

1 | Über das Lehrwerk

Eine ausgeprägte **Lesekompetenz** trägt dazu bei, **ein selbstbestimmtes Leben** jedes und jeder Einzelnen zu ermöglichen. Die Ausbildung dieser Fertigkeit gilt als zentrale Aufgabe des Deutschunterrichts. Ergebnisse der neueren Forschung weisen allerdings darauf hin, dass Sprachlichkeit und fachliches Lernen eng zusammenhängen. **Leseförderung** muss dementsprechend als **Aufgabe aller Fächer** gesehen werden.

Aus diesem Grund wurde die Reihe *FLEDI Lesetraining* (Fachintegrierende Leseförderung in Mathematik, Deutsch und Sachunterricht), bestehend aus mehreren Heften mit unterschiedlichen lesedidaktischen Schwerpunkten, von **Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern** der Privaten Pädagogischen Hochschule Augustinum **entwickelt**.

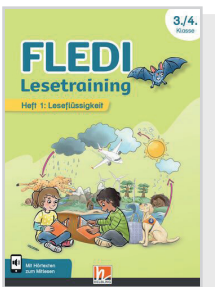
FLEDI Lesetraining, Heft 1: Leseflüssigkeit wurde auf Basis aktueller deutschdidaktischer Erkenntnisse für den **fächerintegrierenden Leseunterricht in der Primarstufe** (ab der 3. Schulstufe) konzipiert und greift das Potenzial von **Sachtexten** für eine positive **Entwicklung der Leseflüssigkeit** als wesentlicher Teilkompetenz der Lesekompetenz bei Schülerinnen und Schülern auf. Die Texte zu Themen aus Deutsch, Mathematik und Sachunterricht, erprobte Lautleseverfahren sowie das Training von ersten Lesestrategien fördern die Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler **für ein nachhaltiges Verstehen in allen Unterrichtsfächern**.

Groß angelegte **Testungen an österreichischen Schulen** belegen die **Wirksamkeit** des vorliegenden Lesetrainings und bestätigen, dass mit den in Abschnitt 1.2 beschriebenen Methoden eine wesentliche Verbesserung der Lesekompetenz erzielt werden kann.

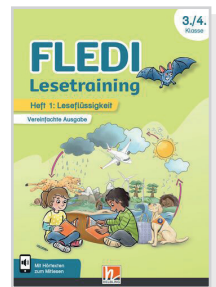
1.1 | Die Bestandteile

Für Schülerinnen und Schüler:

FLEDI Lesetraining, Heft 1: Leseflüssigkeit



FLEDI Lesetraining, Heft 1: Leseflüssigkeit



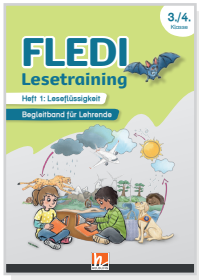
FLEDI Lesetraining, Heft 1: Leseflüssigkeit, vereinfachte Ausgabe

FLEDI Lesetraining, Heft 1 ist für den Unterricht **ab der 3. Schulstufe** konzipiert und wird für den inklusiven Leseunterricht auch in einer **vereinfachten Ausgabe** angeboten.

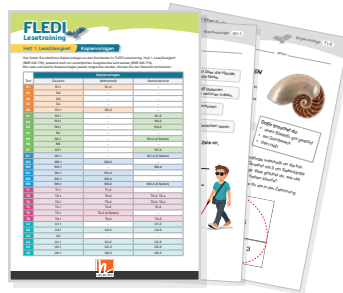
Die **vereinfachte Ausgabe** kann im **Klassensatz** oder **als Alternative zur Normalausgabe** für einzelne Schülerinnen und Schüler bestellt werden. Die Texte sind sprachlich vereinfacht, umfassen aber alle zentralen Inhalte der Normalausgabe.

Für Lehrende:

Begleitmaterial für Lehrende



FLEDI Lesetraining, Heft 1: Lese flüssigkeit, Begleitband für Lehrende mit eTraining (digital)



FLEDI Lesetraining, Heft 1: Lese flüssigkeit, Kopiervorlagen (digital)



FLEDI Lesetraining, Heft 1: Lese flüssigkeit, eTraining auf der HELBLING e-zone kids

Der vorliegende **Begleitband für Lehrende** bietet fachdidaktische Hinweise und **Anregungen für die praktische Einbindung des Lesetrainings in den Fachunterricht**. Außerdem erhalten Sie Zugang zu nützlichen **Kopiervorlagen** und zum digitalen **eTraining** auf der **HELBLING e-zone kids**:

- Die **Kopiervorlagen** zu jedem Sachtext können direkt im Unterricht eingesetzt und sowohl mit den Texten der Standardausgabe als auch mit jenen der vereinfachten Ausgabe bearbeitet werden. Sie enthalten **Aufgaben zur Sicherung des Leseverständnisses** sowie **fachübergreifende Aufgabenstellungen**, wodurch eine tiefere inhaltliche Beschäftigung mit den Themen der Lesetexte sichergestellt werden kann.
- Das digitale **eTraining** auf der **HELBLING e-zone kids** bietet ein **individuelles und differenziertes Training der Lese flüssigkeit** (Lesegeschwindigkeit und Sinnentnahme) mit **Übungen zu jedem Lesetext** und **automatischer Auswertung** sowie **kurze Lesescreenings** für eine Verlaufsd Diagnose der Lesekompetenz.

Mit dem Ihnen zugesandten Code haben Sie auch Zugriff auf das FLEDI eTraining auf der HELBLING e-zone kids, der Lernplattform für die Volksschule, unter <https://ezonekids.helbling.com/>



1.2 | Methoden und Einsatz im (Fach-)Unterricht

Die Ausgangsbasis des Lesetrainings bilden **30 kurze Sachtexte** zu den **fünf Themenbereichen**: Gemeinschaft, Natur, Wirtschaft und Zeit, Technik, Umwelt und Nachhaltigkeit. Damit die Texte flexibel im Unterricht eingesetzt werden können und um deren Eignung für die Peer-Lesetandems sicherzustellen, wurde das **Schwierigkeitsniveau** mit dem Regensburger Analysetool für Texte (RATTE) bestimmt, welches das Schwierigkeitsniveau eines Textes mit Hilfe eines Lesbarkeitsindex (gSmog-Wert) berechnet.

Wie arbeiten die Schülerinnen und Schüler mit *FLEDi*?

Zu Beginn des Lesetrainings veranschaulicht eine Doppelseite den Aufbau und die Arbeitsweise mit den Lesetexten auf kindgerechte Weise:

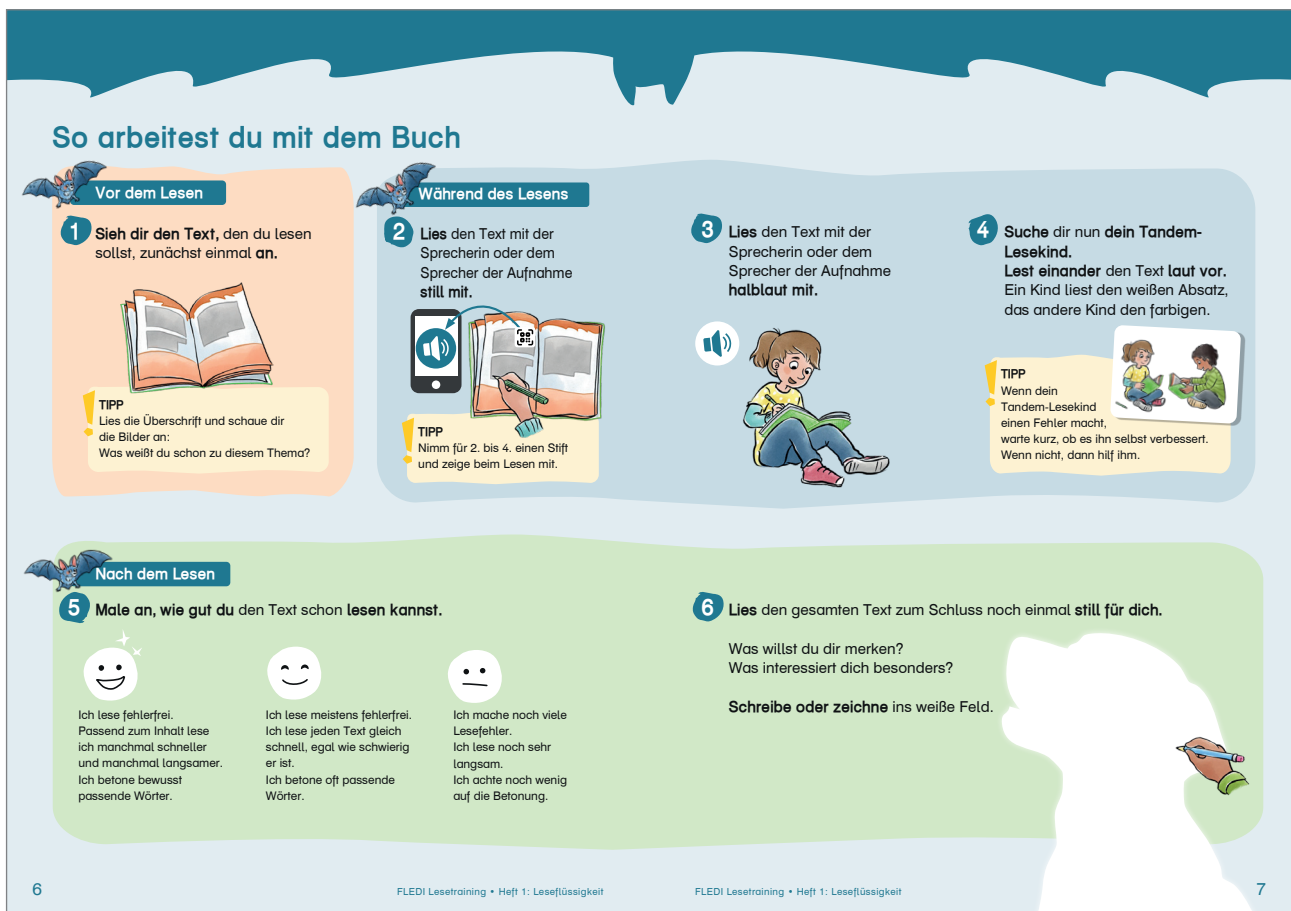


Abb. 1: *FLEDi Lesetraining, Heft 1: Leseflüssigkeit, S. 6–7*

Bei *FLEDi, Lesetraining, Heft 1* kommen **zwei Lautleseverfahren** zum Einsatz:

Einerseits trainieren die Lernenden das Lesen mit Hilfe der **begleitenden Hörtexte**. Bei dieser Form des begleiteten Lautlesens fungieren eine ausgebildete Sprecherin und ein ausgebildeter Sprecher als Lesemodelle hinsichtlich Lesegeschwindigkeit, Aussprache und Betonung. Die Audioaufnahmen der Texte können bequem über im Buch eingedruckte QR-Codes angehört werden. Zur Unterstützung können die Kinder bei diesem Schritt beim Lesen mit einem Stift mitzeigen.

Nach wiederholtem Mitlesen (erst still, dann laut) wird im folgenden Schritt schließlich in **Peer-Lesetandems** trainiert: Dabei arbeiten die Kinder in Zweierteams und lesen einander jeweils einen Textabschnitt (A oder B, mittels Icons im Buch gekennzeichnet) laut vor. Der mitlesende Partner bzw. die mitlesende Partnerin nimmt eine überwachende Rolle ein: Wenn das lesende Kind einen Fehler nicht bemerkt und weiterliest, darf das Partnerkind unterbrechen und korrigieren. Bemerkt das lesende Kind den Fehler selbst, soll das Partnerkind zuerst abwarten, ob eine eigenständige Korrektur erfolgt.

Die **inhaltliche Auseinandersetzung** mit den Themen wird durch einfache Aufträge zur **Aktivierung des Vorwissens** (siehe Einstiegsseite und Intro der Audioaufnahmen) und zur **Verschriftlichung neuer Informationen** (siehe weiße Silhouetten am Textende) angeregt. Zudem haben die Kinder nach jedem Text die Möglichkeit, eine **Selbsteinschätzung** hinsichtlich ihrer Lesekompetenz (Leseflüssigkeit) zu treffen, indem sie den passenden Smiley anmalen.

G1 • GEMEINSCHAFT
GEMEINSCHAFT • G1

Was bedeutet es, blind zu sein?

A In Österreich leben 3 000 blinde Menschen. Stark sehbehindert sind ungefähr 100 000 Menschen. Sehende Menschen denken nicht über die Fähigkeit der Augen nach. Sie sehen ja die Welt um sich herum. Für dich ist es sicher ganz normal, zu wissen,

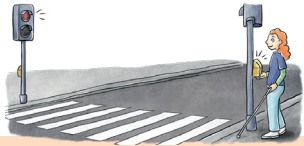
5 in welchen Schulbus du steigst. Das rote oder das grüne Ampellicht kannst du genau erkennen.

Es gibt aber Menschen, die ohne diese Sehkraft geboren wurden oder sie verloren haben. Sie werden blind oder sehbehindert genannt. Der Grund für den Verlust der Sehkraft kann ein Unfall

10 oder eine Krankheit sein. Ohne Sehkraft wird das Leben im Alltag sehr schwierig. Das kannst du selbst ausprobieren. Wenn du die Augen schließt, helfen dir zwar deine Hände und deine Ohren. Aber du musst vorsichtig sein, sonst kannst du dich leicht verletzen.

Blinde Menschen machen es ähnlich. Sie verlassen sich auf das,

15 was sie fühlen, hören und riechen. Mit etwas Übung können sie sich fast genauso gut orientieren wie du. Sie trainieren das Hören besonders und sie nehmen viele Eindrücke über ihre Hände, die Ohren und die Nase wahr.



- blind: nichts oder fast nichts sehen können
- der Verlust: wenn man etwas verloren hat
- sich orientieren: sich zurechtfinden
- trainieren: üben
- der Lift: Aufzug, Fahrstuhl
- die Ausbildung: wie eine Schule, in der man etwas lernt

B Blinde Kinder lernen ebenso lesen. Sie können die Buchstaben

20 aber nicht sehen. Deshalb gibt es eine eigene Schrift. Man fühlt sie mit den Fingern. Diese Schrift heißt Braille-Schrift nach ihrem Erfinder Louis Braille. Sie hat Buchstaben wie jede andere Schrift. Für uns sehen diese Buchstaben aus wie ein Muster aus Punkten. Man setzt seine Finger auf den ersten Buchstaben und fühlt die

25 Punkte. Dann fährt man die ganze Zeile entlang von links nach rechts. So kann man mit den Fingern lesen. Das hört sich schwierig an. Mit etwas Übung erkennt man die Punkte aber schnell. Es gibt auch Bücher in Blindenschrift. Bereits in der Schule lernen blinde Kinder diese Schrift kennen. Dadurch können sie im

30 Unterricht mitarbeiten, genau wie andere Kinder. Zum Schreiben brauchen sie Hilfsmittel oder einen Computer. Hast du solche Schriftzeichen schon gesehen? Man findet sie zum Beispiel in einem Lift neben den Tasten.

Manchen blinden Menschen hilft im Alltag ein Hund mit einer

35 eigenen Ausbildung. Er führt sie beim Gehen und passt auf sie auf. Er wird Blindenhund genannt.




8
FLEDI Lesetraining • Heft 1: Leseflüssigkeit
FLEDI Lesetraining • Heft 1: Leseflüssigkeit
9

Abb. 2: FLEDI Lesetraining, Heft 1: Leseflüssigkeit, S. 8–9

Wann und wie kann FLEDI im Unterricht eingesetzt werden?

