

# UNTERRICHTSENTWICKLUNG



## Initiative zur Lesekompetenzförderung in allen Fächern mit dem Schwerpunkt Lesestrategien

## **Impressum**

### **Herausgeber:**

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM)  
14974 Ludwigsfelde-Struveshof

Tel.: 03378 209-200

Fax: 03378 209-232

Internet: [www.lisum.berlin-brandenburg.de](http://www.lisum.berlin-brandenburg.de)

### **Autorinnen und Autoren:**

Prof. Dr. Martin Leubner ( Universität Potsdam)

Heike Clauß, Dr. Claudia Franke (LISUM)

Manuela Metscher (Thillm)

### **Beratung:**

Ralf Böhlemann, Marion Gutzmann, Erna Hattendorf, Irene Hoppe, Dr. Anett Pilz,  
Mechthild Pieler, Dr. Ilona Siehr, Dr. Elvira Waldmann, Susanne Wolter

### **Redaktion:**

Dr. Gisela Beste

### **Layout:**

Christa Penserot, Ruth Traoré-Khan

### **Grafiken:**

Alle Abbildungsrechte für Fotos und Grafiken liegen bei den Autorinnen und Autoren

### **Grafik „LeseNavigator“:**

Laura Holdack

**Druck:** Hans Gieselmann GmbH & Co KG, Nuthetal

© Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM);

2. Auflage November 2010

ISBN: 978-3-940987-58-7

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte einschließlich Übersetzung, Nachdruck und Vervielfältigung des Werkes vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Landesinstituts für Schule und Medien Berlin-Brandenburg in irgendeiner Form (Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden. Eine Vervielfältigung für schulische Zwecke ist erwünscht. Das LISUM ist eine gemeinsame Einrichtung der Länder Berlin und Brandenburg im Geschäftsbereich des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (MBS).

# Inhaltsverzeichnis

<b>Vorwort</b> .....	<b>5</b>
<b>Einleitung</b> .....	<b>6</b>
<b>1 Lesen in der Sekundarstufe</b> .....	<b>8</b>
<b>2 Ein Set von Lesestrategien</b> .....	<b>13</b>
2.1 Grundlagen .....	13
2.1.1 Lesekompetenzförderung als fachübergreifende Herausforderung .....	13
2.1.2 Was ist ein Sach-/Gebrauchstext? .....	13
2.1.3 Verstehensschwierigkeiten auf den Ebenen Wort, Satz, Text.....	15
2.1.4 Texterschließung: Mögliche Probleme und Fördermöglichkeiten.....	15
2.1.5 Lesestrategien .....	16
2.2 Strategien zur Förderung von Lesekompetenz: Lesestrategien für Schülerinnen und Schüler.....	17
2.2.1 Lesestrategien vor dem eigentlichen Lesen .....	17
2.2.2 Lesestrategien während des Lesens .....	19
2.2.3 Lesestrategien nach dem Lesen.....	20
2.3 Didaktisch-methodische Prinzipien: Überlegungen zum Einsatz von Lesestrategien .....	22
2.3.1 Zur Einführung von Lesestrategien.....	22
2.3.2 Zur Anwendung von Lesestrategien .....	22
<b>3 „LeseNavigator“</b> .....	<b>23</b>
3.1 Informationen und Hinweise zum „LeseNavigator“ .....	23
3.2 Zum Umgang mit dem Einsatz des Lesestrategie-Sets „LeseNavigator“ .....	23
3.3 Zur Einführung des „LeseNavigators“ in der Schule .....	24
3.4 Kompetenzorientiert diagnostizieren: Lesen.....	29
3.5 Schülerselbstbeobachtungsbogen.....	31
3.5.1 Zum Einsatz des Schülerselbstbeobachtungsbogens .....	31
3.5.2 Schülerselbstbeobachtungsbogen-Starter-Set .....	32
3.5.3 Schülerselbstbeobachtungsbogen-Profi-Set .....	34
<b>Literaturverzeichnis</b> .....	<b>36</b>
<b>Anhang</b> .....	<b>36</b>



## Vorwort

Die systematische Förderung der Lesekompetenz insbesondere schwacher Leserinnen und Leser steht im Zentrum einer gemeinsamen Initiative der Bundesländer Thüringen und Brandenburg.

„Geschriebene Texte unterschiedlicher Art zu verstehen, sie in größere Zusammenhänge einzuordnen und für verschiedene Zwecke zu nutzen, sind die Grundvoraussetzungen für schulisches und lebenslanges Lernen“, betonte Brandenburgs Bildungsminister Rupprecht in der Pressemitteilung vom 03.08.2009.

Mit der Umsetzung dieses Vorhabens wurde eine Expertengruppe des Landesinstituts für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) in Kooperation mit der Universität Potsdam und dem Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) betraut.

Inzwischen liegt ein Set von Lesestrategien für die Nutzung in allen Fächern vor: der LeseNavigator, der sich vor allem an die 6. bis 8. Jahrgangsstufen richtet. Der LeseNavigator ist geeignet, Texte unterschiedlichster Art zu erschließen und dabei das systematische Vorgehen zu fördern. Die Gliederung in drei Lesephasen – vor, während und nach dem Lesen – schafft ein Lerngerüst: Die Schülerinnen und Schüler knüpfen an Vorwissen an, orientieren sich, klären Unverstandenes, erkennen zentrale Aussagen und können Gelesenes verarbeiten und mit anderen reflektieren. So können sie sowohl Sachtexte aus dem Biologiebuch „knacken“ und sich journalistische Informationstexte und literarische Werke erschließen: allein oder kooperativ in der Lerngruppe.

Mit den Lesestrategien des LeseNavigators ist ein schülerorientierter Unterricht möglich, der individuelles, aktives und selbstständiges Lernen unterstützt. Wichtig allerdings ist die schrittweise Einführung und die kontinuierliche Verwendung. Ziel sollte die selbstverständliche Arbeit mit dem LeseNavigator sein, damit Lesen zur Routine und Motivation durch Erfolgserlebnisse gesteigert wird.

Weitere Materialien zur Leseförderung finden Sie auf der Website *Lesecurriculum* des Bildungsservers Berlin-Brandenburg:

<http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/lesecurriculum.html>

Drei Säulen bilden das Fundament: Lesen im Unterricht, Lesen in der Schule und Kooperationen. Für alle drei Bereiche findet man Ideen, Informationen und Materialien, die zur Entwicklung eines schulinternen Lesecurriculums genutzt werden können. Auf folgender Website können Sie auch die Dateien des LeseNavigators abrufen:

<http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/index.php?id=7089>

Ich wünsche Ihnen ein produktives und erfolgreiches Arbeiten mit diesen Materialien.



Dr. Jan Hofmann

## Einleitung

Texte lesen und verstehen, Informationen ermitteln, bewerten und nutzen – das gehört zum täglichen Leben und man kann es lernen. Häufig führt allerdings auch mangelndes Wissen über Lesestrategien zu einer niedrigen Leseinteresse. Es ist möglich, dass sich daraufhin die Lesefähigkeit einer Schülerin/eines Schülers nur gering im Laufe ihrer/seiner Schullaufbahn entwickeln kann. Um diesen Kreislauf, der die Bildungs- und Ausbildungschancen in allen Fächern beeinflusst, zu brechen, bedarf es einer konstruktiven Zusammenarbeit aller Lehrerinnen und Lehrer einer Schule sowie vielfältiger Kooperationen mit externen Partnerinnen und Partnern, die die Unterrichtsentwicklung unterstützen.

In Anknüpfung an die Expertise zur Förderung von Lesekompetenz, herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung 2005<sup>1</sup>, sich mit Kooperationspartnern zusammenschließen, arbeiteten das Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) und das Thüringische Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) an einem Set von Lesestrategien, das von Prof. Dr. Martin Leubner von der Universität Potsdam entworfen wurde.

Auf dieser Grundlage wurde in einem Arbeitsprozess am LISUM ein „LeseNavigator“ entwickelt, der sich auf die Förderung des Lesens und Verstehens von Sachtexten mithilfe von Lesestrategien bezieht. An diesem Entwicklungsprozess beteiligten sich Lehrerinnen und Lehrer, Fachberaterinnen und Fachberater der staatlichen Schulämter im Land Brandenburg, Fachreferentinnen und Fachreferenten des LISUM aus verschiedenen Fächern und beratende Expertinnen und Experten aus dem Grundschulbereich.

Die Bedeutung des Lesenlernens in allen Lebensbereichen und für alle Lebensbereiche und die damit subjektiv verbundenen Schwierigkeiten für Schülerinnen und Schüler spiegelt sich in Kapitel 1 „Lesen in der Sekundarschule“ wider. Dabei steht die frühkindliche Lesesozialisierung ebenso im Fokus wie das Lesenlernen in allen Fächern der Grundschule und der weiterführenden Schulen sowie außerhalb der Schule.

Zur Thematik Lesen im Unterricht, Lesen in der Schule, Lesen mit Kooperationspartnern sind auf der Website „LeseCurriculum“ umfangreiche Materialien zum Download zu finden, die den Prozess einer kontinuierlichen Leseförderung in jeder Schule unterstützen können.

Die Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz umfasst mannigfaltige Facetten. Ein Baustein dafür sind Lesestrategien. In Kapitel 2 wird dazu eine theoretische Abhandlung vorgestellt, in deren Zentrum ein Set von Lesestrategien steht, das neben verbindlichen Schritten auch optionale Schritte enthält. Des Weiteren nehmen die Ausführungen Bezug auf Grundlagen der Leseförderung sowie auf didaktisch-methodische Prinzipien im Umgang mit Lesestrategien.

Das Kapitel 3 bietet Schüler- und Lehrermaterialien für die Einführung und den kontinuierlichen Umgang mit dem Lesestrategie-Set „LeseNavigator“. Dieses Material stellt eine Form dar, mit einem Set von Lesestrategien auf zwei Niveaustufen kontinuierlich in allen Fächern arbeiten zu können.

Das „LeseNavigator Starter-Set“ orientiert sich am Bildungsgang der grundlegenden allgemeinen Bildung ↔, das „LeseNavigator Profi-Set“ orientiert sich am Bildungsgang der erweiterten allgemeinen Bildung ↔ ↔. <sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Formen strukturierter Kooperation. In: Expertise Förderung von Lesekompetenz. Bildungsreformband 17. Bonn, Berlin 2005, S. 104 ff.

<sup>2</sup> Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hrsg.): Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I/Deutsch.2008

Eine Erfolg versprechende Arbeit im Bereich der Leseförderung für Schülerinnen und Schüler im Unterricht kann jedoch nur gelingen, wenn alle Beteiligten:

- sich für Leseförderung interessieren,
- eine unabdingbare Notwendigkeit darin sehen, Schülerinnen und Schüler individuell zu fördern,
- sich auf ein gemeinsames Vorgehen in Bezug auf die Leseförderung einigen,
- sich darauf einlassen, dass Leseförderung Zeit und Geduld erfordert und auch Einschränkungen bei „Stoffvermittlungen“ hinzunehmen sind,
- die Ergebnisse evaluieren, z. B. die Auswirkungen des „LeseNavigators“ auf Leseleistung, Leseverhalten und Selbstständigkeit.

Alle Ideen und Materialangebote, die in der „Initiative zur Lesekompetenzförderung in allen Fächern an Ober- und Gesamtschulen in Brandenburg mit dem Schwerpunkt Lesestrategien“ zusammengestellt wurden, tragen Anregungscharakter.

Ihre Wirksamkeit hängt davon ab, wie sie hinsichtlich der jeweiligen Spezifik der Einzelschule, der einzelnen Lerngruppe sowie der einzelnen Schülerin und des einzelnen Schülers optimiert werden.

# 1 Lesen in der Sekundarstufe

Die Leseförderung als Schwerpunkt begleitet schulische Arbeit nicht erst seit heute. Es handelt sich dabei um einen andauernden Prozess, den es mit aktuellen Erkenntnissen aus Wissenschaft und Praxis kontinuierlich zu unterstützen gilt. Die folgenden Darstellungen basieren auf einem Implementationsbrief zum Lesen aus dem Jahr 2002<sup>3</sup>. Diese Ausführungen haben ihre Gültigkeit nicht verloren. Sie geben Anregungen, Lesen als konstruktiven Prozess zu verstehen, der viele Facetten aufweist und sich höchst individuell gestaltet.

