

Ulrike Barbara Haible

ulrike.haible@bsz-bietigheim.de

Diskontinuierliche Texte

Der Umgang mit diskontinuierlichen Darstellungsformen holt die medialen Alltagserfahrungen in die Schule und fördert die Lesekompetenz

Eine Einführung in die Thematik macht zunächst bewusst, wie dominant diskontinuierliche Textformen in unserem Alltag auftreten. Nach einer Definition ihrer wesentlichen Merkmale wird die Bedeutung, die der bewusste Umgang mit diskontinuierlichen Darstellungsformen für die Förderung von Lesekompetenz und Strategiewissen hat, herausgestellt. Ein Blick auf die Ergebnisse der jüngsten PISA-Studie und in die Bildungsstandards bestätigen ihre Relevanz. Die abschließende Reflexion betont die Notwendigkeit, weiterhin über speziell für diese Textformen geeignete Lesestrategien nachzudenken und zu forschen.

Wie Texte im Alltag vorkommen

Wo man geht und steht begegnen einem Wörter, Zahlen, Bilder, Buchstaben, Strichcodes, Piktogramme und allerlei andere Zeichen in mehr oder weniger komplexen Text-Bild-Kompositionen. Wenn unser Blick morgens auf die bunt bedruckte Müsli-Schachtel fällt, wenn wir den Wirtschaftsteil der Zeitung aufschlagen oder das TV- und Kino-Programm überfliegen, ob wir uns in öffentlichen Verkehrsmitteln, im Auto oder im Internet bewegen, überall blicken unsere Augen, ohne dass wir darüber nachdenken, auf eine Fülle unterschiedlichster Text-Bild-Flächen. Wir lesen Schaubilder, Diagramme und Listen, Karten, Schilder und Verbundpläne, entziffern im Vorbeifahren Veranstaltungsplakate und schnell wechselnde digitale Werbeflächen, klicken uns am Bildschirm in Sekundenschnelle durch Internetseiten, die auf komplexe Weise fest stehende und bewegliche Bilder, Texte und Zeichen miteinander kombinieren: „bi- und multimodale Zeichenflächen ohne Ende.“¹ Selten bleiben wir in unserem Tagesablauf an Botschaften hängen, die nur aus Schrift bestehen und als fortlaufender Text zu lesen sind. Wir müssen uns ihnen schon absichtlich zuwenden. „Der größte Teil visuell vermittelter Botschaften besteht heute – anders als etwa vor drei Generationen – nicht aus Schriftzeilen (gar

