

Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:



**Halbjahresschrift für die Didaktik
der deutschen Sprache und
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>
15. Jahrgang 2010 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

*Christine Garbe/Karl Holle/Swantje
Weinhold*

**ADORE - TEACHING
ADOLESCENT STRUGGLING
READERS**

**Ein europäisches
Forschungsprojekt über gute
(Unterrichts-)Praxis zur
Förderung leseschwacher
Jugendlicher.**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 15. H. 28. S. 75-97.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. – Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Christine Garbe, Karl Holle, Swantje Weinhold

ADORE – TEACHING ADOLESCENT STRUGGLING READERS

Ein europäisches Forschungsprojekt über gute (Unterrichts-)Praxis zur Förderung leseschwacher Jugendlicher.

0 Einleitung

Spätestens die PISA-Studien haben einer breiten Öffentlichkeit bewusst gemacht, dass die Fähigkeit, (Sach- und Fach-)Texte lesen und angemessen verstehen zu können, eine der grundlegendsten Kompetenzen für die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben, für schulischen Erfolg, Ausbildungsfähigkeit und lebenslanges Weiterlernen in einer globalen Wissens- und Informationsgesellschaft darstellt. Nicht zufällig hat das von der OECD initiierte *Programme for International Student Assessment* (PISA) in seiner ersten Erhebung im Jahr 2000 die Lesekompetenz („reading literacy“) ins Zentrum gerückt, denn Lesekompetenz gilt als fächerübergreifende Schlüsselqualifikation, die nicht länger nur als Aufgabe des muttersprachlichen Unterrichts verstanden werden darf, sondern Grundlage des Lernens in allen Unterrichtsfächern, Berufen und Bereichen lebenslangen Lernens ist. Folglich wird von Bildungsexperten immer nachdrücklicher postuliert, dass *alle* Jugendlichen am Ende ihrer Pflichtschulzeit über einen ausreichenden Basisstandard an Lesekompetenz verfügen müssen. Die PISA-Studien definieren diesen Minimalstandard mit der Kompetenzstufe 2 (von 5 Stufen): Die SchülerInnen müssen fähig sein, die Hauptidee eines gekennzeichneten Textteiles zu erkennen, einfache Informationen zu lokalisieren und einfache Schlussfolgerungen zu ziehen (PISA 2000, 2006). Wer unterhalb dieser Kompetenzstufe bleibt, gilt demzufolge als „Risikoschülerin“ oder als „schwacher Leser“ („low achiever in reading“).¹

In der Europäischen Union hat sich die Anzahl dieser „low achievers“ von 21,3 % im Jahr 2000 auf 24,1 % im Jahr 2006 erhöht. (Basis dieser Zahlen sind die 18 Länder der EU, die sich seit 2000 an allen PISA-Studien beteiligt haben.) Das bedeutet: Fast ein Viertel der Schulabgänger in der Europäischen Union ist den Anforderungen einer Wissensgesellschaft nicht gewachsen und wird sich im Erwachsenenleben mit zahlreichen Problemen konfrontiert sehen. Die Verbesserung der Lesefähigkeit zählt darum zu den „Five Education Benchmarks for Europe“, die die EU-Kommission im Rahmen der Lissabon-Strategie definierte: „Im Jahr 2010 sollte der Anteil der schwachen LeserInnen in der Europäischen Union, verglichen mit dem Jahr 2000, um mindestens 20 % gesunken sein.“ (European Commission 2007, S. 92; Übersetzung von den Verf.). Das bedeutet: Statt bei 21,3 % im Jahr 2000 sollte der

¹ Im Sinne einer gendersensiblen Schreibweise verwenden wir geschlechtsneutrale Formulierungen, arbeiten im Singular abwechselnd mit weiblichen und männlichen Formen und im Plural mit dem Binnen-I (vgl. Wehking 2006).

Anteil der RisikoschülerInnen im Jahr 2010 bei höchstens 17 % liegen. In der Fortschreibung der Education Benchmarks für die kommende Dekade wurde sogar ein noch ambitionierteres Ziel formuliert: Bis 2020 soll es in der Europäischen Union nicht mehr als 15 % „struggling readers“ geben.

Die Dringlichkeit dieses gesellschaftlichen Problems hat die Europäische Kommission veranlasst, im Jahr 2006 ein Socrates-Programm mit der folgenden Zielsetzung auszuschreiben: „Better understanding of the phenomenon of poor reading and poor readers in order to better combat the problem“.

Das ADORE-Projekt (vollständiger Titel: „Teaching Struggling Adolescent Readers – A Comparative Study of Good Practices in European Countries“) wurde 2006–2009 von der Europäischen Kommission in diesem Programm gefördert (Projektbudget: circa 640.000 Euro). An dem Projekt waren rund 35 Lese-ExpertInnen aus Universitäten und Lehrer-Bildungseinrichtungen aus Belgien, Deutschland, Estland, Finnland, Italien, Norwegen, Österreich, Polen, Rumänien, der Schweiz und Ungarn beteiligt, ferner einige amerikanische Expertinnen. Die Leitung des Projektes lag bei den VerfasserInnen dieses Beitrags. Das Projekt wurde im August 2009 mit einem wissenschaftlichen Bericht an die Europäische Kommission abgeschlossen; in einer leicht überarbeiteten Form wird dieser Bericht Ende 2010 als Buch erscheinen.² Weitere Informationen sind auf der Projekt-Homepage www.adore-project.eu zu finden; ferner wurde als ein Ergebnis des Projektes ein internationales „Adolescent Literacy Network“ gegründet; dessen Aktivitäten werden künftig auf der Homepage www.alinet.eu dokumentiert.

Der folgende Beitrag besteht aus drei Teilen: In Teil 1 wird die Problemlage genauer beschrieben, die zu dem hohen Anteil an RisikoschülerInnen in den meisten europäischen (und vielen außereuropäischen) Ländern geführt hat. Diese Analyse der Problemlage ist bereits ein Ergebnis des ADORE-Projektes, zugleich aber auch der Ausgangspunkt für die qualitativ-empirische Studie, die im Zentrum des Projektes stand. In Teil 2 werden die Fragestellung, das Forschungsdesign und die Methodik des ADORE-Projektes vorgestellt; in Teil 3 erfolgt die Darstellung der wichtigsten Ergebnisse unserer Feldforschung in elf Ländern.

1 „Better understanding of the phenomenon of poor reading and poor readers...“: Die Problemlage

Die gesellschaftlichen Anforderungen an das Verstehen von Texten aller Art sind in den letzten Jahrzehnten erheblich gestiegen: Wer heutzutage auf einem Niveau liest, das 1950 als angemessen gegolten hätte, ist den Anforderungen einer hochtechnologischen Wissens- und Mediengesellschaft nicht mehr gewachsen. Diese Anforderungen gelten heute nicht nur für akademische Berufe, sondern in der gesamten Arbeitswelt; die amerikanische Forschung zur „Lesekompetenz am Arbeits-

² Garbe, Christine, Holle, Karl & Swantje Weinhold (Eds.) (2010). Teaching Adolescent Struggling Readers in European Countries. Key Elements of Good Practices. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang (i. D.).

platz“ („workplace literacy“) stellte schon in den 1970er Jahren fest, dass 70 Prozent der Texte, die an normalen Arbeitsplätzen gelesen werden müssen, dem Schwierigkeitsgrad der Oberstufe einer Highschool entsprechen (vgl. Diehl & Mikulecky 1980).

Dies bedeutet umgekehrt: Wer über diese Lesefähigkeiten nicht verfügt, dem fehlt eine jener grundlegenden Basiskompetenzen, die PISA zufolge in modernen Gesellschaften für eine befriedigende Lebensführung in persönlicher und wirtschaftlicher Hinsicht notwendig sind. Die Jugendlichen, deren Lesekompetenz diesen Anforderungen nicht genügt, werden in der internationalen lesedidaktischen Forschung „adolescent struggling readers“ genannt (im Folgenden abgekürzt: ASR). Dies ist keineswegs gleichzusetzen mit Illetrismus oder Analphabetismus: „Struggling readers“ können lesen, aber nicht auf dem geforderten komplexen Niveau (vgl. Allington 2001). Diese Sachlage war Ausgangspunkt für die projektinterne Arbeitsdefinition zur Eingrenzung des Untersuchungsfeldes:

ASR gehören zu der Altersgruppe der 12- bis 18-Jährigen. ASR sind bereits Leser, sie sind keine Analphabeten. Dennoch haben sie nicht die Lesefähigkeiten entwickelt, die es ihnen ermöglichen, den Anforderungen eines sich schnell wandelnden Berufs- und Privatlebens gerecht zu werden. Die meisten von ihnen haben kein stabiles Selbstkonzept als Leser/Leserin entwickelt. Ihre Lesefertigkeiten sind von Hemmnissen gekennzeichnet, die sie alleine nicht überwinden können. Diese Hemmnisse liegen größtenteils in den Bereichen des Dekodierens, der Leseflüssigkeit, des Leseverständnisses, der metakognitiven Fähigkeiten, der Nutzung von Lesestrategien und der Lesemotivation. Um diese Hemmnisse zu überwinden, benötigen ASR die Hilfe kompetenter Anderer und dabei insbesondere die Hilfe professioneller Lehrkräfte.

