



Fonds für Unterrichts- und Schulentwicklung (IMST-Fonds)

S8 „Deutsch“

**ERARBEITUNG EINES
SCHULSPEZIFISCHEN
LESECURRICULUMS UND
EINRICHTUNG VON ZWEI
LESEKOMPETENZKLASSEN**

Mag. Claudia Rittmann-Pechtl

**Alle Klassenlehrer/innen der Klassen 1A und 1B
am Bundesgymnasium und Bundesrealgymnasium Baden Biondegasse
im Schuljahr 2008/09**

Baden, Juli 2009

INHALTSVERZEICHNIS

1.1	Allgemeine Ausgangssituation.....	4
1.2	Ausgangssituation am BG/BRG Baden Biondegasse.....	5
2	THEORETISCHE GRUNDLAGEN.....	9
2.1	“Lesen macht schlau” – eine Meisterlehre.....	9
2.2	Blattformen im Lese-Con-Text.....	13
2.3	Lesen am Kulturgymnasium BG/BRG Biondegasse.....	17
3	LESEKOMPETENZKLASSEN - VON DER IDEE ZUR DURCHFÜHRUNG.....	19
3.1	Planung.....	19
3.2	Zielsetzungen.....	22
3.3	Durchführung.....	23
4	EVALUATION, REFLEXION UND ERFAHRUNGEN.....	29
4.1	Lehrer/innen.....	29
4.2	Schüler/innen.....	32
	Exkurs: Zur Auswahl der Lesetests.....	34
	Salzburger Lesescreening 5-8 (SLS 5-8) von M. Auer, G. Gruber, H. Mayringer, H. Wimmer, 2005.....	34
	ELFE 1-6 von W. Lenhard und W. Schneider, 2006.....	36
4.3	Projektleiterin.....	38
	LITERATUR.....	40

ABSTRACT

Ab dem Schuljahr 2008/09 wurden am Bundesgymnasium und Bundesrealgymnasium Baden Biondekgasse zwei sogenannte "Lesekompetenzklassen" eingerichtet, in denen das Lesen in allen Fächern einen besonderen Schwerpunkt hatte. Ausgehend vom Fach Deutsch wurden/werden nach einer adaptierten Form des "Reading Apprenticeship"-Modells und der Idee der Blattformen verschiedene Lesestrategien nach und nach eingeführt, d.h. den Schüler/innen als Handwerkszeug mitgegeben, die dann in sämtlichen anderen Gegenständen weiter geübt und perfektioniert wurden/werden. Die Schulbibliothek spielt/e hierbei eine wichtige Rolle. Die übrigen vier ersten Klassen, die nicht nach diesem Konzept, sondern wie bisher unterrichtet werden, dienen als Vergleichsklassen zur Evaluierung (durch Leseverständnistests). Da sich das neue Modell bewährt hat, soll es ab dem Schuljahr 2009/10 aufsteigend als Lesecurriculum an der Schule eingeführt und ins Schulprogramm übernommen werden.

Schulstufe: 5

Fächer: alle

Kontaktperson:

Mag. Claudia Rittmann-Pechtl

Kontaktadresse:

BG/BRG Biondekgasse 6, 2500 Baden

Email:

bibliothek@brgbaden-biondek.ac.at

1 EINLEITUNG

In den letzten zehn Jahren hat sich auf dem Gebiet der Schulentwicklung vieles bewegt, viele Veränderungen haben das Schulwesen geprägt. Die Veröffentlichung der Ergebnisse der ersten PISA-Studie im Jahre 2000 hat in Österreich eine breite und teilweise kontroverse bildungspolitische Diskussion ausgelöst. Das schwache Abschneiden unserer Schülerinnen und Schüler wurde von vielen Kommentator/innen zum Anlass genommen, unseren Schulen Unzulänglichkeiten zuzuschreiben sowie umgehende und weitreichende Reaktionen zu verlangen. Doch etwas Gutes hatte diese teilweise sehr unsachlich geführte Debatte: Bildung, Unterricht und insbesondere das Lesen als Schlüsselqualifikation waren (sind) wieder ein Thema in unserem Land.

1.1 Allgemeine Ausgangssituation

Es galt Neues in Angriff zu nehmen: Nach PISA war die Gesellschaft in Bezug auf Lesen sensibilisiert. Vor diesem Hintergrund starteten dann viele (leider oft unkoordinierte und ineffiziente) Initiativen zur Leseförderung in Österreich, die als ein Ziel die Sensibilisierung der Lehrer/innen aller Fächer für die Bedeutung des Lesens auch in ihrem eigenen Unterrichtsfach hatte. Ein weiterer Schwerpunkt war/ist die Förderung leseschwacher Schüler/innen (der sogenannten „struggling readers“¹ und der „striving readers“²) und die Beachtung des Genderaspekts in der Leseerziehung. Der Österreichische Buchklub der Jugend startete eine Vorlese-Kampagne unter dem Titel „Lesepartner/innen“, das oberösterreichische Lesekompetenzzentrum rief zu Lesekonferenzen auf usw. Sämtliche dieser Initiativen waren stets von der Suche nach geeigneten Modellen zur Verbesserung der Lesekompetenz begleitet.

Auch die Deutschlehrer/innen waren immer mehr gefordert und gerieten unter Druck, hieß es doch oft z.B. von Mathematikkolleg/innen: „Bring den Schüler/innen doch endlich einmal ordentlich das Lesen bei, sie verstehen die Sachaufgaben nicht.“ Oder von Biologiekolleg/innen: „Die Schüler/innen können keine Texte zusammenfassen, sie verstehen sie nicht und finden keine Leitwörter.“ Diese und ähnliche Meldungen waren in unserem Konferenzzimmer an der Tagesordnung.

Als dann auch noch das Salzburger Lesescreening (in weiterer Folge SLS abgekürzt)

¹ Anm.: Diese Schüler/innen sind bereits Leser/innen, keine Analphabeten, haben jedoch keine Leseridentität, keine stabile Lesehaltung. Ihre Lesefähigkeit ist beeinträchtigt durch verschiedene Hindernisse/ Schwierigkeiten/ Problemfelder, die sie nicht allein lösen können; d.h. sie sind angewiesen auf Unterstützung von anderen, auf Lernen durch Aktivitäten mit kompetenteren anderen. Sie gehören zur Gruppe der LOW 10, sie entsprechen nicht den Erwartungen der Wissensgesellschaft

² Anm.: Diese Schüler/innen verfügen nicht über die erforderliche Lesekompetenz, die sie befähigt für: schulisches Lernen, Teilhabe am kulturellen Leben, politische Bildung, berufliche Zukunft. Sie gehören zur Altersgruppe der 12-18-Jährigen.

verpflichtend für die 5. Schulstufe eingeführt wurde³, konnten viele Deutschkolleg/innen nicht damit umgehen bzw. nach den Ergebnissen geeignete Maßnahmen bei den leseschwachen Schüler/innen setzen. Die große Frage „SLS – was dann?“ stand im Raum. War man bisher davon ausgegangen, dass die Abgänger/innen von der Volksschule „das Lesen erlernt“ hatten, so musste man nun feststellen, dass der Leselernprozess bei Schüler/innen auf der 5. Schulstufe bei weitem noch nicht abgeschlossen war. Also waren in diesem Bereich Fördermaßnahmen zu setzen. Aber welche? Hier sahen sich viele Deutschkolleg/innen allein gelassen.

Zwei Annahmen bestimmten die Reaktionen der Lehrenden auf die Leseschwierigkeiten der Schüler/innen im Unterricht:

- „Wer nicht vor Eintritt in weiterführende Schulen ein kompetenter, eigenständiger Leser geworden ist, für den ist es auch zu spät, einer zu werden.“
- „Lesekompetenz ist die Beherrschung einer technischen Lesefähigkeit; Lesen ist demnach vor allem eine Dekodierfähigkeit.“

1.2 Ausgangssituation am BG/BRG Baden Biondegasse

Auch an unserer Schule, dem Bundesgymnasium und Bundesrealgymnasium Baden Biondegasse, mussten wir in den vergangenen Schuljahren ein immer schlechteres Abschneiden der Schüler/innen der 1. Klassen (5. Schulstufe) beim Salzburger Lesescreening, das im Oktober (wegen Fördermaßnahmen) und im Mai an unserer Schule durchgeführt wird, feststellen. Darüber hinaus sind uns zunehmend sprachliche Defizite bei den Schüler/innen, die teilweise auch auf mangelnde Förderung im Elternhaus zurückzuführen sind (z.B. keine lesenden Eltern als Vorbilder, keine vorlesenden Eltern, buchferne Familien....), aufgefallen. In der Schulbibliothek sind es großteils weibliche Schülerinnen, die sich regelmäßig Bücher ausborgen und als „Leseratten“ gelten. Die männlichen Kollegen lassen hier etwas zu wünschen übrig, unter ihnen gibt es nur einige wenige Ausnahmen, die sogenannten „Guinness Buch der Rekorde-Spezialisten“. Außerdem ist der pubertäre „Leseknick“ bei den 14-16Jährigen und in weiterer Folge die schwache Lesefähigkeit der Jugendlichen auch in unserer Schule ganz deutlich spürbar. Dabei muss man folgendes zu bedenken geben: PISA hat die Lesefähigkeit (und am Rande die Leseneigung) zu einem biografischen Zeitpunkt gezeigt, an dem wesentliche Weichenstellungen in der Lesesozialisation bereits gestellt sind.⁴ D.h. für gut zwei Drittel der 15-Jährigen ist die Leseabstinentz, die PISA im Hinblick auf das Freizeitlesen konstatiert, weitgehend endgültig. Für fast die Hälfte dieser Nicht- oder Wenigleser/innen ist das schon deshalb der Fall, weil sie, wie PISA zeigen konnte, nicht ausreichend lesen können.

Entsprechend der oben genannten Gründe war auch an unserer Schule Handlungsbedarf in

³ Anm.: In Niederösterreich geschah dies ohne vorherige Information oder Fortbildungsveranstaltung, und wer liest schon das Begleithandbuch?

⁴ Siehe dazu: Rosebrock, Cornelia: Wege zur Lesekompetenz. Der Erwerb von Lesefähigkeit im Rahmen der Lesesozialisation. Auf: <http://www.lesen-in-deutschland.de> (10.8.2007)

Sachen Leseförderung geboten. Es galt, die Lesekompetenz- und Motivationsprobleme unserer Schüler/innen effizient anzugehen und Lösungswege zu kreieren. Zunächst versuchten wir den aktuellen Unterrichtsstil in Sachen Lesen zu analysieren. Im Gespräch mit den Kolleg/innen zeigte sich immer wieder, dass der bisher vorwiegend vorherrschende fragend-entwickelnde Unterricht, der zwar von der Grundidee her respektabel ist, in der Durchführung viele Gefahren birgt: Schüler/innen müssen nur herausbekommen, welche Antwort die Lehrkraft hören will; der Denkprozess bei schwächeren Schüler/innen wird unterbrochen und sie kommen durch die raschen Antworten nicht zum Zug. Das eigentliche „Urhebererlebnis“ wird den Kindern genommen. Die zu lesenden Bücher werden entweder vom Lehrer/ der Lehrerin vorgeschlagen und charakterisiert oder die Schüler/innen wählen aus und arbeiten selbstständig weiter, präsentieren, vergleichen, werten aus, reflektieren im Dialog.

Ein Lesetrainingskurs, wie er mittlerweile an vielen Schulen angeboten wird, schien uns zu wenig tief greifend. Außerdem besteht dabei immer wieder die Gefahr, dass es zum sinnentleerten Drill verkommt. Lesestrategien in allen Fächern sind nur dann sinnvoll, wenn sie auf die Lesesituation bezogen sind und mit der Anwendung zusammenhängen (kein „Trockentraining“). Sie sind so viel transferfähiger, als wenn sie isoliert behandelt werden. Auch das Bewusstsein, dass unterschiedliche Lesarten unterschiedliche Strategien, Textsorten und Situationen erfordern, schien uns entscheidend:

- Suchendes, selektives Lesen (scanning): Telefonbuch – Telefonnummer
- Orientierendes Lesen (skimming): Gesamtüberblick, Aufbau
- kursorisches Lesen: durchlesen – Zeitungslesen
- detailliertes, intensives Lesen: genau lesen
- zyklisches Lesen: Verbindung von mehreren Lesarten

Die meisten Lese- Kompetenzmodelle orientieren sich an folgenden Schwerpunkten, die sich zyklisch verhalten:

- Vorwissen: Wortkenntnis,... inhaltliches Wissen; Verknüpfung von Neuem mit bereits Vorhandenem – muss aktiviert werden
- Worterkennung
- Satzerkennung
- Lokale Kohärenzbildung, Inferenzen (Leser/in muss etwas einbringen, um zu verstehen)
- Makrostrukturen (globale Kohärenzen)
- Mentales Modell (Imagination – Vorstellung)

Metakognitive Strategien des Planens, Überwachens und Kontrollierens spielen nicht nur beim Lesen, sondern in allen Verstehen- und Lernprozessen eine Rolle.

- Planende Strategien bestehen beim Lesen z.B. darin, dass man Fragen folgender Art stellt: Was möchte ich wissen, welche Leseweise ist im gegebenen Fall angemessen, welche strukturierenden Begleitaktivitäten sind angebracht,

welche Strategien?

- Überwachende Strategien begleiten den Leseprozess, sie beziehen sich beispielsweise darauf, dass man seine Aufmerksamkeit darauf richtet, ob man tatsächlich versteht, was man gerade liest, dass man sich Textbezüge, Textaussagen vergegenwärtigt.
- Kontrollstrategien gibt es im Anschluss an das Lesen. Sie bestehen darin, dass man sich wichtige Informationen, die der Text geliefert hat, noch einmal vergegenwärtigt, austauscht, präsentiert, reflektiert. Was war für mich neu? Was habe ich gewusst, wie habe ich gearbeitet?

