SCHOOL-SCOUT.DE

Unterrichtsmaterialien in digitaler und in gedruckter Form

Auszug aus:

Leseförderung nach Kompetenzstufen

Das komplette Material finden Sie hier:

School-Scout.de

© Copyright school-scout.de / e-learning-academy AG – Urheberrechtshinweis
Alle Inhalte dieser Material-Vorschau sind urheberrechtlich geschützt. Das Urheberrecht liegt, soweit nicht ausdrücklich anders gekennzeichnet, bei school-scout.de / e-learning-academy AG. Wer diese Vorschauseiten unerlaubt kopiert oder verbreitet, macht sich gem. §§ 106 ff UrhG strafbar.

Inhalt

Vorwort 4

Teil A 5

1. Zur Einführung: Lesekompetenz als pädagogische Herausforderung 5
1.1 Zur Konzeption der Förderung 6
1.2 Standard des Lehrerberufs: Diagnose-, Beurteilungs- und Förderkompetenz 6

2. Theoretische Fundierung 7
2.1 Zum Konzept der Lesekompetenz 7
2.2 Der Leseprozess beim geübten Leser 9
2.3 Lesestrategien und ihr Einsatz im Unterricht 10
2.4 Zur Diagnose des Leseverständnisses 10

3. Methodisch-didaktische Überlegungen 12
3.1 Zur didaktischen Modellierung der Texte 12
3.2 Zur Konstruktion der Aufgaben 13
3.3 Umsetzung im Unterricht 15

4. Zur Evaluation des Förderkonzepts 18

Teil B 20

5. Texte und Aufgaben zur informellen Diagnose des Leseverständnisses . . 20

6. Lösungen und Auswertung 36

Teil C 37

7. Die Unterrichtseinheiten 37
7.1 Allgemeines Arbeitsblatt zu den Lesetexten 38
7.2 Pferde 39
7.3 Der Löwe 52
7.4 Schlangen 63
7.5 Wale 76
7.6 Fischotter 90
7.7 Der Auerochse 104
7.8 Das Murmeltier 120

8. Literaturverzeichnis 134

Vorwort

Das hier vorliegende Fördermaterial soll dazu dienen, Schülerinnen und Schüler[1] in ihrem Leseverständnis zu unterstützen. Die Grundlage für die Konzeption bildet das Stufenmodell des Hamburger Leseverständnistests 3–4. Dieser Test ermöglicht es, das Leseverständnisniveau der Schüler festzustellen und von da aus die Förderung zu planen.
Das Fundament bilden Sachtexte zum Thema „Tiere“, die nach verschiedenen Prinzipien der Leseforschung didaktisch aufgearbeitet wurden. Die Konzeption berücksichtigt insbesondere den Einsatz von Lesestrategien.
Die Förderung ist so gestaltet, dass sie in den Deutschunterricht integriert werden kann. Der Aufbau des Materials ermöglicht es, sowohl Schüler, denen das Verstehen Probleme bereitet, als auch Schüler, die im Leseverständnis schon fortgeschritten sind, zu fördern.
Die Materialien wurden auf der Grundlage von sieben verschiedenen Texten erstellt, deren Einsatz einen Umfang von ca. 14 Unterrichtsstunden erfordert. Das Fördermaterial umfasst Aufgaben und Arbeitsblätter für fünf Gruppen zwischen Leseverständnisstufe 1 bis 3.
Für eine gezielte Förderung ist es notwendig, das Leseverständnis der Schüler zu ermitteln. Dazu dient das ab Seite 22 abgedruckte Testheft. Die Daten liefern aber nur eine informelle Einschätzung. Wer auf objektive Ergebnisse zurückgreifen möchte, dem sei der HAMLET 3–4 empfohlen.
Das methodische Vorgehen in den sieben Unterrichtseinheiten folgt einem bestimmten Schema. Es beginnt stets mit dem Abrufen des Vorwissens der Schüler mithilfe eines Clusters (Ideennetzes). Vor der Lektüre des jeweiligen Textes werden Fragen und Erwartungen zum Thema geäußert. Die Bearbeitung der Aufgaben geschieht in leistungshomogenen Gruppen. Die Lösungen werden untereinander besprochen und anschließend den anderen Mitschülern präsentiert. Am Ende jeder Unterrichtseinheit wird ein Informationsplakat erstellt. Zur individuellen Sicherung und Verankerung schreiben die Schüler abschließend einen kleinen Text.
Um den Lernzuwachs festzustellen, kann man nach der Förderung den HAMLET 3–4 erneut durchführen. Auch der erste Teil des Lesekompetenztests von Peter Kühn ermöglicht eine Einschätzung des Leseverständnisses.

[1] Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird im Weiteren auf die explizite Nennung der weiblichen und mönnlichen Form verzichtet.

Teil A

„... man liest und liest, man kapiert nix (lacht). Deswegen wozu soll ich lesen ...“
Ali, Hauptschüler aus Frankfurt

1. Zur Einführung: Lesekompetenz als pädagogische Herausforderung

Seit der Veröffentlichung von PISA 2000 steht das Leseverständnis im Mittelpunkt der öffentlichen Aufmerksamkeit. In den Folgeerhebungen konnte eine kontinuierliche Verbesserung der Lesekompetenz, die 2009 erstmals statistisch signifikant war, nachgewiesen werden. Insbesondere zeigten die Anstrengungen bei den schwachen Lesern Erfolge (Naumann, u. a., 2010, S. 61). Dennoch befinden sich 18,5 % der Schüler(innen) unter Kompetenzstufe 2. Entwarnung kann also noch nicht gegeben werden.

Nur schwer kann man sich des Eindrucks erwehren, dass es hauptsächlich das mangelnde Leseverständnis ist, mit dem die Qualität des Schulsystems gleichgesetzt wird. Ob dies berechtigt ist oder nicht, sei dahingestellt. Konsens dürfte aber darin bestehen, dass es weiter darum gehen muss, das Leseverständnis zu verbessern. Dies ist jedoch nicht nur die Aufgabe des Deutschunterrichts. Lesekompetenz gilt als eine Basiskompetenz und ist eine generelle didaktische und pädagogische Herausforderung aller Fächer. Eine neue Dimension kommt mit der Umsetzung der Inklusion hinzu. Bedenkt man, dass bisher ein erheblicher Teil der Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten im Lesen (und Rechtschreiben) Förderschulen besucht, wird in Zukunft eine Differenzierung und Individualisierung entsprechend der Lernvoraussetzungen in den Klassen unumgänglich sein.

Probleme mit dem Verstehen von Texten sind besonders in den Hauptschulen schon lange offenkundig. Meist wussten die Lehrenden jedoch nicht, wo sie ansetzen sollten, und so empfahl man den betreffenden Schülern in der Regel, mehr zu lesen. Der Rat, etwas zu tun, was man nicht kann, um es schließlich zu können, hat etwas von einem didaktischen Offenbarungseid. Wer nicht versteht, was er liest, wozu soll der lesen (s. o.)? Aufgabe der Didaktik ist es, diesen Teufelkreis zu durchbrechen und den Schülern das Verstehen des Gelesenen zu ermöglichen.

Die schlechten Ergebnisse beim Leseverstehen haben in der Deutschdidaktik zu einer Diskussion des bisher praktizierten Unterrichts und einer Ursachensuche geführt. Dass das Verstehen eine vernachlässigte Dimension ist, erschien auch deshalb erstaunlich, da der Umgang mit *Literatur und anderen Texten* ein eigener Arbeitsbereich der Lehrpläne ist und Textverstehen voraussetzt. Es scheint jedoch so zu sein, dass das praktizierte literarische Lesen in der Schule nicht unbedingt zum Verstehen von Texten beiträgt, das – salopp gesprochen – alltagstauglich wäre.[1]

Das Verständnis dessen, was Lesen ausmacht und wozu es nutzen soll, hat sich mit PISA verändert. Neu ist vor allem der funktionale Gesichtspunkt. Lesen wird als eine Kompetenz definiert, die für eine befriedigende Lebensführung in allen Bereichen des Lebens Voraussetzung ist (PISA 2000, S. 78). Das bedeutet, dass Texte so genutzt werden sollen, dass sie dazu beitragen, die unterschiedlichsten Anforderungen des beruflichen und gesellschaftlichen Lebens zu bewältigen. In diesem Sinne wird der Begriff „Lesekompetenz“ verwendet, bzw. in der PISA-Studie von „reading literacy“ gesprochen (PISA 2000, S. 80). Infolge dieser veränderten Sicht gerät das Leseverständnis als Lerngegenstand ins Blickfeld. Die von PISA aufgezeigten Möglichkeiten, über sogenannte schülernahe Interventionsfaktoren das Textverstehen zu verbessern (PISA 2000, S. 131), hat dazu geführt, dass sich Lesestrategien in den heutigen Lehrbüchern und unter den Bildungsstandards finden. So sind z. B. im Bildungsplan von Baden-Württemberg verbindlich Lesestrategien für den Deutschunterricht aufgenommen worden (Ministerium für Kultus und Sport 2004, S. 59). Das laute, genaue und betonte Lesen, das lange Zeit den Leseunterricht dominierte, sowie das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch des Literaturunterrichts sind nicht unbedingt geeignete Verfahren, das Verstehen des Gelesenen sicherzustellen. Dementsprechend wird von den Lehrenden eine neue didaktische Orientierung verlangt.

[1] In ersten Auseinandersetzungen mit PISA haben die Literaturdidaktiker zu bedenken gegeben, dass das Verstehen von Texten im Literaturunterricht ein anderes ist (vgl. hierzu Rosebrock 2002; Fingerhut 2002).

Es wäre allerdings ein fragwürdiges Vorgehen, würde man das Kompetenzmodell von PISA in ein didaktisches Modell umwandeln wollen und daraus ein Training für leseungewohnte Schüler entwickeln. Eine solche didaktische Konsequenz weisen die PISA-Autoren nachdrücklich zurück (PISA 2000, S. 88). Die Auswertung angloamerikanischer Förderprogramme von Pearson zeigt, dass ein isoliertes Training der Lesekompetenz auf Dauer nicht erfolgreich ist (Duke/Pearson 2001). Deshalb soll hier das bisher didaktisch und methodisch Erprobte und Bewährte nicht über Bord geworfen, sondern sinnvoll in ein neues Konzept eingebracht werden.[2]

Das hier vorliegende Fördermodell integriert die Förderung des Leseverständnisses in den Unterricht und gestaltet diesen so, dass sich authentische Lesesituationen ergeben. Das heißt, die Einübung von Lesestrategien wird in bedeutsame Lesesituationen eingebettet, die es ermöglichen, die Interessen der Jugendlichen zu berücksichtigen. Zentraler konzeptioneller Grundgedanke des Vorgehens ist die Passung zwischen Lernvoraussetzung und Lernanforderung. Deshalb setzt die Förderung am Leseverständnisniveau der einzelnen Schüler an und stellt Aufgaben im Bereich der „Zone der nächsten Entwicklung“ (siehe Wygotski 1986).