Die Wahrscheinlichkeit, dass ein Kind sich zu einem ASR entwickelt, ist in den Ländern Europas sehr verschieden ausgeprägt. Laut PISA 2006 gehörten z. B. in Finnland nur 4,8 %, in Rumänien aber 53,5 % der 15-Jährigen zu den leseschwachen Jugendlichen. Wie sehr ein Kind mit dem Lesen „kämpft“, wie lange und mit welchen Konsequenzen, ist in hohem Maße abhängig von seinem Geburtsland und von dessen Bildungssystem. Die verschiedenen europäischen Länder, die wir im Rahmen des ADORE-Projektes miteinander verglichen haben, differieren stark in ihren sozio-ökonomischen Voraussetzungen, stellen unterschiedliche rechtliche und finanzielle Ressourcen zum Umgang mit „struggling readers“ bereit und sind durch unterschiedliche Erziehungssysteme, Curricula und Unterrichtskulturen geprägt. Sie lassen sich daher kaum fair miteinander vergleichen, bieten aber in ihren Differenzen Ansatzpunkte zur Bestimmung von Voraussetzungen für eine Verbesserung der Situation.

Vor allem in den nordeuropäischen Ländern konnten wir ein Problembewusstsein hinsichtlich der Lesekompetenz feststellen, das seit zwei bis drei Jahrzehnten dem Stand der internationalen Leseforschung Rechnung trägt. Dagegen war dieses Bewusstsein in den anderen Ländern des Projektes erst als Folge der PISA-Studien entstanden; in einigen Ländern existiert es bis heute nicht. Die meisten der von uns un-

tersuchten nationalen Bildungssysteme haben die Herausforderung, allen SchülerInnen einen anspruchsvollen Grundstandard an Lesekompetenz zu garantieren, bislang erst in Ansätzen in Angriff genommen. Während diese generelle Feststellung auch für viele wohlhabende westeuropäische Staaten (wie zum Beispiel die Bundesrepublik Deutschland) gilt, verschärft sich das Problem in vielen osteuropäischen Staaten durch eine schwächere Ökonomie einerseits sowie eine besonders traditionelle Bildungspolitik und Unterrichtskultur andererseits. Insbesondere Länder mit einem hoch selektiven Bildungssystem, striktem Fächerkanon und präskriptiven Curricula zeigen nur wenige Ansätze, diesen neuen Herausforderungen substantiell zu begegnen.

In vielen Ländern finden sich deshalb kaum Konzepte zu einer systematischen Leseförderung jenseits der frühen und mittleren Kindheit. Ferner fehlen bislang *professionelle Organisationsformen* ebenso wie informelle Netzwerke, nationale und internationale Publikationsorgane oder Internet-Plattformen – kurz: eine entwickelte *Kommunikationsstruktur* für Wissenschaftler, Praktiker und Entscheidungsträger. Entsprechend schwach ist die Aufmerksamkeit in der Öffentlichkeit und der Politik für dieses Problemgebiet ausgeprägt.

Zudem hat in vielen Ländern die *Grundlagenforschung* und eine entsprechende *didaktische Forschung zum weiterführenden Lesen* weder einen Platz in den akademischen Disziplinen der Universitäten noch in der *Lehrerbildung*. Es ist vielerorts noch ein fremder Gedanke, dass das Lesen in den weiterführenden Schulen komplexe und weitgehend fachspezifische Anforderungen stellt, die in *allen Klassenstufen* und in *allen Unterrichtsfächern* systematisch gefördert werden müssen: Lesen und Schreiben zu lernen gilt als Aufgabe des muttersprachlichen Unterrichts in den ersten zwei bis drei Schuljahren; danach werden diese Fähigkeiten vorausgesetzt und der muttersprachliche wie der Fachunterricht konzentrieren sich fortan auf die Vermittlung von Fachwissen. Für die internationale Forschung ist dagegen evident, dass Lesekompetenzen (und Schreibkompetenzen) kontinuierlich und fachspezifisch in allen Unterrichtsfächern weiterentwickelt werden müssen („reading to learn“; vgl. Harris & Hodges 1995; Ipoplito 2008).

Sowenig es eine systematische Verankerung dieser Erkenntnisse in der universitären *Lehrerbildung* gibt, sowenig gibt es in den meisten von uns bereisten europäischen Ländern ein systematisches *durchgehendes Lesecurriculum* für die Schulen, das den erforderlichen Fortschritt der fachbezogenen Lesekompetenzen („academic literacy“) quer zu allen Unterrichtsfächern und Klassenstufen modellieren würde. Eine der Ursachen könnte sein, dass sich in vielen Ländern die Trennung von Elementarschulen und Sekundarschulen (oder sogar drei verschiedene Schulstufen: Elementar-, Mittel- und Oberstufe) in getrennten Curricula niederschlägt, die eine Kompetenzmodellierung in den nationalen Curricula erschwert.

Eine weitere gravierende Lücke stellt die *Diagnostik* von Lesekompetenzen dar: In vielen der von uns untersuchten Länder sind hierfür noch kaum Testverfahren oder andere aussagekräftige Assessment-Verfahren vorhanden, so dass die Lehrkräfte hinsichtlich der Identifizierung der ASR weitgehend allein gelassen werden. Ver-

schiedene Studien haben darauf aufmerksam gemacht, dass die diagnostischen Kompetenzen vieler Lehrkräfte nicht hinreichend sind, um Problemfälle zu erkennen (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001; Bos et al. 2003; Artelt et al. 2005). Dies ist vor allem als Herausforderung an Politik, Wissenschaft und Lehrerbildung zu begreifen. In vielen von uns untersuchten Ländern existiert keine systematisch verankerte schulpädagogische und fachdidaktische Leseforschung, deren Aufgaben unter anderem in der Beratung von Curricula und Bildungsstandards, der Entwicklung diagnostischer Instrumente und Assessment- sowie Evaluationsverfahren und der Weiterqualifizierung von Lehrkräften liegen müsste.

Als Ergebnis dieser ersten Bestandsaufnahme lässt sich festhalten: In den meisten der von uns untersuchten europäischen Länder findet nach der Alphabetisierung in den ersten beiden Klassenstufen kein systematisches weiterführendes Lesetraining im Kontext des Fachunterrichts statt. Jugendliche, die mit dem Lesen kämpfen, finden daher keine Unterstützung; ihre fachspezifischen Lernpotenziale und Interessen können sich auf Grund von Verstehensproblemen nicht entfalten und ihre Leistungen sind entsprechend schwach. Mit diesen Leistungsdefiziten sind ihnen vielfach die Wege zu höheren Bildungsabschlüssen und entsprechenden beruflichen Positionen verschlossen. Viele Bildungspotenziale bleiben ungenutzt.

2 Fragestellung und Forschungsdesign des ADORE-Projektes

Die großen internationalen Leistungsvergleichs-Studien der letzten Dekaden (TIMMS, PISA, PIRLS u. a.) haben den Eindruck entstehen lassen, es ginge bei Bildungsreformen in erster Linie um eine Steigerung des Leistungsniveaus von SchülerInnen und es zähle nur die Leistung, die in standardisierten „large scale assessments“ abtestbar ist. Viele Reformen definieren derzeit „Bildungsstandards“ und „Kompetenzen“ als messbaren Output des Unterrichts, ohne den Lehrkräften, Schulleitungen und Bildungsadministrationen hinreichend Unterstützung hinsichtlich des erforderlichen Inputs zu geben.

Das ADORE-Projekt interessierte sich explizit für diesen Input, also für die Frage, welche Komponenten eine „gute Praxis“ zur Förderung der jugendlichen „low achievers in reading“ aufweisen muss. Das Projekt fokussiert dabei besonders die *Unterrichtspraxis* in weiterführenden Schulen (einschließlich Berufsbildenden Schulen), beansprucht also nicht, alle Formen der Leseförderung zu erfassen. Dieser Fokussierung liegt die Überzeugung zu Grunde, dass die Defizite der ASR in erster Linie gezielte und langfristige Maßnahmen der Institution Schule erfordern, also beispielsweise nicht durch temporäre Lesekampagnen zu beheben sind.

