



FACHLERNEN BRAUCHT LESEKOMPETENZEN

Anforderungen, Strategien
und Praxisbeispiele für den
Fachunterricht an berufsbildenden
Schulen am Übergang von der
8. in die 9. Schulstufe



Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (Hrsg.). (2022).
*Fachlernen braucht Lesekompetenzen. Anforderungen, Strategien und
Praxisbeispiele für den Fachunterricht an berufsbildenden Schulen
am Übergang von der 8. in die 9. Schulstufe.* Graz: ÖSZ.



MEDIENINHABER UND HERAUSGEBER

Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum
Geschäftsführung: Gunther Abuja
A-8010 Graz, Hans Sachs-Gasse 3/1
Tel.: +43 316 824150-0, Fax: +43 316 824150-6
office@oesz.at, www.oesz.at



IN KOOPERATION MIT DER

Pädagogischen Hochschule Wien
Didaktikzentrum für Text- und
Informationskompetenz
www.phwien.ac.at



EINE INITIATIVE DES

Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft
und Forschung
A-1010 Wien, Minoritenplatz 5
www.bmbwf.gv.at

Autorin: Sandra Reitbrecht

Modellierungstext „Arbeiten mit einer Grafik“: Stefan Lamprechter

Die Praxisbeispiele sind – wo nicht anders angegeben –
Auszüge aus sprachsensiblen Unterrichtsbeispielen des ÖSZ
(www.sprachsensiblerunterricht.at).

Wir danken Ingrid Weger, Stefanie Jörgl, Stefan Lamprechter,
Robert Riegler und Gabriele Ehmoser herzlich für ihr Feedback.

Redaktion: Carla Carnevale, Verena Reiter, Albert Göschl

Design & Layout: Kontraproduktion Gruber & Werschitz OG
Coverfoto: Luisella Planeta Leoni (pixabay.com)

Letzter Zugriff auf alle angegebenen Links: 25.5.2022

Download-Version unter www.oesz.at und
www.sprachsensiblerunterricht.at

Alle Rechte vorbehalten. © Österreichisches Sprachen-Kompetenz-
Zentrum und Pädagogische Hochschule Wien 2022.

INHALT

Vorwort	5
1. Lesen am Übergang von der 8. in die 9. Schulstufe	7
2. Lesekompetenz als Basis für Fachlernen	8
3. Voraussetzungen für erfolgreiches Textverstehen	11
3.1 Themenbezogenes Wissen	11
3.2 Leseflüssigkeit	11
3.3 Wortschatz, Grammatik- und Textsortenwissen	13
3.4 Inferenzbildung und Lesestrategien	14
4. Lesen mit Ziel	15
4.1 Strategien und Handlungspläne für das Lesen	15
4.2 Zielorientierung und selbstregulierte Strategie-Anwendung	17
4.3 Lesestrategien vermitteln	19
4.4 Reziprokes Lesen als interaktiver Zugang zum detaillierten Leseverstehen	22
5. Sprachliche Anforderungen von Texten erkennen	23
5.1 RATTE – ein Tool für eine erste Einschätzung	24
5.2 Text ist nicht gleich Text	26
5.3 Multimodale, digitale und multimediale Texte	26
6. Verstehenshilfen anbieten, sprachliches und fachliches Wissen fördern	29
6.1 Didaktische Aufbereitung von Lesetexten vor dem Unterricht	30
6.2 Aktivitäten in der Klasse zur Entlastung und Vorbereitung vor dem Lesen	32
6.3 Aktivitäten zur vertieften Auseinandersetzung während des Lesens und nach dem Lesen	33
7. Das Lesen zur gemeinsamen Sache machen	35
7.1 Koordination und Kooperation – im Team arbeiten	35
7.2 Ko-Konstruktion – Schüler/innen aktiv einbinden	36
8. Weiterführende Links	37
9. Literaturverzeichnis	37

VORWORT

*Man bringe „gute Texte“ in den Unterricht ein.
Das sind solche, die den Lernenden passend herausfordern
und ihn in einen Dialog mit dem Text bringen.*

(Josef Leisen)

Lesen zu können, um sich Wissen anzueignen und Fachinhalte zu verstehen, ist eine Kompetenz, die in allen Unterrichtsfächern und auf allen Schulstufen entscheidend für den Bildungserfolg ist. In einem sprachbewussten Fachunterricht, der den Aufbau von Bildungs- und Fachsprache zum Ziel hat, nimmt die Förderung der Lesekompetenz in allen Schulstufen einen wichtigen Stellenwert ein (vgl. Grundsatzertlass zur Leseeziehung 2017). In allen Lehrplänen der Sekundarstufe II wird hervorgehoben, dass eine profunde Sprachkompetenz in der Unterrichtssprache die Basis für Lehr- und Lernprozesse in allen Unterrichtsgegenständen ist und somit auch wesentlich zu einer positiven Bewältigung der Schullaufbahn beiträgt.

Erfahrungen aus der Praxis zeigen, dass der Lesekompetenzaufbau in der 8. Schulstufe nicht abgeschlossen ist und Schüler/innen an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen besonders in der 9. Schulstufe ihre Lesebildung im Fach fortsetzen können sollten.

Mit dieser Broschüre möchten wir Lehrpersonen aller Fächer der 9. Schulstufe dazu anregen, in ihrem Fachunterricht gezielt an der Lesekompetenz zu arbeiten, damit Schüler/innen auf ihrem Weg zur Diplomarbeit oder Abschlussarbeit unterstützt werden.

Die Autorin Sandra Reitbrecht zeigt auf, welche Voraussetzungen in der 9. Schulstufe für erfolgreiches Textverstehen gegeben sein sollten und was Lesen im Fachunterricht bedeuten kann. Sie veranschaulicht durch Praxisbeispiele die Vermittlung von Lesestrategien, informiert über ein digitales Diagnosetool, mit dem sich feststellen lässt, ob ein Text für die Schulstufe, in der man unterrichtet, sprachlich geeignet ist, und zeigt Möglichkeiten auf, wie Lesen in einem Lehrer/innenteam zur gemeinsamen Sache werden kann.

Unseren Critical Friends Stefanie Jörgl, Robert Riegler, Stefan Lamprecht und Gabriele Ehmoser sei an dieser Stelle für Ihr konstruktives Feedback herzlich gedankt.

Wir freuen uns, wenn die Anregungen in dieser Broschüre den Weg in die Praxis finden.

Min^{Rin} Mag.^a Ingrid Weger

(Bundesministerium für Bildung,
Wissenschaft und Forschung)

Mag. Gunther Abuja

(Geschäftsführer des ÖSZ)

1. LESEN AM ÜBERGANG VON DER 8. IN DIE 9. SCHULSTUFE

Die Auseinandersetzung mit Texten ist im Fachunterricht von zentraler Bedeutung: Schüler/innen recherchieren und lesen Texte, um sich fachliches Wissen anzueignen und dieses Wissen in weiterführenden Aufgaben anzuwenden. Dabei steigern sich die Anforderungen während der Schullaufbahn: Am Übergang von der Sekundarstufe I in eine BMHS kommen gänzlich neue schultypen- und berufsfeldspezifische Unterrichtsfächer hinzu. Auch rücken die abschließenden Prüfungen in den Fokus: So müssen Schüler/innen einer BMS eine Abschlussarbeit bzw. in einer BHS gegen Ende ihrer Schullaufbahn eine Diplomarbeit schreiben. Dafür müssen sie Informationen aus mehreren oft umfangreichen und selbst recherchierten Texten verstehen, auswählen und miteinander in Beziehung setzen. Generell gilt es, in den letzten Schuljahren einen immer eigenständigeren Umgang mit Texten zu entwickeln, um auf zukünftige berufliche oder universitäre Anforderungen gut vorbereitet zu sein.

Nationale und internationale Leistungsstudien belegen, dass nicht alle Schüler/innen über ausreichende Lesekompetenzen verfügen, um die geforderten Leseziele im Fachunterricht der 9. Schulstufe problemlos meistern zu können. Wenn man als Lehrperson eine Klasse der 9. Schulstufe übernimmt, ist vielmehr von heterogenen Lesekompetenzen auszugehen. Die Heterogenität steigt zudem durch Quereinsteiger/innen mit anderen Erstsprachen, die sich erstmals mit deutschen Texten konfrontiert sehen.

Angesichts dieser Ausgangssituation ermöglicht die vorliegende Broschüre eine kompakte Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Leseanforderungen im Fachunterricht der 9. Schulstufe und bietet Anregungen für die Förderung der Lesekompetenz in allen Fächern der betreffenden Schulstufe. Wenn Fachlehrende die Leseförderung konsequent in ihren Unterricht integrieren, so schaffen sie eine zentrale Grundlage für das Gelingen von Lernprozessen in ihrem Fach. Gezielte Leseförderung unterstützt Schüler/innen dabei, den Übergang von der 8. in die 9. Schulstufe zu meistern und die verbleibende Schulzeit effizient für eine Verbesserung der Lesekompetenz zu nutzen.

Ausgehend von der beschriebenen Situation bietet die Broschüre Antworten, Informationen und Praxistipps zu folgenden Leitfragen:

- Was beeinflusst den Lese-Erfolg und wie können Lehrpersonen ein genaueres Bild von den Lesekompetenzen ihrer Schüler/innen erhalten?
- Wie kann man Lesestrategien im Fachunterricht vermitteln?
- Welche sprachlichen und textuellen Anforderungen bringen Lesetexte im Fachunterricht mit sich?
- Wie kann man Schüler/innen im Umgang mit Texten unterstützen?
- Wie kann man am Schulstandort die Lesekompetenz der Schüler/innen fördern?

PISA 2018

Die Ergebnisse der österreichischen Schüler/innen unterscheiden sich nicht signifikant vom **OECD-Schnitt**.

Allerdings zählen 24% der getesteten Schüler/innen zur sogenannten **Lese-Risikogruppe**, wobei der Anteil bei Schülern (29%) höher als bei Schülerinnen (18%) ist.

Familiäre Faktoren spielen in Österreich auch am Ende der Pflichtschulzeit noch eine große Rolle. Das formale Bildungsniveau der Eltern fällt dabei noch deutlicher ins Gewicht als der Aspekt des Migrationshintergrunds.

Suchaří, B., Höller, I. & Wallner-Paschon, C. (Hrsg.) (2019). PISA 2018. *Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich*. Graz: Leykam, S. 39–48 u. S. 97f.

2. LESEKOMPETENZ ALS BASIS FÜR FACHLERNEN

Das Lesen von Texten ist im Fachunterricht nie Selbstzweck, sondern basaler Bestandteil größerer Lernprozesse. In diesem Sinne definiert auch der Grundsatzterlass Leseerziehung (BMBWF, 2017) Lesekompetenz wie folgt:

„Lesekompetenz ermöglicht es den SchülerInnen, Texte unterschiedlicher Art in ihren Aussagen, ihren Absichten und in ihrer formalen Struktur zu verstehen, sie in einen größeren sinnstiftenden Zusammenhang einzuordnen sowie in der Lage zu sein, Texte für verschiedene Zwecke sachgerecht und zielgerichtet zu nutzen und zu produzieren.“ (BMBWF, 2017, S. 1)

Die mit dem Lesen verbundenen Ziele enden nicht beim Verstehen von Texten; das Verstehen bildet vielmehr die Basis für das fachliche Lernen sowie für die Anwendung des erworbenen Wissens in weiterführenden Aufgabenstellungen bis hin zur eigenen Textproduktion (vgl. zum Schreiben im Fach u.a. Philipp, 2020b). Schüler/innen sehen sich im Fachunterricht mit einer Vielzahl an unterschiedlichen Textsorten und Aufgabenstellungen konfrontiert. Diese Vielzahl bedingt wiederum verschiedene Leseprozesse. Zentral in der Förderung von Lesekompetenz ist es u.a., ein Verständnis für unterschiedliche Lesearten zu entwickeln.¹ Lesearten bezeichnen eine jeweils spezifische Herangehensweise an den Text. Je nach Leseziel kommen unterschiedliche Lesearten automatisch oder durch die Lehrperson angeleitet zum Einsatz.

Drei gängige Lesearten, die bei komplexeren Aufgaben auch häufig kombiniert auftreten, sind das orientierende, das selektive und das intensive Lesen:

- **Orientierendes Lesen** wendet man an, um einen ersten Überblick über einen Text zu erhalten oder um zu überprüfen, ob ein Text sich generell für das Lösen einer Aufgabe eignet. Man orientiert sich dabei z. B. an Überschriften, Bildern oder (grafisch hervorgehobenen) Schlüsselwörtern.
- **Selektives Lesen** eignet sich, wenn man einem Text nur gezielt einzelne Informationen entnehmen muss. Dafür reicht zumeist ein Querlesen, also ein Scannen des Textes.
- **Intensives Lesen** hingegen ist immer dann gefragt, wenn man einen Text in all seinen Zusammenhängen, Informationen und Details erfassen muss und man daher Zeile für Zeile liest.² (Vgl. Leisen, 2012, S. 2)

Diese und andere Lesearten sind im Fachunterricht gut vermittelbar. Zudem ist es wichtig, vor weiteren Unterrichtsschritten eine Verstehenskontrolle durchzuführen. Dafür eignen sich beispielsweise geschlossene Formate wie Richtig-/Falsch- oder Multiple-/Single-Choice-Aufgaben. Auch das Verfassen und gemeinsame Besprechen von Notizen zu einem Lesetext kann ein Mittel der Verständnissicherung sein. Ebenso können Arbeitsanweisungen, die z. B. mit *benennen*, *beschreiben*, *wiedergeben* formuliert werden, der Verstehenskontrolle dienen. Dabei gilt es zu bedenken, dass diese bereits mündliche oder schriftliche produktive Leistungen von den Lernenden verlangen, welche wiederum sprachlich unterstützt werden können.

Lesekompetenz fördern und zugleich fachliches Lernen unterstützen

McCulley & Osman (2015) zeigen in einer Zusammenschau von Studien zum sozialkundlichen Unterricht, dass sich die Förderung der Lesekompetenz durch eine gezielte Arbeit mit Sachtexten auch auf das fachliche Lernen und das fachliche Wissen von Schülerinnen und Schülern positiv auswirkt.

McCulley, L. V. & Osman, D. J. (2015). Effects of reading instruction on learning outcomes in social studies: A synthesis of quantitative research. *The Journal of Social Studies Research* 39, 183–195.]

Video-Lecture: Sprachbewusstes Methodentraining für den Fachunterricht in der Sekundarstufe

Die beiden BHS-Lehrer Stefan Lamprechter und Robert Riegler geben einen Einblick in Methoden eines sprachsensiblen (sprachbewussten) Fachunterrichts, bringen ansprechende Beispiele und spannende Einsichten aus ihrem Unterrichtsalltag, die bewusst machen, wie wichtig es ist, dass in allen Unterrichtsgegenständen gezielt am Ausbau von Fach- und Bildungssprache gearbeitet wird. Im Zentrum stehen Methoden und digitale Tools zum Trainieren von Wortschatz, Lese- und Schreibkompetenzen.

Produziert von Bildungs-TV & ÖSZ: <https://www.schule.at/bildungsnews/detail/sprachbewusstes-methodentraining-fuer-den-fachunterricht-in-der-sekundarstufe>

1 Das Konzept der Lesearten wird in der Literatur mit unterschiedlichen Begriffen bezeichnet. Häufig werden diese in der Literatur auch „Lesestile“ genannt. Der Begriff der Leseart geht vor allem auf Willberg und Forssmans *Lesetypographie* (1997) zurück.

