

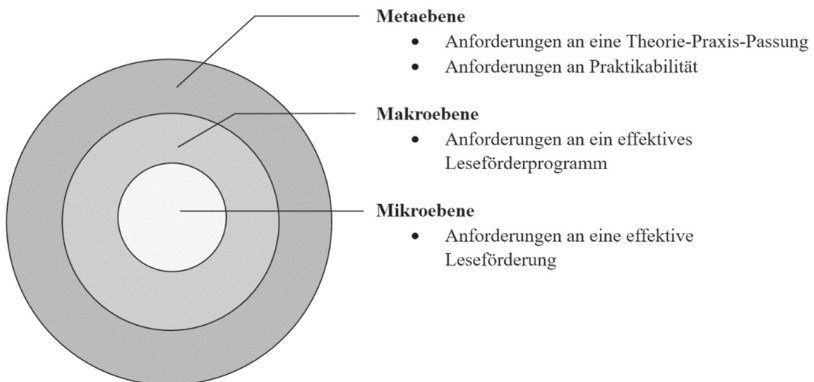
4 Das Anforderungsprofil des *LeseSystem*

An dieser Stelle versucht nun das Leseförderprogramm *LeseSystem* anzusetzen. Im Fokus steht die Vermittlung metakognitiver und kognitiver Lesestrategien zum Zwecke einer Unterstützung der auf hierarchieniedriger und hierarchiehoher Ebene lokalisierten Teilprozesse des Lesens. Seine ko-konstruktive Unterrichtsgestaltung wird als bedeutsamer Beitrag für eine individuelle und motivationale Leseförderung betrachtet. In Anlehnung an Rosebrock und Nix (2008) lässt sich das Leseförderprogramm als ein mehrere Lesefördermethoden umfassendes Programm kategorisieren. Das Erproben eines ganzheitlichen Konzeptes setzt sich aus einer Kombination von (1) Leseförderung durch eine Steigerung von Lesemotivation und (2) Leseförderung als systematisches Methoden- und Strategietraining (z. B. Lautleseverfahren) zusammen (vgl. ebd.: 13; Garbe 2010: 123). Das Leseförderprogramm wurde an einer Gemeinschaftsschule mit drei Klassen der Sekundarstufe I erprobt. Zwei der drei Klassen setzen sich aus Gruppen von Sechstklässler:innen zusammen, die im Rahmen der *Individuellen Förderung* – ein im Stundenplan festgelegter Unterricht für leistungsschwache SuS – mit einer Gruppengröße von 13 bis 15 SuS zusammengestellt wurde. Die dritte Klasse setzte sich aus 25 Siebtklässler:innen zusammen. Hier wurde das Leseförderprogramm gemeinsam mit einer Lehrkraft durchgeführt. Dem Ansatz des Programms liegt ein konstruktivistischer Grundgedanke zugrunde. Es wird bei der didaktischen Umsetzung als obligatorisch betrachtet, die Lernumgebung entsprechend anzupassen, damit SuS eine aktive Rolle im Wissens- und Leseprozess einnehmen (vgl. Mandel/Reinmann 2006: 616). Im Wissen, dass es hierbei für lernschwache SuS schnell zu Überforderung und Desori-

entierung kommen kann, wird im Sinne der Problemorientierung versucht, mithilfe ausreichender Instruktion entgegenzuwirken (vgl. Becker-Mrotzek 2015: 105).

