

1 Einleitung: Schlussfolgerungen aus IGLU 2011 für die Verbesserung der Lehrerbildung

Die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung IGLU (international PIRLS) testet in Fünfjahres-Zyklen die Leseleistungen von Viertklässler/innen und erfasst Bedingungen in Elternhaus und Schule, die gute oder weniger gute Leseleistungen der getesteten Kinder erklären können. Die Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte, die Grundschüler/innen das Lesen und Schreiben beibringen, ist eine dieser Bedingungen, die ebenfalls erhoben und in die Diskussion der bildungspolitischen Schlussfolgerungen aus den IGLU-Ergebnissen einbezogen wird. Die englischsprachige Publikation der PIRLS-Studie 2011 hat der Frage der Lehrer(aus- und fort-)bildung ein ganzes Kapitel gewidmet (vgl. Mullis et al. 2012, Kap. 7), für das es in der deutschsprachigen Publikation der IGLU-Ergebnisse bisher keine Entsprechung gibt (vgl. Bos et al. 2012); dennoch diskutiert auch die deutsche Studie im Abschnitt zu den »Bildungspolitischen und didaktischen Konsequenzen« die Herausforderungen, die die IGLU-Ergebnisse für Lehrkräfte bereithalten. Diese sind im Beitrag von Valtin, Tarelli & Wendt im vorliegenden Band noch einmal prägnant zusammengefasst worden; ich rekapituliere darum hier nur die Befunde, die für das in diesem Beitrag vorgestellte europäische Programm zur Lehrerfortbildung grundlegend sind:

»Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die vermutlich in der Sekundarstufe I noch basalen Leseunterricht benötigen (unter Kompetenzstufe III), ist als zu hoch einzuschätzen. Eine entsprechende Förderung setzt allerdings voraus, dass diese im Curriculum der weiterführenden Schulen verankert ist und in der Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte der Sekundarstufe I einen

festen Platz einnimmt« (Valtin, Tarelli & Wendt in diesem Band). Der Anteil der erwähnten explizit *leseschwachen* Schüler/innen beträgt 15,4 Prozent in IGLU 2011; aber auch ein großer Teil der Schüler/innen, die über die basalen Lesekompetenzen verfügen, benötigt in der Sekundarstufe einen umfassenden weiteren Leseunterricht. Nach Einschätzung der IGLU-Expert/innen werden die Fähigkeiten, die in IGLU mit den Kompetenzstufen IV und V verbunden sind (und die nur von 46% der deutschen Schüler/innen erreicht werden), zum fachlichen Lernen mit Hilfe des Lesens unbedingt benötigt. Das bedeutet also: 54 Prozent der Schüler/innen, die die Grundschule durchlaufen haben, brauchen in der Sekundarstufe I weiterhin eine gezielte Unterstützung im Lesen und (mündlichen wie schriftlichen) Verarbeiten der fachlich zunehmend anspruchsvollen Texte. Die Autorinnen des o.a. Beitrages fordern darum zu Recht »für die *Sekundarstufe I*, und zwar sowohl für die Curriculum-Entwicklung als auch für die Lehreraus- und -fortbildung, (...) dass eine konsequente Leseförderung als durchgängiges Prinzip in allen Fächern und Schulstufen umgesetzt wird« (Valtin, Tarelli & Wendt in diesem Band).

Dass eine Veränderung des Wissens und Könnens von *Grundschul-*Lehrkräften im Hinblick auf eine Verbesserung des Lese- und Schreibunterrichts ebenso dringend geboten ist, zeigen die Ergebnisse der Lehrer-Befragungen im Rahmen von IGLU 2001 und IGLU 2006, die von Lankes (2004) und Lankes & Carstensen (2007) ausgewertet wurden. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse sind beunruhigend: Für IGLU 2006 konstatieren Lankes & Carstensen, dass mehr als 80 Prozent der befragten Grundschul-Lehrkräfte einen traditionellen, anregungsarmen und kaum differenziert fördernden Leseunterricht praktizieren. »Für Deutschland zeigen die Befunde, verglichen mit dem, was heute über einen qualitätvollen Leseunterricht bekannt ist, einen erheblichen Entwicklungsbedarf« (Lankes & Carstensen 2007, S. 189; vgl. dazu vertiefend den Beitrag von Philipp in diesem Band).

Der 2012 veröffentlichte *Literacy Report* der von der EU-Kommission eingesetzten *High Level Group of Experts on Literacy* hat diese und viele weitere Befunde (für Europa insgesamt) ausgewertet und eine Reihe von Empfehlungen für eine umfassende Förderung der Schriftsprachkompetenz in Europa entwickelt (vgl. den Beitrag von Valtin in diesem Band). Der Bericht entwirft - anders als IGLU - ein alle Altersgruppen und gesellschaftlichen Einrichtungen

adressierendes Aktionsprogramm zur Sicherstellung schriftsprachlicher Basis-kompetenzen für *alle* Bürger/innen Europas. Unter den drei großen Bereichen, die eine umfassende *Literacy*-Politik adressieren sollte - nämlich die Bereitstellung einer schriftreichen Umgebung (*»literate environment«*), die Steigerung der »Qualität von Lehren und Lernen« und die Förderung von »Partizipation und Inklusion« - nimmt die *»Qualität des Lehrens und Lernens«* einen zentralen Stellenwert ein. Die High Level Expert Group on Literacy empfiehlt insbesondere:

- ▶ 1. »Learning to read and write does not just happen - people need to be motivated to learn. Similarly, *high quality teaching does not just happen - it requires high quality teachers and instructors.*« (p. 42).
- ▶ 2. Für die *primary school years* fordert der Bericht speziell: *»Establish specialist reading teachers and higher qualifications for all primary teachers! Early intervention! Inspire the motivation to read!«* (p. 91).
- ▶ 3. Für die *Jugendlichen* wird gefordert: *»Make every teacher a teacher of literacy! Provide the right material to motivate all readers, especially boys! Stimulate school - business cooperation!«* (p. 92).

Anknüpfend an die skizzierte Problemlage und die daraus erwachsenden Forderungen nach Veränderungen in der Lehrerbildung will der folgende Beitrag *einen* Lösungsansatz vorstellen, der in den letzten drei Jahren im Rahmen eines europäischen Comenius-Projektes erarbeitet wurde. In Abschnitt 2 wird das »BaCuLit-Projekt« - ein europäisches Programm zur Lehrerfortbildung in der Vermittlung fachbezogener Schriftsprachkompetenzen - zunächst in seinen Grundzügen vorgestellt. In den nachfolgenden Abschnitten 3 bis 5 werden die theoretischen und empirischen Grundlagen dieses Programms sowie seine praktische Umsetzung dargelegt: Welches Konzept von »gutem Unterricht« liegt dem BaCuLit-Programm zugrunde? (Abschnitt 2). Welche Herausforderungen sind mit dem BaCuLit-Unterrichtsmodell für Lehrkräfte aller Unterrichtsfächer verbunden? (Abschnitt 3). Wie unterstützt BaCuLit die Lehrkräfte darin, diese Herausforderungen zu meistern? (Abschnitt 4). Im abschließenden Ausblick wird die Frage diskutiert: Wie kann eine längerfristige praktische Implementierung dieses Programms in die Lehrerfortbildung erfolgen? Dazu wird ein jüngst bewilligtes weiteres Comenius-Projekt (ISIT) vorgestellt, das unter anderem die Ausbildung von BaCuLit-Trainer/innen in drei Teilnehmerländern vorsieht.

2 Das BaCuLit-Projekt - Ein europäisches Programm zur Lehrerfortbildung in der Vermittlung fachbezogener Schriftsprachkompetenzen

Die immense Kluft zwischen dem theoretisch und empirisch gesicherten *Wissen* über »guten Leseunterricht« und der alltäglichen Unterrichtspraxis der allermeisten Lehrkräfte ist eine der größten Herausforderungen für die Bildungspolitik (vgl. den Beitrag von Philipp in diesem Band). Eine der größten Hürden bei der Umsetzung der einleitend skizzierten Anforderungen an Lehrkräfte besteht darin, dass diese jenseits des Faches Deutsch sich für diese Aufgabe weder zuständig noch qualifiziert fühlen. Und mit dem Verweis auf die mangelnde Qualifikation für die Vermittlung von Lese- und Schreibkompetenzen im eigenen Fachunterricht hat die Chemielehrerin oder der Geschichtslehrer erst einmal Recht: Denn ein Konzept wie *content area literacy* - also etwa: fachbezogene Schriftsprachkompetenzen - hat es bisher in der Lehrerbildung im deutschen Sprachraum nicht gegeben; folglich fühlen sich Fachlehrkräfte *zu Recht* nicht angemessen auf diese Aufgaben vorbereitet und tendieren dazu, die Deutsch-Lehrkräfte für diese Aufgaben zuständig zu erklären.

Leider trifft dies aber nur begrenzt zu: Deutsch-Lehrkräfte können und sollen sehr wohl die basalen Fähigkeiten des Lesens und Schreibens im Schriftspracherwerb unterrichten und auch Schüler/innen darin unterstützen, eine angemessene Leseflüssigkeit zu erwerben (vgl. Rosebrock et al. 2011) und elementare Textsorten im Schreibunterricht zu beherrschen. Die *fachbezogene Schriftsprachkompetenz* in der Auseinandersetzung mit Fachtexten zu vermitteln ist jedoch Aufgabe des Fachunterrichts: Das Verstehen einer historischen Quelle muss im Geschichtsunterricht, das Schreiben eines Versuchsprotokolls im Chemieunterricht gelehrt werden.

