

Christine Garbe:

Auf dem Weg zur Leseschule – Drei Beispiele erfolgreicher Schulprogramme zur Leseförderung

1. Merkmale effektiver Schulprogramme zur Leseförderung
2. Schulprogramme zur Leseförderung in Deutschland
 - 2.1 Leseförderung systematisch – das Mehrebenenmodell von Rosebrock & Nix
 - 2.2 Klassifikation von Konzepten und Schulprogrammen
3. Programmbeispiele aus dem ADORE-Projekt
 - 3.1 Sophie-Scholl-Gesamtschule Göttingen: Viellese-Verfahren
 - 3.2 Kaufmännisches Berufskolleg Düren: Training von Methoden und Strategien
 - 3.3 Georg-Ledebour-Hauptschule Nürnberg: Ganzheitliche Leseförderung
4. Resümee
- Literatur

Das KMK-Projekt ProLesen begreift Leseförderung bewusst als fächerübergreifende Aufgabe und weiß sich darin mit dem aktuellen Stand der Leseforschung einig. Leseförderung kann langfristig nur erfolgreich sein, wenn alle Fächer hierzu einen Beitrag leisten und dabei einen gemeinsamen systemischen Ansatz verfolgen, der im Rahmen von Schulentwicklung als *Schulprogramm* zur Leseförderung verankert werden sollte. Was es dabei zu beachten gilt, zeigt der erste Teil des folgenden Beitrags, der im Weiteren im Anschluss an das Mehrebenenmodell der Lesekompetenz von Rosebrock & Nix eine Typologie von Konzepten und Schulprogrammen zur Leseförderung entwirft und drei nachahmenswerte Beispiele aus dem Bereich der Gesamt-, Haupt- und beruflichen Schulen vorstellt. Die Beispiele stammen aus dem EU-Projekt ADORE, das von 2006 bis 2009 europaweit Best-Practice-Modelle zur Förderung leseschwacher Jugendlicher untersuchte. (Vgl. hierzu den Beitrag von Garbe, Groß, Holle & Weinhold in diesem Band, S. 142–156.)

1. Merkmale effektiver Schulprogramme zur Leseförderung

Unter *Programmen* zur Veränderung sozialer Praxis werden in den Sozialwissenschaften komplexe Handlungsmodelle verstanden, „die auf die Erreichung bestimmter Ziele gerichtet sind, die auf bestimmten, den Zielen angemessen erscheinenden Handlungsstrategien beruhen und für deren Abwicklung finanzielle, personelle und sonstige Ressourcen bereitgestellt werden“ (Hellstern & Wollmann 1984, S. 7).

In seinem instruktiven Beitrag zu dem Sammelband „Best Practices in Adolescent Literacy Instruction“ (2008) stellt der amerikanische Leseforscher David W. Moore die wichtigsten Erkenntnisse aus zwei Jahrzehnten Leseförderpraxis in den Vereinigten Staaten vor, die hinsichtlich der Entwicklung und Beschaffenheit von Programmen gewonnen wurden. Unter *Programm* versteht er dabei „einen umfassenden schulweiten curricular fundierten Gesamtplan. Solche Pläne beziehen sich auf den Unterricht der gesamten Schule, sie gehen über Förderunterricht ebenso hinaus wie über spezielle Produkte oder Dienste, die in der Schule angeschafft oder angewandt werden“ (Moore 2008, S. 314, Übers. Verf.)¹.

Moores Beitrag fokussiert genau wie das ProLesen- und das ADORE-Projekt auf fachspezifischer Lesekompetenz (*academic literacy*), also das Lesen und Schreiben in schulischen Kontexten. „Programme zur Förderung fachspezifischer Lesekompetenz können das Leben der Jugendlichen außerhalb der Schule mit einbeziehen,

¹ Original: „... a comprehensive schoolwide curricular agenda. Such agendas concentrate on what is taught throughout the entire school; they go beyond special classes as well as products and services that might be purchased or adopted.“

aber die Betonung liegt auf der Sprache und Schrift, die innerhalb der Schule in Lernzusammenhängen verwendet wird.“ (Ebd.)²

Nach einem Überblick über die Ergebnisse verschiedener Expertisen zur Förderung von *adolescent literacy* oder *academic literacy in secondary schools* fasst Moore die Merkmale effektiver Programme zur Förderung von Lesekompetenz zusammen. Er kommt dabei zu sechs Schlussfolgerungen, die sich in hohem Maße mit den Erkenntnissen des ADORE-Projekts decken:

Merkmale effektiver Programme zur Förderung der Lesekompetenz (*academic literacy*) in den Sekundarstufen (nach Moore 2008)

1. Ziele und Richtung:

Alle an einem Förderprogramm Beteiligten sollten wissen, welche Ziele verfolgt werden und wie diese erreicht werden sollen. Somit gehören zu einem Programm folgende Komponenten:

- (a) Eine „Mission“ (*mission*), d. h. eine übergeordnete Aufgabe des Programms (z. B. Sicherstellung des schulischen Erfolgs bei allen Schülern in allen Fächern)
- (b) Klar definierte „Ziele“ (*goals*), um diese übergeordnete Mission zu erfüllen. Diese sollten idealiter als „output“ definiert werden und also überprüfbar sein (z. B. die Schüler zum aktiven und strategischen Lesen befähigen; die durchschnittliche Lesekompetenz der Schüler um xx Punkte oder Kompetenzstufen steigern.)
- (c) „Qualitätsstandards“ (*standards of practice*): Definition von Qualitätsstandards, z. B. was gute Lehrkräfte wissen und können sollten
- (d) Entwicklungszyklen (*development cycles*): Entwicklung, Einführung und Evaluation des Programms müssen systematisch geplant werden.

2. Ressourcen:

Effektive Förderprogramme benötigen ausreichende Ressourcen hinsichtlich Material, Personal und Zeit:

- (a) *Material* umfasst dabei Räume, Mobiliar und technische Ausstattung (z. B. Medientechnologien), aber auch unterschiedliches Lesematerial, das die Interessen der Schüler anspricht und verschiedene Schwierigkeitsgrade repräsentiert.
- (b) *Personal* umfasst gut aus- oder fortgebildete Lehrkräfte sowie zusätzliches Personal für eine effektive „multiprofessionelle Unterstützung“ (vgl. ADORE-Projekt); beides ist unverzichtbar für den Erfolg von Förderprogrammen.
- (c) *Zeit*: Zeitliche Ressourcen benötigt man für Lehrerfortbildungen, die Entwicklung von Konzepten und Materialien sowie für zusätzliche Unterrichtszeit zur Leseförderung.

3. Qualifikation der Akteure durch „Professional Development Communities“:

Die Expertise von Lehrkräften ist ein zentrales Element von guter Praxis. Viele Fachlehrkräfte konzentrieren sich in ihrem Unterricht auf die Stoffvermittlung und blenden den Lese- und Schreibunterricht aus. Um dies zu ändern, bedarf es entsprechender Lehrerfortbildungen und der Bildung von Arbeitsgruppen/ Arbeitsteams in den Fachgruppen eines Kollegiums, die gemeinsam einen Fachunterricht planen, der auch die Literalität der Schüler fördert.

4. Diagnostik und Differenzierung („Responsiveness to Students“):

Effektive Förderprogramme setzen sowohl an den kognitiven Fähigkeiten (Stichwort: Lesediagnostik) als auch an den sozialen und emotionalen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler an. Das bedeutet, dass die Lehrkräfte die Lebenshintergründe ihrer Schüler kennen müssen (z. B. zum gezielten Einsatz computerbezogener Technologie oder zur Auswahl geeigneter Lektüren).

² Original: „Academic literacy programs might connect with youths’ lives beyond school, but emphases are placed on the language encountered inside school across scholastic domains.“

Die Lehrkräfte sollten auf die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler eingehen, indem sie ein positives Klassenklima gestalten und jedes Individuum als Leser wahrnehmen. Gesonderte Maßnahmen für Zweitsprachen-Lerner sowie für Schüler mit Lese- und Schreibproblemen sind häufig zusätzlich erforderlich.

5. Leitungsstrukturen („Leadership Structures“):

Nach Moore ist die Leitungsebene zentral für den Erfolg von Leseförder-Programmen: „Die Unterstützung der Leitungsebene spielt eine Hauptrolle bei der Motivierung und Unterstützung der Schulgemeinschaft, eine Kultur der Leseförderung an ihrer Schule aufzubauen“ (Moore 2008, S. 316; Übers. Verf.)³. Auch die Schulverwaltung und Bildungspolitik spielen hier eine entscheidende Rolle: „Ihre wichtigste Aufgabe ist es, Leseexperten zu gewinnen und zu unterstützen, wenn diese einen effektiven Leseunterricht planen, implementieren und weiter entwickeln.“ (Ebd., S. 317; Übers. Verf.)⁴

Diese Leitungsstrukturen betreffen drei Ebenen:

- (1) Verwaltungsbezirk: Schulaufsicht/Schulinspektoren und Lese-Experten auf Bezirksebene („literacy curriculum coordinator“)
- (2) Schule: Schulleitung, Lese-Experten auf Schulebene („literacy coach“) und Leseförder-Team („literacy improvement team“)
- (3) Abteilung: Fachgruppenleiter, Lese-Beauftragter im Fach („department chair“, „literacy cadre“).

6. Evaluation und Qualitätssicherung („Monitoring for Continuous Improvement“):

Ein zentraler Aspekt effektiver Förderprogramme ist der regelmäßige Gebrauch von Leistungsüberprüfungen (*assessments*), um aufbauend auf deren Ergebnissen Entscheidungen zu treffen und Verbesserungen vorzunehmen. Dabei werden sowohl auf *Schulebene* als auch auf *Unterrichtsebene* unterschiedlichste Informationen erhoben (durch standardisierte Tests, Evaluationsbögen, Unterrichtsbeobachtungen, aber auch informelle Assessments wie Selbstbewertungen).

Darüber hinaus sind in jedem umfassenden *Programm* zur Leseförderung *Evaluation* und *Qualitätsmonitoring* ein integraler Bestandteil des Programms und werden von Anfang an in die Planung mit einbezogen.

2. Schulprogramme zur Leseförderung in Deutschland

2.1 Leseförderung systematisch – das Mehrebenenmodell von Rosebrock & Nix

In Deutschland haben Cornelia Rosebrock und Daniel Nix 2008 eine sehr nützliche Einführung in die „Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung“ vorgelegt. Basis dieser Einführung ist ein didaktisch orientiertes Mehrebenen-Modell der Lesekompetenz (Abb. 1), in dem die Teilkompetenzen des Lesens auf drei Ebenen ausdifferenziert werden: der (vorwiegend kognitiven) „Prozessebene“, der eher psychosozialen „Subjektebene“ und der kommunikativ strukturierten „Sozialen Ebene“ der beteiligten Sozialisationsinstanzen und kulturellen Kontexte. (Zur Einordnung dieses Modells in das Spektrum aktuell diskutierter Modelle von Lesekompetenz vgl. Garbe, Holle & Jesch 2009, S. 19 ff., sowie Garbe, Philipp & Ohlsen 2009, S. 21 ff.)

Das „Mehrebenenmodell des Lesens“ von Rosebrock & Nix ist visualisiert als kegelförmiger Ausschnitt aus drei konzentrischen Kreisen: Der Innenkreis beschreibt die **Prozessebene** des Lesens und umfasst vor allem die kognitiven Anforderungen des Leseaktes. Dazu gehören insgesamt fünf Anforderungsdimensionen, die von den hierarchieniedrigen zu den hierarchiehöheren Prozessen voranschreiten:

3 Original: „*Leadership* is essential for literacy program success. Literacy leadership plays a major role in supporting school populations' commitments to building a culture of literacy.“

4 Original: „*Administrators* play absolutely crucial roles in developing literacy programs. Their primary role is to recognize and support reading professionals as they plan, implement, and develop effective reading instruction.“



Abb. 1: Das Mehrebenenmodell des Lesens von Rosebrock & Nix 2008, S. 16

- (a) Buchstaben-, Wort- und Satzerkennung;
- (b) lokale Kohärenzbildung durch Verknüpfung von Satzfolgen sowie Einbezug von Sprach- und Weltwissen;
- (c) globale Kohärenzherstellung über Thema und Inhalt des gesamten Textes;
- (d) Einordnen eines Textes in „Superstrukturen“, das heißt Textsortenmuster, die zum Verständnis des Textes herangezogen werden, und
- (e) Aufbau eines mentalen Modells und Identifikation von (formalen) Darstellungsstrategien und Erzählkonventionen.