Metakognition sollte im Leseunterricht allerdings nicht auf Strategien des Planens, Überwachens und Kontrollierens reduziert bleiben. Wichtig ist, dass ein grundsätzliches metakognitives Bewusstsein von Leseweisen und ihrer Funktion entsteht. Nur wenn die jeweilige Funktion von Vorgehensweisen begreiflich gemacht wird, können sie von den Schüler/innen angemessen eingesetzt werden. Es gibt eine ganze Palette von Umgangsweisen mit Texten, die wichtig sind – von der Entnahme einzelner Informationen über Interpretieren, Analysieren, Beurteilen bis zu kreativen Verarbeitung haben die unterschiedlichen Vorgehensweisen ihren je spezifischen Sinn. Wenn Schüler/innen dies vermittelt wird und sie lernen, über die Funktion von Leseweisen nachzudenken, werden sie den Grund der Vorgehensweisen verstehen und anwenden. Auch von den Lehrer/innen ist in diesem Sinne eine größere Bewusstheit über Methoden des Umgangs mit Texten zu verlangen. Ein sinnvolles Lernen ist nur auf solcher Basis möglich!

Unser Ansatz sollte umfassender und dem Anspruch eines **Kultur**gymnasiums, an dem die **Kultur**technik Lesen gefördert wird, gerecht werden: Deshalb sollten sogenannte Lesekompetenzklassen installiert werden, in denen ein besonders geschultes Lehrerteam den Grundsatzterlass zur Leseeziehung („Lesen in allen Fächern“) bewusst umsetzt und darüber hinaus den Schüler/innen die Möglichkeit bietet, zu eigenständigen Leser/innen im Umgang mit unterschiedlichsten Texten zu werden.

Es galt, ein Leseförderkonzept zu entwickeln, das

- den Notwendigkeiten und Bedürfnissen der Schüler/innen entspricht
- Erfolg versprechend ist im Hinblick auf die besonderen Schwierigkeiten der Schüler/innen
- eine Entwicklung zum weiterführenden Lesen unterstützt: Förderung einer oder mehrerer der vier Schlüsseldimensionen des Unterrichts als Grundlage der Leseausbildung: die soziale, die persönliche, die kognitive, die inhaltlich-fachliche
- alle diese Teilbereiche in Verbindung mit einem kontinuierlichen metakognitiven Diskurs bringt, d.h. das Sprechen über das Denken und Lernen/Lesen, das Nachdenken über das eigene Denken.
- einen integrativen Sprachgebrauch verschiedener Sprachmodalitäten fördert und zur „media literacy“ hinführt.

Neben diesen Ansprüchen sollten auch die Bedürfnisse der Risikoschüler/innen berücksichtigt werden, denn diese brauchen:

- Zugang zu einem breiten Spektrum von Texten, die sie lesen können und wollen
- Einen Unterricht, der zum Aufbau von stabilen Lesegewohnheiten und zu Lesekompetenz auch bei schwierigen, komplexen Texten führt
- Eine kontinuierliche Rückmeldung über ihre Leistungen, wobei sowohl die Stärken wie auch die Defizite sichtbar werden
- Eine Unterrichtsgestaltung/ Lernarrangements, wie am besten geholfen werden kann, um Lesekompetenz zu erwerben
- Gut ausgebildete Lehrer/innen, die Lernverhalten, Lernstrategien modellieren, das Leseverstehen aufbauen (scaffolding) und trainieren
- Leseexpert/innen, die sich auf individuelle Förderung verstehen und die schwache Leser/innen unterstützen

Fassen wir die wesentlichen Aspekte, die für die Entwicklung unseres Konzepts „Lesekompetenzklassen am BG/BRG Baden Biondegasse“ grundlegend sind, zusammen:

- Lesenkönnen kann auf der Sekundarstufe nicht vorausgesetzt werden
- Auf die Analyse (z. B. SLS, ELFE) muss die Diagnose und das Setzen von effizienten Maßnahmen folgen
- Leseförderung muss vielfältig und fachübergreifend und vor allem nachhaltig sein
- Die Steigerung der Lesekompetenz muss als Teil der Schulentwicklung betrachtet werden

2 THEORETISCHE GRUNDLAGEN

Um dem oben erläuterten Handlungsbedarf an Leseförderung an unserer Schule gerecht zu werden, begaben sich nach vielen Gesprächen mit mir und den daraus entstehenden Zielsetzungen einige interessierte und engagierte Kolleg/innen auf die Suche nach geeigneten Diagnose- und Fördermöglichkeiten, Methoden und Materialien, um in weiterer Folge ein schuladäquates Konzept erstellen zu können. Abgesehen von der umfangreichen Rechercharbeit galt es aber auch weitere Kolleg/innen aller Fächer „ins Boot zu holen“. Es wurde viel gefunden, viel diskutiert und überlegt, verworfen, neu hinzugefügt und schließlich auf einander abgestimmt...

Eines sollte dabei jedoch immer im Vordergrund stehen: Das Bewusstsein, dass Lesenlernen ein permanenter, vielschichtiger Vorgang ist, der lange vor dem ersten Schultag beginnt, ein kontinuierlicher, langer Prozess vieler kleiner Schritte, eine kulturelle Vermittlung zwischen den Generationen, ein Netzwerk verschiedener Disziplinen. Lesesozialisation bedeutet, Mitglied zu werden in der umgebenden Gesellschaft und Kultur, bedeutet eine schrittweise Aneignung der dafür bestimmenden Zeichensysteme. Die Fähigkeit, Texte zu verstehen, zu lesen, ist nicht angeboren, sie muss erst erworben werden. Sie ist eine aktive Konstruktion, nicht bloße Übernahme von Information oder Aneignung einer Verfahrensweise. Sie schließt die Inanspruchnahme des Subjekts ein.

Daraus lässt sich schwer eine spezielle „Methode“ entwickeln. Es geht vielmehr um eine Haltung gegenüber Kindern, die ernst nimmt, was sie empfinden, denken, wenn sie lesen, darüber sprechen. Neue Wege dahin zu gehen, heißt nicht nur, neue Zugänge zu schaffen, neue Kombinationen zu finden, sondern Wahrnehmungsfähigkeit und Beobachtungsgabe sensibilisieren – ein bewusstes Sehen gegen die Gewohnheit und Gleichgültigkeit. Es ist ein Versuch, nicht das Lesen zu pädagogisieren, sondern Pädagogik zu literarisieren, ästhetisieren, Zusammenhänge neu zu sehen, zu denken und in diesem „Spielraum“ der gegenseitigen Wertschätzung und Wahrnehmung Lesen/Unterricht ganz anders zu erleben.

2.1 “Lesen macht schlau” – eine Meisterlehre

Bei diesem Modell von Ruth Schoenbach u. a. handelt es sich um eine neue Lesepraxis für weiterführende Schulen: "Reading Apprenticeship", eine ganz und gar praktisch ausgerichtete Leseausbildung nach Art einer handwerklichen Lehre, welche so genannte "Leselehrlinge" zu "Lesemeistern" werden lässt.

Ich selbst bin mehr oder weniger zufällig zunächst auf das Buch „Lesen macht schlau“⁵ von

⁵ SCHOENBACH; R. u.a.: Lesen macht schlau. Neue Lesepraxis für weiterführende Schulen, Berlin, 2006.

Schoenbach, Greenleaf, Cziko und Hurwitz gestoßen und war besonders von den darin präsentierten diversen Zugängen zum Lesen, aber auch von dem darin geschilderten schrittweisen Aufbau der Lesekompetenz sofort so angetan, dass ich das Konzept selbst ausprobieren wollte.

Nach Beendigung eines Lehrgangs zur Lesedidaktik, den ich am PI Niederösterreich geleitet hatte, beschloss ich daher den damaligen Teilnehmer/innen ein Follow-up-Modul zum Thema „Lesen macht schlau – Lesen in allen Fächern“ anzubieten. So organisierte ich am 15. Oktober 2007 ein Seminar mit Prof. Dorothee Gaile vom Amt für Lehrerbildung in Hessen, die das Buch der amerikanischen Kolleginnen beim Cornelsen Verlag ins Deutsche übersetzt und sich sehr intensiv mit dieser Thematik beschäftigt hat. Sie leitete zu diesem Zeitpunkt auch die Lehrerfortbildung nach dem kalifornischen Förderansatz in Hessen, wo die Implementierung bereits im ganzen Bundesland stattgefunden hat und große Erfolge zeigt.

Ende Oktober 2007 hatte ich dann noch die Möglichkeit im Rahmen der Impulsveranstaltung zu dem ursprünglich vorgesehenen bundesweiten Lehrgang zur Lesepraxis „Reading Apprenticeship“ an der KPH Strebersdorf teilzunehmen und dort ein beeindruckendes Referat von amerikanischen Expertinnen Schoenbach und Greenleaf zu hören. Die gezeigte Videodokumentation über die eigentliche Arbeit im Unterricht überzeugte mich endgültig, dieses Modell zu übernehmen und für unsere schulischen Verhältnisse zu adaptieren.

Im März des Jahres 2008 gab es dann noch unter dem Titel „Lesen macht schlau“ ein fünftägiges Bundesseminar in Strobl, welches ich besucht habe. Dort wurden die wichtigsten Elemente und Methoden des Modells von einem vierköpfigen Lehrer/innenteam aus Hessen vorgestellt und von den Teilnehmer/innen praktisch erprobt.

Der Förderansatz "Reading Apprenticeship" der WestEd Highschool ist in Österreich in seiner Gesamtheit – soweit mir bekannt ist - noch nie an einer Schule erprobt worden, aber die wissenschaftlichen Studien dazu (siehe Kalifornien, Hessen,...) sprechen sehr für eine Einführung, besonders um leseschwache Schüler/innen differenziert und effizient zu fördern und zu eigenständigem Umgang mit Texten zu motivieren.

Es gibt zwei bedeutende Studien aus den USA dazu⁶:

1996 - 1999: “9th Grade Academic Literacy Course Studies” – “Students gained an average of 2 years growth in seven months of instruction measured on a standardized reading comprehension test, while engaging in rigorous, academic work rather than remediation focused on basic skills.”

1999 -2002: “Studies of Student Reading Growth in Diverse Professional Development Networks”

Ein weiterer Grund, uns mit diesem Modell auseinander zu setzen, war dessen Implementierung in Hessen. Im Jahre 2005 wurde das „Lesen macht schlau“-Modell dort in der Lehrerfortbildung verankert. Es soll praktisch in jeder Schule umgesetzt werden. Das ehrgeizige Ziel dabei ist, die

⁶ Siehe: <http://www.wested.org/cs/sli/print/docs/sli/readinggrowth.htm> (28. 2. 2009)

Risikogruppe der „struggling readers“ bis zum Jahr 2010 um 1/3 zu verringern. Hierzu gibt es leider noch keine Studie, nur motivierende und begeisterte Rückmeldungen. Seit November 2005 wurden 130 Fortbildende aus allen hessischen Schulämtern und mehreren Studienseminaren im Förderansatz des Amtes für Lehrerbildung ausgebildet und zertifiziert. Netzwerktagungen und fortlaufende Weiterqualifizierung bieten den Leseförderern ein Forum für die Erarbeitung von Konzepten zur regionalen Umsetzung der Projekthalte. Ca. 5000 hessische Lehrer/innen konnten das von ihnen erstellte regionale Angebot inzwischen nutzen.⁷

Weitere wichtige theoretische Grundlagen für unser Projekt neben dem Buch „Lesen macht schlau“⁸ sind auch sämtliche Fortbildungsunterlagen und Videomitschnitte der WestEd Highschool, die sich auf der Website der Schule⁹ befinden. Auch die vom Amt für Lehrerbildung¹⁰ in Hessen erstellten Materialien sind in unsere Arbeit mit eingeflossen. Es ist zu bemerken, dass die einzelnen Teile des Programms nicht wirklich neu (mit Ausnahme vielleicht von „Lautes Reden“ beim Lesen) sind. Es fasst aber gute Elemente, die sonst nur vereinzelt und fallweise eingesetzt werden, in einem System zusammen und bietet Werkzeuge zur Umsetzung des Modells im Klassenzimmer.

Wir haben es in der Schulrealität immer öfter mit Kindern zu tun, bei denen die Lesekompetenz und/oder das Leseverhalten nicht (ausreichend) vorhanden sind. Die Gründe dafür sind mannigfaltig und oft sozialer Natur. Es ist auch falsch zu glauben, dass der Leselernprozess nach der Volksschule abgeschlossen ist. Aus diesem Grunde müssen wir in der Schule für die notwendige regelmäßige Übung, also Festigung der Lesetechnik, Sorge tragen, am besten in Zusammenarbeit mit dem Elternhaus. Die Lust und die Freude am Lesen sollten dabei jedoch immer im Vordergrund stehen und das Trainieren nicht zum sinnentleerten Drill verkommen. Der Leitsatz des kalifornischen Leseförderkonzepts, der ins Auge sticht, ist: „If Johnny still can't read in class 9, it's not too late.“ Umgelegt auf unsere Schulsituation bedeutet dies, dass es für jene Kinder, die nach der vierjährigen Volksschule mit Lese- und Sprachdefiziten zu uns ins Gymnasium kommen, nicht zu spät ist (selbst auf der Sekundarstufe II nicht!), durch entsprechenden Unterricht zu kompetenten Leser/innen zu werden. Durch den Förderansatz „Reading Apprenticeship“ können Lernende von einer „echten zweiten Chance“ in Sachen Lesen profitieren. Dieser wird in weiterer Folge näher beleuchtet.

1. **Pragmatischer Ansatz:** Statt einer Betonung der Defizite wird auf eine positive Ausrichtung auf erreichbare Ziele geachtet -> Lesen ist wie ein Handwerk erlernbar.
2. **Ganzheitlicher Ansatz:** Die Schulung der Lesefähigkeit wird nicht als isoliertes Fertigkeitstraining, sondern in Verbindung mit allen Facetten des komplexen Lesegeschehens und damit auch in Bezug zu einer Vielfalt an Texten verstanden. Das Lesetraining ist sowohl in den Deutschunterricht als auch in den Fachunterricht eingebettet.
3. **Praktische Ausrichtung:** Unterrichtende fungieren als Leseexpert/innen gegenüber den

⁷ Vgl. Hessisches Kultusministerium (Hg.): Texte öffnen Türen. Kompetenzentwicklung durch Lese- und Sprachförderung in der Sekundarstufe, Frankfurt, 1. Aufl., 2008 (= Reihe Unterrichtsentwicklung), S. 6-9.

⁸ Schoenbach, Ruth u.a.: Lesen macht schlau. Neue Lesepraxis für weiterführende Schulen, Berlin, 2006.

⁹ Siehe <http://www.wested.org>

¹⁰ Siehe insbesondere: Hessisches Kultusministerium (Hg.): Texte öffnen Türen. Kompetenzentwicklung durch Lese- und Sprachförderung in der Sekundarstufe, Frankfurt, 1. Aufl., 2008 (=Reihe Unterrichtsentwicklung)

Schülern als Lehrlinge im Sinne einer Partnerschaft.