Da dies jedoch bislang in der grundständigen Lehrerbildung noch kaum gelehrt wird, hat sich ein europäisches Projekt zum Ziel gesetzt, ein internationales Fortbildungsprogramm für Lehrkräfte aller Unterrichtsfächer (in den Sekundarstufen) zu entwickeln, um diese dazu zu befähigen, der Vermittlung schriftbezogener Lernkompetenzen im Unterricht den angemessenen Stellenwert zu geben. Dieses in den Jahren 2011 bis 2013 durchgeführte Projekt trug den recht komplizierten Titel: »*Basic Curriculum in Teachers' In-Service Training in Content Area Literacy in Secondary Schools*«, für den

sich das Akronym *BaCuLit* eingebürgert hat. Bevor in den nachfolgenden Abschnitten genauer auf konzeptionelle Aspekte dieses Programms eingegangen wird, soll zunächst das zugrunde liegende Projekt kurz vorgestellt werden.

Das BaCuLit-Curriculum wurde im Rahmen eines *Comenius*-Projektes von einem internationalen Konsortium entwickelt, in dem ausgewiesene Expert/innen aus Leseforschung und Lehrerbildung ihr Wissen und ihre Erfahrungen zusammentrugen. Das Projekt wurde von der Verfasserin dieses Beitrages (an der Universität Köln) geleitet und getragen von zehn Einrichtungen aus sieben Ländern, die die geographische, soziale und kulturelle Diversität Europas angemessen repräsentieren: Beteiligt waren Universitäten und Lehrerbildungs-Einrichtungen aus Deutschland, Holland, Norwegen, Portugal, Rumänien, Schweden, Ungarn sowie zwei Expert/innen aus den USA. Das Curriculum wurde in Pilot-Kursen in sieben Lehrerfortbildungs-Einrichtungen in sechs europäischen Ländern mit der Zielgruppe erprobt, evaluiert und anschließend optimiert; es liegt nun in der beträchtlich überarbeiteten Endversion vor.

Das BaCuLit-Kerncurriculum wurde mit dem Ziel entwickelt, die Mindestkenntnisse zu definieren, über die jede/r Fachlehrer/in in Sekundarschulen in der EU zum Thema »Förderung von Lese-, Schreib- und Lernkompetenzen im Fachunterricht« verfügen sollte. Das Projekt sieht sein zentrales Anliegen in der Verbesserung von *Lernkompetenzen* von Schüler/innen, konzentriert sich aber auf Lesekompetenzen (kombiniert mit *Schreibkompetenzen*): Es möchte Lehrkräfte befähigen, Lerner/innen darin zu fördern, effektiver zu lesen, ihre Lesegewohnheiten zu verändern, in allen Fächern Textverständnisstrategien aufzubauen und ein stabiles Selbstkonzept als Leser zu entwickeln. Besonders wichtig ist dafür die »fachbezogene Lesekompetenz« (*disciplinary literacy*) oder das »Lesen in allen Fächern« (*content area literacy*). Der Begriff der fachbezogenen Lesekompetenz bezieht sich dabei auf die Kompetenz von Lehrer/innen, im Unterricht in allen Fächern und Schulstufen/Schulformen die notwendigen *fachspezifischen* Lese-, Schreib- und Lernkompetenzen zu vermitteln, nicht nur die generellen Basiskompetenzen im muttersprachlichen Unterricht.

Zu diesem Zweck wurden sechs Module entwickelt, die in jeweils durchschnittlich sechs Zeitstunden unterrichtet werden können, das heißt entweder in einer Ganztages-Veranstaltung oder zwei Halbtages-Veranstaltungen; beides hat in der Pilotphase stattgefunden, wobei sich das Format von

zwei Halbtages-Veranstaltungen besser bewährt hat. Wir empfehlen, dass pro Monat ein Modul unterrichtet werden sollte (also z.B. alle 14 Tage ein 3-stündiger Kurs), so dass der gesamte Kurs sich über ein halbes Jahr erstreckt. Da die Bedingungen der Lehrerfortbildung nicht nur in den einzelnen Bundesländern in Deutschland, sondern erst Recht im gesamteuropäischen Raum sehr unterschiedlich sind, wurde die jetzt vorliegende Endfassung (nach der Auswertung der Pilotkurse in sechs Ländern) noch einmal gründlich überarbeitet und stärker zeitlich flexibilisiert: Nicht alle Module umfassen strikt sechs Stunden (wie in der Pilotversion); manche können in drei Stunden vermittelt werden, andere dauern dagegen acht oder neun Stunden - dies hängt auch ab von den Vorkenntnissen der jeweils zu unterrichtenden Zielgruppe. Ferner können manche Inhalte abhängig von den nationalen Gegebenheiten optional behandelt werden. So können durchaus einzelne Module separat unterrichtet werden, falls andere Themen in der Zielgruppe bereits bekannt sind. Wir empfehlen dennoch als Regel, dass der gesamte Kurs angeboten wird, da er einer sequenziellen Logik folgt und insbesondere durch die Module 1 und 6 gerahmt ist.

Das BaCuLit Curriculum stellt alle Materialien für die Fortbildungsveranstaltungen zur Verfügung: PPT-Folien (mit Kommentaren für die Trainer/innen), ein Arbeitsbuch für die Kursteilnehmer/innen mit allen Materialien und Aufgaben, ein Handbuch für die Trainer/innen mit Vorschlägen für genaue Ablaufpläne der einzelnen Module und dem notwendigen wissenschaftlichen Hintergrund. Jedes Modul knüpft an die alltäglichen Unterrichtserfahrungen der Teilnehmer/innen an, bietet neben knappen Sachinformationen vor allem neue Materialien und Lehrverfahren, die direkt im eigenen Unterricht erprobt, im Portfolio oder auf der Lernplattform dokumentiert und in den Kursen reflektiert werden können (vgl. die vertiefenden Ausführungen in Abschnitt 5).

3 Welches Konzept von *gutem Unterricht* liegt dem BaCuLit-Programm zugrunde?

Das Konzept von BaCuLit stützt sich auf Ergebnisse der internationalen Lehr-Lernforschung, die in den letzten Jahrzehnten viele Erkenntnisse darüber gewonnen hat, wie das Lernen von Schüler(inne)n durch »guten Unterricht« wirkungsvoll unterstützt werden kann (vgl. dazu auch den Beitrag von Philipp

in diesem Band). Zwei Arten von Daten sind dafür besonders aufschlussreich: zum einen die (qualitative) *Beobachtung* von Unterricht (und ggf ergänzende Befragung) von »guten« (und weniger guten) Lehrkräften, zum anderen die *Messung von Effekten* in sogenannten »Interventionsstudien«, in denen neue Unterrichtsverfahren erprobt und die Lernfortschritte der Schüler/innen im Vergleich zu einer »normal« arbeitenden Kontrollgruppe gemessen werden. In den USA hat beispielsweise M. Pressley mit seinem Team mehrere Schulen untersucht, deren Schüler/innen im Vergleich zu ähnlichen Schulen überraschend gute Leistungen erzielten, und aus den ausgewerteten Beobachtungen die Merkmale »guter« Schulen bzw. »guten« Unterrichts abstrahiert (vgl. u.a. Pressley et al. 2004, 2006, 2007). Die Ergebnisse dieser Studien decken sich in vielen Punkten mit den (quantitativen) Meta-Analysen, die die Ergebnisse zahlloser Interventionsstudien übersichtlich zu bündeln versuchen. Die bekannteste dieser Studien stammt von dem neuseeländischen Bildungsforscher John Hattie und wurde 2009 unter dem Titel »*Visible Learning*« veröffentlicht (deutsche Übersetzung: »Lernen sichtbar machen«); sie gilt bereits heute als Meilenstein der internationalen empirischen Bildungsforschung, der die zentralen Einflussgrößen auf den Lernerfolg von Schüler(inne)n umfassend bilanziert. Hattie hat mit seinem Team für »*Visible Learning*« die Ergebnisse von 800 Meta-Analysen der letzten Jahrzehnte zu über 50.000 englischsprachigen Einzelstudien mit 83 Mio. Schüler/innen ausgewertet; er identifizierte 138 verschiedene Einflussfaktoren auf schulische Leistungen von Schüler/innen und klassifizierte sie nach deren Effektstärke. So bildet die Studie die größte Datenbasis zur Unterrichtsforschung, die je zur Verfügung stand.