1.1 Zur Konzeption der Förderung

Die Konzeption des hier beschriebenen Vorgehens hat ihr theoretisches Fundament im kognitionspsychologischen Verständnis des Lesens. Das für die Förderung erstellte Material wurde in Anlehnung an das Kompetenzstufenmodell des Hamburger Lesetests HAMLET 3–4 entwickelt, erprobt und evaluiert. Der Anspruch der Passung wurde im Aufbau des Materials umgesetzt. Zudem will das Förderkonzept auch die Einsichten der Lesesozialisationsforschung nicht vernachlässigen. Faktoren wie Anschlusskommunikation, emotionaler Bezug zum Thema, Fragen der Motivation und der Bedeutung der Lektüre werden berücksichtigt.

Die Förderung ist für die 5. Jahrgangsstufe entwickelt worden. Sie wurde aber auch in vereinfachter Form in den Klassen 3 und 4 der Grundschule erprobt. Auch ist es möglich, die Förderung in der 6. Jahrgangsstufe durchzuführen, wenn man dabei die umfangreicheren Texte und Aufgaben auswählt. Texte und Aufgaben sind so gestaltet, dass an den unterschiedlichen Fähigkeitsniveaus der Schüler angesetzt werden kann. Das betrifft sowohl leseungewohnte wie auch diejenigen, die über eine ausgeprägtere Kompetenz verfügen. Aufgabe des Unterrichts ist, allen Gruppen gerecht zu werden. Die Förderung findet deshalb nicht in zusätzlichen Stunden nur mit den Schülern der sogenannten Risikogruppe statt. Sie ist vielmehr so gestaltet, dass sie im regulären Unterricht mit der gesamten Klasse umgesetzt werden kann.

Leseungewohnte Schüler haben laut PISA am Ende ihrer Schullaufbahn – mehr als andere Schulabgänger – Schwierigkeiten beim Verstehen von Texten. Deshalb ist der Anspruch des Förderprogramms vor allem auch, diese Schülergruppe so in ihrem Leseverständnis zu unterstützen, dass sie die Anforderungen, die das Lernen aus und mit Texten auf der Kompetenzstufe 2 stellt, bewältigen.[3] Damit möglichst frühzeitig in der Sekundarstufe zu beginnen, liegt auch deshalb nahe, da vermutet werden darf, dass die Probleme nicht erst im letzten Schuljahr auftreten, sondern schon lange vorher eine erhebliche Rolle spielen. Ein mangelndes Textverstehen stellt für die Schüler, unabhängig davon, welche Schulart sie besuchen, ein gravierendes Lernhindernis dar. In fast allen Fächern geschieht die Wissensvermittlung weitgehend über das Lesen und Verstehen von Texten. Für gute Erfolgsaussichten einer frühen Förderung bis zur 6. Jahrgangsstufe spricht auch die Tatsache, dass der Zeitpunkt noch vor dem „zweiten Knick“ in der Lesesozialisation liegt (Rosebrock 2002, S. 54).

1.2 Standard des Lehrerberufs: Diagnose-, Beurteilungs- und Förderkompetenz

Mehr denn je wird von den Lehrenden eine hohe diagnostische Kompetenz verlangt. Außerdem wird erwartet, dass die Lehrkräfte auch mit den entsprechenden Fördermaßnahmen reagieren können. Das ist ein hoher Anspruch. Diagnostische Kompetenz bedeutet in diesem Fall, dass der Lehrende einschätzen können muss, über welches Leseverständnis seine Schüler verfügen. Dazu ist es notwendig, Klarheit darüber zu haben, was Lesekompetenz im Einzelnen ausmacht. Man muss also auch über eine fachliche Kompetenz zum Thema verfügen.[4] Diese ermöglicht es, Unterrichtsprozesse zum Leseverständnis didaktisch zu konzipieren. Will man die Förderung an den Lernvoraussetzun-

[2] Vgl. dazu auch die Ergebnisse des Trainings von Bremerich-Vos/Schlegel 2003.

[3] Kompetenzstufe 2 wird von PISA als Mindeststandard für den Deutschunterricht der Sekundarstufe 1 genannt. Die Autoren vermuten auch, dass die Anforderungen der Kompetenzstufe 2 dem Weiterlernen im beruflichen Leben entsprechen (PISA 2000, S. 99).

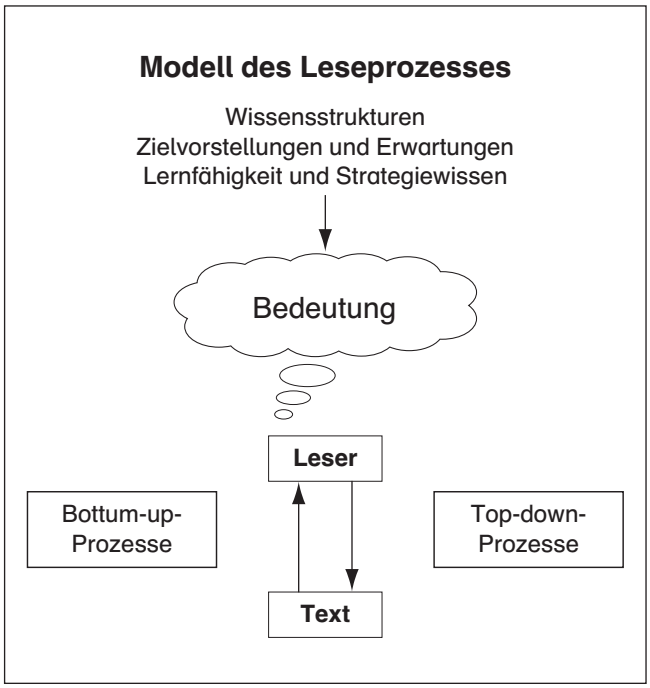
[4] Eine erste Orientierung in der Didaktik an Kompetenzmodellen, deren Diskussion aber bisher nicht abgeschlossen ist, nimmt Ossner 2006 vor.

gen ansetzen, so braucht man eine Vorstellung davon, was Lesekompetenz ausmacht.
Zwar liegt mit PISA ein mehrstufiges Modell vor und man könnte die Anforderungen im Unterricht, die eine bestimmte Art der Aufgabenstellung intendiert, entlang der Kompetenzstufen formal bestimmen; was aber im Einzelnen bestimmte Aufgaben an mentalen Prozessen auslösen und warum diese nun gerade zu jener Kompetenzstufe gerechnet werden, darauf gibt auch PISA nur unzureichende Antworten (Ossner 2003, S. 228–231). Die Sache ist aber noch komplizierter: Da Lesen ein rezeptiver Prozess ist, kann man nicht sagen, ob die analytischen Anforderungen auch tatsächlich als mentale Prozesse im Kopf der Lesenden ablaufen, selbst dann nicht, wenn man zu den erwünschten Ergebnissen gelangt. Für den Unterricht haben die PISA-Modelle allenfalls eine heuristische Funktion. Sie helfen, bestimmte Abläufe zu verstehen, die Wirklichkeit bilden sie nicht ab. Ihre Ausbeute für die didaktische Planung ist folglich begrenzt. Zweierlei haben sie aber geleistet: Erstens zeigen sie auf, dass die ungenügende Beherrschung des Leseverständnisses bei den 15-Jährigen deutlich macht, dass der Leseunterricht verändert werden muss, damit eine (pragmatische) Lesekompetenz ausgebildet werden kann. Zweitens machen die PISA-Studien deutlich, dass der Erwerb der Lesefähigkeit am Ende der Grundschulzeit nicht abgeschlossen ist und es einer Lesedidaktik in der Sekundarstufe bedarf (vgl. hierzu Aust 2003, S. 525–535). Eine solche wurde in den letzten Jahren u. a. mit den Arbeiten von Rosebrock und Nix vorgelegt (Rosebrock & Nix 2008). Die Bildungsstandards nehmen diesen Gedanken zwar auf; ein neues Lesecurriculum jedoch, in dem die Anforderungen operationalisiert sind, liegt mit der Kompetenzorientierung der bisherigen Lehrpläne nicht vor. Was aufgenommen wurde, ist die Forderung, das Leseverständnis zu Beginn der weiterführenden Schule zu diagnostizieren und an den Ergebnissen die Förderung auszurichten. Inzwischen gibt es eine Reihe von Testverfahren, mit denen die Lesekompetenz in der weiterführenden Schule überprüft werden kann.[5] Für die Lehrenden ist aber die Antwort auf die Frage, welche Konsequenzen aus den Ergebnissen zu ziehen sind und wie aus den gewonnenen Erkenntnissen Förderkonzepte werden, die eigentlich spannende.
Die hier vorliegenden Unterrichtseinheiten orientieren sich zum einen an der Stufenkonzeption des Hamburger Lesetests HAMLET 3–4 (vgl. hierzu Punkt 4.2) und zum anderen an der Konzeption von PISA, soweit das sinnvoll und möglich ist. Das Stufenmodell des HAMLET ermöglicht es, die Lernanforderungen an die Lernvoraussetzungen anzupassen; eine Forderung, die in jeder der PISA-Studien formuliert wurde.

[5] Vor allem Wolfgang Schneider hat dazu neue Testverfahren entwickelt; z. B. ELFE 1–6; den LGVT 6–12, einen Lesegeschwindigkeits- und -verständnistest für die Klassen 6–12, sowie den Würzburger Lesestrategie-Wissenstest für die Klassen 7–12 (WLST).

2. Theoretische Fundierung

Der Gestaltung der Förderung liegt das kognitionspsychologische Verständnis des Lesens zugrunde, also der Gedanke, dass es sich beim Lesen um einen (inter-)aktiven Prozess handelt, der im Zusammenspiel zwischen sogenannten textgeleiteten (bottom-up) und lesergeleiteten (top-down) Abläufen die Konstruktion der Bedeutung ermöglicht (Ballstaedt/Mandel 1995, S. 110).



2.1 Zum Konzept der Lesekompetenz

Der Begriff der Lesekompetenz wird meist synonym für das Verstehen von Texten oder das Leseverständnis verwendet. Am geläufigsten ist er seit der Veröffentlichung der PISA-Studie. Hier wird Lesekompetenz mit *Reading Literacy* bezeichnet.

