

Evidenzbasierte Leseförderung: Welche Unterstützung benötigen Schüler*innen und Lehrkräfte? Versuch einer Systematisierung

Elmar Souvignier, Universität Münster – Beitrag zum Bildungspolitischen Forum am 29.10.2020

Eine begriffliche Klärung und die Festsetzung eines Bildungsziels vorneweg:

- Evidenzbasierung: Es liegen wissenschaftliche Erkenntnisse in Form empirischer Befunde vor, aufgrund derer wir von der Wirksamkeit bestimmter Maßnahmen ausgehen können.
- Ziel: Wir streben an, dass Kinder lernen, selbständig Information aus Texten entnehmen zu können

Wie gelingt gute sprachliche Bildung – im Hinblick auf das Lesen?

Entwicklungsmodelle des Schriftspracherwerbs und Kompetenzmodelle schriftsprachlicher Fähigkeiten sind wesentliche theoretische Grundlagen für eine gezielte Leseförderung:

- 1) **Entwicklungsmodelle** beschreiben die Abfolge typischer Entwicklungsmeilensteine. Diese umfassen beim Lesen – grob gesagt – die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit, Buchstabenkenntnis, Dekodierfähigkeit, Lesegenauigkeit, Leseflüssigkeit und das Leseverständnis im Sinne lokaler und globaler Kompetenzbildung. Diese Aspekte werden mitunter in der vereinfachenden Differenzierung nach hierarchieniedrigen und hierarchiehohen Kompetenzen zusammengefasst. Alle angeführten Entwicklungsmeilensteine lassen sich aber auch ihrerseits noch weiter ausdifferenzieren.
- 2) Eine Entsprechung zu diesen Entwicklungsmodellen, deren Fokus auf zeitlichen Prozessen liegt, stellen **Kompetenzmodelle** dar, die den Gegenstand „Lesen“ in den Blick nehmen. Hier liegen beispielsweise theoretische Modelle im Kontext der Schulleistungsstudien IGLU und PISA sowie VERA und auch die Bildungsstandards vor, es gibt empirische Prädiktionsmodelle oder stärker didaktisch motivierte Modellbildungen. Diese Kompetenzmodelle geben Hinweise darauf, worin zentrale Aspekte von Lesekompetenz liegen – und was zentrale Gegenstände der Förderung sind. Über die oben genannten „Meilensteine“ hinaus kommen hier beispielsweise Aspekte wie Wortschatz, Lesemotivation oder Lesestrategiewissen hinzu.
- 3) Nun folgt das vermeintliche Herzstück. Was wissen wir über **evidenzbasierte Leseförderung**? Auf der Basis einer Vielzahl an Interventionsstudien, zusammenfassenden Reviews und Meta-Analysen liegt ein recht klares Bild zu Prinzipien wirksamer Leseförderung vor (Hattie, 2009; NICHD, 2000; Kamil et al., 2008; Slavin et al., 2008, 2009). So haben sich Programme zur Förderung der phonologischen Bewusstheit, silbenbasiertes Lesen zur Förderung genauen Lesens, lautes Lesen zur Förderung der Leseflüssigkeit und strategieorientierte Programme zur Förderung des Leseverständnisses als besonders wirksame Methoden erwiesen. Als „Klassiker“ der Förderung verstehenden Lesens gelten beispielsweise das „Reciprocal Teaching“ (Palincsar & Brown, 1984), „Peer-assisted learning strategies“ (PALS) (Fuchs et al., 1997) oder „Concept oriented reading instruction“ (CORI) (Guthrie, Wigfield & Perencevich, 2004). Solche Programme zeichnen sich dadurch aus, dass die Förderkonzepte in theoretische Rahmenkonzepte wie das Selbstregulierte Lernen (Zimmerman, 2000) integriert werden, instruktionale Ansätze wie Kooperative Lernformen umsetzen oder motivationsförderliche Elemente nutzen. Überblicke über Verfahren im deutschsprachigen Raum (wie Käptn' Carlo oder die Textdetektive) finden sich bei Gold (2018), Philipp (2017) oder Souvignier (2016).

