



#lesen.bayern

Fit im Fach durch Lesekompetenz

Leseförderung in allen Fächern
und in allen Schularten





STAATSINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT
UND BILDUNGSFORSCHUNG
MÜNCHEN

FIT IM FACH DURCH LESEKOMPETENZ

Leseförderung in allen Fächern
und in allen Schularten

Vorwort des Direktors des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung	6
1 Lesen – der Schlüssel zur Zukunft	8
1.1 Die Initiative – ein verbindlicher Auftrag für Lehrkräfte aller Fachbereiche	8
1.2 Lesen nach PISA	10
1.3 Herausforderung Digitalisierung: Lesen in und mit digitalen Medien	12
2 Was ist Lesekompetenz?	20
2.1 Lesen als kognitiver Prozess	21
2.1.1 Lesefertigkeit und -flüssigkeit (<i>fluency</i>)	21
2.1.2 Lesefähigkeit – Textverstehen	22
2.2 Einflüsse auf der Ebene der Leserin/des Lesers	25
2.3 Einflüsse auf der sozialen Ebene	28
3 Welche Bedeutung hat Lesen im LehrplanPLUS?	30
3.1 Schulart- und fächerübergreifendes Bildungs- und Erziehungsziel <i>Sprachliche Bildung</i>	30
3.2 Fachportraits: Lesen in den einzelnen Fächern und Fachgruppen	31
3.2.1 MINT-Fächer	32
3.2.2 Sprachen	34
3.2.3 Gesellschafts- und Wirtschaftswissenschaften	36
3.2.4 Musisch-ästhetische Fachbereiche	38
3.2.5 Fachbereich Religionslehre, Islamischer Unterricht, Ethik	39
4 Warum ist die Leseförderung eine Aufgabe aller Fächer?	40
4.1 Herausforderung Bildungssprache	40
4.2 Sachtexte und Fachsprache	40
5 Wie gelingt Leseförderung in der Schulpraxis?	44
5.1 Lesediagnostik	44
5.2 Förderung von Lesefertigkeit und -flüssigkeit in den Jahrgangsstufen 1–7	47
5.3 Förderung von Lesefähigkeit – Lesestrategien und Selbstregulation in den Jahrgangsstufen 1–13	48
5.4 Sprachsensibler Fachunterricht	49
5.5 Textschwierigkeit und das Regensburger Analysetool für Texte (RATTE)	51

6	Welche Unterrichtsmaterialien haben sich bewährt?	54
6.1	Methodenbeispiele zur fächerübergreifenden Leseförderung	54
6.1.1	Methodenkarte: Lesen Schritt für Schritt	55
6.1.2	Methodenkarte: Lesen in kooperativem Setting	57
6.1.3	Methodenkarte: Lesen diskontinuierlicher Texte	59
6.1.4	Methodenkarte: Digitales analytisches Lesen	58
6.1.5	Methodenkarte: Referenzialität	61
6.2	Fachspezifische Leseförderung: bewährte Aufgabenbeispiele	63
6.2.1	Beispielaufgabe aus dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Fachbereich: Mathematik	63
6.2.2	Beispielaufgabe aus dem wirtschaftswissenschaftlichen Fachbereich: Wirtschaft und Beruf	65
6.2.3	Beispielaufgabe aus dem naturwissenschaftlichen Fachbereich: Natur und Technik/Biologie	67
6.2.4	Beispielaufgabe aus dem gesellschaftswissenschaftlichen Fachbereich: Geographie	69
6.2.5	Beispielaufgabe für die Berufssprache Deutsch	71
6.2.6	Beispielaufgabe für die Förderschule: Förderschwerpunkt geistige Entwicklung	73
6.3	FILBY – fachintegrierte Leseförderung Bayern	75
6.4	Portal #lesen.bayern	76
6.5	Neue Impulse zu #lesen.bayern	77
7	Leseförderung mit System – Wie geht's?	78
7.1	Systematische Steuerung im Rahmen der Schulentwicklung	78
7.2	Qualitätskreislauf	78
7.3	Leseförderung als Teil des Mediencurriculums	79
7.4	Rollierende Lesestunde – ein konkretes Beispiel systematischer Verankerung in weiterführenden Schulen	87
7.5	Tableau	89
7.6	(Schul-)Bibliothek als Lern- und Leseort	93
7.7	Die Schulbibliothek für den Ganzttag öffnen	94
7.8	Leseförderung im Ganzttag	96
7.9	Checkliste für Lehrkräfte: 5 Punkte zur Leseförderung mit #lesen.bayern	100
8	Literatur- und Quellenverzeichnis	102

Vorwort des Direktors des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung

Liebe Leserin, lieber Leser,
als 2018 die Initiative [#lesen.bayern](#) – *Fit im Fach durch Lesekompetenz* startete und der begleitende Leitfaden als unterstützende Handreichung an alle bayerischen Schulen geschickt wurde, hätte sich wohl keiner vorstellen können, dass ein Virus in den darauffolgenden Jahren so alltags- und lebensbestimmend werden würde, wie es das Coronavirus wurde. Auf einmal prägten *Videokameras*, *Breakout-Räume*, *digitale Pinnwände* und *Tools* den Schulalltag von Schülerinnen und Schülern und deren Lehrkräften. Sie hielten Einzug ins Klassenzimmer und wurden zum ganz selbstverständlich genutzten Vokabular für das Beschreiben von Schule und Unterricht. Die Corona-Pandemie war für alle Mitglieder der Schulfamilie eine immense Herausforderung. Und sie hat mindestens drei Dinge ganz deutlich gemacht:



1. Lernen braucht soziales Miteinander und Schulhäuser brauchen eine lebendige, lachende, diskutierende Schülerschaft sowie Austausch und Auseinandersetzung aller Mitglieder der Schulfamilie.
2. Schule und Unterricht müssen im Zeitalter des Digitalen und der Digitalität neu gedacht werden und es braucht neben der technischen Ausstattung gute didaktisch-methodische Konzepte für digitales Lernen.
3. Wann immer Schülerinnen, Schüler und (junge) Erwachsene sich selbständig Dinge beibringen, Informationen recherchieren und neue Kompetenzen ausbauen, egal in welchem Fach und Themenbereich und ganz gleich, ob analog oder digital, bedarf es einer Kompetenz ganz besonders: der Lesekompetenz.

Unsere Schülerinnen und Schüler dazu befähigen, aufgeschlossen, differenziert und kritisch am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen und das eigene Leben zu gestalten, ist in meinen Augen ein wesentliches Ziel von Schule. Dazu brauchen die Kinder und Jugendlichen Werkzeuge und Kompetenzen, um in allen Lebensbereichen verschiedene Texte und vielfältige Textsorten erschließen, zentrale Inhalte erfassen, Zusammenhänge herstellen und sich kritisch mit den Inhalten und deren Darstellungen auseinandersetzen zu können.

Kompetente Leserinnen und Leser sind besser für Schule, Ausbildung, Studium und Beruf gewappnet und als mündige Bürgerinnen und Bürger unerlässlich für unsere Demokratie und die Herausforderungen der Zukunft. Leseförderung – die Förderung der Lesekompetenz und der Lesemotivation – ist und bleibt deshalb eine ganz zentrale schulart- und fächerübergreifende Aufgabe.

Umso mehr freue ich mich, dass es mit www.lesen.bayern.de ein Unterstützungsportal für Lehrkräfte, Eltern und Schülerinnen und Schüler gibt, das stetig weiter wächst und sich dabei an den neuen fachwissenschaftlichen Erkenntnissen und Befunden und einem regen Austausch aus Wissenschaft und Praxis orientiert.

Die vorliegende Neufassung der Handreichung [#lesen.bayern](#) ist deshalb nicht nur ein Neudruck, sondern enthält viele Verweise, Links und QR-Codes zum ständig aktuell gehaltenen Portal sowie viele neue Aspekte, greift beispielsweise die *Stavanger Erklärung* und die *OECD-Publikation 21st-Century Readers. Developing Literacy Skills in a Digital World* auf. Besonders ans Herz legen möchte ich Ihnen die Lektüre der folgenden neuen oder stark überarbeiteten Kapitel und Materialien:

- Herausforderung Digitalisierung (1.3)
- Textschwierigkeit und das Regensburger Analysetool für Texte (RATTE) (5.5)
- Neue Impulse zu [#lesen.bayern](#) (6.5)
- Leseförderung als Teil des Mediencurriculums: weitere exemplarisch ausgewählte Good-Practice-Mediencurricula (7.3)
- Tableau: Leseförderung in Lern- und Schulkultur (7.5)
- Leseförderung im Ganzttag (7.8)
- Checkliste für Lehrkräfte: 15 Punkte zur Leseförderung mit [#lesen.bayern](#) (7.9)

Als Direktor des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung möchte ich Sie dazu ermutigen, die Leseförderung als selbstverständlichen Bestandteil Ihres Wirkens als Lehrkraft in Ihren Fächern zu sehen und hierfür das Portal www.lesen.bayern.de zu nutzen. Für persönliche Beratung sowie Inputs bei Fortbildungen stehen Ihnen des Weiteren die ISB-Referentinnen Christina Neugebauer und Nina Ruisinger sowie die Expertinnen und Experten des Arbeitskreises [#lesen.bayern](#) zur Seite.

München, im November 2021

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'A. Rade'.

Anselm Rade,
Direktor des Staatsinstituts für
Schulqualität und Bildungsforschung



www.lesen.bayern.de/regionaleansprechpartner/

1 Lesen – der Schlüssel zur Zukunft

1.1 Die Initiative – ein verbindlicher Auftrag für Lehrkräfte aller Fachbereiche

Die Förderung des Lesens ist ein Auftrag an alle Fächer aller bayerischen Schularten. Eine Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus (KMBek) konkretisierte 2014 den Auftrag zur Stärkung von Lesekompetenz:

Sprachliche Bildung

[...] Eine besondere Bedeutung [...] hat die Stärkung der Lesekompetenz in allen Fächern. Die Vermittlung von Methoden und Strategien für das Verstehen von Sachtexten und literarischen Texten spielt dabei eine besondere Rolle. [...] Sprachliche Bildung ist eines der zentralen schulart- und fächerübergreifenden Bildungs- und Erziehungsziele, die den Lehrplänen aller Schularten zugrunde liegen. Alle Lehrkräfte sind beauftragt, das Ziel der Sprachlichen Bildung sowohl im Fachunterricht als auch in fächerverbindenden Projekten sowie im Schulleben [...] umzusetzen. [...] (KMBek, 17. Juni 2014, S. 98 f.)

Auf diese Bekanntmachung nimmt das **fächer- und schulartübergreifende Bildungs- und Erziehungsziel Sprachliche Bildung** des LehrplanPLUS explizit Bezug und macht deutlich, dass die Beherrschung der deutschen Sprache für eine umfassende kommunikative Teilhabe an der Gesellschaft unabdingbar ist und eine elementare Voraussetzung für schulischen wie beruflichen Erfolg darstellt. Die Beherrschung der deutschen Sprache ist deshalb nicht nur ein Anliegen des Faches Deutsch, sondern ihre Förderung wichtige Aufgabe aller Fächer. Damit macht der LehrplanPLUS die Verbindlichkeit des Auftrags der Leseförderung – als Teilaufgabe der *Sprachlichen Bildung* – für die **Lehrkräfte aller Fächer** und **aller Schularten** deutlich (vgl. Kap. 3), denn das Verstehen von Texten ist eine zentrale Voraussetzung, um am gesellschaftlichen Leben teilhaben zu können (vgl. PISA 2017, o. S.).

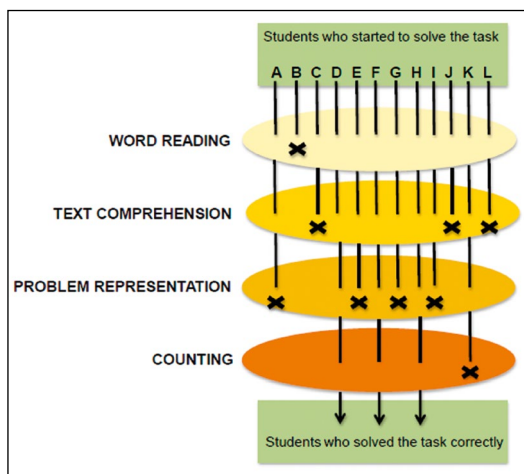


Abb. 1: Kelemen, zitiert nach Garbe, 2010, S. 45.

Die Bedeutung der Leseförderung für Kinder und Jugendliche zeigt sich auch darin, dass Lesekompetenz elementare Bedingung für **Erfolg** in Schule, Studium und Beruf ist. So belegt eine Studie zum Fach Mathematik, dass eine/r von zwölf Schülerinnen und Schülern am Lesen der einzelnen Wörter scheitert, weitere drei am Textverstehen, vier an der Transformation des in Textform dargestellten Problems in mathematische Symbolsprache und nur eine/r am eigentlichen Rechnen (vgl. Kelemen 2010; Studie mit 1.670 Schülerinnen und Schülern, im nebenstehenden kriterienorientierten Systemmodell umgerechnet auf zwölf Schülerinnen und Schüler).

Vor diesem Hintergrund richtet sich die Initiative **#lesen.bayern** zur Stärkung der Leseförderung an die Lehrkräfte aller Fächer und Schularten. Sie basiert auf dem **LehrplanPLUS**, dem neuen Lehrplan für alle Schularten, der u. a. durch die Kompetenzorientierung und die **fächer- und schulartübergreifenden Bildungs- und Erziehungsziele** geprägt ist (vgl. Kap. 3).

Der Begriff der **Leseförderung** umfasst sowohl die Förderung der **Lesemotivation** als auch die der **Lesekompetenz** (vgl. Maiwald, 2010, S. 61). Deshalb geht der vorliegende Leitfaden auf beide Aspekte ein, der Schwerpunkt liegt jedoch auf Maßnahmen und Verfahren zur konkreten Förderung der Lesekompetenz. Der Leitfaden zur Initiative **#lesen.bayern** gibt einen Überblick darüber, was Lesekompetenz bedeutet (vgl. Kap. 2), welche gesellschaftlichen und schulischen Herausforderungen existieren und welche Faktoren das Gelingen der Leseförderung (vgl. Kap. 5) beeinflussen.

Im Anschluss an die theoretischen Grundlagen finden sich praxisorientierte Vorschläge zur Umsetzung: eine Auswahl an fächerübergreifend einsetzbaren Methodenkarten und konkreten Aufgaben zur fachspezifischen Leseförderung.

Hinweise zur **systematischen und nachhaltigen Umsetzung der Leseförderung** in der Verantwortung der Schule vor Ort, z. B. die Verankerung in einer rollierenden Lesestunde, runden die Publikation ab.

Der Leitfaden versteht sich als einführende Lektüre, in der die wichtigsten wissenschaftlichen Befunde zum (digitalen) Lesen zusammengefasst, die wesentliche Fachterminologie und die Zielsetzung der Initiative erklärt werden und anhand einzelner Beispiele deren Umsetzung veranschaulicht wird.

Kern von **#lesen.bayern** ist das **Online-Unterstützungsportal** www.lesen.bayern.de. Hier finden sich:

- Aufgabenbeispiele für die Leseförderung in unterschiedlichen Fächern und Schularten,
- Methodenkarten, die Lesestrategien und Strategiebündel, z. B. für verschiedene Textsorten und (Teil-)Leseprozesse, darstellen,
- Grundlagen und Methoden für das digitale Lesen,
- Materialien zur Bekanntmachung der Initiative (Imagefilm, Flyer, Plakat, Logos auf Anfrage),
- Informationen und Materialien zum Vorlesen (Erklärvideos, Vorlesevideos von Lesebotschafterinnen und Lesebotschaftern, Vorlesebücher des Monats),
- Filterbare Buchbesprechungen mit didaktischen Hinweisen (Belletristik und Sachbücher; gezielte (thematische) Empfehlungen, auch zu schulart- und fächerübergreifenden Bildungs- und Erziehungszielen (FÜZ),
- Ideen für Aktionen zur Förderung der Lesemotivation, immer auch aktuelle (Veranstaltungs-)Hinweise

und Einiges mehr.

Über Neuerungen im Portal und Entwicklungen von **#lesen.bayern** informiert außerdem unser regelmäßig erscheinender Newsletter.

*Lesekompetenz
und Lesemotivation*

Online-
Unterstützungs-
portal:
www.lesen.bayern.de/



[www.lesen.bayern.de/
newsletter/](http://www.lesen.bayern.de/newsletter/)

Mittels **QR-Codes** und/oder links am Rand dieses Leitfadens wird auf entsprechende Dokumente und Bereiche im Portal sowie auf weiterführende Links verwiesen.

Kontakt:

[www.lesen.bayern.de/
regionaleansprechpartner](http://www.lesen.bayern.de/regionaleansprechpartner)



Neben der Möglichkeiten, die das ISB-Portal bietet, können auch Expertinnen und Experten zur Beratung vor Ort kontaktiert werden. Die Mitglieder des Arbeitskreises **#lesen.bayern** am ISB sind dabei mögliche Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner, die beispielsweise Buchempfehlungen geben, im Rahmen von regionalen Lehrerfortbildungen ihre Expertise zur Verfügung stellen sowie Leseförderung und Schulbibliotheksarbeit vor Ort unterstützen.

1.2 Lesen nach PISA

Mit der empirischen Wende in der Bildungsforschung und -politik hat sich auch der Blick auf das Lesen verändert. Seit der Jahrtausendwende werden die Prozesse des Lesenlernens systematisch analysiert und die Leseleistungen von Schülerinnen und Schülern regelmäßig überprüft.

Bildungsstandards und Bildungsmonitoring

Die Kultusministerkonferenz (KMK) definierte relevante Handlungsfelder zur Qualitätssicherung von Schule und setzte mit der Entwicklung von Bildungsstandards konkrete Zielmarken für den Unterricht.

„Bildungsstandards:

- sind Kompetenzerwartungen
- beschreiben die fachbezogenen Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler bis zu einem bestimmten Zeitpunkt ihres Bildungsganges erreicht haben sollen
- sind primär Leistungsstandards/Output-Standards
- stellen verbindliche Kriterien für alle 16 Länder dar
- sollen mit Hilfe von Testaufgaben überprüft werden.“ (Pant, 2012, S. 27)

Ein weiteres wesentliches Element der Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring (KMK, 2006, 2016) ist die Teilnahme an internationalen und nationalen Schulleistungstests wie PISA und IGLU, um so „Ergebnisse von Bildungsprozessen zu verstehen und zu verbessern“ (KMK, 2016, S. 3) und darüber hinaus auch eine gemeinsame Grundlage für eine evidenzbasierte Bildungspolitik in allen Ländern zu schaffen. Auf nationaler Ebene ist beim Monitoring v.a. der IQB-Bildungstrend relevant, in dem so z.B. die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler im Primarbereich sowie im Bereich der Sekundarstufe I, u. a. im Fach Deutsch (im durch die KMK definierten Kompetenzbereich „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“) getestet werden.

Lesekompetenz bei PISA und IGLU

Diesen Leistungstests liegen unterschiedliche Kompetenzstufenmodelle zugrunde, die konkrete und qualitativ gestufte Aussagen zu bereits erworbenen Kompetenzen der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler ermöglichen. Jede Kompetenzstufe beschreibt einen Korridor von bestimmten Fähigkeiten und konkretisiert damit gleichzeitig das Anforderungsniveau.

Neu-Definition der Lesekompetenz bei PISA und IGLU

Sowohl PISA als auch IGLU passen ihre Definitionen von Lesekompetenz wie auch ihre Erhebungen (seit 2015 bei PISA ausschließlich computerbasiert) an die sich stark verändernden, zunehmend digitalen Lesebedingungen und -umgebungen an – mit gutem Grund: Zwischen 2012 und 2018, so zeigen Daten aus PISA, hat die Internetnutzungsdauer bei 15-Jährigen um 66% (von 21 auf 35 Wochenstunden) zugenommen (vgl. PISA, 2021, 139).

vgl. auch ePILRS:
www.oecd.org/berlin/themen/pisa-studie/

Die OECD versteht und definiert das Lesen als Zusammenspiel von folgenden Teilleseprozessen:

- 1) Lokalisieren von Informationen
- 2) Textverstehen
- 3) Bewerten und Reflektieren

2018 lag der Schwerpunkt bei PISA erneut (nach 2000 und 2009) auf dem Lesen. Neben der Erweiterung um das Einschätzen der Qualität und Glaubwürdigkeit der Textaussagen wurde in der letzten PISA-Studie auch die Fähigkeit, durch das Navigieren auf Webseiten Informationen zu finden, erfasst. Mit der Einbettung des eigentlichen Leseprozesses in das Aufgabenmanagement (vgl. Abb. 2) kommt der Metakognition beim Lesen (d.h. der Überwachung des eigenen Leseprozesses durch Zielsetzung, Planung, Monitoring, Selbstregulation) außerdem eine besondere Rolle zu.

Die Anforderungen (und Chancen), die das digitale Lesen mit sich bringt (vgl. Kapitel 1.3), werden demnach auch in den Vergleichsstudien sichtbar und liefern hier wertvolle Daten für die Frage nach dem Erwerb und der Vermittlung derjenigen Kompetenzen, die im Digitalen Lesen besonders mitbedacht werden müssen.

Zudem wurde zum ersten Mal auch die Leseflüssigkeit in PISA (vgl. Abb. 2) erfasst, was ihre Bedeutung als Voraussetzung für das Leseverstehen unterstreicht.

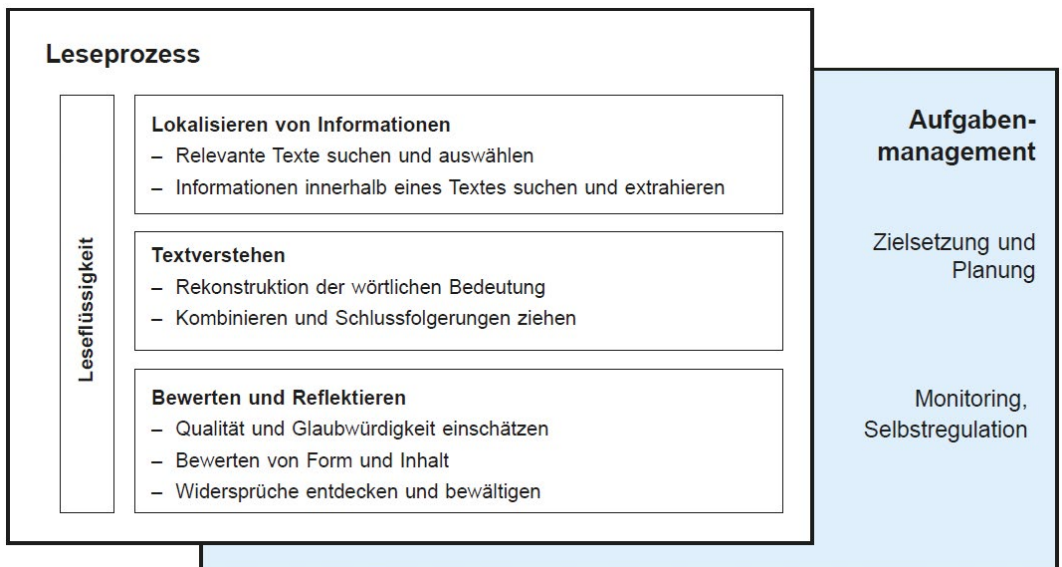


Abb. 2: Modell der Leseprozesse in PISA 2018, Abbildung adaptiert nach OECD, 2019, S. 33 (Reiss u.a., PISA 2018, Grundbildung im internationalen Vergleich, S. 29)

Das Kompetenzstufenmodell des erweiterten Lesens enthält zusätzlich Bild- und Symbollesen, was bei der Leseförderung von Lernenden mit Förderbedarf berücksichtigt werden muss.



www.lesen.bayern.de/foederbedarf/

<https://www.lesen.bayern.de/digital/>
Die aus den Befunden abgeleiteten Empfehlungen und zukünftige Fragestellungen für die Forschung sind hier zusammengefasst.

1.3 Herausforderung Digitalisierung: Lesen in und mit digitalen Medien

Schülerinnen und Schüler erleben eine im Vergleich zu früher völlig andere Mediensozialisation – eine Tatsache, die bei der Förderung der Lesekompetenz nicht ausgeklammert werden kann. Dass sich hier ein zentrales Forschungs- und Handlungsfeld für Wissenschaft und schulische Praxis auftut, wird am Forschungsvorhaben der Initiative E-READ deutlich: *Evolution of Reading in the Age of Digitalisation (E-READ)* ist eine europäische Forschungsinitiative, in der sich in den Bereichen des Lesens, des Publizierens und der Lese- und Schreibfähigkeit Forschende aus ganz Europa zusammengefunden haben. Im Fokus der mehr als 130 europäischen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler stand dabei von 2014 bis 2018 vor allem die Frage, wie Kinder und junge Erwachsene gedruckte und digitale Texte jeweils verarbeiten. Die im Januar 2019 in Deutschland von der F.A.Z. veröffentlichte *Stavanger Erklärung* zur Zukunft des Lesens (E-READ, 2019) bildet ein erstes Fazit der Diskussion.

Folgende Befunde werden in der Erklärung genannt:

- Digitale Texte und Leseumgebungen eröffnen gute Möglichkeiten, die Texte in ihrer Form an individuelle Bedürfnisse und Vorlieben der Lesenden anzupassen. Gerade für die Individualisierung und explizit das Eingehen auf Schülerinnen und Schüler mit individuellen Lese- und Lernschwierigkeiten (beispielsweise auch motorische Beeinträchtigungen) ist dies eine Chance.
- Beim Lesen digitaler Texte wird der Lesemodus des Scannens bevorzugt, sodass die Begegnung mit dem Text damit schnell weniger konzentriert erfolgt.
- Das Verständnis langer informativer Texte ist beim Lesen in analoger Form besser als bei digitalen Texten. Diese Unterschiede gibt es bei narrativen Texten nicht.
- Individuelle Lernprofile, Erfahrungen, Unterschiede in Fähigkeiten und Veranlagung beeinflussen das Verstehen und Verarbeiten von (digital) Gedrucktem.

Texte in digitaler Form eröffnen gute Möglichkeiten, diese an individuelle Bedürfnisse und Vorlieben, beispielsweise auch an Leseschwierigkeiten der Lesenden anzupassen (z. B. Variieren der Schriftgröße, Vorlese- oder Übersetzungsfunktionen). Die digitale, häufig nicht-lineare Lektüre stellt die Leserinnen und Leser aber auch vor neue Herausforderungen. Es gilt, die Potenziale digitaler Texte und Werkzeuge zu erkennen, gezielt zu nutzen sowie Kinder und Jugendliche – im Bewusstsein der Komplexität digitaler Texte – für einen reflektierten und souveränen Umgang mit ihnen fit zu machen. Folgende Fragestellungen sind dabei grundlegend:

1. Was unterscheidet das Lesen von Printtexten und digitalen Texten sowie deren Verarbeitung?
2. Was bedeutet dieser Unterschied, was bedeuten digitale Texte für das Lesenlernen?



www.lesen.bayern.de/stavangererklaerung/

3. Wie kann das Lesen analoger/gedruckter Texte mit digitalen Werkzeugen gefördert werden?
4. Fazit: Welche Folgerungen können aus den bisherigen Erkenntnissen zum Lesen von digitalen Texten und mit digitalen Werkzeugen für die Schul- und Unterrichtspraxis abgeleitet werden?

1. Was unterscheidet das Lesen von Printtexten und digitalen Texten sowie deren Verarbeitung?

Die Unterschiede zwischen dem Lesen analoger und dem Lesen digitaler Texte umfassen eine ganze Reihe von Merkmalen. Diese betreffen zunächst das Medium selbst: Dem Buch oder auch der Print-Zeitung stehen im Digitalen beispielsweise das E-Book und die Online-Zeitung gegenüber.

Auf welchem Medium wird gelesen?

Zu bedenken ist (neben dem Medium) ebenso die Beschaffenheit der Texte, denn „typisch digitale“ Textsorten, wie z. B. die des Blogs, unterscheiden sich wesentlich von traditionellen Zeitungsartikeln. ‚Echt‘ digitale Texte weisen neben ihrer nicht-linearen Eigenschaft durch Verlinkungen (Hypertextualität) eine geringe Stabilität sowie (teils durch mehrere Schreibende) eine hohe Veränderbarkeit auf (Fluidität) und sind außerdem dadurch gekennzeichnet, dass sie zumeist von Grund auf potenziell auf Interaktion ausgerichtet sind, ihre Rezeption also immer bereits eine Erweiterung durch Produktion etwa in Form von Kommentaren impliziert und initiiert (Dialogizität; vgl. Krieg-Holz u. a., 2019, in Pardy u. a., 2019).

Welche Texte werden gelesen?

Damit verändert sich auch die Gruppe derer, die Texte schreiben: Während Texte der traditionellen Lesemedien von professionell Schreibenden verfasst werden, kann heute jeder im Internet Blogs und andere Texte veröffentlichen und kommentieren, ohne sich dabei an journalistische, orthographische, grammatikalische oder sprachliche Standards zu halten.

Wessen Texte werden gelesen?

Hieraus resultiert die Notwendigkeit für die/den Leser/in, die Quelle – ggf. eine Fülle potenziell interessanter Texte – im Hinblick auf ihre Verlässlichkeit, Absicht, Qualität und Relevanz für die Fragestellung zu beurteilen. Dieser Prozess stellt hohe Anforderungen an die Medien- und Lesekompetenz:

„[...] advanced reading skills include: (a) search and navigation skills to select relevant web pages and hyperlinks and to avoid getting lost in hyperspace; [...] and (c) critical evaluation skills (e.g., assessing the trustworthiness of information on a web page and evaluating the quality of a comment from a social network) (Salmerón, L. u. a., 2018, in Wylie u. a., 2018).

Neben neuen Anforderungen an Leserinnen und Leser aufgrund von anderen Publikationswegen und einer veränderten Autorenschaft unterscheiden sich beim digitalen Lesen aber auch die Lesegewohnheiten und -intentionen der Rezipierenden. Konventionelle Leseabsichten wie Bildung, Informationsgewinnung oder Unterhaltung werden durch das sogenannte social reading in Blogs,

Wozu wird gelesen?

Foren oder sozialen Netzwerken und damit auch durch eine zunehmende Verschränkung von Rezeption und Produktion erweitert.¹

Wie wird gelesen?

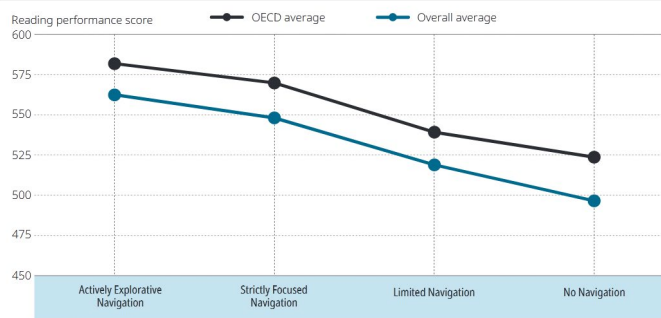
Auch der Lesefluss in digitalen Texten unterscheidet sich von dem in Printtexten: Durch die Hypertextualität kann die Leserin/der Leser – anders als beim linearen Text – nun selbst in Interaktion mit dem Ausgangstext treten, indem sie/er Links und Verweistexten folgt; das Navigieren ist damit immer Teil des Leseprozesses, viel stärker und kontinuierlicher als beim Lesen gedruckter Texte. Die/der Lesende ist gezwungen, sich aktiv und selbstbestimmt im digitalen Text zu bewegen und seine eigenen „Lesepfade“ zu konstruieren (Philipp, 2018, S. 127).

Wie wichtig das Navigieren bei digitalen Texten ist, macht auch die PISA-Studie deutlich und zeigt eine deutliche Korrelation zwischen der Fähigkeit, in Texten zu navigieren, und dem Leseerfolg.

Among [the] emerging reading skills, navigation is recognised as a key component of reading in the digital environment as readers “construct” their text through navigation and spend time retrieving information from eventually targeted texts. Evidence has proven that better readers tend to minimise their visits to irrelevant pages and locate necessary pages efficiently (OECD, 2021).

PISA:
21st-Century
Readers:
www.read.oecd-ilibrary.org/education/21st-century-readers_a83d-84cb-en#page1

Figure 3.14 Association between reading performance and navigation behaviour



Source: OECD, PISA 2018 Database, Table B3.9
StatLink <https://doi.org/10.1787/888934239705>

Abb. 3: OECD (2021), S. 70

Wenn das Navigieren in der digitalen Leseumgebung beherrscht wird, liegt in der Referenzialität digitaler Texte auch großes Potenzial für die Leserinnen und Leser: Wird in einem Artikel beispielsweise auf eine Quelle verwiesen oder jemand zitiert, kann der/die Leser/-in sofort im Netz das Original-Interview abrufen oder in der Quelle selbst nachlesen und diese wiederum zum Ausgangspunkt weiterer Recherche machen.

1 Social reading findet beispielsweise auf der Plattform Wattpad statt, auf der weltweit über 80 Millionen überwiegend junge Leute jeden Tag ungefähr 100.000 Geschichten in über 50 Sprachen miteinander teilen, Erzähltes weiterschreiben, kommentieren und sich über Gelesenes austauschen. Mehr kann z.B. in der Studie „Wattpad as a resource for literary studies. Quantitative and qualitative examples of the importance of digital social reading and readers’ comments in the margins“ 2020 nachgelesen werden.

Auch nicht-textliche Elemente, wie z. B. Werbung auf einer Website, sind Faktoren, die das Lesen digitaler Texte beeinflussen können. Websites in einem Lesemodus darzustellen, dessen Layout mehr an eine (lineare) Buchseite erinnert, ist in vielen Browsern möglich – diesen Lesemodus zu kennen und zu nutzen, ist eine ggf. hilfreiche Lese-/Stützstrategie und fordert die Leserin/den Leser in ihrer/seiner Metakognition.

Was bedeutet dieser Unterschied, was bedeuten digitale Texte für das Lesenlernen?

Die Schule muss sich den sich verändernden Lesebedingungen stellen; die Schülerinnen und Schüler müssen neben dem Lesen von gedruckten Texten auch im Umgang mit digitalen Texten explizit geschult werden, d. h., der traditionelle Textbegriff im Unterricht muss durch einen erweiterten digitalen Textbegriff ergänzt werden, der einschließt, dass digitale Texte formbar, interaktiv und fluide sind.

Im Unterricht bewährte Lesestrategien und -techniken müssen erweitert und kritisch im Hinblick auf das digitale Lesen geprüft werden. Metakognitive Kontrollstrategien, die den Leseprozess begleiten, sollten im Hinblick auf die Textauswahl (print oder digital), die Leseabsicht und das Leseziel angepasst werden, sodass die Schülerinnen und Schüler bewusst ihren Leseprozess steuern und den Modus des Lesens an ihre Leseabsicht anpassen können:

Das gezielte Suchen und Beurteilen von allen, besonders aber digitalen Texten sowie das dortige Navigieren werden damit zu leseimmanenten Prozessen, bei denen sich die Kinder und Jugendlichen z. B. fragen müssen: Soll der Text überflogen werden (*scanning*), um punktuell Informationen zu entnehmen oder Links zu anderen möglicherweise zielführenden Seiten zu finden, oder sollen komplexe Zusammenhänge erschlossen und verstanden werden, die ein verlangsames, tiefes bzw. analytisches Lesen (*deep reading*) inkl. des kritischen Lesens erforderlich machen? Wie kann ich mich so auf den Text konzentrieren, dass ich Letzteres erreiche?

Das *deep reading* digitaler Texte stellt eine besondere Herausforderung dar, denn das – für Kinder und Jugendliche so gewohnte – scannende Lesen eines Textes am digitalen Endgerät kann dazu führen, dass das digitale Lesen oft verhältnismäßig schnell ausgeführt wird. Es stellt sogar den Normalfall des nicht-linearen Lesens dar, dass man einem Angebot folgt, die Textstruktur verlässt, zu einem anderen Text springt, Texte nur überfliegt und ausschnittsweise liest, weil man auf der Suche nach ganz bestimmten Informationen ist. Um aber einen Text bzgl. dessen (komplexe) Inhalte und Zusammenhänge wirklich zu erfassen und zu durchdringen, bedarf es einer bewussten Verlangsamung des Leseprozesses und eines ganz bewussten Navigierens: Zurückgehen zum Ursprungstext, Passagen mehrfach lesen, sich Notizen machen – all das erfordert permanente Metakognition: Die/Der Lesende muss sich regelrecht zur Konzentration und zur Verlangsamung zwingen, dabei anderes, z. B. Apps und Programme am mobilen Endgerät, ausblenden bzw. in einen passenden Lesemodus wechseln und sich Zeit nehmen. Auch eine ggf. bewusst getroffene

Digitale Texte:

Was wird gelesen?