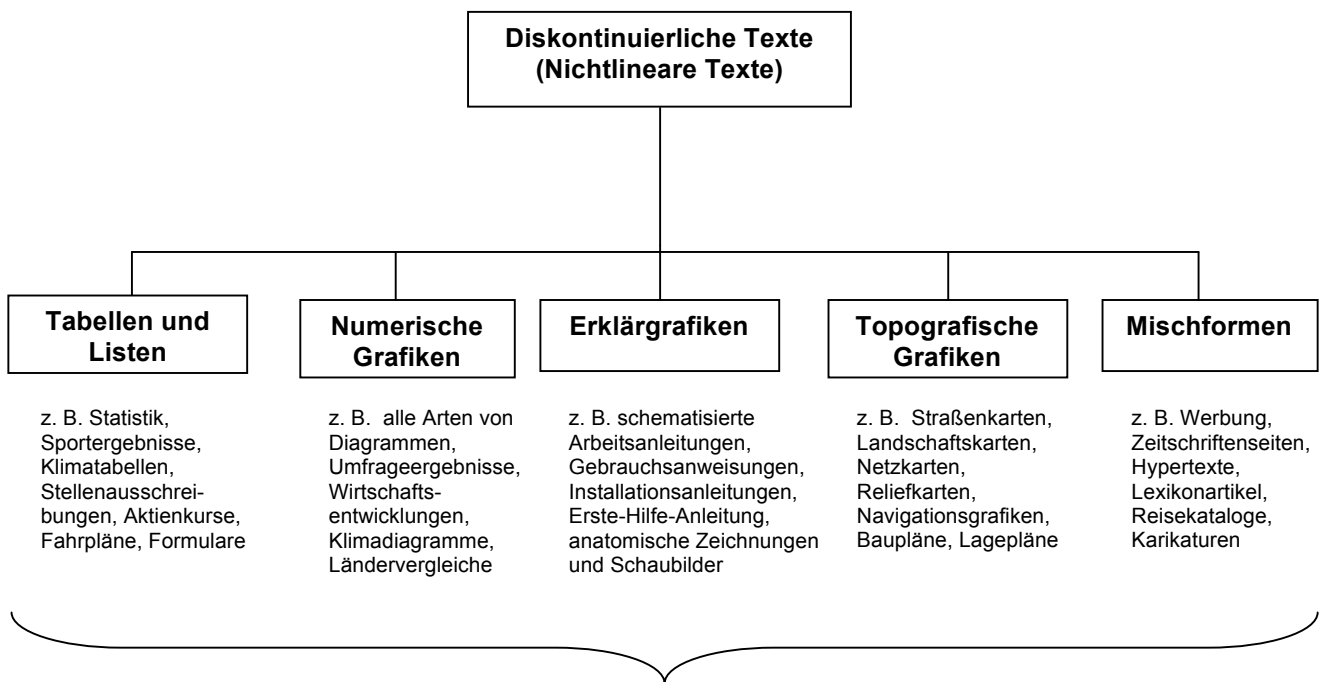
aus fortlaufend zu lesenden Ganztexten), sondern aus Sehflächen, auf denen außer der Schrift alle möglichen anderen Arten sichtbarer Zeichen auf mehr oder minder komplexe Weise versammelt und komponiert sind.“² Da die Bildlichkeit in der Fülle an Informationen, die in unserem medialen Zeitalter täglich auf uns einströmt, diese dominierende Bedeutung einnimmt, ist es umso wichtiger geworden, in der Schule nicht nur die Zeichen der Schrift, sondern auch Bilder, grafische Darstellungen und Text-Bild-Gefüge systematisch lesen zu lernen und dafür die Medienwelt ins Klassenzimmer herein zu holen.

Merkmale diskontinuierlicher Textformen

Das vorliegende Heft beschäftigt sich mit diesem Thema, wenn es diskontinuierliche Texte in den Mittelpunkt stellt. Im Unterschied zu der von uns in diesem Heft verwendeten Terminologie, finden sich in den verschiedenen Lehrplänen und Niveaunkretisierungen zum Fach Deutsch auch die Begriffe lineare/nichtlineare oder kontinuierliche/nicht kontinuierliche Texte. Die Begriffspaare bezeichnen keine unterschiedlichen Charakteristika, sondern werden synonym verwendet; gemeint sind die beiden Textformen, für die wir in unserem Heft die Begriffe kontinuierliche/diskontinuierliche Texte wählen. Bei letzteren geht es um die verschiedenartigen Kompositionen aus Schrift und Bild, in denen die grafische Darstellung nicht ohne den Text beziehungsweise die Textteile auskommt und umgekehrt die Textteile die visuelle Darstellung brauchen. Im Gegensatz zu kontinuierlichen Texten, „die fortlaufend geschrieben sind mit kontinuierlicher sprachlich realisierter Themenentfaltung“, definiert das VERA-Projekt 2005 diskontinuierliche Sachtexte als „Texte, die nicht fortlaufend geschrieben sind“³, wie beispielsweise Karten, Diagramme, Grafiken, Formulare, Tabellen, Schaubilder und vieles mehr (Abb.1⁴). Diese haben die Funktion, kurz, prägnant und anschaulich zu informieren, komplexe Sachverhalte zusammenzufassen, zu vereinfachen und optisch aufzubereiten, damit sie sozusagen auf einen Blick erfasst werden können.

