

# Reading Literacy – eine Grundkompetenz

## *Ein Überblick von Lesekompetenz in der Primarstufe*

Linda Wöhrer<sup>1</sup>

### *Zusammenfassung*

Durch die aktuelle Bildungsdebatte, die *Literacy* als einen der zentralen Faktoren für Bildungserfolg identifiziert, wird das Thema auch verstärkt in Projekten aufgegriffen. Deshalb hat auch der Start des INTERREG-Projekts CODES<sup>1</sup>, an dem mehrere Projektpartner/innen aus der östlichen Bildungsregion Österreichs sowie die ELTE-Universität in Ungarn beteiligt sind, die Frage aufgeworfen, welche Grundkompetenzen mit *Literacy* in Verbindung gebracht werden und wo diese im Bildungssystem verankert sind. Der Fokus des vorliegenden Artikels liegt in weiterer Folge auf der Lesekompetenz. Dafür werden einerseits Lesemodelle präsentiert, und andererseits zeigt eine Bestandsaufnahme, wo Lesekompetenz im Bildungskontext verortet und festgehalten ist.

## Reading Literacy – a basic skill

### *An overview of reading skills in primary education*

#### *Abstract*

Due to the current educational debate which identifies *Literacy* as one of the central factors for educational success, *Literacy* as core topic is increasingly dealt with in recent projects. For this reason, the launch of the INTERREG-project CODES which involves several project partners from the eastern educational region of Austria and the ELTE-University of Hungary, raised the question which literacy skills are associated with reading literacy and where these skills are anchored in the educational system. Consequently, the focus of this article lies on reading competence as a basic skill. Therefore, on the one hand, relevant reading models are presented and on the other hand a shoe-off demonstrates, where reading skills/literacy are/is located and recorded in the context of education.

#### *Schlüsselwörter:*

Literalität, Schriftlichkeit  
 Grundkompetenz  
 Lesekompetenz  
 Lesekompetenzmodelle  
 Lehrplan, Grundsatzlerlass (Lesen),  
 Rahmenleseplan

#### *Keywords:*

Literacy  
 Basic skill  
 Reading literacy  
 Models of reading literacy  
 Curriculum, Principles and Guidelines (for reading),  
 framework for reading

## 1 Einleitung

Das Ziel dieses Beitrages ist *Literacy* und zwar den Bereich der Lesekompetenz im Besonderen in der österreichischen Volksschule zu erheben und zu diskutieren. Eine Darstellung in Form einer Bestandsaufnahme für das CODES-Projekt soll zeigen, wie „Lesekompetenz“ definiert ist, welche gesetzlichen Vorgaben die Entwicklung der Lesekompetenz bei Volksschulkindern unterstützen und wie wissenschaftliche Erkenntnisse zum Lesen (Mehrebenenmodell des Lesens von Rosebrock & Nix) einbezogen werden.

<sup>1</sup> Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien.  
 Korrespondierende Autorin. E-Mail: [linda.woehrer@phwien.ac.at](mailto:linda.woehrer@phwien.ac.at)

Die Idee, *Literacy* als Grundkompetenz genauer zu beleuchten, entstand mit dem Start des bilateralen Projekts „CODES“ in der Cross-Border-Region Österreich-Ungarn Anfang September 2018. Der Projektlead befindet sich beim Europabüro der Bildungsdirektion für Wien, die Koordination des Projekts ist am DiZeTIK (Didaktikzentrum für Text- und Informationskompetenz) der Pädagogischen Hochschule Wien des IBS (Institut für übergreifende Bildungsschwerpunkte) angesiedelt. Weitere Projektpartner/innen in Österreich sind die Pädagogische Hochschule Niederösterreich, die Stiftung private Pädagogische Hochschule Burgenland sowie die Landesregierung Burgenland und die ELTE-Universität als ungarischer Partnerin.

Ziel dieses Projekts ist die Stärkung interkultureller Fähigkeiten und die Förderung der Mobilität von Arbeitskräften in grenzüberschreitenden Bildungsinitiativen und in der Berufsausbildung. Dafür ist der Ausbau der Grundkompetenzen in Mathematik, Naturwissenschaft-Technik, sozialen Kompetenzen und eben *Literacy* notwendig. Neben der Erstellung eines kompetenzorientierten Materialpools und der Einrichtung von regionalen Informations- und Beratungsstellen ist auch die Implementierung von mobilen Beraterinnen/Beratern geplant, um Volksschulen im Grenzgebiet Österreich-Ungarn und in allen anderen beteiligten Bundesländern in der Förderung der Grundkompetenzen zu unterstützen.

Im Rahmen des vorliegenden Artikels stehen *Literacy* und in weiterer Folge die Lesekompetenz im Vordergrund. Zu Beginn wird die Bedeutung des Begriffs *Literacy* (Kapitel 2) geklärt und begründet, warum *Literacy* als Grundkompetenz bezeichnet wird. Direkt im Anschluss erfolgt eine Auseinandersetzung mit Lesekompetenz im aktuellen Fachdiskurs (Kapitel 3). Dafür wird der Kompetenzbegriff allgemein und im Zusammenhang mit Lesen im Besonderen beleuchtet. Die Darstellung von zwei forschungstheoretischen Ansätzen zum Lesen (Kognitionstheorie und Lesesozialisationsforschung) soll den derzeitigen lesedidaktischen Forschungsstand dokumentieren. Vertiefend wird das Mehrebenenmodell des Lesens von Rosebrock & Nix genauer beschrieben, da die beiden zuvor genannten Ansätze in diesem Modell zusammengeführt sind und für diverse Bildungsvorgaben der Lesekompetenz als Grundlage herangezogen werden. In Kapitel 4 stehen die Bildungsvorgaben für Lesen in der Primarstufe im Fokus. Eine Bestandsaufnahme erfolgt dahingehend, dass sämtliche Vorschriften für die Volksschule, die sich auf das Lesen beziehen, angeführt und beschrieben werden. Zuerst wird der österreichische Lehrplan für die Volksschule, dann werden die Bildungsstandards für den Unterrichtsgegenstand Deutsch/Lesen/Schreiben, der Grundsatzterlass Leseerziehung und schließlich der Österreichische Rahmenleseplan (ÖRLP) hinsichtlich Lesen analysiert und diskutiert. Im zusammenfassenden Resümee sind Forderungen an die Regierung, an die Institution Schule, an Lehrerinnen/Lehrer und an die Erziehungsberechtigten formuliert. Diese können einen Anstoß für Änderungen sein und sollen einen positiven Einfluss auf die Lesekompetenz der Schülerinnen/Schüler in den Volksschulen haben.

## 2 Die Bedeutung des Begriffs *Literacy*

Möchte man den Interpretationen von drei amerikanischen Studien über das Lesen im Allgemeinen und die Lesezeit im Besonderen Glauben schenken, dann kann man davon ausgehen, dass ein erwachsener Mensch durchschnittlich vier Stunden am Tag liest und etwa zwei Stunden am Tag schreibt, sich also insgesamt sechs Stunden mit Schrift beschäftigt (Philipp, 2013, VII). Die Tatsache, dass sich erwachsene Menschen in aller Regel über viele Stunden des Tages mit Schrift befassen, zeigt, dass Schrift und Schriftlichkeit einen besonderen Stellenwert in unserem Leben haben. Um jungen Menschen einen Zugang zur Schriftkultur zu ermöglichen, braucht es zahlreicher Skills, damit sie als spätere Erwachsene erfolgreich an der Lese- und Schreibkultur teilhaben und sie auch aktiv gestalten können.

Denn es wird in der modernen Austausch- und Informationsgesellschaft immer wichtiger, aus Online- und Printmedien Informationen schnell entnehmen, verarbeiten und darauf reagieren zu können. Dazu bedarf es einiger Fähigkeiten und Fertigkeiten, die unter anderem schon in der Primarstufe angelegt bzw. entwickelt und gefördert werden sollen. Werden diese Grundfertigkeiten bei Kindern nicht oder nicht in einem angemessenen Ausmaß in der Primarstufe ausgebildet, so ist die Wahrscheinlichkeit sehr groß, dass der schulische Bildungsweg weniger erfolgreich verläuft als bei Kindern, die im Umgang mit Schriftlichkeit geschult sind und sich grundlegende Fähigkeiten angeeignet haben. Dies hat folglich auch große Auswirkungen auf den beruflichen Erfolg im Erwachsenenalter, da der Besuch von höheren Schulen oder die Absolvierung eines Studiums den Umgang mit Schriftlichkeit voraussetzen und sich dieser bedienen.