Metakognitiv

gesteuertes Lesen

Digital-analytisches

Lesen

(deep reading)

Entscheidung von Leserinnen und Lesern darüber, welchen Text sie in welcher Situation und mit welchem Leseziel gerade nicht am mobilen Endgerät lesen, sondern ausdrucken und auf Papier bearbeiten möchten, ist Zeichen guter metakognitiver Strategien und zeugt vom wertvollen Wissen um die Unterschiede zwischen digitalen und gedruckten Texten sowie deren Verarbeitung.²

Kritisches Lesen

Neben der Wahl einer analogen oder digitalen Textvariante und einer bewussten Verlangsamung des Lesens ist auch ein kritisches Hinterfragen des Gelesenen notwendig. Insbesondere bei digitalen Texten gilt es permanent, relevante und verlässliche Informationen von Fake News zu unterscheiden, Quellen zu beurteilen, die Aussagen, Inhalte und Absichten eines Textes kritisch zu hinterfragen und zu reflektieren sowie sich eine eigene Meinung zu bilden. Für diese Einordnung müssen die Schülerinnen und Schüler einen geschulten Blick entwickeln, um gezielt die Metadaten der Texte (Autor, Website, deren Interessen etc. (vgl. Philipp 2019)) zu nutzen und zu interpretieren oder auch im Text genannte Quellen/Zitate auf ihre Authentizität oder den Kontext, in dem sie formuliert wurden, hin zu überprüfen. Lesekompetenz und Medienkompetenz sind beim Lesen digitaler Texte also ganz eng miteinander verzahnt und müssen auch bei entsprechenden Trainings gegenseitig mitgedacht werden.

Die hier skizzierte Leseförderung und -erziehung, die bei den Schülerinnen und Schülern ein Bewusstsein für die Notwendigkeit des langsamen, genauen Lesens sowie der kritischen Auseinandersetzung mit und des Beurteilens von (digitalen) Texten schafft, ist damit im Sinne der schulart- und fächerübergreifenden Bildungs- und Erziehungsziele, insbesondere der *Politischen Bildung* und der bereits genannten *Medienbildung*, wesentlicher Baustein zur Grundlage für die gesellschaftliche Teilhabe als mündige Bürgerin/mündiger Bürger.



Methodenkarte Fake
News

[www.lesen.bayern.de/
methoden](http://www.lesen.bayern.de/methoden)

→ Fake News

² Kern der *Stavanger Erklärung* ist auch das Forschungsergebnis, dass das Verständnis langer informativer Texte (nicht-narrativer Texte) beim Lesen in analoger Form besser als bei digitalen Texten ist. Interessant ist dabei, dass dies unabhängig vom Alter und der digitalen Vorerfahrung der Lesenden gilt – die Herausforderung ist für Schülerinnen und Schüler heute also nicht weniger groß.

2. Wie kann das Lesen analoger/gedruckter Texte mit digitalen Werkzeugen gefördert werden?

Neben dem Teil der Leseförderung, der sich auf die Schulung im Umgang mit digitalen Texten bezieht, ist ein weiterer Baustein der digitalen Leseförderung die Nutzung digitaler Werkzeuge zum Umgang mit analogen oder digitalen Texten:

Wie können digitale Werkzeuge, angefangen bei einfachen Textverarbeitungsprogrammen bis hin zu Apps, das Verstehen von Texten unterstützen und Teil von Lesestrategien werden? Das Markieren von Schlüsselwörtern und wesentlichen Informationen auf dem Papier ist die wohl am häufigsten verwendete Teilstrategie im Umgang mit gedruckt vorliegenden Texten. Mit Hilfe von Textverarbeitungsprogrammen, in PDF-Readern, Notiz-Apps oder z. T. sogar im Browser direkt können aber auch bei digitalen Texten Informationen hervorgehoben, markiert und kommentiert werden. Außerdem können Passagen oder Schlüsselwörter ggf. mit Links versehen oder um andere Materialien (Bilder, Grafiken etc.) erweitert werden, sodass ein neuer multimodaler Text entsteht. Daran wird abermals deutlich, wie eng verschränkt die Rezeption und Produktion im Digitalen miteinander sein können und welches Potenzial im Bereich des Wissensmanagements (Wampfler, 2019, S. 35) das Lesen digitaler Texte und das Lesen mithilfe von digitalen Werkzeugen bieten.

Auch können digitale Werkzeuge bei der Einschätzung der Textkomplexität eine wertvolle Unterstützung der Lehrkräfte (aller Fächer) bei der Auswahl passgenauer Texte sein³: Das Regensburger Analysetool (RATTE) der Universität Regensburg beispielsweise nimmt eine Einordnung der Textschwierigkeit⁴ im Hinblick auf die Jahrgangsstufe vor und führt auf, was das Verständnis auf Wort- (Komposita, Fremdwörter) oder Satzebene (Infinitivkonstruktionen, Passiv, komplexe Sätze mit Nebensätzen) erschwert. Gerade für systematisches Leseflüssigkeitstraining z. B. stellt dies einen großen Gewinn dar, denn mit Hilfe des Programms können Lehrkräfte sicherstellen, dass bei gleichbleibender Schwierigkeit der Texte beim Messen der Lesegeschwindigkeit und -genauigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler tatsächlich deren Fortschritte gemessen werden (und nicht mögliche Unterschiede in der Textkomplexität unterschiedliche Testergebnisse bedingen).

Digitale Tools:
Welche gibt es und wie kann man sie im Umgang mit Texten sinnvoll nutzen?

Textkomplexität
Regensburger
Analysetool für
Texte (vgl. auch
5.5)



<http://ratte.herokuapp.com/>

3 Bitte beachten Sie bei der Nutzung von Online-Angeboten stets die rechtlichen Bestimmungen, v. a. im Hinblick auf die Nutzungsbedingungen, die Verwendung personenbezogener Daten und das Urheberrecht. Weitere Informationen finden Sie auf mebis: <https://www.mebis.bayern.de/infoportal/service/datenschutz/recht/apps-im-unterricht/>

4 Natürlich kann hier nur die Oberflächenstruktur der Texte untersucht werden, eine Kategorisierung des inhaltlichen Anspruchs des Textes ist nicht möglich.

digitale Tools

Aber auch Lesetrainings selbst können von ausgewählten digitalen Tools⁵, wie beispielsweise den nachfolgenden, begleitet werden⁶.

www.lesestart.de/

Die App „Lesestart zum Lesenlernen“, deren Entwicklung vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert wurde, bietet die Bücher aus dem Programm „Lesestart – Drei Meilensteine für das Lesen“ der Stiftung Lesen auch digital für (Vor- und) Grundschulkinder an. Die Kinder können dabei entscheiden, ob sie sich die Bücher – es stehen fünf Titel zur Wahl – von professionellen Sprecherinnen und Sprechern vorlesen lassen oder mit dem großen Känguru gemeinsam lesen und nebenbei spielerisch und interaktiv die Buchumgebung kennenlernen. „Lesestart zum Lesenlernen“ kann einen wertvollen Beitrag zum Training der Leseflüssigkeit leisten und Kindern v. a. auch Freude am Lesen vermitteln.

www.ekidz.eu

Der Ansatz der App „eKidz“ unterscheidet sich von den vorherigen insofern, als die App für den Einsatz im Unterricht als Bestandteil eines Lesekompetenztrainings in der Grundschule gedacht ist bzw. einige Optionen hierfür bietet. In der App gibt es Bücher auf neun verschiedenen Stufen/Niveaus, die allesamt von Muttersprachlerinnen und Muttersprachlern gesprochen wurden.⁷ Lehrkräfte (natürlich auch pädagogisches Personal oder Eltern) können als Mentorinnen und Mentoren Klassen mit mehreren Schülerinnen und Schülern anlegen und über diese Klassenverwaltung auch einsehen, welche Aufgaben bereits erledigt/welche Texte gelesen und ob die Verständnisfragen richtig beantwortet wurden.

www.amira-lesen.de

Amira ist eine Lernplattform, die kostenfrei und ohne Anmeldung jedem offen steht. Ursprünglich für Geflüchtete entwickelt, bietet sie vielfältige Einsatzmöglichkeiten auch für den Digitalunterricht. Sie ist besonders geeignet für Kinder mit mangelnder sprachlicher Unterstützung im Elternhaus. Das Kernprodukt sind Bilderbücher und Bücher in unterschiedlichen Schwierigkeitsstufen, die neben Deutsch in acht weiteren Sprachen sowohl zum Zuhören als auch zum Mitlesen in der entsprechenden Schrift präsentiert werden. Das Buch kann selbst gelesen werden, indem der Lautsprecher leise geschaltet wird. Die Kinder können sich das Buch aber auch vorlesen lassen.

⁵ Im Folgenden sind drei Apps zur Leseförderung beschrieben.

⁶ Bitte beachten Sie: Wir weisen hier auf externe Webangebote und Apps hin, die uns aufgrund ihres Inhalts als pädagogisch wertvoll erscheinen und bei denen es mindestens kostenlose Testversionen gibt. Wir bitten jedoch um Verständnis, dass eine umfassende und insbesondere eine laufende Überprüfung der Angebote unsererseits nicht möglich ist. Vor einem etwaigen Unterrichtseinsatz hat die Lehrkraft das Angebot in eigener Verantwortung zu prüfen und ggf. Rücksprache mit der Schulleitung zu halten. Sofern das Angebot Werbung enthält, ist die Schulleitung stets einzubinden zwecks Erteilung einer Ausnahme vom schulischen Werbeverbot nach Art. 84 Abs. 1 Satz 2 BayEUG, § 2 Abs. 2 Satz 1 Nr. 4 BaySchO. Ferner hat die Lehrkraft die Nutzungsbedingungen des Angebots dahingehend zu prüfen, ob diese den gewünschten Einsatz zulassen. Verarbeitet das Angebot personenbezogene Daten, ist der Datenschutzbeauftragte der Schule einzubinden. Grundsätzlich empfehlen wir, dass Schülerinnen und Schüler Websites aus dem Schulnetz heraus aufrufen, damit diese nicht ihre persönliche IP-Adresse an den externen Anbieter übermitteln.

⁷ Neben dem Deutschen gibt es auch Texte in Englisch und Spanisch.

Vorschlag für ein Vorgehen, das besonders Kinder mit Deutsch als Zweitsprache unterstützt:

1. Auswahl eines Buches, das in der Muttersprache vorgelesen wird. Ziel: Kennenlernen von Kinderliteratur, Begegnung mit Schriftsprache, literarisches Verstehen und Genießen, ästhetische Bildung.
 2. Wechsel auf Deutsch: sich eine Seite vorlesen lassen, diese wiederholen und mitsprechen (mitlesen). Gegebenenfalls hilft der Rückgriff auf die Muttersprache, um ein sicheres Verstehen zu gewährleisten.
 3. Ausschalten des Tons für das selbständige, laute Lesen.
- 3. Fazit: Welche Folgerungen können aus den bisherigen Erkenntnissen zum Lesen von digitalen Texten und mit digitalen Werkzeugen für die Schul- und Unterrichtspraxis abgeleitet werden?**
- Kinder und Jugendliche sollten zum Lesen gedruckter und digitaler Texte motiviert werden und sollten sich bewusst sein, in welchen Fällen analoge und in welchen Fällen digitale Texte besser geeignet sind, um daraus Entscheidungen für ihren Leseprozess ableiten zu können.
 - Metakognition muss bei digitalen Texten – gerade im Hinblick auf die Lesetechnik und eine bewusste Verlangsamung des Leseprozesses – eine noch größere Rolle spielen.
 - Strategien für das *deep reading* und das kritische Lesen (digitaler) Texte müssen an Schülerinnen und Schüler vermittelt werden – kontinuierlich und nachhaltig in allen Jahrgangsstufen und in allen Fächern.
 - Das Suchen von passenden Texten und das Navigieren darin sind leseimmanente Teilprozesse, die als solche betrachtet und gefördert werden müssen, die Medienbildung und die Leseförderung sind deshalb untrennbar miteinander verbunden.
 - Die Referenzialität digitaler Texte kann einen echten Gewinn darstellen, wenn sie bewusst, beispielsweise zum schnellen Finden weiterer Quellen, der Einordnung von Zitaten in den Originalkontext oder für vertiefende Recherche, genutzt wird.
 - Um Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen, die Potenziale des digitalen Lesens voll auszuschöpfen, müssen ihnen die verschiedenen Möglichkeiten des digitalen Umgangs mit Texten, digitalen Werkzeugen und dem Internet vermittelt werden.
 - Digitale Texte und Werkzeuge bieten zahlreiche Möglichkeiten für eine individuelle Leseförderung im Unterricht aller Schularten und Fächer.

mehr zum
Digitalen Lesen auf
[www.lesen.bayern.de/
digital](http://www.lesen.bayern.de/digital)



2 Was ist Lesekompetenz?

Der LehrplanPLUS orientiert sich im Hinblick auf die Förderung der Lesekompetenz explizit an den **Bildungsstandards der KMK** und am **Kompetenzbegriff von Weinert**:

Bei der Beschreibung von Kompetenz stehen hauptsächlich kognitive Merkmale (fachbezogenes Gedächtnis, umfangreiches Wissen, automatisierte Fertigkeiten) im Vordergrund. Jedoch gehören ausdrücklich auch motivationale und handlungsbezogene Merkmale zum Kompetenzbegriff. Lesekompetenz ist nach diesem Verständnis eine Disposition, die Personen befähigt, bestimmte Arten von text- und lesebezogenen Anforderungen erfolgreich zu bewältigen. Die individuelle Ausprägung der Kompetenz wird nach Weinert (2001b, 27f.) von den Facetten Fähigkeit, Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung und Motivation bestimmt. (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2007, S. 11)

Der Kompetenzbegriff von Weinert wird durch die Kompetenzen des Bild- und Symbollesens im Sinne des erweiterten Lesebegriffs ergänzt. In diesem Verständnis werden nicht nur Texte, sondern auch Bilder und Symbole gelesen und als Grundlage zur Entschlüsselung von Informationen verwendet.

Die Einflussgrößen, die die Lesekompetenz im weiteren Sinne bestimmen, sind im **Mehrebenen-Modell** (Abb. 4) dargestellt. Während die **Prozessebene** die kognitiven Aktionen des Lesens beschreibt, d. h. die Aufnahme der Schriftzeichen und die Schritte ihrer Verarbeitung, bezeichnen die **Subjekt-** und die **soziale Ebene** Faktoren außerhalb dieser kognitiven Prozesse.

Angelehnt an die PISA-Kompetenzstufen, die sich auf die kognitiven Aktionen beziehen, wird im vorliegenden Leitfaden der **enge Kompetenzbegriff** verwendet, der Lesekompetenz

Mehrebenen-
Modell

enger
Lesekompetenz-
begriff

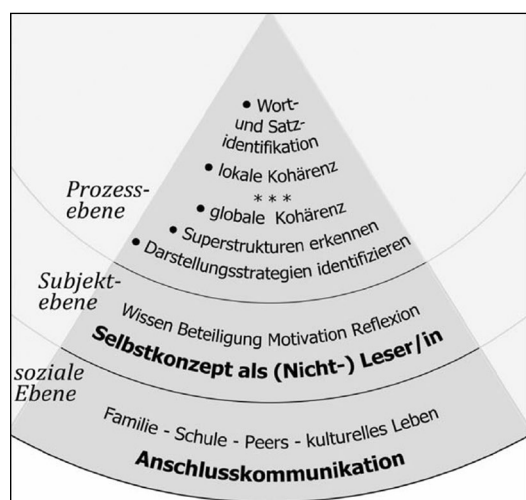


Abb. 4: Mehrebenen-Modell, Rosebrock/Nix, 2008, S. 16.

*als eine zeitlich relativ stabile Fähigkeit [auf-
fasst] [...], die sowohl hierarchieniedrige
(Lesefertigkeit) als auch hierarchiehöhere
Leseprozesse (Leseverständnis, Textverstehen,
Fähigkeit, aus Geschriebenem den Sinngehalt
zu entnehmen) umfasst. (Artelt/Dörfler, 2008,
S. 17)*

Die Einflussgrößen auf den Ebenen des Subjekts und des sozialen Kontexts werden als zentrale Determinanten der Lesekompetenz betrachtet. Dabei kommt der Lesemotivation eine besondere Rolle zu. Die Schulung der Lesekompetenz im engeren Sinne, d. h. der kognitiven Fertigkeiten auf der Prozessebene, ist die eigentlich zentrale Aufgabe der Leseförderung an Schulen.

2.1 Lesen als kognitiver Prozess

Lesefertigkeit und Lesefähigkeit

Lesekompetenz im engeren Sinne setzt sich aus einer Vielzahl unterschiedlicher Prozesse zusammen, die aufeinander aufbauen und im Unterricht aller Fächer und Schularten trainiert werden müssen.

Dabei ist zwischen **hierarchieniedrigen und hierarchiehohen Prozessen** zu unterscheiden. Die hierarchieniedrige Lesefertigkeit meint das exakte und automatisierte Dekodieren von Wörtern und kurzen Sätzen (sogenannten Propositionen) in angemessener Lesegeschwindigkeit und mit sinngemäßer Betonung (vgl. Rosebrock et al., 2011, S. 19 f.), kurz **Leseflüssigkeit (fluency)** genannt.

Sobald diese Prozesse automatisiert ablaufen, kann die hierarchiehöhere Lesefähigkeit, das Leseverstehen, trainiert werden. Diese beinhaltet zum Beispiel den Umgang mit Verständnisschwierigkeiten oder Schlussfolgerungen aus dem Gelesenen. Sie ist beim Lesen umfangreicherer Texte entscheidend und wird von der/dem Lesenden zum Teil bewusst gesteuert.

Während die Leseflüssigkeit v.a. in der Grundschulzeit und am Anfang der Sekundarstufe 1 trainiert wird, ist das Leseverstehen über die gesamte Schulzeit hinweg zu schulen (vgl. Kap. 5.2 und 5.3).

Leseflüssigkeit als Voraussetzung für Leseverstehen

2.1.1 Lesefertigkeit und -flüssigkeit (fluency)

Vor dem Hintergrund der Entwicklungspsychologie vollzieht sich die idealtypische **Leseentwicklung** (vgl. Hoppe/Schwenke, 2013, S. 8–10) in drei Schritten (Schritte 2–4). Nach Ratz kann diese Abfolge um eine vorausgehende vierte Etappe (Schritt 1) ergänzt werden:

1. Schritt: Präliterale-symbolische Strategie

Zu Beginn der Leseentwicklung werden Bilder, ikonische Zeichen und Symbole als bedeutungshaltig erkannt und ihre Aussagen entschlüsselt.

2. Schritt: Logografische Strategie

Auf der zweiten Stufe der Leseentwicklung werden Wörter ganzheitlich erkannt, ohne dass sie vollständig erlesen werden. Dies geschieht v.a. bei bekannten Namen und Texten.

3. Schritt: Alphabetische Strategie

Im dritten Schritt folgt die Erkenntnis, dass jedem Laut ein Graphem zugeordnet werden kann. Anfangs wird synthetisierend, d. h. Buchstabe für Buchstabe, gelesen. Im weiteren Verlauf wird zu Silben zusammengefasst, dann diese zu Wörtern.

4. Schritt: Orthografische Strategie

Schließlich werden häufig vorkommende Wortteile, Vorsilben sowie Endungen, bestimmte Buchstabenkombinationen und kleine bekannte Wörter mit einem Blick erkannt. Dies ermöglicht schnelles Lesen. Der Sichtwortschatz wird trainiert und das Lesen erfolgt zunehmend automatisiert.

Leseflüchtigkeits- training auch an weiterführenden Schulen

In der Schulpraxis ist von Bedeutung, dass die Leseflüchtigkeit nicht mit dem Ende der Grundschulzeit bei allen Schülerinnen und Schülern vollständig ausgebaut ist, sondern insbesondere in der Unterstufe der weiterführenden Schulen noch trainiert und der Sichtwortschatz erweitert werden muss (vgl. Kap. 7.4). Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass ein Kind einen Text automatisch auch inhaltlich erfasst, wenn es ihn entsprechend flüssig lesen kann. Allerdings ist die Leseflüchtigkeit umgekehrt Voraussetzung für das Textverstehen.

Erweiterter Lesebegriff im Hinblick auf inklusiv beschulte Schülerinnen und Schüler

Unter den erweiterten Lesebegriff fasst man nach Hublow (1985) das Wahrnehmen, Deuten und Verstehen von bildhaften und symbolhaften oder abstrakten Zeichen und Signalen, die sprachfrei oder sprachgebunden sein können. Dieser Grundgedanke wurde von Koch (2008) in Anlehnung an das Stufenmodell des Schriftspracherwerbs von Günther (1995) in einem Modell des erweiterten Lesens revidiert. Das Stufenmodell des erweiterten Lesens ist als hierarchische Entwicklung zu verstehen. Koch geht von acht Stufen des Lesens aus und erweitert das Modell von Günther insbesondere durch eine differenzierte Betrachtung der präliteral-symbolischen Stufe. Er unterscheidet zwischen Lesen im weiteren und Lesen im engeren Sinne (vgl. dazu auch: www.lesen.bayern.de/foederbedarf/).

2.1.2 Lesefähigkeit – Textverstehen

lokale Kohärenz

Die hierarchiehöheren Prozesse der Lesekompetenz betreffen die Lesefähigkeit, d. h. „die Fähigkeit, Texte sinnkonstruierend zu lesen“ (ISB/LehrplanPLUS, 2017). Dies setzt voraus, dass die Schülerinnen und Schüler im engeren Kontext des Textes, d. h. bei aufeinanderfolgenden Sätzen, Bedeutungs- und Argumentationszusammenhänge erkennen:

Mary holte die Picknick-Utensilien aus dem Wagen. Die Apfelschorle war warm.

Um zu verstehen, wie die beiden Sätze als Textsegmente inhaltlich miteinander verknüpft sind, muss die Leserin/der Leser „die Apfelschorle“ als „Picknick-Utensil“ einordnen. Nur mit dem Vorwissen, dass die Apfelschorle als Getränk zu den Picknick-Utensilien gehört, entsteht ein Sinnzusammenhang, die **lokale Kohärenz**.

globale Kohärenz

Das globale **Textverstehen**, auch **globale Kohärenz** genannt, d. h. das Erfassen des gesamten Textes, wird durch die Anwendung unterschiedlicher Lesetechniken, Lesestrategien und metakognitiver Selbstregulation unterstützt. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass in der Literatur nicht immer zwischen Lesetechniken und Lesestrategien unterschieden wird, sondern die hier aufgelisteten Lesetechniken z. T. den Lesestrategien zugeordnet werden.

Lesetechniken

Leserinnen und Leser rezipieren abhängig von der jeweiligen Leseintention einen Text mit unterschiedlichen Lesetechniken. Es lassen sich u. a. folgende Lesetechniken unterscheiden, in allen Fächern einüben und zunehmend selbstständig anwenden (vgl. ISB/Lesetechniken, 2016 und 2017):

- **orientierendes/diagonales Lesen (*skimming*):**
Betrachten der Textbestandteile, „Anlesen“ des Textes, Überfliegen
- **punktueller/selektives Lesen (*scanning*):**
gezielte Suche nach einer (oder mehreren) bestimmten Information(en)
- **kursorisches/rasches Lesen (*reading for gist*):**
globales Erfassen des gesamten Textinhalts
- **sequenzielles/detailliertes/intensives Lesen (*reading for detail*):**
genaues Erfassen des Textverlaufs/-inhalts inklusive inhaltlicher Details
- **analytisches/untersuchend-kritisches/statarisches Lesen (*deep reading*):**
tiefgehende Textanalyse (Reflexion, auch sprachliche Betrachtung)

Lesestrategien

Lesestrategien setzen sich meist aus unterschiedlichen Lesetechniken zusammen und werden definiert als „Operationen, die zielorientiert und flexibel für den verstehenden Umgang mit Texten eingesetzt werden, [...] automatisiert ablaufen [...], zugleich bewusstseinsfähig bleiben“ (Spinner, 2006, S. 120). Ziel ist, dass die Lernenden die Lesestrategien gezielt auswählen und einsetzen.

Lesestrategien lassen sich **nach Phasen**

- **vor** dem Lesen: z. B. Hypothesenbildung aufgrund der Überschrift oder Grafiken, Vorwissen (z. B. zum Thema und zur Textart) aktivieren
- **während** des Lesens: z. B. Unterstreichen, Randnotizen erstellen, Wörter im Kontext erschließen, Fachsprache nutzen
- **nach** dem Lesen: z. B. Sachtext in eine grafische Darstellungsform übertragen (z. B. Schema, Skizze), Zusammenfassen des Textes

oder **nach der Art des Prozesses** gliedern:

- **ordnende** Strategien: Text strukturieren, z. B. durch Unterstreichen
- **elaborierende** Strategien: Text erweitern, z. B. durch Randnotizen
- **wiederholende** Strategien: Informationen verarbeiten, z. B. durch Erstellen eines Schaubildes zum Text

Lesestrategien müssen bereits in der Grundschulzeit eingeführt und eingeübt werden, wobei das Training unbedingt an den weiterführenden und beruflichen Schulen fortgesetzt werden muss. Die Komplexität der Strategien wie auch der gelesenen Texte nehmen dabei zu.

*Lesestrategie-
trainings während
der gesamten
Schulzeit*

Metakognitive Strategien zur Selbstregulation

Zur Lesekompetenz gehört auch, **Lesetechniken und -strategien abhängig von Text und Leseziel auszuwählen** und die **Qualität der eigenen Leseleistung einschätzen** zu können. Dies bedeutet, dass sich Schülerinnen und Schüler ihres Lern- und Leseverhaltens bewusst werden, ihre Leseprozesse überwachen und beispielsweise reflektieren, welche Lesetechniken und Lesestrategien für welchen Text und welches Leseziel geeignet sind.

Schwierigkeiten beim Textverstehen sollten von den Schülerinnen und Schülern selbst wahrgenommen werden, sodass sie sich aktiv um Verständnis bemühen und fähig sind, **Maßnahmen der Selbstmotivation** zu ergreifen. Dies meint z. B., einen Textabschnitt erneut zu lesen und dabei bereits Bekanntes,

gut Verständliches, zu markieren (Verstehensinseln) und sich Unbekanntes zu erschließen bzw. Nichtverstandenes zu klären.

Im Sinne der Selbstregulation ist es auch sinnvoll, dass Schülerinnen und Schüler ihre **Leistungsfähigkeit einzuschätzen** wissen, um sich anspruchsvolle, aber gleichzeitig erreichbare Ziele zu setzen. Damit erleben sie auch, dass sie mit der Festlegung ihrer Ziele mitentscheiden über Erfolg und Misserfolg ihres Lernens.

Diese Schritte des Leseprozesses werden als **metakognitive Strategien zur Selbstregulation** bezeichnet (s.a. Philipp/Schilcher, 2012, S. 43 ff.), die aus folgenden Phasen bestehen:

1. **Planung:** Leseziele setzen, inhaltliche Hypothesen äußern, Vorwissen aktivieren
2. **Überwachung:** Verstandenes festhalten, Nichtverstandenes klären, Pausen zur Rekapitulation machen, Lesegeschwindigkeit anpassen, Hypothesen überprüfen
3. **Regulation:** positiv zum Lesen eingestellt sein, sich zum Lesen motivieren, trotz ggf. auftretender Verständnisschwierigkeiten den Lese-prozess fortsetzen
4. **Methoden:** Lesen in Gruppen (Lesekonferenz, Reziprokes Lesen und Text-Trio), Bewusstmachung des Leseprozesses (Lautes Denken und Lesen Schritt für Schritt), Reflexionsgespräche zur Lesekompetenz (an-hand eines Gesprächsleitfadens)

Lesestrategien:

#lesen.bayern-

Methodenkarten



www.lesen.bayern.de/methoden/

Selbstreflexionsbögen und Nachfragen der Lehrkraft, die die Selbsteinschätzung und Überprüfung des eigenen Leseverhaltens initiieren, sind dabei eine wichtige Hilfe und leiten zur eigenständigen Metaregulation über.

Nachfolgende Grafik stellt den Lernkreis (des Lesens) im Sinne der Selbstregulation dar:

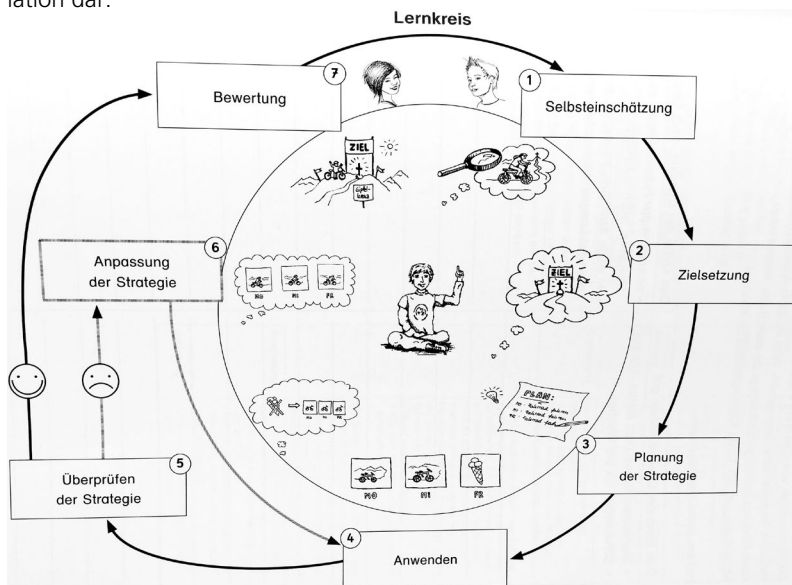


Abb. 5: Trainingshandbuch selbstreguliertes Lernen I. Lernökologische Strategien für Schüler der 4. Jahrgangsstufe Grundschule zur Verbesserung mathematischer Kompetenzen (Ziegler/Stöger, 2009), S. 28.

2.2 Einflüsse auf der Ebene der Leserin/des Lesers

Die Lesemotivation in Schule und Unterricht

Die Lesemotivation ist eine zentrale Einflussgröße auf der Ebene des Subjekts. Sie profitiert davon, wenn die Schülerinnen und Schüler sich als kompetente Leserinnen und Leser erleben. Diese haben ein positives Leseselbstkonzept, was wiederum einen ganz erheblichen Einfluss auf die Lesemotivation hat. „Ohne [die Lesemotivation] wird [...] nicht gelesen, ohne sie fehlt gleichsam der Antrieb für all die verschiedenen und komplex ineinander verstrickten geistigen Akte, die für das Textverstehen notwendig sind, und sie ist der Horizont dessen, was wir im konkreten Lese-prozess Beteiligung und Engagement nennen.“ (Rosebrock, 2012, S. 5f.)

Zu unterscheiden sind die **intrinsische** und die **extrinsische Lesemotivation**. Während die intrinsische Motivation die Bereitschaft zum Lesen aus **Interesse am Thema** oder aus Freude an der Tätigkeit selbst meint, hat die extrinsische Lesemotivation positive Folgen wie Anerkennung im Blick. Elternhaus und Kindertagesstätten sowie ein lesefreundliches Umfeld legen im Idealfall den Grundstein für Lesemotivation (vgl. Hoppe/Schwenke, 2013 S. 12). Schule knüpft daran an und fördert die Lesemotivation weiter, u. a. durch:

intrinsische und extrinsische Lesemotivation

Aktionen rund ums Lesen

- Lese-Elternabende (Wert des Lesens, Buchtipps, Leseunterschriften etc.)
- Ritualisiertes Vorlesen (z. B. während der Brotzeit)
- Lesenächte (z. B. zum Welttag des Buches)
- Lesepatenschaften (z. B. mit älteren Schüler/-innen/externen Partnern)
- Besuche außerschulischer Lernorte (z. B. Buchhandlungen, Bibliothek)
- Wettbewerbe (z. B. Vorlese- oder Viellesewettbewerbe)

Vorlesewettbewerb des Börsenvereins des Deutschen Buchhandels:



www.vorlesewettbewerb.de/

Lesen mit Bezug zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler

Eine wichtige Aufgabe der Leseförderung in allen Fächern ist die **Auswahl motivierender Texte**, die möglichst an die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen anknüpfen. Positiv ist, wenn die Schülerinnen und Schüler in die Auswahl der Texte miteinbezogen und die unterschiedlichen Interessen, beispielsweise von Mädchen und Jungen, abgebildet werden. Im Hinblick auf die **Lesemotivation** lässt sich konstatieren, dass Mädchen das Lesen im Allgemeinen wichtiger ist als Buben und eine größere Zahl Mädchen als Jungen angibt, gerne und viel zu lesen, was insbesondere für Belletristik gilt (Philipp/Garbe, 2007, S. 2). Die **geschlechtsspezifischen Unterschiede** sollten von den Lehrkräften bei der Auswahl von Texten im Hinblick auf die Textsorte und die Inhalte berücksichtigt werden.

Passgenaue Bücher
für verschiedenen
Jahrgangsstufen,
Fächer und Füse mit
Filtersuchfunktion
gibt es auf
#lesen.bayern:



[www.lesen.bayern.de/
buchbesprechungen/](http://www.lesen.bayern.de/buchbesprechungen/)

Lektüreprüfungen
für das Fach Deutsch
#lesen.bayern

[www.lesen.bayern.de/
lektuereempfehlungen/](http://www.lesen.bayern.de/lektuereempfehlungen/)

Bewährt hat sich auch, unterschiedliche Textsorten und Medien bei der Auswahl zu berücksichtigen, wie z. B.:

- Bücher mit Bild- und Textanteil (Comics und Kinder-/Jugendromane; „Welttagsbuch“ mit Anhang einer Graphic Novel)
- Lektüre, begleitet von Hörbüchern oder Filmausschnitten
- Sachbücher und -texte (auch Kinderseiten aus Zeitungen/Zeitschriften)
- Websites/Apps für Kinder und Jugendliche

Sachtexte wie z. B. Spielanleitungen und Versuchsanordnungen können eine überzeugende **Verbindung zwischen Lesen und Handeln im Fachunterricht** herstellen. Die Schülerinnen und Schüler machen hier die konkrete Erfahrung, dass sinnentnehmendes Lesen die Voraussetzung für das spätere Spiel oder das korrekte Ausführen eines Experiments ist. So stellt sich Schülerinnen und Schülern das Lesen als ein Prozess dar, der weit darüber hinausgeht, Inhalte zu summieren: Lesen ist eine Möglichkeit, an der Gestaltung von Wirklichkeit teilzuhaben (vgl. Drummer, 2016, S. 11 ff.).

Auch poetische Texte, wie z. B. Kinder- und Jugendbücher, können Leserinnen und Leser aktivieren. Sie profitieren vom mündlichen Vortrag, der Anschlusskommunikation oder handlungs- und produktionsorientierten Methoden. Beispiele sind die Darstellung der Handlung in Rollenspielen oder gestalterische Umsetzungen des Textes, v. a. im Deutsch- oder Fremdsprachenunterricht. Sich hier aktiv und erfolgreich zu erleben, kann die Lesemotivation von Kindern und Jugendlichen fördern.

Vorläuferfähigkeiten im Lesen

Der Eintritt in die Schule beziehungsweise das Erlernen der Buchstaben und der Beginn des Lesens und Schreibens ist nicht die Stunde Null des Schriftspracherwerbs. Bereits lange bevor Kinder systematisch das Lesen und Schreiben lernen, erwerben sie wichtige Vorläuferfertigkeiten. Dabei sind insbesondere die phonologische Bewusstheit und die Benennungsgeschwindigkeit von großer Bedeutung. Durch Sing- und Klatschspiele, Lieder und Reime werden bereits in der Vorschulzeit und darüber hinaus in der Grundschulzeit die Grundsteine für den späteren Schriftspracherwerb gelegt. Der Umgang mit Sprache unabhängig von deren Bedeutung ist dabei die erste Voraussetzung. So erkennen Kinder, dass Wörter nicht nur von der Bedeutung ähnlich sein können, sondern auch in ihrer lautlichen Gestalt und sammeln damit wichtige Vorerfahrungen.

