

Richard Sigel:

Förderung von leseschwachen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund

1. Wie kann man ‚leseschwache Schüler‘ definieren?
 2. Heterogenität und Leseförderung bei leseschwachen Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund
 3. Notwendige Prozesse beim Verstehen von Texten – prinzipiell gleiche Ziele für lesestarke und leseschwache Schüler
 4. Verständnis von Lesekompetenz
 5. Zehn Konsequenzen für die Leseförderung von leseschwachen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund
 6. Lesediagnostik als Vorlauf zur Entwicklung von Fördermaßnahmen – Lehrerbeobachtungen mittels gestufter und kategorialer Kriterien
 - 6.1 Münchner Lese-Beobachtungsbogen für eine Einteilung in Kompetenzstufengruppen
 - 6.2 Diagnosekategorien für leseschwache Schüler – Anregungen für die Förderpraxis
 - 6.3 Beobachtungsbogen für leseschwache Schüler
 7. Gestaltung von Lesefördermaßnahmen für leseschwache Schüler im Rahmen einer spezifischen Unterrichts- und Organisationsentwicklung
 8. Anmerkungen zu Qualitätsmerkmalen von Fördermaßnahmen für leseschwache Schüler
- Literatur

Eine hohe Lesekompetenz gehört zu den zentralen kognitiven Basisfähigkeiten, die unumgänglich ist, um sich in der Wissensgesellschaft orientieren und etablieren zu können. Die spezifische Förderung von leseschwachen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund stellt hier eine ganz besondere Herausforderung für alle Grund- und Hauptschullehrkräfte dar. Dieser Artikel spricht mit forschungs- und praxisbezogenen Anregungen Schulleitungen, Steuergruppen und in der Leseförderung engagierte Lehrkräfte an.

Die Förderung von leseschwachen Schülern wird zum einen auf der didaktisch-methodischen Ebene diskutiert, zum anderen auch auf der Ebene der Organisationsentwicklung. In welchen Bereichen sollte eine Schule aktiv sein, wenn sie erfolgreich Schüler mit Leseschwächen in ihrer Lesekompetenz fördern will? Leseschwächen bei Kindern mit Migrationshintergrund bedingen zusätzliche Überlegungen mit Blick auf Methodik und Gestaltung der Förderung. Auch gilt es, die gemeinsame Förderung von leseschwachen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund in den Fokus nehmen.

1. Wie kann man ‚leseschwache Schüler‘ definieren?

Die IGLU- und PISA-Studien nützen bei der Definition von Leseschwäche ein Kompetenzstufenmodell, in dem unterschiedliche Anforderungsniveaus beschrieben sind. Die folgende Tabelle (Demmer 2008, 23) zeigt, wie eine Definition von Leseschwäche auf Basis von gestuften Leseanforderungen begründet werden kann.

Kurzbeschreibung des Anforderungsniveaus auf den Kompetenzstufen ...				
Kompetenzstufe	... bei IGLU 2006	Punkte	... bei PISA 2000–2006	Punkte
I	Dekodieren von Wörtern und Sätzen	< 400	Oberflächliches Verständnis einfacher Texte	335–407
II	Explizit angegebene Einzelinformationen in Texten identifizieren	400–475	Herstellen einfacher Verknüpfungen	408–480

Kurzbeschreibung des Anforderungsniveaus auf den Kompetenzstufen ...				
Kompetenzstufe	... bei IGLU 2006	Punkte	... bei PISA 2000–2006	Punkte
III	Relevante Einzelheiten und Informationen im Text auffinden und miteinander in Beziehung setzen	476–550	Integration von Textelementen und Schlussfolgerungen	481–552
IV	Zentrale Handlungsabläufe auffinden und die Hauptgedanken des Textes erfassen und erläutern	551–625	Detailliertes Verständnis komplexer Texte	553–625
V	Abstrahieren, Verallgemeinern und Präferenz begründen	> 625	Flexible Nutzung unvertrauter, komplexer Texte	> 625

Die Frage nach dem Umfang der Gruppe der leseschwachen Schüler lässt sich nicht eindeutig beantworten. Nimmt man als Mindeststandard das Erreichen der Kompetenzstufe II, dann ergibt sich nach der IGLU-Studie ein Anteil an Risikoschülern in der Grundschule von insgesamt 13,2 % und bei den 15-Jährigen ein Anteil von 40,2 % (Bos u. a. 2003, Mullis 2007). Die Grundschüler liegen damit international im oberen Drittel, die Sekundarstufenschüler eher im Mittelfeld der OECD-Staaten. Das deutsche PISA-Konsortium sieht die großen internationalen Unterschiede zwischen den guten und den durchschnittlichen Ergebnissen jedoch eher auf der Kompetenzstufe I und darunter.

Wie groß ist nun der Anteil der Schüler mit Migrationshintergrund an der Gruppe der leseschwachen Schüler? Artelt u. a. (2001, 117 f.) beschreiben in der Analyse der PISA-Studie 2000, dass rund 10 % der Schulabgänger nicht über basale Lesefähigkeiten verfügen und deshalb mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht in der Lage sind, im Medium der Schriftsprache gesellschaftlich, am Arbeitsmarkt und kulturell erfolgreich zu partizipieren. Von dieser Gruppe sind 47 Prozent der Schüler selbst und deren Eltern in Deutschland geboren und sprechen ausschließlich Deutsch als Umgangssprache. Weitere 36 % der Schüler, die den Anforderungen der Kompetenzstufe I nicht genügen, sind im Ausland geboren und haben mindestens einen Elternteil, der ebenfalls nicht aus Deutschland stammt. Die restlichen 17 % setzen sich aus in Deutschland gebürtigen Jugendlichen zusammen, die mindestens einen Elternteil haben, der im Ausland geboren ist. Als Fazit bleibt, dass die Gruppe der sehr leseschwachen Schüler sich etwa je zur Hälfte aus Familien mit und ohne Migrationshintergrund zusammensetzt.

Neben einem Kompetenzstufenmodell könnten auch Mindestbildungsstandards zur Beschreibung von zu erreichenden Lesekompetenzen dienen. Dies wäre insofern sinnvoll, weil dann Förderkurse oder spezielle Fördermaßnahmen in die Wege geleitet werden können, falls der Mindeststandard nicht erreicht wird. Im Idealfalle würde dann der 10-Prozent-Anteil an sehr leseschwachen Schülern stark reduziert werden können. Aus pragmatischer Sicht erscheint ein Mindeststandard sinnvoll, der der IGLU-PISA-Kompetenzstufe III entspricht. Damit wäre den Schulen eine klare Orientierung gegeben und die Fördermaßnahmen könnten mit Blick auf die sehr leseschwachen Schüler – durch Lesetests begründet – stark intensiviert werden.

2. Heterogenität und Leseförderung bei leseschwachen Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund

Kinder mit Migrationshintergrund können aus bildungsnahen oder bildungsfernen Elternhäusern kommen. Manche Kinder beherrschen ihre Erstsprache perfekt und verfügen somit über eine klare semantische und syntaktische Grundlage und verstehen auf dieser Basis die spezifische Sprachstruktur des Deutschen demnach schneller und tiefer. Andere Kinder beherrschen weder ihre Erstsprache noch die Zweitsprache Deutsch ausreichend. Manche Schüler mit Migrationshintergrund sind in deutsche Peergroups gut integriert, besuchen Vereine, haben vielfältigen Alltagskontakt mit der deutschen Sprache und lernen damit schnell, sich alltagssprachlich zu verständigen. Andere Kinder mit Migrationshintergrund sprechen im häuslichen Alltag ausschließlich ihre Erstsprache und bewegen sich überwiegend in einer sprachlichen Parallelgesellschaft. Zudem

sind unterschiedliche Sprach- und Leseneiveaus in ganz unterschiedlichen Altersstufen feststellbar. Jugendliche haben teilweise Probleme, die grundschultypisch sind, manche Grundschüler mit Migrationshintergrund verfügen bereits früh über ausgezeichnete Lesefähigkeiten. Diese große Heterogenität erschwert die Förderarbeit der Lehrkräfte außerordentlich.

Wege der Sprachaneignung

Lesekompetenz basiert auf Sprachaneignung. Deshalb ist es sinnvoll, ein paar Aspekte des Sprachlernens im Zusammenhang mit Leseförderung zu diskutieren. Die aktuelle Theorie von Sprachaneignung beschäftigt sich mit der Aneignung von Handlungskompetenzen (Ehlich/Trautmann 2005, 47 ff.). Kinder eignen sich Sprache in kommunikativen Alltagssituationen an, die für sie subjektive Bedeutung haben. Dieses Sprachlernen ist nicht auf Grammatik und Wortschatz reduziert, sondern Sprache hat ein Ziel, ein Interesse und einen ganz konkreten Handlungshintergrund. Ehlich/Trautmann (2005, 47–49) sprechen von einem Qualifikationsfächer, mit dessen Hilfe man Sprachaneignung nachvollziehen kann und der erst im „Verbund“ sprachliche Gesamtkompetenz generiert. Es handelt sich hier um folgende Basisqualifikationen:

- phonische Qualifikation (Aneignung der Lautlichkeit von Sprache)
- pragmatische Qualifikation I (Handlungsqualität von Sprache in ihrer Grundstruktur)
- semantische Qualifikation (Wortschatzerwerb)
- morphologisch-syntaktische Qualifikation (Konstruktion von Sätzen)
- diskursive Qualifikation (Aneignung der Strukturmerkmale und Abläufe von Diskursen)
- pragmatische Qualifikation II (Aneignung von institutionsabhängigen Handlungsmustern, z. B. für Familie, diverse Peergroups, Kindergarten, Grundschule, öffentliche Räume wie Restaurants, Arztpraxen etc.)
- literale Qualifikation I (phonologische Bewusstheit, Phonem-Graphem-Korrespondenz, Basis des Schriftspracherwerbs)
- literale Qualifikation II (rezeptiver und produktiver Umgang mit schriftlichen Texten und ihren Regularitäten)

An diesen Basisqualifikationen kann man gut erkennen, dass der Literalität diverse Vorläuferqualifikationen zuzuordnen sind, die im Bedarfsfalle auch jeweils gefördert und trainiert werden müssen.