Befasst man sich also mit der Frage, welche Grundkompetenzen Kinder in der Primarstufe<sup>2</sup> erwerben und erlernen sollen, damit sie am gesellschaftlichen, kulturellen, politischen und sozialen Leben aktiv teilnehmen

können, begegnet man unweigerlich dem Begriff *Literacy*. Das aus dem anglo-amerikanischen bzw. angelsächsischen Raum stammende Wort kann nicht eindeutig in die deutsche Sprache übersetzt werden. Angefangen von „Alphabetisierung“ bis hin zu „Literalität“ findet man eine Bandbreite an Übersetzungsmöglichkeiten (bspw. online: PONS Englisch-Deutsch → „*Literacy*“), die den Umgang mit dem Begriff besonders im wissenschaftlichen Kontext erschweren und unübersichtlich machen.<sup>3</sup> Trotz der Fülle an Übersetzungsmöglichkeiten von *Literacy* ist allen gemeinsam, dass der kundige Umgang mit Schrift gemeint ist (Barton & Hamilton, 2000, S. 7; Kühn & Reding & Valtin, 2009, S. 17; Philipp, 2013, S. 1). Darüber hinaus verstehen Barton & Hamilton (2000, S. 9) *Literacy* als soziale Praxis, die durch schriftliche Texte vermittelt und durch Ereignisse beobachtbar wird: „[...] literacy is best understood as a set of social practices, these are observable in events which are mediated by written texts.“ Eine besondere Bedeutung kommt dabei den *literacy events* zu, welche Aktivitäten bezeichnen, in denen *Literacy* eine Rolle spielt. Ganz allgemein sind dies Gespräche, die in einem sozialen Kontext stattfinden, deren Ursprung ein schriftlicher Text ist.

Literalität betrifft also Lese- und Schreibkompetenzen, die als individuelle, in der Lese- und Schreibsozialisation erworbene Dispositionen bezeichnet werden. Wildemann und Vach (2013, S. 12) verstehen die Vermittlung von Literalität als gesamtgesellschaftliche Aufgabe, die nicht nur Teil des Deutschunterrichts sein könne, sondern Teil einer umfassenden Lernkultur sein müsse. Schulen, Familie, Kinder- und Jugendeinrichtungen, Bibliotheken, Vereine, Kirchen oder Moscheen seien alle daran beteiligt, dass Kinder grundlegende sprachliche und literale Fähigkeiten ausbilden. Im Hinblick auf *Literacy* besteht zunehmend die Tendenz, Lesen und Schreiben gemeinsam in den Blick zu nehmen. Auf der einen Seite macht dies durchaus Sinn, da das Schreiben immer auch mit Lesen zu tun hat, auf der anderen Seite besteht jedoch das Risiko, dass wichtige Differenzen verwischt werden (Philipp, 2013, S. 1). Eine eher weiter gefasste Definition von Literalität bietet Sting (2003, S. 322), er bezeichnet Literalität als „[...] kulturunabhängige kognitive Kompetenzen, die in verschiedenen Wissensgebieten und Lernbereichen zur Anwendung kommen sollen.“ Demnach sind Kompetenzen Ergebnisse von Lernprozessen, die aber auch gleichzeitig eine Bedingung ebendieser darstellen und sich durch Anwendung kennzeichnen.

Im Folgenden wird auf den Begriff der Lesekompetenz näher eingegangen, weil die Ausbildung und Festigung von Lesefähigen und -fertigkeiten elementar für den schulischen und später beruflichen Erfolg eines Kindes sind. Obwohl der Fokus auf diesem Ausschnitt von *Literacy* liegt, soll nicht unerwähnt bleiben, dass es viele Bereiche von *Literacy* gibt – man spricht in diesem Zusammenhang auch von *literacies* (bspw. *digital literacy*, *emergent literacy*, *film literacy* etc.). In diesem Artikel steht jedoch die Lesekompetenz im Vordergrund. Eine Bestandsaufnahme zum Bereich Schreibkompetenz oder digitale Kompetenz, die dieselbe Wichtigkeit wie die Lesekompetenz haben, könnten weitere Beiträge zu diesem Themenfeld liefern.

### 3 Lesekompetenz im Fachdiskurs

In der gesamten Bildungsdebatte ist man sich einig, dass Lesen lehren eine der wichtigsten Aufgaben von Schule ist. Lesen im Sinne von Decodieren sowie die Fähigkeit Informationen aus einem Text zu entnehmen, diese zu verstehen und sie zu interpretieren, zählt zur Allgemeinbildung und sollte allen Primarstufenschülerinnen/ Primarstufenschülern vermittelt werden.

#### 3.1 Der Kompetenzbegriff im Bildungssystem

Der Kompetenzbegriff im österreichischen Bildungssystem ist von den Ergebnissen diverser Studien in den vergangenen Jahren bzw. Jahrzehnten geprägt, die den österreichischen Schülerinnen/Schülern mangelhafte bis schlechte Kenntnisse u.a. in der Lese- und Schreibkompetenz diagnostizieren. Dazu zählt die international bekannte und vielfach diskutierte PISA-Studie (*Programme for International Student Assessment*), die im Jahr 2018 ihren dritten Erhebungszyklus mit dem Schwerpunkt *Lesen* durchlief. Aber auch IGLU (*Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung*) bzw. PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) befinden, dass die Lese- und Schreibfähigkeiten der Getesteten deutlich ausbaufähig wären.

In der letzten PISA-Studie im Jahr 2015<sup>4</sup>, in der Lesen als Nebendomäne getestet wurde, zählten 8 % der österreichischen Jugendlichen zur Spitzengruppe im Lesen (Toferer/Höller/Schmich/Suchaň, 2016, S. 59) jedoch erreichte nur jede/r Fünfte die Mindestanforderungen und somit zählten 28 % zur Lese-Risikogruppe (ebd., S. 61; BIFIE, 2009, online). Österreich liegt im Bereich Lesen signifikant unter dem OECD-Mittel (*Organisation*

for Economic Cooperation and Development). Bei 35 teilnehmenden Staaten belegte Österreich Platz 25 von den 38 OECD/EU-Ländern (ebd., S. 57).

Da die Ziele der Lehrpläne nicht erreicht wurden, ergab die Bildungsdebatte, dass künftig Kompetenzen gelehrt und erlernt werden sollen. „Dasjenige, was Kinder und Jugendliche in ihrer Schulzeit lernen sollen, wird heute vielfach nicht mehr als Bildungsinhalt definiert, sondern als Kompetenz oder Qualifikation.“ (Garbe/Holle/Jesch, 2010, S. 19) Es stehen nun keine Inhalte, Stoffe oder Themen mehr im Fokus, sondern Kompetenzen (Wildemann/Vach, 2013, S. 16), die Kinder erlernt haben sollen, damit sie flexibel mit und auf Themen, Aufgabenstellungen etc. reagieren können. Außerdem kann man durch den steten Wandel unserer globalisierten Wissensgesellschaft gar nicht mehr abschätzen, welches inhaltliche Wissen die „Erwachsenen von morgen“ benötigen, damit sie erfolgreich sein können. Auch aus diesem Grund ist Schule dafür verantwortlich, Basiskompetenzen zu vermitteln und Interesse an lebenslangem, selbstständigem Weiterlernen zu wecken (Garbe/Holle/Jesch, 2010, S. 19).