Hatties Erkenntnisse werden in den nächsten Jahren sicher auch in Deutschland dazu beitragen, den Unterricht sowie die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften zu verändern. Aus der Hattie-Studie ergeben sich nämlich weitreichende Schlussfolgerungen für guten Unterricht in der Schule: Zum einen zeigt sich, dass Lehrkräfte und deren Unterricht die zentralen Einflussfaktoren für erfolgreiches schulisches Lernen sind. Zum anderen sind laut Hattie Reformen eher im Bereich der Unterrichtsentwicklung als im Bereich der Strukturreformen lohnenswert. Auch die Faktoren, die sich im Einzelnen als besonders wirkungsvoll erwiesen haben, weisen eine hohe Übereinstimmung zu den Erkenntnissen aus der Beobachtung »guter« Lehrer auf; Hattie fasst sie zusammen zu der Erkenntnis, dass Lehrer/innen als *activators* und *change*

agents wirken müssen und nicht bloß als *facilitators*. Das Konzept des Lehrers als *activator* ist eng verknüpft mit dem Konzept des »Visible Learning«: Lehren und Lernen muss für beide Seiten *sichtbar* werden; der Lehrer muss gewissermaßen zum Schüler und der Schüler zum Lehrer werden. Ein *change agent* aktiviert, lenkt und begleitet aktiv das Lernen der Schüler/innen. Ein *facilitator* arbeitet hingegen eher nach einem konstruktivistischen Konzept: Er stellt das Material und entsprechende Lernarrangements zur Verfügung, bietet aber keine Aktivierung oder Führung der Schüler/innen. Die durchschnittlichen Effektstärken dieser verschiedenen Lehrstile für den Lernerfolg der Schüler/innen unterscheiden sich deutlich, wie die in Abbildung 1 ausgewählten Beispiele zeigen können. (Für die Interpretation der Daten ist wichtig zu wissen, was die Zahlen bedeuten. Hattie selbst gibt dazu an: Die Effektstärke $d = .0$ bis $.20$ bedeutet, dass es keinen oder kaum einen Effekt gibt, $.20$ bis $.40$ bedeutet einen moderaten Effekt, $.40$ bis $.60$ einen großen und über $.60$ einen sehr großen Effekt.)

Lehrer als »activator«	d	Lehrer als »facilitator«	d
Qualität des Lehrens	0.77	Klassen verkleinern	0.23
Reziprokes Lehren	0.74	Simulationen und Spiele	0.32
Feedback geben	0.72	Forschendes Lernen	0.31
Lehrer-Schüler-Verhältnis	0.72	Individualisiertes lernen	0.20
Metakognitive Strategien	0.67	Problemorientiertes Lernen	0.15
Direkte Instruktion	0.59	Homogene Lerngruppen	0.11
Hohe Ziele	0.56	Induktives Lehren	0.06

Abb. 1: Effektstärken unterschiedlichen Lehrerverhaltens (Quelle: Hattie 2009, S. 237 ff. und 297 ff.)

Das Bild der »idealen« Lehrkraft, das sich aus Hatties und vielen anderen Studien ableiten lässt, könnte man in der Mitte ansiedeln zwischen dem traditionellen »*sage on the stage*«, der sich vor allem als Wissensvermittler sieht und einen stark lehrerzentrierten Unterricht praktiziert, und dem konstruktivistischen »*guide on your side*«, der sich als Lernarrangeur begreift und seinen

Schüler/innen ein (zu) hohes Maß an Eigenaktivität abverlangt (oder sie aus Bequemlichkeit weitgehend sich selbst und vorgefertigten Lernaufgaben überlässt). Der Mittelweg des »*teacher as activator*« und »*change agent*« beschreibt eine Lehrkraft, die ihren Schüler/innen anspruchsvolle Aufgaben stellt, sie also auf hohem Niveau herausfordert und ihnen maximale Unterstützung bei der Bewältigung dieser Aufgaben zukommen lässt.

Philipp & Scherf referieren in einem Beitrag zur »zentrale(n) Bedeutung der Lehrkraft für die Vermittlung selbstregulierten Lesens« die Ergebnisse verschiedener qualitativer Studien zu gutem Lese- und Schreibunterricht und abstrahieren daraus (mit Bezug auf Mohan, Lundeberg & Reffitt 2008) zwölf Merkmale eines solchen Unterrichts, die im nachfolgenden Kasten vollständig wiedergegeben werden, da sie sehr treffend die Vorstellung von *gutem Unterricht* zusammenfassen, die dem Unterrichtsmodell von BaCuLit zugrunde liegt.

Merkmale guten Lese- und Schreibunterrichts (nach Mohan et al. 2008)

▶ 1. *Fertigkeiten und Strategien gleichermaßen vermitteln:*

Effektive Lehrkräfte vermitteln sowohl basale Fertigkeiten als auch Strategien mit dem Ziel, erstere zu automatisieren und letztere bewusst und aktiv einzusetzen.

▶ 2. *Viel Zeit für Lesen und Schreiben:*

Der Großteil des Schultags wird mit Lernen, insbesondere dem des Lesens und Schreibens verbracht. Kinder haben häufig die Gelegenheit, für sich oder mit anderen zu lesen. Ebenfalls war das Schreiben eine selbstverständliche, häufige Tätigkeit.

▶ 3. *Vielfältige soziale Lehrarrangements:*

Die Klassenmitglieder erleben vielfältige soziale Lernformen bei Schreib- und Leseaufgaben, zum Beispiel in Paaren, Gruppen oder der gesamten Klasse.

▶ 4. *Modellieren des zu Lernenden:*

Effektive Lehrkräfte demonstrieren das, was gelernt werden soll, modellhaft vor der ganzen Klasse und meist für einzelne Lerngruppen mit spezifischen Schwierigkeiten nochmals bzw. gesondert in Form von Mini-Lektionen.

▶ 5. *Überwachung der Anwendung:*

Die Lehrpersonen überwachen die richtige Anwendung und wiederholen die Instruktion, wenn es notwendig erscheint.

▶ *6. Individualisierung:*

Je nach Bedürfnissen des Lerners erhält er - oft in 1-zu-1-Situationen - individualisierte Instruktionen oder Förderunterricht.

▶ *7. Einbettung der Instruktion:*

Die Vermittlung von Fertigkeiten und Strategien erfolgt zum einen in authentischen Lese- und Schreibsituationen und zum anderen in einer reichhaltigen Leseumgebung (Klassenzimmer mit Bibliotheken und Leseecken).

▶ *8. Selbst- und Fremdeinschätzung der Schülertexte:*

Schülern wurden Kategorien zur Verfügung gestellt, mit denen sie ihre Texte beurteilen können. Diese Kategorien wurden immer differenzierter, um so eine Entwicklung zu stimulieren, und wurden zusätzlich für Rückmeldungen von anderen eingesetzt, die häufig zum Einsatz kamen.

▶ *9. Unterstützung:*

Die Lehrpersonen lieferten gerade so viel Unterstützung, dass eine Steigerung aus eigener Kraft möglich war, sie formulierten angemessen hohe und erreichbare Erwartungen und sie ermutigten die Schüler, zu herausfordernden Texten zu greifen.

▶ *10. Klassenmanagement:*

Die Lehrkräfte schufen vom ersten Tag an ein positives Klassenklima, in dem sie klare Erwartungen an das Verhalten formulierten, Regeln und Routinen etablierten und Verhaltensabweichungen freundlich, aber bestimmt korrigierten.

▶ *11. Betonung selbstregulierten Lernens:*

Die Lehrkräfte legten großen Wert darauf, dass die Schüler zu unabhängigen und aktiven Denkern werden, d.h. ihr Lernen planen, steuern und überwachen. Sie modellierten ihre Metakognitionen mit lautem Denken und ließen die Schüler ihre eigenen bewerten.

▶ *12. Motivierende Lernumgebung:*

Gute Lehrkräfte wendeten bis zu 50 unterschiedliche Mechanismen bzw. Verhaltensweisen an, um ihre Schüler zu motivieren, wobei es eine deutliche Überlappung zu den vorherigen elf Kategorien gibt.

Quelle: Philipp & Scherf 2012, S. 228f.

Philipp und Scherf fassen die referierten Befunde wie folgt zusammen: »Auf einen allgemeinen Nenner gebracht, ist guter Unterricht ein unterstützender Unterricht, in dem in verschiedenen Sozialformen in einer sicheren, regelgelei-

teten Lernumgebung Lese- und Schreibfähigkeiten in gut situierten Anlässen und mit dem Ziel der Selbstregulation vermittelt werden. Damit deutet sich schon an, dass die Förderung von »warmer« Motivation und »kalter« Kognition integrativ erfolgt.« (Philipp & Scherf 2012, S. 240; vertiefend dazu auch der Beitrag von Philipp in diesem Band).

3.1 Sieben Bausteine eines guten Leseunterrichts - Ergebnisse der europäischen ADORE-Studie

Die aus der angelsächsischen Forschung referierten Befunde konnten in der von der Verfasserin geleiteten europäischen ADORE-Studie zu »gutem« Unterricht für leseschwache Jugendliche (*adolescent struggling readers*, abgekürzt ASR) bestätigt werden. Ein Konsortium von Expert/innen aus elf sehr unterschiedlichen europäischen Ländern untersuchte rund 30 Schulen in allen beteiligten Ländern, in denen vorbildliche Programme und Praktiken zur Förderung leseschwacher Jugendlicher etabliert waren, und entwickelte aus deren Analyse den sogenannten »ADORE Reading Instruction Cycle«, ein Modell guten Leseunterrichts (in den Sekundarstufen).

Darüber hinaus wurden die wichtigsten Erkenntnisse der transnationalen ADORE-Teams zusammengefasst in 13 sogenannten »Schlüsselementen guter Praxis« (*key elements of good practice*), von denen sieben auf der Ebene des Unterrichts und sechs auf übergeordneten Ebenen (der Schule, der Kommune, des Bildungssystems insgesamt) verortet sind. Sie alle dienen einem übergeordneten Ziel, nämlich der Veränderung des Lerner- und Leser-Selbstkonzeptes von »*struggling readers*«. Denn Jugendliche, die durch Lese-probleme beeinträchtigt sind, haben in der Regel langjährige schulische Misserfolgserlebnisse hinter sich. Mangelnde Motivation und ein gering entwickeltes Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten prägen die Persönlichkeit von schwachen Leser/innen. Derartigen Lernblockaden lässt sich nicht mit isolierten Maßnahmen beikommen (wie Animationsprogrammen oder Strategietrainings); hier ist eine ganzheitliche Adressierung der Schülerpersönlichkeit geboten. Die *Veränderung des Selbstkonzeptes* der schwachen Leser/innen ist darum das übergeordnete Ziel aller Interventionsmaßnahmen, die das ADORE-Konsortium mit seinen *key elements of good practice* empfiehlt; sie steht auch im Zentrum des *ADORE Reading Instruction Cycle*.