Der mittlere konzentrische Kreis(ausschnitt) beschreibt die **Subjektebene**, der äußere konzentrische Kreis(ausschnitt) die soziale Ebene. Die Subjektebene umfasst vor allem die Dimensionen, die in sozialisationstheoretischen Modellen Motivationen, Emotionen und Reflexionen heißen; an die Stelle des Terminus „Emotionen“ tritt hier der Terminus „innere Beteiligung“, der (in Anlehnung an den englischen Terminus „involvement“) eine umfassendere Bedeutung hat. Ferner sind ergänzt die Dimension des subjektiven Weltwissens und das „Selbstkonzept als (Nicht-)Leser/in“, in dem sich alle Aspekte der Subjektebene bündeln. Die aktuellen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen eines Subjekts – zum Beispiel im Hinblick auf das Lesen – sind das Ergebnis einer langen Lerngeschichte, bei der positive wie negative Erfahrungen in einer bestimmten Weise interpretiert („attribuiert“) wurden. Dieses *Selbstkonzept als (Nicht-)Leser/in* dürfte einen starken Einfluss auf die je aktuelle Lesemotivation haben; dies haben insbesondere Möller & Schiefele (2004) hervorgehoben.

Die **soziale Ebene** umfasst verschiedene Sozialisationsinstanzen (Familie, Schule, peer group) sowie im weitesten Sinne das kulturelle Leben und beschreibt die Dimension der *Anschlusskommunikation*. Dies meint, dass der gesamte Erwerbsprozess von Lesekompetenz in Kindheit und Jugend besonders intensiv auf stützende soziale Kontexte angewiesen ist. Von den frühen Vorlesegesprächen im Kleinkindalter bis zu den „Literarischen Gesprächen“ in den Sekundarstufen der weiterführenden Schulen, von der Buchempfehlung im Freundeskreis bis zum Lektürezyklus im akademischen Betrieb gilt: Lesen ist keine „einsame Tätigkeit“; die lebensgeschichtliche Ausbildung einer stabilen Lesepraxis ist auf personale Beziehungen angewiesen.

Zusätzlich zu diesem Modell legen Rosebrock & Nix (2008) ein sehr nützliches Tableau zur „**Systematik der Handlungsdimensionen**“ von Leseförderung vor (Abb. 2):

Dekodier- übungen auf Wortebene	Lautlese- verfahren	Viellese- verfahren	Lesestrategien trainieren	Sachtext- lektüre unterstützen	Lese- animation	Literarisches Lesen unterstützen
Automati- sierung der Wort- erkennung (hierarchie- niedriger Bereich)	Verbesserung von Lese flüssigkeit	Steigerung der Leseleistungen und der Lesemotivation	Verbesserung des Leseverstehens	domänen- spezifisches Sprach-, Text- und Weltwissen	Motivations- steigerung und Selbststeue- rung	Textsorten- kenntnis, Vertiefung des Textver- stehens, Intensivierung der subj. Beteiligung
Aufbau des Sichtwort- schatzes	Sichtwort- schatz und Sequenzieren von Sätzen	Selbst- steuerung auf Prozessebene, Selbstbild als LeserIn	metakognitive Steuerung, Überprüfen von Lese- prozessen	„Top-down“- Leistungen beim Textver- stehen	indirekte (prozessferne) Förderung; Selbstbild als LeserIn	Top-down- Leistungen, literarisch- kulturelle Praxis
Alphabeti- sierung	Deutsch- unterricht plus Fachunterricht	Deutsch- unterricht plus Schulkultur	Deutsch- unterricht plus Fachunterricht	Fachunterricht plus Deutsch- unterricht	Schulkultur plus Deutsch- unterricht	Literatur- unterricht

Abb. 2: Systematik der Handlungsdimensionen schulischer Leseförderung nach Rosebrock & Nix 2008, S. 13

Rosebrock & Nix unterteilen die verschiedenen Ansätze zur Leseförderung in sieben unterschiedliche Konzepte, die in den einzelnen Kapiteln ihres Buches vorgestellt werden. Diese Konzepte sind im Lesekompetenzmodell verortet, das heißt, es wird angegeben, welche Leseschwierigkeiten von Schülern mit welchen Konzepten systematisch bearbeitet werden können. Dies ist die große Leistung des vorliegenden Buches, das damit seinem Anspruch gerecht wird, eine „systematische schulische Leseförderung“ zu modellieren:

Ansätze zur Leseförderung:

1. „*Lesefertigkeiten trainieren*“ (z. B. Dekodierübungen auf Wortebene; Erweiterung des Sichtwortschatzes). Dieser Ansatz kommt vor allem für den Schriftsprach-Erwerb in der Grundschule oder die Arbeit mit funktionalen Analphabeten in Betracht und wird in dem Band von Rosebrock & Nix nicht ausgeführt.
2. „*Lautlese-Verfahren*“ zur Verbesserung der Lese flüssigkeit vor allem für den Übergang vom Anfangsunterricht zum weiterführenden Lesen, also für die Klassenstufen 3 bis 6.
3. „*Viellese-Verfahren*“ zur Steigerung von Leseleistungen und Lesemotivation.
4. „*Lesestrategien trainieren*“ zur Verbesserung des Textverstehens und zur metakognitiven Überwachung von Leseprozessen (sog. Selbstregulation).
5. „*Sachtextlektüre unterstützen*“: Hier werden gezielt Sprach-, Text- und Weltwissen gefördert, die zum Verstehen von Fachtexten notwendig sind.
6. „*Leseanimation*“: Darunter fallen viele Lesefördermaßnahmen, die die Motivation und Freude am Lesen steigern wollen durch „Inszenierung literarischer Kultur“ in der Schule (Autorenlesungen, Buchwochen, Lesenächte usw.).
7. „*Literarisches Lesen unterstützen*“ richtet sich auf die Vertiefung des Verstehens literar-ästhetischer Texte, u. a. durch die Vermittlung von Textsortenkenntnis (Gattungswissen), aber auch durch die Intensivierung der subjektiven Beteiligung beim Lesen literarischer Texte.

2.2 Klassifikation von Konzepten und Schulprogrammen

In rund 50 Konzepten und Schulprogrammen zur Leseförderung, die wir im Rahmen des ADORE-Projektes („Teaching Adolescent Struggling Readers – A comparative Study of Good Practices in European Countries“) in allen Bundesländern in Deutschland recherchiert haben, konnten wir in Anlehnung an die Typologie von

Rosebrock & Nix im Wesentlichen *drei* Programm-Typen beobachten. Diese drei Kategorien sollen kurz erläutert werden; anschließend wird für jeden Programm-Typus ein Beispiel vorgestellt, das wir im Rahmen des ADORE-Projekts mit einem transnationalen Team in Augenschein genommen und untersucht haben:

1. **Leseförderung als Steigerung von Lesemotivation und Lesequantität („Viellese-Verfahren“):** Ein beliebtes Format ist die Durchführung von Leseprojekten oder Lesewettbewerben, zum Beispiel die „Lese-Olympiade“ nach Richard Bamberger (2000) bzw. Reinhardt Lange (2007). Die hier eingesetzten Verfahren zur Leseförderung sind nach Rosebrock & Nix vor allem Leseanimations- und Viellese-Verfahren; sie zielen in erster Linie auf eine Steigerung der Lese-*Quantität* im Freizeit-Lesen der Schüler und verbinden damit die Hoffnung, dass so zugleich Leselust und Lesemotivation gestärkt werden, also die emotionalen Dimensionen des Lesens. Oftmals werden hier in Schulen animierende Lese-Umgebungen geschaffen, es findet eine enge Kooperation mit (Schul-)Bibliotheken und Einrichtungen des literarischen Lebens statt, eine breite Palette unterschiedlicher Lesestoffe zur Freizeit-Lektüre wird den Schülern angeboten. Referenz-Beispiel für diesen Programm-Typus ist die Geschwister-Scholl-Gesamtschule in Göttingen.
2. **Leseförderung als systematisches Training von Methoden und Strategien zur Texterschließung:** Dieses Format kann für die Grundschulen in einem systematischen Training von Lesefertigkeiten bestehen; im Übergang Grundschule – weiterführende Schulen kommen hier vor allem Lautlese-Verfahren zum Einsatz (Training von Leseflüssigkeit), im Sekundarbereich Lesestrategien und die Unterstützung von Sachtextlektüre in allen Unterrichtsfächern. Der Fokus liegt hier also eher im *kognitiven* und *meta-kognitiven* Bereich; Lesestrategien werden gezielt eingeübt an Sach- und Fachtexten, die für schulisches Lernen alltäglich im Einsatz sind. Referenz-Beispiel für diesen Typus ist das Kaufmännische Berufskolleg Düren in Nordrhein-Westfalen, das in diesem Bereich einen deutlichen Schwerpunkt seiner Aktivitäten hat.
3. **Leseförderung als Kombination aus Lesemotivation und kognitiver Kompetenz – ganzheitliche Konzepte:** Dieses dritte Format kombiniert Elemente aus den Programm-Typen 1 und 2, arbeitet also sowohl an der Erweiterung der (meta-)kognitiven Lesekompetenzen der Schüler als auch an Leseanimation und erprobt dabei neue affektive und motivationale Zugänge zum Lesen. Idealerweise wäre das übergeordnete Ziel hier die *Veränderung des Leser-Selbstkonzepts der Schüler*: Zugleich mit der Entwicklung neuer Lesefähigkeiten verändert sich auch ihre „Selbstwirksamkeits-Überzeugung“ als kompetente Leser und somit ihr Selbstbild: Aus „Ich kann lesen“ wird dann auch: „Ich mag lesen“ oder „Ich will lesen“. Nach Erkenntnissen des ADORE-Projekts müssen erfolgreiche Leseprogramme genau dies leisten. Leider haben wir solche ganzheitlichen Ansätze in Deutschland bislang noch kaum gefunden; am ehesten können wir hier die „Lesekompetente Hauptschule“ in Bayern anführen, wenngleich in ihr zugrunde liegendes Konzept STIKK_4 die lesestrategische (Kompetenz-)Komponente gegenüber der Motivationskomponente stärker ausgeprägt ist. Referenz-Beispiel ist die Georg-Ledebour-Hauptschule in Nürnberg.

3. Programmbeispiele aus dem ADORE-Projekt

In Anlehnung an die sechs Merkmale effektiver Programme zur Förderung von Lesekompetenz nach David Moore (2008) sollen die folgenden Beispiele unter sechs Aspekten vorgestellt werden:

1. Kontext, Ziele, Angebote

- Zielgruppen und Fördermaßnahmen
- Förderdimensionen

2. Ressourcen

- Materialien, Räume
- Lehrpersonal, multiprofessionelle Unterstützung
- Zeit: Konzeptentwicklung, Fortbildung, Unterrichtszeit

3. Implementierungsstrategien

- Leitungsstrukturen und Partizipation
- Organisation des Programms

4. Komponenten des Programms

- Diagnostik
- Differenzierung/Umgang mit Heterogenität
- Intervention – Materialien und Konzepte
- Wissenschaftliche Fundierung

5. Qualifikation der Akteure/Kooperation mit Wissenschaftlern

6. Evaluation und Qualitätssicherung

Zum Abschluss wird jeweils eine zusammenfassende Bewertung der Stärken und Schwächen der vorliegenden Programme gegeben, wie sie das ADORE-Team auf der Basis von Schulbesuchen und der Analyse der Konzepte und Materialien erarbeitet hat. Es folgen Hinweise zu Materialien und Links im Internet.

3.1 Sophie-Scholl-Gesamtschule Göttingen: Viellese-Verfahren

Kontext, Ziele, Angebote

Das Projekt geht auf den Österreicher Richard Bamberger zurück („Erfolgreiche Leseerziehung in Theorie und Praxis“, 2000). Reinhardt Lange nahm an Bambergers Konzept der „Lese- und Lernolympiade“ geringe Modifizierungen vor und führte es an der Gesamtschule in Göttingen ein. Das Motto des Projekts lautet: „Lesen lernt man durch Lesen“. Das Hauptziel dieses Leseförder-Projektes ist die *Steigerung der Lesequantität* im Bereich des Buchlesens, und zwar vor allem durch ein Wettbewerbs-Format („Olympiade“), das die Freizeitlektüre stimulieren soll. Die Geschwister-Scholl-Gesamtschule bezeichnet sich in ihrem Schulprogramm selbst als eine „lesefreundliche“ Schule. Im Schulprogramm ist daher ein Abschnitt zur „Leseerziehung und Leseförderung durch eine lesefreundliche Schule“ zu finden. Zu beachten ist allerdings, dass unter Lesen hier vor allem das (belletristische) Bücherlesen verstanden wird.

Zielgruppen und Fördermaßnahmen: Das Förderprogramm der Sophie-Scholl-Gesamtschule richtet sich an die Klassenstufen 5 bis 10, wobei in den Klassenstufen 5 und 6 anders gefördert wird als in den Klassenstufen 7 bis 10. Die Förderung wird jedoch in allen Klassenstufen durch die jeweiligen *Deutschlehrer* durchgeführt. Die Schüler lesen die Bücher, die sie in den *LesePASS* eintragen, vor allem zu Hause (täglich 15 bis 20 Minuten). Die Kontrolle erfolgt je nach Klassenstufe durch Präsentation der Bücher oder durch Tests, in denen Fragen zu den gelesenen Büchern beantwortet werden müssen. Ferner werden auch Vertretungsstunden für das freie Lesen genutzt. Jeder Schüler hat ein *Tischbuch*, das zum Einsatz kommt, wenn er eine Aufgabe schneller bearbeitet hat als seine Mitschüler.