2 Neben den genannten drei Lesearten lassen sich auch noch weitere, wie das z. B. das „differenzierende Lesen“ oder das „betrachtende Lesen“ bestimmen (vgl. hierzu Rautenberg/Schneider, 2015, S. 252f.).

GESCHICHTE UND POLITISCHE BILDUNG: ALLGEMEINES ZU DEN MENSCHENRECHTEN ³



Nachdem das Thema erarbeitet und die Schüler/innen einen Text (siehe folgenden Auszug) gelesen haben, erfolgt die Verstehenskontrolle durch eine Wahr-/Falsch-Aufgabe:

Lesetext (Auszug):

Menschenrechte sind Rechte, die für alle Menschen überall auf der Welt gelten. Das nennt man Universalität der Menschenrechte. Daneben gibt es die Unteilbarkeit der Menschenrechte – das bedeutet, dass sie in ihrer Gesamtheit beachtet werden müssen. Man kann nicht nur einen Teil davon beachten und meinen, damit seien die Menschenrechte erfüllt. Die Idee, genau festzulegen, welche Rechte dies sind, gibt es schon lange Zeit. Nach dem Zweiten Weltkrieg ging die UNO – ein Zusammenschluss von fast allen Staaten der Welt – dann daran, diese Rechte auch schriftlich zu verfassen und den einzelnen Ländern zur Unterzeichnung vorzulegen. Am 10. Dezember 1948 wurde von der UNO die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte verabschiedet. Von den damals 15 Mitgliedern des Europarates wurde 1950 zusätzlich die Konvention zum Schutz der Menschenrechte und Grundfreiheiten beschlossen, dies ist die Europäische Menschenrechtskonvention (EMRK). Die Menschenrechte gelten also für alle Menschen, unabhängig von nationaler oder sozialer Herkunft, Hautfarbe, Geschlecht, Sprache, Vermögen, politischer, religiöser oder sonstiger Einstellung. [...].

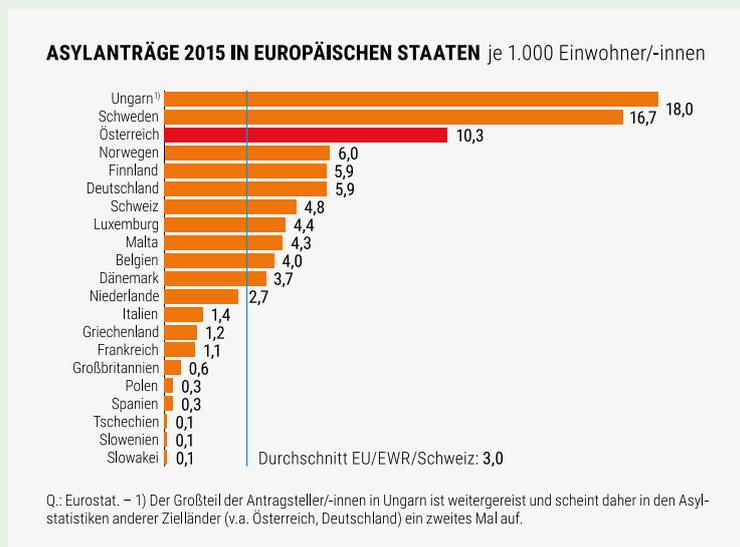
Versuchen Sie nun mithilfe des Textes herauszufinden, ob folgende Aussagen wahr oder falsch sind:

Aussage	wahr	falsch
Die Menschenrechte gelten nicht für alle Menschen auf unserem Planeten.		
Sehr wenige Staaten haben die Menschenrechte bisher unterzeichnet.		
Es gibt spezielle Menschenrechte für Kinder.		
Deine Menschenrechte sind davon abhängig, in welchem Land du geboren wurdest.		
In Europa gibt es eine eigene Menschenrechtskonvention.		
Die Idee für die Menschenrechte gab es erst nach dem 2. Weltkrieg.		
Alle Staaten der Welt halten sich an die Menschenrechte.		

³ Entnommen einem Unterrichtsbeispiel des ÖSZ (erstellt von Stefan Lamprechter):
https://www.oesz.at/download/chawid/052_su_bhs_Allg_Menschenrechte_Lamprechter.pdf

GEOGRAPHIE:
ENTWICKLUNGEN IN ÖSTERREICH – MIGRATION⁴

In diesem Unterrichtsbeispiel werden vier Grafiken gezeigt (hier davon beispielhaft nur eine), die in weiterer Folge von den Lernenden mit folgender Aufgabenstellung versprachlicht werden müssen.



– Beschreiben Sie folgende Darstellung mit zumindest vier Sätzen.

– Verwenden Sie dafür die unterstützenden Satzmuster in der Box (s.u.).

Zur Verbalisierung der Grafiken werden den Lernenden ausgewählte Satzmuster zur Verfügung gestellt. Indem man den Lernenden solche sprachliche Mittel zur Verfügung stellt, können bildungssprachliche Formulierungen korrekt erworben und in weiterer Folge eigenständig angewendet werden.

Satzmuster (Auszug):**Was?**

Die Grafik / Die Tabelle / Das Diagramm zeigt ..., dass ...
Die Grafik / Die Tabelle / Das Diagramm veranschaulicht ...

Wo? / Wann?

Anhand einer Umfrage wurde ... erhoben.
Die Statistik wurde im Auftrag von ... erstellt.

Wie?

Die x-Achse / Die y-Achse zeigt ...
Die x-Achse / Die y-Achse stellt ... dar.

Warum?

Abschließend lässt sich feststellen, dass ...
Das Diagramm / Die Tabelle / Die Grafik veranschaulicht den Anstieg / Rückgang ...

⁴ Entnommen einem Unterrichtsbeispiel des ÖSZ (erstellt von Stefan Lamprechter):
https://www.oesz.at/download/chawid/OESZ_U-Beispiel_SU_081a_BHS_Geographie_Migration_Entwicklungen_Oesterreich_Lamprechter.pdf

3. VORAUSSETZUNGEN FÜR ERFOLGREICHES TEXTVERSTEHEN

Um das Verstehen von Fachtexten zu fördern, ist es für Lehrkräfte hilfreich, die Voraussetzungen für erfolgreiches Textverstehen zu kennen. Folgende vier Faktoren können das Textverstehen in hohem Maße beeinflussen (vgl. Cromley & Azevedo, 2007):

- Themenbezogenes Wissen
- Leseflüssigkeit
- Wortschatz, Grammatik und Textsortenwissen
- Inferenzbildung und Lesestrategien

3.1 Themenbezogenes Wissen

Das Lesen von Texten kann bereits vorhandenes Wissen aktivieren, wodurch neue Inhalte aus dem Text in das bestehende Wissensnetz integriert werden können. Als Lehrperson kann man diese Ressource gewinnbringend nutzen, indem man vor der Textlektüre mit der Gruppe/Klasse das vorhandene Vorwissen sammelt. Ein praktisches E-Learning-Tool zum Sammeln von Vorwissen stellt hierzu *Mentimeter* dar, ein Programm, mit dessen Hilfe sich in Echtzeit interaktive Wortwolken erstellen lassen.⁵

Hier eine Wortwolke zum Thema Umweltschutz:



3.2 Leseflüssigkeit

Leseflüssigkeit⁶ ist dann gegeben, wenn basale Lesefertigkeiten wie die Wort- und Satzidentifikation automatisiert erfolgen. Sie zeigt sich durch ein flüssiges, fehlerfreies und sinngesund gestaltetes Lesen⁷ und ist eine wichtige Voraussetzung für das Leseverstehen: Erst wenn das Dekodieren des Textes korrekt, schnell und hoch automatisiert abläuft, haben Leser/innen kognitive Ressourcen für das Textverstehen frei. Viele Schüler/innen der 9. Schulstufe haben bereits eine ausreichende Leseflüssigkeit erreicht, sodass sie nur mehr selten ins Stocken geraten, z. B. bei unbekanntem längeren Fach- und Fremdwörtern. Genaue Richtwerte für eine „gute“ Leseflüssigkeit auf einer Schulstufe zu veranschlagen ist allerdings schwierig. Rosebrock et al. (2016, S. 62) gehen von einem Minimum von 100 richtig gelesenen Wörtern pro Minute aus, zudem sollten nicht mehr als fünf Prozent der Wörter falsch gelesen werden, damit die mangelnde Leseflüssigkeit nicht zum Störfaktor beim Textverstehen wird. Daten aus dem englischsprachigen Raum zeigen, dass die durchschnittliche Leseflüssigkeit am Ende der 8. Schulstufe bei 150 Wörtern pro Minute liegt; zugleich veranschaulichen die Daten, dass zehn Prozent der Schüler/innen in der Studie am Ende der 8. Schulstufe den oben genannten Minimalwert von 100 richtig gelesenen Wörtern pro Minute nicht erreichten (vgl. Hasbrouk & Tindal, 2005). Daher ist es auch auf der 9. Schulstufe sinnvoll, die Leseflüssigkeit der Schüler/innen noch einmal genauer in den Blick zu nehmen.

⁵ Das Programm ist abrufbar unter der Adresse www.mentimeter.com.

⁶ Eine umfassende Einführung in die Leseflüssigkeit, ihre Diagnose sowie ihre Förderung bieten Rosebrock et al. (2016). Basiswissen zum Thema – kurz und bündig dargestellt – kann online bei Krause-Wolters (2019) nachgelesen werden.

⁷ Sinngesund gestaltetes Lesen umfasst eine dem Textsinn entsprechende Pausierung, Akzentuierung und Melodieführung (z. B. Absinken der Melodie am Satzende) (vgl. Rosebrock et al. 2016, S. 19).

Lesemotivation

In der Lesedidaktik spielt auch die Lesemotivation für einen erfolgreichen und nachhaltigen Erwerb von Lesekompetenzen eine wichtige Rolle. Setzen Sie Leseaktivitäten, die schulische mit außerschulischen Leseerfahrungen verknüpfen und die Interessen der Schüler/innen berücksichtigen.

Dafür gibt es u.a. folgende unterstützende Möglichkeiten:

- Schüler/innen lesen einen Text laut und erstellen davon eine Audiodatei für die Lehrperson, z. B. mit dem Handy oder dem freien digitalen Tool *Vocaroo* – <https://vocaroo.com>. Eine solche Lautleseprobe gibt einen guten, ersten Einblick in die Leseflüssigkeit.⁸
- Das Tool *Reading Progress* (Lesefortschritt) der Microsoft-Plattform Teams unterstützt das Lesen-Üben im Distanzunterricht. Die Lehrperson schickt den Lernenden einen beliebigen Text(ausschnitt). Die Schüler/innen bereiten sich durch mehrfaches Lesen des Textes vor und zeichnen dann ihr lautes Lesen auf. Die Lehrkräfte sehen die Fortschritte bzw. die Leseschwierigkeiten z. B. anhand einer Wortwolke und können anschließend Feedback geben.⁹

Folgendes Lesebeispiel zur Überprüfung des Lesefortschritts ist aus einem Aufgabenbeispiel zum Thema Menschenrechte generiert. Auf der rechten Seite der Eingabemaske lassen sich das Leseniveau und die Textsorte festlegen. Für die Aufgabenstellung können die Versuchsanzahl, das Zeitlimit sowie die Empfindlichkeit der Aussprache-Erkennung eingestellt werden.

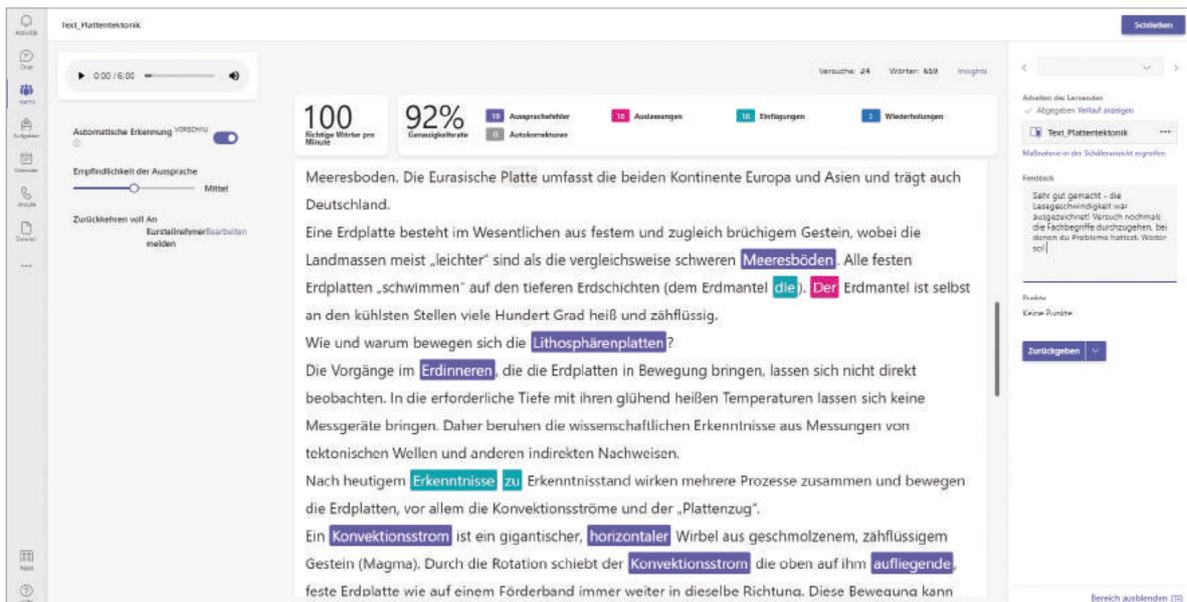


Abb.2 Screenshot einer Schülerperformanz von MS-Teams (Quelle: Stefan Lamprechter)

- **Lautlesetandems:** Schüler/innen lesen in einer Paarbeitungsphase wiederholt gemeinsam einen Text, der inhaltlich bereits im Unterricht bearbeitet wurde. Zur Motivation bedient sich diese Methode einer Sportmetapher: Schüler/innen erhalten je nach ihrer Leseflüssigkeit die Rolle der Trainer/innen oder jene der Sportler/innen und trainieren gemeinsam ihre Leseflüssigkeit. In einer Paarbeitungsphase lesen Sportler/in und Trainer/in wiederholt gemeinsam halblaut einen Text, der inhaltlich bereits im Unterricht bearbeitet wurde. Auf diese Weise unterstützt die jeweils stärkere Person die schwächere und zieht sie gleichsam mit, bis diese sich sicher fühlt, den Text auch alleine laut vorzulesen.¹⁰

Stellt man bei Lernenden **man-gelnde Leseflüssigkeit** fest, so empfiehlt sich auf jeden Fall ein Gespräch mit der Deutschlehrerin/ dem Deutschlehrer der Klasse, damit sie/er eine differenzierte Diagnose der Leseflüssigkeit vornehmen und entsprechende Fördermaßnahmen setzen kann.

⁸ Ausgewählte digitale Tools erklärt das ÖSZ in seiner „Digitalen Werkzeugkiste“:

https://www.oesz.at/OESZNEU/document2.php?Submit=&pub_ID=199;
Zu Datenschutzfragen bezüglich des Programms verweisen wir auf die Informationen von <https://datenschutz-schule.info/datenschutz-check/vocaroo-online-sprachrecorder/>.

