

Die bibliothekspädagogische Unterrichtseinheit
„methodisches Lesen“
Steigerung von Lesekompetenz und –motivation durch die
Förderinitiative *Reading Apprenticeship*

Hausarbeit zur Diplomprüfung

an der
HOCHSCHULE FÜR ANGEWANDTE WISSENSCHAFTEN HAMBURG
Studiendepartment Information
Studiengang Bibliotheks- und Informationsmanagement

vorgelegt von
Katharina Gust
Hamburg, August 2007

Referentin: Prof. Gudrun Laubach
Korreferentin: Prof. Ute Krauß-Leichert

Abstract

Die vorliegende Arbeit behandelt die Konzeption und Durchführung der bibliothekspädagogischen Unterrichtseinheit „methodisches Lesen“, mit dem Ziel die Lesekompetenz von Schülern weiterführender Schulen zu steigern. Die Grundlagen der Unterrichtseinheit basieren auf den Ergebnissen der Förderinitiative *Reading Apprenticeship*, die im vierten Abschnitt der Arbeit detailliert vorgestellt wird. Aufbauend auf der theoretischen Behandlung der Themen Lesen, Lesekompetenz und *Teaching Library* soll dargestellt werden, wie Bibliotheken als Orte des *lebenslangen Lernens* und als feste Kooperationspartner von Schulen die Steigerung von Lesekompetenz in ihr Aufgabenspektrum aufnehmen können.

Schlagwörter

Bibliothek

Lebenslanges Lernen

Lesekompetenz

Leseförderung

PISA

Teaching Library

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Alter der Kinder in Prozent	64
Abb. 2: Bewertung der Einführung in das Thema	69
Abb. 3: Bewertung der Arbeitsblätter	70
Abb. 4: Bewertung der Kleingruppenarbeit	71
Abb. 5: Bewertung der Großgruppenarbeit	71
Abb. 6: Bewertung der Arbeit mit der Pinnwand und den Plakaten	72
Abb. 7: Basale Verstehensprozesse beim Lesen	80
Abb. 8: Was fällt schwachen Lesern schwer?	82
Abb. 9: Hilfsmaßnahmen	83

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Ablaufmatrix für die Unterrichtseinheit „methodisches Lesen“	57
Tabelle 2: Unterrichtseinheit „methodisches Lesen“	62
Tabelle 3: Korrigierte Ablaufmatrix für die Unterrichtseinheit „methodisches Lesen“	74

Inhaltsverzeichnis	
Abstract	i
Abbildungsverzeichnis	ii
Tabellenverzeichnis	iii
Abkürzungsverzeichnis	vii
Danksagung	viii
1. Einleitung	1
2. Wissenschaftliche Grundlagen: Lesen und Lesekompetenz	3
2.1 Lesen als Schlüsselqualifikation	4
2.2 Familiäre Einflüsse auf die Lesesozialisation	5
2.3 Lesekompetenz in der Schule – Aufgaben und derzeitige Sachlage	6
2.4 Einflüsse der Peer-Group auf die Lesesozialisation	9
2.5 Geschlechterdifferenzierte Leseförderung	10
2.6 Einfluss des Migrationshintergrundes auf die Lesekompetenz	12
2.7 Bildungspolitische Schlussfolgerungen – Konsequenzen für Bibliotheken	14
3. Informationsgesellschaft und <i>Teaching Library</i>	17
3.1 Öffentliche Bibliotheken als <i>Teaching Libraries</i>	22
4. Die Förderinitiative <i>Reading Apprenticeship</i>	25
4.1 Entstehung	25
4.2 Grundlagen der Leseausbildung	27
4.2.1 Lernansatz nach den Forschungsergebnissen von Lew Semjonowitsch Wygotski	29
4.2.2 Die vier Dimensionen der Leseausbildung	29
4.2.2.1 Soziale Dimension	30
4.2.2.2 Persönliche Dimension	30
4.2.2.3 Kognitive Dimension	31
4.2.2.4 Inhaltlich-fachliche Dimension	32
4.3 Konzeption des Kurses	34
4.4 Methoden des verstehenden Lesens	36
4.4.1 Die Methode: <i>Lautes Denken</i>	36
4.4.2 Einen Text in Sinneinheiten zerlegen	37
4.4.3 Reziprokes Lernen	38

4.4.3.1 Die Methode: <i>Formulieren von Fragen an den Text</i>	39
4.4.3.2 Die Methode: <i>Zusammenfassen von Textstellen oder ganzem Text</i>	40
4.4.3.3 Die Methode: Vorhersagen der weiteren Textinhalte	41
4.4.3.4 Die Methode: Klären von Unklarheiten	41
4.5 Erfolge der Förderinitiative <i>Reading Apprenticeship</i>	42
5. Kooperationspartner Bibliothek und Schule	45
6. <i>Reading Apprenticeship</i> – Veranstaltungsmöglichkeiten für öffentliche Bibliotheken	48
7. Konzeption der bibliothekspädagogischen Unterrichtseinheit „methodisches Lesen“	50
7.1 Schritt 1: Die Veranstaltungsidee	51
7.2 Schritt 2: Die Inhaltsanalyse	51
7.2.1 Aufgaben der Schüler	52
7.3 Schritt 3: Die didaktische Reduktion	53
7.4 Schritt 4: Beschreibung der Lernziele	55
7.5 Schritt 5: Die Wahl der Methoden	55
7.6 Schritt 6: Die Ablaufmatrix	56
7.7 Schritt 7: Evaluation	58
7.8 Schritt 8: Der kontinuierliche Verbesserungsprozess	58
7.9 Schritt 9: Die Fortbildungen	58
7.10 Schritt 10: Das Bibliothekscurriculum	59
8. Durchführung der Unterrichtseinheit „methodisches Lesen“	60
8.1 Schritt 1: Die Veranstaltungsidee	61
8.2 Schritt 2: Die Inhaltsanalyse	61
8.3 Schritt 3: Die didaktische Reduktion	61
8.4 Schritt 4: Beschreibung der Lernziele	63
8.5 Schritt 5: Die Wahl der Methoden	63
8.6 Schritt 6: Die Ablaufmatrix	63
8.7 Schritt 7: Die Evaluation	63
8.7.1 Auswertung für die Gruppe: <i>Lautes Denken</i>	65
8.7.2 Auswertung für die Gruppe: <i>Fragen an den Text</i>	66
8.7.3 Auswertung für die Gruppe: <i>Zusammenfassen von Texten</i>	67
8.7.4 Auswertung für die Gruppe: <i>Klären von Unklarheiten</i>	68
8.7.5 Beurteilung der Unterrichtsmethoden und Unterrichtsmaterialien	69
8.7.6 Anmerkungen der Schüler	73
8.7.7 Abschließende zusammenfassende Auswertung	73

8.8 Schritt 8: Der kontinuierliche Verbesserungsprozess	77
8.8.1 Variationsmöglichkeiten der Unterrichtseinheit	78
8.9 Schritt 9: Fortbildungen	78
8.10 Schritt 10: Das Bibliothekscurriculum	78
9. Schlussbetrachtung	84
Literatur-/Quellenverzeichnis	86
Anhang A	A-1
Anhang B	B-1
Anhang C	C-1
Anhang D	D-1
Eidesstattliche Versicherung	ix

Abkürzungsverzeichnis

Bspw.	Beispielsweise
D.h.	das heißt
Ebd.	Ebenda
EU	Europäische Union
GEW	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
Ggf.	Gegebenenfalls
IFLA	International Federation of Library Associations and Institutions
i.d.R.	in der Regel
Kita	Kindertagesstätte
LD	lautes Denken
OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development
OHP	Overhead-Projektor
OPAC	Online Public Access Catalogue
OPL	One Person Library
PISA	Programme for International Student Assessment
RL	Reziprokes Lernen
TN	Teilnehmer (Plural)
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
z.B.	zum Beispiel
zit.	zitiert

Danksagung

Ich bedanke mich herzlich bei MICHAEL BRAUN und dem Team der Bücherhalle Hamburg Niendorf sowie HANNELORE WITTIG, Lehrerin an der Schule Sachsenweg, für die freundliche Unterstützung bei der Durchführung der Unterrichtseinheit. Mein Dank gilt weiterhin DETLEV DANNENBERG, Diplom-Bibliothekar und wissenschaftlicher Mitarbeiter des Studiendepartments Information, der mich auf die Förderinitiative *Reading Apprenticeship* aufmerksam machte und mir bei Fragen jederzeit zur Verfügung stand.

1. Einleitung

Die Aufregung, hervorgerufen durch die schlechten Leistungen der deutschen Schülerinnen und Schüler, die im internationalen Bildungsvergleich der PISA-Studie 2000 nur Platz 21 erreichten, hat sich wieder gelegt. Dennoch interessieren sich seitdem nicht nur Eltern, Lehrer¹ und Leseforscher, sondern auch Bildungspolitiker und die Medien für dieses Thema. Gemeinsam vertreten sie die Meinung, dass die Lesekompetenz eine unabdingbare Fähigkeit ist, um in unserer Gesellschaft bestehen zu können. Durch das Lesen erhalten Menschen Informationen und können sich mit der immer noch schriftbasierten Welt auseinandersetzen. Mangelnde Lesekompetenz verwehrt den Menschen die vollständige Integration in das gesellschaftliche Leben und den Erfolg in der schulischen oder beruflichen Ausbildung und stellt somit eine Schlüsselqualifikation dar. Durch die PISA-Studie wurde deutlich, dass in diesem Bereich ein eindeutiger Förderungsbedarf besteht.

Viel wurde seitdem geschrieben, gesprochen und getan und es sind viele gute Projekte zur Förderung des Lesens entstanden. Die PISA-Studie des Jahres 2003 ließ im Bereich der Lesekompetenz jedoch nur vereinzelte, minimale Verbesserung erkennen.

Die Ergebnisse der Leseforschung machen deutlich, dass die Förderung des Lesens so früh wie möglich beginnen sollte. Viele Kindergärten und Grundschulen betreiben zunehmend Leseförderung. PISA hat jedoch zu Tage gefördert, dass insbesondere die älteren Schüler Defizite in der Lesekompetenz aufweisen; sie kommen jedoch nicht mehr in den Genuss neu eingeführter Leseförderungs- und Lesekompetenzprojekte in der Grundschule. Möglicherweise ist gerade die Gruppe der älteren Schüler der Verlierer in der Debatte um die Lesekompetenz.

Aber genau diese Schüler bilden die nächste Erwachsenengeneration, ihnen obliegt die Zukunft unserer Gesellschaft.

Um das Entstehen einer Generation zu verhindern, deren Mediennutzung sich, überspitzt dargestellt, auf Computerspielen und auf das Lesen der Bild-Zeitung beschränkt, ist es wichtig, diese Altersgruppe in Bezug auf ihre Lesekompetenz gezielt zu fördern und ihr somit die Chance auf eine aktive Teilnahme an allen Bereichen der Gesellschaft einzuräumen.

Ein Projekt, das zur Devise hat, dass es für Neuntklässler, also für ca. 13-15-jährige Schülerinnen und Schüler, noch keineswegs zu spät für das Lesenlernen ist, ist die

¹ Die vorliegende Arbeit verwendet vorwiegend die männliche Sprachbezeichnung. Bei allen männlichen Bezeichnungen von Personen sind selbstverständlich stets auch die weiblichen gemeint.

aus Kalifornien stammende Förderinitiative *Reading Apprenticeship*. Hierbei handelt es sich um ein Projekt zur Förderung der Lesekompetenz von Schülern der Sekundarstufe I. *Reading Apprenticeship* ist als eine praktisch ausgerichtete Leseausbildung konzipiert und versteht das sinnentnehmende Lesen als ein erlernbares Handwerk.²

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es aufzuzeigen, dass öffentliche Bibliotheken als Institutionen der deutschen Bildungslandschaft die Aufgabe haben, einen Beitrag zur Verbesserung der Lesekompetenz deutscher Schüler zu leisten.

In den letzten Jahren haben sich immer mehr Bibliotheken zu *Teaching Libraries* entwickelt; sie zählen die Vermittlung von Medien- und Informationskompetenz zu ihren Kernaufgaben.

Diese Arbeit soll darlegen, dass öffentliche Bibliotheken zudem über die Möglichkeit verfügen, bibliothekspädagogische Veranstaltungen zur Förderung der Lesekompetenz – ohne die keine Medien- oder Informationskompetenz möglich wäre – durchzuführen. Dafür wurde auf Grundlage der Methoden der Förderinitiative *Reading Apprenticeship* von der Autorin dieser Diplomarbeit die Unterrichtseinheit „methodisches Lesen“ konzipiert. Die Praxistauglichkeit der Unterrichtseinheit wurde in der Bücherhalle Niendorf der Bücherhallen Hamburg anhand einer ersten selbstständigen Durchführung durch die Autorin überprüft.

Die Arbeit gliedert sich in acht Teile. Der zweite Teil behandelt die wissenschaftlichen Grundlagen der Leseforschung, um den Kontext und die Basis der Förderinitiative und der Unterrichtseinheit einordnen zu können und die Bedeutung bibliothekarischer Lesekompetenzförderung aufzuzeigen.

Der dritte Abschnitt gibt einen kurzen Überblick über die Entwicklungsgeschichte von Bibliotheken zu *Teaching Libraries*. Durch gängige Definitionen von *Teaching Library*, Informationskompetenz und *lebenslangem Lernen* soll die Bedeutung und die Legitimierung von *Teaching Libraries* herausgestellt werden.

Der vierte Teil der Arbeit beschreibt und erläutert die Grundlagen, die Konzeption und die Methoden der Förderinitiative *Reading Apprenticeship*. Anschließend wird auf den Grundlagen des dritten und vierten Teils abgebildet, welche Inhalte des Projekts sich besonders für die Adaptierung in Bibliotheken eignen und dargestellt, warum Schulen und Bibliotheken als Bildungspartner kooperieren sollen. Unter Punkt sieben findet sich die Konzeption der Unterrichtseinheit „methodisches Lesen“. Den Abschluss der Arbeit bildet die Durchführung der Unterrichtseinheit „methodisches Lesen“ – einschließlich einer ausführlichen Evaluation.

² Vgl. GAILE 2006, S.52.

Die Arbeit setzt die Kenntnis über die Ergebnisse der PISA-Studien voraus und enthält keine Beschreibung und Erläuterung dieser.

Die Recherche für diese Arbeit stützt sich auf Fachliteratur und Internetquellen. Aufgrund der Aktualität besteht ein breites, qualitativ hochwertiges Literaturangebot zu den Themen Lesekompetenz, Leseförderung und *Teaching Library*. Neben wenigen Primärquellen wurde daher vorwiegend Sekundärliteratur verwendet. Informationen zur Förderinitiative *Reading Apprenticeship* sind nur bedingt vorhanden. Daher wurden die Informationen der deutschen Übersetzung der englischen Publikation: *Reading for Understanding : a Guide to Improving Reading in Middle and High School classrooms*³ entnommen und anhand von Internetquellen ergänzt.

2. Wissenschaftliche Grundlagen: Lesen und Lesekompetenz

Wie eingangs erläutert, wird in allen Studien auf die Wichtigkeit des Lesens für die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben hingewiesen. Welche Bedeutung ist dem Lesen heute zuzuschreiben und wie entwickelt sich die Lesekompetenz und die Beziehung, die jeder Einzelne zum Lesen hat? Um dies nachzuvollziehen, wird ein kurzer Einblick in die Erkenntnisse der Leseforschung und in die Lesesozialisation gegeben.

Zum besseren Verständnis sollen zunächst die Begrifflichkeiten Lesekompetenz und Leseförderung definiert werden:

Lesekompetenz

Der Begriff Lesekompetenz beschreibt die Fähigkeit, sinnentnehmend lesen zu können und dient der Unterscheidung von geübten und ungeübten Lesern.⁴ Für die PISA-Studie wurde von der OECD folgende Definition von Lesekompetenz zu Grunde gelegt: „Lesekompetenz heisst, geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potential weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen.“⁵

Die PISA-Studie unterscheidet drei Subskalen (Niveaustufen) der Lesekompetenz: Informationen ermitteln, textbezogenes Interpretieren und Reflektieren und Bewerten.⁶ Gleichzeitig können je Subskala fünf verschiedene Kompetenzstufen

³ Siehe. SCHOENBACH u.a. 2006

⁴ Vgl. BARTH 2004, S. 11.

⁵ BAUMERT u.a. 2001, S. 80.

⁶ Vgl. BAUMERT u.a. 2001, S. 83.

(Schwierigkeitsgrade) erreicht werden.⁷

Leseförderung

Unter Leseförderung wurde anfänglich die Förderung von leseschwachen Lesern verstanden. Heute umfasst der Begriff Leseförderung alle Bemühungen, die Bereitschaft zur Beschäftigung mit Printmedien bei Kindern und Jugendlichen aber auch bei Erwachsenen zu erhöhen. Das Leseverhalten, die Lesemotivation und die Lesegewohnheiten sollen positiv beeinflusst werden.⁸

Nach Bettina Hurrelmann ist das vorrangige Ziel der Leseförderung „die Stärkung und die Sicherung der Lesemotivation, die Erweiterung der Lesekompetenz und die Vermittlung von Lesefreude und Vertrautheit mit Büchern, die Entwicklung von individuellen Leseinteressen, die Stabilisierung von Lesegewohnheiten und die Prävention von Leseabbrüchen“.⁹

2.1 Lesen als Schlüsselqualifikation

Beim Lesen handelt es sich um einen komplexen Vorgang. Während in Gesprächen durch Gestik, Mimik oder Intonation Inhalte ausgedrückt werden, müssen diese in der Schriftsprache hintereinandergeordnet und logisch verknüpft werden. Das geschriebene Wort muss gewissermaßen gedanklich übersetzt werden. Dadurch werden sprachliche und kognitive Kompetenzen ausgebildet.

Die in Texten enthaltenden Informationen ergeben jedoch erst einen Sinn, wenn sie an das vorhandene Vorwissen des Lesers anknüpfen. Vorhandene Wissensstrukturen müssen ständig aktiviert, verifiziert und gegebenenfalls korrigiert werden. Nur durch die ständige Rekonstruktion der Textbedeutung und das Akzeptieren, dass diese bis zum Ende des Textes veränderbar ist, ist das Verstehen gewährleistet.

Durch das Lesen wird außerdem die soziale Kompetenz des Menschen gefördert. Leser können sich jederzeit schriftlich Zugang zu überlieferten Kulturgütern verschaffen.

Die Einordnung eigener, individueller Erfahrungen in zeitgenössische und historische Zusammenhänge fördert das Verständnis und regt die Vorstellungskraft an. Leser sind dadurch nicht nur eher in der Lage, in Situationen Handlungsalternativen zu entwickeln, sondern auch unterschiedliche Standpunkte zu akzeptieren und sich in andere Personen hineinzusetzen. Mögliche Konflikte können daher eher verbal

⁷ Vgl. BAUMERT u.a. 2001, S. 89.

⁸ Vgl. ZITZLSPERGER 1995, S. 479.

⁹ HURRELMANN 1996, S. 27, zit. nach BARTH 2004, S. 20.

ausgetragen werden. In der Literatur begegnet der Mensch einer Vielzahl unterschiedlicher Lebensentwürfe und Lebenserfahrungen, die er zeitlich niemals alle selbst hätte ausüben können. Lesen kann insofern auch zur eigenen Problembewältigung beitragen.¹⁰ Die emotionale Beteiligung an den Erfahrungen literarischer Figuren wird zudem als entscheidende Entwicklungshilfe für das soziale Verstehen Jugendlicher angesehen.¹¹

Lesen ist in unserer Gesellschaft folglich nicht nur ein Mittel zum Zweck, sondern eine umfassende Kulturtechnik. Ohne die Fähigkeit des Lesens bleibt dem Menschen nicht nur der berufliche Erfolg und die Teilnahme an ganzen Bereichen der Gesellschaft verwehrt, diese Personen sind auch in ihrer persönlichen Entwicklung, wenigstens punktuell, eingeschränkt.

Personen, auf die dies zutrifft, werden daher im Rahmen der PISA-Studie als so genannte Risikogruppe bezeichnet.¹² Laut den Ergebnissen der PISA-Studie lässt sich ein Viertel der deutschen Schüler am Ende ihrer Schulzeit dieser Risikogruppe zuordnen. Diese Schüler verfügen über so minimale Lesekompetenz, dass sie zu den funktionalen oder sekundären Analphabeten gezählt werden können.¹³

2.2 Familiäre Einflüsse auf die Lesesozialisation

Die Lesesozialisation eines Menschen wird durch verschiedene Faktoren beeinflusst. Nach einhelliger Forschungsansicht ist die Familie die wichtigste Sozialisierungsinstanz. Bereits im Kleinkindalter werden die Weichen für den späteren Umgang mit dem Lesen gestellt, da sich bereits zu diesem Zeitpunkt Interessen und Begabungen entfalten. Das Leseverhalten der Eltern hat einen signifikanten Einfluss auf die Leseentwicklung der Kinder. Ob Eltern selbst gerne lesen, ob sich im Haus ein Bücherschrank befindet, wie sich die Eltern mit dem Lesen ihrer Kinder beschäftigen, ob sie vorlesen, Geschichten oder Gedichte erzählen und Lieder singen, das alles hat Auswirkungen auf die weitere Lese- und Lernentwicklung der Kinder.¹⁴

Besonders dem Vorlesen wird hierbei eine große Rolle zugeschrieben. Durch das Vorlesen kommen Kinder erstmalig mit dem Medium Buch in Berührung, lernen Erzählstrukturen kennen und können tiefe, emotionale Beziehungen zu literarischen

¹⁰ Vgl. BARTH 2004, S. 65/66.

¹¹ Vgl. HURRELMANN 1994, S. 20/21.

¹² Vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG 2005 (A), S. 98.

¹³ Vgl. GARBE 2005, S. 9.

¹⁴ Vgl. BAMBERGER 2000, S. 20.

Welten aufbauen.¹⁵

All diese Faktoren, zu denen auch Buchgeschenke und der Besuch von Buchhandlungen und Bibliotheken gezählt werden können, hängen auch vom Bildungsmilieu der Eltern ab. Gerade in bildungsfernen Familien ist die Lesesozialisation mangelhaft. Die auch durch die PISA-Studie belegten Chancenungleichheiten von Kindern müssen daher durch die Schule kompensiert oder sogar ersetzt werden, um die Lesezukunft der Kinder so optimal wie nur irgend möglich zu gestalten.¹⁶

2.3 Lesekompetenz in der Schule – Aufgaben und derzeitige Sachlage

Die Aufgabe der Schule ist es, Wissen und Fertigkeiten, wie das Lesen, zu vermitteln. Schon zu Beginn der Schulkarriere sind die Voraussetzungen eines Kindes durch die soziale Herkunft geprägt. Vielen Kindern fehlt die motivierende Vorbereitung auf die Schule und die Unterstützung schulischer Lernprozesse durch die Eltern. Die Grundschule muss daher besonders die Kinder fördern, die in ihren Familien geringe Unterstützung in ihrer Leseentwicklung erfahren haben. Der qualitativ hochwertige Leseunterricht soll auf die Leseinteressen der Kinder eingehen, ihnen Gesprächsmöglichkeiten über Gelesenes bieten und sie an Institutionen der Lesekultur, wie z.B. Bibliotheken, heranführen.¹⁷

Die PISA-Studie hat offenbart, wie mangelhaft die Lesekompetenz bei den 15-jährigen Schülern Deutschlands ist und dass die Streuung der Ergebnisse, also der Abstand zwischen den leistungsschwächsten und leistungsstärksten Lesern, besonders groß ist. Wird ein Blick auf die Ergebnisse von IGLU, der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung von 2001, geworfen, sehen die Ergebnisse anders aus. Hier erreichten die deutschen Kinder am Ende der vierten Klasse ein Kompetenzniveau im Leseverständnis, das durchaus vergleichbar mit den Ergebnissen der europäischen Nachbarländer ist. Auch die Streuung der Ergebnisse ist relativ gering. Es handelt sich mithin um eine leistungshomogene Schülerschaft, die nach dem Absolvieren der Grundschulzeit die weiterführenden Schulen besucht.¹⁸

Die Differenz der beiden Studienergebnisse zeigt, dass es einen starken Rückgang der Leseleistungen nach der Grundschule gibt. Die Grundschule scheint der Förderung von Lesekompetenz besser gerecht zu werden, da es die zentrale

¹⁵ Vgl. SPINNER 2006, S. 17.

¹⁶ Vgl. HURRELMANN 2004, S. 47.

¹⁷ Vgl. HURRELMANN 2004, S. 50.

¹⁸ Vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG 2005 (A), S. 6.

Aufgabe von Grundschullehrern ist, Kindern das Lesen beizubringen. Die Erfüllung dieser Aufgabe wird auch von den Eltern als Angelegenheit der Grundschule wahrgenommen und eingefordert.¹⁹

Für den starken Abfall der Lesefähigkeit und des Leseinteresses in der Sekundarstufe I gibt es mehrere Begründungsversuche. Einige davon werden im Nachfolgenden behandelt:

Der Deutschunterricht legt seinen Schwerpunkt auf literarische Inhalte und seltener auf die Vermittlung von Lesestrategien. Von Schülern wird der herkömmliche Literaturunterricht in der Sekundarstufe häufig als uninteressant und erfahrungsfern beschrieben. Zudem wird er als analytisch zu überlastet und insgesamt lesedemotivierend empfunden.²⁰ Scheinbar deshalb gibt es, wie schon durch eine Bertelsmann-Studie im Rahmen des Modellversuchs „Öffentliche Bibliothek und Schule“ 1995/96 ermittelt, einen Leseknick zwischen 12 und 14 Jahren. In dieser Phase wird die private Buchlektüre von vielen Schülern abgebrochen.

45 % der Hauptschüler, 38 % der Realschüler und 16 % der Gymnasiasten der Klassenstufen sieben bis zehn lassen sich laut Bertelsmann der Kategorie „niedriges“ oder „sehr niedriges Leseverhalten“ einstufen. Es ist somit davon auszugehen, dass die im Unterricht gelesenen Werke gänzlich an den Interessen der Jugendlichen vorbeigehen.²¹

PISA hat nachgewiesen, dass in Deutschland ein enger Zusammenhang zwischen Leseinteresse und Leseleistung der Jugendlichen besteht. Von vielen Fachdidaktikern und Leseforschern wird deshalb eine Umstrukturierung des Deutschunterrichts gefordert, der durch handlungsorientierte Methoden und ein offenes Literaturangebot geprägt ist. Die Gegner dieser Unterrichtsform vertreten die Meinung, dass Leseförderung nicht Aufgabe der Schule ist. Sie sehen den Schwerpunkt des Deutschunterrichts weiterhin auf der literarischen Bildung, d.h. auf intensiver Textarbeit, wissenschaftsorientierten Interpretationen und auf der Vermittlung von literaturhistorischem Wissen.²²

Im deutschsprachigen Kulturraum geht es in der Tradition des Literaturunterrichts aber nicht nur um das literarische Wissen, sondern auch um die persönlichkeitsbildende Wirkung von Literatur. Dieser wird durch die emotionale

¹⁹ Vgl. SPINNER 2004, S. 126/127.