In der 5. und 6. Klasse „verpflichtet“ sich jeder Schüler, *ein Buch pro Woche* zu lesen (mindestens 100 Seiten); die gelesenen Bücher werden mit der jeweiligen Anzahl der Seiten in einen *LesePASS* eingetragen. Zweimal im Jahr werden die Seitenzahlen addiert und die jeweiligen „Lesesieger“ festgestellt. Diese erhalten Urkunden und Buchprämien. In der Klasse werden *Plakate* mit der Aufschrift „Lesen lernt man durch Lesen“ aufgehängt. In jeder Klasse gibt es eine *Klassenbücherei*. Eine Stunde pro Woche steht die aktive Leseförderung in einer *Lese-Arbeits- und Erzählstunde* im Mittelpunkt. Dazu gehören Berichte über Gelesenes, Vorlesestunden, Spiele zum Gelesenen, Lesegeschwindigkeitstests und strategisches Lesetraining. Ziel ist es, das Interesse an Büchern zu wecken und eine Verbesserung des Textverständnisses zu erreichen. In den Klassen 5 und 6 gibt es *keine Hausaufgaben*, stattdessen haben die Schüler im Rahmen des „*Freien Lernens*“ Zeit zum Lesen.

In den unteren Klassenstufen werden *Lesenächte* und *Lesenachmittage* durchgeführt. Außerdem nehmen alle Klassen an den *Jugendbuchwochen* teil. Es gibt regelmäßige *Autorenlesungen* und *Vorlesewettbewerbe*.

Auch in der 7. bis 10. Klasse lesen die Schüler *pro Woche ein Buch*. Für jedes gelesene Buch füllen sie ein *Informationsblatt* aus, auf dem sie bibliografische Angaben machen, den Inhalt festhalten und ihre Meinung zu dem Buch äußern. Das Informationsblatt dient der Vorbereitung einer ausführlichen *Buchvorstellung als Klassenaufsatz*. Außerdem haben die Schüler genau wie die Fünft- und Sechstklässler pro Woche eine feste *Lesestunde*. Im zweiten Halbjahr kommt zu der Lesestunde eine *Schreibstunde* hinzu. Neben der Verbesserung der allgemeinen Lesefähigkeit tritt stärker die inhaltliche Auseinandersetzung mit den gelesenen Büchern durch *Leseprotokolle* und *Buchpräsentationen* in den Vordergrund. Durch die Bewertung der Bücher entsteht eine zwanglose *Liste der Lieblingslektüren*, die in der Klasse ausgehängt werden. Die Empfehlungen befinden sich ebenfalls auf der Internetseite der Schule.

Förderdimension – Motivation, Engagement, Kommunikation: Die Schüler sollen durch das Projekt in erster Linie zum Lesen *motiviert* werden, denn nur wenn sie Spaß am Lesen haben, lesen sie auch. Motiviert werden die Schüler u. a. durch *Urkunden* und *Buchprämien* für die „Lesesieger“ (Schüler, die pro Halbjahr die meisten Seiten gelesen haben). Es wird allerdings betont, dass nicht immer die gleichen Schüler belohnt werden sollten. Es können beispielsweise auch die Aufsteiger des Halbjahres belohnt werden. Motivation soll auch durch die Übergabe der Preise im Rahmen eines *feierlich inszenierten Lesenachmittags* erzeugt werden. Es soll bewusst keine direkte Erfolgskontrolle stattfinden, stattdessen soll mit Gesprächen über Bücher, Buchvorstellungen und Fragen zu Büchern ein langfristiger Nutzen für die Schüler und die Schulkultur erzielt werden.

Auch die *Lesegeschwindigkeitstests* sollen eine motivierende Wirkung haben: Dabei wird angenommen, dass sich durch das Viellesen die Lesegeschwindigkeit automatisch erhöht und somit Erfolgserlebnisse für jeden Schüler wahrnehmbar werden. Auf die Lesemotivation zielt ebenso die *freie Auswahl der Lesestoffe*, einschließlich Comics und Zeitschriften bzw. Hörbücher. Diese Medien haben vor allem eine „Türöffnerfunktion“ für längere Lesetexte und das Bücherlesen als eigentliches Ziel des Projekts. (Diese Fokussierung des vorliegenden Leseförderprogramms auf das traditionelle Medium Buch – und im Schwerpunkt belletristisches Lesen – wurde vom ADORE-Projekt allerdings auch kritisch gesehen.)

Förderdimension – Training kognitiver Fertigkeiten und Strategien: Das Training kognitiver Fähigkeiten spielt im vorliegenden Leseförder-Programm eine erkennbar untergeordnete Rolle. Nur in geringem Maße werden im Rahmen der Einzelstunde zum Lesen pro Woche Leseverstehen und Lesegeschwindigkeit trainiert. Die zur Überprüfung eingesetzten diagnostischen Instrumente entsprechen nicht den heutigen Anforderungen an einen validen Test; auch bei den Materialien zum strategischen Lesetraining sind inzwischen bessere Angebote auf dem Markt. Es wäre wünschenswert, dass in dieser Förderdimension die neuesten Erkenntnisse der Leseforschung, Lesediagnostik und -didaktik Eingang in das Projekt finden.

Ressourcen

Räume und Materialien: Die Schule verfügt über eine umfangreiche *Schulbibliothek* mit einer hauptamtlichen Bibliotheksangestellten. Die Bibliothek umfasst eine *Schmökerinsel*, die in der Mittagsfreizeit gerne genutzt wird, sowie eine *Medieninsel*, in der selbstständige Literaturrecherchen im Internet möglich sind. Die Bibliothek verfügt über rund 60.000 Bücher, davon ca. 25.000 Kinder- und Jugendbücher. Ergänzt wird das Angebot durch Nachschlagewerke, Fachzeitschriften, Wochenzeitungen und Tageszeitungen.

Darüber hinaus gibt es *Bücherregale in den Klassenzimmern* sowie *offene Lesecken* in ausgewählten Fluren, in denen die Schüler ohne Formalitäten ein Buch ausleihen, mit nach Hause nehmen, es lesen und wieder zurückstellen können.

Lehrpersonal, multiprofessionelle Unterstützung: Außer einer *hauptamtlichen Bibliotheksangestellten* gibt es keine zusätzlichen Personalressourcen. Die Schule arbeitet mit der *Bibliothek der Stadt Göttingen* sowie mit der *Stiftung Lesen* zusammen. Es gibt darüber hinaus keine Kooperationen mit Netzwerken, Stiftungen, Sponsoren, Firmen, Wissenschaftlern oder Schulbehörden.

Zeitliche Ressourcen: Die Lehrkräfte haben *keine speziellen zeitlichen Ressourcen* für Konzeptentwicklung, Fortbildung, Diagnostik, Evaluation oder Ähnliches zur Verfügung. Das gesamte Leseförder-Programm basiert somit auf dem persönlichen Engagement einzelner Lehrkräfte (mit ideeller Unterstützung durch die Schulleitung). Für die Durchführung des Programms stehen nur minimale Unterrichtszeiten zur Verfügung, nämlich im Durchschnitt *eine Deutschstunde pro Woche*.

Implementierungsstrategien

Leistungsstrukturen und Partizipation: Das Programm wurde weitgehend „*von unten*“ implementiert, das heißt von einzelnen engagierten Lehrkräften entwickelt und eingeführt. Es lebt also substantiell vom Engagement des Kollegiums, in diesem Fall vor allem der Fachgruppe Deutsch, da das Programm ausschließlich Bestandteil des Deutschunterrichts ist. Die *Projektleitung* koordiniert alle anfallenden Aufgaben und die Materialien für die Durchführung, die Lesetests und die Preisverleihungen. Idealerweise führen die Lehrkräfte eines Jahrgangs die Lese- und Lernolympiade gemeinsam ein (*Jahrgangsteams*). Die Lehrer können sich so in der Vorbereitungsphase die Arbeit teilen und sich auch sonst gegenseitig unterstützen. Sie tauschen Erfahrungen aus, geben Ideen weiter und sprechen gemeinsam mit den Leseverweigerern. Ebenfalls involviert sind eine *Bibliothek-angestellte* sowie die *Schulassistenten* und *Sozialpädagogen*. Zur Zeit der ADORE-Erhebung sind insgesamt elf

Lehrkräfte des Faches Deutsch am Projekt beteiligt. Die *Schulleitung* trägt das Programm ideell mit; es wurde im Schulprofil verankert. Jedoch gibt es keine materielle Unterstützung von Seiten der Schulleitung.

Einbindung der Familien: Bereits am „Tag der offenen Tür“ (Anmeldung bei einer weiterführenden Schule) werden die Eltern über die Lese- und Lernolympiade informiert. Schüler und Lehrer berichten über ihre Erfahrungen. Weitere Informationen erhalten die Eltern durch *Elternbriefe*, *Flyer* und auf *Elternabenden*, auf denen über das Projekt, die Bedeutung des Lesens sowie darüber gesprochen wird, wie sie das Lesen ihrer Kinder fördern können. Die Eltern sollen so intensiv wie möglich in das Projekt mit einbezogen werden. Sie gelten als Vorbild und erhalten eine *Liste mit Tipps*, was sie tun können, um ihrem Kind die bestmögliche Leseumgebung zur Verfügung zu stellen. Durch die Klassenkasse werden die Prämien finanziert, die am Ende jedes Halbjahres vergeben werden.

Komponenten des Programms

Diagnostik: Eine Diagnose der Lesefähigkeiten der Schüler erfolgt durch Lesegeschwindigkeitstests, die Ermittlung des Textverstehens und die Zahl der gelesenen Bücher. Im Rahmen eines *Lesegeschwindigkeitstests* wird mindestens zweimal pro Schulhalbjahr die Lesezeit eines etwa 200 bis 600 Wörter langen Textes gestoppt, um die Wörter-pro-Minute-Zahl (WpM) festzustellen. Direkt anschließend beantworten die Schüler Fragen zum inhaltlichen Textverstehen (Multiple-Choice-Test). In einem zweiten Test einen Tag später gibt es offene Fragen zum Gelesenen. Die getrennte Testung von Lesegeschwindigkeit und Textverstehen entspricht allerdings nicht mehr dem heutigen „state of the art“ von Lesetests und Lese-Screenings (vgl. Baumann 2003 und Holle in diesem Band); sie bringt erwiesenermaßen keine besonders zuverlässigen Ergebnisse. Hier ist eine Weiterentwicklung der von Bamberger übernommenen Instrumentarien mit Hilfe wissenschaftlicher Beratung dringend erforderlich.

Differenzierung/Umgang mit Heterogenität: Eine Differenzierung der Lerner auf der Basis einer kompetenzorientierten Diagnostik findet nicht systematisch statt; allenfalls insofern, als es für langsame Leser persönliche Leseziele oder Wettkämpfe über einige Tage gibt, bei denen eine gewisse Seitenzahl erreicht werden muss. Die Schüler können die Bücher, die sie lesen, *selbst wählen* – so sind auch spezielle Bücher mit wenig Text, Zeitschriften, Comics usw. als Lektüre wählbar. Das Niveau ist damit vom Einzelnen zu regulieren. Mit den Leseverweigerern werden *Gespräche* geführt und *individuelle Abmachungen* getroffen. Ein Eingehen auf heterogene und multikulturelle Lernvoraussetzungen ist nicht Bestandteil des Programms.

Intervention – Materialien und Konzepte: Abweichend von dem ursprünglichen Programm wird in der Göttinger Schule das „Strategische Lesetraining“ nach Edmund Wild verwendet, da einzelne Übungen Richard Bambergers nicht ausreichen.⁵ Ob weitere Materialien verwendet werden, entscheidet jede Lehrkraft in eigener Verantwortung. In der Regel wird folgendes Material zur Förderung eingesetzt:

- **Lesepass:** Die Schüler müssen jede Woche ein Buch lesen und dieses in den Lesepass eintragen. Der Lesepass enthält außerdem die „Noten“, die die Schüler jedem gelesenen Buch geben, sowie die Ergebnisse der Lesetests (5. und 6. Klasse). (Abb. 3)
- **Strategisches Lesetraining:** Hier wird das „richtige“ Lesen geübt. Das Training beinhaltet vor allem Übungen zu den Blicksprüngen, zum richtigen Wörternennen, zum Erkennen von unvollständigen Buchstaben und zum Lesen von immer längeren Wörtern. Verwendet werden vor allem Arbeitsblätter aus dem Strategischen Lesetraining (Wild 1998).
- **Lesemappe:** In der Mappe befindet sich eine Ergebnistabelle zu den Lesetests. So kann jeder Schüler seine Leseleistung selbst kontrollieren. Außerdem enthält die Mappe ein selbst gestaltetes Deckblatt, eine Übersichtsliste sowie ein Inhaltsblatt für jedes gelesene Buch mit Literaturangabe und Kurzinformation zum Inhalt (7. bis 10. Klasse).
- **Bücher, Comics, Zeitschriften, Hörbücher:** Die Schüler sollen pro Woche mindestens 100 Seiten lesen. Was sie lesen, bleibt ihnen selbst überlassen. Es gibt jedoch eine Liste, an der sie sich orientieren können (erstellt auf der Basis der Rahmenrichtlinien bzw. der Arbeitsgemeinschaft „Jugendbuch und Medien“).
- **Lesetagebuch:** Zu jedem gelesenen Buch wird mindestens ein dreizeiliger Eintrag ins Lesetagebuch vorgenommen.

