Durchschnitt besser lesen als Burschen. **Mädchen und Burschen** bevorzugen auch unterschiedliche Textsorten und Themen. Eine Schule, die ihren Fokus auf die Förderung der Lesekompetenz legt, trägt diesem Umstand Rechnung – auch um die Burschen speziell zu fördern und ihr Manko auszugleichen.³

SchülerInnen mit Migrationshintergrund

Die Chance, die Lesekompetenz von SchülerInnen mit Migrationshintergrund zu verbessern, steigt signifikant, wenn diese Jugendlichen das Lesen auch in ihrer Erstsprache üben. Dazu hat das **Lesezentrum Steiermark** mehrsprachige Bücherboxen angeschafft, die entlehnt werden können (www.lesezentrum.at). Der Bestand in 15 Sprachen umfasst derzeit ca. 2500 Medien.

Schulbibliothek

Im Zentrum einer Schule, die besonderen Wert auf die Lesekompetenz legt, steht die Schulbibliothek. Sie ist ausgestattet mit Lexika, Fach- und Sachbüchern zu allen für Jugendliche relevanten Themen, (Fach- und Jugend-)Zeitschriften, Tageszeitungen und Internet-Stationen. Natürlich gibt es nach wie vor die Möglichkeit, gute Kinder- und Jugendbücher zu entleihen. In erster Linie ist die Bibliothek allerdings **ein Ort des Lernens und Arbeitens**, an den SchülerInnen von ihren LehrerInnen mit gezielten Aufgabenstellungen geschickt werden, um selbständig, alleine oder in Kleingruppen zu recherchieren.

Professionalisierung der LehrerInnen

Um den oben angeführten Anforderungen gewachsen zu sein, ist es notwendig, dass LehrerInnen ihre entsprechenden Kompetenzen professionalisieren. Die Fortbildungstätigkeit der KollegInnen eines Lehrkörpers, der sich die Förderung der Lesekompetenz zum Entwicklungsziel genommen hat, wird zumindest vorübergehend einen Schwerpunkt auf diese Thematik legen müssen. Es liegt in der Verantwortung der Schulleitung, dies zu steuern und im **Fortbildungsplan** fest zu machen.

¹ **Grundsatzerlass Leseerziehung**; Rundschreiben Nr. 11, BMUKK (2013)

² Gaile, Dorothee: **Lesen macht schlau – Neue Lesepraxis für weiterführende Schulen**; Cornelsen (2006)

³ Böck, Margit: **Gender&Lesen – Geschlechtssensible Leseförderung**; BMUKK (2007)

"Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit (=jede digitale Information, z.B. Texte, Bilder, Audio- und Video Dateien, PDFs etc.) selbstständig angefertigt und die mit ihr unmittelbar verbundenen Tätigkeiten selbst erbracht habe. Alle aus gedruckten, ungedruckten oder dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte sind zitiert und durch Fußnoten bzw. durch andere genaue Quellenangaben gekennzeichnet. Ich bin mir bewusst, dass eine falsche Erklärung rechtliche Folgen haben wird. Diese Erklärung gilt auch für die Kurzfassung dieses Berichts, sowie eventuell vorhandene Anhänge."

Hedwig Weber