## Lesen als konstruktiver Prozess

Lesen wird in der PISA-Studie, den KMK-Standards und in aktuellen Rahmenlehrplänen als ein konstruktiver Prozess aufgefasst. Im Bericht des deutschen PISA-Konsortiums werden mehrere Teilprozesse unterschieden, die bei routinierten Lesern nahezu automatisch ablaufen scheinen. Die erste Ebene dieser Prozesse betrifft die Identifikation der Wörter und ihrer semantischen Konstellationen. Ist mit „Ball“ das runde Leder gemeint oder das festliche Ereignis? Oder was bedeutet das Wort „Schuldanererkennungserklärung“? Eine weitere Phase setzt auf der Ebene des Satzes und der Übergänge zwischen den Sätzen an. Hier werden etwa syntaktische Markierungen wahrgenommen und für den Aufbau von Bedeutungszusammenhängen verarbeitet. Wer tanzt mit wem? Und wo? In der letzten Phase kommt es im Ergebnis für die Leserin/den Leser darauf an, eine mentale Repräsentation der Textbedeutung aufzubauen, die kohärent erscheint. Mit anderen Worten: Es geht für den Lesenden darum, in seinem Kopf eine Vorstellung aufzubauen, die die wahrgenommenen Einzelinformationen (Wörter, Sätze, Satzfolgen) zu einem passablen Ganzen werden lässt: zu einer Geschichte etwa, deren Orte und Menschen man sich vorzustellen vermag, aber auch zu jener Zentralinformation, die man suchte: Wie wird morgen das Wetter? Gab es Fische vor den Sauriern?

Auf allen Prozessebenen lassen sich routinierte Leserinnen und Leser durch eine Vielzahl von Vorwegnahmen oder Hypothesen leiten. Dies betrifft die Identifikation der Wörter im Lesevorgang ebenso wie die grundsätzliche Einstellung zum Text. Selten liest man schließlich unvoreingenommen oder ungezielt, sondern verfügt über Vorahnungen oder geht von Zielen aus. Greifen Leserinnen und Leser zu einem Buch, das als Roman angekündigt ist, tun sie dies mit bestimmten Erwartungen an eine Geschichte, in der Erwartung, sich durch spannende Ereignisse zu entspannen, oder in der Hoffnung, in fremden Welten auf etwas zu treffen, das den eigenen Horizont erweitert. Bei der Lektüre eines Kochrezeptes, einer Bedienungsanleitung, einer Spielanleitung und zumeist auch eines Paragraphen aus dem Bürgerlichen Gesetzbuch sind die Vorstellungen noch handfester. Und dies sollte selbstverständlich auch für die Lektüre eines Abschnitts aus dem Biologiebuch gelten. In den PISA-Studien versucht man, diesem Umstand Rechnung zu tragen: Differenziert werden hier verschiedene Rezeptionssituationen und Textsorten; entsprechend gemischt ist das Textkorpus, das es im Test zu bearbeiten gilt. Auch in VERA lassen sich ähnliche Tendenzen erkennen. Allerdings ist zu beachten, dass VERA 8 – im Unterschied zu PISA und ähnlichen Erhebungen – vor allem der Unterrichtsentwicklung mit Blick auf die nationalen Bildungsstandards einerseits sowie dem Schulsystem und den Lehrplänen der jeweiligen Bundesländer andererseits dient und auf einen Beschluss der Kultusministerkonferenz zurückgeht.

## Kann man von PISA und VERA für den Unterricht lernen?

Was lässt sich nun aus dem der PISA-Studie unterlegten Modell vom Lesen und dem Modell zum Lesen auf der Basis der KMK-Standards als einer konstruktiven Tätigkeit für die Gestal-

---

<sup>3</sup> "Lesen in der Sekundarstufe", Implementationsbrief zum Rahmenlehrplan Deutsch der Sekundarstufe I, Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg, 2002.

tung des Unterrichts lernen? Ganz sicher wäre es falsch, von den Tests schlicht auf den Unterricht oder das Lernen zu schließen. Lesen im Unterricht greift nämlich weit über das Lösen einzelner ausgewählter Testaufgaben hinaus. Doch es gibt andere Dinge, die nach PISA 2003 in den Blick gerückt sind. Dies betrifft vor allem die Diagnose von Leseschwierigkeiten einzelner Schülerinnen und Schüler, die durch „Kompetenztests“, „Diagnosearbeiten“ oder „Lernstandserhebungen“ in unterschiedlichen Jahrgangsstufen durchgeführt werden kann. Zu beachten ist in diesem Zusammenhang, dass Daten aus der empirischen Leseforschung deutlich machen, dass es, statistisch gesehen, *drei* Zeitpunkte gibt, in denen Heranwachsende eine Krise ihrer Lesesozialisation erleben können. Der *dritte* Zeitpunkt betrifft die Pubertät, wohingegen der *zweite* Zeitpunkt innerhalb der Jahrgangsstufen 5 und 6 und der *erste* Zeitpunkt bereits innerhalb der Jahrgangsstufen 1 und 2 liegen. Untersuchungen zufolge scheint hier bei einer leider nicht geringen Schülergruppe ein Einschnitt zu erfolgen, der sie im Laufe ihrer Lernkarriere nachhaltig belastet.

### **Frühe Leserückstände führen zu großen Unterschieden**

Betroffen sind vor allem Kinder, die aus Familien mit einem ungünstigen Leseklima stammen, nämlich aus Familien, in denen schriftbasierte Kommunikation – Bücher, Zeitungen, Briefe usw. – eine geringe Rolle spielen. Zwar erleben auch diese Kinder durchaus etwas, das man literarische Frühsozialisation nennen könnte: Sie finden Gefallen an Erzähltem und Vorgelesenem. Und sie erlernen auch das Schreiben von Buchstaben, Wörtern und Sätzen. Größere Schwierigkeiten bereitet ihnen jedoch der Umgang mit Texten, etwa die beim Lesen erforderliche Verwandlung des Geschriebenen in eine Geschichte. Dies führt nicht selten dazu, dass sich just in dem Augenblick, in dem das Lesen erlernt wird, das Interesse an Lesestoffen erheblich verändert, ja dramatisch auseinanderentwickelt. Während ein Teil der Kinder scheinbar mühelos immer längere und komplexere Geschichten liest und mit Hilfe der Kinderliteratur zum berühmten Schmöckern gelangt, bleibt für die anderen das Lesen eine erhebliche Anstrengung. Die Belohnung, die aus dieser Anstrengung erwächst, erscheint ihnen zudem lediglich gering zu sein. Gemessen an anderen in der Lerngruppe sind sie nämlich zu oft zu spät fertig. Im Gespräch über das Gelesene finden sie daher nur selten die gewünschte Selbstbestätigung. Und im Vergleich zu anderen Medien erscheint das Kinderbuch für sie besonders unattraktiv. In ihrer Freizeit spielt es folglich kaum eine Rolle. Dies ist besonders fatal, da die entscheidende Ausbildung von Lesekompetenz gar nicht in der Schule, sondern im persönlichen Umgang mit Texten der Kinder- und Jugendliteratur stattfindet. Während die einen im Laufe ihrer ersten zehn Lebensjahre viele Tausende von Seiten verschlingen, lesen andere zu Hause buchstäblich nichts. So entwickelt sich eine erhebliche Kluft zwischen den Schülerinnen und Schülern. Diese betrifft die Leseleistungen und die Ausprägung der für das lustvolle Lesen nötigen kognitiven und motivationalen Grundlagen. Berührt hiervon sind alle im Lesemodell der PISA-Studie differenzierten Teilprozesse: Wortschatz, der sichere Umgang mit syntaktischen Operationen, Gesamtverständnis und die Fähigkeit, Inhalt und Form von Texten reflektieren zu können. Gegen die sozialen Ursachen dieser Kluft zwischen Leserinnen und Lesern der in der PISA-Studie als Risikogruppe ausgewiesenen Schülerinnen und Schüler kann der (Deutsch) Unterricht leider nur bedingt wirksam werden. So verpuffen beispielsweise auch die ausgeklügeltsten Methoden der Leseförderung, wie sie in der Didaktik, aber auch in Lesebüchern gegen den Motivationsknick in Pubertätszeiten entwickelt wurden, wenn die hier angerissenen basalen Probleme Bestand haben. Lesen kann nur für denjenigen ein lustvoller Vorgang sein, der auch längere Texte ohne allzu gravierende Anstrengung lesen kann. Und dazu gehört, wie das Lesemodell der PISA-Studie deutlich werden lässt, erkennbar mehr als die Kenntnis des Alphabets.

### **Konsequenzen für den Unterricht**

Wenn die Kompetenz zum Lesen in der Sekundarstufe I nicht einfach vorausgesetzt werden kann, sondern kontinuierlich gefördert werden muss, was ist dann zu machen? Hierzu vier Anregungen:

## **Dem Lesen mehr Zeit geben**

Ganz grundlegend scheint zunächst die Frage zu sein, in welchem Ausmaß innerhalb des Deutschunterrichts und aller anderen Unterrichtsfächer überhaupt gelesen und geschrieben wird. Empirische Untersuchungen zeigen für den üblichen Deutschunterricht wenig ermutigende Befunde. Gerade im Deutschunterricht, aber auch in allen anderen Fächern, nimmt das durch die Lehrkraft gelenkte Gespräch bei weitem die meiste Zeit ein. Das Lesen zumal längerer Texte wird in die unbegleitete Hausarbeit delegiert. Dies ist ein Verfahren, das durchaus der bildungsbürgerlichen Praxis des intimen Lesens entspricht und ökonomisch erscheint. Wo allerdings die Grundlagen dieser Lesepraxis nicht bestehen, wird trotz aller Ermahnungen nicht viel passieren. Folglich muss sich der Unterricht in allen Fächern häufig mehr Zeit für Lesephasen, für die vergleichsweise langsame Erarbeitung eines Textes nehmen. Selbstverständlich fehlt diese Zeit für die Vermittlung anderer Unterrichtsgegenstände. Diese jedoch haben für die Entwicklung der Zielkompetenzen des Unterrichts kaum Funktionen, solange ihre Kenntnis nicht auf einem ausgebildeten Lesevermögen basiert. Das gilt insbesondere für die literarischen Gegenstände, aber beispielsweise auch für die Gegenstände des Biologie- und des Physikunterrichts. Lesen ist die Basiskompetenz für ein lebenslanges Lernen und deshalb ein Schlüssel für Erfolg oder Misserfolg im Leben. Deshalb muss für das Lesen in der Schule Zeit und Hilfestellung gegeben werden.

## **Lesen lernt man nicht nur im Deutschunterricht**

Wesentlicher Handlungsbedarf in Sachen Lesen besteht deswegen auch für Fachlehrerinnen und Fachlehrer, die einerseits zum Erreichen ihrer Lernziele auf das Lesen der Schülerinnen und Schüler setzen, das Lesenlernen aber andererseits dem Deutschunterricht vorbehalten. Sehr deutlich nämlich wird angesichts des PISA-Lesemodells und der KMK-Standards, dass es für die Entwicklung des Lesevermögens auf die Ausbildung eines spezifischen, passenden Weltwissens ankommt. Dies betrifft das Fachvokabular ebenso wie all jene fachlichen Prämissen, auf denen der Text im Biologiebuch stillschweigend aufbaut. In den Erläuterungen des deutschen PISA-Konsortiums heißt es:

„Ein wesentliches Element beim Aufbau eines Situationsmodells ist die Integration des Gelesenen in das inhaltliche Vorwissen der Lesenden. Alle Vorwissensarten zeichnen sich durch schnellen und akkuraten Zugriff sowie durch eine starke Vernetzung aus [...]. In dem gebräuchlichen Bild von Wissensrepräsentation im Gedächtnis in Form eines Netzes mit Knoten und Verbindungen (zwischen Knoten) lässt sich Vorwissen als Bereich eines Netzes beschreiben, das durch eine hohe Zahl und Stärke der Verbindungen zwischen den Knoten gekennzeichnet ist. Beim Lesen von narrativen Texten, die sehr nahe an Alltagserfahrungen sind, wird in erster Linie allgemeines Weltwissen benötigt. Diese Form des Wissens besteht aus Skripten, Schemata, Vorurteilen und Gedächtnisrepräsentationen spezifischer Erfahrungen und ist hochgradig überlernt und automatisiert. [...] Beim Lesen von Sachtexten ist hingegen neben allgemeinem Weltwissen oft auch spezifisches inhaltliches Wissen gefragt.“

Die Frage, wie der Bestand und die Aktivierung vorhandenen Wissens auf das Leseverstehen Einfluss nehmen, ist für nahezu alle Lehrerinnen und Lehrer von herausragender Bedeutung. Schließlich setzen die meisten Unterrichtsfächer auf die Lektüre von Sachtexten, wenn mit Schulbüchern oder anderen Textmedien gearbeitet wird, die Lernprozesse ermöglichen oder Erlerntes sichern sollen. Mehr noch: Auch wenn sich der Deutschunterricht mit neuen Rahmenlehrplänen stärker den Sachtexten zuwendet, wird er kaum der bevorzugte Ort für diese Textsorte werden können. Aus guten Gründen wird der Deutschunterricht auch in Zukunft oft mit erzählenden Texten arbeiten, die, wie die Kinder- und Jugendliteratur, hinreichend nahe an Alltagserfahrungen der Leser ansetzen. Hier geht es schließlich darum, das aktive Lesen längerer Texte zu lernen und die notwendige Motivation zu fördern. Gewiss spielen Sachtexte für den fachlichen Wissenserwerb auch im Deutschunterricht eine Rolle, etwa im Nachdenken über Sprache oder in der Erarbeitung historischer Kontexte. Wohl gewichtiger aber ist die Bedeutung von Sachtexten in anderen Unterrichtsfächern, zum Beispiel in Geschichte, Physik, Chemie, Biologie oder Geografie.

Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer können bei Leseschwierigkeiten in diesen Fächern nur bedingt helfen oder ausgleichen, denn hier kommt es primär darauf an, etwas Fachliches durch die Aktivierung von vorhandenem Fachwissen zu verstehen. Und dabei geht es nicht vorrangig um sprachliche oder literarische Sachverhalte, sondern eben um physikalische oder historische Vorstellungen. Ins Gespräch kommen muss man allerdings zwischen Fach- und Deutschlehrkräften über registrierte Leseschwierigkeiten, über lernerangemessene Präsentationsformen von Fachtexten und über gemeinsame Wege zur Förderung von lese-schwachen Schülerinnen und Schülern.

### **Trainingsprogramme für das Lesen**

Seit PISA gelangen immer mehr allgemeine Hilfestellungen zum Lesetraining oder zum Erwerb hilfreicher Lesestrategien auf den Markt. Dies ist sicher gut so. Empirisch gestützte Gewissheit über die Qualität dieser Programme besteht in der Leseforschung jedoch nicht. Es mag mit der Heterogenität der Zielgruppe zu tun haben, dass sich zur Zeit entsprechende wissenschaftliche Befunde widersprechen. Unter diesen Bedingungen wird es das Beste sein, sich im Kollegium oder in den Fachkonferenzen über Erfahrungen mit solchen Programmen auszutauschen. Immerhin entsprechen sich die meisten Vorschläge in einem Punkt. Gefördert werden soll nämlich ein reflektierter, methodenbewusster Leseprozess. Diese Zielsetzung folgt gesicherten Befunden der Leseforschung. Diesen zufolge zeichnen sich schwache Leserinnen und Leser dadurch aus, dass sie ihr mangelndes Textverstehen nicht realisieren und über komplizierte Textpassagen deshalb einfach regelmäßig hinweglesen. Dies führt zu dem leider oft zu beobachtenden Ergebnis, dass Schülerinnen und Schüler durchaus der Überzeugung sind, einen Text von Anfang bis Ende gelesen zu haben, im Gespräch jedoch ein mangelndes Textverständnis zeigen. Kennzeichnend ist, dass sie auch nicht angeben können, wo für sie Verstehensprobleme bestehen. Bessere Leserinnen und Leser registrieren während des Leseprozesses schwierigere Passagen und können auf diese Weise verschiedene Lösungsstrategien einsetzen. Sie können zum Wörterbuch greifen, sich (im Kopf oder auf dem Papier) Notizen machen und sich nach der Gesamtlektüre (bzw. zirkulär) um Klärung bemühen oder mit anderen über Probleme ins Gespräch kommen. Derartige Beobachtungen werden in den meisten Trainingsprogrammen produktiv verarbeitet. Angeregt werden von ihnen Maßnahmen, die die Aufmerksamkeit für die Teilprozesse des Lesevorgangs erhöhen und einen Automatismus unzureichenden Verstehens verhindern sollen, der sich im Laufe der Zeit „eingeschlichen“ hat.

Vorgeschlagen wird etwa, sich vorab stets die Erwartungshaltungen zu vergegenwärtigen, zu kontrollieren, ob die eigene Lesehaltung konzentriert ist, den Text während des Lesens passagenweise zusammenzufassen, Teilüberschriften zu bilden, Wörter zu markieren und Verschiedenes andere mehr. Klar ist dabei, dass die Lernenden bei Anwendung dieser Methoden ihr eigenes Lesen im Unterschied zu früheren Verfahren als verlangsamt empfinden. Dass der vermeintliche Rückschritt bei Erfolg in den Verstehensleistungen auch in zeitlicher Hinsicht ein Fortschritt ist, sollte deshalb deutlich gemacht werden. Bedenken bestehen in der Didaktik, was die Generalisierung solcher Programme betrifft. Bei passablen Leserinnen und Lesern führen die Verfahren nämlich möglicherweise zu einer (vorübergehenden) Verschlechterung der Leseleistung. Die Ursache hierfür mag darin liegen, dass günstig entwickelte Automatismen durch die Reflexionsverfahren nachteilig gestört werden.

### **Lesemotivationen stärken**

Insgesamt machen die Befunde zu PISA deutlich, dass es einen erheblichen Zusammenhang von Lesemotivationen und Leseleistungen gibt. Erkennbar hängen die enttäuschenden Ergebnisse deutscher Schülerinnen und Schüler mit der geringen Rolle zusammen, die sie dem Lesen als Freizeittätigkeit einräumen. Hier gibt es einerseits sicher für zu viele einen Teufelskreis: Wer nur mit Anstrengungen längere Texte aktiv zu lesen versteht, wird kaum belohnt und bildet mithin selten entsprechende Motivationen aus. Andere werden frühzeitig

abgeschreckt durch Rezeptionserfahrungen mit Texten, die sie nur unzureichend eingliedern können in jene Lebensprozesse, die sie bewegen. Deshalb ist ein Hauptaugenmerk nachhaltig auf die Auswahl von schülerorientierten Lektüren und Texten in allen Fächern zu setzen. Texte, die sich gegen eine schnelle Einverleibung in die eigene Erfahrungswelt sperren, sind deshalb natürlich kein Tabu. Doch es geht in der Sekundarstufe I auch um Jahre der Übergänge, etwa von der Jugendliteratur zur Literatur der Erwachsenen. Gerade Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer, denen Literarisches am Herzen liegt, werden dies berücksichtigen, durch die vorgeschlagenen Texte und in der Art, zwischen ihrer Fremdheit und den Vorstellungswelten der Schülerinnen und Schüler zu vermitteln. Hierzu gehört auch die Vermittlung und Ausstrahlung von Leselust als ein Interesse für Texte und ihre Leserinnen und Leser.

Nicht unbedingt erfreulich, aber doch schwer hintergebar ist in diesem Zusammenhang ein deutlicher Befund aus den Forschungen zur Lesesozialisation: Gefragt nach nachhaltigen Anregungen zum literarischen Lesen, geben Schulabsolventen dem Deutschunterricht insgesamt recht schlechte Noten. Zwar mag ein gehöriges Maß an Selbstentlastung mitspielen, wenn sehr oft gesagt wird, das Zerpflücken der Texte habe das eigene Leseinteresse gründlich vergällt. Bei aller Kritik wird zumindest an einem Punkt auch verdeutlicht, unter welchen Bedingungen die unterrichtliche Auseinandersetzung mit Literatur glücken kann.

Es gelingt jenen Lehrerinnen oder Lehrern, bei denen der berühmte Funke überzuspringen vermag. Ein entsprechendes Charisma kann natürlich kein Rahmenlehrplan verordnen, vielleicht aber die Chance eröffnen, dass sich Lehrerinnen und Lehrer in diesem Sinne als Individuen, nämlich als engagierte und literarisch interessierte Leserinnen und Leser, in den Unterricht einbringen...<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> "Lesen in der Sekundarstufe", Implementationsbrief zum Rahmenlehrplan Deutsch der Sekundarstufe I, Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg, 2002.

## 2 Ein Set von Lesestrategien

Dieses Kapitel versteht sich als eine Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer in Bezug auf die „Initiative zur Lesekompetenzförderung in allen Fächern an Ober- und Gesamtschulen im Land Brandenburg mit dem Schwerpunkt Lesestrategien“. Die Konzeption und wissenschaftliche Beratung erfolgte durch Prof. Dr. Martin Leubner, Universität Potsdam, unter Mitwirkung von Dr. Anja Saupe, Universität Leipzig.

### 2.1 Grundlagen

#### 2.1.1 Lesekompetenzförderung als fachübergreifende Herausforderung

##### (1) *Texte verstehen – ist das wichtig?*

Die Fähigkeit zum selbstständigen Verstehen von Sach- und Gebrauchstexten

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

##### (2) *Texte verstehen – ist das schwer?*

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

##### (3) *Texte verstehen – was hat das mit Lesekompetenz zu tun?*

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

##### (4) *Welche Schulfächer fördern Lesekompetenz?*

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

##### (5) *Weshalb Lesestrategien?*

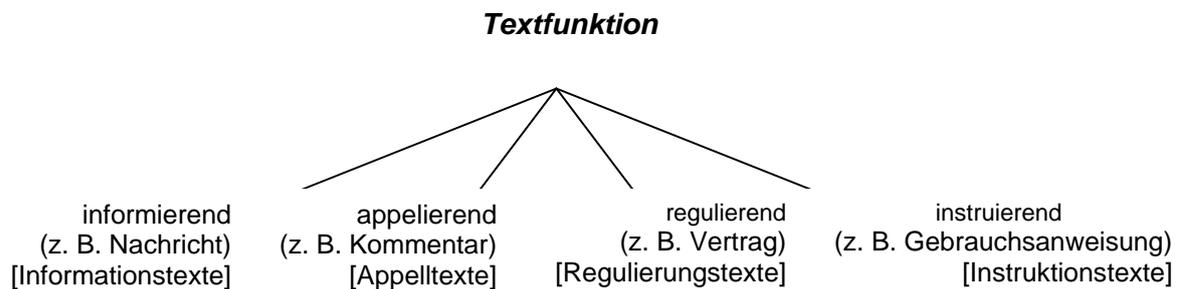
Damit Schülerinnen und Schüler das Ziel, Texte selbstständig zu verstehen, erreichen können, müssen sie – wie bereits in der PISA-Studie empfohlen – Strategien für die Erschließung von Texten erwerben: Lesestrategien. Vor allem schwächere Schülerinnen und Schüler sind dabei auf eine langfristige Unterstützung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

#### 2.1.2 Was ist ein Sach-/Gebrauchstext?

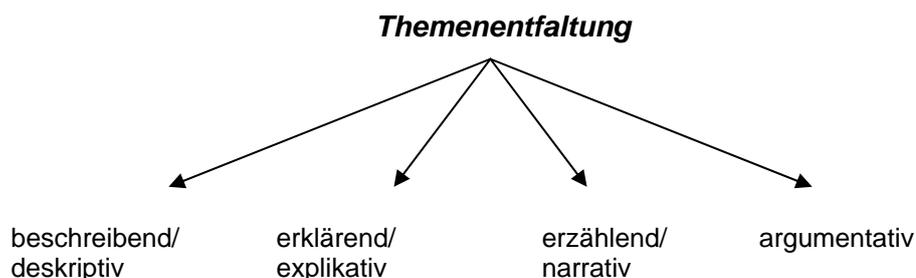
##### Allgemeine Merkmale von Sachtexten

- (1) Vorbemerkung zur Terminologie: Die Unterscheidung zwischen Sach- und Gebrauchstexten ist umstritten. Im Folgenden wird auf eine Unterscheidung verzichtet und der Kürze halber wird nur von „Sachtexten“ gesprochen (in den Bildungsstandards lautet die Bezeichnung „Sach- und Gebrauchstexte“).
- (2) Sachtexte finden wir überall in unserer Lebenswelt. Sachtexte sind nicht fiktional und werden in den „Sinnprovinzen“ [Switalla] ‚Alltag‘ und ‚Institutionen‘ verwendet.