⁵ Diesbezüglich ist das Göttinger Programm allerdings nicht (mehr) auf dem neuesten Stand: Es gibt mittlerweile wesentlich bessere Lesetrainings-Programme, gerade für die Klassenstufen 5 und 6.

für

Vorname	Nachname	Klasse
---------	----------	--------

Wer in das Verzeichnis der gelesenen Bücher auf der nächsten Seite recht viele Bücher eintragen kann, wird bald ein richtiger „Lesekünstler“ sein und vielleicht einen Preis erhalten.

Trage hier bitte die Bücher ein, die du gelesen hast, und bewerte mit 1–5, wie sie dir gefallen haben. Dazu die folgenden Erläuterungen:

- 1 = Das Buch hat mich so gepackt, dass ich nicht mit dem Lesen aufhören konnte und es gleich ausgelesen habe.
- 2 = Das Buch war so interessant und spannend, dass ich es gerne Freunden empfehlen würde.
- 3 = Ich habe es nicht sehr interessant gefunden und eigentlich nur aus „Pflichtgefühl“ fertig gelesen.
- 4 = Ich habe das Buch nicht fertig gelesen.
- 5 = Nach kurzem Anlesen habe ich das Buch weggelegt.

[illegible]

Wissenschaftliche Fundierung: Die wissenschaftliche Fundierung des Programms ist umstritten. Es geht zurück auf das „*sustained silent reading*“, das in den USA bereits eine lange Tradition hat. Evaluationsstudien in den USA konnten allerdings keine messbaren Erfolge dieser Programme in der Steigerung von Lesekompetenz nachweisen (vgl. Rosebrock & Nix 2008, Kap. 4). Erst in jüngster Zeit wird auch in Deutschland untersucht, unter welchen Bedingungen Viellese-Programme zu einer Steigerung von Lesekompetenz und Lesemotivation führen können (Rieckmann 2010).

Qualifikation der Akteure/Kooperation mit Wissenschaftlern

Die „Lese- und Lernolympiade“ wurde von dem Leseförderer und Gründer des österreichischen Buchklubs der Jugend *Richard Bamberger* entwickelt, implementiert und evaluiert (vgl. Bamberger 2000). Von einem Lehrer der Geschwister-Scholl-Gesamtschule, *Reinhardt Lange*, wurde dieses Konzept aufgegriffen und für die Verhältnisse seiner Schule bzw. deutscher Schulen adaptiert (vgl. Lange 2007). Lange selbst vermittelt dieses Konzept in Lehrerfortbildungen und deutschdidaktischen Tagungen weiter. In der Göttinger Gesamtschule gibt es schulinterne *Fortbildungen*, um das Kollegium über das Projekt zu informieren. Eine systematische Qualifikation aller beteiligten Lehrkräfte hinsichtlich Lesediagnostik und verschiedener Methoden der Leseförderung findet allerdings ebenso wenig statt wie ein Austausch mit wissenschaftlichen Experten.

Evaluation und Qualitätssicherung

Die Evaluation erfolgt alle zwei Jahre durch die Auswertung eines *Fragebogens* der Fachbereichsleitung (positive und negative Erfahrungen, was sollte geändert werden?). Die Ergebnisse dieser Erhebung werden in der *Fachkonferenz* vorgestellt und diskutiert. Die Änderungswünsche fließen in die Weiterentwicklung des Programms ein.

Die Lernfortschritte der Schüler werden durch die regelmäßig durchgeführten *Lesegeschwindigkeitstests* dokumentiert. Diese werden mindestens zwei- bis dreimal pro Halbjahr durchgeführt. Es findet jedoch *keine Benotung* der Lese- und Testleistungen statt.

Darüber hinaus werden regelmäßig die *Lesepässe* der Schüler kontrolliert, und zwar mündlich oder schriftlich. Bei schriftlichen Überprüfungen wird nach der Kontrolle des Lesepasses eines der zuletzt gelesenen Bücher markiert und die Schüler schreiben unangekündigt eine kurze Zusammenfassung zu den Fragen: Wer spielt mit? Was passiert am Anfang, in der Mitte, am Schluss? Wenn auffällt, dass die Schüler die Bücher nicht gelesen haben, werden sie für die nächste Preisverleihung disqualifiziert.

Stärken und Schwächen des Schulprogramms

Das vorgestellte Programm setzt mit seinem Fokus in den *Klassen 5 und 6* an einem wichtigen Zeitpunkt in der Leseentwicklung von Kindern und Jugendlichen an und versucht, in diesem Zeitfenster das schulische und persönliche Leseverhalten (sowie indirekt auch das lesebezogene Selbstkonzept) der Schüler nachhaltig zu beeinflussen. Das ist ein richtiges und wichtiges Anliegen schulischer Leseförderung! Allerdings versteht das vorliegende Programm Lesen sehr stark als *Buchlesen* bzw. *Belletristik-Lektüre*. Es ist weitgehend auf den *Deutschunterricht* beschränkt und lässt das Lesen im Fachunterricht unberücksichtigt. Entsprechend vernachlässigt es das Training von Leseflüssigkeit und Lesestrategien; es setzt vor allem auf das Viellese von Büchern (ohne mit zuverlässigen Methoden zu prüfen, ob diese auch verstanden wurden) und auf Methoden der *Leseanimation*.

Hierbei bedient es sich eines reichhaltigen Angebotes *unterschiedlichster Lesestoffe*, die in der vorbildlichen „Leselandschaft“ der Schule vorhanden sind (Bibliotheks- und Medienausstattung sowie Leseumgebungen in den Klassenzimmern und Aufenthaltsräumen der Schule). Die Schule als „*Leseort*“ gestaltet zu haben, ist eine herausragende Stärke des vorliegenden Programms.

Unbefriedigend ist in diesem Projekt insgesamt die *unzureichende Ressourcen-Ausstattung* jenseits der Lese-Materialien; dies betrifft vor allem fehlende finanzielle und zeitliche Ressourcen für die Weiterqualifikation der Akteure, die weitere Entwicklung von Konzepten, Fördermaterialien und diagnostischen Instrumenten, für die eine Unterstützung durch wissenschaftliche Experten erforderlich wäre.

Homepages und Verfügbarkeit von Dokumenten:

- Bamberger, Richard (2000): Erfolgreiche Leseerziehung in Theorie und Praxis, Wien: öbv & hpt (und Schneider Hohengehren)
- Lange, Reinhardt (2007): Die Lese- und Lernolympiade. Aktive Leseerziehung mit dem Lesepass nach Richard Bamberger. Leitfaden für eine erfolgreiche Umsetzung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
- <http://www.gsg-goettingen.de/238.html>

3.2 Kaufmännisches Berufskolleg Düren: Training von Methoden und Strategien

Kontext, Ziele, Angebote

Die PISA-Studien haben gezeigt, dass Jugendliche in vielen Fällen Defizite im Bereich der basalen Lese- und Schreibkompetenz haben, was ihre Handlungskompetenz im privaten sowie im beruflichen Bereich erheblich einschränkt. Die Förderung am Berufskolleg stellt eine Fortsetzung der in der Sekundarstufe I geleisteten Leseförderung dar. Der Modellversuch „Leseförderung in der Berufsbildung“ begann Ende 2002 und war auf zwei Jahre angelegt; er wurde 2005 abgeschlossen. Seit Beginn des Modellversuches bestand eine Projektkooperation mit der Universität zu Köln (Institut für Deutsche Sprache und Literatur, Prof. Dr. Michael Becker-Mrotzek und Mitarbeiter), der Industrie- und Handelskammer Aachen, der Handwerkskammer Aachen, dem Kölner Regierungspräsidenten und der Stiftung Lesen. Hinzu kamen die Kreishandwerkerschaft und Innungen, die Ausbildungsbetriebe in der Region, die Schulaufsicht, die Politik und die Verwaltung des Schulträgers. Seit Beginn des Jahres 2004 besteht eine enge Kooperation mit dem Kölner EQUAL-Projekt zur Sprachförderung an Berufskollegs.

Zielgruppen und Fördermaßnahmen: Die Programme richten sich an alle Schüler der Schule und somit an sehr heterogene Teilnehmergruppen:

- Schüler im Ausbildungsberuf Einzelhandelskaufmann/-frau bzw. Verkäufer/Verkäuferin, Medizinische Fachangestellte
- Schüler der Unterstufe der Höheren Handelsschule; diese stammen von allen Schularten (von der Hauptschule bis hin zum Gymnasium).
- Schüler ohne Ausbildungsverhältnis. Die Schüler sind lediglich einen Tag in der Woche am Berufskolleg (davon nur eine Stunde Deutsch).

Je nach Ausbildungsberuf stehen am Berufskolleg Düren unterschiedliche Angebote zur Leseförderung zur Verfügung, die in erster Linie von den Lehrkräften des Faches Deutsch durchgeführt werden. Ziel aller Angebote ist es, den Schülern unterschiedliche Lesestrategien nahezubringen, damit diese mit Texten im Unterricht besser umgehen können und auf die Arbeit in ihren Betrieben vorbereitet werden. Es handelt sich dabei um folgende Angebote:

- *Lesetraining im Einzelhandel* – Erfolgssicherung für Berufsschule und Ausbildungsberufe: Unterrichtsreihe als Projekteinheit – Einstieg über Abfrage der Einstellung der Schüler zum Thema Lesen – Reflexion über die eigenen Leseerfahrungen und -gewohnheiten sowie die Vorlieben und Abneigungen – Bedeutung des Lesens – Arbeit mit Lesemappen (Materialien, die die unterschiedlichen Lesarten von Texten aufgreifen; Erlernen von Lesetechniken und -strategien) bzw. Lesekarten (wichtige Tipps zum Lesen und Bearbeiten von Texten). Die Texte und Übungen sind so gewählt, dass sie den Lebensbereich der Schüler berühren oder aufgreifen.
- *Angleichkurse zu Beginn der Höheren Berufsfachschule* (Schwerpunkte: Höhere Handelsschule, angegliedert aber auch Handelsschule) – frühzeitige Lernstandserhebung, Beratungsgrundlage für die weitere Schullaufbahn: Ziel ist es, für alle Schüler eine gemeinsame und verbindliche Arbeitsweise im Umgang mit Texten sowie Lerntechniken zu erarbeiten (sinnentnehmendes Lesen, Textbearbeitung, Textverstehen, Analyse und sprachliche Darstellung von komplexeren Zusammenhängen sowie von Schaubildern und Tabellen). Dabei werden Methoden der produktiven Textgestaltung genutzt (z. B. Gestaltung eines Plakats). Die Schüler arbeiten dabei mit einer Lesemappe, einer Lesekarte sowie den Materialien zur Unterrichtssequenz „Entstehung des größten Staudamms der Welt in China“. Die Texte stammen überwiegend aus der aktuellen Presse und sind schülernah. Themen sind beispielsweise Rauchen am Arbeitsplatz, Alcopops, Beziehungsprobleme und Jugendkriminalität.

- **Leseförderung für Jugendliche ohne Ausbildungsverhältnis** (z. T. ohne Schulabschluss) – Benachteiligtenförderung: Auslöser der Förderung war, dass sich die Schüler über die zahlreichen Texte beklagten, die sie vom Anbieter ihrer Maßnahme, von Behörden und im Unterricht erhielten. Daher lautet die zentrale Frage „Wie kann ich einen Text lesen und so bearbeiten, dass sich mir die Informationen möglichst schnell und nachhaltig erschließen?“ Die Schüler lernen Strategien zur Informationsentnahme und zur Informationssicherung und arbeiten dabei mit einer Lesemappe und Lesekarte.

Förderdimension – Training kognitiver Fertigkeiten: Je nach Ausbildungsberuf werden unterschiedliche Fertigkeiten und Strategien gefördert:

1. Die Schüler lernen das Auffinden von *Schlüsselbegriffen* und *Kerngedanken*, *überfliegendes Lesen* zur Textvorbereitung sowie *Arbeitstechniken* zur Verarbeitung und Sicherung des Gelesenen. Die unterschiedlichen *Lösungsstrategien* der Schüler werden im Unterricht thematisiert.
2. Die Schüler lernen ein verbindliches Set an *Lesestrategien*, die auf einer „Lesekarte“ zusammengefasst sind. Die auf dieser Karte – in Form eines laminierten Lesezeichens – jedem einzelnen Schüler ausgehändigten Strategien sollen *in allen Unterrichtsfächern* genutzt werden.
3. Die Schüler *üben kontinuierlich* Strategien zur Informationsentnahme und zur Informationssicherung (z. B. Methode des Spickzettels).