Da es bislang weder hinsichtlich der Situation von „adolescent struggling readers“ noch hinsichtlich guter Unterrichtspraxis für diese Zielgruppe eine vergleichende Forschung in den europäischen Ländern gab, hat sich das ADORE-Team für eine *explorative Methode* entschieden. Ziel war eine *qualitative Studie*, in deren Zentrum einerseits die Vernetzung des theoretischen Diskurses stand, andererseits die Durchführung empirischer Fallstudien im Rahmen von transnationalen Reisen („transna-

tional visits“). Mit der Methode qualitativer Fallstudien war es möglich, ausgewählte Beispiele guter Praxis in einem ganzheitlichen Kontext zu beobachten und zu analysieren. Es ging nicht um die Überprüfung von Hypothesen durch eine experimentelle oder quasi-experimentelle Studie, die auf statistisch belastbare und generalisierbare Ergebnisse zielt, sondern um das Verstehen von komplexen, sozialen Zusammenhängen von einzelnen Beispielen der Leseförderung an Schulen in unterschiedlichen Ländern. Durch eine qualitative Analyse der an rund 30 Schulen erhobenen Daten sollten Strukturmerkmale einer „guten Praxis“ identifiziert werden, die abschließend als „key elements“ definiert wurden. Das Projekt folgte somit dem Paradigma einer gegenstandsnahen Theoriebildung, wie sie von den Vertretern einer „Grounded Theory“ entwickelt wurde (vgl. Glaser & Strauss 1979; Corbin & Strauss 1990; Wiedemann 1995). Diese forschungsmethodische Entscheidung wurde in folgendem Arbeitsplan des Projektes umgesetzt:

Arbeitsschritte/Projektphasen	Aktivitäten
1. Theoretische Orientierung und Erarbeitung eines gemeinsamen Verständnisses über die Problemlage und (vorläufige) Kriterien guter Praxis	Workshop I in L’Aquila/Italien (6.–9. März 2007): Alle Partner schreiben ein „Positionspapier“ zum jeweiligen nationalen Bildungssystem und zum Stand der Leseforschung und -didaktik im eigenen Land
2. Recherche von Beispielen guter Praxis in den beteiligten Ländern durch die jeweiligen nationalen Teams	Workshop II in Kecskemét/Ungarn (25.–28. September 2007): Alle Partner forschen im eigenen Land und wählen zwei oder drei Beispiele guter Praxis aus, die in Workshop II präsentiert und analysiert werden. Workshop zu einem Best-Practice-Modell aus den USA („Reading Apprenticeship“ mit Kolleginnen vom WestEd Institute aus Kalifornien)
3. Gemeinsame Entwicklung der Erhebungsinstrumente („research tools“)	Oktober 2007–Februar 2008: Verschiedene nationale Teams entwickeln die fünf Erhebungsinstrumente; alle Teams liefern Kommentare und Verbesserungsvorschläge
4. Durchführung der Feldforschung	März 2008–Juni 2008: Forschungsreisen von drei transnationalen Vier-Länder-Teams in alle elf Länder; Feldstudien und Datenerhebung
5. Vorläufige Systematisierung und Analyse der Daten	Erstes Treffen des Editorial Board (aus acht Partnern) in Lüneburg/Deutschland (19.–21. Juni 2008): Entwicklung eines Konzepts für die Endpublikation; vorläufige Definition von „key elements of good practice“

6. Abschließende Analyse, Evaluation und Reflektion der Ergebnisse	Abschlusskonferenz und zweites Treffen des Editorial Board in Lüneburg (5.–9. Oktober 2008), drittes Treffen des Editorial Board in Wiesbaden (2.–4. Februar 2009)
7. Formulieren und Verbreiten der Projektergebnisse	März–August 2009: Verfassen des Executive Summary und des Final Scientific Report; gemeinsames Verfassen der abschließenden Buchpublikation mit allen Projektpartnern; Präsentation der ADORE-Ergebnisse auf nationalen und internationalen Konferenzen

Im Rahmen dieses Beitrages ist es aus Platzgründen nicht möglich, alle diese Arbeitsschritte ausführlich zu beschreiben; dies bleibt der demnächst erscheinenden Buchpublikation vorbehalten (vgl. Garbe, Holle & Weinhold 2010). Wir beschränken uns hier auf drei Fragen, die besonders zentrale methodische Weichenstellungen unseres Projektes betreffen: (1) Wie wurden die „Beispiele guter Praxis“ in den beteiligten Ländern ermittelt bzw. nach welchen Kriterien wurde definiert, was als „gute Praxis“ galt? (2) Welche Art von Daten wurde in den Feldstudien erhoben? (3) Wie wurden aus diesen Daten „Schlüsselemente“ guter Praxis abgeleitet?

Ad 1) Wie erfolgte die Recherche „guter Praxis“ in den beteiligten Ländern?

Auf der Basis eines in der ersten Projektphase gemeinsam erarbeiteten Verständnisses von Lesekompetenz und Leseförderung wurde in Phase 2 die Suche nach Beispielen guter Praxis in den beteiligten Ländern durchgeführt. Die Methodik dieser Recherche war den Partnern freigestellt und orientierte sich an den jeweiligen nationalen Gegebenheiten. Dabei kamen in unterschiedlichem Ausmaß sowohl Bottom-up- als auch Top-down-Verfahren zum Einsatz: Einerseits gingen alle nationalen Teams mit einem bestimmten Vorverständnis von „guter Praxis“ an die Recherche heran (Top-down-Prozess), andererseits wurde dieses Vorverständnis durch die Ergebnisse der Recherche erweitert, präzisiert oder korrigiert (Bottom-up-Prozess). Der Forschungsprozess lässt sich somit im Sinne eines hermeneutischen Zirkels beschreiben. In der praktischen Konsequenz bedeutete dies: Es wurde kein normatives Verständnis oder eine bestimmte Theorie einer guten Praxis präskriptiv an die Daten herangetragen, sondern es wurden Bausteine für die Theorie einer guten Praxis aus den Daten entwickelt.

In Deutschland mussten wir beispielsweise eine äußerst aufwändige Recherche in allen 16 Bundesländern durchführen, bei der alle Ministerien, Landesinstitute für Lehrerbildung, Bildungsserver, Fachverbände usw. angeschrieben wurden. Aus dem Rücklauf von ca. 50 Programmen bzw. Projekten für unsere Zielgruppe wählten wir nach dem Prinzip des maximalen Kontrastes drei Beispiele aus, die in der vierten Phase des Projektes von unserem transnationalen Team besucht wurden: eine Gesamtschule in Niedersachsen, die schulweit ein bekanntes Viellese-Programm

durchführt; eine Hauptschule in Bayern, die ein systematisches Lesestrategie-Training eingeführt hat; eine Berufsschule in Nordrhein-Westfalen, in deren Leseförder-Programm die „workplace literacy“ eine große Rolle spielt.

Ad 2) Welche Art von Daten wurde in den Feldstudien erhoben? Welche Erhebungsinstrumente wurden dafür entwickelt?

Auf dem zweiten Workshop in Ungarn einigten sich die ADORE-Partner auf das Forschungsdesign für die empirische Projektphase. Es bestand Konsens darüber, dass die transnationalen Reisen der Vier-Länder-Teams durch eine Zusammenstellung wichtiger Informationen über das jeweilige Bildungssystem, die zu besuchenden Schulen und deren jeweilige Leseförder-Programme vorbereitet werden mussten. Diese Informationen wurden vom gastgebenden Team zusammengestellt. Während der Besuche wurden in den Schulen Daten erhoben mittels teilnehmender Unterrichtsbeobachtung, Befragung von Lehrkräften und SchülerInnen sowie mittels der Klassifikation der eingesetzten Lesematerialien. Darüber hinaus wurden je nach Möglichkeit auch Gespräche mit dem Kollegium und der Schulleitung geführt sowie Ortsbesichtigungen durchgeführt (z. B. Schulbibliothek, Mediothek, Computerräume etc.). Über diese weiteren Daten gab es Feldnotizen der einzelnen ForscherInnen; verbindlich wurden dagegen fünf Erhebungsinstrumente festgelegt, die in der dritten Projektphase von einzelnen Teams erarbeitet und mit allen Teams abgestimmt wurden. Es bestand Konsens, dass diese „research tools“ notwendig sein würden, um aussagekräftige und vergleichbare Daten über alle zu besuchenden Schulen bzw. Projekte zu erhalten. In der nachfolgenden tabellarischen Übersicht sind diese Erhebungsinstrumente aufgeführt:

Research Tools
Leitfaden zur Bereitstellung von allgemeinen Hintergrundinformationen zum Bildungssystem des jeweiligen Landes sowie grundlegende Informationen über das jeweilige Projekt
Beobachtungsbogen für die Unterrichtsbesuche sowie ein Analysebogen für die Auswertung der beobachteten Unterrichtsstunden
Leitfaden für Interviews mit den Lehrkräften
Leitfaden für Interviews mit SchülerInnen
Fragebogen zu den verwendeten Lesematerialien

Die Erstellung dieser Erhebungsinstrumente erachten wir als ein wichtiges Ergebnis des ADORE-Projektes, da es Instrumente zu einer *qualitativen Evaluation* von Projekten im schulischen Bereich noch kaum gibt. Wir werden diese Instrumente in der Buchpublikation eingehend beschreiben und sie über die ADORE-homepage auch für andere Projekte zugänglich machen.

Ad 3) Wie wurden aus den erhobenen Daten „Schlüsselemente“ guter Praxis abgeleitet?

Die Auswertung der auf unseren Forschungsreisen erhobenen Daten sollte dazu dienen, im Sinne des beschriebenen hermeneutisch-zirkulären Forschungsprozesses unsere Vorannahmen über „gute Praxis“ des Leseunterrichts für ASR zu überprüfen, zu modifizieren oder zu korrigieren. Verlangt war dazu zunächst, große Mengen von Daten aus rund 30 Schulbesuchen in 11 Ländern aufzubereiten und zu analysieren. Aufbereitet wurden die Unterrichtsbeobachtungen mittels eines Analysebogens, der in den Nachbesprechungen der transnationalen Teams in der Regel gemeinsam ausgefüllt wurde. Die Interviews mit Lehrkräften und SchülerInnen wurden in Form von Memos verschriftlicht,³ die Fragebögen zu den verwendeten Lesematerialien wurden von den Projektleitungen der jeweiligen Leseprojekte ausgefüllt und zu den Gesprächen mit Schulleitungen und Kollegien sowie den Besichtigungen vor Ort wurden Feldnotizen angefertigt. In der Auswertung dieser Daten ging es nun um die Frage: Welche Merkmale guter Praxis lassen sich aus den in Augenschein genommenen Schulen analytisch abstrahieren und verallgemeinern?