⁹ Mehr Info: <https://support.microsoft.com/de-de/topic/erste-schritte-mit-lesefortschritt-in-teams-7617c11c-d685-4cb7-8b75-3917b297c407>; ein englisches Tutorial: https://www.youtube.com/watch?v=NilBP_YwXDw.

¹⁰ Nähere Informationen zur Organisation und Durchführung von Lautlesetandems kann man bei Rosebrock et al. (2016) sowie online beim BISS Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (2017) nachlesen: <https://biss-sprachbildung.de/pdf/biss-broschuere-lautlese-tandems.pdf>.

3.3 Wortschatz, Grammatik- und Textsortenwissen

Neben dem themenbezogenen Wissen spielen sprachliches und textuelles Wissen eine zentrale Rolle beim Textverstehen. Cromley & Azevedo (2007) weisen in diesem Zusammenhang auf die Bedeutung des Wortschatzes für das Textverstehen hin, dem im Fachunterricht aufgrund vieler Fachwörter und fachsprachlicher Wendungen in Lesetexten ein besonderer Stellenwert zukommt. Ebenso braucht es Grammatik- und Textsortenwissen (z. B. über Textsorten wie Kaufvertrag, Textaufgabe, Interview, Versuchsprotokoll etc.) für erfolgreiches Leseverstehen (vgl. Jeon & Yamashita, 2014; Rosebrock & Nix, 2015, S. 102–107).

Wie beim themenbezogenen Wissen bieten sich auch Aktivitäten zu Wortschatz und Textsorten vor der Textlektüre zur Wissensaktivierung an. Das folgende Praxisbeispiel zeigt eine solche aktivierende Übung. Im Fokus steht dabei das Wissen zur Textsorte Geschäftsbrief:

PRAXISBEISPIEL

OFFICEMANAGEMENT/INFORMATIK MINDMAP ALS WORTSCHATZTRAINING ¹¹

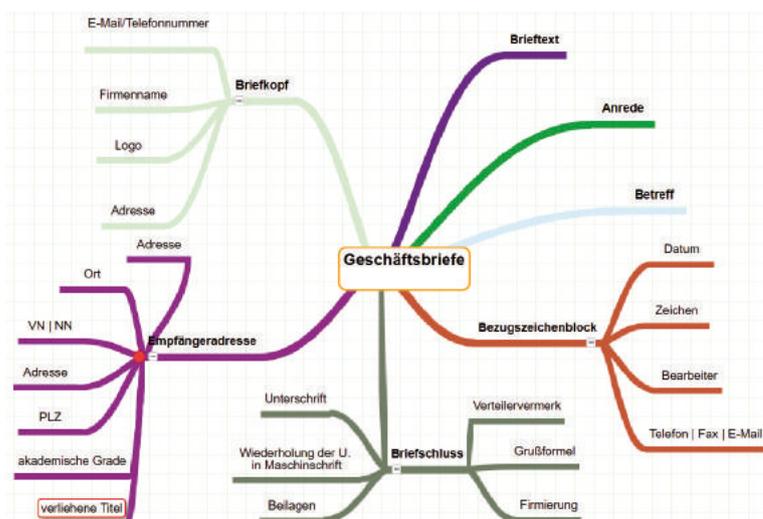


Sie wurden aufgrund Ihrer sehr guten Office-Management-Kenntnisse eingeladen, gemeinsam mit einer Kollegin/einem Kollegen einen Vortrag zum Aufbau von Geschäftsbriefen für Schüler/innen einer Handelsschulklasse zu halten.

- Erstellen Sie eine Mindmap mit allen wichtigen Begriffen, die Sie brauchen, um den Aufbau und die Bestandteile eines Geschäftsbriefes gut zu erklären.
- Bilden Sie mit Ihrer Sitznachbarin/Ihrem Sitznachbarn ein 2er-Team und organisieren Sie für sich einen Bogen Flipchart-Papier und passende Stifte in unterschiedlichen Farben.
- Achten Sie auf einen inhaltlich klaren Aufbau und überlegen Sie sich gut, welche Fachbegriffe und Formulierungen Sie verwenden. Die Mindmap soll Ihnen helfen, Ihren Vortrag übersichtlich zu gliedern

★ **Tip:** Skizzieren Sie den Aufbau Ihrer Mindmap zuerst auf einem A4-Blatt, bevor Sie ihn auf das Flipchart-Papier übertragen.

- Stellen Sie die Mindmap Ihrer Klasse kurz vor.



11 Entnommen einem Unterrichtsbeispiel des ÖSZ (erstellt von Christian Windisch): https://www.oesz.at/download/chawid/Oesz_U-Beispiel_113_SU_OfficeManagement_Wirtschaftsinformatik_Geschaeftsbriefe_Windisch.pdf; die folgende Mindmap wurde erstellt mit <https://webgreat.de/mindmap>.

3.4 Inferenzbildung und Lesestrategien

Inferenzbildung¹² und Lesestrategien sind zentrale Prozess-Schritte auf dem Weg zum Textverstehen. Inferenzbildung ist notwendig, damit Lesende die einzelnen Informationen in einem Text zu einem sinnvollen Ganzen zusammenfügen sowie weiterführende Schlussfolgerungen ableiten können.

Folgender Selbstversuch kann diesen Prozess offenlegen. Führen Sie zunächst Auftrag 1, danach Auftrag 2 aus:

<p>AUFTRAG 1:</p> <p>Lesen Sie den Text und zeichnen Sie die Szene:</p> <p>„Ein Fisch schwimmt ruhig im Wasser.“ Zeichnen Sie den Fisch, den Sie sich bei diesem Satz vorstellen.</p> <p>Zeichnung 1:</p>	<p>AUFTRAG 2:</p> <p>Lesen Sie den Text und zeichnen Sie die Szene:</p> <p>„Ein Fisch schwimmt ruhig im Wasser. Zwanzig Sekunden später ist das Wasser rot gefärbt. Ein Surfer treibt leblos im Wasser.“ Zeichnen Sie den Fisch, den Sie sich bei diesem Satz vorstellen.</p> <p>Zeichnung 2:</p>
---	---

Die laut Auftrag im linken Feld gezeichneten Fische werden bei einem Vergleich mehrerer Zeichnungen vermutlich sehr unterschiedlich, aber auch wenig spezifisch geraten. Die laut Arbeitsauftrag im rechten Feld gezeichneten Fische werden hingegen scharfe, große Zähne oder dergleichen haben. Zwar steht auch im rechten Kästchen an keiner Stelle, dass der Fisch den Surfer attackiert, erschließt man diesen Zusammenhang aber durch Inferenzbildung, so wird auch der Fisch ein entsprechendes Aussehen haben. Dieser Tatsache gilt es sich im Fachunterricht bewusst zu werden. Da kein Text komplett ausdefiniert sein kann, werden Inferenzlogiken immer auf das Textverständnis einwirken. Gleichzeitig können diese Formen der Inferenzbildung auch als Ressource genutzt werden, um den Text inhaltlich erschließen zu können.

Neben dem zentralen Prozess der Inferenzbildung wenden Lesende auch Strategien an, um ihre Leseziele zu erreichen und das Textverstehen zu sichern. Es handelt sich dabei um „planvoll eingesetzte mentale Lesehandlungen“ (Rosebrock & Nix, 2015, S. 85) wie z. B.

- das Markieren relevanter Textstellen,
- das wiederholte Lesen schwer verständlicher Passagen,
- das Ergänzen von Randnotizen zum Text oder die Strukturierung von Textinhalten mittels graphischer Darstellungsformen (z. B. einem Flussdiagramm).¹³

Bis zur 9. Schulstufe haben sich Schüler/innen schon ein Repertoire an Lesestrategien angeeignet.¹⁴ Dennoch ist ein weiterführendes Trainieren solcher Strategien auch im Rahmen der Sekundarstufe II sehr wichtig, damit Schüler/innen Strategien für fachspezifische, immer komplexer werdende Leseanforderungen ausbilden und diese selbstständig einsetzen können.

¹² Unter Inferenzen versteht man Schlussfolgerungen, die aufgrund von Vorwissen über die direkt im Text enthaltenen Informationen hinausgehen (vgl. Lenhard 2009, S. 8f.).

¹³ Die genannten Strategien stellen nur einige gängige Beispiele dar. Darüber hinaus gibt es noch viele mehr. Auch bilden Leser/innen teils individuelle Lesestrategien aus und verwenden diese kombiniert. Ebenso gibt es aufgaben- und textsortenspezifische Lesestrategien. So zeigt Maik Philipp (2015, Kap. 5) in seiner Übersicht zu unterschiedlichen Lesesituationen z. B. insgesamt mehr als 150 verschiedene Strategien auf.

¹⁴ Die Ergebnisse zu PISA 2018 zeigen, dass österreichische Schüler/innen beim Lesestrategiewissen über dem OECD-Durchschnitt liegen (Reiss et al., 2019, S. 102).

4. LESEN MIT ZIEL

Die kontinuierliche Weiterentwicklung bereits bestehender Lesestrategien, der Aufbau neuer Strategien sowie deren selbstregulierte Anwendung in Leseaufgaben sind wichtige Förderziele beim Lesen in der Sekundarstufe II. Schüler/innen erhalten dadurch Werkzeuge, die sie zu kompetenten Lesenden über die Schullaufbahn hinaus machen. Durch die einzelnen Unterrichtsgegenstände werden die Schüler/innen mit einer Vielzahl an Lesesituationen konfrontiert, die einen Rahmen für das wiederholte Erproben, Evaluieren und Adaptieren des eigenen Strategierepertoires schaffen. Solche Lesesituationen betreffen nach Leisen (2012, S.1) spezifische Kontexte wie beispielsweise die Suche nach Informationen, das Verstehen von Inhalten oder die Bearbeitung von Texten für weiterführende Aufgaben. Die Absicht der Lesesituation bestimmt dabei auch den Einsatz unterschiedlicher Lesearten, wie sie in Kapitel 2 aufgezeigt wurden. So bedingt z. B. die schnelle Informationssuche wesentlicher Inhalte aus einem Text eher selektives Lesen, während das Verstehen komplexer Inhalte intensives Lesen benötigt. Von den unterschiedlichen Lesearten lassen sich wiederum Lesestrategien abgrenzen.

Lesen mit Ziel

Damit Schüler/innen zielorientiertes Lesen üben können, ist Folgendes zu beachten:

1. Es reicht nicht aus, Schüler/innen mit den Worten „Lesen Sie den Text“ zur Lektüre anzuleiten. Die mit dem Lesen verbundene(n) Aufgabe(n) muss/müssen den Lernenden vor der Lektüre zur Verfügung gestellt werden. Idealerweise stehen sie auf Arbeitsblättern über dem Text.
2. Dahingehend gilt es auch die Anordnung von Texten und Aufgaben in Lehrwerken zu prüfen: Aufgaben stehen dort oftmals erst nach den Lesetexten. Ebenso geht aus der Anordnung von Aufgaben und Texten in Schulbüchern nicht immer sofort hervor, welche Aufgaben sich auf welche Texte beziehen.

4.1 Strategien und Handlungspläne für das Lesen

„Eine Lesestrategie ist ein Handlungsplan, der hilft, einen Text gut zu verstehen. Lesestrategien zielen auf einen eigenständigen Umgang mit Texten [...]. Mit ihrer Hilfe kann der Leser den Text möglichst selbstständig erschließen.“ (Leisen 2012, S. 5)

Die große Zahl an Lesestrategien lässt sich in drei zentrale Gruppen unterteilen (vgl. u.a. Rosebrock & Nix, 2015, S. 81f.):

- **Elaborierende Lesestrategien** dienen dem Aktivieren von Wissen für den Leseprozess sowie dem Verknüpfen von Textinhalten mit dem Wissen (z. B. vor der Lektüre Fragen an den Text formulieren und diese beim Lesen beantworten, sich Textinhalte bildlich vorstellen, Leseerfahrungen und weiterführende Gedanken am Textrand notieren).
- **Ordnen Lesestrategien** dienen der Strukturierung und Fokussierung von Informationen in einem Text (z. B. wichtige Textstellen markieren, Kernaussage des Textes bzw. jedes Absatzes notieren, Argumentationsgang herausarbeiten, Textstruktur grafisch darstellen).
- **Wiederholende Lesestrategien** beruhen auf dem Prinzip des wiederholten Lesens, um das Verstehen bzw. auch das Behalten von Textinhalten zu sichern.

Für die lokale Verstehenssicherung (z. B. bei unbekanntem Fachwörtern im Text) gibt es eine Reihe von **Worterschließungsstrategien**. Unbekannte Wörter werden erschlossen z. B.

- über den unmittelbaren Kontext des Wortes im Satz bzw. über den weiteren Kontext,
- über eine andere Sprache (z. B. bei Internationalismen),
- über die Teilbedeutung zusammengesetzter Wörter,
- über das Rückführen auf einen Wortstamm (z. B. sprunghaft > springen) oder ein anderes Wort einer Wortfamilie¹⁵,
- über das Abrufen eines Bildes zum Suchbegriff in einer Suchmaschine,
- über das Nachschlagen im Wörterbuch, in einem Synonymwörterbuch oder Lexikon.

15 Vgl. zu einer umfassenden und zugleich differenzierten Darstellung Kienberger (2020, S. 98–101), ebenso Leisen (2020, S. 58–60).

Es kann zielführend sein, Lernenden nicht nur einzelne Strategien zu vermitteln. Für das detaillierte Verstehen von Texten bietet sich das von Leisen (2009, S. 23f. und 56f.) etablierte **Fünf-Phasen-Schema** als umfassenderer Handlungsplan an:

1. Phase:

Orientierung (orientierendes Lesen, „Skimming“, zur Vorbereitung von „Verstehendem Lesen“)

2. Phase:

Aufsuchen von Verstehensinseln (durch extensives und selektives Lesen)

3. Phase:

Erschließung von inhaltlichen Details (durch intensives Lesen), unter Anwendung bestimmter Lesestrategien

4. Phase:

Reflexion des Textes, Einbindung in das eigene Wissensnetz

5. Phase:

Überprüfung

In folgendem Praxisbeispiel wird das Fünf-Phasen-Schema in differenzierter Form implizit umgesetzt:

Lesestrategien mit der gesamten Klasse erarbeiten – es ist möglich!

Okkinga et al. (2018) zeigen in einer Meta-Studie, dass es für Lehrpersonen in der Arbeit mit einer gesamten Klasse möglich ist, Lesestrategien erfolgreich zu fördern und damit bessere Leseverstehensleistungen zu erzielen. Das gemeinsame Besprechen und Setzen von Lese-/Verstehenszielen vor dem Lesen stellt dabei einen wichtigen Schritt dar.

[Okkinga, M. et al. (2018). Effectiveness of reading-strategy interventions in whole classrooms: A meta-analysis. *Educational Psychology Review* 30, 1215–1239.]

PRAXISBEISPIEL

**GEOGRAPHIE:
LANDWIRTSCHAFT IN ÖSTERREICH¹⁶**



Hier wird zunächst ein Text, bestehend aus vier größeren Abschnitten, zur Landwirtschaft in Österreich ausgehändigt:

Lesetext (Auszug):

Die Landwirtschaft in Europa hat sich seit der Nachkriegszeit radikal gewandelt. Es gab Zeiten, da lebte ein Fünftel der Europäer von der Landwirtschaft. Heute sind es nur noch wenige Prozent. War der klassische Bauernhof einst ein Familienbetrieb, gibt es heute eine echte Agrarindustrie. Dieser Wandel findet auch in Österreich statt – wenngleich die Idylle hierzulande noch vergleichsweise aufrecht ist. Österreichs Betriebe sind im internationalen Vergleich klein, und es gibt nach wie vor zahlreiche Familienbetriebe. Wenngleich mehr als die Hälfte der Bauern nur noch im Nebenerwerb melkt, pflügt und erntet. [...]