Förderdimension – Motivation, Engagement, Kommunikation: Beim Einstieg in das Lesetraining im Rahmen einer 10-stündigen Einheit zu Beginn des Berufskollegs („Lesewoche“) spielt die Reflexion der eigenen Leseerfahrungen und -gewohnheiten sowie der Vorlieben und Abneigungen eine wichtige Rolle. Das „lesebezogene Selbstkonzept“ der Schüler soll – vor allem im Hinblick auf die für den Beruf und die gesellschaftliche Partizipation erforderliche *funktionale* Lesekompetenz – kontinuierlich reflektiert und sukzessive verändert werden. Eine Veränderung des außerschulischen Leseverhaltens, z. B. durch den Aufbau stabiler (Buch-)Lesegewohnheiten wie im Göttinger Projekt, ist dagegen hier nicht angestrebt.

Ressourcen

Materialien und Räume: Das MINZE (Medien-Informationszentrum) ist eine Biblio- und Mediothek, die als *Schüler-Selbstlernzentrum* konzipiert ist: Die Schüler sollen die Basiskompetenzen für eine moderne Mediengesellschaft aufbauen und trainieren. Ziel ist u. a. eine selbst organisierte und angeleitete Leseförderung. Angestrebt wird eine Heranführung an die Lektüre von sowohl nicht literarischen als auch literarischen Texten. Im Selbstlernzentrum sind Lesecke, Bildschirmarbeitsplätze, Fördermaterial zur Verbesserung von Schreib- und Lesekompetenzen sowie zum selbst organisierten Lernen, schüleradäquate Lektüre (literarisch und nicht literarisch) auf verschiedenen Kompetenzstufen, Nachschlagewerke und Informationsquellen in gedruckter und digitaler Form, Schaukästen und Aushänge als Forum für Schülerarbeiten, Veranstaltungen etc. vorhanden.

Lehrpersonal, multiprofessionelle Unterstützung: Im Kreis der Deutschlehrkräfte hat sich ein 6-köpfiges *Expertenteam „Leseförderung“* zusammengefunden, das kontinuierlich und engagiert Materialien und Konzepte zur Leseförderung am Berufskolleg erarbeitet und in schulinternen Fortbildungen an andere Fachkollegen weitergibt. Dieses Team wurde vor allem zu Beginn des Projekts stark von außen unterstützt (s. o.), insbesondere von *wissenschaftlichen Experten*, die bei der Entwicklung des Konzepts und der Qualifikation der Akteure wertvolle Arbeit geleistet haben.

Zeitliche Ressourcen: Die Mitglieder des Expertenteams „Leseförderung“ erhalten nur eine *minimale Entlastung* für ihre Arbeit (pro Kopf 0,3 Stunden pro Woche). Diese wird also wesentlich getragen vom hohen Idealismus und Engagement der beteiligten Lehrkräfte. Eine zusätzliche multi-professionelle Unterstützung ist dauerhaft nicht vorhanden; sie bestand nur in der Pilotphase des Projekts.

Implementierungsstrategien

Leistungsstrukturen und Partizipation: Am Berufskolleg Düren gibt es eine *Projektgruppe*, die die Förderung zuerst durchgeführt und die dazugehörigen Materialien entwickelt hat. Mittlerweile sind *alle Deutschlehrkräfte* an der Förderung beteiligt, die ihre Expertise an die Kollegen der anderen Unterrichtsfächer weiter vermitteln. Im Kollegium findet ein *regler Austausch* statt, um das Material und damit die Förderung zu optimieren. Das

Programm wird von der *Schulleitung* mit getragen und erfreut sich allseits einer hohen Wertschätzung; eine Verankerung im Schulprogramm ist bisher allerdings noch nicht erfolgt.

Organisation des Programms: Die Basis-Einheit zur Leseförderung wird unmittelbar zum Einstieg in das Berufskolleg realisiert und umfasst zehn Unterrichtsstunden. Diese werden je nach Ausbildungsberuf entweder jeweils fünfstündig an zwei Berufsschultagen („*Lesewoche*“) oder als integraler Bestandteil des Deutschunterrichts über einen längeren Zeitraum erteilt. In dieser Projekteinheit wird zum Einstieg die Einstellung der Schüler zum Lesen thematisiert; es folgt eine Reflexion über die eigenen Leseerfahrungen und -gewohnheiten sowie die Vorlieben und Abneigungen (Bedeutung des Lesens). Im Zentrum steht dann die Arbeit mit Materialien, die die unterschiedlichen Lesarten von Texten aufgreifen, zum Erlernen von Lesetechniken und -strategien. Eine besondere Rolle spielt dabei die *Lesekarte*, die wichtige Tipps zum Lesen und Bearbeiten von Texten zusammenfasst und zukünftig in allen Unterrichtsfächern als lesestrategische Grundlage dienen soll. Die Texte und Übungen sind so gewählt, dass sie den Lebensbereich der Schüler berühren oder direkt aufgreifen.

Die „Lesekarte“ als lese-strategisches Handwerkszeug für die Schüler des Berufskollegs

Lesetechniken

0. Nummerierung der Zeilen des Textes in Fünferschritten

1. Intensive Lesevorbereitung

1. Mit welchem Ziel will ich den Text lesen? (Leseabsicht)
2. Was weiß ich bereits über das Thema? (Vorwissen)
3. Was kann ich von diesem Text erwarten? (Leseerwartung)

2. Orientierendes/überfliegendes Lesen

1. **Orientierungshilfen:** Klappentext, Inhaltsverzeichnis, Überschriften, Hervorhebungen, Grafiken, erste Sätze
2. **W-Fragen:** Wer? Wann? Wo? Was? Wie? Warum?
3. **Ergänzungsfragen:** Wovon? Welches Vorwissen? Weiteres Wissen?

3. Gründliches Lesen

1. **Wichtige Textstellen:** Kerngedanken, Definitionen, Schlüsselwörter
2. **Unklare Textstellen:** unbekannte Wörter, unverständliche Satzstrukturen, Zweifelhafte
3. **Markierungszeichen:** siehe Rückseite⁶

4. Lernendes Lesen

Das Gelesene schriftlich festhalten; aktive Auseinandersetzung mit dem Text

Komponenten des Programms

Diagnostik: Die Diagnostik gehört im vorliegenden Projekt zu den besonderen Stärken. Ein Bestandteil des Projektes war die Entwicklung eines spezifischen *Leseverständnis-Tests* für Berufsschüler, der nun zu diagnostischen Zwecken eingesetzt wird (vgl. Drommler et al. 2006). Dieser Test ist unter Beteiligung von Sprachdiagnostikern und Psychometrikern der Universität zu Köln entwickelt worden und orientiert sich im zugrunde liegenden Lesekompetenz-Modell an der Struktur von PISA, die allerdings vereinfacht wurde (Reduktion von 5 auf 3 Kompetenzstufen).⁶

Hinsichtlich der Texte wurde die fiktionale Literatur ausgeblendet; neben linearen wurden auch diskontinuierliche Texte (in Kombination Text + Diagramm bzw. Text + Tabelle) einbezogen, deren Inhalt jeweils einen Bezug zur Berufs- oder persönlichen Lebenswelt der Schüler enthält. Die Auswertung des Tests ist sehr einfach gehalten und kann durch die Lehrkräfte problemlos vorgenommen werden. Auch die jährlich neu entwickelten „Parallelarbeiten“ haben nach dem Eindruck des ADORE-Teams eine gute Fundierung und eine hohe diagnostische Validität.

⁶ Auf der Rückseite der Lesekarte werden Markierungszeichen – z. B. für Textanstreichungen – und Abkürzungen vorgegeben.

Differenzierung/Umgang mit Heterogenität: Differenziert wird im Rahmen der Arbeit mit Arbeitsblättern und Aufgabenstellungen: Hier gibt es für die besseren Schüler Zusatzaufgaben und -übungen. Die Experten-Gruppe hat einen Pool von *Texten mit unterschiedlichen Anforderungsprofilen* angelegt und eine Differenzierung im Rahmen der Aufgabenstellungen zu den einzelnen Texten vorgenommen. Außerdem wird den Schülern *unterschiedlich viel Zeit zur Bearbeitung* der Aufgaben gegeben. Die im Unterricht verwendeten Texte decken alle drei Kompetenzstufen ab.

Intervention – Materialien und Konzepte: Die Auswahl der Lesematerialien ist am Berufskolleg Düren vorbildlich. Es wird darauf geachtet, dass Lesetechniken vor allem mit Materialien erarbeitet werden, die der beruflichen und persönlichen Lebenswelt der Schüler entstammen, also „authentische Texte“ sind. Wichtige Kriterien für die Textauswahl sind *Aktualität* (daher wird viel mit Zeitungsartikeln gearbeitet) und *Bezug zur Lebenswelt der Schüler*. Die Texte werden fortlaufend ergänzt und aktualisiert. Auf die Erschließung von *Fachtexten mit Bezug zum angestrebten Berufsfeld* und von *diskontinuierlichen Texten* (mit Diagrammen, Tabellen, Schaubildern usw.) wird besonders großer Wert gelegt. Die Steigerung der Lesekompetenz orientiert sich am pragmatischen Konzept der PISA-Studie und favorisiert darum expositorische und argumentative Texte. Sofern fiktionale Texte im Deutschunterricht behandelt werden, wird der Jugendliteratur ein Vorzug gegeben gegenüber nationalen oder internationalen Klassikern (Reihenkonzept „Junge Erwachsene zwischen Schule, Beruf und Privatleben“).

Aufgabenkultur: Im Berufskolleg Düren ist besonders interessant, dass neben der Auswahl von motivierenden Texten eine große Aufmerksamkeit auf das Entwickeln *motivierender und herausfordernder Aufgabenstellungen* gerichtet ist. Bei der Entwicklung von Aufgaben werden diese zunächst immer in eine *Handlungssituation* eingebettet; danach werden Aufgabenstellungen entwickelt, die an einem dreistufigen Kompetenzmodell orientiert sind:

- Stufe I: Wiedergeben/Beschreiben der Informationen eines Textes
- Stufe II: Analysieren relevanter Informationen eines Textes und deren Bezüge zueinander (im Hinblick auf eine konkrete Aufgabenstellung)
- Stufe III: Bewerten der Bedeutung relevanter Informationen eines Textes und Transfer (im Hinblick auf die Lösung konkreter Aufgaben) (Becker-Mrotzek et al. 2006, S. 74)

Hier ein Beispiel für eine Handlungssituation: Gegeben ist ein Zeitungsartikel aus der FAZ über Jugendkriminalität: „Früh übt sich der Kriminelle. Fünf Prozent der deutschen Jugendlichen bedrohen, erpressen und misshandeln regelmäßig ihre Mitschüler“. Die Handlungssituation dazu lautet:

„Immer wieder wird über die zunehmende Gewaltbereitschaft bei Jugendlichen diskutiert. Studien belegen, dass es bestimmte Verhaltensmuster bei Gewalttätern gibt. Diese Studien werden in dem vorliegenden Text vorgestellt. Die SV (= Schülervertretung, CG) möchte eine Kampagne „Wir sind gegen Gewalt an unserer Schule“ ins Leben rufen. Als SV-Mitglied fällt dir die Aufgabe zu, den dir vorliegenden Text als Recherchematerial zu bearbeiten.“

Dann folgen drei Aufgabenstellungen, die den oben angesprochenen Kompetenzstufen entsprechen. Der Qualifikation der Lehrkräfte, anspruchsvolle Aufgaben zu entwickeln, wird in den Lehrerfortbildungsmodulen ein hoher Stellenwert beigemessen.

Wissenschaftliche Fundierung: Die Initiative zur Leseförderung in der Berufsbildung ist aus einem Modellprojekt von drei Berufskollegs hervorgegangen, das von Sprachwissenschaftlern und Psychometrikern der *Universität zu Köln* unterstützt wurde. Der theoretische Input von Seiten der Universität sowie von Seiten einzelner am Projekt beteiligter Lehrkräfte (vgl. Kap. 2 in Becker-Mrotzek et al. 2006, S. 17-44) konzentrierte sich auf:

- (a) die spezifischen Verstehensanforderungen schriftlicher Texte, speziell expositorischer Sach- und Fachtexte (hier wurden elementare Erkenntnisse der Textlinguistik zu Merkmalen von Textualität vermittelt),
- (b) Ergebnisse der Textverständlichkeitsforschung,
- (c) Anforderungen beim „Lesen“ von Tabellen, Diagrammen und Abbildungen,
- (d) Erkenntnisse der Lesepsychologie über den Leseprozess,
- (e) PISA und andere empirische Modelle der Lesekompetenz sowie
- (f) Lesestrategien kennen und vermitteln.

Die daraus gemeinsam erarbeiteten *Methoden zur Leseförderung* – insbesondere das Einführungsmodul „Lesetechniken“ mit Lesekarte und Lesemappe sowie die fünf Fortbildungsmodulare für das Lehrerkollegium – basieren auf diesen theoretischen Erkenntnissen der Textforschung und Lesepsychologie.