- (3) Die Unterscheidung von Textsorten dient der Klassifizierung von Sachtexten: in Nachricht, Rede, Kommentar, Gesetz, Vertrag, Gebrauchsanweisung etc. Insgesamt sind bislang ca. 1600 Textsorten gezählt worden.
- (4) Welche grundlegenden Arten von Sachtexten gibt es? In der Sprachwissenschaft werden zur Klassifizierung von Sachtexten die Merkmale Funktion und Struktur als grundlegend unterschieden. In der didaktischen Diskussion wird zudem die Unterscheidung zwischen kontinuierlichen oder linearen und nicht-kontinuierlichen oder nicht-linearen Texten (z. B. Diagrammen und Schaubildern) betont.
- (5) Zur Funktion von Sachtexten: Unter „Textfunktion“ eines Textes wird seine dominierende Funktion in einer Kommunikationssituation verstanden. In der sprachwissenschaftlichen und didaktischen Diskussion gibt es unterschiedliche Typologien. In den Bildungsstandards werden die folgenden vier Funktionen unterschieden:



- (6) Zur Struktur von Texten: Sachtexte haben stets zumindest ein Textthema und häufig Teilthemen. Das Textthema ist – technisch gesprochen – die kürzestmögliche Kurzfassung des Textinhalts. Innerhalb von Sachtexten wird das Thema/werden die Themen entfaltet, d. h. gedanklich ausgeführt. Folgende Typen der Themenentfaltung werden vor allem unterschieden, die in Texten auch als Mischtypen nebeneinander auftreten können:



Die erzählende/narrative Themenentfaltung wird in manchen Konzeptionen mit einem weiteren Typ der Themenentfaltung – der Darstellung von Problemen und Problemlösungen – zusammengefasst.

- (7) Modalität der Themenentfaltung: Die Themenentfaltung eines bestimmten Typs kann unterschiedliche Realisierungsformen aufweisen (deskriptiv: sachlich oder meinungsbetont; argumentativ: rational-überzeugend oder persuasiv-überredend, wertend; zusätzlich: ernsthaft, spaßig, ironisch usw.).
- (8) Zum Verhältnis von Textfunktion und Textstruktur: Texte mit einer bestimmten Textfunktion können unterschiedliche Textstrukturen nutzen: So kann ein appellierender Text beschreibend, erklärend, erzählend oder argumentativ sein bzw. beschreibende, erklärende, erzählende oder argumentative Passagen aufweisen.

### 2.1.3 Verstehensschwierigkeiten auf den Ebenen Wort, Satz, Text

- (1) Verstehensschwierigkeiten betreffen Merkmale von Texten. Zusätzlich sind Verstehensprobleme auf der Seite des Rezipienten zu berücksichtigen (siehe 2.1.4).
- (2) Sprachliche Merkmale von Texten: Unterscheidung nach drei Ebenen:
  - morphologisch, auf und unter der Ebene des Wortes
  - syntaktisch, auf der Ebene des Satzes
  - textuell, auf der Ebene des Textes
- (3) Schwierigkeiten auf der Ebene des Wortes:
  - z. B. Komposita/Zusammensetzungen
  - z. B. Ableitungen
  - z. B. Termini und Fremdwörter
- (4) Schwierigkeiten auf der Ebene des Satzes:
  - z. B. häufige Nominalisierungen
  - z. B. Reihungen mit Attributen
- (5) Schwierigkeiten auf der Ebene des Textes:
  - Komplexität von Textstrukturen, etwa durch die Verbindung unterschiedlicher Textstrukturmuster, z. B. beschreibendem und erklärendem Text,
  - Gesamtfunktion vs. Teilfunktion, z. B. in informierendem Text kommen einzelne Passagen/Sätze mit anderer Funktion vor,
  - Komplexität von Textstrukturen, etwa durch die Verbindung unterschiedlicher Illustrationen: Abbildungen, Tabellen etc.

### 2.1.4 Texterschließung: Mögliche Probleme und Fördermöglichkeiten

In der kognitionspsychologischen Leseforschung werden vor allem folgende Faktoren für Verstehensprobleme von Leserinnen und Lesern (einschließlich des Aspektes „Textschwierigkeit“) genannt:

- (1) Motivation und Interesse: Mangel an Motivation/Interesse behindert Verstehen  
Konsequenz: (nach Möglichkeit) Schülerinnen und Schüler in die Textauswahl mit einbeziehen,
- (2) Vorwissen: mangelndes Vorwissen behindert Verstehen (unterschiedliches Vorwissen bei unterschiedlichen Leserinnen und Lesern)  
Konsequenz: domänenspezifisches Vorwissen muss aktiviert/erworben werden,
- (3) sprachliche Komplexität: z. B. komplizierte Satzstrukturen behindern Verstehen  
Konsequenz: sprachliche Komplexität soll Gegenstand des Deutschunterrichts werden,
- (4) textuelle Komplexität: z. B. Teilthemen auf unterschiedlichen hierarchischen Ebenen  
Konsequenz: Textstrukturen thematisieren und dabei Lesestrategien als Lerninhalte begreifen.

## 2.1.5 Lesestrategien

### Was ist eine Lesestrategie?

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

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

### Lassen sich Lesestrategien tatsächlich erfolgreich erwerben und nutzen?

- Die ersten empirischen Untersuchungen lassen einen vorsichtigen Optimismus zu.
- Es zeichnet sich ab, dass Lesestrategien von Schülerinnen und Schülern nur dann auf Dauer erfolgreich genutzt werden können, wenn sie in der Schule nicht nur in einem Lehrgang, z. B. im Deutschunterricht, sondern immer wieder angewendet werden.
- Konsequenz: Lesestrategien müssen in unterschiedlichen Fächern über einen langen, einzelne Jahrgangsstufen überschreitenden Zeitraum angewendet werden!
- Dieser Grundsatz gilt vor allem für diejenigen, die Lesestrategien besonders nötig haben: für leseschwächere Schülerinnen und Schüler.
- Zu bedenken ist dabei: Der erfolgreiche Erwerb von Lesestrategien unterstützt Verstehensprozesse, aber die Strategien allein garantieren nicht das Verstehen eines Textes! Vor allem Texte mit komplexer Struktur oder solche, die spezielles Vorwissen erfordern, können trotz Strategienutzung ggf. unverstanden bleiben.
- Nicht zu vergessen: Die Bildungsstandards fordern den Erwerb von Lesestrategien.

### Typen von Strategien I: Elaborations- vs. Organisationsstrategien

In der Lesestrategieforschung wird grundlegend unterschieden zwischen elaborierenden und reduktiv-organisierenden Strategien bzw. Elaborations- und Organisationsstrategien. Ergänzend werden metakognitive Strategien genutzt.

Elaborationsstrategien zielen darauf ab, neue Informationen in bestehende Wissensstrukturen zu integrieren – vor allem durch die Aktivierung von Vorwissen, um „Anschlussstellen“ für neues Wissen zu schaffen. Neben der Aktivierung von Vorwissen gehören vor allem das Formulieren von Fragen an einen Text und die Entwicklung von Vorstellungsbildern zu den elaborierenden Strategien; aber auch z. B. der Vergleich eines Textes mit anderen (bekanntem) Texten oder die Beantwortung der Frage, ob der Text die an ihn gestellten Erwartungen erfüllt hat.

Organisationsstrategien haben die Funktion, neues Wissen zu organisieren und zu strukturieren, indem die zwischen einzelnen Wissens-elementen bestehenden Verknüpfungen bestimmt werden. Entsprechende Strategien – Strategien zum Zusammenfassen von Textinformationen – haben vor allem eine reduktive Funktion, indem sie eine Fülle von Detailinformationen (Mikropropositionen) auf wesentliche Informationen (Makropropositionen, Teilthemen) zurückführen (vgl. Mandl/Friedrich 2005). Von Bedeutung sind aber auch Strategien, die – z. B. durch externe Visualisierung – die Zusammenhänge zwischen den Teilthemen eines Textes erkennbar werden lassen.

### Typen von Strategien II: Strategien vor dem Lesen, während des Lesens, nach dem Lesen

Zudem wird unterschieden zwischen Lesestrategien vor dem Lesen, während des Lesens und nach dem Lesen:

- Strategien vor dem eigentlichen Lesen: Die Strategien dienen der Aktivierung von Vorwissen und der Formulierung von Erwartungen an einen Text.

- Strategien während des Lesens: Die Strategien dienen dem Verstehen einzelner Wörter, Sätze und Absätze sowie dem Erkennen zentraler Aussagen (Teilthemen, Makropropositionen) eines Textes.
- Strategien nach dem Lesen: Die Strategien dienen dem Verstehen der Textstruktur/der thematischen Entfaltung eines Themas sowie einer (kritischen) Reflexion bzw. Bewertung des Textes.

### **Für welche Lesestile werden Lesestrategien vor allem benötigt?**

In der Leseforschung werden die folgenden Lesestile unterschieden, die in unterschiedlicher Weise für die strategieorientierte Texterschließung von Bedeutung sind (s. u.):

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

## **2.2 Strategien zur Förderung von Lesekompetenz: Lesestrategien für Schülerinnen und Schüler**

Die folgende Übersicht stellt Lesestrategien zusammen, die in der fachwissenschaftlichen Literatur als grundlegend gelten, in ähnlicher Weise in verschiedenen didaktischen Konzeptionen berücksichtigt werden und zu einem großen Teil auch in die Bildungsstandards Deutsch für den Mittleren Schulabschluss aufgenommen worden sind. Die Schülerinnen und Schüler werden dabei direkt angesprochen.

### **2.2.1 Lesestrategien vor dem eigentlichen Lesen**

- Verschaffe dir einen ersten Überblick über den Text: Sieh dir die Überschrift an. Außerdem (falls vorhanden) Bilder/Fotos, Schaubilder oder Infokästchen. Worum geht es vermutlich in dem Text?
- Was weißt du schon über dieses Thema?
- Was möchtest du gern aus dem Text über das Thema erfahren?

### **Vor dem Lesen (optional, in Abhängigkeit von der Leistungsstärke einer Lerngruppe)**

Überfliege den Text (indem du z. B. nur den Anfang, einige Sätze aus der Mitte und den Schluss genau liest). Kannst du jetzt genauer sagen, worum es in dem Text geht?

Zu welchem Typ von Texten gehört der Text? Ist er z. B.

- ein Text, der einen Sachverhalt genauer beschreibt,
- ein Text, der etwas erklärt,
- ein Text, der eine Geschichte erzählt,
- ein Text, der etwas behauptet und Argumente für diese Behauptungen angibt?

Wie wirst du beim Lesen weiter vorgehen?

Um das zu entscheiden, musst du außer deinem eigenen Interesse natürlich auch berücksichtigen, ob du eine bestimmte Aufgabenstellung zu dem Text bekommen hast.

*Möglichkeit 1:*

Du wirst den Text noch einmal lesen, um bestimmte Informationen herauszusuchen.

*Möglichkeit 2:*

Du möchtest den Text genau lesen, um ihn ganz zu verstehen.

Falls du dich für Möglichkeit 2 entscheidest, kannst du dafür die folgenden Lesestrategien nutzen:

*Erläuterungen:*

- „optional“: Die folgenden Strategien sind je nach Leistungsstärke der Lerngruppe bzw. der (einzelnen) Schülerinnen und Schüler einzuführen.
- Die Frage „Zu welchem Typ ...“ zielt auf den Typen der Themenentfaltung (deskriptiv, explikativ, narrativ/problemlösend, argumentativ).
- Die Frage nach dem angenommenen Schwierigkeitsgrad des Textes und möglichen Hilfen für das Textverstehen zielt auf die Planung des Arbeitsprozesses und ist damit eine metakognitive Strategie.
- Die „Möglichkeit 1“ zielt auf das selektive Lesen, „Möglichkeit 2“ auf das detaillierte Lesen. Auch die Abwägung zwischen beiden Lesestilen kann als metakognitive Strategie gelten.

## 2.2.2 Lesestrategien während des Lesens

### Während des Lesens A

Falls du meinst, dass einzelne Wörter und Sätze des Textes nicht (so) leicht zu verstehen sind, nutze die folgenden Lesestrategien (optional).

Lies jetzt den Text genau. Streiche dabei alle Textstellen (am Rand) an, die du verstanden hast.

Lies jetzt die Textstellen noch einmal, die du noch nicht (so gut) verstanden hast, dazu auch die Sätze vor und nach diesen Stellen. Versuche herauszufinden, was die Textstellen bedeuten könnten.

Falls du jetzt einige Textstellen noch nicht verstanden hast: Unterstreiche die Wörter, die du nicht kennst und schlage sie im Wörterbuch nach.

Haben dir die Strategien geholfen, die einzelnen Wörter und Sätze des Textes zu verstehen? (optional)

### Während des Lesens B

Falls du meinst, dass es nicht (so) leicht ist, die wichtigsten Aussagen des Textes herauszufinden, nutze die folgenden Lesestrategien (optional).

Lies den Text noch einmal.

Unterstreiche dabei die wichtigsten Aussagen des Textes (Sätze oder Teilsätze).

Oder:

Formuliere auf der Grundlage besonders wichtiger Sätze/Teilsätze selbst die zentralen Aussagen und schreibe sie an den Rand des Textes.