Die Schüler/innen führen Schritt für Schritt Verstehensaufgaben aus. Nachdem zunächst das Vorwissen der Schülerinnen abgefragt wird, erfolgen folgende Verstehens-Schritte:

- Erkennen zentraler Informationen aus dem Text (Autor, Überschrift, Erscheinungsdatum etc.)
- Erste globale Lektüre des Textes: „Lesen Sie den Text ein erstes Mal durch!“
- Bilden von Verstehensinseln: „Legen sie den Text weg und versuchen Sie, aus dem Gedächtnis Sätze oder Satzteile aufzuschreiben!“
- Ausweitung der Verstehensinseln: „Lesen Sie den Text ein zweites Mal und unterstreichen Sie alle Passagen, die Sie verstanden haben!“
- Selektives Lesen: „Nehmen Sie Ihr Smartphone oder Ihr Wörterbuch zur Hand und erstellen Sie ein kleines Lexikon zu Wörtern, die Sie nicht verstanden haben!“

¹⁶ Entnommen einem Unterrichtsbeispiel des ÖSZ (erstellt von Stefan Lamprechter): https://www.oesz.at/download/chawid/Oesz_U-Beispiel_106_SU_BHS_Geografie_Landwirtschaft-in-Oesterreich_Lamprechter.pdf.

- Textstrukturierung: z. B. mit Hilfe von wahr/falsch-Antworten vorbereiten
- Übertragung des Texts in eine andere Darstellungsform: z. B. „Stellen Sie die Informationen aus dem Text als Diagramm dar!“

Abschließend wird nach einer Informationsrecherche zur Landwirtschaft in anderen Ländern ein neuer Text produziert. Diese intensive Auseinandersetzung mit dem Text bereichert also nicht nur den Wortschatz der Lernenden, sondern zielt explizit auf den Erwerb von Lesestrategien ab.

4.2 Zielorientierung und selbstregulierte Strategie-Anwendung

Neben einer kontinuierlichen Erweiterung des Strategierepertoires müssen Schüler/innen auch Werkzeuge für eine situationsadäquate, zielorientierte und selbstregulierte Anwendung von Strategien erhalten (vgl. Philipp, 2015). Ein zentraler Schritt vor jeder Textlektüre, der mit Lernenden daher geübt werden muss, ist die Auseinandersetzung mit der Aufgabenstellung und das Ableiten von Lesezielen aus der Aufgabenstellung, da sich davon ausgehend auch zielführende Lesearten und Lesestrategien bestimmen lassen.

Wie diese gedanklichen Schritte vor der Textlektüre aussehen können und wie zentral sie für die Steuerung des gesamten Leseprozesses sind, zeigt die folgende Tabelle an drei verschiedenen Leseaufträgen zum Text „Grundlagen der Belegbearbeitung“.

AUFGABE >	LESEZIEL >	ZENTRALE LESEART* >	MÖGLICHE LESESTRATEGIEN**
1. Nennen Sie das zentrale Thema des Textes.	Ich muss das Kernthema des Textes erkennen.	Orientierendes Lesen (Lesen, um sich einen ersten Überblick zu verschaffen)	Überschrift (und ggf. Zwischenüberschriften) lesen; ggf. ein vorhandenes Bild zum Text betrachten; prüfen, in welchem thematischen Kontext (z. B. Kapitel im Lehrwerk) der Text steht; häufig vorkommende Schlüsselwörter (hier z. B. Beleg) im Text ermitteln und ggf. auch unterstreichen
2. Nennen Sie die gesetzlich festgelegte Aufbewahrungsdauer für Belege.	Ich muss eine bestimmte Information dem Text entnehmen, diese aber nicht weiter erklären oder beschreiben.	Selektives Lesen (Lesen zum Filtern konkreter Informationen im Text)	geeignete Suchbegriffe (hier z. B. <i>Beleg</i> , <i>Aufbewahrung</i>) oder Informationsarten (hier z. B. Zahlen oder Zeitangaben wie <i>Monat</i> , <i>Jahr</i>) für das „Querlesen“ überlegen; gezielt Wortanfänge oder Buchstabenkombinationen im Text filtern (hier z. B. <i>aufbe*</i> , <i>*wahr*</i>); die Zielinformation im Text markieren
3. Erklären Sie die im Text genannten Belegarten sowie Grundlagen der Belegbearbeitung.	Ich muss größere Textzusammenhänge verstehen. / Ich muss den Text in seiner Gesamtheit verstehen.	Intensives Lesen (detailliertes, auch wiederholtes Lesen, um einen Text in seiner Gesamtheit zu verstehen)	Vorwissen zum Thema des Textes aktivieren; relevante Textstellen markieren; Randnotizen zum Text erstellen; eine grafische Darstellung zu den für die Aufgabe relevanten Kerninhalten erstellen; schwer verständliche Passagen erneut lesen; unbekannte Begriffe erschließen.

* In einem Leseprozess werden die Lesearten oft kombiniert verwendet. Wir sprechen hier daher jeweils von der zentralen Leseart.

** Die Lesestrategien sind als Beispiele zu verstehen. Auch weitere Strategien können für die Zielerreichung zweckdienlich sein.

**Lesetext:**

Jeder Beleg muss genau geprüft werden. Bei der Prüfung wird vor allem auf die richtige Berechnung und auf die gesetzlichen Bestandteile geachtet. Danach werden die Belege nach Beleggruppen sortiert. Anschließend werden die Belege innerhalb jeder Beleggruppe nach dem Datum geordnet. Es gibt folgende Belegarten: Eingangsrechnungen, Ausgangsrechnungen, Kassabelege, Bankbelege und sonstige Belege. Wenn das eigene Unternehmen eine Rechnung bekommt und diese noch nicht bezahlt ist, handelt es sich um eine Eingangsrechnung. Wenn ein Unternehmen eine Rechnung an eine/n Kunden/Kundin schickt, dieser/diese aber erst später zahlt, liegt eine Ausgangsrechnung vor. Immer, wenn ein Geschäftsfall bar bezahlt wird, handelt es sich um einen Kassabeleg. Jeder Kontoauszug einer Bank ist ein Bankbeleg. Alle Belege, die zu keiner dieser Beleggruppen passen, sind sonstige Belege. Viele Unternehmen haben noch eigene Lohn- und Gehaltsbelege oder Kreditkartenbelege. Alle Belege müssen nach ihrer vollständigen Bearbeitung 7 Jahre aufgehoben werden.

Reflexionsfragen:

Was verlangt die Aufgabe von mir?

Was ist mein Leseziel und wie gehe ich am besten beim Lesen vor?

Habe ich eine zielführende Leseart gewählt?

Welche Lesestrategien können mir beim Lesen helfen?

Habe ich den Absatz gut verstanden?

Ist diese Information für mein Leseziel relevant?

Habe ich das Leseziel erreicht, die Aufgabe vollständig gelöst bzw. das Leseprodukt erstellt? (z. B. eine Präsentation über Kernpunkte des Gelesenen)

Was kann ich beim nächsten Mal anders machen?

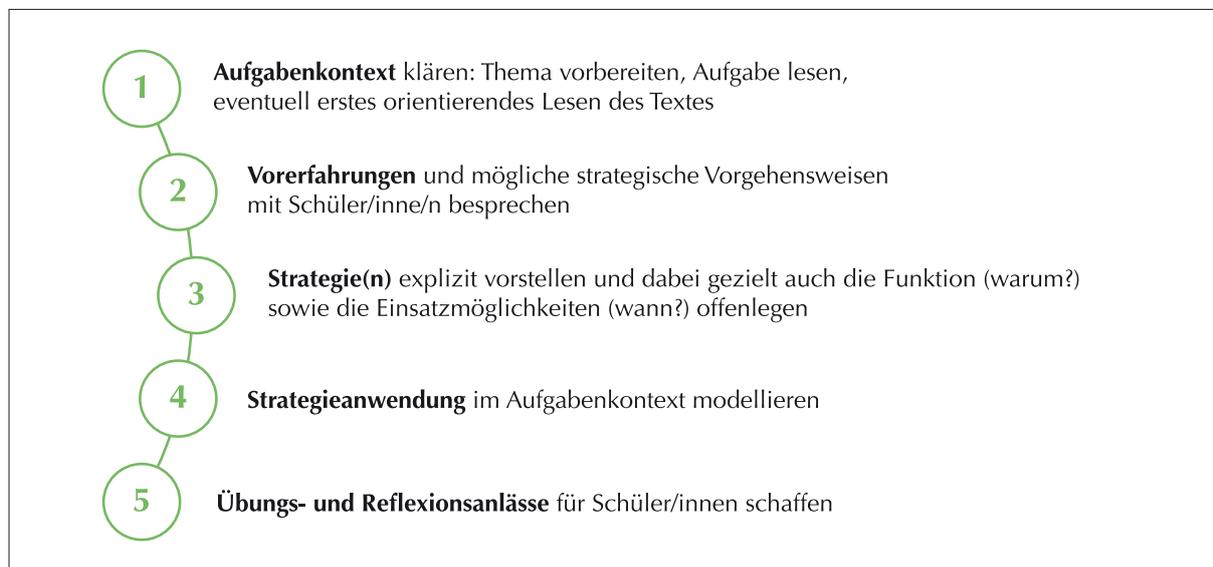
Was werde ich beim nächsten Mal genauso wieder versuchen?

Von Anfang an ermöglicht eine klare Zielvorstellung in weiterer Folge eine Kontrolle des Lesevorgangs und eine Überprüfung der Zielerreichung nach der Textlektüre. Um diese wichtigen regulativen Schritte beim Lesen nicht zu vergessen, kann man den Lernenden entsprechende Fragestellungen zur Selbstreflexion anbieten. Diese setzen voraus, dass über Begriffe wie „Leseziel“ im Unterricht gesprochen wurde.

¹⁷ Entnommen einem ÖSZ-Unterrichtsbeispiel (erstellt von Gabriele Ehmoser):
https://www.oesz.at/download/chawid/042_su_bhs_belege_042_Ehmoser.pdf

4.3 Lesestrategien vermitteln

Für die Vermittlung von Lesestrategien reicht es nicht aus, den Lernenden einfach unterschiedliche Strategien zu präsentieren. Vielmehr müssen diese und ihr Nutzen beim Lesen für Schüler/innen beobachtbar und erfahrbar werden. Ebenso benötigen Schüler/innen Erprobungssituationen, um neue Strategien zielsicher anwenden zu können. Die folgende Darstellung zeigt fünf Schritte, wie die Vermittlung von Lesestrategien strukturiert erfolgen kann.¹⁸



Schritt 1 dient der Vorbereitung und Klärung des Aufgabenkontextes, um die Zielorientierung bei allen weiteren Schritten nicht aus dem Blick zu verlieren. Die Schüler/innen kennen am Ende von Schritt 1 das Thema sowie die Leseaufgabe und haben den Text eventuell auch bereits einmal orientierend gelesen.

Schritt 2 gibt den Lernenden Zeit und Raum, um über ihre Vorerfahrungen mit vergleichbaren Leseaufgaben zu reflektieren (z. B. eine Grafik beschreiben, die Funktion aus einem Funktionsgraphen ableiten, wichtige Inhalte eines Lehrtextes zusammenfassen) und ihre bisherigen (strategischen) Vorgehensweisen in vergleichbaren Situationen mit der Lehrperson und den Mitschülern/Mitschülerinnen zu besprechen. Die Lehrperson erhält in dieser Phase Einblicke in das Strategiewissen ihrer Schüler/innen.

In **Schritt 3** präsentiert die Lehrperson die Strategie(abfolge) und erläutert dabei, welche Funktion die Strategie im Aufgabenkontext erfüllt (und ggf. auch für welche weiteren Aufgabenkontexte die Strategie noch geeignet ist).

In **Schritt 4** zeigt die Lehrperson den Lernenden vor, wie man die Strategie selbst im Aufgabenkontext anwendet. Dabei spricht sie in der Ich-Perspektive und gibt durch „lautes Denken“ Einblick in die eigenen Gedanken (siehe Modelliertranskript, S. 21). Dabei werden regulatorische Schritte angewendet, damit die Schüler/innen beobachten können, wie ein/e kompetente/r Leser/in beim Aufgabenlösungsprozess vorgeht.

Schritt 5 dient dem Üben sowie der Reflexion. Schüler/innen erhalten Raum, die Strategie bei weiteren Leseaufgaben zu trainieren und über die Anwendung und den Nutzen der Strategie zu reflektieren. Dabei muss die Reflexion nicht ausschließlich individuell stattfinden, sondern kann auch zu Diskussionen und Nachbesprechungen in Kleingruppen oder in der Klasse führen.

Das **Modellieren**, also das kommentierte Vorzeigen von strategischen Leseprozessen durch die Lehrperson stellt ein Kernelement in der reflektierten Auseinandersetzung mit dem Lesen dar (siehe Schritt 4).

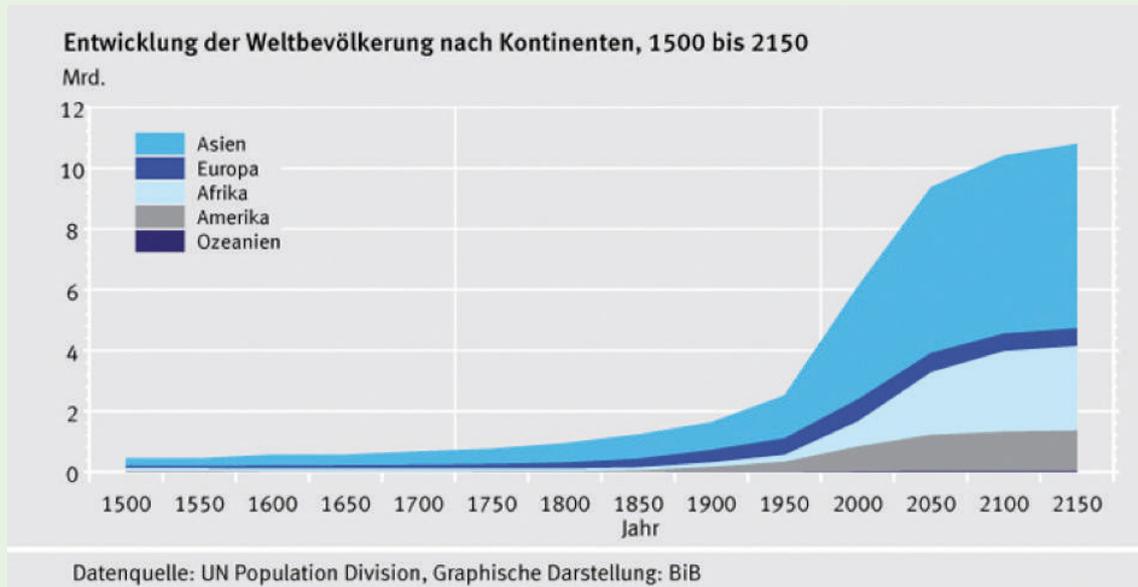
Werden auch Sie in dieser Phase als Modell für Ihre Schüler/innen aktiv! Im Folgenden findet sich ein Beispiel, in dem eine Lehrperson das Modellieren nutzt, um zu zeigen, wie man eine Grafik lesen kann. Jeweils neben den Aussagen steht ein Verweis zu zentralen Schritten:

¹⁸ Im angloamerikanischen Raum entwickelte Verfahren der Strategievermittlung, an denen sich die Ausführungen orientieren, sind das *Self-Regulated Strategy Development* (Harris & Graham, 1996) sowie der gezielt für einen sprachaufmerksamen Fachunterricht mit sprachlich heterogenen Gruppen entwickelte *Cognitive Academic Language Learning Approach* (Chamot, 2009).