²⁰ Vgl. HURRELMANN 2004, S. 53.

²¹ Vgl. GARBE 2005, S.18/19.

²² Vgl. HURRELMANN 2002, S. 140.

Beteiligung beim Lesen eine förderliche Wirkung auf die Vorstellungskraft, die sprachlich-ästhetische Sensibilität, die Emphatiefähigkeit und die Identitätsbildung zugeschrieben.²³

Ohne Lesekompetenz ist jedoch keine literarische Kompetenz möglich. In homogenen Gymnasien sind textanalytische Verfahren sicherlich gut möglich. In anderen Schulen muss jedoch eine Verstärkung von Leseübungen und die Vermittlung von Lesestrategien stattfinden, um die basalen Verstehensfähigkeiten zu sichern.²⁴

Eine Vielzahl Lehrer der Sekundarstufe I ging bislang davon aus, dass die basalen Lesefähigkeiten der Schüler nach Abschluss der Grundschulzeit vorliegen. Es herrschte ein fehlendes Bewusstsein für die Problematik der mangelnden Lesekompetenz von Schülern der Sekundarstufe I.

Dies begründet sich in der Tradition der Lehrerausbildung. In vielen Universitäten wird die Didaktik des Erstlesens nur im Studium des Grundschullehramtes vermittelt. Die Literaturvermittlung steht in der Ausbildung aller Lehramtstudenten im Vordergrund.²⁵ Auch die motivationalen Aspekte des Lesens werden nur ansatzweise beachtet. Vertreter der so genannten pädagogischen Position fordern, dass Leseförderung bereits bei Literaturstudenten ansetzen muss, da nur lese motivierte Lehrer die Weckung und Erhaltung der Lesefreude gewährleisten können. Diese Forderung steht im Gegensatz zu der akademischen Hardliner-Position, welche das Leseinteresse der Studierenden voraussetzt und Leseförderung in der Lehrerbildung als Zumutung beschreibt.²⁶

Auch aufgrund dieser Situation lassen sich die unterschiedlichen Ergebnisse der Grundschüler und Sekundarschüler in punkto Lesekompetenz erklären.

Bildungspolitische Entscheidungen der letzten Jahre haben zu einer kontinuierlichen Reduktion des Deutschunterrichts in den Schulen geführt. Gleichzeitig sind die zu vermittelnden Inhalte des Unterrichtsfachs (z.B. Medienerziehung) stark angestiegen. Der Deutschunterricht der Sekundarstufe ist daher kaum in der Lage, die Förderung der Lesekompetenz alleine zu bewältigen. Dies muss die Aufgabe aller Unterrichtsfächer sein. Die Förderung von Lesekompetenz meint dabei nicht die Einführung von Lesestunden im Fachunterricht, sondern die Vermittlung von Verstehensstrategien für fächerspezifische Sachtexte, die z.B. die Auswertung von

²³ Vgl. HURRELMANN 2004, S. 52.

²⁴ Vgl. HURRELMANN 2004, S. 54.

²⁵ Vgl. SPINNER 2004, S. 127.

²⁶ Vgl. MERKELBACH 2003, S. 6.

Diagrammen im Erdkundeunterricht oder das Verständnis für Textaufgaben im Mathematikunterricht betreffen.²⁷

Im Hinblick auf den Erwerb von Lesekompetenz ist auch die Form des Unterrichtens für die Mehrzahl der Schüler ineffektiv. Die vorherrschende Unterrichtsform des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs, in dem von der Lehrkraft Fragen gestellt werden, die die Schüler schrittweise und gezielt zum Ergebnis führen sollen, verhindert eine selbstständige Auseinandersetzung mit dem Text. Hierin könnte auch die Begründung für das schlechte Abschneiden der deutschen Schüler bei den PISA-Aufgaben zum Reflektieren und Bewerten von Texten liegen. Die Unterrichtssituation, in der schon ein Schüler die Frage des Lehrers beantwortet hat, demotiviert in erster Linie jene Schüler, die für ihre eigenen Gedankenführungen mehr Zeit beanspruchen. Die Demotivation kann soweit führen, dass die Schüler das Mitdenken vollends verweigern und abwarten, bis das Ergebnis erarbeitet wurde.²⁸

Fakt ist, dass die Vermittlung von Lesekompetenz als Aufgabe der Grundschule nicht ausreichend ist, sondern als langfristig angelegte Entwicklungskompetenz Aufgabe aller Schuljahrgänge und Schulformen sein muss. Die derzeitige Schulsituation ist dieser Aufgabe größtenteils nicht gewachsen. Daher müssen sich die Schulen der großen Aufgabe der Umstrukturierung stellen, um eine zukunftsfähige Schulform zu schaffen, die die aufgeführten Forschungsergebnisse berücksichtigt und die Bedürfnisse der Schüler in den Fokus stellt.

2.4 Einflüsse der Peer-Group auf die Lesesozialisation

Im Jugendalter tritt die so genannte Peer-Group, die Altersgruppe, als dritt wichtigste Sozialisierungsinstanz, hinzu. In dem sozialen Kontext der Peer-Group entwickeln Jugendliche alters- und generationsspezifische kulturelle Orientierungen. Bücher lesen bildet dabei zurzeit keinen Bezugspunkt altersgruppenbezogener jugendlicher Selbstdefinition.²⁹ Im zunehmenden Alter werden Leseanregungen von Freunden wichtiger und die von Eltern unwichtiger. Empfehlungen von Lehrern spielen nach der Grundschulzeit überhaupt keine Rolle mehr.

Cliquen-Orientierungen unterscheiden sich nicht nur zwischen den Geschlechtern, sondern auch zwischen den Schulformen. Bei Cliquen, die über ein negatives Verhältnis zum Lesen verfügen, lassen sich schlechtere Leseleistungen feststellen.

²⁷ Vgl. SPINNER 2004, S. 128.

²⁸ Vgl. SPINNER 2004, S. 130/131.

²⁹ Vgl. HURRELMANN 2004, S. 55.

D.h.: Leser verschlechtern ihre Leseleistung durch die negative Beeinflussung der Altersgruppe. Bei Cliques, in denen kulturelle Interessen geschätzt werden, verhält sich dies positiv zu der Leseleistung der einzelnen Mitglieder. Diese Ergebnisse verdeutlichen das Bildungspotenzial von Freundschaftsgruppen und die potentielle Möglichkeit zur Steuerung von Sozialisationsprozessen Heranwachsender.

In unserer digitalen, interaktiven Mediengesellschaft haben junge Generationen die Chance, sich über Kommunikationsformen und Medienkompetenzen zu definieren, über die Ältere nicht verfügen. In diesem Kontext wird das Lesen für Jugendliche als Basiskompetenz wieder virulent.³⁰

Es ist davon auszugehen, dass die Lesekompetenz auch die Medienkompetenz beeinflusst. Medienkompetenz meint nicht nur die funktionale, technische Nutzung verschiedener Medien, sie beinhaltet vielmehr auch die Fähigkeit, Texte und den Hintergrund von Information und deren Zusammenhänge zu verstehen.³¹ Bereits in den 1980er Jahren haben die Schweizer Kommunikationswissenschaftler HEINZ BONFADELLI und ULRICH SAXER konstatiert, dass die geübten Leser auch die besseren Rezipienten des Fernsehens sind, weil sie Informationen besser behalten und strukturieren können.³² Nach neueren Studien sind die Anforderungen an die Lesekompetenz für das Lernen aus Hypertexten sogar höher als bei linearen Texten. Denn nur Personen, die über genügend freie kognitive Ressourcen verfügen, um sich im textinternen Verweissystem orientieren zu können, sind in der Lage die geeigneten Informationen herausfiltern. Dies bedeutet, dass Internetnutzung nicht ohne Lesekompetenzen möglich ist.³³

2. 5 Geschlechterdifferenzierte Leseförderung

Eine weitere wichtige Thematik, die in der Leseforschung eine große Rolle spielt, ist die der geschlechterspezifischen Unterschiede beim Lesen. Es steht fest, dass drei Geschlechterunterschiede vorliegen: in der Lesequantität, bezüglich der Lesestoffe und Leseweise und bezüglich der Lesefreude. Mädchen lesen nicht nur häufiger und länger als Jungen, sie lesen auch anders und favorisieren andere Lesestoffe und verfügen in der Regel über mehr Lesefreude.³⁴ In der PISA-Studie lagen die Ergebnisse der Mädchen im Bereich Lesekompetenz durchschnittlich eine halbe Kompetenzstufe höher als die der Jungen.³⁵ 52 % der deutschen Jungen gaben an,

³⁰ Vgl. HURRELMANN 2004, S. 56.

³¹ Vgl. SIMON 2003, S. 4.

³² Vgl. GARBE 2005, S. 11.

³³ Vgl. HURRELMANN 2004, S. 57.

³⁴ vgl. GARBE 2006.

³⁵ Vgl. BAUMERT u.a. 2001, S. 251.

nicht zum Vergnügen zu lesen.³⁶

Es gibt mehrere Ursachen dafür, dass die Jungen in der späten Kindheit oder in der Jugend zum Nichtleser werden. Hierbei handelt es sich um ein sehr großes Forschungsfeld, das nicht Gegenstand dieser Arbeit sein soll. In Bezug auf die Lesekompetenz und Leseförderung soll jedoch ein kurzer Einblick in die Thematik gegeben werden.

Die Autorin KARIN MÜLLER-WALDE fordert eine verstärkte Förderung der Jungen. Weil Mädchen bildungspolitisch in den letzten Jahren bevorzugt wurden, seien diese inzwischen stark genug. Nun müssen in punkto Lesemotivation gezielt die Jungen gefördert werden, um eine gleichberechtigte, friedvolle und demokratische Gesellschaft zu erhalten.³⁷

Werden die Lesekompetenzprobleme wirklich ausschließlich durch gezielte Leseförderungsmaßnahmen für Jungen gelöst?

Dies wird schon seit mehreren Jahren von Pädagogen und verschiedenen Initiativen gefordert. Denn besonders im Erziehungswesen fehlt es an männlichen Vorbildern. Während immer mehr Mädchen und junge Frauen Abitur machen und studieren, steigt die Zahl der Jungen mit Schulproblemen und damit der männlichen Nicht-Abiturienten.³⁸

Zahlreiche Untersuchungen der letzte Jahre verweisen darauf, dass nicht das Lesen an sich, sondern das Lesen zur Unterhaltung rückläufig ist. Die Kommunikationsbedingungen der Zukunft verlangen vor allen Dingen die Fähigkeit des informatorischen Lesens, welches auch am Computer praktiziert werden kann. Das informatorische Lesen entspricht seit jeher der traditionell männlichen Lektüremodalität. Gerade Jungen sind Leser von Sachtexten, mit denen sie nicht nur ihr Bedürfnis nach Informationen, sondern auch nach Spannung und Unterhaltung befriedigen.

Bei der Betrachtung der Forschungsergebnisse ergibt sich demnach die Schlussfolgerung, dass gerade die Leser von fiktionaler Literatur, also Mädchen und Frauen, der Leseförderung bedürfen.³⁹

Die PISA-Studie verwendete hauptsächlich Sachtexte. Nur 12 % der kontinuierlichen Texte lassen sich der Kategorie „Erzählungen“ zuordnen. Und sogar die Aufgabenstellung dieser Texte bezog sich auf kognitive Verstehensleistungen der Informationsentnahme und Informationsverarbeitung. Es wurden keine emotionalen,

³⁶ Vgl. BAUMERT u.a. 2001, S. 262.

³⁷ Vgl. MÜLLER-WALDE 2005, S. 90.

³⁸ Vgl. HELLMICH / LUDWIG 2007, S. 284.

³⁹ Vgl. GARBE 2002, S. 219.

ästhetischen oder moralischen Fähigkeiten getestet.⁴⁰ Da Jungen Sachtexte bevorzugen, hätten die Lesekompetenzergebnisse also weitaus besser ausfallen müssen. Hier wird deutlich, dass trotz vorhandenen Interesses an Sachtexten Defizite in der Rezeption vorliegen. Eine systematische Leseförderung der Jungen muss also unter Berücksichtigung der Forschungsergebnisse stattfinden.

Sollte sich die Leseförderung auf Sachtexte beschränken, da diese von den Jungen favorisiert werden?

Die Frage lässt sich mit der bereits eingangs erwähnten persönlichkeitsbildenden Wirkung von Literatur beantworten. Lesen fördert sowohl die sprachliche und kognitive als auch die sozial-emotionale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Einige Forscher gehen davon aus, dass die Vernachlässigung der Literaturrezeption einen Rückgang der sozial-interaktiven Kompetenzen mit sich bringt. Dies wiederum würde die Fähigkeit der demokratischen Partizipation verschlechtern und somit zur Veränderung unserer gesamten politischen Kultur führen.⁴¹ Aus Sicht der Psychologie ist das Lesen von Geschichten besonders für die Entwicklung der Imaginationsfähigkeit nötig. Darüber hinaus wird durch Geschichten die Fähigkeit entwickelt, zwischen dem „Ich“ und „Anderen“ zu unterscheiden. Wunsch und Wirklichkeit, Traum und Erfahrungen werden unterschieden, wodurch das Erkennen eigener Gestaltungsmöglichkeiten und die Entwicklung der eigenen Identität ermöglicht wird.⁴²

Anderen Medien, wie dem Fernsehen oder Computerspielen, wird diese Wirkung bisher weitestgehend abgesprochen.

Insofern sollte auf die Heranführung an fiktionale Literatur keineswegs verzichtet werden. Wichtig ist es, eine ausgewogene Leseförderung zu betreiben, die sowohl Sachliteratur als auch Belletristik beinhaltet. Dies betrifft nicht nur die Jungen, sondern auch die Mädchen.

Es bedürfen sowohl die Jungen als auch die Mädchen einer langfristig angelegten Leseförderung, die die Interessen und Lernbedingungen des jeweiligen Geschlechts berücksichtigt, um allen Kindern die bestmöglichen Zukunftschancen einzuräumen.

2.6 Einfluss des Migrationshintergrundes auf die Lesekompetenz

Verschiedene Studien haben verdeutlicht, dass eine hohe Anzahl von Schülern aus eingewanderten Familien in Bezug auf den Schriftspracherwerb und die Entwicklung von Lesekompetenz zur Risikogruppe zählt.

⁴⁰ vgl. GARBE 2005, S. 13.

⁴¹ Vgl. SCHÖN 1995, S.112, zit. nach GARBE 2002, S. 221.

⁴² Vgl. ULICH/ ULICH 1994, S. 827, zit. nach GARBE 2002, S. 222.

Dies betrifft vor allem die Schüler, bei denen der Migrationsstatus mit ungünstigen sozialen Milieubedingungen einhergeht.

Insbesondere sind Schüler betroffen, deren Eltern beide nach Deutschland immigriert sind. Fast 50 % dieser Schüler erreichten in der PISA-Studie 2000 nicht einmal die elementare Kompetenzstufe I, obwohl über 70 % die gesamte Schulzeit in Deutschland absolvierten.⁴³

Inwieweit die Bilingualität dieser Schüler die Entwicklung der Lesekompetenz beeinflusst, ist nur partiell untersucht worden.

Fest steht, dass schwache Leser Probleme mit der Worterkennung haben. Der Zugriff auf das semantische Lexikon ist langsamer und unsicherer als bei geübten Lesern. Im übrigen verfügen sie über einen geringeren Wortschatz.

Der Wortschatz bei mehrsprachigen Personen ist, aufgrund von Interferenzen der beiden Sprachen, ebenfalls geringer. Der Wortschatzumfang beeinflusst wiederum den Prozess der Worterkennung, der für flüssiges Lesen entscheidend ist. Durch Schwierigkeiten in der Worterkennung wird auch der Erwerb von Lesekompetenz reduziert.⁴⁴

Eine weitere Rolle für die Entwicklung von Lesekompetenz spielt das kulturell geprägte Vorwissen, das zum Verständnis von Texten herangezogen wird.

Einerseits kann es sich bei dem Vorwissen um Inhalte, andererseits um die Vertrautheit mit Textstrukturen handeln.⁴⁵ Die unterschiedlichen Lebens- und Erfahrungswelten von Schülern mit Migrationshintergrund sollten daher bei der Vermittlung von Lesekompetenz berücksichtigt werden.

Eine weitere nahe liegende Vermutung, ist die ungünstige Auswirkung der motivationalen Lage von Schülern mit Migrationsgeschichte auf das Lesen. Gerade mit der Zunahme von Deutschkenntnissen lässt sich eine Verschlechterung der Leistung feststellen. Dies lässt sich anhand der Erkenntnis der älter werdenden Schüler darüber erklären, wie stark der Leistungsabstand zu Gleichaltrigen ohne Einwanderungsgeschichte ist.

Weitere Einflussfaktoren auf die Lesekompetenz und den schulischen Erfolg sind das Alter zum Zeitpunkt der Zuwanderung, die Aufenthaltsdauer in Deutschland und die in der Familie gesprochene Sprache.⁴⁶

⁴³ Vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG 2005 (A), S. 7/8.

⁴⁴ Vgl. ebd., S. 50.

⁴⁵ Vgl. STANAT / SCHNEIDER 2004, S. 252.

⁴⁶ Vgl. ebd., S. 253.

2. 7 Bildungspolitische Schlussfolgerungen – Konsequenzen für Bibliotheken

Die PISA-Studie 2000 offenbarte erstmalig der ganzen Gesellschaft die Lesedefizite deutscher Schüler. Im März 2006 ließ der Hilferuf der Berliner Rütli-Schule die Republik erneut aufschrecken, als die damalige Schulleiterin den Berliner Senat um die Auflösung der Schule bat, da sich die Hauptschule in eine Sackgasse manövriert habe und der Gewalt durch Schüler nicht mehr standhalten könne.⁴⁷ Die Rütli-Schule ist nur ein Beispiel, das die Krise des deutschen Bildungswesens in ihren extremen Auswirkungen offen legt. Beide Ereignisse lösten Debatten über die Zukunft des deutschen Schulsystems in der Bundesrepublik aus.

Hinzu kam die offizielle Kritik am deutschen Bildungssystem durch den UNO-Sonderberichtsersteller VERNOR MUÑOZ VILLALOBOS im Februar 2007. Der Menschenrechtsexperte aus Costa Rica monierte besonders das dreigliedrige Schulsystem aus Haupt-, Realschule und Gymnasium, das besonders Kinder aus sozial schlechter gestellten Elternhäusern, Schüler aus Migrantenfamilien und Kinder mit Behinderungen diskriminiere. In keinem anderen Industrieland hänge der Bildungserfolg so stark von der sozialen Herkunft der Eltern ab wie in Deutschland. Zudem beanstandete MUÑOZ die fehlende Durchlässigkeit zwischen den Schulformen, die Lehrerausbildung, mangelnde Integration von Schülern, deren Familien illegal in Deutschland leben und zu geringe Autonomie der Schulen gegenüber der Verwaltung.⁴⁸

Als Konsequenz dieser Umstände beginnen einige Bundesländer mit ersten Umstrukturierungen. Als erstes Bundesland wird Hamburg bis zum August 2009 die bisherigen Gesamt-, Haupt-, und Realschulen zu Stadtteilschulen umwandeln. Die Schulform des Gymnasiums wird weiterhin bestehen bleiben. Die Stadtteilschule soll sämtliche Schulabschlüsse einschließlich des Abiturs nach 13 Jahren anbieten, während das Gymnasium schon nach 12 Jahren zur Hochschulreife führen soll. Schulempfehlungen wird es weiterhin nach der vierten Klasse geben. Das Zwei-Säulen-System wird besonders von der GEW und den Grünen kritisiert, die eine Schule für alle, nach skandinavischem Vorbild, fordern.⁴⁹

Auch in Schleswig-Holstein einigte sich die große Koalition auf eine Umwandlung der Gesamtschulen in Gemeinschaftsschulen bis zum Jahr 2010. Die Gemeinschaftsschulen sollen alle Schüler gemeinsam bis zur 10. Klasse besuchen und anschließend ggf. in eine Oberstufe der gleichen Schule oder eines Gymnasiums wechseln. Im Gegensatz zu den bisherigen Gesamtschulen ist es den

⁴⁷ Vgl. SPIEGEL-ONLINE 2006 (B).

⁴⁸ Vgl. SPIEGEL-ONLINE 2007.

⁴⁹ Vgl. FOCUS-ONLINE 2007.

Gemeinschaftsschulen freigestellt, ob sie integriert oder kooperativ arbeiten. Gleichzeitig ist vorgesehen, dass die Schüler im Klassenverband gemeinschaftlich unterrichtet werden und sich nicht in Differenzierungskurse aufteilen. Dadurch soll eine bessere individuelle Förderung der Schüler möglich sein. Zusätzlich wird es in Schleswig-Holstein weiterhin das Gymnasium sowie Regionalschulen geben. In den Regionalschulen wird es von der fünften bis zur sechsten Klasse eine gemeinsame Orientierungsstufe geben, anschließend trennen sich die Bildungsgänge Hauptschule und Realschule.⁵⁰

Alle, die als Konsequenz eine große Schulreform mit einer „Schule für alle“ erhofft hatten, sind enttäuscht worden. Die Schulmodelle beider Bundesländer erhalten das Gymnasium als gesonderte Schulform und somit die frühe Selektion beim Übergang in die Sekundarstufe, so dass die Gefahr einer Zwei- bzw. durch die Regionalschulen Dreiklassenbildungsgesellschaft weiterhin bestehen bleibt. Auf die zukünftigen Gemeinschaftsschulen wird die große Aufgabe hinzukommen, die unterschiedlichen Schüler individuell zu fördern und zu fordern und den Schülern der Risikogruppe genügend Unterstützung zukommen zu lassen, um die Chancengleichheit aller zu gewährleisten. Ohne eine Erhöhung der Lehrstellen und Sozialpädagogen an den Schulen wird dies ein schwieriges Unterfangen. Gerade im Hinblick auf Schüler mit Migrationshintergrund ist eine intensive Förderung einzelner Schüler unter Einbeziehung der Eltern notwendig, um den Schulerfolg zu garantieren. Dies erfordert adäquates Personal in quantitativer Hinsicht; besonders männliche Pädagogen werden in Zukunft aufgrund der Vorbildfunktion für Jungen benötigt.

Die Notwendigkeiten stehen im Gegensatz zu den finanziellen Mitteln des deutschen Bildungswesens. Nach Ermittlung der OECD-Studie „Bildung auf einen Blick 2005“ lagen die Bildungsausgaben in Deutschland in den Jahren 2002 und 2003 unterhalb des OECD-Durchschnitts. Der Anteil der öffentlichen Ausgaben für den Bildungsbereich ist in Deutschland zwischen 1995 und 2002 nur um 0,1 % auf 9,8 % der Gesamtausgaben gestiegen.⁵¹

Einzelne Instanzen, wie die Familien oder Schulen, sind der Aufgabe, allen Schülern das gleiche Recht auf Bildung zukommen zu lassen, zurzeit nicht mehr gewachsen. Daher ist es Aufgabe aller Bildungsinstitutionen, die Herausforderung anzutreten, Qualifikationen zum *lebenslangen Lernen* sowie Methodenkompetenz (Lese-, Medien- und Informationskompetenz) und Sozialkompetenz an Kinder und Jugendliche zu vermitteln.

⁵⁰ Vgl. SPIEGEL-ONLINE 2006 (A).

⁵¹ Vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG 2005 (B), S. 14.

Neben Familie und Schule sind Bibliotheken Instanzen, die über das Potenzial verfügen, zur Verbesserung der Lesekompetenz von Schülern beizutragen und aktive Leseförderung zu betreiben. Besonders Schüler der Sekundarstufe I bedürfen, wie PISA bestätigt, einer intensiveren Förderung als sie die Schulen momentan leisten können.

Aus den aktuellen wissenschaftlichen Forschungsergebnissen und der derzeitigen bildungspolitischen Situation können einige Konsequenzen für Bibliotheken gezogen werden.

Bibliotheken müssen Schüler im Alter zwischen 12 und 16 als relevante Zielgruppe anerkennen und gezielt umwerben. Eine Jugendbuchabteilung in der Bibliothek ist nicht ausreichend, um Jugendliche als Leser bzw. Kunden zu gewinnen und zu halten.

Eine zielgruppenorientierte Ausrichtung des Bestandes auf Schüler der Sekundarstufe I und II ist unerlässlich. Um einen fachgemäßen Bestandsaufbau zu garantieren, müssen die geschlechterspezifischen Unterschiede berücksichtigt werden. Sowohl die Interessen der Jungen bezüglich sachorientierter Lektüre müssen bedient werden als auch die eher literarisch ausgerichteten Vorlieben der Mädchen.

Leseförderung wird von vielen Bibliotheken bereits betrieben. Wünschenswert ist die Verankerung von Veranstaltungen in Curricula, so dass feste Partnerschaften entstehen. Ziel ist es, Schüler möglichst früh in die Institution „Bibliothek“ einzuführen. Die Nutzung der Bibliothek als Ort des Lernens und der Information sollte für junge Menschen zur Selbstverständlichkeit werden.

Gleichzeitig sollte eine Spezifizierung der Leseförderungsveranstaltungen stattfinden, indem konkrete Angebote zur Förderung der Lesekompetenz unterbreitet werden. In diesem Zusammenhang verfügen Bibliotheken über Kompetenzen, die genutzt werden sollten.

Eine Erweiterung des Aufgabenfelds der Bibliotheken lässt sich anhand der Entwicklung vieler Bibliotheken zu so genannten *Teaching Libraries* aufzeigen, die die Vermittlung von Medien- und Informationskompetenz zu ihrer Kernaufgabe gemacht haben. Im nächsten Kapitel soll ein kurzer Einblick in die Entwicklungsgeschichte dieser gegeben werden. Unter Zuhilfenahme von Erläuterungen der Aufgabenfelder öffentlicher *Teaching Libraries* soll eine Einordnung der im siebten Teil konzipierten Unterrichtseinheit erfolgen.

3. Informationsgesellschaft und *Teaching Library*

Unsere Gesellschaft unterliegt einem ständigen, immer schneller werdenden Wandel. Die klassische Arbeitswelt, in der nach der Berufsausbildung dauerhaft im gleichen Job und oft auch in der selben Firma verweilt wird, ist nicht mehr zeitgemäß. Das Arbeitsleben ist geprägt von technologischen und strukturellen Veränderungen, die auch die Ansprüche an den Menschen erhöhen. Aber nicht nur beruflich muss der Mensch ständig dazulernen und sich fortbilden, auch andere Bereiche des Lebens erfordern Veränderungen vom Menschen. Alle Bereiche des Lebens sind von Informationen abhängig; die einstige Industriegesellschaft wandelt sich in eine Wissens- oder Informationsgesellschaft. Hierzu hat auch das Medium Internet verstärkt beigetragen.