Diese Reduktion ist zum einen von Vorteil, da sie Informationen, zu deren Erläuterung man sonst einen längeren, kontinuierlichen Text hätte lesen müssen, auf das Wesentliche komprimiert, zum anderen birgt genau dies die Gefahr, dass Aspekte verloren gehen oder wenig differenziert vermittelt werden. Zudem erweckt

alles, was mit Zahlen und Statistik zu tun hat, also auch die grafisch-schematisierte Darstellung zahlenbasierter Daten, den Eindruck von seriöser wissenschaftlicher Sachlichkeit. So aufbereitete Ergebnisse erscheinen für jeden ohne Vorkenntnisse leicht zu entschlüsseln und auf einfache Weise überprüfbar zu sein, was sie für ein breites Publikum ansprechend macht und ihren wachsenden Stellenwert bei der Informationsverbreitung erklärt. Dass jedoch leichte Verständlichkeit und inhaltliche Seriosität oft nur die Oberfläche kennzeichnen und manche Info-Grafik neben der reinen Sachinformation auch appellative, wertende und tendenziöse Informationen⁵ enthalten kann, macht es so dringend, den kompetenten Umgang mit diskontinuierlichen Textformen im Deutschunterricht zu schulen. Denn sie spielen nicht nur im außerschulischen Alltag eine herausragende Rolle, sondern auch in vielen Berufen. Sie sind zudem in der Schule unverzichtbarer Bestandteil vieler Unterrichtsfächer wie zum Beispiel Geografie, Biologie und Mathematik, weshalb sich eine fächerübergreifende Beschäftigung mit ihren Darstellungsformen anbietet und als besonders lohnenswert erweist.⁶



erscheinen allein oder in Kombination miteinander z. B. als **Schaubilder** und komplexe **Infografiken**

Abb. 1 Diskontinuierliche Texte: Kategorien und Darstellungsformen (eigener Entwurf)⁴

Einige der wesentlichen formalen Merkmale⁷ diskontinuierlicher Darstellungsformen sind – mit unterschiedlicher Gewichtung und ohne Anspruch auf Vollständigkeit:

- Stichworte, elliptische Sätze, Textstücke, kurze (zerlegte) Texteinheiten
- Schematisierung durch Grafiken, Diagramme, Listen
- Bilder, symbolisch-ikonische Elemente, Zeichnungen
- räumliche Anordnung, visuelle Gestaltung (Schrift, Linien), Layout
- Legenden, Signaturen

Charakteristisch ist die „Verlinkung“ von textuellen und grafisch-formalen Elementen. Beide Darstellungsformen verweisen aufeinander, im Idealfall ergänzen sie sich in ihrer kommunikativen Funktion, sodass beispielsweise der Text den Hintergrund für das in den Diagrammen veranschaulichte Zahlenmaterial beschreibt. Betrachtet man Erklärgrafiken in Biologiebüchern oder Geografiebüchern wird zudem deutlich, dass Text und Bild gleichwertig sind und ihre je eigene Qualität besitzen, denn das eine kann nicht beschreiben, was das andere zeigen kann, und umgekehrt. Das Bild eines anatomischen Längsschnitts oder die Abbildung eines Geländereliefs schafft eine Vorstellung von der stofflichen und räumlichen Beschaffenheit des Gezeigten, während ein Text Gedankengänge entfaltet, Argumente und Motive darlegt, Ideen und Visionen entwickelt.⁸

Will man also einen diskontinuierlichen Text in seiner Gesamtheit erfassen, muss man um die Funktion der jeweils gewählten Darstellungsweise wissen und die Fachterminologie kennen beziehungsweise die Textbruchstücke zusammensetzen können, um seinen Informationsgehalt zu erschließen und auszuwerten.