Lesen und Vorlesen

Auch das Vorlesen als lesemotivierende, aber auch die Lesekompetenz unterstützende Aktivität von klein auf ist nicht zu unterschätzen. Nicht nur können Kinder hier Geschichten als etwas Tolles erleben, sich – im Sinne der Anschlusskommunikation – über das Erzählte austauschen und Freude am (Vor-)Lesen entwickeln. Die Vorlese-Studien der Stiftung Lesen belegen auch immer wieder, dass Kinder vom Vorlesen der Eltern profitieren – ihnen fällt das Lesenlernen leichter, ihre Imaginationsfähigkeit ist besser ausgeprägt und sie können sich länger konzentrieren (vgl. Vorlesestudie 2018). Interessant ist nun, dass sich das Vorlesen nicht nur im (früh-)kindlichen Alter positiv auswirkt. Die Studien „Leseförderung durch Vorlesen“, die von Prof. Dr. Jürgen Belgrad

Vorlesebücher des
Monats und tolle
Videos:



[www.lesen.bayern.de/
vorlesen/](http://www.lesen.bayern.de/vorlesen/)

von 2010 bis 2015 an Grund- und Mittelschulen, Realschulen und einigen Gymnasien und Berufsschulen durchgeführt wurden, zeigen, dass die basalen Lesefähigkeiten deutlich davon profitieren, wenn – in der Schule – regelmäßig vorgelesen wird (Belgrad, 2015, 180 ff.). Das Vorlesen befördert dann sowohl die Lesemotivation als auch die Lesekompetenz.

Lesekompetenz und Lesemotivation

Wie Lesekompetenz im engeren Sinne und Lesemotivation zusammenhängen, wird in der Fachliteratur kontrovers diskutiert, wenngleich feststeht, dass sich beides wechselseitig bedingt:

Lesekompetenz und Lesemotivation bedingen sich gegenseitig

So werden gute kognitive Teileistungen auf der Prozessebene von Lesekompetenz vermehrt mit einem positiven lesebezogenen Selbstkonzept der Lernenden auf der Subjektebene einhergehen, was wiederum zu einer höheren Beteiligung an der Anschlusskommunikation [...] und einer höheren Interaktion auf sozialer Ebene führt. Demgegenüber bewirken mangelhafte oder schwache Leseleistungen auf der Prozessebene eine fehlende Motivation, sich mit längeren Lesetexten auseinanderzusetzen, [...]. (von Zadelhoff, 2016, S. 34)

Lesekompetenz ist also die **Voraussetzung für Lesemotivation**, wenngleich die Lesemotivation auch umgekehrt positive Auswirkungen auf die Lesekompetenz hat.

Wenn Schülerinnen und Schüler positive Leseerfahrungen hatten – z. B. durch positive Vorleseerfahrungen und durch Texte in der für sie passenden Textkomplexität sowie einer ihrer Lebenswelt entsprechenden Thematik (→ Lesemotivation) –, begreifen sie sich selbst als gute Leserinnen und Leser (→ Selbstkonzept) und lesen i. d. R. gern (→ Aufwertung des Lesens), dadurch auch viel und stetig besser (→ Lesekompetenz) (vgl. Abb. „positive Leseerfahrung“).

Umgekehrt gilt natürlich auch der „Teufelskreis“ aus negativen Leseerfahrungen, negativem Selbstkonzept und einer Abwertung des Lesens, den es zu durchbrechen gilt durch Lesekompetenztraining, möglichst individuell auf den Leser bzw. die Leserin abgestimmt, unterstützt und begleitet von lesemotivierenden Aktivitäten (vgl. Abb. „negative Leseerfahrung“) und kontinuierlichem Feedback.

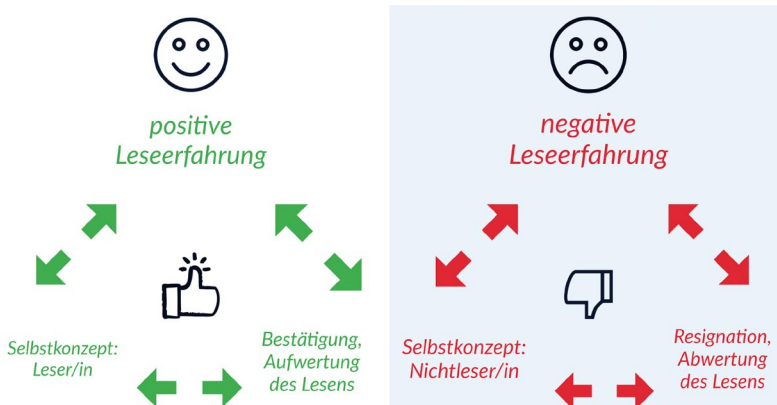


Abb.6: FILBY-Selbstlernkurs, 2020, eigene Darstellung

2.3 Einflüsse auf der sozialen Ebene

Lesesozialisation in der Familie und im Vorschulischen

Exemplarisch für die soziale Ebene werden hier der Einfluss der Familie und der vorschulischen Bildungsinstitutionen beleuchtet, da beide eine wesentliche Grundlage für die schulische Leseförderung darstellen.

Bei der Entwicklung der Lesekompetenz spielen frühe Formen der Lesesozialisation und das familiäre Umfeld eine große Rolle.

Die Familie ist [...] nicht nur die früheste, sondern auch die wirksamste Instanz der Lesesozialisation [...]. Die Lesesozialisation ist bereits mit der kindlichen Sprachentwicklung verknüpft. Eine stimulierende sprachliche Umgebung befördert das Lesen. [...] Die frühe Leseförderung [...] reg[t] das Leseverhalten der Kinder in allen unterschiedlichen Aspekten an. Lesefreude, -frequenz und -dauer nehmen tendenziell zu [...]. (Schiefele et al., 2004, S. 45 ff.)

Das Elternhaus prägt das Leseverhalten von Kindern maßgeblich, der Stellenwert von Büchern im sozialen Umfeld, ein **positives Leseklima** und der **Vorbildcharakter** lesender Eltern erweisen sich als sehr förderlich. Die Zusammenarbeit der Bildungseinrichtungen mit den Eltern im Sinne einer **Erziehungspartnerschaft** ist deshalb höchst sinnvoll.

Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund

Die Ergebnisse von IGLU und PISA (vgl. Kap. 1.2) machen deutlich, dass es **migrationsbedingte Disparitäten** in den Leseleistungen gibt: Im Vergleich zu ihren Mitschülerinnen und Mitschülern, deren Eltern in Deutschland geboren sind, erzielen Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund schlechtere Leseleistungen. Auch setzten sich bei Kindern mit Migrationshintergrund die Leseleistungen in besonderer Weise auch kumulativ in Mathematik und den Naturwissenschaften fort. Besonders dann, wenn beide Elternteile nach Deutschland zugewandert sind, kann sich die Leseleistung in der sogenannten Verkehrssprache als äußerst schwach erweisen. „In Deutschland erzielten die Schüler ohne Migrationshintergrund im Bereich Lesekompetenz 63 Punkte mehr als die Schüler mit Migrationshintergrund (der ersten und der zweiten Generation). Nach Berücksichtigung des sozioökonomischen Profils der Schülerinnen und Schüler lag der Leistungsabstand bei 17 Punkten. Die Schüler mit Migrationshintergrund der zweiten Generation hatten gegenüber jenen der ersten Generation einen Leistungsvorsprung von 21 Punkten.“

Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sind zwar tendenziell benachteiligt, einige erreichen aber ein hervorragendes Leistungsniveau. In Deutschland lagen die Leseleistungen von rd. 16% der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im obersten Quartil der Leistungsverteilung.“ (OECD, 2018, S. 7)

vorlesen.zuhören.
bewegen: eine
gemeinsame
Initiative des
StMUK und StMAS
mit dem ISB und
IFB zur Förderung
des Vorlesens



www.vorlesen.bayern.de

Soziale Herkunft

Insgesamt machen die PISA-Ergebnisse eine **Kopplung von Leseleistung und der sozialen Herkunft** der Schülerinnen und Schüler deutlich. Die Familie entscheidet als zentraler Bildungsort mit ihrer jeweils „unterschiedlichen Ausstattung an sozialem, ökonomischem und kulturellem (Bildungs-)Kapital“ (Irion/Sahin, 2018, S. 34) wesentlich mit über den schulischen (Lese-)Erfolg der Kinder. In Deutschland ist dieser Zusammenhang jedoch besonders eng und wurde zuletzt durch die Ergebnisse des IQB-Bildungstrends 2016 erneut bestätigt. Insbesondere der **Berufsstatus der Eltern** ist ein entscheidender Faktor, der die Lesekompetenz beeinflusst: „Der Leistungsvorsprung im Leseverständnis von Kindern aus Familien der dritten Berufsgruppe (Akademiker/-innen, Techniker/-innen und Führungskräfte) vor denen der ersten Berufsgruppe (manuelle Tätigkeiten) beträgt [...] ungefähr eineinhalb Lernjahre.“ (Valtin, 2018, S. 36 ff.)

Die familiäre Lesesozialisation lässt sich von außen nur schwer beeinflussen, weshalb die **Rolle vorschulischer Bildungsinstitutionen** deutlich wird.

Bayerischer Bildungs- und Erziehungsplan

Folgerichtig umfasst das bayerische Konzept der Leseförderung deshalb auch den vorschulischen Bereich (Bayerische Leitlinien für die Bildung und Erziehung von Kindern bis zum Ende der Grundschulzeit, 2014, S. 44) und schafft systematisch Voraussetzungen, auf denen der Unterricht an den Grund- und später den weiterführenden und beruflichen Schulen aufbauen kann.

*Bayerischer
Bildungs- und
Erziehungsplan*

Im Hinblick auf die Bildungsgerechtigkeit bestehen Herausforderungen, um benachteiligte Kinder und Jugendliche an den Schulen stärker zu unterstützen und die Disparitäten deutlich zu reduzieren. Insbesondere **der sprachensible Fachunterricht** (vgl. Kap. 5.4) stellt ein probates Mittel dar, mit Leistungsheterogenität und sprachlichen Defiziten umzugehen und diese auszugleichen.

3 Welche Bedeutung hat Lesen im LehrplanPLUS?

Grundlage der Initiative [#lesen.bayern](#) ist der bayerische Lehrplan:

lesen, um zu lernen

*Im Mittelpunkt des Konzeptes „LehrplanPLUS“ steht der Erwerb von überdauernden **Kompetenzen** durch die Schülerinnen und Schüler. [...] Über den Unterricht erarbeiten sich die Schülerinnen und Schüler also „Werkzeuge“, die sie zur Lösung lebensweltlicher Problemstellungen, zur aktiven Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen und an kulturellen Angeboten sowie nicht zuletzt zum lebenslangen Lernen befähigen. (ISB/LehrplanPLUS, 2017; vgl. Kap. 3)*

Für Schule und Unterricht bedeutet dies, dass Lernen im Kontext erfolgt. Die situative Einbettung von Aufgaben, die authentisch gestaltet sind und an die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen anknüpfen, motiviert.

3.1 Schulart- und fächerübergreifendes Bildungs- und Erziehungsziel *Sprachliche Bildung*

Die Förderung von Lesekompetenz ist im LehrplanPLUS auf unterschiedlichen Ebenen verankert und **für alle Fächer und Schularten verbindlich**. Mit insgesamt 15 schulart- und fächerübergreifenden Bildungs- und Erziehungszielen (FÜZ) setzt der LehrplanPLUS vielfältige Impulse für die schulinterne Zusammenarbeit und die Kooperation mit außerschulischen Partnern, greift wichtige gesellschaftliche Aufgaben auf und leistet somit einen Beitrag zur „Entwicklung einer ganzheitlich gebildeten und alltagskompetenten Persönlichkeit“ (ISB/LehrplanPLUS, 2017).

Das **fächer- und schulartübergreifende Bildungs- und Erziehungsziel *Sprachliche Bildung*** richtet sich an die Lehrkräfte aller Fächer, um sie für die **zentrale Bedeutung von Sprache und Fachsprache** zu sensibilisieren. Die Lesekompetenz stellt einen wesentlichen Aspekt der *Sprachlichen Bildung* dar. Sie ist für eine umfassende kommunikative Teilhabe an der Gesellschaft unabdingbar und stellt eine elementare Voraussetzung für schulischen wie beruflichen Erfolg dar. Mit diesem Anliegen greift das schulart- und fächerübergreifende Bildungs- und Erziehungsziel *Sprachliche Bildung* auch die gleichnamige Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus (KM-Bek) vom 17. Juni 2014 auf (vgl. 1). Lesekompetenz wird hier neben Mündlichkeit, Wortschatzerweiterung und Schreiben als elementare Teilkompetenz der *Sprachlichen Bildung* verstanden. Auch in der Medienbildung (FÜZ *Medienbildung/Digitale Bildung* und im Kompetenzrahmen zur Medienbildung an bayerischen Schulen v. a. im Kompetenzbereich „Suchen und Verarbeiten“) ist das Leseverstehen elementar.

Natürlich sind die fächer- und schulartübergreifenden Bildungs- und Erziehungsziele nicht unabhängig voneinander zu betrachten und ihre Vermittlung an Schülerinnen und Schüler erfolgt nicht isoliert. Deshalb richtet [#lesen.bayern](#) z. B. bei den Buchbesprechungen einen expliziten Fokus auf sie und führt neben der Eignung für die verschiedenen Fächer auch auf, welche FÜZe mit den Sachbüchern und belletristischen Titeln gefördert werden können. Außerdem stehen Empfehlungslisten zu einigen FÜZen zur Verfügung (bisher:

Fächer- und Schulartübergreifende Bildungs- und Erziehungsziele im LehrplanPLUS:



www.lehrplanplus.bayern.de/



www.lesen.bayern.de/fuezt/

Politische Bildung, Interkulturelle Bildung, Werteerziehung und Bildung für Nachhaltige Entwicklung).

3.2 Fachportraits: Lesen in den einzelnen Fächern und Fachgruppen

Über die fächerübergreifenden Bildungs- und Erziehungsziele hinaus finden sich in den **Lehrplänen aller Fächer und Schularten** Aufforderungen zur Förderung der Lesekompetenz. In vielen Fächern werden literarische und in allen Fächern pragmatische – kontinuierliche und diskontinuierliche – Texte gelesen. Für alle Fachgruppen und alle Schularten ist im Hinblick auf die Leseförderung Folgendes relevant:

- selbstständiger Umgang mit einer Vielzahl an Texten (erweiterter Textbegriff) aus dem Schulbuch und in weiterem (fachspezifischen) Arbeitsmaterial
- Informationsrecherche in Print-/digitalen Medien und Bewertung
- Bearbeitung (materialgestützter) Aufgabenstellungen/Textaufgaben
- Lesekompetenz als Voraussetzung für den Erwerb weiterer Kompetenzen
- Ausbildung einer fachspezifischen Lesekompetenz: In den Kompetenzstrukturmodellen aller Fächer ist die Kommunikation fester Bestandteil.

Das abgebildete Kompetenzstrukturmodell ist dem Fachportrait Mathematik am Gymnasium entnommen und zeigt exemplarisch die Verankerung der *Sprachlichen Bildung* und damit auch der Lesekompetenz im Lehrplan aller Fächer und aller Schularten.

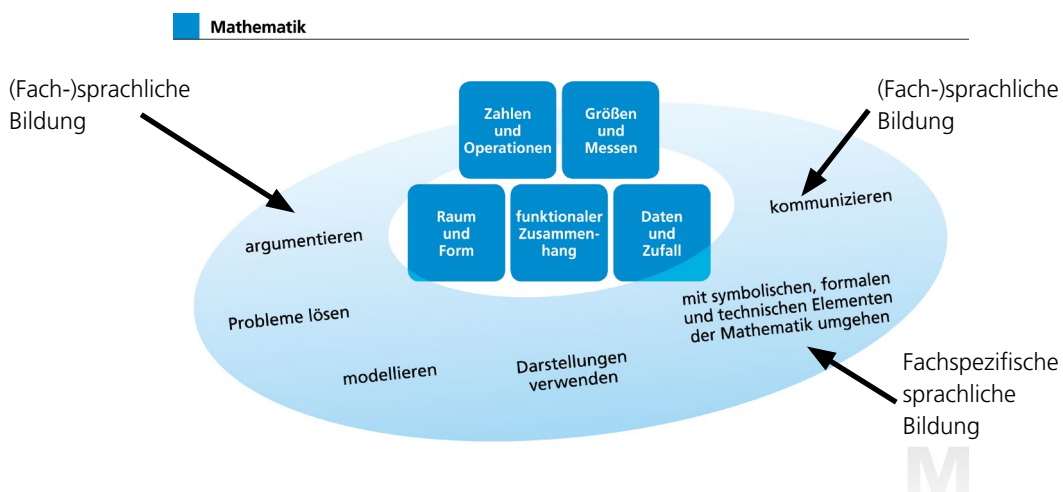


Abb. 7: ISB/LehrplanPLUS/Kompetenzstufenmodell im Fach Mathematik, Gymnasium, 2018.

Nachfolgend werden in den einzelnen Fachportraits die Verankerung der Leseförderung im LehrplanPLUS, für das Fach typische Textsorten, fachspezifische Situationen wie auch Methoden aufgeführt.

Die ausführlichen Fachportraits der Fächer/Fachgruppen finden Sie unter www.lesen.bayern.de; im Folgenden sind Auszüge – in fünf Fachbereiche geordnet (MINT, Sprachen, Ges./Wirt. Wiss., Mus.-ästh., Rel./Eth.) – abgedruckt:

3.2.1 MINT-Fächer

Fachportrait: Mathematik und Informatik	
Leseförderung und LehrplanPLUS	Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit Texten auseinander, die häufig spezifische Darstellungen in Form von symbolischen Ausdrücken oder Grafiken (z.B. Tabellen, Diagrammen, Pseudocodes oder Programmen zur Beschreibung eines Ablaufs) umfassen bzw. aus diesen bestehen. Dabei werden die Lernenden dazu befähigt, diese Informationsquellen und Darstellungsformen selbstständig zu erschließen und verständlich zu nutzen. Die Kompetenzbereiche „ kommunizieren “ und „ kooperieren und kommunizieren “ sind deshalb zentrale Bestandteile der Kompetenzstrukturmodelle.
Textsorten	Kontinuierliche und diskontinuierliche Texte, z. B. • Instruktionstexte (Konstruktions-/Trainingsanleitungen u. a.) • Aufgabentexte (symbolhafte oder textliche Beschreibungen) • Schaubilder, Diagramme, Tabellen • Mindmaps, Struktogramme, Ablaufpläne • HTML, Programmcodes, Pseudocodes • Symbole, Icons, Bilder und Fotos
Fach-spezifische Situationen	Fachspezifische Situationen der Textbegegnung: • Lesen von Aufgabenstellungen, Lösen von Textaufgaben • Nachvollziehen von mathematischen Beschreibungen und Gleichungen • Auswerten von Statistiken und Schaubildern • Lesen von Programmcodes und Erschließen von Funktionsweisen • Bewerten verschiedener Darstellungen von Informationen • Analyse von Grafik-, Text- und Multimediadokumenten • Selbstständiges Umgehen mit Medien, z. B. mit dem Schulbuch • Informationsrecherche und Referatsvorbereitung
Methoden/ Besonderheiten	Die Lesekompetenz geht in den Fächern Mathematik und Informatik über das Erschließen reiner Textdarstellungen hinaus; die Verwendung von Symbolen und Grafiken zur prägnanten und übersichtlichen Darstellung von Sachverhalten und Strukturierung/Klassifizierung von Informationen muss kontinuierlich trainiert werden. Ein entscheidender Aspekt ist dabei wie auch bei der Differenzierung zwischen relevanten und unwichtigen Aspekten der Aufbau von Lesekompetenz und Abstraktionsfähigkeit.

Fachportrait: Biologie, Chemie und Physik	
Leseförderung und LehrplanPLUS	Naturwissenschaftliche Kompetenz zeigt sich in der modernen Wissensgesellschaft u. a. in der Fähigkeit, grundlegende Phänomene der Natur, Stoffe und deren Verbindungen sowie die Gesetzmäßigkeiten des Lebendigen beschreiben zu können und Fachtexte mit Fachwortschatz, Zeichen, Symbolen und grafischen Darstellungen verstehen zu können. Diese Fähigkeit wird in naturwissenschaftlichen Fächern erworben und kontinuierlich eingeübt bzw. vertieft. Zudem ist es wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler Verstandenes fachgerecht artikulieren können; die Kompetenzstrukturmodelle für Physik, Chemie und Biologie enthalten deshalb den Kompetenzbereich „Kommunizieren“.
Textsorten	Kontinuierliche und diskontinuierliche Textsorten, z. B. • Instruktionstexte, z. B. Textaufgaben • Experimentieranleitungen und -protokolle • (Populär-)wissenschaftliche Informationstexte • Symbolhafte Beschreibungen von Sachverhalten • Diagramme, aktuelle Schaubilder • journalistische Berichte und historische Quellen • Werbung, Werbeanzeigen • Comics und bildgestützte Geschichten
Fach-spezifische Situationen	Fachspezifische Situationen der Textbegegnung: • Lesen von fachsprachlichen Texten • Erfassen von Aufgabenstellungen/Experimentieranleitungen • Verstehen von Vorgangsbeschreibungen • Lesen und Verfassen von Protokollen • Nachvollziehen und Interpretieren von Gleichungen • Auswerten von Statistiken und Diagrammen • Lösen von Textaufgaben • Selbstständiges Umgehen mit Medien, z. B. dem Schulbuch • Informationsrecherche und Referatsvorbereitung
Methoden/ Besonderheiten	Verständnis und Anwendung von naturwissenschaftlicher Fach- und Formelsprache sowie Symbolik setzen ein hohes Maß an Abstraktionsvermögen voraus und sind damit eine Herausforderung für viele Schülerinnen und Schüler. Deshalb nimmt die Förderung der Lesekompetenz – neben dem Einsatz gestufter Sprachhilfen – im naturwissenschaftlichen Unterricht einen wichtigen Platz ein. Naturwissenschaftliche Protokolle von Versuchen/ Experimenten unterscheiden sich in Inhalt und Darstellung wesentlich von Protokollen im Fach Deutsch; dies wird entsprechend thematisiert.

3.2.2 Sprachen

Fachportrait: Deutsch	
Leseförderung und LehrplanPLUS	Der Deutschunterricht aller Schularten strebt die Erweiterung und Differenzierung der sprachlichen Kompetenz an; der Kompetenzbereich „Lesen – mit Texten und weiteren Medien umgehen“ ist einer der vier zentralen Kompetenzbereiche. Die Kompetenzbereiche stehen nicht nebeneinander, sondern sind integrativ miteinander verbunden. Die Schülerinnen und Schüler entwickeln sowohl die Bereitschaft als auch die Fähigkeit, Texte zu lesen und zu verstehen, indem sie grundlegende Techniken der Rezeption erlernen und so in der Lage sind, sich Texte unter Berücksichtigung der jeweiligen medialen Gestaltungsmittel selbstständig und zielgerichtet zu erschließen, sie ggf. zu interpretieren und intertextuelle Bezüge herzustellen.
Textsorten	Kontinuierliche und diskontinuierliche, literarische und pragmatische Texte, z. B. • moderne/klassische Kinder- und Jugendliteratur • Märchen, Fabeln, Erzählungen, Kurzgeschichten • Novellen, Romane, Comics, Graphic Novels • Dramen, Szenen, auch Hörtexte, Filme, Serien, Trailer • Gedichte, Balladen, Liedtexte, Raps • (Kinder- und Jugend-)Zeitschriften/Sachbücher • Berichte, Nachrichten • Kommentare, Glossen, Essays, Reden • Lexikonartikel, Rezepte, juristische Texte, Werbung • Karikaturen, Grafiken, Tabellen, Schaubilder etc. • Formen digitaler Kommunikation, z. B. in Chats, Blogs
Fach-spezifische Situationen	Fachspezifische Situationen der Textbegegnung: • Inhaltsverstehen und literarische Interpretation • Materialauswertung beim materialgestützten Schreiben, z. B. Auswerten von Statistiken und Diagrammen • Informationsrecherche und Referatsvorbereitung • selbstständiger Umgang mit dem Schulbuch • Begegnung mit Ganzschriften
Methoden/ Besonderheiten	• Einübung verschiedener Lesetechniken/-strategien und Methoden (vgl. ISB/Lesetechniken, 2016 und 2017: Glossar und Methodenübersicht: Serviceteil des LehrplanPLUS Deutsch GY/RS) • Eine Übersicht zu Besonderheiten in den Förderschwerpunkten Sehen, Hören, Sprache und geistige Entwicklung finden Sie online.

Fachportrait: Fremdsprachen	
Leseförderung und LehrplanPLUS	Im Unterricht der modernen Fremdsprachen aller Schularten spielen Texte eine bedeutende Rolle. Im Zusammenspiel mit den anderen kommunikativen Fertigkeiten ist Leseverstehen unabdingbar für eine erfolgreiche fremdsprachliche Kommunikation. Die Kompetenzbereiche „Kommunikative Kompetenzen“ und „Texte und Medien verstehen“ sind deshalb zentral und werden integrativ mit den anderen Bereichen geschult. Im Unterricht der klassischen Sprachen werden für die heutige Kommunikationsgesellschaft wesentliche Kompetenzen aufgebaut, z. B. Texte genau zu lesen und den Inhalt in Verbindung mit sprachlichen Merkmalen differenziert zu deuten.
Textsorten	Moderne Fremdsprachen: fremdsprachliche Sach- und literarische Texte unterschiedlicher Quellen, auch digitaler Art, z. B.: • Märchen, Gedichte, Geschichten, Comics, Liedtexte • Nachrichten, Berichte, Kommentare, Leserbriefe, Interviews • (Info-)Grafiken, Statistiken, Schaubilder; Werbung • Tagebucheinträge, Briefe, Einladungen, Postkarten • Anleitungen; E-Mails, Blogeinträge, Websites
Textsorten	Klassische Sprachen: v. a. literarische Texte aller Gattungen, unterschiedliche pragmatische und diskontinuierliche Texte, z. B. • Epen, Epigramme, Elegien, Fabeln, Lehrgedichte, Reden, Romane, Satiren • literarische/philosophische/wissenschaftliche/politische/historische/persönliche Texte, auch aktuelle • Verfassertexte zu Mythologie und historischem Kontext • historische Quellen, Inschriften, Karten und Pläne • grammatikalische Schemata, Lehrbuchtexte, Wörterbucheinträge
Fach-spezifische Situationen	Textbegegnung in vielfältigen Situationen, u. a.: • spracherwerbsorientiertes Lesen/Übersetzungsvergleich • Texterschließung, -auswertung und -interpretation • Informationsrecherche und Referatsvorbereitung • Lesen authentischer/didaktisierter Lektüren
Methoden/Besonderheiten	• Einübung verschiedener Lesetechniken und -strategien • Erschließen unbekannten Vokabulars durch selbstständige Verwendung von Hilfsmitteln, z. B. von Wörterbüchern • Transfer von Sprachwissen, auch aus anderen Sprachen

3.2.3 Gesellschafts- und Wirtschaftswissenschaften

Fachportrait: Geschichte, Sozialkunde/Politik und Gesellschaft, Geographie	
Leseförderung und LehrplanPLUS	Die textuelle Kompetenz ist zentral, um Methoden des gesellschaftswissenschaftlichen Bereichs anwenden, Erkenntnisse gewinnen und Informationen kritisch bewerten zu können. Die verankerten Kompetenzbereiche „Narrative Kompetenz“ und „Urteilskompetenz“ (Geschichte, Sozialkunde/Politik und Gesellschaft), sowie „kommunizieren“ und „beurteilen und bewerten“ (Geographie) spiegeln dies wider.
Textsorten	Kontinuierliche und diskontinuierliche Texte, z. B. • Verfassertexte (Schulbuch) • Zeitungs-, Zeitschriften- und Fachartikel, Lexikon-einträge • Verfassungstexte, Gesetzestexte, Verträge, Urkunden • Karikaturen, Diagramme, Statistiken, Quellen • Schaubilder, Kartenmaterial
Fach-spezifische Situationen	Fachspezifische Situationen der Textbegegnung: • Verstehen/Versprachlichen historischer, politischer, gesellschaftlicher Sachverhalte • Textverstehen, auch vorbereitend für argumentative Beiträge • Auswerten von Statistiken, Diagrammen und Schaubildern • Erschließen und Interpretieren von Karikaturen • Informationsrecherche und Referatsvorbereitung • Selbstständiger Umgang mit dem Schulbuch
Methoden/ Besonderheiten	• Förderung eines kritischen Bewusstseins für Texte und Informationen • Förderung der allgemeinen Lesekompetenz über die Förderung der fachspezifischen Lesekompetenz, auch für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache und für Teilnehmende am bilingualen Sachfachunterricht

Fachportrait: Wirtschaft und Recht	
Leseförderung und LehrplanPLUS	Die Schülerinnen und Schüler analysieren ein breites Spektrum an Textsorten und beurteilen sie vor dem Hintergrund zentraler wirtschaftlicher und rechtlicher Konzepte, Theorien und Grundvorstellungen sowie vor dem Hintergrund eigener Wertvorstellungen und ethischer Perspektiven. Schriftliche und mündliche Kommunikation sind zentrale Bestandteile jeder Aufgabenstellung und entsprechend im Kompetenzstrukturmodell im Kompetenzbereich „kommunizieren“ verankert. In den wirtschaftswissenschaftlichen Fächern spielen ökonomische und rechtliche Fachbegriffe eine zentrale Rolle. Die für die konkrete Handlungssituation von den Schülerinnen und Schülern letztendlich erarbeiteten Lösungsvorschläge werden in schriftlicher oder mündlicher Form sach- und adressatengerecht unter Verwendung der entsprechenden Fachsprache kommuniziert.
Textsorten	Kontinuierliche und diskontinuierliche Texte, z. B. • aus dem Schulbuch • Artikel aus Tages-/Wochenzeitungen und Fachzeitschriften • aktuelle Infografiken • Werbung • Gesetzestexte • Verträge; Allgemeine Geschäftsbedingungen • Produktkataloge und Preislisten; Belege • Kontenrahmen/-pläne; Lohn- und Gehaltsabrechnungen • Geschäftsbriefe • Textwelten des Internets (Websites, Blogs u. a.)
Fach-spezifische Situationen	Lesen von Texten und Erschließen von Materialien zur Lösung folgender Aufgaben: • Schriftverkehr mit Kunden und Lieferanten • Lösen von Rechtsfällen • Erstellen von Rechnungen • Vergleichen von Angeboten • Abschließen von Verträgen • Erstellen von Werbeplänen • Verfassen von Kommentaren • Erstellen von Bewerbungsunterlagen
Methoden/ Besonderheiten	• Analyse von Gesetzestexten und Subsumtion • selektives Lesen von Allgemeinen Geschäftsbedingungen, Verträgen und Gesetzestexten

3.2.4 Musisch-ästhetische Fachbereiche

Fachportrait: Kunst und Musik	
Leseförderung und LehrplanPLUS	Für das Lernen in den Fächern Kunst und Musik stellt die Lesekompetenz einen substantiellen Aspekt dar. Zur Förderung der Lesekompetenz tragen sie wesentlich durch das Decodieren und Dechiffrieren vielfältiger Textsorten, grafisch-bildlicher Vorlagen und Symbolschriften sowie durch eine multirezeptionelle und dadurch nachhaltige Verankerung des Leseprozesses bei. Im Kompetenzstrukturmodell spiegelt sich dies in den Bereichen „durch Bilder kommunizieren“/„reflektieren und kommunizieren“ und „analysieren“/„analysieren und einordnen“ wider.
Textsorten	Kontinuierliche und diskontinuierliche Texte, z. B. • Instruktionstexte, kunst-/musiktheoretische Texte • kunst-/musikhistorische/-philosophische Texte; Biografien • Bilder, Fotos, Plakate, Werbung, Rezensionen • Text-Bild-Kombinationen, illustrierte Texte, Comics • historische Handschriften, Schmuckschriften, Inschriften • Liedtexte (auch fremdsprachliche, dialektale), Rap, Scat, Poetry Slam • Gedichte, dramatische Texte, Prosaausschnitte • Notenschrift, grafische Notation, weitere Tonsystematiken
Fach-spezifische Situationen	Fachspezifische Situationen der Textbegegnung: • Recherche zu kunst-/musikgeschichtlichen Themen • Analyse künstlerischer und gestalterischer Positionen • Entwickeln von Motiven zu fiktionalen Texten • Übersetzen von Texten in Bild und Ton • Entwickeln filmischer/szenischer Abläufe zu Texten • stimmliche, bildliche und szenische Artikulation von Texten
Methoden/ Besonderheiten	• Vergleich von Bild-, Ton- und Schriftsprache sowie verschiedener gestalterischer Aspekte • Umsetzen von Texten (Illustrieren, Verklänglichen u. a.)

3.2.5 Fachbereich Religionslehre, Islamischer Unterricht, Ethik

Fachportrait: Religionslehre (kath./ev.), Islamischer Unterricht, Ethik	
Leseförderung und LehrplanPLUS	Die Auseinandersetzung mit wesentlichen Fragen zum Menschsein und Zusammenleben, zu Religion und Kultur sowie ethischen Herausforderungen erfolgt häufig auf der Basis von Texten. Daher sind im Religions-, Ethik- und Islamischen Unterricht das Erschließen, Aufbereiten und Verarbeiten von Texten unerlässlich. Dieser Umgang mit Texten wird kontinuierlich, bei zunehmendem Anspruchsniveau der Lesestrategien gefördert. Im Kompetenzstrukturmodell ist dies unter anderem in den Kompetenzbereichen „kommunizieren“/„sich ausdrücken und kommunizieren“/„ethisch handeln und kommunizieren“/„begründen und kommunizieren“ verankert.
Textsorten	Kontinuierliche und diskontinuierliche Texte, z. B. • Grundtexte religiöser Überlieferung; historische Quellen • theologische und philosophische Texte • journalistische Texte, Berichte und Kommentare • Grafiken und Diagramme; Werbeanzeigen; Bilder und Fotos • Textwelten des Internets (Websites, Blogs u. a.); Filme • Liedtexte, Jugendliteratur
Fach-spezifische Situationen	Fachspezifische Situationen der Textbegegnung: • Arbeit am Bibeltext bzw. Korantext (Verstehen, Exegese, Lebenswelt) • Unterscheiden verschiedener Gattungen (Psalm, Gleichnis, Koransuren, Hadithen u. a.) • selbstständiger Umgang mit dem Schulbuch/Lehrtexten • Informationsrecherche zu Aktuellem in digitalen Medien/Printmedien • Texttransformation, z. B. in Form von Perspektivwechsel • Text als Anregung zu kritischer Auseinandersetzung
Methoden/ Besonderheiten	Religionslehre (ev./kath.) und Islamischer Unterricht: Unterscheiden von Textsorten sowie faktischen Informationen und bild-/symbolhaften Ausdrucksformen Ethik: Besonders bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund müssen Leseschwierigkeiten sowie unterschiedliche kulturelle Zugänge zu Texten berücksichtigt werden.

4 Warum ist die Leseförderung eine Aufgabe aller Fächer?

Im Kapitel 3 wurde die Verbindlichkeit des Auftrags der Leseförderung in allen Fächern herausgestellt. Das folgende Kapitel erläutert darauf aufbauend konkret den Nutzen und die Notwendigkeit der Leseförderung im Fach.

4.1 Herausforderung Bildungssprache

Die Institution Schule schafft für das Lehren und Lernen besondere sprachliche Anforderungen, für die die Alltagssprachlichen Kompetenzen nicht ausreichen. Vielmehr sind hier bildungsrelevante Sprachkompetenzen gefordert. Die in diesem Kontext gebrauchte Sprache wird unter dem Begriff der Bildungssprache gefasst. (Michalak et al., 2015, S. 50)

*fachspezifische
Lexik und Syntax*

Bildungssprache wird als Werkzeug gebraucht, um bestimmtes Wissen sprachlich präzise darzustellen. Sie orientiert sich an der Schriftsprache und weist eine **hohe Komplexität** sowie eine **fachspezifische Lexik und Syntax** auf. Damit unterscheidet sie sich deutlich von der Alltagssprache und stellt deshalb für Schülerinnen und Schüler eine große Herausforderung dar. Während die Alltagssprache situations- und kontextgebunden ist, wird die Bildungs- und Fachsprache von einer konkreten Situation losgelöst verwendet.