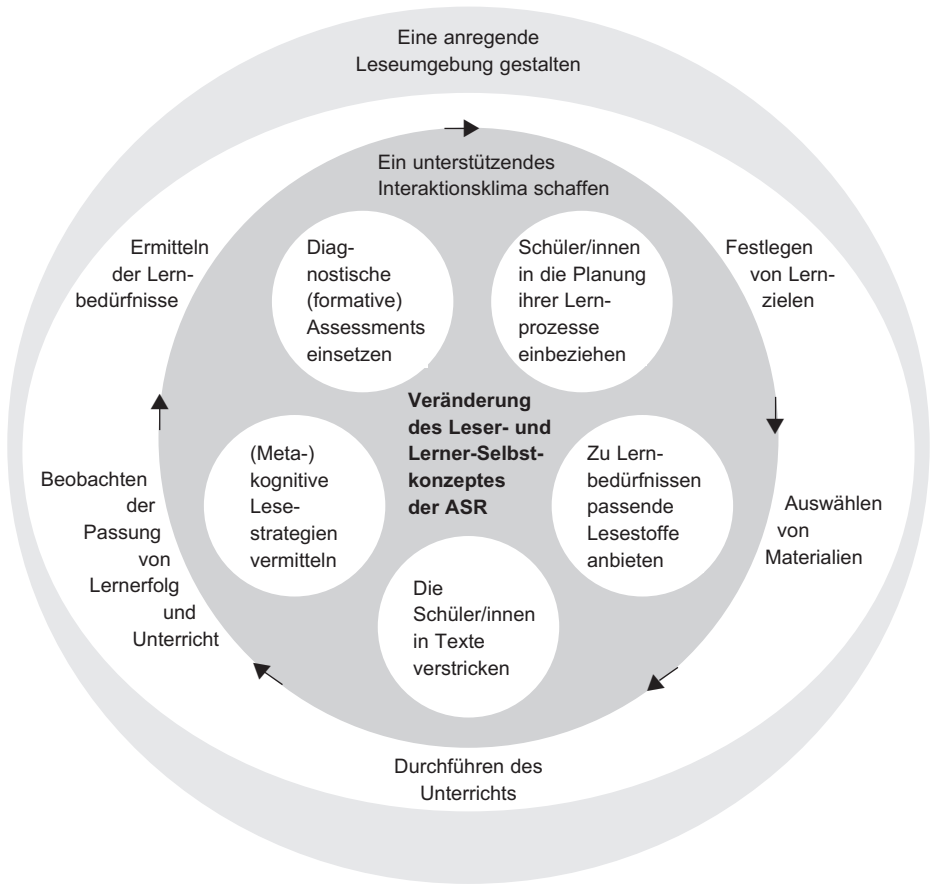


Abb. 2: ADORE Reading Instruction Cycle (ASR steht für Adolescent Struggling Readers)

Die sieben Schlüsselemente guten Unterrichts, die in diesem Modell aufgeführt sind, sollen im Folgenden kurz vorgestellt werden, da sie grundlegend waren für die Konzeption des BaCuLit-Curriculums. Die sechs Elemente auf den übergeordneten Ebenen, die im *Flower Model of Good Practice* gebündelt sind, werden dagegen hier vernachlässigt; sie können nachgelesen werden in den aufgeführten Publikationen zu ADORE oder in der Zusammenfassung der Projektergebnisse (*Executive Summary*) in deutscher und englischer Sprache auf der Webseite www.adore-project.eu.

Baustein 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 (sozial-)psychologischen und einen kognitiven:

(1) Die *soziale Interaktion* zwischen Lehrenden und Lernenden sowie diejenige zwischen den Schüler/innen 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 Lernenden sind nach wissenschaftlichen Erkenntnissen Lehrer-Schüler-Dialoge im Sinne des »*cognitive apprenticeship approach*«, der sogenannten »kognitiven Meisterlehre«, die bereits in den 1980er Jahren als Konzept effektiven Lehrens von amerikanischen Wissenschaftlern entwickelt wurde (Collins et al. 1989): 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 Schüler/innen 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 (vgl. Abschnitt 3 im Beitrag von Souvignier in diesem Band). Dieses Konzept, das wir in seiner Weiterentwicklung zum »*Reading Apprenticeship Approach*« durch die »*Strategic Literacy Initiative*« des WestEd-Institutes in Oakland (Kalifornien) zur Grundlage des BaCuLit-Unterrichtsmodells gemacht haben, basiert unter anderem auf den Ansätzen des russischen Psychologen Lev Vygotski:

Er hat die grundlegende Erkenntnis entwickelt, dass wirksames Lernen in der »Zone der nächst höheren Entwicklung« stattfindet. Diese »Zone« beschreibt das Anforderungsniveau jenseits des aktuellen Fähigkeitsniveaus eines Lerners, aber nicht so weit jenseits, dass es unmöglich zu erreichen wäre. Lernaufgaben, die *unterhalb* dieser Zone angesiedelt sind, würden den Lerner nicht herausfordern, also keine Lerneffekte haben oder sogar langweilig sein.

Lernaufgaben, die weit *oberhalb* dieser Zone liegen, würden den Lerner überfordern und zu Frustration oder Resignation führen. Die »Zone der nächst höheren Entwicklung« ist also ein Lernraum, in dem der Lerner - angeleitet durch einen Lehrer oder unterstützt durch einen sonstigen »kompetenten Anderen« - sein Wissen und seine Fähigkeiten tatsächlich weiterentwickeln kann (vgl. Vygotsky 1978; zu Reading Apprenticeship vgl. Schoenbach et al. 2012).

Baustein 2:

Diagnostische (formative) Assessments einsetzen

Innerhalb des ADORE-Modells eines guten Leseunterrichts spielt die Lernstandsfeststellung durch ein kontinuierliches sogenanntes *formatives Assessment* eine zentrale Rolle. Diese Art der Diagnostik hat aber gänzlich andere Funktionen als die im traditionellen Unterricht übliche *nachträgliche* Überprüfung der Lernleistungen der Schüler/innen:

- (1) Sie ist das entscheidende Instrument zur Abstimmung aller Unterrichtsplanungen auf die Lernbedürfnisse der einzelnen Schüler/innen und
- (2) sie bildet die Basis für eine kontinuierliche Kommunikation mit den Lernenden über ihre Lernfortschritte.

Baustein 3:

Die Schüler/innen in die Planung ihrer Lernprozesse einbeziehen

Ob den Schüler/innen die Möglichkeit gegeben wird, ihren Lernprozess mitzubestimmen und ihn selbst zu kontrollieren, ist insbesondere für leistungsschwache Leser/innen und Lerner/innen 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.

Baustein 4:

Zu Lernbedürfnissen passende Lesestoffe anbieten

Schülerzentrierte Unterrichtspraktiken hängen eng mit Lesematerialien zusammen. Besonders *struggling readers* profitieren von *authentischen Texten*, die

für sie thematisch interessant und subjektiv bedeutungsvoll sind: Da ihre Motivation und Selbstzuversicht hinsichtlich der Auseinandersetzung mit Texten besonders fragil sind, kommt es gerade für sie darauf an, eine solche Anstrengung durch das Angebot subjektiv bedeutsamer Texte »lohnenswert« zu machen. Da die Interessen von einzelnen Schüler/innen 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.

Baustein 5:

Die Schüler/innen in Texte verstricken

Für die Entwicklung des Textverstehens und der Freude am Lesen ist es notwendig, dass sich die Lernenden 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/e Leser/in vollkommen in die Leseaktivität vertieft ist und dabei sich selbst und das Zeitgefühl vergisst.
- (2) Involviert sein kann der/die Lesende außerdem hinsichtlich des Textinhaltes. Hierbei geht es um den Verstehensprozess beim Lesen, der es ermöglicht, die Aussage des Textes nicht nur angemessen zu erfassen, sondern auch auf eigene Erfahrungen und Gefühle zu beziehen.

Diese Verstrickung in Texte geschieht, wenn Schüler/innen in Zusammenarbeit mit ihren peers und Lehrkräften eigene Reaktionen und Meinungen entwickeln dürfen. Wie auch immer diese individuellen Formen der Auseinandersetzung mit einem Text aussehen mögen (Poster, Zeichnungen, szenische oder mediale Gestaltungen ...) - diese Praktiken haben einen positiven Einfluss auf die Lesemotivation, da sie die Lernenden in die Lage versetzen, ihre eigenen Handlungs- und Denkspielräume auszuprobieren. Bezüglich der kognitiven Aspekte von Involviertsein ist zu ergänzen, dass Gespräche über Texte, Bücher oder Theaterstücke das Textverständnis der Leser/innen und ihre interpretativen Fähigkeiten fördern.