- 4) Die Entwicklungsmodelle verdeutlichen, dass die Leseentwicklung sich prozesshaft über unterschiedliche Meilensteine vollzieht. Gleichzeitig haben wir es im schulischen Kontext mit ausgesprochen heterogenen Gruppen (Schulklassen) zu tun. Während einzelne Kinder bereits umfangreiche Texte lesen können mag es sein, dass bei anderen Kindern die Automatisierung von Lesefähigkeiten ansteht, während wiederum für andere Kinder das genaue Lesen auf Wortebene noch eine Schwierigkeit darstellt. Wie oben angesprochen zielen unterschiedliche Fördermethoden auf unterschiedliche Fähigkeiten. Entscheidend für die Wirksamkeit ist die **Passung zwischen dem individuellen Entwicklungsstand und der jeweiligen Fördermethode** (Connor, 2019). Grundlage einer solchermaßen differenzierten Leseförderung ist eine begleitende Diagnostik, mit der zum einen die Lernausgangslage der Schüler*innen bestimmt und zum anderen die Entwicklungsfortschritte geprüft werden. Eine begleitende Diagnostik im Sinne eines formativen Assessment (Schütze, Souvignier & Hasselhorn, 2018) gibt Lehrkräften und Lernenden eine Rückmeldung darüber, ob aktuell durchgeführte Fördermaßnahmen zielführend sind oder ob Anpassungen hinsichtlich der Förderentscheidungen vorgenommen werden sollten.

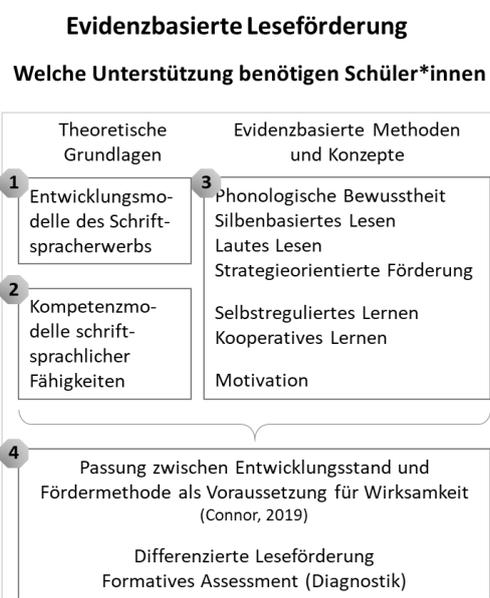


Abbildung 1: Faktoren einer evidenzbasierten Leseförderung: Theoretische Grundlagen, empirisch bewährte Methoden und das Konzept formativen Assessments

Damit sind wichtige Befunde zu guter, evidenzbasierter Leseförderung zusammengefasst. In einem aktuellen Übersichtsbeitrag stellt Schneider (2019) fest, dass in den letzten drei bis vier Jahrzehnten eine größere Zahl nachweislich wirksamer Förderprogramme entwickelt wurde, dass allerdings Probleme beim Transfer solcher wirksamen Programme in die schulische Praxis festzustellen sind (vgl. auch Hasselhorn, Köller, Maaz & Zimmer, 2014; Schmitz et al., in Druck; Souvignier & Philipp, 2016). Trotz der sehr umfassenden Forschungslage liegt hier eine **ungelöste Herausforderung**. Die Konzepte und Programme in ihrer vorliegenden Form scheinen nicht in den schulischen Alltag zu passen. Evidenzbasierte Leseförderung steht damit vor einer Transferproblematik (Gräsel, 2010; Prenzel, 2010) und damit auch vor der Frage, welche Unterstützung Lehrkräfte benötigen würden, um solche Konzepte in den schulischen Alltag übernehmen zu können.