Die Menschen, die in dieser Informationsgesellschaft leben, müssen sich dem ständigen Wandel anpassen, um mitzuhalten. Das erfordert ein *lebenslanges Lernen* und einen kompetenten Umgang mit Informationen.

In diesem Zusammenhang wurden die Begriffe *Teaching Library*, *Informationskompetenz* und *lebenslanges Lernen* in den letzten Jahren vermehrt thematisiert. Denn Bibliotheken, als Orte der Informationen, sind eingedenk der gesellschaftlichen Entwicklung selbst einem Wandel unterlegen.

Bereits die Deutsche Bibliothekskonferenz konstatierte im Bibliotheksplan '73:

*die ständig steigenden Anforderungen auf allen Gebieten der allgemeinen Bildung, der beruflichen Aus- und Fortbildung, der Forschung und Lehre [die] eine ununterbrochene Weiterbildung zwingend notwendig [macht]. Sie können nur erfüllt werden, wenn Literatur aller Art, die auch in Zukunft Grundlage des Lernens sein wird, und Informationsmittel für jedermann an einem Ort erreichbar sind.*⁵²

Besonders deutlich stellten 2001 IFLA und UNESCO die Bedeutung des *lebenslangen Lernens* und die Rolle der Bibliotheken heraus:

Learning does not end with the completion of formal education but is, for most people, a lifelong activity. In an increasing complex society people will need to acquire new skills at various stages of their life. The public library has an important role in assisting this process. The public library should provide material in the appropriate media to

⁵² DEUTSCHE BIBLIOTHEKSKONFERENZ 1973, S. 9/10.

*support formal and informal learning processes. It should also help the user to make use of these learning resources effectively as well as providing facilities that enable people to study. The ability to access information and make effective use of it is vital to successful education and, where possible, public libraries should co-operate with other educational organizations in teaching the use of information resources.*⁵³

Öffentliche Bibliotheken haben demnach nicht nur die Aufgabe, Medien bereitzustellen; sie sollen den Gebrauch von Informationen und Lernressourcen sowie das formale und informelle Lernen aktiv unterstützen.

Veränderungen der Bibliotheksleistungen und des Berufsbildes des Bibliothekars sind im Grunde stets Gegenstand einer Debatte des Berufstandes. In den 1960er und 1970er Jahren rückte der Begriff der *Benutzerschulung*, übernommen aus dem angloamerikanischen Raum, immer mehr in den Mittelpunkt bibliothekarischer Arbeit. Das Ziel der Benutzerschulung war und ist es, Nutzer von Bibliotheken in die Einrichtung und einmalig in das grundlegende System des Informationszuganges einzuführen, d.h., sie im Umgang mit Systematiken, Katalogen und Datenbanken zu instruieren. Der Inhalt der Benutzerschulung ist die Vermittlung des Services der Bibliothek, den die Nutzer nach einer Einführung selbstständig nutzen können.⁵⁴

Angeregt durch den gesellschaftlichen Wandel, den Diskurs um das *lebenslange Lernen* sowie internationale Bildungstests wie die PISA-Studie ist die Forderung nach einer Verbesserung der Bildungsmöglichkeiten auch in den Bibliotheken verstärkt angekommen. Bibliotheken haben vielerorts die Initiative ergriffen und sind für eine verstärkte Vermittlung von Basiskompetenzen, insbesondere der Informationskompetenz, ihrerseits eingetreten.⁵⁵

Diese Art von Wissensvermittlung weicht von der bisherigen Benutzerschulung ab und wird mit dem Begriff *Teaching Library* umschrieben.

Teaching Library

Die eigentliche Bezeichnung *Teaching Library* bezog sich auf das Kurs- und Schulungsangebot der UC Berkeley Library in Kalifornien und wurde aus dem angloamerikanischen Sprachraum in den deutschen übernommen.⁵⁶ Im Gegensatz zur Benutzerschulung umfasst *Teaching Library* eine langfristige Vermittlung von Wissen und Kompetenzen. Durch ein umfangreiches Medien- und

⁵³ IFLA 2001, S. 2.

⁵⁴ Vgl. SCHULTKA 2002, S. 1492.

⁵⁵ Vgl. LUX / SÜHL-STROHMENGER 2004, S. 22/23.

⁵⁶ Vgl. BIBLIOTHEKSPORTAL 2007.

Informationsangebot und pädagogisch-didaktische Aktivitäten zur Vermittlung der wesentlichen Basisqualitäten (Informations-, Medien-, und Lesekompetenz) soll ein Lernort oder Ort des *lebenslangen Lernens* geschaffen werden.⁵⁷

Dies bedeutet, dass in Veranstaltungen nicht nur vermittelt wird, wie eine Bibliothek oder eine Datenbank benutzt wird, es geht vielmehr um die Vermittlung von Strategien, wie zukünftige Informationsbedürfnisse selbständig von den Teilnehmern bewältigt werden können.⁵⁸

Information Literacy/Informationskompetenz

Information Literacy hat in den USA eine lange Entwicklungsgeschichte. 1987 wurde das *American Library Association's Presidential Committee on Information Literacy* von MARGARET CHISHOLM, der Präsidentin der *American Library Association* (ALA) gegründet. Das aus Führungskräften des Bildungs- und Bibliothekswesen bestehende Komitee definierte die Relevanz von *Information Literacy* für ein erfolgreiches Studium und das *lebenslange Lernen*. Außerdem entwickelte das Komitee Modelle zu *Information Literacy*, die dem formalen und informellem Lernen von Menschen in ihren unterschiedlichen Lebensphasen entsprechen.⁵⁹

Formales Lernen wird als Lernen in organisierter Form in Bildungsinstitutionen verstanden. Hierzu gehört das Lernen in der Schule und in Hochschulen.⁶⁰ Als informelles Lernen werden alle Formen des Lernens bezeichnet, die außerhalb von organisierten Bildungseinrichtungen in unmittelbaren bewussten oder unbewussten Anforderungssituationen praktiziert werden. Das so genannte Selbstlernen dient zur Lösung außerschulischer Aufgaben, Situationsanforderungen oder Lebensproblemen.⁶¹

Auf Empfehlung des *ALA Presidential Committee on Information Literacy* wurde 1989 das *National Forum on Information* gegründet, das den Begriff *Information Literacy* wie folgt definiert:

*Information Literacy is defined as the ability to know when there is a need for information, to be able to identify, locate, evaluate, and effectively use that information for the issue or problem at hand.*⁶²

⁵⁷ Vgl. LUX / SÜHL-STROHMENGER 2004, S. 22.

⁵⁸ Vgl. HÜTTE 2006, S. 13.

⁵⁹ Vgl. ALA 1989.

⁶⁰ Vgl. UMLAUF 2003, S. 4.

⁶¹ Vgl. DOHMEN 2001, S. 19.

⁶² NIFL 2007.

Seit den 1990er Jahren orientieren sich deutsche Bibliotheken an der aus den USA stammenden Entwicklung von *Information Literacy*. Es etablierte sich der Begriff der Informationskompetenz.

Unter Informationskompetenz wird die Fähigkeit verstanden, neue Informationstechnologien und Informationsangebote anzuwenden und kritisch bewerten zu können. Zugleich ist sie die Voraussetzung für das Zurechtkommen in der vorherrschenden Informationsflut der heutigen Informationsgesellschaft und für ein *lebenslanges Lernen* und stellt somit eine Schlüsselqualifikation dar.⁶³

Lebenslanges Lernen

Im Zusammenhang mit Informationskompetenz steht die Bezeichnung des *lebenslangen Lernens*. Aufgrund der Erkenntnis, dass mit den Veränderungen der Wirtschafts- und Sozialsysteme der Länder auch eine Veränderung der Bedeutung des Lernens und der Bildungssysteme einhergehen würde, erlangte das *lebenslange Lernen* erstmalig in den 1990er Jahren eine große bildungspolitische Bedeutung. Im März 2000 stellte der Europäische Rat das Ziel auf,

*die EU zum wettbewerbsfähigsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen – einem Wirtschaftsraum, der fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und größerem sozialen Zusammenhalt zu erzielen. Eine wesentliche Komponente dieser Strategie ist lebenslanges Lernen, das nicht nur zur Steigerung von Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigungsfähigkeit beiträgt, sondern auch für die soziale Eingliederung, den Bürgersinn und die persönliche Entwicklung des Einzelnen von Belang ist.*⁶⁴

In einer Mitteilung der Europäischen Kommission aus dem Jahr 2001 heißt es:

*Lebenslanges Lernen ist alles Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen dient und im Rahmen einer persönlichen, bürgergesellschaftlichen, sozialen bzw. beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt.*⁶⁵

⁶³ Vgl. INGOLD 2005, S. 33.

⁶⁴ EUROPÄISCHE KOMMISSION 2006, S. 2.

⁶⁵ EUROPÄISCHE KOMMISSION 2001, S. 17.

Mit dem *lebenslangen Lernen* ist der Aspekt der Selbststeuerung verbunden. Die Menschen sollen durch selbstgesteuertes Lernen in der Lage sein, entsprechend ihren individuellen Voraussetzungen und Neigungen lernen zu können und Lernmöglichkeiten außerhalb von Schulen und Universitäten zu nutzen. Die Fähigkeit, Lernprozesse nach eigenen Vorstellungen und Bedürfnissen lenken zu können, gewinnt durch die heutigen, durch Unsicherheit geprägten Bildungs- und Berufslaufbahnen, noch an Wichtigkeit. Aufgrund der derzeitigen Wirtschafts- und Arbeitsmarktlage kommen die meisten Menschen immer häufiger in Situationen, in denen die Motivation und die Befähigung zum selbstgesteuerten Lernen zur existentiellen Lebensnotwendigkeit wird.⁶⁶

Die Aufgabe, zur Selbststeuerung zu motivieren und individuelle Lernvorhaben zu unterstützen, ist eine wesentliche Aufgabe aller Bildungsinstitutionen und Lernorte. Diese müssen sich dem Veränderungsbedarf von Lerninhalten und –methoden anpassen und sich entsprechend wandeln.⁶⁷

Hierzu gehören auch Bibliotheken, deren Aufgabe es ist, die Informationsbedürfnisse der Bevölkerung zu erfüllen und die nötigen Kompetenzen zur Erlernung und Anwendung der Selbststeuerung zu vermitteln.

*Öffentliche Bibliotheken sind besonders gut dafür geeignet, den Zugang zur Informations- und Kommunikationstechnologie und sonstigen Ressourcen zu ermöglichen, wobei die Bibliothekare als Mittler fungieren.*⁶⁸

Die Aufführungen verdeutlichen die Relevanz der Informationskompetenz und des *lebenslangen Lernens* für jeden einzelnen Menschen und in der Gesamtheit auch für eine positive Entwicklung der Gesellschaft. Bibliotheken verfügen über das Potenzial, sich in dieser Phase der Umstrukturierung dauerhaft als Lernorte zu etablieren und die Entwicklung jedes Einzelnen bei der Entwicklung zum lebenslangen Lerner zu unterstützen. Für die Umsetzung ist nicht nur das Engagement und die Durchsetzungskraft des bibliothekarischen Berufstandes gefordert, sondern auch die Unterstützung durch die Politik.

Der Europäische Rat bestätigt, dass *lebenslanges Lernen* eine wesentliche Strategie zur Steigerung des Wirtschaftswachstums und der Wettbewerbsfähigkeit der EU ist. Das Wissen lässt sich mittlerweile als wichtigstes Wirtschaftsgut vieler europäischen Staaten, darunter insbesondere auch Deutschland, bezeichnen.

„Die Industrieländer werden [...] unter dem Druck der Globalisierung und der weiteren

⁶⁶ Vgl. DOHMEN 1999, S. 77, zit. nach DIETSCHKE / MEYER 2004, S. 36.

⁶⁷ Vgl. DIETSCHKE / MEYER 2004, S. 36.

⁶⁸ EUROPÄISCHE KOMMISSION 2001, S. 104.

internationalen Arbeitsteilung vorwiegend qualitativ wachsen müssen [...]. Die Volkswirtschaften werden daher zu Wissensökonomien, die bei den Menschen Lese- und Medienkompetenz voraussetzen.“⁶⁹

DOHMEN stellt fest, dass „eine Gesellschaft, die vom Wissen lebt, [...] ihre Bürger in die Lage versetzen [muss], mit der Informations- und Wissensflut zurechtzukommen.“⁷⁰

In diesem Zusammenhang ist es unverständlich, dass die deutschen öffentlichen Bibliotheken immer noch zahlreichen Einsparungen unterliegen und als freiwillige Leistungen der Kommunen gelten. Um die Wissensressourcen der Bevölkerung zu erhalten und auszubauen, ist es vonnotigen, eine langfristige Finanzierung der Bibliotheken als Orte des *lebenslangen Lernens* zu gewährleisten. Nur so ist die Wettbewerbsfähigkeit des Landes gesichert.

3.1 Öffentliche Bibliotheken als *Teaching Libraries*

In Ländern wie den USA, Neuseeland, Großbritannien oder Norwegen sind Bibliotheken bereits langjährig aktive Unterstützer von Bildungsprozessen, vor allem was die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen, wie Lese- oder Informationskompetenz, betrifft.

*Libraries have always been places for learning. Today, libraries as learning places are changing, diversifying, taking on new dimensions. They are moving from passive collections of knowledge to incorporate or engage active learning spaces.*⁷¹

Auch in Deutschland ist die Vermittlung von Informationskompetenz insbesondere in den Hochschulbibliotheken in den letzten Jahren verstärkt betrieben worden und hat sich in vielen Einrichtungen zum festen Aufgabenfeld entwickelt.

Ebenso wichtig ist die Manifestierung des Gedankens der Bibliothek als Ort des *lebenslangen Lernens* in den öffentlichen Bibliotheken. Wie eingangs anhand des Bibliotheksentwicklungsplanes´73 und den Richtlinien der IFLA/UNESCO herausgestellt, haben neben den Hochschulbibliotheken auch öffentliche Bibliotheken eine Bildungsaufgabe und eine wachsende Verantwortung gegenüber der Gesellschaft im Hinblick auf den freien Zugang zum Wissen. Dies stellt, laut dem Public Library Manifesto der IFLA/UNESCO von 1994, wiederum die Voraussetzung für das *lebenslange Lernen* dar:

⁶⁹ JESKE 1997, S. 65.

⁷⁰ Vgl. DOHMEN 1999, S. 40, zit. nach DIETSCHKE / MEYER 2004, S. 36.

⁷¹ LYNCH 2004, S. 13, zit. nach LUX / SÜHL-STROHMENGER 2004, S. 59.

Die Öffentliche Bibliothek, der lokale Zugang zum Wissen, liefert eine Grundvoraussetzung für lebenslanges Lernen, unabhängige Entscheidungsfindung und kulturelle Entwicklung des einzelnen und der gesellschaftlichen Gruppen.⁷²

Die Hauptaufgabe der Bibliotheken wird es zukünftig sein, nicht nur das Wissen bzw. die Informationen zur Verfügung zu stellen, sondern die Menschen an das selbstgesteuerte Lernen heranzuführen und sie beim Lernen zu unterstützen, so dass sie in der Lage sind, Informationen adäquat zu nutzen.

In öffentlichen Bibliotheken lassen sich vier Zielgruppenbereiche unterscheiden, in denen Aktivitäten von lehrenden Bibliotheken bzw. *Teaching Libraries* stattfinden:

1. Angebote für Kinder im Alter von 0 bis 13

Viele Kinderbibliotheken haben Aktivitäten als *Teaching Library* entwickelt und/oder ausgeweitet. Die Veranstaltungsangebote reichen von Einführungen in die Bibliothek, in die Katalogrecherche oder das Internet bis hin zur Leseförderung. Die meisten Angebote richten sich an Kinder im frühen Lesealter zwischen acht und zwölf.⁷³ Aber auch die frühkindliche Leseförderung für Kinder von 0 bis 3 wird in vielen Bibliotheken verstärkt betrieben.

2. Angebote für Jugendliche im Alter von 14 bis 17

Veranstaltungen von *Teaching Libraries* für Jugendliche erstrecken sich bislang auf die Vermittlung von Medien- und Informationskompetenz. Legitimiert wird dies durch das UNESCO-Manifest für Schulbibliotheken der IFLA, das deutlich darstellt, dass Schulbibliotheken den Schülern die Fähigkeit zum *lebenslangen Lernen* vermitteln sollen, um die Schüler zu verantwortungsvollen Bürgern zu machen. Durch das Angebot an Büchern und Informationsquellen sollen die Schüler zu kritischen Denkern und effektiven Nutzern von Informationen aller Medienarten werden. Schulbibliotheken haben die Aufgabe, Freude am Lesen zu entwickeln und zu erhalten und Schüler zu einem kompetenten Umgang mit Informationen zu verhelfen. Hierzu gehört nicht nur das Angebot verschiedener Informationsressourcen für die Schüler, sondern auch die Vermittlung der Fähigkeit zur Nutzung und Bewertung von Informationen – gleich welcher Form oder welchen Mediums.⁷⁴

⁷² IFLA 1994.

⁷³ Vgl. LUX / SÜHL-STROHMENGER 2004, S. 78.

⁷⁴ Vgl. IFLA 2000.

Da in Deutschland nur eine geringe Anzahl an Schulen über Schulbibliotheken verfügen, und bei den vorhandenen Schulbibliotheken große Qualitätsunterschiede vorliegen, obliegt es auch öffentlichen Bibliotheken, diese Aufgaben zu übernehmen. Die Förderung von Medien- und Informationskompetenz in öffentlichen Bibliotheken umfasst bisher vornehmlich den Umgang mit Findmitteln, wie Lexika zur Lösung von Fragenstellungen aus dem Unterricht sowie die Einführung in Recherchemethoden für Hausaufgaben und Referate.⁷⁵

3. Angebote für junge Erwachsene im Alter von 18 bis 30

Angebote für junge Erwachsene richten sich überwiegend an Studenten, Auszubildende und Teilnehmer von Weiter- und Fortbildungsmaßnahmen. Für diese Personengruppen ist Informationskompetenz ein Muss, um fachspezifische Probleme zu lösen und wissenschaftlich zu arbeiten. Vielfach finden Kurse für diese Zielgruppe in Hochschulbibliotheken statt, aber auch in öffentlichen Bibliotheken in der Regel in Kooperation mit bestimmten Ausbildungsstätten.⁷⁶

4. Angebote für Erwachsene

Der Mensch schließt das Lernen heute keinesfalls mehr nach der schulischen oder beruflichen Ausbildung ab. Lernen ist zu einem lebenslangen Prozess geworden. Angebote von *Teaching Libraries* richten sich daher auch an Erwachsene. Neben Angeboten für allgemein interessierte Personen, lassen sich bestimmte Zielgruppen definieren, die eine spezielle Zuschneidung der Veranstaltungen auf die jeweiligen Bedürfnisse benötigen. Hierzu zählen Erwerbslose, Senioren, Frauen und Analphabeten.

Angebote für Erwerbslose beziehen sich in erster Linie auf die Erhöhung der Medien- und Informationskompetenz zu Jobangeboten. Dies geschieht häufig in Zusammenarbeit mit Weiterbildungsinitiativen.⁷⁷ In speziellen Kursen können beispielsweise Recherchemöglichkeiten für Stellenausschreibungen oder das Schreiben von Online-Bewerbungen vermittelt werden.

Eine eigene nichterwerbstätige Zielgruppe stellen die Senioren dar, denen aufgrund des demographischen Wandels eine verstärkte Aufmerksamkeit zu schenken ist. Die zukünftigen Senioren verfügen, im Gegensatz zu früheren Generationen, über einen höheren Bildungsstand. Es lässt sich bereits jetzt eine erhöhte Teilnehmerzahl an Volkshochschulangeboten und dem Seniorenstudium feststellen. Von einer erhöhten

⁷⁵ Vgl. LUX / SÜHL-STROHMENGER 2004, S. 78/79.

⁷⁶ Vgl. ebd., S. 80.

⁷⁷ Vgl. LUX / SÜHL-STROHMENGER 2004, S. 80.

Nachfrage nach Weiterbildungsmaßnahmen ist also auszugehen. Da auch für ältere Menschen die Informationskompetenz und der Umgang mit neuen Medien für die Teilnahme an der Gesellschaft unabdingbar ist, müssen Bibliotheken entsprechende Angebote verstärkt ausbauen. Bibliotheken haben die Chance, sich zu profilieren, indem sie Angebote konzipieren, die speziell auf die Bedürfnisse und Lernvoraussetzungen von Senioren ausgerichtet sind.⁷⁸ Hierzu gehören sowohl Computer- und Internetkurse als auch Angebote zu charakteristischen „Seniorthemen“, wie Genealogie oder Kriegsforschung.

Auch Frauen können zum Teil als gesonderte Zielgruppe betrachtet werden, da viele zurückhaltend gegenüber neuen Medien und gemischten Lerngruppen sind und eine intensivere Betreuung benötigen. Dies gilt besonders für Frauen, die im Umgang mit dem PC und dem Internet völlig unerfahren sind.

Die Bedeutung des *lebenslangen Lernens* für die Menschen unserer Gesellschaft und die daraus resultierenden Aufgabenfelder der öffentlichen Bibliotheken wurden in diesem Kapitel beleuchtet. Die Bedeutsamkeit der Medien- und Informationskompetenz ist unbestreitbar. Lesekompetenz ist jedoch die Voraussetzung für Medien- und Informationskompetenz. Ohne die Fähigkeit, sinnentnehmend zu lesen, können weder Information verstanden oder bewertet noch Medien adäquat genutzt werden. Die Personen, die über eine schlechte Lesefähigkeit verfügen, werden dauerhaft in ihrem persönlichen Lernprozess eingeschränkt und somit von Teilen des gesellschaftlichen Lebens ausgeschlossen sein. Daher sollte das Angebot der Bibliotheken an Veranstaltungen zur Förderung der Lesekompetenz gesteigert werden. Dies betrifft in starkem Maße die Angebote für Kinder von 0 bis 13 und die Angebote für Jugendliche von 14 bis 17 Jahren. Wie eingangs erläutert, sollten besonders die Schüler durch Bibliotheksangebote erreicht werden, die sich bereits am Ende ihrer Schulzeit befinden und nicht mehr in den Genuss schulischer oder anderweitiger Förderungsprogramme kommen. Speziell für diese Zielgruppe wurde eine Unterrichtseinheit entwickelt. Diese basiert auf den Methoden der Förderinitiative *Reading Apprenticeship*, die im folgenden Teil präzisiert vorgestellt und erläutert wird.

4. Die Förderinitiative *Reading Apprenticeship*

4.1 Entstehung

Die Förderinitiative *Reading Apprenticeship* wurde 1995 in San

⁷⁸ Vgl. SCHWABE 2006, S. 76.

Francisco/Kalifornien/USA von einem Team aus zwei Highschool-Lehrerinnen CHRISTINE CZIKO und LORI HURWITZ und den Co-Direktorinnen der *Strategic Literacy Initiative (SLI)* Dr. CYNTHIA GREENLEAF und RUTH SCHOENBACH entwickelt. Die *Strategic Literacy Initiative* ist ein Programm zur strategischen Lese- und Sprachförderung des gemeinnützigen Forschungs- und Schulentwicklungsinstitut *WestEd*, das 1965 in Oakland/USA gegründet wurde.⁷⁹ Für die *Strategic Literacy Initiative* sollte eine kombinierte Lehrer- und Leseforschungsarbeit mit dem Schwerpunkt Lesekompetenz von Schülern entwickelt werden. Aus dieser Forschungsarbeit entstand das Strategic Literacy Network, ein Netzwerk der Lehrerfortbildung, in das später auch Lehrer von Middle Schools mit einbezogen wurden. Heute gehören der *Strategic Literacy Initiative* über 900 Lehrer an, die mit nahezu 90.000 Schülern arbeiten.⁸⁰

Grund für die Entwicklung des Programms war die immer größer werdenden Anzahl von Schülern der Sekundarstufen, die weder gerne noch bedeutungsverstehend lesen konnten. Die Initiatoren erkannten, dass in den USA eine weitreichende Problematik entstanden war. Die Mehrheit der Sekundarschüler schien unfähig zu sein, unterschiedlichen Texte zu lesen und zu verstehen. Dies traf nicht nur auf literarische Texte des Englischunterrichts zu, sondern auch auf Texte, die Bestandteil des Geschichts-, Naturwissenschafts- und Mathematikunterrichts waren.⁸¹

Die damalige Ausgangslage in Kalifornien ist mit der heutigen Situation in Deutschland vergleichbar. Sowohl im Hinblick auf die mangelnde Lesekompetenz der Schüler als auch auf deren Hintergrund. Eine Vielzahl der Schüler der Thurgood Marshall Highschool hatte bislang eine belastete Schulkarriere zu verzeichnen, stammte aus bildungsfernen Elternhäusern oder wies einen Migrationshintergrund auf. Auch in den USA wurde die Problematik, der defizitären Lesekompetenz unter Jugendlichen, erst spät erkannt. Wie in Deutschland wurde lange Zeit unterstellt, dass das Lesen als beherrschende Kompetenz in die weiterführenden Schulen mitgebracht wird. Eine Übertragung des Projekts auf deutsche Verhältnisse bietet sich demnach an.⁸²

Mit der Überzeugung, dass diese Problematik lösbar sei, begab sich das Team aus Lehrern und Wissenschaftlern in eine zweijährige Forschungs- und Untersuchungsphase, um herauszufinden, wie die Lesekompetenz bei Schülern an weiterführenden Schulen, besonders im Hinblick auf schwierige Texte, verbessert

⁷⁹ Vgl. WESTED 2007.

⁸⁰ Vgl. KILLION 2002, S. 131.

⁸¹ Vgl. SCHOENBACH u.a. 2006, S. 18.

⁸² Vgl. ebd., S. 9.

werden kann. Zunächst wurden bereits vorliegende Forschungsarbeiten zum Leseverständnis untersucht und adaptiert sowie eigene Untersuchungen durchgeführt. Diese konzentrierten sich auf die Jugendlichen der Klassen der Netzwerklehrer, die Leseschwierigkeiten hatten. Außerdem entwickelte das Netzwerk detaillierte video- und textbasierte Fallstudien mit 30 Schülern einer neunten Klasse, die als repräsentativ für leseschwache Jugendliche angesehen wurden.

Festgestellt wurde, dass die Einbettung eines Förderungsprogramms in den Fachunterricht nicht ausreichen würde, da viele Schüler eine intensivere Förderung benötigten.

Die Schlussfolgerung daraus war die Entwicklung des separaten Intensivkurses *Reading Apprenticeship*.