GEOGRAPHIE:
ENTWICKLUNG DER WELTBEVÖLKERUNG ¹⁹



Zu sehen ist eine Grafik über die Entwicklung der Weltbevölkerung, zu der in weiterer Folge wahr/falsch-Aussagen gestellt werden.



Aussage	wahr	falsch
Die Menschheit benötigte 100.000e Jahre, bis die Zahl von einer Milliarde Menschen auf unserem Planeten überschritten wurde.		
Europa ist heute der Kontinent mit der größten Einwohnerzahl.		
Die Weltbevölkerung wird 2150 auf 15 Milliarden gewachsen sein.		
Der Kontinent Afrika hat Europa in der Einwohnerzahl schon überholt.		
Die Weltbevölkerung hat sich in den letzten 150 Jahren ca. versiebenfacht.		
Die Einwohnerzahl Europas bleibt seit 1950 ungefähr gleich.		
Im Gegensatz zu Europa wächst die Einwohnerzahl Amerikas stetig weiter bis 2050.		

¹⁹ Entnommen einem Unterrichtsbeispiel des ÖSZ (erstellt von Stefan Lamprechter, abrufbar unter https://www.oesz.at/download/chawid/050_su_bhs_EntwicklungenWeltbevoelkerung_Lamprechter.pdf).

Hier folgt nun der Auszug aus einem beispielhaften **Modelliertranskript** zur gestellten Aufgabe (Aussage 2: „Europa ist heute der Kontinent mit der größten Einwohnerzahl“):

Ich lese mir als erstes die Aufgabe 2 durch. [Lehrperson liest Arbeitsanweisung sowie auch die zweite Aussage.] Gut, okay, das heißt, ich muss also die Richtigkeit der zweiten Aussage auf Basis der Daten in der Grafik prüfen. Okay, dann versuche ich zunächst einmal die Grafik in ihren Eckdaten zu verstehen und werde dann jene Daten herausfiltern, die zur Prüfung der zweiten Aussage geeignet sind.

Aufgabenkontext klären: Aufgabe lesen und Leseziel ableiten

Titel/Überschrift lesen

Dafür gehe ich folgendermaßen vor: Als erstes schaue ich: Wo finde ich die Überschrift oder den Titel der Grafik? Das wird oft vergessen, dass es tatsächlich bei jeder guten Grafik und Statistikdarstellung einen Titel gibt. [...]

Oft steht die Überschrift unter dem Text. Das heißt, da muss ich aufpassen. Hier ist das aber nicht der Fall, hier steht unterhalb die Datenquelle. Das ist in meinem Fall hier die UN Population Division. Es handelt sich also um eine offizielle Quelle, die ich deshalb auch als seriös einschätze.

Datenquelle, ggf. bei anderen Grafiken auch Stichprobe, Erhebungszeitraum, Umfrageart prüfen

Art der Grafik feststellen

Als nächstes schaue ich mir an, welche Art von Grafik ist das eigentlich. Das sehe ich schnell. Es handelt sich hier um ein Liniendiagramm mit mehreren Linien.

Die x-Achse ist die horizontale Achse. Es steht hier Jahr, das wird also das jeweilige Jahr bedeuten. Eine Entwicklung hat meist etwas mit einem zeitlichen Rahmen zu tun. Das heißt, ich kann mir anschauen, von wann bis wann sich die Weltbevölkerung wie verändert hat oder verändern wird [...]. Die y-Achse ist die vertikale Achse. Hier steht nur Milliarden, nicht aber, was in Milliarden angegeben ist.

Werte auf der x- und der y-Achse erschließen

Legende in Bezug auf das Diagramm erschließen

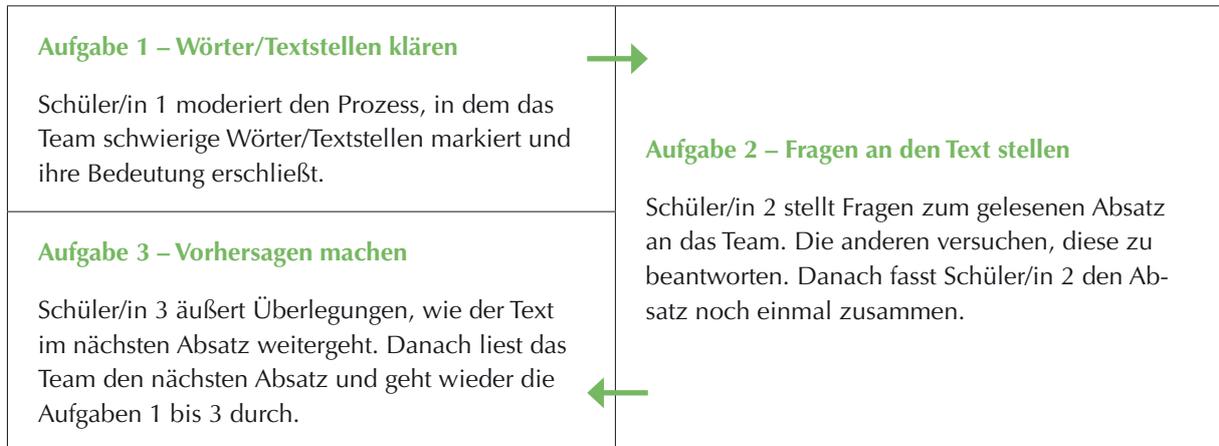
Als letztes schaue ich mir die Legende an. Die Legende, das heißt, diese Stelle links oben, erklärt mir, wie ich diese Grafik lesen kann, was die verschiedenen Farben bedeuten. Konkret sind hier die Farben den einzelnen Kontinenten zugeordnet. [...]

Ja, super, dann habe ich die Eckdaten der Grafik nun erschlossen und widme mich also der Überprüfung der zweiten Aussage. Diese lautet: „Europa ist heute der Kontinent mit der größten Einwohnerzahl.“ Heute, das heißt, wenn es um heute geht, muss ich einmal herausfinden, wo heute auf der x-Achse liegt. Ich würde einmal den Strich zwischen dem Jahr 2000 und 2050 heranziehen. Und wenn ich mir diesen Strich anschauen, gehe ich ihn entlang, und auf diesem Strich sehe ich Ozeanien so dünn, dass ich es fast nicht wahrnehme, Amerika mit einer guten Milliarde, Afrika vielleicht schon über eine Milliarde, Europa eine halbe Milliarde Menschen und der Rest Asien. Das heißt, die Aussage „Europa ist heute der Kontinent mit der größten Einwohnerzahl.“ ist eindeutig falsch. [...]

Die konkreten Arbeitsschritte der Aufgabe lösen

4.4 Reziprokes Lesen als interaktiver Zugang zum detaillierten Leseverstehen

Ein interaktives Verfahren zur Anwendung von Strategien stellt das reziproke Lesen dar. Dabei erschließen Schüler/innen in Teams (mind. 3 Schüler/innen) in einem angeleiteten strategischen Vorgehen den Inhalt eines Textes.²⁰ Eine Schüler/innengruppe erhält zu einem Lesetext drei Aufgabenstellungen, deren Bearbeitung je einer Schülerin/einem Schüler zugeteilt wird. Die Aufgabenstellungen werden nach jedem Absatz gewechselt:



20 Eine detailliertere Beschreibung des reziproken Lesens sowie weiterführende Ideen können online bei Gantefort (2019) nachgelesen werden: <https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/forschung-entwicklung/abgeschlossene-projekte/mehrsprachiges-reziprokes-lesen/>

5. SPRACHLICHE ANFORDERUNGEN VON TEXTEN ERKENNEN

Neben inhaltlichen Anforderungen bringen Texte im Fachunterricht auch sprachliche Anforderungen mit sich, die bei der Auswahl und Unterrichtsplanung berücksichtigt werden sollten, um Schüler/innen beim Lesen zu fordern, aber nicht zu überfordern.

Auf **WORTEBENE** spielt der Fachwortschatz beim Verstehen von Texten im Fachunterricht eine zentrale Rolle. Lesende benötigen ein breites Spektrum an Fachvokabular, um Fachtexte verstehen zu können. Neben Fremdwörtern wie *Differenzkalkulation* oder *dividieren* oder Abkürzungen wie *UNO* können dabei auch deutsche Wörter zu Herausforderungen beim Leseverstehen führen, u.a.:

- **Verben** (mit Vorsilben): In der Bildungssprache benötigt man bei den Verben einen differenzierten Wortschatz (z. B. *versiegen, gedeihen, ausscheiden*). Vorsilben können die Bedeutung eines Verbs im Deutschen in vielfältiger Weise verändern, z. B. nehmen → *benehmen, vermehren, wegnehmen, aufnehmen, hinnehmen, abnehmen* etc.
- **Komposita** (zusammengesetzte Wörter): Man muss wissen, in welcher Weise der erste Wortteil den zweiten näher bestimmt (z. B. *Riechzelle, Eizelle, Gefängniszelle*). Bei manchen Komposita bleibt die Worterschließung auch dann schwierig, wenn man beide Wortteile kennt (z. B. *der Sauerstoff, die Fieberblase*).
- **ein Wort, mehrere Bedeutungen** (z. B. *der Strom* in der Physik vs. in der Geographie; *verabschieden* in der Alltagssprache vs. *eine Erklärung verabschieden* im Fachtext): Das Verb *abnehmen* ist ein weiteres Beispiel dafür, dass ein und dasselbe Wort mehrere (alltagssprachliche und fachspezifische) Bedeutungen haben kann: *So nimmt nicht nur eine Person, sondern auch der Mond ab. Man kann auch Waren abnehmen.*
- **weitere schwierige Wörter**: Die Beispiele zu den Verben zeigen bereits, dass Herausforderungen nicht ausschließlich bei den Nomen des Fachwortschatzes liegen. Achten Sie daher bei der Einschätzung von Lesetexten auf Wortebene nicht nur auf Nomen des Fachwortschatzes, sondern auch auf andere Wortarten (z. B. Adjektive: *etwaig, flurgebunden, unwillkürlich, anfällig*; Präpositionen: *gemäß, ungeachtet, ...*) sowie auf Wortverbindungen (z. B. *Klammern auflösen, etwas in Rechnung stellen, Stellung nehmen, ein galvanisches Element, den Gewinn durch die Selbstkosten dividieren, einen Verlust erwirtschaften, retrograde/progressive Kalkulation*).

Auf **SATZEBENE** spielen ebenfalls viele Faktoren zusammen. Neben der Länge und Komplexität der Sätze, z. B. durch (eingeschobene) Nebensätze, sind dies u.a.

- **unpersönliche Ausdrucksweisen**, u.a. durch Infinitivstrukturen mit zu oder Passivstrukturen (*Diese Verarbeitungsrichtlinien sind einzuhalten und werden von den Membranherstellern genau kontrolliert.*); auch Strukturen mit es (*Es gibt ...*) oder man (*Beide Arten kann man dadurch unterscheiden, ...*)
- **komplexe Attribute** und **Nominalstil** (z. B. *Der Name ist auf das in den Farbstoffen enthaltene Schwefelatom zurückzuführen. / Ein Straßenstück hat die Form eines Kreisbogens mit einem Radius von 17 m und einem Zenriwinkel von 58°. / die Konvention zum Schutz der Menschenrechte und Grundfreiheiten*)
- Auch die deutsche **Verbklammer** kann zu Verstehenshürden führen. Erst das letzte Wort vervollständigt die Satzbedeutung (z. B. *Drücken Sie die gesuchten Variablen jeweils durch die anderen Variablen aus.*)

Lehrwerke an der Nahtstelle 8./9. Schulstufe

Eine Durchsicht mehrerer Lehrwerke für die 8. u. 9. Schulstufe zeigt, dass nicht generell von Unterschieden in der Textauswahl und der sprachlichen Gestaltung zwischen den beiden Schulstufen auszugehen ist. Sehr wohl aber sind schulbuchspezifische Besonderheiten erkennbar. So sind in manchen Lehrwerken sichtliche Tendenzen zu einer Reduktion von Texten oder zu einer Reduktion der sprachlichen Anforderungen erkennbar. Nehmen Sie daher bei der Auswahl eines Lehrwerks für die 9. Schulstufe eine kritische Prüfung vor. Ebenso kann es hilfreich sein, bei der Übernahme einer Klasse auf der 9. Schulstufe zu ermitteln, mit welchen Schulbüchern im Fach zuvor gearbeitet wurde, und sich über die Webseiten der Lehrwerksverlage einen Überblick über gängige Lehrwerke für das Fach auf der 8. Schulstufe und deren sprachlich-textuelle Gestaltung zu verschaffen.

Auf **TEXTEBENE** kommt der Verknüpfung einzelner Sätze eine wichtige Rolle zu. Beim Lesen gilt es, diese Verknüpfungen zu entschlüsseln. Als Verknüpfungsmittel dienen mehrere Wortarten, u.a.

- **Konjunktionen und Adverbien**, z. B. zur zeitlichen Verknüpfung (*danach, dann, bevor, während, bis, später, ...*) oder zur kausalen Verknüpfung (*deshalb, deswegen, weil, da, denn, ...*),
- **Pronomen** (*er, sie, dies, jener, ...*), Pronominaladverbien (*daran, darauf, dazu, ...*),
- **Synonyme** (*das Gefäß – das Behältnis*) sowie **Ober- und Unterbegriffe** (*das Behältnis → das Glas; das Metall → das Eisen; der geometrische Körper → der Würfel*).