Mehrsprachigkeit bedeutet Komplexitätszunahme

Mehrsprachigkeit bedeutet zusätzliche Ebenen der Komplexität im oben beschriebenen Zusammenhang der Basisqualifikationen. Man weiß, dass der Spracherwerb in der Erstsprache sich deutlich unterscheidet vom Erwerb einer Zweitsprache. Und dabei gibt es deutliche Unterschiede in den jeweiligen Erstsprachen. Das bedeutet, dass ein türkischer Schüler mit Deutsch als Zweitsprache in Teilen andere sprachliche, phonologische, semantische, grammatische und syntaktische Herausforderungen zu bewältigen hat als ein Schüler mit Serbokroatisch als Erstsprache. Bis heute sind diese erstspracheabhängigen Komplikationen beim Sprach- und Lesekompetenzerwerb wenig erforscht. Es kommt also viel auf die diagnostischen und didaktischen Fähigkeiten der jeweiligen Lehrkräfte an, ob sie die wesentlichen Unterstützungen geben können (siehe auch Schröder-Lenzen/Mücke 2005).

In der Fachliteratur wird in Teilen darauf hingewiesen, dass Defizite in der Zweitsprache nicht isoliert betrachtet werden können und in der Regel in Teilen auf Defizite in der Erstsprache zurückzuführen sind (siehe Stanat/Müller 2005). Leider gibt es bisher für die Regelschulen keine erprobten und wirksamen Instrumente der Erfassung von Sprachfähigkeiten, die sowohl Erst- wie Zweitsprache und ihre Abhängigkeiten erfassen können. Für einzelne Sprachen (z. B. Türkisch und Griechisch) gibt es jedoch Hilfen bei wiederholt auftretenden Interferenzen (siehe zum Beispiel Dirim 2005).

Schüler mit Migrationshintergrund unterscheiden sich untereinander sehr in den sprachlichen Kompetenzen ihrer Erstsprache, in der Beherrschung der deutschen Alltagssprache, im Wortschatzumfang, im Fachwortschatz, in der Kenntnis von Grammatik und Syntax der deutschen Sprache, in ihrem Wissen über die „Welt“, in ihren bisherigen Leseerfahrungen (quantitativ wie qualitativ) und somit in der Kompetenz, Texte inhaltlich in der sachlichen Tiefe zu verstehen. Eine (Teil-)Lösung basiert auf drei Ebenen:

1. Diagnostik als Vorlauf zur Entwicklung von individuellen Fördermaßnahmen
2. Gestaltung von passenden Lesefördermaßnahmen für Schüler mit Migrationshintergrund im Rahmen einer spezifischen Unterrichts-¹ und Organisationsentwicklung
3. Aufbau einer Lesekultur an der ganzen Schule, die alle Schüler durch passende Förderangebote in die Lage versetzt, eine hohe Lesekompetenz oder wenigstens Lesemindeststandards zu erwerben

3. Notwendige Prozesse beim Verstehen von Texten – prinzipiell gleiche Ziele für lesestarke und legeschwache Schüler

Zum Ende der Grundschule bzw. Hauptschule sollen alle Kinder und Jugendliche (mit und ohne Migrationshintergrund) eine entsprechend qualitativ möglichst hohe Lesekompetenz erworben haben. Die Ziele sind identisch, die didaktischen Wege müssen sich in Teilen unterscheiden. Die Definition von Lesekompetenz des Deutschen PISA-Konsortiums (2001, 23) macht deutlich, welcher komplexer Anspruch zu erfüllen ist:

„Lesekompetenz bedeutet, geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potential weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen.“

Dieses Leseverständnis geht weit über das manchmal noch vorhandene Denken hinaus, Lesen hätte nur etwas mit der technischen Lesefertigkeit und einfacher Sinnentnahme zu tun. Dies ist allerdings nur die grundlegende Voraussetzung, um das mit Texten gewonnene Wissen konkret für das Lernen auf vielen Ebenen zu nutzen. Lesen stellt einen sehr verflochtenen Verständnisprozess dar, der sprachwissenschaftlich für den Bereich des Erstspracherwerbs mittlerweile gut ausdifferenziert ist. Wegen der gut begründeten Theoriebasis werden hier die wissenschaftlichen Arbeiten im Rahmen von IGLU (Bos u. a. 2005) verwendet.

Im Folgenden soll das Modell von Irwin (1986) im Überblick vorgestellt werden. Die Kompetenzstufen von IGLU und PISA wurden teilweise auf dieser theoretischen Basis entwickelt. Dieses Modell passt deshalb in schulische Bezüge, weil es theoretisch eher schulnah konzipiert ist und eine Verbindung mit Befunden aus der Unterrichtsforschung besteht.

In ihrem theoretischen Modell stellt Irwin fünf Basisprozesse dar, mit denen die Aktivitäten beim verstehenden Lesen erklärt werden:

- Mikroprozesse – Verständnisprozesse auf der Satzebene
- Integrative Prozesse – Verständnisprozesse zwischen den einzelnen Sätzen
- Makroprozesse – Verständnisprozesse auf der Textebene
- Elaborative Prozesse – Erarbeitungsprozesse des Lesers
- Metakognitive Prozesse – Prozesse, die das Verstehen lenken

Nachstehend werden diese fünf Basisprozesse kurz erläutert (Bos u. a. 2005, 6 ff.). Dabei wird im Laufe der Diskussion deutlich, dass zwischen den aufeinander aufbauenden Basisprozessen und den Kompetenzstufen ein inhaltlicher Zusammenhang zu erkennen ist.

Mikroprozesse – Verständnisprozesse auf Satzebene

Mikroprozesse beschreiben die Verarbeitung des Gelesenen nur auf der begrenzten Ebene des Satzes. Zuerst muss der Leser die wichtigen Informationen auf der Satzebene erkennen und in Beziehung setzen. Der Satz muss vom Leser richtig gegliedert werden und die wesentlichen Inhalte müssen erkannt werden. Das zentrale Merkmal von Sätzen ist die ‚Kohäsion‘. Damit wird beschrieben, wie die Inhaltsteile und Wörter im Satz zusammenhängen. Für verstehendes Lesen ist es wesentlich, dass die einzelnen Wörter vom Leser zu einem bedeu-

¹ Das BLK-Programm „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – FörMig“ bietet vielfältiges Sprachfördermaterial an. Hier sei besonders verwiesen auf Lengyel u. a. (2009): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. FörMig Edition, Bd. 5. Waxmann.

tungsvollen Satz gedanklich zusammengesetzt werden. Dazu werden elementare grammatische Kenntnisse in Hinblick auf Satzstruktur und Semantik² benötigt. Um einzelne Inhaltsteile eines Satzes zuordnen zu können, nützt der Leser sein Wissen über die erkannten Wörter.

Integrative Prozesse – Verständnisprozesse zwischen den Sätzen

Diese Prozesse beschreiben die inhaltlichen Beziehungen zwischen Satzteilen und Sätzen. Dabei müssen grammatische Strukturen mit Wortbedeutungen in einen sinnvollen Zusammenhang gebracht werden. Leser müssen zum Beispiel Pronomen erkennen (*Beispiel: Die Katze setzt zum Sprung an. Im Gras jedoch weiß die Maus noch nicht, dass von ihr große Gefahr ausgeht.*) und die richtigen Satzteile in inhaltliche Beziehung setzen. Sie müssen also wissen, dass Katzen Mäuse fressen und dass sie dazu ihre Sprungkraft einsetzen. Allein dieses kleine Textbeispiel zeigt, welche komplexen Verstehensprozesse ablaufen, die alle mit Semantik- und Syntaxkenntnissen sowie mit dem Vorwissen (Weltwissen) der Leser über den jeweiligen Inhaltsgegenstand zusammenhängen.

Makroprozesse – Verständnisprozesse auf Textebene

Ein Text ist meist ein zusammengehörendes Ganzes, in dem die einzelnen Teile voneinander abhängen und sich viele Zusammenhänge konstruieren lassen. Bos u. a. (2005, 12) sprechen von „einem Netzwerk aus semantischen Einheiten, die strukturell miteinander verbunden sind, sodass keines dieser Elemente unverbunden bleibt.“ Beim verstehenden Lesen auf der Makroebene hat der Leser ein strukturelles Wissen über den Text sowie über die Möglichkeiten seines Aufbaus und seine übliche Ordnung (zum Beispiel: Einleitung, spezifische Handlungsabläufe, Beschreibung von Charakteren, Spannungsabläufe und wiederkehrende Inhalte). Grabowski (1991, 62 f.) benennt für die Bildung von übergeordneten Inhaltszusammenfassungen (Makropropositionen) drei Regeln:

- *Auslassung*
- *Generalisierung*
- *Konstruktion*

Mit diesen drei Mechanismen können Texte auf ihre wesentlichen Inhalte reduziert und die zentralen Aussagen des Textes erfasst werden. Zudem lassen sich damit umfangreiche Texte für einen Dialog oder Diskurs sinnvoll zusammenfassen (Bos u. a. 2005, 13 f.). Bei Auslassungen werden beim verstehenden Lesen zum Beispiel unwichtige Adjektive und Adverbien weggelassen. Generalisierung findet dann statt, wenn zum Beispiel in einem Sportartikel die ausführliche Beschreibung der einzelnen Trainingstätigkeiten der Spieler mit dem Gedanken „die Mannschaft trainiert vielfältig und hart“ zusammengefasst wird. Damit wird durch eine Konstruktion eine Reihe von Einzelinhalten durch eine einzige Inhaltsbeschreibung ersetzt. Auf der Makroebene kann durch eine mehrfache Anwendung der Makroregeln das Wesentliche im Text in einer Zusammenfassung formuliert werden: durch Auslassung, Generalisierung und Konstruktion.