Die Initiative arbeitete fortan zweisträngig: einerseits wurde an der Möglichkeit zur Einbettung einer Leseausbildung im Fachunterricht gearbeitet, andererseits an der Weiterentwicklung des Intensivkurses. Unter dem Motto „*If Johnny can't read in class 9 it's not too late*“⁸³ wurde *Reading Apprenticeship* als praktisch ausgerichtete Leseausbildung konzipiert. Die Lehrer fungieren dabei als „Leseexperten“, die ihren Schülern, den „Leselehrlingen“, Hilfestellungen leisten, indem die beim Lesen ablaufenden Leseprozesse offen gelegt werden. Die Schüler sollen dabei einen Einblick in die bei ihnen ablaufenden Leseprozesse bekommen und sich zudem ein Repertoire kognitiver Problemlösungsstrategien aneignen. Auf eine Analyse von Defiziten der Schüler in der Lesekompetenz wird verzichtet.⁸⁴ Vielmehr handelt es sich um einen positiven Förderansatz, der bereits vorliegendes Wissen würdigt und positiv auf die Zielerreichung ausgerichtet ist.

Das ausdrückliche Ziel des Intensivkurses ist, dass die Schüler unterschiedliche Textsorten, die sie in den Unterrichtsfächern der folgenden Schulzeit sowie in sämtlichen Lebensbereichen benötigen, engagiert, flüssig und automatisiert lesen können.⁸⁵

4.2 Grundlagen der Leseausbildung

Aufgrund der Ergebnisse der zweijährige Forschungsarbeit wurden einige Grundlagen festgesetzt, auf denen die Methoden und der Aufbau des Kurses basieren.

Die Meinung, dass das Lesen eine Grundfertigkeit sei, deren Erwerb bereits in den ersten Schuljahren seinen Abschluss findet, wird von den Mitgliedern des

⁸³ Vgl. ebd., S. 7.

⁸⁴ Vgl. GAILE 2006, S.52.

⁸⁵ Vgl. SCHOENBACH u.a. 2006, S. 26/27.

Netzwerkes nicht vertreten. Lesen ist kein Vorgang, bei dem einem Text lediglich Wörter entnommen werden, sondern wird als ein komplexer Prozess verstanden. Beim Lesen unterschiedlicher Texte stellt der Leser einen Bezug zu der eigenen Wissens- und Erfahrungswelt her. Außerdem verwenden geübte Leser unterschiedliche Problemlösungsstrategien, um sich schwierige Texte zu erarbeiten, z.B. durch die gedankliche Zustimmung zum Gelesenen oder wiederholtes Lesen einiger Abschnitte.⁸⁶

Es wird zwischen Lesegeläufigkeit und Decodieren unterschieden. Decodieren meint eine schnelle Worterkennung und das Verfügen über einen relevanten Wortschatz. Diese Fähigkeit ist für die Lesegeläufigkeit unbedingt erforderlich, aber nicht ausreichend. Lesegeläufigkeit meint indes nicht nur die Fähigkeit, einzelne Wörter, sondern größere sprachliche Einheiten zu decodieren und zu identifizieren. Die Lesegeläufigkeit hängt auch vom jeweiligen Text ab. Wenn dem Leser die sprachliche Textstruktur fremd ist, beeinflusst dies auch die Fähigkeit des flüssigen Lesens. Die Leseausbildung basiert auf der Erkenntnis, dass die Lesegeläufigkeit durch stetiges Lesen optimiert werden kann. Durch das Lesen leichter Texte wird die Lesegeläufigkeit entwickelt, durch das Lesen schwieriger Texte wird sie gesteigert.

Besonders stark nimmt die Lesegeläufigkeit von Schülern zu, wenn sie die Gelegenheit haben, eine Vielzahl unterschiedlicher Textsorten mit Unterstützung kompetenter Personen zu lesen.⁸⁷

Zudem geht das Forscherteam davon aus, dass die Leseleistung einer Person immer auch situationsabhängig ist. Denn das Lesen wird durch Faktoren wie die Erfahrungen des Lesers mit Textsorten und dem Lesen für bestimmte Zwecke beeinflusst. Kompetente Leser können auch mit unbekanntem Text Schwierigkeiten haben, während die Leseschwierigkeiten bei ungeübten Lesern nicht unbedingt bei jedem Text auftreten.

Trotzdem lassen sich bei kompetenten Lesern gemeinsame Schlüsseleigenschaften erkennen wie die geistige Beteiligung beim Lesen, Lese- und Lernmotivation, Aktivität bei Leseaufträgen in Gruppen und strategische Überwachung der interaktiven Prozesse, d.h., sie setzen sich Ziele beim Lesen, sie überwachen das eigene Textverständnis und koordinieren Verständnisstrategien, um ihren Leseprozess zu kontrollieren.⁸⁸

⁸⁶ Vgl. ebd., S. 32/33.

⁸⁷ Vgl. ebd., S. 34.

⁸⁸ Vgl. ebd., S. 35.

4.2.1 Lernansatz nach den Forschungsergebnissen von Lew Semjonowitsch Wygotski

Die Leseausbildung basiert auf der Vorstellung, dass das Lesen ein sozial-kognitiver Prozess ist. Diese Vorstellung liegt den Arbeiten des russischen Psychologen LEW SEMJONOWITSCH WYGOTSKI (1896-1934) zugrunde.⁸⁹ WYGOTSKI schreibt der Verbalisierung von Denkprozessen eine immense Bedeutung zu. Anhand der Verbalisierung der beim Lesen ablaufenden Denkprozesse können Kinder die Handlungen von kompetenteren Personen nachvollziehen und nachahmen.⁹⁰ Dadurch erreichen Kinder ihre nächste Entwicklungsstufe, die WYGOTSKI als „Zone der nächsten Entwicklung“ bezeichnet. Zusätzlich werden die Kinder verbal angeleitet und durch gezieltes Nachfragen auf den richtigen Weg gebracht. Durch Feedback, Lob und Ermutigung soll die Motivation an der Aufgabe aufrecht erhalten werden. Durch die anfänglich starke Unterstützung, die im Laufe der Zeit immer weiter zurückgenommen wird, lernt das Kind, Aufgaben immer selbstständiger auszuführen. Für WYGOTSKI liegt das Hauptziel gemeinsamer Aktivitäten von Lehrenden und Lernenden in der Vermittlung der Sprache und kulturell bedeutsamer Wissensbestände und Werte. Die kognitive Entwicklung soll durch die Förderung von Grundhaltungen wie Lernmotivation, Neugier, Erkundungsdrang und Freude am Forschen vorangetrieben werden. Da Denken und Sprechen laut WYGOTSKI untrennbar miteinander verbunden sind, können Kinder nur zu denkenden Menschen werden, weil sie sich durch die Interaktion mit kompetenteren Personen die Werkzeuge des Denkens wie Kenntnisse oder Problemlösungsstrategien aneignen.⁹¹ Beim Lesenlernen handelt es sich um eine Fähigkeit, die durch kognitives Training erlernt werden kann. Eine kompetente Person zieht einen Lernenden aktiv in die Aktivität des Lesens mit hinein und weist ihn auf verborgene Strategien hin: etwa wie er mit Verstehensschwierigkeiten umgeht, sein Vorwissen aktiviert oder falsches Vorverständnis korrigiert. Deshalb werden in der Leseausbildung auch die Begriffe Leseexperte und Leselehrling verwendet. Der Leseexperte legt die kognitiven Strategien durch lautes Aussprechen offen, so dass der Leselehrling komplexe Denkweisen und Lösungswege übernehmen kann. Dadurch wird das Leseverstehen entmystifiziert.⁹²

4.2.2 Die vier Dimensionen der Leseausbildung

Das Konzept der Leseausbildung beruht auf der Vorstellung, dass die Gewohnheiten

⁸⁹ Vgl. ebd., S. 35.

⁹⁰ Vgl. ARTELT 2004, S. 71.

⁹¹ Vgl. TEXTOR 1999.

⁹² Vgl. SCHOENBACH u.a. 2006, S. 36/37.

und Aktivitäten leistungsstarker Schüler nur in einem positiven Lehr- und Lernumfeld vermittelt werden können. Dieses Umfeld soll dem Selbstvertrauen und der Steigerung der Lesekompetenz der Schüler förderlich sein. Um dies zu erreichen, basiert die Leseausbildung auf vier verschiedenen Schlüsseldimensionen des Unterrichts: der sozialen, persönlichen, kognitiven und inhaltlich-fachlichen Dimension.

Die vier Dimensionen werden durch einen verbindlichen, fortlaufenden, metakognitiven Diskurs zwischen Lehrern und Schülern miteinander verbunden. Unter Metakognition wird die bewusste Wahrnehmung der und das Nachdenken über die eigenen Denk-, Gedächtnis- und Lernvorgänge verstanden. In dem metakognitiven Diskurs werden sich die Teilnehmer ihrer eigenen geistigen Aktionen bewusst, können sie beschreiben und darüber diskutieren. Das Ziel ist es, dass die Schüler ein Bewusstsein für die bei ihnen ablaufenden Leseprozesse entwickeln.

Die ständige Durchführung dieser Diskurse bietet den Schülern regelmäßig die Gelegenheit, über das eigene Verhalten beim Lesen und die angewandten Strategien nachzudenken, um den Leseprozess zu verbessern. Die Diskurse nehmen eine Schlüsselstellung in der Leseausbildung ein.⁹³

4.2.2.1 Soziale Dimension⁹⁴

Die Leseausbildung versteht die Untersuchung eigener und fremder Leseprozesse als eine gemeinschaftliche Aufgabe, die nur durch die Offenbarung von Leseschwierigkeiten möglich ist. Vielen Schülern ist es unangenehm, sich mangelnde Lesekompetenz einzugestehen. Daher muss eine Unterrichtsatmosphäre geschaffen werden, die den Schülern ein Gefühl der Sicherheit vermittelt, damit die Schüler den Mut entwickeln, über ihre Kenntnisse und Schwierigkeiten frei zu sprechen und Fragen zu stellen. Um gegenseitigen Respekt garantieren zu können, müssen entsprechende Unterrichtsregeln aufgestellt werden.

Die soziale Dimension beinhaltet weiterhin Gespräche über Bücher, den Austausch über Leseprozesse, unklare Textinhalte, unterschiedliche Lesemöglichkeiten und Problemlösungsstrategien zwischen Lehrern und Schülern und den Schülern untereinander.

4.2.2.2 Persönliche Dimension⁹⁵

Die persönliche Dimension dient der Entwicklung eines individuellen Verhältnisses zum Lesen und somit einer eigenen Leseridentität der Schüler. Aus Angst oder

⁹³ Vgl. ebd., S. 36f.

⁹⁴ Vgl. ebd., S. 40f.

⁹⁵ Vgl. ebd., S. 43f.

Frustration haben viele Schüler Bedenken, sich mit dem Lesen zu beschäftigen. Deshalb müssen die Schüler ein Bewusstsein dafür entwickeln, dass das Lesen eine Möglichkeit zu mehr individueller Autonomie und Kontrolle ist und eine hohe Anzahl weiterer Lebensoptionen ermöglicht, die Nichtlesern verwehrt bleiben. Die Erkenntnis über den Zusammenhang zwischen der Auseinandersetzung mit schwierigen Texten und den eigenen Interessen und Zielen erhöht die Motivation vieler Schüler enorm.

Um die Leseridentität zu entwickeln, müssen die Schüler schriftlich festhalten, welche Erfahrungen sie bisher mit dem Lesen gemacht haben und welche Lesegewohnheiten, -vorlieben und -abneigungen sie haben und sich darüber mit anderen Schülern austauschen. Jeder Schüler muss sich persönliche Ziele für die Entwicklung der Leseleistung setzen und diese regelmäßig überprüfen.

Um besonders schwachen Lesern die Angst vor dem Lesen zu nehmen, muss den Schülern deutlich gemacht werden, dass jeder Mensch im Laufe seines Lebens die Chance hat, sich als Leser weiterzuentwickeln. Wenn Schüler erkennen, dass sie in vielen Bereichen bereits geübte Leser sind - z.B. bei Musikrezensionen, Songtexten oder Computerhandbüchern -, ist es einfacher, sie auch an andere Textsorten heranzuführen.

Um die Kontrolle über die eigenen geistigen Aktivitäten zu erlangen, muss das metakognitive Bewusstsein geschult werden. Die Schüler achten folglich darauf, welche Aktivitäten in unterschiedlichen Alltagssituationen in ihrem Kopf vorgehen und wie dies auf Leseprozesse übertragbar ist. Während des Lesens achten die Schüler darauf, wo ihre Aufmerksamkeit liegt und welche Denkprozesse stattfinden. Gleichzeitig wird die Steuerung und Kontrolle der gedanklichen Aktivitäten beim Lesen eingeübt.

4.2.2.3 Kognitive Dimension⁹⁶

Die kognitive Dimension befasst sich mit der Erweiterung und der Kontrolle der kognitiven Strategien, die die Schüler für das sinnerfassende Lesen heranziehen.

Die Strategien sind im Kontext der Anwendbarkeit, also an entsprechenden Fachtexten, vorzustellen, um den Schülern die Funktion der Strategie praktisch zu übermitteln. Strategien, die isoliert vermittelt werden, können von den Schülern gedanklich nicht auf Texte übertragen werden.

Durch extensives und kursorisches Lesen sollen die Schüler lernen, sich einen Überblick über einen Text zu verschaffen und einen Gesamteindruck zu erhalten. Nach dem Lesen eines Textes muss das eigene Leseverständnis überprüft werden. Dafür eignet sich die Revision der vor dem Lesen gemachten Vorstellungen über den

⁹⁶ Vgl. ebd., S. 47f.

Textinhalt.

Zahlreiche Forschungen haben ergeben, dass kompetente Leser ihre eigene Lesetätigkeit im Hinblick auf das Leseverständnis überwachen. Leistungsschwachen Lesern ist es in der Regel nicht bewusst, ob sie einen Text verstanden haben. Daher erlernen sie in der Leseausbildung den kritische Umgang und die Kontrolle des eigenen Leseverständnisses.

Für Neuleser ist es oft schwierig, eine längere Zeit konzentriert auf das Lesen zu verwenden. Deshalb benötigen sie Unterstützung bei der Aufrechterhaltung ihrer inneren Beteiligung. Das Interesse von Schülern kann durch Unterrichtsaktivitäten gestärkt werden, die verdeutlichen, dass das Lesen ein aktiver Prozess ist, bei dem Texten Sinn entnommen wird. Da das gesamte Bewusstsein eines leistungsstarken Lesers am Leseprozess beteiligt ist, muss er all sein Wissen und seine Erfahrungen beim Lesen heranziehen. Zur Unterstützung können problemlösende Strategien angewandt werden, so beispielsweise Visualisierung von Textinhalten, Gedankenprotokolle und das Paraphrasieren.

Je nach Zweck lesen erfahrene Leser Texte unterschiedlich. Um sich unterschiedlicher Lesearten bewusst zu werden, müssen die Schüler anfänglich eine genaue Zielvorstellung entwickeln, bevor sie einen Text lesen. Durch den Austausch mit den anderen Schülern soll deutlich werden, wie sehr der Zweck die Art des Lesens beeinflusst. Zur Übung sollen gleiche Texte zu unterschiedlichen Zwecken gelesen werden und dabei darauf geachtet werden, wie dies den Leseprozess bestimmt.

4.2.2.4 Inhaltlich-fachliche Dimension⁹⁷

Das Wissen eines Menschen, ob Allgemeinwissen oder Wissen über die Thematik eines Textes, bestimmt das verstehende Lesen. Damit Schüler zu kompetenten Lesern werden, müssen sie lernen, Verbindungen zu den dargestellten Gedankensträngen des Autors herzustellen und ihr Vorwissen zu verfeinern. Um mit unterschiedlichen Texten umgehen zu können, muss der Leser die Richtungshinweise der Autoren deuten können. Besonders im Fachunterricht muss die spezifische Art der unterschiedlichen Texte des Mathe-, Geschichts- oder naturwissenschaftlichen Unterrichts unterschieden werden können, um die Art des Lesens darauf auszurichten. Voraussetzung dafür ist das Wissen über den

⁹⁷ Vgl. ebd., S. 51f.

Fachunterricht kennzeichnende Inhalte und Denkweisen.

Fest steht, dass Leser die Informationen beim verstehenden Lesen nicht passiv aufnehmen, sondern ihre Wissensstrukturen aktivieren. Durch diese Interaktion erschließen sie sich den Sinn von Texten. Ausgelöst durch bestimmte Gedankengänge, Wörter oder Situationen können ganze Wissens- und Assoziationswelten wachgerufen werden. Diese Wissensstrukturen werden als Schemata bezeichnet. Wenn der Leser beim Lesen auf neue Erkenntnisse stößt, werden die vorhandenen Schemata ergänzt. Die vorhandenen Schemata beeinflussen außerdem die Art und Weise, wie ein Leser an einen Text herangeht und sich den Text erschließt. Kompetente Leser wissen, dass sie ungeeignete Schemata zurückweisen müssen, während sich schwächere Leser oft an falschen Bildern festhalten, die einen sinnvollen Bezug verhindern.

Da sich das Vorwissen als bedeutsamer Indikator für Lesekompetenz erwiesen hat, befassen sich zahlreiche Elemente der Leseausbildung mit dieser Thematik.

Um das Vorwissen zu einem Thema abzurufen, ist ein Brainstorming vor dem Lesen sowie der Austausch mit anderen Schülern über das Wissen bzw. Thema hilfreich. Widersprüchliches Wissen oder widersprüchliche Informationen müssen identifiziert werden. Vielen Personen hilft es zudem, sich gedanklich in die oder eine ähnliche Situation des Textes hineinzusetzen und sich eine eigene Meinung zum Thema zu bilden. Nach dem Lesen muss eine Beurteilung stattfinden, inwieweit das Wissen oder die Vorstellung mit dem tatsächlichen Textinhalt übereinstimmt.

Die Kenntnis über die Struktur und den Aufbau unterschiedlicher Texte beeinflusst das Textverständnis. Es unterstützt den Leser, den Text inhaltlich zu organisieren und die wesentlichen Inhalte später wieder abzurufen. Anhand intensiver Textarbeit - z.B. Bestimmung der Stämme, Präfixe, Suffixe und Schaffung eines strukturellen Überblicks anhand von Überschriften, Untertitel und Illustrationen - erlernen die Schüler den Umgang mit unterschiedlichen Textsorten.

Die Entwickler der Leseausbildung gehen davon aus, dass die Schüler die Funktionen von Fachtexten verstehen müssen, da die bloße Kenntnis der Themen und Themenstrukturen nicht ausreichend ist. Daher müssen die Schüler mit fachspezifischen Textstrukturen, Wortverwendungen und Denkweisen vertraut gemacht werden, um den kompetenten Umgang mit unterschiedlichen Fachtexten zu schulen.

Dies wird durch die Identifizierung fachspezifischer Formulierungen, der Absicht des Autors und der Zielgruppe des Textes eingeübt. Durch das Erlangen der Kenntnis

über spezifische Sprache, Fragestellungen, Ziele und geistige Gewohnheiten unterschiedlicher Fachbereiche erschließen sich die Schüler die unterschiedlichen Funktionen von Texten.

4.3 Konzeption des Kurses

Der Kurs *Reading Apprenticeship* wird in vier unterschiedlichen Unterrichtseinheiten unterrichtet:

- Lesen in seiner persönlichen und gesellschaftlichen Bedeutung
- Die vielfältigen Lesewelten der Medien
- Lesen als Zugang zur Geschichte
- Lesen im Bereich von Naturwissenschaft und Technik

Lesen in seiner persönlichen und gesellschaftlichen Bedeutung

Im ersten Teil des Lesekurses liegt der Schwerpunkt auf der Entwicklung einer individuellen Leseidentität und –motivation der Schüler. Zugleich soll das Gefühl einer Lesergemeinschaft vermittelt werden, die an dem Ziel arbeitet, die Leseleistung aller in der Gemeinschaft zu verbessern. Diese Schwerpunkte sind in der sozialen und persönlichen Dimension etabliert. Ein weiterer wichtiger Teil der ersten Phase des Kurses ist die Vermittlung des Wissens über die Metakognition. Für die Schüler muss es zur Selbstverständlichkeit werden, über den eigenen Leseprozess nachzudenken. Ziel ist, dass die Schüler in der Lage sind, ihre eigenen Probleme beim Lesen zu erkennen und zu beschreiben.

Inhaltlich beschäftigen sich die Schüler in der ersten Unterrichtseinheit, die für zwölf Wochen konzipiert ist, mit der Erforschung privater und öffentlicher Bereiche des Lesens. Dies geschieht anhand der Reflexion über die eigene Lesebiographie und durch die eigenen Leserfahrungen sowie durch die Beschäftigung mit Lesebiographien anderer Personen und Personengruppen. Um die privaten Aspekte des Lesens zu erforschen, werden von den Schülern Erzählungen von Autoren wie Malcolm X, Claude Brown, Frederick Douglass oder Maxine Gong Kingston gelesen. Die Erfahrungen der Autoren werden zu der Frage untersucht, warum Menschen lesen und inwieweit ein Zusammenhang zwischen Lesekompetenz und Macht besteht.

In dieser Phase des Kurses lernen die Schüler auch, wie sie Bücher zum Lesen auswählen. Den Schülern ist zu verdeutlichen, dass sie selbst die freie Wahl haben, welche Literatur sie zum Lesen wählen, und dass sie sich als intelligente, kritische

Leser auch gegen begonnene Lektüre entscheiden können.⁹⁸ Durch verschiedene Methoden lernen die Schüler, welche Bücher und Thematiken sie als Leser interessieren. Dadurch können sie sich bewusster als Leser definieren.

Ein wichtiger Aspekt dieser Unterrichtseinheit ist im Übrigen, dass sich die Schüler erstmalig mit einer selbstständig gewählten Lektüre beschäftigen müssen. Denn um zum regelmäßigen Leser zu werden, wird Zeit zum Lesen benötigt. Damit die Schüler das Lesen zu ihrer Gewohnheit machen, wurde die so genannte *freie Lesezeit* entwickelt. Diese *freie Lesezeit* beträgt allein im Unterricht zweimal pro Woche 20 bis 25 Minuten.

Um das Lesen der Schüler zu garantieren, müssen diese jeden Monat mindestens 200 Seiten lesen und darüber ein Lesetagebuch führen, Briefe an ihren Lehrer schreiben, in denen die Lektüre reflektiert wird, oder ein Projekt oder einen Vortrag über Bücher ausarbeiten.⁹⁹

Die vielfältigen Lesewelten der Medien

In den sechs Wochen der zweiten Unterrichtseinheit wird den Schülern Werbung in Form visueller Texte präsentiert. Erlern werden soll, dass es sich bei Texten immer um Schöpfungen von Autoren handelt, die aus einem bestimmten Grund, an einem bestimmten Ort, zu einer bestimmten Zeit und für eine bestimmte Zielgruppe entstanden sind und bestimmte Standpunkte enthalten. Die Schüler stellen in der Unterrichtseinheit eigene Werbung her und lernen visuelle Metaphern, Symbolik, überzeugende Argumente, Schlüsselbotschaften, Storyboard-Entwürfe, Produktionsanleitungen und Zielgruppen kennen.¹⁰⁰

Lesen als Zugang zur Geschichte

In der 16-wöchigen Unterrichtseinheit *Lesen als Zugang zur Geschichte* sollen die Schüler Zusammenhänge zwischen ihren eigenen Erfahrungen und historischen Ereignissen herstellen. Dies soll anhand des Verständnisses moderner Ausdrücke totalitärer Macht und der Aggressionen zwischen verschiedenen Gruppierungen geschehen. Außerdem lernen die Schüler, wie sie die Lesestrategien an Fachlehrbüchern und primären Quellenmaterial anwenden können.¹⁰¹

Lesen im Bereich von Naturwissenschaft und Technik

Die vierte Einheit wurde nachträglich entwickelt und erstmalig 1999 durchgeführt. Die

⁹⁸ Vgl. ebd., S. 80.

⁹⁹ Vgl. ebd., S. 67.

¹⁰⁰ Vgl. ebd., S. 67/68.

¹⁰¹ Vgl. ebd., S. 68.

Schüler wenden in dieser Einheit die Strategien beim Lesen naturwissenschaftlicher Lehrbücher und an primärem Quellenmaterial an. Es werden unterschiedliche Texte, darunter wissenschaftliche Erklärungen für Erdbeben, Tornados, Hurrikans oder Tsunamis, untersucht und vorgestellt.¹⁰²

4.4 Methoden des verstehenden Lesens

Zu Beginn des Kurses werden die Schüler mit den beim Lesen ablaufenden Prozessen und den Gründen für das Lesen vertraut gemacht und entwickeln sich selbst immer angstfreier zu eigenständigen Lesern. Um jedoch die Leseverständnisprobleme abzubauen, benötigen die Schüler ein Repertoire kognitiver Strategien und die Fähigkeit, diese anwenden zu können.

Im Laufe der vier Unterrichtseinheiten erlernen die Schüler daher verschiedene Methoden, die sie für die Steigerung des Textverständnisses benötigen.¹⁰³ Die ständige Vermittlung und Vertiefung der Problemlösungsstrategien mit thematischem Bezug zu den Unterrichtseinheiten bildet deshalb den wichtigsten Bestandteil der Leseausbildung.

Die Einführung einer neuen Methode wird anfänglich an einfachen Texten vollzogen. Durch wechselnde Einzel- und Gruppenarbeit werden die Methoden im Laufe des Kurses an zunehmend anspruchsvolleren Texten und schließlich auch an Texten aus unterschiedlichem Fachunterricht angewandt.

Nachdem die Schüler durch die ständige Anwendung mit den Lesestrategien vertraut gemacht wurden, sollen sie die Bewertung der einzelnen Strategien im Hinblick auf ihre Nützlichkeit für unterschiedliche Textsorten erlernen.¹⁰⁴

Im folgenden Teil werden die wichtigsten Methoden zur Verbesserung des Leseverständnisses detailliert vorgestellt.

4.4.1 Die Methode: *Lautes Denken*

Bereits zu Beginn des Kurses lernen die Schüler die Methode *Lautes Denken* kennen, damit ihnen die beim Lesen stattfindenden metakognitiven Prozesse verdeutlicht werden. Im Laufe des Kurses wird die Methode durch den Lehrenden regelmäßig an neuen, unbekanntem Texten demonstriert. Dadurch soll den Schülern demonstriert werden, wie komplex der Prozess der Bedeutungskonstruktion ist und welche sprachlichen oder strukturellen Elemente einem geübten Leser helfen, den Sinn eines Textes zu verstehen. Nachdem die Schüler das *Lautes Denken* mehrmals

¹⁰² Vgl. ebd., S. 68.

¹⁰³ Vgl. ebd., S. 91/92.