Baustein 6:

Kognitive und metakognitive Lesestrategien vermitteln

Ein auffälliges Kennzeichen von leseschwachen Jugendlichen ist, dass sie selber ihre Leseschwierigkeiten meist nicht erkennen. Sie lesen in der Regel wenig und haben ein geringes Selbstvertrauen in ihre Lesefähigkeiten. Sie sind nicht oder kaum 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. Die Vermittlung kognitiver und metakognitiver Lesestrategien sowie die Förderung von selbstregulierenden Fähigkeiten ist darum ein zentrales Element im *ADORE-Reading Instruction Cycle*.

Baustein 7:

Eine anregende Leseumgebung gestalten

Die von den *ADORE*-Expert/innen besuchten Schulen unterschieden sich deutlich unter dem Gesichtspunkt, ob ihre Räume als spezifische Lese- und Arbeitsorte gestaltet waren. Insbesondere für leseferne Schüler/innen 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, sowie
- diverse Präsentationsmöglichkeiten für Leseangebote und Arbeitsergebnisse wie Vitrinen, Pinnwände usw.

Das BaCuLit-Projekt baut auf diesen Erkenntnissen der *ADORE*-Studie auf, insbesondere auf dem im *ADORE-Reading Instruction Cycle* gebündelten Modell guten Unterrichts, das den Erkenntnissen der internationalen qualitativen Unterrichtsforschung und quantitativen Bildungsforschung entspricht. Auf dieser Basis wurde in dem Projekt selbst von allen Partnern gemeinsam das nachfolgend dargestellte Unterrichtsmodell entwickelt.

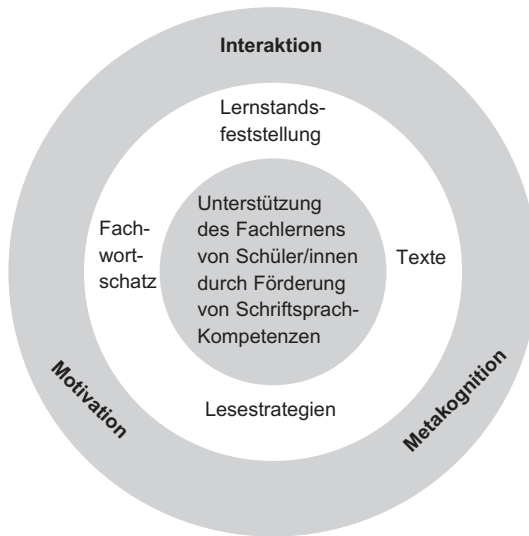


Abb. 3: Das Unterrichtsmodell von BaCuLit

3.2 Das Unterrichtsmodell von BaCuLit

Das Unterrichtsmodell von BaCuLit (*»BaCuLit Lesson Planning Framework«*) ist ebenfalls als Kreis gestaltet, um die zyklische Dynamik von Unterricht zu unterstreichen und die Kontinuität zum *ADORE-Reading Instruction Cycle* zu betonen. Analog zu den sieben Schlüsselementen guter Praxis im *ADORE-Modell* enthält auch das *BaCuLit-Modell* sieben Elemente und ein übergeordnetes Ziel in der Mitte, das in diesem Falle lautet: *»Unterstützung des fachlichen Lernens der Schüler/innen durch Förderung ihrer Schriftsprachkompetenzen«*. Dies beschreibt das Ziel, das die Lehrkräfte immer im Blick behalten sollen, wenn sie sich selbst in *content area literacy* im Rahmen des *BaCuLit-Kurses* fortbilden. Die weiteren sieben Elemente sind in zwei Kreisen um den mittleren Kreis angeordnet, um auf eine qualitative Differenz aufmerksam zu machen: Im inneren Kreis finden sich vier Elemente, die jeweils den Inhalt eines Fortbildungs-Moduls bezeichnen, während im äußeren Kreis drei modulübergreifende Prinzipien der Unterrichtsplanung abgebildet sind, die *jeden* guten Unterricht fundieren müssen, was immer sein Inhalt oder Schwerpunkt im Einzelnen sein mag.

Diese drei übergreifenden Prinzipien sollen zunächst vorgestellt werden; es sind Metakognition, Interaktion und Motivation (*engagement*). Das Prinzip der *Metakognition* fokussiert beim Kompetenzerwerb - zum Beispiel der Vermittlung von »Lesestrategien« (Modul Nr. 4) - auf die gemeinsame Reflexion und fortlaufende Überwachung der eigenen Lernprozesse, so dass die Schüler/innen zu metakognitiven und selbstregulierten Lerner/innen werden können. Das Prinzip der *Interaktion* beschreibt zunächst eine positive, lernförderliche Lehrer-Schüler-Beziehung, die ein Klima der Akzeptanz und Sicherheit im Klassenzimmer herstellt, in dem Lernprozesse gedeihen können. Auf einer zweiten Ebene beschreibt es jedoch auch die Merkmale eines lernförderlichen Unterrichtsstils, der dem Modell des »cognitive apprenticeship« bzw. des davon abgeleiteten »reading apprenticeship« (Meisterlehre im Lesen) folgt (s.o.). Das Prinzip der *Motivation* verweist hingegen darauf, dass ohne eine aktive Involvierung der Schüler/innen kein Unterricht gelingen wird. Einige grundlegende Aspekte hier sind: Interesse am Gegenstand, die Bereitschaft, sich herausfordernden, aber subjektiv bedeutungsvollen, »authentischen« Aufgaben zu stellen, und die wachsende Überzeugung von der eigenen Fähigkeit, diese Aufgaben erfolgreich meistern zu können (die Psychologen nennen dies »Selbstwirksamkeitsüberzeugung«). Ebenso gehört jedoch zu diesem Prinzip auch die Motivation der Lehrkräfte selbst, sich für die Lernfortschritte ihrer Schüler/innen zu engagieren. Die Erwartungen der Lehrkräfte wirken dabei oft als »*self-fulfilling prophecy*«: Wenn Schüler/innen innerlich »abgeschrieben« werden, lernen sie meistens tatsächlich nichts, und umgekehrt: Wenn Lehrer/innen es als ihre Aufgabe sehen, gerade schwächere Lerner/innen aktiv und positiv zu unterstützen, werden diese oftmals zu erstaunlichen Leistungen angespornt (vgl. Timperley 2008).

Die Perspektive der Lehrer/innen zu ändern - weg von einer ausschließlichen Orientierung am Lernstoff hin zu einer Orientierung an den Schüler/innen und der Unterstützung ihres *Kompetenzerwerbs* - ist eine der großen Herausforderungen, denen sich der BaCuLit-Kurs widmet. Darum findet sich im Zentrum des zyklisch angelegten BaCuLit-Curriculums als übergeordnetes Ziel: »Förderung des Selbstkonzeptes von Lehrkräften als Vermittler fachspezifischer Schriftsprachkompetenzen« (vgl. Abb. 4). Denn eine wesentliche Implikation der *Kompetenz-Orientierung* anstelle einer *Stoff-Orientierung* ist das Umdenken der Lehrkräfte selbst und in letzter Instanz eine Erweiterung

oder Veränderung ihres professionellen Selbstverständnisses (was im BaCuLit-Modell in dem Begriff *Selbstkonzept* gefasst wird). Ihr eigenes professionelles Weiterlernen muss sich an Fragen orientieren wie: A) Was können meine Schüler/innen schon? B) Was sollen/müssen sie können, um den Anforderungen einer befriedigenden Lebensgestaltung gewachsen zu sein? C) Wie kann ich sie unterstützen, von A nach B zu kommen, und welche Kompetenzen benötige ich selbst dafür? Darum ist es eine zentrale Bedingung einer erfolgreichen Lehrerfortbildung, dass im Mittelpunkt die Frage steht: »*What knowledge and skills do we as teachers need to enable our students to bridge the gap between current understandings and valued outcomes?*« (Timperley 2008, S. 28; dt.: Welches Wissen und welche Fähigkeiten brauchen wir als Lehrer/innen *um* unsere Schüler/innen *zu befähigen*, die Kluft zwischen ihren aktuellen und ihren erwünschten Kompetenzen zu überbrücken?)

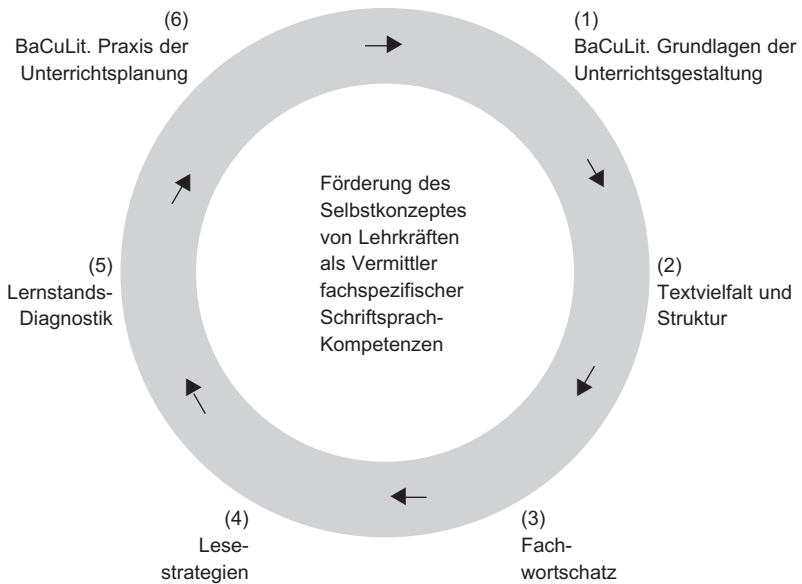


Abb. 4: Das BaCuLit-Curriculum

Was Lehrer/innen wissen und können sollten, um ihre Schüler/innen aktiv bei der Meisterung anspruchsvoller Lese-, Schreib- und Lernaufgaben im Fachunterricht zu unterstützen, ist Gegenstand der vier Module, die im inneren Kreis des Modells zur Unterrichtsplanung zu finden sind: Modul 2 beschäftigt sich mit Texten (Textstrukturen und Textvielfalt), Modul 3 mit dem Unterrichten von Fachvokabular, Modul 4 mit der Vermittlung von (kognitiven, metakognitiven und selbstregulativen) Lesestrategien und Modul 5 mit formativer Lernstands-feststellung (*formative assessment*). Diese vier Module werden gerahmt von den Modulen 1 und 6, in denen das gesamte BaCuLit-Konzept und speziell die drei übergreifenden Prinzipien des Modells zur Unterrichtsplanung zunächst vorgestellt (Modul 1) und am Ende des Kurses in einer eigenen Unterrichtsplanung jedes Teilnehmers/jeder Teilnehmerin umgesetzt werden (Modul 6).

