



ALLE SCHULARTEN

PROJEKTPLAN

ProLesen. Auf dem Weg zur Leseschule

Konzepte und Materialien zur Leseförderung
als Aufgabe aller Fächer

(Stand: 5. Januar 2008)

Alle Fächer

Projektplan

ProLesen. Auf dem Weg zur Leseschule

Konzepte und Materialien zur Leseförderung als Aufgabe aller Fächer

(Stand: 5. Januar 2008)

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung	3
1 Projektbeschreibung	5
2 Leseförderung nach PISA.....	8
3 Ziele.....	11
4 Beteiligung der Länder.....	14
5 Form der Publikation.....	20
6 Zeit- und Projektplan (Übersicht)	20
7 Finanzierungsrahmen	22
8 Die Module	24
8.1 Modul 1: Basismodul.....	25
8.2 Modul 2: Lesen in der Grundschule	30
8.3 Module 3-9: Lesen in den weiterführenden Schulen	33
8.4 Modul 10: Lesen im gesamt- und außerschulischen Kontext.....	46
9 Zusammenarbeit mit dem rheinland-pfälzischen Projekt	48
10 Implementierung der Ergebnisse und Evaluation.....	50

Ansprechpartner:

StD Hermann Ruch, Tel.: (089) 2170-2237, hermann.ruch@isb.bayern.de

StD Martin Sachse, Tel.: (089) 2186-0, martin.sachse@stmuk.bayern.de

„Eine konsequente Leseförderung in allen Unterrichtsfächern und Schularten bleibt weiterhin eine große Aufgabe, um deutliche Kompetenzsteigerungen in den nächsten Jahren erreichen zu können.“

PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): PISA 2006. Berlin 2007, S. 15¹

Zusammenfassung

Das KMK-Projekt **ProLesen. Auf dem Weg zur Leseschule** begreift die Förderung der Lesekompetenz in der **Unterrichtssprache Deutsch** als eine zentrale schulische Aufgabe und daher als eine **Aufgabe aller Fächer**. Hierzu sollen für **alle Schularten** der **Primar- und Sekundarstufen** **Konzepte** und **Materialien** gesammelt, gesichtet, ggf. überarbeitet und – bei Bedarf – neu entwickelt sowie schließlich zu einem Gesamtkonzept schulischer Leseförderung aufeinander abgestimmt werden. Ein besonderes Interesse gilt dabei der Förderung der in den PISA-Studien identifizierten **Risikogruppen** (Jungen und Jugendliche mit Migrationshintergrund) und dem bislang vernachlässigten Aspekt der **Diagnose- und Förderkompetenz** von Lehrkräften. Die **Ergebnisse** des Projekts werden nach Abschluss allen Schulen in geeigneter Form zur Verfügung gestellt. Ähnlich SINUS findet dabei der **Transfer- und Implementationsprozess** besondere Berücksichtigung.²

**Deutsch als
Aufgabe aller
Fächer**

Implementation

Ausgangspunkt der Arbeiten ist die **ISB-Studie** „Leseförderung nach PISA“ vom 5. Januar 2005, ergänzt durch weitere wissenschaftliche Publikationen und eine **wissenschaftliche Beratung** zum aktuellen Stand der Leseförderung sowie zum notwendigen Handlungsbedarf. Hierzu fanden bereits einige Gespräche statt, u. a. am 21. November 2007 im Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, an dem neben den bayerischen Projektverantwortlichen auch Prof. Dr. Jürgen Baumert (MPI, Berlin) sowie Prof. Dr. Cordula Artelt (Universität Bamberg) teilnahmen. Ziel war es, den Projektplan vor dem Hintergrund der Erkenntnisse der **Expertise – Förderung von Lesekompetenz** (BMBF 2005³) zu optimieren und konkrete Handlungsfelder im Sinne der Aufgabenstellung zu identifizieren.

**wissenschaftliche
Beratung**

Expertise des MPI

Die **Akteure des Projekts** sind Lehrer an Projektschulen, deren Auswahl und Zielführung in der Verantwortung einzelner Länder stehen und deren Gesamtkoordination dem Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB, Bayern) obliegt.

Projektakteure

¹ PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Zusammenfassung. Berlin 4.12.2007. Online unter http://pisa.ipn.uni-kiel.de/zusammenfassung_PISA2006.pdf.

² Grundlegende Konzeptionen bzw. Organisationsstrukturen des SINUS-Projektes werden auch diesem Vorhaben zu Grunde gelegt; vgl. insbesondere „3 Beteiligung der Länder“.

³ Online unter http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_siebzehn.pdf.

Das Projekt *ProLesen. Auf dem Weg zur Leseschule* versteht sich als Beitrag zur **Qualitätssicherung** und **Qualitätsentwicklung** der Schulen in Deutschland, für die die **Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder** am 5./6. Dezember 2001 sieben Handlungsfelder skizzierte. Der Auftrag zur Ausarbeitung des Konzepts erfolgte am 10./11.03.2005 auf der 309. Plenarsitzung. Der der KMK erstmals 2005 vorgelegte Projektplan wurde zwischenzeitlich mehrmals optimiert, u. a. aufgrund der Anregungen der **Steuerungsgruppe** „Gemeinsame Projekte der KMK“.

Schulentwicklung

Zugleich begreift sich das Projekt in seiner umfassenden Struktur („Gesamtkonzept Leseförderung“) auch als Beitrag zur **Schulentwicklung** und **Profilbildung** im Sinne des Mottos: „Mehr lesen – mehr verstehen“. Damit kommt zum Ausdruck, dass die souveräne Beherrschung der deutschen Sprache Voraussetzung für eine erfolgreiche Unterrichtsteilnahme in allen Fächern darstellt.

„Mehr lesen – mehr verstehen“

Vor dem Hintergrund, dass Lesefertigkeiten im Rahmen des nächsten PISA-Zyklus 2009 wiederum im Mittelpunkt stehen werden, erscheint es angeraten, das Projekt *ProLesen. Auf dem Weg zur Leseschule* baldmöglichst zu beginnen.

PISA 2009

1 Projektbeschreibung

Am 05./06. Dezember 2001 erging im Anschluss an die Auswertung und Vorstellung der Ergebnisse der ersten PISA-Studie ein Beschluss der Kultusministerkonferenz über **sieben zentrale Handlungsfelder**, die Maßnahmen der Länder zur **Qualitätsentwicklung und -sicherung** bündeln sollen. Im Einzelnen handelt es sich um folgende Bereiche:

- 1) Maßnahmen zur Verbesserung der Sprachkompetenz bereits im vorschulischen Bereich;
- 2) Maßnahmen zur besseren Verzahnung von vorschulischem Bereich und Grundschule mit dem Ziel einer frühzeitigen Einschulung;
- 3) Maßnahmen zur Verbesserung der Grundschulbildung und durchgängige Verbesserung der Lesekompetenz und des grundlegenden Verständnisses mathematischer und naturwissenschaftlicher Zusammenhänge;
- 4) Maßnahmen zur wirksamen Förderung bildungsbenachteiligter Kinder, insbesondere auch der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund;
- 5) Maßnahmen zur konsequenten Weiterentwicklung und Sicherung der Qualität von Unterricht und Schule auf der Grundlage von verbindlichen Standards sowie einer ergebnisorientierten Evaluation;
- 6) Maßnahmen zur Verbesserung der Professionalität der Lehrertätigkeit, insbesondere im Hinblick auf diagnostische und methodische Kompetenz als Bestandteil systematischer Schulentwicklung und
- 7) Maßnahmen zum Ausbau von schulischen und außerschulischen Ganztagesangeboten mit dem Ziel erweiterter Bildungs- und Förderungsmöglichkeiten, insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit Bildungsdefiziten und mit besonderen Begabungen.

Kultusministerkonferenz

sieben zentrale Handlungsfelder

In diesem Zusammenhang wurde anlässlich der 309. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz am 10./11.03.2005 die Erarbeitung von **Konzepten und Materialien für Deutsch (Lesen und Schreiben) als Aufgabe aller Fächer** unter dem Vorsitz Bayerns beschlossen. Der Schwerpunkt soll dabei vor dem Hintergrund der Ergebnisse aus den PISA-Untersuchungen 2000 und 2003 (vgl. Kapitel 2) auf dem **Bereich „Lesen“** liegen.⁴ Es geht darum, Beispiele für gute Praxis in Kernbereichen der Leseförderung als Aufgabe aller Fächer⁵ zu sammeln, zu sichten, zu überarbeiten, ggf. neu zu entwickeln und nach einheitlichem Muster zu publizieren.

Projektauftrag

⁴ Zwischenzeitlich wurde der Bereich „Schreiben“ aufgrund der Komplexität des Auftrages zurückgestellt, zugleich wurden die (tendenziell besseren) Ergebnisse der PISA-Studie 2006 mit in die Betrachtungen aufgenommen.

⁵ Im nachfolgenden Text werden für die Fächer und Schularten Bezeichnungen gewählt, wie sie im bayerischen Schulsystem Verwendung finden; hiervon abweichende, länderspezifische Formulierungen

Das Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (hier: Grundsatzabteilung) wurde beauftragt, dieses länderoffene Projekt zu koordinieren und zu betreuen. Verantwortliche Ansprechpartner hierfür sind:

- OStD Arnulf Zöller, Abteilungsleiter der Grundsatzabteilung. Tel.: (089) 2170-2210, Fax: (089) 2170-2205, Mail: arnulf.zoeller@isb.bayern.de.
- StD Hermann Ruch, Grundsatzabteilung, Referat Leseförderung und Schulbibliotheken. Tel.: (089) 2170-2237, Fax: (089) 2170-2205, Mail: hermann.ruch@isb.bayern.de.
- StD Martin Sachse, Staatsministerium für Unterricht und Kultus, Referat III.4. Tel.: (089) 2186-0, Mail: martin.sachse@stmuk.bayern.de.

Ziel des Projektes ist die Beschreibung ausgewählter **Problembereiche** sowie die Weiterentwicklung und Erstellung innovativer **Beispiele guter Praxis** für die verschiedenen Fächer bzw. Fächergruppen, begleitet von entsprechenden **Materialien** auf der Basis der in den Ländern erprobten Ansätze zur Leseförderung. Dabei steht die Zusammenführung bereits vorhandener Aktivitäten und ggf. Erarbeitung weiterer Komponenten zu einem **schlüssigen Gesamtkonzept** im Mittelpunkt. Die Projekte und Maßnahmen sollen **konkrete Wirkungsmöglichkeiten** veranschaulichen und leicht handhabbar sein; nach Möglichkeit werden sie durch standard- bzw. kompetenzbasierte **Beispielaufgaben** ergänzt, die zudem methodische Hinweise enthalten können. Diese Aufgaben dienen zugleich der Lernstandserfassung und beinhalten damit eine Kompetenzrückmeldung für Lehrer wie Schüler. Weiterhin steht die Befähigung von Lehrkräften zur Diagnose der Lesefähigkeit und individuellen Förderung von Schülern im Mittelpunkt der Betrachtung.

Der vorliegende Projektplan ist als **Angebot an die teilnehmenden Länder** zu verstehen, sich im Rahmen der Leseförderung bundesweit zu engagieren. Die Ausführungen in diesem Projektplan sind als **Vorschlag** zu sehen; sie sollen wesentliche Intentionen und Verfahrensweisen des Projektes grundlegen, zeigen jedoch zugleich Möglichkeiten auf, in Teilbereichen während des Arbeitsfortschrittes modifiziert zu werden. Den Einflussmöglichkeiten der beteiligten Länder wird im Rahmen der konkreten konzeptionellen und inhaltlichen

Federführung beim ISB

Gesamtkonzept

Beteiligung der Länder

werden bei der Erarbeitung der Module zu berücksichtigen sein. – Zu den Diskussionen der Fachdidaktiken nach PISA siehe: Bayrhuber, Horst u. a. (Hrsg.): Konsequenzen aus PISA. Perspektiven der Fachdidaktiken. Innsbruck u. a.: StudienVerlag 2004.

⁶ Die Zeitangaben gehen von einem Projektstart zum 1. Juni 2008 aus. Ggf. sind die angegebenen Termine und Zeiträume entsprechend nach hinten zu verschieben.

⁷ Online unter <http://www.bildungsserver.de/innovationsportal/>. Auch das rheinland-pfälzische Projekt ist dort verortet, über eine gemeinsame Navigationsoberfläche wurden bereits Vorgespräche geführt.

Arbeit breiter Raum gegeben.⁶

Das Projekt begleiten sollen zwei Steuerungsgremien: Neben der bestehenden **Steuerungsgruppe** „Gemeinsame Projekte der KMK“ soll eine **Projektgruppe** eingerichtet werden analog zum rheinland-pfälzischen Projekt „Bereitstellung von Fortbildungskonzeptionen und -materialien zur kompetenz- bzw. standardbasierten Unterrichtsentwicklung, vor allem Lesen, Geometrie, Stochastik“, der Mitglieder aus fast allen Ländern angehören.

Steuerungsgremien

Zwischenzeitlich hat unter dem Vorsitz von RSD Udo Klinger (IFB Speyer/Rheinland-Pfalz) eine Arbeitsgruppe mit dem o. g. Vorhaben **„Bereitstellung von Fortbildungskonzeptionen und -materialien zur kompetenz- bzw. standardbasierten Unterrichtsentwicklung ...“** begonnen (vgl. Projektplan vom 13. Juni 2006). Bayern ist mit jeweils einer Vertreterin der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung Dillingen (OStRin Claudia Reichmann und OStRin Tanja Berthold) in zwei Bereichen (Deutsch, Naturwissenschaften) des Teilprojektes 1 vertreten, StD Martin Sachse (Staatsministerium für Unterricht und Kultus) ist Mitglied der Projektgruppe: Ein intensiver Austausch zugrunde liegender Konzepte und relevanter Materialien zwischen den zwei Projekten ist geplant und durch die personelle Vernetzung gewährleistet. Angeraten wird eine Personalunion der Mitglieder der beiden Projektgruppen, ggf. die organisatorische **Zusammenführung in einer Projektgruppe**.

Kooperation mit rheinland-pfälzischem Projekt

Vorgespräche wurden bereits geführt u. a. bezüglich eines gemeinsamen **Internet-Auftritts** der zwei KMK-Projekte; entsprechende Kontakte mit den Verantwortlichen des Deutschen Bildungsservers (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, DIPF) wurden hergestellt, um die Kosten für die beteiligten Länder zu minimieren sowie um das eingeführte und bekannte Portal („Innovationsportal“⁷) auch für diese Projekte zu nutzen.

DIPF

Eine Vernetzung mit den aktuellen Projekten des **Europarates** „LAC – Language Across the Curriculum“ und „Languages of Schooling: towards a Framework for Europe“, denen vergleichbare Thematiken und Ziele zu Grunde liegen, ist durch die jeweilige Mitarbeit von StD Hermann Ruch und StD Martin Sachse gegeben.

Projekte des Europarates

2 Leseförderung nach PISA

Leseförderung stellt derzeit zu Recht ein Hauptthema des bildungspolitischen Diskurses in Deutschland dar. Auch die Auswertung von PISA 2006 verzeichnet im Bereich „Lesen“ trotz tendenzieller Fortschritte nur durchschnittliche Ergebnisse und betont erneut seit längerem bekannte **Problemfelder**:

- **Mäßiges Gesamtergebnis:** Deutschland belegt zusammen mit dem Vereinigten Königreich nur Platz 13/14 von 29 Teilnehmerstaaten (2000: 21 von 31; 2003: 18/19 von 29) und liegt mit einem Mittelwert von 495 Punkten inmitten des dicht gedrängten Mittelfeldes.
- **Wenig Spitzenleistung:** Mit nur 9,9 % der Jugendlichen auf Kompetenzstufe V liegt Deutschland zwar über dem OECD-Durchschnitt von 8,6 %, bleibt aber weit hinter den Ergebnissen der Staaten der Spitzengruppe wie Südkorea (21,7 %), Finnland (16,7 %) und Kanada (14,5 %) zurück.
- **Große Risikogruppe:** 8,3 % der Jugendlichen können im Vergleich zum OECD-Durchschnitt von 7,4 % selbst die Aufgaben der Kompetenzstufe I nicht bearbeiten. Rund 12 % der Jugendlichen kommen über die Lösung von Aufgaben der Kompetenzstufe I nicht hinaus. Beide Gruppen bilden die sog. Risikogruppe, die mit 20,1 % (2000: 22,6 %; 2003: 22,3 %) exakt dem OECD-Durchschnitt entspricht.
- **Hohe Leistungsstreuung:** Auffälliges Charakteristikum der deutschen Ergebnisse ist eine Leistungsstreuung, die von keinem anderen Staat übertroffen wird (mit einer Standardabweichung von 112 Punkten; Korea und Finnland erreichen ein Spitzenniveau der Lesekompetenz bei sehr kleinen Streuungen um den Mittelwert, d. h. 88 bzw. 81 Punkte). Die Verteilung der Lesekompetenz ist demnach sehr heterogen entwickelt. Schülern mit außergewöhnlich guten Leseleistungen stehen Schüler mit außergewöhnlich schlechten Lesekompetenzen gegenüber.
- **Signifikante Geschlechterdifferenzen:** Der Blick auf die geschlechtsspezifischen Leseleistungen zeigt, dass auch bei

Leseförderung als aktuelles Thema

PISA-Ergebnisse

wenig Spitzenergebnisse

große Risikogruppe

hohe Leistungsstreuung

Geschlechterdifferenzierung

⁸ PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Zusammenfassung. Berlin 4.12.2007, S. 15 und S. 21 (Hervorhebung durch Verfasser). Online unter http://pisa.ipn.uni-kiel.de/zusammenfassung_PISA2006.pdf.

⁹ Diesen Aussagen liegt – aufgrund derzeit mangelnder aktueller Zahlen – die PISA-Studie 2003 zu Grunde.