¹⁰⁴ Vgl. ebd., S. 93.

dargestellt bekommen haben, sind sie in der Lage, die Methode selbst anzuwenden und dadurch die geistigen Aktivitäten leistungsstarker Leser einzuüben und sich gleichzeitig auf das Verstehen des Inhaltes zu konzentrieren. Der Lehrende erkennt anhand der Methode, an welcher Stelle und aus welchem Grund ein Schüler einen Text nicht mehr versteht. Um den Schülern den Einstieg in die Methode zu erleichtern, wird mit verschiedenen Elementen des *Lauten Denkens* gearbeitet: Vorhersagen, Vorstellungen entwickeln, Verbindungen herstellen, ein Problem identifizieren und Probleme lösen.¹⁰⁵

In Partnerarbeit hört ein Schüler einem anderen beim *Lauten Denken* zu und überprüft anhand einer Checkliste, ob die oben aufgeführten Elemente des *Lauten Denkens* verwendet wurden. Nach mehrmaliger Partnerübung sollen die Schüler das *Leise Denken* einüben. Dafür lesen sie einen Text selbstständig und konzentrieren sich beim Lesen auf ihre Gedanken. Gleichzeitig haken sie auf der Checkliste die verschiedenen Elemente ab, die sie verwenden. Die Übungen des *Lauten und Leisen Denkens* können je nach Zweck während des ganzen Kurses angewandt werden. Besonders hilfreich ist die Methode bei Texten, die Interpretationen oder Schlussfolgerungen zulassen wie bspw. primäres Quellenmaterial, wissenschaftliche Berichte oder Essays.

Zusätzlich zur Einübung des *Lauten Denkens* findet ein ständiger Diskurs über die Methode statt, um die Schüler in ihrer Selbsteinschätzung zu unterstützen. In Gesprächen wird analysiert, welche Schwierigkeiten bei der Anwendung der Methode auftauchen und wie diese Probleme lösbar sind. Ein elementarer Bestandteil der Methode ist, dass die Schüler darüber nachdenken, welchen Einfluss das *Laute Denken* auf sie als Leser hat. Um ihre eigenen Fortschritte zu dokumentieren, schreiben die Schüler ihre Gedanken zu verschiedenen Texten nieder. Im Laufe der Zeit lässt sich auf der Grundlage der Notizen eine Weiterentwicklung der Denkweise während des Lesens erkennen.¹⁰⁶

4.4.2 Einen Text in Sinneinheiten zerlegen

Verständnisprobleme treten oft auf, wenn Schüler komplexe Texte lesen müssen. Dies begründet sich häufig in der Annahme der Schüler, dass ein Text im Ganzen gelesen werden muss. Viele Schüler empfinden es als hilfreich, wenn ihnen erklärt wird, dass Texte in Sinneinheiten zerlegt werden können. Hierfür bietet sich der Vergleich mit einer Pizza an. Selbst wenn eine Person eine ganze Pizza essen möchte, isst sie die Pizza nicht als ganzes Stück, sondern zerteilt sie in mehrere

¹⁰⁵ Vgl. ebd., S. 95.

¹⁰⁶ Vgl. ebd., S. 96.

kleine Stücke. Diese Vorgehensweise lässt sich auch auf das Lesen übertragen. Es können Denkpausen eingelegt und Absätze oder Sätze in kleine Abschnitte zerlegt werden. Denkpausen können an jeder Stelle vollzogen werden, nicht nur bei einem Punkt oder einem Komma. Wie beim Pizzaessen bevorzugen einige Leser größere Sinnabschnitte, andere kleinere. Den Schülern ist zu vermitteln, dass sie selbst die Experten ihrer Lesestärken sind. Sie selbst müssen entscheiden, welche Strategien in welchen Situationen hilfreich sind und welche nicht.¹⁰⁷

4.4.3 Reziprokes Lernen

Ein weiteres zentrales Element der Leseausbildung ist das so genannte reziproke Lernen (RL). Bei dem ursprüngliche Verfahren des *Reciprocal Teachings*, das in den 1980er Jahren von den Kognitionsforschern ANNEMARIE PALINSCAR und ANN BROWN entwickelt wurde, handelt es sich um ein Training zur Förderung des Leseverständnisses und der selbständigen Verstehenskontrolle von Schülern. Vier Lesestrategien, die als Bestandteile des Repertoires kompetenter Leser gelten, sind Bestandteil des RL:

- *das Formulieren von Fragen an den Text*
- *das Zusammenfassen von Textstellen oder ganzen Texten*
- *die Vorhersage weiterer Textinhalte*
- *das Klären von Unklarheiten*¹⁰⁸

Das reziproke Lernen findet in Kleingruppen statt, wobei die Verständnisstrategien an unterschiedlichen Sachtexten angewendet werden. In einem Dialog über einen Text übernimmt erst der Lehrer, später abwechselnd die Schüler, die Rolle der Diskussionsleitung. Der Diskussionsleiter hat die Aufgabe, den Dialog zu lenken und mit den Schülern die Textarbeit durchzuführen. Darin liegt der namensgebende reziproke Charakter des Verfahrens; denn die Schüler werden vom Lernenden zum Lehrenden und umgekehrt.¹⁰⁹

Für den Intensivkurs wird RL als ein Vermittlungsweg verstanden, durch den sich die Schüler die wichtigsten Verstehensstrategien kompetenter Leser aneignen. Um den Schülern Sicherheit in der Anwendung der Methoden bzw. Strategien für die Verbesserung des Leseverständnisses zu vermitteln, werden diese ausführlich isoliert eingeübt, bevor die Schüler sie beim reziproken Lernen anwenden.¹¹⁰

¹⁰⁷ Vgl. ebd., S. 115.

¹⁰⁸ Ebd., S. 97.

¹⁰⁹ Vgl. STREBLOW 2004, s. 294.

¹¹⁰ Vgl. SCHOENBACH u.a. 2006, S. 117.

4.4.3.1 Die Methode: *Formulieren von Fragen an den Text*

Das *Formulieren von Fragen an den Text* wird als eine der wirksamsten kognitiven Strategien für das sinnentnehmende Lesen verstanden. Es dient der eigenständigen Verstehenskontrolle und der Elaboration der gelesenen Inhalte.¹¹¹

Das Formulieren von Fragen ist eine routinemäßige Unterrichtsaktivität des Intensivkurses. Die Fragen an einen bestimmten Text werden dafür schriftlich als Hausaufgabe formuliert und im Unterricht von den Schülern vorgelesen und beantwortet. Anhand dieser Aktivität wird schnell klar, welche Textinhalte die Schüler verstanden oder nicht verstanden haben. Um zu verhindern, dass einige Schüler dominieren, sollte gewährleistet sein, dass jeder Schüler eine Frage gestellt hat, bevor jemand zum zweiten Mal mit einer Fragestellung an der Reihe ist.

Nachdem die Schüler mit diesem Verfahren vertraut sind, wird der Schwierigkeitsgrad erhöht. Auf der Grundlage der Frage-Antwort-Relationen (FAR) nach TAFFY RAPHAEL erfordern die Fragen eine jeweils andere Interaktion mit dem Text. RAPHAEL unterscheidet vier Fragetypen:

- *Informationen ermitteln*
- *Fragen zum umfassenden Textverständnis*
- *Fragen zum Reflektieren und Bewerten*
- *Fragen zur Interpretation*¹¹²

Fortan müssen die Schüler bei der Beantwortung der Fragen gleichzeitig den Fragetyp erkennen. Um den Schülern die Unterscheidung der Fragetypen zu erleichtern, bieten sich folgende Formulierungen an: Der Fragetyp *Informationen ermitteln* ist eine Frage, bei der die Antwort im Text zu finden ist und lediglich wiedergegeben werden muss. Bei der *Frage zum umfassenden Textverständnis* ist die Antwort ebenfalls im Text zu finden. Sie steht jedoch nicht an einer Stelle, sondern muss aus verschiedenen Textstellen zusammengesucht werden. Bei *Fragen zum Reflektieren und Bewerten* befindet sich die Antwort nicht direkt im Text. Für die Beantwortung der Frage muss auf die im Text verfügbaren Informationen und das eigene Wissen einer Person zurückgegriffen werden. Die Antworten für *Fragen zur Interpretation* stehen nicht im Text. Für die Beantwortung der Frage zur Interpretation muss der Text auch gar nicht gelesen worden sein; der Inhalt des Textes hilft jedoch bei der Beantwortung.¹¹³

¹¹¹ Vgl. STREBLOW 2004, s. 292.

¹¹² SCHOENBACH u.a. 2006, S. 99.

¹¹³ Vgl. ebd., S. 100.

4.4.3.2 Die Methode: Zusammenfassen von Textstellen oder Texten¹¹⁴

Das Zusammenfassen von Textstellen oder Texten ist eine häufige Aufgabe im Schulunterricht und dient der Reduzierung eines Textes auf seine wesentlichen Inhalte. Die Entwickler des Intensivkurses machten die Erfahrung, dass die Verständnisstrategie des Zusammenfassens zwar am häufigsten verlangt, jedoch kaum vermittelt wird. Die wenigsten Schüler wussten zu Beginn des Kurses, wie sie einen Text am sinnvollsten zusammenfassen, ohne Klappentexte oder Abschnitte aus dem Text abzuschreiben. Viele Schüler hatten Schwierigkeiten, die wesentlichen Inhalte oder Aussagen des Textes zu erkennen. Um das Zusammenfassen von Texten explizit zu erlernen, beginnt der Kurs bereits während der Unterrichtseinheit *Lesen in seiner persönlichen und gesellschaftlichen Bedeutung* mit der Thematik. Die Methode wird zunächst durch das *Laute Denken* demonstriert. Die Klasse liest dafür einen Text, den der Lehrende anschließend per OHP-Folie o. ä. an die Tafel wirft. Laut denkend unterstreicht der Lehrende die Aussagen des ersten Absatzes des Textes, die er für wichtig erachtet und begründet seine Entscheidungen. Anschließend formuliert er einen Satz mit den Kernaussagen, ohne diese aus dem Text abzuschreiben. Die Schüler übernehmen anschließend die Methode für verschiedene Absätze, indem sie in Kleingruppen die wichtigsten Inhalte ermitteln und einen Satz schreiben, der alle wichtigen Aussagen des Textes enthält (der goldene Satz). Den Schülern wird erklärt, dass eine Zusammenfassung gelungen sei, wenn sie von einer Person verstanden werde, welcher der Text nicht bekannt sei. Deshalb ist es hilfreich, angefertigte Zusammenfassungen von einer anderen Person gegenlesen zu lassen. Weitere Kriterien, die eine gute Zusammenfassung ausmachen (z.B. kurze, prägnante Sätze), werden von den Schülern während der Leseausbildung erarbeitet.

Im Laufe des Kurses wird die Anwendung der Strategie anhand verschiedener Übungen - an unterschiedlichen Texten sowie in Einzel- und Gruppenarbeit - gefestigt. Durch die Gruppenarbeit wird verdeutlicht, wie unterschiedlich einzelne Personen Inhalte als wichtig oder unwichtig empfinden. Um Unsicherheiten in Bezug auf die Auswahl prägnanter Inhalte zu reduzieren und der Zusammenfassung einen strukturellen Rahmen zu geben, werden die Schüler dazu aufgefordert, auf Signalwörter wie *zuerst*, *dann* und *schließlich* zu achten, da diese Wörter wichtige Informationen einleiten.

¹¹⁴ Vgl. ebd., S. 105f.

4.4.3.3 Die Methode: Vorhersagen der weiteren Textinhalte¹¹⁵

Die Wichtigkeit des Vorwissens für das Textverständnis wurde in dieser Arbeit an anderer Stelle angeführt.

Die Vorhersage von Inhalten wird an verschiedenen Texten geübt. Hierfür bieten sich besonders Fachtexte aus geschichts- oder naturwissenschaftlichen Lehrbüchern an, da diese oft besonders viele Signalwörter und fachspezifische Formulierungen enthalten.

Die Schüler sollen lernen, wie Hinweise im Text genutzt werden, um sich auf wahrscheinlich zu erwartende Information vorzubereiten. Dies geschieht mit Hilfe einer Tabelle, in die beim Lesen eines Textes die Informationen, die dem Text entnommen wird, in die linke und die Vorhersage in die rechte Spalte eingetragen wird. Damit Schüler den Gedankensträngen eines Autors folgen können, ist eine Auflistung mit Signalstrukturen, Wörtern und Wendungen, wie z.B., dass nach einem Doppelpunkt eine Aufzählung und nach *deshalb* eine Schlussfolgerung oder Ergebnisse folgen, hilfreich.

4.4.3.4 Die Methode: Klären von Unklarheiten

Beim Lesen eines Textes erreichen Lernende regelmäßig Textstellen, die Verständnisprobleme auslösen. Um auftretende Unklarheiten zu klären und sich den Sinn des Textes zu erschließen, gibt es verschiedene Verständnisstrategien: ignorieren, eine Textstelle erneut lesen, den vorherigen Absatz erneut lesen, Zusammenhänge zwischen dem Gelesenen und Vorkenntnissen herstellen, Hilfe von außen holen.

Um Routine im *Klären von Unklarheiten* zu entwickeln, führen die Schüler beim Lesen von Texten eine Tabelle. In diese tragen sie die unklare Textstelle, die Frage oder Unklarheit, die Verständnisstrategie sowie eine eventuell herausgefundene Lösung ein. Wenn die Schüler im Plenum über ihre Tabellen sprechen, unterstützt dies den Erkennungsprozess, dass Texte auf ganz unterschiedliche Weise gelesen und verstanden werden können.¹¹⁶

Nachdem die Schüler die Verständnisstrategien, das *Formulieren von Fragen an den Text*, das *Zusammenfassen von Textstellen oder ganzen Texten*, die *Vorhersage weiterer Textinhalte* und das *Klären von Unklarheiten* ausführlich geübt haben, sollen sie in der Lage sein, reziprokes Lernen (RL) in seiner Gesamtheit anzuwenden.

Um den Schülern die Methode des RL zu erklären, wird die Bezeichnung „Fischglas“

¹¹⁵ Vgl. ebd., S. 108f.

¹¹⁶ Vgl. ebd., S. 113/114.

verwendet. Eine Gruppe von Schülern arbeitet in der Mitte des Klassenraums wie in einem Fischglas. Die anderen Schüler sitzen um die Gruppe herum, beobachten die „Fische“ und notieren ihre Beobachtungen. Die Gruppe in der Mitte wird regelmäßig ausgetauscht, so dass alle Schüler mehrmals das reziproke Lernen beobachten können. Die RL-Gruppen sollten möglichst heterogen zusammengesetzt werden und aus leistungsstarken und leistungsschwachen Schülern bestehen, da davon ausgegangen wird, dass Schüler mit unterschiedlichem Leistungsniveau mehr voneinander lernen.

Im Laufe der Unterrichtseinheiten wird das RL zum festen Bestandteil des Curriculums. Die Kursentwickler sehen das RL dabei nicht als Selbstzweck, damit es die Schüler perfekt umsetzen können, sondern als Mittel zum Zweck. Die Schüler sollen möglichst häufig die Möglichkeit bekommen, die Verständnisstrategien anzuwenden, um sie zur gedanklichen Routine zu machen und im richtigen Moment anwenden zu können.¹¹⁷

4.5 Erfolge der Förderinitiative *Reading Apprenticeship*

Der Kurs *Reading Apprenticeship* wurde erstmalig von Oktober 1996 bis Mai 1997 an der Thurgood Marshall Academic Highschool in San Francisco von den vier Gründungsmitgliedern des Lehrer- und Forschungsteams in Zusammenarbeit mit anderen Lehrern durchgeführt. Teilnehmer war der gesamte neunte Jahrgang der Schule. Die Thurgood Marshall Academic Highschool, die ihren Betrieb 1994 aufnahm, liegt in einem der ärmsten Viertel San Franciscos. Die Anzahl der Schüler mit Migrationshintergrund liegt bei ca. 80 %. Für 13 % der Schüler ist die Herkunftssprache nicht Englisch und 43 % der Schüler gelten als bildungsmäßig benachteiligt (d.h. sie erzielten im Lese- oder Mathematiktest weniger als 40 % der Grundanforderungen). An die Schüler werden aufgrund des mathematisch-naturwissenschaftlichen Schwerpunktes der Schule und angesichts zahlreicher festgeschriebener Standards und zentraler Tests hohe Erwartungen gestellt.

Eine Untersuchung ergab, dass eine hohe Anzahl von Schülern mit schlechten Noten die Vorstellung entwickelt hatte, es handle sich bei ihnen um Menschen ohne intellektuelle Veranlagung. Dieses Gefühl intellektueller Unzulänglichkeit wurzelte häufig in den individuellen Lesebiographien, die von Schwierigkeiten gekennzeichnet waren.¹¹⁸

Die erste Durchführung von *Reading Apprenticeship* fand somit unter äußerst schwierigen Rahmenbedingungen statt.

¹¹⁷ Vgl. ebd., S. 116/117.

¹¹⁸ Vgl. ebd., S. 60/61.

Die Leseleistungen der Schüler wurden jeweils vor und nach Ablauf des Kurses anhand eines in den USA landesweit verwendeten standardisierten Lesetests, dem „Degrees of Reading Power Test“ (DRP), von Touchstone Applied Associates, überprüft. Der DRP-Test verwendet eine modifizierte Fassung des Lückentext-Formats, bei dem die Schüler fehlende Wörter in Sachbuchtexte einsetzen müssen. Im Gegensatz zu den meisten standardisierten Lesetests, die das Leseverstehen anhand von Multiple-Choice-Fragen überprüfen, testet DRP inwieweit die Schüler die Textbedeutung während des Lesens konstruieren können. Der Schwerpunkt des Tests liegt auf der Erfassung der Oberflächenbedeutung von Texten, um den Prozess des Lesens selbst zu messen. Die Testleistungen werden anhand von Lesbarkeitsskalen vermerkt, die den schwierigsten Text, den ein Schüler auf der jeweiligen Verständnisebene lesen können soll, beschreibt. Als ein Mangel des DRP-Tests kann angesehen werden, dass dieser das Interesse oder Vorwissen des Lesers nicht als Faktor des Textverstehens mit einbezieht.¹¹⁹ Gleichwohl setzt der Test einen Maßstab, an dem die Lesefähigkeit der Schüler gemessen werden kann, und zeigt zugleich das Verhältnis der Lesefähigkeit zu unterschiedlichen Texten. Die ersten Testergebnisse sprechen für sich. Innerhalb der sieben Monate haben die Schüler ihre Leseleistungen um vier DRP-Punkte verbessert. Dies entspricht einer Verbesserung von zwei Schuljahren. Der durchschnittlich zu erwartende Zuwachs liegt bei Highschool Schülern bei ein bis zwei Punkten pro Schuljahr.¹²⁰ Vor Eintritt des Kurses war die durchschnittliche Leseleistung vergleichbar mit der von Siebtklässlern. Im Mai 1997 erreichten die Schüler eine Leseleistung, die den Erwartungen für das Ende der neunten Klasse entsprach. Während die Schüler zu Beginn des Kurses nur in der Lage waren, einfache Kinderbücher und –zeitschriften zu verstehen, konnten sie nach dem Kurs Jugendromane und Zeitschriften für Teenager und Erwachsene lesen. Die Leseleistung bei Fachtexten stieg soweit an, dass die Schüler so gut wie jedes Oberstufenlehrbuch sinnentnehmend lesen konnten. Die Leistungszunahme betraf alle Schüler, gleich welche der vier Klassen mit unterschiedlichen Lehrern sie während des Kurses besuchten und welchem sprachlichen Hintergrund sie zuzuordnen waren.¹²¹ Neben der quantitativen Leistungsmessung fand eine qualitative Auswertung durch Eingangs- und Ausgangsbefragungen zum Kurs statt. Angesichts dieser ließ sich eine verbesserte Einstellung der Schüler zum Lesen feststellen. Die Schüler hatten ein Bewusstsein für den Sinn des verstehenden Lesens und für die Verbesserung der eigenen

¹¹⁹ Vgl. ebd., S. 219.

¹²⁰ Vgl. SLI 2004 (B), S. 4.

¹²¹ Vgl. SCHOENBACH u.a. 2006, S. 221.

Leseleistung entwickelt. Zudem hatte sich die Anzahl durchschnittlich gelesener Bücher nach Ablauf des Kurses verdoppelt.¹²²

In einer Folgestudie im Mai 1998 nahmen die Schüler, die die Förderinitiative besucht hatten, erneut am DRP-Test teil. Festgestellt wurde, dass die Schüler ihre verbesserten Leseleistungen beibehielten und, obwohl sie *Reading Apprenticeship* während des zehnten Schuljahres nicht besuchten, die Leseleistung entsprechend den Anforderungen an Zehntklässler weiterhin verbessert hatten.

Im Schuljahr 1998/99 fand *Reading Apprenticeship* erneut im neunten Jahrgang und mit einem neuen Lehrerteam statt. Auch diese Schüler steigerten ihre Leseleistung innerhalb von sieben Monaten um zwei Jahre (vier bis fünf Punkte).¹²³

In den Jahren 1999 bis 2002 wurde der Erfolg von *Reading Apprenticeship* in verschiedenen Netzwerken der San Francisco Bay Area getestet.

Das *Secondary School Literacy Project* der *Bay Area Coalition of Essentials Schools* (BAYCES), bestehend aus verschiedenen Fachlehrern von sieben Middle- und Highschools der Bay Area, verwendete die Methoden des Kurses im Fachunterricht. In den Schuljahren 1999/2000, 2000/2001 und 2001/2002 testeten verschiedene Netzwerklehrer die Leseleistung der Schüler anhand des DRP-Tests, der jeweils im Frühling und Herbst durchgeführt wurde. In allen Schuljahren ließ sich eine signifikante Verbesserung der Leseleistung der Schüler feststellen, die von den Netzwerklehrern unterrichtet wurden. Eine besonders starke Leistungssteigerung erreichten die Schüler, die zuvor über eine besonders schlechte Leseleistung verfügten.¹²⁴

Im Schuljahr 1999/2000 wurde *Reading Apprenticeship* erstmalig durch das *Los Angeles Unified School District Humanitas Network* nach Los Angeles übertragen und in die Curricula von sieben öffentlichen Highschools übernommen. Auch an diesen Schulen wurde im Herbst und Frühjahr der DRP-Tests durchgeführt. Die Ergebnisse der Schüler lagen bei 47,02 Punkten im Herbst und 52,85 Punkten im darauf folgenden Frühling. Dies entspricht einem Zuwachs von 5,83 Punkten.¹²⁵

Die Ergebnisse der Studien sprechen ausdrücklich für den Erfolg der Förderinitiative *Reading Apprenticeship*. Alle Studien weisen eine Leistungssteigerung der Lesekompetenz der Schüler von durchschnittlich zwei Schuljahren auf. Besonders deutlich wird der Erfolg bei Betrachtung der Ergebnisse leistungsschwacher Schüler,

¹²² Vgl. SLI 2004 (B), S. 1.

¹²³ Vgl. SLI 2004 (B), S. 8.

¹²⁴ Vgl. SLI 2004 (A), S. 1f.

¹²⁵ Vgl. SLI 2004 (A), S. 7.

die ihre Lesekompetenz in kürzester Zeit stark verbessern konnten. Das Motto „*If Johnny can't read in class 9 it's not too late*“ ist somit durchaus treffend formuliert. Den Initiatoren von *Reading Apprenticeship* ist es gelungen, eine Leseausbildung zu entwickeln, die zu einer enormen Lesekompetenzsteigerung und einem Lesemotivationszuwachs von Jugendlichen führt, an deren Schulerfolg grundlegend gezweifelt wurde.

In den USA findet eine ständige Ausweitung des Kurses auf weitere Schulen statt und auch in Deutschland findet zurzeit eine Übertragung des Kurses, unter der Bezeichnung *Lesen macht schlau*, durch das Projekt „Lese- und Sprachförderung“ des Amtes für Lehrerbildung in Frankfurt am Main, statt. Bisher wurden 110 Multiplikatoren aller hessischen Schulämter ausgebildet, um Lehrer (bisher ca. 3000) durch pädagogische Tagungen oder schulinterne Trainings weiterzubilden. Ab Oktober 2007 wird *Lesen macht schlau* Bestandteil eines österreichischen Trainingsprogramms zur Leseförderung sein, das vom österreichischen Bildungsministerium getragen wird. Zudem gehört *Lesen macht schlau* zu den best-practice Beispielen für Leseförderung des Programms ADORE des EU-Projekts Sokrates. Das Projekt ADORE (Teaching Struggling Adolescent Readers) hat sich das Ziel gesetzt, eine Bestandsaufnahme von best-practice Programmen für leseschwache Schüler in der Sekundarstufe I in europäischen Ländern zusammenzustellen und in einer internationalen Publikation zusammenzuführen.^{126/127}

5. Kooperationspartner Bibliothek und Schule

Wie im dritten Kapitel ausführlich erläutert, ist die Vermittlung von Kompetenzen, die für das *lebenslange Lernen* entscheidend sind, eine gesamtgesellschaftliche Angelegenheit und eine Kernaufgabe von Bibliotheken. Als „Bestandteil der deutschen Bildungslandschaft“¹²⁸ verpflichten sich Bibliotheken, einen Beitrag zur Gewährleistung und Erhöhung von Sprach-, Lese- und Informationskompetenz zu leisten und dadurch die Chancengleichheit aller Menschen zu erhöhen.

Um Kinder und Jugendliche, einschließlich der Risikogruppe, möglichst weitreichend als Zielgruppe der Bibliothek erreichen zu können, ist eine Kooperation mit Schulen unverzichtbar. In den letzten Jahren fanden zahlreiche Kooperationen zwischen Schulen und Bibliotheken statt. Bisher handelt es sich hierbei weitestgehend um

¹²⁶ GAILE 2007.

¹²⁷ Repräsentative Projektergebnisse von *Lesen macht schlau* konnten trotz ausführlicher Recherche nicht ermittelt werden.

¹²⁸ KRAUß-LEICHERT 2007, S. 10.

lose, zufallsbedingte Verbindungen, die nicht in die Curricula von Schule und Bibliothek eingebunden sind.