### 3.2 Reading literacy – Lesekompetenz international

Der Begriff Lesekompetenz stammt also aus jener Zeit, als die Ergebnisse der PISA-Studie und anderen bereits genannten Studien mediale Aufmerksamkeit erhielten und die Öffentlichkeit zunehmend ihr Interesse auf die Lesefähigkeit der Schülerinnen/Schüler des Landes richtete. Lesen ist eine Schlüsselkompetenz, damit eine Teilhabe an der Informations- und Austauschgesellschaft überhaupt erst möglich ist, darin waren und sind sich alle (Politik, Wissenschaft und Gesellschaft) einig. Und der Deutschunterricht hat unter anderem die zentrale Aufgabe Lesen systematisch und gezielt zu vermitteln. Bei der Lesekompetenz geht es nun nicht nur um das Verständnis von Leseinhalten, sondern vielmehr um die erworbene Fähigkeit. Diese erworbene Fähigkeit wiederum muss auf weitere Gegenstände übertragbar sein, damit dieses Konzept von Nutzen ist (Garbe/Holle/Jesch, 2010, S. 19).

„Mit reading literacy wird die Fähigkeit bezeichnet, Lesen in unterschiedlichen, für die Lebensbewältigung praktisch bedeutsamen Verwendungssituationen nutzen zu können. Damit wird der Erwerb der Lesekompetenz auf allen Schulstufen essentiell zur Teilnahme am gesellschaftlichen Leben.“ (Kühn/Reding/Valtin, 2008, S. 17) Lesekompetenz ist also jene Fähigkeit, die ein Kind im Laufe seiner Schulzeit erlernt und in allen erdenklichen Situationen anwenden kann, in denen es liest.

Die OECD hat in ihrem Konzept von Lesekompetenz drei Teilkompetenzen ermittelt, nämlich geschriebene Texte (1) verstehen, (2) Informationen nutzen zu können und (3) über sie reflektieren und sich auf sie einlassen zu können. „Reading literacy is understanding, using, reflecting on and engaging with written texts, in order to achieve one’s goals, to develop one’s knowledge and potential, and to participate in society.“ (OECD, 2009, S. 23)

### 3.3 Zwei forschungstheoretische Ansätze zum Lesen

Seit der Erfindung des Buchdrucks im Spätmittelalter entwickelten sich Lesenormen, Leseerziehung, Lesegewohnheiten etc. rasant. Im Laufe der Entwicklung des Lesens waren es von der Aufklärung bis hin zum 18. Jahrhundert der Wissenserwerb und der Wissensgewinn, die durch das Lesen zur Ausbildung von Vernunft und Moral im Vordergrund standen. Demgegenüber fand in der Klassik und Romantik vielmehr das Lesen der „schönen Literatur“ zur Persönlichkeitsbildung seinen Ursprung. Ein weiterer Entwicklungsschritt vollzog sich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, als plötzlich die Erlebnisorientierung und die Lesefreude bzw. das Lesemotiv von besonderer Wichtigkeit waren (Garbe/Holle/Jesch, 2010, S. 15 f.). Diese konträren Standpunkte in den verschiedenen Epochen und der historische Wandel von Lesekompetenz äußerten sich in weiterer Folge auch in den Modellen zur Entwicklung von Lesekompetenz. Das Verständnis von Modellen zur Leseentwicklung – sowohl Entwicklungs- als auch Prozessmodelle – sind für die Leseförderung wichtig. Lehrerinnen/Lehrer müssen wissen, welches Leseförderverfahren in welcher Situation sinnvoll ist und müssen dieses der Schülerin/dem Schüler zugänglich machen (Rosebrock/Nix, 2017, S. 13).

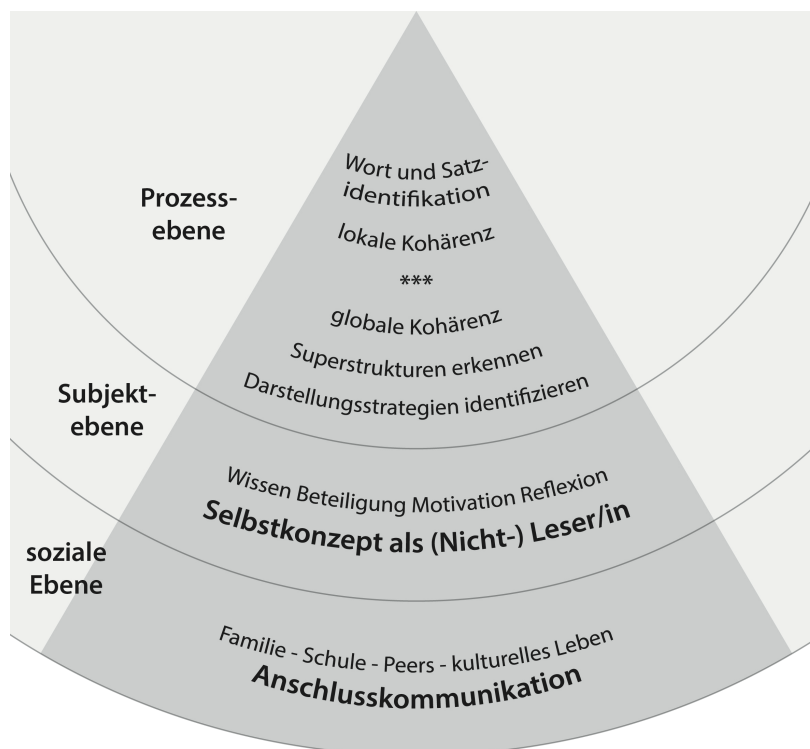
Die aktuelle lesedidaktischen Forschungsdebatte ist von zwei Positionen gekennzeichnet, die einander gegenüberstehen und in einem Modell von Rosebrock & Nix (siehe 3.4 Das Mehrebenenmodell des Lesens) zusammengeführt werden. Vereinfacht werden beide Positionen kurz dargestellt, um im Anschluss das aktuelle Lesemodell zu verdeutlichen, welches für die Entwicklung der Bildungsstandards, des Grundsatzeserlasses Leseerziehung und des ÖRLPs (Österreichischer Rahmenleseplan) herangezogen wurde.

Lesedidaktische Vertreterinnen/Vertreter des kognitionstheoretischen Ansatzes vom Lesen, der aus der anglo-amerikanischen Forschung stammt und beispielsweise der PISA-Studie, IGLU bzw. PIRLS und DESI<sup>5</sup> (*Deutsch Englisch Schülerleistungen International*) zugrunde liegt, verstehen das Lesen als Prozess der Informationsentnahme. Dieser Prozess ist durch verschiedene Ebenen der kognitiven Verarbeitung geprägt und deren Teilkompetenzen können ermittelt und gemessen werden. Bei PIRLS werden nicht nur die Leseleistung selbst sondern auch Aspekte der Motivation und Leseabsichten untersucht (Wallner-Paschon/Itzlinger-Bruneforth/Schreiner, 2017, S. 10). Die Vermittlung von Lesekompetenz erfolgt nach den Erkenntnissen der kognitionstheoretischen Forschungsrichtung am besten durch Sach- und Informationstexte, Lautlese-Verfahren, Inhaltsfragen, und das Einüben von Lesestrategien in geschlossenen Unterrichtsformen (Wildemann/Vach, 2013, S. 54).

Der zweite Ansatz stammt aus der Lesesozialisationsforschung und beschreibt Lesen der europäischen Bildungstradition folgend sowohl als kognitiv fundierte Basisqualifikation als auch als kulturelle Ressource zur Entwicklung der Persönlichkeit. Lesekompetenz wird als Sozialisationsprozess verstanden, in dem sich Erwartungen, Deutungen, Bewertungen und Funktionszuweisungen der Gesellschaft entfalten. Formelle und informelle Sozialisationsinstanzen wie die Familie, die Altersgruppe und die Schule sind für die Entwicklung maßgeblich, und es ist ein zentrales Anliegen von Vertreterinnen/Vertretern dieses Ansatzes, dass schichtspezifische Benachteiligungen abgebaut werden. Neben dem Verständnis, dass Lesen ein komplexer mentaler Prozess ist (wie im kognitionstheoretischen Modell), wird in diesem Ansatz die konstruktive Leistung der Leserin/des Lesers stärker hervorgehoben und die motivationalen, emotionalen, reflexiven und interaktiven Fähigkeiten einbezogen. Ein Leseunterricht, dem dieses Modell zugrunde liegt, lebt demnach von offenen Unterrichtsformen, in denen die Förderung eben genannter Fähigkeiten im Mittelpunkt steht. Hinsichtlich der Lektüreauswahl sind ästhetisch-künstlerische und fiktionale Literatur diesem Ansatz förderlich. Eine Evaluierung von Leseleistungen sollte aufgrund der mannigfaltigen Aspekte nur mittels Beobachtungen, Gesprächen oder Einzelfallbeschreibungen erfolgen. Dieses Konzept ist mit Hilfe von standardisierten Verfahren kaum evaluierbar (Wildemann/Vach, 2013, S. 54 f.).

