

Fonds für Unterrichts- und Schulentwicklung

(IMST-Fonds)

S8 „Deutsch“

**WEITERENTWICKLUNG UND
IMPLEMENTIRUNG EINES
SCHULSPEZIFISCHEN
LESECURRICULUMS NACH
„READING APPRENTICESHIP“
ID 1848**

Mag. Claudia Rittmann-Pechtl

**Alle Klassenlehrer/innen der Klassen 2A und 2B
am Bundesgymnasium und Bundesrealgymnasium Baden Biondegasse
im Schuljahr 2009/10**

Baden, Juli 2010

INHALTSVERZEICHNIS

1	ABSTRACT	3
2	EINLEITUNG	4
2.1	Allgemeine Ausgangssituation	4
2.2	Lesen und PISA.....	5
2.2.1	Lesekompetenzbegriff	5
2.2.2	Kompetenzstufenmodell zum Leseverstehen in PISA	7
2.2.3	Zusammenfassung ausgewählter Ergebnisse für Österreich	9
2.3	Lesen und Bildungsstandards in Österreich	10
3	LESEKOMPETENZKLASSEN AM BG/BRG BADEN BIONDEKASSE	13
3.1	Schuljahr 2009/10 (Ausgangssituation)	13
3.2	Planung	16
3.3	Durchführung.....	18
4	EVALUATION, REFLEXION UND ERFAHRUNGEN	22
4.1	Lehrer/innen	22
4.2	Schüler/innen	25
4.3	Projektleiterin.....	26
5	SCHLUSSBEMERKUNG	27
6	LITERATUR	29

1 ABSTRACT

Aufgrund der bildungspolitischen Entwicklungen der letzten Jahre, die unter anderem die Einführung der Bildungsstandards und der standardisierten kompetenzorientierten Reifeprüfung (ab 2013/14) in Österreich mit sich gebracht haben, war auch am Bundesgymnasium und Bundesrealgymnasium Baden Biondegasse Handlungsbedarf geboten.

Im Schuljahr 2008/09 wurden zwei sogenannte "Lesekompetenzklassen" auf der 5. Schulstufe eingerichtet, die im Schuljahr 2009/10 weitergeführt wurden. In diesen Klassen wurde in allen Fächern auf das Unterrichtsprinzip „Leseerziehung“ Wert gelegt. Ausgehend vom Fach Deutsch wurden nach einer adaptierten Form des kalifornischen "Reading Apprenticeship"- Modells verschiedene Lesestrategien nach und nach eingeführt und den Schüler/innen als „Handwerkszeug“ mitgegeben, die dann in sämtlichen anderen Gegenständen weiter geübt und perfektioniert wurden/werden. Die Schulbibliothek spielte hierbei eine wichtige Rolle. Die übrigen vier zweiten Klassen, die nicht nach diesem Konzept, sondern wie bisher unterrichtet werden, dienten wiederum als Vergleichsklassen zur Evaluierung (durch Leseverständnistests). Da sich das neue Modell bis jetzt bewährt hat, soll es nach dem ersten Durchlauf in der Unterstufe aufsteigend als Lesecurriculum an der Schule eingeführt und ins Schulprogramm übernommen werden.

Diese Arbeit bezieht sich auf die Weiterentwicklung der Lesekompetenzklassen aus dem Vorjahr und berücksichtigt Aspekte, die in im letzten Bericht nicht bearbeitet wurden sowie die aktuellen Befunde.

Schulstufe: 6

Fächer: alle

Kontaktperson:

Mag. Claudia Rittmann-Pechtl

Kontaktadresse:

BG/BRG Biondegasse 6, 2500 Baden

Email:

bibliothek@brgbaden-biondek.ac.at

2 EINLEITUNG

Der Wandel pädagogischer Institutionen, gebündelt in der Vorstellung von der „Lernenden Schule“, die sich aus eigenem Antrieb kontinuierlich weiterentwickelt, ist im Bewusstsein der Öffentlichkeit fest verankert. Verantwortlich für diese Orientierung sind vor allem die Ergebnisse internationaler Vergleichsstudien der OECD, die zu verstärkten Reformaktivitäten führen. Ziel ist immer eine Optimierung von Bildungs-Outputs unter Ausnutzung bestehender Ressourcen. Im Zentrum aller bildungspolitischen Maßnahmen steht die Gestaltung der Einzelschule, die im Hinblick auf Bildungsziele zu gestalten ist. Die „gute Schule“, „Qualitätsentwicklung von Schulen und deren Evaluation“ und in diesem Zusammenhang die „Professionalisierung von Lehrer/innen“ sind Thema zahlreicher Publikationen.

2.1 Allgemeine Ausgangssituation

Als Ergebnis einer der oben genannten Vergleichsstudien (TIMSS) wurde dankenswerterweise 1998/99 IMST ins Leben gerufen, ein vom BMUKK in Kooperation mit Universitäten, Pädagogischen Hochschulen, Schulbehörden, Schulen etc. getragenes Projekt, mit dem der Unterricht in Mathematik, Naturwissenschaften, Informatik und Deutsch sowie in verwandten Fächern verbessert wird. Der IMST-Fonds bietet finanzielle, inhaltliche und organisatorische Unterstützung von innovativen Unterrichtsprojekten. Die einzelnen Projekte werden von Expert/innenteams fachlich begleitet und beraten.

Auch die Veröffentlichung der Ergebnisse der ersten PISA-Studie im Jahre 2000 hat in Österreich eine bildungspolitische Diskussion ausgelöst und Lesen als Schlüsselqualifikation in den Mittelpunkt des Interesses gerückt. Es gab unzählige Initiativen zur Leseförderung, die unterschiedliche Schwerpunkte aufwiesen, wie z.B. das Training leseschwacher Schüler/innen, die Beachtung des Genderaspekts, das Lesen in allen Fächern, die Lesesozialisation, usw. Das Salzburger Lesescreening (in weiterer Folge SLS abgekürzt) wurde vom BMUKK verpflichtend für die 5. Schulstufe eingeführt.

Eine weitere Neuerung in der österreichischen Bildungslandschaft war die gesetzliche Verankerung und Einführung von Bildungsstandards seit 1. 1. 2009, die festlegen, welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler bis zu einer bestimmten Schulstufe erreicht haben sollen. Bisher wurden sie für die vierte Klasse Volksschule in Deutsch und Mathematik bzw. für die 8. Schulstufe in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch entwickelt, die naturwissenschaftlichen Fächer folgen.

Eine neue standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung im AHS-Bereich ab dem Schuljahr 2013/14 soll als logische Konsequenz aus der Implementierung der Bildungsstandards folgen. Diese Neukonzeption der Reifeprüfungsbestimmungen für die AHS trägt mit den drei voneinander unabhängigen Säulen (verpflichtende vorwissenschaftliche Arbeit mit Präsentation, standardisierte schriftliche Klausurprüfung, standortbezogene mündliche Prüfung) den Anforderungen nach Erhöhung der Studierfähigkeit und Standardisierung Rechnung. Wie bei den Bildungsstandards sollen die zentralen Aufgabenstellungen bei den abschließenden Prüfungen zu einer stärkeren und

nachhaltigeren Ergebnisorientierung in der Planung und Durchführung von Unterricht führen.

2.2 Lesen und PISA

Ziel der PISA-Studie war/ist, Leseleistungen in unterschiedlichen Ländern empirisch überprüfen und vergleichen zu können. Dieser Ansatz bedeutet, dass im Vergleich zum gewohnten Unterricht ein engerer Leseleistungsbegriff zugrunde liegt, der darauf abhebt, Lesekompetenz zu messen.

Lesekompetenz als Untersuchungsgegenstand wurde deswegen ausgewählt, weil sie als Basis einer aktiven Teilhabe am gesellschaftlichen Leben gilt. Lesen "repräsentiert als sprachliche Kompetenz eine grundlegende Form des kommunikativen Umgangs mit der Welt"¹.

2.2.1 Lesekompetenzbegriff

Modernes Leben kommt ohne Schrift nicht aus. Menschen, die heutzutage den Inhalt einfacher Texte nicht oder nur teilweise verstehen können, sind in einer Wissensgesellschaft benachteiligt. Angesichts der Tatsache, dass in unserer Zeit im Berufsleben Menschen mehrmalig umlernen müssen, sind Basiskompetenzen, wie Lesen und Texte verstehen, besonders wichtig.

Das Bildungsverständnis, das PISA zugrunde liegt, bezieht sich auf die Handlungsfähigkeit (Kompetenz) des Einzelnen zum Lösen von echten „Problemen“. Bevor man sich mit den Ergebnissen der mittlerweile mannigfach zitierten PISA-Studie auseinandersetzt, muss die Begrifflichkeit von „Lesekompetenz“ bei PISA geklärt werden, zumal diese ja auch dem Kompetenzbegriff der Bildungsstandards Lesen D8 zugrunde liegt und daher für die Schulentwicklung (besonders bei unseren „Lesekompetenzklassen“) von großer Bedeutung ist.

Lesekompetenz bei PISA bedeutet: *„geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potential wahrzunehmen und am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben.“*² Nach diesem Verständnis ist Lesekompetenz nicht nur ein wichtiges Hilfsmittel für das Erreichen persönlicher Ziele, sondern eine Bedingung für die Weiterentwicklung des eigenen Wissens und der eigenen Fähigkeiten – also jeder Art selbstständigen Lernens – und eine Voraussetzung für die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben. In diesem Sinne leistet Leseförderung einen wichtigen Beitrag zur Erreichung der Chancengleichheit der Menschen. Nicht oder nicht ausreichend Lesen können bedeutet: Einschränkung der beruflichen und sozialen Möglichkeiten, soziale Stigmatisierung, Abhängigkeit, geringe Beteiligung an Kultur, Politik etc.

¹ PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000 - Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen 2002, S. 56.

² Lang, Birgit: Die OECD/PISA Studie. In: Haider, Günter u. Reiter, Claudia (Hg.): PISA 2003. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Nationaler Bericht. Graz: Leykam 2004, S. 18-39, zit. S. 29.

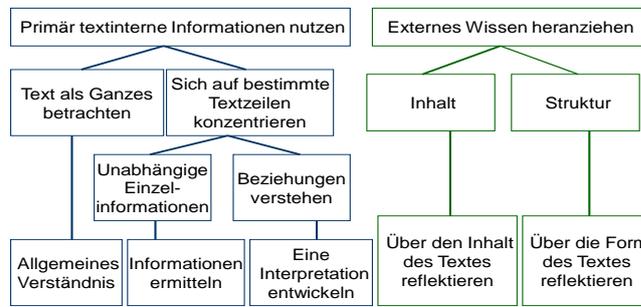


Abb. 1 : Theoretische Struktur der Lesekompetenz in PISA, Unterscheidungsmerkmale der fünf Aspekte des Lesens³

Dieser Begriff des Lesens im Sinne von Textverarbeitung und Wissensaneignung steht in Zusammenhang mit einem weiten Textbegriff. Die Unterscheidung zwischen primär textbasierten bzw. wissensbasierten Verstehensleistungen ist besonders für das Verständnis von Anforderungen von Aufgaben zu Texten wichtig. Wie in Abbildung 2 deutlich wird, lassen sich hier vier Aspekte der Verstehensleistung unterscheiden.

