

„ADORE – Teaching Adolescent Struggling Readers.“

Eine vergleichende Studie guter Praxis in europäischen Ländern.

Christine Garbe, Martin Gross, Karl Holle, Swantje Weinhold
(Leuphana Universität Lüneburg)

01. Dezember 2009

Die wichtigsten Befunde

Das Lesen und Verstehen von Texten aller Art sind grundlegende Kompetenzen für die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben und für den beruflichen Erfolg. Die PISA-Studien haben gezeigt, dass zwar die meisten europäischen Jugendlichen am Ende ihrer Schulzeit über ausreichende Lesekompetenzen verfügen, aber etwa ein Viertel von ihnen den erwarteten Mindeststandards nicht entsprechen kann. Die von der Europäischen Kommission in den „Education Benchmarks“ angestrebte Reduzierung dieser Risikogruppe („low achievers in reading“) ist nicht nur nicht gelungen, sondern ihr Anteil hat sich seit 2000 sogar deutlich erhöht.

Die Dringlichkeit dieses gesellschaftlichen Problems hat die Europäische Kommission veranlasst, 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“*.

Innerhalb dieser Zielsetzung erforschte das ADORE-Projekt den Leseunterricht für lese-schwache Jugendliche in 11 europäischen Ländern und suchte nach Beispielen „guter Praxis“ in der Förderung der Lesekompetenz dieser SchülerInnen¹. An dem Projekt waren Lese-ExpertInnen aus Universitäten und Lehrer-Bildungseinrichtungen aus Belgien, Deutschland, Estland, Finnland, Italien, Norwegen, Österreich, Polen, Rumänien, der Schweiz und Ungarn beteiligt. Koordinierung und Leitung des Projektes lagen bei Prof. Dr. Christine Garbe, PD Dr. Karl Holle und Prof. Dr. Swantje Weinhold von der Leuphana-Universität Lüneburg, Projektmanager war M.A. Martin Groß.

In den Jahren 2007 und 2008 haben die rund 35 Projekt-TeilnehmerInnen in transnationalen Teams Schulen besucht, die von den jeweiligen nationalen Teams als Beispiele für eine „gute Praxis“ in ihrem Land recherchiert worden waren, und den dort praktizierten Unterricht analysiert. Aus dem Vergleich dieser nationalen Praxisbeispiele konnten mit Rückgriff auf die internationale lesedidaktische Forschung Schlüsselemente (im Folgenden: *key ele-*

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).

ments) für eine gute Praxis identifiziert werden. Damit diese *key elements* wirksam werden können, müssen nach unseren Erkenntnissen folgende Problembereiche bearbeitet werden:

- *Das Verständnis von Lesekompetenz:* Sie wird mit Ausnahme der nordischen Länder in allen anderen von uns untersuchten Ländern immer noch als eine Fähigkeit definiert, die einmalig in den ersten Jahren der Grundschule erworben wird und danach nicht mehr systematisch weiterentwickelt werden muss. Wir wissen aus der Leseforschung der letzten Dekaden, dass dies ein fundamentaler Irrtum ist. Lesekompetenz ist auch nach einem Erst-Erwerb über verschiedene Altersstufen, in verschiedenen Medien und Fachsprachen systematisch weiterzuentwickeln.
- *Die Sichtweise auf leseschwache Jugendliche:* In den meisten von uns besuchten Schulen gelten leseschwache Jugendliche als Nicht-LeserInnen ohne ausreichende basale Lesefertigkeiten und Lesemotivation. Diese Kennzeichnung ist zu einfach und führt zu einem wenig effektiven Unterricht. Leseschwache Jugendliche sind bereits LeserInnen. Dennoch ist ihre Lesekompetenz, und insbesondere das Lesen zum weiteren Lernen, von verschiedenen Problemen behindert, die sie alleine noch nicht überwinden können. Ein effektiver Unterricht organisiert eine differenzierte Unterstützung der vorhandenen Stärken von leseschwachen Jugendlichen.
- *Das Grundverständnis von Unterricht:* Der von uns beobachtete Unterricht richtet sich vielfach auf die Vermittlung fachlicher *Inhalte* (lernen *von* / wissen *über etwas*) gemäß extern definierten Lernzielen und Beurteilungskriterien. Dies entspricht nicht mehr dem *state of the art* des unterrichtswissenschaftlichen Diskurses. Die in manchen Ländern festzustellende Test-Flut im Gefolge von PISA hat dieses Problem noch verschärft. Einem schwachen Schüler nachzuweisen, wie schwach er im Vergleich zu anderen ist, bestätigt schlimmstenfalls seine bereits problematische Selbst-Beurteilung der eigenen Fähigkeiten (Selbstkonzept) und gibt ihm nur geringe Chancen sich zu verbessern. Ein forschungsbasierter Unterricht müsste dagegen auf *Kompetenzen* für das Lernen fachlicher Inhalte ausgerichtet und auf ermittelbare Schüler-Kompetenzen abgestimmt sein (lernen *für* / wissen *wie*). Elemente einer solchen Praxis konnten wir überall dort beobachten, wo Lehrkräfte realistisch und zugleich motivierend am Selbstkonzept der SchülerInnen zu arbeiten verstehen.
- *Die Lehrerexpertise im Bereich der Lesekompetenz:* Wir fanden bei den von uns befragten Lehrkräften der Sekundarstufen nur selten ausreichende Kenntnisse über die Diagnostik von Leseschwächen und die systematische Förderung von Lese-Kompetenzen. Dies ist eine der zentralen Ursachen für ineffektiven Unterricht. Aus der Forschung wissen wir, dass etwa im 5. Schuljahr ein kritischer Übergang zwischen dem „*learning to read*“ und dem „*reading to learn*“ (Lesen *um zu lernen*) geschieht, der den Leseunterricht in den Sekundarstufen anspruchsvoll macht. Es geht in einem viel höheren Maße als in den ersten Schuljahren um das Verstehen von Texten, deren kritische Beurteilung und um die Anwendung des Gelesenen für das fachliche Lernen. Diese Art von Lesekompetenz

(literacy) variiert in ihren Anforderungs- und Fertigungsprofilen von Unterrichtsfach zu Unterrichtsfach. Vertiefte Kenntnisse über die effektive Vermittlung von Lesekompetenz sind deswegen nicht nur für LehrerInnen des Sprachunterrichts grundlegend, sondern gehören zur professionellen Kompetenz aller Lehrkräfte.

- *Lesestoffe und Curricula:* Bei unseren Besuchen stießen wir in einigen Ländern auf Schulcurricula für den Sprachunterricht, die die Vermittlung von Lesekompetenz fast ausschließlich an kanonische Literatur und entsprechende Unterrichtshilfen binden. Dies wird den Bedürfnissen von leseschwachen Jugendlichen nicht gerecht. Die Auswahl von Lesestoffen für den muttersprachlichen Unterricht muss zwei Herausforderungen genügen: (1) Sie muss die (aktuellen und existenziellen) Fragen und Interessen der Jugendlichen aufnehmen. (2) Sie muss den SchülerInnen dabei helfen, ihre Lesekompetenzen so weiterzuentwickeln, dass sie durch das Lesen von Literatur und anderen Texten zu befriedigenden Antworten auf ihre Fragen kommen können. Dies war in den von uns besuchten Klassen besser gewährleistet, wenn der Leseunterricht auf einem entwicklungs sensitiven Curriculum basierte und authentische, an Schülerinteressen orientierte Texte einbezog.
- *Finanzielle und rechtliche Ressourcen:* Während unserer Besuche konnten wir deutliche Unterschiede zwischen den verfügbaren finanziellen und personellen Ressourcen der besuchten Schulen feststellen. Dass ein Zusammenhang besteht zwischen der Qualität von Bildungseinrichtungen und ihren *finanziellen* Ressourcen ist evident, wenn auch nicht im Sinne einer einfachen Kausalität zu denken. Als weiterer entscheidender Faktor zeigte sich jedoch der *juristisch* durchsetzbare Anspruch von SchülerInnen auf individuelle Förderung auch in den Sekundarstufen, wie er beispielsweise das Bildungssystem von Norwegen prägt.
- *Forschung und Wissenstransfer:* In den meisten von uns besuchten europäischen Ländern hat die Leseforschung keine den angelsächsischen Ländern vergleichbare Tradition. Darüber hinaus fanden wir große Unterschiede hinsichtlich der Verzahnung von Wissenschaft und Bildungs-Planung bzw. Bildungs-Praxis. Ein Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse in die pädagogische Praxis- und ein entsprechender Transfer konkreter Unterrichts-Problematik in die Wissenschaft – erfolgt nur in wenigen Ländern systematisch. In den meisten Ländern ist er an zufällige Kooperationen mit einer eher geringen Reichweite und Nachhaltigkeit gebunden. Auf beiden Seiten dieses Transfers liegen für die Weiterentwicklung einer guten Praxis wichtige Potentiale brach.
- *Grundlegende Wertorientierungen in den Bildungssystemen:* Im Rahmen unserer Recherchen stießen wir auf gravierende Unterschiede in den Wertorientierungen (*educational values*), die die verschiedenen nationalen Bildungssysteme prägen. Zwei Prinzipien ließen sich identifizieren: das Unterstützungsprinzip und das Leistungsprinzip. Bildungssysteme nach dem Leistungsprinzip weisen ein deutlich höheres Maß an administrativer Differenzierung in verschiedene Schultypen auf (Beispiel Deutschland:

Hauptschule, Realschule, Gymnasium) und üben einen deutlich stärkeren Selektionsdruck aus als Bildungssysteme nach dem Unterstützungsprinzip. Dass leseschwache SchülerInnen in unterstützungsorientierten Bildungssystemen bessere Chancen haben, überrascht nicht. Interessant ist allerdings, dass *alle* SchülerInnen in unterstützungsorientierten Bildungssystemen besser abschneiden als in Ländern mit starker Leistungsorientierung und Selektivität. Beispielhaft hierfür ist das Bildungssystem in Finnland.

1 „Better understanding of the phenomenon of poor reading and poor readers...“ – die Problemlage

1.1 Gestiegene Anforderungen an Literalität

Die gesellschaftlichen Anforderungen an das Verstehen von Texten aller Art sind in den letzten Jahrzehnten erheblich angestiegen: Wer heutzutage auf einem Niveau liest, das 1950 als angemessen gegolten hätte, ist den Anforderungen einer hochtechnologischen Wissens- und Mediengesellschaft im 21. Jahrhundert nicht mehr gewachsen. Diese Anforderungen gelten heute nicht nur für akademische Berufe, sondern in der gesamten Arbeitswelt; die amerikanische Forschung zur „Lesekompetenz am Arbeitsplatz“ („workplace literacy“) fand schon in den 1970er Jahren heraus, 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. 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 – sowie in allen Berufen und in allen Bereichen lebenslangen Lernens – ist.

Dieser Sachverhalt legt nahe, dass alle Jugendlichen am Ende ihrer Pflichtschulzeit über einen anspruchsvollen Basisstandard an Lesekompetenz verfügen müssen, um erfolgreich in Ausbildung oder Berufstätigkeit starten zu können. Die PISA-Studien definieren diesen Minimalstandard mit der Kompetenzstufe 2 (von 5 Stufen): Wer auf oder unter Kompetenzstufe 1 abschneidet, gilt demzufolge als „low achiever in reading“, „poor reader“ oder „student at risk“.

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 SchulabgängerInnen in der Europäischen Union ist den Anforderungen der Wissensgesellschaft nicht gewachsen und wird sich im Erwachsenenleben mit zahlreichen Problemen konfrontiert se-

hen. 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 2008, S. 92; Übersetzung von d.Verf.). Dieses Ziel wurde bislang nicht erreicht.