4.1 Mikro-, Meta-, Makroanforderungen

Möchte die Qualität eines Leseförderprogramms zu bewerten sein, benötigt es ein Anforderungsprofil, an dem es entsprechend gemessen wird. Der entscheidende Gesichtspunkt der Anforderungen ist dort zu verorten, wo es zu verstehen gilt, dass sich seine Qualität nicht in der Theorie messen lässt, sondern mit der praktischen Umsetzung steht und fällt. *Konkret heißt das: Welche Anforderungen benötigt ein umfassendes Leseförderprogramm zu seinem Gelingen in der Schulpraxis?* Zur Beantwortung dieser Frage wird ein auf drei Ebenen verortetes Modell konzipiert. Auf der Mikroebene erfüllt das Leseförderprogramm den inhaltlichen Anforderungen, die einer effektiven Leseförderung zugrunde liegen. Mit der Makroebene werden die im Wesentlichen für die Organisation des Programms benötigten Anforderungen dargestellt. Mit den Anforderungen auf der Mikro- und Makroebene sind die theoretischen Grundlagen gestellt. Sie sind jedoch insofern inadäquat, als sie nur unter Einbezug einer dritten Ebene – der Metaebene – das praktische Erfüllen ihrer genannten Anforderungen erzielen können. Lapidar könnte gesagt werden, dass die Metaebene als »Kontrollinstanz« in diesem Anforderungsprofil agiert.



Die Zusammensetzung aus Mikro- und Metaebene (Anforderungsprofil I) und Makro- und Metaebene (Anforderungsprofil II) stellen gemeinsam das Anforderungsprofil des Leseförderprogramms *LeseSystem* zusammen.

Mikroebene	+	Metaebene	=	Anforderungsprofil des Leseförderprogramms <i>LeseSystem</i>
Makroebene				

Welche Anforderungen sind auf der Metaebene zu erfüllen?

Kap. 2.3 dieser Arbeit war der Darstellung eines umfassenden Lesekompetenzmodells aus didaktischer Perspektive gewidmet, das deutlich macht, *welche* Ressourcen *wie* in der didaktischen Umsetzung dazu beitragen können, um die Lesekompetenz der SuS nachhaltig zu fördern. Das Leseförderprogramm hat sich an ebendiesem Modell orientiert und kann unter dem Parameter bewertet werden, inwiefern es gelingt, die *Anforderungen des multifaktoriellen Lesekompetenzmodells* zu erfüllen.

Das zweite Anforderungskriterium lokalisiert das Problem der Implementation von Förderprogrammen. So lässt sich feststellen, dass die Ursache hierfür schwerpunktmäßig in der geringen unterrichtlichen Praktikabilität und einer unzureichenden Passung mit dem Deutschunterricht zu finden ist (vgl. Schmitz et al. 2021: 127). Die Förderprogramme haben sich zwar in den Interventionsforschungen als wirksam erwiesen, scheiterten jedoch an der dauerhaften Umsetzung in der schulischen Praxis (vgl. Souvignier/Philipp 2016: 9). Zudem kann festgestellt werden, dass die dauerhafte Etablierung solcher Fördermodelle häufig daran zu scheitern droht, dass die empirisch geprüften Programme auf eine nur zögerliche Übernahme in der unterrichtlichen Praxis stoßen. Als Ursache für diesen problematischen Befund kann angeführt werden, dass Lehrkräfte nur selten von bekannten und bewährten Unterrichtsroutinen und Methoden abweichen wollen. Verstärkend kann hier das Fehlen von aufbereitetem Material oder der Zeit, um dieses Material zu konzipieren – und das Entstehen von Unsicherheiten aufseiten der Lehrkräfte – als Problemursachen genannt werden (vgl. ebd.: 15). Das zweite auf der Metaebene verortete Element widmet sich daher den Anforderungen der Prakti-

kabilität. Da sich keine expliziten Anforderungen an die Praktikabilität von schulinternen Förderprogrammen gefunden haben, werden die von Früh (2007) dargestellten Kategorien für die Praktikabilität von allgemein-didaktischen Planungsmodellen aufgegriffen und entsprechend modifiziert. Hieraus haben sich folgende Anforderungen an die Praktikabilität des Leseförderprogramms ergeben (vgl. ebd.: 435 f.):

- Darstellung (z. B. »Das Förderprogramm ist übersichtlich.«)
- Inhalt (z. B. »Die Inhalte des Programms sind lernförderlich.«)
- Verständlichkeit (z. B. »Das Programm ist in seiner Umsetzung verständlich.«)
- Allgemeiner Teil: Praxisnähe (z. B. »Das Förderprogramm hilft mir bei der Leistungseinschätzung und Förderung der Basiskompetenzen im Lesen.«)

4.1.1 Anforderungsprofil I

Es stellt sich die Frage, wie die Beschaffenheit der Prinzipien für eine effektive Leseförderung zu beschreiben sind, um gemeinsam das Anforderungsprofil I zu bilden.