Informationen finden + wiedergeben	Einfache Schlussfolgerungen ziehen	Komplexe Schlussfolgerungen ziehen	Kritisch prüfen und bewerten
Primär textbasiert		Wissensbasiert	
Informationen sind explizit im Text genannt; je nach Aufgabe sind sie unterschiedlich schwer zu finden.	Informationen sind immanent enthalten. Um sie zu erschließen, müssen Inferenzen auf lokaler oder globaler Ebene gebildet werden.	Informationen sind nur mit externem Wissen durch Interpretieren zu erschließen. Es kann Vorwissen oder Wissen aus anderen Quellen herangezogen werden.	Es ist Wissen über Form und Inhalt erforderlich, um Textaussagen und -qualität zu reflektieren.

Abb. 2: Vier Aspekte der Verstehensleistung⁴

In PISA werden darüber hinaus drei Aspekte der Lesekompetenz unterschieden, für die jeweils getrennt Ergebnisse berichtet werden: Reflektieren und Bewerten, Textbezogenes Interpretieren, Informationen ermitteln.

Bei der Messung der Lesekompetenz werden folgende Faktoren berücksichtigt:

- Texttypen (kontinuierliche und nicht kontinuierliche Texte)
- Leseprozesse (Informationen herausuchen, Texte, Inhalte, Textform interpretieren)
- Situationen (Texte aus verschiedenen Lesebereichen).

³ Müller, Astrid. Was wissen wir über das Lesenlernen? In: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (Hg.): Implse Sekundarstufe I, Hamburg 2005, S. 4-7, Abb. S. 6. Online: <http://www.li-hamburg.de/fix/files/doc/05-10-09-Lesekompetenz-SekI.pdf> (Zugriff: 13. 7. 2010)

⁴ Nach Bos, Wilfried u.a. (Hg.) Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster u.a.: Waxmann 2003, S. 23.

In PISA wird klar erkennbar, dass der Anwendung von Lese- und Lernstrategien eine besondere Bedeutung bei der Verbesserung des Textverstehens zukommt⁵. Der instrumentelle Nutzen des Lesens wird in den Vordergrund gerückt, Lesen interessiert vor allem „als kognitiver Prozess der Informationsaufnahme“⁶. Wenn Lesen in diesem Sinne als Schlüsselkompetenz aufgefasst wird, kann es nicht mehr nur als Gegenstand des Deutschunterrichts betrachtet werden.⁷ Auch in anderen Fächern muss der Prozess des Leseverstehens thematisiert und der Umgang mit Lesestrategien in Abhängigkeit von bestimmten Zielen geübt werden. Lesemotivation und emotionale Komponenten des Lesens werden in den Förderkonzepten, die sich an PISA orientieren, kaum berücksichtigt.⁸ Leseförderung sollte aber meiner Meinung nach als Ziel die Teilnahme an „kultureller Praxis“⁹ haben und insofern emotionale Komponenten (positive Gefühle, Identifikation mit Figuren, Freude über neu Gelerntes, ästhetisches Genießen etc.) berücksichtigen. Auch die Reflexion des Gelesenen ist ein wichtiger Faktor der Lesekompetenz.¹⁰

2.2.2 Kompetenzstufenmodell zum Leseverstehen in PISA

Außerdem wurde zu diesem Lesekompetenzbegriff ein international validiertes Kompetenzstufenmodell erarbeitet, das seit 2000 gültig ist. Es basiert auf einer Leistungsskala, deren Mittelwert für die Erhebung 2000 auf einen internationalen Mittelwert von $M = 500$ mit einer Streuung von $SD = 100$ festgelegt wurde. Die Studie unterscheidet fünf Stufen der Kompetenz. Diese beschreiben die Fähigkeit, Aufgaben unterschiedlicher Schwierigkeitsgrade lösen zu können. Der Schwierigkeitsgrad einer Aufgabe ist dabei unter anderem abhängig von der Komplexität des Textes, der Vertrautheit der Schüler/innen mit dem Thema des Textes, der Deutlichkeit von Hinweisen auf die relevanten Informationen sowie der Anzahl und Auffälligkeit von Elementen, die von den relevanten Informationen ablenken könnten.

Die Bezeichnungen der 5 Stufen lauten¹¹

Stufe I: Oberflächliches Verständnis einfacher Texte;

Stufe II: Herstellen einfacher Verknüpfungen;

⁵ Vgl. Artelt, Cordula: Zur Bedeutung von Lernstrategien beim Textverstehen. In: Köstner, Juliane/Lütgert, Will/Creutzberg, Jürgen (Hg.): Aufgabenkultur und Lesekompetenz. Deutschdidaktische Positionen. Frankfurt am Main: Peter Lang 2004, S. 60–75.

⁶ Böck, Margit: Gender und Lesen. Geschlechtssensible Leseförderung: Daten, Hintergründe und Förderungsansätze. Wien: bmukk 2007, S. 32.

⁷ Anm.: Dies ist für unser Konzept ein grundlegender Aspekt.

⁸ Anm.: Dies ist meiner Meinung nach ein großer Nachteil, deshalb haben wir in unserem Konzept besonders darauf geachtet, dass der emotionale Aspekt beim Lesen nicht zu kurz kommt (Ich-Dimension)

⁹ Vgl. Hurrelmann, Bettina u.a.: Prototypische Merkmale der Lesekompetenz. Weinheim: Juventa 2002.

¹⁰ Anm.: Siehe in unserem Konzept die metakognitive Handlungsdimension.

¹¹ Siehe: http://www.oecd.org/document/7/0,3343,de_34968570_39907066_43732743_1_1_1_1,00.html oder: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbs/service/bebis/uh/deutsch/pisa/01theorie_01.pdf (Zugriff: 2. 8. 2010)

Stufe III: Integration von Textelementen und Schlussfolgerungen;

Stufe IV: Detailliertes Verständnis komplexer Texte;

Stufe V: Flexible Nutzung unvertrauter komplexer Texte;

Die Leseleistungen in PISA sind in fünf Kompetenzstufen gegliedert: Stufe V beschreibt hierbei die besten Leseleistungen (Expertenniveau), die Kompetenzstufe IV entspricht einem durchschnittlichen Gymnasialniveau, die Stufe III repräsentiert den PISA-Durchschnitt, die Stufe II beschreibt die Mindestanforderungen für einen gelingenden Berufseinstieg, die Stufe I erfasst dagegen eine sehr geringe Lesefähigkeit (etwa zum Ende der Volksschulzeit), die auch noch unterschritten werden kann (unter Stufe I), was auf gravierende Leseschwierigkeiten hinweist. Schülerinnen und Schüler, die auf und unterhalb der Kompetenzstufe I lesen, werden in PISA als Risikogruppe bezeichnet. Kompetenzen auf Stufe III oder höher wurden in PISA 2000 als Erreichung eines Grundbildungsstandards beschrieben. Die Stufen in PISA sind gleich breit (73 Punkte).

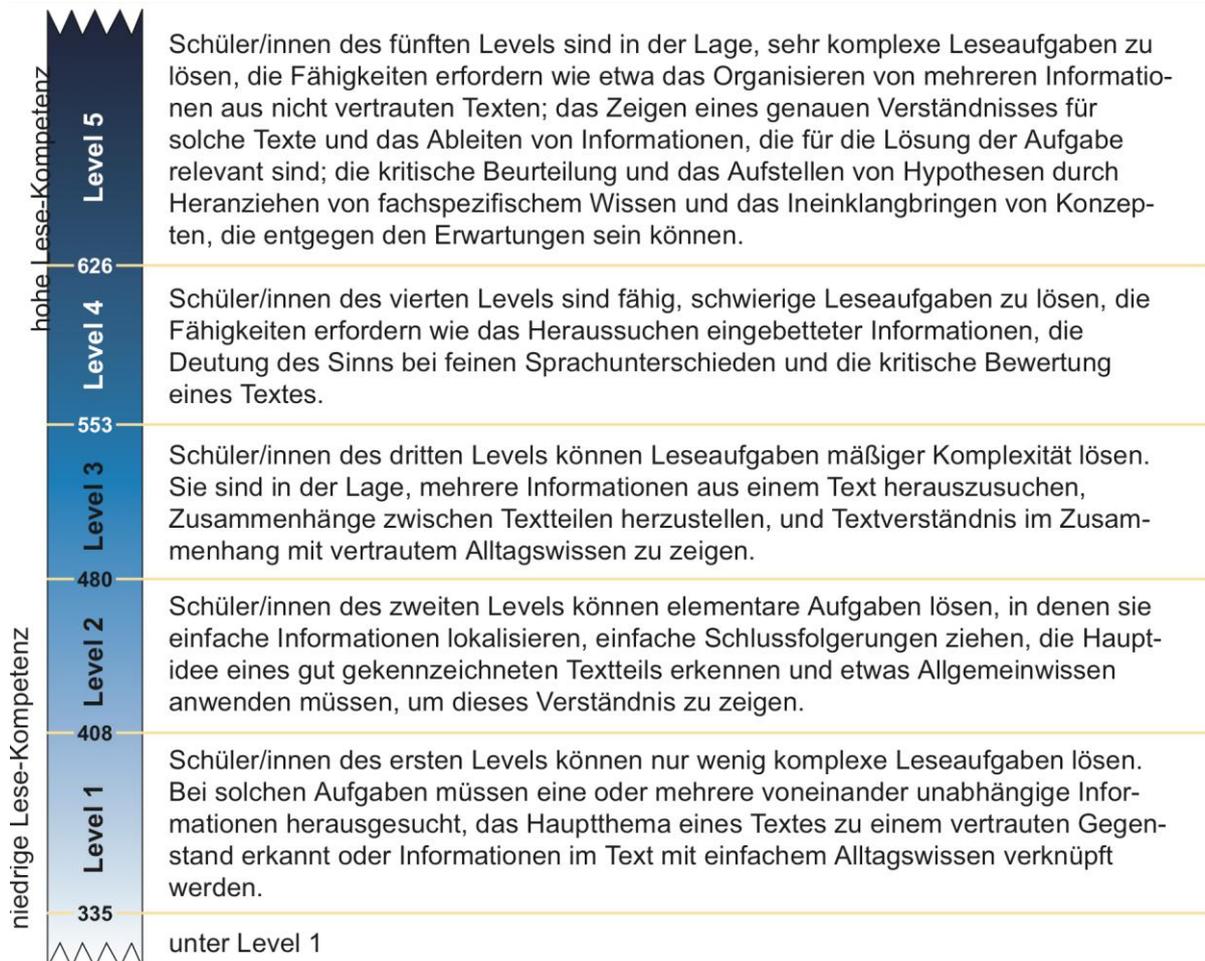


Abb. 3: Stufenmodell der Lesekompetenz bei PISA¹²

¹² Baumert, Jürgen u.a.(Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich 2003, S. 89.