Zur Relevanz diskontinuierlicher Textformen für die Lesekompetenz

Beim Lesen diskontinuierlicher Texte haben die deutschen Schülerinnen und Schüler in der ersten PISA-Studie 2000 deutliche Probleme gezeigt, was dazu führte, den Grundkompetenzen des Verstehens von Sachtexten im Unterricht mehr Aufmerksamkeit zuzuwenden und diskontinuierliche Textformen auch im Fach Deutsch in den Lehrplänen, Vergleichsarbeiten und Abschlussprüfungen zu verankern, um damit den Anforderungen des Berufslebens und der Lebenswirklichkeit gerecht zu werden. Die jüngste PISA-Studie 2009 zeigt, dass die deutschen Schülerinnen und Schüler in der Lesekompetenz inzwischen zum OECD-Durchschnitt aufgerückt sind und bei diskontinuierlichen Texten sogar ein geringfügig

besseres Niveau als bei kontinuierlichen erreichen.⁹ Die anhaltende Diskussion darüber, welche Lesepraktiken dazu geeignet sind, zu einer Verbesserung der Lesekompetenz beizutragen, beantwortet die Studie mit der Feststellung, dass vor allem „die Schüler besonders gut abschneiden, die ein breites Spektrum verschiedener Arten von Texten lesen.“¹⁰ Dieser Aspekt scheint sich, neben nahe liegenden wie der positiven Einstellung zum Lesen und der Häufigkeit, mit der fiktionale kontinuierliche Texte gelesen werden, besonders stark auszuwirken. Die Vielfalt der gelesenen Textsorten korrespondiert auch mit einem weiteren Ergebnis. So „sind Schülerinnen und Schüler, die häufig Online-Leseaktivitäten – wie Lesen von E-Mails, Chatten im Internet, Lesen von Online-Nachrichten, Verwenden eines Online-Wörterbuchs oder -Lexikons, Teilnahme an Online-Diskussionen und Foren sowie Informationssuche im Internet – nachgehen, im Allgemeinen kompetentere Leser als Schülerinnen und Schüler, die wenig online lesen.“¹¹

Zusammenfassend formuliert erfüllen diskontinuierliche Textsorten auf verschiedene Weise diejenigen Parameter, die für eine Verbesserung der Lesekompetenz ausschlaggebend sind: Ihre Erscheinungsformen sind vielfältig, sie sind ein wesentliches Darstellungsmittel in gedruckten sowie in digitalen Medien und üben durch ihre attraktive visuelle Gestaltung einen großen Leseanreiz aus.

Bei jungen Menschen, für die Online- und Internetaktivitäten zum Alltag und zum Vergnügen gehören, könnte sich die Behandlung diskontinuierlicher Textformen im Unterricht in dem Lesevergnügen niederschlagen, das für einen positiven Lerneffekt notwendig ist, insbesondere dann, „wenn diese Form der Lesepraxis mit einem hohen Maß an kritischem Denken und strategischem Lernen einhergeht.“¹² Und gerade dies lässt sich im bewussten Umgang mit diskontinuierlichen Texten hervorragend schulen.

Sie eignen sich aber auch für die Gruppe schwacher und extrem schwacher Leserinnen und Leser, deren Defizite in der Lesekompetenz vor allem darauf zurückgeführt werden, dass die schulische Lesepraxis an ihren außerschulischen medialen Kompetenzen vorbeigeht. Um diese Jugendlichen überhaupt zum Lesen zu motivieren, müssen Textformen und Medien in den Unterricht eingebunden sein, die sie aus ihrem Alltag kennen, die sich also vom herkömmlichen schulischen Lesekatalog der linearen Textformen unterscheiden. Diskontinuierliche Textformen in elektronischen und gedruckten Medien können – aufgrund ihres hohen Aufforderungscharakters für diese Jugendlichen – im Unterricht als Leseanlass

dienen und zum Erwerb von mehr Lesekompetenz ermuntern: „Dieser Prozess beginnt mit Bildern und führt über Listen zu kürzeren geschlossenen Texten.“¹³