- 5) Als relevant für die Veränderung unterrichtlichen Handelns gelten Wissen und Einstellungen von Lehrkräften (Shulman, 1986; Clarke & Hollingsworth, 2002). Über die erste und zweite Phase der Lehrerbildung hinaus benötigen Lehrkräfte **Information** zu aktuellen Forschungsbefunden, Materialien und theoretischen Konzepten, damit eine evidenzbasierte Leseförderung implementiert werden kann. Professionalisierung im Sinne kontinuierlicher Fortbildung und kollegialen Austauschs ist notwendig. Freiräume zur Fortbildung und zur Auseinandersetzung mit innovativen Formaten sind dazu unerlässlich.
- 6) Wenn vorliegende Förderprogramme und diagnostische Instrumente in ihrer vorliegenden Form (noch) nicht kompatibel mit Routinen des schulischen Alltags sind, dann müssen **Anpassungen** erfolgen. Hier sind sowohl Anpassungen der Materialien und Programme als auch die Anpassung schulischer Abläufe denkbar. Das Einrichten von Förderbändern und offene Unterrichtsformate, Schwerpunktsetzungen in pädagogischen Programmen (z.B. im Hinblick auf die Nutzung formativen Assessments), kollegiale Kooperationen und die Vereinbarung von Standards sind nur einzelne Beispiele für organisatorische Anpassungen für die Etablierung von Förderkonzepten. Gleichzeitig stellt sich die Frage an die Bildungsforschung, in welchem Maße Anpassungen erprobter Konzepte möglich sind, ohne dass zentrale Wirkprinzipien verlorengehen. Hier wäre eine enge Zusammenarbeit zwischen Schule und Wissenschaft im Sinne der Implementationsstrategie der ‚mutual adaptation‘ wegweisend (Snyder, Bolin & Zumwalt, 1992). Auch solche Entwicklungs- und Anpassungsarbeiten erfordern Ressourcen – sowohl an den Schulen als auch in der Wissenschaft.

Herausforderungen und Lösungsvorschläge sind benannt. Das ist alles nicht neu. Aber vielleicht hilft die vielfache Replikation von Befunden dabei, weiterführende Schritte zu planen. Theoretische Grundlagen sind bewährt, evidenzbasierte Methoden liegen vor, und dass der formative Einsatz von Diagnostik zielführend für den Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen ist, ist unstrittig. Was für eine gute Leseförderung fehlt, ist der Transfer. Hier stellt sich die Frage nach den **Akteuren und deren Zuständigkeiten**, damit Verbesserungen vorangebracht werden. Aufgaben für die drei Akteure der Wissenschaft, Schule und Bildungspolitik sehe ich in folgenden Bereichen:

Wissenschaft: Bei der Entwicklung und Erprobung von Konzepten zur Leseförderung ist in höherem Maße als bisher eine Orientierung an Bedingungen schulischer Praxis erforderlich. Ziel sollte es sein, Förderprogramme, Handreichungen und Materialien zu entwickeln, die sowohl „Träger“ theoretischer – und empirisch geprüfter – Wirkprinzipien als auch in hohem Maße kompatibel mit unterrichtlichen Abläufen sind. Zentral ist dabei, dass methodisch hohe Standards im Hinblick auf die wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung angelegt werden. Nur systematische und gut kontrollierte Studien erlauben es, eine Generalisierung von Erkenntnissen vorzunehmen, die einen breiten Transfer rechtfertigt (vgl. Gottfredson et al., 2015).

Schule: Vielfach wird festgestellt und kritisiert, dass Schulen wenig innovationsfreudig seien (z.B. Terhart, 2013). Aktuell wird dies beispielsweise mit Blick auf die Umsetzung von Impulsen zur Digitalisierung thematisiert. Zweifellos spielen äußere Faktoren wie multiple Belastungen von Lehrkräften hier eine wichtige Rolle. Gleichzeitig sind aber auch die Unterschiede hinsichtlich der Umsetzung pädagogischer Konzepte zwischen Schulen enorm. Eine Aufgabe und Zielsetzung für Schulen muss daher darin liegen, ein Klima der Offenheit für die Zusammenarbeit an Innovationen und eine Bereitschaft für Transferprozesse mitzubringen.