FLEDI Lesetraining, Heft 1 kann sowohl im Deutschunterricht als auch im Mathematik- und Sachunterricht zum Einsatz kommen.

Dabei kann es als **mehrwöchiges Trainingsprogramm** (Dauer = 6 Wochen, 1 Text pro Tag) genutzt werden, das die Möglichkeit bietet, die Lesetexte in den Fachunterricht zu integrieren, oder in Form von **zwischen-geschalteten Einheiten**, z. B. Lesestunden in der Klasse oder als **Einstieg in ein Fachthema**.

Hinweis: Laut der Testungen an den Schulen wird die größte Wirksamkeit bei einem Einsatz als 6-wöchiges Training erreicht.

2 | Grundlagen des Leseprozesses

Da *FLEDI Lesetraining: Heft 1* eine Didaktik fachintegrierender Leseförderung fokussiert, sollen neben methodisch-didaktischen Umsetzungen einige wichtige theoretische Überlegungen zum Leseprozess per se angestellt werden. In diesem Zusammenhang beschäftigt sich dieser Abschnitt mit dem **Konzept einer systematischen Leseförderung** und versucht durch das Heranziehen des didaktischen Lesekompetenzmodells nach Rosebrock & Nix (2020), die Grundlagen des Leseprozesses zu erläutern.

Der in der Literalitätsdebatte **zentrale Begriff der „Lesekompetenz“** wird laut PISA (*Programme for International Student Assessment*) als die Fähigkeit bezeichnet, „geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen, über sie zu reflektieren und sich mit ihnen auseinanderzusetzen, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potential weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen“ (OECD 2010, S. 24). Um Leseleistungen der Schülerinnen und Schüler überprüfbar zu machen, wurden folgende **Kompetenzstufen** entwickelt:

- Kompetenzstufe I: oberflächliches Verständnis einfacher Texte
- Kompetenzstufe II: Herstellen einfacher Verknüpfungen
- Kompetenzstufe III: Integration von Textelementen und Schlussfolgerungen
- Kompetenzstufe IV: Detailverständnis komplexer Texte
- Kompetenzstufe V: vollständige flexible Nutzung unbekannter, komplexer Texte (vgl. Artelt, Schneider & Schiefele 2002)

Aus lesedidaktischer Sicht muss diese kompetenzorientierte Operationalisierung jedoch noch erweitert werden, da weder subjektive noch soziale Faktoren hierin Berücksichtigung finden. Rosebrock und Nix (2020) greifen diese Aspekte deshalb in ihrem Mehrebenenmodell auf und unterscheiden dabei folgende drei Ebenen: die soziale Ebene, die Subjektebene und die Prozessebene (siehe Abschnitt 2.2).

2.1 | Leseprinzipien

Damit das **Lesen von Sachtexten** von Erfolg gekrönt ist, müssen laut Leisen (2013) die im Folgenden näher erläuterten **fünf Leseprinzipien** erfüllt werden.

1. Das **Prinzip der eigenständigen Auseinandersetzung** besagt, dass ein Sachtext nicht nur gelesen, sondern vielmehr selbstständig erarbeitet werden muss, um ihn kognitiv vollständig zu durchdringen. Gelingen kann dies, wenn Schülerinnen und Schüler zum einen adäquate Aufgaben erhalten und zum anderen die für die Textsorte geeigneten Lesestrategien vermittelt bekommen.
2. Das **Prinzip der Verstehensinseln** geht bei der Texterschließung davon aus, dass Sachtexte leichter verstanden werden, wenn Texte ausgehend von dem, was bereits verstanden wurde (Verstehensinseln), erarbeitet werden. Dabei hat die Lehrperson im Vorfeld die Aufgabe, zu prüfen, ob „der Anteil bekannter Begriffe ausreichend hoch ist, um als Verstehensinseln zu dienen“ (Leisen, 2013, S. 132).
3. Das **Prinzip der zyklischen Bearbeitung** verfolgt das Ziel, einen Text in wiederkehrenden unterschiedlichen Aufgaben zu bearbeiten. Diese wiederholte selbstständige Auseinandersetzung mit dem Text soll ein vertieftes Leseverstehen begünstigen. Als besonders effektiv hat sich in diesem Zusammenhang der produktive Umgang mit unterschiedlichen Darstellungsformen erwiesen. Dabei sollen Schülerinnen und Schüler nicht nur Texte mündlich oder schriftlich wiedergeben können, sondern neue (nicht-lineare) Texte verfassen (z. B. Gestaltung einer Mindmap, Erstellen eines Flussdiagramms, Anfertigen einer Tabelle usw.).

4. Das **Prinzip des Leseproduktes** ist mit dem Wechsel der Darstellungsform eng verknüpft. Leseprodukte erfüllen unterschiedliche Funktionen, die sowohl für die Lehrperson als auch für die Lernenden von Bedeutung sind. Für Schülerinnen und Schüler führt die Erstellung eines Leseprodukts (z. B. inhaltliche Zusammenfassung, Anfertigen einer Zeichnung usw.) zu einer intensiven Beschäftigung mit dem Text. Neben der Funktion der intensiven Beschäftigung gilt die Textumwälzung als eine weitere Funktion. Schülerinnen und Schülern kommt diese Funktion zugute, da Texte im Zuge verschiedener Aufgaben von unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet werden müssen und so eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Text stattfindet. Anhand von Leseprodukten kann die Lehrperson außerdem Rückschlüsse auf die Leseleistungen der Schülerinnen und Schüler ziehen.
5. Das **Prinzip der Anschluss- und Begleitkommunikation** betont die Bedeutung anschließender Gespräche für das Textverstehen. Als Impuls für eine anregende Diskussion können Leseprodukte fungieren. Eine Diskussion wird angeregt, um das Leseverstehen bei den Schülerinnen und Schülern zu unterstützen und zu vertiefen.

Neben diesen Leseprinzipien muss eine Lehrperson über die **Funktionen von Sachtexten** Bescheid wissen, damit sich die Lesekompetenz auch im Fachunterricht weiterentwickeln kann.

Laut Leisen (2013) gelten Sachtexte im Fachunterricht als **Arbeitstexte** und zählen daher zur Pflichtlektüre. So können sie sowohl als **Informationsquelle** und **Grundlage für Aufgaben** als auch als **Hausaufgabe** oder zur **Wiederholung bzw. Nachbereitung** im Unterricht Verwendung finden. Leisen (2013) warnt aber davor, Sachtexte „ungezielt und unvorbereitet“ einzusetzen. Vielmehr geht es darum, Sachtexte mit einer spezifischen Absicht in den Unterricht zu integrieren und den Schülerinnen und Schülern dafür notwendige **Lesetechniken (Lesearten)** zu vermitteln.

Es ist daher die Aufgabe der Lehrperson, jeden Leseanlass und alle Leseaufträge klar zu formulieren, damit Kinder im Laufe ihrer Schullaufbahn jene Kompetenzen erwerben können, die notwendig sind, um „bei künftigen Aufgabenstellungen eigenständig die zum Text passende Leseart auswählen“ (Leisen, 2013, S. 136) zu können.

Zu den für den Fachunterricht wichtigsten Lesearten gehören das selektive (suchende), das orientierende, das extensive, das intensive sowie das zyklische Lesen.

Beim **selektiven Lesen**, auch *scanning* genannt, geht es um das Heraussuchen gezielter Informationen aus einem Text, indem dieser lediglich überflogen wird. Das Überfliegen eines Textes steht auch beim orientierenden Lesen, ebenso als *scimming* bekannt, im Mittelpunkt; doch bei dieser Leseart soll durch die Betrachtung von Überschriften und Abbildungen entschieden werden, welche Textabschnitte im Detail gelesen werden. Um einen globalen Überblick über einen Text zu erhalten, wird das **extensive bzw. kursorische Lesen** angewandt, ganz im Gegensatz zum **intensiven Lesen**, im Zuge dessen versucht wird, einen Text im Detail zu verstehen. Als letzte Leseart kann das **zyklische Lesen** betrachtet werden. Bei dieser Leseart wird ein Text zunächst orientierend, dann extensiv und abschließend intensiv gelesen. Zeigen sich nach einem derartigen Ablauf noch Verstehensprobleme, können im Anschluss noch einmal die extensive und die intensive Leseart zur Anwendung gebracht werden.