Für die Analyse der Daten wählten wir neben dem analytischen Abgleich der Daten mit den vorab definierten heuristischen Kriterien guter Praxis eine modifizierte Form der Key-Incident-Analyse (vgl. Kroon & Sturm 2002; Herrlitz et al. 2007), somit einer qualitativen Methode der Unterrichtsforschung, die eine stärker hermeneutisch-qualitativ orientierte Zuspitzung von theoretisch relevanten Kategorien erlaubt. Diese Methode wurde vom IMEN-Forschungsverbund⁴ zur Analyse von Unterricht entwickelt, musste allerdings für die Zwecke unseres Projektes erheblich modifiziert werden. Während nämlich IMEN sich auf die gemeinsame Auswertung einzelner (videografierter) Unterrichtsstunden konzentriert und diese bis in kleinste Details analysiert, hatten wir es im Vergleich dazu mit umfangreichen Datenmengen zu tun, die verarbeitet werden mussten. Wir wählten daher die Bestimmung von „key incidents“ (besonders bemerkenswerten Vorfällen während unserer Feldstudien) als ein Verfahren der Selektion, um die Analyse-Einheiten zu bestimmen: An welchen Vorfällen ließ sich besonders prägnant beobachten, wie die Umsetzung eines Konzepts in die Praxis gelang – oder eben nicht überzeugend gelang? Denn aufschlussreich an den Besuchen waren häufig die Diskrepanzen zwischen Theorie und Praxis, die durch das multiperspektivische Untersuchungsdesign recht rasch zutage traten. Zudem war eine Triangulierung in der Auswertung der Daten dadurch gewährleistet, dass jeweils Partner aus vier Ländern mit unterschiedlichen Erziehungssystemen und wissenschaftlichen Hintergründen ihre Beobachtungen zusammentrugen und bewerteten.

3 Diese Interview-Protokolle (auf wörtliche Transkriptionen haben wir aus arbeitsökonomischen Gründen verzichtet) wurden in der Regel von den Gastgeber-Teams in der jeweiligen Landessprache erstellt; von ihnen waren die meisten Interviews in der Landessprache auch durchgeführt worden. Einige Lehrkräfte konnten jeweils auch von anderen Teammitgliedern in Englisch interviewt werden.

4 IMEN ist die Abkürzung für International Mother Tongue Education Network.

Die Auswertung der Daten aus den drei transnationalen Teams führte schließlich zu einer Liste von 13 „key elements“, die im Rahmen eines systemischen Modells der Leseförderung drei verschiedenen Ebenen zugeordnet wurden:

- classroom practice (Unterrichtspraxis) (7 key elements)
- school practice (Einbettung in die Schulpraxis) und local/regional support (3 key elements)
- national support/national educational systems (3 key elements).

Im Verlauf des weiteren Auswertungsprozesses wurden zwei Modelle entwickelt, mit deren Hilfe die Anordnung der „key elements“ grafisch veranschaulicht werden konnte: der „ADORE Reading Instruction Cycle“ für die Ebene der Unterrichtspraxis und das „ADORE Flower Model of Good Practice“ für die übergeordneten Ebenen.

3 „...in order to better combat the problem“: Ergebnisse des ADORE-Projektes

In den meisten Fällen, die zur Einschätzung einer eher problematischen Praxis führten, war der Unterricht sequenziell organisiert und lehrerzentriert: Er beginnt mit der Festlegung von *Lernzielen und Leistungsanforderungen* durch die Lehrkraft, die sich auf externe Vorgaben stützt (Curricula, Bildungsstandards). Auf diese beziehen sich dann die Auswahl von Materialien und Methoden, die Durchführung des Unterrichts und die abschließende Leistungsmessung. Letztere vergleicht individuelle Leistungen mit den vorher definierten Leistungs-Anforderungen und mündet in ein Ranking der SchülerInnen (summative Assessments). Eine solche Organisationsform des Unterrichts liegt in der Konsequenz von Schul- und Bildungssystemen, die das Lernen fachlicher Inhalte (auf der Basis von gegenstandsorientierten Curricula) als primäres Ziel aufweisen, deren Beherrschung das Hauptkriterium für den schulischen Erfolg darstellt (leistungsorientierte Systeme).

Für ASR hat diese Organisationsform vor allem drei Folgen: (1) ASR bekommen häufig nur ihren Misserfolg nachgewiesen und werden in ihrem problematischen Selbstbild bestärkt. Dies erschwert die Konzentration auf die Aufarbeitung ihrer Leseschwächen. (2) Eine Analyse ihrer persönlichen Schwächen und Stärken findet zu meist erst nach dem erfolgten Unterricht statt oder sogar gar nicht, kommt also in vielen Fällen für sie zu spät. Unterrichtliche Förderung kann zumeist nur reaktiv und zu wenig unterrichtsbegleitend und präventiv erfolgen. (3) Die ASR geraten in ein System äußerer Differenzierung (Förderunterricht, Nachhilfe, Wiederholung einer Klasse, leistungsniedrigere Schulstufen). Die Reichweite und Nachhaltigkeit auch einer guten Praxis ist durch den zur Verfügung stehenden Zeitrahmen (zum Beispiel eine Förderstunde pro Woche) begrenzt und durch die doppelte Aufgabe eingeschränkt, fachliche Inhalte nacharbeiten und zum Teil basale Kompetenzen erst ausbilden zu müssen.

Demgegenüber wiesen die von uns beobachteten Beispiele effektiver Unterrichtspraxis eine zyklische und schülerzentrierte Organisationsform auf. Die Festlegung von Lernzielen sowie die Auswahl von Materialien und Unterrichtsmethoden basieren auf einer Diagnose der Stärken und Schwächen von SchülerInnen und werden mit ihnen kommuniziert. Die Durchführung des Unterrichts basiert auf *unterrichts begleitenden* Assessments, die die Lernziele und unterrichtsmethodischen Entscheidungen immer wieder abgleichen mit den Lernbedürfnissen und Fähigkeiten der SchülerInnen (*formative* Assessments). Eine solche Organisationsform von Unterricht ist die konsequente Umsetzung von Schul- und Bildungssystemen, die auf dem Prinzip der Unterstützung („support“) und Förderung der LernerInnen basieren. Die maximal mögliche Ausbildung von Kompetenzen für das Lernen fachlicher Inhalte (auf der Basis kompetenzorientierter Curricula) ist hier das primäre Ziel des Unterrichts. Im Gegensatz zu leistungsorientierten (selektiven) Systemen, die bei allen SchülerInnen einen eher linearen Entwicklungsverlauf ihres Lernens voraussetzen, reagieren unterstützungsorientierte Systeme deutlicher auf die Tatsache diskontinuierlicher individueller Entwicklungsverläufe.

Dieses zyklische Unterrichtsmodell wurde von uns im ADORE Reading Instruction Cycle grafisch verdichtet; hier sind alle Schlüsselemente einer guten Unterrichtspraxis prozessual angeordnet und zugleich bezogen auf das „übergeordnete Ziel“ aller unterrichtlichen Maßnahmen, nämlich die Veränderung des Lerner- und Leser-Selbstkonzeptes von „struggling readers“.

3.1 Das übergeordnete Ziel: Veränderung des Leser- und Lerner-Selbstkonzeptes der ASR

Jugendliche, die durch Leseprobleme beeinträchtigt sind, haben in der Regel langjährige schulische Misserfolgs-Erlebnisse hinter sich. Mangelnde Motivation und ein gering entwickeltes Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten prägen die Persönlichkeit von ASR. Es ist bekannt, dass ASR ihre Lesekompetenz-Defizite in der Regel kaschieren durch die lautstark verkündete Überzeugung: „Ich will ja gar nicht lesen“. Dieses Selbstkonzept blockiert eine wirksame Auseinandersetzung mit den eigenen Leseproblemen und eine Weiterentwicklung der eigenen Fähigkeiten (vgl. Bandura 1997; Möller & Schiefele 2004; Köller et al. 2006).

Derartigen Lernblockaden lässt sich nicht mit isolierten Maßnahmen beikommen (wie Animationsprogrammen oder Strategietrainings); hier ist eine ganzheitliche Adressierung der Schülerpersönlichkeit geboten. Wir möchten damit unterstreichen, dass alle kurzfristigen Maßnahmen zur Leistungssteigerung von SchülerInnen für den nächsten Test („training to the test“) in ihrer Nachhaltigkeit deutlich eingeschränkt sind (vgl. Hoffman et al. 2003). Die *Veränderung des Selbstkonzeptes der ASR* ist darum das übergeordnete Ziel aller Interventionsmaßnahmen, die das ADORE-Konsortium mit seinen „key elements of good practice“ empfiehlt. Die Zielrichtung aller Maßnahmen zur Förderung der Lesekompetenz von ASR besteht darin, die betroffenen SchülerInnen von abhängigen (auf Hilfe angewiesenen) zu unabhängigen LeserInnen und LernerInnen zu machen; das Ziel aller Maßnahmen ist die *un-*

abhängige Leserin/der unabhängige Leser. Dies ist die Basis auch für eine nachhaltige Steigerung der Leseleistungen von ASR, wie sie das Educational Benchmark der EU anstrebt.