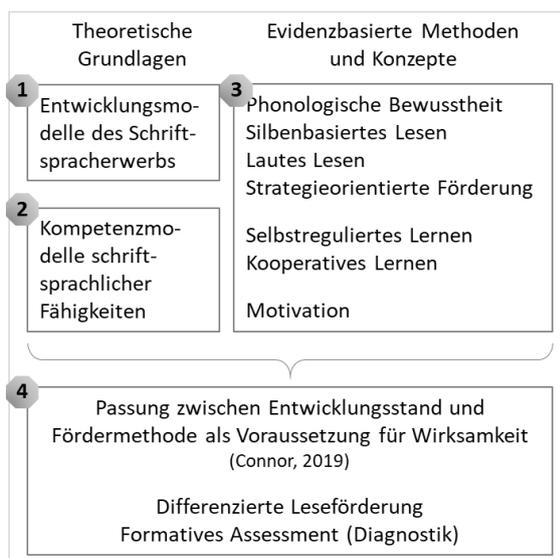
Bildungspolitik: Transfer braucht geeignete Rahmenbedingungen. Im Rahmen organisationspsychologischer Analysen wurden Faktoren herausgearbeitet, die sich als maßgeblich herausgestellt haben (u.a. Fortbildungen, Belohnungen, positive Einstellung der Organisation

gegenüber Innovationen, Unterstützung durch Ressourcen, Optimierung der Innovation, ein langer Atem – und die klare Unterstützung der Innovation durch das Management) (Klein & Knight, 2005). Auch im schulischen Kontext werden professionelle Strukturen zur Unterstützung von Transfer benötigt. Schulleitungen werden mit einer solchen Aufgabe in aller Regel überfordert sein. Sinnvoll erschiene, eine enge Zusammenarbeit von Schule und Wissenschaft durch entsprechende Stellen mit Brückenfunktion und Multiplikator*innen einzusetzen, die einen Transfer ermöglichen.

Ein abschließender Hinweis: Die geschilderten theoretischen Grundlagen und empirischen Befunde sind für sich genommen durchaus einfach, stellen in ihrer Gesamtheit im Hinblick auf konkrete Entscheidungen für die Gestaltung von Maßnahmen zur Leseförderung aber eine Überforderung für viele Schulen dar. Wenngleich die Autonomie von Bildungseinrichtungen ein wichtiges bildungspolitisches Ziel darstellt, so zeigt die hohe Komplexität der Gesamthematik der Leseförderung doch, dass ein höheres Maß an **Unterstützung und ggf. auch Steuerung** durch die Bildungspolitik hilfreich wäre, um Schulen das nötige Maß an Sicherheit und Orientierung im Hinblick auf konzeptuelle Entscheidungen für eine evidenzbasierte Leseförderung zu geben.

Evidenzbasierte Leseförderung

Welche Unterstützung benötigen Schüler*innen



Herausforderung

- Erkenntnisse und Konzepte liegen vor, finden aber wenig Anwendung in der schulischen Praxis (Schneider, 2019)
- Sie scheinen in der vorliegenden Form nicht zum schulischen Alltag zu passen (⇨ Transferproblematik)

Welche Unterstützung benötigen Lehrkräfte?

5 Information zu Materialien und theoretischen Konzepten (Veränderung von Wissen und Einstellungen)

6 Anpassung von Materialien und Programmen für Förderung und Diagnostik - und Anpassung schulischer Abläufe (Implementationsstrategie der ‚mutual adaptation‘; Snyder, Bolin & Zumwalt, 1992)

Akteure und deren Zuständigkeiten

Wissenschaft: Orientierung an Bedingungen schulischer Praxis und an Standards wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung (Gottfredson et al., 2015)

Schule: Innovationsfreude und Offenheit für Zusammenarbeit

Bildungspolitik: Unterstützung (ggf. Steuerung) von Transfer durch professionelle Strukturen; Ermöglichen enger Zusammenarbeit von Schule und Wissenschaft, z.B. durch entsprechende Stellen mit „Brückenfunktion“ und Multiplikator*innen

Abbildung 2: Evidenzbasierte Leseförderung: Systematisierung des Forschungsstandes, der Herausforderungen und möglicher Lösungsansätze für einen Transfer in die schulische Praxis