4 Welche Herausforderungen sind mit dem BaCuLit-Unterrichtsmodell für Lehrer/innen aller Unterrichtsfächer verbunden?

Wir wissen nicht erst seit John Hattie (2009), dass den Lehrer(inne)n eine zentrale Schlüsselrolle bei der Veränderung von Schule und Unterricht zukommt; auch das ADORE-Projekt hat unterstrichen, dass *teacher expertise* eine herausragende Bedeutung für »gute« Förderpraxis leseschwacher Jugendlicher hat (vgl. Gaile in Garbe et al. 2010, S. 189 ff.), und die angelsächsische Forschung weiß dies längst (vgl. den Überblick von Philipp in diesem Band). Die erforderliche *Professionalität* durch entsprechendes Wissen, Können und Handeln bei den Lehrkräften sicherzustellen ist allerdings sowohl für diese selbst als auch (und erst Recht!) für die Bildungspolitik eine der größten aktuellen Herausforderungen. Denn eine wirksame und nachhaltige Steigerung der Lese- und Schreibkompetenzen von Schüler(inne)n wird man nur durch eine Veränderung von Unterricht erreichen, die nicht »hinter dem Rücken« der Lehrkräfte geschehen wird, sondern intentional und motivational von ihnen getragen werden muss. Ihre *professionelle Weiterqualifizierung* in Hinblick auf das entsprechende Wissen und Können, aber auch die Motivation und Bereitschaft zur Umsetzung muss darum der vorrangige Inhalt von bildungspolitischen Reformprogrammen sein, nicht die Verbreitung von »Materialien und Konzepten«, wie es etwa das bundesweite KMK-Programm *ProLesen - Auf dem Weg zur Leseschule. Materialien und Konzepte zur Leseförderung in*

allen Unterrichtsfächern vorsah oder wie es im schleswig-holsteinischen Programm *Lesen macht stark* im Zentrum steht. Natürlich sind auch Materialien, Konzepte und Lesestrategieprogramme wichtig, aber sie werden nur im Unterricht wirksam werden, wenn sie aktiv und kompetent von Lehrkräften umgesetzt werden.

Der Handlungsbedarf im Bereich der Lehreraus- und -fortbildung ist demzufolge evident, aber die Größe der Herausforderung wird erst richtig klar, wenn man Studien darüber hinzuzieht, welche Veränderungen von den Lehrkräften vollzogen werden müssen, bevor sich erkennbar etwas in ihrem alltäglichen Unterricht ändert. Philipp referiert einschlägige qualitative Studien aus dem angelsächsischen Raum, die eindrucksvoll veranschaulichen, welche Hürden Lehrkräfte »auf dem Weg zum strategieorientierten Unterrichten« nehmen müssen (Phillipp 2012, S. 71-89, vgl. auch seinen Beitrag in diesem Band). Hier soll zur Veranschaulichung eine dieser Studien knapp skizziert werden:

Die Forscherin Valerie Anderson (1992) arbeitete mit Lehrkräften von Sechst- bis Elftklässlern mit besonderen Lernschwierigkeiten; es sollten Lesestrategien in Kleingruppen implementiert werden. Eine Gruppe von Lehrkräften (die Experimentalgruppe) bekam dabei Unterstützung, die andere (Kontrollgruppe) nicht - oder genauer: letztere erhielten nur die Texte, an denen die Lesestrategien erarbeitet werden sollten, also das *Material*. Die *personale* Unterstützung der Lehrkräfte in der Experimentalgruppe bestand darin, dass sie von einer erfahrenen Lehrkraft begleitet wurden, die die zu unterrichtenden Methoden bereits kannte; ferner erhielten sie mehrere Fortbildungen, bei denen ihnen u.a. Listen mit hinderlichen und förderlichen Verhaltensweisen auf Seiten der Schüler/innen und auf Seiten der Lehrer/innen vorgestellt und gemeinsam erarbeitet wurden. Aus der Liste mit den bei den Lehrkräften angestrebten Veränderungen wird nachstehend ein kleiner Auszug dokumentiert (die vollständig übersetzte Listen für Schüler und Lehrer finden sich bei Philipp 2012, S. 72f.). Den Lehrer(inne)n wurde zudem in den Fortbildungen demonstriert, wie sie die erwünschte Strategie-Instruktion in ihrem Unterricht umsetzen sollten, zum Beispiel durch lautes Denken, kooperative Lernformen und zunehmende Übertragung der Verantwortung auf die Schüler/innen. Zugleich wurde ihnen aber freigestellt, welche der in den Fortbildungen erlernten Methoden sie in welcher Form in ihren Unterricht einfügen wollten. Diese Umsetzung in die Praxis des Unterrichts wurde allerdings selbst wieder von

dem Forscherteam in Form von Videografien dokumentiert und den Lehrkräften als Feedback zur Verfügung gestellt: Jede Lehrkraft der Experimentalgruppe bekam drei (gelungene) eigene Unterrichtsbeispiele auf Video vorgeführt, um die gewünschten Verhaltensänderungen der Lehrkräfte zu verstärken. Wohlgemerkt: Die Kontrollgruppe erhielt alle diese Unterstützungen nicht! Am Ende der Intervention zeigte sich, dass in der Experimentalgruppe große Veränderungen bei den Lehrer/innen und Schüler/innen stattgefunden hatten (Zuwächse zwischen 26 und 80%), während in der Kontrollgruppe (trotz vorgegebener Materialien für die Strategie-Instruktion) nur Zuwächse von 12 Prozent zu verzeichnen waren.

Verhaltensveränderungen der Lehrkraft von	Verhaltensveränderungen der Lehrkraft hin zu
■ Ist auf »richtige« Antworten bedacht und gibt solche Antworten	■ Fokussiert auf die Art, wie Probleme gelöst werden
■ Fokussiert darauf, was Schüler wissen	■ Fokussiert auf Lernen von Neuem
■ Stellt inhaltsbasierte Fragen, die nur zum vorliegenden Text passen	■ Stellt übergeordnete Fragen, die auf viele Texte passen
■ Modelliert Antworten	■ Modelliert Denken und ermutigt Schüler, ihr Denken zu demonstrieren
■ Vermeidet Instruktion beim Lesen	■ Unterrichtet bei Leseaktivitäten, um Verständnis zu erzielen
■ Informiert Schüler nicht über Absichten	■ Erklärt Schülern, was sie lernen und wozu dies gut ist
■ Behält allein Kontrolle darüber, was gelernt wird	■ Lässt Schüler Kontrolle über das übernehmen, was sie lernen sollen
■ Entscheidet, welche Wörter und Inhalte in einem Text schwer sind	■ Unterrichtet Schüler, schwierige Wörter und Ideen zu erkennen
■ Präsentiert nur einfaches Material	■ Präsentiert moderat herausforderndes Material
■ Beginnt Leseunterricht mit Fragen oder Informationen zum Text	■ Beginnt Leseunterricht damit, dass Schüler den Text überfliegen und ihre eigenen Eindrücke und Ziele formulieren
■ Beginnt Leseunterricht mit Motivatoren und beendet ihn mit Fragen	■ Beginnt Leseunterricht mit Zielen bzw. Vorhersagen und kommt am Ende darauf zurück
■ Bekräftigt Homogenität, so dass alle die gleichen Leistungen erreichen	■ Ermutigt verschiedene individuelle Fähigkeiten, damit Schüler ihre Ideen miteinander teilen können

Tab. 1: Verhaltensänderungen bei der Lehrkraft, um aktives Lesen und absichtsvolles Lernen zu fördern (Quelle: Anderson 1992, übersetzt und leicht modifiziert durch Philipp 2012, S. 73; Auszug)

Die von Philipp referierten Studien sind zu unterschiedlichen Zeiten in unterschiedlichen Ländern und mit Lehrern verschiedener Klassenstufen und Unterrichtsfächer entstanden, weisen aber bei allen Unterschieden einige bemerkenswerte Gemeinsamkeiten auf:

- ▶ 1. Veränderungen benötigen *Zeit*, sie erfolgen langsam, diskontinuierlich, werden von Rückschritten begleitet und halten viele Hürden bereit, die die Lehrkräfte nehmen müssen.
- ▶ 2. Veränderungen benötigen *Interaktion und Unterstützung*: In allen Fällen befanden sich die Lehrkräfte in intensivem Austausch mit den Forschern oder Lehrerfortbildern, die sie unterstützten und berieten.
- ▶ 3. Veränderungen benötigen *Anleitungen und »Rezepte«, aber auch Spielraum und Autonomie*: Die Lehrkräfte erhielten in unterschiedlichem Ausmaß Input und Fortbildungen durch ihre Trainer bzw. die Forscher, konnten aber selbst entscheiden, welche Elemente aus Fortbildungen, Trainings oder Anleitungen sie in welcher Weise in ihrem alltäglichen Unterricht anwendeten; es wurden also keine festgelegten Programme von oben vorgegeben. (Dies deckt sich übrigens mit einem Schlüsselement guter Praxis auf Schulebene, das wir im ADORE-Projekt »*teacher participation*« genannt haben, also die Möglichkeit zu aktiver Mitgestaltung von Schulreformen durch die Lehrkräfte, vgl. Pelin in Garbe et al. 2010, S. 143-151.)