Elaborative Prozesse – Erarbeitungsprozesse des Lesers

Die elaborativen Prozesse handeln vom Vorwissen der Leser, von dessen Zielen, Erwartungen, bereits vollzogenen Leseerfahrungen und Emotionen im Zusammenhang mit dem verstehenden Lesen. Irwing (1986) führt fünf verschiedene Arten von elaborierten Prozessen auf:

- (1) *Vorhersagen machen*
- (2) *Einbinden der Information in das vorhandene Wissen*
- (3) *Bilden von mentalen Modellen*
- (4) *gefühlbetonte Reaktion*
- (5) *Reaktion auf Basis von Abstraktion und Analyse*

Schon bei der Titelangabe eines Textes lassen sich von den Lesern Vorhersagen zum und Vermutungen über den Text machen. Man kann sich auch über das Inhaltsverzeichnis oder die Zwischenüberschriften im Text einen ersten Eindruck vom Inhalt oder von der Textqualität machen und gemäß der gespeicherten Vorerfahrungen entsprechende Konstruktionen über die Passung des Textes zu den eigenen Zielen und Erwartungen generieren. Im Verlauf des Weiterlesens werden ständig die eigenen Vorwissensbestände eingespeist, die Inhalte geprüft und geordnet und die auftauchenden eigenen Emotionen überprüft. Es besteht ein direkter Zusammenhang zwischen der Qualität der Elaboration sowie dem Vorwissen und den Zielen der Leser. Um auf

2 Siehe Dudenredaktion 1995, 590 ff.

der Ebene der elaborierten Prozesse erfolgreich arbeiten zu können, sind die Mikroprozesse, die integrativen Prozesse und die Makroprozesse entsprechend zu entwickeln. Übungsmaterialien für Schüler mit Migrationshintergrund müssen diese Zusammenhänge berücksichtigen. Es wird deutlich, dass solch komplexe Anforderungen gerade bei diesen eine jahrelange Übung erfordern. Die Gefahr besteht, dass durch zu wenig Übung ein wirkliches Verstehen der in Texten dargestellten Sachzusammenhänge nicht erreicht wird.

Metakognitive Prozesse – Prozesse, die das Verstehen lenken

Auf der metakognitiven Ebene reflektieren die Leser die Zielgerichtetheit und die Sinnhaftigkeit ihrer Leseaktivitäten. Der metakognitive Prozess versucht, zwei Ziele zu erreichen: a) den sinnvollen und verstehenden Umgang mit dem Text und b) das Lernen bzw. Behalten der in den Texten vorhandenen Inhalte. Um beiden Zielen möglichst nahezukommen, versuchen die fortgeschrittenen Leser, auf allen Ebenen den Verständnisprozess zu überwachen und bei Bedarf Lesestrategien anzuwenden, die das Textverständnis auf einem qualitativ hohen Niveau halten. Bos u. a. (vgl. 2005, 17 f.) führen jeweils fünf zielführende Lesestrategien sowie Lesearbeitstechniken auf:

- Änderung der Lesegeschwindigkeit, um die Verarbeitungsintensität zu erhöhen
- Modifikation der Leseziele
- Vorwärts- und Rückwärtsspringen im Text, um Widersprüche zu klären
- Formulierung von Hypothesen, wie der Text weitergehen könnte
- Heranziehen externer Hilfe

Mit diesen Lesestrategien und Arbeitstechniken wird der Verstehensprozess vom erfahrenen Leser kontrolliert und gesteuert sowie eine hohe Verstehensqualität hergestellt. Metakognitive Prozesse bedürfen in der Zweitsprache einer besonders intensiven Übung.

Die Verstehensprozesse von Irwin machen deutlich, dass sich auch die leseschwachen Schüler diese Prozesskompetenzen aneignen müssen, wollen sie Texte verstehen. Es gibt wohl Qualitätsunterschiede, inwieweit man die Verstehensprozesse beherrscht, aber auch leseschwache Schüler müssen sie generell – zumindest auf der Ebene von Alltagstexten und von Kinder- und Jugendliteratur – erlernen.

4. Verständnis von Lesekompetenz

Was bedeutet nun „Lesekompetenz“ genau? Lesekompetenz im modernen Sinne bedeutet ja nicht die technische Fertigkeit, Schriftzeichen in Laute umzuwandeln, diese dann in Silben und Wörter zusammenzufassen und in eine Lautsprache umzucodieren. Dieses Verständnis von Lesen – etwa auf dem Niveau am Ende der ersten Klasse der Grundschule – hat noch wenig mit komplexem und sinnverstehendem Lesen zu tun. Lesekompetenz wird heute im Zusammenhang mit ihrer Bedeutung für die künftige Lebensbewältigung junger Menschen in einer komplexen Welt reflektiert. Artelt u. a. (2001, 70) fassen die Bedeutung von Lesekompetenz wie folgt zusammen:

„Das Lesen ist mit unterschiedlicher Akzentuierung in allen Lebensphasen von Bedeutung. Neben dem Hineinwachsen in die Kultur im Rahmen der Lesesozialisation ist hier vor allem auch die Relevanz des Lesens als Voraussetzung für schulische und berufliche Erfolge zu nennen. Lesen als kulturelle Schlüsselqualifikation eröffnet die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und bietet die Möglichkeit der zielorientierten und flexiblen Wissensaneignung. Umgekehrt bedeutet eine geringe Lesefähigkeit bis hin zum modernen Analphabetismus einen enormen Chancennachteil.“

PISA und IGLU verwenden Modelle der Lesekompetenz, die u. a. auf dem kognitionspsychologischen Forschungsansatz von van Dijk und Kintsch (1983) und dem psychometrischen Ansatz von Kirsch et al. (1998) basieren. Textverständnis kann hiernach als ein informationsverarbeitender Prozess verstanden werden, in dem der Leser die im Text enthaltene Information unter Einsatz verschiedener Lesestrategien aktiv mit seinem Vor- und Weltwissen verbindet und eine mentale Repräsentation des Gelesenen konstruiert. Das bedeutet, dass eine gute Allgemeinbildung und ein umfangreiches Wissen, wie die Welt funktioniert, Voraussetzungen sind, um Texte inhaltlich verstehen zu können.

Dieses Leseverständnis ist handlungs- und zielorientiert, setzt das verstehende Lesen in den Fokus der anzustrebenden Kompetenz, schafft einen Zukunftsbezug und hat zum Ziel, für sich selbst und für andere aktiv und einflussreich sein zu können. Neben der Fähigkeit, Texte erschließen zu können, sind für die Leseförderung besonders auch die Entwicklung von Lesefreude und Leseinteresse von Bedeutung sowie das Anbahnen und Einüben von leseunterstützenden Haltungen und Einstellungen. Bereits Saxer (1991) betont die überragende Bedeutung der Schaffung von Lesemotivation vor allem durch Auswahl von und Zugang zu altersgemäßen Literaturstoffen in Form von Büchern, Zeitschriften und Zeitungen. Dies gilt natürlich ebenso für Schüler mit Migrationshintergrund.

Es sei an dieser Stelle betont, dass insbesondere die Gruppe der Risikoschüler aus lesetechnischen Defiziten heraus zunächst keinen „Leseflow“ und damit natürliche Lesefreude entwickeln können (siehe hierzu auch Nickel-Bacon 2008). Hier müssen über meist längere Zeiträume intensive Förderaktivitäten im Bereich der entsprechenden Vorläuferkompetenzen wirken, bis prinzipiell der Weg für den Aufbau von echter Lesefreude frei wird. Auch die zahlreichen Schüler, die im Elternhaus wenig oder keine Leseförderung erleben, fordern die Grund- und Hauptschule als Institution mit kompensatorischer Funktion. Dass gerade für die Gruppe der Risikoschüler mit Migrationshintergrund besondere Rahmenbedingungen und besondere fachdidaktische Maßnahmen für eine erfolgreiche Leseförderung notwendig sind, versteht sich vor dem Hintergrund der eben beschriebenen Verstehenskomplexität bei Leseprozessen von selbst.

5. Zehn Konsequenzen für die Leseförderung von leseschwachen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund

Irwin zeigt durch die unterschiedlichen Verstehensprozesse beim Lesen von Texten auf, welche kognitiven Leistungen auch von leseschwachen Schülern gefordert werden. In einer Zweitsprache gleiche Lesekompetenzen zu entwickeln, wie dies Schüler mit Deutsch als Erstsprache erreichen können, ist anspruchsvoll und für manche Schüler nur schwer zu erreichen. Doch das Ziel kann erfolgreich angestrebt werden, wenn von Anfang an in der Schule eine spezifische Förderkultur entwickelt und angeboten wird.