Die Rolle diskontinuierlicher Texte in den Bildungsstandards

An dieser Stelle lohnt sich ein Blick auf die Vereinbarungen über Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss, in denen der Beitrag des Faches Deutsch folgendermaßen formuliert ist: „Die Heranwachsenden lernen (...) gesellschaftlichen Anforderungen zu begegnen, Lebenssituationen sprachlich zu bewältigen, sich mitzuteilen – zu argumentieren, Gefühle und Vorstellungen sprachlich zu fassen –, Kritikfähigkeit zu entwickeln, Leseerfahrungen zu nutzen und in kritischer Distanz zwischen Lebenswirklichkeit und den in Literatur und Medien dargestellten virtuellen Welten zu unterscheiden. Dies dient wesentlich der Persönlichkeitsentwicklung, das heißt der Stärkung von Selbstbewusstsein, Sozialkompetenz und Teamfähigkeit.“¹⁴ Der Bildungsauftrag zeigt eine deutliche Ausrichtung auf die Lebenspraxis und deren erfolgreiche Gestaltung; dabei nimmt die Vermittlung von Leseerfahrungen ausdrücklich eine zentrale Rolle ein. Da für die Entwicklung der Lesekompetenz die Vielfalt unterschiedlichster Texte von wesentlicher Bedeutung ist, lässt sich daraus der Stellenwert ableiten, der diskontinuierlichen Texte neben kontinuierlichen Texten eingeräumt wird. Das entspricht einer zeitgemäßen Auffassung von den Aufgaben eines an der Alltagswirklichkeit orientierten Deutschunterrichts.

Unabhängig von der Textsorte meint Lesekompetenz die Fähigkeit, geschriebene Texte verstehen, nutzen und reflektieren zu können, das heißt in der Interaktion mit dem Text die geeigneten Operationen vollziehen zu können. Für den Kompetenzbereich „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“ formulieren die KMK-Standards im Wesentlichen drei Dimensionen und Kompetenzniveaus, die für kontinuierliche und diskontinuierliche Texte gleichermaßen gelten:

- Informationen aus Texten entnehmen = Textverständnis
- Informationen interpretieren, d. h. miteinander verknüpfen und mit eigenem Vorwissen verbinden = Bedeutungskonstruktion
- Informationen und ihre Darbietungsform reflektieren und bewerten = Schlussfolgerungen ziehen¹⁵

Anhand einer möglichst vielfältigen Textauswahl, die medienspezifische Texte wie beispielsweise Schaubilder, Online-Zeitungen und Hypertexte ausdrücklich aufzählt, sollen Schülerinnen und Schüler mit Mittlerem Schulabschluss Funktion und Wirkung wesentlicher Darstellungsmittel kennen und zwischen Information, Unterhaltung und Manipulation unterscheiden können.

Ein exemplarischer Rundgang quer durch die unterschiedlichen Schularten hebt anhand der jeweiligen Niveaue Konkretisierung für Deutsch die Bedeutung hervor, die das Lesen und Verstehen diskontinuierlicher Texte in den Bildungsplänen und nicht zuletzt in den Prüfungsanforderungen einnimmt:

- So wird im allgemein bildenden Gymnasium in Klasse 6 und in der Realschule in Klasse 8 von den Schülerinnen und Schülern gefordert, diskontinuierliche Texte (z. B. ein Balkendiagramm) in Inhalt und Gestaltung analysieren und interpretieren zu können sowie die Ergebnisse adressatenbezogen in einem Vortrag wiederzugeben.
- In Klasse 9 der Werkrealschule/Hauptschule wird verlangt, Informationen aus einem linearen Text mit denen einer grafischen Darstellung zu verknüpfen und schriftlich in einem zusammenhängenden Text darzulegen.¹⁶
- Die Schaubildanalyse stellt einen Aufgabenbereich in der Abschlussprüfung der Berufsschule dar.
- Im Abitur an den beruflichen Gymnasien ist eine Info-Grafik oder Karikatur Bestandteil des Dossiers zur Schreibaufgabe Essay.