Beim Verstehen und Verwenden von Bildungssprache kommt die Heterogenität der Schülerschaft besonders zum Tragen, denn „[n]icht alle Lernenden haben gleichermaßen Zugang zur Bildungssprache und können auf reichhaltige Spracherfahrungen zurückgreifen [...]“ (ebd., S. 51). Für Kinder und Jugendliche mit nichtdeutscher Muttersprache und aus bildungsfernen Schichten stellt die Verwendung der Bildungssprache eine besondere Herausforderung dar. Schule muss mit Bildungsungleichheiten umgehen und die notwendigen bildungssprachlichen Fähigkeiten explizit vermitteln. Im Hinblick auf die Lesekompetenz ist es erforderlich, sich der sprachlichen **Besonderheiten der bildungssprachlichen Sachtexte** bewusst zu sein und **sprachsensibel** mit ihnen umzugehen, besonders auch in Sachfächern.

4.2 Sachtexte und Fachsprache

Die Bildungssprache ist keine einheitliche Sprachvariante, sondern sie ist stark an das jeweilige Fach und die dahinterstehende Wissenschaftsdisziplin geknüpft. Sie variiert von Fach zu Fach und wird funktional als Fachsprache gebraucht.

Fachsprache ist eine Sprachvariante, die in einem Fachbereich gebraucht wird. Sie umfasst sprachliche Mittel und Formen, mit denen sich Fachexperten über ein Fachgebiet optimal verständigen können. Daher gibt es mehrere Fachsprachen, z. B. die Fachsprache der Wirtschaft, des Handels, der Politik [...]. Im Gegensatz zur Alltagssprache ist sie sehr eng und präzise an bestimmte Denkweisen oder logische Arbeitsweisen des jeweiligen Fachbereichs geknüpft. (Michalak et al., 2015, S. 55)

Dies lässt sich beispielsweise am Gebrauch des Wortes „Wärme“ verdeutlichen. Im alltäglichen Sprachgebrauch werden Wärme und Temperatur synonym verwendet, wobei „Wärme“ das Antonym zu „Kälte“ darstellt. Die begriffliche Problematik und die **Notwendigkeit, zwischen Alltags- und Fachsprache zu unterscheiden**, werden bei der Verwendung desselben Wortes als physikalisch-fachlichem Begriff deutlich: Der physikalische Fachbegriff der Wärme ist vollkommen unabhängig vom Temperaturbegriff und bezeichnet eine Form von Energie. Da es in der Physik keinen Begriff von Kälte gibt, kann es auch keinen Gegensatz „Wärme“ – „Kälte“ geben. An diesem Beispiel wird deutlich, dass sich Alltags- und Fachsprache zum Teil mitunter stark unterscheiden. Der Umgang mit Fachsprache ist also unabdingbare Voraussetzung für eine korrekte Darstellung von Fachinhalten und bedingt das Verständnis von Sachtexten mit Hilfe fachsprachlichen Vorwissens.

Spätestens mit dem Beginn der Sekundarstufe I und mit einem differenzierten Angebot an Fächern sind die Schülerinnen und Schüler mit **domänenspezifischen kontinuierlichen und diskontinuierlichen Sachtexten** konfrontiert.

All diesen Texten ist gemeinsam, dass sie sich auf unterschiedliche wissenschaftliche Disziplinen beziehen und eine historisch gewachsene Fachtradition abbilden:

Naturwissenschaftliche Sachtexte beschreiben häufig knapp und präzise Strukturen, Prozesse und Funktionsweisen. **Historische Quellen** im Fach Geschichte weisen eine eher geringere Informationsdichte auf, stellen hohe Anforderungen an die Abstraktionsfähigkeit der Lernenden und machen es erforderlich, die Textfunktion und ggf. die Intention der Verfasserin/des Verfassers herauszuarbeiten.

In Kombination mit **charakteristisch fachspezifischen Textsorten**, wie etwa Karten in Geographie, mathematischen Formeln oder Notentexten, müssen die Schülerinnen und Schüler schließlich in allen Fächern lernen, Informationen auf der textuellen und auf der bildlichen oder symbolischen Ebene korrekt miteinander zu verbinden. Dies erfordert ein fachspezifisches Leseverstehen, das in Verbindung mit der Fachsprache nur im jeweiligen Fach gezielt geschult werden kann.

Unterschiede zwischen Alltags- und Fachsprache am Beispiel des Begriffs „Wärme“

Eine Aufgabe zum Wärmebegriff in der Physik mit Tipps zum Lesen finden Sie im Portal



www.lesen.bayern.de/mint/

fachspezifische Textsorten erfordern eine fachspezifische Lesekompetenz

Besonderheiten der unterschiedlichen Sachtexte der Fachbereiche und damit verbundene Problembereiche können neben der Wortebene denen des Satzes und des Textes zugeordnet werden. Die nachfolgende Übersicht zeigt typische Barrieren auf, um potentielle Textschwierigkeiten bewusst zu machen:

Sprachliche Phänomene der Fachsprache

Weiterführende Informationen sowie Basisartikel aus dem Glossar des Projekts „Sprache im Fach“ der LMU und der KU finden Sie hier:



www.lesen.bayern.de/sprachsensiblerunterricht/

Sprachliche Phänomene		Beispiele aus verschiedenen Fächern
WORTEBENE	Fachwörter (oft Entlehnungen aus anderen Sprachen)	Kohlenhydrate (B), oxidieren (C), Patrizier (G), Textur (Ku), Kathete (M), dribbeln (Sp), Mythos (L)
	Wörter aus dem Alltag mit Bedeutungsveränderung	Aufstand (G), Alkohol (C), Eiweiß (B), Wurzel (M), abnehmen (Politik), Wärme (Ph)
	Fachspezifische Abkürzungen oder Kurzwörter	PSE (C), fem./mask./neutr. (D), Äq. (Geo), v. Chr. (G), sin (M), kgV, BIP (W), NcP (Gr), Acl (L)
SATZEBENE	Funktionsverbgefüge/ Kollokationen (feste Nomen-Verb-Verbindungen)	Widerstand leisten (G), Arbeit verrichten (Ph), in Kraft treten, verabschiedet werden (Politik)
	Passiv	Der erste Summand wird um zwei erhöht. (M), Es wird eine Spannung angelegt. (Ph)
	Attribute	Carcassonne mit doppeltem Mauerring aus dem 13. Jh., vollendet vom frz. König als Ausgangspunkt für die Unterwerfung und Kontrolle der umgebenen Region (G), die zu lösende Aufgabe (übergreifend)
	Komplexe, verschachtelte Sätze	Der Dünndarm ist in der Lage, alle Nährstoffe, die vom Magen weitergeleitet werden, in ihre Bausteine zu zerlegen. (B)
TEXTEBENE	Fachspezifische kontinuierliche Textformen	Glosse (D), Versuchsprotokolle (B, C, Ph), Beweis (M), politische Reden (Politik, D, G)
	Diskontinuierliche Textformen	(historische) Karten (Geo, G, L, Gr), Karikaturen (G, Politik), Diagramme (Geo, Politik)
	Mittel zur inhaltlichen und sprachlichen Verknüpfung von Texten	Wiederaufnahme durch Adverbien: Die elektrische Energie wird durch Überlandleitungen transportiert, dabei gehen 5 % der Energie als Wärme in die Umgebung. (Ph)

Abb. 8: Michalak et al., 2015, S. 68, modifiziert.

Nachfolgendes Beispiel zeigt, wie verdichtet Sachtexte oft sind und welche komplexen sprachlichen Strukturen (z. B. fachsprachliche Lexik und Syntax) das Textverstehen von Schülerinnen und Schülern beeinträchtigen.

Weg der Nahrung durch den Körper.

[...]Beim Kauen im Mund wird die Nahrung mit Speichel vermischt. Kaut man beispielsweise Knäckebrot längere Zeit im Mund, ohne zu schlucken, stellt man fest, dass es einen etwas süßlichen Geschmack bekommt. [...]

Dazu enthält der Speichel eine Verdauungsflüssigkeit, die Stärke in kleinere Bausteine wie Zucker zerlegen kann. Eine andere Verdauungsflüssigkeit des Speichels beginnt mit der Fettzerlegung. [...]

Damit ein Nahrungsbrocken nicht in die Luftröhre gelangt, legt sich beim Schlucken der Kehldeckel über die Öffnung der Luftröhre. [...] Wenn man gleichzeitig isst und redet, besteht die Gefahr des Verschluckens.

komplexe Attribute (z. B. Genitivattribute), Attributsätze

lange Sätze

Satzreihen (Parataxe), Satzgefüge (Hypotaxe: Nebensätze, Infinitivkonstruktionen, uneingeleitete Konditionalsätze)

unbekannte/schwierige Wörter:

Abstrakta, Fremd-/Fachwörter, Nominalisierungen, lange Wörter

Passiv, unpersönliche Konstruktionen mit man und sich

Vgl. Sudeik (2008), S. 178 f., zitiert nach Michalak et al., 2015, S. 59, modifiziert.

Gerade die komplexen Satzstrukturen erschweren Schülerinnen und Schülern das Verständnis und es bedeutet für sie Arbeit und Aufwand, die Strukturen aufzulösen. Formuliert man den Satz „Kaut man beispielsweise Knäckebrot längere Zeit im Mund, ohne zu schlucken, so stellt man fest, [...]“ um und überführt ihn in eine Wenn-dann-Konstruktion „Wenn man beispielsweise Knäckebrot längere Zeit im Mund kaut und (wenn man es) nicht schluckt, dann stellt man fest, [...]“, ist der Zusammenhang eindeutig. Dies setzt allerdings voraus, dass die Lernenden den konditionalen Zusammenhang des Bedingungssatzes erkennen.

In der regelmäßigen sprachsensiblen Auseinandersetzung mit fachspezifischen Sachtexten können die Schülerinnen und Schüler genau diese Strategien zum Erschließen fachspezifischer Texte erlernen.

5 Wie gelingt Leseförderung in der Schulpraxis?

5.1 Lesediagnostik

Eine **systematische Diagnose** der Leseausgangslage ist ein wesentliches Fundament für den Erfolg von Leseförderangeboten. Dabei bleibt eine sinnvolle **Förderdiagnostik** nicht bei der Erfassung des momentanen Leistungsstandes einer Schülerin bzw. eines Schülers stehen, sondern legt die nächste Leseentwicklungszone fest. In der Regel fällt dies an den Grundschulen in die Zuständigkeit der Klassenleitung, an den weiterführenden Schulen in die der Deutschlehrkraft, wenngleich es sinnvoll ist, auch die Fachlehrkräfte in die Diagnose einzubinden. An die Ergebnisse anknüpfend, kann dann gemeinsam ein möglichst individuelles Förderungsprogramm entwickelt werden, das von allen Fachlehrkräften umgesetzt wird. Ggf. sollte hier auch die schulpsychologische Beratung miteinbezogen werden.

Die sich daraus ergebende **Passung zwischen Aufgabenniveau und Leistungsvermögen** ermöglicht individuelle Lernerfolge und begünstigt die Entwicklung eines positiven lesebezogenen Selbstkonzepts. Die diagnostische Kompetenz von Lehrkräften sowie die daraus resultierenden Handlungen führen dabei nachweislich zu höheren Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler (vgl. Helmke, 2010, S. 132).

Beispiele für Vergleichsarbeiten an der Grundschule und Beispiele für Jahrgangsstufentests im mebis-Prüfungsarchiv:



<https://www.mediatek.mebis.bayern.de/archiv.php>

Zur Diagnose der Lesekompetenz bieten sich unterschiedliche Verfahren an. Eine Möglichkeit ist, die im Deutschunterricht ohnehin durchgeführten Orientierungsarbeiten in Jahrgangsstufe 2, die Vergleichsarbeiten (VERA) in den Jahrgangsstufen 3 und 8 und die bayerischen Jahrgangsstufentests in den Jahrgangsstufen 6, 8 und 10 zu nutzen, um Aussagen über den Lernstand der Schülerinnen und Schüler zu treffen. Darüber hinaus können auch andere **informelle Verfahren** Aufschluss über die Entwicklung der unterschiedlichen Facetten der Lesekompetenz einer Schülerin bzw. eines Schülers geben.

Ergänzend dazu bieten sich **standardisierte Verfahren** wie Tests und **Screening-Verfahren** an, die sozialwissenschaftlichen Gütekriterien genügen und eine Einordnung in eine Referenzgruppe erlauben. Die Entscheidung für ein bestimmtes Diagnoseinstrument ist abhängig vom Ziel der Diagnose.

Je nach Schulart und dem damit verbundenem Bildungsziel wählt die Schule für ihre Zwecke passende Diagnoseinstrumente aus.

Die nachfolgende Tabelle listet beispielhaft einige Diagnoseinstrumente auf, die sich für die Grundschule und für weiterführende Schulen eignen (vgl. de la Camp, 2015, S. 116–132):

Diagnoseinstrument	Diagnostizierbare Teilkompetenzen	Dauer (inkl. Instruktion)	Quelle
Informelle Verfahren			
Lautleseprotokoll (Jgst. 2–10)	<i>Lesegenauigkeit, -geschwindigkeit</i> (Ziel: 100 Wörter pro Min., <5% Fehler)	Je 10 Min., Einzeltests	Informationen: Rosebrock, C. et al., 2011
Skala zu Intonationsfähigkeit und phrasiertem Lesen (Jgst. 2–10)	<i>Intonationsfähigkeit und phrasiertes Lesen</i> (Einschätzung)	Je 10 Min., Einzeltests	Informationen: Rosebrock, C. et al., 2011
Standardisierte Tests/Screenings (Die aufgeführten standardisierten Tests sind kostenpflichtig und sollten immer in Absprache mit der/dem zuständigen Schulpsychologin/-psychologen erfolgen.)			
WLLP-R Würzburger Leise Leseprobe – Revision (Jgst. 1–4)	<i>Dekodierfähigkeit, Lesegeschwindigkeit</i>	15 Min., Einzel- und Gruppentest	Schneider, W. et al., 2011
SLS 2–9 Salzburger Lesescreening (Jgst. 2–9)	<i>Lesegeschwindigkeit</i>	15 Min., Gruppentest	Mayringer, H. et al., 2014
ELFE II Leseverständnistest für (Jgst. 1–7), Version II	<i>Lesegenauigkeit, -flüssigkeit; Leseverständnis auf Wort-, Satz-, und Textebene</i>	20–30 Min., Einzel- und Gruppentest	Lenhard, W. et al., 2017
GISC-EL Gießener Screening zur Erfassung der erweiterten Lesefähigkeit (6–20 Jahre)	<i>phonologische Bewusstheit; Buchstabenkenntnis; Lesen ikonischer und symbolischer Zeichen; Lesen der Alphabetschrift</i>	15–35 Min., Einzeltest	Koch, A. et al., 2016
WLST 7–12 Würzburger Lesestrategie-Wissenstest (Jgst. 7–12)	<i>Lesestrategiewissen (Strategien zum Behalten und Verstehen von gelesenen Texten)</i>	20–35 Min., Einzel- und Gruppentest	Schlagmüller, M. et al., 2007

Schülerinnen und Schüler lesen in allen Fächern laut vor, sodass auch jede Fachlehrkraft ein spontanes Urteil über die Leseflüssigkeit eines Kindes fällt. Um diesen Eindruck zu objektivieren und im Sinne der Diagnostik mit dem Ziel der passgenauen Förderung nutzbar zu machen, kann zu einer ersten Einschätzung der Leseflüssigkeit im Fach folgende Niveau-Beschreibung dienen. Im Austausch darüber können dann z. B. im Jahrgangsstufenteam Überlegungen zur Förderung angestellt und Maßnahmen ergriffen werden.

Level 4	– Die Schülerin/der Schüler liest weitgehend in größeren semantisch sinnvollen Worteinheiten. – Trotz gelegentlicher Rücksprünge im Text, Wiederholungen und Abweichungen wird der übergeordneten Textgrammatik Rechnung getragen. – Die Syntax des Textes wird korrekt wiedergegeben. – Ein Großteil des Textes wird expressiv interpretiert (verschiedene Lesegeschwindigkeiten, Lautstärken, Stimmlagen etc.).	Ja/ Nein
Level 3	– Die Schülerin/der Schüler liest überwiegend in Dreier- und Vierer-Wortgruppen; gelegentlich treten auch kleinere Wortgruppen auf. – Die Mehrheit der Wortgruppierungen ist (trotzdem) angemessen und entspricht der Syntax des Textes. – Wenig und keine expressive Interpretation (verschiedene Lesegeschwindigkeiten, Lautstärken, Stimmlagen etc.)	Ja/ Nein
Level 2	– Die Schülerin/der Schüler liest überwiegend in Zweier-Wortgruppen, Dreier- und Vierer-Wortgruppen treten gelegentlich auf. – Ab und zu kommt auch ein Wort-für-Wort-Lesen vor. – Die Wortgruppierungen erscheinen ungeschickt und stehen in keinem Zusammenhang mit der Syntax.	Ja/ Nein
Level 1	– Nur gelegentlich treten Zweier- oder Dreier-Wortgruppierungen auf. – Die wenigen Wortgruppierungen sind unregelmäßig und unterstützen nicht die Syntax des Textes. – Der Text wird hauptsächlich Wort für Wort gelesen.	Ja/ Nein

Oral Reading Fluency Scale (Pinell et al.), adaptiert von Rosebrock/Nix (2008), S. 34, modifiziert.

Eine Übersicht zu in der Praxis bewährten Diagnoseinstrumenten findet sich im Portal der Initiative [#lesen.bayern](#). Einige einfache Diagnosemethoden stellt auch die Handreichung „Durchgängige Leseförderung. Überblick, Analysen und Handlungsempfehlungen (BISS)“ auf S. 20 ff. vor.

Übersicht zu bewährten Diagnoseinstrumenten:



www.lesen.bayern.de/bildungsmonitoringund-diagnose

Durchgängige Leseförderung. Überblick, Analysen und Handlungsempfehlungen (BISS):



www.biss-sprachbildung.de/pdf/biss-handreichung-durchgaengige-lesefoerderung.pdf

5.2 Förderung von Lesefertigkeit und -flüssigkeit in den Jahrgangsstufen 1–7

Die Trainings der Leseflüssigkeit sind vorrangig im Unterricht der Grundschule zu verorten. Allerdings können nicht alle Kinder am Ende der Jahrgangsstufe 4 flüssig lesen, sodass auch in den Jahrgangsstufen 5–7 Lautleseverfahren sinnvoll und notwendig sind. An den weiterführenden Schulen kann dieses Training im Deutsch-, aber beispielsweise auch im Ganztagsunterricht oder in Vertretungsstunden sowie in Form der rollierenden Lesestunde (vgl. Kap. 7.4) von allen Fachlehrkräften übernommen werden.

Ziel der Förderung der hierarchieniedrigen Leseprozesse ist deren Automatisierung. Als Maß kann die Lesegeschwindigkeit dienen, wobei in der Regel etwa 100 Wörter pro Minute bei Schülerinnen und Schülern ohne Lesestörung oder Förderbedarf erreicht werden sollen.

Um die Leseflüssigkeit weiter zu steigern, eignen sich im Anschluss an den Erstleseunterricht **Lautleseverfahren**. Durch das wiederholte Lautlesen prägen sich Wörter, Betonung und Satzrhythmus gut ein, sodass sich die Leseflüssigkeit wahrnehmbar verbessert und sich positive Effekte beim Textverstehen einstellen. Die Lautleseverfahren trainieren die Worterkennung, die Verbindung von Wortfolgen im Satz und die Herstellung von Relationen zwischen den Sätzen. Das wiederholte Lautlesen, das begleitete Lautlesen, das Lautlese-Tandem und das Lautlese-Training mit Hörbüchern werden hier kurz vorgestellt.

Lautleseverfahren

Wiederholtes Lautlesen

Das wiederholte Lautlesen basiert auf dem Prinzip der Wiederholung. Kinder mit schwacher Lesefertigkeit lesen dabei kurze Textabschnitte mehrfach hintereinander, bis sie ein zuvor definiertes Ziel an Lesegeschwindigkeit erreicht haben. Hierbei stellen sich rasche Erfolgserlebnisse ein und die Automatisierungsleistung nimmt zu (vgl. Krug/Nix, 2017, S. 69).

Begleitetes Lautlesen

Das begleitete Lautlesen ist ein kooperatives Verfahren, bei dem stärker Lesende schwächer Lesenden als Tutorinnen und Tutoren zur Seite stehen und sie unterstützen, indem sie Lesefehler korrigieren, bei der Aussprache und Bedeutungsklärung von Wörtern helfen und z. B. Betonungsmuster präsentieren, die die schwächeren Schülerinnen und Schüler dann imitieren (vgl. ebd., S. 69).

Lautlese-Tandem

Das Lautlese-Tandem stellt eine Kombination des wiederholten und begleiteten Lautlesens dar. Nach einem Startzeichen lesen zwei Schüler/-innen gleichzeitig halblaut und synchron einen vorgegebenen Text. Das stärker lesende Kind passt sich im Tempo dem schwächeren an, führt den Finger im Text mit und unterbricht, um Fehler des schwächer lesenden Kindes zu verbessern. Neben der Leseflüssigkeit wird im kooperativen Setting des Tandems das soziale Lernen gefördert. Geeignete Bezeichnungen für die Tandem-Partner/-innen sind „Lese-Sportler/-in“ und „Lese-Trainer/-in“. Damit wird auch deutlich, dass das Lesen – analog zu jeder Sportart – trainiert werden muss und es Anstrengung bedarf, um sich zu verbessern (vgl. ebd., S. 70).

Lautlese-Tandem-Beispiel im Portal:



www.lesen.bayern.de/lesefluessigkeit/

Lautlese-Training durch Hörbücher

Dieses Training ist eine Variante des begleitenden Lautlesens. Die Schülerinnen und Schüler hören ein Hörbuch und lesen simultan (halb-)laut in einem Buch mit. Die Leselernenden orientieren sich dabei am Hörbuch als Lesemodell, das angemessenes Tempo, Betonung usw. präsentiert. Auch Elemente des wiederholenden Lautlesens lassen sich in dieses Training integrieren, indem einzelne Passagen wiederholt abgespielt werden (Gailberger, 2011, S. 22–24).

An dieser Stelle sei auf FiLBY (= fachintegrierte Leseförderung Bayern) verwiesen, das in Zusammenarbeit des Kultusministeriums und des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) unter Federführung des Lehrstuhls für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur der Universität Regensburg (Prof. Dr. Anita Schilcher), entwickelt wurde (vgl. Kap. 6.3).

Bei allen Verfahren zur Förderung der Leseflüssigkeit gilt, dass ein regelmäßiges, d.h. mehrfach wöchentliches, und über einen Zeitraum von einigen Monaten stattfindendes Lesetraining erforderlich ist.

Wer durch Leseflüssigkeitstraining u.a. über die hierarchieniedrigen Lesefertigkeiten verfügt, hat seine kognitiven Kapazitäten fast vollständig für das Textverstehen zur Verfügung und kann an die hierarchiehöheren Prozesse der Lesefähigkeit herangeführt werden.

5.3 Förderung von Lesefähigkeit – Lesestrategien und Selbstregulation in den Jahrgangsstufen 1–13

Grundsätzlich ist die Förderung von **Lesefähigkeit**, d.h. von **Leseverstehen**, schwieriger und komplexer als das Training der Lesefertigkeit und nimmt alle Fächer aller Schularten in die Pflicht.

Wesentlicher Bestandteil eines Förderkonzepts sind die Lesestrategien. Aufbauend auf Lesestrategien, die in der Grundschule eingeübt werden, ist es zentrale Aufgabe aller Fächer der weiterführenden Schulen, dieses Lesestrategietraining systematisch fortzusetzen. Weitere **fächerübergreifende und fachspezifische Lesestrategien** müssen vorgestellt bzw. erarbeitet und regelmäßig angewandt werden. Sinnvollerweise wird im **Mediencurriculum** verankert, welche Strategien in welcher Jahrgangsstufe und in welchem Fach vermittelt und in welchen Fächern trainiert werden, damit dies systematisch und kooperativ geschieht (vgl. Kap. 7.3).

Für diese Strategien und Strategiebündel wird im Rahmen der bayerischen Leseseinitiative **#lesen.bayern** der Begriff der **Methode (Methodenkarte)** (vgl. Kap. 6.1) verwendet.

Die Schülerinnen und Schüler sollen dazu befähigt werden, verschiedene Methoden des Lesens flexibel als zum Text passende Werkzeuge auszuwählen. Aufgabe der Lehrkräfte ist es, immer wieder den Einsatz und die Wirksamkeit der Methoden zu reflektieren. Für das Lesetraining bedeutet dies konkret, dass die Methoden als Unterrichtsgegenstand in einem Fach thematisiert und über dieses Fach hinaus auch in anderen Fächern intensiv eingeübt werden müssen:

FILBY an bayerischen
Grundschulen:



[www.lesen.bayern.de/
filby/](http://www.lesen.bayern.de/filby/)

#lesen.bayern-
Methodenkarten



[www.lesen.bayern.de/
methoden/](http://www.lesen.bayern.de/methoden/)

Kritisch sollte im Blick bleiben, dass Lesestrategietrainings grundsätzlich nichts anderes als Methodentrainings sind, die [...] da, wo sie sich verselbständigen, das verlieren, worum es eigentlich geht: den Textgegenstand. [...] Lesen ist primär das Lesen von etwas – deshalb wird es betrieben. Anders ausgedrückt: Es geht beim Lesen nicht um es selbst, sondern um den Textgegenstand. Die Aufmerksamkeit auf die Methoden zu lenken darf also, lesedidaktisch gesehen, nicht dazu führen, dass der Textgegenstand zweitrangig wird. (Rosebrock/Nix, 2008, S. 72)

5.4 Sprachsensibler Fachunterricht

Sprache ist an die fachlichen Inhalte gebunden, d. h. fachliches und sprachliches Lernen sind aneinander geknüpft und unterstützen sich gegenseitig. Das Lesen im Fachunterricht hat nicht nur das Ziel, Fachinhalte zu erfassen und zu durchdringen, sondern dient dem Aufbau einer **domänenspezifischen Lesekompetenz**. Das Lesen von **fachspezifischen Sachtexten** beginnt in der Grundschule und in der Grundschulstufe der Förderschulen, v. a. im Heimat- und Sachunterricht, und wird in den verschiedenen Fächern der weiterführenden, der beruflichen Schulen und der Mittelschul- und Berufsschulstufen der Förderschulen fortgesetzt.

Gefragt sind Lesestrategien, die an das jeweilige Fach angepasst sind und sowohl die **spezifische Fachsprache** als auch die **charakteristischen Textsorten** berücksichtigen. Beginnend in der Grundschule, stellt der Deutschunterricht eine Basis dar, an die in den einzelnen Fächern angeknüpft wird und werden muss. Spezifische Fachsprache und Fachlesekompetenz können letztlich nur im entsprechenden Fach vermittelt und erweitert werden. Insbesondere angesichts der Heterogenität der Schülerschaft sind die **Vorteile sprachsensiblen Unterrichts**, d. h. des Unterrichts mit bewusstem Blick auf das Medium Sprache, offensichtlich: Die/Der Lernende muss über die entsprechenden sprachlichen Mittel verfügen, um sich – dem Sachgebiet und Inhalt angemessen – ausdrücken und die fachspezifischen Sachtexte verstehen zu können. Die Sprache wird mit dem Inhalt mitgedacht und mitvermittelt und ist nicht nur Medium, sondern auch selbst Gegenstand des Unterrichts.

Mittel- und langfristig ist es das Ziel von Schule und Unterricht, Schülerinnen und Schüler zu befähigen, zunehmend komplexere Sachtexte eigenständig zu erschließen. Eine Vereinfachung und Anpassung des Textes kann dabei unter gewissen Umständen und je nach Schulart und deren Bildungsziel hilfreich und sinnvoll sein, muss aber stets im Bewusstsein erfolgen, die Lesenden für den authentischen Text kompetent zu machen.

Konkrete Sprachförderung im Fachunterricht kann folgende Maßnahmen umfassen (vgl. ISB/Sprachsensibler Unterricht):

- Den Schülerinnen und Schülern werden **Sprachhilfen** angeboten, z. B. Wortlisten, Textbausteine.
- Die Lehrkraft geht **bewusst auf sprachliche Anforderungen im Fach**, z. B. Sachtext in unpersönlicher Form (man-Form oder Passiv), ein; zur Er-

*Fachunterricht
mit Blick auf das
Medium Sprache
[www.lesen.bayern.de/sprachsensibler
Sachunterricht](http://www.lesen.bayern.de/sprachsensibler-Sachunterricht)*



*[www.lesen.bayern.de/
sprachsensiblerunter-
richt/](http://www.lesen.bayern.de/sprachsensiblerunterricht/)*

stellung von Tabellen müssen den Schülerinnen und Schülern beispielsweise Nominalisierungen bekannt sein („der Magen zersetzt“ – „Zersetzung im Magen“ etc.).

- Ein Aspekt des Unterrichts ist es, **über Sprache zu reden**, z. B. bei der Erarbeitung neuer Zusammenhänge. Dies erfolgt häufig zunächst in der Alltagssprache und wird dann in die Fachsprache übersetzt. Schülerinnen und Schüler werden auf die Besonderheiten der Fachsprache hingewiesen und sprachliche Ziele werden benannt.
- Der Unterricht nutzt **Visualisierungsformen zur Unterstützung des Verständnisses**.

Glossar-Artikel zum **Scaffolding** aus dem Projekt „Sprache im Fach“:



Eine Methode, Schülerinnen und Schülern eine Annäherung an die Fachsprache zu ermöglichen, ist das aus der Fremdsprachendidaktik bekannte **Scaffolding**. Hier werden in mehreren Stufen sprachliche Hilfen als „sprachliches Geländer“ angeboten, die zunächst das Verständnis erleichtern und später Teil des aktiven Sprachgebrauchs werden sollen. Diese sprachlichen Gerüste haben dienende und unterstützende Funktion und werden, wenn sie als Sprachbausteine beherrscht und damit nicht mehr benötigt werden, Schritt für Schritt wieder abgebaut.

Lehrkräfte müssen sowohl den Sprachstand der Lernenden als auch die Komplexität eines Textes einschätzen können, um Scaffolding im Fachunterricht zu nutzen.

Insbesondere in deutlich heterogenen Lerngruppen, beispielsweise mit Kindern, die Deutsch als Zweitsprache erlernen, aber z. B. auch in Inklusionsklassen bietet das Scaffolding Möglichkeiten der individuellen Förderung. Je nach Leistungsstand nutzen die Schülerinnen und Schüler die angebotenen sprachlichen Gerüste stärker oder weniger stark, sodass sie weder unter- noch überfordert werden und einen individuellen – sprachlichen wie fachlichen – Lernzuwachs verzeichnen können.

Wie können **Fachlehrkräfte** das **Leseverstehen bei komplizierten fachspezifischen Sachtexten** unterstützen?

- Strukturierung der Inhalte durch Untertitel, Zwischenüberschriften, Randnotizen
- explizite Verweise auf Abbildungen etc. im Text, um eine Verbindung von Text und Bild zu unterstützen
- Einführung und Einübung von Fachbegriffen, gezielte thematische Wortschatzarbeit, beispielsweise über Wortfelder und Kollokationen
- Training im Umgang mit komplexen Satzstrukturen (z. B. Attributstrukturen, Passivkonstruktionen, komplexe Satzgefüge)
- Steuerung und Überwachung des Leseprozesses durch kleinschrittige Betreuung über Fragen und Aufträge
- Übungsphasen zur Selbstregulation, z. B. Bewusstmachung des Lernkreises (vgl. Kap. 2.1.2)

5.5 Textschwierigkeit und das Regensburger Analysetool für Texte (RATTE)

Die Fähigkeit zum Umgang mit fachspezifischen Sachtexten ist zentral im Fachunterricht. Damit sich Schülerinnen und Schüler diese Fähigkeiten aneignen können, müssen geeignete Übungstexte, auch im Fach, zur Verfügung stehen. Das gilt sowohl für das Training der Leseflüssigkeit mit der rollierenden Leseunde und Lesestrategietraining als auch grundsätzlich für die Arbeit mit Texten im Unterricht.

Frau Prof. Anita Schilcher, Lehrstuhlinhaberin des Lehrstuhls für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Regensburg, und Dr. Johannes Wild geben Tipps zur Auswahl und Bereitstellung geeigneter Texte (Wild, Schilcher, 2019, S. 1-4):

Auf die Textschwierigkeit achten

Damit Schülerinnen und Schüler gut mit bzw. aus Texten lernen können, sollten diese neben einer nachvollziehbaren Struktur eine angemessene Schwierigkeit aufweisen. Eine erste Einschätzung erlauben sogenannte Lesbarkeitsindizes. Sie können computergestützt berechnet werden. Basierend auf sprachstatistischen Verfahren drücken Lesbarkeitsindizes die Schwierigkeit eines Textes als Zahlenwert aus. Dazu werden Textoberflächenmerkmale wie die Wort- und Satzschwierigkeit herangezogen (vgl. Groeben 1978, S. 149). Inhaltliche Merkmale gehen nur indirekt mit ein. Großen Bekanntheitsgrad haben der LIX (Lesbarkeitsindex von Carl-Hugo Björnsson) und gSmog (Simple Measure of Gobbledygook von Harry McLaughlin) erlangt.

Der gSmog gibt beispielweise die Jahrgangsstufe an, für die ein Text passend ist: Etwa besagt ein gSmog von 5, dass ein Text von einem/r durchschnittlich lesenden Fünftklässler/-in problemlos lesbar ist.

Um sich bzw. ihre Lesekompetenz weiterzuentwickeln, brauchen Schülerinnen und Schüler ein Angebot, das sich in der Zone der nächsten Entwicklung befindet und das sie mit Unterstützung erreichen können, ein/e Schüler/-in der 5. Jahrgangsstufe würde demzufolge einen Text mit einem gSmog von ca. 6 angeboten bekommen.

Natürlich bietet es sich auch an, den Schülerinnen und Schülern nach ihrer Lesekompetenz differenzierte Texte anzubieten, also – je nach Zielsetzung (einfaches und schnelles Textverständnis oder Förderung der Lesekompetenz) – einen gSmog des Niveaus, das sie jeweils bereits erreicht haben, bzw. dem nächsten zu erreichenden.

RATTE steht für das **Regensburger Analysetool für Texte** und wurde von Dr. Johannes Wild und Prof. Dr. Markus Pisarek am Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur entwickelt.



<http://ratte.herokuapp.com/>

Ganz konkret: Textschwierigkeitsüberprüfung mit RATTE

Wie mit Hilfe solcher Indizes Texte ausgesucht, überprüft, angepasst oder verfasst werden können, zeigt die nachfolgende Beschreibung der Arbeit mit dem Regensburger Analysetool für Texte (RATTE; vgl. Abb. 9).

In diese kostenlose Software können Texte eingegeben und die Textschwierigkeit berechnet werden, um so die gSmog- oder LIX-Werte zu erhalten. Darüber hinaus werden aber auch weitere sprachliche Aspekte analysiert:

- Wie viele Nebensatz- (Sätze mit NS) oder Infinitivkonstruktionen (Sätze mit IK) sind enthalten?
- Wie groß ist die lexikalische Dichte (Anteil der Inhaltswörter wie Verben und Substantive an der Gesamtwörterzahl)?
- Wie viele Substantivierungen kommen vor (z. B. das Laufen, das Gute)?
- Wie häufig stehen Sätze im Passiv?

Um einen Text mit RATTE zu überprüfen, sind folgende Schritte durchzuführen:

1. Stellen Sie zunächst über das Auswahlmü die Jahrgangsstufe ein, für die der Text geeignet sein soll.
2. Kopieren Sie den zu prüfenden Text aus Ihrem Textverarbeitungsprogramm (z. B. Word) in die Zwischenablage.

Wichtig: Löschen Sie zuvor Zwischenüberschriften etc., wenn diese kein Satzschlusszeichen aufweisen – diese werden ansonsten zum nächsten Satz gezählt und erhöhen dadurch künstlich die Schwierigkeit!

3. Fügen Sie nun den Text aus der Zwischenablage in das RATTE-Programm ein:

Klicken Sie dazu auf „Zwischenablage“. Der Text erscheint dann im Textfeld und die Textschwierigkeit wird berechnet.

Die Ampel zeigt nun, ob der Text für die gewählte Jahrgangsstufe angemessen ist. Um die Textschwierigkeit genauer beurteilen zu können, werden Ihnen zusätzlich der genaue Wert des gSmog sowie weitere Lesbarkeitsindizes ausgegeben.