Der Deutsche Bibliotheksverband (DBV) fördert eine verstärkte Profilierung der deutschen Bibliotheken als Bildungspartner der Schulen und gründete dafür 2003 die DBV-Expertengruppe „Bibliothek und Schule“.¹²⁹ Schulen und Bibliotheken verfolgen das gleiche Bildungsziel, die Lese- und die darauf aufbauende Informations- und Medienkompetenz von Kindern und Jugendliche zu verbessern. Die Förderung dieser Kompetenzen kann nicht isoliert von einer Institution bewältigt werden. Die Bibliothek kann daher mit ihren zielgruppen-, schulform-, alters-, und geschlechtsspezifischen Angeboten als kongenialer Bildungspartner der Schule definiert werden. Eine wichtige Voraussetzung dafür ist die Fixierung der gemeinsamen Ziele in einem Spiralcurriculum, das die jeweiligen lokalen Voraussetzungen und die Lehr- und Rahmenpläne der Schulen berücksichtigt. Das Spiralcurriculum versteht sich als ein aufeinander aufbauendes, praxistaugliches System, das sicherstellt, dass Kinder und Jugendliche zu festgelegten Zeitpunkten an Bibliotheksangeboten partizipieren. Dadurch wird die Bibliothek im Schulalltag verankert und die systematische Zusammenarbeit der Bibliothek mit der Schule oder anderen Bildungseinrichtungen wie Kitas oder Kindergärten gewährleistet. Die Kombination aus pädagogischen und bibliothekarischen Wissens erhöht die Qualität der Angebote und fördert Synergien.¹³⁰

Auch die Bertelsmann Stiftung beschäftigt sich seit Jahren mit Modellen der Partnerschaft von Bibliothek und Schule. In einem Modellprojekt von 1995 bis 2000 wurden in verschiedenen Städten Kooperationsformen zwischen öffentlichen Bibliotheken und 42 Grund-, Haupt- und Realschulen sowie Gymnasien erprobt. Die Ziele des Projekts waren, Kinder und Jugendliche für das Lesen zu gewinnen, lebenslange Lesegewohnheiten bei Kindern und Jugendlichen zu wecken und die Kooperation zwischen Schule und Bibliothek systematisch und wirkungsvoll zu gestalten.¹³¹ Das Projektteam entwickelte eine Vielzahl von Kernangeboten, die in einem Spiralcurriculum mündeten.

Die Ergebnisse des Projekts waren unter anderem die Erhöhung der Bibliotheksnutzung und ein verbessertes Mediennutzungsverhalten der teilnehmenden Schüler. Nahezu alle Bibliotheken konnten deutliche Erfolge in der Leseförderung aufweisen.¹³²

Gleichzeitig wurde während des Projekts die Erfahrung gemacht, dass Kinder und

¹²⁹ Vgl. HACHMANN / HOFMANN 2007, S. 3.

¹³⁰ Vgl. HACHMANN / HOFMANN 2007, S. 4f.

¹³¹ Vgl. BERTELSMANN STIFTUNG 2000, S. 15.

¹³² Vgl. ebd., S. 169/170/176.

Jugendliche das sinnentnehmende Lesen von Sachtexten zunehmend unzureichend bewältigen.¹³³

Eine nachhaltige Verankerung des Modellprojekts sollte durch das Folgeprojekt „Medienpartner Bibliothek und Schule: Lese- und Informationskompetenz NRW“ der Bertelsmann Stiftung und des Nordrhein-Westfälischen Kultusministeriums vollzogen werden. Das Projekt, an dem sich 38 Kommunen Nordrhein-Westfalens beteiligten, dauerte von Juni 2002 bis Dezember 2004.¹³⁴ Die Ziele bauten auf dem Vorgängerprojekt auf und wurden um die gezielte Förderung der Lese- und Informationskompetenz ergänzt. In Projektteams, bestehend aus Kontaktpersonen der Bibliothek und Schule, wurden Maßnahmen zur Förderung der Lese- und Informationskompetenz, so genannte Produkte, entwickelt und getestet. Die Produkte bestanden u.a. aus handlungsorientierten Klassenführungen, Medienboxen, Unterricht in der Bibliothek und einer Unterrichtseinheit zum Thema Informationskompetenz.¹³⁵

Wie angesichts der angeführten Beispiele erkennbar, bestehen in Deutschland zahlreiche Initiativen, die daran arbeiten, die Kooperation zwischen Bibliothek und Schule voranzutreiben und curricular festzuschreiben. Nach eingängiger Betrachtung der Angebote der Bibliotheken lässt sich feststellen, dass sich eine Vielzahl der Veranstaltungen auf die Vermittlung von Informationskompetenz und Leseförderung bezieht, jedoch keine konkreten Angebote zur Stärkung der Lesekompetenz vorliegen. Selbstverständlich beeinflusst eine umfangreiche Leseförderung auch die Lesekompetenz positiv. Dennoch ist davon auszugehen, dass leistungsschwache Leser von gezielten Veranstaltungen zur Steigerung der Lesekompetenz stärker profitieren. Dies trifft besonders auf Jugendliche zu, die sich in einem so genannten Leseknick befinden.

Auch Veranstaltungen zur Vermittlung von Informationskompetenz richten sich vornehmlich an Personen, die über die Kompetenzen Lesen und Schreiben verfügen, da Informationskompetenz ohne die Basisfähigkeit Lesekompetenz nicht möglich ist. Jugendliche, die über eine mangelnde Lesekompetenz verfügen, haben infolgedessen weitaus weniger Nutzen von diesen Veranstaltungen als kompetente Leser.

Die vielfach bestätigte mangelnde Lesekompetenz deutscher Schüler führt dazu, dass auch die Informationskompetenz und Medienkompetenz dieser Schüler eingeschränkt ist. Schlechte Leser werden folglich auch zu schlechter informierten Personen, die in ihrer schulischen und beruflichen Zukunft dauerhaft benachteiligt

¹³³ Vgl. ebd., S. 161.

¹³⁴ BERTELSMANN STIFTUNG 2005, S. 13.

¹³⁵ Vgl. ebd., S. 16.

sind. Denn *lebenslanges Lernen* ist nur mit einer guten Lesekompetenz möglich. Daher ist es von hoher Bedeutung, dass Bibliotheken Veranstaltungen anbieten, die eine gezielte Förderung der Lesekompetenz zum Ziel haben.

6. *Reading Apprenticeship* – Veranstaltungsmöglichkeiten für öffentliche Bibliotheken

Am Beispiel des Projekts *Reading Apprenticeship* sollen Möglichkeiten für bzw. von öffentlichen Bibliotheken dargelegt werden, wie die Verbesserung der Lesekompetenz von Schülern weiterführender Schulen unterstützt werden kann.

Reading Apprenticeship und öffentliche Bibliotheken haben das gemeinsame Ziel, das Lesen und die Lesekompetenz von Schülern zu fördern. Die Leseausbildung vollzieht dies anhand der Vermittlung von Lese- bzw. Lernstrategien und der Erhöhung der Lesemotivation. Diese inhaltliche Konzeption bietet sich ohne weiteres für eine Übertragung an Bibliotheken an.

Eine Kooperation zwischen am Projekt *Reading Apprenticeship* teilnehmenden Schulen und öffentlichen Bibliotheken ist daher durchaus erstrebenswert.

Im folgenden Abschnitt werden beispielhaft einige Inhalte erläutert, die sich besonders für Veranstaltungen in der öffentlichen Bibliothek anbieten.

Ein wichtiger Bestandteil des Lesekurses ist das so genannte „Viellese“. Gerade in Deutschland verfügt nur eine geringe Anzahl an Schulen über Klassen- oder Schulbibliotheksbestände, die die verschiedenen Leseinteressen aller Schüler erfüllen.

Im Hinblick auf die Entwicklung der eigenen Leseridentität und der Lesegeläufigkeit ist es für Schüler von Bedeutung, Literatur zur Verfügung gestellt zu bekommen, die ihr Interesse weckt. Wenn Schüler Literatur lesen müssen, mit der sie sich nicht identifizieren können, kann sich dies negativ auf die Lesemotivation auswirken. Regelmäßige Bibliotheksbesuche bieten sich an, um Schülern ein breites Repertoire an Lesestoff zur Verfügung zu stellen.

Ein Bestandteil von *Reading Apprenticeship* ist es, den Schülern zu vermitteln, wie sie Bücher auswählen können, die sie gerne lesen.¹³⁶ Die Vermittlung dieses Inhaltes bietet sich sehr gut für eine Veranstaltung in der Bibliothek an und kann mit einer Benutzereinführung verbunden werden.

Zu Beginn des Projekts finden, als Bestandteil der sozialen Dimension, Gespräche

¹³⁶ Siehe dazu: SCHOENBACH u.a. 2006, S. 79/80.

über Bücher statt, um das Gefühl einer Lesergemeinschaft zu entwickeln.¹³⁷ In diesem Zusammenhang kann die Vorstellung von Lieblingsbüchern als Bibliotheksveranstaltung konzipiert werden.

Die Unterrichtseinheit *Lesen als Zugang zur Geschichte* bietet sich besonders für die Verlagerung von Unterrichtsstunden in die Bibliothek an.

Viele Schüler haben Schwierigkeiten, historische Texte sinnentnehmend zu lesen. Der Grund dafür liegt hauptsächlich im Aufbau von Geschichtsbüchern, mit deren fachgerechten Umgang die meisten Schüler nur wenig vertraut sind. Eine oder mehrere Unterrichtseinheiten können sich thematisch mit dem Erschließen von Informationen aus Geschichtsbüchern befassen. Das Ziel dabei sollte es sein, den Schülern beizubringen, wie Informationen im Text strukturiert sind und wie sie diese nutzen können.

In der Regel bieten Bibliotheksbestände eine hohe Anzahl an historischer Literatur, die zu Demonstrationszwecken und für selbstständige Gruppenarbeit der Schüler verwandt werden kann.

Diese Art von Veranstaltung kann außerdem für den kompetenten Umgang mit unterschiedlichen Textformaten anderer Unterrichtsfächer entwickelt werden.

Mangelnde Lesekompetenz wird unter anderem auf das fehlende Wissen über relevante Textschemata zurückgeführt. Textschemata bezeichnen das metakognitive Textformatwissen, d.h., Kenntnisse bezüglich charakteristischer Merkmale unterschiedlicher kontinuierlicher und nichtkontinuierlicher Textformate.¹³⁸

Hilfreich sind daher Veranstaltungen, die Schülern unterschiedliche Textformate, d.h., die Textstruktur und die spezifische Denkweise von Fachsprachen und den Aufbau unterschiedlicher Fachbücher, näher bringen. Die Anknüpfung an das Vorwissen der Schüler und die Wahrnehmung von Schlüsselwörtern dient der Herangehensweise an diese Thematik. Zudem können Unterrichtseinheiten zur Behandlung einzelner Textbestandteile stattfinden, z.B. der Umgang mit Glossaren, Diagrammen, Tabellen oder auch Karikaturen.

Den Abschluss der Unterrichtseinheit *Lesen als Zugang zur Geschichte* bildet ein sechswöchiges Forschungsprojekt, in dessen Rahmen der Holocaust untersucht und gedeutet werden soll. In Gruppen wird ein thematischer Aspekt des Holocausts untersucht, z.B. Deutschland und die antisemitischen Rassengesetze, Konzentrationslager, Nichtjuden in Konzentrationslagern, der Aufstand im

¹³⁷ Siehe dazu: Ebd., S. 42.

¹³⁸ Vgl. STREBLOW 2004, S. 288.

Warschauer Ghetto, Widerstand und Flucht, Proteste und Rettungsaktionen. Die Erarbeitung des Themas geschieht unter Hinzuziehung von primärem und sekundärem Quellenmaterial; neben Büchern werden auch Zeitungsausschnitte, Interviews, Fotografien, Landkarten und medizinische Berichte über Sterbeziffern und Todesursachen verwendet.

Die Schüler haben die Aufgabe, eine Recherche zu ihrem Thema durchzuführen und verschiedene Quellen hinsichtlich ihrer Fragestellung zu untersuchen. Dazu sollen die Schüler den Inhalt verschiedener Dokumente zusammenfassen, zentrale Aussagen visuell veranschaulichen und ihre Materialien für mündliche Präsentationen aufbereiten.¹³⁹

Veranstaltungen in der Bibliothek bieten sich auch für diese Unterrichtsinhalte aufgrund der hohen Anzahl geschichtlicher Quellen an. Ferner sind in diesem Kontext Unterrichtsstunden zur Bewertung historischer Quellen, Einführungen in Zitier- und Belegtechniken und Präsentations- und Visualisierungstechniken sinnvoll.

Aus diesen Ideen wäre die Entwicklung zahlreicher neuer bibliothekspädagogischer Veranstaltungen für Schüler weiterführender Schulen möglich.

Die Übertragung von Unterrichtsstunden in den außerschulischen Lernort Bibliothek soll sich lernmotivierend auf die Schüler auswirken.

Dazu trägt besonders die Wahrnehmung der Bibliothek als positiv besetzter Raum ohne Notendruck bei.¹⁴⁰ Weitere positive Aspekte des Lernortes Bibliothek sind der hohe Grad an Selbständigkeit der Schüler bei der Bearbeitung von Aufgaben, ein i.d.R. größerer Arbeitsraum als in der Schule und der Abbau von Hemmschwellen, die Bibliothek zu nutzen.¹⁴¹

7. Konzeption der bibliothekspädagogischen Unterrichtseinheit „methodisches Lesen“

Die bibliothekspädagogische Unterrichtseinheit „methodisches Lesen“ basiert auf den Inhalten des Kurses *Reading Apprenticeship* und ist nach dem Werk *In 10 Schritten zur Teaching Library* von DETLEV DANNENBERG und JANA HAASE¹⁴² konzipiert.

¹³⁹ Vgl. SCHOENBACH u.a. 2006, S. 138/139.

¹⁴⁰ Vgl. BERTELSMANN STIFTUNG 2000, S. 71.

¹⁴¹ Vgl. ebd., S. 64.

¹⁴² DANNENBERG/HAASE 2007.

7.1 Schritt 1: Die Veranstaltungsidee

Die Grundlage für die Veranstaltung bildete die Idee, Schüler von weiterführenden Schulen bei der Verbesserung ihrer Lesekompetenz zu unterstützen.

Das Konzept von *Reading Apprenticeship* wird von der Autorin dieser Arbeit als komplexe und bezüglich der aktuellen Leseforschung sehr ausgereifte Leseausbildung empfunden. Die Inhalte der Leseausbildung ermöglichen und erfordern geradezu eine Zusammenarbeit zwischen am Projekt teilnehmenden Schulen und öffentlichen Bibliotheken. Die Teilnahme am Projekt beschränkt sich in Deutschland bislang auf Schulen des Bundeslands Hessen. Um auch anderen Schülern die Inhalte der Leseausbildung näher zu bringen, entstand die Idee einer Unterrichtseinheit, die unabhängig von der Teilnahme der Schüler bzw. Schule am Projekt konzipiert ist.

Da *Reading Apprenticeship* für eine Dauer von sieben Monaten entworfen ist, kann folglich nur ein kleiner Ausschnitt der Leseausbildung in einer Veranstaltung vermittelt werden. Den elementaren Inhalt von *Reading Apprenticeship* bilden die Methoden des sinnentnehmenden Lesens. Diese Verständnisstrategien verwendet jeder leistungsstarker Leser. Das Ziel der Veranstaltung soll es sein, dass leseschwache Schüler die Methoden kennen lernen und selbstständig anwenden können, und ihnen somit ein Einstieg in die Methodenkompetenz ermöglicht wird. Dadurch soll die Erfüllung des langfristigen Ziels, die Verbesserung der Lesekompetenz, angegangen werden und gleichzeitig die Angst der Schüler vor schwierigen Unterrichtstexten abgebaut werden.

Die Leseausbildung *Reading Apprenticeship* richtet sich an Schüler der Highschool der Jahrgangsstufe neun. Zielgruppe der Unterrichtseinheit „methodisches Lesen“ sind Schüler der Jahrgangsstufe acht bis neun weiterführender Schulen.

7.2 Schritt 2: Die Inhaltsanalyse

Die Unterrichtseinheit trägt den Titel „methodisches Lesen“, da der Umgang mit schwierigen Texten anhand verschiedener Methoden erlernt werden soll. Insgesamt werden vier unterschiedliche Methoden vermittelt: *Lautes Denken, Formulieren von Fragen an den Text, Zusammenfassen von Texten, Klären von Unklarheiten*.

Damit die Schüler alle Methoden in nur einer Veranstaltung kennen lernen, ist die Unterrichtseinheit dementsprechend konzipiert, dass sich die Schüler in vier Gruppen aufteilen, um mit jeweils einer Methode intensiv zu arbeiten und diese später der gesamten Klasse vorzustellen. Diese vier Gruppen werden fortan Großgruppen genannt. Ein Befassen der Schüler mit allen Methoden während einer Veranstaltung

wäre hinsichtlich des Inputs eine zu große Menge an Informationen, die unter Umständen nicht verarbeitet werden könnte.

7.2.1 Aufgaben der Schüler

Lautes Denken

Die Schüler arbeiten in Partnerarbeit. Eine Person liest einen Text und verwendet beim Lesen die verschiedenen Elemente des *Lauten Denkens*: Vorhersagen, Verbindungen herstellen, Probleme erkennen, Probleme lösen. Der Partner führt dabei eine Checkliste, auf der er festhält, welche Elemente benutzt worden sind. Danach tauschen die beiden Personen ihre Aufgaben und führen das Gleiche mit einem neuen Text durch.

Formulieren von Fragen an den Text

Die Schüler lesen einen Text und denken sich einzeln schriftliche Fragen an den Text aus. Dabei soll jeder der vier Fragetypen (Informationen ermitteln, Fragen zum umfassenden Textverständnis, Reflektieren und Bewerten, Interpretation) mindestens einmal vorkommen. Anschließend trägt ein Schüler seine Frage vor und die antwortende Person muss zusätzlich zur Antwort den Fragetyp nennen. Sie stellt dann die nächste Frage. Diese Vorgehensweise findet statt, bis alle Fragen beantwortet sind. Wenn Unsicherheiten auftreten, zu welchem Fragetyp eine Frage gehört, soll in der Gruppe darüber diskutiert werden.

Zusammenfassung von Textstellen/Texten

Die Schüler lesen einen Text und unterstreichen dabei die wichtigsten Textstellen. In der Gruppe wird der Text in verschiedene Absätze eingeteilt. Jeder Schüler schreibt anschließend pro Absatz eine Kernaussage und einen Satz (den goldenen Satz), der alle wichtigen Aussagen des kompletten Textes zum Inhalt hat. Die Sätze werden in der ganzen Gruppe verglichen und die besten ausgewählt. Danach soll in der Gruppe darüber gesprochen werden, ob wesentliche Inhalte für die Zusammenfassung fehlen oder ob unwichtige Teile gestrichen werden können. Wenn dies zu verneinen ist, werden alle Kernaussagen per Zusammenfassung zusammengefügt. Abschließend soll der Text zur Überprüfung der Verständlichkeit von einer Person gelesen werden; ihr sollte der Text nicht bekannt sein.

Klären von Unklarheiten

Die Schüler lesen einen Text und zerlegen ihn dabei in kleine Sinneinheiten, die sie farbig im Text markieren. Bei auftretenden Unklarheiten oder Fragen sollen die Maßnahmen zur Klärung (Ignorieren, Weiterlesen, Textstelle erneut lesen,

vorherigen Absatz erneut lesen, Hilfe von außen holen) verwendet werden. Immer, wenn eine Unklarheit auftritt, wird diese zusammen mit der entsprechenden Textstelle, der verwendeten Klärungsmaßnahme und der eventuellen Klärung in eine Tabelle eingetragen. Abschließend werden die Ergebnisse in der Gruppe besprochen.

Präsentation der Ergebnisse

Im zweiten Teil der Veranstaltung bereiten die Schüler in ihren Großgruppen die Präsentation ihrer Arbeitsergebnisse vor. Beurteilt werden soll von den Schülern, inwieweit die Methode hilfreich für das Textverständnis war, ob sie die Methode vorher bereits kannten und verwendet haben, ob sie die Methode in Zukunft weiter verwenden würden etc. Ihre Ergebnisse halten die Schüler auf einem Plakat, das sie individuell gestalten können, fest.

Im Plenum stellen die vier Gruppen der Klasse ihre Methode vor und erläutern ihre Beurteilung anhand des Plakats.

7.3 Schritt 3: Die didaktische Reduktion

Die didaktische Reduktion passt die festgelegten Inhalte den gegebenen Rahmenbedingungen an. Dies betrifft sowohl die Vermittelbarkeit des Themas und die Voraussetzungen der Teilnehmer als auch die organisatorischen und räumlichen Bedingungen.¹⁴³

Vermittelbarkeit des Themas

Die Inhalte der Unterrichtseinheit „methodisches Lesen“ sind nur durch die praktische Anwendung zu vermitteln.

Zeitvorgaben

Die Veranstaltung wird für die Dauer von 120 Minuten konzipiert. Dabei sind folgende Zeitvorgaben festgelegt:

- *Begrüßung und Einführung: 5 Minuten*
- *Gruppenarbeit: 50 Minuten*
- *Pause: 15 Minuten*
- *Gruppenarbeit: 20 Minuten*
- *Präsentation: 20 Minuten*
- *Abschluss 5: Minuten*
- *(Zeitpuffer: 5 Minuten)*

¹⁴³ Vgl. DANNENBERG/HAASE 2007, S. 109.

Teilnehmervoraussetzungen (Vorkenntnisse, Lernfähigkeit und -bereitschaft)

Die Teilnehmerzahl umfasst eine Schulklasse. Diese Anzahl der Schüler liegt in der Regel zwischen 24 und 30.

Thematische Vorkenntnisse werden nicht erwartet. Eventuell sind die Schüler mit der Institution Bibliothek vertraut. Dies sollte im Vorwege mit der Lehrkraft abgesprochen werden, um die Schüler andernfalls kurz in die Räumlichkeiten der Bibliothek einzuführen. Die Schüler werden grundsätzlich als lernbereit eingeschätzt. Eine eventuell ablehnende Haltung gegenüber den Aufgaben kann eintreten, wenn die Schüler die Lerninhalte als unwichtig erachten.

Institutionelle Bedingungen

Die Bibliothek muss über Arbeitsplätze für bis zu 30 Personen verfügen. Eine Unterteilung der Arbeitsplätze für die Gruppenarbeit muss möglich sein. Folgende Materialien werden benötigt: zwei Pinwände für vier Plakate, vier Plakatbögen, Flipchart mit Flipchartpapier, vier schwarze Marker, vier rote Marker, Stifte sowie Papier.

Die Anzahl der Arbeitsblätter richtet sich nach der Teilnehmerzahl. In der Gruppe *Lautes Denken* benötigen alle Paare zwei Texte, so dass jede Person über einen Text laut nachdenken kann. Die anderen Teams erhalten je Kleingruppe einen Text. Somit ergeben sich für jede Methode zwei Texte: Text A, Text B, Text C, Text D, Text E, Text F, Text G, Text H. Zudem erhält jede Gruppe ein Arbeitsblatt mit der Beschreibung der Methode und dem Arbeitsauftrag (Arbeitsblatt 1) sowie ein Arbeitsblatt zur Vorbereitung der Präsentation (Arbeitsblatt 2). Für die Gruppe *Lautes Denken* wird zudem eine Checkliste und für die Gruppe *Klären von Unklarheiten* eine Tabelle benötigt. Zum Abschluss der Veranstaltung soll darüber hinaus von den Schülern ein Fragebogen zur Bewertung ausgefüllt werden und ein Handout mit den wichtigsten Inhalten der Veranstaltung verteilt werden.

Daraus ergeben sich folgende Arbeitsblätter: Arbeitsblatt 1 in vier unterschiedlichen Ausführungen, Checkliste LD, Arbeitsblatt: Tabelle, Arbeitsblatt 2, Handouts, Fragebögen.¹⁴⁴

Aufgrund des benötigten Platzes und einer konzentrierten Arbeitsatmosphäre kann die Veranstaltung nicht während des Ausleihbetriebs stattfinden. Die große Schülerzahl würde den Arbeitsbetrieb der Bibliothek stören.

Die Unterrichtseinheit wird von einer Person durchgeführt und ggf. durch eine Lehrkraft unterstützt.

¹⁴⁴ Texte, Arbeitsblätter und sonstige schriftliche Materialien siehe Anlage A-D.

7.4 Schritt 4: Beschreibung der Lernziele

Lernziele dienen der Verdeutlichung der Absicht einer bibliothekspädagogischen Veranstaltung. Sie sollen den Teilnehmern deutlich machen, was sie während der Veranstaltung lernen und was sie nach Abschluss der Veranstaltung beherrschen sollen.¹⁴⁵ Für die Unterrichtseinheit „methodisches Lesen“ lassen sich folgende Lernziele definieren.

Problemziel:

Die Teilnehmer kennen verschiedene Methoden zur Erfassung eines Textinhaltes und können diese anwenden. D.h., sie erlangen Methodenkompetenz, die langfristig zur Verbesserung der Lesekompetenz beiträgt. Durch die Gruppenarbeit und die Präsentation der Ergebnisse wird außerdem die Sozialkompetenz (Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit) der Schüler gefördert.

Feinlernziel:

Die Teilnehmer kennen die Methoden des *Lauten Denkens*, des *Formulierens von Fragen an den Text*, des *Zusammenfassens von Texten* und des *Klärens von Unklarheiten*.

Die Teilnehmer sind in der Lage, selbst zu entscheiden, welche Methode für den jeweiligen Lesezweck am sinnvollsten und hilfreich ist. Im übrigen sind sie motiviert, die Methoden auch in Zukunft anzuwenden.

7.5 Schritt 5: Die Wahl der Methoden

Die Auswahl der Lehrmethoden für eine bibliothekspädagogische Veranstaltung wird durch verschiedene Faktoren bestimmt. Dazu zählen die Gruppengröße, die Anzahl der Arbeitsplätze und Computer und die Dauer der Veranstaltung, aber auch Kompetenzen, Erfahrungen und Präferenzen der bibliothekarischen Lehrperson.

Die bisher bei Bibliotheksveranstaltungen oft verwendete Methode des Vortrags bietet den Vorteil, dass einer großen Gruppe in kurzer Zeit viel Lernstoff vermittelt werden kann. Die Aufnahmefähigkeit der Zuhörer ist jedoch eher gering. Zudem können Informationen am besten verinnerlicht werden, wenn der Zuhörer aktiviert wird. Besonders handlungsorientierte Fertigkeiten bleiben dem Lernenden am ehesten durch eigenes Ausprobieren im Gedächtnis.

¹⁴⁵ Vgl. DANNENBERG/HAASE 2007, S. 111.

Weitere Lehrmethoden, neben dem Vortrag, sind beispielsweise die Gruppenarbeit, die Karussellmethode, die Impulsmethode oder die Moderation.¹⁴⁶

Für die Unterrichtseinheit „methodisches Lesen“ wurde die Methode der Gruppenarbeit gewählt, die durch kleine Plenumphasen mit Vorträgen ergänzt wird, da diese sich im besonderen Maße für Gruppen in der Größe von Schulklassen sowie die Erschließung des Inhalts eignen. Die erste Phase findet im Plenum statt. Diese so genannte „geschlossene Phase“ dient der allgemeinen Einführung in die Veranstaltung und der genauen Erläuterung der Vorgehensweise und Aufgabenstellung.

Die Schüler teilen sich, entsprechend der zu erlernenden Verständnisstrategie, auf vier Großgruppen auf. Die Gruppenaufteilung geschieht spontan und freiwillig, um eine positive Gruppendynamik nicht durch Fremdbestimmung zu beeinträchtigen oder zu zerstören. Da die Arbeit in kleineren Gruppen (zwischen drei und vier Teilnehmern) die Lernenden stärker aktiviert, werden die vier Großgruppen wiederum in Kleingruppen unterteilt.