Für das **Verstehen von Sachtexten** im Fachunterricht kommt erschwerend hinzu, dass Fachtexte sich vor allem durch lange Sätze und eingeschobene Nebensätze, spezifische Termini, Genitivhäufungen, Substantivierungen sowie nicht klar erkennbare Hauptsätze auszeichnen (vgl. Schwetz, Linhofer & Benischek, 2016).

Um Texte wie diese (aber auch alle anderen) verstehen zu können, bedarf es zunächst eines Verständnisses auf Wortebene. Im Anschluss daran kann die Bedeutung von Wörtern in Relation gesetzt und auf Satzebene eruiert werden. Am Ende soll auf Textebene die Gesamtbedeutung des Textes erschlossen werden.

Dass es sich bei diesem Ablauf um einen höchst **komplexen Prozess** handelt, der **von hierarchieniedrigen bis hierarchiehohen Anforderungen** geprägt ist, soll der nächste Abschnitt verdeutlichen.

2.2 | Mehrebenenmodell nach Rosebrock & Nix (2020)

Das weitverbreitete Mehrebenenmodell von Cornelia Rosebrock und Daniel Nix verdeutlicht das Zusammenspiel kognitiver Prozesse sowie die individuellen und sozialen Einflussgrößen beim Lesen.

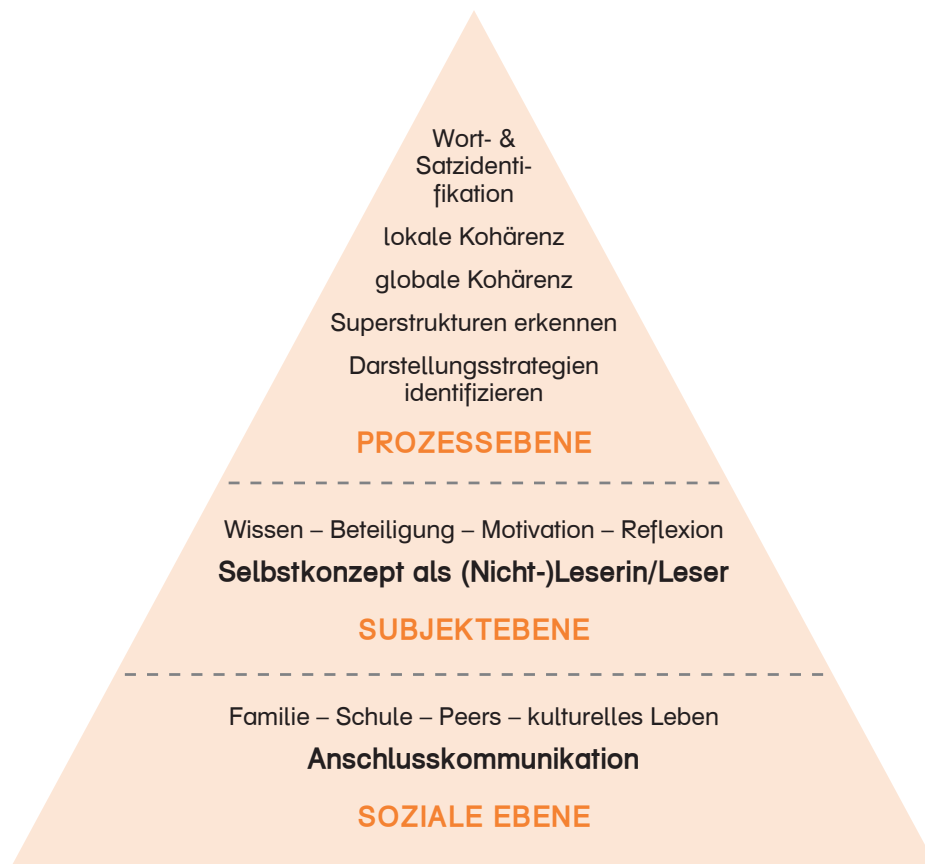


Abb. 3: Das Mehrebenenmodell nach Rosebrock & Nix (2020)

Die **soziale Ebene** ist zentral für die Ausbildung des Leseinteresses, da sie verschiedene Einflussfaktoren auf die **Lesesozialisation** integriert. Dazu zählen die Familie, die Schule, Peers sowie das kulturelle Umfeld. Weiters wird auf die zentrale Rolle der **Anschlusskommunikation** verwiesen, die das Sprechen über einen Text nach dem Leseprozess meint. Der Begriff kann als rezeptionsbegleitende Kommunikation verstanden werden und meint Kommunikationsprozesse, die im Anschluss an die individuelle Lesephase mit anderen Personen stattfinden. Da die Wissensvermittlung und -aneignung im Fachunterricht meist über Texte erfolgt, kommt dieser kommunikativen Dimension eine zentrale Rolle in der fachintegrierenden Leseförderung zu (vgl. Nix, 2020). Rosebrock und Nix (2020) postulieren sogar: „Man könnte die gesamte Schule mit ihrem Fächerkanon als eine Institution beschreiben, die gesellschaftlich eingerichtet wurde, um kompetente Anschlusskommunikation an Texte sicherzustellen“ (S. 23).

Die **Subjektebene** wiederum bezieht sich auf die **Selbsteinschätzung** und das **Selbstkonzept** einer lesenden bzw. nichtlesenden Person. Darüber hinaus werden aber auch die **Motivation**, das **Wissen**, die **Beteiligung** sowie die **Reflexion** zu dieser Ebene gezählt. Die Motivation gilt unter den genannten als grundlegendes und zentrales Konstrukt, da sie Voraussetzung ist, um schwierige Denktakte zu vollziehen und herausfordernden Texten begegnen zu können. Laut Artelt, Naumann & Schneider (2010) steht die Lesemotivation in einem reziproken Verhältnis zur Lesefähigkeit und zur Leseaktivität. Das bedeutet, dass die Lesemotivation die Lesefähigkeit und Leseaktivität beeinflusst, aber auch die Lesefähigkeit und die Leseaktivität die Lesemotivation bedingen. Darüber hinaus nimmt die **affektive Dimension** für die Lesekompetenz eine wichtige Rolle ein. So beeinflussen einerseits das Weltwissen und andererseits die Reflexionsfähigkeit der lesenden Person die Lesekompetenz. Wird das Lesen schließlich als Teil der eigenen Identität verstanden, wird von einem **lesebezogenen Selbstkonzept** gesprochen. Einfluss auf das Selbstkonzept nehmen dabei die bisherigen Leseerfahrungen sowie Haltungen und Einstellungen zum Lesen.

Neben der sozialen und subjektiven Dimension gehören zu einem ganzheitlichen Lesekompetenzbegriff laut Rosebrock und Nix (2020) die kognitiven Anforderungen für ein Leseverstehen. Diese werden durch die **Prozessebene** im Mehrebenenmodell repräsentiert, wobei zwischen **hierarchieniedrigen und hierarchiehohen Prozessen** differenziert wird. In diesem Zusammenhang muss betont werden, dass diese voneinander theoretisch abgrenzbaren Aktivitäten nicht nacheinander ablaufen, sondern gleichzeitig vollzogen werden (vgl. Hochstadt, Krafft & Olsen, 2013).