Darüber hinaus finden Sie weitere Kennwerte, wie z. B. die geschätzte Lesedauer (vgl. Abb. 9 rechts).

4. Falls Sie danach Änderungen an Ihrem Textdokument vorgenommen haben, führen Sie die Schritte 2-3 einfach erneut durch. Die Werte werden dann neu berechnet. Sie können Änderungen auch direkt im Textfeld des RATTE-Programms vornehmen. In diesem Fall klicken Sie nur auf „Berechnen“. Achtung: Vergessen Sie am Ende nicht, Ihren Text in ein Textverarbeitungsprogramm zu kopieren und dort zu speichern!

Die Textschwierigkeit optimieren: Texte vereinfachen

In der Regel sind Texte eher zu schwierig als zu einfach. Anpassungen können in beide „Richtungen“ vorgenommen werden. Grundsätzlich werden Texte dann leichter lesbar, wenn sich die Informationsdichte in ihnen reduziert. Folgende Maßnahmen haben sich, gerade auch für die Differenzierung, z. B. für DaZ-Schülerinnen und Schüler, bewährt:

- Sätze kürzen
- lange Wörter und Fremdwörter ersetzen bzw. erklären
- Nominalisierungen auflösen
- komplexe Attribute oder Partizipialkonstruktionen vereinfachen
- Aktiv statt Passiv verwenden
- schwierige Konzepte und Neues verständlich aufbereiten

FILBY-2-Heft mit
Beispiel-Texten:
www.lesen.bayern.de/filby2
→ PDF-Heft zum
Download



Der „Maulwurf“-Text, der in RATTE zu sehen ist, findet sich im FILBY-2-Heft auf S. 29.

Ratte

RATTE 1.6
Regensburger Analysetool für Texte

Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur (Uni Rgb)
Johannes Wild, Markus Pissarek

Wusstest du, dass Maulwürfe fast blind sind? Sie sehen sehr schlecht und können nur hell und dunkel unterscheiden. Sie verbringen fast ihr ganzes Leben unter der Erde im Dunkeln. Dort graben sie lange Gänge und Höhlen. Hier finden sie Nahrung. Das sind vor allem Insekten und Würmer, die sie fangen. Aber wie macht das ein Maulwurf, wenn er nichts sieht? Wie viele Tiere ist der Maulwurf perfekt an seinen Lebensraum angepasst. Am wichtigsten ist seine Nase. Mit ihr riecht er kleine Tiere schon von Weitem. Ein Maulwurf kann so sogar feststellen, in welche Richtung er graben muss. Kommt ein Geruch z. B. in seinem linken Nasenloch an, ist das Beutetier links. Dort kann der Maulwurf dann nach ihm suchen. An der Nase sind außerdem viele Tasthaare. Mit ihnen kann ein Maulwurf nicht nur seine Umgebung ertasten. Er kann damit auch kleinste Bewegungen spüren. Etwa, wenn sich ein Regenwurm in der Nähe bewegt.

Auf der Suche nach Nahrung gräbt ein Maulwurf sehr lange Gänge. Die frische Erde schiebt er dabei mit seinen Schaufelhänden und dem Kopf aus den Tunneln. Bis zu 200 Meter schafft er so an einem Tag. Weil das anstrengend ist, muss er sehr viel fressen. In einem Jahr frisst er etwa 30 Kilogramm Insekten. Ohne Nahrung kann er höchstens 24 Stunden überleben. Findet er einmal mehr zu fressen, legt er daher einen Vorrat an. Dazu hat er eine eigene Kammer. Hier legt er zum Beispiel Regenwürmer hinein. Damit sie nicht weglaufen, wendet der Maulwurf einen Trick an. Er beißt ihnen in den Kopf. Sie sind dann gelähmt und können sich nicht mehr bewegen. Maulwürfe fressen außerdem viele Schädlinge. Sie sorgen dadurch für gesunden Boden. Darauf können Pflanzen gut wachsen. Man sollte sich also über Maulwurfhügel in seinem Garten freuen. Du kannst nun erklären, warum!

gsmog 3.08 RIX 5.63

Wörter 294 Sätze 36

d. Wortlänge 4.87 d. Satzlänge 8.17

Substantivierg. 7 S. im Passiv 0 (0.0%)

Lexikalische Dichte 61.9%

Sätze mit NS 9 (25.0%)

Sätze mit IK 1 (3.0%)

Lesedauer ca. 7 Minuten
für einen durchschnittlichen Schüler der 1. Klasse.

Floskeln	1	Einsilber	156
Füllwörter	32	Zweisilber	104
Abkürzungen	1	Dreisilber	31
Pronomen	36		
Types	181	TTR	0.67

LIX 28.57 Regex (s.u.) 0

FLESC 79.71

WSTF 3.37

1. Klasse Berechnen Zwischenablage Löschen

Abb. 9: Ansicht eines Ergebnisses des RATTE-Programms

6 Welche Unterrichtsmaterialien haben sich bewährt?

Der erste Schritt zur systematischen Leseförderung ist eine Bestandsaufnahme der im Hinblick auf die Leseförderung bereits etablierten Angebote. Darauf baut die Entwicklung eines **schulspezifischen Konzepts zur Leseförderung** auf, das in das **verpflichtende Mediencurriculum** integriert wird (vgl. 7.3). Mit Methodenkarten und Aufgabenbeispielen bietet das Online-Unterstützungsangebot von www.lesen.bayern.de weitere ganz konkrete Hilfestellung für die unterrichtliche Umsetzung durch die einzelnen Fachlehrkräfte.

6.1 Methodenbeispiele zur fächerübergreifenden Leseförderung

Im Online-Portal finden sich u. a. die folgenden Methoden:

- ABC-Darium, Placemat
- Digitale Tools zu Textschwierigkeit, Lesestrategien und Literaturunterricht
- Digitales analytisches Lesen (s. a. 6.1.3)
- Fake News erkennen, Quellen bewerten
- Karikaturen, Karten, Diagramme und Tabellen lesen (s. a. 6.1.4)
- Lesen Schritt für Schritt (s. a. 6.1.1)
- Lautleseverfahren, Lesetandems
- Selbstständig lernen durch Recherche, Medienauswertung, Wissensmanagement
- Reziprokes Lesen, Text-Trio (s. a. 6.1.2)
- Umgang mit Referenzialität digitaler Texte (s. a. 6.1.5)

Methodenkarten:



www.lesen.bayern.de/methoden/

Für den vorliegenden Leitfaden zur Initiative **#lesen.bayern** wurden aus einer Vielzahl von Methodenmöglichkeiten gezielt zentrale, **für alle Fächer und an allen Schularten anwendbare Methoden** ausgewählt. Sinnvoll ist es, eine Methode jeweils in einem Fach einzuführen und diese dann in allen Fächern einzuüben und einzusetzen. Dafür legen sich Schülerinnen und Schüler eine **Sammlung von Methodenkarten** an und greifen selbstständig auf diese zurück.

6.1.1 Methodenkarte: Lesen Schritt für Schritt

Die Methode ist angelehnt an die bekannte Fünf-Schritt-Lesemethode und auf sechs Schritte erweitert.

Lesen Schritt für Schritt	
Schulart(en)	alle
Jahrgangsstufe(n)	4–13 (modifizieren je nach Jgst.)
Fach/Fächer/ fachüb.	fachübergreifend (mit unterschiedlichem Fokus je nach Aufgabe und Fach)
Textarten	kontinuierliche Sachtexte mittleren/höheren Schwierigkeitsgrades, auch in Verbindung mit diskontinuierlichen Texten
Kurzbeschreibung	Methode in Einzelarbeit zur Verbesserung des Textverständnisses; Vorarbeit für weiterführende Aufgaben
Materialien	Text(e), ggf. mit Aufgaben, Stifte, alternativ Programme zur Textverarbeitung oder zum Wissensmanagement (vgl. Methodenkarte) AB zur Methode mit Symbolen (s. nächste Seite)
Hinweise	Die nebenstehende Methodenkarte ist für Schülerhand gedacht, sodass sie diese „ Grundmethode “ lesen und verstehen, zunächst mit Unterstützung durch die Lehrkraft und schließlich selbstständig anwenden, verinnerlichen und zu jedem Text nutzen können.



[www.lesen.bayern.de/
methoden/gesamtprozess](http://www.lesen.bayern.de/methoden/gesamtprozess)

→ Grundmethode
Lesen Schritt für Schritt

Lesen Schritt für Schritt Methodenkarte – Schüler/-in

Sechs Schritte zum erfolgreichen Lesen und Lösen von Aufgaben



1. Vorwissen

- Worum geht es? → 1. Blick auf Text, Überschrift, Grafiken
- Was weiß ich schon zum Thema? → Sammle Vorwissen!
- Was möchte ich wissen? → Stelle Fragen an den Text!

V
O
R

2. Überfliegen

- Lies den Beginn des Textes!
- Überfliege den Text (lies nicht jedes Wort)!
- Notiere knappe Informationen zum Text!



3. Lesen

- Lies jeden Abschnitt ganz genau!
- Markiere Schlüsselwörter/Wichtiges (Tipp: nicht zu viel)!
- Kreise Strukturierendes/weiterführende Hinweise ein!

W
Ä
H
R
E
N
D

4. Hineinschreiben

- Schreibe Kernaussagen an den Rand!
- Nutze Symbole (z. B. wichtig !, unklar ?, Zshg.: ↗ 1. 2.)!
- Streiche Unklarheiten an und kläre sie im Kontext (ggf. Wörterbuch)!



5. Zusammenfassen

- Bilde Sinnabschnitte und finde Teilüberschriften!
- Fasse diese jeweils in Stichpunkten zusammen!
- Verdeutliche die Gesamtzusammenhänge (Skizze o. Ä.)!

N
A
C
H

6. Verarbeiten

- Bewerte den Text (verständlich, verlässlich, relevant?)!
- Prüfe dein Verständnis (z. B. Fragenbeantwortung)!
- Löse weitere Aufgaben (je nach Fach)!



DEM LESEN



v. Klitzing-Bantzhaff

6.1.2 Methodenkarte: Lesen in kooperativem Setting

Text-Trio	
Schulart(en)	alle
Jahrgangsstufe(n)	4 – 8
Fach/Fächer/ fachüb.	alle, v. a. Sprachen und Sachfächer
Textarten	komplexe Sachtexte, insbes. Texte mit schwierigem Wortschatz; auch in Verbindung mit diskontinuierlichen Texten
Kurzbeschreibung	Methode in Gruppenarbeit (jeweils zu dritt) zur Verbesserung des Textverständnisses; Vorarbeit für Aufgaben zum Text (z. B. Fragen oder Wortschatzarbeit)
Materialien	Text(e), ggf. mit Aufgaben, Stifte, Wörterbücher (eines pro Gruppe), Methodenkarte (s. unten)
Hinweise	Die Methode ist angelehnt an das reziproke Lesen (und dessen Variante „Vier gegen den Text“).

Text-Trio

Methodenkarte – Schüler/-in

Das „Text-Trio“ ist besonders für Texte mit schwierigem Inhalt/Wortschatz geeignet. Bei dieser Methode arbeitet ihr jeweils zu dritt zusammen und helft euch so gegenseitig. Ihr braucht dafür den Text, ein Wörterbuch und Schreibmaterialien.

Teilt den Text vor dem Lesen in mindestens drei Abschnitte. Jede/r von euch übernimmt eine Rolle; diese wechselt nach jedem Abschnitt. Gebt euch nach jedem Abschnitt Feedback, wie gut ihr die Rolle erfüllt habt.



„Die Kristallkugel“

- Sieh dir die Überschriften, Bilder usw. an.
- Überlege, was das Thema ist, und sammle dein Vorwissen dazu.
- Triff Vorhersagen, worum es im Text/nächsten Abschnitt gehen könnte.
- Stelle Fragen, die dich interessieren und evtl. vom Text beantwortet werden

„Das Wörterbuch“

- Unterstreiche Wörter und Stellen, die schwierig sind.
- Markiere Hinweise im Text, die dir bei diesen Stellen helfen könnten.
- Schlage nicht aus dem Kontext erschließbare Wörter im Wörterbuch nach.
- Schreibe Erklärungen auf, die deinen Gruppenmitgliedern beim Verständnis helfen.

„Der Schlüssel“

- Markiere Schlüsselbegriffe im Text.
- Notiere dir zu jedem Abschnitt wichtige Stichworte.
- Was ist inhaltlich am wichtigsten? Schreibe die Kernaussage auf.
- Fasse den Text/Abschnitt zusammen (schriftlich: Stichpunkte, mündlich: ganze Sätze).



[www.lesen.bayern.de/
methoden/gesamtpro-
zess/](http://www.lesen.bayern.de/methoden/gesamtprozess/)

→ Text-Trio

6.1.3 Methodenkarte: Digitales analytisches Lesen

Digitales analytisches Lesen	
Schulart(en)	alle
Jahrgangsstufe(n)	4–13 (modifiziert je nach Jahrgangsstufe)
Fach/Fächer/ fachüb.	fächerübergreifend (Textart fächerspezifisch)
Textarten	kontinuierliche Texte mittleren/höheren Schwierigkeitsgrades, auch mit diskontinuierlichen Texten
Kurzbeschreibung	Methode in Einzel-/Partnerarbeit zur Verbesserung des Lese-/Textverständnisses; Analyse von Texten
Materialien	Text(e) als Datei (ggf. mit Aufgaben), Methodenkarte (s. unten), Programm zu Textverarbeitung und/oder zum Wissensmanagement (vgl. Methodenkarte)
Hinweise	Beim digitalen analytischen Lesen handelt es sich um das untersuchend-kritische Lesen (deep reading) mit dem Ziel, die Tiefenstruktur am PC oder am mobilen Endgerät zu erfassen und zu visualisieren. Will man einen Text genau erschließen, muss der Leseprozess entsprechend verlangsamt werden – ein Prozess, der vielen Schülerinnen und Schülern schwerfällt, insbesondere beim digitalen, oft schnelleren und oberflächlichen Lesen, weshalb es sich anbietet, die Verlangsamung gerade des digitalen Lesens zu trainieren. Zudem können bei einer Texterschließung mit Hilfe eines PCs oder eines mobilen Endgeräts Auffälligkeiten im Text auf relativ einfache Weise visualisiert werden. Schritte 1–2: Verlangsamung des Leseprozesses Schritt 3: Texterschließung mit Hilfe des PCs oder des mobilen Endgeräts – Visualisierung von Auffälligkeiten, Kommentierung Schritte 4–5: Diskussion der Lösungsansätze

Digitales analytisches Lesen Methodenkarte für Schüler/-in

1. Rufe den Text(auszug) am PC oder am mobilen Endgerät auf.
2. Lies den Arbeitsauftrag genau.
3. Visualisiere die Aufgabenstellung mit Hilfe des Textverarbeitungsprogramms.



Möglichkeiten der Visualisierung:

- *unterschiedliche* Schriftarten
- normal (gerade) / *kursiv* / **halbfett**
- **verschiedene** Farben
- Unterstreichungen
- **Markierungen**
- Ergänzungen (in Klammern)
- [...]



4. Stelle deine Ergebnisse der Klasse vor.
Nutze hierfür den Beamer.
5. Diskutiert die unterschiedlichen Analyseergebnisse.



[www.lesen.bayern.de/
methoden/digital/](http://www.lesen.bayern.de/methoden/digital/)

→ digitales
analytisches Lesen

6.1.4 Methodenkarte: Lesen diskontinuierlicher Texte

Schulart(en)	alle
Jahrgangsstufe(n)	4–7 bzw. 8–13
Fach/Fächer/ fachüb.	alle (modifizieren je nach Fach und Aufgabe)
Textarten	Tabellen, Diagramme
Kurzbeschreibung	Einzelarbeit; Vorarbeit für weiterführende Aufgaben
Materialien	Tabelle(n), Diagramm(e), ggf. mit Aufgaben, Stifte, Methodenkarte
Hinweise	Die Methodenkarte liegt in zwei Versionen vor: für die Unterstufe (im Folgenden) sowie für die Mittel- und Oberstufe (online). Die Methode ist angelehnt an das Strukturmodell der Diagramm- kompetenz (IPN Kiel).



[www.lesen.bayern.de/
methoden/digital/](http://www.lesen.bayern.de/methoden/digital/)
→ Tabellen und
Diagramme

Tabellen und Diagramme auswerten Methodenkarte für Schüler/-in (Unterstufe)

Welche Informationen werden dargestellt?

- Titel/Thema der Tabelle bzw. des Diagramms
- Woher kommen die Daten?

Wie werden die Informationen dargestellt?

- Art des Diagramms (Bsp.: Balken-, Säulen-, Kreisdiagramm)
- Beschriftung der Achsen, Zeilen- und Spaltenüberschriften
- Sind die Angaben absolut oder in Prozent?
- In welchen Einheiten sind die absoluten Werte angegeben?

Was lässt sich ablesen?

- Ablesen einzelner Werte (Bsp.: höchster und niedrigster Wert)
- Entwicklungen (Bsp.: Steigen/Fallen die Werte?)

Wie lassen sich die Werte erklären?

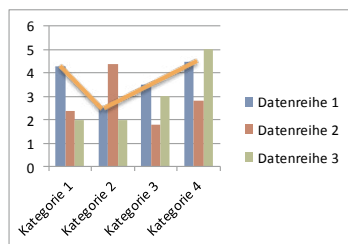
- Zusammenhänge (Bsp.: Warum sind manche Werte höher als andere?)
- Evtl. weitere Recherche

Bedeutung/Bewertung der Tabelle bzw. des Diagramms

- Welche Schlussfolgerungen lassen sich ziehen?
- Warum wurde die verwendete Darstellungsform gewählt?

Beispiel-Tabelle und -Diagramm

	Spalte 1	Spalte 2	Spalte 3	Spalte 4
Zeile 1	Wert	Wert	Wert	Wert
Zeile 2	Wert	Wert	Wert	Wert
Zeile 3	Wert	Wert	Wert	Wert



Quelle: Beispiel (Amt für Statistik xy)

6.1.5 Methodenkarte: Referenzialität

Referenzialität: Texte verweisen auf andere	
Schulart(en)	alle
Jahrgangsstufe(n)	7 – 13
Fach/Fächer/ fachüb.	fächerübergreifend
Textarten	im Internet veröffentlichte Texte
Kurzbeschreibung	Philippe Wampfler (2019) wirbt dafür, „das volle nicht-lineare Potential des Netzes zu nutzen“, um digitales Lesen zu einem emanzipierten Prozess zu machen. Emanzipierte Leserinnen und Leser vermögen Verweise zu nutzen, um z. B. eine Studie in voller Länge zu lesen, das ganze Interview anzuhören, anzuschauen oder (in der Originalsprache) nachzulesen und den Kontext einzubeziehen. Gerade in Social-Media-Beiträgen werden Aussagen aus dem Kontext gerissen, zugespitzt formuliert oder Studien nur in Auszügen paraphrasiert. Digitales, also nicht-lineares, Lesen ermöglicht und erfordert die Nutzung von bzw. die Suche nach Verweisen. Diese Arbeit auf der Meta-Ebene zeichnet eine/n kompetente/n Leserin/er in digitalen Welten aus.
Materialien	Gerät mit Internetzugang
Hinweise	Mehr Informationen finden sich z. B. in folgenden Quellen: Wampfler, Philippe (2019): Das Netz lesen – eine Anleitung für nicht-lineare Lektüre. In: Krommer, Axel/ Lindner, Martin/ Mihajlovic, Dejan/ Muuß-Merholz, Jöran/ Wampfler, Philippe (Hrsg.): Routenplaner #Digitale Bildung. Hamburg (Verlag ZLL21 e.V.) S. 29–38. Stalder, Felix (2016): Kultur der Digitalität. Frankfurt am Main (Suhrkamp).

Referenzialität: Texte verweisen auf andere exemplarische Methodenkarte



Stummer **Einstieg**: Bild: Tweet von Danny Giessner einblenden (Material)



Problem ansprechen: Hilft der Konsum von Alkohol gegen eine Infektion mit dem Corona-Virus?



Lösungswege: angegebene Internetadresse www.breaking-news-saarland.de/saar-virologe-raet-in-corona-sendung-dazu-whisky-zu-trinken/ anklicken und nachlesen, die ganze Sendung im Original in der ARD-Mediathek anschauen (siehe Link am Ende des Beitrags)



Gemeinsam: Aussage jetzt neu bewerten, in der der Virologe als Fazit den Nutzen von höherwertigem Alkohol deutlich relativiert und auf eine Stufe mit Seife stellt



Partnerarbeit: „Fett und arm“: Das denkt der ProSiebenSat.1-Chef Thomas Ebeling über seine Zuschauer

1. Ruft den Artikel „Aussagen über Zuschauer zugespitzt“, der am 15.11.2017 auf www.welt.de erschienen ist, auf, indem ihr den QR-Code mit der Kamera eines Handys oder Tablets einscannt und dann den angegebenen Internetartikel öffnet.



2. Die Aussagen des Fernsehchefs sorgten damals für große Aufregung. Er selbst sagte dazu: «Bei meiner Aussage handelte es sich natürlich um eine plakative Zuspitzung zur Illustration unterschiedlicher Mediennutzungsweisen. Mitnichten wollte ich unsere TV-Zuschauer diskreditieren.» Was hat er wirklich gesagt? Lest es nach, am Ende des Artikels wird ein Link zum DWDL-Bericht angeboten, dem ihr jetzt folgt.
3. Lest den Artikel aufmerksam und überprüft vor allem die Übersetzung aus dem Englischen ins Deutsche.
4. Zu welchem Ergebnis kommt ihr? Hat man ihn falsch zitiert, seine Aussage aus dem Zusammenhang gerissen oder ihm gar Unrecht getan?
5. Notiert in der Gruppe eure Ergebnisse als Schlussstatement, das ihr dann im Plenum vortragen könnt.
6. Puffer: Wenn noch Zeit ist, könnt ihr recherchieren, ob diese Aussage der Karriere von Thomas Ebling geschadet hat.

Abschluss mit Vorträgen aus den einzelnen Gruppen im Plenum



Fazit/Ergebnissicherung:

Digitales Lesen:

Charakteristisch für digitales Lesen ist, dass Texte auf andere Texte verweisen (Referenzialität). Der Verweis bietet der/dem Leser/-in die Möglichkeit, z.B. die ganze Sendung/das ganze Interview anzuhören/anzuschauen (und nicht nur den Ausschnitt), die ganze Studie nachzulesen (und nicht nur die Zusammenfassung) oder die Umgebung (Kontext), in dem eine Aussage getätigt wurde, nachzuvollziehen und so neu bewerten zu können.



[www.lesen.bayern.de/
methoden/digital/](http://www.lesen.bayern.de/methoden/digital/)

→ Referenzialität

6.2 Fachspezifische Leseförderung: bewährte Aufgabenbeispiele

Die nachfolgenden Aufgaben illustrieren beispielhaft, dass Leseförderung ohne viel Aufwand in jedem Fach umsetzbar ist und dem besseren Verständnis des jeweiligen Fachinhaltes dient. Sprache und Inhalt sind untrennbar miteinander verknüpft, sodass eine Auseinandersetzung mit der sprachlichen Darstellung für das Erlernen und Anwenden des Erlernten von großem Nutzen ist (vgl. Kap. 4 und 7.3).

Im Online-Portal finden Sie zahlreiche Aufgabenbeispiele, versehen mit fach-/lesespezifischen Erläuterungen. Nachfolgend werden einige davon in Auszügen vorgestellt.

6.2.1 Beispielaufgabe aus dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Fachbereich: Mathematik

Das folgende Aufgabenbeispiel wurde nicht eigens für #lesen.bayern entwickelt, sondern ist eine Aufgabe aus dem Fach Mathematik, die für den Service- teil von LehrplanPLUS entworfen wurde und dort zur Verfügung steht. Dies zeigt, dass für die Leseförderung in allen Fächern vorhandene Aufgaben verwendet sowie entsprechende Lehrplaninhalte erarbeitet werden können und es dabei – im Sinne der Erarbeitung des Fachinhaltes und der Leseförderung – sinnvoll ist, die Lesemotivation durch attraktiv gestaltete Aufgaben zu erhöhen und die (fachliche) Lesekompetenz bzw. das Textverständnis durch die Verwendung von Methoden zum Lesen zu steigern.

Alle ausführlichen Aufgaben und weitere mit Kommentaren versehene Aufgaben finden Sie im Online-Portal



www.lesen.bayern.de/aufgaben

Das Wort im Mund herumdrehen – Satz und Kehrsatz	
Jahrgangsstufe	7, Gymnasium
Fach	Mathematik
Beitrag zur Leseförderung	Genaueres sinnerfassendes Lesen, Umformung von Texten
Zeitraumen	etwa 40 Minuten
Benötigtes Material	• je Schülerin bzw. Schüler ein Arbeitsblatt mit der Aufgabenstellung • mehrere Lösungsblätter zum Auslegen im Klassenzimmer

Kompetenzerwartungen

M7 5 Kongruenz, besondere Dreiecke und Dreieckskonstruktionen

Die Schülerinnen und Schüler ...

... unterscheiden klar zwischen Voraussetzung und Behauptung eines mathematischen Satzes und formulieren damit dessen Kehrsatz. Anhand von inner- und außermathematischen Beispielen erläutern sie, dass aus einer wahren Implikation im Allgemeinen nicht darauf geschlossen werden kann, dass auch deren Umkehrung wahr ist.

Die gesamte Aufgabe finden Sie hier:



www.lesen.bayern.de/mint/

→ Wort im Mund

Aufgabe – Auszug

„Jemandem das Wort im Mund herumdrehen“ bedeutet normalerweise, dass man das, was jemand sagt, absichtlich so verdreht, dass eine andere Aussage entsteht als von der/dem Sprecher/-in gewollt. In den folgenden Aufgaben geht es darum, genau hinzuschauen, was jemand behauptet. Es werden Aussagen auch umgekehrt („gedreht“) und sowohl die ursprüngliche Aussage als auch die umgekehrte auf ihre Richtigkeit überprüft.

1. Aussagen aus dem Alltag

Lies die folgenden Aussagen durch und überlege jeweils, welche Ausgangssituation beschrieben wird und was daraus geschlossen wird, d. h. welche Bedingungen gelten („Voraussetzung“) und welche Behauptung aufgestellt wird. Unterstreiche grün den Satzteil, der die Voraussetzung enthält, und rot den Satzteil, der die Behauptung enthält.

- a Mit mindestens einer 1 im Jahreszeugnis darfst du am 1. Sommerferientag kostenlos mit der Bahn fahren.
- b Wenn ein Jahr ein Schaltjahr ist, dann hat das Jahr 366 Tage.

Beschreibe, wie der Satz aufgebaut ist, bei dem es dir besonders leicht gefallen ist, die Voraussetzung und die Behauptung zu erkennen:

„Allaussagen“ in Wenn-Dann-Form

Aussagen über alle Elemente eines Gegenstandsbereichs nennt man „**Allaussagen**“. Beispiel: „*Jedes Quadrat ist ein Rechteck.*“ Typische Wörter für Allaussagen sind „alle/s“ und „jede/r/s“.

Lest die folgende Übersetzung des Beispiels in die Wenn-Dann-Form genau durch: „*Wenn ein Viereck ein Quadrat ist, dann ist es ein Rechteck.*“ Macht euch klar, wie „Jedes Quadrat“ übersetzt wurde.

Schreibt die folgenden Allaussagen in Wenn-Dann-Form:

- Alle natürlichen Zahlen mit gerader Einerziffer sind durch 2 teilbar.

Wenn _____

- Jede Raute ist ein Parallelogramm.

Wenn _____

2. Umgedrehte Aussagen

Vertauscht man in einer Aussage Voraussetzung und Behauptung, erhält man die Kehraussage. Überlege bei den folgenden Aussagen, ob sie wahr oder falsch sind. Kennzeichne die wahren Aussagen mit „w“ und die falschen mit „f“.

- „Wenn ein Viereck ein Drachenviereck ist, dann ist es eine Raute.“
- „Wenn ein Viereck eine Raute ist, dann ist es ein Drachenviereck.“

6.2.2 Beispielaufgabe aus dem wirtschaftswissenschaftlichen Fachbereich: Wirtschaft und Beruf



www.lesen.bayern.de/aufgaben/gesellschaft-wirtschaft/
→ Bäcker

Die Arbeit eines Bäckers	
Jahrgangsstufe(n)	5, Mittelschule
Fach/Fächer/fach-übergr.	Wirtschaft und Beruf
Thema	Am Beispiel des Bäckerberufes: Was ist Arbeit?
Bezug zur Leseförderung	Informationsentnahme aus einem Sachtext
Zeitraumen	1–2 Schulstunden
Benötigtes Material	Arbeitsblatt mit Text und Arbeitsaufträgen, Bleistift, Farbstifte, Lineal
Hinweise zum Unterricht	Die Begriffe „planvoll“, „zielgerichtet“, „anstrengend“ und „bewusst“ müssen vorher thematisiert werden und für alle Schülerinnen und Schüler inhaltlich klar sein.

Kompetenzerwartungen

WIB5: Lernbereich 1: Arbeit

Die Schülerinnen und Schüler erklären den Begriff Arbeit, indem sie ihn anhand wesentlicher Kriterien beschreiben, und übertragen diese Kenntnisse auf weitere Bereiche (z. B. Lernen und Beschäftigungen in der Freizeit).

Inhalte zu den Kompetenzen:

- Tagesabläufe
- Definition des Begriffs Arbeit: planvoll, zielgerichtet, anstrengend, bewusst, findet an verschiedenen Arbeitsplätzen statt
- Arbeitsplatzmerkmale: Arbeitsaufgabe, Arbeitsmittel, Arbeitsort, Arbeitszeit, Arbeitsdauer, Arbeitsbedingungen

D5: Lernbereich 2: Lesen, mit Texten und weiteren Medien umgehen

2.1. Lesetechniken und Strategien anwenden

Die Schülerinnen und Schüler erfassen altersgemäße kontinuierliche und diskontinuierliche Texte mithilfe einfacher Lese- und Texterschließungsstrategien (z. B. Fragen formulieren, Schlüsselwörter unterstreichen, unbekannte Wörter nachschlagen).

2.3. Pragmatische Texte verstehen und nutzen

Die Schülerinnen und Schüler entnehmen anhand von Leitfragen Informationen aus kindgerechten, pragmatischen Texten unterschiedlicher Medien und nutzen angeleitet ihr Vorwissen. Sie erschließen zentrale Textaussagen, indem sie wesentliche Inhalte von Abschnitten erfassen.

Aufgabe – Auszug

Text (von Michaela Maier): Ein Bäcker erzählt von seinem Tagesablauf

Ich stehe jeden Tag um 4.00 Uhr morgens auf und gehe in meine Bäckerei. Dort heize ich zuerst alle Öfen an und schleppe die schweren Mehlsäcke aus dem kühlen Keller in die warme Backstube.

Nun bereite ich die verschiedenen Teige für die Semmeln, Brezen, süßen Backwaren und Brote zu. Ich muss mir immer gut überlegen, für welchen Teig ich am meisten Zeit brauche, weil ich diesen zuerst anfertigen muss.

Um 7.00 Uhr öffne ich mein Geschäft. Dann sollten alle Backwaren zum Verkauf fertig sein. Manche Brote backen mehr als eine Stunde im Ofen, die Brezen, Semmeln und süßen Teile benötigen dagegen nur kurze Zeit zum Backen. Auch das muss ich vorher gut planen, damit meine drei Öfen immer voll sind und sowohl die Brote als auch die anderen Backwaren rechtzeitig fertig werden.

Bei meiner Arbeit muss ich immer konzentriert sein, damit keine Fehler passieren. Es sollte nicht vorkommen, dass ich vergesse, die Waren in den Öfen zu kontrollieren. Dann kann es nämlich sein, dass eine Ofenladung Brezen viel zu dunkel gebacken ist und nicht mehr verkauft werden kann. Das wäre sehr ärgerlich für mich, denn so schnell kann ich keine neuen Brezen mehr herstellen. Vom Teig bis zur fertigen Breze benötige ich nämlich ungefähr zwei Stunden. An so einem Tag könnte ich also nur wenige oder gar keine Brezen anbieten.

Wenn ich das Salz auf den Brezen vergesse, beschweren sich meine Kunden und es könnte sein, dass sie ihre Brezen nicht mehr bei mir kaufen.

In der Backstube ist es sehr warm. Wenn ich die Brote und die Bleche mit den Backwaren aus dem heißen Ofen hole, schwitze ich sehr. Außerdem muss ich aufpassen, dass ich mich nicht verbrenne. Auf jeden Fall ist es anstrengend, so früh aufzustehen und die schweren Teige zu kneten.

Jeden Tag hoffe ich, dass ich alle Rezepte richtig zubereitet habe und die Kunden mit meinen Produkten zufrieden sind. Denn nur zufriedene Kunden kommen wieder und kaufen in meinem Geschäft ein.

Aufgaben:

1. Erstelle eine Mindmap, in die du dein Vorwissen zum Beruf des Bäckers einträgst. Vergleiche sie anschließend mit deiner Partnerin/deinem Partner.
2. Überfliege den Text und notiere knapp drei Stichworte.
3. Lies den Text nun aufmerksam durch. Schlage die Wörter, die du nicht verstehst, in deinem Wörterbuch nach oder besprich dich mit deiner Partnerin/deinem Partner.
4. Nicht jede Tätigkeit ist eine Arbeit. Eine Arbeit ist dadurch gekennzeichnet, dass sie **planvoll, zielgerichtet, anstrengend und bewusst** ist und **an bestimmten Arbeitsplätzen** stattfindet. .

Lies den Text noch einmal und unterstreiche alle Sätze

- a) **blau**, in denen klar wird, dass der Bäcker **planvoll** arbeitet.
 - b) **rot**, in denen klar wird, dass der Bäcker **zielgerichtet** vorgeht.
 - c) **grün**, in denen klar wird, dass die Arbeit des Bäckers **anstrengend** ist.
 - d) **gelb**, in denen klar wird, dass der Bäckerberuf **bewusst** ist.
 - e) **braun**, die etwas über den **Arbeitsplatz** des Bäckers aussagen.
5. Fasse nun die Arbeit des Bäckers in Stichpunkten (keine ganzen Sätze) zusammen.
 6. Tausche deine Ergebnisse mit deiner Partnerin/deinem Partner aus. Erstellt anschließend gemeinsam eine Übersicht über den Tagesablauf des Bäckers.
 7. Wäre Bäcker ein Beruf für dich? Begründe deine Meinung.



6.2.3 Beispielaufgabe aus dem naturwissenschaftlichen Fachbereich: Natur und Technik/Biologie

Das folgende Aufgabenbeispiel wurde nicht eigens für [#lesen.bayern](https://www.lesen.bayern.de/mint/) entwickelt, sondern ist eine Aufgabe aus dem Fach Natur und Technik/Biologie, die für den Serviceteil von LehrplanPLUS entworfen wurde und dort zur Verfügung steht.

Bewerten der Nutztierhaltung am Beispiel Hühnerhaltung	
Jahrgangsstufen	6, Gymnasium
Fach/Fächer	Natur und Technik (Schwerpunkt Biologie)
Übergreifende Bildungs- und Erziehungsziele	Ökonomische Verbraucherbildung, sprachliche Bildung
Bezug zur Leseförderung	Sinnerfassendes Lesen, Textfunktion (beschreibend und bewertend) erkennen, markierendes Lesen, Texte beurteilen, Fragen zum Text beantworten
Zeitraumen	2 Unterrichtsstunden
Benötigtes Material	–

Die gesamte Aufgabe finden Sie hier:



www.lesen.bayern.de/mint/

→ NuT/Bio:
Hühnerhaltung

Kompetenzerwartungen

Diese Aufgabe unterstützt den Erwerb folgender Kompetenzen:

Die Schülerinnen und Schüler

- schätzen Quellen zu einfachen biologischen Themen nach vorgegebenen Kriterien ein und wählen aus vorgegebenen Quellen geeignete aus. (NT 6 1.1)
- unterscheiden zwischen beschreibenden und bewertenden Aussagen, um Fakten von Bewertungen abzugrenzen. (NT 6 1.1)
- bewerten die Haltung von Wirbeltieren als Heim- und Nutztiere und leiten daraus Konsequenzen für ihren Alltag ab, z. B. beim Konsumverhalten. (NT 6 1.4)

Aufgabe – Auszug

Wie erkennt man beschreibende und bewertende Aussagen?

Wenn Menschen über ein Thema sprechen, so treffen sie unterschiedliche Aussagen.