2.2.3 Zusammenfassung ausgewählter Ergebnisse für Österreich

Die Ergebnisse der PISA-Studie haben gezeigt, dass österreichische Schüler/innen auch an Gymnasien in Sachen Lesekompetenz zu wenig vorzuweisen haben. Da in Österreich der muttersprachliche Unterricht sehr stark von der Beschäftigung mit literarischen Texten geprägt ist, hat dieses Resultat zu einer kritischen Bestandsaufnahme der Grundlagen und Ziele von Deutschunterricht geführt. Dabei besteht wohl ein breiter Grundkonsens darüber, dass ein Konzept von Literacy, wie PISA es zugrunde legt, bisher hinter den Ansprüchen des (gymnasialen) Deutschunterrichts zurückgeblieben ist. Es scheint, dass das Lesen von Sachtexten im Deutschunterricht ebenso wie die Umsetzung des „Grundsatzes zum Unterrichtsprinzip Leseerziehung“ (Rundschreiben 18/1999)¹³ und des Rundschreibens 19/2004¹⁴ noch nicht sehr weit im Bewusstsein der Lehrer/innen verankert sind. Einerseits bedeutet Lesekompetenz für den Deutschunterricht die Fähigkeit, auf verschiedenen Stufen Informationen aus Texten zu entnehmen, andererseits geht es auch um die Aufgabe, die Jugendlichen in ihren Grundkompetenzen zu fördern, ihnen bei der Ausbildung von kognitiver Kompetenz, Interaktionskompetenz, Sprachkompetenz und ästhetischer Kompetenz „Hilfe beim Aufwachsen“ zu geben. Auch die Stichworte Empathie und Fremdverstehen, Ich-Entwicklung und Identitätsfindung bzw. Enkulturation umreißen, was Deutschunterricht, insbesondere im Medium der Literatur, leisten soll. Aber eben nicht nur.

Die Ergebnisse von PISA jedoch haben sicher zu Recht dazu geführt, dass der Deutschunterricht Sachtexte und diskontinuierliche Texte stärker als bisher zu fokussieren beginnt. In neueren Publikationen wird aber auch darauf verwiesen, dass sowohl für die Vermittlung elementarer Strategien des verstehenden Lesens als auch für die Aneignung von Wissen in besonderem Maße die Lektüre von Literatur beitragen kann. Beides – Lernstrategiewissen und kognitive Grundfähigkeiten – sind die fundamentalen Grundlagen von Lesekompetenz.¹⁵

Durch die Gender-Brille betrachtet, schneiden die österreichischen Mädchen bei PISA-Lesen besser ab als die Burschen; die Geschlechterdifferenz ist in Österreich besonders hoch. In PISA 2000 wurden auch die Meinungen der Jugendlichen über das Lesen in der Schule erhoben. In der Volksschule hatten Buben eher nur positive Erinnerungen an das freie Lesen, die 15-bis16-jährigen Burschen gaben häufiger als Mädchen an, nur aus Pflicht zu lesen. Mädchen besitzen außerdem mehr Bücher als Burschen, bekommen öfter Bücher geschenkt und sprechen auch öfter über Bücher.

¹³ Siehe: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/Leseerziehung1594.xml> (Zugriff: 10. 7. 2010)

¹⁴ Siehe: http://www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/2004_19.xml (Zugriff: 2. 8. 2010)

¹⁵ Siehe Hurrelmann, Bettina 2002.

2.3 Lesen und Bildungsstandards in Österreich

Die Bildungsstandards Mathematik, Deutsch (4. Schulstufe) sowie Mathematik, Deutsch, Englisch (8. Schulstufe) sind im Schulunterrichtsgesetz, § 17 Abs. 1a (BGBl. I Nr. 28/2008) verankert. Auf der Basis dieser SchUG-Änderung wurde die Verordnung zu den Bildungsstandards als eigentliches Referenzdokument verfasst und ist mit 1.1.2009 in Kraft getreten. Bildungsstandards sind darin als dynamisches Instrument der Unterrichts- und Schulentwicklung mit den prioritären Zielen der Ergebnissicherung und des fördernden Umgangs mit Heterogenität formuliert. Sie sind konkrete Lernergebnisse in den einzelnen Fächern, prozessorientierte Modellvorstellungen über den nachhaltigen Erwerb von Kompetenzen. Sie beziehen sich auf die Lehrpläne und basieren auf grundlegenden Kompetenzen, über die Lernende bis zum Ende der jeweiligen Schulstufe verfügen sollen. Ihnen liegen Kompetenzmodelle zugrunde, die die Bildungsstandards innerhalb eines Unterrichtsgegenstandes strukturieren. Diese bilden den theoretischen Ausgangsrahmen für die Formulierung von Standards, die Entwicklung von Aufgabenbeispielen und die Reduktion der Fülle auf wesentlichste Kompetenzen.

Das Kompetenzmodell Deutsch zeigt die wechselseitige Vernetzung zwischen den grundlegenden Kompetenzen des Deutschunterrichts: Zuhören und Sprechen, Lesen, Schreiben und Sprachbewusstsein (als integrierter Bestandteil aller anderen Kompetenzbereiche).

Der Bereich der Lesekompetenz wird wie folgt formuliert: *„Ausgehend von grundlegenden Lesefertigkeiten literarische Texte, Sachtexte, nichtlineare Texte (Tabellen, Diagramme) und Bild-Text-Kombinationen in unterschiedlicher medialer Form inhaltlich und formal erfassen und reflektieren.“*¹⁶

Durch die Berücksichtigung der beiden Teilkomponenten „Literarische Texte und Sach-Gebrauchstexte verstehen und nutzen“ wurde die unmittelbare Anschlussfähigkeit an das Lesemodell aus PISA gesichert. Wie in PISA wurden folgende Differenzierungen bei der Textauswahl und der zur Lösung notwendigen kognitiven Prozesse vorgenommen:

- Prozesse: Informationen ermitteln vs. textbezogenes Interpretieren vs. Reflektieren und Bewerten;
- Textgenre: Sachtexte vs. literarische Texte;
- Textformat: Kontinuierliche vs. diskontinuierliche Texte; letztere können Bilder, Grafiken oder Tabellen beinhalten.

Im Rahmen von PISA konnte gezeigt werden, dass die verschiedenen Dimensionen hoch miteinander zusammenhängen und sich daher die Leistungen auf einer gemeinsamen Kompetenzskala abbilden lassen, die international gültig ist. Dies bedeutet, dass kompetente

¹⁶ Siehe: SchUG, § 17 Abs. 1a (BGBl. I Nr. 28/2008)

LeserInnen unabhängig vom Genre, Format und dem jeweils notwendigen Prozess hohe Leseverstehensleistungen zeigen.

Die Bildungsstandards formulieren im Bereich „Lesen“ eine breite Palette von Teilkompetenzen, die im Rahmen von Testungen auch überprüfbar sind. In weiterer Folge sind die einzelnen Kompetenzen der österreichischen Lese-Standards sowie ihre Deskriptoren im Detail aufgeschlüsselt.

Deutsch 8. Schulstufe

Kompetenzbereich: Lesen

➤ Ein allgemeines Verständnis des Textes entwickeln

14. Schüler/innen können das Hauptthema eines Textes/eines Textabschnittes erkennen
15. Schüler/innen können die Gliederung eines Textes erkennen
16. Schüler/innen können Textsignale (Überschrift, Zwischenüberschriften, Fettdruck, Hervorhebungen, Absätze, Einrückungen, Gliederungszeichen) zum Textverständnis nutzen
17. Schüler/innen können grundlegende nicht-fiktionale Textsorten in unterschiedlicher medialer Form erkennen und ihre Textfunktion (Information, Nachricht, Meinung, Anleitung, Vorschrift, Appell, Unterhaltung) erfassen
18. Schüler/innen können epische, lyrische und dramatische Texte unterscheiden und grundlegende epische Kleinformen (Märchen, Sage, Fabel, Kurzgeschichte) und ihre wesentlichen Merkmale erkennen

➤ Explizite Informationen ermitteln

19. Schüler/innen können zentrale und detaillierte Informationen in unterschiedlichen Texten und Textabschnitten finden
20. Schüler/innen können Informationen aus Grafiken, Tabellen, Schaubildern und Bild- Text-Kombinationen ermitteln
21. Schüler/innen können Wortbedeutungen mit Hilfe von (elektronischen) Nachschlagewerken klären
22. Schüler/innen können gezielt Informationen in unterschiedlichen Medien aufsuchen und beherrschen insbesondere die Internetrecherche und Benützung von Nachschlagewerken

➤ Eine textbezogene Interpretation entwickeln

23. Schüler/innen können Informationen aus unterschiedlichen Texten und Medien vergleichen

24. Schüler/innen können durch das Herstellen von Bezügen zwischen Textstellen die Bedeutung von Wörtern und Phrasen aus dem Kontext ableiten

25. Schüler/innen können zwischen Information, Unterhaltung und Wertung in Printtexten und anderen Medien unterscheiden

➤ **Den Inhalt des Textes reflektieren**

26. Schüler/innen können Intentionen und vermutliche Wirkungen von Texten und Medienangeboten reflektieren

27. Schüler/innen können Eigenschaften, Verhaltensweisen und Handlungsmotive von Figuren in altersgemäßen literarischen Texten reflektieren

Um all diesen Anforderungen auch gerecht zu werden, müssen sich die österreichischen Lehrer/innen mit der Frage auseinandersetzen, wie man einen Unterricht plant, der sich an Kompetenzen orientiert und mit welchen Aufgaben und Methoden der Kompetenzerwerb gesteuert, gestützt und gefördert werden kann. Geht man davon aus, dass Textverständnis auf einem Zusammenwirken von Leser/in, Text und Kontext beruht, so ist sinnerfassendes Lesen in diesem Prozess einerseits lesergeleitet¹⁷ und andererseits textgeleitet¹⁸. Es geht im Leseprozess also um beides: um „Konstruktion der Bedeutung“ genauso wie um „Bedeutungsentnahme“, keinesfalls sind die beiden Modelle „unverträglich“.¹⁹ Je größer das auf einen Text bezogene Vorwissen ist, desto mehr Identifikation und Einordnung von Detailinformationen, Bildung von Inferenzen und Erarbeitung von unbekanntem Wörtern und Phrasen ist möglich. Das ist auch ein Grund dafür, warum in den Lesekompetenzklassen in jedem Unterrichtsfach Augenmerk auf die Entwicklung von Lesekompetenz gelegt wird. Der im Schulprofil verankerte fächerübergreifende Unterricht bietet sich in dieser Hinsicht natürlich an.

Trotzdem muss auf die Erarbeitung von Methodenkompetenz großer Wert gelegt werden, um die Erkenntnisse über den Leseprozess für den Aufbau brauchbarer Lesestrategien und brauchbarer Texterschließungsmethoden zu nützen.²⁰

¹⁷ Anm.: Lesergeleitetes Lesen bedeutet, dass Leser/-innen den Sinn eines Textes konstruieren, indem sie auf ihr im Gedächtnis bereits vorhandenes Wissen zurückgreifen, und zwar auf Wissen über Textsorten, auf Welt- und Fachwissen und auf sprachliches Wissen wie Wortschatz, Sprachverwendung und Mittel der Textkohärenz.

¹⁸ Anm.: Textgeleitetes Lesen bedeutet, dass Leser/-innen die im Text steckenden Potenziale und Informationen erkennen und ausschöpfen können.