### 3.4 Das Mehrebenenmodell des Lesens – eine Zusammenführung

Ein weiteres Modell zum Lesen, auf das sich sowohl die Bildungsstandards (siehe 4.2 Lesekompetenz in den Bildungsstandards für den Unterrichtsgegenstand Deutsch/Lesen/Schreiben), der Grundsatzterlass Leseerziehung (siehe 4.3) als auch der ÖRLP (siehe 4.4 ÖRLP) beziehen, stammt von Rosebrock & Nix (2017, S. 13 ff.). Dieses Mehrebenenmodell führt zuvor genannte Modelle zusammen und bietet darüber hinaus eine didaktische Sichtweise, um eine systematische Leseförderung zu etablieren, die für den alltäglichen Unterricht hilfreich ist.



**Abbildung 1:** Mehrebenenmodell des Lesens (nach Rosebrock/Nix, 2017, S. 15).

Der „Tortenausschnitt“ aus einem gedachten Kreis in Abbildung 1 zeigt die verschiedenen Dimensionen und Ebenen des Lesens im Moment der Lektüre. Für die Lesedidaktik interessant ist, dass sich Lesen auf mehreren Ebenen abspielt und diese den Leseakt beeinflussen. Je näher man der Spitze kommt, desto klarer hat man den Prozess des Lesens, die kognitiven Vorgänge selbst, vor Augen. Weitet man das Sichtfeld, so betrachtet man das lesende Subjekt in der Lesesituation und mit seinen Erfahrungen, die es im Laufe seiner Lesebiografie gemacht hat. Legt man den Fokus auf den äußeren Abschnitt, so werden die Einflüsse der sozialen Ebene deutlich, wozu die Familie und die Schule, aber auch Gleichaltrige zählen (ebd., S. 15 f.). Die einzelnen Ebenen sind aber nicht als zeitliche Folgen zu verstehen, sondern bilden Lesekompetenz in einem systematischen Verhältnis ab.

Im innersten Abschnitt werden also jene Tätigkeiten dargestellt, die auf der Prozessebene durch kognitive Verarbeitungsmechanismen ablaufen. Das ist jener Bereich, der durch die PISA oder IGLU bzw. PIRLS-Studien gemessen und abgebildet werden kann und die kognitionstheoretische Perspektive auf das Lesen zeigt. Hierzu zählen die Buchstaben-, Wort- und Satzerkennung sowie die lokale Kohärenzbildung, die das Verknüpfen von Satzfolgen ermöglicht. Das komplexe Leseverstehen beginnt mit der Stufe der globalen Kohärenzbildung, das durch „bottom up“- und „top down“-Prozesse eine inhaltliche Gesamtvorstellung des Gelesenen erzeugt. Zur Bildung von Superstrukturen bedarf es nicht nur eines differenzierten Textsortenwissens sondern auch des Verständnisses z.B. von literarischen Sprachfiguren, um Hypothesen bilden zu können. Die höchste Stufe ist dann erreicht, wenn ein mentales Modell als geistige Repräsentation des Textes gebildet wird und eine metasprachliche Ebene eingenommen werden kann. Sämtliche Schritte, die soeben beschrieben wurden, laufen nicht nacheinander, sondern im Prozess des Lesens ab (ebd., S. 17 ff.)

Auf der Subjektebene geht es um das lesende Subjekt und das lesebezogene Selbstkonzept, das die Lesende/der Lesende für sich konstruiert hat. Dahinter steckt, ob Lesen als positive Erfahrung in der Lebensbiografie abgespeichert ist und welche Haltung sich schon seit frühester Kindheit gegenüber dem Lesen gebildet hat. Einen großen Anteil hat der Aspekt der Motivation hinsichtlich der Lesebereitschaft, die jemand aufbringt, um sich mit einem Text auseinanderzusetzen. Dazu zählen aber auch Faktoren wie das Weltwissen, die Reflexionsfähigkeit und die innere Beteiligung, die für das Leseengagement entscheidend sind. Schwierig ist die Situation dann, wenn ein Mensch aufgrund von Leseerfahrungen für sich die Schlussfolgerung gezogen hat, dass sie/er weniger talentiert im Lesen ist und darum auch weniger liest. Diese motivationalen Selbstüberzeugungen als (Nicht-)Leserin/Leser sind milieugeprägt und basieren auf Erfahrungen,



Rückmeldungen und Vorbildern, die durch die Familie, Schule oder Peer-group verstärkt werden können (ebd., 2017, S. 20 ff.).

Im Mittelpunkt der äußeren, sozialen Ebene steht die kommunikative Dimension von Lesen. Schule ist der Ort, an dem im Anschluss an die Lektüre kompetente Kommunikation stattfinden sollte. Aber nicht nur die Institution Schule ist für Gespräche und Dialoge über Texte und Literatur im Besonderen verantwortlich, sondern die gesamte soziale Umgebung, die ein lesendes Individuum umgibt (ebd., S. 23 f.).

Für Lehrerinnen/Lehrer der Primarstufe bedeutet unter Berücksichtigung des dargestellten Modells, dass sie dafür Verantwortung tragen, dass Leseprozesse erfolgreich eingeführt und automatisiert werden und dass sie eine positive Lesekultur im Klassenzimmer und in der Schule etablieren. Darüber hinaus ist es auch ihre Aufgabe das lesende Subjekt mit seinen Bedürfnissen wahrzunehmen und das Selbstkonzept als Leserin/Leser in eine positive Richtung zu fördern. Schlussendlich sind Pädagoginnen/Pädagogen in der Volksschule auch dafür verantwortlich, in der Elternarbeit darauf aufmerksam zu machen, dass Eltern eine Vorbildrolle in der Lesebiografie ihres Kindes haben.

## 4 Lesekompetenz in den Bildungsvorgaben für die Primarstufe

In diesem Abschnitt geht es darum, die zentralen Bildungsvorgaben in Bezug auf Lesekompetenz anzuführen und die wichtigsten Aufgaben, die daraus erwachsen, zu benennen. Ziel ist es herauszufinden, welche Vorgaben es zur Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz gibt und ob diese Umsetzungsbeispiele enthalten. Eine quantitative Darstellung ist in diesem Rahmen nicht vordergründig, es geht vielmehr um inhaltliche Aspekte, die zur Herausbildung von *Literacy* als Grundkompetenz für die Primarstufe genannt werden und wonach sich Lehrerinnen/Lehrer der Primarstufe richten können und müssen.

Die erste Anlaufstelle für Fragen dieser Art bietet natürlich der Lehrplan für die Volksschule. Außerdem findet man in den Bildungsstandards zahlreiche Ideen, wie die Lesekompetenz von Schülerinnen/Schülern entwickelt und gefördert werden kann. Eine weitere gesetzliche Vorgabe ist der Grundsatzlerlass Leseeziehung, welcher im Zuge des PISA-Schocks entstand und der Lehrerinnen/Lehrer und Schulen zur Umsetzung der Vorgaben verpflichtet. Die jüngste Publikation, die sich mit dem Thema Leseeziehung und Leseförderung im Rahmen von Schule beschäftigt, ist der ÖRLP, ein nationaler institutionsübergreifender Plan zur Leseeziehung.

### 4.1 Lesekompetenz im österreichischen Lehrplan für die Volksschule

Im Lehrplan der Volksschule findet man mehrfach Hinweise zum Bildungsauftrag, die Lesefertigkeit bei den Kindern zu entwickeln und zu fördern. Zuallererst wird im *Allgemeinen Bildungsziel* vom Gesetzgeber darauf hingewiesen, welche grundlegenden Kompetenzen seine Bürgerinnen/Bürger in der Volksschulzeit erwerben sollen.