1.2 Die „Adolescent Struggling Readers“ in den europäischen Ländern

Die Jugendlichen, die den Anforderungen an eine ausdifferenzierte Lesefähigkeit nicht gewachsen sind, werden in der internationalen Forschung „adolescent struggling readers“ genannt (im Folgenden abgekürzt als: **ASR**). Dies ist keineswegs gleichzusetzen mit Illetrismus oder Analphabetentum: „Struggling Readers“ können lesen, aber nicht auf dem geforderten komplexen Niveau.

Eine Arbeitsdefinition der „Adolescent Struggling Readers“ (ASR) aus dem ADORE-Projekt:

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 verschiedenen Ländern Europas sehr verschieden ausgeprägt. Laut PISA 2006 gehörten z.B. in Finnland nur 4,8 %, in Rumänien aber 53,5 % der Fünfzehn-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 dessen Bildungssystem. Die verschiedenen europäischen Länder, die wir im Rahmen des ADORE-Projektes miteinander verglichen haben, differieren stark in ihren sozio-ökonomischen Voraussetzungen und sind daher kaum fair miteinander zu vergleichen. Die von uns untersuchten Länder stellen unterschiedliche rechtliche und finanzielle Ressourcen zum Umgang mit „struggling readers“ bereit, sie sind durch unterschiedliche Erziehungssysteme, Curricula und Unterrichtskulturen geprägt.

Die meisten von uns untersuchten Bildungssysteme haben jedoch bis heute die Herausforderung, einen anspruchsvollen Grundstandard an Lesekompetenz zu garantieren, noch nicht erfolgreich in Angriff genommen. Der Problemdruck auf der einen und die Absenz von Konzepten auf der anderen Seite klaffen auf diesem Gebiet besonders eklatant auseinander. 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 selektive Bildungssysteme mit striktem Fächerkanon und präskriptiven Curricula zeigen noch kaum Ansätze, diesen neuen Herausforderungen angemessen zu begegnen.

In vielen angelsächsischen und den nordeuropäischen Ländern existiert ein Problembewusstsein hinsichtlich der Lesekompetenz seit zwei bis drei Jahrzehnten, das dem Stand der internationalen Leseforschung Rechnung trägt. Dagegen ist dieses Bewusstsein in den meisten anderen Ländern Europas erst als Folge der PISA-Studien entstanden; in einigen Ländern existiert es bis heute nicht. In vielen europäischen Ländern finden sich deshalb kaum Konzepte zu einer systematischen Leseförderung jenseits der frühen und mittleren Kindheit. Ferner fehlen in vielen Teilen Europas bislang professionelle Organisationsformen ebenso wie informelle Netzwerke, nationale und internationale Publikationsorgane oder Internet-Plattformen – kurz: eine entwickelte Kommunikationsstruktur für Fachleute (ForscherInnen und PraktikerInnen). Entsprechend ist die Aufmerksamkeit in der Öffentlichkeit und der Politik für dieses Problemgebiet gering ausgeprägt.

1.3 Defizite in der Lehrerbildung und im Leseunterricht der weiterführenden Schulen

In den meisten europäischen Ländern hat die Leseforschung weder einen Platz in den akademischen Disziplinen der Universitäten noch in der Lehrerausbildung (außer für den Elementarunterricht in den ersten Klassen). Dass Lesen enorm komplexe und weitgehend *fachspezifische* Anforderungen stellt, die in allen Klassenstufen und in allen Unterrichtsfächern systematisch gefördert werden müssen, ist den meisten europäischen Schulsystemen ein fremder Gedanke: 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 weiter entwickelt werden müssen.

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

Eine weitere gravierende Lücke stellt die Diagnostik von Lesekompetenzen dar: In vielen europäischen Ländern sind hierfür noch kaum Testverfahren oder andere aussagekräftige Assessment-Verfahren vorhanden, so dass die Lehrkräfte hinsichtlich der Identifizierung der

„poor readers“ weitgehend allein gelassen werden. Verschiedene Studien haben darauf aufmerksam gemacht, dass die diagnostischen Kompetenzen vieler Lehrkräfte nicht hinreichend sind, um Problemfälle zu erkennen. Dies ist vor allem als Herausforderung an Politik, Wissenschaft und Lehrerbildung zu begreifen. In vielen von uns untersuchten Ländern existiert keine systematisch verankerte 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 Defizite lässt sich festhalten: In den meisten europäischen Ländern 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. Die Gesellschaft lässt viele Bildungspotentiale ungenutzt.