Philipp resümiert diese Erkenntnisse wie folgt: »Mit Unterstützung und ausreichend Zeit können Lehrpersonen ihren Unterricht sukzessive verändern, wodurch sie ihren Schülerinnen und Schülern helfen, sich im Schreiben und Lesen substantiell zu verbessern. Das hat freilich seinen Preis: Es sind keine sofortigen Effekte zu erwarten, und Lehrkräfte, die Lese- und Schreibstrategien vermitteln wollen, müssen jene selbst beherrschen. Man kann auch sagen: Den Lernprozess, der bei den Schülerinnen und Schülern erwünscht ist, durchlaufen die Lehrkräfte zuvor selbst.« (Philipp 2012, S. 89).

Ergänzt werden können die vor allem in der angelsächsischen Forschung erarbeiteten Erkenntnisse zu den Bedingungen *wirksamer* Lehrerfortbildungen durch die Dissertation von Daniel Scherf (2011; ersch. 2013), der in einer qualitativ-empirischen Studie mit 21 Lehrkräften verschiedener Gesamtschulen rekonstruierte, unter welchen Bedingungen Lehrerfortbildungen zu Leseförderung tatsächlich Veränderungen des Denkens und Handelns der

Lehrkräfte nach sich zogen bzw. unter welchen Bedingungen sie folgenlos blieben. Drei wichtige Erkenntnisse sind aus dieser Studie zu gewinnen, die Philipp & Scherf (2012, S. 237 ff.) zu drei Thesen verdichtet haben:

► 1. »Die Professionalisierung schulischer Leseförderung gelingt, wenn die Implementation von Leseförderverfahren als kooperative Schulentwicklung gilt.« Dies heißt umgekehrt: »Einzelkämpfer« in Sachen Leseförderung - ohne Unterstützung von Kollegen und Schulleitung - bewirken im Regelfalle nicht viel und geben bald wieder auf.

► 2. »Die Professionalisierung schulischer Leseförderung gelingt, wenn die Implementation von Leseförderverfahren als Vorhaben gilt, das an altbekannte und gekonnte Handlungsweisen anknüpft, gleichzeitig aber neuartiges Handeln beinhaltet.« Dies heißt kurz gesagt: Es ist sehr wichtig, dass bereits vorhandenes Wissen und Können von Lehrkräften genutzt wird, um darauf aufbauend neues Wissen und neue Methoden einzuführen.

► 3. »Die Professionalisierung schulischer Leseförderung gelingt, wenn sie als sequenzieller Prozess verstanden wird. Deren erster Schritt stellt die Handlungsbefähigung der Lehrer für den Unterricht dar. Unbedingter Bestandteil ist zudem die Vermittlung elaborierter lesedidaktischer Kenntnisse.«

Die letzte Erkenntnis halte ich für besonders wichtig, denn sie beinhaltet, dass *zunächst* dem Bedürfnis der Lehrkräfte nach unmittelbar im Unterricht umsetzbaren »Rezepten« Rechnung getragen werden sollte. Wenn diese erfolgreich eingesetzt werden können, das heißt wenn die Lehrkräfte positive Wirkungen neuer Verfahren in ihrem Unterricht erleben, wächst auch die Neugierde und Bereitschaft, sich mit den dahinter stehenden lesedidaktischen Forschungsergebnissen gründlicher auseinander zu setzen - mit anderen Worten: Für effektive Lehrerfortbildungen ist die Reihenfolge »Erst die Praxis, dann die Theorie« ratsam. Klar ist andererseits aber auch, dass eine Fortbildung, die sich *nur* auf »Rezepte« beschränkt, den Anforderungen einer *professionellen Lehrerfortbildung* nicht gewachsen ist, denn: »*Professionelles lesedidaktisches Wissen geht (...) über Rezeptwissen hinaus und zeigt sich im relationalen Planungs- und Reflexionshandeln, in dem der Lehrende mithilfe lesedidaktischen Theoriewissens den Bedürfnissen seiner Leseschüler angemessenen Unterricht entwirft und beständig optimiert*« (Philipp & Scherf 2012, S. 239).

5 Wie unterstützt BaCuLit die Lehrer/innen darin, diese Herausforderungen zu meistern? Die BaCuLit-Prinzipien einer professionellen Lehrerfortbildung

Das BaCuLit-Projekt verlässt sich nicht allein auf die Vermittlung von Wissen, sondern sieht als einen wesentlichen Aspekt von Fortbildung die Veränderung des professionellen Selbstverständnisses («Selbstkonzepts») von Lehrer/innen. Oberstes Ziel ist somit, die Vorstellung davon zu verändern, was ein wirksamer Fachlehrer ist: Nach dem Verständnis von BaCuLit sollen Fachlehrer/innen nicht nur Expert/innen in ihrem Fachgebiet sein, sondern auch Expert/innen für die Vermittlung von Lese-, Schreib- und Lernkompetenzen innerhalb des Fachunterrichts. Wenn Schüler/innen wissen, wie sie Lesen und Schreiben für das Lernen des Inhalts nutzen können, werden sie zu erfolgreichen Lernern, was zu einem Erfolgserlebnis für Lehrer/innen *und* Schüler/innen führt. Aufbauend auf diesem Verständnis von wirksamer Lehrerfortbildung werden die BaCuLit-Workshops an folgenden Prinzipien ausgerichtet:

- Sie geben Lehrer/innen ausführlich Gelegenheit, über ihre Unterrichtserfahrung und ihre Konzepte von Unterricht in ihrem Fach zu reflektieren.
- Sie ermöglichen es Lehrkräften, neue Methoden des Lernens und der Leseförderung zunächst während des Kurses selbst auszuprobieren, bevor sie sie im Klassenzimmer mit ihren Schüler/innen erproben.
- Sie bieten den Lehrkräften zahlreiche Möglichkeiten, (neue) kooperative Lernformen (z.B. in Partner- und Gruppenarbeit) während der Workshops zu erproben.
- Sie stellen während der Kurse grundlegendes lesedidaktisches Wissen in knapper, gut aufbereiteter Form vor (kurze PPT-gestützte Dozenten-Vorträge) und geben Hinweise auf vertiefende Lektüren.
- Sie vermitteln Beispiele gelungener Praxis und bieten Gelegenheiten, diese mit der eigenen Unterrichtspraxis zu verknüpfen.
- Sie stellen Instrumente, Methoden und Unterrichtsstrategien für die Leseförderung vor und modellieren für die Kursteilnehmer/innen, wie diese im Unterricht eingesetzt werden können.

- Sie bieten Übungen und Anleitungen zur Analyse des eigenen Unterrichts, zur Erhebung von Schülerinteressen und zur Lernstandsermittlung von Schülerleistungen.
- Sie stimulieren die wechselseitige Unterstützung der Teilnehmer/innen bei der Veränderung ihres Unterrichts während der Workshops und ggf. über eine Lernplattform; Ziel ist es, produktive Lerngemeinschaften zu bilden.
- Sie bieten individuelles Feedback durch die Fortbilder während der Workshops und begleitende Unterstützung bei der Unterrichtsentwicklung im Bereich Lesen im eigenen Fach an.

Das Lehrer-Arbeitsbuch spielt bei der Umsetzung des BaCuLit-Curriculums eine wichtige Rolle. Es ist gleichzeitig ein Handbuch und ein Portfolio, das die nachhaltige Veränderung des Unterrichts unterstützen soll. Deshalb enthält es zahlreiche Anleitungen, Methoden und Arbeitsmaterialien, die die Lehrer/innen sofort in ihrem Unterrichtsalltag einsetzen können - ganz im Sinne der oben zitierten »Rezepte«, die ein legitimes Anliegen von Lehrer/innen in Lehrerfortbildungen sind. Zugleich jedoch enthält das Lehrer-Arbeitsbuch auch Hintergrund-Informationen und neuen Wissens-Input, der im Rahmen der Kurseinheiten vor allem durch Trainer-Vorträge (und entsprechend aufbereitete PPT-Folien) gegeben werden. Schließlich enthält es Aufgaben und Vorschläge für die praktische Implementierung des Gelernten in die eigene Unterrichtspraxis sowie Materialien zur Evaluation und Reflexion des Kurses.