„Sie [Die Schülerinnen/Schüler] sollen zu selbstständigem Urteil und sozialem Verständnis geführt, dem politischen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sowie befähigt werden, am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt Anteil zu nehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken.“ (Lehrplan der Volksschule, 2018, S. 15) Lesen zu können und eine solide Lesekompetenz entwickelt zu haben, ist die Grundlage, um am politischen, kulturellen, sozialen und wirtschaftlichen Leben in Österreich und der Welt teilhaben zu können und landesintern oder weltweit auch gestalterisch tätig zu sein.

In den Allgemeinen Bestimmungen, in denen beispielsweise die Organisation der Grundschule festgelegt ist oder die Unterrichtsgegenstände und die Unterrichtsplanung geregelt sind, finden sich unter Punkt (8) die Unterrichtsprinzipien. Darunter fallen all jene Bereiche, die im Rahmen der Bildungs- und Erziehungsaufgabe nicht einem oder wenigen Unterrichtsgegenständen zugeordnet werden können, sondern einen interdisziplinären Charakter haben und daher in allen Unterrichtsgegenständen zu fördern sind. Zu den insgesamt 12 angeführten Unterrichtsprinzipien, zählt auch die Leseeziehung, die im Sinne einer „tieferen Durchdringung“ fächerübergreifend unterrichtet werden soll (Lehrplan der Volksschule, 2018, S. 24).

In der Bildungs- und Lehraufgabe wird der Unterrichtsgegenstand Deutsch genauer definiert und in sechs Teilbereiche gegliedert: Sprechen, Lesen, Schreiben, Verfassen von Texten, Rechtschreiben und Sprachbetrachtung. Zum Teilbereich Lesen ist für die Grundstufe I verankert, dass eine grundlegende Lesefertigkeit bei den Schülerinnen/Schülern herauszubilden ist. Durch die Auseinandersetzung und Begegnung

mit Texten solle unsere Kultur zugänglich gemacht und Informationen gewonnen werden können. Außerdem solle das Lesen der Unterhaltung dienen. In der Grundstufe II ist es in weiterer Folge das Ziel, durch vielfältige Leseerlebnisse das Verständnis über sich und andere über Realerfahrungen hinaus zu vertiefen und die Lesefertigkeit zu erweitern und zu festigen. Mündige Leserinnen/Leser heranzuziehen, die verstehen, dass Geschriebenes informieren und unterhalten kann, ist ein weiteres Ziel dieses Teilbereichs des Unterrichtsfaches Deutsch, Lesen, Schreiben (Lehrplan der Volksschule, 2018, S. 113).

Nach der genauen Auflistung des Lehrstoffs findet man direkt im Anschluss die Didaktischen Grundsätze, die eine genauere Unterscheidung zwischen dem Erstlesen und dem weiterführenden Lesen beschreiben (Lehrplan der Volksschule, 2018, S. 139 f.).

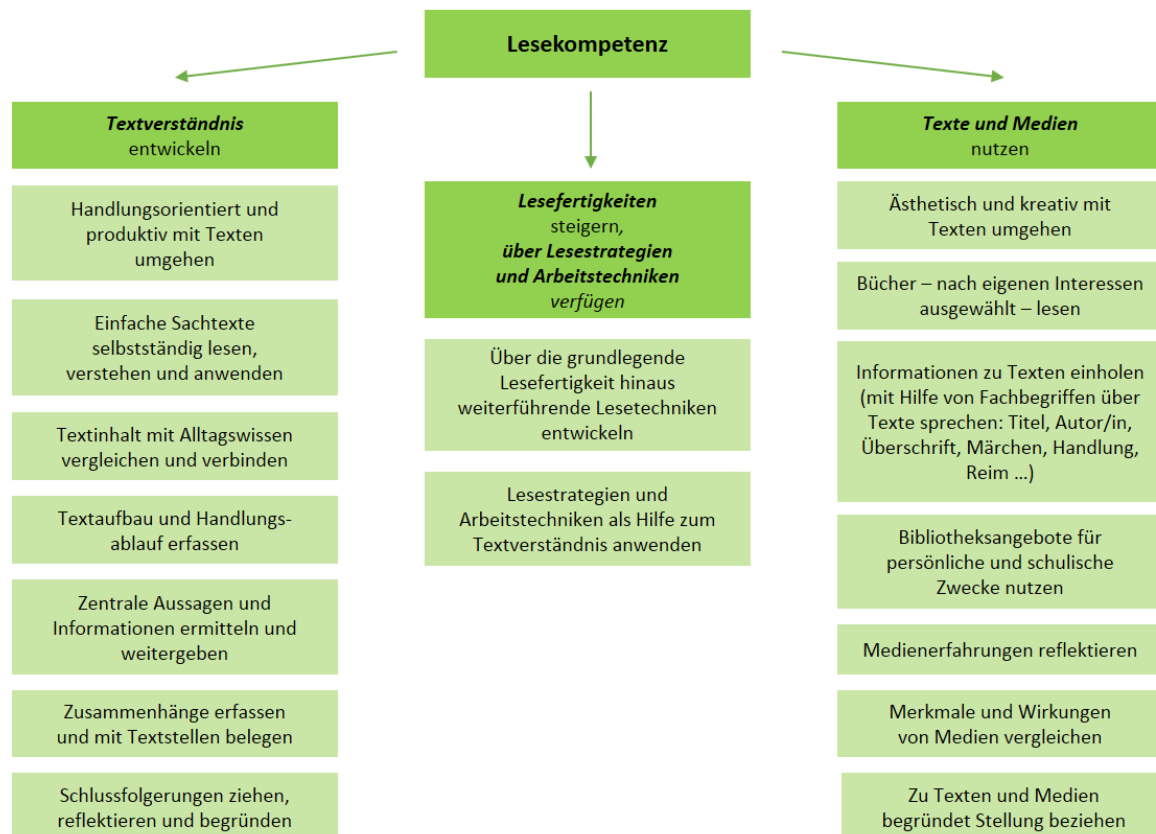
Im Hinblick auf das Mehrebenenmodell des Lesens zielt der Lehrplan der Volksschule ganz klar darauf ab, die Prozessebene zu fördern. Gerade im Bereich des Erstleseunterrichts stehen die Wort- und Satzidentifikation bzw. die lokale Kohärenzbildung im Vordergrund. Das weiterführende Lesen schließt zusätzlich zu den beiden höchsten Stufen der Prozessebene die Subjektebene mit ein, wobei der Aufbau und die Bewahrung der Lesemotivation auch schon beim Erstlesen als Ziel formuliert sind. Dass Schülerinnen/Schüler Gespräche und Diskussionen zur Sinnverarbeitung führen sollen, weist darauf hin, dass auch die soziale Ebene des Lesens im Lehrplan berücksichtigt ist (Lehrplan der Volksschule, 2018, S. 117 f.). Dennoch wird dieser Ebene insgesamt wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Zwar wird darauf hingewiesen, dass die Schulbibliothek dazu anregen soll, sich selbstständig Texte zu beschaffen, weitere Anschlusskommunikationsmöglichkeiten an Lektüreerfahrungen, die nicht nur die Peers involviert, werden aber nicht genannt. Generell fehlt die Dimension des Genusses im Zusammenhang mit kinderliterarischen Erfahrungen im Lehrplan vollständig. Der Aspekt, dass Erziehungsberechtigte aktiv am Leseprozess und an der Leseentwicklung der Kinder teilhaben, ist von schulischer Seite nicht angedacht bzw. wird nicht erwähnt. Außerdem mangelt es an Ideen zur Sammlung von kulturellen Erfahrungen in Bezug auf das Lesen.

## **4.2 Lesekompetenz in den Bildungsstandards für den Unterrichtsgegenstand Deutsch/Lesen/Schreiben**

Das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur hat im Jahr 2009 eine Verordnung über die Bildungsstandards für die 4. Schulstufe der Volksschule in den Unterrichtsgegenständen Deutsch/Lesen/Schreiben und Mathematik (sowie für die 8. Schulstufe der Sekundarstufe I) erlassen (BMUKK, 2009, BGBl. II Nr.1/2009). Darin ist (für den vorliegenden Artikel für den Unterrichtsgegenstand Deutsch/Lesen/Schreiben) festgehalten, welche Lernergebnisse Kinder am Ende der 4. Schulstufe erreichen sollen, basierend auf dem Lehrplan.