Literatur

- Clarke, D. & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education, 18*, 947-967.
- Connor, C. M. (2019). Using technology and assessment to personalize instruction: Preventing reading problems. *Prevention Science, 20*, 89-99.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Mathes, P. G. & Simmons, D. C. (1997). Peer-Assisted Learning Strategies: Making Classrooms More Responsive to Diversity. *American Educational Research Journal, 34* (1), 174-206.
- Gold, A. (2018). *Lesen kann man lernen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gottfredson, D. C., Cook, T. D., Gardner, F. E. M., Gorman-Smith, D., Howe, G. W., Sandler, I. N., & Zafft, K. M. (2015). Standards of evidence for efficacy, effectiveness, and scale-up research in prevention science: Next generation. *Prevention Science: the Official Journal of the Society for Prevention Research, 16*(7), 893–926.
- Gräsel, C. (2010). Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 13*, 7-20.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A. & Perencevich, K. C. (2004). *Motivating reading comprehension: Concept-Oriented Reading Instruction*. Mahwah: Erlbaum.
- Hasselhorn, M., Köller, O., Maaz, K. & Zimmer, K. (2014). Implementation wirksamer Handlungskonzepte im Bildungsbereich als Forschungsaufgabe. *Psychologische Rundschau, 65*, 140-149.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Kamil, M. L., Borman, G. D., Dole, J., Kral, C. C., Salinger, T., & Torgesen, J. (2008). *Improving adolescent literacy: Effective classroom and intervention practices: A Practice Guide* (NCEE #2008-4027). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Klein, K. J. & Knight, A. P. (2005). Innovation implementation: Overcoming the challenge. *Current Directions in Psychological Science, 14*, 243-246.
- National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Philipp, M. (Hrsg.). (2017). *Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben*. Weinheim: Beltz.
- Prenzel, M. (2010). Geheimnisvoller Transfer? Wie Forschung der Bildungspraxis nützen kann. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 13*, 21-37.
- Schmitz, A., Zeuch, N., Karstens, F., Meudt, S.-I., Jost, J. & Souvignier, E. (2020). Leseförderung im Schul- und Unterrichtsalltag implementieren – Erste Erkenntnisse des Evaluationsprojekts BiSS-EiLe. In S. Gentrup, S. Henschel, K. Schotte, L. Beck & P. Stanat (Hrsg.). *Sprach- und Schriftsprachförderung gestalten: Evaluation von Qualität und Wirksamkeit umgesetzter Konzepte*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schneider, W. (2019). Programme zur Förderung kognitiver Fähigkeiten in Vorschule und Schule: Wie effektiv sind sie, und wie gut sind die Verfahren praktisch implementiert? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 33*, 5-16.
- Schütze, B., Souvignier, E. & Hasselhorn, M. (2018). Stichwort – Formatives Assessment. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 21*, 697-715.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher, 15*, 4-14. doi: 10.3102/0013189X015002004
- Slavin, R.E., Cheung, A., Groff, C. & Lake, C. (2008). Effective reading programs for middle and high schools: A best-evidence synthesis. *Reading Research Quarterly, 43*, 290-322.
- Slavin, R. E., Lake, C., Chambers, B., Cheung, A. & Davis, S. (2009). Effective reading programs for the elementary grades: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research, 79*, 1391-1466.
- Snyder, J., Bolin, F., & Zumwalt, K. (1992). Curriculum implementation. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 402–435). New York: Macmillan
- Souvignier, E. (2016). Das Lesen trainieren: Konzepte von Leseunterricht und Leseübung und deren Effekte. In A. Bertschi-Kaufmann & T. Graber (Hrsg.), *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien* (S. 182-197). Seelze: Kallmeyer.
- Souvignier, E. & Philipp, M. (2016). Implementation – Begrifflichkeiten, Befunde und Herausforderungen. In M. Philipp & E. Souvignier (Hrsg.), *Implementation von Lesefördermaßnahmen. Perspektiven auf Gelingensbedingungen und Hindernisse* (S. 9-22). Münster: Waxmann.
- Terhart, E. (2013). Teacher resistance against school reform: reflecting an inconvenient truth. *School Leadership and Management, 33*, 486-500.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.