Mikroebene	+	Metaebene	=	Anforderungsprofil I
------------	---	-----------	---	----------------------

Ausgehend von drei deutschsprachigen Prinzipienkatalogen (Souvignier 2017; Philipp 2012b) und einem im angloamerikanischen Raum entwickelten Prinzipienkatalog (Malloy et al. 2019) wurde ein zehn Kriterien umfassender Anforderungskatalog der Leseförderung für die Mikroebene zusammengeführt und erweitert.

Tabelle 8: (A) Anforderungsprofil I des *LeseSystem*

<i>Best Practices in Literacy Instruction</i> nach Malloy et al. (2019: 11-19, Auswahl)	Prinzipien der Leseförderung nach Souvignier (2017: 198-202)	Allgemeine Prinzipien der Leseförderung nach Philipp (2012b: 82-83)	Prinzipien für den Einsatz von Lesestrategien nach Philipp (2012b: 82-83)	Mikroebene Anforderung an eine effektive Leseförderung
aktive Lese- und Schreibgemeinschaft gestalten	Vermittlung von Lesestrategien	Lese- und Schreibmotivation fördern	Lernen dialogisch einsetzen	I. individuelle Leistungsdiagnostik
Überwachung und Anpassung von Lernpraktiken	Aufbau metakognitiver Kompetenzen	Basisfähigkeiten trainieren	Hilfestellungen in der Anwendung der Lese- und Schreibstrategien	II. Trainieren niedriger und höherer Basiskompetenzen
Förderung mithilfe der ARC-Methode	Vermittlung von Textstrukturwissen	Einsatz von Lesestrategien	Lese- und Schreibmodell sein	III. Einsatz von Lesestrategien
differenzierter Unterricht in Kleingruppen	<i>Peer-tutoring</i> -Methoden	Kombination der Förderelemente	kooperatives Lernen	IV. kollaboratives Lernen
Vielfalt an Texten	motivationale Unterstützung	Lesen und Schreiben integrieren		V. Aufbau eines Textstrukturwissens
<i>close reading</i> und <i>critical thinking</i>	optimale Zusammensetzung: Kombinierte Förderprogramme			VI. Förderung der Lesemotivation
formative und summative Beurteilung				VII. Kombination der Fördermethoden
				VIII. Lesen und Schreiben verbinden
schülerzentrierte Unterrichtsgestaltung				IX. ko-konstruktive Unterrichtsplanung → SuS als aktiv Beteiligte
				X. familiäre Anschlusskommunikation
Metaebene:				
<ul style="list-style-type: none"> • Anforderungen an Theorie-Praxis-Passung • Anforderungen an Praktikabilität: Darstellung, Inhalt, Verständlichkeit, Praxisnähe 				

Aus der Zusammensetzung der Förderprinzipien haben sich die Prinzipien I.; II.; III.; V.; VI.; VII., VIII. zusammengesetzt. Die Prinzipien wurden mit IV.; IX.; X und Bezug nehmend auf das dargestellte Lesekompetenzmodell (s. o. Kapitel 2.3) erweitert.