Lesekompetenz, so zeigt die Grafik aus dem ‚Praxishandbuch für Deutsch, Lesen, Schreiben‘, setzt sich aus mehreren Teilkompetenzen zusammen. Lernende sollen ein Textverständnis entwickeln, ihre Lesefertigkeiten steigern und geeignete Lesestrategien und Arbeitstechniken anwenden sowie Texte und Medien nutzen können.





**Abbildung 2:** Teilbereiche der Lesekompetenz im Praxishandbuch für „Deutsch, Lesen, Schreiben“ 4. Schulstufe (nach BIFIE, 2011, S. 11).

Für den Kompetenzbereich Lesen – Umgang mit Texten und Medien werden sieben Standards angeführt, wobei in weiterer Folge die im Bereich Lesen zu erwerbenden Kompetenzen definiert werden.

Die Standards in der Verordnung lauten: (1) Die Lesemotivation bzw. das Leseinteresse festigen und vertiefen, (2) Über eine altersadäquate Lesefertigkeit und ein entsprechendes Leseverständnis verfügen, (3) Den Inhalt von Texten mit Hilfe von Arbeitstechniken und Lesestrategien erschließen, (4) Das Textverständnis klären und über den Sinn von Texten sprechen, (5) Verschiedene Texte gestaltend oder handelnd umsetzen, (6) Formale und sprachliche Gegebenheiten in Texten erkennen und (7) Literarische Angebote und Medien aktiv nutzen (BMUKK, 2009, BGBl. II Nr.1/2009, 1. Teil 4. Schulstufe der Volksschule, 1. Abschnitt Deutsch, Lesen, Schreiben).

Die Bildungsstandards gehen also von der Ausbildung einer umfassenden Lesekompetenz in der Primarstufe aus. Es reicht demnach nicht, einen Text verstehen zu können, wichtig sind auch andere Kompetenzbereiche, die eine tiefere Auseinandersetzung mit Texten notwendig machen und somit auf die spätere schulische Laufbahn vorbereiten.

Lehrerinnen/Lehrer in der Primarstufe benötigen dazu sowohl ein umfangreiches lesedidaktisches Know-how als auch eine hohe förderdiagnostische Kompetenz.

Das vom BIFIE herausgegebene „Praxishandbuch für „Deutsch, Lesen, Schreiben“ 4. Schulstufe“ (BIFIE, 2011, S. 38-62) enthält detaillierte Informationen zu den einzelnen Kompetenzbereichen, diese werden mittels konkreter Aufgabenstellungen verdeutlicht. Zusätzlich gibt es neben zahlreichen anderen Themenheften auch jenes für den Kompetenzbereich „Lesen – Umgang mit Texten und Medien“ (BIFIE, 2016 S. 130-148), in dem vertiefende Informationen zum aktuellen Stand der Lesedidaktik und Leseförderung mit praktischen Beispielen angeboten werden.<sup>6</sup>

In den Bildungsstandards werden alle Aspekte des Mehrebenenmodells des Lesens berücksichtigt. Die einzelnen Standards lassen sich immer einer Ebene des Lesemodells zuordnen. Die Standards (2), (3) und (6) können der Prozessebene zugewiesen werden. Dezidiert auf die Subjektebene bezieht sich Standard (1), wo es um die Festigung von Lesemotivation bzw. um die Vertiefung von Leseinteresse geht. Die Standards (4), (5) und

(7) wiederum berücksichtigen die soziale Ebene in der Entwicklung einer umfassenden Lesekompetenz. Auffallend bei den Standards ist, dass die Subjektebene mit nur einer klaren Nennung deutlich weniger häufig aufgegriffen wird, wobei diese auch in Standard (4) oder (5) implizit miteinfließt.

### 4.3 Der Grundsatzterlass Leseeziehung

Der Grundsatzterlass Leseeziehung (Rundschreiben Nr. 11/2013, S. 1) hält in der Präambel fest, dass es der „Bildungs- und Erziehungsauftrag der österreichischen Schule ist [es], der Leseeziehung in allen Unterrichtsgegenständen in allen Schularten und auf allen Schulstufen in Verbindung mit den anderen Unterrichtsprinzipien besondere Bedeutung zu geben.“ Es heißt weiter, dass die „[...] basalen Lesefertigkeiten domänenspezifisch (im Deutschunterricht) bzw. fachspezifisch (in allen Unterrichtsgegenständen) erworben und weiterentwickelt werden.“ (ebd. sowie Rundschreiben Nr. 33/2017, S. 1) Dem Grundsatzterlass Leseeziehung ist demnach zu entnehmen, dass zur Herausbildung und Entwicklung von Lesekompetenz alle Unterrichtsfächer, alle Schularten und alle Schulstufen gemeinsam an der Leseeziehung von Kindern und Jugendlichen arbeiten müssen, sodass dieser Bildungsauftrag erfüllt werden kann.

Die Überarbeitung des Grundsatzterlasses Leseeziehung (Rundschreiben Nr. 33/2017, BMB-29.540/0008-1/4a/2017) erfolgte unter anderem aufgrund der Entwicklung des ÖRLP (siehe 4.4 ÖRLP) und wurde 2017 veröffentlicht (BMB, 2017, online). Der Grundsatzterlass Leseeziehung – Neufassung baut im Wesentlichen auf dem Mehrebenenmodell des Lesens auf und gibt konkrete Aufträge zur Umsetzung von Lesefördermaßnahmen. Dabei wird aus Sicht der Schülerinnen/Schüler aufgezählt, welche Kompetenzen erforderlich sind, um Lesekompetenz zu entwickeln. Für Lehrerinnen/Lehrer werden konkrete Maßnahmen angeführt, die sie im Unterricht umsetzen müssen. Darüber hinaus widmet sich ein Absatz der Schulentwicklung und beschreibt in Form einer Liste, welche Schritte die Organisation Schule durchführen kann, damit eine Kultur des Lesens entsteht (BMB, 2017, online).

Der Grundsatzterlass Leseeziehung-Neufassung basiert auf dem Mehrebenenmodell des Lesens, und es werden daher auch alle drei Ebenen des Modells abgedeckt. Konzentriert man sich auf die Aufträge an Lehrerinnen/Lehrer zur Umsetzung von Lesefördermaßnahmen, zählt man 25 ausformulierte Punkte, die es zu beachten gilt. Von den 25 Aufträgen können fünf der Prozessebene, zehn der Subjektebene und neun der sozialen Ebene zugeordnet werden, wobei drei Punkte zur Subjektebene und zur sozialen Ebene gezählt wurden (multimediales, -modales und -linguales Lesen, Mediennutzung und Lesezeit). Ein Punkt konnte dem Lesemodell überhaupt nicht zugeordnet werden, da er die Fortbildung von Lehrpersonen betrifft. Obwohl die Prozessebene deutlich weniger Nennungen hat, kann man nicht schlussfolgern, dass die Prozessebene im Grundsatzterlass zu wenig Bedeutung zugesprochen bekommt. Denn auf der Schülerinnenseite/Schülerseite werden zahlreiche Punkte angeführt, die genau auf die kognitiven Verarbeitungsprozesse abzielen und damit die Prozessebene betreffen. Eine übersichtlichere Darstellung der einzelnen Aufgabenbereiche in Anlehnung an das Modell und eine Strukturierung beispielsweise in Form von Themenblöcken würde die Lesbarkeit des Grundsatzterlasses Leseeziehung-Neufassung jedoch deutlich erleichtern. In der derzeitigen Version ist er eine reine Aufzählung.