¹⁰ Zusammenstellung nach PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster / New York / München / Berlin: Waxmann Verlag 2004, Kap. 3.2, S. 98 ff. Siehe hierzu auch die Ergebnisse der mittlerweile vorliegenden DESI-Studie: Beck, Bärbel / Klieme, Eckhard (Hrsg.): Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie. Weinheim und Basel: Beltz 2007.

PISA 2006 Mädchen deutlich bessere Ergebnisse erzielten als Jungen. So bleiben in Deutschland immerhin 11,0 % der Jungen unterhalb der Kompetenzstufe I, jedoch nur 5,3 % der Mädchen. Gleichzeitig erreichen nur 7,0 % der Jungen die Kompetenzstufe V, während dies bei den Mädchen 12,9 % sind.

- **Soziale Herkunft:** Die Ergebnisse von PISA 2006 machten erneut einen deutlichen Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status und dem schulischen Kompetenzerwerb deutlich. Schüler aus sozialschwachen und gleichzeitig bildungsfernen Lebensverhältnissen erzielten signifikant schlechtere Ergebnisse, auch wenn sich dieser Zusammenhang zu verringern scheint.
- **Migrationshintergrund:** In besonderer Weise ist der Zusammenhang von sozialer Herkunft und Kompetenzerwerb bei Schülern mit Migrationshintergrund abzulesen, deren Chancen, eine höhere Schule zu besuchen, vergleichsweise gering sind. Vielfach sozioökonomisch und bildungskulturell benachteiligt, zeigt diese Gruppe eine Kompetenzentwicklung, die im Vergleich einen Leistungsunterschied von ein bis zwei Jahren signalisiert. Auffällig dabei ist, dass Jugendliche der ersten Migrantengeneration schlechtere Ergebnisse erzielen als zugewanderte. Die Verwendung einer anderen Umgangssprache als die Unterrichtssprache in Familie und Freizeit spielt hierbei eine große Rolle.

soziale Herkunft

Migrationshintergrund

Zusammenfassend kommt das Deutsche PISA-Konsortium im Hinblick auf PISA 2006 zu dem Schluss, „dass die für Deutschland erkennbare **tendenzielle Verbesserung der Lesekompetenz** vor allem auch im unteren Leistungsbereich stattgefunden hat. Doch besteht weiter eine große Herausforderung darin, die immer noch beträchtliche Gruppe von schwachen Leserinnen und Lesern systematisch und langfristig zu fördern. Eine konsequente **Leseförderung in allen Unterrichtsfächern und Schularten** bleibt weiterhin eine große Aufgabe, um deutliche Kompetenzsteigerungen in den nächsten Jahren erreichen zu können.“; und: „Eine **verstärkte und systematische Leseförderung** ist nach wie vor an deutschen Schulen erforderlich.“⁸

tendenzielle Verbesserung 2006

Der **Vergleich der Schulformen** ergibt folgendes Bild⁹:

- Während die Schüler der Hauptschule im Durchschnitt 403 Punkte erreichen, erzielen die Schüler der Integrierten Gesamtschule 473, die der Realschule 500 und Gymnasiasten 586 Punkte.
- In jeder Schulform sind Schüler aller Kompetenzstufen anzutreffen.

Vergleich der Schulformen

- Der Anteil der Schüler, die der sog. Risikogruppe (Kompetenzstufe I und darunter) zuzurechnen sind, variiert allerdings beträchtlich: Hauptschule 51,5 %, Integrierte Gesamtschule 24,5 %, Realschule 12,2 %, Gymnasium 0,7 %.
- Für die Kompetenzstufen IV und V ergeben sich folgende Zahlen: Hauptschule 3,5 %, Integrierte Gesamtschule 19,6 %, Realschule 25 %, Gymnasium 70,8 %.¹⁰

3 Ziele

Hieraus resultieren folgende **grundlegende Handlungsfelder** der schulischen Leseförderung in den Bereichen:

- Reduzierung der **Risikogruppe**, die sich v. a. in den Hauptschulen (und später: Berufsschulen) findet;
- Anhebung des **allgemeinen Leistungsniveaus** und
- Ausweitung der Leistungen auch in den **höheren Kompetenzstufen**.

grundlegende Handlungsfelder

Bei alledem gilt es zu beachten:

- Aufbau und Sicherung **basaler Lesekompetenzen**;
- besondere Förderung von Schülern aus **sozial schwachen und bildungsfernen Milieus** sowie von Schülern mit **Migrationshintergrund**, die überwiegend eine mehrfache Bildungsbenachteiligung aufweisen, und
- geschlechterspezifische Aspekte, v. a. gezielte Förderung der Lesekompetenz der **Jungen**.

Zur Bewältigung dieser Aufgaben müssen Konzepte gesammelt, entwickelt und evaluiert werden. Hierbei gilt es folgende **Aspekte** zu berücksichtigen, um einen kontinuierlichen und nachhaltigen Aufbau von Lesekompetenz zu erreichen:

- Abstimmung der vorschulischen und schulischen Leselerziehung (Schnittstelle: Kindergarten/Grundschule) sowie der Leseförderung an der Schnittstelle Grundschule / weiterführende Schulen.
- Berücksichtigung der **Heterogenität** der Klassen in allen Schulformen hinsichtlich der Lernvoraussetzungen der Schüler.
- Wahrnehmung von Leseförderung als **fächerübergreifende und Fächer verbindende schulische Aufgabe**, die alle Fachschaften und somit das ganze Kollegium betrifft.
- Wahrnehmung von Leseförderung als **gesamtgesellschaftliche Aufgabe**, die in Kooperation mit außerschulischen Trägern der Leseförderung, zumal mit den Eltern, geleistet werden sollte.

nachhaltiger Aufbau der Lesekompetenz

Eine **kontinuierliche und nachhaltige Leseförderung**¹¹ erfordert demnach:

Erfordernisse

¹¹ Vgl. zu diesen Ausführungen auch die für die Amtschefkommission „Qualitätssicherung in Schulen“ der KMK erarbeitete ISB-Studie „Leseförderung nach PISA“ vom 5. Januar 2005.

¹² Eben erschienen zu dieser Thematik ist der umfangreiche Band: Gaiser, Gottlieb / Münchenbach, Siegfried (Hrsg.): Leselust dank Lesekompetenz. Leselerziehung als fächerübergreifende Aufgabe. Donauwörth: Auer 2006.

¹³ Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Referat Publikationen (Hrsg.): Expertise – Förderung von Lesekompetenz. Berlin 2005 (= Bildungsreform Band 17). Online unter http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_siebzehn.pdf.

¹⁴ Vgl. dazu: „Eine Schwierigkeit bei Maßnahmen zur **breiten Leseförderung** besteht sicher darin, dass nicht eine Gruppe von Fachlehrkräften adressiert werden muss, sondern in gewisser Weise die **gesamten Kollegien**.“ In: Schaffner, Ellen u. a. (2004): Lesekompetenz. In: PISA 2003. Der Bildungsstand der

- kompetenz- bzw. niveauorientierte, zielgruppen-, alters- und geschlechtsspezifische Konzepte,
- flächendeckende Transferstrukturen durch entsprechende Online- und Fortbildungsangebote bzw. durch den Aufbau geeigneter Multiplikatorensysteme und
- eine enge Zusammenarbeit aller an der Leseförderung Beteiligten: Elternhaus, Kindertageseinrichtungen, Schule (Kollegium, Fachschaften, Schulleitung, Verwaltungskräfte), außerschulische Partner (z. B. öffentliche Bibliotheken und Buchhandlungen), Bildungsadministration, Landesinstitute, Einrichtungen der Lehrerfortbildung sowie alle wissenschaftliche Disziplinen, die sich mit Lesen beschäftigen.¹²

Den jüngsten Stand der Wissenschaft und die Aktivitäten zur Leseförderung der Länder beschreibt die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) beim Berliner Max-Planck-Institut in Auftrag gegebene und Anfang Juli 2005 der Öffentlichkeit vorgestellte **Expertise – Förderung von Lesekompetenz**, zu der namhafte Leseforscher, Soziologen, Psychologen, Pädagogen und Fachdidaktiker beigetragen haben und die auch zwei Jahre nach ihrer Veröffentlichung kaum von ihrer Aktualität verloren hat.¹³ An der Entstehung dieser Expertise wirkte StD Hermann Ruch (ISB) mit, ein Einbezug relevanter Ergebnisse und weiterführender Anregungen in das Projekt *ProLesen. Auf dem Weg zur Leseschule* ist zudem aufgrund der fortwährenden Beratung durch eine Autorin der Studie, Frau Prof. Dr. Artelt, gewährleistet.

wissenschaftliche Begleitung

Mit Blick auf diese „Expertise – zur Leseförderung“ des BMBF wird *ProLesen. Auf dem Weg zur Leseschule* nicht zuletzt folgende Aspekte thematisieren, um durch die Schaffung eines entsprechenden Problembewusstseins zur Professionalisierung der Leseförderung an den Schulen beizutragen:

- **Determinanten der Lesekompetenz**, wie sie das Tetraedermodell zusammenfassend beschreibt (vgl. Expertise S. 12);
- **Leseanforderungen** (z. B. verstehendes, kritisches, reflexives und involviertes Lesen);
- **Beschaffenheit des Textes**: Inhaltsorganisation/-strukturierung, dabei auch Merkmale ggf. fachspezifischer **Textsorten** (z. B. kontinuierlich oder diskontinuierlich);
- **Verstehensüberwachung, Lesestrategien** und **Selbststeuerung** beim Lesen;
- **Besonderheiten der Förderung** von Lesekompetenz bei

Themenbereiche

Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Hrsg. v. PISA-Konsortium Deutschland. Münster u. a.: Waxmann, S. 93-110. Die professionelle Gestaltung von Fachsitzen und entsprechende Qualifizierung der teilnehmenden Lehrkräfte, insbesondere der Fachgruppenleiter (Fachbetreuer), ist zugleich zentrales Ziel des rheinland-pfälzischen Projektes.

den einzelnen **Risikogruppen** (z. B. Jungen, Jugendliche mit Migrationshintergrund);

- **Austausch** in den und zwischen den Fachschaften¹⁴;
- **Schnittstellenproblematik: Grundschule – Sekundarstufe I** und
- **Formen der strukturierten Kooperation** mit Eltern und außerschulischen Institutionen der Leseförderung.

4 Beteiligung der Länder

In den Ländern existieren **vielfältige und umfangreiche Aktivitäten** zur Förderung der Lesekompetenz. Belege dafür sind zahlreiche Aktionen, Publikationen sowie Portale und einzelne Seiten im Internet.

Bisherige Aktivitäten

- Vorbereitungsphase (Januar – Juni 2008)

Vorbereitungsphase

Von zentralem Interesse für eine stringente und umfassende Leseförderung sind somit an erster Stelle eine gemeinsame **Bestandsaufnahme** des Angebots sowie die formale, aber auch inhaltliche **Strukturierung** dieser Vorhaben und Projekte. Diese Erhebung soll unmittelbar nach Genehmigung des Projektes durch die Kultusministerkonferenz im Vorfeld des ersten Treffens durch das ISB stattfinden; erste Beispiele hierzu wurden bereits gesammelt.¹⁵ Dazu wird vom ISB eine Erfassungsmaske bereitgestellt; deren Fortentwicklung dient zu einem späteren Zeitpunkt auch als Muster für die Publikation einzelner Unterrichtsskizzen sowie von Material- und Aufgabenvorschlägen. Unmittelbar nach Genehmigung sind zudem erste Gespräche mit Fachdidaktikern und -wissenschaftlern geplant, die im Verlauf der Erstellungs- und Publikationsphase als Berater zur Verfügung stehen werden.

Während der Vorbereitungsphase definieren die teilnehmenden Länder ihre jeweiligen Ressourcen und bestimmen einen Landeskoordinator. Vor diesem Hintergrund soll – nach

¹⁵ Vgl. die beständig aktualisierte Publikation: „ProLesen. Auf dem Weg zur Leseschule – Literatur, Links und Projekte“.

¹⁶ Online unter <http://www.ipn.uni-kiel.de> → Forschung und Projekte → Abgeschlossene Projekte: SINUS. Nähere Informationen auch in: Weiterentwicklung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts. Erfahrungsbericht zum BLK-Programm SINUS in Bayern, hrsg. vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus. München 2002.

¹⁷ Online unter www.sinus-transfer.de.

¹⁸ Online unter www.sinus-grundschule.de.

¹⁹ Vergleichswerte: SINUS startete in Bayern mit 24 Schulen (jeweils 6 Haupt- und Realschulen sowie 12 Gymnasien). Teilnehmende Schulen erhielten 3 Anrechnungsstunden, pro Pilotschule (verantwortlich für ein Set von 5 Schulen) wurden zusätzlich 3 Anrechnungsstunden ausgeschüttet. Einem Setkoordinator, der für seinen Bereich organisatorisch und inhaltlich verantwortlich war, standen weiterhin 7 Anrechnungsstunden zur Verfügung. Die Schulen erhielten ein Finanzvolumen von etwa 900 € p. a., um grundlegende Materialien anschaffen zu können (auch: Reisekosten), die bei der Erprobung und Implementierung von innovativen Unterrichtsmodellen hilfreich sind. Für Sachmittel und Reisekosten im Rahmen des Programms „SINUS Transfer“ standen in Bayern aus Bundesmitteln etwa 1.000 € pro Schule p. a. zur Verfügung, eine Summe, die durch die Anrechnungsstunden von bayerischer Seite paritätisch ergänzt wurde. Bei einer bundesweiten Vorgehensweise, die dieses Beispiel aufgreifen würde, beliefen sich die Projektkosten für zwei Jahre auf 3.003.257,00 €. Aufgrund dieser finanziellen Belastung wurde eine vergleichbare, jedoch kostengünstigere Variante gewählt.

²⁰ Vgl. die Planungen bzw. das Verfahren beim Projekt unter Federführung von Rheinland-Pfalz.

²¹ Vergleichbar dem rheinland-pfälzischen Projekt ist auch eine Projekt begleitende Evaluation bzw. wissenschaftliche Begleitung angedacht. Diesbezügliche Vorgespräche mit Frau Prof. Dr. Artelt fanden statt.

Teilnahmemeldung der Länder und Erklärung zur Übernahme der Verantwortung für ein Fach bzw. für ein Modul – während des Erfahrungsaustauschs auf einem **Länder-Workshop** der Landeskoordinatoren in München festgestellt werden, welcher Bedarf zur Sichtung, Überarbeitung und ggf. Neuentwicklung von Beispielen guter Praxis in der Leseförderung (als Aufgabe aller Fächer) besteht.

Länder-Workshop

- **Erstellungsphase** (September 2008 – März 2010)

Erstellungsphase

Im Rahmen der Erfordernisse und Möglichkeiten der teilnehmenden Länder werden in der Folge durch **Projektschulen**, die durch die Kultusministerien der Länder ausgewählt und die wiederum durch einen **für die Einzelschule (Projekt-)Verantwortlichen** repräsentiert werden, Konzepte und Materialien erarbeitet. Dabei ist eine enge Verzahnung mit **fachwissenschaftlichen** und **fachdidaktischen Lehrstühlen** (= Ansprechpartner für fachspezifische Fragestellungen) angestrebt, die teilweise ihr Interesse schon bekundet und ihre prinzipielle Bereitschaft zur Mitwirkung bereits zugesagt haben. Im Vorfeld der konkreten Arbeitsphase wurde zusätzlich durch Kontakte zum MPI in Berlin (Prof. Dr. Jürgen Baumert) sowie zur Universität Bamberg (Prof. Dr. Cordula Artelt) eine wissenschaftliche Einschätzung zum Konzept *ProLesen. Auf dem Weg zur Leseschule* eingeholt und ausgewertet, um Optimierungsmöglichkeiten zu finden. Ergebnisse dieser Gespräche finden Eingang vor allem in das Basismodul 1, bilden jedoch auch Grundlage der Folgemodule.

Projektschulen

**Fachwissenschaft
und Fachdidaktik**

**MPI /
Universität
Bamberg**

Weitere Träger der schulischen und außerschulischen Leseförderung werden bei Bedarf hinzugezogen (beispielsweise [Stiftung Lesen](#), [Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben](#)). Die **Expertise zur Förderung von Lesekompetenz** des [Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung](#), Berlin, wird angemessen berücksichtigt (vgl. „2 Leseförderung nach PISA“), daraus ableitbare Handlungsempfehlungen werden aufgegriffen und umgesetzt. Inzwischen zwar bereits älteren Datums, in seinen Erkenntnissen und Handlungsableitungen aber immer noch von herausragender Bedeutung für die Leseförderung, ist ebenso der **National Reading Panel** (USA 2000), der aufgrund seiner empirischen Anlage wichtige Ansatzpunkte zu liefern vermag und entsprechend berücksichtigt wird.

Partner

**National Reading
Panel**

Insbesondere aus der MPI-Expertise abzuleitende Handlungsoptionen spiegeln sich in der (Gesamt-)Anlage der Module, die – im Sinne eines umfassenden Konzepts – neben fachspezifischen Aktivitäten stets auch allgemeine Aspekte der Leseförderung thematisieren und dabei vor allem die Sicherung basaler Kompetenzen fokussieren: In der Expertise benannte Defizitschwerpunkte wie die Lesekompetenz von Jungen oder

Gesamtanlage

die Leseförderung bei Kinder und Jugendlichen aus bildungsfernen Schichten sowie mit Migrationshintergrund sind ebenso Bestandteil der Module wie Grundlagen der außerschulischen Leseförderung. Bei Bedarf bzw. Interesse können auch **separate Module** für die Jungenförderung und für Jugendliche mit Migrationshintergrund angelegt werden. Neben der Verankerung der Leseförderung in einzelnen Fächern und Fächergruppen wird auf das **Prinzip des Fächer verbindenden Arbeitens** Wert gelegt.