Teile den Text in (möglichst große) Sinnabschnitte ein. Dabei ist es oft nicht sinnvoll, den Absätzen des Textes zu folgen – es sind z. B. häufig zu viele.

Gib jedem Abschnitt eine Überschrift, die deutlich macht, worum es in dem Abschnitt geht.

Haben dir die Lesestrategien geholfen, die wichtigsten Aussagen des Textes herauszufinden? (optional)

#### Erläuterungen:

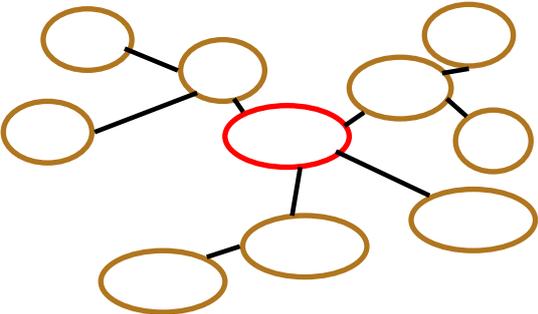
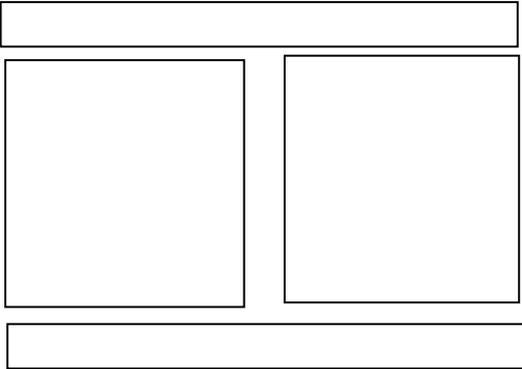
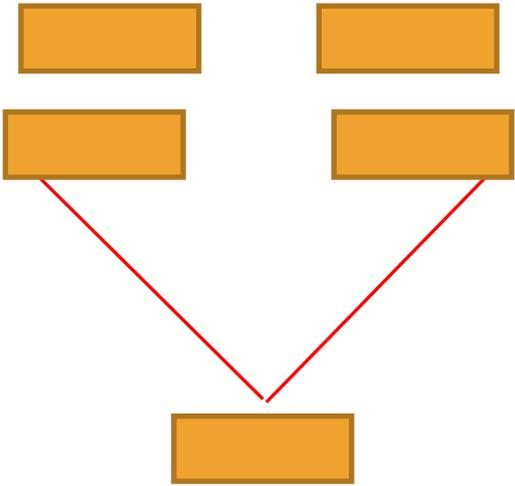
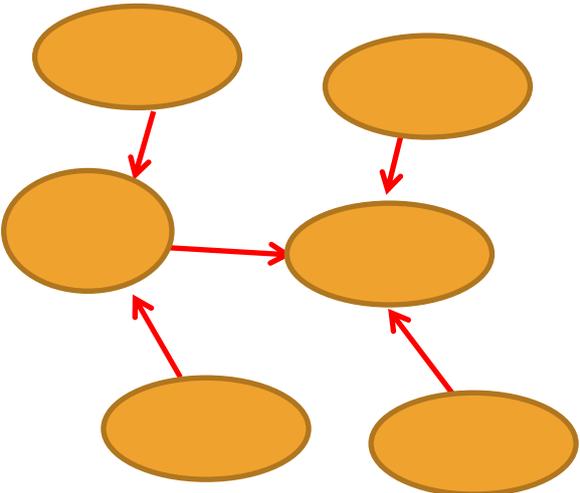
- Die Auswahl von Lesestrategien und die Reflexion ihrer Ergiebigkeit (hier und in den folgenden Teilen des Strategiesets) dienen der Planung bzw. Kontrolle/Auswertung des Arbeitsprozesses und sind damit metakognitive Strategien. Sie sollen optional je nach Leistungsstärke der Lerngruppe bzw. der (einzelnen) Schülerinnen und Schüler genutzt werden.
- Zu „Während des Lesens A“: *Strategien für das Textverstehen v. a. auf der Wort- und Satzebene*
- Zu „Während des Lesens B“: reduktiv-organisierende Strategien (in zwei Schritten sollen zentrale Aussagen/Makropropositionen des Textes aufgefunden bzw. rekonstruiert werden)

*Anmerkung:* Auf die Verfahren „Anstreichen von unverstandenen Wörtern“ und „Unterstreichen von Schlüsselwörtern“ wird verzichtet, weil sie in der neueren Leseforschung umstritten sind (Prinzip: „Konzentration auf Verstandenes statt auf Unverstandenes“ und mangelnde Definition von Verfahren zur Bestimmung von Schlüsselwörtern).

## 2.2.3 Lesestrategien nach dem Lesen

### Nach dem Lesen – erster Schritt

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

<p>(1) Schaubild für einen beschreibenden Text</p> 	<p>(2) Schaubild für einen argumentativen Text</p> 
<p>(3) Schaubild für einen erklärenden Text</p> 	<p>(4) Schaubild für einen problemlösenden oder erzählenden Text</p> 

### **Nach dem Lesen – zweiter Schritt (optional)**

Welche Fragen stellt der Text? Welche Antworten gibt er auf diese Fragen?

### **Nach dem Lesen – dritter Schritt**

Wie hat der Text auf dich gewirkt? (War er schwer/leicht zu lesen, war er langweilig/interessant ...?)

Was möchte der Text wohl bei den Leserinnen und Lesern bewirken? (z. B. sie informieren, sie von etwas überzeugen, zu etwas überreden, zu etwas verpflichten ...)

Hat der Text bei dir seine Absicht erreicht? (Konnte der Text dich über ein Thema informieren, dich überzeugen ...?)

Optional (für fortgeschrittene Leserinnen und Leser): Wie ist der Text sprachlich gestaltet? Ist der Text sprachlich so gestaltet und so aufgebaut, dass er seine Absicht bei dir erreichen kann?

Optional (für fortgeschrittene Leserinnen und Leser bzw. manche Textsorten): Erscheinen dir die zentralen Aussagen des Textes einleuchtend/stimmst du ihnen zu?

Optional (für fortgeschrittene Leserinnen und Leser): Vergleiche den Text mit anderen Texten zu dem gleichen Thema, die du schon gelesen hast.

#### Erläuterungen

- Zu „Nach dem Lesen A“: Die Strategie „Anfertigung eines Schaubilds“ ist eine (reduktiv-) organisierende Strategie, die dazu dient, die Textstruktur (mit Hilfe räumlicher Symbole) zu erfassen.
- Zu „Nach dem Lesen B“: Die Fragen schließen ggf. an Fragen an, die vor dem Lesen formuliert worden sind (im Rahmen der Klärung von Erwartungen an den Text).
- Zu „Nach dem Lesen C“: Die Fragen dienen der abschließenden Reflexion.

## **2.3 Didaktisch-methodische Prinzipien: Überlegungen zum Einsatz von Lesestrategien**

### **2.3.1 Zur Einführung von Lesestrategien**

- Lesestrategien sind mit Beginn der Schulzeit nach und nach einzuführen.
- Für die Einführung von Lesestrategien sind eigene Unterrichtseinheiten erforderlich.
- Ausgewählte Strategien sind jeweils zunächst in der Lerngruppe anzuwenden; (Lese-) Ergebnisse sind gemeinsam auszuwerten.
- In Unterrichtseinheiten, die der Einführung von Lesestrategien dienen, sind Lesestrategien von Schülerinnen und Schülern selbstständig anzuwenden, nach Möglichkeit einschließlich einer eigenständigen Auswahl.
- Anzahl bzw. die von Lehrerinnen und Lehrern getroffene Auswahl der einzuführenden Lesestrategien sind von der Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler abhängig (vgl. die Differenzierung der Bildungsgänge in Brandenburg: grundlegende, erweiterte und vertiefte allgemeine Bildung; zudem können Lehrerinnen und Lehrer einer Schule maßgeschneiderte Angebote für ihre Schülerinnen und Schüler konzipieren).

### **2.3.2 Zur Anwendung von Lesestrategien**

- Lesestrategien regelmäßig/so oft wie möglich für das Verstehen von Texten nutzen und reflektieren – und zwar im „normalen“ Unterricht (unabhängig von eigenen Unterrichtseinheiten zu Lesestrategien, die der Einführung von Strategien vorbehalten sind).
- Ziele der regelmäßigen Anwendung: Schülerinnen und Schüler sammeln Erfahrungen in der Auswahl und Anwendung der Strategien; dabei erwerben sie prozedurales Wissen/Können im Sinne von Kompetenzen statt nur deklaratives Wissen.
- Reflexion über Lesestrategien: Zum Erwerb von Lesekompetenz gehört als metakognitives Wissen, dass die Schülerinnen und Schüler durch die reflektierte Anwendung von Lesestrategien erkennen, dass Lesestrategien einen Verstehensprozess unterstützen, ohne dass sie einen erfolgreichen Verstehensprozess garantieren (s. o.).
- Zentrales Prinzip: Lesestrategien in unterschiedlichen Fächern nutzen.
- Differenzierungsmöglichkeiten innerhalb von Lerngruppen beachten.
- Bei der Einführung/Anwendung von Lesestrategien bewährte Verfahren des (Deutsch-) Unterrichts nutzen, z. B.:
  - Anregungen zur Anschlusskommunikation geben („Tausche dich mit einem Lernpartner aus. Was weißt du jetzt Neues über ...?“) oder Nutzung eines Selbsteinschätzungsbogens (zu Beginn und am Schluss einer Unterrichtseinheit)
  - Reziprokes Lehren und Lernen: Schülerinnen und Schüler als Experten für Zusammenfassung, Voraussagen, Klärung von Unklarheiten etc.

### 3 „LeseNavigator“

In diesem Kapitel erhalten Lehrerinnen und Lehrer Tipps und Anregungen, wie sie ein bestimmtes Set von Lesestrategien in den Unterricht aller Fächer in einer Schule integrieren können.

#### 3.1 Informationen und Hinweise zum „LeseNavigator“

Der „LeseNavigator“ stellt ein Werkzeug dar, welches als eine genau definierte Handlungs-vorschrift zum Lesen von Sachtexten in vorgegebenen Schritten zu verstehen ist.

Es gibt zwei Varianten:

Das „LeseNavigator – Starter-Set“ orientiert sich an den:

- Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss vom 15.10.2004 und
- an den Standards für den Bildungsgang grundlegende allgemeine Bildung ↔ in allen Rahmenlehrplänen für die Sekundarstufe vom 01.08.2008.

Das „LeseNavigator – Profi-Set“ orientiert sich an den:

- Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss vom 04.12.2003 und
- an den Standards für den Bildungsgang erweiterte allgemeine Bildung ↔ ↔ in allen Rahmenlehrplänen für die Sekundarstufe vom 01.08.2008.

#### Was sind Lesestrategien?

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

Es wird unterschieden in Lesestrategien

- vor dem Lesen,
- während des Lesens,
- nach dem Lesen.

Diese Strategien finden Sie didaktisch aufbereitet in den zwei Varianten des „LeseNavigators“ für Schülerinnen und Schüler.

#### 3.2 Zum Umgang mit dem Einsatz des Lesestrategie-Sets „LeseNavigator“

- Lesestrategien werden nicht erst in der Sekundarstufe erworben. Es empfiehlt sich daher, anhand einer Ausgangslage festzustellen, welche Lesestrategien Schülerinnen und Schüler bereits kennen und nutzen können.
- Lesestrategien werden in der Sekundarstufe vertieft, erweitert, ergänzt, neue eingeführt und eingeübt.
- Schülerinnen und Schüler sind dahingehend zu orientieren, dass sie zunehmend den Einsatz von Lesestrategien selbst regulieren und diese Kompetenz fächerübergreifend nutzen. Die Schülerinnen und Schüler sollen erkennen, dass sie durch eine zielgerichtete Anwendung geeigneter Strategien selbst lernen können, Texte besser zu verstehen und dadurch auch eigene Lesefreude selbst fördern und entwickeln können.

Die Praxis zeigt, dass das Lesestrategietraining nur dann wirksam wird, wenn es anhand eines konkreten Lerninhaltes praktiziert wird:

1. Schritt: Konkrete Textbeispiele mithilfe des LeseNavigators gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern lesen und den Nutzen strategischen Lesens exemplarisch deutlich machen.

2. Schritt: Schülerinnen und Schüler anleiten, den Einsatz der Strategie selbstständig zu planen, sich an diese Planung zu halten und die Wirksamkeit des Vorgehens zu prüfen.