Insgesamt wird im Schulalltag die Förderung von leseschwachen Schülern gemeinsam und ohne Unterscheidung nach Migrationshintergrund erfolgen. Vieles spricht auch dafür, dass die gemeinsame Förderung der Königsweg ist, wobei in bestimmten Situationen für spezifische Leseschwächen doch besondere Liftkurse in eher homogenen Lernsituationen für eine bestimmte Zeitspanne von Vorteil sein können. Dabei ist der Migrationshintergrund nicht immer der allein ausschlaggebende Aspekt.

	Konsequenzen für die Leseförderung für alle leseschwachen Schüler	Zusätzliche Konsequenzen für die Leseförderung für leseschwache Schüler mit Migrationshintergrund
1	Frühe Diagnostik und regelmäßige Prozessdiagnostik	Zusätzliche Sprachdiagnostik für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund (Gogolin u. a. 2005)
2	Förderkonzepte über lange Lernzyklen hinweg – Planung von 2–4 Jahreszyklen (Gather-Thurler 2000, 30 ff.)	Mischung aus Förderung in der Stammklasse und Förderung in Liftkursen bei spezifischem Bedarf
3	Liftkurse in intensiver Form (3–5 Stunden in der Woche) – zum Training von Lesestrategien – für Lesezeit in der Schule	Liftkurse gemeinsam mit leseschwachen Schülern ohne Migrationshintergrund, um Sprachanregungen zu nutzen
4	Positive Selbstkonzepte und Selbstwirksamkeitserwartungen ermöglichen	Evtl. kulturell/familiär bedingte „Leseferne“ durch schulische Maßnahmen bewusst kompensieren
5	Im Schulalltag emotional positiv besetzte Lesesituationen gestalten (Vorlesen, Theaterspiel, Mentorenprogramme ...)	Lesepatenschaften für Schüler mit Migrationshintergrund organisieren und Tutorensystem anbieten
6	Allgemeinbildung der Schüler fördern, vielfältiges Weltwissen anhäufen (auch durch Vorlesen)	Zeitungen, Zeitschriften, Nachschlagewerke in der jeweiligen Muttersprache anbieten
7	Lesequantitäten sukzessive erhöhen und Lesezeiten am Vormittag in der Schule anbieten (leseschwache Schüler lesen zu Hause oft nicht)	Lesezeiten in der Schule zusätzlich zur Verfügung stellen

	Konsequenzen für die Leseförderung für alle leleschwachen Schüler	Zusätzliche Konsequenzen für die Leseförderung für leleschwache Schüler mit Migrationshintergrund
8	Lesepreferenzen der Jungen und Mädchen bei der Literaturauswahl berücksichtigen (bei Bedarf ‚Lightversionen‘ auswählen)	Literatur in der Erstsprache anbieten
9	Gestaltung einer Lesekultur an der ganzen Schule	Autorenlesungen durch Schriftsteller mit Migrationshintergrund
10	Evaluation der Leseförderung, jährliche Lesetests	Spezielle Erfassung der Lesefortschritte bei den Schüler mit Migrationshintergrund

6. Lesediagnostik als Vorlauf zur Entwicklung von Fördermaßnahmen – Lehrerbeobachtungen mittels gestufter und kategorialer Kriterien

Wir stellen hier zwei Lese-Beobachtungsbögen vor, die in ihrer Grundstruktur nach den IGLU/PISA-Kompetenzstufen differenziert sind. Für die Schüler, die nur Kompetenzstufe I erreichen (oder weniger), hier genannt ‚Basisförderung‘, werden in einem eigenen Beobachtungsbogen für leleschwache Schüler Lesekompetenzen beschrieben, die Orientierung für eine angemessene Diagnose ermöglichen.

Zum unterschiedlichen Einsatz der zwei Beobachtungsbögen

Durch den ersten Beobachtungsbogen erhält man Hinweise für eine ungefähre Einstufung der Schüler nach Kompetenzstufen. Im zweiten Beobachtungsbogen, speziell für leleschwache Schüler (also Schüler, die die Kompetenzstufe II nicht oder nicht ausreichend beherrschen), können nach den vorgegebenen Kategorien spezifische Kompetenzen festgestellt werden, die eine fachliche Orientierung für konkrete Fördermaßnahmen ermöglichen. Die einzelnen Items werden mit jeweils „ja“, „teilweise“ oder „nein“ in den einzelnen Kategorien gewertet.³

Hinweise zur Arbeit mit den Beobachtungsbögen

Manche Items lassen sich aufgrund von bisherigen Lehrerbeobachtungen einschätzen. Für die Beantwortung der restlichen Items sollte ein Text zusammen mit der Schülerin/dem Schüler gelesen werden. Stellen Sie bei Unklarheit der Lesefähigkeiten/der Lesedefizite konkrete, auf spezifische Items bezogene Fragen an den Schüler. Lassen Sie sich den Textinhalt vom Schüler erklären, geben Sie konkrete, zum Text passende Aufträge („Schlage einen unbekanntem Begriff nach!“ – „Nenne mir ein Schlüsselwort im ersten Absatz!“ – „Warum weißt du, dass der Detektiv einen Verdacht hat?“). Diese Beobachtungsbögen ersetzen keine Testverfahren! Sie stellen eine Art Screeningverfahren dar, welches ein Mittel unter anderen für die Gestaltung von individuellen Fördermaßnahmen ist. Die einzelnen Items geben Ihnen auch konkrete Hinweise, in welchen Bereichen gefördert werden sollte.

Umgang mit den Beobachtungsbögen

Erfahrungen zeigen, dass leleschwache Schüler meist sehr unterschiedliche Förderbedarfe haben. Oft wird nicht schnell deutlich, was Priorität hat oder wo man externe Hilfe nützen muss. Als hilfreich erwiesen hat sich ein in regelmäßigen Abständen stattfindendes Gespräch aller in der Klasse unterrichtenden Lehrkräfte. Hier können auf der Basis der unterschiedlichen Lehrerbeobachtungen Förderschwerpunkte gefunden, Fördermaß-

³ Differenzierte Diagnoseinstrumente kosten Zeit und erbringen oft nur Erkenntnisse in einem sehr engen Spektrum. Erfahrungen zeigen, dass oft „grobe“ Diagnostik ebenfalls zu guten Förderergebnissen führt. Insbesondere aus ökonomischen Gründen sind Diagnoseinstrumente mit „ungefähren“ Aussagen hilfreich. Die Alternative ist sonst meist „gar keine Diagnostik“.

nahmen aufgeteilt und eventuell externe Hilfe angefordert werden. Die Beobachtungsbögen können als ein Diagnoseinstrument unter anderen für künftige Fördermaßnahmen dienen.

6.1 Münchner Lese-Beobachtungsbogen für die Einteilung in Kompetenzstufen⁴

Name des Schülers/der Schülerin: _____ Klasse: _____

Vorläufig empfohlen für die Kompetenzstufengruppe: _____

Kompetenzstufe 1	Die Schülerin/der Schüler ...	ja	teilweise	nein	Anmerkungen
	... liest altersgemäß flüssig. (1)				
	... kann einfache Sachverhalte, die sich vorwiegend nur innerhalb eines Satzes darstellen, im Text verstehen. (2)				
	... kann Fragen auf explizit im Text vorkommende Inhalte – bezogen auf eine einfach zu verstehende Textstelle – beantworten. (3)				
	... kann manchmal Vorwissen zum Text aktivieren. (4)				
	... kann Wörter im Wörterbuch – teilweise noch mit Hilfestellungen – selbstständig nachschlagen. (5)				
Kompetenzstufe 2	Die Schülerin/der Schüler ...	ja	teilweise	nein	Anmerkungen
	... kann lesetechnisch flüssig und richtig betont vorlesen. (6)				
	... kann angegebene Sachverhalte aus einer kurzen Textpassage (1–5 Sätze) durch einfache Schlussfolgerungen erschließen. (7)				
	... kann einen Sachzusammenhang in einer inhaltlich übersichtlichen Textpassage weiterdenken. (8)				
	... kann einfach nachvollziehbare Informationen aus verschiedenen Sätzen verknüpfen. (9)				
	... kann unbekannte Wörter und Begriffe mit dem Wörterbuch und dem Lexikon erschließen. (10)				
	... kann in Ansätzen Schlüsselwörter erschließen, benennen und auch etwas begründen. (11)				
	... kann in einfacheren Texten zu Absätzen Zwischenüberschriften formulieren. (12)				
Kompetenzstufe 3	Die Schülerin/der Schüler ...	ja	teilweise	nein	Anmerkungen
	... kann auch nicht direkt im Text enthaltene Sachverhalte auf Grund des Kontextes erschließen. (13)				
	... kann bei Verstehensproblemen adäquat reagieren, das Lesetempo verringern und schwierige Textstellen durch mehrfaches Lesen oder durch bewusst eingeholte externe Hilfe klären. (14)				

⁴ Diese vier Kompetenzstufen basieren auf Bos u. a. (2004, 54f.)