Rosebrock und Nix (2020) zählen zur **hierarchieniedrigen Prozessebene** die Buchstaben-, Wort- und Satzidentifikation sowie das Herstellen lokaler Kohärenz. Letztgenanntes meint die Fähigkeit, satzübergreifende Zusammenhänge zu erschließen, indem inhaltliche Bezüge hergestellt und Bedeutungseinheiten erkannt werden (vgl. Richter & Christmann, 2002). Für leseschwache Schülerinnen und Schüler sind diese Teilprozesse des Lesens bereits derart aufwendig, dass kaum mehr kognitive Ressourcen für das Textverständnis bleiben. Diesen Kindern fehlt es im Gegensatz zu lesestarken Kindern an der **Automatisierung der Dekodierprozesse** (vgl. Rosebrock & Nix, 2020).

Zur **hierarchiehohen Prozessebene** des Lesens gehören wiederum die globale Kohärenz, das Erkennen von Superstrukturen sowie die Identifikation von Darstellungsstrategien. Während bei der globalen Kohärenz einzelne Informationen aus einem Text verdichtet und abstrahiert werden, damit ein mentales Modell des gesamten Textes entsteht, meint das Erkennen von Superstrukturen die Fähigkeit, Textsortenmuster zu identifizieren. Diese Textsortenkenntnis erleichtert den Schülerinnen und Schülern, die Gesamtstruktur von gelesenen Inhalten zu erkennen. Schließlich befähigt die Identifikation von Darstellungsstrategien (z. B. Ironie oder Parodie) als hierarchiehöchste Anforderung die lesende Person, Textintentionen zu deuten (vgl. Rosebrock & Nix, 2020).

Wie bei den hierarchieniedrigen Prozessen erwähnt, haben **Kinder mit Leseproblemen** bereits bei den basalen Lesefertigkeiten Probleme im Bereich der automatisierten Worterkennung. Eine Möglichkeit, diesen Schwierigkeiten zu begegnen, besteht in der **Förderung der Leseflüssigkeit**. Pikulski und Chard (2005) bezeichnen diese als Brücke zwischen dem Dekodieren von Wörtern und Sätzen (hierarchieniedrige Leseprozesse) und dem Leseverständnis (hierarchiehöhere Leseprozesse).

Für eine fachintegrierende Leseförderung bedeutet dies, dass vor der inhaltlichen Erarbeitung eines Fachtextes die Leseflüssigkeit der Schülerinnen und Schüler trainiert werden muss. Im Idealfall erfolgt diese Förderung in unterschiedlichen Fächern, um den hohen Stellenwert des Lesens für jedes Fach zu untermauern und einen möglichst umfassenden Trainingseffekt zu erzielen. Als besonders Erfolg versprechend gelten dabei sogenannte **Lautleseverfahren**, bei denen sich Kinder im Peer-Lesetandem kurze Texte oder Textabschnitte gegenseitig laut vorlesen.

FLEDI Lesetraining: Heft 1 versucht, die letztgenannten Komponenten für eine erfolgreiche fachintegrierende Leseförderung zu vereinen, und fokussiert in einem ersten Schritt die Förderung der Leseflüssigkeit. Im nächsten Abschnitt wird der Begriff der Leseflüssigkeit im Detail erklärt und dessen Bedeutung für das Textverständnis herausgearbeitet.

2.3 | Die Bedeutung der Leseflüssigkeit für das Textverstehen

Der Leseflüssigkeit kommt eine zentrale Rolle beim Verstehen von Texten zu. Sie beschreibt die genaue, automatisierte, schnelle und sinnkonstituierende Fähigkeit zur lauten wie auch leisen Textlektüre (vgl. Rosebrock & Nix, 2020) und ermöglicht es der lesenden Person, den Inhalt eines Textes mental zu rekonstruieren und diesem damit Sinn zu entnehmen.

Am **Beginn des Leseprozesses** (ca. 1. bis 3. Schulstufe) steht das **De- und Rekodieren** im Mittelpunkt des Leseunterrichts. Dabei lernen die Schülerinnen und Schüler, den einzelnen Wörtern Bedeutungen zuzuweisen. Sie setzen Strategien ein, „um den visuell identifizierten Graphemrepräsentationen beim Lesen eine Bedeutung im semantischen Lexikon zuzuweisen“ (Nix, 2011, S. 67). Etwa **ab der 3. Schulstufe** rücken die **Automatisierung dieser Prozesse** sowie das Herstellen **lokaler Kohärenz** immer mehr in den Vordergrund. Deshalb scheint eine Förderung der Leseflüssigkeit ab der 3. Schulstufe am geeignetsten zu sein.

Verfügen Kinder nämlich über keine ausreichende Leseflüssigkeit, kommt es zu Problemen auf der Prozessebene, „da erst die Beherrschung der hierarchieniedrigen Teilanforderungen des Lesens überhaupt ein Erreichen der hierarchiehöheren Teilanforderungen ermöglicht“ (Gailberger, 2011, S. 74).

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, welche Dimensionen das flüssige Lesen beeinflussen. Für Rosebrock und Nix (2020) setzt sich Leseflüssigkeit aus den folgenden Komponenten zusammen: Dekodiergenauigkeit, Automatisierung des Dekodierens, Lesegeschwindigkeit und phrasiertes Lesen.



Abb. 4: Komponenten der Leseflüssigkeit

Unter dem Begriff der **Dekodiergenauigkeit** wird die Fähigkeit verstanden, Wörter eines Textes exakt, genau und möglichst fehlerfrei zu entschlüsseln. Sappok, Linnemann und Stephany (2020) sprechen bei diesem Terminus von der sogenannten **Akkuratheit**. Verfügen Schülerinnen und Schüler über mangelnde Dekodiergenauigkeit, zeigt sich dies in einem stockenden Lesefluss mit vielen Pausen und sinnentstellenden Lesefehlern. Kinder mit derartigen Problemen auf der Wortebene sind nicht in der Lage, eine eigenständige Korrektur ihrer Lesefehler vorzunehmen (vgl. Gold, 2010). Im Gegensatz dazu können lesestarke Schülerinnen und Schüler auf die Bedeutung visuell wahrgenommener Wörter rasch und ohne Schwierigkeiten zugreifen und verfügen zudem über einen adäquaten Wortschatz und meist viel Vorwissen (vgl. Rosebrock, Nix, Rieckmann & Gold, 2016, S. 17).

Die Dekodiergenauigkeit sowie die **Automatisierung** bilden wiederum die Grundlage für die **Lesegeschwindigkeit** (vgl. Nix, 2011). Einfluss auf die Lesegeschwindigkeit haben aber nicht nur die Leseleistung der Schülerinnen und Schüler, sondern auch der Schwierigkeitsgrad eines Textes, die Sachkenntnis, das Leseinteresse sowie die Lesefreude (vgl. Holle, 2006). Gemessen wird die Lesegeschwindigkeit in gelesenen Wörtern pro Minute. Nach Holle (2009) sollen Kinder am Ende der Primarstufe über eine Lesegeschwindigkeit von mehr als **200 Wörtern pro Minute** verfügen. Ein Lesetempo von unter 180 Wörtern pro Minute führt in Konsequenz dazu, Zusammenhänge im Satz nicht mehr erkennen zu können. Erklärt werden kann dies mit dem Arbeitsgedächtnis der Kinder. Ist die Lesegeschwindigkeit derart verlangsamt, werden die ersten Wörter eines Satzes bereits vergessen, bevor ein Satz überhaupt zu Ende gelesen wurde (vgl. Nix, 2011).

Texte flüssig lesen zu können, ist also eine notwendige Voraussetzung, stellt aber noch keine hinreichende Bedingung dar (vgl. Krause-Wolters, 2019). Es braucht vor allem noch ein **phrasiertes Lesen**, damit ein Text umfassend verstanden wird. Deutlich wird dies bei leseschwachen Schülerinnen und Schülern, die Gelesenes oftmals falsch betonen. Zum phrasierten Lesen zählen die **Modulation der Tonhöhe**, die **Betonung** und die **Lautstärke** sowie die **Gestaltung von Sprechpausen** (vgl. Schwanenflugel, Hamilton, Kuhn, Wisenbaker & Stahl, 2004). Kinder mit Lese Problemen zeigen ein monoton-stockendes Wort-für-Wort-Lesen, betonen das Gelesene zu wenig oder falsch und fassen dadurch unpassende Satzteile zusammen (vgl. Rosebrock, Rieckmann, Nix & Gold, 2010). Phrasiert lesen zu können, gilt daher als höchste Anforderungsstufe, da Schülerinnen und Schüler zunächst ein automatisiertes Lesen beherrschen müssen, um zu einer guten Ausdrucksfähigkeit beim (Vor-)Lesen zu gelangen.