Bei diesen Aussagen kann es sich um **beschreibende Aussagen** handeln. Sie beschreiben Tatsachen, also einen Sachverhalt, der unstrittig ist. Oft erkennt man solche Aussagen an genauen Beschreibungen (z. B. genaue Angaben mit Maßeinheiten).

Man kann über Sachverhalte aber auch geteilter Meinung sein und darüber diskutieren. Bei einer Diskussion gibt es immer verschiedene Standpunkte und hinter jedem Standpunkt steht etwas, was der Person wichtig ist (z. B. dass jeder Essen bekommt oder dass Tiere nicht leiden müssen). Was einem Menschen wichtig und wertvoll ist, stellt für ihn einen Wert dar. Man spricht von **bewertenden Aussagen**, wenn sie eine persönliche Einstellung der Person zum Ausdruck bringen und von anderen Personen unter Umständen anders gesehen werden. Sie zu erkennen ist schwieriger. Du kannst versuchen, dass du die Einstellung der Person zu erkennen oder aber überprüfen, ob es andere Sichtweisen zu dieser Aussage gibt. In der folgenden Tabelle findest du verschiedene Aussagen. Finde jeweils heraus, ob es sich um eine beschreibende oder bewertende Aussage handelt, und begründe deine Wahl.

Aussage	Aussagetyp	
Wenn es regnet, fallen Wassertropfen vom Himmel.	beschreibend	☐
	bewertend	☐
Ein Hühnerei wiegt ca. 50- 60 Gramm.	beschreibend	☐
	bewertend	☐

Landwirtschaftliche Hühnerhaltung in Deutschland

Viele Sachverhalte können aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachtet werden. Während beispielsweise ein Reh für viele Menschen ein sehr niedliches Tier ist, das man gern hat (und sogar als Vorbild für Schmusetiere oder Filmfiguren wählt), stellt es für den Jäger ein Nutztier dar, das er bejagen kann. Für einen Waldbauern ist es ein Schädling, der die jungen Bäume abfrisst und somit den Bestand des Waldes gefährdet.

Für jeden dieser drei ist etwas anderes wichtig, sodass er das Tier anders bewertet. Wenn sich nun verschiedene Personen zu einem Thema äußern, dann spielen ihre Wertvorstellungen, also das, was ihnen wichtig ist, immer in ihre Aussagen mit hinein, sogar wenn die Personen versuchen, möglichst neutral zu berichten.

Stell dir vor, du sollst ein Referat über Hühnerhaltung vorbereiten. Dafür informierst du dich im Internet und findest drei unterschiedliche Quellen.

1. Ordne aus folgender Liste eine Wertvorstellung zu, die der Autorin/dem Autor der jeweiligen Quelle wohl am wichtigsten ist.

Gemeinwohl	Tierschutz	Freiheit	Gesundheit
Natürlichkeit	Gleichberechtigung	Wohlstand	Toleranz

2. Suche in den Quellen Beispiele von Textstellen, in denen die von dir zugeordnete Wertvorstellung der Verfasserin/des Verfassers besonders klar hervortritt (bewertende Aussagen) und Textstellen, die überprüfbare Fakten beschreiben (beschreibende Aussagen). Unterstreiche sie in verschiedenen Farben und überlege dir, welche Textstellen in der jeweiligen Quelle häufiger sind.
3. Bilde dir über das Thema Hühnerhaltung eine eigene Meinung und diskutiere mit deinen Banknachbarinnen und Banknachbarn über das Thema.

6.2.4 Beispielaufgabe aus dem gesellschaftswissenschaftlichen Fachbereich: Geographie

Auch folgendes Aufgabenbeispiel wurde nicht eigens für [#lesen.bayern](#) entwickelt, sondern ist eine Aufgabe aus dem Fach Geographie, die für den Serviceteil von LehrplanPLUS entworfen wurde und dort zur Verfügung steht.

Geographie: Was hat mein Handy mit Josephs Schmerzen zu tun? (Mystery)	
Jahrgangsstufe	7, Realschule
Fach/Fächer	Geographie 7, LB 2, KE 4
Bezug zur Leseförderung	sinnerfassendes, analytisches Lesen im Sachfach
Übergr. Bildungs- und Erziehungsziele	Ökonomische Verbraucherbildung, Bildung für Nachhaltige Entwicklung (Umweltbildung, Globales Lernen)
Zeitraumen	1 Unterrichtsstunde
Benötigtes Material	9 Mysterykärtchen (s. u.)

Kompetenzerwartungen

Die Schülerinnen und Schüler vergleichen Lebens- und Wirtschaftsweisen von Menschen (z.B. Wanderfeldbau versus Plantagenwirtschaft, Gewinnung von Bodenschätzen, auch für die Produktion moderner Industriegüter) und beurteilen deren Auswirkungen (Geo 7 2).

Die ausführliche Aufgabe mit Hinweisen zum Unterricht finden Sie hier:

Aufgabe – Auszug

Wie viele Handys besitzen wir hier in der Klasse alle zusammen?



www.lesen.bayern.de/aufgaben/gesellschaftswirtschaft/

→ Geo: Handy

Mysteryfrage: Was hat mein Handy mit Josephs Schmerzen zu tun?
Mysteriös? Nicht für dich: So löst du ein Mystery!

Aufgabe:

Beantwortet die Leitfrage mit Hilfe der Informationen auf den Kärtchen:
Klebt die Kärtchen in sinnvoller Anordnung auf das Plakat.

Hinweise:

Voraussetzung:
genaues Lesen

- Lesen Schritt für Schritt
- analytisches L.

Aktivität nach dem Lesen

- Plakaterstellung
- Informationsdarstellung

- Setzt die Kärtchen in detektivischer Arbeit sinnvoll miteinander in Beziehung. Ihr müsst begründen können, warum ihr die Kärtchen genau so angeordnet habt.
- Wie bei einem Kriminalfall gibt es wichtige und weniger wichtige Informationen; manche Informationen hängen miteinander zusammen, andere nicht.
- Jede Gruppe wird ihren eigenen Lösungsweg finden. Es gibt keine Mustere Lösung.
- Auf dem Plakat könnt ihr die Kärtchen mit    Pfeilen, Kreisen, Klammern ... strukturieren.
- Das Ergebnis wird ähnlich wie eine Mind-Map oder vielleicht auch ganz anders aussehen. Bezüge zwischen den Kärtchen sollten aber erkennbar sein.

Bedingung:

Es gibt keine falsche Anordnung. Einzige Bedingung ist, dass ihr eure Anordnung begründen könnt und natürlich die ausführliche Antwort auf die Leitfrage kennt.

<i>In den Tunneln ist es heiß oder kalt. Man kann sich nicht aufrichten, die Luft ist schlecht und sehr staubhaltig. Lungenkrankheiten sind häufig, das Tragen der Lasten führt zu großen Schmerzen. Die Minenarbeiter haben keine hohe Lebenserwartung.</i>	<i>Bei der Herstellung von Handys, Tablets und Notebooks werden verschiedene Mineralien verwendet, z. B. Kobalt für den Akku, Coltan für Kondensatoren oder Gold für die Platine.</i>	<i>Auch viele Kinder und Jugendliche sind gezwungen, in den Minen zu arbeiten, weil sie Waisen sind oder ihre Familien unterstützen müssen. Sie verdienen höchstens 1–2 Dollar am Tag. Oft werden sie nur mit Säcken voll Mineralien bezahlt und können nicht abschätzen, ob sie ausreichend entlohnt oder betrogen wurden.</i>
<i>Viele Menschen sind der Willkür der Soldaten ausgesetzt: Werden diese nicht wie vereinbart bezahlt, „holen“ sie sich ihren Sold bei den Arbeitern, erpressen diese, fallen über Dörfer her, rauben, vergewaltigen, verschleppen Kinder und töten. Es gilt das Recht des Stärkeren.</i>	<i>Die Demokratische Republik Kongo ist ein armes Land in Zentralafrika, das jedoch sehr reich an Rohstoffen ist. Es könnte zu den reichsten Ländern der Erde zählen, wenn die Einnahmen aus dem Rohstoffverkauf gerechter und sinnvoller verteilt und investiert würden.</i>	<i>In den Minen schuften die Arbeiter oft für einen Hungerlohn. Sie sind verschuldet, weil sie z. B. Geld für eine ärztliche Behandlung brauchen oder ihre Ausrüstung kaufen mussten. Oft schuften sie und ihre Familien wie Sklaven, um die Schulden abzarbeiten, was vielen nie gelingt.</i>
<i>Im Jahr 2015 gab es bereits so viele Mobiltelefone wie es Menschen auf der Welt gibt – also mehr als 7 Milliarden. 94% der Deutschen besitzen ein Handy.</i>	<i>Die Arbeitsbedingungen in den Minen sind oft lebensgefährlich. Viele arbeiten mit einfachsten Mitteln. Sie graben mit Hacken in Stollen, die nicht gesichert sind, und tragen in Handarbeit ganze Hänge ab, die in der Regenzeit oft ins Rutschen kommen. Es kommt so gut wie täglich zu tödlichen Unfällen.</i>	<i>Die politische Situation in der D. R. Kongo ist sehr instabil. Verfeindete Gruppen liefern sich seit Jahren Gefechte. Die Kriege werden unter anderem durch den Verkauf von Rohstoffen finanziert, weshalb die Minen oft von Milizen kontrolliert werden.</i>

6.2.5 Beispielaufgabe für die Berufssprache Deutsch

Nachfolgendes Aufgabenbeispiel zeigt, wie im Bereich der Berufssprache Deutsch Leseförderung expliziter Bestandteil sein kann.



www.lesen.bayern.de/aufgaben/beruflichefaecher/

→ Packmittel-
technologie

Lernfeldunterricht (Packmitteltechnologie)/Deutsch: Fachzeitschriften auswerten – Thema Glanzfolienkaschierung	
Jahrgangsstufe(n)	11/12, Berufsschule
Beruf	Packmitteltechnologe
Fach/Fächer/ fachüberggr.	Lernfeldunterricht, Deutsch, fachübergreifend
Thema	Fachtexte lesen und diesen Fachinformationen entnehmen
Lernsituation	Die Schülerinnen und Schüler erhalten regelmäßig im Abonnement verschiedene Fachzeitschriften. Um den selbstständigen Umgang mit diesen Fachzeitschriften zu schulen, wird ein Artikel ausgewählt, der den Lernfeldunterricht unterstützt. Der vorliegende Artikel greift das Kaschieren von Papier bzw. Kartonagen auf.
Bezug zur Leseförderung	Nutzen und bewusstes Einsetzen von Lesestrategien in beruflichen Fächern
Zeitrahmen	3 Unterrichtsstunden
Benötigtes Material	ausgewählte Fachzeitschriften, aus denen die passenden Artikel entnommen werden, Vorbereitung der Lesestrategien

Kompetenzerwartungen

Fachlehrplan: Auszug aus den Lehrplanrichtlinien Packmitteltechnologie

Lernfeld: Produktionsvorbereitung, um den Materialfluss zu gewährleisten und Fertigungsanlagen zu rüsten

Die Schülerinnen und Schüler informieren sich im Vorfeld über Materialeigenschaften von Klebstoffen zur Glanzfolienkaschierung, um so passende Klebstoffe auszuwählen.

Sprachlicher Bezug: Sie nutzen Informationsquellen und internationale Codes zur Packmittelentwicklung unter Verwendung auch englischer Fachbegriffe.

Deutschlehrplan: Regellehrplan Deutsch – Kompetenzbereich Lesen – mit Texten und Medien umgehen (exemplarisch)

Die Schülerinnen und Schüler

- nutzen weitgehend eigenständig Medien zur Informationsgewinnung.
- entschlüsseln die Aussageabsicht ausgewählter Texte, z. B. Selektives Lesen, Lesestrategien zur funktionalen Lesekompetenz.
- wählen weitgehend selbstständig Ressourcenstrategien (z. B. zur arbeitsteiligen Bearbeitung) aus.
- entschlüsseln selbstständig die Fachsprache in beruflichen Texten auf Satz- und Textebene.

Aufgabe – Auszug

Gruppenarbeit zum Text „Klebesysteme für Glanzfolienkaschierung Auf Hochglanz gebracht“ (PACKMITTEL vom 22.04.2010, S. 22–25/Kleben)

1. Wählen Sie in den vorliegenden Fachzeitschriften einen für das Kaschieren geeigneten Fachartikel aus. Begründen Sie Ihre Auswahl.
2. Analysieren Sie den vorliegenden Fachartikel mit verschiedenen Lesestrategien. Bilden Sie dazu eine Gruppe und wählen Sie eine der folgenden Lesestrategien aus. Verwenden Sie zur Recherche eigene fachliche Aufzeichnungen, das Tabellenbuch oder andere Quellen.
 - 2.1. Markieren wichtiger Begriffe von Kernaussagen
 - 2.2. Erklären des Bildeinsatzes, Zuordnen der Bilder zum Text
 - 2.3. Aktivieren des Vorwissens zum Text, Herstellen von Bezügen zum Text
 - 2.4. Erklären unbekannter Wörter und unklarer Textstellen
 - 2.5. Kenntlichmachen von Sinnabschnitten durch Teilüberschriften
 - 2.6. Visualisieren der Hauptaussagen des Textes durch eine Mind-Map
 - 2.7. Verfassen von Inhaltsangaben der Abschnitte
3. Fassen Sie das Ergebnis der jeweiligen Gruppenarbeit schriftlich zusammen. Erstellen Sie dazu ein Word-Dokument mit dem Ergebnis Ihrer Gruppenarbeit. Speichern Sie das Ergebnis der Gruppenarbeit im vereinbarten Verzeichnis ab (Benennung: Lesestrategie_Namen der Gruppenmitglieder).
4. Stellen Sie als Gruppe das Ergebnis Ihrer Analyse unter Zuhilfenahme des vorliegenden Textes, der verwendeten eigenen schriftlichen Aufzeichnungen und evtl. zusätzlicher Quellen, z. B. Tabellenbuch, Fachbücher, Internetquellen der gesamten Klasse vor.
Alle Gruppenmitglieder beteiligten sich an der Präsentation. Erläutern Sie neben Ihrem Ergebnis auch die verwendeten Hilfsmittel.
5. Stellen Sie Ihren Mitschülerinnen und Mitschülern die erarbeiteten Dateien im Tauschlaufwerk zur Verfügung.
6. Überprüfen Sie nun die Dateien der anderen Gruppen auf Verständlichkeit der Darstellung, Folgerichtigkeit und formale Schwächen kritisch und weisen Sie diese auf evtl. Fehler hin. Korrigieren Sie die Fehler, die Ihnen Ihre Mitschülerinnen und Mitschüler genannt haben auf Verständlichkeit. Teilen Sie Ihre Kritik der Gruppe mündlich mit.
7. Formulieren Sie in einer Schlussrunde rückblickend die Schwierigkeiten der Umsetzung durch die jeweilige Lesestrategie. Äußern Sie Ihr Feedback zur eigenen Gruppenarbeit. Bewerten Sie dabei auch die Wirksamkeit der jeweiligen Lesestrategie zum Verständnis des Fachtextes.

6.2.6 Beispielaufgabe für die Förderschule: Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Das folgende Aufgabenbeispiel aus der Handreichung „Weiterführendes Lesen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung“ (ISB, 2016, S. 51ff.) zeigt, wie Schülerinnen und Schülern, die sich auf verschiedenen Stufen der Leseentwicklung befinden oder verschiedene Lesearten für sich nutzen, kompetenzorientiert eine Aufgabenstellung im Fach Ernährung und Soziales lösen. Dabei sind zwei Aspekte für die Lösung der Aufgabe zentral: zum einen die Bereitstellung von differenzierten Texten im Sinne des Scaffolding und zum anderen die Kompetenz der Schülerinnen und Schüler, ihre eigene Lesefertigkeit einzuschätzen und davon ausgehend den für sie geeigneten Text auszuwählen. Diese Vorgehensweise ermöglicht einen passgenauen Textzugang und somit den Aufbau und Erhalt von Lesekompetenz und -motivation.



www.lesen.bayern.de/aufgaben/beruflichchefaecher/

→ Pizza

Ernährung und Soziales: Pizza backen nach Rezept	
Jahrgangsstufe(n)	5–9, Förderschule für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung
Fach/Fächer/fachübergr.	Ernährung und Soziales, Deutsch
Thema	Pizza backen nach Rezept
Bezug zur Leseförderung	Sprachsensibler Fachunterricht durch Sprachhilfen/Scaffolding und Visualisierungsformen zur Unterstützung des Sprachverständnisses Lesestrategie: Auswahl der individuell stimmigen Differenzierungs- und Unterstützungsstufe Lesetechnik: sequenzielles sinnerfassendes Lesen
Zeitraumen	2 Unterrichtsstunden
Benötigtes Material	Pizzarezept auf drei Differenzierungsstufen, Zutaten für Pizza

Kompetenzerwartungen

Die Schülerinnen und Schüler ...

- schätzen ihre eigene Leistungsfähigkeit ein und wählen entsprechend Hilfsmittel aus.
- erkennen und interpretieren Situationen auf Bildern und setzen Bildinformationen in Handeln um.
- verbinden sinnvolle Lautfolgen sprachlich miteinander.
- entnehmen Informationen aus Texten.
- lesen Rezepte und führen notwendige Handlungsschritte durch.

Aufgabe – Auszug

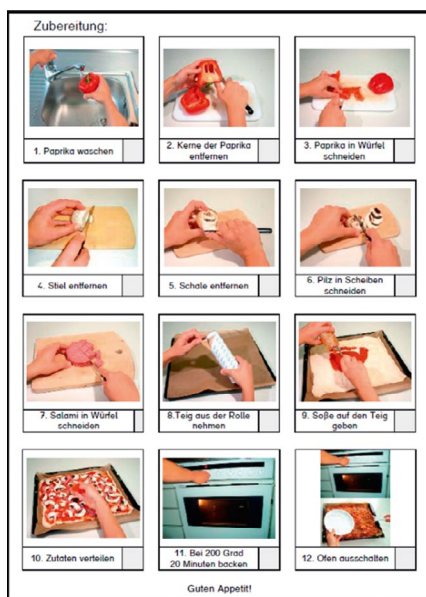
Die Schülerinnen und Schüler wählen eine für sie geeignete Textversion (Textdifferenzierungsstufen 1–4) aus. Mit Hilfe der Bilder, Bildunterschriften, Kurzsätze oder des Textes entschlüsseln sie die Zubereitung des Gerichts.

Die Schülerinnen und Schüler, die den Text lesen, nutzen die Methode „Lesen Schritt für Schritt“ als Lesestrategie.

Zusätzlich ergänzen die Schülerinnen und Schüler sich partnerweise mit den aus ihren unterschiedlichen Rezeptversionen entnommenen Informationen.

Textdifferenzierung 1

Leseunterstützung durch Bilder



Arbeitsblatt 21b: Pizzacups – Textdifferenzierung 1 (Seite 2)

Textdifferenzierung 2

Zubereitung	
☒	
☐	1. Wasche die Paprika.
☐	2. Halbiere die Paprika.
☐	3. Entferne die Kerne und den Stiel aus der Paprika.
☐	4. Schneide die Paprika in Würfel.
☐	5. Entferne etwa 2 mm vom Stiel der Pilze sowie die äußerste Schale.
☐	6. Schneide die Pilze in dünne Scheiben.
☐	7. Nimm die Salamischeiben aus der Verpackung, schneide sie in kleine Stücke.
☐	8. Heize den Ofen auf Umluft 200 °C vor.
☐	9. Lege Backpapier auf das Backblech.
☐	10. Öffne die Packung Pizzateig und lege den Teig auf das Backpapier.
☐	11. Zieh den Teig auf die Größe des Backbleches.
☐	12. Verteile die Tomatensoße auf dem Pizzateig.
☐	13. Streue die Salamistücke über die Tomatensoße.
☐	14. Lege die Pilzscheiben auf die Salami.
☐	15. Streue die Paprikawürfel über die Pilze.
☐	16. Verteile den geriebenen Käse gleichmäßig auf der Pizza.
☐	17. Schiebe das Backblech in den Ofen.
☐	18. Backe die Pizza ca. 15 bis 20 Minuten bei 200 °C, bis der Teig am Rand braun ist.
☐	19. Stell den Ofen aus und lege das Blech mit der Pizza auf ein Brett.
☐	20. Zerteile die Pizza und lege ein Stück mit dem Pflannenwender auf einen Teller.
Guten Appetit!	

Arbeitsblatt 21b: Pizzacups – Textdifferenzierung 2 (Seite 2)

6.3 FiLBY – fachintegrierte Leseförderung Bayern

Das FiLBY-Training (Fachintegrierte Leseförderung Bayern) hat sich an vielen bayerische Grundschulen seit seinem Start im Schuljahr 2018/19 bereits fest etabliert. Es wurde vom Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur der Universität Regensburg in Kooperation mit dem Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus, dem Arbeitskreis Lesen des ISB sowie dem Bayerischen Rundfunk entwickelt. Bei der Evaluation von 150 Schulen kooperiert der Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur mit der Arbeitsgruppe für Methoden der empirischen Bildungsforschung der Universität Regensburg, um den Erfolg der Maßnahme zu überprüfen und den Lehrkräften und Schülerinnen und Schüler ihre Fortschritte regelmäßig zurückzumelden.

FiLBY-2

Das Lesetraining beginnt ab der Jahrgangsstufe 2 mit dem Ziel, die Leseflüssigkeit zu steigern. Denn nur wer flüssig liest, kann Texte verstehen. Die Besonderheit von FiLBY-2 ist, dass die Kinder zunächst das Lesen mit begleitenden und unterstützenden Hörtexten trainieren, die nach Lesegeschwindigkeit dreifach differenziert sind. Durch das Hören, Mitlesen und Modellernen können die Schülerinnen und Schüler ihre Leseflüssigkeit – auch von zu Hause aus – verbessern und steigern.

Materialien und Informationen zu FiLBY-22 im Portal:



www.lesen.bayern.de/filby2/

FiLBY-3 und FiLBY-4

Bei FiLBY-3 steht die Einführung und Anwendung effektiver Lesestrategien im Vordergrund, die anhand einer motivierenden Klassenlektüre und interessanter Sachtexte geübt werden. Insgesamt stehen für das Training vier Lektüren mit Begleitmaterial sowie über 60 Texte aus dem Bereich des HSU- und Mathematikunterrichts zur Verfügung. Damit knüpft das Training nicht nur thematisch an die bisherigen Schwerpunkte an, sondern baut die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler konsequent aus. FiLBY-4 stellt dann das selbstregulierte Lesen in den Mittelpunkt.

FiLBY-3 im Portal:



www.lesen.bayern.de/filby3/

Viele der Materialien wie Texthefte, Hörtexte in drei Geschwindigkeitsstufen, Lektüren (inkl. Rezensionen und Links zu den Hörversionen), Lesestrategie-Lesezeichen für Sachtexte und erzählende Texte sowie zusätzliche, anleitende Videos für Schülerinnen und Schüler sowie Eltern und Lehrkräfte können auf www.lesen.bayern.de aufgerufen und heruntergeladen werden.

Für eine ausführliche Auseinandersetzung mit dem Training, den theoretischen Hintergründen und Ideen des Trainings bietet die ALP-Dillingen FiLBY-Selbstlernkurse für Lehrkräfte an. Dort finden Sie auch weiterführende Informationen, etwa zur Diagnostik oder zur Analyse der Textschwierigkeit.

Selbstlernkurs an der ALP:



www.filby.alp.dillingen.de/

6.4 Portal #lesen.bayern

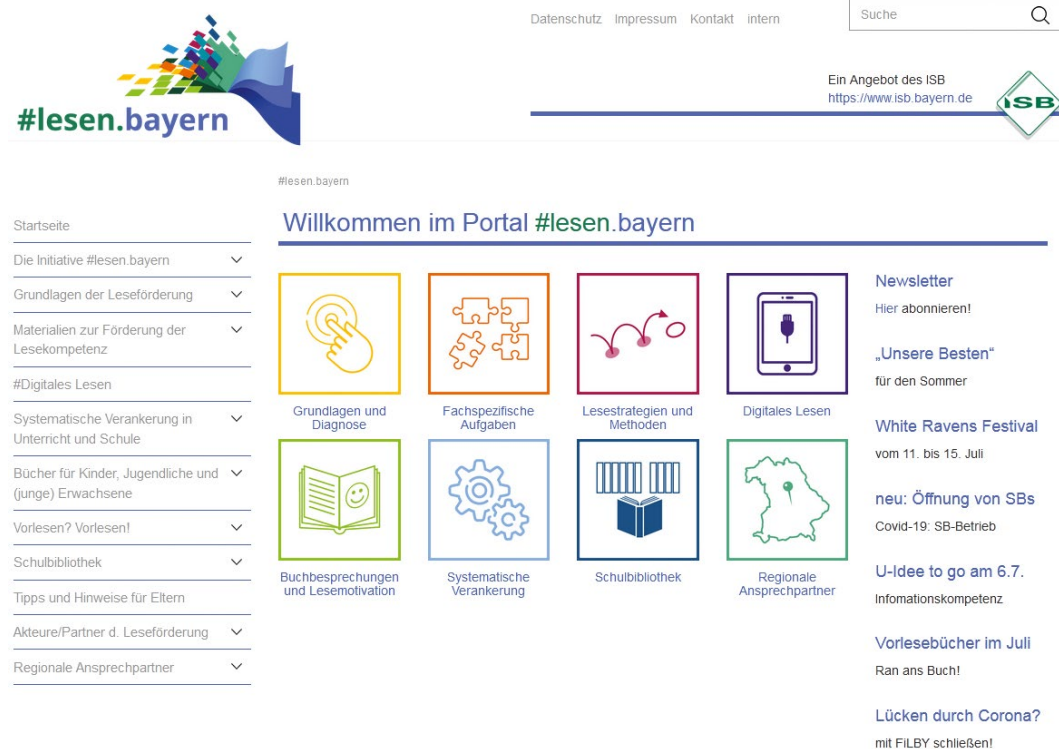
Startseite des Portals:



www.lesen.bayern.de/

Das Portal [#lesen.bayern](https://www.lesen.bayern.de/) unterstützt Lehrkräfte bei der Umsetzung der Leseförderung und wird kontinuierlich um neue Inhalte und durch aktuelle Aktionen erweitert.

Auf den Startkacheln (vgl. Abb. 10) werden die inhaltlichen Schwerpunkte – u. a. theoretische Grundlagen, Aufgabenbeispiele und Methodenkarten für die Praxis (auch zum digitalen Lesen), Buchbesprechungen und Schulbibliothek – deutlich. Daneben informiert eine Randspalte rechts über aktuelle Aktionen, neue Inhalte und Veranstaltungen.



The screenshot shows the homepage of the #lesen.bayern portal. At the top, there is a navigation bar with links for 'Datenschutz', 'Impressum', 'Kontakt', and 'intern'. A search bar is located on the right. Below the navigation bar, the portal's logo and name '#lesen.bayern' are displayed. A sidebar on the left contains a list of links: 'Startseite', 'Die Initiative #lesen.bayern', 'Grundlagen der Leseförderung', 'Materialien zur Förderung der Lesekompetenz', '#Digitales Lesen', 'Systematische Verankerung in Unterricht und Schule', 'Bücher für Kinder, Jugendliche und (junge) Erwachsene', 'Vorlesen? Vorlesen!', 'Schulbibliothek', 'Tipps und Hinweise für Eltern', 'Akteure/Partner d. Leseförderung', and 'Regionale Ansprechpartner'. The main content area features a grid of eight colorful icons representing different topics: 'Grundlagen und Diagnose', 'Fachspezifische Aufgaben', 'Lesestrategien und Methoden', 'Digitales Lesen', 'Buchbesprechungen und Lesemotivation', 'Systematische Verankerung', 'Schulbibliothek', and 'Regionale Ansprechpartner'. On the right side, there is a 'Newsletter' section with a link to 'Hier abonnieren!', a section for '„Unsere Besten“ für den Sommer', and a 'White Ravens Festival' announcement for July 11th to 15th. Other announcements include 'neu: Öffnung von SBs', 'Covid-19: SB-Betrieb', 'U-Idee to go am 6.7. Informationskompetenz', 'Vorlesebücher im Juli', 'Ran ans Buch!', and 'Lücken durch Corona? mit FILBY schließen!'.

Abb. 10: Screenshot #lesen.bayern, ISB

6.5 Neue Impulse zu #lesen.bayern

E-Learning #lesen.bayern

Neben vielen Veranstaltungen, die als SchILF, auf Ebene der regionalen Lehrerfortbildung oder an der ALP in Dillingen, gerade auch gestaltet von Mitgliedern des Arbeitskreises [#lesen.bayern](#), stattfinden, bietet das ISB in Zusammenarbeit mit der ALP seit Herbst 2021 nun auch einen [#lesen.bayern](#)-Selbstlernkurs an. Dieser integriert Materialien aus der Bund-Länder-Initiative BiSS (Bildung durch Sprache und Schrift) und wurde unterstützt von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern der Universitäten Regensburg, Passau und Nürnberg-Erlangen erstellt. Das E-Learning richtet sich vor allem an Lehrkräfte der weiterführenden Schulen und ergänzt damit in der asynchronen Fortbildungslandschaft die FiLBY-Selbstlernkurse für Grundschullehrkräfte. Neben einigen fakultativen Modulen (Lesemotivation und Diagnostik), die sich an Deutsch-Lehrkräfte richten, liegt der eigentliche Schwerpunkt des E-Learnings in der Sensibilisierung und Fortbildung von Lehrkräften nicht-sprachlicher Fächer.



www.biss.alp.dillingen.de
id = 290384

Unterrichtsideen to go



In regelmäßigen Abständen stellen seit dem Schuljahr 2020/21 Mitglieder des Arbeitskreises [#lesen.bayern](#) in der digitalen Reihe „Unterrichtsideen to go“ Neues aus der Leseförderung vor und geben Anregungen aus ihrem Unterricht, aus der Schulpraxis für die Schulpraxis. Auch externe Referentinnen und Referenten wie beispielsweise der Universitäten treten hier in den Dialog mit den teilnehmenden Lehrkräften. Das Angebot reicht von Ideen zu digitalen Lesefreutagen für die Grundschule über szenisches Lesetheater und Leseschmankerl in der Schulbibliothek hin zur Stärkung der Informationskompetenz in der Oberstufe. Die Anmeldung zu dem 45-minütigen „to go“-Format erfolgt über FIBS, beworben werden die kurzen Sessions über den Newsletter, das Portal [#lesen.bayern](#) sowie den ISB-Twitter-Account.



„Aktuelles und Veranstaltungen“:
www.lesen.bayern.de/aktuelles/

7 Leseförderung mit System – Wie geht's?

Die Vermittlung von Lesekompetenzen gelingt besonders dann, wenn die Leseförderung systematisch angelegt ist und an der Schule vorhandene Ansätze konsequent einbindet.

7.1 Systematische Steuerung im Rahmen der Schulentwicklung

Die Einführung des LehrplanPLUS und bereits getroffene Vereinbarungen des Kollegiums zur Umsetzung der fächer- und schulartübergreifenden Bildungs- und Erziehungsziele bieten vielfältige Impulse, in deren Kontext die **Leseförderung als Element der Schul- und Qualitätsentwicklung** wirksam wird.

Auch in Zusammenhang mit dem nach Art. 2 Abs. 4 Satz 4 BayEUG zu erstellenden **Schulentwicklungsprogramm** sollte die Leseförderung Berücksichtigung finden und systematisch umgesetzt werden.

In einem Schulentwicklungsprogramm bündelt die Schule die kurz- und mittelfristigen Entwicklungsziele und Maßnahmen der Schulgemeinschaft unter Berücksichtigung der Zielvereinbarungen gemäß Art. 111 Abs.1 Satz 1 Nr. 2 und Art. 113c Abs. 4; dieses überprüft sie regelmäßig und aktualisiert es, soweit erforderlich (Art. 2 Abs. 4 Satz 4 BayEUG).

Weitere Informationen zum Schulentwicklungsprogramm:



www.isb.bayern.de/schulartspezifisches/materialien/schulentwicklungsprogramm

7.2 Qualitätskreislauf

Um Schulentwicklung gewinnbringend zu gestalten, ist es sinnvoll, die Prozesse zu steuern und mit dem Ziel der Qualitätssicherung regelmäßig zu überprüfen und ggf. anzupassen.

Folgende Schritte sind Teil eines systematischen Qualitätskreislaufs:

1. systematische Bestandsaufnahme für die spätere Schwerpunktsetzung
z. B. Übersicht durch Vertreterinnen und Vertreter aller Fächer:

- Bestandsaufnahme zu Maßnahmen der Leseförderung im jeweiligen **Fach**
- Auswertung von **Testergebnissen/Diagnostik**
- Analyse der bereits erarbeiteten Inhalte des **Mediencurriculums**

zur Klärung folgender Fragen:

- Wo stehen die Schülerinnen und Schüler im Bereich Lesen?
- Welche **Maßnahmen** zur Leseförderung gibt es bereits (Fächer, Jgst.)?
- Wo kann die Leseförderung im **Mediencurriculum** verortet werden?
- Wie kann ggf. die **Schulbibliothek** eingebunden werden?
- Welche **externen Partner** können gewonnen werden?

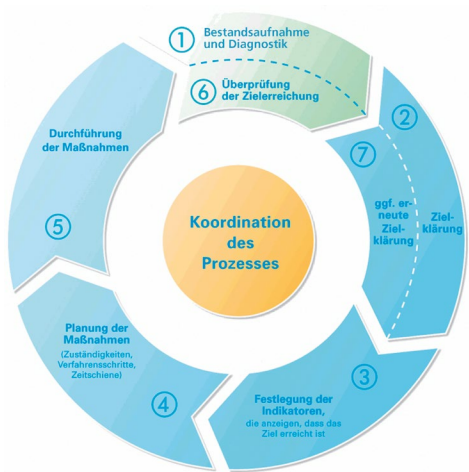


Abb. 11: ISB/Qualitätsmanagement im Kreislauf, 2015, modifiziert.

7.3 Leseförderung als Teil des Mediencurriculums

„Unabdingbare Grundlage für das Verständnis und den gewinnbringenden Umgang insbesondere mit neuen Medien ist eine gut ausgebildete klassische Lesekompetenz [...]“ (Kultusministerielle Bekanntmachung vom 24.10.2012, S. 357) **Förderung der Lesekompetenz ist also Grundlage jeder Medienbildung** und damit als Basis und Teil des Medienkonzepts zu sehen, das an den Schulen individuell entwickelt wurde und immer wieder überarbeitet wird. Genau hieraus resultiert die große Chance, diesen Prozess zu nutzen und Synergieeffekte zu schaffen, um **Leseförderung als integralen Schwerpunkt im Mediencurriculum zu verankern**.

Die KMBek definiert **Medienbildung als Teil der Allgemeinbildung**, die im LehrplanPLUS als schulart- und fächerübergreifendes Bildungs- und Erziehungsziel verankert ist. In der Schule sollen Kinder und Jugendliche Medien kennenlernen, auswählen, bewerten und analysieren, anwenden und reflektieren, die Möglichkeiten, Grenzen und Gefahren der Medienangebote einschätzen lernen und die Medien im gesellschaftlichen Zusammenhang sehen. (vgl. KMBek, 24. Oktober 2012, S. 357)

Medienbildung vor Ort zu gestalten ist ein wesentlicher Teil der Schulentwicklung. Neben einem Ausstattungs- und Fortbildungsplan ist ein entsprechendes Curriculum Teil des Medienkonzepts. Dabei beantwortet ein solch entwickeltes Mediencurriculum

[...] schul- und altersspezifisch die Frage, welche Kenntnisse, Fähigkeiten und Arbeitstechniken im Bereich der schulischen Medienbildung vermittelt werden sollen, wann und wo im Verlauf der Schulzeit dies erfolgen soll [...]. Im Vordergrund steht ein aktives, individualisiertes, auf Zusammenarbeit und Selbstverantwortlichkeit zielendes Lernen. Mediencurricula zeichnen ein schrittweiser, systematischer Aufbau (aufeinander aufbauende Module) über Schuljahre hinweg aus. Sie beschreiben wesentliche Ziele der Medienbildung, konkretisieren wichtige medienspezifische Lerninhalte, integrieren Lehrpläne, Unterrichtsstruktur und Schulorganisation und geben Anregungen für methodische Umsetzungen, vertiefende Übungs- und Wiederholungsphasen und Hilfen für die Bewertung der Lernergebnisse. Sie sind Teil von Prozessen der Qualitätsverbesserung und an das Schulprofil und seine Weiterentwicklung angepasst [...].
(KMBek, 24.10.2012, S. 358)

Hervorzuheben ist, dass die einzelnen Maßnahmen im Unterricht, z. B. die Verwendung von Methoden zur lesestrategischen Herangehensweise an Texte, **keinen zusätzlichen Aufwand** bedeuten. Zudem tragen verbesserte Lesefertigkeiten und -fähigkeiten, z. B. durch den Einsatz von Lesestrategien, zu einem profunden Textverständnis und damit zu **einer effektiveren und besseren Lösung von Aufgaben zum Text bzw. einem schnelleren und vertieften Verständnis des Fachinhaltes** insgesamt bei.