- Schülerinnen und Schüler müssen wissen, dass sich ein erfolgreicher Umgang mit dem „LeseNavigator“ nur dann einstellt, wenn man sich realistische Ziele setzt und sich anstrengt.
- Lesestrategien können von Schülerinnen und Schülern nur dann auf Dauer erfolgreich und wirksam genutzt werden, wenn sie in der Schule nicht nur in einem Lehrgang, z. B. im Deutschunterricht, sondern immer wieder in allen Fächern angewendet werden. Nur wenn die Anwendung neu erworbener Strategien über einen längeren Zeitraum hinweg immer wieder im Unterricht eingefordert wird, die neu erlernten Strategien zur selbstverständlichen Arbeitsroutine beim Lesen von Sachtexten werden, entwickelt sich Lesekompetenz.
- In einer Sammlung sind ausgewählte Texte aus verschiedenen Fächern sowie der Schülerselbsteinschätzungsbogen aufzubewahren. Dadurch lässt sich eine Prozessentwicklung im Umgang mit Lesestrategien beobachten.
- Zu bedenken ist, dass der erfolgreiche Erwerb von Lesestrategien Verstehensprozesse unterstützt, aber die Nutzung von Strategien allein das Textverständnis nicht garantieren.
- Vor allem Texte mit komplexer Struktur oder solche, die spezielles Vorwissen erfordern, können trotz Strategienutzung ggf. unverstanden bleiben.

### **3.3 Zur Einführung des „LeseNavigators“ in der Schule**

Die folgenden Ausführungen geben konkrete Anregungen und Vorschläge, wie der „LeseNavigator“ als ein Set von Lesestrategien in der Schule eingeführt werden kann.

#### **Voraussetzungen klären**

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

Wie vertraut sind Lehrerinnen und Lehrer an einer Schule mit fachlichem und didaktischem Wissen zum Lesen, zur Lesekompetenz, zu Lesestrategien?

Wird diesbezüglich externe Hilfe/Unterstützung benötigt?

Welche Werkzeuge/Verfahren werden an der Schule zur Erhebung/Diagnose von Lesekompetenz bereits eingesetzt?

Welche Ergebnisse gibt es bei der Entwicklung von Lesekompetenz?

Wer hat Interesse, in einem Team mitzuarbeiten, das den Prozess der Leseförderung mit Hilfe des „LeseNavigators“ kontinuierlich begleitet?

#### **Vereinbarungen treffen**

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

Klären Sie bei der Einführung und dem Einsatz des Instrumentes die Rolle des Deutschunterrichts und die aller anderen Fächer.

Wir schlagen Festlegungen und Vereinbarungen zu folgenden Punkten vor:

Schwerpunkte	Fragen/Aufgaben
Zeitplan	Wann sollen die Lesestrategien eingeführt werden? Wann insbesondere wird der „LeseNavigator“ eingeführt? Welcher Zeitraum ist geplant?
Fach/Fächer	In welchen Fächern wird das Werkzeug eingeführt?
Fachlehrerinnen/Fachlehrer	Wer ist verantwortlich? Wofür?
Klassen, Gruppen, Schülerinnen und Schüler	In welchen Klassen/Gruppen soll das LeseNavigator-Starter-Set und in welchen Klassen/Gruppen soll das LeseNavigator-Profi-Set eingeführt/eingesetzt werden? Für welche Schülerinnen und Schüler eignet sich welches Set?
Testverfahren zur Bestandsaufnahme der Lesekompetenz können sein: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Material der Lernausgangslage (Jahrgangsstufe 7) – LAL</li> <li>• Diagnosebogen (Kapitel 3.4)</li> <li>• Möglichkeiten der Diagnose auf der Website des Lese-curriculums</li> </ul>	Welches Verfahren zur Erhebung der Ausgangslage der Lesekompetenzförderung wird angewendet? Wann? Wie erfolgt die Auswertung? Durch wen? Wie wird sie kommuniziert?
Zielsetzung	Welche Ziele werden mit der Einführung des „LeseNavigators“ verbunden? Wie werden sie überprüft? Wann?
Verlaufsplan/Prozessabläufe	Wer stellt diesen Plan auf, aus dem verbindlich hervorgeht, wer den „LeseNavigator“ einführt und welche Fachlehrkraft wann mit dem Instrument arbeitet? In welcher Form kann die Wirksamkeit geprüft werden?
Weitere Schritte	Wer vereinbart weitere Schritte, z. B. in Bezug auf Prozessbegleitung, personelle Kräfte, Änderungen in der Gruppe usw.?
Prozessprüfung	Wie wird der Prozess überprüft? Wie werden Probleme gelöst, die im Prozess auftreten?
Elterninformation	Wie werden Eltern zum Prozess informiert?
...	

## Wie setzen Sie die Einführung des „LeseNavigators“ in Ihrem Fach um?

Treffen Sie Vereinbarungen in Ihren Fachkonferenzen. Planen Sie gemeinsam realistische Ziele. Zunächst erscheint das Arbeiten mit dem „LeseNavigator“ möglicherweise sehr zeitaufwändig. Je öfter Schülerinnen und Schüler aber mit dem „LeseNavigator“ arbeiten, umso erfolgreicher kommen sie mit dem Instrument zurecht und werden effektiver damit umgehen können.

Wählen Sie entsprechend Ihrer gegebenen Unterrichtssituation gezielt aus, wann Sie den „LeseNavigator“ einführen und einsetzen.

Die Impulse auf dem LeseNavigator können Sie auf zwei Weisen nutzen:

1. **modellierend**
2. **informierend**

Beim **1. Verfahren** demonstrieren Sie selbst die Anwendung an einem Text mit der Methode des „lauten Denkens“. Zur Demonstration Ihres Verstehensprozesses können Sie so vorgehen, dass Sie einen Text zunächst laut vorlesen, Fragen, Unklarheiten, Assoziationen äußern und nach Lösungen für Ihre Verstehensprobleme suchen.

Beim zweiten Lesen wenden Sie dann laut denkend die Lesestrategien an und zeigen so, wie Sie damit umgehen. Sie können auch gleich mit der Anwendung beginnen. Die Schülerinnen und Schüler imitieren dann Ihr Vorgehen und reflektieren am Schluss darüber, wie die Lesestrategien ihr Verstehen unterstützt haben (Wie haben die Lesestrategien geholfen? Was war dadurch besser? Was war schwieriger?).

Beim **2. Verfahren** führen Sie die Lesestrategien informierend nach und nach ein, steuern die Anwendung durch kleine Aufgaben und klären im Unterrichtsgespräch den Nutzen der Strategie.

Diese Verfahren können beim Einsatz des „LeseNavigator-Starter-Sets“ und beim Einsatz des „LeseNavigator-Profi-Sets“ folgendermaßen ablaufen:

### **Vor dem Lesen**

Die Strategien „Vor dem Lesen“ fordern die Aktivierung von Vorwissen und fordern auf, Erwartungen an den Text zu formulieren.

### **LeseNavigator Starter-Set und Profi-Set (Blatt 1)**

Geben Sie den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, den Text als Ganzes wahrzunehmen.

Sie können die Ergebnisse visualisieren und/oder kommunizieren: Vermutungen/Vorwissen.

Moderieren Sie in der Einführungsphase des LeseNavigators ein Gruppengespräch oder lassen Sie die Schülerinnen und Schüler in Kleingruppen kommunizieren.

### **Während des Lesens**

Die Strategien „Während des Lesens“ fordern das Verstehen einzelner Wörter, Sätze und Absätze bzw. das Erkennen der zentralen Aussagen eines Textes.

Sprechen Sie in der Einführungsphase des LeseNavigators mit den Schülerinnen und Schülern über das,

- was sie im Text verstanden haben und auch darüber,
- was sie im Text nicht verstanden haben.

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

### **LeseNavigator Starter-Set und Profi-Set (Blatt 2)**

Lassen Sie die Schülerinnen und Schüler diesen Auftrag zunächst unkommentiert ausführen. Verschaffen Sie sich in der Einführungsphase des LeseNavigators einen Überblick darüber, welche Textteile die Schülerinnen und Schüler dem Anfang, der Mitte und dem Schluss eines Textes überhaupt zuordnen.

### **Zusatz für LeseNavigator Profi-Set (Blatt 2)**

Verschaffen Sie sich in der Einführungsphase des LeseNavigators einen Überblick darüber, welchem Texttyp die Schülerinnen und Schüler den Text überhaupt zuordnen.

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

### **LeseNavigator Starter-Set und Profi-Set (Blatt 3)**

Lassen Sie in der Einführungsphase des LeseNavigators die Schülerinnen und Schüler diesen Auftrag zunächst unkommentiert ausführen.

Anschließend können Sie über ein Gespräch bereits Verstandenes sichern.

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

### **LeseNavigator Starter-Set und Profi-Set (Blatt 4)**

Lassen Sie in der Einführungsphase des LeseNavigators die Schülerinnen und Schüler diesen Auftrag zunächst unkommentiert ausführen.

Legen Sie Wörterbücher und Lehrbücher bereit. Sie können an diesen Navigationsschritt auch die Aufgabe anknüpfen, ein Glossar anzulegen.

In einem Gespräch lässt sich klären, wie es Schülerinnen und Schülern gelingt, Zusammenhänge zwischen Textteilen herzustellen und diese für das Textverständnis zu nutzen.

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

### **LeseNavigator Starter-Set und Profi-Set (Blatt 5)**

Erklären Sie in der Einführungsphase des LeseNavigators den Schülerinnen und Schülern, dass sie möglichst große Sinnabschnitte festlegen sollen. Zu verweisen ist darauf, dass es oft nicht sinnvoll ist, den Absätzen des Textes zu folgen, da es häufig zu viele sind. Die Informationsdichte in vielen Sachtexten erschwert oft den Zugang. In diesem Fall lassen Sie das „Gesamtpaket“ strukturieren (Informationen, Behauptung/Gleichung, Belege, Beispiele, Übung).

Eine Auswertung der Ergebnisse kann über eine Visualisierung und/oder über ein Unterrichtsgespräch erfolgen.

Wichtig ist, dass die Sinnabschnitte treffend gekennzeichnet sind in Bezug auf:

- den Inhalt und
- die Gesamtstruktur des Textes.

## **Nach dem Lesen**

Die Strategien „Nach dem Lesen“ fordern das Verstehen der Textstruktur. Sie ermöglichen es den Schülerinnen und Schülern, die thematische Entfaltung eines Sachtextes darzustellen sowie diesen kritisch reflektieren und bewerten zu können.

### **LeseNavigator Starter-Set (Blatt 6) und Profi-Set (Blatt 6 und 7)**

Verweisen Sie darauf, dass die Schülerinnen und Schüler für diesen Navigationsschritt ihre Kenntnisse aus den verschiedenen Fächern (und auch eigene) nutzen und einbringen müssen, z. B. für die Gestaltung von Schaubildern, Übersichten usw.

Der hier ausdrücklich ausgesparte Schritt der Anschlusskommunikation könnte als Grundlage für ein Fachgespräch in kleineren/größeren Gruppen oder in der Klasse genutzt werden. Je nach Lerngruppensituation können Sie die Anschlusskommunikation im freien Gespräch verlaufen lassen oder mit gezielten Leseaufgaben lenken.

### **LeseNavigator Starter-Set (Blatt 7 und 8) und Profi-Set (Blatt 8, 9 und 10)**

Mithilfe dieser Schritte werden den Schülerinnen und Schülern eigene Verstehensprozesse verdeutlicht.

Zum anderen erhalten Sie eine direkte Rückmeldung hinsichtlich der Praktikabilität des LeseNavigators und eine indirekte Rückmeldung über individuelle Lernstände der Schülerinnen und Schüler. Die metakognitive Reflexion ist besonders wichtig, damit sich das Lernen durch das Lesen entwickelt. Weitere Fragen können sein: Was weißt du nun besser als vorher? Was möchtest du noch wissen? Wie wichtig waren die Lesestrategien für das Verstehen des Textes?

### 3.4 Kompetenzorientiert diagnostizieren: Lesen

Das folgende Beispiel der individuellen pädagogischen Diagnose bezieht sich auf den Kompetenzbereich Lesen insgesamt und geht über den Bereich der Lesestrategien hinaus. Berücksichtigt werden dabei das Lesen von literarischen Texten und das Lesen von Sach- und Gebrauchstexten. Es handelt sich um einen Diagnosebogen, aus dem auch ein Beobachtungsbogen entwickelt werden kann. Der Einsatz empfiehlt sich in allen anderen Fächern. Die Auswertung dieses Diagnosebogens hilft insbesondere der individuellen Leseförderung von Schülerinnen und Schülern in der Gesamtheit.