Verhindert werden soll, dass Leseförderung als zusätzliches Projekt ohne konkrete Anbindung bzw. Verantwortlichkeit gesehen wird, sondern vielmehr als Aspekt, der den einzelnen Fächern *sui generis* inhärent ist.

Während über Häufigkeit, Dauer und Tagungsort länderinterner Projekt-Treffen und Fortbildungsveranstaltungen keine Aussage getroffen wird, da dies intern zu handhaben sein wird, werden bestimmte **zentrale Sitzungstermine** bereits jetzt vorgeschlagen, um die Einheitlichkeit der Vorlagen sicherzustellen, Doppelarbeiten zu verhindern und einen allgemeinen Erfahrungsaustausch zu ermöglichen. Als Ort dieser drei Länderworkshops mit allen Landeskoordinatoren wird München vorgeschlagen; zeitgleich sollte jeweils die Projektgruppe zusammenkommen, um eine Abstimmung mit dem rheinland-pfälzischen Projekt zu gewährleisten und Anregungen einspeisen zu können.

Erfahrungen aus dem erfolgreichen BLK-Programm „SINUS – Weiterentwicklung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“¹⁶ sowie seiner Folgevorhaben („SINUS-Transfer“¹⁷ und „SINUS-Transfer Grundschule“¹⁸) bilden die Grundlage für eine vergleichbare Konzeption und Organisation, wie sie für *ProLesen. Auf dem Weg zur Leseschule* geplant sind. Dazu werden im Rahmen einer Ausschreibung (bzw. Benennung; Vorgehensweise und Kriterien sind vom jeweiligen Land zu organisieren, ggf. kann eine länderübergreifende Abstimmung erfolgen) **Projektschulen** bzw. **Projekt-Verantwortliche** in den Einzelschulen ausgewählt.¹⁹ Diese Projektschulen setzen sich aus allen Schularten zusammen (unbedingt: Hauptschulen bzw. Gesamtschulen, sog. Brennpunktschulen [soziale Problem-bereiche, hoher Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund], aber auch Grundschulen, Realschulen, Gymnasien und berufliche Schulen). Diese konzentrieren sich im Verlauf der Arbeiten jeweils auf **mindestens drei Fächer bzw. Module**, wahlweise auch auf das Modul mit gesamt- und außerschulischen Kontexten. Die Projektschule bestimmt in der Folge einen Projektverantwortlichen für die Einzelschule und **mindestens zwei weitere Lehrer**, die für andere Fächer bzw. Module zuständig sind.

Erfahrungsaustausch

Erfahrungen aus SINUS

alle Schularten

Die Kennzeichnung der Unterrichtsarrangements und Materialien erfolgt nicht nur nach Schulart, sondern auch nach **Kompetenz- bzw. Anforderungsniveau**; ein Bezug zu den KMK-Bildungsstandards und zu Grunde liegender Kompetenzmodelle soll sichergestellt werden. Gleichzeitig soll eine Gliederung in **drei Kompetenzstufen** (leicht – mittel – schwer) verhindern, dass eine allzu rigide Orientierung der Aufgabenbeispiele an PISA (mit seinen fünf Kompetenzniveaus) erfolgt, was zu einer stärkeren Formalisierung und erhöhtem Abgleichungsbedarf führen würde. Ggf. werden die Unterrichtsarrangements und Aufgabenvorschläge Doppeljahrgangsstufen zugeordnet (3/4, 5/6 ff.), wobei auf eine progressive Anlage Wert gelegt wird, um Differenzierungsmöglichkeiten zu eröffnen.

Kompetenz-orientierung

Im Interesse der Länder ist es, zu Beginn des Projektes interessierte bzw. teilnehmende Lehrkräfte im Rahmen von landesweiten oder Ländergrenzen übergreifenden **Fortbildungsveranstaltungen** auf ihre Aufgaben vorzubereiten.

Lehrerfortbildung

Die von den einzelnen Projektschulen gelieferten Entwurfsskizzen der Module werden jeweils in das vom DIPF bereitgestellte Portal mit BSCW-Server eingestellt und stehen passwortgeschützt allen Projektbeteiligten zur Verfügung; so sind bereits während der Erstellungsphase ein beständiger Austausch und gegenseitige Anregungen möglich.²⁰

BSCW-Server und Internetportal

Auf Länderebene erfolgt eine Optimierung der Konzepte und Materialien durch **mind. drei Treffen** der Projektverantwortlichen der Einzelschulen, die durch den jeweiligen **Landeskoordinator** organisiert werden. Bei Beratungsbedarf finden zusätzliche Tagungen statt, ggf. Länder übergreifend für bestimmte Fächer oder Module. Ein zusätzlicher Qualitätsfilter ergibt sich durch Einbezug der fachwissenschaftlichen bzw. fachdidaktischen Ansprechpartner für fachspezifische Fragestellungen.

Qualitätssicherung

Das ISB unterstützt den Arbeitsprozess durch fortwährende organisatorische und inhaltliche Hilfestellung, wo nötig und erwünscht (z. B. beständige Aktualisierung der Zusammenstellung: „ProLesen. Auf dem Weg zur Leseschule – Literatur, Links und Projekte“). Es erstellt und pflegt eine Datenbank mit Ansprechpartnern, ebenfalls in Kooperation mit dem DIPF. Während der in München stattfindenden Länderworkshops erfolgt zusammen mit den Landeskoordinatoren ein allgemeiner Erfahrungsaustausch, ausgewählte Projektmaterialien werden besprochen und ggf. gemeinsame Fachtagungen geplant.

Federführung beim ISB

Durch diese Vorgehensweise ist von Beginn an ein Einbezug von Schulen in die Erstellung und Erprobung der Materialien gewährleistet, zugleich wird durch die Bedingung, dass teilnehmende Schulen für mindestens drei Fächer bzw. Module ihre Beteiligung zusagen müssen, die Vernetzung zu einem Gesamtkonzept sichergestellt.

bottom-up-Prozess

- **Publikationsphase** (April – Mai 2010)

Publikationsphase

Abschließend werden die Konzepte und Materialien am Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung in enger Abstimmung mit den Mitgliedern des Projektes, insbesondere mit den Landeskoordinatoren und den Ansprechpartnern für fachspezifische Fragestellungen, redaktionell fertig gestellt. Nach Vorstellung der Module durch die KMK ist eine **abgestimmte Implementation** und **Evaluation** vorgesehen.²¹ Hier ist länderspezifischen Regelungen, beispielsweise im Rahmen schulinterner, regionaler und landesweiter Fortbildungen breiter Raum gegeben (vgl. 9 Implementierung der Ergebnisse und Evaluation).

Implementierung und Evaluation

Vorgeschlagen wird zudem die Auszeichnung der beteiligten Schulen mit dem **Prädikat „Leseschule“**, wenn sie sich bereit erklären, für mindestens zwei weitere Schulen eine **„Lesepatenschaft“** zu übernehmen und diese damit in Konzepte und Materialien von *ProLesen. Auf dem Weg zur Leseschule* einzuweisen.

Leseschule – Lesepatenschaft

Ziel ist, am Ende alle Module abbilden und zu einem **Gesamtkonzept** zusammenführen zu können.

Gesamtkonzept

Nachfolgende Skizze zeigt ein Beispiel für die Beteiligung der Länder bei der Modulerstellung:

Modulverteilung

(Beispiel)



- Modul 1: ISB/Prof. Dr. Artelt
- Modul 2: Grundschule
- Modul 3: Deutsch
- Modul 4: Religion/Ethik
- Modul 5: Fremdsprachen
- Modul 6: Naturwissenschaften
- Modul 7: Mathematik/Informatik
- Modul 8: Gesellschaftswissenschaften
- Modul 9: Musisch-ästhetische Fächer
- Modul 10: Gesamt- und außerschulischer Kontext

- ★ **Landeskoordinator**
- ✦ **Projektschule / Projektverantwortlicher Einzelschule**

5 Form der Publikation

Der Umfang des Gesamtprojektes sowie die unterschiedlichen Zielgruppen (beispielsweise Vertreter der Grundschule oder der gymnasialen Naturwissenschaften) lassen es ratsam erscheinen, eine Publizierung der Ergebnisse in Modulen vorzusehen. Als Untergliederung wird eine Einteilung gemäß Kapitel 8 vorgeschlagen. Eine Veröffentlichung (ggf. nur einzelner Sequenzen) auch online sollte von Beginn an mit bedacht werden.

Copyrights für abgedruckte Materialien (Texte, Bilder usw.) werden bei Bedarf zeitgleich mit der Erarbeitung der Module eingeholt und aus dem Gesamtetat finanziert. Das Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung stellt hierfür entsprechende Personal-Kapazitäten bereit.

Da die Kultusministerkonferenz über kein eigenes Publikationswesen bzw. -verfahren verfügt, scheinen folgende Alternativen möglich:

- Veröffentlichung beim [Luchterhand Verlag](#), mit dem die KMK bei anderen Publikationen bereits zusammengearbeitet hat;
- Ausschreibung des Projektes über den [VdS – Bildungsmedien e. V.](#), anschließende Publikation bei einem Schulbuchverlag oder
- Veröffentlichung bei einer länderspezifischen Bildungsinstitution, welche einen eigenen Verlag vorhält (in Bayern beispielsweise als Akademiereport(e) der [Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung](#), Dillingen).

Hierüber ist auf Ebene der KMK zu entscheiden.

Eine Publizierung im Internet, ggf. im Rahmen einer gemeinsamen Webpräsenz mit dem rheinland-pfälzischen Projekt, wird im Verlauf der Vorbereitungs- und Erstellungsphase geklärt; das Innovationsportal des Deutschen Bildungsservers erscheint – nach ersten Vorgesprächen mit den Verantwortlichen – als geeignete Plattform.

6 Zeit- und Projektplan (Übersicht)²²

Auf Folgeseite.

²² Die Zeitangaben gehen von einem Projektstart zum 1. Juni 2008 aus. Ggf. sind die angegebenen Termine und Zeiträume nach vorne bzw. nach hinten zu verschieben

Veröffentlichung in Modulen

Copyrights

Publikationsverfahren

Zeit- und Projektplan

	2008 (Vorbereitungs- und Erstellungsphase)								2009 (Erstellungsphase)								2010 (Erstellungs- und Publikationsphase)										
	Jun	Jul	Aug	Sep	Okt	Nov	Dez	Jan	Feb	Mär	Apr	Mai	Jun	Jul	Aug	Sep	Okt	Nov	Dez	Jan	Feb	Mär	Apr	Mai			
ISB	Projektplan; Präsentation: Konzept Modul 1; Länderworkshop 1; Kontakte zu AfF	Hauptferienzeit	Projekt begleitende Unterstützung: Vermittlung von Ansprechpartnern, Aktualisierung der Literaturzusammenstellung, Pflege der Datenbank AfF etc.								Organisation Länderworkshop 2; danach Zwischenbericht an KMK				Hauptferienzeit	Projekt begleitende Unterstützung: Vermittlung von Ansprechpartnern, Aktualisierung der Literaturzusammenstellung, Vorbereitung der Einholung von Veröffentlichungsrechten, Pflege der Datenbank AfF etc.								Organisation Länderworkshop 3		Endredaktion, Einholung der Rechte	
KMK	Einladung der Länder																	Vorstellung Endprodukt									
StG ¹	Begleitung des Projektes																										
PrG ²	Begleitung des Projektes, Abstimmung mit dem rheinland-pfälzischen Projekt „Bereitstellung von Fortbildungskonzeptionen und -materialien ...“ sowie mit IQB, Berlin, o. a.																										
	Teilnahme Länderworkshop 1								Teilnahme Länderworkshop 2								Teilnahme Länderworkshop 3										
KML ³	Festlegung Ressourcen; Bestimmung LKo; Übernahme Fach/Modul; Ausschreibung	Schulwahl	Ausschüttung von Anrechnungsstunden für PrVE und teilnehmende Lehrer der Einzelschule; Initiierung von Qualifizierungsmaßnahmen											Ausschüttung von Anrechnungsstunden für PrVE und teilnehmende Lehrer der Einzelschule; Initiierung von Qualifizierungsmaßnahmen													
Fortb.		Hauptferienzeit	Qualifizierung der PrVE und der weiteren teilnehmenden Lehrer, ggf. der LKos											Fortsetzung Qualifizierung der PrVE und der weiteren teilnehmenden Lehrer, ggf. der LKos													
LKo ⁴	Teilnahme Länderworkshop 1		Organisation 1. Treffen mit PrVE	Koordination auf Landesebene Verantwortung für Fach/Modul				Teilnahme Länderworkshop 2; Organisation 2. Treffen mit PrVE				Koordination auf Landesebene Verantwortung für Fach/ Modul				Teilnahme Länder-Workshop 3; Organisation 3. Treffen mit PrVE				Unterstützung der Endredaktion							
PrVE ⁵			Teilnahme 1. Treffen mit LKo	Koordination der Arbeiten an Einzelschule; Erarbeitung von Materialien				Teilnahme 2. Treffen mit LKo				Koordination der Arbeiten an Einzelschule; Erarbeitung von Materialien				Teilnahme 3. Treffen mit LKo											
PrS ⁶			Erarbeitung von Materialien für mind. 3 Module											Erarbeitung von Materialien für mind. 3 Module											ggf. Unterstützung der Endredaktion		
DIPF			Einrichtung BSCW-Server		Einrichtung eines Internet-Portals, Einstellen der Materialien Pflege des BSCW-Servers											Einstellen der Materialien, Aufbau endgültiges Portal, Pflege des BSCW-Servers				Einstellen der Materialien Freischaltung des Portals Pflege des BSCW-Servers							
AfF ⁷	werden ausgewählt		Ansprechpartner für fachspezifische Fragen, ggf. Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen											Ansprechpartner für fachspezifische Fragen, ggf. Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen													

¹ Steuerungsgruppe KMK; ² Projektgruppe KMK; ³ Kultusministerien der Länder; ⁴ Landeskoordinator(en); ⁵ Projektverantwortliche(r) Einzelschule; ⁶ Projektschule(n); ⁷ Ansprechpartner für fachspezifische Fragestellungen. Eine projekt begleitende Evaluation und Implementationsphase bleiben hier unberücksichtigt. © ruc/sac.

7 Finanzierungsrahmen

Die folgenden Daten beziehen sich auf eine **Projektgesamtlaufzeit von zwei Jahren** und gehen von einem Projektbeginn zum 1. Juni 2008 aus. Den Personalkosten liegen die [„Wichtige\[n\] Hinweise für Antragsteller bei Projektförderung auf Aufgabenbasis“](#)²³ zu Grunde. Kosten, die durch den Aufbau und die Pflege von SINUS-vergleichbaren Strukturen entstehen, finden sich im Anschluss an diese Übersicht auf der Folgeseite.

Personal- und Sachkosten

Kostenbereich	Jahr 2008	Jahr 2009	Jahr 2010	Bemerkungen
Personalkosten	---	14.460,00	14.460,00	0,5 A13 (fachliche Unterstützung für 1 Jahr)
	8.317,50	16.635,00	8.317,50	0,25 A15 (Koordinationsarbeiten, fachliche Unterstützung innerhalb KM: StD Sachse für Gesamtprojektlaufzeit, d. h. 2 Jahre)
	8.317,50	16.635,00	8.317,50	0,25 A15 (Koordinationsarbeiten, fachliche Unterstützung innerhalb ISB: StD Ruch für Gesamtprojektlaufzeit, d. h. 2 Jahre)
	7.887,00	15.774,00	7.887,00	0,25 TV-L 9 ²⁴ (Aufbereitung der Materialien für die Datenbank „Innovative Projekte und Programme von Bund und Ländern zur Qualitätsentwicklung des Bildungssystems“ ²⁵ über 2 Jahre)
	13.133,50	26.267,00	13.133,50	0,5 TV-L 6 (Projektassistenz [Kommunikation, Verwaltung, Abwicklung; Publikationswesen, auch: Copyright-Fragen] über 2 Jahre)
	37.655,50	89.771,00	52.115,50	Zwischensumme / Gesamtsumme Personalkosten p. a.
			179.542,00	Zwischensumme / Gesamtsumme Personalkosten Gesamtlaufzeit
Reisekosten	---	---	---	Reisekosten der Ländervertreter werden grundsätzlich von dem entsendenden Land übernommen.
Sachkosten	4.488,55	8.977,10	4.488,55	= 10 % Personalkosten
Sonderaufwendungen	---	3.000,00	7.000,00	ggf. Copyrights (wie in der Projektbeschreibung vom Januar 2006 bereits ausgewiesen)
wissenschaftliche Begleitung / Beratung	4.488,55	8.977,10	4.488,55	= 10 % Personalkosten; ausgewiesene Fachwissenschaftler und Fachdidaktiker, bei begründetem Bedarf und gesonderter Ausweisung insgesamt 26.931,30 € (= 15 % Personalkosten)
wissenschaftliche Beiträge	---	---	---	maximales Tageshonorar 500,00 € (zu subsumieren unter wissenschaftliche Begleitung / Beratung)

²³ Online unter http://www.bibb.de/dokumente/pdf/Hinweise_Stand_Dez_2005.pdf. Zu berücksichtigen ist, dass – aufgrund der Erfahrungen durch SINUS, SINUS-Transfer und SINUS-Grundschule – eine erfolgreiche Unterrichtsentwicklung mit entsprechender Begleitung einen wesentlich längeren Zeitraum (mind. 5 Jahre) in Anspruch nimmt.

²⁴ Berechnung nach TV-L (Tarifgebiet West, Beträge ab 1. Januar 2008), online unter <http://www.tdl.bayern.de/TV-Laender-Reform/TV-L/TV-L%20Volltext%20Inter.pdf>. Angegeben sind jeweils die anteiligen Personalvollkosten.

²⁵ Vgl. http://www.dipf.de/bildungsinformation/bildungsinformation_innovative_projekte.htm.