> *„Lesekompetenz (Reading Literacy) heißt, geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiter zu entwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen.“* (PISA 2000, S. 80)

Darüber hinaus wird Literacy als Grundbildung verstanden. Die Vorstellung stammt aus dem angelsächsischen Raum. Im deutschsprachigen Raum wurde der Begriff Grundbildung von den PISA-Autoren nicht verwendet, da man den falschen Schluss vermeiden wollte, dass es sich bei literaler Grundbildung lediglich um Alphabetisierung handle. Außer den Basiskompetenzen, die der Umgang mit der Schriftsprache verlangt, zählen auch Kompetenzen in den Naturwissenschaften und in der Mathematik zu Literacy. Der Begriff wird nicht im Sinne der Schulfächer als Aneignung von Inhalten verstanden, sondern anwendungsbezogen. An dieser Überlegung richtet sich PISA aus und überprüft deshalb, ob das Textverstehen am Ende der Pflichtschulzeit so weit ausgebildet ist, dass es zur Lebensbewältigung im jungen Erwachsenenalter ausreicht. Gleichzeitig wurde erhoben, ob es für ein kontinuierliches Weiterlernen anschlussfähig ist (PISA 2000, S. 81). Diese Auffassung von Bildung ist weniger durch bildungstheoretische Positionen gekennzeichnet. Mit der Ausrichtung an Basiskompetenzen wird „Abschied genommen von einer Bildungs- und Curriculumsdiskussion, die zu wenig über die Effekte des Lernens in der Schule weiß und die Diskussionen ideologisch und nicht empirisch führt“ (Kiper 2003, S. 73).

Im Zuge der „kognitiven Wende“ in der Linguistik der 80er- und 90er-Jahre änderte vor allem die Schreibdidaktik ihre Aufmerksamkeit vom Produkt hin zum Prozess (Fix 2000, S. 9–14). Eine ähnliche Entwicklung vollzog sich in der Lesedidaktik. Bei der neuen Orientierung wird auf die kognitionspsychologische Leseforschung und insbesondere auf die Hirnforschung Bezug genommen. Lesen wird wie das Schreiben als Prozess verstanden. Anfänglich ging man vom Hörverstehen aus, das als aktiver und konstruktiver Akt beschrieben wird. Der Konstruktivismus definierte das Verstehen dementsprechend als einen Prozess, der wesentlich vom Bedürfnis des Hörers nach Sinnkonstruktion gekennzeichnet ist:

> *„Die sprachliche Äußerung selbst vermittelt also dem Hörer nicht Informationen, die er vorher nicht gehabt hat, sondern der Hörer* ***schafft****, geleitet von der sprachlichen Äußerung, Information. Dass er dies tun kann und dass er im Akt des Verstehens diesen Anweisungen folgt, ist eine Auswirkung seines Strebens, die Welt und ihre Ereignisse immer und überall sinnvoll verstehbar zu* ***machen****. Die Ansprüche, die der Hörer dabei an die Explizitheit und Präzision seines Vorgehens stellt, hängen von der Aufgabe ab, vor welcher er sich sieht.“* (Hörmann 1985, S. 506)

Tendenziell ähnelt das Verstehen beim Hören dem Verstehen beim Lesen.[6] Analog beschreibt die heutige Leserpsychologie das Textverstehen als einen (inter-)aktiven, konstruktiven mentalen Vorgang. Es wird als ein „zweistelliger Relationsbegriff“ verstanden. Damit ist die Wechselwirkung zwischen Text und Leser gemeint, welche als Prozess und/oder Produkt betrachtet wird (Groeben 1982, S. 15/16). Auch der Begriff der Kompetenz entstammt der psychologischen Literatur und meint ein „individuelles Potenzial, [das] eine Person unter idealen Bedingungen zu leisten imstande ist“ (Groeben 2002, S. 13).

Die Lesesozialisationsforschung ergänzt das Verständnis von Lesekompetenz durch die Komponenten Motivation und Emotion sowie die Fähigkeit zur Anschlusskommunikation (Hurrelmann 2002, S. 276). Dass Leseprozesse überhaupt zustande kommen und durchgehalten werden, dafür ist die Motivation entscheidend. Mit der motivationalen Komponente ist die emotionale eng verknüpft. Das Zusammenspiel dieser Faktoren muss man sich als ein Ausbalancieren von Gefühlen vorstellen, die das Lesen begleiten und so die Motivation stabil halten (Hurrelmann 2002 b, S. 278).

Für dieses Fördermodell lässt sich zusammenfassend *Lesekompetenz* folgendermaßen beschreiben: Lesekompetenz ist ein aktiver Prozess und ein mentales Produkt, bei dessen Herstellung es zu einer Wechselwirkung zwischen Text und Leser kommt, bei der ein individuelles Potenzial entfaltet wird, das sich durch Faktoren wie Motivation, emotionale Beteiligung und die Möglichkeit zur Anschlusskommunikation konstituiert. Als prozesshaftes Geschehen ist es der Intervention zugänglich. Dieser Gedanke liegt auch dem Kompetenzstufenmodell von PISA zugrunde, da ein solches Modell nur dann einen Sinn hat, wenn man davon ausgeht, dass bestimmte Fähigkeiten zwar unterschiedlich ausgeprägt sein können, sie aber grundsätzlich im gesamten Umfang und in ganzer Tiefe erlernt werden können. Allerdings darf man nicht vergessen, dass hier auch Sozialisationsvariablen eine erhebliche Rolle spielen (Hurrelmann 2002, S. 278). Lesekompetenz lässt sich nicht als genetische Disposition oder als Produkt einer natürlich ablaufenden Entwicklung von Fertigkeiten beschreiben. Ihre Ausbildung vollzieht sich auch in einer Wechselwirkung zwischen interindividuell unterschiedlichen Dispositionen, den erworbenen (schrift-)sprachlichen Rezeptionsfähigkeiten und

[6] Allerdings unterscheidet sich der Verstehensprozess beim Hören von dem beim Lesen durch seine Situationsgebundenheit. Erleichtert der direkte Kontakt mit dem Sprecher das Hörverstehen, so muss beim Verstehen der Schriftsprache bedacht werden, dass hier das Medium eine Sprache 2. Grades darstellt und ein kompetentes Verstehen Lernprozesse im schriftsprachlichen Bereich voraussetzt (vgl. Haueis 2002 und Aust 2003).

den Situationsanforderungen durch die jeweilige Lektüre (vgl. hierzu Haueis 2002). Anders gewendet kann man sagen, dass Lesekompetenz in unterschiedlichen sozialen und gesellschaftlichen Milieus jeweils etwas anderes darstellt. Werden aus einem Text Informationen entnommen oder ermittelt, wird er interpretiert, reflektiert und bewertet, so geschieht dies in unterschiedlicher Weise. Ob die beschriebenen Anforderungen als Qualitäten in differenzierten sozialen Milieus evident sind, ist damit noch nicht beantwortet. Da sich berufliche und private Situationen der Menschen unterscheiden, muss man Lesekompetenz als relativen Begriff verstehen. Es ist durchaus möglich, dass jemand in der Lage ist, kompetent Gedichte zu interpretieren, aber bei der Lektüre von Computerprogrammen sich als sekundärer Analphabet erweist und umgekehrt. Sinnvoll ist es, über ein Leseniveau zu verfügen, das es dem Einzelnen ermöglicht, einen Text so gut zu verstehen, dass er ihn für das jeweilige private, gesellschaftliche oder berufliche Leben nutzen kann. Das bedeutet, dass man über verschiedene Kompetenzen in unterschiedlichen sozialen und kulturellen Milieus spricht. Der Zeitungsausträger benötigt eine andere Lesekompetenz als der Journalist. Das soll auch kein Plädoyer für eine soziokulturelle didaktische Beschränkung sein, vielmehr geht es darum, für alle Milieus die Option offenzuhalten, Lesekompetenz in ihren verschiedenen Domänen und in der damit verbundenen Tiefe auszubilden.

2.2 Der Leseprozess beim geübten Leser

Erkenntnisse über die mentalen Abläufe beim Lesen wurden in der Forschung durch die Untersuchung von geübten Lesern gewonnen (Duke/Pearson 2001). Der geübte Leser baut schon vor Beginn seiner Lektüre eine Vorstellung von deren Inhalt auf und überprüft während des Lesens beständig, ob der Text und seine Auffassung über ihn übereinstimmen. Er überblickt einen Text, bevor er zu lesen beginnt. Er beachtet seine Struktur und eventuell vorhandene Textabschnitte und nutzt diese Informationen für seinen Verstehensprozess. Während er liest, macht ein geübter Leser häufig bzw. wiederholt Vorhersagen über das, was kommt. Er liest sequenziell und entscheidet dabei kontinuierlich, was er sorgfältig lesen will, was davon schnell, was er nicht des Lesens für wert hält, was er noch einmal lesen will oder muss.
Ein geübter Leser konstruiert, revidiert und befragt den von ihm aufgestellten Sinn und die Bedeutung. Während er liest, erstellt er beständig die Kohärenz (Sinnzusammenhang) des Textes. Er vergleicht und integriert sein Wissen und seine Erfahrungen mit dem Text, indem er sogenannte Inferenzen (Schlussfolgerungen aufgrund seines Vorwissens) herstellt. Zudem denkt der kompetente Leser über den Autor eines Textes nach, über dessen Stil, Meinung und Intention. Dazu beachtet er gegebenenfalls den historischen Hintergrund des Schriftstellers bzw. des Textes oder beides. Auch beobachtet ein geübter Leser sein Verstehen und berichtigt es, falls dies notwendig wird (Comprehension Monitoring). Er versucht die Bedeutungen unbekannter Wörter oder Konzepte mithilfe des Textes zu ermitteln und wird mit Widersprüchen und Lücken (Leerstellen) in einer sinnvollen Weise fertig. Des Weiteren beurteilt und bewertet er die Textqualität und reagiert auf einen Text in intellektueller und in emotionaler Weise.

Legt man diese Beschreibung zugrunde, so lässt sich erkennen, wo und wie ein Leseunterricht, dem es um das Leseverständnis geht, verändert werden kann. Der in Phasen gegliederte Leseprozess legt eine entsprechende didaktische Modellierung nahe. Dabei ist es wichtig zu beachten, dass die erste Phase bereits vor der eigentlichen Lektüre beginnt, die zweite während des eigentlichen Lesevorgangs stattfindet und die dritte nach der Lektüre einsetzt oder wenn das Lesen unterbrochen wird. Zudem kann man der Beschreibung entnehmen, dass der geübte Leser eine Vielzahl von Strategien anwendet. So greift er auf Vorwissen zurück, schließt eventuelle Informationslücken durch das Herstellen von Inferenzen und erstellt ein Modell – PISA spricht von einem Situationsmodell – des Verstandenen in Form einer mentalen Repräsentation (Christmann/Groeben 2001, S. 145–223), was bedeutet, dass er das, was er liest, geistig imaginiert. Alle diese Vorgänge dienen dazu, das Verständnis herzustellen. Lesekompetenz zeichnet sich also vor allem durch einen aktiven Part des Lesenden aus. Diese Aktivität kommt vor allem auch in der Anwendung von Lesestrategien zum Ausdruck. Darin unterscheiden sich kompetente von schwachen Lesern (PISA 2000, S. 291). Für das hier vorliegende Förderkonzept wurde daraus der Schluss gezogen, dass das Leseverständnis durch die Vermittlung von Lesestrategien unterstützt werden kann. Lesestrategien zählen zu den interventionsnahen Schülerfaktoren, die didaktisch beeinflusst werden können. Sie haben für den Unterricht eine zentrale Bedeutung (PISA 2000, S. 127). Wie Lesestrategien im Unterricht umgesetzt werden können, zeigt die folgende Tabelle.