Die Dynamik des Konzepts ergibt sich aus einem ganzheitlichen Ansatz, der alle Dimensionen (Wir - soziale Dimension, Ich - personale Dimension, Wie? - kognitive Dimension, Was? - wissensbildende Dimension) des komplexen Leseprozesses abbildet. Er sieht einen metakognitiven Diskurs mit sich selbst und mit anderen im Umgang mit Texten vor. Nicht nur im Deutsch-Unterricht, sondern in allen textbasierten Fächern sind diese Dimensionen wirksam. Zusammen ergeben sie ein umfassendes Handlungskonzept für die Leseförderung.



Abb. 1: Handlungsdimensionen von „Reading for Understanding“¹¹

In weiterer Folge finden sich einige wichtige Elemente von „Reading for Understanding“ kurz zusammengefasst und herausgenommen:

Das Programm

- geht **vom Schüler/von der Schülerin aus**, und zwar sowohl hinsichtlich Einstellung als auch hinsichtlich Lesefertigkeit
- **baut auf den Stärken auf**
- nimmt **den einzelnen Schüler/die einzelne Schülerin ernst**, sie sind sozusagen auf gleicher Augenhöhe wie der/die Unterrichtende
- macht **Gruppenarbeit zu einem Lernerlebnis**
- setzt **Denken über Leselernprozesse** – und damit über Lernprozesse überhaupt – in Gang

¹¹Hessisches Kultusministerium (Hg.): Texte öffnen Türen, 2008, S. 8.

- ist für Fachlehrer/innen attraktiv, denn sie sind die **Leseexpert/innen** ihrer Fachtexte¹²
- macht die **Schüler/innen zu Problemlöser/innen**
- fördert Wortschatzerwerb durch **Extensive Reading**
- bedingt eine **Entschleunigung** des Unterrichts

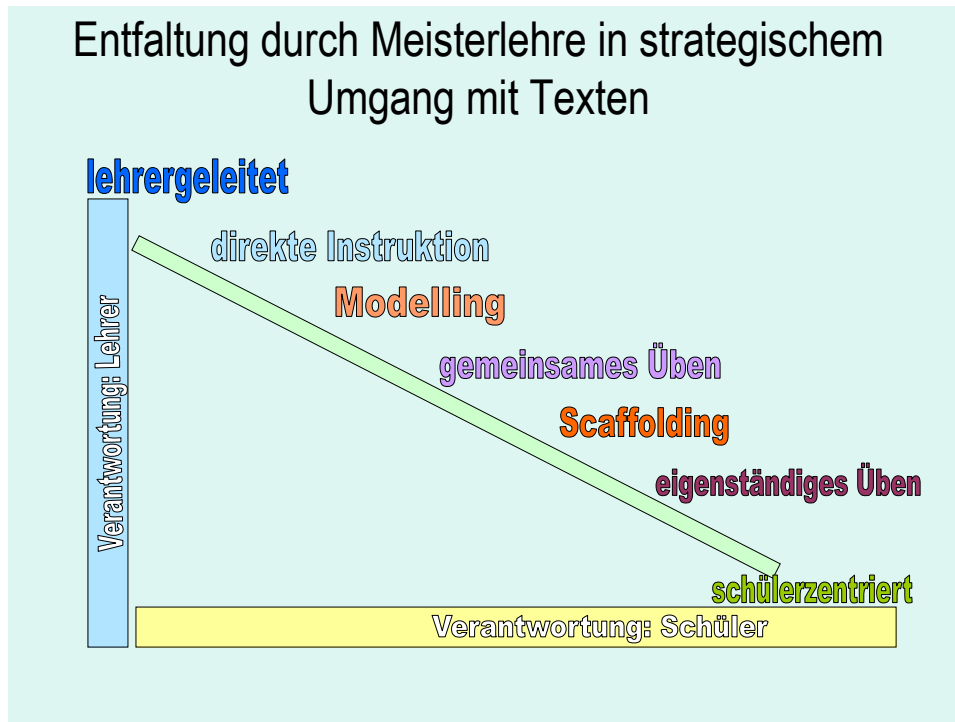


Abb. 2: Kompetenzaufbau im Umgang mit Texten

Für mich als Schulbibliothekarin ist auch die Rolle der Schulbibliothek bei der Leseförderung, besonders in Hinblick auf die Lesemotivation, wichtig.¹³ Sie bietet eine große Entlastung der Lehrer/innen und dient der Optimierung spezifischer Maßnahmen – vor allem bei den Teilen, die auf Lesemotivation (Freizeitlektüre ...), auf die Auswahl von Texten, die für die jeweilige Lesekompetenz am besten geeignet sind (vertikal organisiertes Textmaterial) und breit gestreutes themenspezifisches Textmaterial (horizontal organisiertes Textmaterial) abzielen, aber auch bei der Nutzung verschiedener Medientypen (Text, Video, Weblog ...).

2.2 Blattformen im Lese-Con-Text

Da zwei Kolleginnen und ich an dem ursprünglich geplanten Lehrgang „Neue Wege zur

¹² Vgl. Uncovering Disciplinary Ways of Reading. Reading Process Analysis with Friction at the Atomic Scale by Jacqueline Krim, in: <http://www.wested.org/stratlit/NIRA-Down/DISCIPLINE-SPECIFIC/SCIENCE/HowReadersofScience-ver.2.pdf>, (28. 2. 2009)

¹³ Anm.: Theoretisch kann das Programm aber auch ohne Schulbibliothek durchgeführt werden.

Lesekompetenz“¹⁴ als „net-1“-Schule teilgenommen haben, ist zumindest die Planungsphase für das IMST-Projekt parallel dazu gelaufen. Auch dabei war unser Schwerpunkt, das Lesen in allen Fächern an unserer Schule bewusster zu gestalten und alle Kolleg/innen des Lehrkörpers dafür zu sensibilisieren. Nach dem Scheitern der Auftaktveranstaltung (aufgrund unterschiedlicher Erwartungshaltung der Teilnehmer/innen) wurde der Lehrgang dann in ein so genanntes Entwicklungsprojekt umstrukturiert. Von zuerst klar festgelegten Zielen, Inhalten, einem genauen Zielbild sollten wir Teilnehmende uns in einen lebendigen Prozess im Miteinander begeben, wo es darum geht, nicht nur Vorgedachtes, Hilfsangebote und Materialien umzusetzen, sondern sich selbst als Lernende, Lesende, Entwickelnde zu sehen und zu erleben: ein Umdenken also, das zunächst verunsichert, Widerstand hervorrufen – dadurch aber auch herausfordert, neu zu interpretieren, Strukturen aufzubrechen, die eigene Person in einem Dialog zu überdenken und innere Ressourcen zu mobilisieren. So haben wir einerseits unsere ursprünglichen „fixen Ideen“ in die Konzeption der Leseklassen einfließen lassen, da gewisse „Lesegrundlagen“ in der Praxis einfach notwendig sind, z.B. ein Lesebasiswissen, Orientierungen, die hilfreich und zur Bewältigung des Schulalltags in allen Fächern nützlich sind und Grundlage für ein erstes bewusstes Lesen, beispielsweise in Geschichte, Geografie... (Sicht auf Kontexte, auf Kompetenzen und Ressourcen, ein didaktisches Profil) etc. Andererseits haben wir uns aus den net-1-Fortbildungsveranstaltungen „mitgenommen“, wie wir uns selbst in einen Prozess einbringen, selbst darin sehen, wahrnehmen und handeln können (im Unterschied zu genormten Verpflichtungen, Inhalten) – „auf den Weg kommen“, sich ins Bild bringen und aktiv erleben. Daraus konnten nun Ideen, Strategien zur Veränderung erwachsen und diese haben wir für unsere Lesekompetenzklassen und unser IMST-Projekt genützt.

Auch die Lesephilosophie dieses Entwicklungsprojekts hat uns stark beeinflusst: „Selbstvertrauen und Motivation, fachliches Basiswissen sowie soziale und emotionale Kompetenz, eingebettet in ein interaktives und dialogisches Beziehungsgeschehen sind dynamische Kräfte, die ein erfolgreiches Lehren und Lernen/ Lesen erst ermöglichen.“¹⁵

Die wichtigste Idee, die wir übernommen und für uns adaptiert haben, sind die sogenannten „Blattformen“ als „Nicht-Methode“. Das Projekt „Blattformen im Lese-Con-Text“ ist ein einfaches und wirksames, gelingendes Prozess-Werkzeug, um Schüler/innen

- in ihrer Unterschiedlichkeit, Komplexität und Kompetenz wieder wahrzunehmen,
- wertzuschätzen, zu staunen,
- wieder etwas zuzutrauen, ihnen zu vertrauen,
- Eigenverantwortung zuzulassen,
- an dem anschließen, das aufzunehmen, bestätigen, was da ist, nicht Fehlendes zu korrigieren.

Mit diesem Werkzeug kann in allen Fächern und mit allen Altersstufen gelesen/gelernt werden.

Für Leseverweigerer und leseschwache Schüler/innen macht es Fortschritte/ Lernprozesse sichtbar

¹⁴ Anm.: Das Projekt „Neue Wege zur Lesekompetenz“ ist in das Netzwerk der Innovativen Schulen von net-1 eingebettet. net-1 bildet den Rahmen und ist Plattform für die professionelle Begleitung innovativer Projekte an den Schulen. Es handelt sich um eine Initiative des bm:ukk, Abt. I/5.

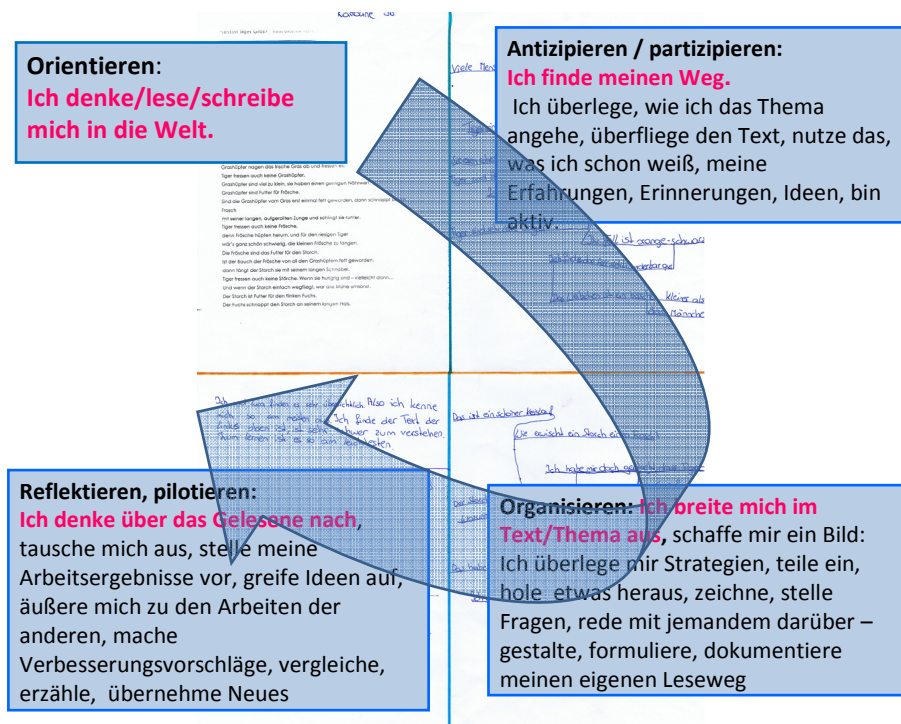
¹⁵ <http://lesen-gemeinsamlernen.bmukk.gv.at/Lesephilosophie/default.aspx> (14. 7. 2009)

und verbessert durch den inhaltlichen Rückhalt Lese/Lernleistung.

Das leere Blatt als Werkzeug: Man bietet den Schüler/innen einen Text¹⁶ (weitere Möglichkeiten: Lehrer/in liest vor, zeigt einen Film, ...). Es wird im „Vierer-Takt“ auf einem zweimal gefalteten (zunächst) leeren DIN A3-Blatt gearbeitet. Die Schüler/innen greifen nach dem / „ihrem“ Text, dem / „ihrem“ Sinn, erschließen sich den Lesestoff selbst und finden ihren persönlichen Weg. Sie nutzen ihre individuellen Vorkenntnisse (Weltwissen), Sie erarbeiten das Was? und das Wie?. Sie (er)finden einen Zugang. Diesen besonderen Zugang machen sie sich bewusster. Sie reden darüber, zeichnen,... Sie tauschen sich mit anderen Schüler/innen (Partner/innen- oder Gruppenarbeit) über ihre Ideen und Erfahrungen mit dem Text aus, finden im Gespräch Anregungen, stellen Hypothesen auf, überprüfen diese, haben neue Vermutungen, ...
Kurzum: Die Schüler/innen reflektieren, revidieren und kooperieren.

Die Lehrperson gibt ihnen Gelegenheit dazu, ein Gegenüber, Ruhe, Zeit (= „Leseraum“). Sie entwickelt Werkzeuge, mit denen die Schüler/innen sich ihren Leseprozess selbst erschließen:

- zu sich selbst kommen: „Ich lese für mich!“
- ihr höchstpersönliches Lesen, ihren eigenen Leseweg darstellen: „Wie erschließe ich den Text und was ich dabei sehe, finde, was weiß ich schon...“
- in Dialog gehen: „Ich erzähle und höre / sehe mich im anderen.“
- ihre Wünsche und Wege reflektieren: „Was habe ich dargestellt und im Dialog erfahren? Was kann ich ändern, anders machen, was ist ein Erfolg....?“



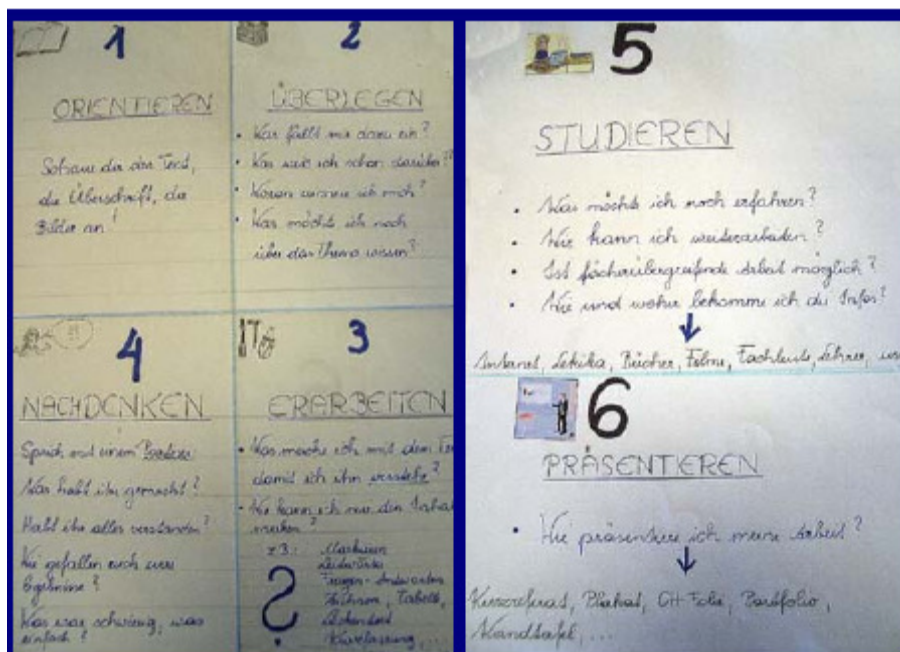
¹⁶ Anm.: Wobei wir von einem weiten Textbegriff ausgehen.