**Diagnosebogen „Lesen“** für \_\_\_\_\_

Art der Textauswahl:		Beispiele für gewählte Lesetexte:			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• kurze Texte aus dem Lehrbuch</li> <li>• längere Texte aus dem Lehrbuch</li> <li>• einfache Texte aus Zeitungen, Zeitschriften</li> <li>• schwierigere Texte aus Fachzeitschriften, Fachbüchern</li> <li>• einfache literarische Texte</li> <li>• komplexere literarische Texte</li> <li>• nichtlineare Texte</li> <li>• Jugendbuch/Jugendroman</li> <li>• längere Erzählung, Novelle, Drama, Roman</li> </ul>					
	Bereiche <sup>5</sup>	trifft voll zu	trifft überwiegend zu	trifft eingeschränkt zu	trifft nicht zu
Leseinteresse	hört beim Vorlesen aufmerksam zu				
	kann persönliche Leseinteressen beschreiben				
	kennt Autorinnen und Autoren und ihre Werke				
	wählt Texte/Bücher interessengeleitet aus einem vorgegebenen Wahlangebot aus				
	liest selbst gewählte Texte/Bücher mit Ausdauer				
	liest Bücher und Zeitschriften freiwillig				
	nutzt interessengeleitet Hörbücher oder Hörangebote aus dem Internet				
	nutzt Bibliotheken, Buchhandlungen				
	nutzt Lesetipps				

<sup>5</sup> Vgl. AFB I, II und III der KMK-Standards

	Bereiche	trifft voll zu	trifft überwiegend zu	trifft eingeschränkt zu	trifft nicht zu
<b>Lesetechniken</b>	nimmt aktiv am Austausch über Gelesenes teil				
	liest flüssig				
	liest sinnbezogen				
	liest überfliegend				
	liest selektiv				
	liest navigierend (z. B. Bild-Ton-Text integrierend)				
<b>Lesestrategien</b>	<b>Vor dem Lesen</b>				
	entwickelt Leseerwartungen/-vorstellungen				
	nutzt externes Wissen/Vorwissen				
	<b>Während des Lesens</b>				
	erfasst Textschemata				
	löst Verstehensprobleme selbstständig				
	nutzt Informationsquellen				
	wendet Verfahren zur Textstrukturierung an, z. B.: Sinnabschnitte erkennen, Teilüberschriften bilden				
	wendet Verfahren zur Textaufnahme an, z. B.: Stichwörter, Aussagen formulieren				
	<b>Nach dem Lesen</b>				
	kann in einem Schaubild wichtige Aussagen eines Textes im Zusammenhang präsentieren				
	kann Wertungen zum Text formulieren				
<b>Leseaufgaben</b>	löst Aufgaben zum Detailverstehen eines Textes, erschließt Detailinformationen in Textteilen				
	löst Aufgaben zum Interpretieren eines Textes, erschließt Bedeutungszusammenhänge in einem Text				
	löst Aufgaben zum Reflektieren und Bewerten eines Textes				

## 3.5 Schülerelbstbeobachtungsbogen

### 3.5.1 Zum Einsatz des Schülerelbstbeobachtungsbogens

Über die Selbstreflexion der Schülerin oder des Schülers können Informationen zur Aufgabenbewältigung eingeholt und gezielte Maßnahmen zur individuellen Förderung abgeleitet werden. Ein Schülerelbstbeobachtungsbogen regt die Schülerin bzw. den Schüler dazu an, ihren/seinen eigenen Lernprozess gezielt zu beobachten, Stärken und Schwächen zu erkennen und Schlussfolgerungen für ihr/sein weiteres Lernen zu ziehen. Bei Einführung des „LeseNavigator-Starter/Profi-Sets“ und im kontinuierlichen Umgang damit empfiehlt es sich, beispielsweise zu Beginn und am Schluss einer Unterrichtseinheit, einen Schülerelbstbeobachtungsbogen einzusetzen.

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

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

Die folgenden Hinweise und Vorschläge für einen Schülerelbstbeobachtungsbogen beziehen sich vorwiegend auf eine mögliche Diagnose, die sich primär auf die Vertrautheit bei der Anwendung und Nutzung der Lesestrategien beschränkt, nicht auf das Textverständnis selbst. Neben den Kriterien, die sich im Vorschlag für ein Schülerelbstbeobachtungsbogen-Starter-Set und im Schülerelbstbeobachtungsbogen-Profi-Set eng an die Varianten des „LeseNavigators“ binden, ist die Erstellung schulinterner Varianten zu empfehlen.

So kann den Schülerinnen und Schülern unter der Frage „Was ich noch dazu sagen will“ zum einen die Möglichkeit gegeben werden, sich in Stichpunkten oder in ganzen Sätzen zum „LeseNavigator“ zu äußern. Zum anderen bietet sich die Variante auch als freie Selbsteinschätzung an, bei denen die Schülerinnen und Schüler die Kriterien der Einschätzung selbst auswählen und diese verbal beschreiben. Hier werden dann ggf. auch Aspekte benannt, die die Lehrkraft im Vorfeld gar nicht als mögliche Stärken oder Schwächen vermutet hat.

Beispiele für mögliche offene Impulse zur Reflexion:

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

Um die Wirksamkeit des Einsatzes des „LeseNavigators“ in der Lerngruppe gemeinsam zu prüfen, kann es unterstützend sein, wenn die Lehrkraft diesen Selbstbeobachtungsbogen auch ausfüllt und sich dann mit den Schülerinnen und Schülern dazu austauscht.

### 3.5.2 Schülerselbstbeobachtungsbogen-Starter-Set

#### LeseNavigator Starter-Set

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

Ausgefüllt am: \_\_\_\_\_

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

	Ich kann	trifft voll zu	trifft über- wiegend zu	trifft einge- schränkt zu	trifft nicht zu
<b>Vor dem Lesen</b>	nach einem ersten Überblick herausfinden, worum es vermutlich im Text geht.				
	Wissen zum Thema einbringen.				
	formulieren, was ich aus dem Text erfahren möchte.				
<b>Während des Lesens</b>	nach der ersten Orientierung genauer sagen, worum es im Text geht.				
	Textstellen finden, die ich nicht verstanden habe.				
	nach wiederholtem Lesen herausfinden, was die Textstellen bedeuten.				
	nach dem Nachschlagen von unbekanntem Wörtern Textstellen klären.				
	zentrale Aussagen des Textes erkennen und selbst formulieren.				
	Sinnabschnitte erkennen.				
	Teilüberschriften bilden, die den Inhalt der Abschnitte verdeutlichen.				

	Ich kann	trifft voll zu	trifft über- wiegend zu	trifft einge- schränkt zu	trifft nicht zu
<b>Nach dem Lesen</b>	ein Schaubild gestalten, das zeigt, in welchem Zusammenhang Textaussagen stehen.				
	einschätzen, ob meine Erwartungen an den Text erfüllt wurden.				
	den Text bewerten und formulieren, was mir gefallen oder nicht gefallen hat.				
	herausfinden, was der Text bewirken möchte und ob diese Absicht erreicht wurde.				
	beschreiben, wie mir der LeseNavigator geholfen hat.				

<p>„Was ich noch dazu sagen will ...“</p> <p>Schreibe auf, was du über die Nutzung des „LeseNavigators“ noch sagen willst.</p>

### 3.5.3 Schülerelbstbeobachtungsbogen-Profi-Set

#### LeseNavigator Profi-Set

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

Ausgefüllt am: \_\_\_\_\_

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

	Ich kann	trifft voll zu	trifft überwiegend zu	trifft eingeschränkt zu	trifft nicht zu
<b>Vor dem Lesen</b>	nach einem ersten Überblick herausfinden, worum es vermutlich im Text geht.				
	Wissen zum Thema einbringen.				
	formulieren, was ich aus dem Text erfahren möchte.				
<b>Während des Lesens</b>	nach der ersten Orientierung genauer sagen, worum es im Text geht.				
	den Texttyp bestimmen.				
	Textstellen finden, die ich nicht verstanden habe.				
	nach wiederholtem Lesen herausfinden, was die Textstellen bedeuten.				
	nach dem Nachschlagen von unbekannten Wörtern Textstellen klären.				
	zentrale Aussagen des Textes erkennen und selbst formulieren.				
	Sinnabschnitte erkennen.				
	Teilüberschriften bilden, die den Inhalt der Abschnitte verdeutlichen.				

	Ich kann	trifft voll zu	trifft überwiegend zu	trifft eingeschränkt zu	trifft nicht zu
<b>Nach dem Lesen</b>	ein Schaubild gestalten, das zeigt, in welchem Zusammenhang Textausagen stehen.				
	die Funktion und den Texttyp des Textes bestimmen.				
	einschätzen, ob meine Erwartungen an den Text erfüllt wurden.				
	den Text bewerten und formulieren, was mir gefallen oder nicht gefallen hat.				
	die sprachliche Gestaltung des Textes erkennen und bewerten.				
	herausfinden, was der Text bewirken möchte und ob diese Absicht erreicht wurde.				
	den Text mit anderen Texten zum Thema vergleichen.				
	beschreiben, wie mir der LeseNavigator geholfen hat.				

<p>„Was ich noch dazu sagen will...“</p> <p>Schreibe auf, was du über die Nutzung des „LeseNavigators“ noch sagen willst.</p>

## Literaturverzeichnis

- Bertschi-Kaufmann, Andrea u. a.: Lesen. Das Training. 4 Hefte. Stuttgart 2007.
- Brinker, Klaus: Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. 3. Aufl., Berlin 1992.
- Garbe, Christine/ Holle, Karl/Jesch, Tatjana: Texte lesen. Lesekompetenz, Textverstehen, Lesedidaktik, Lesesozialisation. Paderborn 2008.
- Kühn, Peter: Lesekompetenz und Leseverstehen. Didaktisch-methodische Orientierungen zur Leseförderung im Muttersprachenunterricht. In: Lernchancen, 6. Jg., Heft 35 (2003), S. 4-9.
- Leubner, Martin: Gebrauchstexte und ihre Didaktik. In: Günter Lange und Swantje Weinhold (Hrsg.): Grundlagen der Deutschdidaktik. Sprachdidaktik – Mediendidaktik – Literaturdidaktik. 3. Aufl., Baltmannsweiler 2007, S. 319-346.
- Mandl, Felix/Friedrich, Helmut Felix (Hrsg.): Handbuch Lernstrategien. Göttingen 2005.
- Rosebrock, Cornelia: Lesesozialisation und Leseförderung – literarisches Leben in der Schule. In: Kämper-van den Boogaart, Michael (Hrsg.): Deutsch-Didaktik, Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2003, S. 153-174.
- Rosebrock, Cornelia/ Nix, Daniel: Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. 2. Aufl., Baltmannsweiler 2008.
- Willenberg, Heiner: Lesestrategien. Vermittlung zwischen Eigenständigkeit und Wissen. In: Praxis Deutsch. Heft 187 (2004), S. 6-15.
- Kultusministerkonferenz: Beschluss der KMK auf der 280. Plenarsitzung am 23. und 24.10.1997. Zur Qualitätssicherung. In: Brügelmann, Hans (Hrsg.): Was leisten unsere Schulen? – Zur Qualität und Evaluation von Unterricht. Seelze-Velber 1999, S.70-80.
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003.  
<http://www.kmk.org/aktuell/home>.  
[http://www.org/schulBildungsstandards/Deutsch-MSA\\_B\\_04-12-03.pdf](http://www.org/schulBildungsstandards/Deutsch-MSA_B_04-12-03.pdf), S. 21 (Stand: 10.10.2004).
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.): Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10). Beschluss vom 04.12.2003.
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004.
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (Hrsg.): Lehrpläne für die Sekundarstufe I in allen Fächern. Ludwigsfelde-Struveshof 2008.
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg: „Lesecurriculum“  
<http://www.bildung-brandenburg.de/4869.html> (Stand: 22.02.2010)
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (Hrsg.): Thesen zum Lesen und Einführung des LeseNavigators (pdf – 1MB), Initiative zur Lesekompetenzförderung in der Sekundarstufe I,  
[http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/individualisierung\\_des\\_lernens.html?&0](http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/individualisierung_des_lernens.html?&0)  
Portal Lesecurriculum auf dem Bildungsserver (Stand: 22.02.2010)
- Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg (Hrsg.): „Lesen in der Sekundarstufe“, Implementationsbrief zum Rahmenlehrplan Deutsch der Sekundarstufe I, 2002.