¹⁹ Bremerich-Vos, Albert u. Wieler, Petra: Wissenschaftstheoretische Prämissen und Lesekompetenzbegriff: Zur Einführung. In: Abraham, Ulf u. a. (Hg.): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Freiburg: Fillibach, 2003, S. 13-25, zit. S. 15

²⁰ Vgl. Köster, Juliane: Die Bedeutung des Vorwissens für die Lesekompetenz. In: *ibid.*, S. 90-105, zit. S. 98

3 LESEKOMPETENZKLASSEN AM BG/BRG BADEN BIONDEKGASSE

3.1 Schuljahr 2009/10 (Ausgangssituation)

Den im vorigen Kapitel genannten Entwicklungen muss(te) natürlich auch an unserer Schule, dem Bundesgymnasium und Bundesrealgymnasium Baden Biondekgasse, Rechnung getragen werden. Und so begann im Lehrerkollegium ein reges Sammeln von Ideen, Entwickeln, Entwerfen von Konzepten, und es gab viele Diskussionen über die Zukunft unserer Schule.

Das im Jahr 2004 entworfene Leitbild und Profil der Biondekgasse als „Kulturgymnasium“ war in der Öffentlichkeit nicht richtig wahrgenommen worden. Weiters sollte auch die Attraktivität der Schule gestärkt werden, da einerseits viele Schüler/innen nach der 8. Schulstufe in weiterführende, berufsbildende Institutionen gehen, andererseits eine bessere Profilierung in Abgrenzung zur zweiten AHS in Baden stattfinden muss.

Mit „**Kultur**“ verbindet man in der Gesellschaft offenbar „schönegeistige und ästhetische Bildung“, die nicht auf die harte Welt des Berufslebens vorbereitet. Dabei ist der Kulturbegriff unseres Schulleitbildes mit folgenden Inhalten gefüllt: **Kommunikation, Umwelt, Lesen, Technik, Kunst, Religion**. Ihn galt - und gilt es also auch im nächsten Schuljahr - zu überdenken und eventuell neu anzureichern. Bei uns an der Schule ist dementsprechend vieles im Wandel. Aber eines war von Beginn der Diskussionen an klar: Die Schwerpunktsetzung im Bereich Leseerziehung an unserer Schule muss und wird es auch in Hinkunft weiter geben. Dies erscheint in einer Welt, in der die **Kulturtechnik Lesen** als Schlüsselqualifikation gilt, zukunftsgerichtet. Auch mit dem Einzug der digitalen Medien in den Alltag hat sie nichts von ihrer Bedeutung verloren. Im Gegenteil: Gerade bei der Arbeit mit Computer und Internet sind zum einen das schnelle, zum anderen aber auch das kritische Lesen bedeutende Aspekte der Medienarbeit. Medienkompetenz und Lesen stehen also in einem direkten Zusammenhang (media literacy). Die neuen Entwicklungen in der Kommunikation (Computer, Handy, Fernsehen ...), die Bedeutung der Bilder haben auch Auswirkungen auf die Lese- und Schreibgewohnheiten.²¹ Kinder und Jugendliche werden heutzutage mit neuen Textformen konfrontiert: SMS und E-Mail, Blogs und Postings folgen anderen Regeln als die Schriftsprache, sie sind der gesprochenen Sprache nahe. Bilder und Farben spielen eine große Rolle, die Texte sind kurz. Insofern hat Lesen viele Seiten: Lesen und Sehen, Lesen und Hören, Lesen und Sprechen, Lesen und Schreiben, Lesen und Theater, Lesen und Kunst, Lesen und neue Medien ...

²¹ Anm.: Trotz der Informationsflut gibt es Menschen, welche die neuen Kommunikationsmittel nicht nutzen. Dieser „Digital Divide“ (Nicht-Teilhabe an der Technik) kann ohne Zweifel zu einem Nachteil werden. Um Computer und Internet sinnvoll nutzen zu können, ist es unerlässlich als Basisqualifikation Lesen und Schreiben zu beherrschen.

und wir wollen Lesen als breites Spektrum an Möglichkeiten verstehen. Unser Leseverständnis resultiert deshalb einerseits aus einer Vielfalt an Möglichkeiten, die die Lesedidaktik aufzeigt, andererseits basiert es auf den Ideen, die unser Schulleitbild des Kulturgymnasiums prägen, der Kunstdidaktik, Theaterpädagogik und der Rezeptionshandlungen, d. h. aktives Wahrnehmen und Erkennen der Welt der Kinder, Assoziationsfähigkeit und kommunikatives Potenzial.

Es gilt nun außerdem die Schüler/innen in einem kompetenzorientierten Unterricht auf die Bildungsstandardstestungen auf der 8. Schulstufe sowie in weiterer Folge auf die neue Reifeprüfung vorzubereiten, und zwar von der 1. Klasse (5. Schulstufe) an. Die Schüler/innen müssen über das sachorientierte Lesen zum recherchebasierten Schreiben (z.B. einer vorwissenschaftlichen Arbeit) befähigt werden. Dass die Schulbibliothek in diesem Zusammenhang hinsichtlich Informationsmanagement eine große Rolle spielt, liegt auf der Hand.

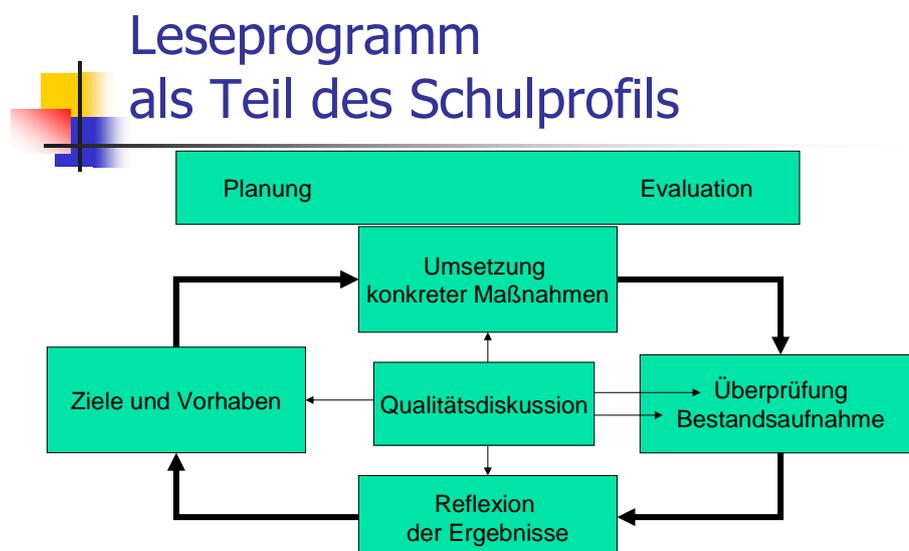


Abb. 4: Leseprogramm als Teil des Schulprofils (Folie aus der Vorstellung-Präsentation bei der Semesterkonferenz)

Das vor zwei Jahren an unserer Schule ausgearbeitete Konzept der Lesekompetenzklassen²² nach dem kalifornischen „Reading Apprenticeship-Modell“ passt genau in diese Aufbauarbeit hinein. Es wurde entwickelt, um dem schlechten Abschneiden der Schüler/innen beim SLS auf der 5. Schulstufe entgegenzuwirken, die sprachlichen Defizite und die mangelnde Leseförderung im Elternhaus auszugleichen sowie den Leseknick der 14-16-Jährigen aufzuhalten. Galt es doch, die

²² Für weitere Informationen siehe: IMST-Projekt-Endbericht ID 1429. Nachzulesen: http://imst.uni-klu.ac.at/imst-wiki/images/2/21/1429_Langfassung_Rittmann-Pechtl.pdf [Zugriff: 12. 7. 2010]

Lesekompetenz- und Motivationsprobleme unserer Schüler/innen ernst zu nehmen und Lösungswege zu finden. Unser Modell geht von einem ganzheitlichen Leseansatz aus, ist stärkenorientiert und propagiert Lesen in allen Fächern. Es würde zu weit führen, das gesamte Konzept hier nochmals vorzustellen (zumal es ohnehin im IMST-Bericht des Schuljahres 2008/09 nachzulesen ist), deshalb seien nur die wesentlichsten Aspekte, die grundlegend für die Entwicklung der „Lesekompetenzklassen am BG/BRG Baden Biondegasse“ waren, zusammengefasst:

- Lesenkönnen kann auf der Sekundarstufe nicht vorausgesetzt werden
- Auf die Analyse (z. B. SLS, ELFE) muss die Diagnose und das Setzen von effizienten Maßnahmen folgen
- Leseförderung muss vielfältig und fachübergreifend und vor allem nachhaltig sein
- Die Steigerung der Lesekompetenz muss als Teil der Schulentwicklung betrachtet werden

Weiters entspricht unser Ansatz im Gegensatz zu dem von PISA ganz dem Verständnis von Lesekompetenz nach Groeben und Hurrelmann: *„Zur Lesekompetenz gehören nicht nur bestimmte kognitive Leistungen, sondern auch emotionale und motivationale Fähigkeiten, außerdem Fähigkeiten zur Reflexion und zur Weiterverarbeitung des Verstandenen in Anschlusskommunikation im Rahmen sozialer Interaktion.“*²³ Das heißt in weiterer Folge, dass wir davon ausgehen, dass übergeordnete Fragestellungen (z.B. Lesen befreit aus dem Deutschunterricht), ein Metablick auf Inhalte, Fächer, Menschen und Beziehungen es erst in einem größeren Rahmen ermöglichen, die Schüler/innen mit ihrem Lesen, ihren Bedürfnissen, Interessen bewusst zu sehen.

²³ Groeben, Norbert u. Hurrelmann, Bettina (Hg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Juventa: Weinheim und München 2002, S. 276

3.2 Planung

Nach der Evaluation des Imst-Projekts im Schuljahr 2008/09, bei dem eine Steigerung der Lesekompetenz der Schüler/innen in den Lesekompetenzklassen um bis 35-40% (im Vergleich zur Testung im Herbst) festgestellt werden konnte, war klar, dass das Projekt in die nächste Runde gehen muss. Unsere Frau Direktorin Dr. Brita Stelzer nahm den Vorschlag sehr positiv auf und sicherte sofort Unterstützung zu, dies umso lieber, da der ursprüngliche Gedanke ja war, das Konzept in das Schulprogramm im Sinne von Schulentwicklung und Qualitätsmanagement einzubinden. Es sollte kein Einzelprojekt bleiben, sondern nachhaltige Strukturveränderungen am Schulstandort forcieren. Im Laufe des letzten Schuljahres war es auch gelungen, Lobbying für das Lesen zu betreiben und „Verbündete in Sachen Lesen“ zu rekrutieren. Immer öfter kamen auch Kolleg/innen zu mir und wollten wissen, was es mit den Lesekompetenzklassen denn so auf sich habe und was man da eigentlich mache. Dies war für mich wiederum ein Zeichen, dass der Boden bereit war für eine Leseoffensive, um so das bereits diskutierte Grundverständnis zur Veränderung und Entwicklung mitzutragen und zu festigen – in kleineren Konferenzen und Teambesprechungen, in Pausengesprächen in unserem Kaffeezimmer etc. – und so einen Prozess in Gang zu setzen, Überzeugungsarbeit zu leisten, Neugier zu entfachen, um Lesen ganzheitlich, über die Fächergrenzen hinaus für die ganze Schule anzudenken. Je deutlicher **allen** Beteiligten das jeweilige Konzept zur Stärkung der Lesekompetenz wird, umso bessere Früchte wird es tragen. Dem allgemeinen Interesse im Lehrkörper nach scheinen die Entwicklung/Vertiefung einer schulischen Lesekultur und ein alltäglicher Umgang mit Lesen in allen Fächern in greifbarer Nähe zu sein.