### 4.4 Der ÖRLP

Der Österreichische Rahmenleseplan (ÖRLP) wurde, initiiert durch die KSL (Koordinationsstelle Lesen), vom Bundesministerium 2014 in Auftrag gegeben und 2017 fertig gestellt. Am ÖRLP arbeiteten Lesexpertinnen/Lesexperten von den Pädagogischen Hochschulen, die Schulaufsicht, der Buchklub und die Organisation Buch.Zeit mit. Die Verfasserinnen/Verfasser betonen: „Der ÖRLP stellt nicht den Anspruch, ein fertiges „Strategiepapier“ zu sein. Wir sehen in ihm aber einen bedeutenden Baustein für die Entwicklung geplanter Verhaltensweisen zur Erreichung der jeweiligen Ziele in der Leseförderung – auf allen Ebenen und bei allen Akteuren.“ (Aspalter/Jörgl, 2017, S. 5)

Basierend auf dem aktuellen Stand der jeweiligen Zielgruppe (s.u.) bzw. dem Grundsatzterlass Leseeziehung formuliert der ÖRLP adäquate Lesefördermaßnahmen in Form eines nationalen Leseplans und richtet sich an Pädagoginnen/Pädagogen, an die Schulaufsicht, Studentinnen/Studenten, Eltern, die Wirtschaft, Bibliotheken, Verlage und außerschulische Bildungsinstitutionen (Aspalter/Jörgl, 2017, S. 6).

Für die Erstellung des ÖRLPs wurden sieben Arbeitsgruppen zu Themenschwerpunkten gebildet: (1) AG Literale Welten, (2) AG Qualität des Lehrens und Lernens, (3) AG Diversität und Partizipation, (4) AG Kleinkinder, (5) AG Kinder, (6) AG Jugendliche und (7) AG Erwachsene, die die Zielgruppe genauer

beleuchteten, den aktuellen Status erhoben, Zielformulierungen entwickelten und mögliche Wege dahin beschrieben.

Für die Primarstufe sind die Ausführungen der ersten drei Arbeitsgruppen, sowie die Ergebnisse der „AG Kinder“ von besonderem Interesse. Zu den Zielen für die Altersgruppe „Kinder“ (Fünf- bis Zwölfjährige) zählen neben dem Erwerb der basalen Lesekompetenz und einer angemessenen Leseflüssigkeit auch die Fähigkeit altersadäquate Texte sinnentnehmend zu lesen. Außerdem soll die Lesemotivation gestärkt und das Leseinteresse unterstützt werden. Dazu bedarf es gut geführter (Schul-)Bibliotheken, die auf die Lebensrealität dieser Altersgruppe Bezug nehmen und als Ort des Lernens und Entdeckens wahrgenommen werden. Darüber hinaus ist eine interdisziplinäre und institutionenübergreifende Zusammenarbeit zur Realisierung der Ziele notwendig.

Neben den Zielformulierungen (Aspalter/Jörgl, 2017, S. 92 ff.) beschreibt der ÖRLP auch Wege (ebd., S. 94 ff.), wie diese Ziele erreicht werden können. Es wird betont, dass die Pädagoginnen/Pädagogen bessere Diagnosekompetenzen erlangen müssen, um Lernschwierigkeiten frühzeitig entdecken und ihnen entgegenwirken zu können. Dafür benötigen sie Wissen zur Lernstandserhebung, -feststellung, -begleitung und -evaluierung und müssen in der Lage sein, standardisierte Diagnoseinstrumente (wie z.B.: SLS 1-4, SLRT 2 oder ELFE 1-6) zur Ermittlung von Leseleistungen einzusetzen. Darüber hinaus wird gefordert, dass der Grundsatzterlass Leseerziehung umgesetzt und mehr Gelegenheit zum Lesen in der Schule gegeben wird. Ein weiteres Anliegen ist, dass attraktive Angebote zur Schaffung von Lesevorbildern im Zusammenhang mit *family literacy* gemacht werden, um ausschließen zu können, dass Sprachförderung nicht nur von der Institution Schule abhängt, sondern vom Zusammenwirken aller beteiligter Akteure/Akteurinnen lebt.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der ÖRLP alle Ebenen des Mehrebenenmodells abdeckt und zur Unterstützung und zum Verständnis Interessierter und Beteiligter beiträgt. Aus derzeitiger Sicht findet er allerdings noch wenig Resonanz und es findet keine klare Umsetzung der gewonnenen Erkenntnisse statt. Wünschenswert wäre daher, dass die zahlreichen Ergebnisse Gehör finden und sich die Verantwortlichen um eine Umsetzung bemühen.

## 5 Resümee

*Literacy* als Grundkompetenz ist ein aktuelles Thema in der Bildungsdebatte. Lesekompetenz, als Teil von *Literacy*, hat im Schulsystem einen hohen Stellenwert und muss geschult und gefördert werden.

Anhand der Modelle zur Lesekompetenz konnte gezeigt werden, dass der Leseprozess und die Faktoren, die diesen bedingen, vielfältig sind. Die Lesekompetenz ist nicht auf technische Fähigkeiten wie das Decodieren zu reduzieren, sondern wird auch von sozialen und persönlichen Faktoren bestimmt. Aufgrund der Tatsache, dass die Lesefähigkeit und -kompetenz von Schülerinnen/Schülern in Österreich verbesserungswürdig ist, haben Lehrkräfte vielfältige Aufgaben in diesem Bereich. Für den Unterrichtsgegenstand Deutsch/Lesen/Schreiben findet man dafür im Lehrplan Zielformulierungen, was Kinder in den ersten vier Pflichtschuljahren im Bereich Lesen erlernen sollen. Im Unterrichtsprinzip Leseerziehung ist verankert, dass Lesen eine fächerübergreifende Aufgabe darstellt und nicht ausschließlich im Deutschunterricht gelehrt und unterrichtet werden kann. Alle Fächer sind daran beteiligt, die *Literacy*-Kompetenz von Kindern in der Primarstufe zu unterstützen und zu fördern. In Form von Kompetenzbeschreibungen erläutern die Bildungsstandards für Deutsch/Lesen/Schreiben, wozu Kinder am Ende der vierten Schulstufe in der Lage sein sollen. Außerdem stellt der ÖRLP ein neues wegweisendes Manifest zur Leseförderung dar, denn darin wird nicht nur auf den Status quo der „Leselage“ in Österreich eingegangen, es werden auch Ziele formuliert und wie diese zu erreichen sind. Ebenso unterstreicht der Grundsatzterlass Leseerziehung die Wichtigkeit dieses Bildungsbereiches und verdeutlicht einmal mehr, welche Fähigkeiten Kinder im Laufe der Volksschulzeit im Bereich Lesen erlernen sollten. Anhand der zahlreichen Verankerungen in Bildungsvorgaben wird klar, wie wichtig die Leseerziehung in diesem Land ist und wie sehr man versucht, die Lesekompetenz der Bürgerinnen/Bürger zu steigern.

Trotz intensiver Bemühungen scheint es an der Umsetzung jedoch noch zu mangeln, da die Ergebnisse von Large-Scale-Studien zeigen, dass österreichische Schülerinnen/Schüler noch enormen Förderbedarf im Lesen haben. Würden alle zuvor genannten Vorgaben umgesetzt werden, hätten die Schulkinder nicht derartige Defizite.

Um diese Vorgaben umsetzen zu können, bedarf es qualifizierter Pädagoginnen/Pädagogen, die eine systematische Leseförderung im schulischen Alltag anbahnen können, über Leseförderverfahren Bescheid wissen und diese methodisch in den Unterricht einbauen können. Förderdiagnostische Fähigkeiten von

Lehrerinnen/Lehrern, die schon lange Zeit im Dienst sind, sollten mittels Fortbildungsveranstaltungen nachqualifiziert werden.

Außerdem wäre der Ausbau von Schulbibliotheken als Forscherwerkstätten, als Orte der Recherche und der Inspiration wünschenswert, und diese würden einen positiven Einfluss auf die Entwicklung der Lesekompetenz von Kindern der Primarstufe haben. In diesem Zusammenhang sollte die Institution Schule auch mit außerschulischen Organisationen die Lesekultur in der Gesellschaft noch stärker etablieren.

Schlussendlich sollten Eltern, Erziehungsberechtigte, generell Erwachsene über ihre Vorbildwirkung in der Lesebiografie von Kindern Bewusstsein entwickeln und Freizeitangebote und -aktivitäten, die mit *Literacy* in Verbindung stehen, wahrnehmen, da Leseförderung nicht ausschließlich Aufgabe der Schule ist.

