

Vorwort

Aus den internationalen Schulleistungsstudien wie PISA und PIRLS (IGLU) und aus den nationalen IQB-Ländervergleichsstudien bzw. neuerdings aus den IQB-Bildungstrends wissen wir einiges über die Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler, die in Deutschland zur Schule gehen. Ganz gleich, ob sich die Kompetenzerwartungen auf Schülerinnen und Schüler der 4. oder der 9. Klassenstufe beziehen: Keiner der Berichte, die seit 2001 vorgelegt worden sind, hat in der Bildungspolitik und -administration sowie bei der interessierten Bildungsöffentlichkeit große Begeisterung ausgelöst. Zur Zufriedenheit bestand anfangs auch wenig Anlass. In PISA 2000 wurden noch 23 % der 15-Jährigen als besonders schwache Leserinnen und Leser eingestuft, in IGLU 2001 noch 17 % der 10-Jährigen. Aber auch in PISA 2015 waren es immerhin noch 16 % und in IGLU 2011 noch 15 %. Die Lage ist also etwas besser geworden – aber noch lange nicht gut. Nach wie vor ist die Risikogruppe der besonders schwachen Leserinnen und Leser zu groß. Nicht nur das: Nach wie vor gibt es erhebliche Disparitäten im Hinblick auf das Geschlecht, die soziale Herkunft und den Migrationsstatus der Kinder und Jugendlichen: Jungen bleiben im Lesen und Zuhören, aber auch in der Orthographie, teilweise deutlich hinter den Mädchen zurück. Kinder und Jugendliche aus Familien mit einem niedrigeren sozioökonomischen Status ebenfalls. Im Lesen und Zuhören erzielten Kinder und Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund deutlich schlechtere Leistungen, auch in Hessen. Im jüngsten IQB-Bildungstrend blieben dort die Leistungen der Jungen am deutlichsten hinter denen der Mädchen zurück.

In dieser Situation war und ist es noch immer wichtig und richtig, die Bedingungen einer gelingenden Kompetenzentwicklung in den Blick zu nehmen, Risikofaktoren zu identifizieren und durch unterrichtliche Maßnahmen gezielter und verstärkter Leseförderung den Leseschwierigkeiten zu begegnen. Direkt nach dem ersten PISA-Schock ist damit begonnen worden und die Empirische Bildungsforschung hat mittlerweile eine Fülle von Erkenntnissen darüber erbracht, wie sich basale Leseprozesse auf der Wort- und Satzebene, wie sich das Leseverständnis auf der Textebene und wie sich die Lesemotivation und das lesebezogene Selbstkonzept fördern bzw. beeinflussen lassen. Nun geht es darum, die Erkenntnisse in die Breite zu tragen, um gemeinsam mit den Lehrerinnen und Lehrern die Leseförderung im Unterricht zu intensivieren. Konzepte eines strukturierten Leseunterrichts gehören deshalb in die Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern ebenso wie sie auf der systemischen Ebene als Inhalte und Zielgrößen der Unterrichts- und Schulentwicklung notwendig sind.

Genau hier setzt das von Ulrike Krug und Daniel Nix verfasste Leseförderkonzept an. Der Leitfaden wendet sich an Lehrerinnen und Lehrer, Kollegien und Schulleitungen, die sich auf den Weg machen, um neue Maßnah-

men und Programme evidenzbasierter Leseförderung an ihren Schulen zu implementieren. In allen Schulformen und – man kann es nicht oft genug betonen – in allen Fächern wird gelesen und bedarf es deshalb besonderer Förderangebote für Kinder und Jugendliche mit Leseschwierigkeiten! Ausgespart bleibt im Leitfaden allerdings der Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben, also die schwierige Frage nach den geeigneten Lehrgängen für den Schriftspracherwerb.

Dass der Praxisleitfaden modular aufgebaut ist, erleichtert den raschen Überblick. Hervorgegangen ist er aus Fortbildungsveranstaltungen zur Unterrichtsentwicklung. Theoretische Grundlagen kommen aus der wissenschaftlichen Lesedidaktik und aus der Pädagogischen Psychologie. Die empfohlenen Fördermethoden und -prinzipien haben sich in wissenschaftlichen Untersuchungen als wirksam erwiesen. Das ist ein wichtiges Kriterium, denn noch allzu oft kommen in der Praxis Förderprogramme zum Einsatz, über deren Wirksamkeit wir gar nichts wissen – während die nachweislich wirksamen Fördermaßnahmen unterbleiben. Problematisch ist dies vor allem für die Kinder und Jugendlichen mit besonderen Leseschwierigkeiten, denen so eine geeignete individuelle Förderung vorenthalten bleibt.

Die drei Fortbildungsmodule repräsentieren drei Handlungsfelder der Leseförderung. Die ersten beiden Module (Leseflüssigkeit fördern sowie Lesestrategien vermitteln) zielen auf die Prozessebene des Lesens, das dritte Modul (Lesemotivation und Selbstkonzept) auf die personale Ebene der Leserin bzw. des Lesers. Es ist wichtig, dass die basalen Lesefertigkeiten der Worterkennung, des Satzverstehens und der Leseflüssigkeit eingeübt und automatisiert werden, bevor die Lesestrategien vermittelt werden, die das Textverstehen erleichtern. Wer einen Text nicht flüssig lesen kann, wird ihn auch nicht gut verstehen. Wichtig ist auch, dass neben der kognitiven Prozessebene des Lesens die Lesemotivation und die Lesefreude sowie das lesebezogene Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern thematisiert werden. Gerade aufgrund einer ungünstigen Selbstkonzeptentwicklung – die sich aus negativem Leistungserleben speist – werden im Verlauf der Lesesozialisation Weichen falsch gestellt.

Den drei Fortbildungsmodulen vorangestellt ist ein Abschnitt zur Bilanzierung. Auf die drei Module folgt ein Abschnitt zur Implementation eines schulischen Leseförderkonzepts. Zusammen beschreiben die beiden Abschnitte idealtypisch die Phasen eines Schulentwicklungsprozesses, an dessen Ende die Einführung eines verbindlichen Leseförderkonzepts einer Schule steht. Mit Bilanzierung ist eine pädagogische Standortbestimmung gemeint: Wo stehen wir? Wo wollen wir hin? Welches sind unsere wichtigsten Entwicklungsziele? Dazu wird eine detaillierte Checkliste angeboten und die Durchführung einer Pädagogischen Konferenz empfohlen. Mit Implementation ist gemeint, dass es ausgehend von der Bilanzierung zu einer gemeinsamen Vereinbarung von Entwicklungszielen und Fördermaßnahmen im Hinblick

auf die schulische Leseförderung kommt. Und dass die Barrieren erkannt sowie die notwendigen Unterstützungen bereitgestellt werden, z.B. in Form von Fortbildungsveranstaltungen.

Wo Ressourcen nicht uneingeschränkt zur Verfügung stehen, ist es ratsam, den nachweislich wirksamen Fördermaßnahmen den Vorrang zu geben. Der Praxisleitfaden gibt eine gute Übersicht, welche Maßnahmen und Prinzipien zur verstärkten Leseförderung notwendig und geeignet sind. Die Praxis muss weisen, ob sich das »research to practice gap« auf diese Weise verringern lässt.

Prof. Dr. Andreas Gold, Goethe-Universität Frankfurt am Main