Das ursprüngliche Leseexpert/innenteam des Vorjahres wurde um die Kolleg/innen der Fächer Geschichte und Politische Bildung sowie Physik ergänzt, da es diese Unterrichtsgegenstände auf der 5. Schulstufe ja nicht gibt. Außerdem musste für die Kollegin, die bisher Geografie und Wirtschaftskunde in beiden Klassen unterrichtet hatte, ein Ersatz gefunden werden, da sie überraschenderweise an eine andere Schule wechselte. An diesem Punkt ergab sich für mich als Projektleiterin die große Schwierigkeit, neue Kolleg/innen zu Leseexpert/innen im Team zu machen.²⁴ Es galt, einen „Blitzkurs“ zum theoretischen Hintergrund unseres Konzepts abzuhalten und gleichzeitig die Motivation der „Leseneulinge“ anzufachen. Ursprünglich waren nämlich nur jene Kolleg/innen für die Lesekompetenzklassen in der Lehrfächerverteilung eingeplant worden, die sich freiwillig dafür gemeldet hatten, wohl wissend, dass dies eine intensivere Planung des Unterrichts und ungleich mehr Zeitaufwand mit sich bringt. Dies war jetzt nur mehr sehr begrenzt möglich. Im Nachhinein hat sich diese ursprüngliche Freiwilligkeit als sehr positiv herausgestellt, da es sich durchwegs um Kolleg/innen handelte, die wirklich interessiert an Schul- und Unterrichtsentwicklung sind, sich engagieren und sich auch auf Neues einlassen. Der Teamentwicklungsprozess hat sich als leicht erwiesen, da wir einander schon lange kennen und

²⁴ Anm.: Nicht nur bei den Lehrer/innen gab es Wechsel, auch in den Klassen mussten wir mit dieser Schwierigkeit zurecht kommen, da zwei neue Schüler/innen durch Umzug und ein neuer Schüler als Repetent in die Klasse 2B kamen, die keinerlei Vorwissen über Umgang mit Texten hatten sowie mit den Methoden von „Reading Apprenticeship“ nicht vertraut waren.

miteinander arbeiten.

Aber auch im neuen und vergrößerten Lesekompetenzteam konnten wir uns bald auf die Schwerpunkte unseres Leseprogramms einigen. Sie waren:

- Fächerüber- und klassenübergreifend / in allen Fächern
- Ein ausgewählter thematischer Schwerpunkt
- Unterschiedliche Arten von Texten und Medien
- Hohe Varianz an Lerntechniken und Methoden
- Berücksichtigung des Gender-Aspekts
- Beachtung der Migrationshintergründe
- Verstärkte Elternarbeit

Bei den zahlreichen Diskussionen und Sitzungen war es immer wieder notwendig, den Kolleg/innen den eigentlichen Ausgangspunkt unseres Handelns, nämlich die Schüler/innen und deren optimale, individuelle Förderung sowie die bereits angesprochenen Leitgedanken ins Gedächtnis zu rufen. Dabei sind vier basale Faktoren herauszuheben:

- Menschenbild: Vertrauen und Wertschätzung, Toleranz, Gleichberechtigung, Offenheit, Verlässlichkeit,
- Rollenverständnis: Förderung der Selbstgestaltungskompetenz. Überdenken der Lehrer/innen – Schüler/innenrolle. Auf Augenhöhe eine Beziehungsebene finden. Ein den Menschen unterstützender Entwicklungs- und Lernprozess, der selbständiges und eigenverantwortliches Denken und Handeln sowie soziale Verantwortung fördert und Zeit für Selbstreflexion lässt.
- Lernverständnis: Lernen ist zielführend, sinnstiftend und erfolgreich. Ohne individuellen Erfahrungs- und Wissenshintergrund und ohne eigene Interpretationen finden keine kognitiven Prozesse statt. Lernen erfolgt stets in spezifischen Kontexten (Lesen in allen Fächern!) und ist ein sozialer Prozess: Jedes Lernen ist stets interaktives Geschehen.
- Funktionsverständnis: anschlussfähig werden durch individuelle Kompetenzentwicklung (Kompetenzraster, vgl. Bildungsstandards).

Zu guter Letzt aktualisierten wir die ursprüngliche Grundsatzformulierung für unser Leseprogramm und unsere Lesekompetenzklassen: Das Projekt „Lesekompetenzklassen“ hat die Aufgabe, die Bedeutung des sinnerfassenden Lesens in allen Fächern bewusst zu machen, das selbstständige Lernen, die Eigenaktivität und die individuelle Vielfalt durch „Reading Apprenticeship“ zu fördern. Dabei ist uns die Wertschätzung der Schüler/innen besonders wichtig, Lesen und lesen lassen sind uns gleich wertvoll. Um der Vision einer Schule, in der Lesen Welten öffnet, Gefühle weckt, Bilder im Kopf entstehen lässt, die Fantasie anregt und in der Schüler/innen über das Lesen kommunizieren, näher zu kommen, betätigen wir Lehrer/innen uns als Lesebegleiter/innen und verfolgen eine Strategie der Bewusstseinsbildung über unsere Ideen und Werte des Projektes hinaus.

3.3 Durchführung

Um den oben formulierten Grundsätzen und Zielsetzungen gerecht zu werden, mussten auch die teilnehmenden Lehrerpersönlichkeiten weitergebildet und neu eingeschult werden. Auch in diesem Jahr sollten die Kolleg/innen Expertise in Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Klassenführung und Diagnostik erhalten, auch die Bildungsstandards im Bereich Lesen sowie die vorwissenschaftliche Arbeit unter Einbeziehung der Schulbibliothek wurden thematisiert. Es gab mehrere verbindlich zu besuchende Workshops, wobei es für mich als Organisatorin galt, immer eine Mischung aus fachwissenschaftlichen Inputs und fachdidaktischen Zugängen zur Lesekompetenz zu finden. Die Teilnehmenden sollten sich auch im zweiten Jahr selbst als Lernende/Lesende erleben, aus der eigenen Lesebiografie Schlüsse ziehen, Lesen erfahren. Ich blieb dabei, die Workshops über das ganze Schuljahr zu verteilen, um so eine Überforderung der Kolleg/innen hintanzuhalten. Inhaltlich bauten sie jedoch auf unserem Zeitplan in den Klassen 2A und 2B auf.

Zeit	Wer? / Fach	Was?/ Strategien, Techniken, Methoden	Was noch?/ Aktivitäten, Handlungsorientierung
------	-------------	---------------------------------------	---

September 2009	Deutsch, Religion, Geografie	Impuls: Warum ist Lesen wichtig? Rückblick auf das vergangene Schuljahr, hat sich etwas in Bezug auf das Lesen verändert? Wiederholung der vier Dimensionen des Lesens	Schulbibliothek, freie Lesezeit
Oktober 2009	Diagnostik in Deutsch, Mathematik, Englisch	Diagnose: SLS, ELFE Wiederholung der Lesetechniken	Buchplakat, Lesekisten
November 2009	Deutsch, Biologie, Geografie, Physik	Lesestrategien als „mental tool belt“	LUV-Stick neu! Fragenspeicher
Dezember 2009	Geschichte, Musikerziehung, Werken, Bildnerische	Lesestrategien (Fortsetzung)	Lese-/Lernjournal, Dialog bzw. Briefwechsel zwischen Lehrer/in – Schüler/in

	Erziehung		
Jänner 2010	Englisch, in allen Fächern möglich, Absprachen	Paired-Reading, Lesen mit Volksschüler/innen (Thema: Badener Sagen)	Fortsetzung, Lesung: Rudolf Maurer, Sagenlesenacht im Rollett-Museum (gemeinsamt mit VS)
Februar 2010	Mathematik, Physik, in allen Fächern möglich, Absprachen	Lautes Denken, sich als Leser/in wahrnehmen	W-Fragen, freie Lesezeit
März 2010	Fächerübergreif end Mathematik/Phy sik	Reziprokes Lehren und Lernen (3tägiges fächerübergreifendes Projekt)	Titelredaktion, Fehlerlesen, freie Lesezeit
April 2010	Fächerüber- greifend Deutsch/ Geschichte	Reziprokes Lehren und Lernen	5 Fragen, 5 Antworten an einen Text stellen
Mai 2010	Biologie, Geografie	Wiederholung: Warum ist lesen wichtig? Was haben wir dazugelernt?	Textentlastung (Scaffolding), freie Lesezeit
Juni 2010	Deutsch, Religion	Lesenacht, SLS, ELFE	Buch-Aktionstag, Bücherfest

Außerdem versuchten wir zu den Unterrichtsinhalten passende sinnvolle Methoden der Leseförderung dazuzuplanen. Methodenvielfalt ist bei unserem Ansatz wichtig, weil unterschiedliche Lesestrategien auch unterschiedliche Ansätze benötigen. Da außerdem alle textbasierten Fächer miteinbezogen sind, ist es notwendig deren spezifische Art zu denken und zu lesen kennen zu lernen. In diesem Jahr war Physik eine besondere Herausforderung. Es galt die Sicht auf die Texte im Physikbuch deutlich zu machen. Der Physiklehrer „spielte“ durch lautes Denken vor, wie er selbst den Text dekodiert und gab so sein „Lesegeheimnis“ als Experte preis. Lautes Denken zu Texten („Talking to the text“) ist ein Werkzeug des verstehenden Lesens und hilft Schüler/innen, die geistigen Aktivitäten bzw. Strategien kompetenter Leser/innen (in diesem Fall des Physiklehrers) bewusst wahrzunehmen und einzuüben. Es hilft ihnen, sich auf das Verstehen zu konzentrieren. Es zeigt den Unterrichtenden aber auch, an welchen Stellen Schüler/innen einen Text nicht mehr verstehen und wie dieses Nichtverstehen passieren

kann/konnte. Beim Lesen entstehen im Kopf nämlich viele unterschiedliche Gedanken, Fragen, Annahmen, Schlussfolgerungen, Bilder, Erinnerungen, aber auch Probleme und Frust, wenn man etwas nicht versteht.