Evaluation		6.365,10	6.365,10	Ein kompaktes Evaluationsvorhaben soll während der Projektlaufzeit und im Anschluss nicht nur dazu dienen, die Erstellung und Implementierung zu begleiten und Rückschlüsse auf Erfolg, Nachhaltigkeit etc. zu ziehen, sondern auch ggf. einzelne Anregungen und Unterrichtsvorschläge zu überdenken und neu zu strukturieren. ²⁶
	46.632,60	117.090,30	74.457,70	Gesamtbetrag p. a.
			238.180,60	Gesamtbetrag für Gesamtlaufzeit

Kosten, die durch den Aufbau und die Pflege von SINUS-vergleichbaren Strukturen entstehen, werden im Folgenden am **Beispiel Bayern** länderspezifisch ausgewiesen²⁷. Den Berechnungen zu Grunde liegt die angenommene Teilnahme von 4 Projektschulen (1 Grundschule; 1 Hauptschule; 1 Realschule; 1 Gymnasium). Bei den Kosten sind von Land zu Land deutliche Abweichungen möglich, die sich durch eine unterschiedliche Anzahl von teilnehmenden Projektschulen und Lehrkräften ergeben können.

SINUS-Strukturen

Anrechnungsstunden

Kostenbereich	Jahr 2008	Jahr 2009	Jahr 2010	Bemerkungen
Personalkosten	GS: 7.200,00 Sek I: 26.400,00	GS: 14.400,00 Sek I: 52.800,00	GS: 7.200,00 Sek I: 26.400,00	Je beteiligte Einzelschule erfolgt eine Ausschüttung von Anrechnungsstunden für den Projektverantwortlichen an der Einzelschule (4) sowie mind. 2 weitere beteiligte Lehrkräfte (je 2).
	33.600,00	67.200,00	33.600,00	Gesamtbetrag p. a.
			134.400,00	Gesamtbetrag für Gesamtlaufzeit

Die paritätische Berechnung von Personal- (Anrechnungsstunden) und Sachkosten, wie sie im BLK-Programm SINUS üblich war, ist nicht mehr notwendig.

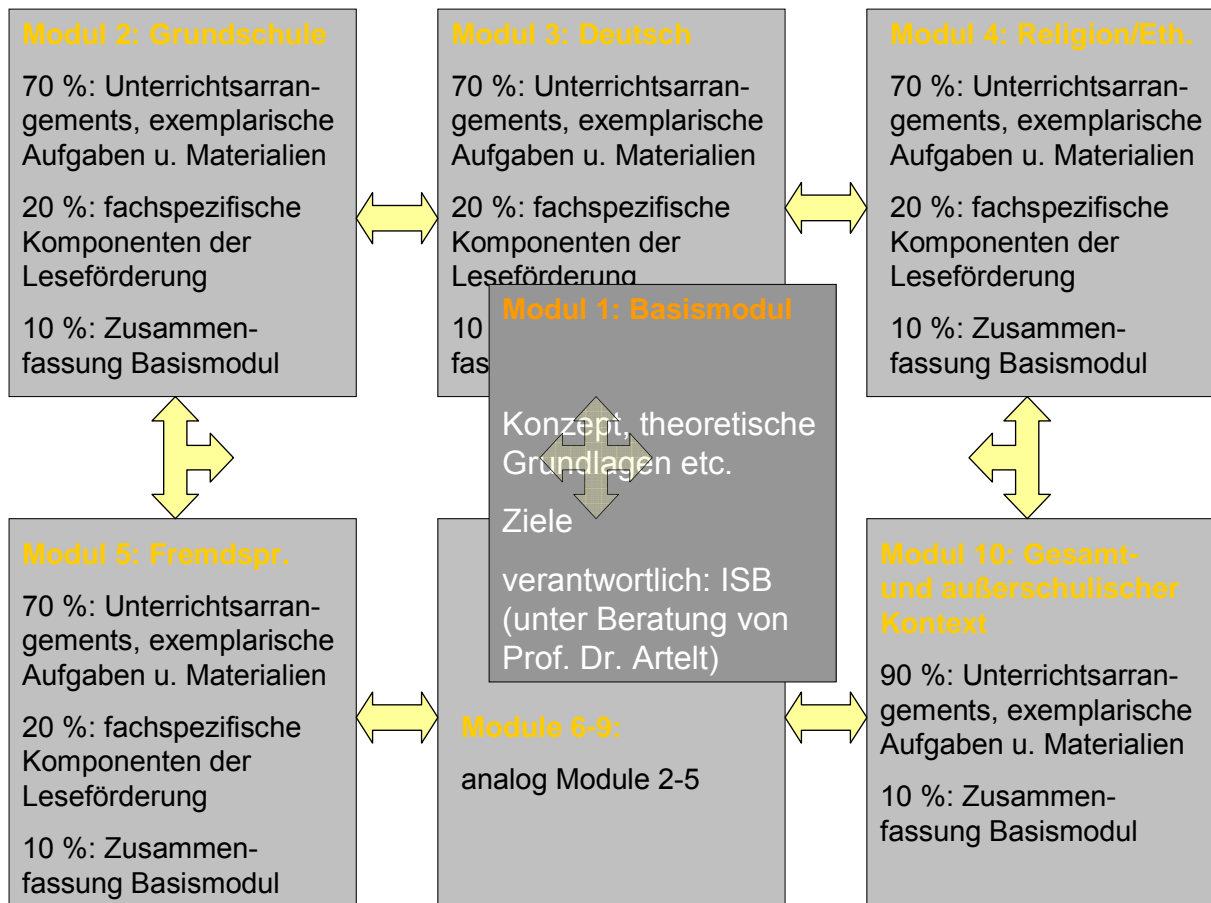
Finanzierung

Bei *ProLesen. Auf dem Weg zur Leseschule* können die Länder über die Finanzierungsmodalitäten selbst befinden und dabei ggf. auf die länderspezifischen BLK-Kompensationsmittel zurückgreifen.

²⁶ Zu berücksichtigen sein werden dabei die Möglichkeiten des Bundes, empirische Bildungsforschung, die im Kontext der zentralen Arbeitsbereiche nach PISA 2003 sinnvoll erscheint, zu unterstützen. Hier wird zu klären sein, inwiefern das im November 2007 vorgestellte Rahmenprogramm des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) zur Stärkung der empirischen Bildungsforschung mit seinen Ansätzen, die sich auf den schulischen Bereich beziehen (u. a. Weiterentwicklung von Verfahren der Evaluation [Wirksamkeitsforschung] sowie der Unterrichts- und Schulentwicklung), genutzt werden kann.

²⁷ Als Berechnungsgrundlage wurden folgende Werte zu Grunde gelegt: 1 Anrechnungsstunde Primarbereich 1.800 €, 1 Anrechnungsstunde Sekundarbereich I 2.200 €.

8 Die Module



8.1 Modul 1: Basismodul

Die Erkenntnis, dass **Leseförderung als Aufgabe aller Fächer** zu verstehen ist, auf der auch die Grundanlage des Projektes *ProLesen. Auf dem Weg zur Leseschule* basiert, ist in Fachwissenschaft und Fachdidaktik seit längerem hinlänglich bekannt und belegt, insbesondere nach Auswertungen der **PISA-Studien**: „In der Phase des Schriftspracherwerbs liegt die Hauptverantwortung für die Vermittlung und Kultivierung der Lesekompetenz zunächst beim Deutschunterricht. Mit zunehmender Schulbesuchsdauer teilt sich die Verantwortung mehr und mehr auf und bezieht – spätestens in der Sekundarstufe I – alle Unterrichtsfächer mit ein.“²⁸

**Leseförderung als
Aufgabe aller
Fächer**

Dieser Ansatz findet sich seitdem in beinahe allen relevanten Publikationen. Auch die **Expertise – Förderung von Lesekompetenz** regt im „Teil V Inhaltliche Ableitungen und Empfehlungen“ eine entsprechende Vorgehensweise durch die Zusammenarbeit von Deutsch mit anderen Fächern an: „In allen Fächern wird mit schriftlichem Material gearbeitet, das lesend erschlossen werden muss. [...] Basierend auf der Erkenntnis, dass die Vermittlung von **Lesekompetenz zu selten als Anliegen aller Fächer verstanden** wird, dient der innerschulische Austausch dazu, die Erwartungen an die Lesekompetenz in Abhängigkeit von fachspezifischen Anforderungen zu sehen und die Verstehensanforderungen beim Lesen auch in anderen Unterrichtsfächern und anhand unterschiedlicher Textsorten zu thematisieren. Über die **Zusammenarbeit der Fachkollegien** bzw. Lehrkräfte einzelner Fächer können dabei vor allem Kenntnisse über unterschiedliche Textsorten und Leseanforderungen vermittelt, die Verstehensüberwachung während des Lesens trainiert und Fortschritte in der Vermittlung von Lernstrategien erzielt werden. Ferner besteht auch hier die Möglichkeit der Verständigung über Erwartungshorizonte bezüglich der o. g. Teilaspekte der diagnostischen Kompetenz, der Formulierung von angemessenen Lern- und Lehrzielen, der Vermittlung von anforderungsadäquaten Lese- und Textverarbeitungsstrategien und der Formulierung von lernförderlichem und informativem Feedback für Schüler/innen.“²⁹

**schulinterne
Kooperation**

²⁸ Artelt, Cordula u. a.: Lesekompetenz. Testkonzeption und Ergebnisse. In: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, hrsg. vom Deutschen PISA-Konsortium. Opladen: Leske & Budrich 2001, S. 69-137, hier S. 75.

²⁹ Artelt, Cordula u. a.: Expertise. Förderung von Lesekompetenz, hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Berlin 2005, S. 104/105. Online unter http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_siebzehn.pdf.

³⁰ National Reading Panel. Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction, 2000, S. 2.

Neben den Folgerungen aus der Expertise bilden auch die Erkenntnisse des **National Reading Panel** eine wesentliche Grundlage der Arbeiten. Dessen Inhalte basieren auf einer breiten **empirischen Forschung** (allerdings explizit nur im angelsächsischen Sprachraum) und fokussieren Schwerpunkte, die auch *Pro Lesen. Auf dem Weg zur Leseschule* berücksichtigt: „Alphabets (Phonemic Awareness Instruction, Phonics Instruction); Fluency; Comprehension (Vocabulary Instruction, Text Comprehension Instruction, Teacher Preparation and Comprehension Strategies Instruction); Teacher Education and Reading Instruction; Computer Technology and Reading Instruction.“³⁰ Die Fragen, die die Projektverantwortlichen damals ableiteten, sind heute nicht minder aktuell.³¹

National Reading Panel

So ist es nicht verwunderlich, dass sich inzwischen auch **Fachzeitschriften** dieser Thematik annehmen und Materialien

aktuelle Diskussion

³¹ Das Panel listet insgesamt sieben Fragestellungen auf: 1) Does instruction in phonemic awareness improve reading? 2) Does phonemic instruction improve reading achievement? 3) Does guided oral reading improve fluency and reading comprehension? 4) Does vocabulary instruction improve reading achievement? 5) Does comprehension strategy instruction improve reading? 6) Do programs that increase the amount of children's independent reading improve reading achievement and motivation? 7) Does teacher education influence how effective teachers are at teaching children to read?" Alle vorgenannten Fragen schließen mit der weiterführenden Fragestellung: „If so, how is this instruction best provided?“ Aus: National Reading Panel. Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction, 2000, S. 2.

³² Bastian, Johannes: Lesen und Verstehen. In: Pädagogik H. 6/2007, 59. Jg., S. 5 [Editorial zum Themenband].

³³ Vgl. hierzu u. a. die kompakte Darstellung in: PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich, hrsg. vom Deutschen PISA-Konsortium. Opladen: Leske + Budrich 2002, S. 56 f., bzw. Fußnote 1 S. 93 ff.

³⁴ Zur Förderung der Lesekompetenz durch die Integration moderner Medien siehe die Beiträge von Volker Frederking und Anita Schilcher in Ulf Abraham u. a. (Hrsg.): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag 2003, S. 249-278 bzw. S. 361-380. Überzeugende Unterrichtsbeispiele für den produktiven Umgang mit dem PC finden sich u. a. bei [Lehrer Online: http://www.lehrer-online.de](http://www.lehrer-online.de). Gelungene Beispiele für den Einbezug modernen Medien in den Literaturunterricht finden sich u. a. bei Weismantel, a. a. O., S. 19 ff. Eine grundsätzliche Auseinandersetzung mit dem Thema für den Deutschunterricht leisten die Beiträge in Susanne Göllitzer (Hrsg.): Deutschdidaktik und Neue Medien. Konstitutionsprobleme im Spannungsfeld zwischen Altlasten und Neugierde. Hohengehren: Schneider Verlag 2003, sowie einzelne Beiträge im aktuellen Band von Gottlieb Gaiser und Siegfried Münchenbach (Hrsg.): Leselust dank Lesekompetenz. Leseerziehung als fächerübergreifende Aufgabe. Auer: Donauwörth 2006.

³⁵ Zu den Problemen des Leseunterrichts an der Sekundarstufe vgl. die kompakte Zusammenschau von Kaspar H. Spinner: Lesekompetenz in der Schule, in: Ulrich Schiefele, Cordula Artelt, Wolfgang Schneider, Petra Stanat (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2004, S. 125-138. Zur Leseförderung in und mit der Schulbibliothek vgl. u. a. www.leseforum.bayern.de bzw. www.schulmediothek.de.

³⁶ Hierzu jetzt: Müller-Walde, Katrin: Warum Jungen nicht mehr lesen und wie wir das ändern können. Frankfurt / New York: Campus 2005.

³⁷ Beck / Paetz: Vorwort. In: Förderung von Migranten und Migrantinnen im Elementar- und Primarbereich. Dokumentation einer Fachtagung am 7. März 2003 in Berlin, hrsg. von der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration. Berlin / Bonn: Bonner Universitäts-Buchdruckerei 2003, S. 5-6, hier S. 5. Vgl. hierzu auch das BLK-Programm FÖRMIG (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) unter <http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/>.

für die Hand des Lehrers anbieten; beispielhaft hierfür mag das Themenheft „Lesen und Verstehen“ der Zeitschrift „Pädagogik“ stehen; hier heißt es in der Einleitung: „Texte sind das zentrale Medium des Unterrichts. Lesen und Verstehen sind also zentrale Voraussetzungen für die Arbeit in der Schule – und das **in allen Fächern.**“³²

Das Projekt *ProLesen. Auf dem Weg zur Leseschule* greift all diese Erkenntnisse auf und stellt neben einem Gesamtkonzept für die Leseförderung auch geeignete Unterrichtsarrangements, Materialien und Aufgaben für die schulische Praxis bereit, wie dies im ersten von insgesamt zehn Modulen vorgestellt wird.

Dieses Basismodul, das die folgenden neun Module fundiert, soll Aussagen zu prinzipiellen Intentionen sowie zu modulübergreifenden Schwerpunkten und Aspekten enthalten. Es wird u. a. folgende Gesichtspunkte berücksichtigen:

- Ausgangslage, Grundprobleme;
- Zielsetzung;
- Leit- und Koordinierungsfach Deutsch;
- Lese-, Textbegriff;
- Textsorten in ihrer jeweiligen fachspezifischen Ausprägung;
- Basistechniken und Basisstrategien des Lesens vor, während und nach der Textbegegnung (ohne Unterrichtsbeispiele, aber mit Verweisen auf folgende Module);
- didaktisch-methodische Konzepte der Leseförderung;
- Methoden der Verstehensüberwachung („metakognitive Selbstregulation“);
- Prinzipien des arbeitsteiligen, integrativen Vorgehens der Fächer sowie
- Überblick über Folgemodule.

Lesen wird im Zusammenhang des Projektes als **umfassende kulturelle Praxis** begriffen. Zugleich sollen Grundkonzeption und Materialien auf einem Leseverständnis basieren, wie es den PISA-Studien zugrunde liegt³³, die eine eher funktionalistisch-instrumentelle Dimension von Lesekompetenz anglo-amerikanischer Provenienz betonen und den Aspekt der Lebensbewältigung in den Vordergrund stellen. Ein steter Rückbezug zur aktuellen Diskussion der **Aufgabenkonstruktion**, wie er sich aus **Bildungsstandards und Kompetenzdefinitionen** (soweit für das jeweilige Fach vorhanden) ergibt, gewährleistet, dass den spezifischen Erfordernissen einzelner Fächer gezielt Rechnung getragen wird: Dabei ist auch zu berücksichtigen, dass Lesekompetenz nicht nur das **Verständnis für lineare bzw. kontinuierliche Texte** umfasst, sondern beispielsweise auch die **Nutzung komplexer Graphiken und Tabellen** beinhaltet, sog. diskontinuierliche Texte.