Kompetenzstufe 3	Die Schülerin/der Schüler ...	ja	teilweise	nein	Anmerkungen
	... kann Sachverhalte in verschiedenen Textpassagen miteinander kombinieren und mit zusätzlichem umfangreichen Weltwissen verbinden. (15)				
	... kann selbstständig aus Texten komplexe Informationen entnehmen. (16)				
	... kann sich selbstständig aus dem Internet oder aus Lexika bereichsspezifische Informationen besorgen. (17)				
	... kann sich begründet eine eigene Meinung bilden. (18)				
Kompetenzstufe 4	Die Schülerin/der Schüler ...	ja	teilweise	nein	Anmerkungen
	... kann die Absicht des Autors erkennen und bewerten. (19)				
	... kann die Gestaltungsmerkmale eines Textes erkennen. (20)				
	... kann Sprache, Inhalt und Textelemente nach Kriterien prüfen und selbstständig bewerten. (21)				
	... kann eine Geschichte auf Wahrheitsgehalt und Glaubwürdigkeit prüfen. (22)				
	... kann die zentrale Aussage eines Textes erkennen. (23)				

6.2 Diagnosekategorien für leseschwache Schüler – Anregungen für die Förderpraxis

In einem so heterogenen Feld wie der Leseförderung von leseschwachen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund kann nur mit einer spezifischen Diagnostik sinnvoll gefördert werden. Sollte mit dem ersten Diagnosebogen ein Ergebnis auf oder unter der Stufe 1 erzielt werden, dann bietet sich eine weitere Diagnose durch den Beobachtungsbogen für Risikoschüler an. Folgend wird ein Diagnosebogen für Lese-Risikoschüler vorgestellt, der sechs Kategorien enthält, die für eine gute Lesekompetenzentwicklung von Bedeutung sind. Gleichzeitig werden jeweils Anregungen für die Praxis gegeben:

➤ Diagnosekategorie 1: Allgemeine Beobachtungen

Durch die allgemeinen Beobachtungen kann man unterschiedliche Gruppen von leseschwachen Schülern bilden. Schüler, die im Beobachtungsbogen in der Tabelle linkslastig erscheinen, können eventuell auch ohne spezifische Liftkurse befriedigende Förderergebnisse durch Differenzierung im normalen Unterricht erzielen. Rechtslastig erscheinende Schüler bedürfen mit großer Wahrscheinlichkeit einer spezifischen Förderung in mehrstündigen Liftkursen, die, will man nachhaltigen Erfolg erzielen, teilweise langfristig angeboten werden müssen.

Förderanregungen

- Kontakt zum Elternhaus herstellen
- vielfältige Sprachkontakte mit deutschsprachigen Schülern ermöglichen
- Allgemeinwissen auch mit muttersprachlichen Lexika und Sachliteratur fördern
- Tutoren- und Patensysteme anbieten

➤ Diagnosekategorie 2: Dekodieren von Wörtern und Sätzen (Basis Schriftspracherwerb)

Mit dieser Kategorie kann man feststellen, ob noch Defizite im basalen Schriftspracherwerb vorliegen. Erfahrungen zeigen, dass auch ältere Schüler in den Jahrgangsstufen 3 bis 6 noch Defizite aufweisen können.

Förderanregungen

- Förderprogramme zur phonologischen Bewusstheit
- Blitzwortlesen (lautgetreue Wörter) zur schnellen Erkennung von Häufigkeitswörtern
- Fibelarbeitshefte in einem Wiederholungskurs bearbeiten lassen
- Helfersystem anbieten (Banknachbar kennt die Lernprobleme und darf stets gefragt werden)
- Hausaufgaben periodisch auf diesen Bereich beschränken und täglich kontrollieren

➤ Diagnosekategorie 3: Leseflüssigkeit

Die Leseflüssigkeit ist ein wichtiger Prädiktor für das Leseverstehen. Sollten nämlich lange Wörter nur stockend erlesen werden können, dann ist das Kurzzeitgedächtnis so beansprucht, dass kaum noch Gedankenkapazitäten für ein übergreifendes Sinnverstehen vorhanden sind. Es ist somit auch mit Blick auf das Leseverstehen sinnvoll, die Leseflüssigkeit bei Bedarf intensiv zu trainieren.

Förderanregungen

- Blitzwortlesen mit mehrsilbigen Wörtern
- Perfektes Vorlesen üben mit kurzen Texten nach Stoppuhr: Jeder Lesefehler führt zu Neubeginn (den Lernfortschritt über eine Woche mit der Stoppuhr feststellen)
- gegenseitiges tägliches Partnervorlesen
- geübtes Vorlesen vor einer Gruppe in einer 1. Klasse/im Kindergarten
- kleine Theaterstücke üben, lesen, auswendig lernen und in einer anderen Klasse vorspielen

➤ Diagnosekategorie 4: Lesemotivation

Ist Lesemotivation bereits entwickelt, werden noch vorhandene Defizite schnell aufgeholt sein. Fehlt jedoch Lesemotivation, ist dies das erste Feld, das bearbeitet werden muss: Ohne Lesemotivation keine Fortschritte in der Lesekompetenz. Entscheidend für eine positive Lesemotivation sind zwei psychologisch (Bandura 1994) und neurobiologisch (Roth 2006) gut erforschte Phänomene:

■ Positive Lese-Selbstwirksamkeitsüberzeugung

Von Selbstwirksamkeitsüberzeugung spricht man, wenn zum Beispiel ein Schüler beim Lesen eines schwierigen Sachtextes denkt: „Na ja, schwer ist das schon, aber wenn ich mich anstrenge, dann schaffe ich das schon.“ Er ist also davon überzeugt, die Herausforderung bestehen zu können, und geht mit einem guten Selbstkonzept und einer stabilen Selbstüberzeugung an die Arbeit. Selbstwirksamkeitsüberzeugung (Self-Efficacy) bezieht sich nach Bandura auf subjektive Überzeugungen und das Zutrauen des Schülers, in einer herausfordernden Situation das Ziel durch den bewussten Einsatz von gelernten Strategien erreichen zu können. Selbstwirksamkeitsüberzeugung bedeutet dabei auch, dass schwierige Hürden und Stolpersteine erwartet und durch Selbstregulierungsprozesse überwunden werden können.

■ Gestaltung von vielfältigen emotional positiv besetzten Lesesituationen

Neuere Forschungen der Neurobiologie (Roth 2006) zeigen, dass das Gehirn dann bereit ist, Neues zu lernen, wenn dies in einer entspannten und emotional positiv besetzten Situation geschehen kann. Ein leichter Herausforderungsstress, der die Konzentration und die Sinne schärft, ist dabei hilfreich. Angst oder größeres Stressempfinden hemmen oder verhindern gar das Lernen. Roth und andere Neurobiologen weisen zunehmend häufiger darauf hin, dass das Gehirn für neu zu Lernendes eine entspannte Lernatmosphäre benötigt, ein angstfreies Lernklima hilfreich ist und dass ein Feedback auf Basis von schlechten Noten lernabträglich sowie Erfolgserlebnisse lernförderlich sind. Bedenkt man, dass leseschwache Schüler tendenziell mehr unter Stress stehen als andere Schüler (weil sie wissen, dass sie bei einer wichtigen Kompetenz nicht mithalten können), wird deutlich, wie wichtig es ist, das Selbstwertgefühl durch vielfältige Erfolgserlebnisse und positive Kompetenzerfahrungen zu steigern.

Die Förderung der Lesemotivation ist also relativ einfach einzugrenzen: Man tut vieles, um die Lese-Selbstwirksamkeitsüberzeugung herzustellen und emotional positiv besetzte Lesesituationen zu schaffen.

Förderanregungen

- vielfältige Erfolgserlebnisse ermöglichen (Vorlesen bei jüngeren Kindern, kleine Theaterstücke aufführen, bei Vater/Mutter/Oma/Opa vorlesen lassen, Leseflüssigkeitstrainings wiederholt mit der Stoppuhr durchführen etc.)
- viele Lernsituationen in Partner- oder Kleingruppenarbeit ermöglichen
- Themeninteressen der Schüler stark berücksichtigen
- bei Bedarf spezielle Lektüren in ‚Lightversion‘ für den aktuellen Leistungsstand aussuchen
- Mädchen- und Jungenpräferenzen berücksichtigen

➤ **Diagnosekategorie 5: Textverstehen**

Die mit diesem Beobachtungsbogen begleiteten Schüler befinden sich in der Regel auf der Kompetenzstufe I. Das bedeutet nach dem bei IGLU und PISA verwendeten Kompetenzstufenmodell, dass sie auf konkrete Nachfragen hin einen explizit im Text in einer kurzen Textstelle vorkommenden Sachverhalt wiedererkennen. Das Erkennen von Zusammenhängen und das Schließen von Verstehenslücken mithilfe von Informationsverknüpfungen fallen ihnen noch schwer.

Förderanregungen

- Vorwissen zur Textthematik aktivieren
- Erwartungen an den Text formulieren
- häufig Reflexionsphasen zum Textverstehen einbauen
- schrittweise ‚Weltwissen‘ aufbauen, z. B. durch vielfältiges Vorlesen und Darübersprechen
- Allgemeinbildung fördern durch Nachrichtenhören, gezieltes Internetsurfen, Lexikonarbeit
- Textinhalte mit dem eigenen Weltwissen verbinden

➤ **Diagnosekategorie 6: Lesetechniken und Lesestrategien**

Lesetechniken dienen zur besseren Orientierung im Text. Lesestrategien sind Methoden, um den Text in seiner sachlichen Tiefe besser zu verstehen. Beides dient dazu, die Schüler zu genauem und reflektiertem Lesen anzuregen und anzuleiten. Ein wichtiger Aspekt ist hier die Bildung einer ausgeprägten Anstrengungsbereitschaft. Das Üben von Lesetechniken und Lesestrategien ist für die Schüler ‚harte Denkarbeit‘. Ohne das Prinzip ‚üben-üben-üben‘ jedoch können leseschwache Schüler nicht zu hoher Lesekompetenz geführt werden. Insofern ist die Balance zwischen ‚Lesearbeit‘ und ‚Lese Freude‘ stets einzuhalten. Auch in einer Übungsstunde mit schwieriger Anwendung von Lesestrategien sollte immer ein Aspekt der Lese Freude enthalten sein (zum Beispiel ‚Vorlesen‘, ‚Lesememory‘ oder ‚freies Lesen in der Lieblingslektüre‘).