3 | Fachintegrierende Leseförderung

In den vorangegangenen Abschnitten wurde bereits betont, dass Sprachlichkeit und fachliches Lernen eng zusammenhängen und **Leseförderung** als **Aufgabe aller Fächer** betrachtet werden muss, zumal Sprache als Schlüssel für einen erfolgreichen Fachunterricht gilt (vgl. Leisen, 2013).

In diesem Zusammenhang nehmen **Sachtexte** eine zentrale Rolle im Fachunterricht ein, da sich Schülerinnen und Schüler anhand dieser mit bestimmten Themen und Sachverhalten befassen und neue Inhalte erlernen. Fenkart (2012) kritisiert diesbezüglich, dass Sachtexte zwar in den verschiedenen Unterrichtsgegenständen zur Anwendung kommen, eine **passgenaue, fachintegrierende Leseförderung** allerdings oft fehlt. Jene sollte Lesemaßnahmen fokussieren, die nicht losgelöst von ihren Problemzusammenhängen agieren, sondern vielmehr eine **mentale Vernetzung des Gelesenen im Fachunterricht** implizieren.

Letztlich geht es um eine Unterrichtsgestaltung, die sich nicht in erster Linie von den Fachbereichen her konstituiert, sondern von einer Leseförderung ausgeht, in der Fachlichkeit aber eine zentrale Rolle spielt. Eine wesentliche Voraussetzung für das Gelingen derartiger Herangehensweisen ist, dass Sachtexte im Fachunterricht einerseits entlang der **Leseprinzipien** erarbeitet werden und andererseits die Lehrperson Kenntnisse über die unterschiedlichen **Funktionen von Sachtexten** besitzt und die sich daraus ergebenden **Konsequenzen** aufzeigt (siehe Abschnitt 2.1).

Die in der folgenden Tabelle aufgelisteten **Hilfen und Strategien zur Texterschließung** können außerdem dazu beitragen, Verstehensprozesse bei der Lektüre von Sachtexten im (Fach-)Unterricht zu fördern.

	Texterschließung	Kommentar
vor dem Lesen	• Vorwissen in Bezug auf die Sache klären • Fachausdrücke und unbekannte Bezeichnungen einführen • Interesse wecken • kind- und alltagsgemäße Themen wählen	Durch interessegeleitetes Lesen erhält das Lesen eine positive Funktion. Das Leseverständnis wird positiv beeinflusst.
während des Lesens	• Text mit eigenen Worten wiedergeben • Unverstandenes erkennen und erklären • Textstellen markieren • Aussagen zum Text mit Textstellen belegen • Fragen zum Text beantworten und/oder selbst entwickeln • Text umstrukturieren oder vereinfachen	Nach dem Lesen oder Vorlesen wird wiedergegeben, was verstanden wurde. Mit Hilfe von Wörterlisten, Wörterbüchern oder Online-Hilfen soll die Klärung möglichst selbstständig erfolgen. Mitschülerinnen und Mitschüler sowie Lehrpersonen können um Erklärung gebeten werden. Durch Markieren soll Wichtiges von Unwichtigem unterschieden werden. Bei längeren Texten besteht die Gefahr, dass zu viel markiert wird. Deshalb können unterstützend angeboten werden: Richtige oder wichtige Aussagen sollen im Text markiert und unwichtige Aussagen gestrichen werden. Unterschiedliche Fragen werden gestellt. Nach und nach entwickeln die Kinder eigene Fragen zum Text. Die Antworten werden im Text markiert. Möglichkeiten der Vereinfachung sind: Umformulierung einzelner Sätze oder des gesamten Textes; Streichung unwichtiger Aussagen; Strukturierung des Textes durch Absätze.

während des Lesens	• Text mit Stichwörtern zusammenfassen	Eine Verknüpfung zum Markieren kann hergestellt werden.
	• Skizzen erstellen	Sachverhalte werden durch Skizzen veranschaulicht. Hier gibt es zwei Einsatzbereiche: (1) das Übersetzen des Textes in eine Skizze und (2) <i>[im Mathematikunterricht]</i> die Übertragung der Skizze in das mathematische Modell (Term).
	<i>[Im Mathematikunterricht:]</i> • Angaben, die für die Rechnung gebraucht werden, herausschreiben	<i>[Im Mathematikunterricht:]</i> Der Blick wird gezielt auf Zahlenangaben gelenkt; evtl. können Lückentexte oder Satzanfänge genutzt werden.
nach dem Lesen	• visuelle Darstellungen anfertigen	Grafische Bearbeitungshilfen werden eingeübt.

Tab. 1: Ausgewählte Hilfen und Strategien zur Texterschließung bei Sachaufgaben (vgl. PIK AS o. J., S. 3–4)

In den folgenden Abschnitten werden unterschiedliche methodisch-didaktische Umsetzungsmöglichkeiten für die Fächer **Mathematik** und **Sachunterricht** in Verbindung mit einem Leseunterricht thematisiert.

3.1 | Leseförderung im Mathematikunterricht

Text- bzw. Sachaufgaben werden häufig als sehr **schwieriges Teilgebiet der Mathematik** gesehen. Eine Rolle spielt nach Christoph Selter (vgl. Selter¹ o. J.) sicher die große Anzahl an Kompetenzen, die zum Bearbeiten von Sachaufgaben benötigt werden, u. a.:

- Lesefertigkeit und Textverständnis
- Begriffsklarheit
- Sachverständnis
- Verständnis und Vorstellungen von Zahlen, Operationen, Größen sowie Geometrie
- Rechenfähigkeit und -fertigkeit und Rückinterpretation in Richtung Aufgabenstellung

Der sogenannte **Modellierungskreislauf** beschreibt vor diesem Hintergrund den Prozess der Übertragung eines realen bzw. in einer Sachaufgabe geschilderten Problems in ein mathematisches Modell zum Zweck der Lösungsfindung und der anschließenden Interpretation dieses Ergebnisses vor dem ursprünglichen Kontext.

In den Bildungsstandards wird das Modellieren als ein prozessbezogener Kompetenzbereich innerhalb der allgemeinen mathematischen Kompetenzen genannt (vgl. BIFIE & BMUKK, 2011) und in einer Grafik veranschaulicht.

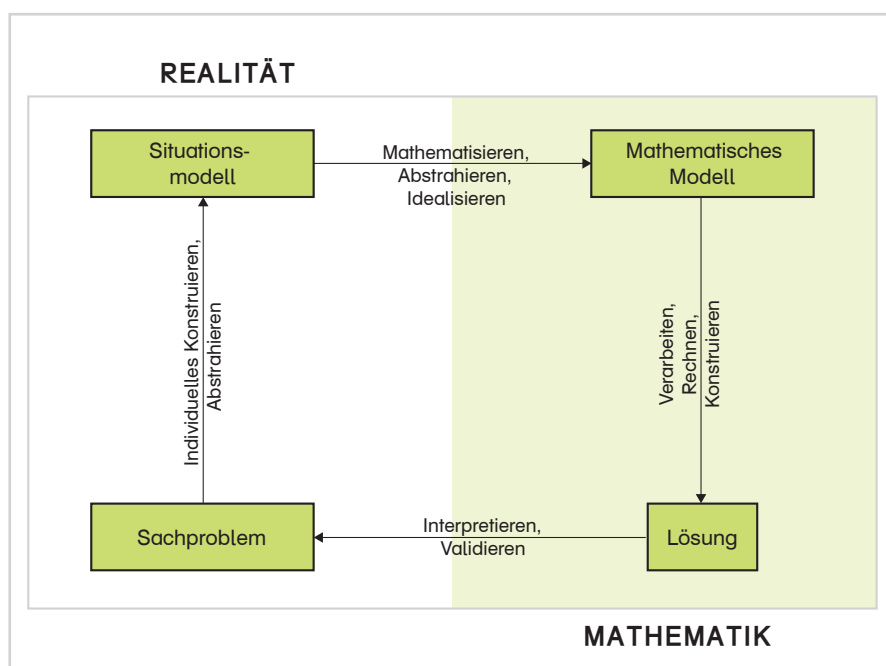


Abb. 5: Der Modellierungsprozess (BIFIE, 2011, S. 9)