Unterrichtsarrangements, Materialien und Aufgaben

Inhalte des Basismoduls

Lesen als umfassende kulturelle Praxis

umfassender Textbegriff

Mit Blick auf einen nachhaltigen Erwerb von Lesekompetenz lassen sich folgende **Handlungsfelder**, die in den Modulen teilweise übergreifend, teilweise themenbezogen genauer dargestellt werden sollen, thesenartig beschreiben (Auswahl):

- Zur Verbesserung der **Schnittstelle Primarbereich – Sekundarstufe** ist der Dialog der Lehrkräfte und Schularten zu intensivieren.
- Der Unterricht an der Sekundarstufe I und in den einzelnen Fächern sollte sich bewusster als bisher der Leseförderung widmen. Ähnlich dem weiterführenden Lesen in der Grundschule gilt es die Einsicht in die Notwendigkeit einer systematischen und jahrgangsstufenübergreifenden Leseförderung zu vermitteln. Der **Ausarbeitung und Implementation eines systematischen Lesecurriculums** kommt hierbei eine wesentliche Bedeutung zu. Zumal für die **Hauptschulen** ist diesbezüglich ein deutlicher Handlungsbedarf gegeben, wobei insbesondere die ersten Jahrgangsstufen in den Blick zu nehmen sein werden.
- Die zu beobachtende Marginalisierung des Deutschen macht es dringend notwendig, die schulische Aufgabe der **Leseförderung** als verpflichtendes **Anliegen aller Fächer** zu verstehen, da Lesefähigkeit für alle Fächer eine Schlüsselqualifikation darstellt und eine zentrale Bedeutung für den Lernerfolg der Schüler hat.
- Lesen dient der Bewältigung lebensbedeutsamer Aufgaben in konkreten Handlungszusammenhängen; es vermag damit je aktuellen Herausforderungen und Problemen entgegenzutreten und ermöglicht die Konstruktion mentaler Situationsmodelle, die zu einem späteren Zeitpunkt in neuen Zusammenhängen wieder abgerufen werden können.
- Die Vermittlung der Ziele und Methoden der **Leseförderung in der Lehreraus- und -fortbildung für alle Lehrkräfte** ist verpflichtend festzuschreiben.
- Es sind **Modelle für einen didaktisch reflektierten handlungs-, produktions- und projektorientierten Unterricht** zu entwickeln, welche die Leseaktivität jedes einzelnen Schüler erfordern, welche die Bereitschaft und Fähigkeit zum selbstständigen Arbeiten vermitteln und welche gleichzeitig auch die sozialen Kompetenzen der Schüler erhöhen.
- Dass mit Blick auf den außerschulischen Medienkonsum fast aller Jugendlichen auch der **Einbezug moderner Medien** und eine entsprechende **Medienerziehung** zur Leseförderung gehört, ist seit längerem Allgemeingut der neueren Leseforschung.³⁴
- Die variantenreichen, unmittelbar für den Einsatz im Unterricht konzipierten Beispiele sollen **Fördermaßnahmen in allen Leistungsbereichen** beinhalten; neben einer besonderen Förderung im unteren Leistungsspektrum dürfen auch entsprechende Angebote für durchschnittliche und

besonders qualifizierte Leser nicht außer Acht gelassen werden. Diesem Anliegen entspricht eine Zuordnung und Kennzeichnung der Unterrichtsarrangements, Materialien und Aufgabenbeispiele zu **drei Kompetenz- bzw. Anforderungsstufen**, d. h. bei der Auswahl der Konzepte und Modelle durch den Lehrer stehen nicht nur die Schularten, sondern auch die jeweilige Unterrichtssituation bzw. individuelle Lesekompetenz vor Ort im Mittelpunkt der Betrachtung.

- Der ideale Ort einer sich gleichsam automatisch vollziehenden, dabei schülerzentrierten und zur Selbstständigkeit anregenden Leseerziehung ist eine gut bestückte, professionell und „kundenfreundlich“ verwaltete und bereits durch ihre Atmosphäre zum Besuch einladende **multimediale Schulbibliothek** (u. a. Modul 10).³⁵

Im Basisband zu Grunde gelegt, durchgängiges Prinzip aber auch aller weiteren Module werden die Aspekte „**geschlechterspezifische Leseförderung**“ und „**Leseförderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund**“ sein:

- Lesemotivation und damit Lesekompetenz unterscheiden sich grundsätzlich hinsichtlich einer **geschlechterspezifischen Differenzierung**: Diverse Studien haben ergeben, dass Jungen anders, häufig seltener – und in der Folge: schlechter – lesen als Mädchen. Eine umfassende Leseförderung muss dieses Phänomen berücksichtigen und im Rahmen schulischer bzw. unterrichtlicher Differenzierung geeignete Lösungsmöglichkeiten anbieten.³⁶
- Besonderer Berücksichtigung und individueller Förderung im Bereich der schulischen (und vorschulischen) Sprach- und Leseförderung bedürfen **Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund** sowie **Kinder und Jugendliche aus sozial schwierigen Verhältnissen**, die zumeist gleichzeitig einen bildungs- bzw. literaturfernen Sozialisationshintergrund haben. Dies ist umso vordringlicher, als in Deutschland – auch dies eine Erkenntnis der PISA-Studien – schulische Erfolge eng mit der sozialen Herkunft verbunden sind. Ziel all dieser Bemühungen ist „für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund eine durchgehende schulbegleitende Förderung, die auf die Fähigkeiten und Bedürfnisse des einzelnen Kindes abgestimmt ist.“³⁷

Bereits im Basismodul wird des Weiteren auf die Notwendigkeit der Entwicklung eines verlässlichen **Diagnose-instrumentariums** im Bereich der Leseförderung sowie auf die allfällige Zusammenarbeit mit **außerschulischen Partnern** hingewiesen.

grundlegende Prinzipien

8.2 Modul 2: Lesen in der Grundschule

Die Lesekompetenz deutscher Grundschüler im internationalen Vergleich ist, wie erst unlängst die **IGLU 2006-Studie** erneut bestätigte, überwiegend erfreulich. Folgende zentrale Ergebnisse wurden am 28. November 2007 vorgestellt:

- Mit 548 Punkten auf der Gesamtskala Lesen liegt **Deutschland im oberen Viertel** der 45 Teilnehmerstaaten (Rang 11).
- Keine Viertklässlerpopulation der Europäischen Union schneidet besser ab.
- Der **Anteil der „Risikokinder“** am Ende der vierjährigen Grundschulzeit ist in Deutschland vergleichsweise gering (13,2 % unter Kompetenzstufe III); nur zwei Staaten gelingt es, diesen Anteil signifikant geringer zu halten (Hongkong [7,6 %], Niederlande [9,0 %]).
- In Deutschland schneiden die Schüler bei der direkten Entnahme von Informationen aus Texten (**textimmanente Verstehensleistungen**) signifikant besser ab als bei komplexeren Verknüpfungsprozessen auf der Basis von Hintergrundwissen (wissensbasierte Verstehensleistungen) –

IGLU 2006

**Erfolg
Deutschlands**

„Risikokinder“

**Verstehens-
leistungen**

³⁸ Alle Daten in Wilfried Bos u. a.: IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann 2007 (Zusammenfassung online unter http://www.bmbf.de/pub/IGLU_zusammenfassung.pdf).

³⁹ Eine Zusammenfassung des Stands der Methodik und Didaktik des Erstleseunterrichts bietet das Kapitel „Leselernen – Lesenlehren“ von Mechthild Dehn u. a. in: Bodo Franzmann u. a. (Hrsg.): Handbuch Lesen. München: K. G. Saur 2001. Eine ausführlichere Darstellung bieten Manfred Hahn: Leseerziehung in der Grundschule. Hohengehren: Schneider Verlag 2000 sowie Christa Schenk: Lesen und Schreiben lernen und lehren. Hohengehren: Schneider Verlag 4. überarb. Aufl. 2002. Den vielerorts spürbaren Paradigmenwechsel im Bereich des Anfangsunterrichts sowie seine Hintergründe dokumentiert auch die Handreichung des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung München (Hrsg.): Neue Wege, die Schriftsprache zu entdecken. Donauwörth: Auer Verlag 2003.

⁴⁰ Siehe hierzu z. B. den Ideenpool der Seite „Leseförderung in der Grundschule“ des [Deutschen Bildungservers](http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=2334): <http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=2334>

⁴¹ Siehe hierzu die Broschüre der Stiftung Zuhören e. V. und des Lehrstuhls für Grundschulpädagogik der LMU München „[Vorlesen. Zuhören. Erzählen](http://www.br-online.de/erzaehlen)“ (2004), die unter www.br-online.de/erzaehlen auch online verfügbar ist.

⁴² Vgl. hierzu Karin Richter: Kinderliteratur in der Grundschule. Betrachtungen – Interpretationen – Modelle. Hohengehren: Schneider Verlag 2001; Kathrin Waldt: Literarisches Lesen in der Grundschule. Herausforderung durch ästhetisch-anspruchsvolle Literatur. Hohengehren: Schneider Verlag 2003.

⁴³ Vergleiche hierzu Wilfried Bos u. a. (Hrsg.): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann 2003; ders. u. a. (Hrsg.): IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster/ New York/ München/ Berlin: Waxmann 2004; ders. u. a. (Hrsg.): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann 2007 (Zusammenfassung unter http://www.bmbf.de/pub/IGLU_zusammenfassung.pdf online).

⁴⁴ Vgl. hierzu: Warnke, Andreas / Hemminger, Uwe / Plume, Ellen: Lese-Rechtschreibstörungen. Göttingen: Hogrefe 2004; Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (Hrsg.): Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Rechtschreibens. Handreichung zur Prävention, Diagnose und Förderung. Donauwörth: Auer Verlag 2003.

⁴⁵ Bos, Wilfried u. a. (Hrsg.): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann 2007, insb. S. 341-345.

sicherlich eine Tatsache, der man während des Projektverlaufes Aufmerksamkeit schenken muss.

- International und auch in Deutschland erreichen die Kinder, die eine **vorschulische Einrichtung** besuchen, eine höhere Lesekompetenz.
- In allen Teilnehmerstaaten lesen **Mädchen besser als Jungen**. In Deutschland ist diese Differenz jedoch vergleichsweise gering, in keinem Teilnehmerstaat der Studie ist sie signifikant kleiner.
- In Deutschland gibt es signifikant weniger Viertklässler (14,2 %), die in ihrer **Freizeit** nie oder fast nie aus **Spaß** lesen, als im internationalen Mittel (18,1 %); zu fragen wird sein, weshalb sich diese Tatsache mit zunehmendem Alter und längerer Schulbesuchsdauer gravierend verschlechtert.
- In Deutschland ist die **leseförderliche Atmosphäre im Elternhaus** geringfügig schlechter als im internationalen Mittel. Allerdings liegt der Wert 2006 um 13 Punkte höher als 2001. Ein ähnlich hoher positiver Unterschied zu den beiden Messzeitpunkten findet sich in keinem anderen Teilnehmerstaat.

vorschulische Angebote

Geschlechterdifferenzierung

Lesen mit Spaß

Elternhaus

Festgestellt wurde zudem, dass Deutschland zu den elf IGLU-Teilnehmerstaaten gehört, bei denen 2006 **signifikant bessere Leseleistungen** erzielt werden als 2001 – ein Beleg dafür, dass trotz der bereits guten Ergebnisse 2001 der Leseförderung in den Grundschulen (bzw. im vorschulischen Bereich) weiterhin großes Augenmerk geschenkt wird. Zudem schneiden die deutschen Viertklässler 2006 im Vergleich zu 2001 sowohl im unteren als auch im oberen Leistungsbereich besser ab, wenngleich lediglich 10,8 % die Kompetenzstufe V erreichen.³⁸ Auch hierauf wird im Projektverlauf besonders zu achten sein: Leseförderung darf nicht nur leseschwachen Schülern zugute kommen, sondern muss auch **leistungsstarken Schülern** entsprechende Angebote machen – in der Grundschule wie in den weiterführenden Schulen.

Fortschritte seit 2001

Welche Möglichkeiten und Ansatzpunkte bietet hierfür die Grundschule? Der Anfangsunterricht in dieser Schulart steht naturgemäß im Zeichen des **systematischen Lesenlernens**, für das eine Fülle innovativer Methoden des analysierenden und synthetisierenden Lesens sowie zahlreiche Anregungen zur Verbindung von Lesen und Schreiben vorliegen.³⁹ Auch für die Jahrgangsstufen 3 und 4 finden sich zahlreiche und vielfältige Anregungen für eine kindgemäß-lebendige, alle Sinne umfassende Unterrichtsgestaltung, die sich vermehrt an den Prinzipien der **Handlungsorientierung** ausrichtet und auch die **Verbindung zu den Medien** herstellt.⁴⁰

Lesenlernen in der Grundschule

Eine breite und gut organisierte Projektlandschaft hält **zahlreiche Unterstützungsangebote** bereit.⁴¹ Allenthalben ist

Unterstützungsangebote

die Hinwendung zu einem zeitaktuellen Leseunterricht mit einer hinreichend breiten Textauswahl spürbar, die ein aktives und personenbezogenes Einlassen auf das Geschriebene fordert. Das Spektrum der für die Lektüre vorgeschlagenen Kinderliteratur reicht bis zu ästhetisch-anspruchsvollen modernen Kinderromanen, welche die Imaginationskraft der Kinder fördern, ein formbewusstes literarisches Lesen vorbereiten und eine differenzierte Spracharbeit ermöglichen.⁴² Die Früchte dieses mittlerweile auf breiter Front in die Wege geleiteten Modernisierungsprozesses wurden bereits geerntet, wie das im Unterschied zu PISA durchaus **erfolgreiche Abschneiden deutscher Schüler** bei den internationalen Grundschul-Lese-Untersuchungen [IGLU](#) (2001) und [IGLU](#) (2006) zeigt (s. o).⁴³

Problematisch hingegen stellt sich nach wie vor die Situation im Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen und dem Einsatz differenzierten Fördermaterials sowie auf dem Feld der **Lese- und Rechtschreibschwäche** (LRS) dar.⁴⁴ Von einem bislang eher vernachlässigten Bereich ist darüber hinaus auch hinsichtlich des weiterführenden oder aufbauenden Lesens zu sprechen, der im Unterricht eine eher beiläufige Rolle spielt. Eine systematisch-explicite Fortführung der Leseerziehung der vorangegangenen Jahrgangsstufen ist hier noch immer die Ausnahme.

Vor diesem Hintergrund und mit Blick auf einen kumulativ-nachhaltigen Erwerb von Lesekompetenz bieten sich im Primarbereich v. a. folgende **Handlungsfelder**, wie sie teilweise auch der aktuelle Band zu IGLU 2006 thematisiert.⁴⁵

- Intensivierung und strukturelle Verankerung des **Dialogs** mit den Akteuren der vorschulischen Leseerziehung sowie mit den Lehrkräften der weiterführenden Schulen;
- Professionalisierung der **Beratungskompetenz** hinsichtlich der Elternarbeit im Bereich der Lese- und Medienerziehung;
- Förderung der **Diagnosekompetenz** und der Wahrnehmung individueller Lernvoraussetzungen;
- Bereitstellung differenzierter **Fördermaterialien**;
- gezielte Förderung für **Kinder mit Migrationshintergrund**;
- Fortbildung der Lehrkräfte hinsichtlich des Problems der **Lese- und Rechtschreibschwäche** (LRS);
- Verbesserung der Leseleistung bei „**wissensbasierten**“ **Leseaufgaben**;
- Erhöhung des Anteils von Lesern auf der höchsten **Kompetenzstufe V** sowie
- systematische und jahrgangsstufenübergreifende Leseförderung und Entwicklung hierfür geeigneter Konzepte;
- Differenzierung und Implementation eines **systematischen Lesecurriculums**.

Lese- und Rechtschreibschwäche

Handlungsfelder

8.3 Module 3-9: Lesen in den weiterführenden Schulen

Vergleicht man die Ergebnisse, welche deutsche Schüler im Rahmen der IGLU-Studien und der PISA-Studien erzielten, so ist eine signifikante **Verlangsamung** des Erwerbs der Lesekompetenz bzw. gar ein **Stillstand** bei fortschreitendem Schulbesuch zu konstatieren („Leseknick“). Die eklatanten Unterschiede in den erforderlichen Kompetenzleistungen und in der Motivation zwischen Schülern der vierten Jahrgangsstufe und 15-jährigen Jugendlichen fordern dazu auf, insbesondere die Situation an der Schnittstelle Grundschule – weiterführende Schulen und im weiteren Verlauf der Sekundarstufe I einer besonderen Betrachtung zu unterziehen: Es ist die Frage nach den Hintergründen dieses Phänomens zu klären.

**problematische
Kompetenz-
entwicklung**

Die Leseerziehung stellt seit jeher einen **Kernbereich des Faches Deutsch** dar, eine ausreichende Lesekompetenz jedoch ist Voraussetzung für ein erfolgreiches Lernen in jedem Fach, ja für ein gelingendes Leben.

Aufgrund dieser Tatsache sowie vor dem Hintergrund, dass sich das Fach Deutsch nach den ernüchternden Ergebnissen von PISA I, II und – aktuell – III intensiv mit der in Frage stehenden Thematik auseinandergesetzt und zahlreiche innovative Konzepte zur Verbesserung der Situation vorgeschlagen hat,⁴⁶ ist es nur folgerichtig, dass dem Fach Deutsch in dem hier vorliegenden Gesamtkonzept eine Schlüsselstellung als **Leit- und Koordinierungsfach** zugeordnet wird.

**Deutsch als
Leitfach**

Die PISA-Studien, welche die Lesekompetenz von 15-Jährigen einem internationalen Vergleichstest unterzogen, sowie die Ergebnisse von DESI⁴⁷ (welche bei der Erarbeitung der Module

⁴⁶ Vgl. hierzu jetzt Abraham, Ulf u. a. (Hrsg.): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag 2003, sowie das Jahreshaft Schüler 2003 des Friedrich-Verlags mit dem Titel „Lesen + Schreiben“, das sowohl in theoretischer als auch unterrichtspraktischer Hinsicht eine wahre Fundgrube darstellt und auf den Seiten 10 und 16 die grundlegende Fachliteratur auflistet. Siehe auch: Expertise – Förderung von Lesekompetenz.

⁴⁷ Vgl. die Ergebnisse vom März 2006 unter http://www.dipf.de/desi/DESI_Ausgewaehlte_Ergebnisse.pdf.

⁴⁸ a) Lesemotivation entsteht nur, wenn Lesekompetenz vorhanden ist. b) Lesen ist ein aktiver, individueller Prozess. c) Dem erfolgreichen Leser steht eine Vielzahl von Lesetechniken zur Verfügung. d) Textverstehen hängt weitgehend vom Vorwissen und den Vorerfahrungen ab. e) Lesekompetenz bedeutet nicht nur Leseverstehen, sondern auch die Fähigkeit, Texte in einen größeren sinnstiftenden Zusammenhang einzuordnen und sie für bestimmte Zwecke sachgerecht zu nutzen. Nach: Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 22.