In den folgenden zwei sich gegenüberstehenden Textausschnitten sind die Schwierigkeiten, die sich bei der Lektüre ergeben können, farblich hervorgehoben (wie z. B. abstrakte Begriffe, komplexe Sätze, Passivkonstruktionen, Fremd- und Fachwörter). **Rot** markierte Stellen beziehen sich auf die Wortebene, **blau** markierte auf die Satzebene, **grün** markierte auf die Textebene:

Zwei Textauszüge aus ÖSZ-Materialien zur Veranschaulichung:²¹

Textauszug „Menschenrechte“ (Politische Bildung/Geschichte)	Textauszug „Preiskalkulation“ (Rechnungswesen)
<p>Die Idee, genau festzulegen, welche Rechte dies sind, gibt es schon lange Zeit. Nach dem Zweiten Weltkrieg ging die UNO – ein Zusammenschluss von fast allen Staaten der Welt – dann daran, diese Rechte auch schriftlich zu verfassen und den einzelnen Ländern zur Unterzeichnung vorzulegen. Am 10. Dezember 1948 wurde von der UNO die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte verabschiedet. Von den damals 15 Mitgliedern des Europarates wurde 1950 zusätzlich die Konvention zum Schutz der Menschenrechte und Grundfreiheiten beschlossen, dies ist die Europäische Menschenrechtskonvention (EMRK).</p>	<p>Bei der Preiskalkulation werden zwei Grundarten unterschieden. Es gibt einerseits die Bezugskalkulation und andererseits die Absatzkalkulation. Beide Arten kann man danach unterscheiden, in welche Richtung gerechnet wird. Hier gibt es die retrograde und die progressive Kalkulation.</p> <p>Eine zusätzliche Art ist die Differenzkalkulation. Hier rechnet sich ein Unternehmen aus, ob es einen Gewinn oder einen Verlust erwirtschaftet hat. Den Gewinn in Prozent rechnet man aus, indem man den Gewinn in € mal 100 rechnet und dann durch die Selbstkosten dividiert.</p>

5.1 RATTE – ein Tool für eine erste Einschätzung

Das *Regensburger Analysetool für Texte* (kurz: RATTE; Wild & Pissarek, o. J.; Webversion: <http://ratte.herokuapp.com>) ermittelt automatisch mehrere Parameter der sprachlichen Gestaltung eines Textes, wie z. B. Wortanzahl, Wortlänge, v.a. aber auch die lexikalische Dichte (also das Verhältnis von Inhaltswörtern zur Gesamtwortanzahl), oder syntaktische Konstruktionen (wie Passiv, Nebensätze, Infinitivkonstruktionen etc.). Dadurch erhält man sehr schnell eine erste Einschätzung der sprachlichen Anforderungen eines Textes. Wichtig ist, dass man bei der Texteingabe auf die korrekte Zeichensetzung achtet, da diese Auswirkungen auf mehrere Parameter haben kann. Durch ein Ampelsystem zeigt das Tool an, ob der Text für die jeweilige Schulstufe geeignet ist oder nicht.

²¹ Die Beispiele sind Unterrichtsbeispielen des ÖSZ entnommen: https://www.oesz.at/download/chawid/052_su_bhs_Allg_Menschenrechte_Lamprechter.pdf (erstellt von Stefan Lamprechter); https://www.oesz.at/download/chawid/Oesz_U-Beispiel_111_SU_BHS_Rechnungswesen_Kalkulationen_Ehmoser.pdf (erstellt von Gabriele Ehmoser). Beim linken Textauszug zeigt sich dies in dem etwas unerwarteten Einstieg („dies“ deutet auf eine vorangegangene Textpassage hin). Sie können die vollständigen Materialien über die hinterlegten Links abrufen und sich dort über den jeweiligen Aufgabenkontext und den größeren Zusammenhang der Textauszüge informieren.

Die folgenden zwei Abbildungen zeigen die unterschiedlichen Ergebnisse zu den beiden obenstehenden Texten „Menschenrechte“ und „Preiskalkulation“ jeweils für die 8. Schulstufe. Für die 9. Schulstufe sind beide Ergebnisse grün.²²



Kennzahl	Wert
gSmog:	8.95
RIX:	5.83
Anzahl Wörter:	82
Anzahl Sätze:	5
Ø Wortlänge:	6.02
Ø Satzlänge:	16.4
Sätze im Passiv:	2 (40%)
lex. Dichte:	53.66%
Sätze mit Nebensatz:	2 (40.0%)
Sätze mit Infinitivkonst.:	2 (40.0%)
Lesedauer:	ca. 1 Minuten für einen durchschnittlichen Schüler der 8. Klasse.



Kennzahl	Wert
gSmog:	6.78
RIX:	5.12
Anzahl Wörter:	78
Anzahl Sätze:	7
Ø Wortlänge:	5.97
Ø Satzlänge:	11.14
Sätze im Passiv:	2 (28%)
lex. Dichte:	61.54%
Sätze mit Nebensatz:	2 (29.0%)
Sätze mit Infinitivkonst.:	0 (0.0%)
Lesedauer:	ca. 1 Minuten für einen durchschnittlichen Schüler der 8. Klasse.

Das Tool gibt bereits einen guten ersten Einblick in die Komplexität eines Textes.²³ Für die beiden Textauszüge zeigt sich bei der Auswertung mit dem Online-Tool, dass sie sich bei den wortbezogenen Parametern einander stark ähneln (z. B. Wortzahl, Wortlänge oder lexikalische Dichte), dass aber der Text zu den Menschenrechten im Satzbau komplexer ist (z. B. Satzlänge oder Infinitivkonstruktionen) und somit auch die errechnete Schulstufe („gSmog“) höher liegt.²⁴

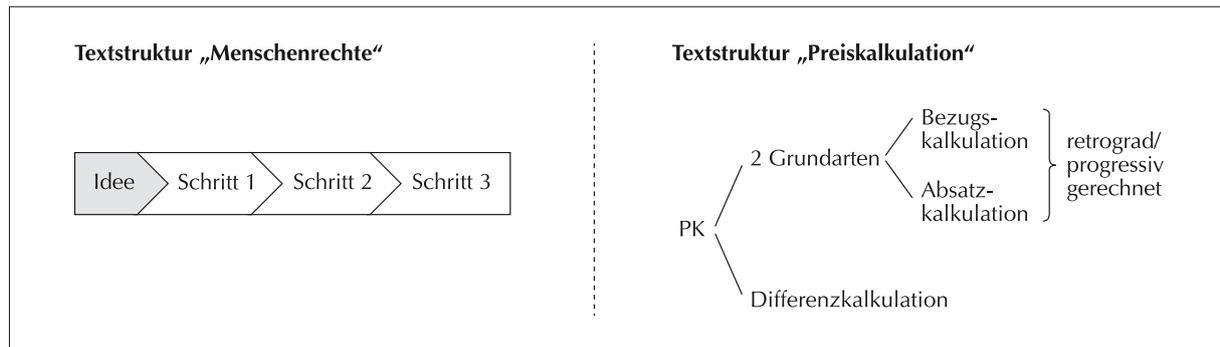
22 Eine ausführliche Beschreibung der einzelnen Parameter bietet die Dokumentation des Instruments (Wild & Pissarek, 2020). Die grafische Darstellung der RÄTTE-Seite wird aktuell überarbeitet. Eine neue Version wird in Kürze erscheinen.

23 Zu bedenken gilt es, dass bestimmte fachspezifische Merkmale von Texten (z. B. das Vorkommen von Formelsprache in einem mathematischen Text) die errechneten Werte beeinflussen können.

24 Nur zwei Parameter zieht ein anderes Tool zur Berechnung des Lesbarkeitsindex (LIX) heran (vgl. Lenhard & Lenhard, 2014–2017, <https://www.psychometrica.de/lix.html>), nämlich die durchschnittliche Satzlänge (in Wörtern) und den Anteil langer Wörter (in Wörtern mit mehr als sechs Buchstaben).

5.2 Text ist nicht gleich Text

Neben den sprachlichen Anforderungen treffen Schüler/innen im Fachunterricht auch auf eine Vielzahl fachspezifischer Textsorten mit bestimmten Textsortenmerkmalen und Textstrukturen: von Protokollen (Naturwissenschaften) über Textaufgaben (Angewandte Mathematik) und historischen Dokumenten (Geschichte) bis hin zu berufsfeldbezogenen Textsorten wie Kaufverträgen oder Bestellungen (Rechnungswesen, Betriebswirtschaft) (siehe auch das Praxisbeispiel zum Geschäftsbrief auf Seite 11). Darüber hinaus weisen auch Lehrtexte in Schulbüchern, „die Sachverhalte darstellen und deren zentrale Funktion die Wissensvermittlung ist“ (Rosebrock & Nix, 2015, S. 93), unterschiedliche Textstrukturen auf. Das Wissen um solche Textstrukturen kann das Textverstehen maßgeblich unterstützen (vgl. ebd., S. 102–107). Betrachtet man die beiden Textauszüge in Kapitel 5 unter diesem Gesichtspunkt, so organisiert sich der Text zu den Menschenrechten z. B. über eine chronologische lineare Struktur. Beim Text zur Preiskalkulation hingegen werden unterschiedliche Kalkulationsarten einander gegenübergestellt, die zu einer sich verzweigenden Textstruktur führen.



5.3 Multimodale, digitale und multimediale Texte

Der Fachunterricht basiert nicht nur auf linearen Texten, wie sie in den beiden Textbeispielen gezeigt wurden. Vielmehr werden Schüler/innen im Fachunterricht mit einer Vielzahl sogenannter multimodaler Texte konfrontiert, deren Inhalt sich nicht allein über Sprache, sondern (auch) über andere Codes wie Symbole, grafische Elemente, Bilder oder Farben erschließt: Grafiken, Funktionsgraphen, Schaubilder, Struktur- und Flussdiagramme, Tabellen etc.

Während passende Bilder zu einem Text das Verstehen unterstützen können, verlangt das Lesen multimodaler Textsorten spezifische Strategien und spezifisches Wissen (z. B. Welche Funktionen erfüllen Farben in einer Grafik? Was bedeuten Pfeile in einem Strukturdiagramm?). Es ist also keine Selbstverständlichkeit, dass Schüler/innen diese – auf den ersten Blick vielleicht einfacher wirkenden Texte – zielsicher lesen können. Zudem reicht die Bandbreite von darstellenden bzw. gegenständlichen Abbildungen (Abb. 3) bis hin zu Bildern mit hohem Abstraktionsgrad (Abb. 4).²⁵

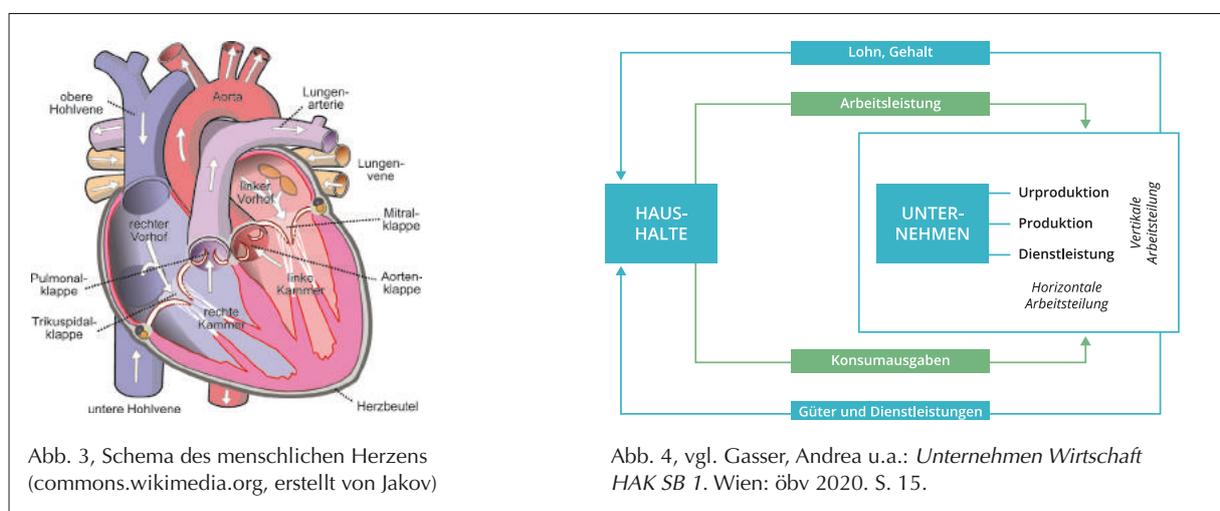


Abb. 3, Schema des menschlichen Herzens (commons.wikimedia.org, erstellt von Jakov)

Abb. 4, vgl. Gasser, Andrea u.a.: *Unternehmen Wirtschaft HAK SB 1*. Wien: öbv 2020. S. 15.

²⁵ Zur Vertiefung in das Thema siehe z. B. Bock & Dresing (2021, <https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/midu/article/view/906>) oder Oestermaier (2008, https://www.e-teaching.org/didaktik/gestaltung/visualisierung/textbild/Lernen_mit_Text_und_Bild.pdf).

Während es für das Verstehen von Abb. 3 sinnvoll ist, sich den Gegenstand in seinen körperlich-räumlichen Relationen anzusehen (z. B. Was befindet sich außen/innen, unmittelbar nebeneinander?), ist dies bei Abb. 4 nicht der Fall. Die Pfeile und Kästchen symbolisieren hier Zusammenhänge und Prozesse, die nicht körperlich-räumlicher Natur sind. Es ist daher nicht zielführend, die einzelnen Elemente beim Lesen von Abbildung 4 in ihren räumlichen Relationen zu erschließen (z. B. Die Haushalte und das Unternehmen befinden sich auf gleicher Höhe.)

Digitale Texte und digitale Leseaufgaben bringen weitere Besonderheiten mit sich:²⁶

- Digitale Texte sind häufig nicht nur multimodal, sondern auch **multimedial**, indem sie z. B. Audio- oder Videodateien beinhalten. Das Leseverstehen steht dann in engem Zusammenhang mit dem Hör- bzw. dem Hör-Seh-Verstehen.
- Die **Hypertextstrukturen** digitaler Texte führen meist dazu, dass man Informationen nicht nur in einem Text, sondern in mehreren (miteinander verlinkten) Texten recherchiert und diese bei der Informationsverarbeitung in Verbindung zueinander setzen muss.

Damit stellt digitales Lesen auch vielschichtigere Anforderungen an die **Orientierung** in einer komplex vernetzten digitalen Textwelt. Man hat nicht einen Text vor sich liegen, sondern scrollt in einem Text, springt zu einem nächsten etc. Ein ausschließliches Zeile-für-Zeile-Lesen wäre angesichts der Textmengen und ihrer Strukturen nicht zielführend. Vielmehr kommt neben dem intensiven Lesen auch dem orientierenden und dem selektiven Lesen – sowie dem Wechsel zwischen den Lesearten – bei der Orientierung in der Textfülle besondere Bedeutung zu (siehe zu den Lesearten Kapitel 2).

Ebenso führt die Textrecherche im Internet zu einer veränderten Rollenverteilung: Während analoge Lesetexte zumeist von den Lehrenden ausgewählt und zur Verfügung gestellt werden, geht die Aufgabe der Textauswahl beim Recherchieren im Internet auf die Schüler/innen über. Sie sind somit dafür verantwortlich, die Quellen kritisch zu prüfen, den Kontext der Quellen (z. B. Wer schreibt? Wann wurde der Text geschrieben?) zu berücksichtigen und die Quellen in ihrer Korrektheit, Glaubwürdigkeit und Aussagekraft zu bewerten (engl. *sourcing*).²⁷

Mehrsprachigkeit nutzen

Mehrsprachige Schüler/innen können Suchanfragen in verschiedenen Sprachen durchführen. Die (unterschiedlichen) Ergebnisse sind auf zweifache Weise nutzbar: Schüler/innen können sich in ihrer Herkunfts- oder einer schulischen Fremdsprache mit den Ergebnissen auseinandersetzen. Sie können auch die Informationen in unterschiedlichen, verschiedenen-sprachlichen Quellen vergleichen und gemeinsam und mit der Lehrperson überlegen, wodurch die Abweichungen hervorgerufen werden (z. B. durch die andere Sprache, durch die unterschiedlich bereitgestellten Informationen).

[Becker-Mrotzek, M. (2020). Unterricht mit digitalen Medien organisieren. Informationen recherchieren und bewerten. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/200804_Handreichung_A2_final.pdf]

26 Vgl. zu den Ausführungen zum digitalen Lesen: Leisen, J. (2020, 134–139), Philipp (2020a), Rosebrock (2020), Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (o. J.). 2022 wird das ÖSZ einen Leitfaden zum Lesen in digitalen Kontexten mit Fokus auf die 4.-6. Schulstufe publizieren.