Abb. 3: Blattform mit Anregungen für Schüler/innen, Folie von Sonja Vucsina¹⁷

Diese - als eine „offene“ Arbeitsanregung, als ein Prozess bewusster Auseinandersetzung, einfach ein leeres Blatt Papier - machen implizit gebildete Strukturen, Denkmuster, Zusammenhänge, individuelle Lernwege ... lesbar, sichtbar. Darüber hinaus zeigen sie eindrucksvoll die Vielfalt des Lernens. „Blattformen“ folgen dem Lernrhythmus: orientieren – partizipieren/antizipieren – organisieren – reflektieren. Sie können auf alle Gegenstände, Situationen, Themen, Medien bzw. Schulstufen übertragen werden. „Blattformen“ machen die Verantwortung für den eigenen Lernweg bewusst und erweitern diese auch auf gemeinsames Handeln, Miteinander. Sie ermöglichen Vertiefung, vielfältige, qualitative Weiterentwicklung – beim Kind, im Unterricht, an der Schule... und geben Aufschluss über den momentanen Leistungsstand, ohne Filter vorgegebener Techniken und Strategien. Sie zeigen gesammelt ein Bild über den individuellen Lernweg – mit allen Höhen und Tiefen, Erfolgen und Rückschritten.

Es gibt keine didaktische Aufbereitung, sondern das Thema/der Text ... wird in seiner Komplexität präsentiert, so dass

- die Kinder aktiv, selbstständig handeln, einer Sache nachgehen, entdecken, forschen;
- viele persönliche Zugänge und Erfahrungen aus erster Hand („Urhebererlebnis“) möglich sind;
- Fehler keine Bewertungskorrektive sind, sondern Hinweis auf Denkprozesse, neue Herausforderungen;
- die Kinder ihre Lernwege im Dialog, im Miteinander austauschen, reflektieren, ergänzen, Neues übernehmen und Selbst- und Fremdeinschätzung entwickeln;
- die Erkenntnisse, das Wissen für die Kinder dadurch einen persönlichen Sinn und eine Bedeutung bekommen.



¹⁷Siehe: <http://lesengemeinsamlernen.bmukk.gv.at/Tagungen/Tagungen%202008/1/Lesen%202009%2003/Frühlingstagung%20Lesekompetenz%2009%20-%20Blattformen.pdf> (14. 7. 2009)

Abb. 4: Um Punkt 5 und 6 ergänzte Blattform (für fortgeschrittene Leser/innen)

An dieser Stelle wird schon deutlich, wie sehr die beiden Konzepte - „Reading Apprenticeship“ und „Blattformen“ zueinander passen, da dieselben Aspekte im Vordergrund stehen. Es geht darum, den Schüler/innen zu ermöglichen die eigenen Lern- und Lesewege zu finden, Selbstbewusstsein zu entwickeln und die Lehrer/innen zu bestärken, offen zu sein für Denk- und Handlungsformen der Kinder, deren Individualität und sie in ihrem Tun zu begleiten. Die Schüler/innen denken sich in die umgebende Welt, um zu begreifen, zu verstehen. Nicht Übernehmen, sondern eigenständiges Erschließen steht im Vordergrund. Die Schüler/innen selbst stellen die Fragen und in den Reflexionen beschäftigen sie sich mit ihrem Tun- dem Lesen und Lernen - und setzen sich mit einem Thema bewusst auseinander.

Unser entwickelter Anspruch entspricht ganz dem Verständnis von Lesekompetenz von Groeben und Hurrelmann: „Zur Lesekompetenz gehören nicht nur bestimmte kognitive Leistungen, sondern auch emotionale und motivationale Fähigkeiten, außerdem Fähigkeiten zur Reflexion und zur Weiterverarbeitung des Verstandenen in Anschlusskommunikation im Rahmen sozialer Interaktion.“¹⁸

2.3 Lesen am Kulturgymnasium BG/BRG Biondekgasse

Abgesehen von den oben behandelten theoretischen Grundlagen war es auch wichtig, einen Konsens über unser Leseverständnis, über unsere Grundeinstellung gegenüber dem Lesen, zu formulieren, die folgende Aspekte beinhalten sollte: Lesen in allen Fächern, ausgehend vom Kind aus in seiner Individualität, seinen Strategien, seinem Verständnis. Eine Frage, über die wir in diesem Zusammenhang lange diskutiert haben, lautete: Darf man Lesen „instrumentalisieren“ oder muss man es aus der pädagogischen Inanspruchnahme lösen? In der Auseinandersetzung mit der Realität des Lesens und in weiterer Folge des Lernens nicht etwas zu „verordnen“, sondern zu helfen, „alte“ Denkmuster zu überwinden und starre Strukturen aufzubrechen.

In den nächsten Schritten überprüften wir unsere Haltungen, dachten über die eigene und eine zukünftige gemeinsame Praxis im Lesekompetenz-Team nach und über ein erweitertes Kompetenzverständnis bzw. Kompetenzzernen – ein Zusammenspiel aus Aufgaben, Inhalten, sozialer Umwelt und Blick auf das Subjekt.

¹⁸ Groeben, Norbert u. Hurrelmann, Bettina (Hg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Juventa: Weinheim und München 2002, S. 276

Unser Leseverständnis resultiert einerseits aus einer Vielfalt an Möglichkeiten, die die Lesedidaktik prägen, andererseits basiert es auf den Ideen, die unser Schulleitbild des Kulturgymnasiums prägen, der Kunstdidaktik, Theaterpädagogik und der Rezeptionshandlungen, d. h. aktives Wahrnehmen und Erkennen der Welt der Kinder, Assoziationsfähigkeit und kommunikatives Potenzial. Übergeordnete Fragestellungen (z.B. Lesen befreit aus dem Deutschunterricht), ein Metablick auf Inhalte, Fächer, Menschen und Beziehungen ermöglichen erst in einem größeren Rahmen, die Schüler/innen mit ihrem Lesen, ihren Bedürfnissen, Interessen bewusst zu sehen. Werkstattarbeit, ästhetische Erfahrungen, Lese(frei)raum schaffen komplexe Situationen, die vernetztes Handeln ansprechen, Emotion und Reflexion zulassen und in einem sozialen Kontext Mut machen, stärken, bestätigen: Ich traue den Kindern etwas zu, gebe ihnen die Verantwortung für ihr Lernen/Lesen und begleite sie dabei – eine Umkehrung der Blickrichtung, die ihre Individualität fördert, ihr Selbstwertgefühl stärkt und sie beobachtet beim Hineinwachsen in die Welt (insbesondere die der Bücher), unterstützt ohne didaktischen Übereifer, sondern durch Zutrauen, Bestätigung, Rückmeldung und Beziehung. Das Aufbrechen kognitiv geprägter Verhaltensweisen heißt, offen zu sein für Denk- und Handlungsformen der Kinder, deren Staunen, deren Individualität und sie (be-)stärken in ihrem Tun.

Lesen hat viele Seiten: Lesen und Sehen, Lesen und Hören, Lesen und Sprechen, Lesen und Schreiben, Lesen und Theater, Lesen und Kunst, Lesen und neue Medien ... und wir wollten Lesen als breites Spektrum an Möglichkeiten verstehen. Es galt, aus diesem Verständnis heraus weiter zu denken, im kooperativen Wechselspiel und im Austausch einfache Modelle zu entwickeln. Folgende Aspekte sollten berücksichtigt werden:

- Wir gehen Wege, die mit den Erwartungen, Bedürfnissen, Lebensbedingungen der Jugendlichen übereinstimmen, die kreatives Potential fördern, das zu einem selbstständigen, ganzheitlichen Lesen in allen Bereichen mit vielfältigen, „leseunüblichen“ Zugängen führt in einem individuellen und sozialen Prozess.
- Das Lernen/Lesen mit und aus Büchern ist nicht an Fächer gebunden, sondern wird von übergreifenden Fragestellungen bestimmt, ist ein Lernen/Lesen in Handlungsfeldern, fördert eine mehrperspektivische Betrachtungsweise, das Entstehen subjektiver Strategien und Arbeitsmethoden. Nicht die Frage, ob Schüler/innen das ihnen Vermittelte getreu wiedergeben können, ist wichtig, sondern vielmehr das Bestreben, ihnen die Möglichkeit zu verschaffen, neue Sachverhalte mit den ihnen bereits zur Verfügung stehenden Strategien in einen Bezug zu bringen.
- Wir wollen eine lebendige Didaktik, die sich nicht an Schulbüchern orientiert, die offen ist, neue Akzente setzt, eine entsprechende Auswahl an Texten trifft, die der Entwicklung, den Interessen der Kinder entsprechen – ein Dialog zwischen Lehrer/in und Schüler/in, in dem erst Interessen erkundet werden, der Wissensstand jedes/jeder Einzelnen ermittelt und individuelle Lernwege möglich sind.
- Ein Weg, der vom Schüler/von der Schülerin ausgeht mit seinen individuellen Fähigkeiten und Bedürfnissen, Stoff exemplarisch in Beziehung setzt zu den Rahmenbedingungen eines offenen Lehrplans in einem Umfeld, das bestärkt und bestätigt, zumutet – veränderte

Denkweisen aller, die für Kinder Verantwortung tragen (Verhältnis zwischen Schüler/in und Lehrer/in, ebenso wie die Zusammenarbeit zwischen Lehrer/in und Lehrer/in, Lehrer/in und Eltern) und ein Herausgehen aus einer rezeptiven Haltung – lernen, sich selbst als Lernende/Lesende entdecken.

3 LESEKOMPETENZKLASSEN - VON DER IDEE ZUR DURCHFÜHRUNG

3.1 Planung

Nach der Bestandsaufnahme (siehe Kap. 1.2), beruhend auf der deutlichen Forderung im Lehrkörper, dass etwas in Sachen Leseförderung geschehen müsse sowie dem Zusammentreffen des net-1 Lehrgangs, den einige Kolleg/innen und ich besuchten, wurde meine Idee von einem Leseprogramm mit Verankerung im Schulleitbild und sogenannten Lesekompetenzklassen immer konkreter. In einem Gespräch mit unserer Direktorin Dr. Brita Stelzer, die meine Vorstellungen und den Vorschlag sehr positiv aufnahm, kristallisierte sich heraus, dass das Projekt den Intentionen des Grundsatzes „Leseerziehung“¹⁹ und des Rundschreibens 19 entsprechen müsse und außerdem – bei positiver Evaluation – in das Schulprofil, -programm im Sinne von Schulentwicklung und Qualitätsmanagement eingebunden werden solle. Es sollte kein Einzelprojekt bleiben, sondern nachhaltige Strukturveränderungen am Schulstandort forcieren. Außerdem übertrug sie mir die Leitung dafür. Die Direktorin versprach sofort die nötige Unterstützung. Dermaßen positiv gestärkt, machte ich mich daran, „Verbündete in Sachen Lesen“ zu suchen. Es ging darum, das bereits diskutierte Grundverständnis zur Veränderung, Entwicklung mit zugetragen zu festigen – in kleineren Konferenzen und Teambesprechungen, in Pausengesprächen in unserem Kaffeezimmer etc. und so einen Prozess in Gang zu setzen, Überzeugungsarbeit zu leisten, Neugier zu entfachen, um Lesen ganzheitlich, über die Fächergrenzen hinaus anzudenken.

Ich wollte zunächst ein Expert/innenteam finden, das interessiert ist an Schulentwicklung und Leseförderung, und das auch in der Schule von den anderen Kolleg/innen gut akzeptiert ist. Nach einer Lesekonferenz vor einigen Jahren, hatten sich Lese-Ansprechpartner/innen für die einzelnen Fachgruppen gemeldet, an die ich mich nun u. a. wandte. Überraschenderweise war das Interesse an dem Projekt „Lesekompetenzklassen“ enorm groß. In der Semesterkonferenz des Schuljahres 2007/08 stellte ich meine Ideen und Vorschläge dem gesamten Lehrerkollegium vor und fand auch dort breite Zustimmung. Ich warb für die Entwicklung einer schulischen Lesekultur

¹⁹ Siehe: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/Leseerziehung1594.xml> (10. 8. 2008)

und einen alltäglichen Umgang mit Lesen in allen Fächern. Ich glaube nämlich, je deutlicher **allen** Beteiligten das jeweilige Konzept zur Stärkung der Lesekompetenz wird, umso bessere Früchte wird es tragen. Außerdem erging in dieser Konferenz auch gleich die Bitte nach Meldungen zu den Lehrerteams für die Lesekompetenzklassen, das diese in der bald abzugebenden Lehrfächerverteilung für das nächste Schuljahr Berücksichtigung finden sollten. Es wurden für das Schuljahr 2008/09 wirklich nur jene Kolleg/innen für die 1A und 1B eingeplant, die sich freiwillig für die Lesekompetenzklassen gemeldet hatten, wohl wissend, dass dies eine intensivere Planung des Unterrichts und ungleich mehr Zeitaufwand mit sich bringt. Im Nachhinein hat sich diese Freiwilligkeit als sehr positiv herausgestellt, da es sich durchwegs um Kolleg/innen handelt, die wirklich interessiert an Schul- und Unterrichtsentwicklung sind, sich engagieren und sich auch auf Neues einlassen. Der Teamentwicklungsprozess hat sich als leicht erwiesen, da wir einander schon lange kennen und miteinander arbeiten.