Förderanregungen zu Lesetechniken

- Schlüsselwörter gelb markieren
- unbekannte Wörter orange markieren
- Text nach spezifischen Begriffen querlesen – mit Zeilensuche
- schnelles Nachschlagen
- schnelles Angeben von entsprechenden Zeilennummern bei Inhaltsfragen
- reflektiertes Verhalten bei schwierigen Textstellen: nochmaliges Lesen, langsames Lesen, Vorwärts- und Rückwärtsspringen im Text, Vermutungen anstellen, externe Hilfe heranziehen (nachschnlagen, den Nachbarn fragen, im Internet recherchieren, mit der Lehrkraft diskutieren)

Förderanregungen zu Lesestrategien

- unbekannte Begriffe recherchieren und erklären
- Schlüsselwörter erkennen und erklären
- Pronomen zuordnen und Konjunktionen textbezogen erläutern
- Zwischenüberschriften formulieren
- Fragen zum Text beantworten
- Multiple-Choice-Fragen beantworten
- Mindmap (Gedankenkarte) zum Thema erstellen
- Inhalte grafisch darstellen

- Themensituationen alternativ weiterdenken
- alternative Kapitel/Absätze schreiben
- Quiz (Kreuzworträtsel) zum Textinhalt entwickeln
- Zusammenfassungen nach Kriterien schreiben (7 Sätze, 10 Stichwörter, eine Seite etc.)

6.3 Beobachtungsbogen für leseschwache Schülerinnen und Schüler

Erweiterter Münchner Lese-Beobachtungsbogen

Name des Schülers/der Schülerin: _____

Klasse: _____

I. Allgemeine Beobachtungen					
Die Schülerin/der Schüler ...	ja	teilweise	nein	Ausgangsbeobachtungen	Lernfortschritte nach 3–6 Monaten
... besucht regelmäßig die Schule. (1)					
... bekommt zu Hause/im Hort Unterstützung bei den Hausaufgaben. (2)					
... hat zu Hause Unterstützung bei Textverständnisproblemen. (3)					
... kann sich im Alltag mündlich verständlich ausdrücken. (4)					
... verfügt über gute Gedächtnisleistungen. (5)					
... fügt sich in die Klassengemeinschaft gut ein und ist anerkannt. (6)					
... kann sich gut konzentrieren. (7)					
... zeigt eine altersgemäße Anstrengungsbereitschaft. (8)					
... nimmt von Erwachsenen Rat an. (9)					
... kann mit Gleichaltrigen gut kooperieren. (10)					
... verbringt am Nachmittag Zeit mit deutschsprachigen Freunden/Freundinnen. (11)					
... besitzt altersgemäße Kenntnisse in der deutschen Sprachlehre und Grammatik. (12)					
... verfügt über kulturelles Wissen, besitzt Allgemeinbildung. (13)					
II. Dekodieren von Wörtern und Sätzen (Basis Schriftspracherwerb)					
Die Schülerin/der Schüler ...	ja	teilweise	nein	Ausgangsbeobachtungen	Lernfortschritte nach 3–6 Monaten
... kann im Schriftspracherwerb Phoneme und Grapheme gut zuordnen. (14)					
... beherrscht alle Buchstaben und Buchstabenkombinationen. (15)					
... kann Häufigkeitswörter als Ganzwörter schnell erkennen. (16)					
... kann mehrsilbige Wörter problemlos erlesen. (17)					
... kann Wörter mit Konsonantenhäufungen problemlos erlesen. (18)					

III. Leseflüssigkeit						
Die Schülerin/der Schüler ...	ja	teilweise	nein	Ausgangsbeobachtungen	Lernfortschritte nach 3–6 Monaten	
... hat altersgemäß ein angemessenes Lesetempo. (19)						
... kann Häufigkeitswörter automatisiert abrufen. (20)						
... kann den Sinn betonend vorlesen. (21)						
... kann auch schwierige mehrsilbige Wörter flott erlesen. (22)						
IV. Lesemotivation						
Die Schülerin/der Schüler ...	ja	teilweise	nein	Ausgangsbeobachtungen	Lernfortschritte nach 3–6 Monaten	
... liest zu Hause regelmäßig Bücher. (23)						
... hat in Bezug auf Lesen ein gutes Selbstkonzept. (24)						
... hatte vielfältige schulische Positiverlebnisse in Lesesituationen. (25)						
... liest Lektüren interessiert mit. (26)						
V. Textverständnis						
Die Schülerin/der Schüler ...	ja	teilweise	nein	Ausgangsbeobachtungen	Lernfortschritte nach 3–6 Monaten	
... hat ausreichendes Vorwissen zu alltagsnahen Sachthemen. (27)						
... verfügt altersgemäß über einen allgemeinen deutschen Wortschatz. (28)						
... kann sich teilweise auch Fachbegriffe erschließen. (29)						
... kann Texte vorlesen und versteht vom Inhalt das meiste. (30)						
... findet auf Fragen hin im Text explizit angegebene Begriffe und Wörter. (31)						
... kann einfache Verstehenslücken („zwischen den Zeilen lesen“) gedanklich schließen. (32)						
VI. Lesetechniken und Lesestrategien						
Die Schülerin/der Schüler ...	ja	teilweise	nein	Ausgangsbeobachtungen	Lernfortschritte nach 3–6 Monaten	
... wendet die Lesetechnik „Markieren“ selbstständig an. (33)						
... markiert unbekannte Begriffe selbstständig. (34)						
... ist interessiert, unbekannte Begriffe sich selbst zu erschließen. (35)						
... kann in Ansätzen Schlüsselbegriffe zu einem Absatz benennen. (36)						

Die Schülerin/der Schüler ...	ja	teilweise	nein	Ausgangsbeobachtungen	Lernfortschritte nach 3–6 Monaten
... kann ein Wörterbuch nutzen. (37)					
... kann bei leichten Texten einen Begriff durch „querlesen“ auffinden. (38)					
... kann bei Verstehensproblemen Techniken anwenden, die das Verstehen unterstützen (z. B. die Textstelle langsam und mehrfach lesen). (39)					
... kann Schlüsselwörter erkennen. (40)					
... kann Zwischenüberschriften zu einzelnen Kapiteln formulieren. (41)					

7. Gestaltung von Lesefördermaßnahmen für leseschwache Schüler im Rahmen einer spezifischen Unterrichts- und Organisationsentwicklung

Leseschwache Schüler mit und ohne Migrationshintergrund gibt es an allen Schulen. Ihre Förderung kann nicht nur über vereinzelte Fördermaßnahmen in einigen Klassen erfolgreich betrieben werden. Es genügt meist nicht, nur an einer Stellschraube des Lernsystems zu drehen, um eine effektive Förderung zu erreichen. Es sollten Lesefördermaßnahmen etabliert werden, die auf einer vernetzten Unterrichts- und Organisationsentwicklung basieren.

Die vier organisatorischen Ebenen der Leseförderung für leseschwache Schüler: eine effektive Leseförderung durch Unterrichts- und Organisationsentwicklung



Abb. 1

Eine effektive Leseförderung kann nicht nur über isolierte Unterrichtsentwicklung innerhalb einiger Klassenzimmer an einer Schule etabliert werden. Will sie erfolgreich sein, ist sie darauf angewiesen, dass ein Gesamtkonzept ineinandergreift. Grundfrage ist jeweils, wie die leseschwachen Schüler mit und ohne Migrationshintergrund erfolgreich gefördert werden können? Welchen Lernkontext brauchen sie im Alltag?

Einbettung der Leseförderung für leseschwache Schüler in ein übergreifendes Konzept zur Leseförderung an der ganzen Schule

Die Leseförderung für leseschwache Schüler sollte in ein übergreifendes Konzept zur Leseförderung an der gesamten Schule eingebettet sein und benötigt eine übergreifende Organisationsstruktur. Die Schuladministration muss die gesellschaftlich-soziale Bedeutung der Förderung von leseschwachen Schülern durch entsprechende Stundenzuweisungen unterstreichen. Große Defizite in der Lese- und Sprachkompetenz müssen frühzeitig durch zusätzliche Förderung aufgefangen und gemindert werden. Die Schulleitung ist für das Entstehen einer Lesekultur an der Schule verantwortlich. In einer Schule mit Lesekultur erleben die Schüler täglich die Nützlichkeit einer guten Lesekompetenz, die Attraktivität von Buchinhalten und die Faszination von Leseflowsituationen. Es sollte Absprachen zwischen allen Klassen geben, welche Lesetechniken und Lesestrategien an der Schule eingeführt werden. Die Schulleitung regt die Fachlehrkräfte an, sich bei der Leseförderung zu beteiligen. Dafür werden auch Fortbildungen organisiert. Die Lehrkräfte für die spezifischen Liftkurse werden durch die Schulleitung ausgewählt. Sie erhalten jeweils mehrere Stunden Förderunterricht und werden so dazu motiviert, sich fachlich fortzubilden. Für die Liftkurse werden spezielle Förderkisten mit passendem Fördermaterial beschafft. Liftkurslehrkräfte arbeiten bei Bedarf mit Schulpsychologen und Beratungslehrern zusammen.