3.2 Schlüsselemente einer guten Praxis auf der Ebene des Unterrichts

Die von uns ermittelten Elemente guter Praxis zielen auf eine Unterstützung des Leser-Selbstkonzeptes der SchülerInnen. Die Mitglieder des ADORE-Projekts haben auf der Basis ihrer Befunde über fruchtbare Lernkulturen im Klassenzimmer den *ADORE Reading Instruction Cycle* als Modell eines guten Unterrichts für ASR entwickelt (s. Abb. 1). Die einzelnen Unterrichtsschritte stehen in rechteckigen Feldern und bilden einen Zyklus. Es konnte ein Set von „key elements“ identifiziert werden, die den Zyklus der Unterrichtsschritte für das übergeordnete Ziel der Veränderung des Selbstkonzeptes von ASR funktional halten. Dazu gehören eine lernförderliche Umgebung, eine Lehrer-Schüler-Interaktion im Sinne eines unterstützenden Lehrens und weitere fünf Schlüsselemente, die im inneren Kreis des Modells stehen. Sie werden nun vorgestellt.

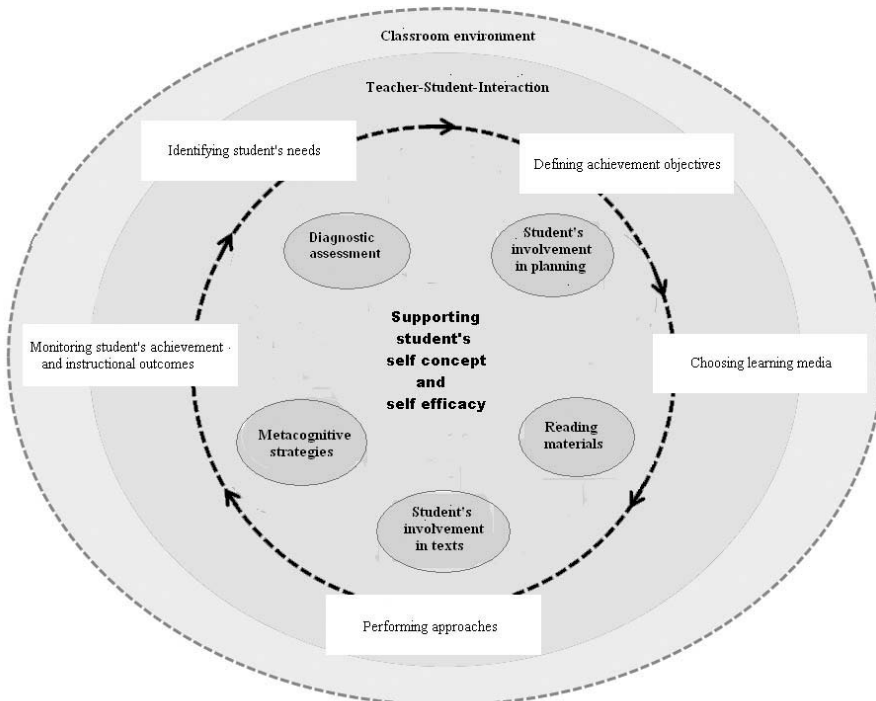


Abbildung 1: ADORE Reading Instruction Cycle

Key Element 1: Ein unterstützendes Interaktionsklima schaffen

Zahlreiche wissenschaftlich fundierte Konzepte unterstreichen die Notwendigkeit, die soziale Dimension des Lernens im Klassenzimmer aktiv zu gestalten. Dies hat zwei Aspekte: einen psychologischen und einen kognitiven. (1) Die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden sowie diejenige zwischen den SchülerInnen ist so zu gestalten, dass gerade die leseschwachen Jugendlichen ohne Angst vor Beschämung ihre Lese-Probleme äußern und bearbeiten können. (2) Besonders effektiv für den kognitiven Fortschritt der LernerInnen sind nach wissenschaftlichen Erkenntnissen Lehrer-Schüler-Dialoge im Sinne des „cognitive apprenticeship approach“ (vgl. Collins et al. 1989; Rogoff 1990; für den „reading apprenticeship approach“ grundlegend: Schoenbach et al. 1999): Die Lehrkraft (als der/die kompetente Andere) modelliert das Textverstehen, indem sie bestimmte Strategien vorführt und erläutert („modelling“); sie unterstützt anschließend das Üben der „Lehrlinge“ aktiv („scaffolding“) und übergibt dabei schrittweise immer mehr Verantwortung an die Lernenden („fading“). Schließlich üben die SchülerInnen selbstständig die neu erworbenen Strategien in Gruppen- oder Partnerarbeit und verinnerlichen diese auf lange Sicht als ihre eigenen Routinen. Im begleitenden „metakognitiven Diskurs“ werden die Lernprozesse kontinuierlich bewusst gemacht und hinsichtlich der Effektivität der verwendeten Strategien reflektiert.

In den von uns besuchten Schulen haben wir diese Art der Lehrer-Schüler-Interaktion nur selten beobachten können; hier sind durch eine gezielte Fortbildung der Lehrkräfte große Potentiale aktivierbar.

Key Element 2: Diagnostische (formative) Assessments einsetzen

Grundsätzlich konnten wir vor allem drei Varianten von Assessments feststellen (Afflerbach 2007): (1) *Formative Assessments* sind Routinen im laufenden Unterricht und dienen dazu, die Entwicklung einzelner SchülerInnen in Relation zu konkreten Lernzielen festzustellen und den Unterricht den ermittelten Lernbedürfnissen anzupassen. Sie sind immer *diagnostische Assessments*. (2) *Summative Assessments* wie etwa Lesetests werden außerhalb eines laufenden Unterrichts eingesetzt und dienen dazu, den Leistungsstand von LernerInnen oder ihr Kompetenzprofil festzustellen. Sie können, aber müssen nicht diagnostische Assessments sein. (3) *High-stakes-Assessments* sind summative Assessments, die für die SchülerInnen gravierende soziale Folgen haben, wie z. B. Zeugnisnoten.

Innerhalb des ADORE Reading Instruction Cycle haben diagnostische Assessments zwei zentrale Funktionen: (1) Sie sind die Schnittstelle zur Abstimmung aller Unterrichts-Entscheidungen auf die Lernbedürfnisse der einzelnen SchülerInnen. (2) Sie bilden die Basis für eine kontinuierliche Kommunikation mit den Lernenden über ihre Lernfortschritte.

Wir konnten feststellen, dass in leistungsorientierten Bildungssystemen diagnostische Assessments (formative oder summative) nur in geringem Maße zur Anwendung kommen und High-stakes-Assessments die Regel sind. In unterstützungsorien-

tierten Bildungssystemen dagegen kommen High-stakes-Assessment in einem wesentlich geringeren Umfang vor; die Regel sind hier formative Assessments, die durch diagnostische summative Assessments ergänzt werden.

Key Element 3: Die SchülerInnen in die Planung ihrer Lernprozesse einbeziehen

Ob den SchülerInnen die Möglichkeit gegeben wird, ihren Lernprozess mitzubestimmen und ihn selbst zu kontrollieren, ist insbesondere für ASR entscheidend. Ihre eher skeptische Einstellung zum Unterricht kann durch die Erfahrung geändert werden, dass Zielsetzungen des Unterrichts nicht nur von außen an sie herangetragen, sondern mit ihnen gemeinsam definiert werden. Dies ist eine wichtige motivationale Komponente, die zur Stärkung ihres Selbstvertrauens als Lernende beiträgt.

An den meisten von uns besuchten Schulen konnten wir dieses Key Element in einer mehr oder weniger ausgeprägten Form beobachten. Nur in wenigen Ländern gehört es allerdings zum Standard unterrichtlichen Handelns und ist nicht nur an die Professionalität einzelner Lehrkräfte gebunden.

Key Element 4: Zu Lernbedürfnissen passende Lesestoffe anbieten

Schülerzentrierte Unterrichtspraktiken hängen eng mit Lesematerialien zusammen. Wir konnten feststellen, dass ASR insbesondere von authentischen Texten profitieren, die für sie thematisch interessant und subjektiv bedeutungsvoll sind. Da die Interessen von einzelnen SchülerInnen sehr unterschiedlich sein können, ist es sinnvoll, die Lernenden nach Möglichkeit in die Auswahl von Lesematerialien und Texten einzubeziehen und ihnen dafür eine Vielfalt von Texten zur Verfügung zu stellen. Hinsichtlich der Unterrichtsmethoden kann das Interesse am Lesen durch Aufgabenstellungen gefördert werden, die in realitätsbezogene Projekte und authentische Untersuchungszusammenhänge eingebettet sind.