Nach dem Bekanntmachen meiner Ideen hängten wir in einem der Lehrerarbeitsräume große Plakate auf, auf denen jede/r seine Vorschläge zur Entwicklung eines Leseprogramms machen konnte. Die Schwerpunkte waren:

- Fächerüber- und klassenübergreifend / in allen Fächern
- für jedes Jahr jahrgangsweise ausgewählter Schwerpunkt
- Unterschiedliche Arten von Texten und Medien
- Hohe Varianz an Lerntechniken und Methoden
- Gender-Aspekt
- Migrationshintergründe
- An Nahtstelle VS/AHS anknüpfen (Kooperation)
- Elternarbeit

Darauf aufbauend entwickelte das mittlerweile konstituierte Projektteam ein Konzept für ein schuleigenes Lesecurriculum und Lesekompetenzklassen.

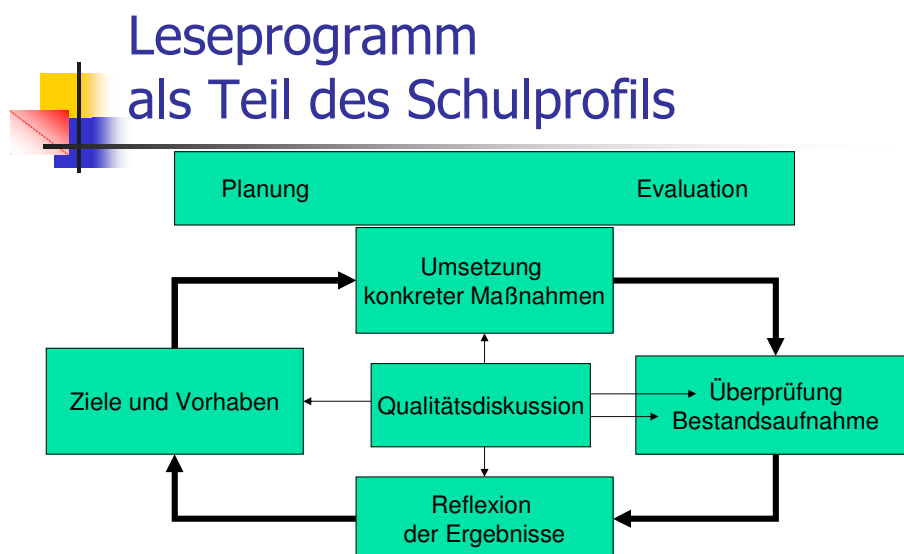


Abb. 5: Folie aus der Vorstellungs-Präsentation bei der Semesterkonferenz

Bei den zahlreichen Diskussionen und Sitzungen war es immer wieder notwendig, den Kolleg/innen den eigentlichen Ausgangspunkt unseres Handelns, nämlich die Schüler/innen und deren optimale, individuelle Förderung sowie die bereits angesprochenen Leitgedanken ins Gedächtnis zu rufen. Dabei sind vier basale Faktoren herauszuheben:

- Menschenbild: Vertrauen und Wertschätzung, Toleranz, Gleichberechtigung, Offenheit, Verlässlichkeit,
- Rollenverständnis: Förderung der Selbstgestaltungskompetenz. Überdenken der Lehrer/innen – Schüler/innenrolle. Auf Augenhöhe eine Beziehungsebene finden. Ein den Menschen unterstützender Entwicklungs- und Lernprozess, der selbständiges und eigenverantwortliches Denken und Handeln sowie soziale Verantwortung fördert und Zeit für Selbstreflexion lässt.
- Lernverständnis: Lernen ist zielführend, sinnstiftend und erfolgreich. Ohne individuellen Erfahrungs- und Wissenshintergrund und eigene Interpretationen finden keine kognitiven Prozesse statt. Lernen erfolgt stets in spezifischen Kontexten (Lesen in allen Fächern!) und ist ein sozialer Prozess: Jedes Lernen ist stets interaktives Geschehen.
- Funktionsverständnis: anschlussfähig werden durch individuelle Kompetenzentwicklung (Kompetenzraster).

In weiterer Folge ging es auch darum, für den komplexen individuellen Konstruktionsprozess „Lesen/Lernen“ lese/lernrelevante Faktoren herauszufiltern:

- Orientierung – wo stehe ich? Wo will ich hin? Wie komme ich dorthin? Erwartungen abstecken, Bewusstsein der eigenen Situation (Kompetenzraster, Checklisten, persönliche „Lernlandkarten“...)
- Auseinandersetzung mit einem Thema, es verstehen: Individuelle Zielformulierungen, aus Fremdem Eigenes machen, einer Spur folgen und konstruktiv mit Widerständen umgehen (AKTIV: anbinden – was weiß ich schon? Wo kann ich das einordnen?/kombinieren – Welches sind Unterschiede, Gemeinsamkeiten? / treffen, auf den Punkt bringen – Was sind zentrale Aussagen?/ informieren – Was heißt...? Was bedeutet?/ verankern- Woran erkenne ich, dass ich Erfolg habe?
- Lernwege – ich organisiere mich, gestalte mein Lernen
- Austausch mit anderen, Dialog: fragen statt sagen, Angebote machen – voneinander und miteinander lernen
- Evaluation: referenzieren, präsentieren, reflektieren, dokumentieren
- Lernort: als „dritter Pädagoge“

Zu guter Letzt kam folgende Grundsatzformulierung für unser Leseprogramm und unsere Lesekompetenzklassen heraus: Das Projekt „Lesekompetenzklassen“ hat die Aufgabe, die Bedeutung des sinnerfassenden Lesens in allen Fächern bewusst zu machen, das selbstständige Lernen, die Eigenaktivität und die individuelle Vielfalt durch „Reading Apprenticeship“ und die „Blattformen“ zu fördern. Dabei ist uns die Wertschätzung der Schüler/innen besonders wichtig,

Lesen und lesen lassen sind uns gleich wertvoll. Um der Vision einer Schule, in der Lesen Welten öffnet, Gefühle weckt, Bilder im Kopf entstehen lässt, die Fantasie anregt und in der Schüler/innen über das Lesen kommunizieren, näher zu kommen, betätigen wir Lehrer/innen uns als Lesebegleiter/innen und verfolgen eine Strategie der Bewusstseinsbildung über unsere Ideen und Werte des Projektes hinaus.

3.2 Zielsetzungen

Vorrangiges Ziel war die Entwicklung eines schulspezifischen Lesecurriculums ab der 5. Schulstufe (nach dem adaptierten "Reading Apprenticeship-Modell" und den Blattformen) sowie dessen Implementierung in zwei sogenannten „Lesekompetenzklassen“ ab dem Schuljahr 2008/09, beginnend in der 1. Klasse. Weiters sollte die schulische Lesekultur in den Mittelpunkt des Schulgeschehens gerückt werden. Als Kulturgymnasium Baden möchten wir damit auch in der Förderung der Kulturtechnik Lesen einen Schwerpunkt setzen, da die Bedeutung des Lesens als Schlüsselqualifikation immer wichtiger wird. Das IMST-Projekt sollte so einen wichtigen Beitrag zur Weiterentwicklung der Lesekultur an unserer Schule leisten und in Zukunft in unserem Schulleitbild verankert werden. Wichtig ist uns, eine stärkenorientierte und zukunftsgerichtete Leseausbildung zu bieten und ein "Starren auf Defizite"²⁰ zu vermeiden.²¹

Besonderes Augenmerk wird dabei auf folgende Aspekte gelegt:

- Erhöhung der Leseflüssigkeit und Lesekompetenz der Schüler/innen durch Verstärkung des Lesens (besonders von Sachtexten) und Vermittlung von Lesestrategien in allen textbasierten Fächern
- Erhöhung der Lesemotivation durch genderspezifische und differenzierte Leseförderung (in Zusammenhang mit der Schulbibliothek)
- Verbesserung der Lernerfolge in allen Fächern (Motto: Ohne Lesen kein Lernen)
- sprachsensibler Fachunterricht (besonders in Mathematik, Geografie und Biologie)
- Verstärkung der Diagnose- und Fördermöglichkeiten im Unterricht und darüber hinaus (z.B. Lesewerkstatt,...)
- Einbeziehen der Eltern in die Leseförderung der Schüler/innen

Endziel unter dem Motto „Besser lesen, mehr verstehen“: Die Verantwortung für das Lesen wird vom Schüler/von der Schülerin selbst getragen, sie sind zu einem eigenständigen kompetenten Umgang mit Texten fähig, d.h. vom lehrergeleiteten zum schülerzentrierten Lese-Unterricht bei dem der Lehrer/die Lehrerin als Modell fungiert und sozusagen das Gerüst bietet.

Unsere nachmittäglichen oder abendlichen Sitzungen bei viel Kaffee waren von Vielfalt,

²⁰ Zit. nach Interview mit Renate Valtin: "Wir starren nur auf die Defizite". In.: TAZ, 24. 11. 2004 (Siehe: <http://www.taz.de/index.php?id=archivseite&dig=2004/11/24/a0230>, 14. 7. 2009)

²¹ Vgl. Grundsatzformulierung, S. 22.

Kreativität, Engagement und Aufbruch geprägt. Es sollte etwas verändert werden. Und anhand der gesammelten Einzelideen wurde klar, wie notwendig die Formulierung der Gesamtzielrichtung ist: Was ist unser gemeinsames Ziel, woran arbeiten wir gemeinsam, wofür stehen wir? Das macht letztendlich „das Projekt“ aus!

Unser strategischer Fokus (= Schwerpunkt) war:

1. Bewusstseinsbildung
2. Wir sind Lesebegleiter/innen
3. Qualitätsmanagement und Schulentwicklung
4. Expert/inneninputs
5. Ständiger Austausch und Teamarbeit
6. Verbreitung unseres Leseverständnisses

Der vorrangige Zweck unseres Projektes (= Existenzgrund) lautete:

1. Bewusstmachen der Bedeutung des sinnerfassenden Lesens in allen Fächern
2. Existenzgrund: selbstständiges Lernen, Eigenaktivität / individuelle Vielfalt: Reading Apprenticeship und Blattformen
3. Steigerung von Lesekompetenz, Lesemotivation
4. Nützen der Ressourcen, des Potentials unseres Lehrkörpers und unserer Schulbibliothek
5. Nachhaltigkeit!!!

Die Kernpunkte unseres Projekts „Lesekompetenzklassen“ im Rahmen der Schulentwicklung gehen von vier Thesen aus:

- 1. Die Erweiterung und Stabilisierung der Lesekompetenz ist ein dauerhafter Prozess.
- 2. Es sind „Bedingungen“ für eine dauerhafte Lesemotivation zu schaffen, d.h. für eine erfolgreiche Leseförderung sind ein schuleigenes Lesecurriculum und ein entsprechender schulischer Rahmen notwendig.
- 3. Die Leseförderung ist nicht allein Aufgabe des Deutschunterrichts, auch die anderen Sachfächer müssen Verantwortung tragen.
- 4. Eine erfolgreiche Leseförderung braucht ein entsprechendes Klima an der Schule mit unterschiedlichen lesefördernden Maßnahmen und Aktivitäten.

3.3 Durchführung

Um den oben formulierten Grundsätzen und Zielsetzungen gerecht zu werden, mussten auch die teilnehmenden Lehrerpersönlichkeiten gebildet, geschulte und gefördert werden. Die Kolleg/innen sollten Expertise in Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Klassenführung, Diagnostik erhalten. Außerdem sollten sie die anzustrebenden Werte und Ziele sowie die subjektiven Theorien mittragen und vermitteln können und die Bereitschaft zur Selbstreflexion, Selbstverbesserung, Selbstwirksamkeit mitbringen. Aus diesem Grund hatte ich es nur mit wirklich interessierten

Kolleg/innen zu tun, die sich freiwillig per „Wunschzettel“ für eine Lesekompetenzklasse gemeldet und dementsprechend in der Lehrfächerverteilung eingeplant wurden.

Für die Kolleg/innen, die in den Lesekompetenzklassen unterrichteten, gab es mehrere verbindlich zu besuchende Workshops, wobei es für mich als Organisatorin galt immer eine Mischung aus fachwissenschaftlichen Inputs und fachdidaktischen Zugängen zur Lesekompetenz zu finden. Auch sollten sich die Teilnehmenden selbst als Lernende/Lesende erleben, aus der eigenen Lesebiografie Schlüsse ziehen, Lesen erfahren. Es wäre nicht sinnvoll gewesen, alle Workshops ganz an den Beginn unseres Projekts zu stellen, da dies eine Überforderung der Kolleg/innen dargestellt hätte und vieles an Input verpufft wäre. Deshalb versuchte ich diese Fortbildungsveranstaltungen über das ganze Schuljahr zu verteilen, inhaltlich aufbauend auf unserem Zeitplan in den Klassen. Einen allgemeinen Input gab es schon im Mai der vorhergehenden Schuljahres.

Wir einigten uns noch Juni 2007 auf folgenden groben Zeitplan:

Planungsphase	Dez. 2007	Ideenfindung, Konkretisierung, Grobplanung Sensibilisierung der Kolleg/innen, Ideenverbreitung, Vorstellung in Semesterkonferenz, Suche nach Mitarbeiter/innen	Feb. 2008
Projektphase 1	März 2008	konstituierende Teamsitzungen (nach Lehrfächerverteilung), Konzepterarbeitung, Besprechungen, Workshops zum Thema „Lesen macht schlau“ (mit Claudia Rittmann-Pechtl) und „Lesestrategien“ (mit Sonja Vucsina), SCHILF	Juni 2008
Projektphase 2	September 2008	Klassenkonstituierung 1A und 1B, Elternabend Oktober: SLS, ELFE-Leseverständnistest in allen ersten Klassen / Erhebung der Vergleichsdaten mit den anderen ersten Klassen Workshop „Neue Lesepraxis“ (mit Jutta Kleedorfer) Unterricht nach dem erarbeiteten Konzept in den Lesekompetenzklassen 1A und 1B Workshop „Lesen macht schlau“(Angelika Schmitt-Röber vom Amt für Lehrerbildung aus Hessen), Workshop„Lesemotivation“ (mit Gudrun Sulzen- Bacher) Teamsitzungen einmal im Monat (genaue Planung und Koordination)	Mai 2009

März: Planung für die LFV für eventuelle
Lesekompetenzklassen im nächsten Schuljahr
Fortsetzung des geplanten Konzepts

Evaluationsphase Juni 2009 Wiederholung des SLS und des ELFE-Tests,
Vergleich mit den anderen Klassen, Schüler/innen-,
Eltern-, Lehrer/innenfragebogen zur Lesemotivation
Abschließende Besprechung und Präsentation der Ergebnisse
Planung für das Schuljahr 2009/10

Am Ende der Sommerferien erstellten wir einen weiteren Zeitplan, der vorsah, zu welchem
Zeitpunkt in welchem Fach welche Inhalte und deren Erweiterungen behandelt werden sollten.