## Anhang

## Überblick Leseförderung in der Grundschule in allen Fächern

[http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbs/unterricht\\_und\\_pruefungen/rahmenlehrplaene/grundschule/schulinterne\\_curricula/pdf/SIC\\_De.pdf](http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbs/unterricht_und_pruefungen/rahmenlehrplaene/grundschule/schulinterne_curricula/pdf/SIC_De.pdf)

### Beispiel für das Handlungsfeld „Lesen in allen Fächern“ – (Ziele bestimmen/Synopse)

<p style="text-align: center;"><b>Deutsch</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Nutzung von Leseinteressen als Lernressourcen</li><li>• bewusster Erwerb von Lesestrategien zur Entwicklung der Lesesicherheit</li></ul>	<p style="text-align: center;"><b>Sachunterricht</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Erarbeitung und Festigung fachspezifische Lesestrategien (Schlüsselwörter erkennen...)</li><li>• Weiterentwicklung des Lesens an kontinuierlichen und nicht-kontinuierlichen Texten</li></ul>	<p style="text-align: center;"><b>Geografie</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Lesen von Karten verschiedener Maßstabsbereiche</li><li>• Erschließen von Sachtexten</li><li>• Vergleichen und Auswerten von Bildern</li><li>• Lesen von Klimadiagrammen...</li></ul>
<p style="text-align: center;"><b>Biologie</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Befähigung zum Erschließen von Fachtexten</li><li>• Erwerb fachspezifischer Lesestrategien (Herstellen von Verbindungen zwischen Inhalten von Texten und Alltagswissen, Wiedergeben von Kerngedanken komplexer Texte, ...)</li></ul>	<p style="text-align: center;"><b>Leseförderung in allen Fächern</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>besondere Verantwortung des Faches Deutsch</b></li><li>• <b>mit zunehmendem Alter der Lernenden Sache aller Unterrichtsfächer</b></li><li>• <b>Leserziehung ist eine Querschnittsaufgabe der Schule</b></li></ul>	<p style="text-align: center;"><b>Politische Bildung</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Nutzung und kritische Einschätzung vielfältiger Medien zur politischen Information und Kommunikation (Mediothek, Computer, Schulbibliothek, Schülerzeitung, Zeitungsprojekt, Ausstellungen)</li><li>• selbstständige Gewinnung von Informationen (gezieltes Markieren in Texten...)</li></ul>
<p style="text-align: center;"><b>Fremdsprachen</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Umgang mit vielfältigen Textsorten (Lieder, Reime, Gedichte, Bildgeschichten, Comics, Prosatexte, kontinuierliche und nicht-kontinuierliche Sachtexte)</li></ul>	<p style="text-align: center;"><b>Geschichte</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Entnehmen von Informationen aus Karten, historischen Sachtexten, literarischen Texten</li><li>• Analysieren, Entschlüsseln von Quellentexten</li></ul>	<p style="text-align: center;"><b>Physik</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Befähigung zum Lesen von Fachtexten in enger Verbindung zum Erlernen der Fachsprache</li><li>• Texte mit Tabellen, Formeln, Diagrammen</li></ul>

## Überblick Lesen – Bezug zwischen KMK – Bildungsstandards Deutsch für den Mittleren Schulabschluss und den Hauptschulabschluss (Fettdruck) und den Rahmenlehrplänen der Sekundarstufe I: Biologie, Chemie und Physik

Methoden und Arbeitstechniken	Verschiedene Lesetechniken beherrschen	Strategien zum Leseverstehen kennen und anwenden	Sach- und Gebrauchstexte verstehen und nutzen
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exzerpieren, Zitieren, Quellen angeben,</li> <li>• Wesentliches hervorheben und Zusammenhänge verdeutlichen,</li> <li>• Nachschlagewerke zur Klärung von Fachbegriffen, Fremdwörtern und Sachfragen heranziehen,</li> <li>• Texte zusammenfassen: z. B. im Nominalstil, mit Hilfe von Stichwörtern,</li> <li>• Symbolen, Farbmarkierungen, Unterstreichungen,</li> <li>• Inhalte mit eigenen Worten wiedergeben, Randbemerkungen setzen,</li> <li>• Texte gliedern und Teilüberschriften finden,</li> <li>• Inhalte veranschaulichen: z. B. durch Mindmap, Flussdiagramm,</li> <li>• Präsentationstechniken anwenden: Medien zielgerichtet und sachbezogen einsetzen: z. B. Tafel, Folie, Plakat, PC-Präsentationsprogramm.</li> </ul> <p><b>Hauptschule:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• mit Nachschlagewerken umgehen können</li> <li>• recherchieren</li> <li>• zitieren, Quellen angeben</li> <li>• Wesentliches markieren</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• über grundlegende Lesefertigkeiten verfügen: flüssig, sinnbezogen, überfliegend, selektiv, navigierend (z. B. Bild-Ton-Text integrierend) lesen.</li> </ul> <p><b>Hauptschule</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>über grundlegende Lesefertigkeiten verfügen: flüssig, sinnbezogen, überfliegend, selektiv</b></li> <li>• <b>Lesetechniken und Strategien zum Leseverstehen kennen und anwenden</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leseerwartungen und -erfahrungen bewusst nutzen,</li> <li>• Wortbedeutungen klären,</li> <li>• Textschemata erfassen: z. B. Textsorte, Aufbau des Textes,</li> <li>• Verfahren zur Textstrukturierung kennen und selbstständig anwenden: z. B. Zwischenüberschriften formulieren, wesentliche Textstellen kennzeichnen, Bezüge zwischen Textteilen herstellen, Fragen aus dem Text ableiten und beantworten,</li> </ul> <p><b>Hauptschule:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>die eigenen Leseziele kennen</b></li> <li>• <b>Vorwissen und neue Informationen unterscheiden</b></li> <li>• <b>Wortbedeutungen klären</b></li> <li>• <b>Lesehilfen nutzen: z. B. Textsorte, Aufbau, Überschrift, Illustration, Layout</b></li> <li>• <b>Verfahren zur Textstrukturierung kennen und nutzen: Inhalte zusammenfassen, Zwischenüberschriften formulieren, wesentliche Textstellen kennzeichnen, Bezüge zwischen Textstellen herstellen, Fragen aus dem Text ableiten und beantworten</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• verschiedene Textfunktionen und Textsorten unterscheiden: z. B. informieren: Nachricht; appellieren: Kommentar, Rede; regulieren: Gesetz, Vertrag; instruieren: Gebrauchsanweisung,</li> <li>• ein breites Spektrum auch längerer und komplexerer Texte verstehen und im Detail erfassen,</li> <li>• Informationen zielgerichtet entnehmen, ordnen, vergleichen, prüfen und ergänzen,</li> <li>• nichtlineare Texte auswerten: z. B. Schaubilder,</li> <li>• Intention(en) eines Textes erkennen, insbesondere Zusammenhang zwischen Autorintention(en), Textmerkmalen, Leseerwartungen und Wirkungen,</li> <li>• aus Sach- und Gebrauchstexten begründete Schlussfolgerungen ziehen, Information und Wertung in Texten unterscheiden</li> </ul> <p><b>Hauptschule:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>verschiedene Textfunktionen und Textsorten unterscheiden: informieren (z. B. Lexikontext), appellieren (z. B. Werbetext), regulieren (z. B. Jugendschutzgesetz, Arbeitsvertrag), instruieren (z. B. Bedienungsanleitung)</b></li> </ul>

**Überblick Lesen – Bezug zwischen KMK – Bildungsstandards Deutsch für den Mittleren Schulabschluss und den Hauptschulabschluss (Fettdruck) und den Rahmenlehrplänen der Sekundarstufe I: Biologie, Chemie und Physik**

Methoden und Arbeitstechniken	Verschiedene Lesetechniken beherrschen	Strategien zum Leseverstehen kennen und anwenden	Sach- und Gebrauchstexte verstehen und nutzen
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Stichwörter formulieren</b></li> <li>• <b>Texte gliedern und Teilüberschriften finden</b></li> <li>• <b>Inhalte mit eigenen Worten zusammenfassend wiedergeben</b></li> <li>• <b>Arbeitsergebnisse zielgerichtet und sachbezogen präsentieren: z. B. mit Folie, Plakat, PC.</b></li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Verfahren zur Textaufnahme kennen und nutzen: z. B. Aussagen erklären und konkretisieren, Stichwörter formulieren, Texte und Textabschnitte zusammenfassen.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Informationen zielgerichtet entnehmen, ordnen, prüfen und ergänzen</b></li> <li>• <b>nichtlineare Texte (auch im Zusammenhang mit linearen Texten) auswerten: z. B. Schaubilder</b></li> <li>• <b>Intention(en) eines Textes erkennen</b></li> <li>• <b>aus Sach- und Gebrauchstexten begründete Schlussfolgerungen ziehen</b></li> <li>• <b>Information und Wertung in Texten unterscheiden: z. B. in Zeitungen.</b></li> </ul>

**Überblick Lesen – Bezug zwischen KMK – Bildungsstandards Deutsch für den Mittleren Schulabschluss und den Hauptschulabschluss (Fettdruck) und den Rahmenlehrplänen der Sekundarstufe I: Biologie, Chemie und Physik**

<b>Fächer</b>	<b>Bildungsgang</b> ⇐ grundlegende allgemeine Bildung Die Schülerinnen und Schüler	<b>Bildungsgang</b> ⇐ ⇐ erweiterte allgemeine Bildung Die Schülerinnen und Schüler	<b>Bildungsgang</b> ⇐ ⇐ ⇐ vertiefte allgemeine Bildung Die Schülerinnen und Schüler
<b>Biologie</b>  Die Schülerinnen und Schüler differenzieren nach biologisch, chemisch und physikalisch belegten, hypothetischen oder nicht naturwissenschaftlichen Aussagen in Texten und Darstellungen und kennen die Grenzen der naturwissenschaftlichen Sichtweise (vgl. RLP S. 14).	beschreiben den Bedeutungsgehalt von fachsprachlichen bzw. alltags-sprachlichen Texten und Bildern in strukturierter sprachlicher Darstellung, nutzen Fachliteratur, Tabellen, Grafiken und moderne Medien unter vorgegebenen Gesichtspunkten zur Informationsbeschaffung (vgl. RLP S. 18).	beschreiben und erklären den Bedeutungsgehalt von fachsprachlichen bzw. alltags-sprachlichen Texten und Bildern in strukturierter sprachlicher Darstellung, nutzen selbständig Fachliteratur, Tabellen, Grafiken und moderne Medien unter vorgegebenen Gesichtspunkten zur Informationsgewinnung (vgl. RLP S.18).	Wie ⇐ ⇐  Wie ⇐ ⇐  beurteilen Informationen aus verschiedenen Quellen hinsichtlich ihrer Objektivität und ihrer Glaubwürdigkeit (vgl. RLP S.21).
<b>Chemie</b>  Die Schülerinnen und Schüler. differenzieren nach biologisch, chemisch und physikalisch belegten, hypothetischen oder nicht naturwissenschaftlichen Aussagen in Texten und Darstellungen und kennen die Grenzen der naturwissenschaftlichen Sichtweise (vgl. RLP S. 14).	recherchieren zu chemischen Sachverhalten zielgerichtet in unterschiedlichen Quellen, wählen aus unterschiedlichen Quellen themenbezogene und aussagekräftige Informationen aus (vgl. RLP S. 18)	recherchieren zu chemischen Sachverhalten zielgerichtet (und selbständig) in unterschiedlichen Quellen Wie ⇐ (vgl. RLP S. 23)	Wie ⇐ ⇐  Wie ⇐ ⇐ (vgl. RLP S. 23)
<b>Physik</b>  Die Schülerinnen und Schüler differenzieren nach biologisch, chemisch u. physikalisch belegten, hypothetischen oder nicht naturwissenschaftlichen Aussagen in Texten und Darstellungen und kennen die Grenzen der naturwissenschaftlichen Sichtweise (vgl. RLP S. 14).	<b>Bildungsgang</b> ⇐, ⇐ ⇐ und ⇐ ⇐ ⇐  interpretieren Diagramme, Tabellen und mathematische Zusammenhänge mathematischer Größen (vgl. RLP S. 22).	<b>Bildungsgang</b> ⇐, ⇐ ⇐ und ⇐ ⇐ ⇐  recherchieren und nutzen Informationen aus verschiedenen Quellen (vgl. RLP S. 23)	<b>Bildungsgang</b> ⇐, ⇐ ⇐ und ⇐ ⇐ ⇐  prüfen und bewerten ausgewählte Daten und Informationen aus verschiedenen Quellen zur Bearbeitung von Aufgaben und Problemen (vgl. RLP S. 23).