⁴⁹ Vgl. dazu die Untersuchungen von Gerheid Scheerer-Neumann, vorgestellt u. a. am 18. September 2004 im Rahmen der Tagung der Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben „Lesekompetenz stärken – Lesestrategien fördern“.

⁵⁰ Vgl. dazu beispielsweise die synoptische Frage der Zwei-Quellen-Theorie: Ein zentrales Thema jeder Beschäftigung mit dem Neuen Testament ist der Vergleich des Markus-, Lukas- und Matthäusevangeliums und die Frage, inwiefern die ersten drei Evangelien voneinander abhängig sind. –

mit zu berücksichtigen sein werden) legen es nahe, an dieser Stelle vor allem den **Leseunterricht der Sekundarstufe** in den Blick zu nehmen, der in den vergangenen Jahren paradoxerweise weit weniger Aufmerksamkeit auf sich zog als

Leseunterricht in der Sekundarstufe

Zur Förderung der Lesekompetenz im Fach Katholische Religionslehre siehe Georg Langenhorst: Gedichte zur Bibel. Texte – Interpretationen – Methoden. Ein Werkbuch für Schule und Gemeinde. München: Kösel 2001. Prof. Langenhorst (Universität Augsburg, Katholisch-Theologische Fakultät) hat zugesagt, bei dem Projekt mitarbeiten zu wollen.

⁵¹ Langlet, J. / Freiman, Th: Aufgaben: im Handeln lernen. In: Unterricht Biologie 287/2003, S. 10.

⁵² Definition der naturwissenschaftlichen Grundbildung, auch „Scientific Literacy“, nach OECD bzw. PISA.

⁵³ Vgl. Blum, Werner / Drüke-Noe, Christina / Hartung, Ralph / Köller, Olaf (Hrsg.): Bildungsstandards Mathematik: konkret. Sekundarstufe I: Aufgabenbeispiele, Unterrichts Anregungen, Fortbildungsideen. Berlin: Cornelsen Scriptor 2006.

⁵⁴ Als grundlegende Literatur kann u. a. benannt werden: Maier, Hermann / Schweiger, Fritz / Reichel, Hans-Christian (Hrsg.): Mathematik und Sprache. Zum Verstehen und Verwenden von Fachsprache im Mathematikunterricht. Wien: öbv & Haupt 1999 (= Reihe Mathematik für Schule und Praxis, 4); Steinbring, Heinz / Bartolini Buss, Maria G. / Sierpiska, Anna (Hrsg.): Language and Communication in the Mathematics Classroom. Reston 1998; Gallin, Peter / Ruf, Urs: Sprache und Mathematik in der Schule. Seelze: Kallmeyer 1998. Interessant in diesem Zusammenhang auch das Themenheft „Mathematik und Sprache“ der Zeitschrift „Mathematiklehren“ (Heft 99, April 2000) mit Artikeln wie „Algebra oder Abrakadabra? Das Thema ‚Mathematik und Sprache‘ aus didaktischer Sicht“ (Cornelia Niederdrenk-Felgner), „Schreiben im Mathematikunterricht“ (Hermann Maier) oder „Die Parabel – literarisch und mathematisch“ (Astrid Beckmann). Vgl. dazu auch die KMK-Bildungsstandards Mathematik, Kompetenz K6 „Kommunizieren“.

⁵⁵ Das „Lesen“ von Bildern ist für viele Fächer von besonderer Bedeutung, wird in Schwierigkeit und Bedeutung häufig aber unterschätzt: „Das Verhältnis von Ab-,Bildungsstandards‘ und Wirklichkeit zeigt bereits, dass ein Bild zu Recht als anspruchsvolles und schwieriges Medium gilt. Seine Aussage ist häufig offener und weniger eindeutig als die eines Textes, was nicht zur Beliebigkeit bei der Auswertung verführen darf. [...] Die dafür notwendige Fähigkeit zum ‚Lesen‘ eines Bildes, die ‚piktoriale Literalität‘, erfordert Erfahrung von Seiten des Lehrers und Übung von Seiten der Schüler.“ In: Geschichtsbilder. Historisches Lernen mit Bildern und Karikaturen, hrsg. vom Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung. Donauwörth: Auer 2001, S. 11.

⁵⁶ Vgl. dazu: „Statistiken und ihre Betrachtung im Unterricht fordern und fördern präzises, logisches Denken. [...] Die Behandlung von Statistiken bildet interpretative Fähigkeiten aus. Die wesentlichen Probleme des Verstehens und der Auswertung liegen nämlich im Bereich der historisch-sachlichen Interpretation – wozu wie bei Texten und Bildern ein hermeneutisches Verfahren notwendig ist – und nicht in der mathematischen Methode.“ In: Politische Bildung, Medienerziehung und Statistik im Geschichtsunterricht, hrsg. vom Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. Donauwörth: Auer 2004, S. 8.

⁵⁷ Günther-Arndt, Hilke: PISA und der Geschichtsunterricht. In: Dies. (Hrsg.): Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2003, S. 254-264. Dort finden sich Unterkapitel zu „Geschichte als Text und Lesen im Geschichtsunterricht“, „Lesekompetenz als Basiskompetenz“.

⁵⁸ „Vgl. dazu beispielhaft: „Karten haben ihre spezielle Darstellungsmethode, die gewissen Konventionen unterliegt. Ohne Kenntnis dieser Methode ist ein ‚Lesen‘ der Karte nur bedingt möglich.“ In: Arbeit mit Karten im Geschichtsunterricht am Gymnasium, hrsg. vom Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. Donauwörth: Auer 2004, S. 10.

⁵⁹ Z. B. W. Ambros’ Bob Dylan-Songs; auch die anspruchsvollen Texte aktueller deutscher Gruppen und Interpreten (beispielsweise „Söhne Mannheims“, „Xavier Naidoo“) sind zum Teil zur unterrichtlichen Auseinandersetzung geeignet.

⁶⁰ Sachs-Hombach, Klaus: Das Bild als kommunikatives Medium. Elemente einer allgemeinen Bildwissenschaft. Köln: Herbert von Halem Verlag 2003. Rehkämper, Klaus / Sachs-Hombach, Klaus: Bildgrammatik. Interdisziplinäre Forschungen zur Syntax bildhafter Darstellungsformen. In der Reihe „Bildwissenschaft“, Bd. 1. Magdeburg: Scriptorum Verlag 1999. – Ein aussagekräftiges Bild der fachdidaktischen Diskussionen nach PISA im Bereich der Kunstdidaktik vermittelt der Tagungsband von Bering, Kunibert / Niehoff, Rolf (Hrsg.): Bilder. Eine Herausforderung für die Bildung. Oberhausen: Athena 2005 (= Artificium. Schriften zu Kunst, Kunstvermittlung und Denkmalpflege, hrsg. v. Kunibert Bering, Bd. 20). Zum „Lesen“ der allgegenwärtigen Bilderflut der Werbung, dem in der Schule eine besondere Bedeutung zukommt, siehe Kroeber-Riel, Werner: Bildkommunikation. Imagerystrategien für die Werbung. München: Franz Vahlen 1993.

die Lesesozialisation im außer- und vorschulischen Bereich bzw. in der Grundschule, wo die Aufgabe, den Kindern das Lesen beizubringen, zumindest bis Mitte der Jahrgangsstufe 3 eine zentrale Aufgabe darstellt. In der Sekundarstufe hingegen gehen die Lehrkräfte vielfach noch immer davon aus, dass eine hinreichende Lesekompetenz bereits gegeben ist. Der Dialog mit dem Primarbereich unterbleibt, der Fokus des Unterrichts verschiebt sich auf die Text-Gegenstände und die bewusste Leseerziehung bleibt vielfach auf der Strecke, so die Meinung der Fachdidaktik.

Eine besonders schwierige Situation für die Leseerziehung ist an zahlreichen Hauptschulen anzutreffen, in denen sich nach dem Übertritt vieler Schüler an weiterführende Schulen ein Großteil der von PISA identifizierten Risikogruppe konzentriert. Die Lehrkräfte haben es hier in großer Zahl mit Kindern und Jugendlichen aus sozial schlechter gestellten Familien zu tun. Zunehmend ist auch ein mehr oder minder starker Migrationshintergrund zu bewältigen – Aufgabenstellungen, denen die einzelnen Module besondere Aufmerksamkeit schenken werden.

Leseerziehung an Hauptschulen

* * *

Die Grundthesen zur Lesekompetenz⁴⁸ im Fach Deutsch treffen auch für das Lesen in den Fremdsprachen zu. Allerdings gibt es in diesem Bereich einige **Besonderheiten** bzw. zusätzliche Schwierigkeiten:

- Das Medium der fremden Sprache erschwert den Leseprozess.
- Die Kultur der Zielsprache ist dem Rezipienten nicht so bekannt wie die eigene, so dass weniger Vorwissen bzw. Vorerfahrungen vorhanden sind, was den Leseprozess erschwert; ggf. kann das vermeintliche Vorwissen sogar zum Verstehenshindernis werden, weil es sich um Stereotype handelt.⁴⁹

Lesen in den Fremdsprachen

Die besonderen Schwierigkeiten des Lesens in der Fremdsprache sind jedoch andererseits auch eine **besondere Chance**: Dadurch, dass das Lesen sehr viel bewusster erfolgt, weil es weniger selbstverständlich ist, können **Lesestrategien und -techniken** explizit angewandt und trainiert werden, die dann wiederum auf das muttersprachliche Lesen positiv rückwirken. Verstehenshilfen und methodische Tipps werden von Schülern in der Fremdsprache sehr viel eher angenommen als in der Muttersprache, wo sie vermeintlich nicht nötig sind.

* * *

Sowohl im Katholischen wie im Evangelischen

Religions- unterricht und Ethik

Religionsunterricht als auch im Fach Ethik besitzt das Lesen von Texten eine wichtige Funktion. Dies gründet sich auf die Tradition der **Bibelexegese**: Fragen nach dem richtigen Verständnis und somit die ersten **hermeneutischen Überlegungen** finden sich bereits in der Bibel selbst. „Verstehst du auch, was du liest?“ – Diese Frage des Philippus an einen Eunuchen vom äthiopischen Königshof provoziert die Antwort: „Wie kann ich [denn], wenn mich niemand anleitet?“ (Apg. 8, 30ff.).

Damit in unmittelbarem Zusammenhang steht eine Grunddeterminante der Lesekompetenz, die **Interpretation**. Sie setzt voraus, dass der interpretierte Gegenstand der Auslegung bedarf, wie dies z. B. bei biblischen Gleichnissen immer der Fall ist.

Von entscheidender Bedeutung für die Religionslehre und Ethik ist auch die Fähigkeit zum Umgang mit **philosophischen Texten**. Man spricht daher auch von einer **hermeneutischen Philosophie**, wie sie insbesondere im Ethikunterricht der Oberstufe thematisiert wird.

Nicht zuletzt kann die **Literarkritik** in den genannten Fächern zur Leseförderung beitragen. Diese **historisch-kritische Methode** beruht auf der Annahme, dass man mit ihrer Hilfe hinter die „Letztgestalt“ des Textes zurückfragen und die literarischen Abhängigkeiten des Textes herausfinden muss, um seine Aussage richtig verstehen zu können, wozu auch der relativ junge Forschungszweig der Intertextualität einen wichtigen Beitrag leistet. Der Text muss also erst einer kritischen Prüfung unterzogen werden, was genaues Lesen, reflektiertes Verstehen und den textbasierten rationalen Dialog voraussetzt.⁵⁰

Dabei wird freilich zu berücksichtigen sein, dass auch ein entsprechendes Angebot für die Kompetenzstufen I und II bereitgestellt wird: Gerade das Lesen in der Bibel ist auch für Kinder und Jugendliche im Primar- und Sekundarstufe I-Bereich von besonderer Bedeutung: Auch die Beschäftigung mit Gleichnissen und Legenden vermag die Lesekompetenz zu fördern.

* * *

Kinder und Jugendliche begegnen Fragestellungen der Naturwissenschaften mit großem Interesse und mit kindlicher Neugier. Der Einstieg erfolgt häufig durch **Lesen naturwissenschaftlicher Texte** in Kinder- und Jugendbüchern oder in Zeitschriften. Bereits während und vor allem nach Beendigung der Schulzeit kommt den Massenmedien eine

Naturwissen- schaften

besondere Bedeutung zu, da sie die am leichtesten zugängliche, wenn nicht einzige Informationsquelle darstellen, die über Wissenschaftler und Wissenschaft gleichermaßen informieren.

Vor diesem Hintergrund ist es in der Schule von wesentlicher Bedeutung, Lesekompetenz im Bereich der Naturwissenschaften anzubahnen, welche die Kinder und Jugendlichen in die Lage versetzt, aus dem **hohen Informationsangebot** und der **hohen Informationsdichte naturwissenschaftlicher Texte** sinnvoll auszuwählen.

Die folgenden Aspekte stellen **Spezifika** der Naturwissenschaften dar, welche im Zusammenhang mit Lesekompetenz von besonderer Bedeutung sind:

- Naturwissenschaftliche Sachtexte besitzen oft eine hohe Informationsdichte und enthalten nicht selten komplexe kausale Zusammenhänge.
- Naturwissenschaftliche Sachverhalte werden oft in Form so genannter diskontinuierlicher Texte (Schrifttextteile in Kombination mit Diagrammen oder bildlichen Darstellungen) präsentiert.
- Die Fachsprache dient dazu, Sachverhalte, Phänomene, Theorien, Konzepte oder Zusammenhänge prägnant und unmissverständlich darzustellen. Die kontinuierliche Anwendung, Ausschärfung und Erweiterung der Fachsprache ist charakteristisch für die Naturwissenschaften.
- Fachbegriffe sind meist den alten Sprachen bzw. dem Englischen entlehnt. Das Erschließen der Fachbegriffe aus Wortstämmen anderer Sprachen kann bei der Erfassung von Fachbegriffen helfen.
- Sprache wird in den Naturwissenschaften zum Teil in einem völlig anderen Kontext als dem alltäglichen Sprachgebrauch eingesetzt (z. B. Nomenklatur in der Chemie mit zum Teil eigener Systematik bzw. eigener „Grammatik“, „Sprache“ der Informatik). Der Übergang von Alltagssprache zur zum Teil stark spezifischen Fachsprache kann in diesem Zusammenhang reflektiert werden.

Die sich seit TIMSS und der ersten PISA-Studie abzeichnende **Weiterentwicklung der Aufgabenkultur**⁵¹ in den Naturwissenschaften zielt auf „die Fähigkeit, naturwissenschaftliches Wissen anzuwenden, naturwissenschaftliche Fragen zu erkennen und aus Belegen Schlussfolgerungen zu ziehen, um Entscheidungen zu verstehen und zu treffen, die die natürliche Welt und die durch menschliches Handeln an ihr vorgenommenen Veränderungen betreffen“.⁵² Einerseits setzt die Aufgabenbewältigung also entsprechendes **Fachwissen** voraus, andererseits geht es bei

der Lösung der Aufgaben nicht um die bloße Wiedergabe von Faktenwissen, sondern um dessen Anwendung. Daher ist den neuen bzw. weiterentwickelten Aufgaben entsprechendes Material (Fachtexte, Abbildungen, graphische Darstellungen) inhärent, welches das notwendige Vorwissen zum Teil auch enthält. Der Zusammenhang zwischen den Kontexten der Aufgaben und der Lesekompetenz liegt auf der Hand. Weiterentwickelte Aufgaben erfordern folgende Fähigkeiten:

- Erfassen der Fragestellung und Herstellen des Bezugs von Problemstellung und Sachinformation;
- Techniken zur Entnahme des für die Problemlösung notwendigen Vorwissens aus dem Material;
- Einüben kriteriengeleiteter Analysen von Texten, Abbildungen, Diagrammen, experimentellen Daten und
- angemessene Versprachlichung der aus dem Material erarbeiteten Erkenntnisse.

Diese Aspekte sollen in den zu erarbeitenden Unterrichtsbeispielen berücksichtigt werden.

* * *

Auch das Fach Mathematik hat – bedingt durch die Auswertung von TIMSS 1993 mit einem zeitlichen Vorteil gegenüber anderen Fächern – einen Vorsprung in Bezug auf Überlegungen zur **neuen Aufgabenkultur**.⁵³ Zugleich bedient sich Mathematik als eines von wenigen Fächern einer international verständlichen Fach-„Sprache“, ein Phänomen, das auch für die Entwicklung von Lesekompetenz genutzt werden sollte.

Mathematik

Kennzeichen mathematischer Arbeitsweise sind u. a.

- ein **präziser Sprachgebrauch**,
- die **Entwicklung klarer Begriffe**,
- **folgerichtige Gedankenführung** und **Argumentation** sowie
- **systematisches Erfassen von Zusammenhängen**.

Mathematiklernen steht damit in direktem Zusammenhang zu sprachlichen Kompetenzen und findet im kommunikativen Austausch statt.

Moderner Mathematikunterricht hat demzufolge in vielfältiger Weise Möglichkeiten und die Aufgabe, sprachliche Kompetenzen gemeinsam mit mathematischen zu entwickeln und damit Arbeitsweisen kennen zu lernen und anzuwenden, die weit über das Fach hinaus Bedeutung haben. Hierzu können gezählt werden:

- Begriffe definieren; Zusammenhänge hinterfragen und ergründen; Vermutungen und Hypothesen aufstellen, begründen, beweisen; Aussagen verallgemeinern, an Beispielen spezifizieren und konkretisieren;
- mathematische Lösungsverfahren und Hilfsmittel problemgerecht auswählen sowie flexibel anwenden;

- Lösungswege dokumentieren und verständlich darstellen;
- Sprache sachgerecht und präzise verwenden, mathematische Fachsprache angemessen einsetzen; mathematische Formulierungen deuten; über Mathematik reden und mit mathematischen Texten umgehen können sowie
- Daten aus Tabellen und graphischen Darstellungen entnehmen, diese interpretieren und beurteilen, eigene Ergebnisse auch graphisch darstellen bzw. „schreiben“.