Zeit	Wer? / Fach	Was?/ Inhalte	Was noch?/ Erweiterung
September 2008	Deutsch, Religion, Geografie	Impuls: Warum ist Lesen wichtig? Einander kennenlernen /Lesebiografie	Schulbibliothek (Einführung), freie Lesezeit
Oktober 2008	Diagnostik in Deutsch, Mathematik, Englisch	Die vier Dimensionen des Lesens Diagnose: SLS, ELFE	Buchplakat, Lese Listen
November 2008	Deutsch, Biologie, Geografie	Einführung der Lesetechniken und Lesestrategien, Blattform	LUV-Stick Fragenspeicher
Dezember 2008	Musikerziehung, Werken, Bildnerische Erziehung	Einführung der Lesetechniken und Lesestrategien, Blattform	Lese-/Lernjournal, Dialog bzw. Briefwechsel zwischen Lehrer/in – Schüler/in
Jänner 2009	In allen Fächern möglich, Absprachen	Pair-Reading	Fortsetzung, Lesung: Gudrun Sulzenbacher

Februar 2009	Mathematik, in allen Fächern möglich, Absprachen	Lautes Denken, Blattform, sich als Leser/in wahrnehmen	W-Fragen, freie Lesezeit
März 2009	In allen Fächern möglich, Absprachen	Reziprokes Lehren und Lernen (3tägiges fächerübergreifendes Projekt)	Titelredaktion, Fehlerlesen, freie Lesezeit
April 2009	In allen Fächern möglich, Absprachen	Reziprokes Lehren und Lernen	5 Fragen, 5 Antworten an einen Text stellen
Mai 2009	Deutsch, Biologie, Geografie	Wiederholung: Warum ist lesen wichtig? Was haben wir dazugelernt?	Textentlastung (Scaffolding), freie Lesezeit
Juni 2009	Deutsch, Mathematik	Lesenacht, SLS, ELFE	Buch-Aktionstag, 15 Jahre Schulbibliothek, Bücherfest

Außerdem versuchten wir zu den Unterrichtsinhalten passende sinnvolle Methoden der Leseförderung dazuzuplanen. Methodenvielfalt ist bei unserem Ansatz wichtig, weil unterschiedliche Lesestrategien auch unterschiedliche Ansätze benötigen. Da außerdem alle textbasierten Fächer miteinbezogen sind, ist es notwendig deren spezifische Art zu denken und zu lesen kennen zu lernen (Sicht auf Texte in allen Fächern, deutlich machen, wie Lehrer/in dekodiert...., Lehrer/in als Experte/Expertin, der sein „Lesegeheimnis“ preisgibt). Gründe: Entwicklung eines langen Leseatems, Eröffnen vielfältiger Textwelten, Aufbau von Routinen des Verstehens, Einsatz kooperativer Sozialformen, Gebrauch eines breiten Spektrums förderdiagnostischer Instrumente, Einüben mentaler Werkzeuge etc. Dies wurde z.B. durch das Basteln einer Werkzeugkiste mit Lesestrategien (die in allen Fächern verwendet wird), durch das Herstellen von Lesezeichen mit Lesestrategien darauf (=LUV-Sticks), durch den Einsatz von Blattformen und Lesecoaching und erreicht. Die Schüler/innen erhielten einen "mental tool belt", d.h. Werkzeuge, die flexibel, je nach Anforderung einsetzbar sind.

Folgende Methoden wurden insbesondere zum Einsatz gebracht:

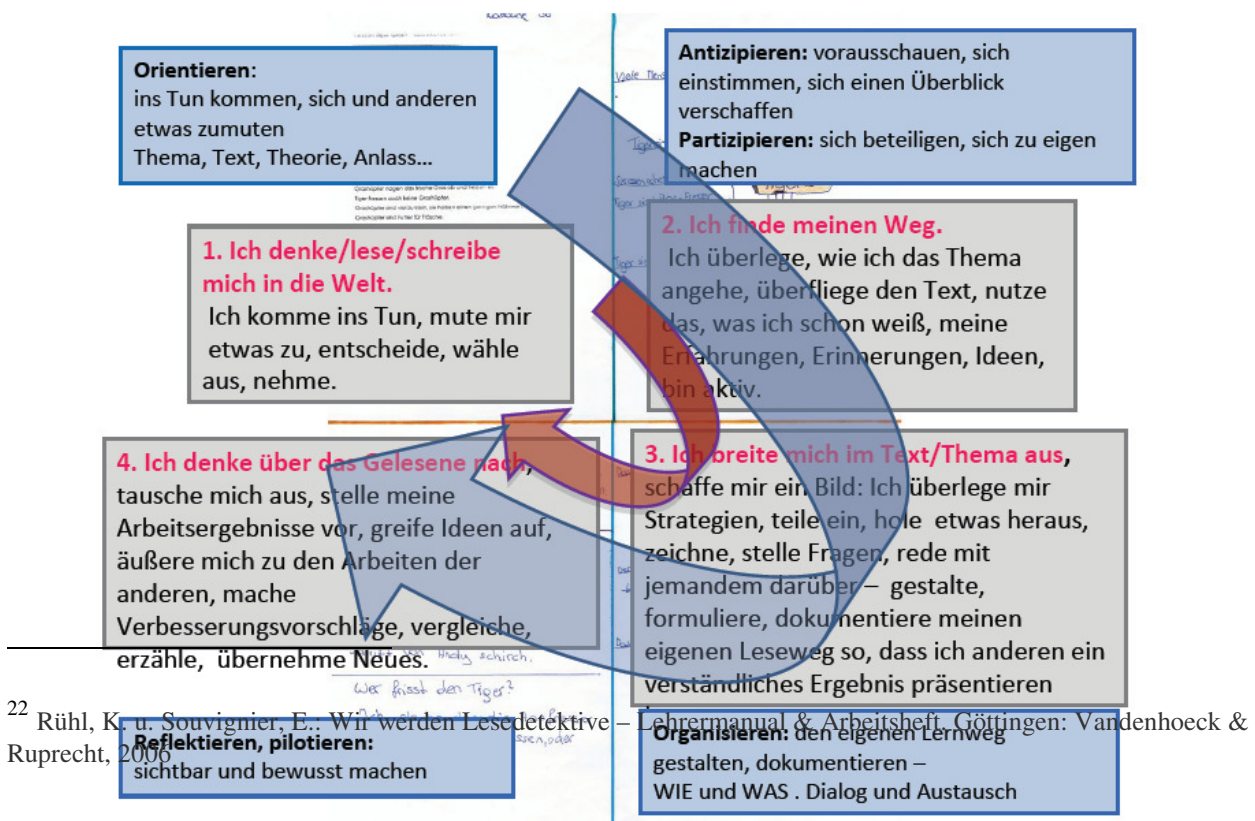
- Einführung der wesentlichen Elemente des ganzheitlichen Förderansatzes "Lesen macht schlau"

sowie die Einführung der Lesestrategien nach den „Textdetektiven“²²

- Einführung in Paired Reading (Steigerung der Leseflüssigkeit)
- Kennenlernen der Werkzeuge des verstehenden Lesens (lautes Denken und reziprokes Lehren und Lernen, Klären von Unklarheiten, Zusammenfassen, Vorhersagen, ...).

Die soziale Dimension war uns besonders wichtig, da in der Klasse eine Atmosphäre des Vertrauens aufgebaut werden soll, in der Schüler/innen über Schwierigkeiten, Desinteresse usw. beim Lesen reden können. Jede/r in der Gruppe hat eine Stimme, der/die Lehrer/in ist sozusagen Teil der lernenden Gemeinschaft mit dem Forschungsgegenstand "Lesen".

Aber auch die Selbstständigkeit und Eigenverantwortung der Lernenden wurde gefördert (vgl. Ich-Dimension): Die spezifische Lese-Vita der Schüler/innen wurde vom Lehrer/von der Lehrerin aktiviert,... (z.B. zu Beginn Erstellen einer Lesebiographie,...), erste eigenständige Blattformen erstellt. Das angestrebte Ziel hierbei ist der Übergang von der direkten Instruktion durch den/dieLehrer/in über Modelling und gemeinsames Üben sowie Scaffolding zu eigenständigem Üben und schülerzentriertem Umgang mit Texten aller Art (vgl. Abb. 2). In weiterer Folge werden die beiden Ansätze unseres Leseprogramms in für unsere Schule adaptierter Form dargestellt.



²² Rühl, K. u. Souvignier, E.: Wir werden Lesedetektive – Lehrermanual & Arbeitsheft, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2006

Abb. 6: Schematische Darstellung des “mental tool belt” anhand einer Blattform

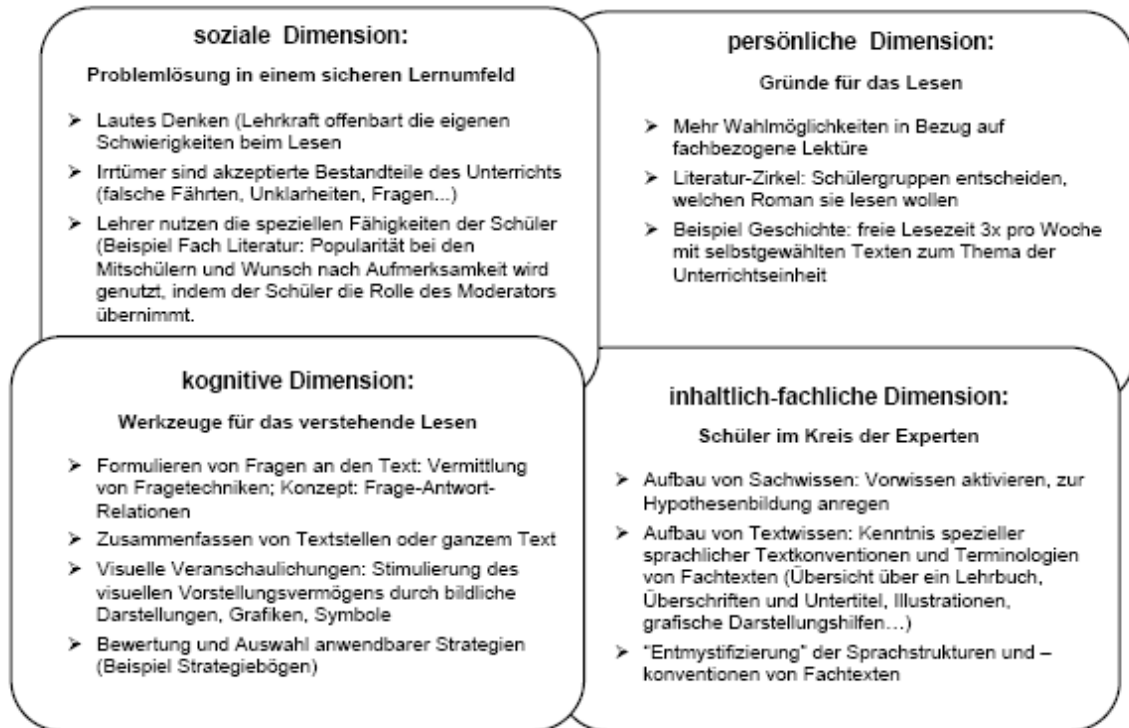


Abb. 7: Einbettung des Leselehrgangs „Lesen macht schlau“ in den Fachunterricht, in adaptierter Form nach Erika Baumann (nach Lesen macht schlau, S. 140)

4 EVALUATION, REFLEXION UND ERFAHRUNGEN

Ziel meiner Evaluation war es einerseits, herauszufinden, ob die Einführung der Lesekompetenzklassen an unserer Schule eine Weiterentwicklung bei den Schüler/innen im Leseverstehen und selbstständigen Umgang mit Texten gebracht hatte, ob ihnen die „andere“ Art des Unterrichts gefallen hatte, und andererseits, ob noch einige Schwerpunktthemen und Problemfelder bei den Lehrer/innen offen waren, die eventuell in weiterer Folge eventuell in das Lesecurriculum eingebaut werden könnten. Für mich stellte sich die Frage, welche Methoden der Evaluation ich anwenden sollte, ob ich alle oder nur einzelne Schüler/innen und Lehrerkolleg/innen evaluieren sollte und ob ich Fragebögen oder Einzelinterviews machen sollte. Sinnvolle Feedback-Bögen zu entwickeln erschien mir zu aufwändig. Deshalb musste ich auf meine persönlichen Messinstrumente zurückgreifen, die sich aber größtenteils auf Beobachtungen und Gespräche mit den Kolleg/innen und Schüler/innen aus den Lesekompetenzklassen beziehen.

4.1 Lehrer/innen

Aufgrund der idealen Gruppenzusammensetzung des Lesekompetenzteams und der freundschaftlichen, verständnisvollen persönlichen Atmosphäre bei unseren Sitzungen voller Vertrauen, in der gescherzt und gelacht wurde, entschied ich mich für Beobachtung, Gesprächsrunden (aber auch informelle Gespräche beim Essen) und „Blitzlichter“. Erst in unserer Schlussrunde baute ich einen „Meinungsmarkt“ auf.

Auswertung: Gespräche und Anfragen in den Pausen oder in unseren nachmittäglichen Teambesprechungen sowie die Aufmerksamkeit (Beobachtung) während der Workshops und Vorträge zeigten, dass das Dargebotene die Erwartungen erfüllte. Die persönlichen Rückmeldungen waren äußerst positiv; Änderungswünsche betrafen immer nur das Zeitlimit (normalerweise: 14.00-17.30 Uhr). Oft lief uns nämlich die Zeit davon und wir hätten noch Stunden weiter planen und diskutieren können. Da hasteten manche jedoch schon weg, da der Babysitter wartete oder der Hund ausgeführt werden musste. Das Echo auf das in den Workshops Angebotene war ebenfalls äußerst positiv. Im Rahmen der Qualitätssicherung und der Nachhaltigkeit des Konzepts wäre es notwendig, in einigen Monaten noch einmal rückzufragen, ob weitere Ideen – eventuell in an deren Klassen - umgesetzt worden sind und welche Veränderungen von Blickwinkeln und tatsächlichem Tun noch möglich waren. Im Großen und Ganzen ist festzustellen, dass das Lesecurriculum und die Einführung der Lesekompetenzklassen sehr positiv aufgenommen wurden. Alle Klassenteamlehrer/innen waren (ausnahmslos!) der Meinung, dass ihnen dieses Schuljahr auch persönlich viel gebracht hätte.