Anschließend arbeiten die Schüler in ihren Kleingruppen an ihrem Arbeitsauftrag. Nach einer kurzen Pause folgt ein weiterer Arbeitsauftrag, diesmal in der Großgruppe. In dieser Phase bereiten die Schüler ihre Präsentation vor. Die jeweiligen Gruppenarbeiten sind erst abgeschlossen, wenn konkrete Ergebnisse erarbeitet wurden und die Präsentation vorbereitet ist. Nach der Präsentation der vier Großgruppen findet eine abschließende Plenumsitzung statt, in der eventuell offene Fragen geklärt werden können.

7.6 Schritt 6: Die Ablaufmatrix

Bei der Ablaufmatrix handelt es sich um eine tabellarische Darstellung der Veranstaltung, um die Struktur und den Ablauf dieser zu überprüfen. Gleichzeitig dient sie als Checkliste, ob alle Materialien u.ä. vorbereitet wurden sowie als Zeitplan.¹⁴⁷

¹⁴⁶ Vgl. DANNENBERG/HAASE 2007, S. 114f.

¹⁴⁷ Vgl. DANNENBERG/HAASE 2007, S. 118.

Tabelle 1: Ablaufmatrix für die Unterrichtseinheit „methodisches Lesen“

Zeit	Zeit (kumul.)	Thema	Lernziel	Methode	Medium	TN- Aktivität
9:00	5 min.	Begrüßung, Vorstellung der Referentin und des Ablaufs, thematische Einführung, Gruppenbildung	TN kennen Referentin, Thema, Ablauf und Aufgaben	Vortrag	Flipchart/Plakat mit Ablauf	zuhören, verstehen
09:05	50 min.	Ausarbeitung der Themeninhalte in Kleingruppen	TN lernen die jeweilige Methode ihrer Arbeitsgruppe kennen	Partnerarbeit in der Großgruppe 1: <i>Lautes Denken</i> Aufteilung der Großgruppen 2-4 in Kleingruppen	Text A, Text B, Text C, Text D, Text E, Text F, Text G, Text H, das jeweilige Arbeitsblatt 1 für die vier verschiedenen Großgruppen, Checkliste LD Arbeitsblatt: Tabelle, Stifte, leeres Papier	lesen, diskutieren, schreiben
09:55	15 min.	Pause				
10:10	20 min.	Vorbereitung der Präsentation in der gesamten Großgruppe	TN vertiefen die Inhalte der Methode und lernen, eine Präsentation vorzubereiten	Großgruppenarbeit	Arbeitsblatt 2, dicke schwarze Marker, rote Marker, 2 Pinnwände für 4 Plakate	diskutieren, schreiben, visualisieren
10:30	20 min.	Präsentation der Gruppenergebnisse	TN lernen bei der Präsentation die Themeninhalte der anderen Arbeitsgruppen kennen und verinnerlichen sie durch zuhören und Fragen stellen.	Präsentation im Plenum	Pinnwände	präsentieren, zuhören, fragen
10:50	5 min.	Abschluss, offene Fragen klären, Fragebögen ausfüllen	TN sind motiviert, das Gelernte auch in Zukunft anzuwenden	Gespräch, Vortrag	Handouts, Fragebögen	zuhören, fragen

Ablaufmatrix für die Unterrichtseinheit „methodisches Lesen“

7.7 Schritt 7: Evaluation¹⁴⁸

7.8 Schritt 8: Der kontinuierliche Verbesserungsprozess

Um eine Unterrichtseinheit zu optimieren und qualitative Standards zu erreichen, sollte diese einem kontinuierlichen Verbesserungsprozess unterliegen. Daher wird nach der ersten Veranstaltung eine ausführliche Evaluation durchgeführt und die Veranstaltung entsprechend der Ergebnisse verändert. Dieser Prozess sollte nach jeder Durchführung der Unterrichtseinheit stattfinden, um den Inhalt, den Ablauf und die Arbeitsmaterialien zu perfektionieren. Daneben ist es empfehlenswert, Standards zu definieren. Dies bezieht sich sowohl auf die Verwendung von Begrifflichkeiten als auch auf Prinzipien bibliothekspädagogischer Veranstaltungen. Für Veranstaltungen zur Verbesserung der Informationskompetenz ist es beispielsweise notwendig, sich auf ein Modell der Informationskompetenz festzulegen.¹⁴⁹

Ein wünschenswertes Ziel bibliothekspädagogischer Veranstaltungen zur Förderung der Lesekompetenz ist eine dauerhafte Einbindung in das Curriculum der Bibliothek und in die Curricula der Schulen. Daher ist die Bestimmung gemeinsamer Begrifflichkeiten und eine thematische Einordnung in den Lehrplan der Schulen sinnvoll. Wie dies für die Unterrichtseinheit „methodisches Lesen“ geschehen kann, wird unter Punkt 8.10 *Schritt 10: Das Bibliothekscurriculum* beschrieben.

7.9 Schritt 9: Die Fortbildungen

Die Entwicklung von Bibliotheken zu *Teaching Libraries* bringt auch eine Veränderung des Berufsbildes „Bibliothekar/in“ mit sich und stellt neue Anforderungen an diese. Die bibliothekarische Arbeit wird durch pädagogische Arbeit ergänzt. Um gewisse Qualitätsansprüche der bibliothekspädagogischen Veranstaltungen zu gewährleisten, sind pädagogische Fort- und Weiterbildungen unerlässlich.

Fortbildungsangebote, die didaktisches Wissen und Pädagogik für Bibliothekare anbieten, existieren bislang kaum. Einige hochschuldidaktische Zentren haben im Rahmen ihrer pädagogischen Fortbildungen auch Angebote für Außenstehende. Solange kein auf Bibliothekare ausgerichtetes Fortbildungsangebot besteht, kann auf andere Angebote zurückgegriffen werden, um eine hohe Professionalisierung der bibliothekspädagogischen Veranstaltungen zu erreichen. Hierzu zählen beispielsweise Rhetorik, Moderation von Gruppen oder Präsentationstechniken.¹⁵⁰

Das Bewusstsein für die Erweiterung des Arbeitsfeldes der Bibliotheken und somit

¹⁴⁸ Die Evaluation wird unter Punkt 8.7 Schritt 7: Die Evaluation behandelt. Siehe S. 63.

¹⁴⁹ Vgl. DANNENBERG/HAASE 2007, S. 125.

¹⁵⁰ Vgl. DANNENBERG/HAASE 2007, S. 128.

auch für das neue Rollenverständnis des Bibliothekars muss von allen Bibliotheksmitarbeitern übernommen werden.

Über einen langen Zeitraum bestand die Rolle des Bibliothekars darin, einer „nichtwissenden“ Person eine Information zukommen zu lassen.

WILSON und WILSON sprechen von dem Modell des „Oben-Unten-Lernens“, indem Wissen hierarchisch von oben nach unten vermittelt wird.¹⁵¹

Zwischen dem Bibliothekar und dem in der Regel einzelnen Kunden herrschte eine klare Abgrenzung. Durch pädagogische Arbeit verwischt die Distanz zwischen diesen Personengruppen. Der Bibliothekar wird zu einer aktiven Lehrperson, die gemeinsam mit einer Gruppe (von Schülern) in einen Lernprozess eintritt und diesen mit beeinflusst. Durch diese neue Art des Lernens erweitern sich auch die Ansprüche an die Bibliothekare. Soft Skills wie Teamfähigkeit, Sozialkompetenz und gruppenspezifische Kenntnisse sind unabdingbar.

Auch die Öffentlichkeitsarbeit der Bibliotheken befindet sich in einem Veränderungsprozess. Es ist nicht mehr davon auszugehen, dass die Kunden von selbst in die Bibliothek kommen. Es muss gezielt um ein breiteres Publikum geworben und unterschiedliche Zielgruppen mit adäquaten Veranstaltungen direkt angesprochen werden.

Durch die Verstärkung der Eigenwerbung und Lobbyarbeit muss sich die Bibliothek in der Öffentlichkeit in Bezug auf Kundenorientierung, Dienstleistungsangebote sowie Personalentwicklung und als Kooperationspartner anderer Institutionen als wertvoller Bestandteil der Bildungslandschaft und des regionalen Informationsangebots darstellen.¹⁵²

Diese Veränderung im Bibliothekswesen kann nur vollzogen werden, wenn die Mehrheit der Mitarbeiter sie mitträgt, und der Bibliothekar ein neues Rollenverständnis seines Berufsbildes nicht nur akzeptiert, sondern auch selbst für seine Arbeit übernimmt. Bibliothekspädagogische Veranstaltungen dürfen keine Ausnahmen mehr sein, sondern sollten zur Selbstverständlichkeit für jede Bibliothek werden.

7.10 Schritt 10: Das Bibliothekskurriculum

Die Veranstaltung „methodisches Lesen“ ist nicht für die einmalige Durchführung konzipiert worden; das wünschenswerte Ziel ist ihre Verankerung - gemeinsam mit weiteren bibliothekspädagogischen Veranstaltungen - in einem umfangreichen Curriculum der Bibliothek.

¹⁵¹ Vgl. WILSON / WILSON 2003, S. 40.

¹⁵² Vgl. HASIEWICZ 2005, S. 107.

Weitere Veranstaltungsangebote entstehen besonders gut durch Kooperationen mit bereits bekannten Partnern. Durch die gemeinsame Auswertung der Unterrichtseinheit, im Hinblick auf die Verbesserung der Lesekompetenz der Schüler, können neue Veranstaltungsideen entstehen und weitere Veranstaltungsangebote entwickelt werden.

Ein zufriedener Lehrer ist zudem der beste Multiplikator, um den Bekanntheitsgrad der Bibliothek und der Veranstaltung unter anderen Lehrern oder Schulen zu erhöhen und neue Kunden zu gewinnen. Zusätzlich sollte die Initiative auch direkt von der Bibliothek ausgehen, indem aktiv, z.B. in Lehrerkonferenzen oder Kollegiumsfortbildungen, für die bibliothekspädagogischen Veranstaltungen geworben wird.

Alle bibliothekspädagogischen Veranstaltungen einer Bibliothek sollten zu einem Bibliotheksscurriculum zusammengefasst und ihre Bezüge zueinander dargestellt werden. Aus dem Curriculum sollte hervorgehen, an welche Zielgruppe sich die jeweilige Veranstaltung wendet, und ob weitere Veranstaltungen inhaltlich auf diese aufbauen.¹⁵³

8. Durchführung der Unterrichtseinheit „methodisches Lesen“

Die Unterrichtseinheit „methodisches Lesen“ wurde erstmalig mit einer 8. Schulklasse der Grund-, Haupt-, und Realschule Sachsenweg in der Bücherhalle Niendorf durchgeführt.

Die Auswahl der Schule und des Veranstaltungsortes erfolgte aus pragmatischen Gründen. Dank einer Empfehlung von DANNENBERG, der eine frühere Veranstaltung einer Studentin der Hochschule für Angewandte Wissenschaften in der Bücherhalle Niendorf begleitete, entstand der Kontakt zum Leiter der Bücherhalle Niendorf, MICHAEL BRAUN. Dieser bot an, die Veranstaltung in Niendorf stattfinden zu lassen. BRAUN stellte den Kontakt zu einer engagierten Lehrperson, HANNELORE WITTIG, her, die Interesse an dieser Art von Veranstaltung für eine achte Realschulkasse zeigte. Aufgrund der konzeptionellen Übereinstimmung fand die Unterrichtseinheit mit den 25 Schülern dieser Schulklasse statt.

Die Bücherhalle Niendorf ist eine Zweigstelle der Bücherhallen Hamburg und verfügt über einen Bestand von über 34.000 Medieneinheiten. Mit einer Besucherzahl von über 162.000 zählt sie zu den meist besuchten Bücherhallen Hamburgs. Die Zahl der

¹⁵³ Vgl. DANNENBERG/HAASE 2007, S. 130.

Ausleihen liegt bei knapp 265.000.¹⁵⁴ Rund 100 Klassenführungen und Kinderveranstaltungen im Jahr 2005 verdeutlichen, dass der Schwerpunkt der Bibliotheksarbeit auf die Zielgruppe Kinder und Jugendliche ausgerichtet ist, welche auch die größte Nutzergruppe darstellen.¹⁵⁵

Die Grund-, Haupt-, und Realschule Sachsenweg liegt im Norden Hamburgs und wurde im Schuljahr 2006/2007 von 349 Jungen und 286 Mädchen besucht. Aufgegliedert ergibt dies eine Vorschulklasse, acht Grundschulklassen, vier Klassen in der Beobachtungsstufe, sechs Hauptschulklassen und acht Realschulklassen. An der Schule arbeiteten während dieses Zeitraums 44 Lehrerinnen und Lehrer sowie zwei Referendare und eine Sozialpädagogin. Die Beobachtungsstufe umfasst die fünfte und sechste Klasse. Am Ende der sechsten Klasse wird je nach Leistung in der Beobachtungsstufe entschieden, ob die Schüler fortan die Hauptschule oder die Realschule besuchen oder auf ein Gymnasium wechseln.¹⁵⁶

Die Schule liegt in keinem sozialen Brennpunkt. Die Realschüler kommen aus dem umliegenden Einzugsgebiet und lassen sich hauptsächlich dem mittelständischem Bürgertum zuordnen. Die Hauptschüler, die die Schule besuchen, kommen aus ganz Hamburg.

8.1 Schritt 1: Die Veranstaltungsidee¹⁵⁷

8.2 Schritt 2: Die Inhaltsanalyse¹⁵⁸

8.3 Schritt 3: Die didaktische Reduktion

Die didaktische Reduktion stimmt mit Punkt 7.3 *Schritt 3: Die didaktische Reduktion* der Konzeption überein und wird ausweisslich der folgenden Tabelle¹⁵⁹ an die Teilnehmerzahl von 25 Schülern angepasst.

¹⁵⁴ Zahlen aus dem Jahr 2006. Vgl. SCHWEMER-MARTIENßEN 2007, S. 45.

¹⁵⁵ Vgl. BÜCHERHALLEN HAMBURG 2007.

¹⁵⁶ Vgl. SCHULE SACHSENWEG 2007.

¹⁵⁷ Die Veranstaltungsidee stimmt mit der Konzeption Punkt 7.1 überein. Siehe S. 51.

¹⁵⁸ Die Inhaltsanalyse stimmt mit der Konzeption Punkt 7.2 überein. Siehe S. 51.

¹⁵⁹ Vgl. DANNENBERG/HAASE 2007, S. 110.

Unterrichtseinheit „methodisches Lesen“	
Eigenheiten des Themas	- nur durch praktische Anwendung zu vermitteln
Zeitvorgaben	120 min. (Begrüßung und Einführung 5 Minuten, Gruppenarbeit 50 Minuten, Pause 15 Minuten, Gruppenarbeit 20 Minuten, Präsentation 20 Minuten, Abschluss 5 Minuten)
Teilnehmvoraussetzungen	<p>Großgruppe 1 <i>Lautes Denken</i>: 6 TN - Unterteilung in 3 Kleingruppen à 2 TN;</p> <p>Großgruppe 2 <i>Formulieren von Fragen an den Text</i>: 6 TN - Aufteilung in 2 Kleingruppen à 3 TN;</p> <p>Großgruppe 3 <i>Zusammenfassen von Texten</i>: 7 TN - Aufteilung in 2 Kleingruppen à 3 und à 4 TN;</p> <p>Großgruppe 4 <i>Klären von Unklarheiten</i>: 6 TN - Aufteilung in 2 Kleingruppen à 3 TN</p> <p>- Thematische Vorkenntnisse werden nicht erwartet.</p> <p>- Aufgrund der engen Zusammenarbeit der Schule mit der Bibliothek sind die Schüler mit der Institution Bibliothek vertraut.</p> <p>- Die Schüler werden grundsätzlich als lernbereit eingeschätzt. Eine eventuell ablehnende Haltung gegenüber den Aufgaben kann eintreten, wenn die Schüler die Lerninhalte als unwichtig erachten.</p>
Institutionelle Bedingungen	<p>- Bibliotheksraum mit vier Arbeitsplätzen für jeweils sechs bis sieben Personen</p> <p>- zwei Pinwände für vier Plakate, vier Plakatbögen, Flipchart mit Flipchartpapier, vier schwarze Marker, vier rote Marker, Stifte, Papier</p> <p>- 6 x Text A, 6 x Text B, 3 x Text C, 3 x Text D, 3 x Text E, 4 x Text F, 3 x Text G, 3 x Text H, 25 x Arbeitsblatt 1 für die jeweiligen Großgruppen, 6 x Checkliste LD, 6 x Arbeitsblatt: Tabelle, 25 x Arbeitsblatt 2, 25 Fragebögen, 26 Handouts</p>

Tabelle 2: Unterrichteinheit „methodisches Lesen“

Die Texte für die Unterrichtseinheit sollen über einen mittleren bis hohen Schwierigkeitsgrad verfügen. Nach Absprache mit WITTIG wurden daher Beispielaufgaben aus dem Lesekompetenztest der PISA-Studie sowie Texte aus Deutschbüchern für Realschulen und Gymnasien ausgewählt.¹⁶⁰

8.4 Schritt 4: Beschreibung der Lernziele¹⁶¹

8.5 Schritt 5: Die Wahl der Methoden¹⁶²

8.6 Schritt 6: Die Ablaufmatrix¹⁶³

8.7 Schritt 7: Die Evaluation

Die Evaluation der Veranstaltung „methodisches Lesen“ vom 13.06.07 erfolgt auf Grundlage der Selbstkontrolle der Lehrperson, der Auswertung der Arbeitsergebnisse der Schüler und einer schriftlichen Abschlussbefragung. Außerdem werden Abweichung von der Ablaufmatrix sowie ein nach der Veranstaltung angefertigtes Gedankenprotokoll vom Verlauf der Veranstaltung zur Evaluation herangezogen. Zusätzlich fand ein abschließendes Beurteilungsgespräch mit WITTIG, BRAUN und DANNENBERG, der die Veranstaltung als Coach beobachtet hat, statt.

Der Erfolg der Veranstaltung kann grundsätzlich daran gemessen werden, ob das Lernziel erreicht wurde. Im Rahmen dieser Arbeit liegt es jedoch nicht im Bereich des Möglichen, die Lernentwicklung der Schüler in Bezug auf die Verbesserung der Lesekompetenz zu messen. Hierfür wäre eine langfristig angelegte Studie mit standardisierten Lesetests nötig.

Die folgende Evaluation unterteilt sich in drei Teile. Zunächst erfolgen statistische Angaben und eine Einschätzung der Lesekompetenz der Schüler. Dem folgt eine Auswertung der Arbeitsergebnisse, unterteilt nach den zu bearbeiteten Methoden. Abschließend werden die einzelnen Unterrichtsmethoden und –materialien anhand der Angaben der Schüler evaluiert. Den Abschluss bildet eine zusammenfassende Auswertung.

An der am 13.06.07 durchgeführten Unterrichtseinheit „methodisches Lesen“ nahmen insgesamt 25 Schüler, davon 16 Mädchen (64 %) und 9 Jungen (36 %), teil.

¹⁶⁰ Verwendete Texte siehe Anhang B.

¹⁶¹ Die Lernziele stimmen mit der Konzeption Punkt 7.4 überein. Siehe S. 55.

¹⁶² Die Wahl der Methoden stimmt mit der Konzeption Punkt 7.5 überein. Siehe S. 55.

¹⁶³ Die Ablaufmatrix stimmt mit der Konzeption Punkt 7.6 überein. Siehe S. 56.

Das Alter der Schüler lag zwischen 13 und 16 Jahren.

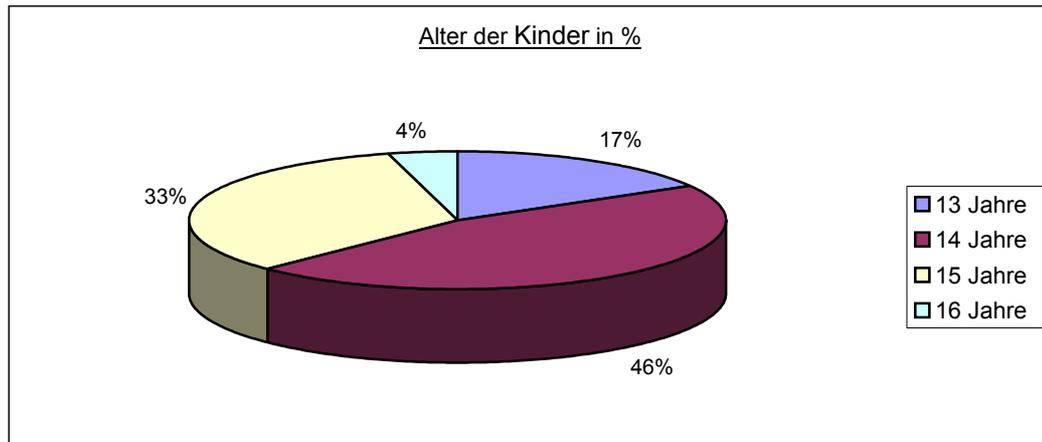


Abb. 1: Alter der Kinder in Prozent

Für 18 (72 %) der Schüler ist Deutsch die Muttersprache. Sieben Schüler (28 %) gaben eine andere Sprache als Muttersprache an, darunter auszugsweise Italienisch, Türkisch, Ukrainisch und Indonesisch.

Da die Schüler an keinem standardisierten Lesetest teilgenommen haben, lässt sich die Qualität ihrer Lesekompetenz nur einschätzen. Laut den Angaben der Lehrerin ist die Lesekompetenz von fünf Schülern als gut bis sehr gut zu bewerten, die Lesekompetenz von sieben Schülern ist als schlecht einzuschätzen; diese Schüler lassen sich somit der Risikogruppe zuordnen. Die restlichen 13 Schüler verfügen über eine Lesekompetenz, die sich mit befriedigend bis ausreichend beschreiben lässt.

Die Einschätzungen der Lehrerin werden bestätigt durch die Vorgehensweise einiger Schüler beim Lesen. Auftauchende Fragen oder Fehler in der Aufgabenbearbeitung, lassen sich mit dem zu beobachtenden schnellen überfliegenden Lesen der Texte und Arbeitsblätter erklären. Mit dem Hinweis, die Arbeitsblätter richtig zu lesen, beantworteten sich alle Fragen, die während der Unterrichtseinheit auftraten. Dazu ließ sich bei einigen Schülern eine geringe Ausdauer in Bezug auf das Lesen feststellen. Anstatt unbekannte, für das Textverständnis äußerst relevante Wörter im Lexikon nachzusehen, wurden diese lieber ignoriert. Ebenfalls zu erwähnen ist eine Vielzahl von Rechtschreibfehlern auf den Plakaten und den Arbeitsblättern sowie eine einfache Ausdrucksfähigkeit, die ebenso für eine mangelnde Lesekompetenz spricht.

8.7.1 Auswertung für die Gruppe: *Lautes Denken*

Beurteilung aufgrund von Beobachtung und Auswertung der Arbeitsergebnisse

Die Anwendung der Methode *Lautes Denken* war für die Schüler eine völlig neue Herangehensweise an einen Text. Die einzelnen Komponenten des *Lauten Denkens* wurden sehr gut verstanden und angewandt. Die Orientierung an dem Arbeitsblatt war jedoch nötig. Schwierigkeiten machte es den Schülern, dass wirklich nur eine Person sprechen durfte. Des öfteren entwickelte sich das *Laute Denken* zu einer Unterhaltung, und die Schüler mussten an das Schweigen des Partners erinnert werden. In Bezug auf den Inhalt des Textes entwickelten die Schüler einige interessante Fragen.

Die Präsentation der Ergebnisse war nicht zufriedenstellend. Nur zwei Schüler stellten die Ergebnisse im Plenum vor. Das erstellte Plakat enthielt nur die Beschreibung der Methode. Personen, die mit der Methode *Lautes Denken* nicht vertraut sind, konnten diese aufgrund der Erläuterungen der Schüler nicht nachvollziehen. Es traten auch einige Fehler in der Beschreibung der Methode auf. Dadurch wird deutlich, dass die Methode von den Schülern nicht vollständig verstanden wurde.

Beurteilung aufgrund der Fragebogen

Den Schülern gefiel die Methode tendenziell „eher nicht so gut“; sie gaben jedoch an, zum Teil etwas gelernt zu haben. Die Mehrzahl der Schüler kann sich nicht vorstellen, die Methode wieder anzuwenden und würde die Methode auch nicht weiterempfehlen. Die Frage, ob die Methode das Textverständnis verbessert hat, beantwortete die Hälfte eher negativ, die andere Hälfte neutral bis positiv. Der Schwierigkeitsgrad wurde von allen Schülern als genau richtig empfunden.

Lautes Denken ist die Methode, die den Schülern die meisten Schwierigkeiten bereitet hat. Es ist deutlich geworden, dass den Schülern nicht richtig bewusst geworden ist, worin der Zweck der Methode liegt. Ein Zitat eines Schülers während der Präsentation war: „Ich würde die Methode nicht einsetzen, weil nicht jeder Freunde hat.“ Diese Aussage weist darauf hin, dass die Schüler die Methode zu isoliert betrachtet haben. Ihnen ist zwar klar geworden, dass die beim Lesen ablaufenden geistigen Aktivitäten durch das *Laute Denken* offen gelegt werden sollen, um sich auf den Inhalt des Textes zu konzentrieren. Es ist aber nicht deutlich geworden, dass das *Laute Denken* dazu dient, das Verhalten leistungsstarker Leser einzuüben, um es später automatisiert anzuwenden.

Für zukünftige Veranstaltungen ist es von Bedeutung, den Schülern den Zweck der Methode dezidiert zu erläutern und zu verdeutlichen, dass *Lautes Denken* eine

Vorstufe des *Leisen Denkens* ist, um die beim Lesen ablaufenden geistigen Prozesse nachvollziehen und später anwenden zu können. Hierfür kann ein Gespräch in der Kleingruppe stattfinden. Da *Lautes Denken* generell schneller geht als die Arbeit in den anderen Gruppen, ist dies auch innerhalb der vorgegebenen Zeit möglich.

Außerdem sollten die einzelnen Paare in Zukunft räumlich voneinander getrennt arbeiten, um sich nicht gegenseitig abzulenken oder Gespräche zu beginnen. Wichtig ist, dass die Gruppen trotzdem in Sichtweite arbeiten, damit die Lehrperson alle Vorgänge im Blick hat.