Tabelle 9: (B) Anforderungsprofil I des *LeseSystem*

I. Individuelle Leistungsdiagnostik	Die Leseförderung wird durch eine individuelle Leistungsdiagnostik unterstützt und kann spezifische Fördermaßnahmen adressieren.
II. Trainieren niedriger und höherer Basiskompetenzen	Die Leseförderung fokussiert auf die Förderung von Basiskompetenzen, die sich in den hierarchieniedrigen (z. B. Dekodieren) und hierarchiehoheren (z. B. Inferenzbildung) kognitiven Teilprozessen finden.
III. Einsatz von Lesestrategien	Diese Leseförderung wird durch den Einsatz von metakognitiven, kognitiven und ressourcenstützenden Lernstrategien begleitet und kann damit die in Punkt II explizierte Förderung der Basiskompetenz unterstützen. ³⁶
IV. Kollaboratives Lernen	Die Leseförderung nimmt sich eine umfassende Definition von Lesekompetenz zur Grundlage und setzt in der praktischen Gestaltung auf kollaboratives Lernen.
V. Aufbau eines Textstrukturwissens	Das Vorhandensein eines mentalen Wissensnetzes über semantische Einheit des Textes auf globaler Ebene kann den Leseverstehensprozess unterstützen und stellt deshalb ein zentrales Fördererelement dar.
VI. Förderung der Lesemotivation	Neben den kognitiven Förderdimensionen wird eine anregende Leseumgebung gestaltet und die individuelle Motivation zum Lesen werden gefördert.
VII. Kombination der Fördermethoden	Die Leseförderung vereint mehrere Prinzipien und garantiert damit eine umfassende Förderung durch die Beachtung unterschiedlicher Förderschwerpunkte.
VIII. Lesen und Schreiben verbinden	Die Leseförderung integriert das Schreiben und sichert das erworbene Textwissen.
IX. Ko-Konstruktive Unterrichtsplanung → SuS als aktiv Beteiligte	Neben dem kollaborativen Lernen kann ein ko-konstruktives Unterrichtsetting zur Leseförderung der SuS innerhalb der Zone der proximalen Entwicklung beitragen.
X. familiäre Anschlusskommunikation	Die Leseförderung beschränkt sich nicht ausschließlich auf schulische Maßnahmen, sondern bezieht die Alltagswelt der SuS ein.

36 Eine Beobachtungsstudie von Wharton-McDonald et al. (1998) zeigte, dass die »effektivsten« Lehrkräfte unter anderem die Dekodierfähigkeit explizit vermittelten (entnommen aus Lotz 2014: 68).

4.1.2 Anforderungsprofil II

Makroebene	+	Metaebene	=	Anforderungsprofil II
------------	---	-----------	---	-----------------------

Das Anforderungsprofil II fokussiert auf die Prinzipien eines effektiven Leseförderprogramms und nimmt die des amerikanischen Leseforschers David Moore (2008) dargestellten Prinzipien *Best Practices in Adolescent Literacy Instruction* zur Grundlage. Hier fasst Moore die Erkenntnisse aus zwei Jahrzehnten Leseforschung in sechs Prinzipien zusammen, die hinsichtlich der Entwicklung und Struktur von Programmen in Bereich der Leseförderung gewonnen wurden. Moore versteht unter einem Programm einen schulinternen Gesamtplan, dessen Inhalte curricular fundiert sind und sich auf den Unterricht der gesamten Schule beziehen (vgl. ebd.: 314). Die Inhalte des von Moore aufgestellten Prinzipienkatalogs werden in *Tb. 10* aufgeführt. Für das Anforderungsprofil II wurden die Prinzipien M.I; M.II vollständig übernommen, M.VI wurde unter dem Gesichtspunkt des auf der Metaebene angeführten Praktikabilitätsanspruchs angepasst. Die Prinzipien M.III, M.IV und M.V wurden nicht übernommen und durch L.III und L.IV ersetzt.

Tabelle 10: Anforderungsprofil II des *LeseSystem*

Merkmale effektiver Leseförderprogramme (academic literacy) (nach Moore 2008) (M)	Makroebene: Anforderung an eine effektive Leseförderung (L)
M.I Ziele (<i>goals</i>) und Richtung (<i>mission</i>) sind bekannt	L.I Förderziele und Programmziele sind bekannt
M.II Diagnostik und Differenzierung „ <i>Responsiveness to Students</i> “	L.II Individuelle Leistungsdiagnostik und methodische Differenzierung
M.III Qualifikation der Akteure durch „ <i>Professional Development Communities</i> “	L.III Ressourcenschonender Einsatz von <ul style="list-style-type: none"> • Personal • Zeit • Kosten • Material
M.IV Ausreichend Ressourcen (Material, Personal, Zeit)	L.IV Kompatibilität zwischen bekannten und unbekanntem Unterrichtsrouinen durch <ul style="list-style-type: none"> • aufbereitetes Material • niederschwellige Qualifikation
M.V Leistungsstrukturen „ <i>Leadership Structures</i> “	L.V Evaluationsmöglichkeiten zur Qualitätssicherung und Praktikabilitätsanpassung
Metabene:	
<ul style="list-style-type: none"> • Anforderungen an Theorie-Praxis-Passung • Anforderungen an Praktikabilität: Darstellung, Inhalt, Verständlichkeit, Praxisnähe 	