Besonders im Regelunterricht zeigte sich ein bewussterer Umgang mit dem Unterrichtsprinzip

"Lesen in allen Fächern". Die Kolleg/innen der sogenannten „Sachfächer“ erkannten immer mehr, dass der bewusste Einsatz diverser Lesestrategien allen nützen kann und fanden Gefallen am Austüfteln neuer Übungen. Alle haben die verschiedenen SCHILF-Veranstaltungen, die immer in der unterrichtsfreien Zeit am Nachmittag stattgefunden haben, nicht als Belastung oder Muss empfunden, sondern waren äußerst interessiert daran. Als großes Plus hat sich unsere „Schatzkiste“ im Konferenzzimmer erwiesen, in die jeder Kollege/jede Kolleg/in seine/ihre Arbeitsblätter oder kurzen Beschreibungen einer gut verlaufenen „Lesestunde“ hineinlegt, als Grundlage für unsere „Best Practice-Sammlung“ für die nächsten Jahre. Auch der übergroße Terminplaner im Lehrerzimmer, in den minutiös alles eingetragen wird, erweist sich alles sehr praktisch.

Gewöhnungsbedürftig waren die zahlreichen Teamsitzungen, die wir jedoch abhalten müssen, um das Unterrichtsgeschehen aufeinander abzustimmen (z.B. Teamteaching-Stunden zu organisieren, Probleme zu besprechen etc.). Diese Besprechungen in der unterrichtsfreien Zeit waren für uns alle eine Neuerung, die schwer fiel. Wir waren es bisher nicht gewohnt so genau zu planen und alles miteinander zu besprechen und aufeinander abzustimmen. Auch gestaltete sich die Terminplanung zunehmend als schwierig. Zum Glück waren aber einige Lehrerkolleg/innen in beiden Lesekompetenzklassen eingesetzt, was einiges erleichterte.

In der Abschlussbesprechung hatten die Kolleg/innen die Möglichkeit auf dem „Meinungsmarkt“ ihre ganz persönliche Ansicht mitzuteilen. Dies ist eine Methode, die sich gut eignet, um eine Arbeit abzuschließen, Stimmungen einzufangen und Meinungen einzuholen. Es ist sinnvoll, Kärtchen geordnet an eine Wand zu pinnen, damit eventuelle Änderungen gemeinsam besprochen werden können. Das Gesamtbild wird so für alle gut sichtbar gemacht.

Aufgabenstellung: Kärtchen in verschiedenen Farben waren mit folgenden Aufschriften bzw. Satzanfängen (Wortgruppen) aufgelegt. Die Sätze sollten vervollständigt und die Kärtchen an der Pinnwand angebracht werden:

- ein Problem war ...
- Schwierigkeiten bereiteten ...
- angenehm war ...
- eine Erleichterung ist ...
- positiv finde ich ...
- auf die Nerven ging mir ...
- ändern würde ich ...
- ich wünsche mir ...

Ergebnis: Bei dieser Aufgabenstellung habe ich eine Zusammenfassung in Kategorien gebildet, da sich das bei der Auswertung fast automatisch ergeben hat. Die Antworten wurden zwar geordnet, aber im Original übernommen. Auffällig ist, dass das Positive extrem überwiegt. Diese und die in der Schlusskonferenz erhaltenen Rückmeldungen zeigten, dass sich unsere Zielvorgaben erfüllt haben.

- a) Schwierigkeiten bereiteten / ändern würde ich / auf die Nerven ging mir / ein Problem war:

Koordination

Zeiteinteilung

Entfall von Nachmittagsunterricht bei Workshop

großer Zeitaufwand (Stress, z.B. zu Schularbeitszeiten)

viele Kopien

- b) Eine Erleichterung ist / positiv finde ich / angenehm war:

das Lesekompetenzteam

viele Anregungen in Workshops

interessante Gespräche

das ganze Konzept

viel Material

die Gruppe

Atmosphäre

Motivation

Kaffee und Kuchen

Ständiger Erfahrungsaustausch

Bücherlisten

Miteinander, Gedankenaustausch, Ideenreichtum

Andere Ideen zu hören und davon zu profitieren

Begeisterung der Kolleg/innen

Zusammenarbeit mit Kolleg/innen

Ideenvielfalt

- c) Ich wünsche mir:

weitere Workshops

Fortsetzung

Treffen

Regelmäßige Zusammenkünfte unserer „Lesekompetenzgruppe“

Erfahrungsaustausch

Weitere gemeinsame Projekte

Im Rahmen einer „offiziellen“ Gesprächsrunde bei der Konferenz am Schuljahresende gab es Rückmeldemöglichkeiten für das gesamte Kollegium zu folgenden Fragen:

- Was ist gut gelungen?
- Was hat nicht gepasst? Welche Schwierigkeiten traten auf?
- Wie geht's weiter? Soll es weitergehen? (Wünsche)

Grundtenor war, dass das Projekt „Lesekompetenzklassen“ unbedingt weitergehen soll, da es frischen Wind in unsere Schule gebracht hat. Aus der großen Zahl der Anfragen von Eltern von Volksschulkindern, ob es denn im nächsten Schuljahr wiederum eine Lesekompetenzklasse gäbe, lässt sich schließen, dass die Mundpropaganda in Baden sehr positiv für uns gelaufen ist. Die Elterninformationsabende zum Thema „Leseförderung in der Biondegasse“ haben ihr Übriges dazu beigetragen. Insofern waren alle hoch motiviert, in Sachen Leseerziehung weiterzumachen.

4.2 Schüler/innen

Die Evaluierung hatte sich hier mit der Frage auseinanderzusetzen, ob sich die Lesekompetenz der einzelnen Schüler/innen verbessert hat oder nicht? Denn wenn ja, dann wollten wir unsere Lesekompetenzklassen ja weiterführen und weiterentwickeln und das Konzept als schuleigenes Lesecurriculum im Leitbild verankern.

Unsere Ziele konnten einerseits durch die Auswertung der Testergebnisse (SLS, ELFE) überprüft werden, andererseits durch Beobachtungen im Unterricht. Außerdem wurden immer wieder Gespräche zum Thema geführt. Die Verbesserung der Lesemotivation genauer zu untersuchen, war natürlich ungleich schwieriger, da man sich hier wirklich nur auf Beobachtungen in der Schulbibliothek, Aussagen von Schüler/innen, Eltern und Lehrer/innen stützen kann.

Der Vergleich der Testergebnisse des Salzburger Lesescreenings und des ELFE-Tests der 1A und 1B (=Lesekompetenzklassen) mit den anderen „normalen“ Klassen hat gezeigt, dass sie sich zu Beginn des Schuljahres in ihrer Leseleistung nicht von diesen unterschieden. In den Lesekompetenzklassen gab es genauso durchschnittliche bis sehr schwache Leser/innen wie in den anderen. Die Leistungen der Mädchen im Vergleich zu denen der Buben differierten nur minimal.

Bei der Testung am Ende des Schuljahres zeigte sich, dass die Leseleistung der Schüler/innen durchschnittlich zwischen 35% -40% höher war als im Herbst. Bei den Vergleichsklassen konnten nur geringe Steigerungen bei einzelnen Schüler/innen in der Leseleistung festgestellt werden.

Als Grundtendenz gilt: Die Schüler/innen der Lesekompetenzklassen sind äußerst motiviert in Bezug auf Lesen, geradezu begierig neues Lesefutter zu bekommen oder eine neue Technik einzuführen. In der Klasse merkt man auch, dass sie nun viel selbstverständlicher an Texte herangehen als zu Beginn des Schuljahres und sich getrauen, Verständnisfragen zu stellen, falls es Probleme gibt. Die Schüler/innen sind auch stolz, in der Lesekompetenzklasse zu sein (wobei man in dieser Hinsicht eher Vorsicht walten lassen muss, um keine „Elitenbildung“ zu provozieren). Als Schulbibliothekarin kann ich feststellen, dass aus den Klassen 1A und 1B nicht nur Mädchen, sondern auch Buben Bücher entlehnen (wobei hier die Tendenz des männlich dominierten Sachlesens schon deutlich ist). Bei den Klassen 1C-1G ist das Interesse

allgemein viel geringer, wobei hier eher die Mädchen lesen. Bei der Bibliotheks-Rallye aller ersten Klassen am Tag der Schulbibliothek haben die beiden Lesekompetenzklassen Platz 1 und 2 belegt. Ich glaube nicht, dass dies Zufall war, sondern dass hier schon das gesteigerte Interesse an der Sache eine große Rolle gespielt hat (ging es doch um eine Lesenacht mit einem Autor/einer Autorin nach Wahl!). Am Ende des Schuljahres gab es dann auch wirklich für die Lesekompetenzklassen eine gemeinsame Lesenacht mit Franz Sales Sklenitzka. Außerdem waren sie intensiv am Bibliotheksjubiläum und dem Buch-Aktions-Tag beteiligt.

Exkurs: Zur Auswahl der Lesetests²³

Bei der Recherche nach (normierten!) Testverfahren zur Erhebung der Lese- und Rechtschreibkompetenz für Schüler/innen auf der fünften Schulstufe, fällt auf, dass es kaum aktuelle (nicht älter als zehn Jahre) gibt. Darüberhinaus soll ja auch nach der Testung eine weiterführende differenziertere Diagnose der bereits erworbenen Fertigkeiten und eine adäquate Förderung ermöglicht werden. In Anbetracht der relativ geringen Anzahl der gefundenen Tests zur Überprüfung der Lesekompetenz gilt es zu berücksichtigen, dass lange davon ausgegangen wurde, der Leselernprozess sei mit dem Ende der Grundschule abgeschlossen. Entsprechend handelt es sich hier nach wie vor um ein Desiderat der Testentwicklung. Grundsätzlich gilt: Testverfahren, deren Normierung länger als 8 bis 10 Jahre zurückliegt, gelten als veraltet und ihr Einsatz ist nicht zu empfehlen.

Wir haben uns im Team auf zwei Testverfahren geeinigt, die einerseits die basale Lesefähigkeit, andererseits die Erfassung des Leseverständnisses testen. Sie werden beide in weiterer Folge näher erläutert.

Salzburger Lesescreening 5-8 (SLS 5-8) von M. Auer, G. Gruber, H. Mayringer, H. Wimmer, 2005

Theoretisches Konzept: Erhoben wird die basale Lesefertigkeit, die das fehlerfreie, schnelle und mühelose Lesen bezeichnet. Der technische Aspekt des Lesens soll überprüft werden, ausdrücklich nicht das Textverständnis, das an die Sprachkompetenz und Wissen gebunden ist. Vor dem Hintergrund der kognitionspsychologischen Leseforschung, die das Wortlesen als zentrale Komponente des Leseprozesses identifiziert hat, wird hier altersadäquat das schnelle Lesen einfacher Sätze geprüft. Entscheidendes Kriterium ist die Lesegeschwindigkeit.

Normierung: Es liegt eine Gesamtnormierung für alle Schulformen und eine getrennte Normierung für Haupt- und Realschulen und Gymnasien vor. Ein Rückstand oder Vorsprung kann auch in Entwicklungsjahren zum Leselernprozess ausgedrückt werden, da die Testaufgaben für alle Klassenstufen identisch sind.

Gütekriterien: Reliabilität und Validität können als gesichert gelten, Objektivität ist durch die Darbietungsform gewährleistet.

Stichprobe: jeweils 700 bis 800 SchülerInnen an Haupt- und Realschulen und

²³ Bei der Auswahl war folgende Übersicht über Testverfahren zur Überprüfung der Lesekompetenz hilfreich: Brachert, Inge: Projekt Pädagogische Diagnostik Online, „Expertenvortrag und Beurteilung von Tests und Screenings zur Lese- (und Rechtschreib-)kompetenz in der Sekundarstufe I auf Grundlage einer Marktübersicht zu den im Handel angebotenen Materialien und denen des grauen Marktes“, 2006 (übermittelt durch Koll. Schmitt-Röber)

²⁴ Siehe: <http://www.psychometrica.de/elfe1-6.html>, 14. 7. 2009

Gymnasien

Anwendungsbereich: Klasse 5 bis Klasse 8 jeweils am Schuljahresende, Einsatz zu anderen Zeitpunkten ist möglich, die Ergebnisse für die beiden nächstgelegenen Normierungszeitpunkte werden den Auswertungstabellen entnommen und das arithmetische Mittel

aus den beiden Lesequotienten gebildet.

Durchführung: Gruppentest

Es liegen zwei Parallelformen vor, um eine Testwiederholung innerhalb kurzer Zeit zu ermöglichen und das Abschreiben vom Nachbarn zu unterbinden. Die Durchführungszeit für die Schüler/innen beträgt insgesamt etwa 10 Minuten.

Testaufgaben: Leises Lesen einer Liste inhaltlich sehr einfacher Sätze, wobei jeder Satz bzgl. seines Wahrheitsgehalts zu beurteilen und am Satzende als solcher zu markieren ist. (Beispiel: „Ein Lehrer sollte viel Wissen haben, besonders wenn es um das Fliesenlegen im Badezimmer geht.“)

Auswertungskriterien: Nur korrekt beurteilte Sätze werden gewertet. Den Rohwert bildet die Anzahl innerhalb 3 Minuten korrekt gelesener Sätze. Die Auswertung mit einer Schablone nimmt pro Schüler etwa eine Minute in Anspruch.

Werteskalen für den Leistungsvergleich: Lesequotient (LQ), mit Mittelwert 100, Standardabweichung 15, führt zu einer Angabe zum Leseniveau von ausgezeichnet (LQ = >125) bis schwach (LQ = <75)

Vorteile: zeitökonomisch, die Gesamtdurchführungsdauer beträgt max. 10 Minuten, die Auswertung pro Schüler/in 1 Minute. Gemessen wird die basale Lesefertigkeit, wichtigster Indikator ist die Lesegeschwindigkeit. Angaben im Manual zur durchschnittlichen Leseleistung von

Schüler/innen, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, liegen vor, sie schnitten durchschnittlich um 5,5 Sätze schlechter ab als deutschsprachige Schüler, gesonderte Normen liegen aber nicht vor.