27 Das Mercator-Institut stellt folgende Handreichung für die Recherche im Internet bereit: <https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/themenportal/thema/sprachliches-lernen-digital-informationen-recherchieren-und-bewerten/>

**CHEMIE:
SIND ENERGY-DRINKS GESUNDHEITSSCHÄDLICH?**²⁸

Mit dieser Frage einer besorgten Mutter in einem Onlineforum tauchen die Schüler/innen in das Thema ein. Eine Ernährungsexpertin beantwortet im Forum die Frage fachlich. Die Lehrperson erschließt zuerst den Text mit den Lernenden (neue Begriffe klären, Lesestrategien anwenden). Danach setzen sich die Schüler/innen kritisch mit der Webseite auseinander, in der der Forumsbeitrag gepostet wurde. Dabei werden sie durch Reflexionsfragen angeleitet:

Suche nun die Website auf und beantworte folgende Fragen schriftlich.²⁹

- Wer scheint als verantwortlich für diese Website auf?
- Was kannst du über die Organisation und die Autor/innen der Texte auf dieser Seite herausfinden?
- Wo und wie findet man diese Informationen?
- Was bedeutet der Name der Organisation?
- Welchen Zweck verfolgt die Website?
- An wen richtet sie sich?
- Haben die einzelnen Einträge ein Datum?
- Wer finanziert die Seite? Gibt es darüber eine Auskunft?
- Ist die Seite gemeinnützig oder profitorientiert?
- Findest du Werbeeinschaltungen für Produkte auf der Seite?

Anschließend sollen die Schüler/innen ihre Ergebnisse mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern diskutieren und die Verlässlichkeit der Seite einschätzen.

28 Entnommen einem Unterrichtsbeispiel des ÖSZ (erstellt von Elisabeth Langer).
https://www.oesz.at/download/chawid/030_AGB_Chawid_Chemie_Energy.pdf

29 Entnommen dem deutschen Bundeszentrum für Ernährung: <https://www.bzfe.de/was-wir-essen-blog>.

6. VERSTEHENSHILFEN ANBIETEN, SPRACHLICHES UND FACHLICHES WISSEN FÖRDERN

Lehrpersonen können Verstehenshilfen und verstehensfördernde Unterrichtsaktivitäten anbieten, um Schüler/innen beim Meistern der sprachlichen und textuellen Anforderungen beim Lesen im Fachunterricht zu unterstützen. Folgendes Unterrichtsbeispiel zeigt die typische Struktur eines Brieftextes. Das Wissen um solche Strukturen unterstützt das Lesen.

PRAXISBEISPIEL

WIRTSCHAFT: KAUFVERTRAG – SCHRIFTVERKEHR³⁰



In folgendem Raster wird der Muster-Aufbau eines Brieftextes analysiert. Die Struktur eines solchen Textes wird durch Leitfragen, hier aus Sicht des Textproduzenten, aufgeschlüsselt.

Betreff	Wovon handelt dieses Schreiben genau? Worum geht es in diesem Brief konkret? Welchen Inhalt hat dieses Schriftstück kurzgefasst?	
Brieftext		
Anlass des Schreibens	Kann ich mich auf eine Information, einen Kontakt, einen anderen Brief etc. beziehen?	Warum schreibe ich diesen Brief?
Anliegen/ Entscheidung Begründung	Welche Entscheidung habe ich getroffen? Warum habe ich diesen Wunsch bzw. diese Entscheidung getroffen?	
Reaktion	Was soll der Empfänger / die Empfängerin tun? Was erwarte ich vom Leser / von der Leserin?	Was will ich?
Folgen	Welche Folgen ergeben sich auf Grund meines Schreibens? Welche Konsequenzen kann eine Reaktion/ „Nicht-Reaktion“ des Empfängers / der Empfängerin nach sich ziehen?	
Schluss	Wie kann ich das Schreiben höflich beenden? Welchen netten Abschluss kann ich schreiben?	Wie schließe ich ab?
Grußformel	Mit freundlichen Grüßen	

³⁰ Entnommen einem Unterrichtsbeispiel des ÖSZ (erstellt von Nina Brenner): https://www.oesz.at/download/chawid/036_su_bhs_Kaufvertrag-Schriftverkehr_Brenner.pdf.

6.1 Didaktische Aufbereitung von Lesetexten vor dem Unterricht

„Schüler/innen fordern, aber nicht überfordern“ lautet das zentrale Motto bei der Auswahl und Aufbereitung von Lesetexten. Im Rahmen der Unterrichtsvorbereitung können durch eine entsprechende Aufbereitung von Lesetexten mögliche Schwierigkeiten entschärft und Verstehenshilfen integriert werden, so z. B.:

- inhaltliche Passung von Text und Bildern bei multimodalen Texten kritisch prüfen bzw. Texte um geeignete, verstehensfördernde Bilder ergänzen. Abbildungen dienen nicht nur zur Verzierung, sondern sie sollen die inhaltliche Aussage des Textes unterstützen.
- Sinnabschnitte durch das Einfügen von Absätzen oder Zwischenüberschriften kennzeichnen; grafische Darstellungen zur Veranschaulichung von Textstrukturen erstellen und den Lernenden zur Verfügung stellen (s. Beispiel S. 26)
- weitere Verstehenshilfen integrieren: Worterklärungen, farbliche Markierungen oder Fettmarkierungen von zentralen Begriffen

Die Aufbereitung von Lesetexten kann auch mit den Lernenden gemeinsam im Unterricht erfolgen. Als Beispiel für das Strukturieren von Texten durch das Benennen von Sinnabschnitten kann folgende Übung dienen:

PRAXISBEISPIEL

GESCHICHTE: DIE GESCHICHTE DER EU ³¹



1b) Lesen Sie den Text zur Geschichte der Europäischen Union durch und fassen Sie jeden Absatz mit einem Satz zusammen.

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____
- 4) _____
- 5) _____
- 6) _____
- 7) _____

Informationen zur Geschichte der Europäischen Union

1)

1945 – der Zweite Weltkrieg ist gerade vorbei und Europa liegt in Trümmern. Daher überlegten damals die Politiker: Wie kann man in Zukunft vermeiden, dass Deutschland noch einmal einen Krieg anfängt und sich die europäischen Nachbarn so grausam bekämpfen? Der Brite Winston Churchill hatte die kühne Idee: Wir müssen eine Art Vereinigte Staaten Europa errichten“, sagte er 1946. Außerdem forderte er Deutschland und Frankreich dazu auf, ihre jahrhundertealte Feindschaft zu begraben.

³¹ Entnommen einem Unterrichtsbeispiel des ÖSZ (erstellt von Stefan Lamprechter): https://www.oesz.at/download/chawid/OESZ_U-Beispiel_SU_078a_BHS_Geschichte_EU_Lamprechter.pdf

2)

Zwei wichtige Männer für die neue deutsch-französische Freundschaft und die Europäische Einigung waren die beiden Franzosen Jean Monnet und Robert Schuman. Monnet, ein Geschäftsmann, hatte den Einfall, die Produktion von Kohle und Stahl in Deutschland zu kontrollieren. Denn aus Stahl baut man Waffen und mit Kohle betreibt man Waffenfabriken. Schuman, damals französischer Außenminister, fand den Einfall gut. Er wollte das Nachbarland aber nicht demütigen, indem man es überwachte. Er schlug daher vor, dass Frankreich und Deutschland in der Kohle- und Stahlindustrie zusammenarbeiten sollten, und Deutschland war damit einverstanden.

3)

Daraufhin wollten noch andere europäische Länder mitmachen. Sie alle glaubten, dass man sich zusammentun müsse, damit in Europa von nun an Frieden herrsche. So gründeten 1951 Frankreich, die Bundesrepublik Deutschland, Italien, Belgien, die Niederlande und Luxemburg die „Europäische Gemeinschaft für Kohle und Stahl“ (EGKS), auch „Montanunion“ genannt.

4)

Rom, 25.3.1957. Draußen, auf dem Kapitolsplatz (Rom), hat sich trotz strömenden Regens eine riesige Menschenmenge versammelt. Drinnen, im festlichen Saal des alten Konservatorenpalasts, herrschen Stolz, Freude und auch etwas Erleichterung: Noch bis zur allerletzten Minute hat man um die Einzelheiten gefeilscht. Jetzt sitzen die Vertreter Belgiens, Deutschlands, Frankreichs, Italiens, Luxemburgs und der Niederlande an einem langen Tisch und unterzeichnen die Verträge zur **Gründung der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft (EWG)**. Zum Abschluss schenkt der Bürgermeister von Rom allen Teilnehmern eine goldene Medaille. Dieser regnerische Abend in Rom war so etwas wie die Geburtsstunde der Europäischen Union, die sich aus der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft entwickelte. In den Dokumenten, die „**Römische Verträge**“ genannt werden, steht, dass die sechs Länder nicht nur bei Kohle und Stahl, sondern in der gesamten Wirtschaft zusammenarbeiten wollen.

5)

Am gleichen Abend gründeten die sechs Länder übrigens auch die **Europäische Atomgemeinschaft (EAG oder Euratom)**. Damit wollten sie erreichen, dass die Kernkraft in Europa friedlich genutzt würde, also zum Beispiel in Kernkraftwerken, und nicht etwa zur Herstellung gefährlicher Atomwaffen.

6)

In den folgenden Jahren traten immer mehr Länder den **Europäischen Gemeinschaften (EG)** bei, wie sich das Bündnis ab 1967 nannte. 1992 vereinbarten die mittlerweile zwölf Mitgliedsländer in der niederländischen Stadt Maastricht, sich nicht nur wirtschaftlich, sondern auch politisch enger zusammenzuschließen. 1993 trat dieser „**Vertrag von Maastricht**“ in Kraft und begründete die „**Europäische Union**“. „Union“ kommt vom lateinischen Wort „unio“, „Vereinigung“. Mit dieser Namensänderung wollten die Europäer zeigen, dass sie nun noch näher zusammengerückt waren.

7)

2002 führte die EU, nach der Einführung der Gemeinschaftswährung Euro 1999, das gemeinsame Bargeld ein und machte damit einen weiteren großen Schritt (...).

Quelle: Europa Kinderleicht. In: http://euinfo.wfe.eu/csdata/download/1/de/europa_kinderleicht_1713.pdf, S. 18 ff. (Letzter Zugriff, 21.9.2017).

★ **Tipp:** Beachten Sie den Unterschied zwischen Währung und Geld. Währung: Währungssystem einer Wirtschaftsregion. Geld: Münzen und Banknoten (= Zahlungsmittel).

6.2 Aktivitäten in der Klasse zur Entlastung und Vorbereitung vor dem Lesen

Vor der Lektüre eines Textes können Unterrichtsaktivitäten zur Vorentlastung durchgeführt werden.

PRAXISBEISPIEL

WIRTSCHAFT: WIRTSCHAFT UND GESELLSCHAFT³²



In diesem Unterrichtsbeispiel geht es darum, Wortschatz zum Thema Wirtschaft und Gesellschaft zu erwerben, Fachbegriffe erklären zu können und einen Sachtext zum Thema zu bearbeiten. Zur Vorentlastung des Themas werden die Lernenden darum gebeten, ihre individuellen Bedürfnisse zu notieren und sich die Frage zu stellen, wie diese erfüllt werden können:

Wünsche, die mir wichtig sind:	Können Sie sich diesen Wunsch mit Geld erfüllen?	Kann jemand Ihren Wunsch erfüllen? Verlangt jemand Geld dafür? Wer?	Sie haben EUR 300,00 zur Verfügung. Können Sie sich damit ihre Wünsche erfüllen?

Die Vorentlastung kann auf unterschiedlichen Ebenen und mit unterschiedlichen Mitteln erfolgen, z. B.:

- Vorwissen zum Thema eines Textes aktivieren (z. B. durch Brainstorming, Mindmap)
- Wortschatz zum Thema des Textes vermitteln (z. B. Bedeutung von Schlüsselwörtern im Text klären)
- Wortschatz aus dem Text vernetzen und systematisieren (z. B. Ober- und Unterbegriffe zuordnen, Synonyme zuordnen, Verben mit passendem Nomen verbinden, Wörter zu einem Themenbereich aus einer Wortwolke filtern)
- Vorerfahrungen mit einer Textart oder einer Textsorte in der Klasse besprechen
- Funktion und Aufbau von Textarten und Textsorten explizit erklären oder gemeinsam mit der Klasse erarbeiten und auf mögliche Herausforderungen hinweisen (z. B. darstellende und logische Abbildungen, wie auf Seite 26, vergleichen; Unterschiede von absoluten und Prozentzahlen in Grafiken erläutern).

³² Entnommen einem Unterrichtsbeispiel des ÖSZ (erstellt von Nina Brenner):
https://www.oesz.at/download/chawid/125_BW_WirtschaftundGesellschaft_Brenner_2020.pdf.

6.3 Aktivitäten zur vertiefenden Auseinandersetzung während des Lesens und nach dem Lesen

Folgenden Aktivitäten basieren auf einer vertieften Auseinandersetzung mit dem Text und seinen sprachlich-textuellen Anforderungen, z. B.

- Textpuzzles: Schüler/innen Texte rekonstruieren lassen
- Schüler/innen nach dem Lesen zur erneuten sprachlich-analytischen Auseinandersetzung mit dem Text anregen (z. B. Fachwortschatz im Text wiedererkennen und markieren; Textverweise, Ober- und Unterbegriffe und Synonyme im Text suchen und markieren)

Fokus Mehrsprachigkeit

Schüler/innen sollten dazu ermutigt werden, bei der Klärung von Verständnisfragen zu Texten untereinander auch in anderen Sprachen zu kommunizieren oder auch anderssprachige Texte und Erklärungshilfen – wie zweisprachige Wörterbücher – heranzuziehen. Sie können so ihr gesamtes Sprachenrepertoire für das Fachlernen nutzen.

PRAXISBEISPIEL

WIRTSCHAFT: LIEFERVERZUG UND LIEFERURGENZ³³



Bei den folgenden Textteilen handelt es sich – richtig geordnet – um eine Lieferurgenz.

Verbinden Sie die Textteile korrekt, bringen Sie die Sätze in die richtige Reihenfolge und schreiben Sie diese auf.

sehen wir uns gezwungen, vom Vertrag zurückzutreten

Lieferurgenz – Kopiergerät

Leider ist dieses bis zum heutigen Tag

Bitte haben Sie Verständnis für diese Maßnahme

Wir haben am 20.3.20xx

Sollten Sie diesen Liefertermin erneut nicht einhalten,

Sehr geehrter Herr Muster!

Wir setzen Ihnen daher

ein Kopiergerät mit Liefertermin Ende April 200xx bei Ihnen bestellt

noch nicht bei uns eingetroffen

eine Nachfrist bis zum 28.05.20xx.

Wien, 12.05.20xx

33 Entnommen einem Unterrichtsbeispiel des ÖSZ (erstellt von Nina Brenner): https://www.oesz.at/download/chawid/037_su_bhs_LieververzugLieferurgenz_Brenner.pdf.

Eine weitere kurze Aktivität zur vertieften Auseinandersetzung während des Lesens besteht z. B. in folgender Teilaktivität:

PRAXISBEISPIEL

GEOGRAPHIE: LANDSCHAFTWIRTSCHAFT IN ÖSTERREICH³⁴



6. Nehmen Sie Ihr Smartphone oder Ihr Wörterbuch zur Hand und erstellen Sie ein kleines Lexikon zu diesem Artikel in Ihrem Schulheft mit mind. 5 Begriffen, die Ihnen unklar sind.

der Strukturwandel	Darunter versteht man die Veränderung der Wirtschaft und damit auch der Arbeitswelt, wie zum Beispiel, dass immer weniger Menschen in der Landwirtschaft arbeiten.
die Landwirtschaftskammer	Darunter versteht man eine politische Vertretung ...
...	...