2 „... in order to better combat the problem“ – Lösungsansätze

2.1 Fragestellung und Forschungsdesign des ADORE-Projektes

Die großen internationalen Studien der letzten Dekaden 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.

Während der zweijährigen Projektlaufzeit haben wir eine *qualitative* Studie durchgeführt, die sich auf die Auswertung internationaler Studien und vornehmlich auf empirische Daten stützt, die durch Besuche vor Ort erhoben wurden. Der empirische Teil unserer Studie vollzog sich in zwei Phasen: Zunächst recherchierten die zwölf nationalen Teams jeweils im eigenen Land Beispiele guter Förderung der Lesekompetenz von ASR. Dann wurden in Vier-Länder-Teams alle Partnerländer besucht. Zur Vorbereitung dieser „transnationalen Besuche“ wurden vom gesamten ADORE-Team fünf Erhebungsinstrumente erarbeitet: ein Leitfaden zur vorbereitenden Beschreibung des nationalen Bildungssystems und des jeweiligen Projektes; ein

Beobachtungsbogen für die Unterrichtsbesuche; je ein Leitfaden für Interviews mit Lehrkräften und SchülerInnen und ein Fragebogen zu den verwendeten Lesematerialien.

Aufschlussreich an unseren Schulbesuchen waren vor allem die *Diskrepanzen* zwischen Theorie (Konzept) und Praxis, die durch die Kombination der verschiedenen Daten rasch zutage traten. Eine multiperspektivische Analyse dieser Daten konnte dadurch gewährleistet werden, dass jeweils PartnerInnen aus unterschiedlichen Ländern ihre Beobachtungen zusammentrugen und auswerteten.² Wir konzentrieren uns im folgenden Executive Summary auf die Darlegung der wichtigsten Ergebnisse.

2.2 Ergebnisse des ADORE-Projekts

Der in vielen Ländern anzutreffende traditionelle Unterricht ist 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 Organisationform 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 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 erst *nach* dem erfolgten Unterricht statt oder sogar gar nicht, kommt also in jedem Falle 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 weisen 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 unterrichtsbegleitenden *assessments*, die die Lernziele und unterrichtsmethodischen Entscheidungen immer wieder abgleichen mit den Lernbedürfnis-

² Forschungsdesign, Erhebungsmethoden und Auswertungsverfahren werden in der Buchpublikation des ADORE-Projektes ausführlich vorgestellt: Christine Garbe, Karl Holle & Swantje Weinhold (Eds.), *Teaching Adolescent Struggling Readers in European Countries. Key Elements of Good Practices*. Frankfurt/M. u.a.: Peter Lang 2010.

sen 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 linearen Entwicklungsverlauf ihres Lernens voraussetzen, haben unterstützungsorientierte Systeme die Tatsache diskontinuierlicher individueller Entwicklungsverläufe zur Voraussetzung und realisieren das folgende Lernmodell: Der Lerner wird in seinen Lernprozessen von einem *kompetenten Anderen* unterstützt, der mit ihm in der *Zone seiner nächst höheren Entwicklung* arbeitet (vgl. L.S. Vygotsky 1962). Es handelt sich hierbei also keinesfalls um eine „laissez-faire“-Vorstellung im Sinne mancher reformpädagogischer Konzepte, die darauf setzen, dass Kinder aus sich heraus ihre Lernprozesse eigenaktiv konstruieren. Der / die „kompetente Andere“ vertritt hingegen die Kompetenzanforderungen der Gesellschaft, die er / sie als Erwachsene/r – und als professionelle Lehrkraft – kennt und vermitteln soll. Die besondere Aufgabe besteht jedoch darin, die Distanz zwischen einem aktuellen Lernstand und einem potentiellen Entwicklungsstand, der für den Schüler durch gezielte Unterstützung erreichbar ist, festzustellen und für den Unterricht fruchtbar zu machen.