Hinter all dem steht der Leitgedanke, im Umgang mit den verschiedenen kontinuierlichen und diskontinuierlichen Textsorten auch jeweils geeignete Lesestrategien entwickeln, dadurch die Lesekompetenz der Jugendlichen zu erweitern, um ihre Voraussetzungen für Ausbildung, Studium und Beruf zu verbessern.

Allerdings differenzieren die KMK-Standards bezüglich der für diesen Entschlüsselungsprozess notwendigen Strategien nicht explizit zwischen Methoden, die sich für kontinuierliche Texte und solchen, die sich für diskontinuierliche Darstellungsformen eignen, sondern definieren den Kompetenzbereich pauschal; Schülerinnen und Schüler sollen „verschiedene Lesetechniken beherrschen – über grundlegende Lesefertigkeiten verfügen: flüssig, sinnbezogen, überfliegend, selektiv, navigierend (z. B. Bild-Ton-Text integrierend) lesen.“¹⁷ Eine Eigenschaft diskontinuierlicher Texte ist jedoch ihre verdichtete und strukturierte Präsentation von

Information in Zusammenhang mit ihrer grafisch-visuellen Aufbereitung, die eine besondere Herausforderung für den Verstehensprozess beim Lesen bildet.

Das Lesen von Text-Bild-Kompositionen – Überlegungen zum Stand der Didaktik

So wie für die Herausbildung einer breit gefächerten, soliden Lesekompetenz die Rezeption unterschiedlichster Textsorten maßgebend ist, ist es naheliegend, dass – in Umkehrung dazu – der Vielfalt an Texten mit jeweils angemessenen Lesestrategien begegnet werden muss, die es bewusst herauszubilden gilt. Beim Betrachten einer Netzkarte des regionalen S-Bahn-Verkehrs kann man nicht auf dieselbe Weise auf Reisen gehen wie beim Lesen einer Reisereportage. Einem Schaubild kann man nicht mit derselben Strategie begegnen wie einer Fabel. Was aber unterscheidet diese Textsorten im Hinblick auf Verfahrensweisen zu ihrer Entschlüsselung? Kontinuierliche Texte umfassen fiktionale und nicht fiktionale Texte; diese wiederum lassen sich nach Gattungen und Typen klassifizieren, für die je eigene sprachliche Darstellungsformen charakteristisch sind (z. B. Fabel, Roman, Gedicht oder Nachricht, Reportage, Kommentar). Sie entfalten einen Gedankengang, dem man beim Lesen folgen muss, um Inhalt und Zusammenhang erfassen zu können, und in den man sich gegebenenfalls auch hineinversenken kann, während sich das Auge von links nach rechts bewegt und Zeile für Zeile auf dem Blatt nach unten schreitet. Als sinnvolle Strategie für das Verständnis fortlaufender Texte hat sich die 5-Schritt-Lesemethode erwiesen.

Ganz anders gelagert ist die Situation des Lesenden, wenn er diskontinuierlichen Textformen begegnet. Es ginge ja noch, stünde jedes Teil für sich, doch das ist selten der Fall. Viel eher findet man einen ansprechend gestalteten Zeichenhaufen: unter dem Balkendiagramm einen Infokasten mit kurzem Fließtext, über der Klimatafel eine Landschaftskarte mit Legende zu den verwendeten Zeichen, Symbolen und Farben, daneben einen Textblock. Für das Lesen bedeutet das: „Entweder lese ich einen Text oder ich betrachte ein Bild, beides zusammen ist nicht möglich. Sehflächen erzwingen eine Aufteilung der Aufmerksamkeit auf beide Zeichensysteme (...).“¹⁸ Und während das Auge beim Lesen und Betrachten hin- und herspringen will, ist man nicht nur gefordert, aus den einzelnen Teilen den jeweiligen

Informationsgehalt zu entschlüsseln, sondern gleichzeitig auch eine sinnstiftende Verbindung zwischen den Darstellungsformen herzustellen. Werden nämlich Text- oder Datenmaterial mit ikonischen Darstellungsformen zum Schaubild arrangiert, erzeugt die Verbindung vielfältige inhaltliche und formale Bezüge oder Überschneidungen.