³⁴ Entnommen einem Unterrichtsbeispiel des ÖSZ (erstellt von Stefan Lamprechter):
https://www.oesz.at/download/chawid/Oesz_U-Beispiel_106_SU_BHS_Geografie_Landwirtschaft-in-Oesterreich_Lamprechter.pdf.

7. DAS LESEN ZUR GEMEINSAMEN SACHE MACHEN

„Die Koordination der Elemente sprachlicher Bildung und die Kooperation der Beteiligten sind [...] erforderlich, damit die Lernenden in der insgesamt geringen zur Verfügung stehenden Lernzeit optimale Lernmöglichkeiten erhalten.“

(Ingrid Gogolin)³⁵

Die in dieser Broschüre gesammelten Ideen zum Lesen im Fachunterricht der 9. Schulstufe zielen darauf ab, Schüler/innen gute Rahmenbedingungen für die weitere Arbeit an ihrer Lesekompetenz zu bieten. Besonders effizient kann man dabei für eine Klasse vorgehen, wenn mehrere Lehrpersonen zusammenarbeiten (Koordination und Kooperation) und die Schüler/innen ebenso aktiv eingebunden werden (Ko-Konstruktion). Dann lastet die Aufgabe der Lesekompetenzförderung nicht allein auf dem Deutschunterricht.

7.1 Koordination und Kooperation – im Team arbeiten

Koordiniert-kooperative Maßnahmen benötigen vor allem Kommunikation im Lehrer/innenteam einer Klasse. So können in den einzelnen Fächern Schwerpunkte gesetzt und damit die Anforderungen ans Lesen und die dafür zu vermittelnden Kompetenzen zwischen den Fächern aufgeteilt werden.

Dabei kann man auch über Fächer hinweg zusammenarbeiten:

- Ein präziser **diagnostischer Blick** auf **Lesefertigkeiten** von Lernenden der 9. Schulstufe ist vor allem Aufgabe des **Deutschunterrichts**, aber auch hier kann Unterstützung von Seiten des Fachunterrichts erfolgen und Beobachtungen von Fachlehrenden und Deutschlehrenden können miteinander geteilt werden.
- Die Arbeit am **Fachwortschatz** ist hingegen primär Aufgabe des jeweiligen **Unterrichtsfaches**, da die Fach- und Bildungssprache in den konkreten Unterrichtssituationen benötigt wird und fachliche Expertise für Worterklärungen notwendig ist. Allerdings können gemeinsame, fächerübergreifende Prinzipien festgelegt werden, so z. B. die Präsentation von Nomen mit Artikel und einheitlich gekennzeichnete Pluralform oder einheitliche Vorgehensweisen beim Anbieten von Verstehenshilfen. Ist ein Verfahren (z. B. das reziproke Lesen) aus einem anderen Fach bekannt, führt dies zu einer schnelleren und sichereren Anwendung auch in anderen Fächern.
- Texte, deren Inhalte an thematischen Schnittstellen zwischen zwei Fächern liegen, können **in beiden Fächern** mit je unterschiedlichen Aufgaben bearbeitet werden.
- In der Vermittlung von Textsortenwissen sowie von entsprechenden Lesestrategien kann man **im Team sehr gut arbeitsteilig vorgehen**, da neben Lehrtexten auch fachtypische Textsorten vorliegen und hier Gemeinsamkeiten, aber auch klare Unterschiede zwischen den Fächern erkennbar werden. Typische lineare Textsorten sind z. B. Textaufgaben in der Angewandten Mathematik, historische Dokumente in der Geschichte, literarische und journalistische Texte in Deutsch oder Textsorten der Betriebs- und Geschäftskommunikation in den wirtschaftlichen Fächern. Neben diesen Beispielen für fachtypische lineare Texte zeigt die Tabelle unten auf Basis einer Durchsicht von Lehrwerken für mehrere Fächer eine Einschätzung, wie die Arbeit an multimodalen Textsorten unter einzelnen Unterrichtsgegenständen aufgeteilt werden kann. Jedes Fach übernimmt die explizite Auseinandersetzung mit ein bis zwei Textsorten. Andere Fachlehrende profitieren davon, wenn die Textsorte auch in ihrem fachlichen Kontext vorkommt.

35 Gogolin, 2019, S. 3, https://epub.ub.uni-muenchen.de/62290/1/Gogolin_Durchgaengige_Sprachbildung_Stand%208.7.19.pdf

Fach	Multimodale Textsorten
<i>Angewandte Mathematik</i>	– Funktionsgraphen (im Koordinatensystem) – Diagramme
<i>Naturwissenschaftliche Fächer</i>	– darstellende Schaubilder
<i>Wirtschaftliche Fächer</i>	– Strukturdiagramme u. Flussdiagramme (auch mit längeren sprachlichen Ausführungen) – (statistische) Grafiken
<i>Geschichte und Politische Bildung</i>	– logische Schaubilder – Wahlplakate mit gezieltem Fokus auf Quellenkritik – (statistische) Diagramme – Karikaturen
<i>Geographie</i>	– kartographische Darstellungen – (statistische) Diagramme
<i>Darstellung und Gestaltung</i>	– maßstabgetreue Pläne
<i>Elektrotechnik</i>	– Schaltpläne
<i>Baukonstruktion</i>	– Bauzeichnungen, Leitdetails
<i>Textil-/Werkstoffkunde</i>	– darstellende Schaubilder

7.2 Ko-Konstruktion – Schüler/innen aktiv einbinden

Der Begriff der Ko-Konstruktion unterstreicht in Ergänzung zur Kooperation von Lehrpersonen das Potenzial einer aktiven Einbindung der Schüler/innen in ein fächerübergreifendes Arbeiten. Setzt ein Lehrer/innenteam koordiniert-kooperative Maßnahmen, so sollten diese auch für Schüler/innen transparent gemacht werden.

- So kann man z. B. Lernenden zu Beginn der 9. Schulstufe zeigen, welche Textsorten in welchen Fächern häufig vorkommen werden.
- Zu fächerübergreifend verwendeten Verfahren wie z. B. dem reziproken Lesen kann ein Informationsblatt an die Schüler/innen ausgeteilt oder digital im Klassenordner hinterlegt werden, sodass sie dieses bei Unklarheiten heranziehen können.
- Bei der expliziten Strategievermittlung kann man im Schritt 5 zur Reflexion (vgl. S. 19) gezielt Fragen zu vergleichbaren Aufgabenstellungen oder Textsorten in anderen Fächern stellen (z. B. In welchem Fach müsst ihr ebenso Grafiken verstehen? Eignen sich die gezeigten Strategien auch für diese Aufgabenstellungen?).

Diese Transparenz und das Verweisen auf andere Fächer im Unterrichtsgespräch kann Schüler/innen zum Transfer anregen und gibt ihnen Impulse, die in den Fächern vermittelten Textsorten und Strategien zu vergleichen und damit ein differenziertes Wissen über Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Texten und Aufgaben zu entwickeln. Dieses Wissen können sie in weiterer Folge für die selbstständige Steuerung von Leseprozessen in der Sekundarstufe II und darüber hinaus nutzen.

8. WEITERFÜHRENDE LINKS

BMBWF (2017). *Grundsatzlerlass Leseeziehung*.

https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2017_33.html

Literacy.at, Webseite des BMBWF zur Lesekompetenz.

<http://www.literacy.at> (in Überarbeitung – Relaunch 2022)

Online-Seminarangebot der Virtuellen PH: „Sprache als Schlüssel für erfolgreiches Fachlernen an BMHS“.

<https://www.virtuelle-ph.at/veranstaltung/sprache-als-schluessel-fuer-erfolgreiches-fachlernen-an-bmhs-2/>

Österreichischer Rahmenleseplan (ÖRLP).

<https://www.leseplan.at/Home/Willkommen>

Plattform des ÖSZ mit vielen Unterrichtsbeispielen, Veranstaltungshinweisen u.v.m., die in dieser Broschüre genannten Praxisbeispiele des ÖSZ sind hier frei verfügbar.

www.sprachsensiblerunterricht.at

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung Bayern (o. J.). #Digitales Lesen.

<https://www.lesen.bayern.de/digitales-lesen/>

Wild, J. & Pissarek, M. (o. J.): *Ratte. Regensburger Analysetool für Texte*.

<http://ratte.herokuapp.com>

9. LITERATURVERZEICHNIS

Becker-Mrotzek, M. (2020). Unterricht mit digitalen Medien organisieren. Informationen recherchieren und bewerten.

Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache:

https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/200804_Handreichung_A2_final.pdf

Bock, B. M. & Dresing, P. (2021). Multimodale Lesestrategien. Eine empirische Rekonstruktion auf Basis von Laut-Denk- und Eye-Tracking-Daten. *Medien im Deutschunterricht* 2.

<https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/midu/article/download/906/908/>

Chamot, A. U. (2009). *The CALLA handbook*. White Plains, NY: Pearson Longman.

Cromley, J. G. & Azevedo, R. (2007). Testing and refining the direct and inferential mediation model of reading comprehension. *Journal of Educational Psychology* 99(2), 311–325.

Gantefort, C. (2019). *(Mehrsprachiges) Reziprokes Lesen*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (Methodenpool für den sprachsensiblen Unterricht: www.unterrichtsmethoden-sprachsensibel.de).

https://methodenpoolapp.de/pdfs/Reziprokes_LesenKor.pdf

Gasser, A., Heinrich, I., Huber, T., Lechner, M., Leeb-Steiner, C., Seybold, E. & Unger, I. (2020). *Unternehmen Wirtschaft I. Betriebswirtschaft HAK*. Wien: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co. KG.

Gogolin, I. (2019). *Durchgängige Sprachbildung*.

https://epub.ub.uni-muenchen.de/62290/1/Gogolin_Durchgaengige_Sprachbildung_Stand%208.7.19.pdf

Harris, K. R. & Graham, S. (1996). *Making the writing process work: Strategies for composition and self-regulation*.

Cambridge, MA: Brookline Books.

Jeon, E. H. & Yamashita, J. (2014). L2 reading comprehension and its correlates: A meta-analysis. *Language Learning* 64(1), 160–212.

Kienberger, M. (2020). *Das Potenzial des potenziellen Wortschatzes nutzen. Erschließungsstrategien für unbekanntes Wortschatz unter DaF-Lernenden an spanischen Universitäten*. Dissertation, Univ. Wien.

<http://othes.univie.ac.at/62970/1/66960.pdf>

- Krause-Wolters, M. (2019). *Lese­flüssigkeit*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (Basiswissen sprachliche Bildung).
https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/201124_Basiswissen_Lese­fluessigkeit_CC.pdf
- Leisen, J. (2009). Lesen in allen Fächern. *Lese­kompetenz, Leseleistung, Lese­förderung. Grundlagen, Modelle und Materialien*. Hrsg. V. Andrea Bertschi-Kaufmann. Seelze: Friedrich Verlag, 189–197.
- Leisen, J. (2012). Der Umgang mit Sachtexten im Fachunterricht. *leseforum.ch Online-Plattform für Literalität* 3, 1–15.
https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012_3_Leisen.pdf
- Leisen, J. (2020). *Handbuch Lesen im Fachunterricht. Sachtexte sprachsensibel bearbeiten. Verstehendes Lesen vermitteln*. Stuttgart: Klett.
- Lenhard, W. & Lenhard, A. (2014–2022). *Berechnung des Lesbarkeitsindex LIX nach Björnson*. Dettelbach: Psychometrica. DOI: 10.13140/RG.2.1.1512.3447.
<https://www.psychometrica.de/lix.html>
- Lenhard, W. (Hg.) (2009): *Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses*. Göttingen: Hogrefe (Tests und Trends. Neue Folge, Bd. 7).
- McCulley, L. V. & Osman, D. J. (2015). Effects of reading instruction on learning outcomes in social studies: A synthesis of quantitative research. *The Journal of Social Studies Research* 39, 183–195.
- Oestermaier, U. (2008). *Lernen mit Text und Bild*.
https://www.e-teaching.org/didaktik/gestaltung/visualisierung/textbild/Lernen_mit_Text_und_Bild.pdf
- Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (Hrsg.). (2018). *Sprachbewusster Fachunterricht an berufsbildenden Schulen. Grundlagen – Methoden – Praxisbeispiele*. (ÖSZ Praxisreihe Heft 30). Graz: ÖSZ.
- Okkinga, M., van Steensel, R., van Gelderen, A. J. S., von Schooten, E., Slegers, P. J. C. & Arends, L. R. (2018). Effectiveness of reading-strategy interventions in whole classrooms: A meta-analysis. *Educational Psychology Review* 30, 1215–1239.
- Philipp, M. (2015). *Lesestrategien. Bedeutung, Formen und Vermittlung*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Philipp, M. (2020a). Leseunterricht 4.0. Vier lesedidaktische Handlungsfelder des digitalen Lesens. *Der Deutschunterricht* 4, 13–24.
https://www.researchgate.net/publication/339314155_Leseunterricht_40_Vier_lesedidaktische_Handlungsfelder_des_digitalen_Lesens_Reading_Instruction_40_Four_Fields_of_Action_in_Promoting_Digital_Reading
- Philipp, M. (2020b). Wer schreiben kann, ist klar im Vorteil. Das Schreiben schulisch sinnvoll für die Förderung von Leseverstehen und Fachlernen nutzen. *Schulmanagement* 4/2020, 28–31.
- Rautenberg, U., Schneider, U. (Hrsg.) (2015). *Lesen. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Berlin: De Gruyter.
- Reiss, K., Weis, M., Klieme, E. & Köller, O. (Hrsg.) (2019). PISA 2018. *Grundbildung im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Rosebrock, C. (2020). Netzlektüre und Deep Reading: Entmischungen der Lesekultur. *leseforum.ch Online-Plattform für Literalität* 2, 1–16.
https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/694/2020_2_de_rosebrock.pdf
- Rosebrock C. & Nix, D. (2015). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. 7. überarbeitete und erweiterte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider.
- Rosebrock, C., Nix, D., Rieckmann, C. & Gold, A. (2016). *Lese­flüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Suchań, B., Höller, I. & Wallner-Paschon, C. (Hrsg.) (2019). PISA 2018. *Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich*. Graz: Leykam.
https://www.iqs.gv.at/_Resources/Persistent/63058344c9a7d8af358e90096c5b067e3251d077/PISA_2018_Erstbericht_final.pdf
- Trägerkonsortium BISS Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (Hrsg.) (2017). *Gemeinsam fit im Lesen. Lautlese-Tandems im Schulunterricht*. Köln.
<https://biss-sprachbildung.de/pdf/biss-broschuere-lautlese-tandems.pdf>
- Wild, J. & Pissarek, M. (2020). RATTE. *Regensburger Analysetool für Texte. Dokumentation*.
https://www.uni-regensburg.de/assets/sprache-literatur-kultur/germanistik-did/ratte_dokumentation_2_.pdf
- Willberg, H.O., Forssman, F. (1997). *Lesetypographie*. Mainz: Schmidt.



Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum
Hans-Sachs-Gasse 3/I, A-8010 Graz
T: +43 316 824150, F: +43 316 824150-6, office@oesz.at
www.oesz.at