Die wichtigsten Erkenntnisse der ADORE-Studie wurden von uns zusammengefasst als 13 Schlüsselemente guter Praxis, von denen 7 auf der Ebene des Unterrichts und 6 auf übergeordneten Ebenen verortet sind. Alle 13 Elemente dienen einem „übergeordneten Ziel“, nämlich der Veränderung des Lerner- und Leser-Selbstkonzeptes von „struggling readers“.

2.2.1 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.

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“) keine nachhaltigen Wirkungen haben. 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 muss also sein, die betroffenen SchülerInnen von abhängigen (auf Hilfe angewiesenen) zu unabhängigen LeserInnen und LernerInnen zu ma-

chen; das Ziel aller Maßnahmen ist die *unabhängige 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.

2.2.2 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:

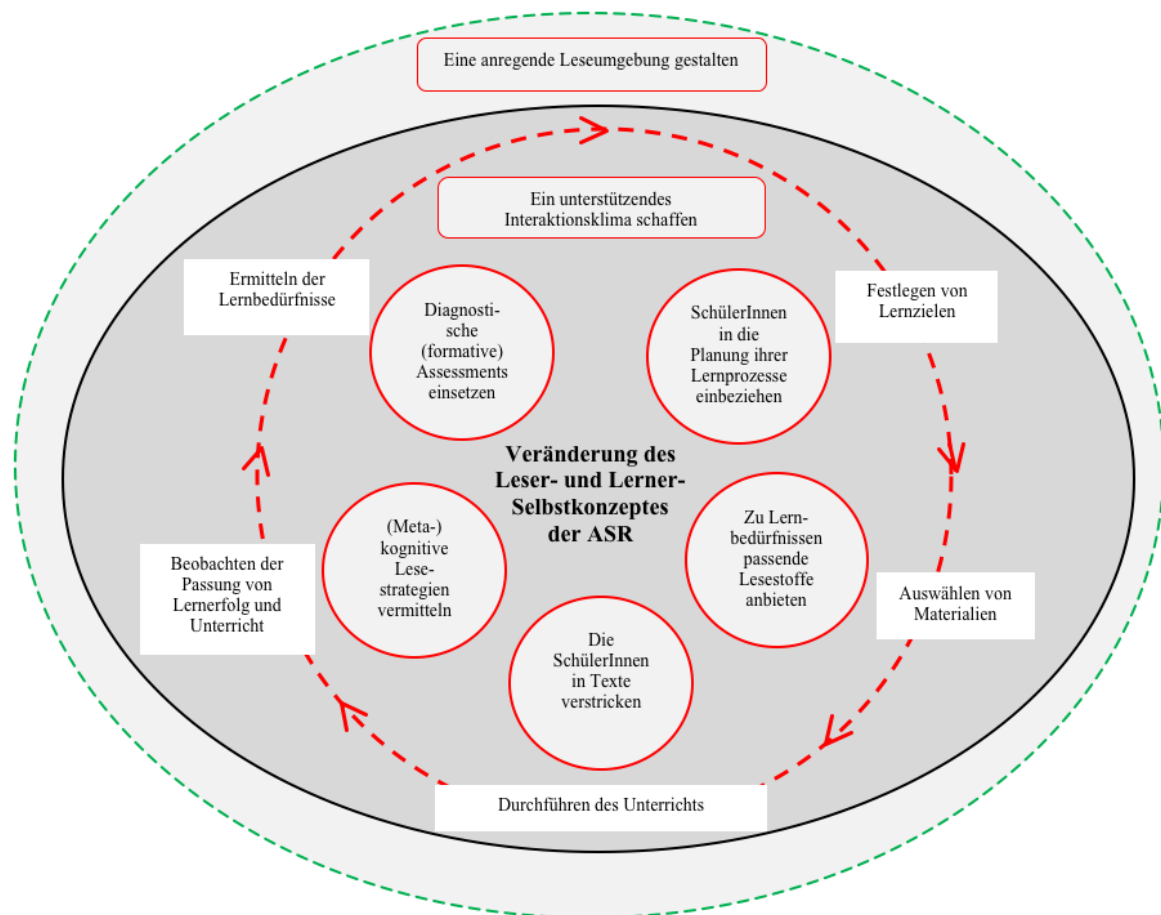


Abbildung 1: ADORE Reading Instruction Cycle

Die Unterrichtsschritte sind eingebettet in eine für das Lernen förderliche Umgebung und setzen eine Lehrer-Schüler-Interaktion im Sinne der o.g. „kompetenten Anderen“ voraus. Für die konkrete Unterrichtsgestaltung konnte ein Set an Schlüsselementen identifiziert werden, die im inneren Kreis des Modells aufgeführt sind und die wir im Folgenden vorstellen.

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“: 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 durch „scaffolding“ (Gerüste bauen) 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: (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-Zyklus-Modells eines guten Leseunterrichts* 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 unterstützungsorientierten Bildungssystemen sind high-stakes-Assessment in einem wesentlich geringeren Umfang notwendig; 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 sind Lesematerialien nur angemessen nutzbar, wenn die Lehrkraft die Bereitschaft und Chance hat, die eigene Expertise auf der Basis des aktuellen Forschungsstandes kontinuierlich weiter zu entwickeln. Wir können daher abschließend feststellen, dass die Lehreraus- und -weiterbildung im Zentrum aller Unterrichtsentwicklung stehen muss – bezogen auf die Bedürfnisse der Lernenden, in diesem Fall diejenigen der leseschwachen Jugendlichen.

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. Diese „Verstrickung“ in Texte (*involvement*) hat zwei Aspekte. (1) Involviertsein in das Lesen bezieht sich auf Emotionen, wie z.B. Freude und Interesse, die als positive Folgen des Lesens betrachtet werden können. Diese positiven Gefühle 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 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 (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. Bezüglich der kognitiven Aspekte von Involviertsein können wir feststellen, dass Gespräche über Texte, Bücher oder Theaterstücke das Textverständnis der LeserInnen und ihre interpretativen Fähigkeiten fördern.