Auch ein sprachsensibler Umgang mit dem Fachvokabular ist besonders in diesem Fach, aber natürlich auch in anderen Gegenständen, zu unterstreichen.²⁵ Leider ist es noch immer so, dass sich die Autor/innen der Schulbücher an der Fachsprache orientieren und nicht auf das Sprach- und Lesevermögen der Schüler/innen eingehen, d.h. nicht nur der Inhalt, sondern auch die komplizierte Ausdrucksweise und der Aufbau dieser Texte machen Lesen sehr schwer. Mit den unterschiedlichen Abstraktionsniveaus sind Schüler/innen meist überfordert, deshalb legt unser Konzept besonders großen Wert auf das Bewusstmachen der unterschiedlichen Sprachebenen in den Lehrbüchern und den Einsatz der Lesestrategien in genau diesem Bereich. Laut Josef Leisen gibt es vier Lehrer-Prinzipien²⁶: 1. Prinzip der eigenständigen Auseinandersetzung, 2. Prinzip der Verstehensinseln, 3. Prinzip der zyklischen Bearbeitung, 4. Prinzip vom Wechsel der Darstellungsform. Diese sind uns mittlerweile in Fleisch und Blut übergegangen, wenn es um den Umgang mit Texten geht. Eine Methode, die wir in diesem Zusammenhang immer wieder anwenden und die einen etwas unkonventionellen Zugang zum Textverständnis darstellt, ist das ABC-Darium der Schlüsselbegriffe²⁷, das man auf der 6. Schulstufe durchaus bereits verwenden kann. Es bietet auf dem Weg vom lehrergeleiteten zum schülerzentrierten Unterricht einen wichtigen Baustein. Es ist ein verändertes Lernarrangement (für alle textbasierten Fächer!), es setzt auf die Individualisierung in der Heterogenität der Lerngruppe und es baut die Stärken der einzelnen Lerner/innen auf und aus.

Das Reziproke Lehren und Lernen, Herzstück von „Reading Apprenticeship“, war auf der 5. Schulstufe für einige Schüler/innen noch sehr schwer. In diesem Schuljahr hatten sie sich jedoch an dieses Konzept des wechselseitigen Lehren und Lernens gewöhnt. Sie wissen nun, dass Lernen dann erfolgreich ist, wenn die Lerner/innen aktiv ihren Lernprozess mitgestalten und wenn Lehrer/innen und Schüler/innen miteinander kooperieren. Zu diesem Lernprozess hat auch das Lele-Team²⁸ unserer Schule entscheidend beigetragen. Auch dieses Konzept trägt dazu bei, vom lehrergeleiteten zum schülerzentrierten Unterricht zu gelangen, handelt es sich doch dabei um eine Interventionsmethode, die ein Gerüst zum Verstehen schafft und zur Entwicklung von Verstehensfähigkeiten beiträgt. Dazu bezieht sie sich auf folgende vier Lesestrategien, die besonders hilfreich und effektiv für den Prozess des verstehenden Lesens sind: 1. Fragen stellen an den Text (*generating questions*), 2. Zusammenfassen (*summarizing*) von Textabschnitten, um die Kernaussagen zu erfassen, 3. Unklarheiten beseitigen (*clarifying*), um Verständnisprobleme auszuräumen und Schwierigkeiten zu überwinden, 4. Vorhersagen treffen (*predicting*) über den weiteren Textverlauf. Diese Strategien werden beim reziproken Lehren und Lernen in der Form

²⁵ Siehe Studienseminar Koblenz (Hg.): Sachtex-te lesen im Fachunterricht der Sekundarstufe. Seelze-Velber: Kallmeyer 2009, S. 95 ff.

²⁶ Leisen, Josef: Lesen und Verstehen lernen - Strategien und Prinzipien zur Arbeit mit Sachtex-ten im Unterricht. In: PÄDAGOGIK 6 (2007), S.7-12

²⁷ Siehe Fritsche, Elfriede u. Sulzenbacher, Gudrun: Lese-Rezepte. Neues Lernen in der Schulbibliothek. Bozen/Wien: Folio 2003, 4. Aufl.

²⁸ Anm.: Lele = Lernen Lernen

eines „Erkenntnisdialogs“ auf das Lesen von Texten angewandt.²⁹ Damit die Schüler/innen der 6. Schulstufe sich diese Strategien besser merken, haben wir mit ihnen gemeinsam Kärtchen (vgl. *mental tool belt*, ähnlich der Werkzeugkiste des Vorjahrs oder der LUV-Sticks) entwickelt, auf denen diese Strategien vermerkt sind.

Als weitere vertiefende Übungen zu den genannten vier Textverstehensstrategien gab es immer wieder Übungs- und Trainingseinheiten zu „Vorhersagen – Formulieren von Fragen an einen Text – Formulieren von Fragen mit unterschiedlichem Fragetyp – Zusammenfassen von Textstellen oder ganzem Text – Klären von Unklarheiten“, insbesondere unter Einbeziehung der Schulbibliothek. Für diese Übungen eignen sich nicht nur Schulbuchtexte, sondern auch Jugendsachbücher und Jugendzeitschriften wie JÖ oder Geolino.

Um die Dimensionen des Lesens zu verdeutlichen, wird in weiterer Folge der adaptierte „Reading Apprenceship-Ansatz“ des Leseprogramms für unsere Schule in adaptierter Form dargestellt.

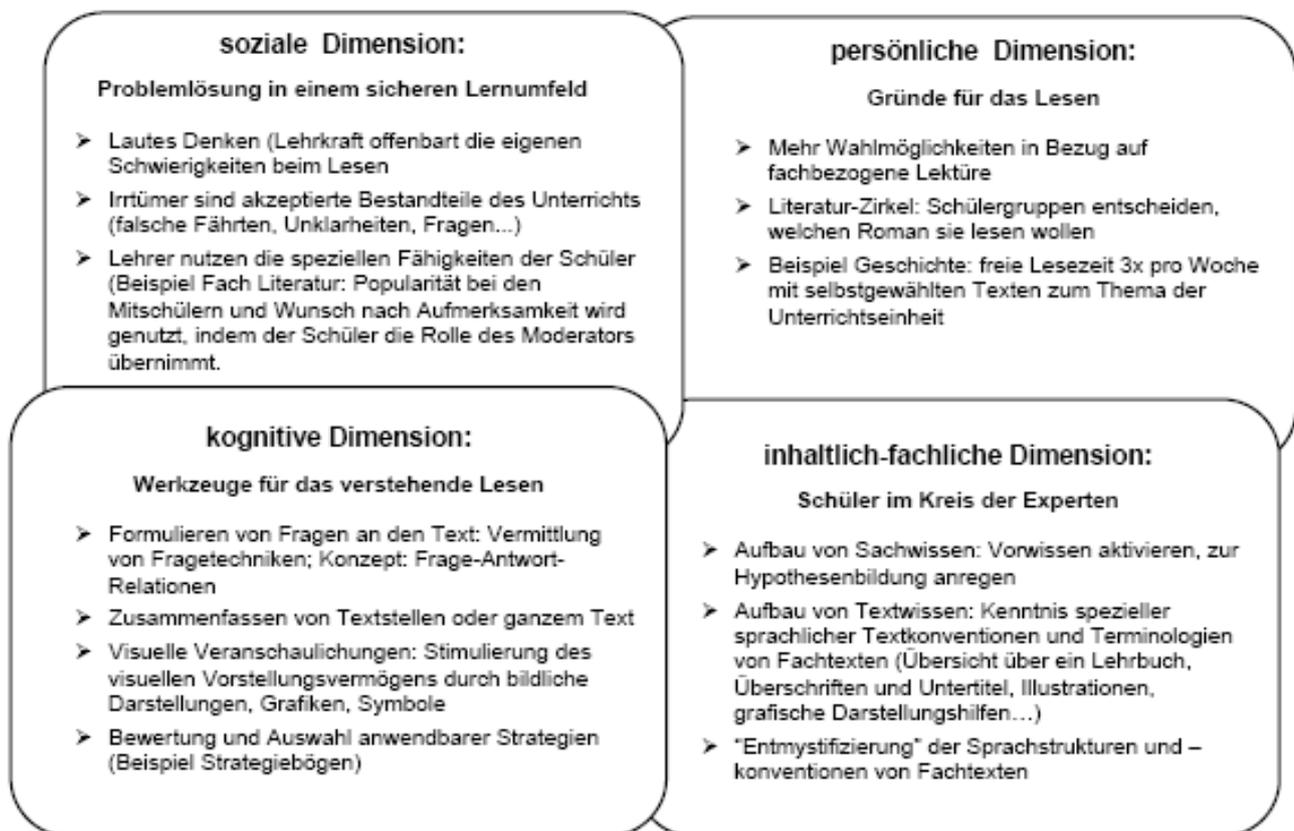


Abb. 5: Einbettung des Leselehrgangs „Lesen macht schlau“ in den Fachunterricht, Skizze von Erika Baumann, Unterlagen zu einem Vortrag „Die Einbettung des Leselehrgangs in den Fachunterricht“, im März 2007 in Strobl (adaptiert nach „Lesen macht schlau“, S. 140 ff.)

Die meisten Leseaktivitäten in den Klassen 2A und 2B standen unter der Prämisse von

²⁹ Vgl. Demmrich, A. u. Brunstein, C.: Förderung sinnverstehenden Lesens durch „Reziprokes Lehren“. In: Lauth, G.W./ Grünke, M./ Brunstein, J. C. (Hg.): Intervention bei Lernstörungen: Förderung, Training und Therapie in der Praxis. Göttingen, 2004, S. 279-290, zit.S. 279 ff.

kooperativen und kompetenzorientierten Lern- und Leseverfahren. In diesem Schuljahr wurde besonders auf das Prinzip von „Think – Pair – Share“³⁰ und „K-W-L“³¹ Wert gelegt.

Ein weiterer kooperativer Ansatz in unserem Leseprogramm ist das Lautleseverfahren „Paired Reading“, das der Verbesserung der Worterkennungsfähigkeit, der Verbesserung der Verbindung von Wortfolgen im Satzzusammenhang und der Verbesserung der Relationen zwischen den einzelnen Sätzen dient. Darüber hinaus fördert dieses Verfahren die Teamfähigkeit (vgl. soziale Dimension bei „Reading Apprenticeship“) im Sinne von Zusammenarbeit von Leselehrling und Lesemeister.

Dem gegenüber steht ein weiterer Schwerpunkt: die extensive Lektüre. Die Erhöhung der Lesemotivation durch extensives Lesen dient der besseren Ausdauer beim Lesen, der höheren Geläufigkeit, dem längeren Leseatem usw. Sie bedeutet vor allem Freiraum geben für jene Lektüre, die die Schüler/innen auch wirklich interessiert und ermöglicht so eine individuelle Schwerpunktsetzung. Es gibt während des Unterrichts frei nutzbare Lesezeiten. Die/der Unterrichtende oder die/der Schulbibliothekar/in dient hierbei als Impulsgeber/in und Berater/in. In diesem Bereich ist u.a. auch das Eingehen auf genderspezifische Lesevorlieben möglich.

4 EVALUATION, REFLEXION UND ERFAHRUNGEN

Ziel der Evaluation in diesem Schuljahr war es einerseits, herauszufinden, ob die Einführung der Lesekompetenzklassen an unserer Schule (jetzt immerhin im 2. Jahr) eine Weiterentwicklung bei den Schüler/innen im Leseverstehen und selbstständigen Umgang mit Texten gebracht hatte, ob ihnen die „andere“ Art des Unterrichts gefallen hatte, und andererseits, ob noch einige Schwerpunktthemen und Problemfelder bei den Lehrer/innen offen waren, die in weiterer Folge eventuell in das Lesecurriculum eingebaut werden könnten. Abgesehen von den standardisierten Lesetests (SLS neu!, ELFE, siehe letztes Jahr), griff ich heuer auf persönliche Messinstrumente zurück, die sich größtenteils auf Beobachtungen und Gespräche mit den Kolleg/innen und Schüler/innen aus den Lesekompetenzklassen beziehen.