Die leseschwachen Schüler müssen alltäglich erleben können, dass sie in möglichst vielen Fächern und bei möglichst vielen ihrer Lehrer in der Lesekompetenz gezielt und gemäß einer einheitlichen Konzeption gefördert werden. Lernprozesse für leseschwache Schüler sind abhängig von vielfältigen und im Kollegium abgesprochenen, sich oft wiederholenden Übungssituationen.

In folgender Grafik werden wesentliche Elemente einer übergreifenden Lesekultur an der ganzen Schule dargestellt.

Wichtige Elemente einer umfassenden Lesekultur an der ganzen Schule



Abb. 2

Hurrelmann (2002, 6 ff.) kritisiert in der Folge der PISA-Untersuchungen eine eher einseitige Leseförderdidaktik, die sich vorwiegend auf Lesetrainings beschränkt. Sie skizziert ein erweitertes Modell von Leseförderdidaktik, welches sich den motivationalen, emotionalen und interaktiven Dimensionen des Lesens als einer kulturellen Praxis öffnet. Gerade eine Förderung für leseschwache Schüler benötigt diesen vieldimensionalen Ansatz, da in dieser Gruppe erhebliche Defizite in der Lesemotivation, bei emotional positiv besetzten Lesesituationen und bei der individuellen Anstrengungsbereitschaft vorliegen.

Eine bewusst geschaffene Lesekultur, die die Balance zwischen Lesetraining und Förderung der Lesefreude schafft (Wrobel 2008), kommt den realen Bedürfnissen der leseschwachen Schüler am ehesten entgegen. Nickel-Bacon (2008, 42) fasst das gegenüber PISA erweiterte Modell der Förderung einer Lesekultur in vier Punkten zusammen:

- Förderung der kognitiven Dimensionen des Leseverstehens im Sinne einer Unterstützung der basalen Lesefertigkeiten sowie kognitiver Textverarbeitungsstrategien
- Förderung einer nachhaltigen Lesemotivation als Basis für die Überwindung von Verstehensschwierigkeiten und Lesekrisen
- Förderung der emotionalen Dimension des Lesens im Sinne einer Unterstützung von sinnlich-affektiven Zugängen zu Texten
- Förderung der interaktiven Dimension im Sinne einer kommunikativen Einbettung des Lesens und der Förderung von Anschlusskommunikationen

Diese vier Bereiche machen deutlich, dass Leseförderung in diesem umfassenden Sinne besser über die Gestaltung einer Lesekultur an der ganzen Schule und mit dem ganzen Kollegium erreichbar ist.

Integration von leseschwachen Schülern mit Migrationshintergrund als Bestandteil der Lesekultur einer Schule

Eine Schule mit einer reflektierten Lesekultur integriert leseschwache Schüler mit Migrationshintergrund durch reflektierte Konzeptionen der Leseförderung. Schüler mit Migrationshintergrund entwickeln Lesekompetenz dann relativ schnell, wenn sie einen erheblichen Teil der Unterrichts- und Lebenszeit zusammen mit Schülern verbringen können, die Deutsch als Erstsprache sprechen. Dabei ist festzustellen, dass viele Schüler mit Migrationshintergrund teilweise bereits sprachlich sehr kompetent sind, teilweise nur kleine Defizite in spezifischen Lernbereichen haben, zum Teil aber auch erhebliche Rückstände und Lesekompetenzdefizite aufweisen.

Zum anderen gibt es auch einen großen Anteil an Schülern mit Deutsch als Muttersprache, die ebenfalls Lesekompetenzdefizite aufweisen. Dies eröffnet Chancen in der Umsetzung von Förderunterricht. Es können „Win-Win“-Situationen entstehen: Die schwachen Leser mit Deutsch als Muttersprache profitieren von den Leseförderaktivitäten der Migrantenkinder, die Migrantenkinder nützen die besseren basalen Sprachkompetenzen der leseschwachen Schüler mit Deutsch als Erstsprache.

Für die Förderung der Lesefreude ist eine passende Bücherauswahl nötig, die an den Interessen und den aktuellen Lesefähigkeiten orientiert ist. Verschiedene Verlage bieten Kinder- und Jugendliteratur für „leseungewohnte“ Schüler an, z. B. „Zoom“ vom Arena-Verlag, „short&easy“ vom Ravensburger Verlag, „K.L.A.R.“ vom Verlag an der Ruhr, „Kurzstreckenleser“ vom Schroedel-Verlag, „einfach lesen“ vom Cornelsen Verlag und Kinder- und Jugendbücher für das Fach „Deutsch als Zweitsprache“ (Conrady 2008, 86 ff.).

Die Vermittlung von Lesestrategien sollte für leseschwache Schüler besonders langfristig ausgelegt sein. Hier gilt das Prinzip „üben-üben-üben“ über viele Jahre hinweg. Es sei auch auf die Notwendigkeit hingewiesen, dass Erfolge nur über die Entwicklung einer entsprechenden Lesemotivation und ausgeprägten Anstrengungsbereitschaft erzielbar sind. Gerade dies fällt aber vielen leseschwachen Schülern schwer. Sie benötigen schlicht mehr Übungs- und mehr Lesezeit als die anderen Schüler.

Viele Schüler mit Migrationshintergrund können bestimmte Defizite nicht allein durch den gemeinsamen Unterricht in der Klasse aufarbeiten. Auch Helfersysteme auf der Schülerebene sind bei allen beobachtbaren Vorteilen teilweise ungeeignet, weil sie die Helfer überfordern und bestimmte Fördernotwendigkeiten von Gleichaltrigen nicht erkannt oder nicht fachgerecht durchgeführt werden können. Helfersysteme auf der Schülerebene haben wichtige pädagogische und methodische Funktionen, die jedoch in ihren Möglichkeiten und Grenzen analysiert werden müssen.

Liftkurse

Liftkurse sollten in kleinen Gruppen und mit einer spezifisch fortgebildeten Fachkraft drei- bis fünfmal in der Woche durchgeführt werden. Die Förderung in dieser Form hat ganz spezifische Vorteile:

- In kleinen Gruppen entsteht ein intensiver Trainingseffekt. Die Schüler entwickeln so das Gefühl, sie lernen auch in ihren Defizitbereichen etwas dazu.
- Erfahrungen (Sigel/Feneberg 2005, 58 ff.) zeigen, dass sich die meisten Schüler in den Liftkursen wohlfühlen, da sie die Lernatmosphäre, die Lernfortschritte und den intensiven Kontakt mit der Lehrkraft als positiv empfinden.
- Die Schüler sind sich ihrer Lesedefizite durchaus bewusst. Teilweise schämen sie sich ihrer Schwächen, wenn diese in der Klasse offenkundig werden. Im Liftkurs tritt dieser Effekt jedoch kaum auf, da alle ähnliche Defizite haben.
- In den Liftkursen können spezifische Lesefähigkeiten so lange trainiert werden, bis diese in der Klasse „vorzeigbar“ sind. Dies schafft eine positive und die Leseleistung steigernde Selbstwirksamkeitsüberzeugung bei den Kindern mit Migrationshintergrund.
- Das Lernen in Liftkursen sollte freigestellt sein von der herkömmlichen Ziffernnotengebung. Liftkurse ermöglichen die dauerhafte Generierung von positiv besetzten Lesesituationen mit einer an der individuellen Leistungsentwicklung orientierten Feedbackkultur. Schlechte Noten machen die Förderarbeit auf der Motivationsebene zunichte.
- In der Elternarbeit können Zeichen gesetzt werden. Ein Kurs „Mama lernt Deutsch“ in Kooperation mit der Volkshochschule spricht sich bei allen Familien mit Migrationshintergrund herum. Die Schule macht exemplarisch deutlich, dass sie sich um die Bedürfnisse dieser Familien ernsthaft kümmert. Erfahrungen zeigen, dass dann die Schwellenängste der Eltern mit Migrationshintergrund gegenüber der Schule geringer werden und sie sich der Institution gegenüber vermehrt öffnen können. Bildungsferne ist meist kein Problem einer bewussten Entscheidung, sondern hängt vom Grad der Verunsicherung und der Ängste sowie vom Ausmaß des Vertrauens in die Institution ab.

Die Mischung aus gesteuerten und natürlichen Lernsituationen (explizite und implizite Sprachförderung) erbringt nach dem aktuellen Forschungsstand (Stanat/Müller 2005, 25 ff.) wohl die effektivste Sprach- und Leseförderung. Viele Schulen gestalten bereits eine bewusste Sprach- und Leseförderung für Migrantenkinder an der Schule. Genauso wichtig für die Sprach- und Leseentwicklung wäre allerdings auch eine Integration der Schüler mit Migrationshintergrund in deutschsprachige Freundeskreise und Familien sowie in das Vereins- und Gemeindeleben am Ort.

8. Anmerkungen zu Qualitätsmerkmalen von Fördermaßnahmen für leseschwache Schüler

Es gibt eine Reihe von Qualitätsmerkmalen für die Leseförderung bei Schülern mit Migrationshintergrund. Sie lassen sich unter vier Aspekten zusammenfassen, wie Abb. 3 zeigt.