Wenn wir also an diskontinuierlichen Textformen die Lesekompetenz schulen wollen, müssen wir über geeignete Strategien nachdenken, Text-Bild-Kompositionen kognitiv verarbeiten, das heißt sie kompetent lesen und interpretieren zu können. Dies müssen Strategien sein, die sowohl dem Text als auch dem Bild gerecht werden.

Trotz ihrer unübersehbaren Relevanz für die Ausbildung der Lesekompetenz und obwohl diskontinuierliche Textformen seit der ersten PISA-Studie fester Bestandteil der Bildungspläne und Prüfungen sind, scheint der Zeitraum der didaktisch-methodischen Beschäftigung mit ihren vielfältigen Erscheinungsformen noch zu kurz, sodass es bis heute keine umfassende Untersuchung gibt, die generalisierbare Erkenntnisse zum Umgang mit diesen Textformen zur Grundlage des Unterrichtens macht. Gleichzeitig zeigt sich eine große Bereitschaft, die eigenen unterrichtlichen Erfahrungen auszuwerten, zu reflektieren und öffentlich zu machen, was man an der Vielzahl an zugänglichen Arbeitsblättern und Arbeitsanregungen erkennen kann. Doch so wie in den KMK-Bildungsstandards keine explizit auf diskontinuierliche Texte bezogenen Kompetenzen und Strategien ausgewiesen werden¹⁹, können die zahlreichen aspektbezogenen Darstellungen, die zu diesem Thema veröffentlicht sind, keine allgemein gültigen Antworten darauf geben, ob sich über die unterschiedlichen Kategorien diskontinuierlicher Textformen hinweg überhaupt generelle gemeinsame Strategien zu ihrer Erschließung festlegen lassen. Einen Anhaltspunkt für didaktische Überlegungen in diese Richtung könnten Erkenntnisse aus der Kognitionspsychologie sein; diese unterscheidet „drei Ebenen der visuellen Verarbeitung (Ballstaedt 1995): den ersten ganzheitlichen Eindruck, die Detailauswertung mit Blickbewegungen und die begriffliche Verarbeitung des Gelesenen und Betrachteten.“²⁰ Interessant wäre diesbezüglich auch ein Blick auf Ergebnisse der Hirnforschung. Denn wir müssen wissen, was in unserem Kopf vor sich geht, welche mentalen Prozesse das Lesen und Verstehen von Text-Bild-Gefügen steuern, wenn wir rezeptive Kompetenzen gezielt fördern wollen.²¹

Wir dürfen also gespannt sein, welche Erkenntnisse die Grundlagenforschung in den nächsten Jahren zusammentragen wird, die uns womöglich sprichwörtlich die Augen öffnen, wenn wir uns mit dem Lesen und Betrachten diskontinuierlicher Darstellungsformen beschäftigen. Bis dahin dürfen wir uns an der Vielfalt der engagierten Einzelstudien aus den verschiedenen Fachbereichen und Altersstufen erfreuen, die uns mit neuen Ideen bereichern und uns bei der Förderung geeigneter Lesestrategien und Lesekompetenzen für diskontinuierliche Texte mit praktischen Unterrichtsbeispielen unterstützen.

¹ Schmitz, U.: Sehflächen lesen. In: Der Deutschunterricht 4/2005, S. 2.

² Ebd., S. 3.

³ VERA 2005 Deutsch. Didaktische Erläuterungen – Lesen, S. 6. [www.uni-landau.de/vera]

⁴ Mein Entwurf einer grafischen Zusammenstellung der verschiedenen Kategorien bezieht sich in der Terminologie auf Gierlich, H.: Textdesign – produktionsorientierter Umgang mit Sachtexten. In: Deutschunterricht 4/2007, S. 21. Die Kategorisierungen und zugeordneten Darstellungsformen orientieren sich an VERA 2005 – Deutsch, a.a.O., S. 6; Huber, M. / Stallhofer, B.: Diskontinuierliche Texte im Geografieunterricht. In: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus/Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.): ProLesen. Auf dem Weg zur Leseschule. Leseförderung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern. Aufsätze und Materialien aus dem KMK-Projekt ProLesen, Donauwörth 2010, S. 225.