Effektives Lernen von Mathematik ist somit gekennzeichnet vom **Dialog** und der **Artikulation der eigenen mathematikbezogenen Vorstellungen** in Wort oder Schrift und fördert dadurch den **selbstständigen und produktiven Sprachgebrauch** der Schüler.⁵⁴

* * *

Im Bereich der Gesellschaftswissenschaften sind es die Fächer Geschichte, Sozialkunde, Geographie sowie Wirtschaft und Recht, welche jedes auf seine ihm eigene Weise zur Lesekompetenz beiträgt.

**Gesellschafts-
wissenschaften**

Historische Methodenkompetenz im Geschichtsunterricht, insbesondere die Fähigkeit zum reflektierten **Sammeln, Gliedern und Auswerten von Datenmaterial** (u. a. Texte, Bilder⁵⁵) sowie zum rationalen **Argumentieren**, ist über den Fachunterricht hinaus von grundsätzlicher Bedeutung für die Lebensbewältigung. An erster Stelle ist hier die Begegnung mit den unterschiedlichen Formen geschichtlicher Quellen und den jeweils angemessenen Auswertungsmethoden zu nennen, wobei auf eine altersgemäße und zugleich an Fachinhalten orientierte Abfolge in progressiver Anlage geachtet wird („**Quellenkritik**“). Die differenzierte Betrachtung und Auswertung geschichtlicher Zeugnisse führt zur Wahrnehmung aus unterschiedlichen Perspektiven und trägt durch diese Multiperspektivität zu einem umfassenden Verständnis bei. Diskontinuierliche Texte wie Statistiken und Diagramme spielen dabei seit längerem eine wichtige Rolle, ihre Bedeutung auch im Rahmen von Prüfungen nimmt beständig zu.⁵⁶

Geschichte

Zur Förderung der Lesekompetenz tragen nicht zuletzt auch die **historischen Hilfswissenschaften** bei: So werden auf dem Gebiet der Numismatik und Heraldik Verfahren vorgestellt, wie Abbildungen und Formsujets umfängliche Aussagen zu transportieren imstande sind. Die Auseinandersetzung mit der **Entwicklung von Schrift** über die Jahrhunderte hinweg (Bilderschriften antiker Hochkulturen, mittelalterliche und moderne Schriftzeichen) kann ein Übriges in diesem Zusammenhang leisten.⁵⁷

Auch im Sozialkundeunterricht steht der reflektierte Umgang mit Texten im Mittelpunkt schulischer Arbeit. Im Leitfach der politischen Bildung kommt v. a. einer kritischen Auseinandersetzung mit **aktuellen Texten verschiedener Quellen** besondere Bedeutung zu. Neben dem Einüben von Informationsbeschaffung leistet Textarbeit dabei einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung von **Urteilsfähigkeit und Meinungsbildung**. Auch durch die Beschäftigung z. B. mit Verfassungen sowie durch die reflektierte Arbeit mit Tabellen, Schaubildern und Statistiken erwerben bzw. erweitern die Schüler ihre Medien- und Kommunikationskompetenz.

Sozialkunde

Ebenso wie im Geschichtsunterricht, freilich einer anderen, fachspezifischen Didaktik und Methodik verpflichtet, lernen die Schüler im Fach Geographie, Informationen gezielt auszuwählen, diese zu ordnen, zu bearbeiten und zu bewerten. Durch die Arbeit insbesondere mit thematischen Karten erhalten sie ein über den unmittelbaren Unterrichtszusammenhang hinausreichendes Orientierungswissen: Das „**Karten-Lesen**“ sowie die Erschließung der auf Karten enthaltenen Legenden tragen dezidiert zur Lesekompetenz bei.⁵⁸ Auch die Auswertung und Versprachlichung bzw. Verschriftlichung von **Bildmaterial** (z. B. Satellitenphotos) gehört zu den ureigenen Aufgaben des Geographieunterrichts, der sich im Bereich der geographisch-historischen (**Orts-**) **Namenskunde** auch mit Lesen auseinandersetzt.

Geographie

Das Fach Wirtschaft und Recht schließlich erlaubt es den Schülern, wirtschaftliche und rechtliche Einzelphänomene in größere Zusammenhänge einzuordnen. Dies erfordert neben einem fundierten Wissen über fachspezifische Textsorten und einem fachlichen Basiswissen ein **ganzheitliches Denken in Systemen und Modellen**. Voraussetzung dafür ist ein entwickeltes Leseverständnis, welches es erlaubt, exakte Aussagen und treffsichere Interpretationen vorzunehmen, wie es insbesondere für die **Rechtssprechung** von grundlegender Bedeutung ist. Auch die Genauigkeit bei der Auslegung von **Verträgen** ist als Beitrag zur Leseförderung anzusehen.

Wirtschaft und
Recht

* * *

Nicht auf den ersten Blick erschließt sich der Beitrag der Fächer Musik und Kunst für die Lese- und Schreibförderung. Dennoch leisten auch diese Fächer Entscheidendes für ein besseres Verständnis der deutschen Sprache; es ist davon auszugehen, dass einer ihrer Vorteile sogar gerade darin liegt, dass dies nicht offensichtlich, sondern auf einer (für den Schüler nicht erkennbaren) Meta-Ebene geschieht.

Musik

Eine der Grundlagen des Faches Musik ist dabei das „**Lesen**“ **von Noten**. Hier erkennt der Schüler, dass sich formaler Ausdruck nicht nur auf Buchstaben, Silben, Sätze und Texte reduzieren lässt, sondern weitere Möglichkeiten zur Verfügung stehen. Nicht zu unterschätzen ist in diesem Zusammenhang die Ausbildung **logischer Denkfähigkeiten** im Zusammenhang mit Tonhöhe und Tondauer. Auch über die Beschäftigung mit jeglicher Art von **textgebundener Musik** (klassisch oder modern) sowie über die Auseinandersetzung und Versprachlichung bzw. Verschriftlichung von Gehörtem findet eine Vertiefung der Lesekompetenzen statt.

In letzter Zeit kommen weitere, moderne Bereiche des musikalischen Lebens hinzu: So benötigt man beispielsweise zum Verständnis von Musik-Videoclips eine besonderen Kenntnis der Form von Bildsprache, welche interdisziplinär verankert und besonders an der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen orientiert ist. Gleiches gilt für das Phänomen der Popmusik, deren motivationale Wirkung im Unterricht nicht unterschätzt werden darf. Hier kann durch die Auseinandersetzung mit mundartlichen, deutsch- und fremdsprachigen Texten, zumal Übersetzungen oder Nachdichtungen,⁵⁹ einiges für die Lese- und Sprachkompetenz gewonnen werden.

Auch das Fach Kunst vermag einen entscheidenden Beitrag für das Verständnis der deutschen Sprache zu leisten. Zudem steigt mit der zunehmenden Bilderflut des multimedialen Zeitalters die Notwendigkeit, Kinder und Jugendliche auch im Umgang mit „visuellen Texten“ zu schulen. Dieser reicht im schulischen Kontext vom Lesen **antiker Bilderschriften** und **mittelalterlicher Buchstabenformen** über die Auseinandersetzung mit **traditionellen** und **modernen Bildern, Skulpturen** und **Bauwerken** bis hin zu **multimedialen Installationen**.

Kunst

Das Verstehen von Kunstwerken erfordert eine differenzierte Beschreibung der jeweiligen **Bildsprache**, schärft den Blick für kulturelle Zusammenhänge in Vergangenheit und Gegenwart und bietet Anlass für vielfältige Anschlusskommunikationen: Der Beschäftigung mit Gegenständen der Kunst geht im Unterricht eine detaillierte gemeinsame Betrachtung des Werkes voraus. Die Schüler sollen das Gesehene verbalisieren, ihre Assoziationen benennen, in der Farb- und Formanalyse passende Begriffe finden und ihre Ergebnisse in einer Bildbeschreibung strukturieren. Der Einbezug historischer Dimensionen trägt dazu bei, den Gegenstand in seiner Gesamtheit zu verstehen, verschiedene Interpretationsansätze kennen zu lernen und zu diskutieren.

Neuerdings bietet die moderne Wissenschaftsrichtung der **Bildlogik** Hilfestellungen für die Beschreibung und Interpretation. Sie verfolgt die Übertragung der Konzepte der traditionellen Logik auf den Fall des inhaltlichen Schließens aus der Kombination von optischen und nichtoptischen Informationen. Die Bildlogik gliedert sich in Bildsyntax und Bildsemantik, wobei sich die Bildgrammatik eng an die Paradigmen der „linearen Sprachen“ anlehnt und in dieser Form (induktive Beschreibung der Struktur von Bildern aus Elementarbestandteilen mittels Zusammensetzungsregeln) für bestimmte Typen von bildlichen Darstellungen greift. Entsprechende Untersuchungen hierzu liegen vor.⁶⁰

* * *

Die moderne Didaktik und der Bildungs- und Erziehungsauftrag unserer Schulen fordern, dass Schüler lernen, auch komplexe Sachverhalte zu erkennen und mit ihnen umzugehen. Dies gilt v. a. für Problemstellungen, die nicht allein im Rahmen eines einzelnen Faches erschlossen werden können und demnach **interdisziplinäre Denkweisen** und meist auch eine **hohe Selbsttätigkeit** der Schüler bzw. **soziale Arbeitsformen** voraussetzen. Die Durchführung fächerübergreifender bzw. Fächer verbindender Unterrichtsvorhaben bis hin zu Projekten ist heute deshalb in den Schulen zu einer Selbstverständlichkeit geworden, wie auch den Modulen 1 bis 10 entnommen werden kann. Der Lese-, Schreib- und Sprechförderung erwächst hierdurch ein Potenzial mit hoher Nachhaltigkeit.

**interdisziplinäre
Arbeitsweise**

Die bayerischen Lehrpläne für die Realschule und das Gymnasium, aber auch zahlreiche Lehrpläne anderer Bundesländer nennen hierzu für jede Jahrgangsstufe eine **Fülle konkreter Themen**. Im Folgenden finden sich einige Beispiele für die Jahrgangsstufen 5 bis 10, an denen sich die Ausarbeitung der Module – einem jeweiligen Leit- bzw. Koordinierungsfach zugeordnet – orientieren kann:

**Fächer
übergreifende
Themen**

Jahrgangsstufe 5

- Muttersprache – fremde Sprachen
- Kinderwelten

Jahrgangsstufe 6

- Europa – unsere Heimat
- Andere Länder, andere Sitten

Jahrgangsstufe 7

- Von der Tonscherbe zum PC
- Die Welt der neuen Medien

Jahrgangsstufe 8

- Standpunkt und Perspektive
- Mobilität und Straßenverkehr

Jahrgangsstufe 9

- Jugendkulturen
- Beruf und Arbeitswelt – gestern und heute

Jahrgangsstufe 10

- Rhetorik
- Das Phänomen „Zufall“

* * *

Von zentraler Bedeutung für eine erfolgreiche Implementation der hier genannten Module bzw. Projektbeispiele sind entsprechende Maßnahmen auch in der **Lehreraus- und Lehrerfortbildung**. Nur wenn es gelingt, in diesem Bereich für die Thematik „Leseförderung“ zu sensibilisieren und geeignete Angebote zur Verfügung zu stellen, ggf. auch Teilbereiche der Sprach- und Leseförderung in den Pflichtbereich aufzunehmen, kann eine wirkungsvolle Umsetzung sichergestellt werden. Dazu bedarf es allerdings – über bereits bestehende Maßnahmen hinaus – zusätzlicher und ergänzender Vorgehensweisen.

**Lehreraus- und
-fortbildung**

Entscheidend ist eine Weiterentwicklung der Lehreraus- und Lehrerfortbildung insbesondere im Hinblick auf den Umgang mit **Heterogenität**, eine **Verbesserung der Diagnosefähigkeit** und eine **gezielte Unterstützung der einzelnen Schüler**. Vorhandene oder neu zu entwickelnde Konzepte sollten in – ggf. online gestützte – Lehrerfortbildungsmaßnahmen für Deutsch, zunächst vor allem für die Jahrgangsstufen 5 und 6, einmünden, um möglichst flächendeckend und rasch entsprechende Angebote bereitstellen zu können. Auf diesem Wege ist auch der Aufbau regionaler oder umfassender Netzwerke gleicher Zielsetzung möglich.

**Diagnose und
individuelle
Förderung**

Im Einzelnen sollen folgende Aspekte in den Modulen dargestellt werden:

- **Diagnosekompetenz**⁶¹

⁶¹ Die Literatur zu diesem Bereich wächst derzeit beständig an; eine aktuelle Auswahl sei im Folgenden gegeben: Spinath, Birgit: Akkuratheit der Einschätzung von Schülermerkmalen durch Lehrer und das Konstrukt der diagnostischen Kompetenz. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 1/2 (April 2005), 19. Jahrgang. S. 85-95; Ingenkamp, Karlheinz: Pädagogische Diagnostik. In: Roth, Leo (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München: Ehrenwirth 1991, S. 760-785; Kretschmann, Rudolf: „Pädagnostik“ – zur Förderung der Diagnosekompetenz von Lehrerinnen und Lehrern. In: Bartnitzky, Horst / Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.): Leistungen der Kinder wahrnehmen – würdigen – fördern. In der Reihe: Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 118. Frankfurt a. M.: Grundschulverband 2004, S. 180-215, insbesondere S. 183 f.

⁶² Vgl. den Vorschlag von Wolfgang Menzel in Praxis Deutsch Nr. 176 (2002), S. 20 ff., sowie das der Ausgabe beigelegte Arbeitsheft des Autors. Weiter auch: Hinweise zur Arbeit am schulinternen Curriculum in der Fachkonferenz. Ein Leitfaden, hrsg. von der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport sowie dem Landesinstitut für Schule und Medien. Berlin 2006. Ein Beispiel („Lesen als Aufgabe aller Fächer“) findet sich auf S. 7 ff. Online unter <http://www.bebis.de/themen/schulentwicklung/Leitfaden.pdf>.

⁶³ Vgl. Der Deutschunterricht Heft 1/2005 („Textsorten“).

⁶⁴ Vgl. u. a. Praxis Deutsch Nr. 187 (2004), Kapitel „Textsorten“ bzw. Expertise, Teil II, Kap. 2.

⁶⁵ Vgl. Praxis Deutsch Nr. 158 (2005), Kapitel „Sachtexte“ bzw. die entsprechenden Beiträge bei Abraham (2003), Teil II, Kap. 3.

⁶⁶ Vgl. Der Deutschunterricht 2/2001 („Hypertext – Hyperfiction“).

⁶⁷ Vgl. Kliewer, Annette: Klassiker – oder? Kinder und Jugendliteratur in den Sekundarstufen. Baltmannsweiler: Schneider 2005.

⁶⁸ Vgl. Expertise, S. 59 ff.

⁶⁹ Vgl. Expertise, Teil II, Kap. 6; die entsprechenden Beiträge in Abraham (2003), Teil II, Kap 2 und 4, sowie Kliewer (2005) und Schilcher, Anita (Hrsg.): Neue Leser braucht das Land! Zum

Der gezielten Förderung einer Gruppe bzw. des individuellen Kindes voraus geht immer eine zielgerichtete, bestenfalls längerfristige und diverse Aspekte umfassende Beobachtung, welche zu einer reflektierten Diagnose von bereits vorhandenen Stärken und noch akuten Schwächen führt. Diese Beobachtung sollte unter allen Umständen so professionell wie möglich erfolgen, da sie den weiteren Bildungsweg des Kindes prägen kann. Je mehr sich Schule und Unterricht unter dem Aspekt der individuellen Förderung öffnen, desto wichtiger werden systematische Beobachtungen und deren Auswertung.

- **Förderkompetenz**

Einer erfolgreichen und umfassenden Diagnose muss eine auf individuelle Bedürfnisse entsprechend abgestimmte Fördermaßnahme folgen, welche imstande ist, jeweils vorhandene Defizite auszugleichen bzw. Stärken zu fördern. Diese Fördermaßnahmen dürfen nicht isoliert erfolgen, sondern müssen ebenfalls im Rahmen eines Gesamtkonzeptes stehen. Besonderer Sorgfalt bedarf dabei wiederum die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund bzw. mit einer verstärkt auftretenden Schwäche in Sprechen, Lesen und Schreiben.

Eine enge Vernetzung und gegenseitige Unterstützung mit dem rheinland-pfälzischen Projekt (vgl. auch „8 Zusammenarbeit mit dem rheinland-pfälzischen Projekt“) auch in dieser Hinsicht ist intendiert, entsprechende Vorgespräche haben bereits stattgefunden.

**Kooperation mit
rheinland-
pfälzischem
Projekt**

* * *

Vor diesem Hintergrund lassen sich stichpunktartig folgende **Handlungsfelder** für alle dargestellten Module benennen, die in den zu erarbeitenden Konzepten und Unterrichtsbeispielen ihren Niederschlag finden sollen:

- Intensivierung des **Dialogs mit der Grundschule** und Bereitstellung von Unterrichtseinheiten für die Jahrgangsstufen 5 und 6 in Anschluss an die aktuelle Grundschuldidaktik;
- Umsetzung eines systematischen und jahrgangsstufenübergreifenden **Spiralcurriculums** zur Leseförderung⁶² in allen Fächern, das nicht nur das Wissen über die konstituierende Bedeutung von **Textsorten**⁶³ intensiviert, sondern insbesondere die Vermittlung von **Lesestrategien**⁶⁴ verfolgt, die die Fähigkeit zum

Handlungsfelder

geschlechterdifferenzierenden Unterricht mit Kinder- und Jugendliteratur. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2004.