2.3 Lesestrategien und ihr Einsatz im Unterricht

Phasen des Lesens	Verstehensstrategien	Fördermöglichkeit
I Vor dem Lesen	→ Vorwissen einbringen	→ Cluster* → Abc-Sprachspiele → Gespräch zum Thema des Textes*
	→ Fragen an den Text stellen	→ Notieren lassen: Was will ich über das Thema wissen?*
	→ Hypothesen aufstellen	→ Schluss eines Textes vorgeben
II Während des Lesens	→ Nutzen der Textoberfläche/ Textstruktur	→ Beachten von Absätzen und Zwischenüberschriften*
	→ Kohärenz herstellen	→ Cloze-Verfahren (jedes 5. Wort fehlt) → Auseinandergeschnittene Texte zusammensetzen
	→ Überwachen des Verständnisses	→ Fragen zum Text stellen* → Vergegenständlichen der Strategie durch Plakat oder Lesezeichen mit Hinweisen*
	→ Punktuelles Lesen	→ Durch Fettmarkierung Üben von überfliegendem Lesen
	→ Einbringen von Textsortenwissen	→ Fragen zu sprachlichen Signalen einer Textsorte (z. B. Märchen) → Hypothesen über den Verlauf anstellen
III Nach dem Lesen	→ Ergänzen/Erweitern des Textinhalts (Inferenzen)	→ Fragen zu Wörtern, Begriffen und thematischen Aspekten, die einen Informationsmehrwert haben, klären*
	→ Beachten der Autorenintention	→ Fragen dazu stellen (eventuell Multiple Choice)*
	→ Reduktion der Informationen	→ Schriftliche Zusammenfassungen* → Durchstreichübungen → Schlüsselwortübungen → SMS-Übungen

In dem vorliegenden Fördermodell kommen besonders die mit * markierten Strategien zum Einsatz. Die Aufgabenstellungen sind so konzipiert, dass die Schüler diese Strategien implizit anzuwenden lernen. Da Textverstehen domänenspezifisch ist, werden bei den Schülern vor allem die Strategien eingesetzt, die zum Verstehen des jeweiligen Textes beitragen. Bei Sachtexten, wie sie hier vorliegen, bietet es sich deshalb vor allem an, dass die Schüler *Vorwissen einbringen*, *Fragen an den Text stellen* und *neu erworbenes Wissen sichern*. Das *Bilden von Hypothesen* sowie das *Vorhersagen des weiteren Geschehens* sind eher bei literarischen Texten angemessen.

2.4 Zur Diagnose des Leseverständnisses

Um die Förderung an den Lernvoraussetzungen auszurichten, orientiert sich das Vorgehen am Stufenmodell des Hamburger Lesetests 3–4 von Lehmann, Peek und Poerschke. Deren Leseverständnistest ist ein Verfahren, das in den 90er-Jahren entwickelt wurde und die Erkenntnisse der Schrifterwerbsforschung berücksichtigt. Folgendes Modell liegt dem Text zugrunde:

<table>
<tr><td colspan="3"></td><td>LVST 4</td><td>Der Lesende beherrscht die drei vorgelagerten Leseverständnisstufen und ist in der Lage, Schlussfolgerungen treffen zu können und inferenzielle Verknüpfungen zu leisten.</td></tr>
<tr><td colspan="2"></td><td>LVST 3</td><td colspan="2">Der Lesende ist in der Lage, Informationen und/oder Handlungs- und Hintergrundmotive eines Textes zu kombinieren und/oder zu rekonstruieren.</td></tr>
<tr><td></td><td>LVST 2</td><td colspan="3">Der Lesende ist in der Lage, einem Text eine oder mehrere Informationen zu entnehmen, obwohl z. B. die Formulierung in Frage und Text sprachlich nicht identisch ist, die gesuchte Information in einer längeren Textpassage steht oder für die Beantwortung der Frage eine einfache Hintergrundinformation notwendig ist, die nicht im Text steht. Darüber hinaus gelingt es dem Leser, zwei Informationen in einem einfach strukturierten Text zu kombinieren. Man kann diese Fähigkeitsstufe als gezielte Informationsaufnahme bezeichnen.</td></tr>
<tr><td>LVST 1</td><td colspan="4">Der Lesende ist in der Lage, in einem Text oder in einer schematischen Darstellung eine einfache Information aufzufinden. Das Auffinden bezieht sich dabei auf einen einzelnen inhaltlichen Aspekt und hat seinen Bezugspunkt in einer sehr konkreten Fragestellung.</td></tr>
</table>

Die Anforderungen in diesem Modell steigern sich in einer vierstufigen Abfolge vom Entnehmen konkreter Informationen (Leseverständnisstufe 1) über das gezielte Erschließen von Informationen (Leseverständnisstufe 2), das Rekonstruieren und Kombinieren (Leseverständnisstufe 3) und enden beim eigenständigen, schlussfolgernden Lösen der Aufgaben (Leseverständnisstufe 4). Die Anforderungen, die auf einem bestimmten Niveau bewältigt werden, schließen die Leistungen auf einem niedrigeren Niveau mit ein; d. h., ist ein Lesender in der Lage, die Aufgaben für eine Leseverständnisstufe zu 75 % richtig zu lösen, so kann er auch alle Aufgaben auf den darunterliegenden Ebenen bewältigen.

Das Stufenmodell hat vor allem eine heuristische Funktion, d. h. es ist hilfreich für die Beschreibung dessen, was ermittelt wird. Es wurde von Lehmann u. a. auf der Grundlage der Analyse unterschiedlicher Lesetests erstellt. Pate standen die IEA-Studie zu Reading Literacy, die 1994 von Elley durchgeführt wurde und die das Leseverständnis von 3. Klassen erfasste, sowie eine 1995 mit Erwachsenen durchgeführte OECD-Studie. Diese Studien versuchten die Komplexität der mentalen Operationen beim Leseverständnis schematisch zu beschreiben und waren dabei sehr erfolgreich (Lehmann/Peek/Poerschke 1997, S. 8–10).

Der HAMLET 3–4 erweist sich von seiner Konzeption her für die Diagnose des Leseverständnisses als besonders vorteilhaft. Zum einen basiert er auf dem leisen Lesen von Gebrauchs-, Sach- und erzählenden Texten, zum anderen erfasst er das Leseverständnis durch Fragen, die in Multiple-Choice-Form gestellt sind. Der Vorzug dieser Form der Aufgabenstellung liegt in der Trennung von Schreibleistung und Leseleistung. Bei den traditionellen Verfahren, wie der Inhaltsangabe oder der Textzusammenfassung, die zur Überprüfung des Verstehens im Unterricht häufig eingesetzt werden, sind hauptsächlich Fähigkeiten des Schreibens gefordert. Aussagen in Bezug auf die Leseleistung können, besonders bei schreibungewohnten Schülern, nur mit Vorsicht gemacht werden.

Im Vergleich zu anderen Tests überprüft der HAMLET nicht eine Teilleistung immer wieder (wie z. B. das Recodieren bei Pseudowörtern oder das schnelle Decodieren durch Bild-Wort-Zuordnungen), sondern die Items entsprechen verschiedenen Schwierigkeitsgraden. Mithilfe der Anzahl der richtig gelösten Aufgaben lassen sich dann Aussagen über das Leseverständnisniveau des einzelnen Schülers treffen (Lehmann/Peek/Poerschke 1997, S. 8).

Die Konzeption des HAMLET 3–4 entspricht zudem dem kognitionspsychologischen Verständnis des Lesens. Das Aufgabenspektrum versucht den komplexen mentalen Prozess, von dem man annimmt, dass er in verschiedenen Graden zunehmend sicherer beherrscht wird, zu überprüfen (Lehmann/Peek/Poerschke 1997, S. 8). Die Aufgaben sind so konstruiert, dass „unterschiedlich schwierige Items zusammengestellt worden [sind], um den gesamten Anforderungsbereich“, der von einfachen Decodierleistungen bis zum Herstellen von Inferenzen reicht, abzubilden (Lehmann/Peek/Poerschke 1997, S. 8). Diese unterschiedlichen Leistungen entsprechen verschiedenen Leseverständnisstufen. Um mit den Fördermaterialien effektiv arbeiten zu können, ist es sinnvoll, in einem Vortest das Leseverständnis der Schüler zu überprüfen. In Kapitel 5 sind sechs Texte zur

Überprüfung des Leseverständnisses nach dem Stufenmodell konzipiert. Sie können in Form einer informellen Diagnose vor der Förderung durchgeführt werden. Empfehlenswerter ist allerdings die Testung mit dem HAMLET, da man ein objektives, standardisiertes Ergebnis erhält. Da der HAMLET aus zwei Heften in einer A- und einer B-Form besteht, lässt sich ein Nachtest ebenfalls optimal durchführen, wenn man die Formen wechselt. So kann das Leseverständnis nach der Förderung erneut überprüft werden und man kann feststellen, inwieweit es sich verändert hat.

3. Methodisch-didaktische Überlegungen

Der Gedanke, das Lehrangebot entsprechend den individuellen Voraussetzungen passend zu modellieren, stellt die methodisch-didaktische Basis für die Überlegungen dar. Die Forderung einer Passung zwischen Lehren und Lernausgangslage wird in der fachdidaktischen Literatur schon lange und besonders im Zusammenhang mit Fragen des Schriftspracherwerbs erhoben (vgl. hierzu: Dehn 1998; Balhorn/Büchner 1998; Valtin 2001). Die IGLU-Studie (2003) hat jedoch gezeigt, dass Maßnahmen zur Differenzierung im Unterricht von annährend 80 % der Lehrenden so gestaltet werden, dass bei gleichem Material den Schülern lediglich unterschiedliche Geschwindigkeiten bei der Bearbeitung zugestanden werden. Deutschlandweit differenzieren nach Lernniveau lediglich ca. 13 % (Bos u. a. 2003, S. 6). Auch in den Folgeuntersuchungen 2006 hat sich gezeigt, dass in Fragen der Differenzierung im Leseunterricht noch keine überzeugenden Fortschritte gemacht wurden. Der Einsatz von niveauangepasstem Material ist eher selten (Lankes/Carstensen 2007, S. 180) Die Forderung, den Unterricht an den individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler auszurichten, wurde schon in der ersten PISA-Studie erhoben (PISA 2000, S. 76–78).
Lehrsituationen sollten demnach so gestaltet sein, dass die Fähigkeiten der Lernenden mit dem Lernangebot sowie der Lehrsituation kompatibel sind. Das setzt in diesem Fall voraus, festzustellen, auf welchem Leseverständnisniveau sich die Schüler befinden, um Auskunft über die „Zone der aktuellen Entwicklung“ zu erhalten. Diese bildet den Ausgangspunkt für die „Zone der nächsten Entwicklung“. Darunter versteht man:

> *[...] die zeit- und bedingungsabhängige Möglichkeit des Kindes, eine höhere Stufe der psychischen Entwicklung zu erreichen, von der Zone der aktuellen Entwicklung zum Gebiet der noch nicht ausgereiften, jedoch reifenden Prozesse zu gelangen.“* (Burrmann 1996, S. 385)

Nach Wygotski besteht jedes Entwicklungsniveau aus diesen zwei Entwicklungszonen. Die erste ist durch das bestimmt, was ein Heranwachsender zu einem bestimmten Zeitpunkt selbstständig kann. Die zweite Zone meint die Leistungen, die möglich sind, aber noch nicht selbstständig erbracht werden können. Durch angeleitete und unterstützte Tätigkeit in Zusammenarbeit mit anderen kann die zweite Zone realisiert werden (Lompscher 1997, S. 46–49).