Die Auswahl von Lesematerialien ist abhängig vom kulturellen Kontext und dem Bildungskontext. Wir konnten feststellen, dass LehrerInnen dort sehr geringen Einfluss auf den Umgang mit Lesematerialien hatten, wo die Auswahl der Texte durch das Curriculum oder nationale Tests vorgegeben war. Im Vergleich hierzu hatten sie mehr Gestaltungsspielraum, wenn das nationale Curriculum eine große Textvielfalt vorsah und der einzelnen Lehrkraft (zusammen mit den SchülerInnen) die Auswahl der Lesematerialien freistellte.

Darüber hinaus konnten wir feststellen, dass Lesematerialien vor allem dann auch angemessen genutzt wurden, wenn die Lehrkräfte die Bereitschaft und Chance hatten, die eigene Expertise auf diesem Gebiet kontinuierlich weiter zu entwickeln.

Key Element 5: Die SchülerInnen in Texte verstricken

Für die Entwicklung des Textverstehens und der Freude am Lesen ist es notwendig, dass sich ASR für die Texte, die sie lesen, auch engagieren (vgl. Verhoeven & Snow

2001; Guthrie et al. 2004). Diese „Verstrickung“ in Texte („involvement“) hat zwei Aspekte. (1) Involviertsein in das Lesen bezieht sich auf Vorstellungen, Affekte und Emotionen, die beim Lesen eines Textes entstehen. Sie stellen sich ein, wenn ein Leser vollkommen in seine Leseaktivität vertieft ist und dabei sich selbst und das Zeitgefühl vergisst. (2) Involviert sein kann die Leserin außerdem hinsichtlich der kognitiven Bewältigung des Textinhaltes. Hierbei geht es um den Verstehensprozess beim Lesen, der es der Leserin ermöglicht, die Aussage des Textes zu verstehen und auf eigene Erfahrungen und Gefühle zu beziehen. Diese Verstrickung in einen Text geschieht, wenn SchülerInnen in Zusammenarbeit mit ihren Peers und LehrerInnen eigene Reaktionen und Meinungen zu einem bestimmten Text entwickeln dürfen. Wie auch immer diese individuellen Formen der Auseinandersetzung mit einem Text aussehen mögen (z. B. Poster, Zeichnungen, szenische Gestaltungen) – diese Praktiken haben einen positiven Einfluss auf die Lesemotivation, da sie die SchülerInnen in die Lage versetzen, ihre eigenen Handlungs- und Denkspielräume auszuprobieren.

Während unserer transnationalen Besuche haben wir meistens Schulen gesehen, die das Leseinteresse entweder durch Leseanimation und wettbewerbs-orientierte Vielleseverfahren zum Bücher-Lesen oder durch kognitive Strategie-Trainings an Sachtexten fördern wollten. In beiden Fällen geschieht die Betonung der einen Dimension auf Kosten der anderen. Dies ist für einen guten Unterricht zur Förderung von ASR kontraproduktiv.

Key Element 6: Kognitive und metakognitive Lesestrategien vermitteln

Ein auffälliges Kennzeichen von ASR ist, dass sie selber ihre Leseschwierigkeiten nicht erkennen. Sie lesen in der Regel wenig und haben ein geringes Selbstvertrauen in ihre Lesefähigkeiten. Sie sind nicht in der Lage, sogenannte metakognitive Kontrollstrategien zur Überprüfung des eigenen Textverständnisses anzuwenden. Stattdessen nutzen sie lediglich oberflächliche Lesestrategien und überschätzen häufig ihre eigenen Fähigkeiten des Textverständnisses. Wichtige Lesestrategien, die gelernt werden sollten, können in drei Gruppen unterteilt werden. (1) *Vor* dem Lesen sollten die Leseziele klar sein, der Text sollte auf der Suche nach allgemeinen Informationen „überflogen“ werden („skimming“) und bestehendes (Vor-)Wissen sollte aktiviert werden. (2) Lesestrategien *während* des Lesens sollen helfen, die wichtigsten Aussagen des Textes zu identifizieren, Zusammenhänge herzustellen, Vorhersagen zu treffen und das eigene Textverstehen laufend zu überprüfen. (3) *Nach* dem Lesen sollen Lesestrategien helfen, den Text zusammenzufassen, Schlussfolgerungen zu ziehen und das Verstandene kritisch zu reflektieren (vgl. Holle 2009, S. 154ff.).

Eine der wichtigsten Herausforderungen für das Unterrichten von leseschwachen Jugendlichen in der Sekundarstufe ist, das Textverständnis bewusster und strategischer werden zu lassen. Dazu sind die Vermittlung von metakognitiven Strategien und die Entwicklung von selbstregulierenden Fähigkeiten notwendig.

In vielen der von uns besuchten Schulen konnten wir feststellen, dass die Vermittlung von Lesestrategien (und insbesondere von metakognitiven Strategien) nicht Gegenstand des regulären Unterrichts ist, obwohl wir aus der Forschung wissen, dass die Nutzung solcher Strategien essentiell ist für die Aneignung und Verarbeitung des Gelesenen (Pressley 2000). Auch diesbezüglich lassen sich durch eine systematische Weiterbildung des Lehrpersonals erhebliche Verbesserungen erzielen.

Key Element 7: Eine anregende Leseumgebung gestalten

Die von uns besuchten Schulen unterschieden sich deutlich unter dem Gesichtspunkt, ob ihre Räume als spezifische Lese- und Arbeitsorte gestaltet waren. Insbesondere für ASR ist eine das Lesen stimulierende Lernumgebung von Bedeutung. Sie sollte folgende Komponenten berücksichtigen:

- eine Vielfalt an Print- und Nonprint-Texten und Büchern, die die unterschiedlichen Lesebedürfnisse von Jungen und Mädchen berücksichtigen,
- ein Angebot an Hilfsmitteln wie Lexika, Computerarbeitsplätzen und alternativer Literatur zum jeweiligen Sachthema, die das Lehrbuch ergänzt,
- verschiedene Lernorte außerhalb des Klassenraumes oder der Schulbibliothek, in denen zu unterschiedlichen Zeiten allein oder in Gruppen gearbeitet werden kann,
- diverse Präsentationsmöglichkeiten für Leseangebote und Arbeitsergebnisse wie Vitrinen, Pinnwände usw.

3.3 Weitere Bedingungen guter Praxis auf übergeordneten Ebenen

Die bislang vorgestellten „key elements“ guter Praxis haben wir aus der Analyse unserer Unterrichtsbeobachtungen abgeleitet. Zugleich verwiesen unsere Interviews mit LehrerInnen, die Analyse von Konzepten und die Gespräche mit Kollegien und Mitgliedern der Schulleitung auf übergeordnete Elemente, die eine gute Praxis im Klassenzimmer stärken oder schwächen. Wir haben diese weiteren Elemente auf zwei Ebenen verortet: Auf der Schul- und lokalen Ebene sind für eine gute Praxis erforderlich: *teacher participation (and principal's support)*, *multi-professional support* sowie *community support and involvement*; auf der föderalen oder nationalen Ebene der Bildungspolitik müssen ausreichende *legal and financial resources* bereitgestellt werden, ebenso eine entwickelte Leseforschung einschließlich eines systematischen Wissenstransfers (*reading research*) und vor allem eine qualifizierte Lehrerschaft durch *teacher training and professional development*. Zur Veranschaulichung der drei Ebenen wurde das *ADORE Flower Model of Good Practice* entwickelt, in dem zugleich das notwendige Ineinandergreifen der drei Ebenen illustriert wird:

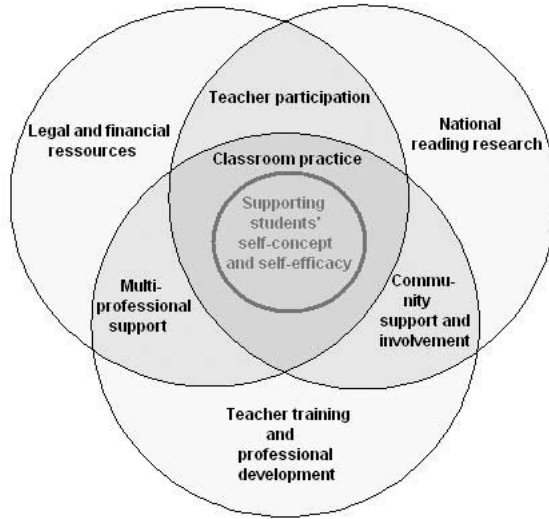


Abbildung 2: ADORE Flower Model of Good Practice

Key Element 8: Partizipation der Lehrkräfte und Engagement der Schulleitung

Die Art und Weise, wie Schulleitung und Kollegium kooperieren, stellte sich während der transnationalen Forschungsreisen als zentraler Bestandteil einer guten Praxis heraus. Bei der Beobachtung vor Ort sind wir mehrfach auf das Phänomen gestoßen, dass theoretisch „gute“ Konzepte in der Praxis nicht funktionieren, weil sie auf nur geringe Akzeptanz im Kollegium stoßen. Dies geschieht vor allem dann, wenn ein Programm „von oben“ (der Schulleitung) oder „von außen“ (z. B. der Schuladministration) implementiert wurde. In extremen Fällen konnten wir nicht nur Desengagement und Missfallensbekundungen bei den Lehrkräften beobachten, sondern auch Boykottstrategien.