⁷⁰ Vgl. Deutschunterricht 5/2003 („Standards/Aufgabenarten“).

- selbstregulativen Handeln unterstützen;
- stärkere Berücksichtigung von **Sachtexten**⁶⁵, **nicht-kontinuierlichen Texten und den neuartigen Textangeboten der modernen Medien**⁶⁶ sowie von geeigneter **Kinder- und Jugendliteratur**⁶⁷, mit denen auch literaturferne Schüler zum Lesen angeregt werden können;
 - Konzipierung von an der **Lebenswelt** und den **Interessen der Schüler** orientierten Lehr- und Lernarrangements, deren Handlungszusammenhänge nicht nur die Lesemotivation erhöhen, sondern auch die Konstruktion mentaler Situationsmodelle ermöglichen, die später wieder abgerufen und auf neue Zusammenhänge übertragen werden können;
 - Ermöglichung und Strukturierung von **Anschlusskommunikationen**⁶⁸ in der Klasse;
 - Erweiterung des lehrerzentrierten fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs als nach wie vor dominanter Methode des Deutschunterrichts durch **handlungs-, produktions- und projektorientierte Methoden**, welche die Leseaktivität jedes einzelnen Schüler erfordern;
 - **Individualisierung der Leseerziehung** und Bereitstellung geeigneter Fördermaterialien für **Jungen und Schüler aus sozial schwachen Milieus** bzw. mit **Migrationshintergrund**⁶⁹;
 - Erarbeitung von Formaten und Aufgaben für eine **neue Aufgaben- und Testkultur**⁷⁰ im Bereich der Textarbeit, welche die differenzierte Förderung und Überprüfung von Lesekompetenzen ermöglichen, und
 - Berücksichtigung der Identität stiftenden, **sinnlich-ästhetischen Dimension** der Lesererziehung durch Auswahl hierfür geeigneter Texte und Präsentationsformen unter Einbezug der modernen Medien.

8.4 Modul 10: Lesen im gesamt- und außerschulischen Kontext

Vielerlei Vorhaben und Aktivitäten sind im Bereich der gesamt- und außerschulischen Leseförderung denkbar und möglich.⁷¹ An dieser Stelle kann deshalb nur exemplarisch auf einige Möglichkeiten eingegangen werden.

So ist Lesen im gesamtschulischen Kontext sicherlich vielfältig verankert. Diesbezügliche Veranstaltungen stellen häufig eine wesentliche und prägende Bereicherung des Schullebens dar, wie man beispielsweise an der verbreiteten Beteiligung am bundesweiten **Vorlesetag** (23. November), an der Durchführung von **Lesenächten**, **Autorenlesungen** sowie an **Schülerbesuchen bei literarischen Veranstaltungen** (Theater) erkennen kann. Zunehmende Bedeutung erlangt das Lesen auch im **Medienverbund**. Das Interesse jugendlicher Schüler z. B. an Filmen wird unterstützt in Form einer entsprechenden Begleitung durch Bücher oder sonstige (Unterrichts-)Materialien, wie sie die Stiftung Lesen anbietet. Hier existieren bereits diverse Ansätze im Bereich der Leseförderung, die es zu systematisieren gilt.

**gesamtschulischer
Kontext**

Im Zusammenhang mit Leseförderung besitzen **Schulbibliotheken** unzweifelhaft besondere Bedeutung, die kaum überschätzt werden kann. Hingewiesen soll an dieser Stelle auf die vielfältigen pädagogischen Nutzungsmöglichkeiten⁷², welche sich aus dem Lehren und Lernen in und mit der Schulbibliothek ergeben. Zu denken ist an Lernzirkel, Freiarbeit, Präsentationen, an themenbezogene Recherche auch mit neuen Medien und das Arbeiten mit Texten, Bildern, Statistiken und Diagrammen. Erworben werden dadurch Lesekompetenz im Sinne einer alle Medien umfassenden Informationsverarbeitung und Informations-

Schulbibliotheken

⁷¹ Vgl. hierzu www.lesen-in-deutschland.de.

⁷² Die folgenden Ausführungen basieren z. T. auf Kaiser, Elke / Sachse, Martin: Praxisleitfaden Schulbibliothek. Eine Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer, hrsg. vom Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. München 2004. Die Bedeutung der Schulbibliotheken wird hier besonders herausgestellt: „Auch im Medien- und Informationszeitalter bedeutet Lesen und die Beschäftigung mit dem Buch immer noch Welterschließung, Ich-Erweiterung und Sinnstiftung; der Zugang zu den elektronischen Medien und ihren Botschaften erfordert das Lesenkönnen. Lesen und der versierte Umgang mit Büchern sind wesentlicher Teil einer grundlegenden Allgemein- wie einer vertieften Bildung. Die Schulbibliothek vermag in vielfältiger Weise als ‚Einstiegs-, als ‚Übungs- und als ‚Ereignisort‘ zu dienen. Ihre Eignung, einen Beitrag zur Erfüllung des schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrags zu leisten, ergibt sich vorrangig aus ihrer besonderen Stellung innerhalb der Schule und des Lernbetriebs, aus ihrer Kombinations- wie Mittlerstellung zwischen Information, Bildung und Unterhaltung bei grundlegend pädagogischer Zielsetzung. Ihre Bedeutung als pädagogischer Ort spiegelt sich in den bayerischen Lehrplänen wider.“ S. 4. Siehe hierzu auch www.schulmedothek.de.

⁷³ Vgl. beispielsweise den Wettbewerb der Stiftung Lesen 2005: „[Ich schenk dir eine Geschichte](http://www.stiftunglesen.de/aktuell/welttag/2005/geschenkbuch.html)“ unter <http://www.stiftunglesen.de/aktuell/welttag/2005/geschenkbuch.html>.

bewertung, Strategien der Texterfassung und Analyse literarischer wie nichtliterarischer Texte, aber auch die Fähigkeit zur Verschriftlichung und anschaulichen Präsentation von Arbeitsergebnissen.

Zudem bietet die Schulbibliothek den erforderlichen Raum für Projekte zur Förderung der Lesekultur wie beispielsweise die o. g. Lesenächte, Lesereisen, (Vor-)Lesungen und Erzählstunden, Literaturvorträge und -verfilmungen, Bibliotheksralleys, literarische Wettbewerbe, Ausstellungen, Buchwochen, Basare sowie ganze Projektstage und Projektwochen. In diesem Zusammenhang können Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in besonderer Weise gefördert, können Arbeitsgemeinschaften (Bibliotheks-AG) oder ein Literaturcafé eingerichtet werden; daneben sind Veranstaltungen denkbar wie Elternabende oder Konferenzen im Rahmen der Zusammenarbeit mit Partnern außerhalb der Schule.

Nicht zu vernachlässigen sind in diesem Zusammenhang sog. **Klassenbüchereien** im Primarbereich oder die Sammlungen von Bilder- und ggf. Erstlesebüchern, wie sie im Elementarbereich zu finden sind. Auch bei diesen kleinen Strukturen sollten eine reflektierte Auswahl bzw. ein überlegter Bestandsaufbau erfolgen. Daneben – und hier findet die Öffnung der Schule nach außen bzw. die außerschulische Lese- und Schreibförderung ihren Niederschlag – soll explizit auf die Möglichkeiten der **Zusammenarbeit mit öffentlichen Bibliotheken** hingewiesen werden, wie sie in einzelnen Bundesländern bereits im Rahmen eines Kooperationsvertrages institutionalisiert ist.

**Klassen-
büchereien**

Nicht zu vergessen ist die Zusammenarbeit auch mit **Buchhandlungen und Verlagen**, welche ebenfalls einer schulischen Förderung häufig aufgeschlossen gegenüberstehen und teilweise interessante Angebote offerieren können. Die Erfolge von Lese- und Schreibwettbewerben in qualitativer wie quantitativer Hinsicht belegen die Bedeutung von Vorhaben, welche schulartübergreifend angelegt sind sowie häufig die Kooperation mit außerschulischen Partnern oder Sponsoren bedingen. Auch **Aktionswettbewerbe**⁷³, welche den öffentlichen Buchhandel mit einbeziehen, leisten ihren Beitrag zur Leseförderung und können gezielt genutzt werden. Die Bedeutung regionaler Initiativen, welche auf die besonderen Bedürfnisse vor Ort einzugehen vermögen, ist in diesem Zusammenhang nicht zu unterschätzen und vermag ggf. eine weiterführende Zusammenarbeit anzubahnen.

**Buchhandlungen
und Verlage**

9 Zusammenarbeit mit dem rheinland-pfälzischen Projekt

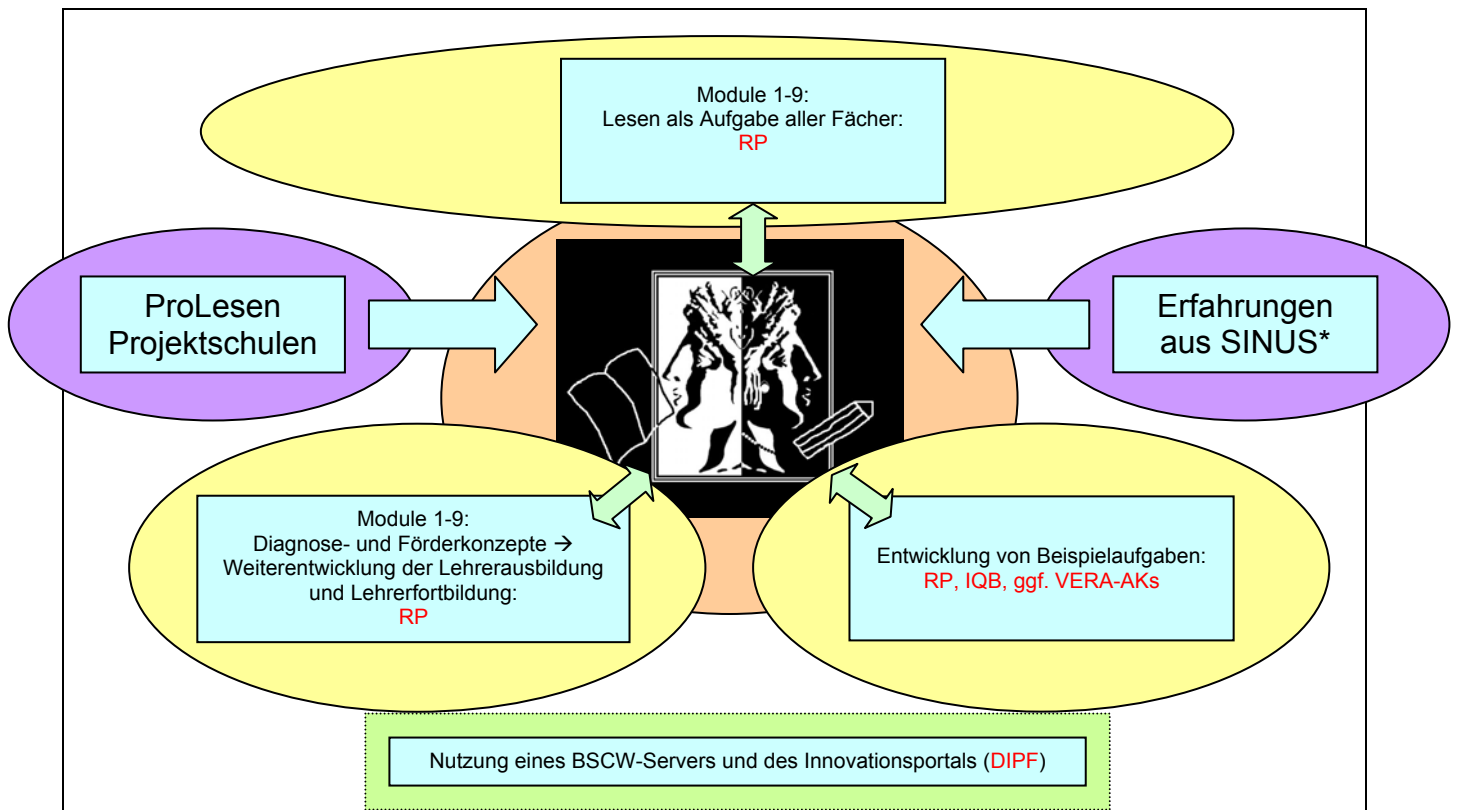
Identifikation ausgewählter Schnittstellen (Synopsis)

Bayern: ProLesen. Auf dem Weg zur Leseschule: Konzepte und Materialien zur Leseförderung als Aufgabe aller Fächer	Rheinland-Pfalz: Bereitstellung von Fortbildungskonzeptionen und -materialien zur kompetenz- bzw. standardbasierten Unterrichtsentwicklung
Stand: 1. Januar 2008	Stand: 04. Juli 2007
Ergebnis / Produkt / Themenbereich ▼	Schnittstelle mit Projekt Rheinland-Pfalz ▼
Leseförderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund	---
Modul 1	Basismaterial Teilgruppe 1
Entwicklung der Module 2-9: Lesen als Aufgabe aller Fächer	Entwicklung von strukturierten Arbeitshilfen wie Kompetenzraster, Planungsschemata oder Zeitleisten durch Teilprojektgruppe 1 bzw. Fachgruppen
Module 2-9: Diagnose- und Förderkompetenz → Weiterentwicklung der Lehreraus- und Lehrerfortbildung	Fortbildungskonzepte und Fortbildungsmaterialien, die im Kontext von kompetenz- und standardbasierter Unterrichtsentwicklung stehen
Entwicklung von kompetenz- und standardbasierten Beispielaufgaben	Entwicklung von kompetenz- und standardbasierten Beispielaufgaben
gemeinsame Nutzung eines vom DIPF zur Verfügung gestellten BSCW-Servers zum Austausch während der Arbeitsphase sowie Einstellen der Inhalte im Innovationsportal des Deutschen Bildungsservers	

Die **Entwicklung von standard- und kompetenzbasierten Beispielaufgaben** kann ggf. auch in Zusammenarbeit mit dem [IQB](#), Berlin, geschehen, ggf. in Kooperation mit den Arbeitsgruppen, die sich mit der Konzeption der VERA-Aufgaben beschäftigen.

Kooperation mit IQB und VERA

Identifikation ausgewählter Schnittstellen (Graphik)



* In Zusammenarbeit mit dem bayerischen Beauftragten für SINUS, StD Christoph Hammer (ISB)

10 Implementierung der Ergebnisse und Evaluation

Die in den vorangegangenen Abschnitten skizzierten Handlungsfelder erfordern ein modellversuchsähnliches Großprojekt, das sich konzeptionell und organisatorisch an dem BLK-Programm SINUS orientiert, das die Qualitätssicherung und -erweiterung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts fokussierte.⁷⁴ Demnach soll es folgende **allgemeine Zielsetzungen** verfolgen:

- Initiierung eines kontinuierlichen, *bottom-up* wachsenden und in die Breite wirkenden Veränderungsprozesses mit dem Ziel der Etablierung einer neuen Lern- und Aufgabenkultur;
- Berücksichtigung v. a. der Nachhaltigkeit und Kumulativität von Lernprozessen und somit der schulischen Bedingungen für ein verständnisvolles und motiviertes Lernen;
- Verbesserung der Kommunikationsstrukturen innerhalb der Fachschaften und des Gesamtkollegiums;
- Konzentration auf die Verbesserung des Unterrichts;
- neue Schulkultur (z. B. Öffnung der Schule) und
- Erarbeitung möglichst vielfältiger und innovativer Unterrichtskonzepte, Module und Lehr- / Lernarrangements.

Freilich darf eine verantwortungsvolle Leseförderung nicht an dieser Stelle stehen bleiben; nur wenn es gelingt, die Module auch an die Schulen zu bringen und dort im Unterricht und Schulleben zu implementieren, ist von einem Erfolg des Projekts auszugehen. Deshalb wird vorgeschlagen, das Projekt auch nach Erstellung der Module weiterzuführen, beispielsweise durch die Auszeichnung sog. **Leseschulen** bzw. **Patenschulen**, die ihre Erfahrungen und Materialien an mindestens zwei weitere Schulen weitergeben.

Im Rahmen einer Tagung am ISB können nach Abschluss der (ersten) Arbeitsphase im **Mai 2010** gemeinsam Schritte festgelegt und Vorhaben definiert werden, um eine **nachhaltige Wirkung der Module** sicherzustellen. In diesem Zusammenhang sind Aktivitäten im Rahmen der Lehrerbildung ebenso zu berücksichtigen wie die Bereiche der zentralen und regionalen Lehrerfortbildung.

Ein begleitendes **Evaluationsvorhaben** soll nicht nur dazu dienen, Rückschlüsse auf Erfolg, Nachhaltigkeit etc. zu ziehen sowie eine nachhaltige Implementierung vorzubereiten, sondern auch, einzelne Anregungen und Unterrichtsvorschläge zu überdenken und neu zu strukturieren. Dabei wird ggf. auf das aktuelle **Rahmenprogramm zur empirischen Bildungs-**

**Orientierung an
SINUS**

**Möglichkeiten der
Implementation**

Weiterarbeit

Evaluation

Rahmenprogramm

⁷⁴ Vgl. hierzu Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.): Weiterentwicklung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts. Erfahrungsbericht zum BLK-Programm SINUS in Bayern (Mai 2002). Zur Organisationsstruktur vgl. S. 10 f.

forschung, das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung erst unlängst vorgestellt wurde (13.11.2007), zurückgegriffen werden können. Das Ziel, Bildungsreformen durch abgestimmte Forschungsschwerpunkte zu fördern, ist unschwer auf *ProLesen. Auf dem Weg zur Leseschule* zu übertragen. Vorhandene Synergieeffekte bieten inhaltliche und finanzielle Vorteile.

**empirische
Bildungsforschung**