Die Einbindung der Leseförderung in die Medienbildung legt die Grundlage für ihre systematische und nachhaltige Umsetzung in allen Fächern.

Informationen zum Kompetenzrahmen zur Medienbildung an bayerischen Schulen finden Sie hier:



Leseförderung als integraler Schwerpunkt im Mediencurriculum

Bei der Erstellung eines Mediencurriculums ist der Medienkompetenznavigator eine Hilfe:

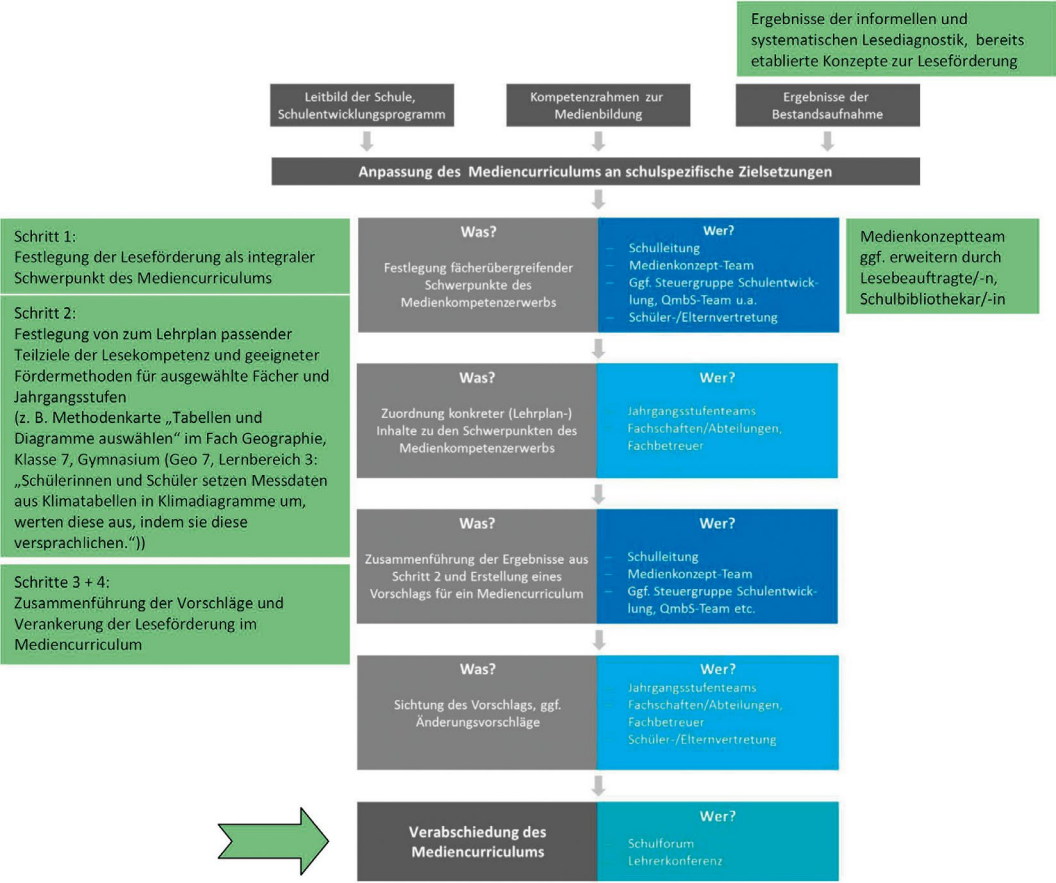


<https://mk-navi.mebis.bayern.de>

Es hat sich in der Praxis (teils in Anlehnung an Moore, 2008, S. 313–338) bewährt, dass ...

BETEILIGTE	• die Schulleitung die Verankerung der Leseförderung in allen Fächern initiiert, die Beteiligten unterstützt, realistische Umsetzungsschritte kommuniziert und im Sinne des Qualitätskreislaufs den Umsetzungsstand überprüft. • das Medienkonzeptteam mit Vertreterinnen und Vertretern unterschiedlicher Fächer bestehende Aspekte des schulischen Lesekonzepts sammelt, die Leseförderung in die Entwicklung des Medien- und ggf. Methodencurriculums miteinbezieht, Umsetzungsschritte regelmäßig (z.B. zwei Mal jährlich) im Kollegium thematisiert und auf Unterstützungsangebote/praktische Beispiele aufmerksam macht. • das Kollegium das Konzept kennt, regelmäßig über Zwischenergebnisse informiert wird, in die Umsetzung des schulischen Medien-/ Lesekonzepts eingebunden ist, insbesondere über den praktischen Beitrag im jeweils eigenen Unterricht.
RESSOURCEN	• genügend Zeit (Entwicklung, Materialerarbeitung und Evaluation sowie explizite „Lesezeit“ im Unterricht) zur Verfügung steht. • Lehrkräften die Möglichkeit zu gezielter Fortbildung gegeben wird, sodass geschultes Personal an der Leseförderung arbeitet. • materielle Ressourcen wie eine lesefreundliche Raumgestaltung (Klassenzimmer, Schulbibliothek) sowie sinnvolle Lesematerialien vorhanden sind.
KONZEPTION	• die Leseförderung unter Absprache mit der ggf. vorhandenen Steuergruppe <i>Schulentwicklung</i> im Schulentwicklungsprogramm (Mediencurriculum) verankert ist, der obligatorische Beitrag aller Lehrkräfte (auch neu hinzukommender Lehrkräfte und Studienreferendarinnen und -referendare) geklärt und die gesamtschulischen Verantwortlichkeiten transparent sind. • im Schulentwicklungsprogramm klar definierte, überprüfbare Ziele enthalten sowie verschiedene Evaluations- und Qualitätssicherungsmechanismen vorgesehen sind. • das Leseförderkonzept inhaltlich und methodisch schülerorientiert ist, auf Anregungen des Lehrerkollegiums eingeht sowie die gesamte Schulfamilie informiert und ggf. einbezogen ist (Bedeutung außerschulischen Lesens, Mitwirkung der Eltern). • eine Zusammenarbeit mit der Schulbibliothek, aber auch mit externen Partnern wie örtlichen Bibliotheken, Buchhandlungen, Universitäten oder Lesenetzwerken besteht.

Leseförderung als integraler Schwerpunkt des Mediencurriculums



Schulen, die über eine eigene Schulbibliothek verfügen, können im Mediencurriculum auch festlegen, wann und wie die Schulbibliothek als Lernort für und mit digitalen und analogen Medien verbindlich eingebunden werden kann.

Abb. 12: ISB/Medienkonzept, 2018, modifiziert.

Wie entsteht ein Medienkonzept?



<https://mk-navi.mebis.bayern.de/medienkonzept/leitfaden/mk-schul-entwicklung>

Beispielspielhafter Auszug aus dem Mediencurriculum einer weiterführenden Schule

Die Auszüge aus dem nachfolgenden Curriculum sind beispielhaft zu verstehen und beziehen sich auf eine weiterführende Schule. Das Curriculum orientiert sich am Kompetenzrahmen zur Medienbildung an bayerischen Schulen mit den fünf Kompetenzbereichen

- Basiskompetenzen,
- Suchen und Verarbeiten,
- Kommunizieren und Kooperieren,
- Produzieren und Präsentieren,
- Analysieren und Reflektieren.

In dem schulartspezifischen Mediencurriculum wird festgelegt, in welchem Fach und in welcher Jahrgangsstufe eine Methode eingeführt wird, vgl. das Beispiel in der nachfolgenden Tabelle, S. 67–69.

Basiskompetenzen				
Titel Medien-/ Methodenkarte	nähere Beschreibung	Leitfach ¹	Einführung in Jgst.	Vertiefung in Jgst. und weiteren Fächern ²
Anfertigen von Schaubildern, Tabellen, Diagrammen	Informationen aus einem Text entnehmen und in eine andere Darstellungsform übertragen und z. B. in einem Schaubild/einer Tabelle/einem Diagramm darstellen	Mathematik	Jgst. 5	in allen weiteren Jgst. u. Fächern, z. B. Jgst. 6 (NT/Inf) Jgst. 9 (Ph)
Suchen und Verarbeiten				
Titel Medien-/ Methodenkarte	nähere Beschreibung	Leitfach ¹	Einführung in Jgst.	Vertiefung in Jgst. und weiteren Fächern ²
Lesen und Strukturieren von Texten (auch fremdsprachlicher)	Lesetechniken (markieren, gliedern, zusammenfassen), Kontextmethode, sinnentnehmendes Lesen, Lesestrategien (Erschließen unbekannter Lexik)	Deutsch, (Englisch)	Jgst. 5	in allen weiteren Jgst. u. Fächern, z. B. Jgst. 7 (NT) Jgst. 6 mit 12 (Mu) Jgst. 6 mit 12 (D, Fremdsprachen)
Auswerten von Karten	Sinnentnehmendes Lesen diskontinuierlicher Texte: eine Karte lesen und verstehen, interpretieren und auswerten	Geographie	Jgst. 5	z. B. Jgst. 7, 10 mit 12 (Geo) Jgst. 6 (G), Jgst. 9 (WR) Jgst. 5 mit 9 (L)

Auszüge aus dem Mediencurriculum einer weiterführenden Schule, exemplarisch.

- 1 Das Schulfach, in dem die Methode eingeführt wird, wird hier als Leitfach bezeichnet und ist exemplarisch ausgewählt.
- 2 Um die Förderung der Lesekompetenz an der Schule systematisch zu verankern, ist es auch sinnvoll, aufzuführen, in welchen Fächern und Klassen die Arbeit mit der Methode dann vertieft wird. Auch diese Auflistung möglicher Vertiefungsfächer ist exemplarisch zu verstehen.

Kommunizieren und Kooperieren				
Titel Medien-/ Methodenkarte	nähere Beschreibung	Leitfach ¹	Einführung in Jgst.	Vertiefung in Jgst. und weiteren Fächern ²
Digitale Kommunikation	Austausch von Dateien, gemeinsames Schreiben eines Dokuments	Informatik	Jgst. 6	z. B. Jgst. 7 (NT/Inf) Jgst. 7 (Mu) Jgst. 9 (Inf) W-/P-Seminar
Führen eines Interviews	Gezieltes Stellen von Fragen auf der Grundlage vorheriger Recherche und Textarbeit	Deutsch	Jgst. 9	z. B. Jgst. 8 (Sk und SpG am WSG-S) alle Jgst. D W-/P-Seminar
Produzieren und Präsentieren				
Titel Medien-/ Methodenkarte	nähere Beschreibung	Leitfach ¹	Einführung in Jgst.	Vertiefung in Jgst. und weiteren Fächern ²
Erstellen eines Plakates	Inhalte eines Textes weiter verarbeiten und in einem Plakat darstellen	Deutsch/ 1. FS	Jgst. 5	Jgst. 7, 10 (Geo) Jgst. 7 (Inf) Jgst. 5 mit 8 (L) Jgst. 8 mit 10 (Gr)
Anfertigen digitaler Präsentationen	Schrift und Gestaltung unter Verwendung von Text-, Tabellenkalkulations- und Präsentationsprogrammen	NuT, D	Jgst. 6	in allen weiteren Jgst. u. Fächern, z. B. Jgst. 9, 10 (WR) Jgst. 9 (Inf) Jgst. 10 (Ph)

Fortsetzung

Analysieren und Reflektieren				
Titel Medien-/ Methodenkarte	nähere Beschreibung	Leitfach ¹	Einführung in Jgst.	Vertiefung in Jgst. und weiteren Fächern ²
Auswerten und Analysieren von Textquellen	(Historische) Quellen auswerten und reflektieren	Geschichte	Jgst. 6	in allen weiteren Jgst. u. Fächern z. B. Jgst. 8-10 (B, Ch) Jgst. 9 (Ph) Jgst. 9, 10 (WR) Jgst. 7, 9, 10 (NT/Inf, Inf)
Auswerten und Analysieren von Karikaturen und anderen bildlichen Darstellungen	Karikaturen und andere bildliche Darstellungen lesen, analysieren und reflektierend einordnen	Geschichte	Jgst. 8	z. B. Jgst. 10 mit 13 (Geo) Jgst. 8 (D, G) Jgst. 9 (WR) ab GeR-Niveau B1 (moderne Fremdsprachen) alle Jgst. Kunst Jgst. 8 mit 12 (Sk)

Fortsetzung

- 1 Das Schulfach, in dem die Methode eingeführt wird, wird hier als Leitfach bezeichnet und ist exemplarisch ausgewählt.
- 2 Um die Förderung der Lesekompetenz an der Schule systematisch zu verankern, ist es auch sinnvoll, aufzuführen, in welchen Fächern und Klassen die Arbeit mit der Methode dann vertieft wird. Auch diese Auflistung möglicher Vertiefungsfächer ist exemplarisch zu verstehen.

Weitere exemplarisch ausgewählte Good-Practice-Mediencurricula

Auf [#lesen.bayern](https://www.lesen.bayern.de/medienkonzept) (www.lesen.bayern.de/medienkonzept) finden Sie weitere ganz konkrete Medienkonzepte/-curricula von Einzelschulen verschiedener Schularten, die zeigen, wie Leseförderung systematisch verankert werden kann.

Lesecurriculum an der
Grundschule Hahnbach:
Mit digitalen Werkzeugen auf
dem Weg zum Leseschatz

Lesetechniken und -strategien
im Mediencurriculum am
Gymnasium Kirchseeon



Alexander-Humboldt-
Gymnasium in Schweinfurt

Abb. 13: eigene Darstellung ISB

7.4 Rollierende Lesestunde – ein konkretes Beispiel systematischer Verankerung in weiterführenden Schulen

Die rollierende oder rotierende Lesestunde ist eine besonders gute und einfache Möglichkeit, Leseflüssigkeit in der Unterstufe der weiterführenden Schulen systematisch und nachhaltig in allen Fächern zu fördern.

Das Lesenlernen ist nicht mit dem Ende der Grundschulzeit abgeschlossen und gerade in den Jahrgangsstufen 5 und 6 der weiterführenden Schulen ist es lohnend (und häufig notwendig), das Leseflüssigkeitstraining fortzuführen, um dann mit weiteren Lesestrategietrainings darauf aufzubauen und das Textverstehen zu trainieren. Das gemeinsame Vorgehen der Lehrkräfte im Klassenteam bei der rollierenden Lesestunde macht einerseits den Schülerinnen und Schülern gegenüber deutlich, dass das Lesen für alle Fächer wichtig ist, andererseits ist so die Zeit, die in das Training investiert wird, gleichmäßig verteilt, sodass das Training in den einzelnen Fächern zeitlich gut überschaubar ist und nicht zu Lasten der Behandlung von Fachinhalten geht, sondern – im Gegenteil – die Behandlung von Fachinhalten im Endeffekt erleichtert und das Verständnis verbessert.

Beispielstundenplan rollierende Lesestunde



**DIE LESESTUNDE ROLLIERT
WOCHENWEISE DURCH DEN
STUNDENPLAN DER KLASSE
UND DAMIT DURCHS FACH.
1. WOCH: 5A, 1. STUNDE
2. WOCH: 5A, 3. STUNDE**



Wochentag	Datum	Stunde	Klasse 5	Fach	Lehrkraft	Text
Montag	07-10-	1.	A	Sport	Mustermann	Schwermetall
			B	Geographie	Beispiel	
			C	Musik	Muster	
			D	Kunst	Lehrerin	
			E	Englisch	Pauker	

Wochentag	Datum	Stunde	Klasse 5	Fach	Lehrkraft	Text
Montag	14-10-	3.	A	Mathematik	Zehner	
			B	Mathematik	Neuner	
			C	Mathematik	Siebener	
			D	Englisch	Muster	
			E	Mathematik	Fünfer	

Wochentag	Datum	Stunde	Klasse 5	Fach	Lehrkraft	Text
Montag	21-10-	5.	A	Deutsch	Schiller	
			B	Sport	Ball	
			C	Deutsch	Heine	
			D	Biologie	Baum	
			E	Kunst	Farbig	

Abb. 14: Beispielstundenplan rollierende Lesestunde

Funktionsweise

Die Lesestunde rolliert durch den Stundenplan einer Klasse, d. h., wöchentlich verschiebt sich die Lesestunde. Begonnen wird Montag in der ersten Stunde, in der darauffolgenden Woche geht es in der zweiten Stunde weiter usw. (ggf. kann an Schulen mit Doppelstundenprinzip natürlich auch direkt von

der ersten auf die dritte Stunde gesprungen werden). So wird gewährleistet, dass alle Fächer und Lehrkräfte gleichermaßen involviert sind – schlussendlich profitieren ja auch alle Fächer vom Lesetraining. Vertretungsstunden können hier selbstverständlich auch entsprechend einbezogen werden. Dieses Training kann dann drei Mal im Schuljahr über einen Zeitraum von je fünf bis sechs Wochen erfolgen.

zur rollierenden
Lesestunde im
Portal:



[www.lesen.bayern.de/
rollierendelesestunde/](http://www.lesen.bayern.de/rollierendelesestunde/)

Federführend sollte die Lesestunde von der Deutschlehrkraft betreut werden. Ein Test der Lesegeschwindigkeit zu Beginn und am Ende einer Trainingseinheit empfiehlt sich als grundlegende Diagnostik unbedingt und auch die Beratung der Fachkolleginnen und -Kollegen im Klassenteam schafft optimale Rahmenbedingungen für das Training.

Lesestoff und Ablauf

Idealerweise werden für das Lesen in unterschiedlichen Fächern auch fachlich passende (Sach-)Texte ausgewählt. Neu stellt **#lesen.bayern** einige Texte zu fächerübergreifenden Themen bereit, die für das Leseflüssigkeitstraining geeignet und mit einem Lesbarkeitsindex gekennzeichnet sind.

Diese sollten innerhalb eines Trainingszyklus die gleiche Länge und den (etwa) gleichen Schwierigkeitsgrad haben, da nur dann Lesefortschritte auch messbar werden und sich auf die verbesserte Kompetenz zurückführen lassen. Das ist besonders wichtig für die Motivation der Schülerinnen und Schüler, denn so erleben sie: Training zahlt sich aus.

Hilfreich für die Einschätzung der Textkomplexität und deren Passung zum Niveau der Kinder ist das Tool RATTE (= Regensburger Analysetool für Texte, vgl. Kap. 5.4).

Das Lesen wird im Lesetandem trainiert (vgl. dazu Kapitel 5.2). Grundlegend für die Arbeit in Lesetandems sollte eine kurze Lernstandserhebung sein, so dass die Tandems zusammengestellt werden können.

7.5 Tableau

Jahrgangsstufe	Unterricht Lernkultur	Schulleben Schulkultur	Schulöffnung Außerschulische Partner
1	Alphabetisierung (Dialogisches) Vorlesen	Lesenacht: Vorbilder lesen vor Videos der #lesen.bayern Lesebotschafter/-innen auf www.lesen.bayern.de/vorlesen	Eltern als Vorlesende Schülerinnen und Schüler (SuS) als Vorlesevorbilder von weiterführenden Schulen
2	Leseflüssigkeit: Lautlesetandems FilBY 2	Buch-AGs Schülerzeitung	Trainings für professionelles Vorlesen (z. B. leselounge e. V.)
3	Lesefertigkeit: Kognitive Lesestrategien FilBY 3 Diagnose der Lesefertigkeit	Einrichtung der Klassenbücherei oder Bücherkisten im Klassenzimmer	Lesepatinnen und Lesepaten Besuch von Autorenlesungen für Kinder
4	Festigen der kognitiven Lesestrategien + metakognitive Strategien FilBY 4 Diagnose der Lesefähigkeit	Welttag des Buches Bundesweiter Vorlesetag Projekttag zum Lesen (Lesestrategien) Schulbibliothek	Buchhandlungsrallye Prominente VorleserInnen
5	Diagnose der Lesefertigkeit und -fähigkeit Rollierende Lesestunde (alle Fächer, Leitfach D) zum Training der Leseflüssigkeit Einüben (Fach-)Spezifischer Lesestrategien: - D: Lesen „Schritt für Schritt“ - M/Geo: Tabellen und Diagramme auswerten - B/NuT: Selbstständig lernen durch Recherche - D/Fremdsprachenunterricht: (mehrsprachiges) Lesetheater	Welttag des Buches Schulbibliotheksrallye Erklärvideos Schulbibliothek (Wie recherchiere ich? Wie finde ich eine Signatur? etc.) Methodentag zum Lesen in verschiedenen Fächern	Bibliothek: Besuch einer örtlichen Bibliothek; Zusammenarbeit zu aktuellen Aktionen, Buchempfehlungen und Literaturpreisen

Jahrgangsstufe	Unterricht Lernkultur	Schulleben Schulkultur	Schulöffnung Außerschulische Partner
6	Rollierende Lesestunde (alle Fächer, Leitfach D) zum Training der Leseflüssigkeit Einüben (Fach-)Spezifischer Lesestrategien: • D/Rel/Eth: Reziprokes Lesen, z. B. mit der Methode Text-Trio zum Erschließen schwierigerer Texte und unbekannter Lexik • Geo: Karten lesen • G: historische Quellen auswerten und reflektieren • E: Lesestrategien zum Lesen fremdsprachlicher Texte	Vorlesewettbewerb D, vorbereitend Buchvorstellungen, Bundesweiter Vorlesetag: Vorlesetraining durch SuS der Jgst. 10 oder ein P-Seminar	Trainings für professionelles Vorlesen (z. B. leaselounge e. V.) Buchhandlung: Besprechen von Neuerscheinungen der Kinder- und Jugendliteratur (Belletristik + Sachbücher)
7	Einüben (Fach-)Spezifischer Lesestrategien: • M/D: Lautes Denken, Markierungen am Textrand • D/G/WR: Selbstständige Recherche, Verwenden verschiedener Quellen zur Informationsbeschaffung • B/Ph/M/WR: Digitales analytisches Lesen von Sach-/ Fachtexten	Medienführerschein, z. B. „Zeit für die Zeitung: Wissen vertiefen – Lesen trainieren“, „Googelnde Wikipedianer – Informationen im Netz suchen, finden und bewerten“ (Video-)Trainings u. a. (D/Mu)	Bibliotheksarbeit im Fachunterricht Besuch von Autorenlesungen für Jugendliche Workshop zum Lesetheater mit örtl. Theater/Oper o. Ä.

Jahrgangsstufe	Unterricht Lernkultur	Schulleben Schulkultur	Schulöffnung Außerschulische Partner
8	Einüben (Fach-)Spezifischer Lesestrategien: - D „Fake news“ – Medientexte (erweiterter Textbegriff) auf ihre Verlässlichkeit prüfen; Projekt „Schule und Zeitung“ - Inf: Hypertexte lesen und ggf. selbst erstellen - Ku: fotografische Gestaltungsmittel erlernen	Literarisches Quartett (ggf. auch als Book Slam®), Empfehlungen von Schülerinnen und Schülern für Schülerinnen und Schüler („Gefällt mir! – dir auch?“), Ausstellungen rund ums Buch	Besuch eines Verlags, einer Zeitungsredaktion, einer Buchhandlung Poetry Slam
9	Einüben (Fach-)Spezifischer Lesestrategien: - G: Manipulationsmöglichkeiten von Medien reflektieren - D/G/E/F/Rel/Eth: Karikaturen lesen (auswerten und analysieren) - Rel/Eth/Ch/Ph: Erschließen und Reflektieren von Fachbegriffen, z. B. mit dem ABC-Darium	Medienführerschein, z. B. „Im Informationsdschungel – Meinungsbildungsprozesse verstehen und hinterfragen“	Bedeutung der Lesekompetenz im beruflichen Alltag, z. B. über Praktikumswoche der Schülerinnen und Schüler; Analysieren von Stellenanzeigen (z. B. mit eingeladenen Mitarbeitern HR von örtlichen Firmen (auch über Elternschaft, ehemalige Schülerinnen und Schüler)
10	Einüben (Fach-)Spezifischer Lesestrategien: - G/PuG/WR/D/E: Informationsrecherche und Gegenüberstellung verschiedener Perspektiven der Berichterstattung (kritisches Lesen) - G/D/WR: Digitales analytisches Lesen von Sach-/Fachtexten - Ku: Filme und Videos analysieren	Projektwoche zum Thema Nachrichten/Zeitung Fake News	Besuch einer Zeitungsredaktion

Jahrgangsstufe	Unterricht Lernkultur	Schulleben Schulkultur	Schulöffnung Außerschulische Partner
11	Festigen von Lesestrategien, insbesondere auch kritischen und analytischen Lesens in allen Fächern - D/G/E/F/Rel/Eth: Karikaturen lesen (auswerten und analysieren) - D/Geo/Rel/Eth: Vergleichen und Reflektieren verschiedener Sachtexte/Positionen - alle Fächer: schwierige Texte lesen, gliedern (→ Sinnabschnitte) und beurteilen Festigen verschiedener Techniken beim Vorlesen/Vortragen	Lesepatinnen und Lesepaten für jüngere Schülerinnen und Schüler, z. B. über P-Seminare oder Tutorinnen/Tutoren	Trainings für professionelles Vorlesen (z. B. in Kooperation mit Theatern/Schauspielerinnen und Schauspielern Buchhandlung: Besprechen von Neuerscheinungen der Literatur aus dem Bereich Belletristik und Sachbuch für (junge) Erwachsene
12/13	Festigen von Lesestrategien, insbesondere auch kritischen und analytischen Lesens in allen Fächern; Festigen verschiedener Techniken beim Vorlesen/Vortragen	Woche der Informationskompetenz, z. B. über die W-Seminare mit dem E-Tutorial S.P.U.T.N.I.K.	Festigen von Lesestrategien, insbesondere auch kritischen und analytischen Lesens in allen Fächern; Festigen verschiedener Techniken beim Vorlesen/Vortragen

7.5 (Schul-)Bibliothek als Lern- und Leseort

Die Kernaufgabe einer gut aufgestellten Schulbibliothek ist die fachgerechte, lehrplanbezogene und schülerorientierte Bereitstellung eines aktuellen, attraktiven, digital katalogisierten Bestandes an analogen und digitalen Medien (z.B. Online-Nachschlagewerke, E-Books, Audiodateien) aller Fachrichtungen.

Wichtig hierbei ist eine einfache Zugänglichkeit für die Lernenden, d.h. beispielsweise Markierung der Medien nach Jahrgangsstufen oder nach Schulfächern. So können die Schülerinnen und Schüler durch die Arbeit mit der Schulbibliothek im **Unterricht aller Fächer** befähigt werden, zu und mit Medien im Allgemeinen und Texte im Besonderen aufgabenbezogen zu recherchieren bzw. ihre Lesekompetenzen auszubauen. Insbesondere die unkontrollierte Verbreitung digitaler Texte macht den systematischen Aufbau von Informations- und Recherchekompetenz nötig. Schulen mit Schulbibliotheken orientieren sich an einem **einheitlichen Recherchekonzept**, ermöglichen den Erwerb von Informationskompetenz durch eine schuleigene Rechercheplattform und setzen in allen Fächern die Methodenkarten zur Recherche ein (➤Fragenauswahl, Medienauswertung, Wissensdarstellung).

Für Recherche oder Projektarbeit die (Schul-)Bibliothek aufzusuchen, kann die Schülerinnen und Schüler zum Lesen motivieren, ebenso wie die Freude an der Tätigkeit des Lesens selbst. Auch Aktionen, bei denen sich Kinder und Jugendliche von dem angebotenen Medium (z. B. Buch, Film, App), der Aktivität (z. B. Schatzsuche, Autorenlesung) oder dem Thema (z. B. Sach- und Jugendbücher zur Fußball-WM) angesprochen fühlen, sind ein Plus der Schulbibliothek. Jahrestage, schulische Veranstaltungen (z. B. Projektstage) und wiederkehrende Termine (z. B. Welttag des Buches, Vorlesetag) sowie jahreszeitliche Gegebenheiten (z. B. Adventskalender, Oster-Buch-Suche, Sommerferien-Leseclub) bieten Anregungen für die Bestandspflege insbesondere belletristischer Literatur und Aktionen in der Gruppe, sodass (Vor-)Lesen auch das Erleben von Gemeinschaft ermöglicht.

Die Potenziale der Schulbibliothek hinsichtlich der Lesekompetenz für alle Fächer spiegeln sich in der signifikanten **Verankerung der Schulbibliothek im Medienkonzept sowie im Mediencurriculum** der jeweiligen Schule wider. Als für alle Schülerinnen und Schüler barrierefrei zugänglicher Ort kommt der Schulbibliothek bei der Vermittlung von Informations-, Recherche- und Lesekompetenz eine ganz zentrale Bedeutung zu. Schulbibliotheken können – als Orte mit vielfältigen Funktionen – wesentlich zur Erfüllung zentraler schulischer Bildungs- und Erziehungsziele beitragen. Die erfolgreiche Verknüpfung der Schulbibliothek mit unterrichtlichen und pädagogischen Konzepten der jeweiligen Schule wird mit dem neuen **Gütesiegel „Treffpunkt Schulbibliothek – Fit in Medien“** ausgezeichnet, das seit 2021 alle zwei Jahre vergeben wird, um herausragende schulbibliothekarische Arbeit hinsichtlich Lese-, Medien-, Recherche- sowie Informationskompetenz zu würdigen.

Als multifunktionaler Ort können gut ausgestattete, attraktiv gestaltete und fachkundig organisierte Schulbibliotheken gerade auch in schulischen Ganztagsangeboten einen attraktiven Lernort darstellen und von Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften und dem pädagogischen Ganztagspersonal genutzt werden.

*Alles rund
ums Thema
Schulbibliothek gibt
es hier:*



[www.lesen.bayern.de/
schulbibliothek/](http://www.lesen.bayern.de/schulbibliothek/)

*Gütesiegel
„Treffpunkt
Schulbibliothek –
Fit in Medien“:*



[www.lesen.bayern.de/
guetesiegel/](http://www.lesen.bayern.de/guetesiegel/)

7.6 Die Schulbibliothek für den Ganztag öffnen

Die Schulbibliothek kann im Rahmen ganztägiger Bildungs- und Leseförderungskonzepte eine wichtige Rolle spielen: So kann die Bibliothek im Ganztag

- als Ort für Recherche und Recherchetrainings,
- zur Durchführung von Lese-AGs,
- als Rückzugsort zum Lesen und Entspannen,
- als Kreativraum im Sinne eines Makerspace (Gestalten, Forschen, Coding, Robotik, Gamelearning),
- als Ort zum Vorlesen und anderen Aktionen rund ums Lesen sowie
- als Lernort im Allgemeinen fungieren.

Dadurch ergibt sich die Chance, sowohl im offenen als auch im gebundenen Ganztag auch im Sinne einer Rhythmisierung die Schulbibliothek als Raum für ganztägiges Lernen zu nutzen sowie diesen zum Lern- und Lebensraum für alle im Ganztag lernenden Schülerinnen und Schüler werden zu lassen.

mehr Informationen
zum ganztäg im
Ganztagsportal des
ISB:



www.ganztag.isb.bayern.de/

Ganztägiges Lernen, Lesen und „Leben“ in den Räumlichkeiten der Schulbibliothek erfordern es, die Raumgestaltung der Bibliothek neu zu denken – mit dem Ziel, einen modernen, an den Bedürfnissen der im Ganztag lernenden Schülerinnen und Schülern ausgerichteten Raum zu schaffen.

Gestaltung der Schulbibliothek am Beispiel der Raumkonzeptideen von Rosan Bosch

„Designing for a better world starts at school.“

Rosan Bosch, eine dänische Architektin, spricht sich mit diesem Satz für ein Umdenken bezüglich der Nutzung von Schulräumen aus.

Ihr Ziel ist es, schulisches Lernen in modernen, motivierenden Lernlandschaften anzubieten, in denen Leben und Lernen verknüpft stattfindet. Schulische Räume sollen die Schülerinnen und Schüler dazu anregen, für ihr Lernen und Arbeiten Verantwortung zu übernehmen. Dabei sollen die Räume zum Lernen anregen und den Schülerinnen und Schülern das Arbeiten und Lernen in verschiedenen Sozialformen ermöglichen. Boschs Gestaltungsideen lassen sich auch auf die (Um-)Gestaltung von Schulbibliotheken anwenden. Im Folgenden soll skizziert werden, wie sich **mit einfachen Mitteln** Schulbibliotheken für Ganztagsschülerinnen und -schüler öffnen können und welche Arbeitsmöglichkeiten sich (auch im Sinne einer ganzheitlichen Leseförderung) realisieren lassen.

Mit den folgenden aus der Welt der Natur entlehnten Begriffen bringt Bosch ihre Gestaltungsideen zum Ausdruck:

Mountaintop: Dieses räumliche Arrangement ist geeignet für Lernsituationen, in denen eine Schülerin bzw. ein Schüler zu mehreren anderen sprechen und Gehör finden möchte. Durch eine Erhöhung (Mountaintop), z. B. in Form eines geeigneten Mobiliars, kann diese kommunikative Situation unterstützt werden. Diese Erhöhung kann beispielsweise in Vorlesesituationen zum Einsatz kommen: Hierbei können Übungen zum peer to peer Vorlesen durch die Schülerinnen und Schüler durchgeführt werden. Aber auch die Lehrkraft kann die „Erhöhung“ natürlich nutzen, um eine Vorlesezeit effektiv zu gestalten. Für Leseprojekte, insbesondere mit externen Partnern, bietet die „Erhöhung“ ebenfalls Potenzial.

Campfire: Am „Lagerfeuer“ sitzen alle beisammen und tauschen sich aus. Hierfür werden in der Schulbibliothek räumliche Arrangements geschaffen, die mehreren Schülerinnen und Schülern Raum zum Sitzen und Sprechen in der Runde ermöglichen. Besonders kooperative Lesemethoden lassen sich am „Campfire“ verwirklichen. So kann beispielsweise das Tandemlesen durchgeführt werden oder es können Texte im Leseteam (vgl. hierzu z. B. die Methodenkarten Lesekonferenz/Reziprokes Lesen/Text-Trio) erschlossen werden. Der soziale Aspekt des Lesens tritt damit in den Mittelpunkt.

Cave: Der Titel „Höhle“ steht für das Angebot von Rückzugsorten. Der/die einzelne Schüler/in oder auch eine kleine Gruppe von Schülerinnen und Schülern haben die Gelegenheit, sich der Großgruppe zu entziehen und sich allein oder mit Partner(n) an diesen ruhigen Ort zu begeben. Dies ist für das Lesen in vielerlei Hinsicht bedeutsam: So erhalten die Lesenden die Möglichkeit, nur für sich konzentriert und über einen längeren Zeitraum in ihrem Buch/ihrer Geschichte weiterzulesen, ohne gestört zu werden.

Watering hole: Mit diesem Arrangement werden Orte in der Lernlandschaft angeboten, die ähnlich wie das „Wasserloch“ in der Natur fungieren. Das „Watering hole“ ist ein Anlaufort, der jederzeit zum Einholen und Austauschen von Informationen angesteuert und wieder verlassen werden kann. So kann ein ausgewiesenes „Wasserloch“ in der Schulbibliothek dazu dienen, verschiedene Leseangebote zum Stöbern und Entdecken bereitzustellen. Schülerinnen und Schüler könnten hier zum Beispiel Anregungen für ihre nächste Lektüre finden und in Bücher „hineinschnuppern“. Es können jedoch auch themenbezogene Lesetische arrangiert werden, zum Beispiel Literatur eines bestimmten Genres oder Bücher zu einem Thema des aktuellen Zeitgeschehens.

Ganztagslehrkräften, pädagogischem Personal sowie für die Schulbibliothek zuständigen Lehrkräften, Schulbibliothekarinnen/-bibliothekaren und Medienpädagoginnen/-pädagogen können diese Bausteine als Anregung dienen, die eigenen räumlichen Gegebenheiten der Schulbibliothek zu überdenken und evtl. Elemente zu integrieren.