Bei dem hier vorgeschlagenen Fördermodell wird auch auf gängige Unterrichtsprinzipien zurückgegriffen. So wird der Unterricht im Klassenverband in Form von Gruppenarbeit gestaltet. Die Zusammensetzung der Gruppen ergibt sich aus dem zuvor ermittelten Leseverständnis. Jedes der Gruppenmitglieder erhält den Übungstext und die dazugehörigen Aufgaben. Die Lösungen und Lösungswege werden in der Gruppe besprochen. Damit es zu einer gemeinsamen Erarbeitung kommt, erhalten die Gruppen die Aufgabe, ihre Ergebnisse zu präsentieren und ihre Lösungswege vorzustellen. Die Gruppenarbeit begünstigt die Metakommunikation sowie metakognitive Prozesse der Bewusstheit und Steuerung (vgl. hierzu Klauer 1996).
Um die Motivation zu stützen, wurden Texte aus dem Interessensbereich der Schüler ausgewählt. Ein hohes Interesse zeigen die Schüler auch am eigenen Lernen. Deshalb empfiehlt es sich, den Jugendlichen das Vorgehen und das Ziel der Förderung zu erläutern. Eine Rückmeldung darüber, was sie in Bezug auf das Leseverstehen bereits können, was sie als Nächstes lernen sollen und wie sich ihre Lernfortschritte gestalten, fördert ihre Bereitschaft, ernsthaft mitzuarbeiten.

3.1 Zur didaktischen Modellierung der Texte

Für die Unterrichtseinheiten wurden Sachtexte zum Thema *Tiere* ausgewählt. Die Beschränkung auf Sachtexte hat mehrere Gründe. Zum einen ist die Förderung anhand von expositorischen Texten einfacher, da hier für das Verstehen literarästhetische Faktoren in der Regel keine Rolle spielen. Zum anderen erscheint es sinnvoll, am Thema Tiere anzuknüpfen, da *Tiere* laut Lehrplan in der Grundschule sowie im Biologieunterricht in der 5./6. Jahrgangsstufe ein zentrales Thema bilden. Damit verfügen die Schüler sowohl über ein Lesemotiv wie auch

über Wissensbestände, an denen angeknüpft werden kann. Die Umsetzung im Unterricht lässt sich so als authentische Lesesituation gestalten.
Die verwendeten Sachtexte sind didaktisch modelliert, d. h. sie wurden so arrangiert, dass sie den Schülern das Lesen erleichtern. Besonders für diejenigen, die sich auf Leseverständnisstufe 1 oder darunter befinden, sind die Texte nach folgenden Überlegungen konzipiert:

– als Schrifttyp wurde Arial gewählt (serifenlos);
– die Texte wurden in Absätze aufgeteilt, wobei inhaltliche Aspekte (Sinnabschnitte) für die Einteilung maßgeblich waren;
– die Absätze wurden durch Großbuchstaben gekennzeichnet;
– eine Zeilennummerierung wurde eingefügt;
– die Satzstruktur wurde vereinfacht;
– die Redundanz wurde zurückgenommen;
– Bilder wurden als Entlastung und Sinnstütze eingefügt.

Diese Veränderungen erleichtern schwächeren Schülern das Lesen. Die aufgeführten Aspekte haben sich in der Arbeit mit leseungewohnten Jugendlichen und Erwachsenen als sinnvoll erwiesen (Genuneit 1998, S. 152–163; Wedel-Wolff 2003, S. 68). Die Änderungen wurden je nach Verständnisniveau der Schüler zurückgenommen. Einfache Texte, wie der zum Thema *Pferde*, erhielten auch die Jugendlichen auf Leseverständnisstufe 2 im Original. In den anderen Unterrichtseinheiten arbeiteten damit nur die fortgeschrittenen Leser.
Die vereinfachten Texte sind so verfasst, dass der wichtigste Kernbereich der Informationen bei allen Gruppen erhalten blieb. Das ist deshalb wichtig, weil sich die Schüler über das Thema austauschen sollen und dafür ein gemeinsamer inhaltlicher Fokus vorhanden sein muss.

3.2 Zur Konstruktion der Aufgaben

Die Aufgaben zu den Texten sind entlang den Verstehensstufen des HAMLET ausgerichtet. Das ermittelte Leseverständnis bildet die „Zone der aktuellen Entwicklung“. Die Arbeitsaufträge liegen auf dem nächsthöheren Niveau. Das bedeutetet im Einzelnen: Verfügt ein Schüler über die Fähigkeit, einem Text konkrete Informationen zu entnehmen, ist die Aufgabenstellung für diesen so arrangiert, dass er lernt, die Anforderungen, die das Ermitteln von Informationen stellt, zu bewältigen. Diese Aufgabenstellung entspricht der Leseverständnisstufe 2 und stellt die „Zone der nächsten Entwicklung“ dar. Nach diesem Konstruktionsprinzip sind auch die Aufgaben für die anderen Verständnisniveaus erstellt.

Das bedeutet im Einzelnen: Auf Leseverständnisstufe 1 sollen einfache Informationen zu je einem inhaltlichen Aspekt gefunden werden. Die Fragestellung ist sehr konkret (vgl. hierzu Lehmann u. a. 1997, S. 31). In dem Text „Pferde“ werden explizit drei Pferdetypen mitgeteilt. Die entsprechende Textstelle lautet:

> *Bei der Zucht entstanden verschiedene Pferdetypen, die man in unterschiedliche Gruppen einteilt. Man spricht von Kaltblut-, Warmblut- und Vollblutpferden.*

Die dazugehörige Frage auf dem Aufgabenblatt bezieht sich auf die Pferdetypen. Sie ist in Multiple-Choice-Form gestellt und so gestaltet, dass die Distraktoren (Mehrfachwahlantworten) die Bezeichnungen der Pferdetypen wiedergeben. Darunter befinden sich aber auch Wortschöpfungen, die strukturell ähnlich, aber semantisch unsinnig sind. Würde hier auf die Multiple-Choice-Form verzichtet und eine freie, schriftliche Antwort verlangt, würde sich das Anspruchsniveau im Bereich der Leseverständnisstufe 2 bewegen, da sich die Information nur durch die Beachtung beider Sätze erschließen lässt. In der hier gestellten Form entspricht die Aufgabe der Leseverständnisstufe 1, da es sich lediglich um eine konkrete Informationsentnahme handelt. An diesem Beispiel lässt sich aufzeigen, dass sich das Leseverständnis nicht nur aus dem Text selbst, sondern auch aus der Aufgabenstellung und der verlangten Antwort zusammensetzt.

Den Anforderungen der Leseverständnisstufe 2 entspricht in der Unterrichtseinheit „Pferde“ die folgende Aufgabe: **„Womit hat die Bezeichnung Voll-, Warm- oder Kaltblutpferd zu tun?“** Die dazugehörigen Disktraktoren sind in Bezug auf die Textstelle ähnlich formuliert, teilweise im Wortlaut identisch, jedoch in drei Fällen falsch. Das bedeutet, dass für die Beantwortung der Frage die Information tatsächlich ermittelt werden muss, da sie nicht durch den Vergleich des Wortlauts gefunden werden kann.
Die Aufgabe bezieht sich im Text auf folgende Stelle:

> *Mit diesen Bezeichnungen drückt man den Unterschied in der Körperschwere und dem Temperament der Tiere aus. Sie bedeuten nicht, dass die Pferde eine wärme oder kältere Bluttemperatur haben. Pferde sind Säugetiere und deshalb ist ihre Bluttemperatur immer gleich warm.*

Auf der Leseverständnisstufe 3 sollen die Schüler herausfinden, **zu welchem Pferdetyp ein Gespann Shire Horses zählt**. Dazu erhalten sie eine Abbildung. Die entsprechende Textstelle, aus der sich die Information rekonstruieren lässt, lautet:

> *Kaltblutpferde werden vor allem als Zugpferde benutzt. Sie ziehen schwere Wagen oder werden bei Waldarbeiten zum Transport von schweren Stämmen eingesetzt.*

Die Aufgaben sind zum überwiegenden Teil in Multiple-Choice-Form gestellt. Das hat den Vorteil, dass die Leseleistung nicht durch die Schreibleistung verdeckt wird. Es wird aber auch mit dem Unterstreichen entsprechender Textstellen und dem Herausschreiben zentraler Begriffe gearbeitet. Schüler, die sich auf einem höheren Verständnisniveau befinden, werden Fragen gestellt, bei denen sie die Antworten frei formulieren müssen.

Die Aufgabenstellungen orientieren sich nicht ausschließlich am Stufenkonzept des HAMLET. In Anlehnung an das Lesekompetenzverständnis bei PISA werden Aufgaben gestellt, die der **Subskala „Reflektieren und Bewerten“** entsprechen. Dabei handelt es sich um Fragen nach der Funktion, die ein Text hat, nach der Textsorte oder nach der Autorenintention. Beim Text „Pferde“ lautet die dazugehörige Aufgabe:

> *Überlege, in welchem Buch der Text stehen könnte. Kreuze die richtige Lösung an.*

Vorgeschlagen wird dann Folgendes:

> ☐ *in einem Abenteuerbuch*
> ☐ *in einer Jugendzeitschrift*
> ☐ *in einem Pferdegeschichtenbuch*
> ☐ *in einem Sachbuch über Tiere*

Eine andere Aufgabe gilt der **Autorenintention:**

> *Was will der Autor des Textes mit dem Text über Pferde erreichen? Kreuze die deiner Meinung nach zutreffende Antwort an.*

Diese Aufgaben werden nur jenen Schülern gestellt, denen das Ermitteln von Informationen keine Schwierigkeiten mehr bereitet, die sich also auf Leseverständnisstufe 3 oder darüber befinden. Aufgenommen sind auch Aufgaben, zu deren Lösung es gehört, die richtigen Antworten in einen sogenannten diskontinuierlichen Text zu übertragen.