6 Wie geht es weiter?

Das ISIT-Projekt und die Ausbildung von BaCuLit-Trainer/innen

Eine der großen Herausforderungen für zeitlich befristet finanzierte Forschungs- und Entwicklungsprojekte im Bildungssektor besteht darin, nach Auslaufen der Förderung - und somit ohne weitere finanzielle und personelle Ressourcen - die Projektergebnisse öffentlich bekannt zu machen und vor allem ihre Umsetzung in der Schul- und Unterrichtspraxis sicherzustellen. Das ist bei einem Forschungsprojekt (wie ADORE) bei weitem keine so große

Herausforderung wie bei einem praxisorientierten Entwicklungsprojekt (wie BaCuLit): In ersterem Falle geht es darum, ein Buch, eine Webseite oder einige Artikel zu publizieren sowie die Projektergebnisse auf Konferenzen zu präsentieren, während es mit einer Publikation im Falle von BaCuLit nicht getan wäre. Denn dieses Projekt hat ein Produkt erarbeitet - das Konzept und die praktische Ausgestaltung eines Curriculums - das nun darauf wartet, in die Praxis implementiert zu werden, umso mehr, als dieses Produkt nicht nur in der englischen *Masterversion*, sondern auch in sechs Nationalsprachen vorliegt (deutsch, holländisch, portugiesisch, rumänisch, schwedisch und ungarisch) - und in beliebig viele weitere Nationalsprachen übersetzt werden kann (Anfragen aus Belgien und Russland liegen bereits vor).

Das deutsche Leitungsteam war sich dieser Herausforderung von Anfang an bewusst und hat deshalb noch während der Projektlaufzeit eine Struktur etabliert, die ein Fortbestehen und eine Weiterentwicklung von BaCuLit über das Projektende hinaus gewährleisten: Auf dem letzten Projekt-Workshop wurde ein internationaler Verein nach deutschem Recht gegründet (*BaCuLit Association e.V.*), dem die Eigentumsrechte an dem erarbeiteten Produkt und die Entscheidungsbefugnisse über dessen Weiterentwicklung und die Sicherung von Qualitätsstandards übertragen wurden.

Parallel dazu wurde ein neues Projekt im *Comenius*-Programm beantragt, das die Implementierung von Innovationen in die Lehrer(fort)bildung selbst zum Inhalt und Untersuchungsgegenstand macht: Das Akronym ISIT in diesem Comenius-Projekt steht für »*Implementation Strategies for Innovations in Teachers' Professional Development*« (Implementierungsstrategien für Innovationen in der Lehrerfortbildung). Dieses Projekt hat einen allgemeinen und einen spezifischen Fokus: Als *spezifisches* Beispiel für Innovationen in der Lehrerbildung dient das BaCuLit-Curriculum; als *allgemeine* (also übergeordnete) Fragestellung soll mit den Methoden der Handlungsforschung (*action research*) untersucht werden, welche Chancen und Risiken bei der Implementierung von Innovationen in die Institutionen der Lehrerfortbildung in verschiedenen europäischen Ländern bestehen. Beteiligt sind an diesem Projekt die drei BaCuLit-Länder Deutschland, Rumänien und Ungarn; fünf weitere Länder (Belgien, Finnland, Griechenland, Portugal und Zypern) nehmen als interessierte Beobachter teil. In der ersten Phase des Projektes werden Dozent/innen aus der Lehrerfortbildung in einem halbjährigen *Blended-Learning*-

Kurs zu BaCuLit-Trainer/innen qualifiziert; in der zweiten Phase sollen diese neuen BaCuLit-Trainer/innen dann erkunden, ob und wie BaCuLit-Kurse als regelmäßiges Angebot in ihren Einrichtungen etabliert werden können. Im Ergebnis sollen mindestens 30 zertifizierte BaCuLit-Trainer/innen in drei Ländern ausgebildet worden sein, die nach dem Multiplikatoren-Prinzip weitere Trainer/innen ausbilden und das BaCuLit-Curriculum in der Lehrerfortbildung etablieren. Das ISIT-Projekt wurde mittlerweile von der Europäischen Kommission bewilligt und wird im Dezember 2013 seine Arbeit aufnehmen; weitere Informationen zu diesem Projekt sind zu finden auf der Projekt-Homepage www.isit-project.eu (unter www.alinet.eu).

Klar ist den Mitgliedern der BaCuLit-Assoziation allerdings auch, dass damit der Entwicklungsprozess eines solchen komplexen Projektes nicht abgeschlossen ist: Der nächste Schritt wird sein, die *Wirksamkeit* dieser Maßnahme der Lehrerfortbildung empirisch zu überprüfen, indem in einem Interventions-Kontrollgruppen-Design mit quantitativen und qualitativen Methoden untersucht wird, ob Lehrkräfte, die mit BaCuLit fortgebildet wurden, tatsächlich bessere Lese- und Lernergebnisse in ihrem Unterricht erzielen als solche, denen diese Fortbildung nicht offeriert wurde. Vorbereitungen für solche Studien sind bereits im Gange.

Literatur

- Anderson, V. (1992). A Teacher Development Project in Transactional Strategy Instruction for Teachers of Severely Reading-Disabled Adolescents. In *Teaching and Teacher Education*, 8 (4), 391-403.
- Bos, W., Tarelli, I., Bremerich-Vos, A., Schwippert, K. (Hg.) (2012). IGLU 2011 - Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Collins, A., Brown, J.S. & Newman, S.E. (1989). Cognitive Apprenticeship: Teaching the Craft of Reading, Writing, and Mathematics. In L.B. Resnick (Ed.). *Knowing, Learning and Instruction: Essays in Honour of Robert Glaser*. Hillsdale: Erlbaum, 453-494.
- Duke, N. & Pearson, P.D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A. Farstrup & J. Samuels (Eds.). *What Research has to say about reading instruction*. Newark, DE: International Reading Association, 205-242.
- Garbe, C., Holle, K. & Weinhold S. (Eds.) (2010a). *ADORE - Teaching Struggling Adolescent Readers in European Countries. Key Elements of Good Practice*. Frankfurt/Main et al.: Peter Lang.
- Garbe, C., Holle, K. & Weinhold S. (2010b). *ADORE - Teaching Adolescent Struggling Readers. Ein europäisches Forschungsprojekt über gute (Unterrichts-)Praxis zur Förderung leseschwacher Jugendlicher*. In *Didaktik Deutsch*, 28, 75-97.

- Garbe, C., Gross, M., Holle, K. & Weinhold, S. (2010). Blick über den Zaun: Leseförderung in Europa. Ergebnisse und Einsichten aus dem EU-Projekt ADORE. In Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus/Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hg.). ProLesen. Auf dem Weg zur Leseschule. Leseförderung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern. Aufsätze u. Materialien aus dem KMK-Projekt »ProLesen«. Donauwörth: Auer, 142-156 (auf der Webseite www.leseforum-bayern.de kostenlos zugänglich).
- Hattie, J.A.C. (2009). Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London & New York: Routledge.
- Lankes, E.M. & Carstensen, C.H. (2007). Der Leseunterricht aus der Sicht der Lehrkräfte. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.M. Lankes, K. Schwippert, & R. Valtin (Hg.). IGLU 2006 - Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, 161-193.
- Lankes, E.M. (2004). Leseunterricht in der Grundschule. Unterschiede zwischen Lehrkräften im internationalen Vergleich. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7 (4), 551-568.
- Mohan, L., Lundeberg, M.A. & Reffitt, K. (2008). Studying Teachers and Schools: Michael Pressley's Legacy and Directions for Future Research. In Educational Psychologist, 2, 107-118.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Foy, P. & Drucker, K.T. (2012). PIRLS 2011 International Results in Reading. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Philipp, M. (2012). Besser lesen und schreiben. Wie Schüler effektiver mit Sachtexten umgehen lernen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Philipp, M. & Scherf, D. (2012). Die zentrale Bedeutung der Lehrkraft für die Vermittlung selbstregulierten Lesens. In M. Philipp & A. Schilcher (Hg.). Selbstreguliertes Lesen. Ein Überblick über wirksame Leseförderansätze, Seelze: Kallmeyer/Klett, 226-242.
- Pressley, M., Raphael, L., Gallagher, J.D. & DiBella, J. (2004). Providence-St. Mel School: How a School That Works for African American Students Works. Journal of Educational Psychology, 96 (2), 216-235.
- Pressley, M., Gaskins, I., Solic, K. & Collins, S. (2006). A Portrait of Benchmark School: How a School Produces High Achievement in Students Who Previously Failed. Journal of Educational Psychology, 98 (2), 282-306.
- Pressley, M., Mohan, L., Raphael, L. M. & Fingeret, L. (2007). How Does Bennett Woods Elementary School Produce Such High Reading and Writing Achievement? Journal of Educational Psychology, 99 (2), 221-240.
- Report der High Level Group of Experts on Literacy, verfügbar unter: http://ec.europa.eu/education/literacy/index_en.htm
- Rosebrock, C., Gold, A., Nix, D. & Rieckmann, C. (2011). Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe. Mit CD-ROM. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Scherf, D. (2013). Leseförderung aus Lehrersicht. Eine qualitativ-empirische Untersuchung professionellen Wissens. Wiesbaden: Springer VS.
- Schoenbach, R., Greenleaf, C. & Murphy, L. (2012). Reading for Understanding: How Reading Apprenticeship Improves Disciplinary Learning in Secondary and College Classrooms, 2nd edition. San Francisco: Jossey-Bass.
- Timperley, H.S. (2008). A Distributed Perspective on Leadership and Enhancing Valued Outcomes for Students. Journal of Curriculum Studies 40 (6). 821-833.
- Vygotsky, L.S. (1978). Thought and Language. Revised Edition. Cambridge: MIT PRESS.