Qualifikation der Akteure

Um das Konzept zur Leseförderung auch anderen Berufskollegs verfügbar zu machen, wurden zu allen genannten Bereichen *Fortbildungsmodule* entwickelt, die in Form von Workshops von interessierten Kollegien in Anspruch genommen werden können. Folgende Module stehen zur Verfügung:

- Basismodul: Lesen(lernen) von Fachtexten
- Aufbaumodul A: Geeignete Fachtexte auswählen und verständlich machen
- Aufbaumodul B: Projekt „Lesewoche“
- Aufbaumodul C: Fachtexte lesen im Fachunterricht

Evaluation und Qualitätssicherung

Die Evaluation der Programme erfolgt je nach Ausbildungsberuf unterschiedlich. Die Auswertung der Evaluation wird durch die jeweiligen Lehrkräfte durchgeführt:

- Beim Lesetraining im *Einzelhandel* erfolgt die Evaluation in Form eines Fragebogens, der von den Schülern ausgefüllt wird (Bewertung des Projekts durch die Schüler). Außerdem absolvieren die Schüler am Ende der Unterrichtseinheit einen Abschlusstest. Aus diesem resultieren Schülereinzelergebnisse und der Klassendurchschnitt, die die Feststellung und den Vergleich der Lernergebnisse ermöglichen.
- Bei den Angleichkursen zu Beginn der *Höheren Berufsfachschule* erfolgt die Evaluation durch eine Klausur zur Leistungsüberprüfung in der Form einer Parallelarbeit am Ende der Einheit. Wer gute Leistungen erbringt, bekommt die Möglichkeit, in die Höhere Handelsschule zu wechseln. Schwächeren Schülern mit schwacher Leseleistung wird zu einem Wechsel in eine Förderklasse geraten. Die Parallelarbeit wird als Schülereinzelergebnis (Basis für eine Schullaufbahnberatung) sowie als Klassendurchschnitt ausgewertet.
- Im Rahmen der Leseförderung für *Jugendliche ohne Ausbildungsverhältnis* findet bisher noch keine Evaluation statt.

Stärken und Schwächen des Schulprogramms

Im Dürener Programm geht es zentral um die Vermittlung von Lesetechniken bzw. Lesestrategien für die Lektüre von Sach- und Fachtexten, also um die Förderung *funktional-pragmatischer* Lesekompetenzen im Sinne des PISA-Konzepts; das erscheint für die Schülerschaft einer Berufsbildenden Schule, die oftmals aus „schriftfernen Lebenswelten“ und benachteiligten Bildungsmilieus kommt, als Ansatzpunkt sehr angemessen. Als besonders gelungen kann die Idee gelten, eine *Lesekarte* als verbindliche Lesehilfe in allen Unterrichtsfächern einzuführen, die alle Schüler als laminiertes *Lesezeichen* stets bei sich tragen und auf die sich alle Fachlehrkräfte beziehen können. Ebenso vorbildlich ist der Ansatzpunkt des Programms, eine systematische Förderung von Lesekompetenz *in allen Unterrichtsfächern* anzustreben.

Für die Entwicklung von Lese-Engagement sowie die Etablierung einer (genussorientierten) Lesekultur in der Schule könnte möglicherweise noch mehr getan werden; hier könnten evtl. stärkere Anreize auch im Bereich der fiktionalen Lektüre gesetzt werden. Sehr überzeugend gelingt dagegen die Arbeit am *lesebezogenen Selbstkonzept* der Schüler: In der für alle neuen Schüler des Berufskollegs verbindlichen Einführung („Lesewoche“ bzw. Basis-Einheit im Deutschunterricht) wird damit begonnen, die lesebezogenen Einstellungen der Schüler zu thematisieren, um sie zu verändern und die Motivation für das Lesetraining zu erhöhen. Bei der Einführung von Lesestrategien wird großer Wert darauf gelegt, dass die Schüler darüber aufgeklärt werden, *wozu* die jeweilige Strategie dient, so dass sie eine metakognitive Bewusstheit über den Nutzen und die Einsatzmöglichkeiten von Strategien entwickeln. Der Effekt dieses *selbstreflexiven* Unterrichts ist offenbar, wie Gespräche während unseres Besuchs an der Schule gezeigt haben, dass die Schüler tatsächlich ein *weites Verständnis von Lesen* entwickeln und das verbreitete Verständnis von Lesen = (fiktionale) Bücher lesen hinterfragt haben.

Vorbildlich am Dürener Programm ist ferner die *Kooperation der Expertengruppe* mit der Schulleitung und dem Kollegium sowie die initiale *Zusammenarbeit mit Wissenschaftlern*, die sich auf die konkreten Belange und Bedürfnisse der Schule eingestellt haben.

Deutlich optimierbar ist hingegen die Ressourcen-Ausstattung des Leseförderprojekts in finanzieller (und zeitlicher) Hinsicht; auch eine prinzipiell wünschenswerte Individualisierung von Förderplänen, wie sie in skandinavischen Berufsschulen vom ADORE-Projekt studiert werden konnte, ist bei den *knappen Ressourcen* jenseits

aller Verwirklichungschancen. Eine „Low-Budget“-Anschubfinanzierung, wie sie in diesem Projekt über eine kurze Laufzeit gegeben war, reicht für eine langfristige und nachhaltige Leseförderung nicht aus.

Homepages und Verfügbarkeit von Dokumenten:

- Becker-Mrotzek, Michael; Kusch, Erhard & Wehnert, Bernd (2006): Leseförderung in der Berufsbildung. Duisburg: Gilles & Francke [Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik. Reihe A. Heft 2; auch online: <http://www.koebes.uni-koeln.de>]
- Drommler, Rebecca u. a. (2006): Lesetest für Berufsschüler/innen. LTB-3. Duisburg: Gilles & Francke [Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik. Reihe A. Heft 3; Handbuch, Lesetest und Lösungsschablone; auch online: <http://www.koebes.uni-koeln.de>]
- http://www.uni-koeln.de/ew-fak/Deutsch/sprachfoerderung/basale_sprachfoerderung/index.html
- http://www3.bksd.de/uploads/Downloads/BKSD_Schulprogramm_Anlage_08.pdf

3.3 Georg-Ledebour-Hauptschule Nürnberg: Ganzheitliche Leseförderung

Kontext, Ziele, Angebote

Das Schulprogramm STIKK_4 bezeichnet ein pädagogisches und didaktisches Konzept, das an mehreren sog. FOKUS-Hauptschulen im Bundesland Bayern durchgeführt wird. Das Akronym STIKK_4 steht für „stundenplanverankert“, „individualisiert“, „kompetenzstufenorientiert“ und „klassenübergreifend“. Die nachgestellte Vier bezeichnet die Zahl der pro Woche für die Leseförderung vorzusehenden Förderstunden.

Das Konzept geht davon aus, dass Lesekompetenz in allen Unterrichtsfächern gebraucht wird und darum *alle Fächer* an den Fördermaßnahmen interessiert sind und zu ihrer Umsetzung beitragen. Ziel ist es, dass alle am Programm beteiligten Hauptschüler am Ende mindestens die Kompetenzstufe II (nach IGLU) erreichen. Das Konzept stammt von Pädagogen der Münchener Ludwig-Maximilians-Universität und verbindet *Organisations-, Team-, Personal- und Unterrichtsentwicklung*. (Vgl. den Beitrag von Richard Sigel in diesem Band.)

STIKK_4 war Teil des Modellprojekts „FOKUS-Hauptschule“, das von der Stiftung Bildungspakt Bayern und dem Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus gefördert wurde und an mehreren Hauptschulen des Freistaats stattfand. FOKUS-Schulen sind Angebotsschulen in der Großstadt, deren Aufgabe es ist, Maßnahmen zu entwickeln, mit deren Hilfe die Schüler individuell gefördert werden, um ihre Ausbildungsreife zu sichern und sie erfolgreich auf das Berufsleben vorzubereiten. Das STIKK_4-Programm wurde seit dem Schuljahr 2004/05 an drei Nürnberger und drei Münchner Hauptschulen durchgeführt; das ADORE-Projekt besuchte im Jahr 2008 die Georg-Ledebour-Schule in Nürnberg.

Zielgruppen und Fördermaßnahmen: Das Projekt wurde für Schüler der *Jahrgangsstufen 5 und 6* entwickelt. An einigen Schulen sind auch die *Jahrgangsstufen 7 und 8* in das Projekt involviert. Zu Beginn werden die Schüler auf Grundlage der Ergebnisse einer *Eingangsd Diagnose* (s. u.) in vier Kompetenzstufen gemäß dem Kompetenzmodell der Internationalen Grundschul-Leseuntersuchung (IGLU/PIRLS) eingeteilt. Die Förderung findet danach in jeweils *homogenen Leistungsgruppen* statt.

Bei STIKK_4 handelt es sich um ein Programm zur *kognitiven Leseförderung* und zur *Entwicklung von Lesefreude*. Die Förderung setzt sich zusammen aus kompetenzstufenorientierter Textarbeit (50 %) sowie dem Aufbau von Lesemotivation und Leseinteresse (50 %). Im Rahmen der kompetenzstufenorientierten Textarbeit werden zahlreiche Übungen zum Erwerb von Lesetechniken und Lesestrategien durchgeführt. Im Rahmen der Förderung von Lesemotivation und Leseinteresse werden u. a. *freie Lesezeiten* gewährt und eine intensive *Nutzung von Leseraum/Schulbibliothek/Lesecafé* sowie *Besuche öffentlicher Bibliotheken* angeregt. *Regelmäßiges Vorlesen* wird kombiniert mit *Buchvorstellungen* und anderen Verfahren, die das eigene Lesen der Schüler dokumentieren.

Förderdimension – Training kognitiver Fertigkeiten: *Lesestrategien* dienen dazu, den Verstehensprozess beim Lesen zu fördern, zu unterstützen und zu begleiten. In Bezug auf das Textverstehen werden vor allem das Erkennen von Schlüsselbegriffen, das Weiterdenken von Interferenzen und das Verknüpfen der Textinhalte mit

dem vorhandenen *Vorwissen* geübt. Außerdem verlangt das Gesamtverstehen eines Textes Reflexion auf der Basis von Analyse und Verallgemeinerung. Man muss Unwichtiges weglassen, mehrere Detailinformationen generalisieren und Zusammenhänge konstruieren. Verstehendes Lesen ist davon abhängig, dass die Schüler die im Text vorhandenen Informationen mit ihren *bereichsspezifischen Vorkenntnissen* verknüpfen können. Hier müssen „anschlussfähige“ Gedankenverbindungen möglich sein, damit Konstruktions- und Verstehensprozesse in Gang kommen. Die Leseforschung zeigt, dass dies am besten in Kommunikation mit anderen gelingt, weshalb der *Partner- und Gruppenarbeit* ein großer Stellenwert beigemessen wird.

Förderdimensionen – Motivation, Engagement, Kommunikation: Das Konzept geht davon aus, dass eine *intrinsische Lesemotivation* die Voraussetzung für gute Leseleistungen ist. Diese muss daher gefördert werden. Die Förderung der Motivation erfolgt am besten in *Kleingruppen*, wodurch Unsicherheits- und Schamgefühle der leseschwachen Schüler abgebaut werden können. Darüber hinaus werden Materialien genutzt, die dem jeweiligen Niveau entsprechen. Motivierend ist auch die *Literaturauswahl* in der Schulbibliothek und in den Klassenzimmern. Diese ist an den *Schülerinteressen* orientiert und berücksichtigt die geschlechtsspezifischen Leseinteressen von Mädchen und Jungen. Es werden deshalb auch Comics und Zeitschriften zur Verfügung gestellt. Speziell für *Risikoschüler* gibt es Nachmittagsangebote (z. B. Arbeitsgemeinschaft Vorlesen oder Lesepatenschaften). Ziel ist es, den „Risikoschülern“ Erfolgserlebnisse zu ermöglichen.

Im Unterricht spielt das *Gespräch* über Gelesenes eine wichtige Rolle. Es gibt Reflexionsphasen, in denen ein lehrergeleitetes Klassengespräch oder der Austausch mit dem Nachbarn und die Arbeit in Kleingruppen ermöglicht werden. Durch die Gespräche über Gelesenes verändert sich auch die Einstellung der Schüler zum Lesen. Lehrerhaltung und Lernumgebung sollten so ausgerichtet sein, dass die Schüler zunehmend die subjektive Überzeugung gewinnen, Texte verstehen und nutzen zu können.