Projekte wie CODES können und sollen zur Entwicklung, Sicherung und Förderung der Grundkompetenzen in der Primarstufe beitragen, indem fächer- und länderübergreifend an neuen Modellen zur Kompetenzentwicklung und -vermittlung gearbeitet wird und Expertinnen und Experten durch ihre Forschungsarbeit Empfehlungen geben, die der Kinderpopulation aller beteiligten Länder zu Gute kommen.

## Literatur

- Aspalter, C. & Jörgl, S. (2017). ÖRLP. Österreichischer Rahmenleseplan. Wien: edition Buch.Zeit.
- Barton, D. & Hamilton, M. (2000). Literacy practices. In D. Barton, M. Hamilton & I. Roz (Hrsg.), *Situated Literacies: reading and writing in context* (S. 7-15). London: Routledge.
- BIFIE (Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung) (Hrsg.). (2009). PISA 2009. Online: <https://www.bifie.at/pisa2009/> [Zugriff 07.12.2018].
- BIFIE (Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung) (Hrsg.). (2011). Praxishandbuch für „Deutsch, Lesen, Schreiben“ 4. Schulstufe. (2., durchgesehene und erweiterte Auflage; Bildungsstandards – Information für Lehrer/innen). Graz: Leykam.
- BIFIE (Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung) (Hrsg.). (2016). Themenheft für den Kompetenzbereich „Lesen – Umgang mit Texten und Medien.“ Deutsch, Lesen, Schreiben. Volksschule Grundstufe I + II. Graz: Leykam.
- BMB (Bundesministerium für Bildung) (2017). Grundsatzlerlass Leselerziehung – Neufassung. (Rundschreiben Nr. 33/2017, BMB-29.540/0008-I/4a/2017). Online: [https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2017\\_33.html](https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2017_33.html) [Zugriff 28.11.2018].
- BMBWF (Bundesministerium Bildung, Wissenschaft, Forschung) (2018). Literacy.at. Online: <http://www.literacy.at/> [Zugriff 28.11.2018].
- BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) (2009). Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über Bildungsstandards im Schulwesen. (BGBl. II Nr.1/2009). Online: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20006166> [Zugriff 08.03.2019].
- BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) (2016). Grundsatzlerlass Leselerziehung. (Rundschreiben Nr. 11/2013). Online: [https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/prinz/leselerziehung\\_ge.pdf?5te8dj%20](https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/prinz/leselerziehung_ge.pdf?5te8dj%20) [Zugriff 28.11.2018].
- CODES (INTERREG-Projekt AT-HU) (2018). Online: [https://eb.ssr-wien.at/index.php/de/component/jabuilder/codes\\_de](https://eb.ssr-wien.at/index.php/de/component/jabuilder/codes_de) [Zugriff 18.12.2018].
- Garbe, Ch. & Holle, K. & Jesch, T. (2010). Texte lesen. Textverstehen. Lesedidaktik. Lesesozialisation (2. Aufl.). Paderborn: Schöningh.
- Klieme, Eckard (2006). Zusammenfassung zentraler Ergebnisse der DESI-Studie. Frankfurt am Main. Online: [https://www.dipf.de/de/forschung/aktuelle-projekte/pdf/biqua/DESI\\_Ausgewaehlte\\_Ergebnisse.pdf](https://www.dipf.de/de/forschung/aktuelle-projekte/pdf/biqua/DESI_Ausgewaehlte_Ergebnisse.pdf) [Zugriff 08.03.2019].
- Kühn, P. & Reding, P. & Valtin, R. (2009). Konzepte der Lesekompetenz. In C. Berg u.a. (Hrsg.), *Leselux. Lesekompetenzen Luxemburger Schüler und Schülerinnen auf dem Prüfstand. PIRLS-Zusatzstudie Deutsch/Französisch* (S. 17-35). Münster: Waxmann.

- Mallows, D. (2017). Was bedeutet „literacy“ („Lese- und Schreibkompetenz“)? Online: <https://ec.europa.eu/epale/de/blog/what-literacy> [Zugriff 28.11.2018].
- OECD (2009). PISA 2009. Assessment Framework – Key competences in reading, mathematics and science. Online: <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/44455820.pdf> [Zugriff 07.12.2018].
- Philipp, M. (2013). Lese- und Schreibunterricht. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2017). Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung (8. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Saxalber, A. & Witschel, E. & Edstadler, K. (2012). Fachdidaktische Analysen zum Leseunterricht an österreichischen Schulen. In F. Eder (Hrsg.), *PISA 2009. Nationale Zusatzanalysen für Österreich* (S. 59-95). Münster: Waxmann.
- Sting, S. (2003). Stichwort: Literalität – Schriftlichkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6(3), 317-337.
- Toferer, B. & Höller, I. & Schmich, J. & Suchań, B. (2016). Kompetenzen der Schüler/innen in Lesen. In B. Suchań & S. Breit (Hrsg.), *PISA 2015. Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich* (S. 57-64). Graz: Leykam.
- Wallner-Paschon, C. & Itzlinger-Bruneforth, U. & Schreiner, C. (2017). PIRLS 2016. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Erste Ergebnisse. Graz: Leykam.
- Wildemann, A. & Vach, K. (2013). Deutsch unterrichten in der Grundschule. Kompetenzen fördern, Lernumgebungen gestalten. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Willenberg, H. (2007). Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Auf der empirischen Basis des DESI-Projekts. Baltmannsweiler: Schneider, S. 7-11.
- Wolf, W. (Hrsg.). (2018). Lehrplan der Volksschule. BGBl. Nr. 134/1963 in der Fassung BGBl. II Nr. 261/2015 mit Anmerkungen und Ergänzungen. Stand der Gesetzgebung: 1. Jänner 2018. Wien. Leykam.

<sup>1</sup> Competence-Oriented Education for Elementary Schooling in the cross-border Region AT-HU (CODES, 2018, online).

<sup>2</sup> Weiterführende Literatur zur vorschulischen Unterstützung und Förderung von *Literacy* findet man unter: McLachlan, C. J. & Arrow, A. W. (2017). *Literacy in the Early Years. Reflections on International Research and Practice*. Singapore: Springer Science + Business.

<sup>3</sup> Die Domain „literacy.at“ vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung zeigt, dass auch der österreichische Gesetzgeber unter *Literacy* vielfältige Themen, Wissensgebiete und Kompetenzbereiche versteht. Auf dieser Homepage findet man Informationen zu Unterricht (in denen es hauptsächlich um Leseförderung und Leseprojekte geht), eine Planungshilfe u.a. mit Zeitleiste zur vorwissenschaftlichen Arbeit, oder Ideen für die Schulbibliothek, bis hin zu Forschungsartikeln oder Interviews mit Autorinnen/Autoren oder Politikerinnen/Politikern. Die meisten Beiträge sind dem Lesen gewidmet (BMBWF: [www.literacy.at](http://www.literacy.at), zuletzt abgerufen am 6.12.2018).

<sup>4</sup> Auch bei der PISA-Studie im Jahr 2009 schnitten die österreichischen Schülerinnen/Schüler nicht besser ab. Zur Spitzengruppe gehörten damals etwa 5 % der Schülerinnen/Schüler, die Risikogruppe war aber deutlich größer mit 28 % (Saxalber/Witschel/Edstadler, 2012, S. 70).

<sup>5</sup> Die DESI-Studie untersucht die sprachlichen Leistungen und die Unterrichtswirklichkeit in den Fächern Deutsch und Englisch in der neunten Schulstufe (Klieme, 2006, S. 1).

<sup>6</sup> In diesem Themenheft werden fachdidaktische Aspekte des Kompetenzbereichs „Lesen – Umgang mit Texten und Medien“ hinsichtlich literaler und literarischer Entwicklung angeführt und beschrieben. Es werden Vorläuferfertigkeiten für das Lesen, Leseverfahren und Lesestrategien thematisiert und mit Beispielen verdeutlicht. Außerdem gibt es einen Ideenpool an Vorschlägen zum Kompetenzaufbau basierend auf dem entwickelten Kompetenzerwerbsschema.