Entsprechende Fördermittel werden in solchen Fällen mehr oder weniger sachgerecht genutzt, solange sie fließen; zu einer festen Etablierung eines Förderkonzeptes führen sie allerdings nicht, wenn das Kollegium sich nicht mit dem Programm identifiziert. Umgekehrt kann es im positiven Fall auch kleinen Initiativgruppen innerhalb eines Kollegiums gelingen, in einer Schule Maßnahmen zur Leseförderung systematisch zu verankern, wenn diese Gruppe überzeugende Konzepte vorlegt, die Unterstützung der Schulleitung genießt und andere zum Mitmachen motiviert.

Die *Partizipation* der Lehrkräfte ist auf nationaler, lokaler und Schulebene anzusiedeln. Sie beinhaltet nach unseren Erkenntnissen vor allem zwei Aspekte: (1) die Motivation bzw. das Engagement der Lehrkräfte für die Sache der Leseförderung, die in der Regel einen *Bottom-up*-Prozess bei der Implementierung eines Förderkonzeptes

erfordert; und (2) eine kontinuierliche (Weiter-)Qualifizierung aller Beteiligten für die Vermittlung von Lesekompetenzen.

Key Element 9: Multiprofessionelle Unterstützung der Lehrkräfte

Da die Ursachen für Leseschwäche in ganz verschiedenen Bereichen liegen, muss auch die Hilfe für ASR in einem Verbund verschiedener ExpertInnen erfolgen, die die Lehrkräfte unterstützen. In einigen Ländern haben wir vorbildliche multiprofessionelle Unterstützungssysteme gesehen, die entweder an einzelnen Schulen existieren oder in der Region angesiedelt sind und von den Schulen angefordert werden können. Den Lehrkräften steht dann ein Team von SonderpädagogInnen, SchulpsychologInnen und SozialarbeiterInnen zur Seite, das bei Lernstörungen sowie in allen gesundheitlichen, psychologischen und sozialen Problemen Ansprechpartner für die SchülerInnen oder deren Lehrkräfte ist. In zwei weiteren Bereichen sehen wir darüber hinaus für erfolgreiche Leseförderprogramme multiprofessionelle Unterstützungsmaßnahmen als notwendig an; in einigen Ländern konnten wir sie auch schon in Augenschein nehmen:

(1) Im Hinblick auf ein reichhaltiges Angebot an *Lesestoffen* – differenziert nach Inhalt und Niveau – benötigt jede Schule entweder eine eigene Schulbibliothek oder die enge Zusammenarbeit mit einer öffentlichen Bibliothek, und beide müssen über qualifiziertes Personal verfügen. Insbesondere für leseschwache Jugendliche ist eine gute Passung zwischen Interessen, Fähigkeiten und Lesestoffen notwendig.

(2) Im Bereich der Diagnostik von Leseschwächen und der *Evaluation* von Programmen ist darüber hinaus die Unterstützung durch wissenschaftliche Einrichtungen notwendig. Flächendeckende Lesescreenings beispielsweise müssen psychometrischen Standards genügen, die nur von entsprechend qualifizierten *WissenschaftlerInnen* gewährleistet werden können.

Key Element 10: Kommunale Unterstützung der Schulen

Über professionelle Unterstützung hinaus benötigen Schulen auch Unterstützung von kommunalen Bildungsträgern und privaten Initiativen. Zentral erscheint dabei die Vermittlung der Botschaft, dass die Lesefähigkeit von Jugendlichen die entscheidende Voraussetzung für deren Teilhabe am Erwerbsleben und am öffentlichen Leben ist. Leseförderung muss somit als Gemeinschaftsaufgabe begriffen werden, für die sich Bildungspolitiker und lokale Unternehmen ebenso engagieren wie Stiftungen, Bürgerinitiativen und Netzwerke zur Leseförderung. Beispiele guter Praxis in diesem Bereich konnten wir in mehreren Ländern beobachten. Vorbildlich waren zum Beispiel Kooperationen zwischen lokalen Tageszeitungen und Schulen sowie zwischen Schulen und kommunalen Bibliotheken.

Key Element 11: Rechtliche und finanzielle Ressourcen

Auffällig ist, dass auch in vergleichsweise wohlhabenden Ländern die Investitionen in die Bildungssysteme oft völlig unzureichend sind, während andere Länder hier Erstaunliches leisten. Offenkundig spielt die Wertschätzung von Bildung und von Lesen in den nationalen Kulturen eine große Rolle, vermutlich aber auch die traditionelle „Erziehungsphilosophie“ eines Landes. Diese ist in manchen Ländern stark auf den Aspekt der gleichen Förderung aller Kinder fokussiert, in anderen Ländern dagegen auf den Aspekt der Selektion (Auslese der Besten). Interessanterweise gibt es in Ländern mit starker Förderphilosophie eher ein gesetzlich verankertes Recht auf sonderpädagogische Fördermaßnahmen, die alle lernschwachen SchülerInnen auch in den Sekundarstufen in Anspruch nehmen können. Auf dieser Basis wird ein Optimum an individueller Förderung für SchülerInnen mit „special needs“ (sonderpädagogischem Förderungsbedarf) organisiert. Erst wenn ein solches gesetzlich verankertes *Recht* auf spezifische Förderangebote besteht, gibt es auch eine Pflicht für die Schulträger, einen beträchtlichen Teil ihres Budgets für solche Maßnahmen bereitzustellen. Nach unseren Beobachtungen werden auf freiwilliger Basis allenfalls kurzfristige Modellversuche finanziert, nach deren Ende schnell der Rückfall in die alte Routine droht. Die Schlussfolgerung unserer transnationalen Reisen lautet daher: Gute Programme zu einer nachhaltigen Förderung von ASR bedürfen verlässlicher, langfristig kalkulierbarer finanzieller und personeller Ressourcen; solche werden nur bereitgestellt, wenn sie politisch gewollt und – als Rechtsanspruch – gesetzlich verankert sind.

Key Element 12: Leseforschung und Wissenstransfer

Das ADORE-Konsortium geht von der Prämisse aus, dass jede gute Praxis einer theoretischen Fundierung bedarf, und zwar sowohl für die Entwicklung von Konzepten als auch für deren Umsetzung durch wissenschaftlich qualifizierte Lehrkräfte und deren wissenschaftliche Evaluation.

Im Hinblick auf die institutionellen Formen der Leseforschung in den einzelnen Ländern haben wir besonders darauf geachtet, welche Transfermechanismen zwischen Forschung und Praxis zu erkennen sind. Dabei darf die Grundlagenforschung über psychologische, kognitive u. a. Aspekte des Lesens als weit entwickelt gelten. Nachholbedarf besteht jedoch hinsichtlich einer anwendungsorientierten Forschung, die Konzepte und Instrumente entwickelt und den Erfolg dieser Programme wiederum wissenschaftlich evaluiert. Insbesondere in den Ländern, die über ein nationales Zentrum zur Leseforschung und Leseförderung verfügen, konnten wir einen systematischen Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Praxis beobachten, der sich beispielsweise auf folgenden Wegen vollzieht: Beratung von Curricula und Bildungsstandards, Erarbeitung von Lehrmaterial und diagnostischen Instrumenten. Der wichtigste Transmissionsriemen für die Verankerung der Leseforschung muss deren Implementation in die Lehrerausbildung sein. Anzustreben ist hier, dass jede

Lehrkraft – egal welche Fächer sie später unterrichten wird – mehrere Module zum Lesen (und Schreiben) studiert haben sollte.

Key Element 13: Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften

SchülerInnen in der oben beschriebenen Weise zu unterrichten erfordert von den Lehrkräften eine hoch entwickelte Expertise sowohl in ihrem Fach (z. B. der Mathematik) als auch hinsichtlich der fachspezifischen Textverstehensanforderungen und deren lesedidaktischer Vermittlung. Eine der zentralen Erkenntnisse des ADORE-Projektes lautet: Die beste akademische Forschung trägt wenig zu einer verbesserten Praxis bei, wenn die Akteure selbst nicht über die notwendigen fachlichen und didaktischen Kompetenzen verfügen. Bisher ist in kaum einem Land eine spezielle lese- und schreibdidaktische Qualifizierung der künftigen Lehrkräfte im Rahmen der Lehrerbildung für die weiterführenden Schulen zu erkennen. Entscheidend ist dabei das Prinzip „literacy across the curriculum“ – also die Entwicklung von Lesefähigkeiten über die „elementary school“ hinaus in allen Fächern (und allen medialen Formen). Die entsprechende Qualifikation aller Fachlehrkräfte ist in ihrer Ausbildung zu verankern. Wir halten dies für eine dringliche, vor allem aber auch realistische Aufgabe mittelfristiger Bildungsplanung.

3.4 Ausblick: Drei Desiderata

Neben den oben beschriebenen Schlüsselementen guter Praxis, die das Projekt systematisch studieren konnte, stießen wir auf Aspekte, für die wir dringliche Hinweise, aber wenig empirisches Material fanden. Diese Aspekte wollen wir abschließend so skizzieren, wie sie sich uns aktuell darstellen, und damit zugleich Desiderata zukünftiger Forschung und Bildungspolitik benennen.