Das entspricht einem weiteren Verständnis von „Informationen ermitteln“, wie in der gleichnamigen Subskala von PISA dargelegt ist. Im konkreten Fall sollen Schüler einfache **Schaubilder, Diagramme oder Zeitstrahlen** erstellen.
Die dazugehörige Aufgabe beim Text „Pferde“ lautet:

> *Markiere die Stelle auf dem Zeitstrahl, an dem die Chinesen anfingen, Pferde zu züchten. Ein Strich bedeutet immer ca. 1000 Jahre.*
>
> *5000 v. Chr.* *Heute*

Für alle Gruppen und Themen wird die Aufgabe 1 gleich gestellt, lediglich das Anforderungsniveau variiert. Das soll den inhaltlichen Fokus sichern. Auf den Arbeitsblättern für die Leseverständnisstufen, die unter 3 liegen, ist die Aufgabe so konzipiert, dass vorgegebene Überschriften den mit Großbuchstaben gekennzeichneten Abschnitten des Textes zugeordnet werden.

> *Überlege, zu welchem Abschnitt die folgenden Überschriften passen und trage die entsprechenden Buchstaben ein.*
> ☐ *Verschiedene Pferdetypen*
> ☐ *Unterschiedlicher Einsatz und Nutzen der Pferdetypen*
> ☐ *Aus Wildpferden werden Haustiere*

Die Aufgabe für Leseverständnisstufe 3 wird in einer anspruchsvolleren Form gestellt:

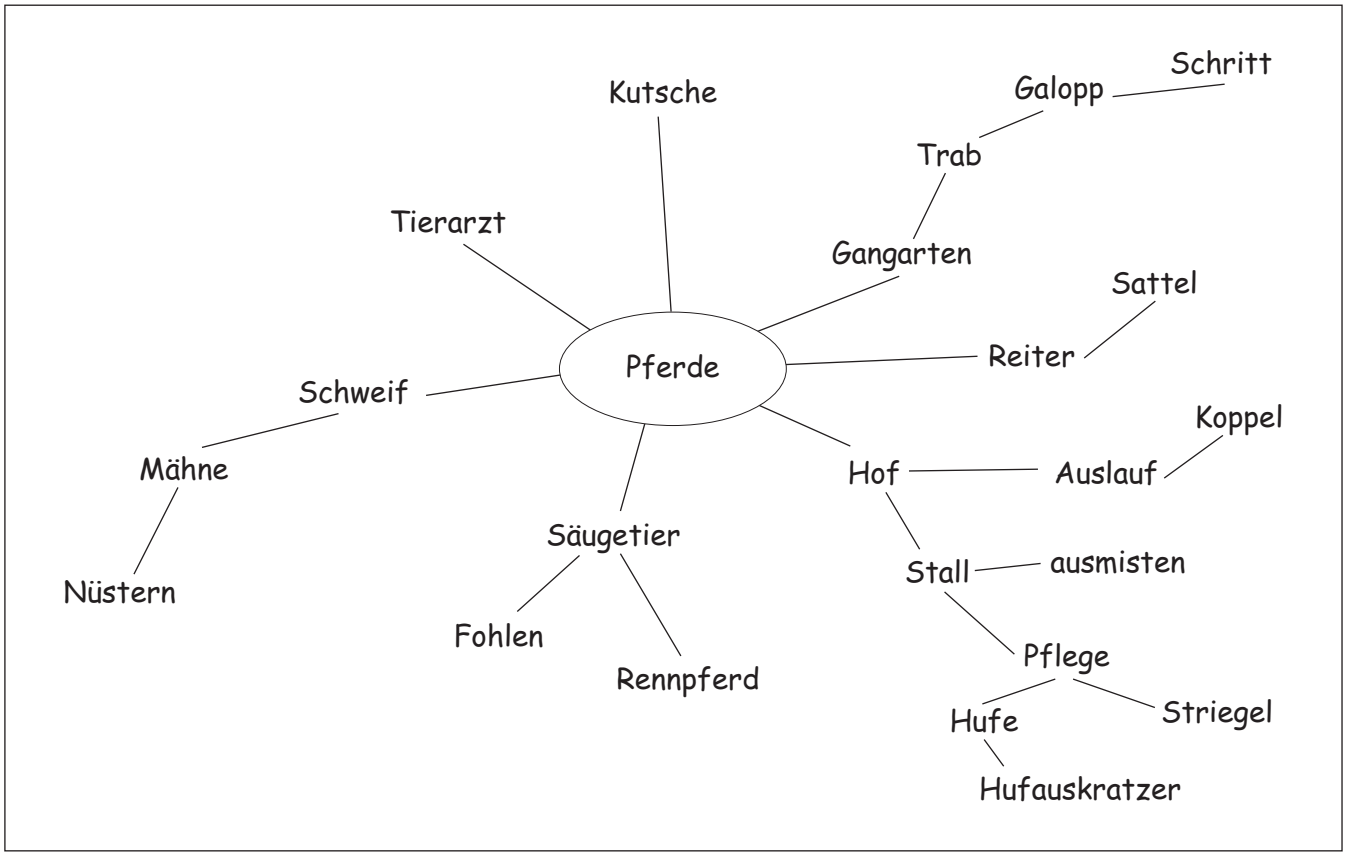
> *In welchen Zeilen findest du zu folgenden Überschriften Informationen? Trage die Zeilennummern ein.*

Verschiedene Pferdetypen	*Zeile* _____	*bis Zeile* _____
Unterschiedlicher Einsatz und Nutzen der Pferdetypen	*Zeile* _____	*bis Zeile* _____
Aus Wildpferden werden Haustiere	*Zeile* _____	*bis Zeile* _____

3.3 Umsetzung im Unterricht

Für die Durchführung der Unterrichtseinheiten ist mit einem Zeitaufwand von jeweils zwei Schulstunden zu rechnen. Die methodische Gliederung der Stunden teilt sich in mehrere Phasen: In der Einstiegsphase werden ein Cluster zum jeweiligen Thema erstellt und Fragen und Erwartungen an den Text formuliert. Dem folgt eine Phase des stillen Lesens in Einzelarbeit. Daran schließt sich die Gruppenarbeit an, der die Präsentation der Arbeitsergebnisse folgt. Den Abschluss bildet die schriftliche Fixierung in Form einer Zusammenfassung.

Einstiegsphase
Den meisten Schülern ist der Cluster, von dem man auch anschaulicher als Ideennetz sprechen kann, inzwischen aus dem Unterricht zum Schreiben von Texten bekannt. Der Einstieg dient zum einen dem Abrufen von Vorwissen, zum anderen aber auch dazu, die technische Seite des Lesens zu erleichtern, da die im Text auftauchenden Begriffe quasi vorgewärmt werden. Da der Cluster an sich nicht strukturiert ist, können die Gedanken in einer Assoziationskette fließen. Die konkrete Aufgabenstellung lautet: Schreibe auf, was du schon über das Thema Pferde weißt! Die Aufgabe findet sich auf dem Arbeitsblatt, das ergänzend zu allen Lesetexten (siehe Seite 43) verwendet werden kann.
Der Cluster lässt sich auch zur Vorbereitung als Hausaufgabe geben. Man kann dann zu Beginn des Unterrichts das Vorwissen der Schüler zusammentragen und gewinnt dabei einen guten Überblick, was an Wissensstand in der Klasse vorhanden ist. Beim Text „Pferde“ ergab dies in einer der Klassen, die mit diesem Modell gearbeitet haben, folgenden Cluster:



Ausgangscluster zum Text „Pferde“

Das Wissen, das von den Schülern hier eingebracht wurde, stammt vor allem aus dem Freizeitbereich. In einem solchen Fall kann man davon ausgehen, dass ein Interesse am Thema vorhanden ist und es eine Bereitschaft gibt, das Wissen zu erweitern.
Sinnvoll ist es, mit den Schülern das Ziel des Unterrichts zu vereinbaren. Das könnte u. a. sein, dass man etwas Neues über Pferde erfahren will. Das ist deshalb wichtig, weil Zielvorstellungen und Erwartungshaltungen den Leseprozess als aktive Auseinandersetzung steuern (siehe dazu Punkt 2 auf dem allgemeinen Aufgabenblatt).

Lesephase und Gruppenarbeit
Anschließend teilt man die Klasse in Gruppen ein. Die Gruppenzusammensetzung ergibt sich aus dem ermittelten Leseverständnisniveau der Schüler. Bevor die Schüler die Aufgaben lösen, fordert man sie auf, die Texte einzeln und still zu lesen. Es empfiehlt sich, die Lesephase nicht der Zusammensetzung der Gruppen vorausgehen zu lassen, da man sonst organisatorische Probleme beim Austeilen der Texte bekommt. Ein solches Vorgehen ist auch deshalb von Vorteil, da durch unterschiedliche Lesetempos damit zu rechnen ist, dass die Schüler zu verschiedenen Zeitpunkten ihre Lektüre beenden und es so zu Unruhe kommt, wenn die Gruppen sich erst im Anschluss zusammensetzen.
Die Größe der Gruppe soll vier, maximal fünf Mitglieder nicht übersteigen. Für die Leseverständnisstufe, in der sich mehr als fünf Schüler befinden – erfahrungsgemäß ist das in der Leseverständnisstufe 2 der Fall–, kann man mit zwei parallelen Gruppen arbeiten. Abwechselnd erhalten diese die Aufgabe, die Arbeitsergebnisse der jeweils anderen Gruppe zu überprüfen und zu bestätigen.
Wichtig ist auch, dass nach dem leisen Lesen die Schüler nicht verstandene Wörter oder Ausdrücke klären. Wie man dabei vorgeht, sollte man bereits vorab erarbeitet haben. Als Erinnerungsstütze kann das dazu erarbeitete Vorgehen in Form eines Plakats im Klassenzimmer aufgehängt werden oder, wie Abb. 1 zeigt, als Lesezeichen zur Verfügung gestellt werden.

Die Aufgaben auf den Arbeitsblättern werden von allen gemeinsam bearbeitet. Dabei muss man die Schüler ausdrücklich darauf hinweisen, dass sie ihre Lösungswege besprechen, vor allem, wenn sie, was die Lösungen betrifft, keine Übereinkunft erzielen. Dies ist deshalb sinnvoll, weil bei einer Besprechung der Lösungswege eine Art Überwachung des eigenen Verständnisses stattfindet, also eine der entscheidenden Lesestrategien, das *Comprehension Monitoring*, angewendet wird. Hier erweisen sich Varianten des Verstehens als besonders ergiebig, da in der Diskussion mit anderen metakognitiven Prozessen Denkanstöße gegeben werden.

Präsentation
Nach der Bearbeitung der Aufgaben vereinbaren die Schüler, wer aus der Gruppe die Ergebnisse präsentiert.
Die Aufgaben zu den Texten sind insgesamt so gestaltet, dass verschiedene interessante Aspekte zum Thema erarbeitet werden. Dadurch hat die Arbeit der Schüler, unabhängig davon, auf welchem Leseverständnisniveau sie sich befinden,

Dieses Lesezeichen gehört:

_____

Ich achte beim Lesen auf Folgendes:

- Lese ich **konzentriert**?
- **Verstehe ich**, was ich lese?
- **Was** kann ich **tun**, damit ich verstehe, was ich lese?