Motivation und Lernbereitschaft sind wichtige Eigenschaften, die nötig sind, um sich von einem leseschwachen zu einem motivierten und Texte verstehenden Schüler zu entwickeln. Angst und Verunsicherung sind schlechte Lernbegleiter. Unter motivationspsychologischen Aspekten muss die Leseförderung in emotional positiv besetzten Lernsituationen stattfinden. Bei Leseübungen müssen die Schüler spüren können, dass sie sich auf einem guten Weg befinden. Lektüren sollten so ausgewählt werden, dass die Interessen und Lesepräferenzen der Jungen und Mädchen sowie interkulturelle Besonderheiten berücksichtigt sind, wobei die Texte nach den sprachlichen Vorkenntnissen der Schüler angeboten werden sollten.

Lesefreude, Training von Lesestrategien, hohe Lesequantitäten und umfangreiches Weltwissen sind eine Mischung, aus der gute Lesekompetenz erwachsen wird. Oftmals liest ein Teil der leseschwachen Schüler zu Hause nicht oder nicht viel. Hierauf hat die Schule keinen wirklichen Einfluss. Dreimal die Woche eine halbe Stunde feste Lesezeit ermöglicht den Schülern das Erlebnis eines „Leseflows“ innerhalb der Schulzeit. Jahrelanges Training der Lesestrategien und Lesetechniken, tägliche Liftkurstunden, viel gemeinsame Lernzeit von



Abb. 3

leseschwachen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund und ein regelmäßiger Kontakt der Schule zum Elternhaus erhöhen die Lerneffektivität (Sigel/Kahlert 2007).

Schüler mit Migrationshintergrund brauchen ganz besonders die Anbahnung einer positiven Selbstwirksamkeitsüberzeugung im Bereich der Sprache und der Lesekompetenz. Hierbei gilt und wirkt auch das neurobiologisch belegte Prinzip „üben-üben-üben“. Die Schule hat durchaus die Möglichkeit und die Pflicht, Anstrengungsbereitschaft anzubahnen. Eine verpflichtende Ferienlektüre über alle Ferien erbringt bereits die Lektüre von fünf Büchern im Schuljahr. Und eine Ferienlektüre stellt bei den meisten Schülern keinen Zwang dar, sondern wird als Ausdruck der Lesekultur ihrer Schule empfunden. Nach dem Motto: Lesen gehört eben einfach dazu! Leseschwache Schüler mit und ohne Migrationshintergrund wissen sehr genau, dass für sie Lesekompetenz wichtig ist. Und wenn eher leseunwillige Schüler merken, dass ihre Lehrkraft jeden Morgen die Lesehausaufgabe nachfragt, spüren sie, dass sich ein Erwachsener täglich um sie kümmert.

Ohne Organisationsentwicklung kein guter Unterricht für leseschwache Schüler

Die Klärung unbekannter Begriffe, das Markieren von Schlüsselwörtern, die Erstellung von Mindmaps und das Formulieren von Zwischenüberschriften sind Techniken und Strategien, die dann wirksam werden, wenn sie in den passenden Situationen von allen Lehrkräften in allen Fächern eingefordert werden. Dies geschieht nicht von allein und auch nicht auf Anweisung. Dafür muss die Schulleitung einen Kommunikationszusammenhang (Sigel 2007, 66 ff.) auf vielen Besprechungen und Konferenzen herstellen, sodass das Kollegium die Leseförderung von Risikoschülern zu ihrer eigenen Sache machen kann. Ein Kollegium braucht auch Experten für die Leseförderung von Risikoschülern. Nicht alle können auf dem gleichen fachdidaktischen Niveau sein. Die Schulleitung muss zwei bis drei Lehrkräfte motivieren, sich hier besonders zu engagieren. Schulleitungen sind gut beraten, dieser Lehrkraft/diesen Lehrkräften dann auch mehrere Förderstunden in der Woche zu übertragen. Wer fünf Stunden Liftkurs für leseschwache Schüler unterrichten kann, der besucht auch eher entsprechende Fortbildungen. Und Unterrichtsentwicklung auf Schulebene funktioniert dann effektiv, wenn diese Lehrkraft ihr neu erworbenes Wissen in Sachen Förderung von leseschwachen Schülern an das Kollegium weitergibt.

Ein Ineinandergreifen von Unterrichtsentwicklung und Organisationsentwicklung sowie die Berücksichtigung motivationspsychologischer und leserlerntheoretischer Erkenntnisse sind Qualitätsmerkmale einer professionellen Leseförderung. Eine Schule sollte sich die Zeit nehmen, eine so gestaltete Lesekultur zu entwickeln. Zwei bis drei Jahre braucht sie dazu!

Literatur

- Artelt, Cordula u. a. (2001): PISA 2000: Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen, 69–140.
- Bandura, Albert (1994): *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York.
- Bos, Wilfried u. a. (2004) (Hrsg.): IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster.
- Bos, Wilfried u. a. (2005) (Hrsg.): IGLU. Vertiefende Analysen. Münster.
- Conrady, Peter (2008): Ist Jugendliteratur für leseungewohnte Jugendliche einfache Literatur? In: Knobloch, J. (Hrsg.): *Kinder- und Jugendliteratur für Risikoschülerinnen und Risikoschüler. Aspekte der Leseförderung*. München, 82–91.
- Demmer, Marianne (2008): Risikoschüler in einem risikoreichen Schulsystem. Lesekompetenz im Spiegel von PISA und IGLU. In: Knobloch, J. (Hrsg.): *Kinder- und Jugendliteratur für Risikoschülerinnen und Risikoschüler. Aspekte der Leseförderung*. München, 17–34.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.
- Dirim, Inci (2005): Deutsch lernen auf der Grundlage der Erstsprache Türkisch. In: Bartnitzky, H./Speck-Hamdan, A. (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache lernen*. Frankfurt am Main, 53–57.
- Ehlich, Konrad/Trautmann, Caroline (2005): Sprachaneignung beobachten, Sprachstand erheben: linguistische Sicht. In: Bartnitzky, H./Speck-Hamdan, A. (Hrsg.) (2005): *Deutsch als Zweitsprache lernen*. Frankfurt am Main, 44–52.
- Gather-Thurler, Monica (2000): Verantwortung für lange Lernzyklen geben. In: *Journal für Unterrichtsentwicklung* 2, 30–38.
- Gogolin, Ingrid u. a. (Hrsg.) (2005): *Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Münster.
- Grabowski, Joachim (1991): Der propositionale Ansatz der Textverständlichkeit: Kohärenz, Interessantheit und Behalten. Münster. *Arbeiten zur sozialwissenschaftlichen Psychologie*, Bd. 24.
- Hurrelmann, Bettina (2002): Leseleistung – Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis. In: *Praxis Deutsch* 29 H. 176, 6–18.
- Irwin, Judith W. (1986): *Teaching reading comprehension processes*. New Jersey.
- Kahlert, Joachim/Sigel, Richard (Hrsg.) (2006): *München macht Schule – Münchner Konzept zur Schulentwicklung – MÜKOS*. Bad Heilbrunn.
- Kniffka, Gabriele/Siebert-Ott, Gesa (2007): *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und lernen*. Weinheim.
- Knobloch, Jörg (2008) (Hrsg.): *Kinder- und Jugendliteratur für Risikoschülerinnen und Risikoschüler. Aspekte der Leseförderung*. München.
- Kirsch, Irwin S./Jungeblut, Ann/Mosenthal, Peter B. (1998): The measurement of adult literacy. In: Murray, T.S./Kirsch, I.S./Jenkins, L. (Eds.): *Adult literacy in OECD countries: Technical report on the first international adult literacy survey*. Washington DC.
- Mullis, Ina V.S. u. a. (2007): PIRLS 2006. International Report. IEA's Progress in international Reading. Literacy Study in Primary Schools in 40 Countries. IEA, TIMSS & PIRLS. Boston.
- Nickel-Bacon, Irmgard (2008): Leseleistung, literarische Kompetenzen und interkulturelle Leseförderung. In: Knobloch, J. (Hrsg.): *Kinder- und Jugendliteratur für Risikoschülerinnen und Risikoschüler. Aspekte der Leseförderung*. München, 35–45.
- Roth, Gerhard (2006): Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? In: Herrmann, U. (Hrsg.): *Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für hirngerechtes Lernen*. Weinheim und Basel, 49–59.
- Saxer, Ulrich (1991): Lese(r)forschung – Leseförderung. In: Fritz, A. (Hrsg.): *Lesen im Mediumfeld*. Gütersloh, 99–132.
- Schründer-Lenzen, Agi/Mücke, Stephan (2005): Mit oder ohne Fibel – was ist der Königsweg für die multilinguale Klasse? In: Bartnitzky, H./Speck-Hamdan, A. (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache lernen*. Frankfurt am Main, 210–222.
- Sigel, Richard/Feneberg, Sabine (2007): *Leseförderung und Entwicklung von Lesefreude*. München.
- Sigel, Richard/Feneberg, Sabine (2009): *Leseförderung durch intensives Training von Lesestrategien. Kompetenzstufenorientierte Materialien für den differenzierten Einsatz in Jgst. 2–7*. München.
- Stanat, Petra/Müller, Andrea (2005): Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In: Bartnitzky, H./Speck-Hamdan, A. (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache lernen*. Frankfurt am Main, 20–32.
- Van Dijk, Teun/Kintsch, Walter (1983): *Strategies of discourse comprehension*. New York.
- Wrobel, Dieter (2008): *Individualisiertes Lesen. Leseförderung in heterogenen Lerngruppen. Theorie – Modelle – Evaluation*. Baltmannsweiler.