Folgende **Begriffe** sind in diesem Zusammenhang relevant:

- **Sachproblem:** Ein Sachproblem bezieht sich immer auf die Wirklichkeit. Es kann sich entweder um eine konkrete reale Situation handeln oder durch ein Bild bzw. einen Text aus der Lebenswelt des Kindes repräsentiert sein.
- **Situationsmodell:** Das Situationsmodell entspricht der Sichtweise des Kindes und beschreibt, wie es das Sachproblem aufgefasst/verstanden hat.
- **Mathematisches Modell:** Modelle bilden einen bestimmten Teil der Realität abstrakt ab, sie reduzieren die Komplexität und abstrahieren vom Konkreten. Ein solches Modell kann unterschiedliche Formen annehmen: Zahlen, Rechenausdrücke, Zahlenfolgen, Graphen, geometrische Figuren, Algorithmen etc.
- **Modellieren:** Für die Übertragung einer Sachsituation in ein mathematisches Modell ist es erforderlich, den mathematischen Stellenwert eines Problems zu erkennen, die benötigten Daten zu sichten und einen geeigneten Lösungsweg zu finden. Das Ergebnis ist im Hinblick auf die Sachsituation zu interpretieren und auf seine Gültigkeit zu überprüfen.
- **Mathematisieren:** Mathematisieren bezeichnet die Fähigkeit, Zusammenhänge und Gesetzmäßigkeiten zu erfassen und das mathematisch Relevante herauszulösen, z. B. eine Situation algebraisch zu beschreiben; bei Sachaufgaben zu erkennen, wie man rechnen muss, usw.
- **Interpretieren:** Unter Interpretieren versteht man, aus mathematischen Darstellungen Zusammenhänge und Sachverhalte zu erkennen und zu deuten. Dies tritt in der Grundschulmathematik besonders beim Lösen von Sachproblemen auf. Das Ergebnis, das das Kind errechnet oder geometrisch dargestellt hat, wird mit der ursprünglichen Fragestellung in Zusammenhang gebracht und gedeutet.

Ausgehend von einem Sachproblem wird im **Modellierungsprozess** also zunächst mit Hilfe von Vorwissen und Vorerfahrungen das Problem erfasst. Jede Schülerin bzw. jeder Schüler bildet dabei für sich selbst ein Situationsmodell (individuelle Vorstellung vom Sachproblem, Sichtweise des Kindes). Das mathematische Modell, das im nächsten Schritt erzeugt wird, kann aus einem Rechenausdruck, Zahlen, Zahlenfolgen, Graphen, geometrischen Figuren usw. bestehen. Die errechnete Lösung wird zuletzt vor dem Kontext des Sachproblems überprüft. Zum besseren Verständnis dieses Ablaufs werden die einzelnen Schritte im Folgenden noch einmal veranschaulicht.

Vom Sachproblem zum Situationsmodell:

- Lesen und Verstehen der Aufgabe (bei Abbildungen und Tabellen Erfassen der Daten)
- Entnehmen der nötigen Information, Unterscheiden der wichtigen von unwichtigen Informationen
- Vereinfachen und Strukturieren
- Identifizieren, wo das Problem liegt und welche Informationen noch fehlen
- Erstellen von Skizzen

Vom Situationsmodell zum mathematischen Modell:

- Beschaffen fehlender Daten
- „Übersetzen“ relevanter Größen und Beziehungen in mathematische Begriffe
- Finden von mit dem Problem zusammenhängenden Rechnungen
- Vornehmen etwaiger Abschätzungen

Vom mathematischen Modell zur Lösung:

- Berechnen einer Aufgabe
- gegebenenfalls graphisches Darstellen einer Situation (z. B. Diagramme oder geometrische Figuren)

Die Lösung überprüfen:

- „Rückübersetzen“ des mathematischen Ergebnisses in die Alltagssprache
- Beziehen der Resultate auf reale Aufgabenstellungen
- kritisches Überprüfen und Reflektieren der gefundenen Lösung
- Wiederholen von Teilen des Modellierungskreislaufs, falls die Lösung nicht passt

Welche Rolle kommt nun der **Lesekompetenz** in diesem Prozess zu und welche **fachintegrierenden Lesefördermaßnahmen** können konkret zum Einsatz gelangen?

Wie beschrieben, ist es für das Lösen von Sach- oder Textaufgaben im ersten Schritt notwendig, die **Sachsituation inhaltlich zu erfassen**, d. h., die zentralen Informationen müssen aus dem Text entnommen werden. Dabei treten häufig Probleme auf, die direkt im Zusammenhang mit der Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler stehen. Dazu gehören:

- Die Lesekompetenz (Leseflüssigkeit und Lesestrategien) ist noch nicht genügend ausgebildet, sodass der Sinn des Textes nicht selbstständig erschlossen werden kann.
- Die Texte sind zu komplex und/oder zu lang, enthalten unbekannte Fachbegriffe und/oder Fremdwörter, Redewendungen und viele Konstruktionen mit Haupt- und Nebensätzen.
- Der beschriebene Sachverhalt ist den Kindern nicht vertraut und/oder hat wenig Bezug zu ihrem Erlebnis- und Erfahrungsbereich.

Das bedeutet für den **Mathematikunterricht**, wie für jedes Lernen in der Schule, dass entsprechende **Hilfen und Förderungen für sinnerfassendes Lesen** angeboten werden müssen, von denen im Anschluss einige näher erläutert werden.

Interesse an der Sache fördern: Das Sachrechnen als Teilbereich des Mathematikunterrichts entwickelt sich im Zusammenhang mit dem Alltag und der Umwelt. „Kinder lernen [dabei] nicht einfach Mathematik, sondern auch immer etwas über den Kontext.“ (Hußmann & Selter, 2008, o. S.) Oft wird aber im Unterricht „der Sinn- und Sachzusammenhang [beim Sachrechnen] [...] ignoriert, es wird schematisch operiert, und was rauskommt, wird nicht kritisch kontrolliert.“ (Erichson, 1991, S. 22–25) Daher ist es sehr wichtig, dass für den Unterricht Sachtexte gewählt werden, die **realitätsnah** und **altersgemäß** sind sowie das **sachbezogene Vorwissen** der Kinder berücksichtigen. Dabei sollen auch echte Daten und Zahlen, z.B. in realistischen Umweltproblemen, eine Rolle spielen. Grundsätzlich kann gesagt werden, dass das auf diese Weise begünstigte Interesse an der Sache bei Schülerinnen und Schülern eine positive Auswirkung auf das Textverstehen hat.

Allgemeine Lesestrategien anwenden: Im Unterricht müssen Lernumgebungen geschaffen werden, in denen das Anwenden und Üben von Lesestrategien von Bedeutung sind. Dies gilt vor allem auch für den Umgang mit Texten im Mathematikunterricht. Von der Lehrperson vorbereitete Texterschließungshilfen wie Wörterlisten oder Schritte zur Textvereinfachung sollen in diesem Sinn zur Verfügung gestellt werden.