[Volltext als PDF auf [www. leseforum-bayern.de](http://www.leseforum-bayern.de) unter der Rubrik KMK:ProLesen Stichwort Publikationen]

⁵ Vgl. Lischeid, Th.: Lesen nonlinear – Infografiken im Deutschunterricht. In: Deutschunterricht 4/2007, S. 26-27. Vgl. Vonderau, K.: Fachspezifische Lesekompetenz in ökonomischen und rechtlichen Kontexten. In: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus/Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.): ProLesen. Auf dem Weg zur Leseschule. Leseförderung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern. Aufsätze und Materialien aus dem KMK-Projekt ProLesen, Donauwörth 2010, S. 285.

[Volltext als PDF auf [www. leseforum-bayern.de](http://www.leseforum-bayern.de) unter der Rubrik KMK:ProLesen Stichwort Publikationen]

⁶ Vgl. Wagener-Mühlbeck, C-A.: Leseförderung – nicht nur im Deutschunterricht. In: Lehren und Lernen 11/2010, S. 39.

⁷ Vgl. VERA 2005 Deutsch, a.a.O., S. 13.

⁸ Vgl. Ballstaedt, S-P.: Text-Bild-Kompositionen im Unterrichtsmaterial. In: Der Deutschunterricht 4/2005, S. 61.

⁹ OECD (2010), PISA 2009 Ergebnisse: Zusammenfassung, S. 9.

[http://www.oecd.org/document/20/0,3746,de_34968570_39907066_39648148_1_1_1_1,00&&en-USS_01DBC.html]; die ausführliche Darstellung von Eckhard Klieme et al. (Hrsg.): PISA 2009 Bilanz nach einem Jahrzehnt. Waxmann 2010 steht unter: <http://pisa.dipf.de/de/pisa-2009/ergebnisberichte>

¹⁰ Ebd., S. 14.

¹¹ Ebd., S. 14.

¹² Ebd., S. 14.

¹³ Bachmair, B.: Migrantenkinder, ihr Leserrisiko und ihre Medienumgebung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 28/2007, S. 38.

[<http://www.bpb.de/publikationen/5ESVUZ.html>]

¹⁴ Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittlern Bildungsabschluss (Beschluss vom 4. 12. 2003), München 2004; S. 6. [<http://www.kmk.org/dokumentation/veroeffentlichungen-beschluesse/bildung-schule/allgemeine-bildung.html#c7347>]

¹⁵ Vgl. ebd., S. 9.

¹⁶ Bildungsplan 2004 Allgemein bildendes Gymnasium: Niveauekonkretisierung für Deutsch Klasse 6 – Einen diskontinuierlichen Text lesen (Dezember 2007);

Bildungsplan 2004 Realschule: Niveauekonkretisierung Deutsch Klasse 8 – Lesen nicht kontinuierlicher Texte (Juli 2004); Bildungsplan 2004

Hauptschule/Werkrealschule: Niveauekonkretisierung für Deutsch Klasse 9 –

Informationen aus linearen und nicht-linearen Texten zusammenstellen (März 2008)

[alle zu finden unter:

<http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Niveauekonkretisierung/>]

¹⁷ Beschlüsse der Kultusministerkonferenz, a. a. O. , S. 13.

¹⁸ Ballstaedt, S-P., a. a. O., S. 64.

¹⁹ Lesekompetenz: Diskontinuierliche Texte. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB), Konzept S. 1. [Siehe:

<http://www.kompas.bayern.de/index.php?Seite=2788&>]

²⁰ Ballstaedt, S-P., a. a. O., S. 63.

²¹ Vgl. ebd., S. 61f.