4.1 Lehrer/innen

Aufgrund der idealen Gruppenzusammensetzung des Lesekompetenzteams – trotz der neu dazugekommenen Kolleg/innen – und der freundschaftlichen, verständnisvollen, persönlichen Atmosphäre bei unseren Sitzungen voller Vertrauen, in der gescherzt und gelacht wurde, entschied ich mich für Beobachtung, Gesprächsrunden (aber auch informelle Gespräche beim Essen) und

³⁰ Anm.: Think = sich allein Gedanken machen zu einem Thema, einer Frage, einem Problem, sich eigenes Wissen und Vorstellungen bewusst machen und aktivieren und notieren; Pair = Austausch mit Partner/in über das Eigene, das Aufgeschriebene; Share = Austauschen und diskutieren der Ergebnisse, aber auch offener Fragen in der Gesamtgruppe

³¹ Anm.: K = *What I know*. Was weiß ich bereits über das Thema? W = *What I want to know*. Was möchte ich über das Thema noch erfahren, wissen, lernen? L = *What I learned*. Was habe ich Neues dazu gelernt, erfahren oder mir angeeignet?

„Blitzlichter“. Erst in unserer Schlussrunde baute ich wiederum einen „Meinungsmarkt“ auf.

Auswertung: Gespräche und Anfragen in den Pausen oder in unseren nachmittäglichen Teambesprechungen sowie die Aufmerksamkeit (Beobachtung) während der Workshops und Vorträge zeigten, dass das Dargebotene die Erwartungen erfüllte. Die persönlichen Rückmeldungen waren äußerst positiv. Änderungswünsche betrafen – wie auch im vergangenen Jahr - nur das Zeitlimit (normalerweise: Donnerstag, 14.00-17.30 Uhr). Das Echo auf das in den Workshops Angebotene (Kooperation mit dem Amt für Lehrerbildung in Hessen, Prof. Angelika Schmitt-Röber) war ebenfalls äußerst positiv. Im Großen und Ganzen ist festzustellen, dass das Lesecurriculum und die Einführung der Lesekompetenzklassen sehr positiv aufgenommen wurden. Alle Klassenteamlehrer/innen waren (ausnahmslos!) der Meinung, dass ihnen auch dieses Schuljahr persönlich viel gebracht hätte. Besonders die beiden neu „angelernten“ Kolleg/innen waren angetan vom wertschätzenden Umgang miteinander im Lesekompetenzteam und wollten gerne weitermachen.

Im Regelunterricht zeigte sich ein bewussterer Umgang mit dem Unterrichtsprinzip „Lesen in allen Fächern“. Die Kolleg/innen der sogenannten „Sachfächer“ erkannten immer mehr die „Win Win-Situation“ und dass der bewusste Einsatz diverser Lesestrategien allen nützen kann und fanden Gefallen am Austüfteln neuer Übungen. Alle haben die verschiedenen SCHILF-Veranstaltungen, die immer in der unterrichtsfreien Zeit am Nachmittag stattgefunden haben, nicht als Belastung oder Muss empfunden, sondern waren äußerst interessiert daran. Als großes Plus hat sich die Weiterführung unserer „Schatzkiste“ im Konferenzzimmer erwiesen, in die jeder Kollege/jede Kolleg/in seine/ihre Arbeitsblätter oder kurzen Beschreibungen einer gut verlaufenen „Lesestunde“ hineinlegt, als Grundlage für unsere „Best Practice-Sammlung“ für die nächsten Jahre. Auch der übergroße Terminplaner im Lehrerzimmer, in den minutiös alles eingetragen wird, erweist sich alles sehr praktisch.

Gewöhnungsbedürftig waren die zahlreichen Teamsitzungen, die zwar im Vergleich zum Vorjahr weniger geworden sind, die wir aber immer noch notwendigerweise abhalten müssen, um das Unterrichtsgeschehen aufeinander abzustimmen (z.B. Teamteaching-Stunden zu organisieren, Probleme zu besprechen etc.). An diese (freiwilligen!!!) Besprechungen in der unterrichtsfreien Zeit haben wir uns mittlerweile zwar schon gewöhnt, aber sie fallen manchmal, z.B. zu „Schularbeitsstoßzeiten“ und während der Reifeprüfungen trotzdem schwer. Die Terminplanung gestaltet sich zunehmend als schwierig. Der Vorteil vom Vorjahr, dass einige Lehrerkolleg/innen in beiden Lesekompetenzklassen eingesetzt waren, gereichte uns heuer zum Nachteil, da in beiden Klassen die Geografielehrer/in ausfiel. Ich denke, dass es an der Zeit ist, das gesamte Lehrerkollegium als Lesekompetenzlehrer/innen zu schulen, um derartigen Problemen vorzubeugen. Und wenn die Lesekompetenzklassen in zwei Jahren ins Schulprogramm übernommen werden sollen, muss ohnehin rechtzeitig mit der Ausbildung begonnen werden.

In der Abschlussbesprechung hatten die Kolleg/innen wieder die Möglichkeit auf dem „Meinungsmarkt“ ihre ganz persönliche Ansicht mitzuteilen. Dies ist eine Methode, die sich gut eignet, um eine Arbeit abzuschließen, Stimmungen einzufangen und Meinungen einzuholen. Es ist sinnvoll, Kärtchen geordnet an eine Wand zu pinnen, damit eventuelle Änderungen gemeinsam

besprochen werden können. Das Gesamtbild wird so für alle gut sichtbar gemacht.

Aufgabenstellung: Kärtchen in verschiedenen Farben waren mit folgenden Aufschriften bzw. Satzanfängen (Wortgruppen) aufgelegt. Die Sätze sollten vervollständigt und die Kärtchen an der Pinnwand angebracht werden:

ein Problem war ...
Schwierigkeiten bereiteten ...
angenehm war ...
eine Erleichterung ist ...
positiv finde ich ...
auf die Nerven ging mir ...
ändern würde ich ...
ich wünsche mir ...

Ergebnis: Bei dieser Aufgabenstellung habe ich eine Zusammenfassung in Kategorien gebildet, da sich das bei der Auswertung fast automatisch ergeben hat. Die Antworten wurden zwar geordnet, aber im Original übernommen. Auffällig ist, dass das Positive extrem überwiegt. Diese und die in der Schlusskonferenz erhaltenen Rückmeldungen zeigten, dass sich unsere Zielvorgaben erfüllt haben.

➤ Schwierigkeiten bereiteten / ändern würde ich / auf die Nerven ging mir / ein Problem war:

Zeiteinteilung

Koordination

Entfall von Nachmittagsunterricht bei Workshop

großer Zeitaufwand (Stress, z.B. zu Schularbeitszeiten)

viele Kopien

Stundenentfall durch autonome freie Tage, daher weniger Besprechungszeit

➤ Eine Erleichterung ist / positiv finde ich / angenehm war:

das Arbeiten im Team

viele Anregungen in Workshops

Weiterbildung an der eigenen Schule

interessante Gespräche

das ganze Konzept

viel Material

die Gruppe

Atmosphäre

Motivation

Kaffee und Kuchen

Ständiger Erfahrungsaustausch

Bücherlisten

Miteinander, Gedankenaustausch, Ideenreichtum
Andere Ideen zu hören und davon zu profitieren
Begeisterung der Kolleg/innen
Zusammenarbeit mit Kolleg/innen
Ideenvielfalt

➤ Ich wünsche mir:
weitere Workshops
Fortsetzung der Lesekompetenzklassen
Treffen
Bessere Planung und Zeiteinteilung
Regelmäßige Zusammenkünfte unserer „Lesekompetenzgruppe“
Erfahrungsaustausch
Weitere gemeinsame Projekte
Leseprogramm als Schulprogramm

Grundtenor war also, dass das Projekt „Lesekompetenzklassen“ unbedingt weitergehen soll, da es frischen Wind in unsere Schule gebracht hat. Aus der großen Zahl der Anfragen von Eltern von Volksschulkindern, ob es denn im nächsten Schuljahr wiederum eine Lesekompetenzklasse gäbe, lässt sich schließen, dass die Mundpropaganda in Baden sehr positiv für uns gelaufen ist. Die Elterninformationsabende zum Thema „Leseförderung in der Biondekgasse“ haben ihr Übriges dazu beigetragen. Insofern waren alle hoch motiviert, in Sachen Leseerziehung weiterzumachen.

4.2 Schüler/innen

Die Evaluierung hatte sich auch in diesem Jahr mit der Frage auseinanderzusetzen, ob sich die Lesekompetenz der einzelnen Schüler/innen weiter verbessert hat oder nicht? Unsere Ziele konnten einerseits durch die Auswertung der Testergebnisse (SLS, ELFE) überprüft werden, andererseits durch Beobachtungen im Unterricht. Außerdem wurden immer wieder Gespräche zum Thema geführt. Die Verbesserung der Lesemotivation genauer zu untersuchen, war natürlich ungleich schwieriger, da man sich hier wirklich nur auf Beobachtungen in der Schulbibliothek, Aussagen von Schüler/innen, Eltern und Lehrer/innen stützen kann.

Der Vergleich der Testergebnisse des Salzburger Lesescreenings und des ELFE-Tests der 2A und 2B (=Lesekompetenzklassen) mit den anderen „normalen“ Klassen war in diesem Schuljahr nicht wirklich aussagekräftig, da sich bereits am Ende des letzten Schuljahres große Unterschiede in der Steigerung der Lesekompetenz gezeigt hatten.

Während bei der Testung am Ende des vorigen Schuljahres feststellbar war, dass die Leseleistung der Schüler/innen durchschnittlich zwischen 35% - 40% höher war als im vorangegangenen Herbst, wies diese im heurigen Schuljahr „nur“ eine Steigerung von 22-26% auf.

Als Grundtendenz gilt jedoch noch immer: Die Schüler/innen der Lesekompetenzklassen sind äußerst motiviert in Bezug auf Lesen, geradezu begierig neues Lesefutter zu bekommen oder eine neue Technik einzuführen. In der Klasse merkt man auch, dass sie viel selbstverständlicher an Texte herangehen als zu Beginn der 5. Schulstufe. Die Schüler/innen sind auch stolz, in der Lesekompetenzklasse zu sein, was allerdings auch daran liegt, dass sie öfter in der Bibliothek Unterricht haben, in den Kindergarten vorlesen gehen oder Lesenächte haben.

Als Schulbibliothekarin kann ich feststellen, dass aus den Klassen 2A und 2B nicht nur Mädchen, sondern auch Buben Bücher entlehnen (wobei hier die Tendenz des männlich dominierten Sachlesens sehr deutlich ist). Bei den Klassen 2C - 2G ist das Interesse allgemein viel geringer, wobei hier eher die Mädchen lesen.

4.3 Projektleiterin

Das erste Projektjahr war als Hineinwachsen zu sehen, in dem es galt, Lernen, Kompetenz, Zusammenarbeit und Entwicklung anders zu denken. Im zweiten Projektjahr war eine selbstkritische Überprüfung von Grundhaltung und Praxis notwendig, was manchmal Unsicherheiten, Angst oder sogar Widerstand ausgelöst hat. Aus diesem Grunde versuchte ich in ständigem Austausch mit den Kolleg/innen zu sein. Kommunikation und gemeinsames Handeln sind im Lesekompetenzteam verstärkt notwendig, die Lehrperson als Einzelkämpfer/in hat hier keine Chance. Immerhin müssen Widersprüche, nichtplanbare Ereignisse als Herausforderung und Chance angenommen nicht als Störung gesehen werden. Es war für mich wichtig, die eigenen Kompetenzen, die der beteiligten Kolleg/innen und die der Kinder immer wieder zu hinterfragen, wahrzunehmen, zuzulassen und zu entwickeln.