Während unserer transnationalen Besuche haben wir meistens Schulen gesehen, die das Leseinteresse entweder durch Leseanimation und wettbewerbs-orientierte Viel-Lese-Verfahren 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.

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. 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. Eine solche 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.

2.2.3 Weitere Bedingungen guter Praxis auf übergeordneten Ebenen

Die bislang vorgestellten *key elements* guter Praxis haben wir aus der Analyse unserer Unterrichtsbeobachtungen abgeleitet. Zugleich verweisen 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. Eine zentrale Erkenntnis lautet: Positive Initiativen von Einzelnen bleiben wirkungslos, wenn sie nicht gestützt werden durch Maßnahmen oder Strukturen auf Schulebene, regionaler und nationaler Ebene. Dazu gehören:

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 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: Multi-professionelle 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 sind 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; und 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 Fach- und didaktischen Kompetenzen verfügen. Bisher ist in kaum einem Land eine spezielle lese- und schreibdidaktische Qualifizierung der künftigen Lehrkräfte im Rahmen der Lehrerausbildung 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.

2.2.4 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 auf 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 substanziell 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 kano-

nischen 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.

Unser Projekt hat vielfältige Ansatzpunkte für eine Förderung von ASR aufgezeigt. Zu beachten ist allerdings, dass alle beschriebenen Maßnahmen ineinander greifen müssen. Es gibt aus der Forschung wie auch aus der Praxis zahlreiche Belege für die Erkenntnis, dass Leseförderung langfristig nur erfolversprechend ist, wenn sie einen systemischen Ansatz zugrunde legt. Verbesserungen, die sich lediglich auf einzelne *key elements* beziehen, werden immer nur zu Teil-Erfolgen führen.

Literaturnachweise:

- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2001). PISA 2000: Basiskompetenzen von SchülerInnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Diehl, William & Mikulecky, Larry (1980). The Nature of Reading at Work. In: Journal of Reading, Heft 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, Christine; Holle, Karl; Weinhold, Swantje: 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, 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.
- 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 (S. 163-166)? Karlsruhe: Fraunhofer.