↓

Ich markiere oder schreibe die Stelle heraus, die ich nicht verstehe.

Ich lese die Stelle noch einmal und denke nach.

Ich schlage ein unbekanntes Wort im Wörterbuch nach.

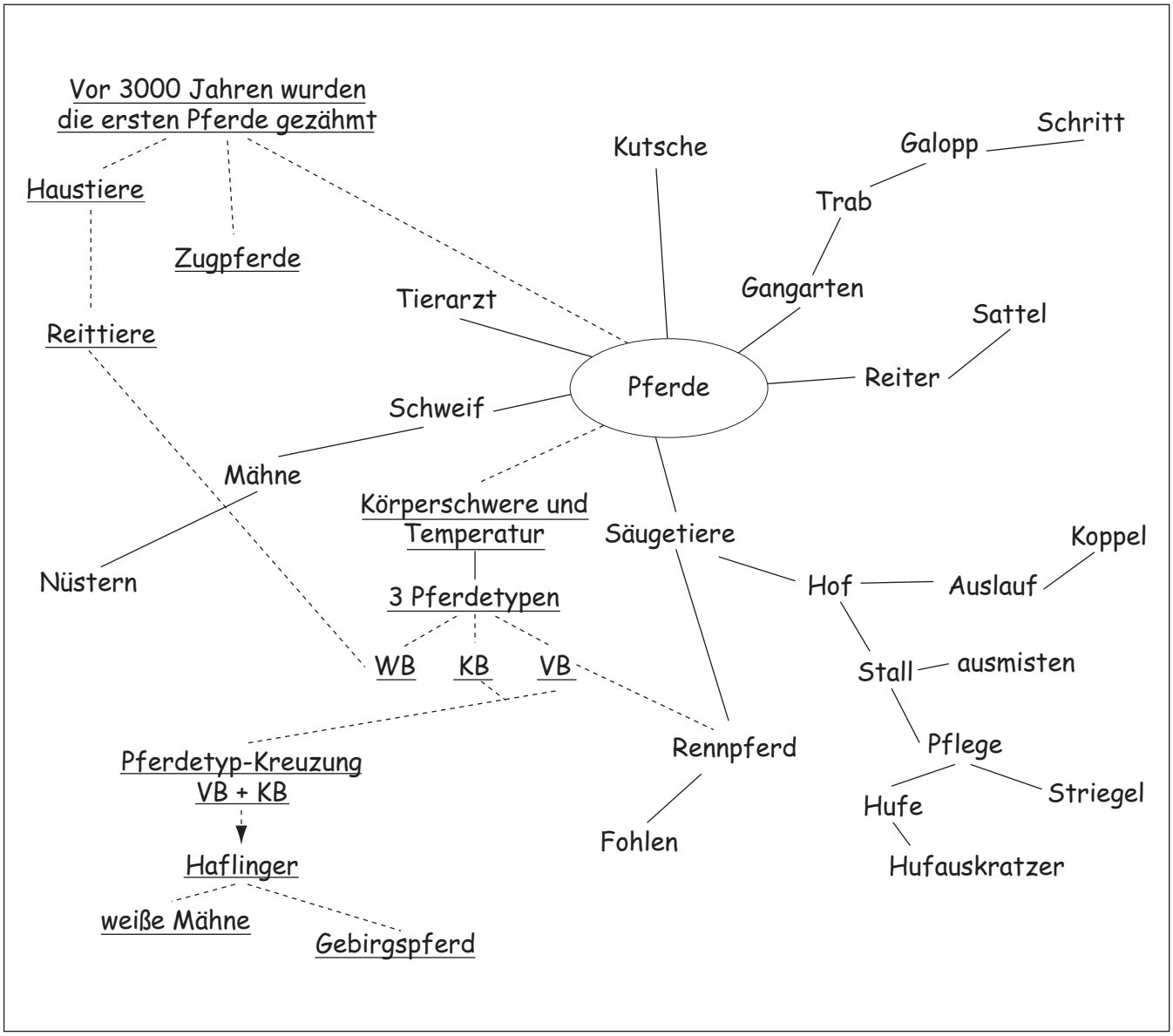
Ich lasse mir von jemandem helfen.

Abb. 1: Plakat oder Lesezeichen

den gleichen Stellenwert. Die Einordnung zu einer bestimmten Gruppe stellte folglich kein Defizitkriterium dar.
Diese unterschiedlichen Schwerpunkte im Thema ermöglichen auch, die Arbeitsergebnisse auf einem Plakat festzuhalten, sodass ein informatives, gemeinsames Produkt entstehen kann. Der Charakter eines Trainings wird dadurch noch einmal zurückgenommen. Die Präsentation der Arbeitsergebnisse erfüllt jedoch noch eine andere Funktion: Schülern, die Aufgaben auf einer niederen Lesekompetenzstufe bearbeiten, soll die Lösung anspruchsvollerer Aufgabenstellungen beispielhaft aufgezeigt werden, von deren Bearbeitung sie jedoch entlastet sind, da dies eine Überforderung darstellen würde. Die fortgeschrittenen Leser zeigen in der Präsentation, welche Aufgaben von ihnen wie bearbeitet wurden, sodass im mentalen

Nachvollzug die anderen Jugendlichen Anregungen für die Lösung anspruchsvollerer Aufgaben erhalten.
Die Aufgabe 1 auf den Arbeitsblättern muss in der Präsentation nur einmal besprochen werden und wird von den einzelnen Gruppen bestätigt oder verbessert. Bei verschiedenen Lösungen wird immer zuerst über die Varianten gesprochen und wie die Schüler zu der jeweiligen Lösung gekommen sind. Dadurch wird das vorschnelle Falsch und Richtig vermieden und man kann zu einem Gespräch über Alternativen kommen, das aufschlussreich in Bezug auf das Verstehen der Texte und der Aufgaben sein kann.
Am Schluss der Einheit werden die neuen Informationen mit einer anderen Farbe (im Folgenden unterstrichen) in den Cluster eingetragen, der zu Anfang erstellt worden war.

Schriftliche Sicherung der Arbeitsergebnisse (Lernzielkontrolle)
Als Weiterführung oder als Hausaufgabe bietet es sich an, eine kurze Textzusammenfassung erstellen zu lassen. Diese Aufgabe übt reduktive Strategien ein. Die Reduzierung von gelesenen Inhalten gehört zu den höheren Ebenen des Leseprozesses. Da der Lesende sich unmöglich alle Informationen eines gelesenen Textes merken kann, verdichtet er sie auf das Wesentliche. Hier ist das Schreiben eine sinnvolle Ergänzung des Lesens. Das neue Wissen kann an das bisher Bekannte angeschlossen werden. Dadurch gelingt ein tieferes Verstehen, da das Schreiben dazu beiträgt, sich das Gelesene sicher anzueignen. Die Aufgabe sollte so lauten, dass die Form des Textes freigestellt bleibt. Die Textsorte Inhaltsangabe ist den Schülern noch nicht vertraut. Die Formulierung lautet entsprechend:



Erweiterter Cluster zum Thema „Pferde“

Nimm den Cluster (das Ideennetz) als Stichwortsammlung für einen kleinen Text darüber, was du jetzt über das Thema weißt. Dein Text kann beides beinhalten: das, was du schon vorher wusstest, und das, was nun neu für dich ist.

An zwei Beispielen sollen mögliche Ergebnisse illustriert werden. Ein Text ist die Zusammenfassung zum Thema „Pferde“, der andere zum Thema „Tierarten auf der Erde“.

Pferde
Pferde sind Säugetiere. Sie wurden schon vor über 3000 Jahren von den Chinesen gezähmt. Damals wurden sie als Zugtiere genutzt. Nach vielen Jahren unterscheidet man sie jetzt nach Vollblut, Kaltblut und Warmblut.
Das Vollblutpferd ist ein ausdauerndes, temperamentvolles Pferd. Kaltblutpferde sind Zugtiere. Warmblutpferde sind ganz normale Reitpferde. Es gibt auch Kreuzungen wie den Haflinger. Er ist eine Kreuzung aus Kaltblut und Vollblut.

Zusammenfassung eines Schülers zum Text „Pferde“ am Ende der Unterrichtseinheit

Dieser Text eines Schülers aus einer 5. Klasse zeigt, dass es möglich ist, auch ohne explizite Unterweisung eine inhaltliche Zusammenfassung eines Textes zu erstellen. Eine eher metakognitive Lösung, bei welcher der Aufbau des eigenen Wissens formuliert wird, ist in folgendem Text zu erkennen.

Ich weiß, dass es verschiedene Tierarten gibt, und auch, dass es mehr als 100 Millionen Tierarten gibt. Ich wusste, dass es Wale, Hunde, Katzen und noch mehr Tiere gibt, es gibt Säugetiere, Raubtiere. Aber was ich nicht wusste, dass es auf der Erde Fauna gibt, und ich wusste nicht, dass es noch andere Tiere gibt, z. B. Medusen. Medusen habe ich noch nie gehört oder auch das Wort selbst geredet. Und ich wusste nicht, dass 80 % Wald abgeholzt wurden und dass Madagaskar in Afrika liegt. Also hat mir der Text viele neue Wörter gegeben.

Zusammenfassung eines Schülers zum Text „Tierarten auf der Erde“

4. Zur Evaluation des Förderkonzepts

Die hier beschriebene Förderung wurde in vier 5. Klassen durchgeführt und empirisch überprüft. An der Förderung nahmen 79 Schüler teil. Eine Klasse mit 18 Schülern bildete eine Kontrollgruppe (KK), die an der Förderung selbst nicht teilnahm. Als Vortest, Nachtest und Follow-up wurde jeweils der HAMLET 3–4 verwendet. Das war deshalb möglich, weil er in zwei Formen vorliegt und die A- und B-Form entsprechend ausgetauscht werden konnte.