Ressourcen

Materialien und Räume: Eine Vorgabe für die Durchführung des STIKK_4- Programms besteht darin, dass die Schule im Laufe von 2-3 Schuljahren mindestens jährlich € 1000.- in Lesefördermaterial und Bibliotheksausstattung (Sachbücher, Klassenlektüre, Lexika, Zeitschriften) investiert, was durch *Unterstützung der Kommune* möglich war und tatsächlich zu einem gut sortierten Angebot an Lesematerialien in der Schulbibliothek und den Klassenzimmern geführt hat. Im *Handbuch* zu STIKK_4 (Sigel & Feneberg 2007) gibt es zahlreiche wissenschaftlich fundierte Anregungen zu passenden Lektürestoffen für Schüler. Empfohlen wird, für jede Jahrgangsstufe und jedes Klassenzimmer eine *Förderkiste mit Materialien* bereitzustellen, so dass jeder (Lehrer und Schüler) einen schnellen Zugriff auf Lesestoffe hat. Hierzu gehören altersgemäße Lexika, belletristische Kinder- und Jugendbücher, Zeitschriften, Zeitungen und Sachbücher sowie Texte aus dem *Internet*, zu dem an der Schule ein schneller Zugang möglich ist. Es wird darauf geachtet, dass das Angebot regelmäßig erweitert und aktualisiert wird.

Das Gebäude der von uns besuchten Georg-Ledebour-Schule ist architektonisch so konzipiert, dass es ein guter Ort des Lernens und Aufwachsens ist und räumliche Geborgenheit ausstrahlt. Die Lage im Grünen, die Ausrichtung der Klassenzimmer mit zu öffnenden Glaswänden in den Garten, die freundliche Ausgestaltung der Klassenräume, der Aula, der Mensa, die modernen Werkstatträume etc. sorgen für ein gedeihliches *Wohlfühlklima*. Die *zentrale Schulbibliothek* ist gut mit modernen Printmedien ausgestattet und wird auch für das Leseförderprojekt gruppenweise in Begleitung der Lehrkräfte genutzt. Die kreative Gestaltung vor allem des Aulabereichs und der Gänge tragen zur Förderung wie zum Aufbau einer sichtbaren Lesekultur bei. Insgesamt erhält man den Eindruck, dass die äußeren, räumlichen wie gestalterischen Voraussetzungen in hohem Maß für ein gutes Lern- und Arbeitsklima sorgen.

Lehrpersonal, multiprofessionelle Unterstützung: Die Schule erhält während der Laufzeit des Projekts neben Sachmitteln auch eine *Stundenreduktion* für die im Projekt engagierten Lehrkräfte. Es ist anzunehmen, dass diese bei gravierenden Schwierigkeiten die Unterstützung von *Schulpsychologen, Sonderpädagogen* etc. in Anspruch nehmen können, dies wurde aber nicht explizit bei unserem Besuch angesprochen. Die *Schulbibliothekarin* berät bei der Auswahl von Lektüre sowohl Schüler als auch Lehrer.

Implementierungsstrategien

Leistungsstrukturen und Partizipation: Die *Schulleitung* ist in das Programm involviert. Sie bindet die Stundenplanmacher, lesedidaktisch kompetente Lehrkräfte, interessierte Kollegen sowie Experten des Schulamtes

und der Region in die Konzeptentwicklung mit ein. Die eigentliche Projektleitung erfolgt bei STIKK_4 durch eine *Steuergruppe*, an der Georg-Ledebour-Schule allerdings nur durch eine Kollegin, die die Unterstützung der Schulleitung genießt. Darüber hinaus arbeiten die Lehrkräfte in *Jahrgangsstufenteams*. Diese sichten Material, tauschen es aus, sprechen über Probleme, teilen Fortbildungstermine auf und vermitteln Fortbildungswissen im Kollegium. Außerdem gestalten sie die Kompetenzstufenarbeit, bereiten den Unterricht vor und führen Lesetests durch. Sie ermöglichen so eine abgestimmte und individualisierte Förderung der Schüler.

Organisation des Programms: Wöchentlich sind vier Stunden für die Leseförderung in den Klassen der 5. und 6. Jahrgangsstufe reserviert. Die *Förderstunden* müssen vom normalen Fachunterricht zur Verfügung gestellt werden, also z. B. zwei Stunden aus dem Fach Deutsch, eine Stunde aus Geschichte und eine Stunde aus Mathematik.

Die *Teilnahme* an dem Programm ist für alle Schüler *verpflichtend*. Die *Gruppeneinteilung* erfolgt nach *Kompetenzstufen*, was zu einer Entlastung der besonders schwachen Schüler führt, da sie sich nicht mehr vor der ganzen Klasse „outen“ müssen, sondern zusammen mit Schülern, die ähnliche Defizite haben, gezielt gefördert werden. Die Schüler werden *klassenübergreifend* unterrichtet. Eine Differenzierung nach Kompetenzstufen kann aber auch *innerhalb einer Klasse* vorgenommen werden.

In der Regel sollten die *Gruppen* aus sechs bis zehn Schülern bestehen, jedoch finden sich in der Georg-Ledebour-Schule Fördergruppen mit bis zu 24 Schülern (was die Lehrkräfte beklagen). Je geringer die Kompetenzstufe ist, auf der sich der Schüler befindet, desto kleiner sollte auch die Gruppengröße sein, in der er gefördert wird. Das war auch hier der Fall.

Einbindung der Familien/Hausaufgaben: Im Rahmen des Projekts sorgt die Lesesteuergruppe für die *aktive Einbeziehung* der Eltern (über Elternabende und Elternsprecher). An einigen Schulen ist ein Mitglied des Elternbeirates in die Steuergruppe integriert. Darüber hinaus sollen die Eltern das Programm finanziell unterstützen. Außerdem sollten sie ihren Kindern als *Vorbild* dienen und ebenfalls lesen. Im Rahmen des Projekts werden regelmäßig *Lesehausaufgaben* gestellt. Die Lesezeit sollte zu Beginn 10 Minuten betragen und sich dann langsam steigern. Die Eltern leisten eine Unterschrift, wenn ihre Kinder eine bestimmte Anzahl an Minuten zu Hause gelesen haben.

Komponenten des Programms

Diagnostik: Der Einsatz von Diagnoseinstrumenten ist integrativer Bestandteil des Leseförderprojekts. Dabei stehen den Lehrkräften folgende Diagnoseinstrumente zur Verfügung:

- *Salzburger Lese-Screening 5-8*,
- *Münchner Lese-Beobachtungsbogen* mit einer Einteilung nach 4 Kompetenzstufen (vgl. S. 45 in diesem Band) sowie
- methodische Empfehlungen zur *Triangulation*, d. h. Einsatz mehrerer Diagnoseinstrumente unter vorrangiger Einbeziehung alltäglicher Erfahrungen und Beobachtungen.

Da weder ein Test noch ein Beobachtungsbogen noch ein Lehrerurteil allein für eine valide Diagnostik genügen, wird der Einsatz von mindestens zwei Diagnoseinstrumenten empfohlen, wobei jeweils das Urteil möglichst von mehreren Lehrkräften mit einbezogen werden sollte. Ausgehend von der jeweiligen Kompetenzstufe, auf der sich ein Schüler befindet, wird die Zuteilung zu den Fördergruppen beschlossen, ggf. werden individuelle Förderpläne erarbeitet.

Der Einsatz der Testverfahren für alle Schüler in der Fördergruppe ist teilweise aufwändig und verlangt vom Lehrenden die Bereitschaft zu einer straffen Organisation, zu kontinuierlichen Aufzeichnungen der Ergebnisse und zu regelmäßiger Auswertung im Jahrgangsstufenteam.

Differenzierung/Umgang mit Heterogenität: Die Schüler werden entsprechend ihrer Kompetenzstufe in Gruppen eingeteilt. Dabei gibt es entsprechend dem zugrunde liegenden Lesekompetenz-Modell von IGLU vier unterschiedliche Niveaus und eine Basisstufe:

- *Stufe Basisförderung:* Schüler, die Stufe I nicht erreichen
- *Stufe I:* Erkennen und Wiedergeben explizit angegebener Informationen
- *Stufe II:* Einfache Schlussfolgerungen ziehen
- *Stufe III:* Komplexe Schlussfolgerungen ziehen und begründen und Interpretieren des Gelesenen
- *Stufe IV:* Prüfen und Bewerten von Inhalt und Sprache

Im Förderunterricht wird nach Möglichkeit mit *individuellen Förderplänen* gearbeitet – je nach Niveau erhalten die Schüler andere Materialien. Besonders gefördert werden Schüler mit Migrationshintergrund, dabei kommen vor allem sprachlich vereinfachte Lesematerialien zur Anwendung. Geschlechtsspezifische Fördermaterialien existieren nicht; es gibt jedoch teilweise geschlechtsspezifische Lektüreangebote in der Schulbibliothek.

Intervention – Materialien und Konzepte: Im Idealfall sollten im Rahmen des Modellprojekts die Lehrkräfte in die Lage versetzt werden, eigene Materialien zur Leseförderung ihrer Schüler zu entwickeln. Die Evaluation zeigte jedoch, dass die Lehrkräfte sich vor allem Material für die unterschiedlichen Kompetenzstufen wünschten. Darum wurde dem publizierten Konzept (Sigel & Feneberg 2007) eine CD beigelegt, auf der sich ein Fundus an Texten mit Kompetenzstufenmaterial befindet.

Zusätzlich wurde ein weiterer umfangreicher Band mit *Unterrichtsmaterial* für die an Kompetenzstufen orientierte Leseförderung erarbeitet (Sigel u. a. 2007a); die beteiligten Schulen haben ferner umfangreiche Material-Mappen erhalten. Die Lesetexte sind überwiegend Sachtexte – in Originalversion, teilweise auch als „light version“ mit Textvereinfachungen. Dazu gibt es Arbeitsblätter mit Empfehlungen für die einzelnen Kompetenzstufen mit Angaben zum geeigneten Einsatz, z. B. für die Basisförderung.

Wissenschaftliche Fundierung: STIKK_4 wurde von Richard Sigel und Sabine Feneberg von der Ludwig-Maximilians-Universität München gemeinsam mit den FOKUS-Schulen entwickelt und erprobt. Das Programm basiert – mit wenigen Ausnahmen – auf aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen der Leseforschung und der allgemeinen Pädagogik sowie Schulforschung. Grundlage des Leseförderprojekts ist das *Modell von Irwin* (Teaching reading comprehension processes, New Jersey: Prentice Hall 1986). Dieses theoretische Modell beruht auf den fünf Basisprozessen, mit denen die Aktivitäten beim verstehenden Lesen erklärt werden: Mikroprozesse, integrative Prozesse, Makroprozesse, elaborative und metakognitive Prozesse.

Diese fünf aufeinander aufbauenden Dimensionen werden in den Lehrer- wie Schülermaterialien explizit umgesetzt und finden in den Aufgabenstellungen Anwendung. Ferner wird das Lesekompetenz-Modell der *IGLU-Studie 2001* verwendet, so dass ein inhaltlicher Zusammenhang zwischen den Basisprozessen und den Kompetenzstufen sichtbar wird.

Qualifikation der Akteure

Die Gesamtkonzeption von STIKK_4 sieht eine *vertiefende Ausbildung* im Bereich „Lesen“ als zentraler Basiskompetenz für das gesamte Lernspektrum vor. Im Programm vorgesehen sind sowohl interne als auch externe Fortbildungen. Einbezogen werden sollen dafür überregionale Fortbildungsangebote, lokale Experten, Angebote der Universitäten und von Bibliotheken. Generell sollte die Steuergruppe einen systematischen Plan zur Professionalisierung des Kollegiums erarbeiten und dabei zwischen Fortbildungen differenzieren, die alle beteiligten Lehrkräfte besuchen sollten, und solchen, die nur von den Lese-Experten besucht werden.

Die an dem Projekt mitwirkenden Lehrer in der Nürnberger Hauptschule haben meist eine langjährige Berufspraxis, sind jedoch in unterschiedlichem Ausmaß an wissenschaftlicher Weiterbildung interessiert. Die von der wissenschaftlichen Leitung des Projekts angestrebte *fachdidaktische Professionalisierung* mit Blick auf die Förderkompetenz der Lehrkräfte wird von den Lehrenden unterschiedlich an- und wahrgenommen. Das Engagement der in diesem Bereich eingesetzten Lehrkräfte hängt vielfach davon ab, ob sie sich mit dem Projekt insgesamt identifizieren oder ob sie es mehr oder weniger als notwendige Pflichtveranstaltung werten. Auch nach vierjähriger Laufzeit des Projekts waren immer noch kontroverse, unentschiedene wie offen ausgetragene Diskussionen über die Tauglichkeit der Förderansätze und der schulpraktische Umsetzung zu erkennen.

Evaluation und Qualitätssicherung

Zu dem STIKK_4-Programm gehört neben einer *externen Evaluation* durch die Wissenschaftler, die das Programm entwickelt haben, auch eine regelmäßige *interne Evaluation* im Kollegium der jeweiligen Schule. Für diese haben die Programm-Entwickler zwei alternative Fragebögen entwickelt, die eine Reihe von Items zur Akzeptanz und zur Durchführung des Programms anbieten. Die Fragebögen werden auch elektronisch zur Verfügung gestellt, so dass Items verändert werden können. Dasselbe gilt für den Selbstevaluationsbogen für die Steuergruppe; ferner werden Hinweise zur Durchführung und Auswertung von Evaluationen gegeben. Entscheidungen über Umfang und Inhalt der Evaluation werden in der Gesamtkonferenz getroffen, d. h. alle Beteiligten sind in die Entscheidungen über Inhalt und Art der Evaluation eingebunden. In Jahresgesprächen

werden die Zielvereinbarungen diskutiert und festgelegt. Die Ziele müssen klar überprüfbar sein (z. B. mit Lesetests, Lehrerfragebögen und Polaritätsprofilen). Die Evaluationsergebnisse werden im Gesamtkollegium diskutiert.