Öffnungszeiten der Schulbibliothek

Idealerweise sollte die Schulbibliothek parallel zum Lehr- und Lernbetrieb der Schule immer zugänglich sein, sodass sie ein wirklich präsender Teil des Schul- lebens und Unterrichtsablaufs ist/wird und natürlich auch in Pausen selbst- bestimmt von den Schülerinnen und Schülern genutzt werden kann. Gerade zur Mittagszeit beispielsweise steigt bei vielen Schülerinnen und Schülern das Bedürfnis nach Ruhe und Rückzug, aber auch nach sozialem Austausch. Eine offene, attraktive, verschiedene Arrangements bietende Schulbibliothek kann hier für Lernende im Ganzttag – unter Voraussetzung der Regelungen der Auf- sichtspflicht – eine wichtige Anlaufstelle sein.

7.7 Leseförderung im Ganzttag

Das besondere Potenzial der schulischen Ganzttagsschule

Der schulische Ganzttag bietet auf Grund seiner besonderen Unterrichts- und Lernstruktur sowie der größeren Zeitspanne über den Tag vielfältige Chancen zur individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler. Mit Blick auf die Leseförderung eröffnen diese Rahmenbedingung zum einen Möglichkeiten für eine systematische Verankerungen von Lesetrainings im Fachunterricht ver- schiedener Fächer und zum anderen auch für ein (breites) Angebot an Kursen oder Gruppen zur Leseförderung.

Förderung der Lesemotivation und der Lesekompetenz

Neben vielfältigen Angeboten, die zur Steigerung der Lesemotivation gemacht werden können, z. B. nachmittägliche (Vor-)Lesestunden, Buchclubs oder Re- chercherallies, eröffnet der Ganzttag auch Möglichkeiten, die individuellen Lesekompetenzen der Lernenden zu fördern und spezielle Lesetrainings an- zubieten.

StEG-Studie:



www.steg.dipf.de/de/ ueber-steg/steg

Die Studie zur Entwicklung von Ganzttagsschulen (StEG) des Instituts für Schul- entwicklungsforschung (IFS) an der TU Dortmund und des Instituts für Erzie- hungswissenschaften der Pädagogischen Hochschule Freiburg rücken mit der Teilstudie „StEG-Lesen“ die Frage ins Zentrum, wie Angebote zur Leseförde- rung gestaltet werden müssen, damit das Lesen im Ganzttag wirksam geför- dert wird.

Ergebnisse der Studie zeigen, dass sich Leselernangebote im Ganzttag dann positiv auf die Lesemotivation, die Leselernzielorientierung und das Leseselbst- konzept auswirken können, wenn sich Kinder und Jugendliche freiwillig für die Teilnahme an Leseförderangeboten entscheiden und hier Autonomie erleben (vgl. Fischer, 2016, S. 790). Die Studie stützt v. a. aber auch die Auffassung, dass es für die Verbesserung der Lesekompetenzen eines gezielten, systemati- schen Leseförderprogramms bedarf und beiläufige Angebote nicht ausreichen (ebd.). Diese Grundannahme liegt auch der Initiative [#lesen.bayern](https://www.#lesen.bayern.de) zugrunde und ist Kern des fächer- und schulartübergreifenden Förderverständnisses der Initiative. Zentral ist dabei die Fokussierung auf Trainings zum Auf- und Aus- bau von Lesekompetenzen (selbstredend begleitet von lesemotivierenden und das Leseselbstkonzept stärkenden Maßnahmen).

Ideal ist also ein durchdachtes, zielgerichtetes und die Besonderheiten und Möglichkeiten des Ganztags einbeziehendes Förderkonzept, das von einer Reihe motivierender, an der Lerngruppe orientierten Angeboten und Leseanreizen begleitet wird.

Zielgerichtete Förderangebote

Begleitete **Lautleseverfahren** (vgl. Kapitel 5.2) zur Verbesserung der Leseflüssigkeit können ein zentraler Baustein des Lesetrainings an Schulen überhaupt und gerade auch im Ganztag sein (in der Grundschule, aber auch in der Sekundarstufe I), denn nur wer flüssig liest, kann Texte auch verstehen. Beim **Tandem-Lesen** beispielsweise lesen zwei Partner (Sportler/in und Trainer/in) gemeinsam und zeitgleich einen Text. Sie starten anhand eines Signals und stoppen beide, sobald sich einer der beiden verlesen hat. Derjenige, der sich verlesen hat, kann sich nun verbessern, der Partner lobt oder korrigiert. Nun wird wieder gemeinsam weitergelesen. Ein gegenseitiges Feedback beendet das Tandemlesen.

Ähnliches gilt für das Lautlesen mit Hörbüchern. Hier wird der Trainer durch einen – idealerweise professionell eingesprochenen und individuell abspielbaren Hörtext ersetzt, der am besten in verschiedenen Lesegeschwindigkeiten vorliegt (vgl. hierzu auch FILBY).

Während der Vorteil des Tandemlesens v. a. darin besteht, dass durch das gemeinsame Lesen zweier Kinder, Trainer/in und Sportler/in, das soziale Lernen gefördert wird und zwei Schülerinnen und Schüler miteinander gemeinsam das Lesen trainieren, ist die Professionalität der eingesprochenen Texte und die Möglichkeit der individuellen Adaption der Audiodatei (Lesegeschwindigkeit, ggf. Pausen, mehrfach identisches Abspielen) ein großer Vorteil beim Lesen mit Hörtexten.

Um die Lesekompetenz zu verbessern, ist bei allen Formen des begleiteten Lautlesens ein systematisches und regelmäßiges Training notwendig. Im gebundenen Ganztag können diese Trainings demzufolge – die Vormittagslernzeiten erweiternd – fortgesetzt werden. Hier unterstützt eine Verankerung des Lesetrainings in Unterrichts- wie auch Lern- und Hausaufgabenzeiten die im Ganztag so wichtige Verzahnung der einzelnen Phasen im Tagesablauf. Grundsätzlich kann es auch im offenen Ganztag von Vorteil sein, begleitete Lautleseverfahren sowohl über ein Wahlkursangebot als auch in kleineren Lerngruppen (wie z. B. in Intensivierungsstunden) einzusetzen. Hier ist aber eine gute Absprache mit der Deutschlehrkraft unbedingt erforderlich.

Die Verknüpfung von Fachunterricht und Lernzeiten lässt sich nicht nur für das Training der Leseflüssigkeit nutzen, sondern kann auch für die Arbeit mit Lesestrategien genutzt werden. Die häufig bereits aus dem (Deutsch-)Unterricht bekannte Methode „Lesen Schritt für Schritt“, die als Lesestrategiebündel bezeichnet wird, da unter ihr mehrere (Teil-)Lesestrategien zusammengeführt werden, sollte auch Lern- und Hausaufgabenphasen begleiten. Es ist hilfreich, wenn pädagogisches Personal dahingehend fortgebildet und sensibilisiert wird, dass Lesestrategien in allen Fächern wichtige Instrumente zum Arbeiten mit Texten sind. Wenn im Ganztag arbeitende pädagogische Fachkräfte Schü-

zum Lautlesen:



www.lesen.bayern.de/methoden/gesamtprozess/
→ Lautleseverfahren

Lesetraining mit Hörtexten bei FILBY-2:



www.lesen.bayern.de/filby2/

lerinnen und Schüler darin bestärken und sie daran erinnern, diese Strategien bewusst einzusetzen und auf Texte verschiedener Fächer anzuwenden, unterstützt dies den Ausbau der Lesekompetenz. Eine visuelle Präsenz der Methode mit Hilfe eines Lernplakats (vgl. Beispiel der Abb.) im Klassenzimmer oder das Aufgreifen der in der Methode verwendeten Symbole beispielsweise im Wochenplan, kann den Schülerinnen und Schülern außerdem beim bewussten Nutzen und Anwenden von Strategiewissen helfen.

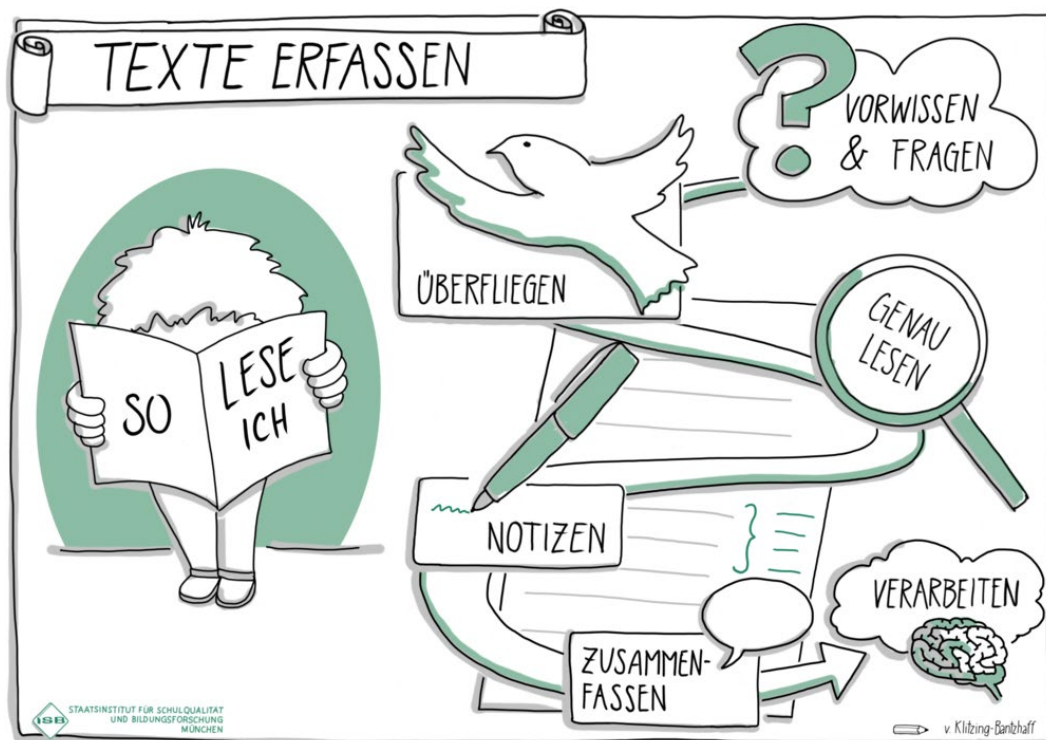


Abb. 15: ISB-Lernplakat zur Methode „Lesen Schritt für Schritt“

Weitere Methoden zur systematischen Leseförderung im Ganzttag während der Hausaufgabenzeit, dem rhythmisierten Ganztagsunterricht oder den Neigungsangeboten sind:

- Formen des Lautlesens wie Rollenlesen, Chorisches Lesen, Lesetheater/ Szenisches Spiel
- Lesestrategietrainings
- Kooperationen mit der Schul- oder Stadt- bzw. Gemeindebibliothek, wie beispielsweise thematische Bücherkisten oder regelmäßige Besuche
- Fächerübergreifende Leseprojekte, z. B. im Wochenplan

Auch das ritualisierte, dialogische Vorlesen kann im Ganzttag eine besondere Stellung einnehmen und beispielsweise Arbeitsphasen wie Lern- und Hausaufgabenzeiten nach der Mittagspause (in der Primar-, aber auch Sekundarstufe I) einleiten. Ein von Prof. Dr. Jürgen Belgrad von der Pädagogischen Hochschule Weingarten (Baden-Württemberg) geleitetes Forschungsprojekt zur „Leseförderung durch Vorlesen in der Schule“ stützt mit Ergebnissen mehrerer Interventionsstudien ganz deutlich die These, dass das Vorlesen durch Lehrkräfte bei den Schülerinnen und Schülern eine signifikante Verbesserung der basalen Lesefähigkeiten und des Textverstehens bewirken kann und außerdem das Klassenklima und die Arbeitsatmosphäre positiv beeinflusst (Belgrad et al., 2015).

Eine etablierte Vorlesezeit, beispielweise nach der Mittagspause, kann also einerseits das Lesen zum festen Bestandteil des Tagesablaufs für die Kinder und Jugendlichen machen, die Lesefähigkeiten fördern und gleichzeitig eine für den Ganzttag wichtige Rhythmisierung schaffen.

Natürlich bieten sich auch digitale Angebote für die begleitende Leseförderung im Ganzttag an (vgl. hierzu Kapitel 1.3).

Methodenkarte Lesetheater



www.lesen.bayern.de/methoden

→ gesamter
Leseprozess

→ Lesetheater

Weitere konkrete
Beispiele für die
Leseförderung im
Ganzttag finden
sich unter:



www.ganztags-schulen.bayern.de

7.9 Checkliste für Lehrkräfte: 15 Punkte zur Leseförderung mit #lesen.bayern

Die folgende Checkliste ist eine Hilfestellung für alle Lehrkräfte bei der Förderung der Lesekompetenz in allen Fächern, die zu Beginn eines jeden Schuljahres hilfreich sein kann.

An der Schule vor Ort sind z. B. das Medienkompetenzteam, die Lesebeauftragten, die Schulbibliothekarinnen und -bibliothekare und Fachbetreuungen kompetente Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner. Außerdem bieten das Online-Portal www.lesen.bayern.de, Mitglieder des Arbeitskreises #lesen.bayern und QR-Codes im Leitfaden weitere Unterstützungsmöglichkeiten.

Checkliste

✓	
	Eigenes Wissen
1.	Bin ich durch die Schulleitung und das Medienkompetenzteam informiert darüber, wie #lesen.bayern an unserer Schule konkret umgesetzt wird? Kann ich mich selbst z. B. als Teil des Medienkompetenzteams/im Rahmen einer SchILF zur Leseförderung einbringen?
2.	Kenne ich das Onlineportal www.lesen.bayern.de und dessen Unterstützungsmaterialien (aktuelle Aktionen, Aufgaben und Methodenkarten zur Leseförderung etc.)? Weiß ich über das Angebot des Newsletters #lesen.bayern Bescheid?
3.	Bin ich mir der Möglichkeit bewusst, Kontakt zu Regionalbeauftragten, Gutachterinnen und Gutachtern und schulbibliothekarischen Fachberaterinnen und -beratern von #lesen.bayern sowie den ISB-Referentinnen für Leseförderung aufnehmen zu können?
4.	Welche Fortbildungen benötige ich ggf., um Leseförderung in meinen Fächern umzusetzen? Welche Angebote gibt es aktuell auf den verschiedenen Fortbildungsebenen (ALP, RLFB, SchILF)? www.lesen.bayern.de/aktuelles
	Schulisches Konzept
5.	Welche Lesestrategien werden an meiner Schule in welchem Fach und in welcher Jgst. eingeführt/-geübt (Mediencurriculum, Fachschaftsbeschlüsse o. Ä.)? Woran kann aus der GS angeknüpft werden (z. B. FiLBY)? www.lesen.bayern.de/methoden
6.	Welche Trainingsangebote (z. B. rollierende Lesestunde, Lesestrategietag, individuelle Förderungsmöglichkeiten) bietet unsere Schule und sollte sie ggf. zukünftig bieten? Findet ein Austausch des Jahrgangsstufenteams/der Fachschaften statt?
7.	Welche Rolle spielt das Vorlesen an unserer Schule (z. B. Vorlesen im Ganztag, zu bestimmten Unterrichtszeiten oder in Vertretungsstunden, Autorenlesungen)? Können hier feste Formate und Angebote etabliert werden? www.lesen.bayern.de/vorlesen
8.	Wie kann mit der örtlichen Bibliothek, anderen Schulen, aber auch anderen außerschulischen Partnern (z. B. Vorlesepaten, Buchhandlungen, Zeitungen, Theater) zusammengearbeitet werden?

✓	
	Leseförderung in der Klasse
9.	Was weiß ich zum Leistungsstand meiner Klassen? Welche Ergebnisse aus welchen Vergleichstests/Diagnoseverfahren liegen aktuell für meine Klassen vor? Wie können wir als Jahrgangsstufenteam damit weiterarbeiten?
10.	Wie kann ich meinen Unterricht lesesensibel gestalten und damit die Lesekompetenz meiner Schülerinnen und Schüler fördern (z.B. Überprüfen der Textschwierigkeit, Sachbücher im Fachunterricht, explizites Nutzen von Lesestrategien in allen Fächern)?
	Leseförderung in der Klasse
11.	Wie kann ich die Lesemotivation meiner Schülerinnen und Schüler fördern (z.B. Buchauswahl durch Bestenlisten von #lesen.bayern , Aktionen wie <i>Gefällt mir!</i> – <i>Gefällt dir?</i> , Events zum Lesen, Wettbewerbe, Jahrestage)? www.lesen.bayern.de/leseaktionen
12.	Wie präsent ist die Schulbibliothek in der Schule (z.B. Öffnungszeiten, Attraktivität, Medien, Aktionen – vgl. Kriterien zum Gütesiegel)? Wie kann ich sie in meinem Unterricht einbinden (z.B. Recherche, Referate)? www.lesen.bayern.de/schulbibliothek
	Bekanntheit in der Schulgemeinschaft
13.	Sind die Schülerinnen und Schüler über die Initiative zur Leseförderung an unserer Schule informiert? Haben sie einen Methodenordner mit Lesestrategien angelegt? Kennen sie Online-Übungsangebote/Apps, die sich explizit an Kinder und Jugendliche richten?
14.	Welche Informationen benötigen die Eltern in Bezug auf die Initiative und konkrete Maßnahmen an der Schule und im jeweiligen Schuljahr? Ist den Eltern das Portal mit Tipps, Hinweisen und Buchempfehlungen bekannt? www.lesen.bayern.de/eltern
15.	Haben alle Mitglieder der Schulgemeinschaft Zugang zu Informationen zur Leseförderung (z.B. Elternbriefe, Methodencurriculum, Flyer und Plakate zu #lesen.bayern im Schulhaus für alle sichtbar)?

8 Literatur- und Quellenverzeichnis

- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration/Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hrsg.) (2014). Gemeinsam Verantwortung tragen. Bayerische Leitlinien für die Bildung und Erziehung von Kindern bis zum Ende der Grundschulzeit. München.
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hrsg.) (2015). Schulentwicklungsprogramm. Leitfaden für die schulische Qualitätsentwicklung in Bayern. München.
- Belgrad, J. und Klipstein, C. (2015): Leseförderung durch Vorlesen. Ein empirisch begründetes Plädoyer für das regelmäßige Vorlesen im Unterricht aller Schularten. In: C. Müller, L. Stark und E. Gressnich (Hrsg.): Lernen durch Vorlesen. Tübingen: Narr Francke Attempt, S. 180–198.
- Bosch, R. (2018): Designing for a better world starts at school. Saxo Publish.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2007). Bildungsforschung Band 17. Förderung von Lesekompetenz – Expertise. Bonn. Zugriff am 29.03.2018. Verfügbar unter: https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_17.pdf
- Das Konsortium der Studie zur Entwicklung und Ganztagsschulen (StEG) (2019): Individuelle Förderung: Potenziale der Ganztagschule, S. 36–45.
- de la Camp, M. (2015). Lesen üben. In A. Pompe (2015), *Deutsch inklusiv. Gemeinsam lernen in der Grundschule Baltmannsweiler*. Hohengehren: Schneider. S. 116–132.
- Demmer, M. (2008): Risikoschüler in einem risikoreichen Schulsystem. Lesekompetenz im Spiegel von PISA und IGLU. In J. Knobloch (Hrsg.) (2008), *Kinder- und Jugendliteratur für Risikoschülerinnen und Risikoschüler. Aspekte der Leseförderung*. München: kompaed. S. 17–34.
- Dönges, C. (2007). Lesen und Schreibenlernen an der Schule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung – Modifikationen zum erweiterten Lesebegriff. Zeitschrift für Heilpädagogik, 58 (9), S. 338–334.
- Drummer, A. (2016). Lesekompetenz in der Grundschule. Hintergründe und Methoden eines imaginationsgeleiteten Arbeitens. Braunschweig: Westermann. S. 11 f.
- E-READ (2019): F.A.Z. vom 22.01.2019 / Feuilleton; verfasst von E-READ, aus dem Englischen übersetzt von M. Bischoff.
- Feierabend, S. (2013). Unstandardisiertes Lesen in der digitalen Welt nimmt zu. In J. F. Maas, S. C. Ehlig (Hrsg.) (2013). *Zukunft des Lesens. Was bedeuten Generationswechsel, demografischer und technischer Wandel für das Lesen und den Lesebegriff?* Mainz: Stiftung Lesen. S. 20–28.
- Fischer, N., Sauerwein M., Theis, D., Wolgast, A. (2016): Vom Lesenlernen in der Ganztagschule: Leisten Ganztagsangebote einen Beitrag zur Leseförderung am Beginn der Sekundarstufe I? Zeitschrift für Pädagogik, S. 780–796.
- Gailberger, S. (2011). Lesen durch Hören. In S. Becker (Hrsg.) (2011), *Deutsch. Unterrichtspraxis für die Klassen 5 bis 10*. Heft 26/2011. Seelze: Kallmeyer. S. 21–22.

- Garbe, C. (Hrsg.) (2010). One example: How reading matters in solving mathematical tasks. In *Basic Curriculum for Teachers' In-Service Training in Content Area Literacy in Secondary Schools. Handbook for Trainers*. S. 45 [zu: Kelemen, R. (2010). Analysis of Mathematics Word Problem-solving Ability among 9–13-year old Majority and Learning Disabled Students. Szeged: PhD Dissertation thesis.].
- Helmke, A. (2010). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze: Kallmeyer.
- Hoppe, I., Schwenke, J. (2013). Auf den Anfang kommt es an. Basale Lesefähigkeiten sicher erwerben. LISUM. Zugriff am 12.12.2017. Verfügbar unter: https://bildungsserver.berlinbrandenburg.de/fileadmin/bbb/schule/grundschulportal/publikationen_grundschule/auf_den_anfang_kommt_es_an_2013.pdf.
- IGLU 2016: KMK – Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2017). *IGLU 2016 – Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Zugriff am 14.12.2017. Verfügbar unter: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/IGLU_2016_Berichtsband.pdf.
- Irion, Dr. T., Sahin, H. (2018). Digitale Bildung und soziale Ungleichheit. In B. Dühlmeier et al. (Hrsg.) (2018), *Grundschule 2-2018. Im sozialen Brennpunkt*. Braunschweig: Westermann. S. 34.
- IQB 2015 – Stanat, P., Böhme, K., Schipolowski, S., Haag, N. (Hrsg.) (2016). IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich. Münster: Waxmann.
- ISB/Kompetenzrahmen – Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (o. J.): Kompetenzrahmen des ISB zur Medienbildung, Punkt 5. Zugriff am 7.7.2021. Verfügbar unter: <https://www.mebis.bayern.de/infportal/konzepte/kompetenzrahmen/#sec5>
- ISB/Lesetechniken – Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.) (2016). Lesetechniken bzw. -strategien. Zugriff am 08.12.2017. Verfügbar unter: http://www.lehrplanplus.bayern.de/sixcms/media.php/71/RS_D_Erg%C3%A4nzende_Informationen_Lesetechniken.pdf.
- ISB/Lesetechniken – Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.) (2017). Glossar zu Lesetechniken. Zugriff am 08.12.2017. Verfügbar unter: www.lehrplanplus.bayern.de/sixcms/media.php/71/Glossar_Lesetechniken_LPP.pdf.
- ISB/ Sprachsensibler Unterricht – Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.). Zugriff am 18.04.2018. Verfügbar unter: <https://www.isb.bayern.de/schulartuebergreifendes/schule-und-gesellschaft/migration-interkulturelle-kompetenz/fluechtlinge/sprachfoerderung/sprachsensibler-unterricht/>.
- ISB/LehrplanPLUS – Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.) (2017). LehrplanPLUS. Zugriff am 14.12.2017. Verfügbar unter: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/grundschule/deutsch>.
- ISB/MitSprache – Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.) (2014). MitSprache fördern. Materialien zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund am Gymnasien und Realschulen. Zweiter Band: Schreib- und Lesekompetenz. Augsburg: Brigg.

- KMBek – Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hrsg.) (2014). Kultusministerielle Bekanntmachung ‚Sprachliche Bildung: Pflege und Erhalt der deutschen Sprache als Aufgabe aller Schularten und aller Fächer‘. In *Amtsblatt Nr. 10 vom 28. Juli 2014*. München. Zugriff am 29.03.2018. Verfügbar unter: <https://www.verkueundung-bayern.de/files/kwmbbl/2014/10/kwmbbl-2014-10.pdf>. S. 98 f.
- KMBek – Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hrsg.) (2014). Kultusministerielle Bekanntmachung ‚Medienbildung. Medienerziehung und informationstechnische Bildung in der Schule‘. In *Amtsblatt Nr. 22 vom 24. Oktober 2012*. München. Zugriff am 13.04.2018. Verfügbar unter: https://www.mebis.bayern.de/wp-content/uploads/sites/2/2015/03/KMBek_Medienbildung_2012.pdf, S. 357 f.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (Hrsg.) (2016). Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring. Berlin: Wolters Kluwer. Zugriff am 29.03.2018. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_11-Gesamtstrategie-Bildungsmonitoring.pdf
- Krieg-Holz, U. und Schütte, C. (2019): Digitale Textsorten. Formate des Schreiben in der computervermittelten Kommunikation – ein Überblick aus linguistischer Perspektive. In: L. Pardy und W. Ruge (2019): *Deutschunterricht 4.0.*, Heft 1-2019, 43. Jahrgang. Innsbruck: Studienverlag. S. 56.
- Krug, U., Nix, D. (2017). Entwicklung eines schulischen Leseförderkonzepts. Ein Praxisleitfaden für alle Schulformen. Seelze: Kallmeyer.
- Lenhard, W., Lenhard, A., Schneider, W. (Hrsg.) (2017). *ELFE II. Ein Leseverständnistest für Erst- bis Siebtklässler. Version II.* Göttingen: Hogrefe.
- Maiwald, K. (2010). Kompetenzen und Unterrichtsziele im Lese- und Literaturunterricht der Sekundarstufe I. In M. Kämper-van den Boogaart, M., K. Spinner, (Hrsg.) (2010), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis 11/2*. Baltmannsweiler: Schneider. S. 49–78.
- Meister, D. M., Gerhards, L. (2012). Anforderungen an das Lesen in der digitalen Mediengesellschaft. In J.F. Maas, S.C. Ehmg (Hrsg.) (2013), *Zukunft des Lesens. Was bedeuten Generationswechsel, demografischer und technischer Wandel für das Lesen und den Lesebegriff?* Mainz: Stiftung Lesen. S. 39–43.
- Michalak, M., Lemkre, V., Goeke, M. (2015). Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung in Deutsch als Zeitsprache und sprachbewussten Unterricht. Thüringen: narr. S. 55–73.
- Moore, D. (2008). Program Development. In K. Hinchman, H. Sheridan-Thomas (2014), *Best Practices in Adolescent Literacy Instruction*. New York: Guilford Press. S. 313–338.
- OECD (2021), 21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World, PISA, OECD Publishing, Paris, .
- OECD (2018): Ländernotiz. Zugriff am 7.7.2021. Verfügbar unter: https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_DEU_German.pdf, S. 7.
- Philipp, M., Schilcher, A. (Hrsg.) (2012). Selbstreguliertes Lesen. Ein Überblick über wirksame Leseförderansätze. Seelze: Kallmeyer. S. 43 ff.

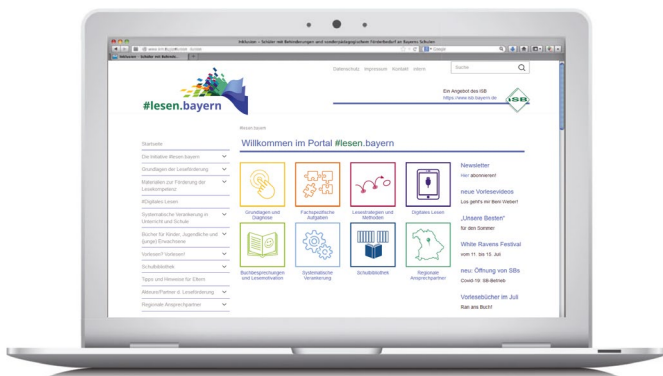
- Philipp, M., Garbe, C. (2007). Lesen und Geschlecht – empirisch beobachtbare Achsen der Differenz. Zugriff am 22.03.2018. Verfügbar unter: http://www.nwsb.ch/dokumente/lesen_und_geschlecht.pdf.
- Philipp, M. (2019): Multiple Wege führen nach Rom. Ergebnisse einer quantitativen Sekundäranalyse effektiver Fördermaßnahmen zur Verbesserung der Sourcing- und Integrationsprozesse in der Nutzung multipler Texte. Zugriff am 7.7.2021. Verfügbar unter: https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/665/2019_1_de_philipp.pdf
- PISA (2015): PISA – OECD Programme for International Student Assessment (Hrsg.). PISA 2015 – Ergebnisse im Fokus. Zusammenfassung. Zugriff am 14.12.2017. Verfügbar unter: www.oecd.org/berlin/themen/pisa-studie/PISA_2015_Zusammenfassung.pdf.
- PISA – OECD Programme for International Student Assessment/Technische Universität München (2017). Kompetenzbereiche – Lesekompetenz. Zugriff am 28.09.2017. Verfügbar unter: <https://www.pisa.tum.de/kompetenzbereiche/lesekompetenz>.
- PISA: 21st-Century Readers. Developing Literacy Skills in a Digital World. Zugriff am 7.7.2021. Verfügbar unter: https://read.oecd-ilibrary.org/education/21st-century-readers_a83d84cb-en#page1
- Ratz C. (2012). Zur aktuellen Diskussion und Relevanz des erweiterten Textbegriffs. In Gerdes H. et al. (2013), *Empirische Sonderpädagogik*, Nr. 4, S. 343–360.
- Reiss at al. PISA 2018, Grundbildung im internationalen Vergleich, S. 29.
- Rosebrock, C., Gold, A., Nix, D., Rieckmann, C. (2011). Leseflüssigkeit fördern: Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Kallmeyer.
- Rosebrock, C. (2012). Was ist Lesekompetenz, und wie kann sie gefördert werden? Zugriff am 04.04.2018. Verfügbar unter: https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012_3_Rosebrock.pdf
- Rosebrock, C., Nix, D. (2008): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Schneider Hohengehren: Baltmannsweiler.
- Salmerón, L. et al. (2018). Comprehension process in digital reading. In: M. Barzillai et al.: Learning to Read in a Digital World. Zugriff am 7.7.2021. Verfügbar unter: https://www.psych.uni-goettingen.de/de/education/publications/pdfs/Barzillai_Thompson_Schroeder_van_den_Broek_2018_Learning_to_read_in_a_digital_world.pdf. S. 91 ff.
- Schneider, W., Blanke, I., Faust, V., Küspert, P. (2011). WLLP-R. Würzburger Leise Leseprobe – Revision. Ein Gruppentest für die Grundschule. Göttingen: K2.
- Schiefele, U., Artelt, C., Schneider, S., Stanat, P. (Hrsg.) (2004). Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Spinner, K. (2006). Vermittlung von Lesekompetenz als Aufgabe aller Fächer. In G. Gaiser, S. Münchenbach (Akademie für Lehrerfortbildung und

- Personalführung Dillingen/Donau) (Hrsg.) (2006), *Leselust dank Lesekompetenz. Leseerziehung als Fächerübergreifende Aufgabe*. Donauwörth: Auer. S. 120–127.
- Valtin, R. (2018). Lesekompetenz – die soziale Herkunft entscheidet mit. In B. Dühlmeier u.a. (Hrsg.) (2018), *Grundschule 2-2018. Im sozialen Brennpunkt*. Braunschweig: Westermann. S. 36 ff.
- Von Zadelhoff, S. C. (2016). Systematische Leseförderung zur Verbesserung des sinnentnehmenden und flüssigen Lesens – Gelingensbedingungen und Effektivitätsparameter einer diagnostisch fundierten Leseförderung in der Primarstufe. Vorgelegt als Dissertation zur Erlangung des Grades einer Doktorin der Philosophie (Dr. phil.). In der Fakultät Rehabilitationswissenschaften der Technischen Universität Dortmund. Dortmund. Zugriff am 29.03.2018. Verfügbar unter: <https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/35187/1/Dissertation.pdf>
- Wampfler, P. (2019): Das Netz lesen – eine Anleitung für nicht-lineare Lektüre. In: A. Krommer et al. (2019): Routenplaner #digitale Bildung. Auf dem Weg zu zeitgemäßer Bildung. Eine Orientierungshilfe im digitalen Wandel. Books on Demand. S. 29–38.
- Wanning, B. (2014). Lesestrategien für digitale Medien. Präsentation zur Fachtagung der Stiftung Lesen 2014. Digitale Medien. Chancen für das Lesen. Zugriff am 15.03.2018. Verfügbar unter: <https://www.stiftunglesen.de/download.php?type=documentpdf&id=1382>.
- Wild, J./Schilcher, A. (2019): Das Regensburger Analysetool für Texte – RATTE. In: Sprachschätze. Materialsammlung. Hrsg. von A. Peter-Wehner und F. Kirchner. Halle: o. V. S. 1–4.
- Ziegler, A., Stöger, H. (Hrsg.) (2009). Trainingshandbuch selbstreguliertes Lernen I. Lernökologische Strategien für Schüler der 4. Jahrgangsstufe Grundschule zur Verbesserung mathematischer Kompetenzen. Lengerich: Pabst Science Publisher. S. 28.

Weitere Informationen

» www.lesen.bayern.de

» www.km.bayern.de/



Herausgeber

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht
und Kultus, Ref. Öffentlichkeitsarbeit,
Salvatorstraße 2, 80333 München

Dieser Leitfaden wurde im Auftrag des
Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht
und Kultus vom Institut für Schulqualität und
Bildungsforschung erarbeitet.

Redaktion

Christina Neugebauer und Nina Ruisinger,
ISB-Referentinnen für Leseförderung
Peter Kammler, Susanne Raab, Hanne Singer,
Maximilian Kolmeder, Johannes Hofmann,
Staatsministerium für Unterricht und Kultus

Redaktionelle Mitarbeit

Friederike Braun

Inhaltliche Beiträge

Mitglieder des Arbeitskreises #lesen.bayern
Schulartübergreifende Fachgruppen/Ganztags-
referat am ISB
Weitere Fachexpertinnen und -experten

Wissenschaftliche Beratung

Frau Prof. Dr. Anita Schilcher, Universität
Regensburg

Anschrift

Staatsinstitut für Schulqualität und
Bildungsforschung
Grundsatzabteilung
Schellingstraße 155
80797 München
Tel.: 089 2170-2277
089 2170-2246
Fax.: 089 2170-2205
E-Mail: christina.neugebauer@isb.bayern.de
nina.ruisinger@isb.bayern.de
grundsatzabteilung@isb.bayern.de
Internet: www.isb.bayern.de
www.lesen.bayern.de

Gestaltung

PrePress-Salumae.com, Kaisheim

Druck

Appel & Klinger Druck und Medien GmbH,
Schneckenlohe

Stand

2. Auflage, November 2021

Hinweis: Diese Druckschrift wird im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit der Bayerischen Staatsregierung herausgegeben. Sie darf weder von Parteien noch von Wahlwerbern oder Wahlhelfern im Zeitraum von fünf Monaten vor einer Wahl zum Zwecke der Wahlwerbung verwendet werden. Dies gilt für Landtags-, Bundestags-, Kommunal- und Europawahlen. Missbräuchlich ist während dieser Zeit insbesondere die Verteilung auf Wahlveranstaltungen, an Informationsständen der Parteien sowie das Einlegen, Aufdrucken

und Aufkleben parteipolitischer Informationen oder Werbemittel. Untersagt ist gleichfalls die Weitergabe an Dritte zum Zwecke der Wahlwerbung. Auch ohne zeitlichen Bezug zu einer bevorstehenden Wahl darf die Druckschrift nicht in einer Weise verwendet werden, die als Parteinahme der Staatsregierung zugunsten einzelner politischer Gruppen verstanden werden könnte. Den Parteien ist es gestattet, die Druckschrift zur Unterrichtung ihrer eigenen Mitglieder zu verwenden.



BAYERN | DIREKT ist Ihr direkter Draht zur Bayerischen Staatsregierung. Unter Telefon 089 122220 oder per E-Mail unter direkt@bayern.de erhalten Sie Informationsmaterial und Broschüren, Auskunft zu aktuellen Themen und Internetquellen sowie Hinweise zu Behörden, zuständigen Stellen und Ansprechpartnern bei der Bayerischen Staatsregierung.