Nachteile: Eine Beobachtung des eigentlichen Lesevorgangs ist nicht möglich, da leise gelesen wird. Der Salzburger Lese- (und Rechtschreib)test (1. bis 4. Klassen) (SLRT) (Landerl, Wimmer

und Moser 1997) kann als Ergänzung bei leistungsschwachen Schülern angemessen sein. Eine Differenzierung nach Geschlechtern erfolgt bei der Bewertung nicht, da die Autor/innen das bei einem Screening nicht als erforderlich erachten, obwohl Mädchen durchschnittlich einen Satz nach oben, Jungen einen Satz nach unten von der Gesamtnorm abweichen.

Bezugsquelle: Hogrefe , Göttingen

ELFE 1-6 von W. Lenhard und W. Schneider, 2006²⁴

Theoretisches Konzept: Im Vordergrund des Tests steht die Erfassung des Leseverständnisses, nicht des orthographischen Wissens oder der Artikulationsfähigkeiten. ELFE 1-6 prüft sowohl basale Lesestrategien als auch die Fähigkeit zum Verstehen von Sätzen und Texten. Das Leseverständnis wird auf den Ebenen Wortverständnis, Lesegeschwindigkeit, Satzverständnis und Textverständnis erfasst. Der Test wurde im Wesentlichen für die Klassenstufen 1 bis 4 konstruiert. Bei der Durchführung in den Klassenstufen 5 und 6 wurden die Bearbeitungszeiten der einzelnen Untertests verkürzt. Der Test hat deshalb in den Klassenstufen 5 und 6 eher den Charakter eines Screening-Verfahrens. Da beim Übergang zwischen Grundschule und weiterführenden Schulen eine Bruchstelle existiert, benötigt der Lehrer bzw. die Lehrerin an der aufnehmenden Schule schnell umfassende und verlässliche Informationen über die schriftsprachliche Kompetenz seiner bzw. ihrer neuen Schüler und Schülerinnen. Durch die computergestützte Durchführung und Auswertung ist ELFE 1-6 nicht nur hochstandardisiert, sondern kann auch von testdiagnostisch wenig geschultem Personal als informelles Prüfverfahren eingesetzt werden. Somit können beispielsweise Grundschullehrerinnen und -lehrer Defizite im Leseverständnis ihrer Schüler erkennen und ggf. gezielt die Hilfe des schulpсихologischen Dienstes anfordern. Gleichermaßen eignet sich ELFE 1-6 für den Einsatz in der medizinischen und psychologischen Befunderhebung. Die Papierversion ermöglicht daneben die ökonomische Überprüfung des Leistungsstandes ganzer Klassen.

Normierung: Verlässliche Normen (z- und T-Äquivalenznormen, Prozentränge und Prozentrangbänder) liegen für das Schuljahresende (die letzten 2 Monate vor den Sommerferien) und - mit Ausnahme der ersten Klasse - auch für die Schuljahresmitte (zwei Monate vor bis ein Monat nach dem Zwischenzeugnis) vor.

Stichprobe: 4.893 SchülerInnen aus allen Klassenstufen. Die Normstichprobe) stammt aus 12 Bundesländern der BRD und Südtirol.

Anwendungsbereich: siehe Normierung - 1. bis 6. Klasse zum Schuljahresende (2 Monate vor den Sommerferien), 2. bis 6. Klasse zur Schuljahresmitte (2 Monate vor bis 1 Monat nach dem Zwischenzeugnis) in der 5. und 6. Klasse nur als Screening (!), da lediglich die Bearbeitungszeiten für die Schüler/innen verkürzt wurden

Durchführung: Computergestützt als Einzeltest, nach Eingabe der persönlichen Daten durch den/die Lehrer/in bearbeiten die Schüler/innen die Testaufgaben eigenständig. Eine Papierversion zur Erhebung des Leistungsstandes ganzer Klassen gibt es ebenfalls.

Testaufgaben: Wortverständnis (Dekodieren, Synthese): Einem dargebotenen Bild

soll die richtige Wortalternative zugeordnet werden, es handelt sich um Wörter mit ein bis vier Silben, die Distraktoren ähneln phonemisch wie graphemisch dem Zielwort.

Lesegeschwindigkeit (Schwelle der visuellen Worterkennung), nur für Computerversion: Zur Schwellenmessung der Worterkennung werden bekannte Vornamen kurz einzeln eingeblendet, die Auswahlalternativen werden erst nach Ausblenden des Namens aktiviert. Die Darbietungszeit wird ggf. je nach Anzahl der gelösten Items angepasst (reduziert).

Satzverständnis (sinnentnehmendes Lesen, syntaktische Fähigkeiten): Insgesamt 28 Sätze, in denen jeweils ein Wort aus fünf Alternativen zu ergänzen ist, werden dargeboten. Die Alternativen ähneln einander phonemisch wie graphemisch, gehören aber unterschiedlichen Wortgruppen an.

Textverständnis (Auffinden von Informationen, satzübergreifendes Lesen, schlussfolgerndes Denken): Ein Text mit einer Frage und vier Antwortalternativen wird vorgegeben (die Anzahl der Fragen ist im Manual nicht angegeben).

Auswertungskriterien: Wortverständnis, Lesegeschwindigkeit, Satzverständnis, Textverständnis. Die Auswertung der computergestützten Version erfolgt mittels des Computerprogramms, zur Auswertung der Papierform gibt es Übersichtslisten.

Werteskalen für den Leistungsvergleich: Prozentränge und Prozentrangbänder, z- und T-Werte

Vorteile: Die computergestützte Auswertung ist hochstandardisiert, zeitökonomisch und auch durch testdiagnostisch ungeschulte Personen als informelles Prüfverfahren einsetzbar. Kurze Durchführungsdauer: für die Computerversion 11 Minuten, für die Papierversion 20 bis 30 Minuten. Ökonomische Auswertung Das Handbuch enthält Fördervorschläge.

Bezugsquelle: Informationen unter: <http://www.wolfgang.lenhard.info/elfe/> oder bei Hogrefe, Göttingen.

4.3 Projektleiterin

Das erste Projektjahr war als Hineinwachsen zu sehen, Lernen, Kompetenz, Zusammenarbeit und Entwicklung anders zu denken, eine selbstkritische Überprüfung von Grundhaltung, Praxis, was manchmal Unsicherheiten, Angst oder sogar Widerstand ausgelöst hat. Aus diesem Grunde waren Austausch, Kommunikation, gemeinsames Handeln verstärkt notwendig, um in Zukunft Widersprüche, nichtplanbare Ereignisse anzunehmen, als Herausforderung und nicht als Störung zu sehen, die eigenen Kompetenzen und die der Kinder zu hinterfragen, wahrzunehmen, zuzulassen und zu entwickeln sowie eigene Lernwege zu entwerfen in einem vielfältigen und produktiven Spannungsfeld. Das gesamte Projekt gestaltete sich für alle Beteiligten noch arbeitsintensiver als ursprünglich vorgestellt. Für mich war es oft schwierig, einerseits auf die Probleme und Schwierigkeiten der Kolleg/innen (besonders in zeitlicher Hinsicht) einzugehen und andererseits nie das Ziel aus den Augen zu verlieren bzw. alles zu koordinieren. Letztendlich hat sich das Projekt als sehr umfassend erwiesen.

Der gesamte Prozess der Entwicklung und Durchführung des Projekts wurde von mir als Projektleiterin in einem Forschungstagebuch reflektiert, wobei es mir sehr schwer fiel, regelmäßige Eintragungen zu machen. Auch die beteiligten Kolleg/innen verfassten Notizen, Randbemerkungen und sonstige Einträge in diesem offenen Tagebuch, das in unserem Projektfach im Konferenzzimmer aufbewahrt wurde.

Ein förderndes Element war sicher, dass die Direktorin unserer Schule voll und ganz hinter unserem Projekt steht und dieses auch unterstützt.²⁵ Ein weiterer positiver Aspekt war die Zusammensetzung der beiden Lehrer/innenteams. Die Kolleg/innen sprühten geradezu vor neuen Ideen und freuten sich darauf, Neues auszuprobieren. Es machte wirklich Spaß, miteinander zu arbeiten.

Als überraschend hat sich für mich herausgestellt, dass die Zusammensetzung der Schüler/innen in den Lesekompetenzklassen 1A und 1B ganz unterschiedlich ist. Während in der 1A ausgesprochen viele Kinder mit Migrationshintergrund sind (was eher untypisch für unsere Schule ist), sind in der 1B nur Kinder mit Deutsch als Muttersprache. Dadurch ergibt sich für unseren Förderansatz ein neuer Aspekt, den wir ursprünglich nicht mitbedacht haben, nämlich jener der Lese- und Sprachförderung von Schüler/innen mit Migrationshintergrund. Der zusätzliche Aspekt der Förderung von Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache wurde im ursprünglichen Konzept nicht mitbedacht, da dies bisher an unserer Schule kein Thema war. Hier ist eindeutig ein Umdenken notwendig. Aber der individuelle Förderansatz in unserem Projekt kommt den

²⁵ Anm.: Nur als kleines Beispiel am Rande – wenn wir am Nachmittag eine Teamsitzung oder Fortbildungsveranstaltung haben, werden wir mit Kaffee und Kuchen auf Kosten des Hauses versorgt, sozusagen als kleine Anerkennung und Wertschätzung unserer zusätzlichen Tätigkeit.

Schüler/innen in der „Multikulti-Klasse“ sicherlich sehr entgegen.

5 SCHLUSSBEMERKUNG

Statt eines Schlussworts – einfach zum Nachdenken:

Zum Leseverständnis an unserer Schule ...

Eigentlich ganz einfach. Man nehme Buchstaben, Wörter, dann einen Satz, einen Text, so beginnt eine Geschichte.

Einfach lesen. Einfach so.

Ein Buch aufschlagen und

... Zeichen, Bilder erkennen, sie mit Bedeutung füllen;

... in Geschichten eintreten und wundersame Gestalten treffen;

... Vertrautheit spüren mit einem Buch;

... ein Buch als Wegbegleiter sehen;

... gerne lesen.

Einfach lesen. Einfach so.

Ein Buch aufschlagen auf Seite 35 und

... "lies den ersten Abschnitt laut vor";

... "lies deutlicher und übe daheim";

... "geh in dein Zimmer und lies".

... Unbehagen spüren als Lehrer/in angesichts der Fülle ergänzender Fragen und Unterrichtshilfen, der Arbeitsblätter und Arbeitsanweisungen, Leserezepte.

Lesen – pädagogisiert und der Schule eingemeindet, belastet durch Leistungs- und

Konfliktorientierung, PISA-Schock, themenzentriert, Einfachtexchen, Fibeln?

Lehrpläne, Schulbücher, Schritt für Schritt vom Einst zum Jetzt, mit allen Maßnahmen, lückenlos,

eines baut auf das andere auf – eine hierarchische Anordnung von Stoff – Lehrer/in – Schüler/in,

linear angeordnetes Wissen. Widersprüchliches über weite Strecken, Lesen im Spannungsfeld

zwischen Belehren und Begeistern, zwischen Lesefreude und verordnetem Lesen, Freizeitlektüre

oder Klassenlektüre, kindlichem Verstehensmuster oder literarischem Anspruch.

Ich denke, wir haben es geschafft, an unserer Schule mit der Einführung des Lesecurriculums und der Lesekompetenzklassen ein Leseklima zu schaffen, in dem Schüler/innen in allen Fächern im

obigen Sinn individuelle Leseförderung erfahren.

LITERATUR

ALTRICHTER; H.; MESSNER; E.; POSCH; P.: Schulen evaluieren sich selbst. Ein Leitfaden, Hannover, 2006

BERTSCHI-KAUFMANN; A. (Hg.): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien, Seelze-Velber, 2007.

GOLD; A: Lesen kann man lernen. Lesestrategien für das 5. und 6. Schuljahr, Göttingen, 2007.

GROEBEN, N. u. HURRELMANN, B. (Hg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Juventa: Weinheim und München, 2002.

HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM (Hg.): Leseförderung in der Praxis. Tipps, Hilfen und Konzepte für die Sekundarstufe I, Wiesbaden, 2004.

HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM (Hg.): Texte öffnen Türen. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung durch Lese- und Sprachförderung in der Sekundarstufe, Frankfurt, 2008 (=Reihe Unterrichtsentwicklung).

LENHARD, W. u. SCHNEIDER, W. : Diagnose und Förderung des Leseverständnisses. Göttingen: Hogrefe., 2009.

ROSEBROCK; C. & NIX; D.: Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung, Baltmannsweiler, 2007.

RÜHL, K. u. SOUVIGNIER, E.: Wir werden Lesedetektive – Lehrermanual & Arbeitsheft Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2006.

SCHOENBACH; R. u.a.: Lesen macht schlau. Neue Lesepraxis für weiterführende Schulen, Berlin, 2006.

SPINNER; K. H: Eine Vermittlung von Lesekompetenz als Aufgabe aller Fächer. Vortrag bei der Gesellschaft für Fachdidaktik am 15. 9. 2003 in Berlin.

WILLENBERG; H: Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Auf der empirischen Basis des DESI-Projekts, Baltmannsweiler

Internetadressen:

<http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/Leserziehung1594.xml> (10. 8. 2008)

<http://www.wested.org/cs/sli/print/docs/sli/readinggrowth.htm> (28. 2. 2009)

<http://lesen-gemeinsamlernen.bmukk.gv.at/Lesephilosophie/default.aspx> (14. 7. 2009)

<http://www.wolfgang.lenhard.info/elfe/>

<http://www.psychometrica.de/elfe1-6.html> (14. 7. 2009)

<http://www.taz.de/index.php?id=archivseite&dig=2004/11/24/a0230> (14. 7. 2009)

KRIM, J. Uncovering Disciplinary Ways of Reading. Reading Process Analysis with Friction at the Atomic Scale by Jacqueline Krim, in: <http://www.wested.org/stratlit/NIRA-Down/DISCIPLINE-SPECIFIC/SCIENCE/HowReadersofScience-ver.2.pdf>, (28. 2. 2009)

ROSEBROCK; C.: Wege zur Lesekompetenz. Der Erwerb von Lesefähigkeit im Rahmen der Lesesozialisation. Auf: www.lesen-in-deutschland.de (10.8.2007)