Innerhalb des Kollegiums erhält die Arbeit der Schulleitung und der Steuergruppe ein anonymes Feedback. In der Steuergruppe findet darüber hinaus eine *Selbstevaluation* statt. Der Förderunterricht der Schüler wird *nicht* benotet (im Sinne eines summativen Assessments); stattdessen finden diagnostische Assessments zu Beginn und am Ende des Schuljahres statt (Salzburger Lese-Screening), so dass mögliche Erfolge des Programms sichtbar werden. Es gibt bestimmte Zeitfenster, in denen die Evaluation durchgeführt wird: Jeweils am Schuljahresende wird in der Gesamtkonferenz der Projektverlauf bewertet und – falls nötig – neu justiert. Die Evaluation zielt auf eine Überprüfung der Akzeptanz und der Wirksamkeit des Programms, so dass die Beteiligten durch die Ergebnisse angeregt werden können, Probleme zu erkennen und zu beheben. Insgesamt dient die Evaluation somit einer Optimierung des Programms und ist dem Typus *formativer* Evaluationen zuzuordnen.

Stärken und Schwächen des Schulprogramms

Das STIKK_4-Programm ist vor allem als Konzept ein überzeugendes Programm, das auf die *Belange lernschwacher Schüler aus schriftfernen Lebenswelten* in einem Entwicklungsfenster (5. und 6. Jahrgangsstufe) reagiert, in dem gute Chancen einer Kompensation von Leseschwächen bestehen. Sowohl die fokussierte *Altersgruppe* als auch der *Förderschwerpunkt* (Lesetechniken und -strategien) sind vollkommen einleuchtend; die Einbettung dieser Fördermaßnahmen in ein *umfassendes* Konzept der Leseförderung, das auch Leseinteressen, -gewohnheiten und -engagement unterstützen will und entsprechende Lesematerialien und -umgebungen zur Verfügung stellt, ist darüber hinaus sehr zu begrüßen.

Die *wissenschaftliche Fundierung* des Projekts ist insgesamt sehr gut, wenn auch auf dem heutigen Stand der Lesedidaktik ergänzt werden muss, dass Übungen zur Leseflüssigkeit gerade bei schwachen Lesern insbesondere der Jahrgangsstufen 5 und 6 unbedingt erforderlich sind. Diese Dimension der Leseförderung hat allerdings erst in den letzten Jahren Eingang in die deutsche Lesedidaktik gefunden (vgl. Rosebrock & Nix 2008).

Die Einbettung des vorliegenden Programms in ein Konzept zur *Schulentwicklung* (Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung) unterscheidet diesen Ansatz von vielen anderen Schulprofilen zur Leseförderung und kann nachdrücklich unterstützt werden. Allerdings zeigte die Beobachtung und Befragung der Akteure, dass die Umsetzung in die Praxis nicht in allen Aspekten gelungen ist. Die größten *Vorbehalte* bestanden bei etlichen Lehrkräften bezüglich der Anzahl von vier Förderstunden pro Woche: So sehr dies für schwache Leser zu wünschen ist, so wenig erscheint es als verpflichtende Maßnahme für *alle* Schüler eines Jahrgangs in der Sekundarstufe – anders als möglicherweise in Grundschulen – praktikabel; hier müsste ein flexibleres Konzept erarbeitet werden.

Ein anderer Schwachpunkt in der Praxis war die *Implementierungsstrategie*: Da das Projekt weitgehend *top-down* implementiert wurde, ließ die Identifikation mehrerer Kollegen mit dem Projekt zu wünschen übrig; das hatte gravierende Folgen für die Qualität der Arbeit mit den (weitgehend vorgegebenen) Unterrichtsmaterialien und entsprechend für die Qualität des Unterrichts. Auch die Qualität der Maßnahmen der *Lehrerfortbildung* war nicht optimal; diese hatten häufig eher Aspekte der Schulentwicklung als solche der Leseförderung im Zentrum und qualifizierten die Lehrkräfte daher nicht hinreichend für die anspruchsvolle Aufgabe der kognitiven Förderung schwacher Leser. Insgesamt gesehen sollte das vorliegende Programm jedoch unbedingt weiter verfolgt und verbessert werden.

Homepages und Verfügbarkeit von Dokumenten:

- Sigel, Richard; Feneberg, Sabine (2007): Leseförderung und Entwicklung von Lesefreude mit STIKK_4 in den Jahrgangsstufen fünf und sechs. Leitfaden für die lesekompetente Hauptschule. München: Maiß
- Sigel, Richard u. a. (2007a): Leseförderung mit altersgemäßen Texten und vielen differenzierten Arbeitsblättern für die Jahrgangsstufen 2-7 der Grund- und Hauptschulen. München: Maiß
- <http://www.bildungspakt-bayern.de/projekte/fokus-hauptschule>
- <http://www.georg-ledebour-schule.de>

4. Resümee

Das ADORE-Projekt hat nicht nur bei den drei untersuchten Schulprogrammen in Deutschland, sondern bei den insgesamt rund 30 Modellprojekten in elf europäischen Ländern zahlreiche Stärken, aber auch manche Schwächen identifizieren können, die oft rasch zutage traten, wenn man die Konzepte mit der Praxis verglich. (Letztere wurde durch Schulbesuche, Gespräche mit Schulleitung und Kollegium, Schulbegehungen, Unterrichtsbeobachtungen und Interviews mit Lehrkräften und Schülern identifiziert.) Als Ergebnis dieser Erfahrungen haben die Projektpartner beschlossen, keine Einzelstudien über bestimmte Projekte zu veröffentlichen (wie es im Rahmen dieses Aufsatzes geschah), sondern „Schlüsselemente guter Praxis“ aus der Analyse aller Projekte zu abstrahieren. Diese wollen einen Bezugsrahmen bieten für Bildungspolitiker, Schulleiter und Lehrkräfte, die Programme zu einer systematischen Leseförderung an Schulen gestalten wollen. Die Modelle, die wir im Rahmen unserer Analysen entwickelt haben, und die 13 (bzw. 16) Schlüssel-Elemente guter Praxis zur Förderung leseschwacher Jugendlicher werden im nächsten Beitrag zu diesem Band vorgestellt.

Unter praktischen und Ressourcen-Gesichtspunkten ist es unwahrscheinlich, dass man in *einem* Programm *alle* Schlüssel-Elemente guter Praxis berücksichtigen können. Für die Prioritäten-Setzung können aber zwei Gesichtspunkte ausschlaggebend sein:

- (1) die Frage, welche Ressourcen und Potenziale an der eigenen Schule bereits vorhanden sind, und
- (2) die Frage, welche Altersgruppen/Klassenstufen unter den Schülern man vorrangig fördern möchte.

Gerade die *Entwicklungsdimension* wird bislang in der Diskussion um Leseförderung viel zu wenig berücksichtigt. Es ist aber mittlerweile eine gut erforschte Tatsache, dass die „Entwicklungsaufgaben“ oder „Erwerbsaufgaben“ im Rahmen einer gelingenden Lesesozialisation im Altersverlauf sehr verschiedene sind, so dass ein Vorschulkind ganz anders gefördert werden muss als ein Drittklässler oder ein Achtklässler. Die Erkenntnisse der Lesesozialisationsforschung, der Entwicklungspsychologie und der Schriftsprach-Erwerbsforschung können hier wertvolle Hinweise liefern; zusammengeführt zu einem integrierten theoretischen Modell wurden sie im deutschen Sprachraum zuerst von Garbe, Holle & von Salisch 2006; in vereinfachter Darstellung finden sie sich auch in Garbe 2010a und 2010b. Entwicklungsorientierte Leseförderprogramme, die idealiter zugleich die Genderdifferenzen und die Heterogenität der Schülerschaft (z. B. mit verschiedenen Migrationshintergründen) berücksichtigen, sind in Deutschland bislang ein Desiderat.

Literatur

- Bamberger, Richard (2000): Erfolgreiche Leseerziehung in Theorie und Praxis, Wien: öbv & hpt (und Schneider Hohengehren).
- Baumann, Monika (2003): Lesetests. In: Bredel, Ursula u. a. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache, Bd. 2. Paderborn: Schöningh [UTB 8236], S. 869–882.
- Becker-Mrotzek, Michael; Kusch, Erhard & Wehnert, Bernd (2006): Leseförderung in der Berufsbildung. Duisburg: Gilles & Francke [Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik. Reihe A. Heft 2; auch online: <http://www.koebes.uni-koeln.de>]
- Drommler, Rebecca u. a. (2006): Lesetest für Berufsschüler/innen. LTB-3. Duisburg: Gilles & Francke [Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik. Reihe A. Heft 3; Handbuch, Lesetest und Lösungsschablone; auch online: <http://www.koebes.uni-koeln.de>]
- Garbe, Christine; Holle, Karl; Salisch, Maria von (2006): Entwicklung und Curriculum: Grundlagen einer Sequenzierung von Lehr-/Lernzielen im Bereich des (literarischen) Lesens. In: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm. Weinheim und München: Juventa, S. 115–154.
- Garbe, Christine; Holle, Karl; Jesch, Tatjana (2009): Texte lesen. Textverstehen – Lesedidaktik – Lesesozialisation. Schöningh: Paderborn [UTB 3110: StandardWissen Lehramt]
- Garbe, Christine; Philipp, Maik; Ohlsen, Nele (2009a): Lesesozialisation. Ein Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende. Schöningh: Paderborn [UTB 8398, Großformat]
- Garbe, Christine (2010a): Literarische Sozialisation – Mediensozialisation. In: Frederking, Volker u. a. (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 2: Literatur- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 21–40.
- Garbe, Christine (2010b): Wie werden Kinder zu engagierten und kompetenten Lesern? In: Schulz, Gudrun (Hrsg.): Lesen lernen in der Grundschule. Berlin: Cornelsen, S. 9–23.
- Garbe, Christine; Holle, Karl; Weinhold, Swantje (2010a): ADORE – Teaching Adolescent Struggling Readers. Ein europäisches Forschungsprojekt über gute (Unterrichts-)Praxis zur Förderung leseschwacher Jugendlicher. In: Didaktik Deutsch, Heft 28/2010, S. 75–97.
- Garbe, Christine; Holle, Karl; Weinhold, Swantje (Eds.) (2010b): ADORE – Teaching Struggling Adolescent Readers in European Countries. Key Elements of Good Practice. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang.

- Hellstern, Gerd-Michael; Wollmann, Hellmut (Hrsg.) (1984): Handbuch zur Evaluierungsforschung. Opladen: Westdeutscher Verlag [Schriften des Zentralinstituts für Sozialwissenschaftliche Forschung der Freien Universität Berlin, Bd. 35]
- Irwin, Judith W. (1986): Teaching reading comprehension processes. New Jersey: Prentice Hall [3. Aufl. 2006; Allyn & Bacon]
- Lange, Reinhardt (2007): Die Lese- und Lernolympiade. Aktive Leseerziehung mit dem Lesepass nach Richard Bamberger. Leitfaden für eine erfolgreiche Umsetzung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Möller, Jens; Schiefele, Ulrich (2004): Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. In: Schiefele, Ulrich u. a. (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 101–124.
- Moore, David (2008): Program Development. In: Hinchman, Kathleen A.; Sheridan-Thomas, Heather K. (Eds.): Best Practices in Adolescent Literacy Instruction. New York: Guilford Press, pp. 313–338.
- Rieckmann, Carola (2010): Leseförderung in sechsten Hauptschulklassen: Zur Wirksamkeit eines Vielleseverfahrens. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Rosebrock, Cornelia ; Nix, Daniel (2008): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Rosebrock, Cornelia (2009): Lesekompetenz als Mehrebenenkonstrukt. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea; Rosebrock, Cornelia (Hrsg.): Literalität – Bildungsaufgabe und Forschungsfeld. Weinheim und München: Juventa, S. 59–72.
- Sigel, Richard; Feneberg, Sabine (2007): Leseförderung und Entwicklung von Lesefreude mit STIKK_4 in den Jahrgangsstufen fünf und sechs. Leitfaden für die lesekompetente Hauptschule. München: Maiß.
- Sigel, Richard u. a. (2007a): Leseförderung mit altersgemäßen Texten und vielen differenzierten Arbeitsblättern für die Jahrgangsstufen 2-7 der Grund- und Hauptschulen. München: Maiß.
- Wild, Edmund (1998): Strategisches Lesetraining. 5.–8. Schuljahr. Bergedorfer Kopiervorlagen. Buxtehude: Persen.