Desiderat 1: Integration von neuen Informations- und Kommunikationstechnologien in den Leseunterricht („media literacy“)

Während die Freizeit von Jugendlichen stark von der Nutzung der neuen digitalen Medien geprägt ist, konnten wir bei unseren Besuchen nur vereinzelt den Einsatz dieser Medien im Unterricht beobachten. Möglicherweise ist dies ein Hinweis auf eine problematische Kluft zwischen Leseverhalten in der Schule und der Freizeit, die wichtige Anforderungen an eine multi-modale Lese- und Medienkompetenz nicht erfüllt. Es wäre zu fragen, wie sich die Nutzung der Informations- und Kommunikationstechnologien für die Erweiterung der Lesefähigkeiten von ASR nutzen lässt. Digitale Medien können dazu motivieren, sowohl selbstständig als auch in Kooperation mit anderen zu lernen.

Desiderat 2: Evaluation und Qualitätsentwicklung

Hier ist zu unterscheiden zwischen Maßnahmen, die von den Beteiligten (SchülerInnen und Lehrkräfte, Schulleitung, andere ExpertInnen) selbst durchgeführt werden (interne Evaluation), und solchen, die im Sinne eines Qualitätsmonitoring von Externen (z. B. Schulinspektoren, WissenschaftlerInnen) durchgeführt werden (externe Evaluation). Eine befriedigende Kombination beider Aspekte ist uns auf unseren Forschungsreisen nicht begegnet; hier liegt ganz offensichtlich ein erheblicher Entwicklungsbedarf vor. Insbesondere die externe Kontrolle von Schulqualität, z. B. durch die staatliche Schuladministration, wird von den Betroffenen häufig als wenig hilfreicher Eingriff von außen erlebt. Für den Erfolg von Evaluationsmaßnahmen scheint substanzvoll zu sein, dass die Akteure selbst an der Durchführung und Auswertung beteiligt werden und eine Motivation entwickeln, die Ergebnisse zur Verbesserung von Förderprogrammen zu nutzen („engagement approach“).

Desiderat 3: Pädagogische Wertmaßstäbe und nationale Curricula

Das Projekt hatte nur begrenzte Möglichkeiten, das weite Feld von Werthaltungen, Erziehungsphilosophien und Bildungssystemen in eine systematische Analyse einzubeziehen. Dennoch ist uns bewusst, dass nationale Wertorientierungen ihren Niederschlag in den jeweiligen Curricula und der Organisation von Bildungssystemen finden. In einzelnen Ländern fanden wir einen evidenten Zusammenhang zwischen stark selektiven Bildungssystemen und einer vorrangig kanonischen Orientierung der nationalen Lehrpläne; dieser Zusammenhang ist vor allem in den osteuropäischen (und teilweise den mitteleuropäischen) Ländern zu finden, während in den nordischen Ländern eine gegenteilige Orientierung vorherrscht. Hier steht die Förderung der Schülerpersönlichkeit im Zentrum der Erziehungsphilosophie, während die Orientierung an kanonischen Lesestoffen der nationalen Tradition „hoher Literatur“ weitgehend aufgegeben wurde. Die Selektivität im muttersprachlichen Unterricht ist eine fast zwangsläufige Folge der an nationalen Literaturtraditionen festhaltenden Curricula. Es muss allerdings einer weiteren Forschung und vor allem einer detaillierten Unterrichtsbeobachtung vorbehalten bleiben, den Zusammenhang von Wertvorstellungen, Curricula und Unterrichtsgeschehen detaillierter zu erfassen.

Literatur:

- Afflerbach, P. (2007): *Understanding and Using Reading Assessment K-12*. Newark, Del.: International Reading Association.
- Allington, R.L. (2001): *What really matters for struggling readers. Designing research-based programs*. New York: Longman.
- Artelt, C. et al. (2005): *Förderung von Lesekompetenz. Expertise*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Bandura, A. (1997): *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

- Bos, W. et al. (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Collins, A.; Brown, J.S.; Newman, S.E. (1989): Cognitive Apprenticeship: Teaching the Craft of Reading, Writing, and Mathematics. In: L.B. Resnick (Ed.), *Knowing, Learning and Instruction: Essays in Honor of Robert Glaser*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Corbin, J.; Strauss, A. (1990): Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13 (1), S. 4–21.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2001). PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Diehl, W.; Mikulecky, L. (1980): The Nature of Reading at Work. In: *Journal of Reading*, 2, S. 221–227.
- European Commission (2007): Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training: Indicators and Benchmarks. Brüssel (URL: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progress06/report_en.pdf)
- Garbe, C.; Holle, K.; Weinhold, S.: ADORE-Project. Teaching Adolescent Struggling Readers. A Comparative Study of Good Practices in European Countries. (Socrates Observation, Agreement 2006-2810/001 - 001 SO2 610 BGE; Scientific Report, submitted to the European Commission at 2009-08-31; 296 Seiten und Anhang).
- Garbe, C.; Holle, K.; Weinhold, S. (Eds.) (2010). Teaching Adolescent Struggling Readers in European Countries. Key Elements of Good Practices. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1979): Die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorie. Eine Grundstrategie qualitativer Sozialforschung. In: Hopf, C. & Weingarten, E.: *Qualitative Sozialforschung*. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 91–111.
- Guthrie, J.T., Wigfield, A., Metsala, J.L., Cox, K.E. (2004): Motivational and cognitive Predictors of Text comprehension and reading amount. In: Ruddell, R.B. & Unrau, N.L. (Eds.): *Theoretical Models and processes of Reading*. 5th Ed. Newark, DE: International Reading Association, S. 929–953.
- Harris, Th.L. & Hodges, R.E. (1995): *The Literacy Dictionary. The Vocabulary of Reading and Writing*. Newark, Del.: International Reading Association.
- Herrlitz, W.; Ongstad, S. & Ven, P.-H. van de (Eds.) (2007): *Research on Mother Tongue Education in a Comparative International Perspective: Theoretical and Methodological Issues*. Amsterdam/New York: Editions Rodopi B.V.
- Hoffman, J.V. et al. (2003): High-Stakes Assessment in the Language Arts: The Piper Plays, the Players Dance, but Who Pays the Price? In: Flood, J. et al. (Eds.): *Handbook of Research on Teaching the Language Arts*. 2nd Ed. Mahwah, London: Erlbaum, S. 619–630.
- Holle, K. (2009): Psychologische Lesemodelle und ihre lesedidaktischen Implikationen. In: Garbe, C.; Holle, K. & Jesch, T., *Texte lesen – Textverstehen, Lesedidaktik, Lesesozialisation*. Paderborn: Schöningh, S. 103–165.
- Köller, O., Trautwein, U., Lüdtke O. & Baumert, J. (2006): Zum Zusammenspiel von schulischer Leistung, Selbstkonzept und Interesse in der gymnasialen Oberstufe. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20, S. 27–39.

- Ipolito, J., Steele, J.L. & Samson, J.S. (2008): Adolescent Literacy. *Harvard Educational Review* 78 (1).
- Kroon, S.; Sturm, J. (2002): "Key Incident Analyse" und "internationale Triangulierung als Verfahren in der empirischen Unterrichtsforschung. In: C. Kammler; W. Knapp (Hg.): *Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 96–114.
- Möller, J.; Schiefele, U. (2004): Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. In: Schiefele, U. et al. (Hg.): *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 101–124.
- Pressley, M. (2000): What Should Comprehension Instruction Be the Instruction Of? In: Kamil, M.L. et al (Eds.): *Handbook of Reading Research*. 3rd Ed. Mahwah, London: Erlbaum, S. 545–562.
- Rogoff, B. (1990): *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. New York: Oxford Univ. Press.
- Schoenbach, Ruth; Greenleaf, Cynthia; Cziko, Christine & Hurwitz, Lori (1999): *Reading for Understanding. A Guide to Improving Reading in Middle and High School Classrooms*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Verhoeven, L.; Snow, C. (Eds.) (2001): *Literacy and Motivation: Reading Engagement in Individuals and Groups*. Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Wehking, Solveig (2006). Gendersensible Sprache. In: Susanne Bühner & Martina Schraudner (Hg.): *Gender-Aspekte in der Forschung. Wie können Gender-Aspekte in Forschungsfragen erkannt und bewertet werden?* Karlsruhe: Fraunhofer, S. 163–166.
- Wiedemann, P. (1995): Gegenstandsnahe Theoriebildung. In: Flick, U. et al: *Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. Weinheim: Psychologische Verlagsunion, S. 440–445.

Anschrift der VerfasserInnen:

*Prof. Dr. Christine Garbe, ADir. PD Dr. Karl Holle, Prof. Dr. Swantje Weinhold, Leuphana Universität Lüneburg, Fakultät für Bildungs-, Kultur- und Sozialwissenschaften, Institut für Deutsche Sprache und Literatur und ihre Didaktik, Rotenbleicher Weg 67, 21335 Lüneburg
garbe@uni.leuphana.de, holle@uni.leuphana.de, weinhold@uni.leuphana.de*