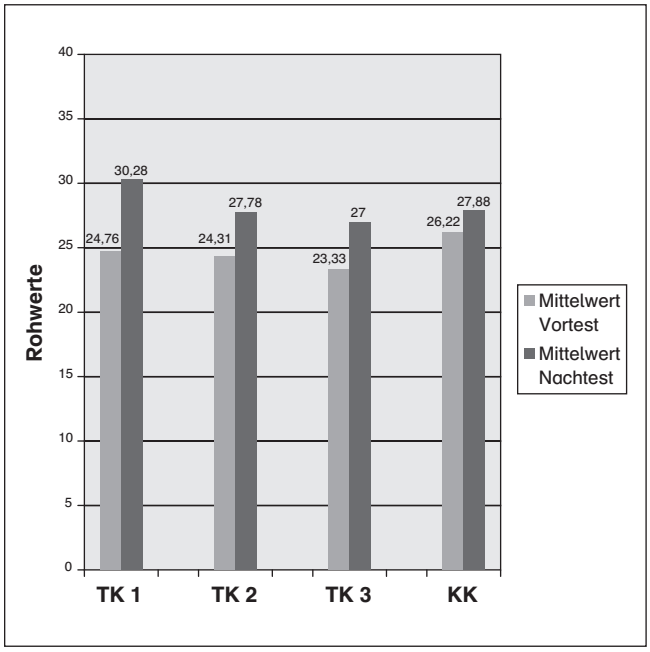


Abb. 2: Mittelwertvergleich des Vor- und Nachtests

Bei allen Klassen konnte eine Steigerung des Textverstehens festgestellt werden (Abb. 2). Nach einem halben Jahr, in dem keine gezielte Förderung stattfand, sondern lediglich die traditionellen Verfahren des Leseunterrichts, wurde der Leseverständnistest noch einmal als Follow-up eingesetzt. Es konnte festgestellt werden, dass das Niveau erhalten blieb, sich aber nicht mehr gesteigert hatte.

Bei der Berechung der Daten wurde mit dem Programm SPSS gearbeitet. Dabei handelt es sich um ein allgemeines lineares Modell, das besonders für den Vergleich von Treatment- und Kontrollgruppen geeignet ist.

Die Berechnungen zeigen im Eta-Quadrat (Abb. 3) eine Effektstärke von 0.6. Ab 0.6 spricht man von einem mittleren Effekt. Man kann also von einem Erfolg im unteren mittleren Bereich sprechen. Die Berechnungen ergeben eine hohe Signifikanz $p < 0.5$ und eine Effektstärke von Eta-Quadrat 0.6. Ab 0.5

spricht man von einem mittleren Effekt (vgl. Bortz & Döring 2009, S. 627). Man kann also von einem Erfolg im unteren mittleren Bereich sprechen.

Effektstärke

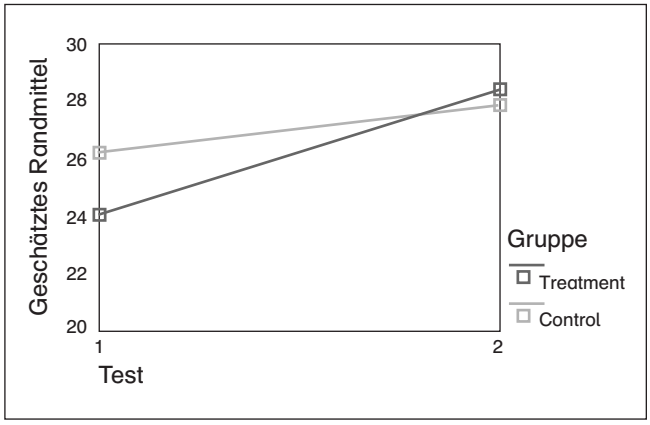


Abb. 3: Entwicklung der Förder- und Kontrollgruppe zu zwei Messzeitpunkten

Aus den Ergebnissen lässt sich folgender Schluss ziehen: Sowohl für die Kontrollgruppe wie für das Treatment (Testklassen) lässt sich zwischen den Messzeitpunkten ein Zuwachs feststellen. Der Mittelwertunterschied beträgt dabei 0.8 Punkte. Die relativen Zuwächse zwischen den Klassen sind jedoch signifikant unterschiedlich, was für die Wirksamkeit der Förderung spricht. Allerdings ist die Anzahl der Probanden in der Kontrollgruppe zu gering und die relativen Zuwächse sind nicht hoch genug, als dass man von einem signifikanten Haupteffekt sprechen könnte.

Geht man von den Zuwächsen zwischen den Messwiederholungen in den Testklassen aus, dann konnte die Forschungshypothese, dass sich durch die Förderung das Leseverständnis der Schüler verbessert, nicht widerlegt werden. Diese Aussage muss man jedoch relativieren. Zum einen gilt es, zu bedenken, dass die Vergleichswerte für den Lesetest, auf die in der 5. und auch noch zu Beginn der 6. Klasse zurückgegriffen wurde, immer die der 4. Jahrgangsstufe waren. Das relativiert den Lernzuwachs, auch wenn er im Vergleich zur Kontrollgruppe ausgeprägter vorhanden ist. Aussagen hierzu sind auch deshalb vage, da es keine vergleichbaren Zahlen in der Sekundarstufe I gibt. Man kann aus diesem Grund nichts darüber sagen, ob der Zuwachs in der Kontrollklasse gering, durchschnittlich oder gar gut ist.
Zum anderen wurden keine weiteren Variablen erhoben, die die erheblichen Unterschiede in den Treatmentklassen erklären können. Vermutlich spielen hier auch Lehrervariablen eine wichtige Rolle. Da die Förderung in den unterschiedlichen Klassen auch von verschiedenen Lehrern durchgeführt wurde, entstanden qualitative Varianten.

Entscheidend für eine erfolgreiche Förderung scheint vor allem zu sein, dass sich die Lehrenden selbst auf den Weg machen. Dabei kann man auf Konzepte wie das hier vorliegende zurückgreifen; den Lehrenden, der über ein „kluges Situationsverständnis“ (Ossner 1998) und eine entsprechende didaktische Kompetenz verfügt, kann es aber nicht ersetzen. Das hier vorliegende Fördermodell soll dazu beitragen, diese Kompetenz auszubilden.

Teil B

5. Texte und Aufgaben zur informellen Diagnose des Leseverständnisses

Intention
Die folgenden Texte und Aufgaben ermöglichen eine Überprüfung und Einschätzung des Leseverständnisses der Schüler in informeller Weise. Die vier Multiple-Choice-Fragen überprüfen jeweils eine der vier Leseverständnisstufen. Die Auszählung der richtigen Lösungen zeigt, auf welchem Niveau sich die Schüler in etwa befinden.

Textauswahl
Bei der Auswahl der Texte wurde auf verschiedene Textsorten geachtet. Das Testmaterial besteht aus zwei Sachtexten, einem Rezept, einer Tabelle und zwei erzählenden Texten. Die Texte sind verschieden lang und von unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad. Der „*Tagebuchauszug von James Cook*“ enthält einige Formulierungen, die Schülern der heutigen Zeit wenig vertraut sind. Das *Rezept* ist eine Form der (Bedienungs-)Anleitung, bei dem sich der Lesende die einzelnen Handgriffe vertraut machen muss, um die Abläufe zu verstehen. Die Anschlagtafel des „*Naturbades*“ stellt einen diskontinuierlichen Text dar, der an das Verstehen andere Anforderungen stellt als ein kontinuierlicher, sprich erzählender Text. „*Buchstaben der alten Ägypter*“ ist wegen des weniger vertrauten Themas konzentrierter zu lesen, wenn die Fragen richtig beantwortet werden sollen.

Durchführung
Zu Beginn des Testes muss die Art und Weise der Bearbeitung an einem Text und den entsprechenden Aufgaben erläutert werden. Das schließt aus, dass falsche Lösungen auf die nicht verstandene Aufgabenstellung zurückzuführen sind. Beim Ankreuzen der Aufgaben sollte man die Schüler einen Bleistift und Radiergummi verwenden lassen. So können sie bei Unsicherheit eine einmal gekennzeichnete Antwort wieder ausradieren, was für die Eindeutigkeit bei der Auswertung von Vorteil ist.
Für die Lektüre und die Beantwortung der Fragen zu den sechs Texten haben die Schüler 45 Minuten Zeit. Zur Erläuterung des Verfahrens halten Sie sich an die unten stehende Instruktion. Geben Sie den Schülern keine weiteren Hilfestellungen.
Die Beantwortung der Fragen geschieht mit den Texten. Bei dieser Form der Überprüfung des Leseverständnisses sollen Gedächtnisfaktoren das Ergebnis nicht verfälschen. Die Jugendlichen lesen die Texte leise und beantworten durch Ankreuzen die Fragen. Dabei können sie in ihrem individuellen Tempo vorgehen. Um eine möglichst ruhige Arbeitsatmosphäre zu gewährleisten, bietet es sich an, an die Texte ein Rätsel anzuhängen, mit dem sich schneller arbeitende Schüler am Schluss beschäftigen können. Es empfiehlt sich, auf dem Deckblatt die Arbeitszeit der Schüler einzutragen. Dies kann in manchen Fällen (schwache Leseleistung, wenig Zeit) ein zusätzlicher Aspekt bei der Einschätzung der Lesefähigkeit sein.

Instruktion
Halten Sie sich an den Wortlaut der folgenden Anweisung:

> *„Ihr erhaltet von mir ein Leseheft mit sechs verschiedenen Texten. Zu jedem Text gibt es Aufgaben, die ihr lösen sollt. Die Aufgaben sind in Form von Fragen gestellt. Zu jeder Frage gibt es vier Antwortmöglichkeiten, von der ihr eine ankreuzt.*
> *Lest zuerst den Text konzentriert durch. Versucht zu verstehen, worum es in dem Text geht. Lest danach die Fragen und die Antwortmöglichkeiten durch. Manche Fragen sind leicht zu beantworten, andere schwerer. Wenn ihr nicht genau wisst, welche Antwort richtig ist, dann kreuzt die an, die ihr am ehesten für richtig haltet. Wisst ihr die Antwort nicht, dann lasst die Frage aus. Für das Lesen und die Bearbeitung der Aufgaben habt ihr eine Schulstunde Zeit. Arbeitet zügig, aber gründlich. Wer früher fertig ist, gibt sein Leseheft ab und holt sich bei mir eine Beschäftigung oder beschäftigt sich selbst. Damit ihr versteht, wie ihr arbeiten sollt, werden wir zuerst eine Aufgabe gemeinsam bearbeiten.“*

Teilen Sie erst jetzt die Lesehefte (die Sie durch Kopieren der folgenden Buchseiten erhalten) an die Schüler aus. Lassen Sie Name, Klasse und Datum eintragen.
Lesen Sie den Schülern den Text, die Aufgabe Nr. 1 und die Auswahlantworten vor. Weisen Sie auf die mit einem Kreuz gekennzeichnete richtige Antwortmöglichkeit hin. Lesen Sie dann die zwei-

SCHOOL-SCOUT.DE

Unterrichtsmaterialien in digitaler und in gedruckter Form

Auszug aus:

Leseförderung nach Kompetenzstufen

Das komplette Material finden Sie hier:

School-Scout.de

© Copyright school-scout.de / e-learning-academy AG – Urheberrechtshinweis
Alle Inhalte dieser Material-Vorschau sind urheberrechtlich geschützt. Das Urheberrecht liegt, soweit nicht ausdrücklich anders gekennzeichnet, bei school-scout.de / e-learning-academy AG. Wer diese Vorschauseiten unerlaubt kopiert oder verbreitet, macht sich gem. §§ 106 ff UrhG strafbar.