Der Ursprung für die Abänderung von Moores Kriterien M.III bis M.V möchte zu verstehen geben, dass es nicht die Schule als Institution auf der abstrakten Ebene, sondern seine Handelnden (Lehrkräfte, Schulleitung) sind, die die Umsetzung eines Förderprogramms gestalten. Moore spricht bei der Beschreibung der Prinzipien M.III bis M.V von einer ausreichenden Qualifikation der Akteure, der Bereitstellung notwendiger Ressourcen (Material, Personal, Zeit) und der Strukturierung des Programms durch Leitungsstrukturen und postuliert Qualitätsmaßstäbe, die jedoch einen zu untersuchenden Anspruch erheben: Die Ressourcen *Material, Personal und Zeit* sind vorhanden, um die Qualifikation der Akteure zu garantieren und um Leitungsstrukturen aufzubauen, die das Förderprogramm begleiten. Die Praktikabilität der von Moore angeführten Prinzipien bedarf – das stellt den entscheidenden Kern für seine Umsetzung dar – eine Bewertung unter der Umkehrung einer solchen

Beispielschule. Schulen, die ein Förderprogramm jeglicher Art etablieren möchten, werden in aller Regel attestiert haben, dass an ihrer Schule ein so hoher Anteil an SuS mit Förderbedarf besteht, dass die bisherigen Maßnahmen zu erweitern sind. Ein Blick in die bildungspolitische Realität zeigt, dass der Mangel an personellen Ressourcen (Lehrkräfte und Schulleitung) hier bedeutend hoch ist, womit weder entsprechende Leitungsstrukturen noch genügend Zeit bestehen, um sich für die Förderprogramme zu qualifizieren. Kurz: Ungleiches wird unter der Perspektive gleicher Voraussetzungen betrachtet. Die Umsetzung der von Moore angeführten Prinzipien drohen dort zu scheitern, wo die Fördermaßnahmen am dringendsten benötigt werden. Hier seien zwei im deutschsprachigen Raum durchgeführte Studien zu nennen. Tolowitzki et al. (2020) haben in einer bundesweiten Untersuchung das Unterstützungsangebot für »Schulen in herausfordernder Lage« (z. B. Schulen in Einzugsgebieten mit einem überdurchschnittlich hohen Anteil an Empfänger:innen von Transferleistungen/hohes Armutsrisiko und hohe Arbeitslosigkeit) untersucht. Für Baden-Württemberg halten sie fest, dass keine spezifische Initiative vonseiten der schulpolitischen Institutionen besteht (vgl. ebd.: 20). Eine Untersuchung zum Zusammenhang von Schulqualität und sozialer Zusammensetzung wurde von Helbig und Nikolai (2019) in den Bezirken Berlins durchgeführt und zeigte in der Auswertung einen erhöhten Anteil an ausgefallenen Unterrichtsstunden im Vergleich zu sozial unbelasteten Schulen im Zeitraum 2010 bis 2016 (vgl. Helbig/Nikolai 2019: 17). Das Leseförderprogramm *LeseSystem* versucht an dieser Stelle eine Umkehrung der Anforderungen zu setzen, indem mit dem Anforderungsprinzip (L.III) auf einen ressourcenschonenden Einsatz von *Personal, Zeit, Kosten und Material* gesetzt und das Personal durch die Bereitstellung von vorgefertigtem Material (L.IV) zeitlich entlastet wird. Um den Gedanken zu simplifizieren, kann folgende lakonische Maxime als Ausgangspunkt verstanden werden: »So viel wie nötig, so wenig wie möglich.«