Das gesamte Projekt gestaltete sich für alle Beteiligten noch arbeitsintensiver als im letzten Jar, was teilweise auch an den dazugekommen neuen Kolleg/innen lag. Für mich war es oft schwierig, einerseits auf die Probleme und Schwierigkeiten der Kolleg/innen (besonders in zeitlicher Hinsicht) einzugehen und andererseits nie das Ziel aus den Augen zu verlieren bzw. alles zu koordinieren. Letztendlich hat sich das Projekt als sehr umfassend erwiesen und es ist nicht leicht für mich den Überblick zu behalten.

Der gesamte Prozess der Entwicklung und Durchführung des Projekts wurde von mir als Projektleiterin wieder in einem Forschungstagebuch – diesmal in digitaler Form – reflektiert, wobei es mir sehr schwer fiel, regelmäßige Eintragungen zu machen. Auch die beteiligten Kolleg/innen verfassten Notizen, Randbemerkungen und sonstige Einträge in unserem offen Lesekompetenzklassen-Tagebuch, das in unserem Projektfach im Konferenzzimmer aufbewahrt wurde.

Ein förderndes Element war sicher, dass die Direktorin unserer Schule voll und ganz hinter unserem Projekt steht und dieses auch unterstützt.³² Ein weiterer positiver Aspekt war die Zusammensetzung der beiden Lehrer/innenteams. Die Kolleg/innen sprühten geradezu vor neuen Ideen und freuten sich darauf, Neues auszuprobieren. Es machte wirklich Spaß, miteinander zu arbeiten. Dies galt auch für die Neulinge im Team, die noch dazu frischen Wind hineinbrachten. Für mich überraschend ist der Umstand, dass mittlerweile einige österreichische und zwei deutsche Schulen Interesse an unserem Lesekompetenzklassen-Projekt angemeldet haben und mich als Referentin eingeladen haben. Insofern kann unser Konzept wirklich einen Beitrag zur österreichischen Schulentwicklung leisten.

5 SCHLUSSBEMERKUNG

Ich denke, wir haben es geschafft, an unserer Schule mit der Einführung des Lesecurriculums und der Lesekompetenzklassen ein Leseklima zu schaffen, in dem Schüler/innen in allen Fächern im obigen Sinn individuelle Leseförderung erfahren. Es ist gelungen, die Leseleistungen der Schüler/innen der 2A und 2B allgemein zu verbessern. Dies sollte für alle Lernenden an unserer Schule möglich sein, damit auf diese Weise ein Training der übrigen Kompetenzen überhaupt erst möglich wird (siehe Bildungsstandards). Wir werden den eingeschlagenen Weg fortsetzen, weil wir den Eindruck gewonnen haben, dass das zusätzliche Wissen und die erhöhte Sensibilität zum Thema, welche wir als Lehrer/innen im Lesekompetenzteam erreicht haben, sich einerseits sehr positiv auf die Steigerung der Leseleistung und der Lesemotivation bei den Schüler/innen auswirken, andererseits auch Lesen zum Thema im Lehrkörper macht. Und genau hier müssen wir in Zukunft ansetzen, gilt es doch zu klären, ob man Lesen „instrumentalisieren“ darf oder ob man es aus der pädagogischen Inanspruchnahme herauslösen muss. In der Auseinandersetzung mit der Realität des Lesens und in weiterer Folge des Lernens wollen wir nicht etwas „verordnen“, sondern helfen, „alte“ Denkmuster zu überwinden und starre Strukturen aufzubrechen.

In diesem Sinne stelle ich unsere modellhaften Ansprüche ans Ende dieses Berichts:

- Das Lernen/Lesen mit und aus Büchern ist nicht an Fächer gebunden, sondern wird von übergreifenden Fragestellungen bestimmt, ist ein Lernen/Lesen in Handlungsfeldern, fördert eine mehrperspektivische Betrachtungsweise, das Entstehen subjektiver Strategien und Arbeitsmethoden. Nicht die Frage, ob Schüler/innen das ihnen Vermittelte getreu wiedergeben können, ist wichtig, sondern vielmehr das Bestreben, ihnen die Möglichkeit zu verschaffen, neue Sachverhalte mit den ihnen bereits zur Verfügung stehenden Strategien in

³² Anm.: Nur als kleines Beispiel am Rande – wenn wir am Nachmittag eine Teamsitzung oder Fortbildungsveranstaltung haben, werden wir mit Kaffee und Kuchen auf Kosten des Hauses versorgt, sozusagen als kleine Anerkennung und Wertschätzung unserer zusätzlichen Tätigkeit.

- einen Bezug zu bringen.
- Wir wollen eine lebendige Didaktik, die sich nicht an Schulbüchern orientiert, die offen ist, neue Akzente setzt, eine entsprechende Auswahl an Texten trifft, die der Entwicklung, den Interessen der Kinder entsprechen – ein Dialog zwischen Lehrer/in und Schüler/in, in dem erst Interessen erkundet werden, der Wissensstand jedes/jeder Einzelnen ermittelt und individuelle Lernwege möglich sind.
 - Ein Weg, der vom Schüler/von der Schülerin ausgeht mit seinen individuellen Fähigkeiten und Bedürfnissen, Stoff exemplarisch in Beziehung setzt zu den Rahmenbedingungen eines offenen Lehrplans in einem Umfeld, das bestärkt und bestätigt, zumutet – veränderte Denkweisen aller, die für Kinder Verantwortung tragen (Verhältnis zwischen Schüler/in und Lehrer/in, ebenso wie die Zusammenarbeit zwischen Lehrer/in und Lehrer/in, Lehrer/in und Eltern) und ein Herausgehen aus einer rezeptiven Haltung – lernen, sich selbst als Lernende/Lesende entdecken.

Ich danke den an IMST Beteiligten für die Unterstützung durch Expertise und finanzielle Zuwendung, ohne die dieses sehr umfangreiche Projekt nicht möglich gewesen wäre.

6 LITERATUR

- ABRAHAM, U. u.a. (Hg.): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Freiburg: Fillibach, 2003
- BAUMANN, E.: Unterlagen zum Vortrag „Die Einbettung des Leselehrgangs in den Fachunterricht“, Bundesseminar "Lesen macht schlau" in Strobl, März 2007.
- BAUMERT, J. u.a.(Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich 2003
- BREHMERICH-VOS, A.: WIELER, P.: Wissenschaftstheoretische Prämissen und Lesekompetenzbegriff: Zur Einführung. In: Abraham, U. u. a. (Hg.): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Freiburg: Fillibach, 2003
- BÖCK, M.: Gender und Lesen. Geschlechtssensible Leseförderung: Daten, Hintergründe und Förderungsansätze. Wien: bmukk 2007
- DEMMRICH, A. u. BRUNSTEIN, C.: Förderung sinnverstehenden Lesens durch „Reziprokes Lehren“. In: LAUTH, G.W./ GRÜNKE, M./ BRUNSTEIN, J.C. (Hg.): Intervention bei Lernstörungen: Förderung, Training und Therapie in der Praxis. Göttingen, 2004, S. 279-290.
- FRITSCHKE, Elfriede u. SULZENBACHER, Gudrun: Lese-Rezepte. Neues Lernen in der Schulbibliothek. Bozen/Wien: Folio 2003, 4. Aufl.
- GROEBEN, N. u. HURRELMANN, B. (Hg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Juventa: Weinheim und München, 2002
- HAIDER, G. u. REITER, Claudia (Hg.): PISA 2003. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Nationaler Bericht. Graz: Leykam 2004
- KÖSTNER, J.: Die Bedeutung des Vorwissens für die Lesekompetenz. In: Abraham, U. u. a. (Hg.): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Freiburg: Fillibach, 2003, S. 90-105.
- LANG, B.: Die OECD/PISA Studie. In: Haider, Günter; Reiter, Claudia (Hg.) : PISA 2003. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Nationaler Bericht. Graz: Leykam 2004
- LEISEN, J.: Lesen und Verstehen lernen - Strategien und Prinzipien zur Arbeit mit Sachtexten im Unterricht. PÄDAGOGIK 6 (2007), S.7-12 .
- PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000 - Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen 2002
- SCHOENBACH, R. u.a.: Lesen macht schlau. Neue Lesepraxis für weiterführende Schulen, Berlin, 2006.
- SchUG, § 17 Abs. 1a (BGBl. I Nr. 28/2008)

STUDIENSEMINAR KOBLENZ (Hg.): Sachtexte lesen im Fachunterricht der Sekundarstufe.
Seelze-Velber: Kallmeyer 2009.

Internetadressen:

<http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/Leserziehung1594.xml> (10. 8. 2008)

<http://www.wested.org/cs/sli/print/docs/sli/readinggrowth.htm> (28. 2. 2009)

<http://lesen-gemeinsamlernen.bmukk.gv.at/Lesephilosophie/default.aspx> (14. 7. 2009)

http://www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/2004_19.xml (Zugriff: 2. 8. 2010)

Weiterführende Literatur

ALTRICHTER; H.; MESSNER; E.; POSCH; P.: Schulen evaluieren sich selbst. Ein Leitfaden,
Hannover, 2006

ARTELT, C.: Zur Bedeutung von Lernstrategien beim Textverstehen. In: Juliane Köster/Will
Lütgert/Jürgen Creutzberg (Hg.): Aufgabenkultur und Lesekompetenz. Deutschdidaktische
Positionen. Frankfurt am Main: Peter Lang 2004, S. 60–75.

BERTSCHI-KAUFMANN; A. (Hg.): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen,
Modelle und Materialien, Seelze-Velber, 2007

BOS, W. u.a. (Hg.): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten
Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster u.a.: Waxmann 2003.

GOLD; A: Lesen kann man lernen. Lesestrategien für das 5. und 6. Schuljahr, Göttingen, 2007

HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM (Hg.): Leseförderung in der Praxis. Tipps, Hilfen und
Konzepte für die Sekundarstufe I, Wiesbaden, 2004.

HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM (Hg.): Texte öffnen Türen. Neue Wege zur
Kompetenzentwicklung durch Lese- und Sprachförderung in der Sekundarstufe, Frankfurt, 2008
(=Reihe Unterrichtsentwicklung)

HURRELMANN, B: Prototypische Merkmale der Lesekompetenz. Weinheim: Juventa 2002

LENHARD, W. u. SCHNEIDER, W. : Diagnose und Förderung des Leseverständnisses. Göttingen:
Hogrefe, 2009

ROSEBROCK; C. & NIX; D.: Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen
Leseförderung, Baltmannsweiler: Schneider, 2007

RÜHL, K. u. SOUVIGNIER, E.: Wir werden Lesedetektive – Lehrermanual & Arbeitsheft
Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2006

SPINNER; K. H: Eine Vermittlung von Lesekompetenz als Aufgabe aller Fächer. Vortrag bei der
Gesellschaft für Fachdidaktik am 15. 9. 2003 in Berlin