Individuelle Zugänge und Austausch ermöglichen: Bei der Auseinandersetzung mit Sachaufgaben im Unterricht muss Grundsätzliches für einen offenen, problemorientierten Mathematikunterricht beachtet werden. Das bedeutet, dass mathematische Lernumgebungen so gestaltet sein sollten, dass die Kinder **individuelle Zugänge und Lösungsansätze** finden können. Diese Vorgehensweisen sollten sie in der **Kommunikation** und im **Austausch** mit anderen Kindern vergleichen und überprüfen können. Dadurch können eine positive Selbstwirksamkeit und das Vertrauen in eigene text- und sachrechnerische Kompetenzen gestärkt werden.

Fragen zum Text stellen und beantworten: Durch das Formulieren eigener Fragen und Aussagen zum Text kann eine langsame Ablösung von den Hilfen sowie das **selbstständige Erkennen relevanter Aussagen** gefördert werden. Bei dieser Methode müssen die Schülerinnen und Schüler überlegen, ob sie mit Hilfe des Textes und entsprechender mathematischer Modellbildung und Berechnung richtige Antworten finden können. Eigene Fragen zu einem Text zu stellen, hat nebenbei ein großes Differenzierungspotenzial, weil die Kinder ihrem Leistungsvermögen entsprechend eine oder mehrere, aber auch vermeintlich einfache oder komplexe Fragen stellen können.

Sinnerfassendes Lesen und Texterschließung sind allerdings nur *ein* Baustein beim Erwerb von Sachrechnenkompetenz. Unterstützung sollte nach Bedarf bei jedem einzelnen Schritt im Modellierungskreislauf angeboten werden, siehe die folgenden Beispiele für Hilfestellungen im weiteren Modellierungsprozess.

Damit die Sprache im Unterricht keine unüberwindbare Hürde für das Durchdringen der fachlichen Inhalte wird, ist ein **sprachsensibler Unterricht** notwendig (vgl. Scheuer & Dölle, 2018) und damit das Wissen über die besonderen sprachlichen Herausforderungen für Schülerinnen und Schüler. Texte, wie sie zum Beispiel in Schulbüchern verwendet werden, enthalten Merkmale der sogenannten **Bildungssprache**, die sich erheblich von der Alltagssprache, welche im sozialen Umfeld der Kinder und im öffentlichen Leben gesprochen wird, unterscheidet (vgl. Archie, Rank & Franz, 2019). Sie ist bei Schülerinnen und Schülern auf sehr unterschiedlichen Niveaus ausgebildet und unter anderem durch einen differenzierten Wortschatz, Fachbegriffe, Passivkonstruktionen, Konjunktiv oder komplexe Nebensatzkonstruktionen gekennzeichnet. Diese sprachlichen Merkmale der Bildungssprache stellen für Lernende eine oft unüberwindbare Hürde dar.

Die **Schulsprache** fungiert als **Brücke** zwischen Alltagssprache und Bildungssprache. Schulsprache wird als jene Sprache angeführt, die an Schulen bzw. Bildungseinrichtungen verwendet wird. Sie muss nicht zwingenderweise mit der Erstsprache identisch sein. Die Schulsprache ist ein wichtiger Zugang zur Bildung und in multilingualen Klassen oft die einzige alle Schülerinnen und Schüler verbindende Sprache. Schulsprache betrifft in erster Linie die beabsichtigten Lernprozesse und überschneidet sich daher mit der Bildungssprache bzw. ist ein wichtiger Begleiter, um bildungssprachliche Kompetenzen zu erwerben (vgl. Österreichisches Sprachenkompetenzzentrum, 2015).

Alle Schülerinnen und Schüler brauchen Kompetenzen in der Bildungs- und in der Schulsprache, die u. a. gemeinsam mit der **Fachsprache des Sachunterrichts** erlernt werden. Zu den im Sachunterricht zu vermittelnden Kompetenzen zählen Methoden und Arbeitsweisen wie:

- Erkennen und Verstehen von Sachverhalten, Phänomenen und Vorstellungen
- Reflektieren und Evaluieren von eigenen und fremden Ideen/Vermutungen
- eigenständiges Arbeiten an Frage- und Problemstellungen
- Vorstellen der eigenen Arbeit bzw. Vorgehensweisen
- Kommunizieren und Zusammenarbeiten im Rahmen des Wissenserwerbs

Diese Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen setzen die Verwendung von bildungssprachlichen Mitteln voraus und fördern gleichzeitig ihren Erwerb (vgl. Hartinger & Lange-Schubert, 2019).

Die Schule hat die Aufgabe, diese sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten den Lernenden zu vermitteln, sie im Aneignungsprozess zu fördern und zu unterstützen. Dies stellt für sich genommen bereits eine Herausforderung für Lehrpersonen dar und wird noch anspruchsvoller, wenn Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Erstsprachen am Unterricht teilnehmen. Lernende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch müssen die Gelegenheit bekommen, Deutsch als zweite Sprache so zu lernen, dass diese „die Grundlage für schulisches Lernen wird und eine tragende Funktion bei der Herausbildung einer zweisprachigen Identität übernehmen kann“ (Österreichisches Sprachenkompetenzzentrum, 2015, S. 9).

Im Rahmen eines sprachsensiblen Unterrichts erhalten Lernende **Hilfestellungen**, um sprachlich angemessen handeln zu können. Als Kernelement der Sprachbildung ist sprachsensibler Unterricht prinzipiell in allen Fächern möglich und entfaltet sein volles Potenzial, wenn die Fächer untereinander und mit dem Deutschunterricht abgestimmt arbeiten (vgl. ebda). Im Zentrum der Überlegungen steht das Ziel, Inhalte des (Sach-) Unterrichts so aufzubereiten, dass Schülerinnen und Schüler diese verstehen können, ohne dabei auf sprachliche Barrieren zu stoßen. In der Leseförderung ist es mit Blick auf **mögliche Unterstützungsmaßnahmen** sinnvoll, die **sprachlichen Stolperstellen** in Texten nach Wort-, Satz- und Textebene zu unterscheiden, wie im Folgenden näher ausgeführt.

Auf der **Wortebene** treten Probleme häufig in Zusammenhang mit dem **Fachwortschatz** sowie mit Komposita, Ableitungen und Nominalisierungen auf. Hilfreiche Maßnahmen zur Unterstützung von Verstehensprozessen sind:

- ein ansprechendes und klares Layout mit Absätzen nach Sinnabschnitten
- die Hervorhebung wichtiger Wörter bzw. Schlüsselbegriffe
- Glossar, evtl. mit Bildern
- Angebot von grafischen Darstellungen (Tabellen, Diagramme, Mindmaps etc.)

Auf der **Satzebene** erschweren komplexe Satzkonstruktionen sowie Passivformen das Leseverständnis (beide Sprachmerkmale treten in der meist verschriftlichten Bildungssprache häufig auf), während auf der **Textebene** Textverknüpfungen, Bezüge und Verweise hohe sprachliche Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler stellen (vgl. Ahlborn-Gockel, Kleffken & Scheuer, 2018). Auf der Satz- und Textebene bieten sich folgende Möglichkeiten sprachlicher Entlastung (vgl. Österreichisches Sprachenkompetenzzentrum, 2015):

- Texte adaptieren, z. B. lange Sätze kürzen, ohne dabei den Inhalt zu verändern, oder Wörter streichen, die für den Inhalt nicht unbedingt erforderlich sind
- Texte mit Bildern oder Grafiken unterstützen, um Inhalte leichter verständlich zu machen
- kurze Erklärungen in einer Klammer angeben
- auf ausreichend große Zeilenabstände achten

Die angeführten Vorschläge bzw. eigene Überlegungen zur Vor- und Aufbereitung von Texten können und sollen gemäß dem Leitsatz: „Jeder Fachunterricht ist auch Sprachunterricht.“ bereits in der Planung eines sprachsensiblen Unterrichts berücksichtigt werden. Im vorliegenden Heft *FLEDI Lesetraining: Heft 1* wurden diese Grundsätze bei der Gestaltung und Aufbereitung der Texte bereits beachtet.

4 | Unterrichtsideen und Kopiervorlagen

Im Folgenden finden Sie [...]