8.7.2 Auswertung für die Gruppe: Fragen an den Text

Beurteilung aufgrund von Beobachtung und Auswertung der Arbeitsergebnisse

Die Methode *Formulieren von Fragen an den Text* war den Schülern bereits aus dem Unterricht bekannt. Die Aufgabenstellung wurde schnell verstanden und sehr gut umgesetzt. Die Schüler entwickelten sehr gute Fragen an den Text. Die Unterscheidung zwischen Fragetyp eins (Frage nach Informationen) und Fragetyp zwei (Frage zum umfassenden Textverständnis) machte den Schülern keine Schwierigkeiten. Schwieriger war die Entwicklung der Fragen zum Fragetyp drei (Fragen zum Reflektieren und Bewerten). Hier trat oft eine Vermischung mit Fragetyp vier (Fragen zur Interpretation) auf.

Die Präsentation der Ergebnisse wurde sehr gut vorbereitet und umgesetzt. Alle gewünschten Inhalte waren enthalten und wurden kreativ dargestellt. Als besonders positiv zu bewerten ist, dass die Schüler die unterschiedlichen Fragetypen der Klasse anhand eines eigens entwickelten Beispiels vorgestellt haben. Zudem hat sich die Gruppe gemeinsam präsentiert und die Redebeiträge zuvor auf alle Gruppenmitglieder aufgeteilt und eingeübt. Die Präsentation bestätigte, dass die Schüler Schwierigkeiten mit dem Fragetyp drei hatten, da sie angaben, diesen zum größten Teil als überflüssig zu empfinden. Zukünftig können sich alle Schüler vorstellen, die Methode in der Schule weiter zu verwenden, schließen dies aber für den privaten Bereich aus.

Beurteilung aufgrund der Fragebogen

Die Beurteilung der Methode durch die Schüler fiel neutral bis positiv aus. Vier von sechs Schülern gaben an, eher etwas gelernt zu haben, zwei haben eher nichts bis gar nichts gelernt. Drei Schüler gaben an, dass die Aufgabenstellung zu leicht war, drei fanden den Schwierigkeitsgrad genau richtig. Die Frage, ob die Methode hilfreich sei, einen Text besser zu verstehen, wurde mit „teils, teils“ bis zu „auf jeden Fall“ beantwortet. Zwei der Schüler können sich vorstellen, die Methode weiterhin zu

benutzen, zwei können sich dies eher nicht vorstellen und weitere zwei können sich dies zum Teil vorstellen. Nur eine Person würde die Methode weiterempfehlen. Die anderen fünf Schüler würden dies eher nicht tun.

Die Schüler hatten keine Probleme die Aufgabenstellung umzusetzen. Die Unterschiede zwischen Fragetyp drei und vier sollten in Zukunft stärker herausgestellt werden. Entweder durch eine genauere Beschreibung auf dem Arbeitsblatt oder durch eine kurze mündliche Erläuterung. Auch bei dieser Methode hatten die Schüler Schwierigkeiten, die Nützlichkeit der Methode zu verstehen. Diese muss deutlicher dargestellt werden.

8.7.3 Auswertung für die Gruppe: Zusammenfassen von Texten

Beurteilung aufgrund von Beobachtung und Auswertung der Arbeitsergebnisse

Die Methode *Zusammenfassen von Texten* war den Schülern bereits bekannt. Bei den Ergebnissen der einzelnen Schüler lassen sich qualitativ große Unterschiede feststellen. Viele Schüler übernahmen als Zusammenfassung einzelne Absätze, ganze Sätze oder Satzteile aus dem Text. Nur wenige gaben den Inhalt in eigenen Worten wieder. Die größte Schwierigkeit lässt sich bei der Entwicklung des „goldenen Satzes“ feststellen. Dieser wurde von keinem Gruppenmitglied selbstständig formuliert, sondern nur aus dem Text übernommen. Trotzdem wurden die wesentlichen Inhalte des Textes von einer Kleingruppe erkannt und in der Zusammenfassung gut eingefügt. Die zweite Kleingruppe hatte Probleme im Team, so dass als Ergebnis nur eine sehr kurze Zusammenfassung entstand. Diese wäre zwar als goldener Satz geeignet, als Endergebnis ist sie jedoch nicht ausreichend. Bei beiden Gruppen ließ sich fehlendes Grundwissen über das Schreiben von Zusammenfassungen feststellen. Weder Titel oder Autor noch Textart wurden erwähnt.

Die Präsentation der Ergebnisse lag qualitativ im Mittelfeld. Es wurde ein übersichtliches Plakat erstellt, das die Methode gut vorstellte und alle an die Präsentation gestellten Anforderungen erfüllte. Die Präsentation selbst war nicht klar gegliedert und die Schüler schlecht vorbereitet. Die Plakatinhalte wurden abgelesen. Als hilfreich empfanden die Schüler die Arbeitsaufträge und die Möglichkeit, sich in der Gruppe zu besprechen. Außerdem wurde angegeben, dass es einfacher gewesen sei, den Text nach der Zusammenfassung zu verstehen, und dass die Methode in der Schule zukünftig weiter verwendet werden solle.

Beurteilung aufgrund der Fragebogen

Die Methode *Zusammenfassen von Texten* hat der Mehrzahl der Schüler eher

gefallen. Drei Schülern gefiel die Methode zum Teil. Die Mehrzahl gab ebenfalls an, etwas gelernt zu haben. Vier Schüler können sich zum Teil vorstellen, die Methode auch weiterhin zu benutzen. Zwei Personen können sich dies vorstellen und eine eher nicht. Die Methode wurde zum Teil - mit einer Tendenz zur Zustimmung - als hilfreich für das Textverständnis angesehen. Die Aussagen, ob die Methode weiterempfohlen wird, liegen im Mittelfeld mit einigen Ausschlägen ins Negative sowie ins Positive. Für fünf der sieben Schüler war der Schwierigkeitsgrad genau richtig, für zwei zu einfach.

Die Ergebnisse der Gruppe und die Angaben, etwas gelernt zu haben, zeigen, wie stark die Defizite der Schüler bei Zusammenfassungen sind. Gerade die Wiedergabe von Textinhalten mit eigenen Worten war für viele schwer umsetzbar. Positiv ist, dass die Mehrheit erkannt hat, dass die Methode das Textverständnis verstärkt, und dass die Methode in der Schule weiter verwendet werden soll.

8.7.4 Auswertung für die Gruppe: Klären von Unklarheiten

Beurteilung aufgrund von Beobachtung und Auswertung der Arbeitsergebnisse

Die Schüler haben die Aufgaben der Methode *Klären von Unklarheiten* mit viel Engagement bearbeitet. Durch die Auswertung der Arbeitsergebnisse ließ sich feststellen, dass nur wenig Denkpausen eingelegt wurden und diese auch nur nach einem Punkt oder Absatz. Die unterschiedlichen Maßnahmen zur Klärung sind den Schülern nicht richtig deutlich geworden. Sie verwendeten lediglich die Maßnahme *im Lexikon nachsehen*. Das Anstreichen im Text und das Nachschlagen in Lexika wurde als nicht alltagstauglich empfunden.

Die Präsentation der Arbeitsergebnisse war sehr gut. Das Plakat enthielt alle wichtigen Angaben, und die Gruppe trat gemeinsam auf und teilte und übte die Wortbeiträge zuvor ein.

Beurteilung aufgrund der Fragebogen

Den Schülern hat die Methode „gut“ bis „sehr gut“ gefallen. Die Hälfte gab an, etwas gelernt zu haben, die andere Hälfte, zum Teil etwas gelernt zu haben. Allerdings können sich alle eher nicht vorstellen, die Methode weiterhin zu verwenden und nur wenige würden sie einem Freund weiterempfehlen. Die Methode half gemäß der Mehrzahl der Schüler zum Teil, einen Text besser zu verstehen. Fünf von sechs Schülern gaben an, den Schwierigkeitsgrad als genau richtig zu empfinden. Für eine Person waren die Aufgaben zu leicht.

Der Gruppe *Klären von Unklarheiten* hat sehr engagiert und konzentriert gearbeitet,

trotzdem kam es zu einer Verständnisschwierigkeit bei der Bearbeitung der Aufgaben. Die Schüler gaben an, es als unpraktisch zu empfinden, alle unbekanntes Wörter im Lexikon nachzuschauen. Erst durch die Nachfrage, ob nicht andere Maßnahmen zur Klärung möglich gewesen wären, nannten die Schüler die Möglichkeit des Ignorierens. Zukünftig ist zu beachten, dass die Schüler die verschiedenen Klärungsmaßnahmen vor dem Aufgabenbeginn unterscheiden und anwenden können. Die Schüler sollten explizit auf die Aufgabe hingewiesen werden, aufzuschreiben, welche Wortbedeutungen oder Formulierungen im Text ignoriert werden und wie dies das Textverständnis beeinflusst. Genauer zu erläutern ist des Weiteren, dass die Denkpausen zur Einübung der Methode im Text markiert werden, damit sie später selbstständig im Kopf ablaufen.

8.7.5 Beurteilung der Unterrichtsmethoden und Unterrichtsmaterialien

Im anschließenden Teil folgt die Bewertung der Unterrichtsmethoden und Unterrichtsmaterialien durch die Schüler. Da keine Gründe für die Bewertung abgefragt wurden, begründen sich gezogene Schlussfolgerungen auf Beobachtungen und Vermutungen.

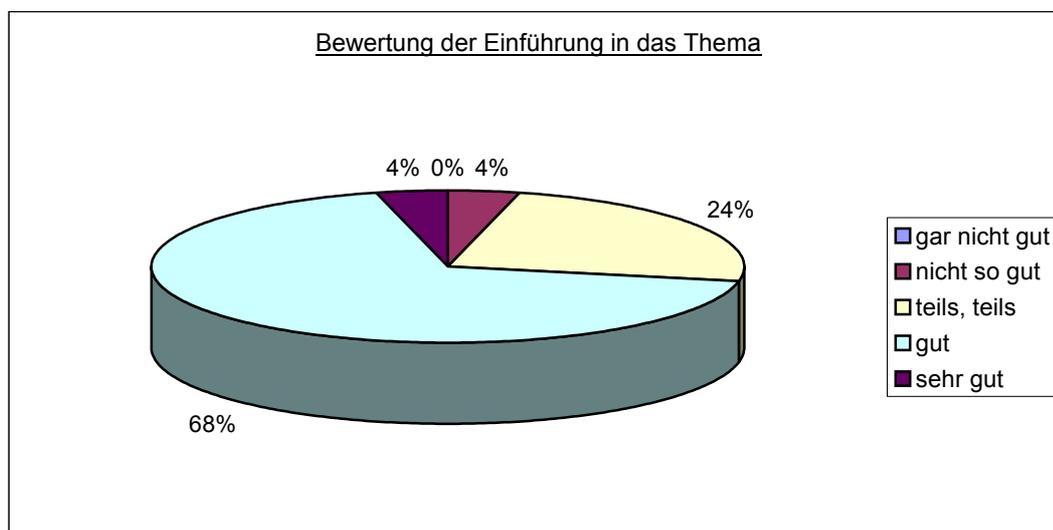


Abb. 2: Bewertung der Einführung in das Thema

Die Einführung in das Thema der Unterrichtseinheit umfasste die Vorstellung der Referentin und des Leiters der Bücherhalle Niendorf, die thematische Erläuterung der Diplomarbeit sowie den Grund und das Ziel der Veranstaltung. Zudem wurde der Ablauf der Unterrichtseinheit auf einer Flipchart dargestellt. Die Mehrheit der Schüler bewertete die Einführung mit „gut“. Die Schüler wussten von vornherein über den Ablauf und über die an sie gestellten Aufgaben Bescheid, wodurch keine Unsicherheiten oder Leerläufe entstanden. Auch die spontane Einteilung der Groß-

und Kleingruppen verlief zügig und ohne Schwierigkeiten. Deutlicher herausgehoben werden könnte der Wert der Veranstaltung für die Schüler, um ihre Motivation zu erhöhen.

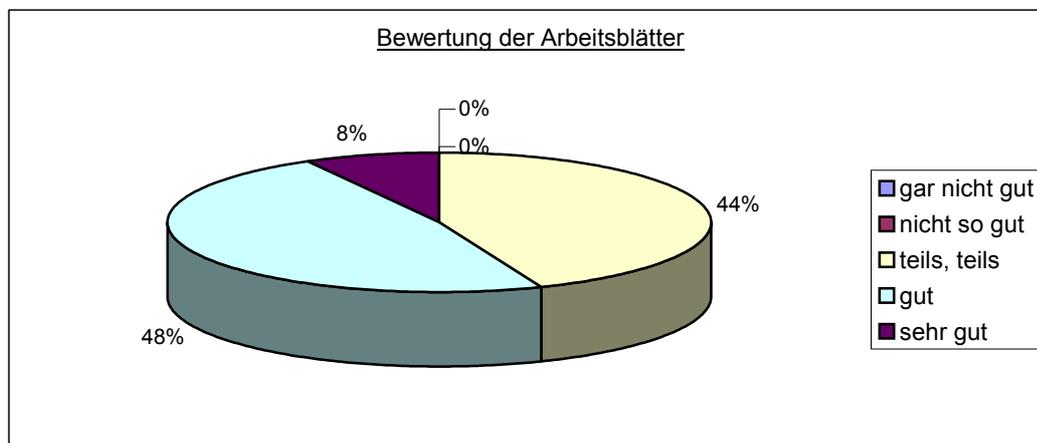


Abb. 3: Bewertung der Arbeitsblätter

48 % der Schüler bewerteten die Arbeitsblätter mit „gut“, 44 % mit „teils, teils“ und 8 % mit „sehr gut“. Während der Veranstaltung entstand der Eindruck, dass die Schüler gut mit den Arbeitsblättern zurechtkamen. Die Erklärungen der Methoden wurden verstanden. Kleine Verständnisfragen zu den Aufgabenstellungen entstanden aufgrund von flüchtigem Lesen seitens der Schüler. Mit Hinweisen auf die entsprechenden Stellen auf dem Arbeitsblatt konnten sich die Schüler die Fragen selbst beantworten. Größere Verständnisschwierigkeiten tauchten nicht auf. Dass 44 % der Schüler die Arbeitsblätter mit „teils, teils“ bewerteten, liegt mutmaßlich daran, dass die Schüler nicht mit dieser Art von Arbeitsblättern vertraut sind, da sie in der Schule mit anderen Arbeitsblättern arbeiten. Nicht auszuschließen ist auch, dass die Schüler das sachliche Design als zu langweilig empfunden haben. Dieses könnte zukünftig ansprechender gestaltet werden.

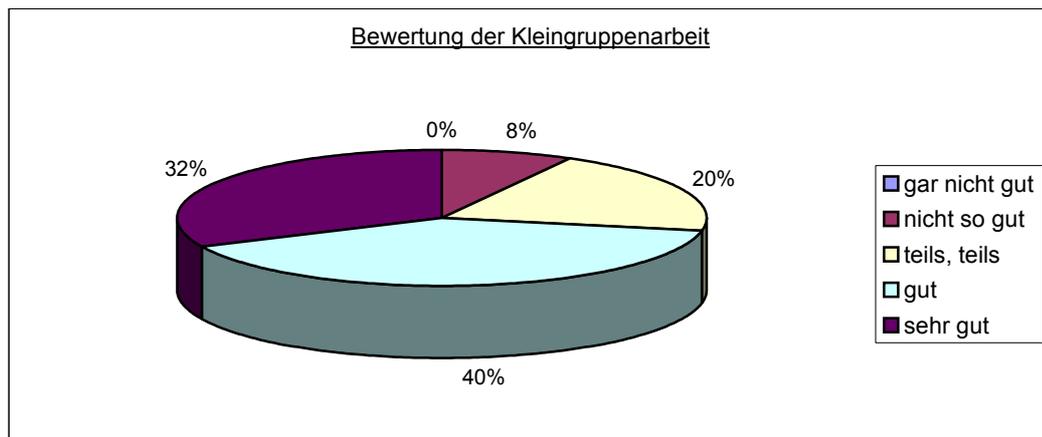


Abb. 4: Bewertung der Kleingruppenarbeit

Die Arbeit in den Kleingruppen lief weitestgehend reibungslos und konzentriert. Kleinere Schwierigkeiten traten lediglich aufgrund eines internen Streits in einer Kleingruppe auf. Dieser konnte im Laufe der Gruppenarbeit beigelegt werden, wirkte sich aber dennoch negativ auf das Arbeitsergebnis aus. Alle anderen Gruppen arbeiteten konsequent und mit viel Engagement an ihren Aufgaben. Die Kleingruppenarbeit ist somit als positiv zu bewerten. Die Lernenden arbeiteten sehr selbstständig und waren die ganze Zeit über aktiviert. Durch die Möglichkeiten, sich in der Gruppe zu besprechen und zu diskutieren, entstanden keine Ängste, die Aufgabe nicht bewältigen zu können, gleichzeitig haben alle einen Teil zum Ergebnis der Gruppe beigetragen. Die positive Bewertung dieser Arbeitsmethode wurde auch durch die Schüler (82 % der Schüler befanden die Arbeit in Kleingruppen für „gut“ oder „sehr gut“) bestätigt.

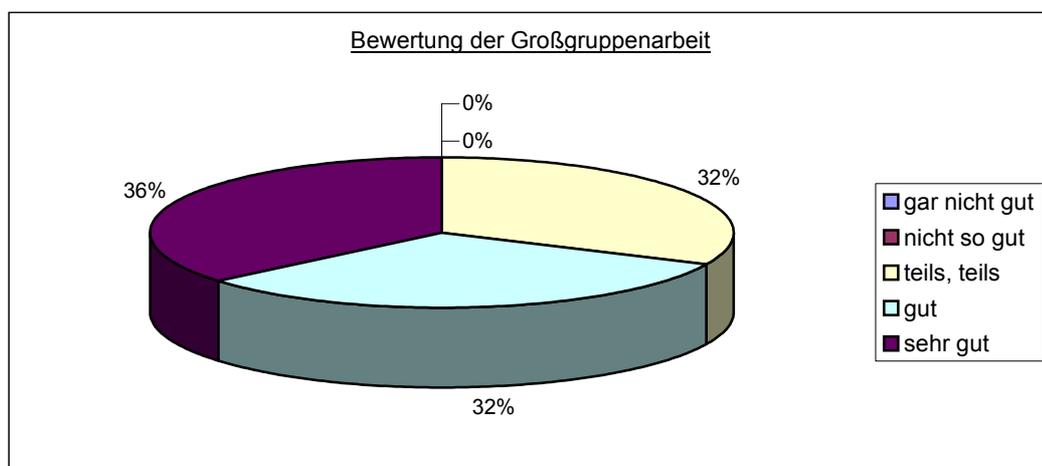


Abb. 5: Bewertung der Großgruppenarbeit

Die Arbeit in den Großgruppen verlief in den einzelnen Gruppen unterschiedlich. Zwei Gruppen begannen nach Abschluss des ersten Arbeitsauftrages bereits früher mit dem zweiten Arbeitsauftrag, der Vorbereitung der Präsentation. Diese Gruppen arbeiteten gemeinschaftlich und stimmten die Gestaltung und die Vorgehensweise während der Präsentation im Team ab. Es entstand eine kreative, positive Arbeitsatmosphäre. Die anderen beiden Gruppen benötigten die anberaumte Zeit für die erste Arbeitsaufgabe und begannen die Vorbereitung der Präsentation nach Zeitplan. Die Großgruppenarbeit in diesen Teams war weniger kreativ. In einer Gruppe entstanden Unschlüssigkeiten zur Frage der Gestaltung des Plakates, in der anderen übernahm eine Person die Initiative und gestaltete das Plakat nahezu im Alleingang. Eine Präsentationsplanung fand ebenfalls kaum statt; die Ergebnisse wurden während der Vorstellung spontan erläutert. Daran lassen sich auch die Angaben erklären, dass 32 % der Schüler die Großgruppenarbeit nur zum Teil mochten. Im Gegensatz zur Kleingruppenarbeit ist die Aktivierung der einzelnen Gruppenmitglieder geringer. Außerdem ist die Konsensfähigkeit in großen Gruppen eingeschränkt.

Deutlich geworden ist, dass für die Bearbeitung des zweiten Teils mehr Zeit veranschlagt werden muss. Für die Vorbereitung der Präsentation benötigen die Schüler mindestens 30-40 Minuten. Zudem muss den Schülern deutlich gemacht werden, dass es Teil der Aufgabenstellung ist, dass sie gemeinsam als Gruppe zu einem Ergebnis kommen.

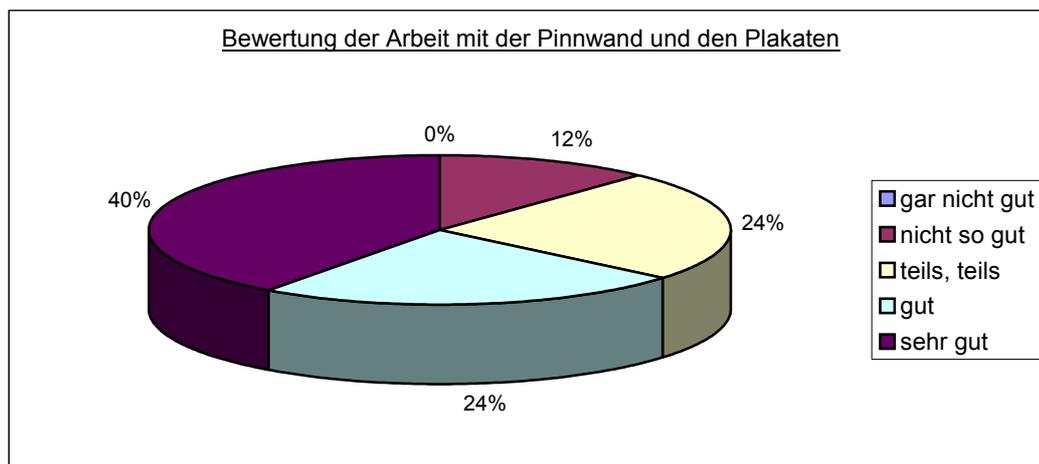


Abb. 6: Bewertung der Arbeit mit der Pinnwand und den Plakaten

Die Arbeit mit der Pinnwand und den Plakaten gefiel den Schülern zu 40 % „sehr gut“ und zu 24 % „gut“. Dies begründet sich dem Anschein nach in der Möglichkeit, kreativ zu arbeiten. Die unterschiedlichen Materialien, wie bunte Karteikarten, Wachsstifte und bunte Marker, wurden vielfältig eingesetzt. So entstanden vier ganz

unterschiedliche Ergebnisse. Der Einsatz dieser Arbeitsmethode, bei der die Schüler ihre Kreativität einsetzen können, sollte unbedingt beibehalten werden.

8.7.6 Anmerkungen der Schüler

48 % der Schüler erwähnten die Gruppenarbeit als besonders positiv an der Veranstaltung. 8 % äußerten sich positiv darüber, dass Diskussionen in der Gruppe erwünscht waren. Der dadurch leicht erhöhte Geräuschpegel wurde von niemandem als störend empfunden.

16 % gaben als positiv an, dass „es was anderes als in der Schule“ sei. Jeweils 8 % gaben auf die Frage nach positiven Bestandteilen der Veranstaltung „die lockere Atmosphäre“, „die Arbeit an unterschiedlichen Themen“ und die „Organisation der Veranstaltung“ an.

9 % hätten gerne eine andere Zeiteinteilung gehabt. Es wurde deutlich, dass einige Schüler gerne mehr Zeit auf die Vorbereitung der Präsentation und weniger auf die Bearbeitung der Aufgaben verwendet hätten.

8.7.7 Abschließende zusammenfassende Auswertung

Die Durchführung der Unterrichtseinheit verlief erfolgreich und ist grundsätzlich positiv zu bewerten. Die teilnehmenden Schüler waren lernwillig und kooperativ. Die Lernatmosphäre war angenehm und konzentriert und wurde von den Schülern als entspannt empfunden.

Die Veranstaltung wurde für eine Dauer von zwei Stunden konzipiert. Um Zeitdruck zu verhindern, wurden in der Erstdurchführung genügend Zeitpuffer eingeplant, indem die Lehrerin drei Zeitstunden zur Verfügung stellte.

Insgesamt dauerte die Veranstaltung zwei Stunden und zwanzig Minuten. Die Einführung und das Abschlussgespräch dauerten jeweils fünf Minuten länger als vorgesehen. Es stellte sich weiter heraus, dass zusätzliche Zeit für die Vorbereitung der Präsentation benötigt wurde. An dieser Stelle wurden zehn Minuten mehr aufgewandt. Eine darüber hinausgehende Ausweitung auf insgesamt 40 Minuten scheint sinnvoll. Dies sollte im Zeitplan berücksichtigt werden, indem für die Dauer der Veranstaltung zukünftig 2,5 Stunden veranschlagt werden sollten.

Korrigierte Ablaufmatrix für die Unterrichtseinheit „methodisches Lesen“

Zeit	Zeit (kumul.)	Thema	Lernziel	Methode	Medium	TN- Aktivität
9:00	10 min.	Begrüßung, Vorstellung der Referentin und des Ablaufs, thematische Einführung, Gruppenbildung	TN kennen Referentin, Thema, Ablauf und Aufgaben	Vortrag	Flipchart/Plakat mit Ablauf	zuhören, verstehen
09:10	50 min.	Ausarbeitung der Themeninhalte in Kleingruppen	TN lernen die jeweilige Methode ihrer Arbeitsgruppe kennen	Partnerarbeit in der Großgruppe 1: <i>Lautes Denken</i> Aufteilung der Großgruppen 2-4 in Kleingruppen	Text A, Text B, Text C, Text D, Text E, Text F, Text G, Text H, das jeweilige Arbeitsblatt 1 für die vier verschiedenen Großgruppen, Checkliste LD Arbeitsblatt: Tabelle, Stifte, leeres Papier	lesen, diskutieren, schreiben
10:00	15 min.	Pause				
10:15	40 min.	Vorbereitung der Präsentation in der gesamten Großgruppe	TN vertiefen die Inhalte der Methode und lernen, eine Präsentation vorzubereiten	Großgruppenarbeit	Arbeitsblatt 2, dicke schwarze Marker, rote Marker, 2 Pinnwände für 4 Plakate	diskutieren, schreiben, visualisieren
10:55	20 min.	Präsentation der Gruppenergebnisse	TN lernen bei der Präsentation die Themeninhalte der anderen Arbeitsgruppen kennen und verinnerlichen sie durch zuhören und Fragen stellen.	Präsentation im Plenum	Pinnwände	präsentieren, zuhören,fragen
11:15	10 min.	Abschluss, offene Fragen klären, Fragebögen ausfüllen	TN sind motiviert, das Gelernte auch in Zukunft anzuwenden	Gespräch, Vortrag	Handouts, Fragebögen	zuhören, fragen

Tabelle 3: Korrigierte Ablaufmatrix für die Unterrichtseinheit „methodisches Lesen“

Die Durchführung der Unterrichtseinheit mit nur einer Referentin bzw. Lehrperson machte keinerlei Schwierigkeiten und kann ohne weiteres weiterhin auf diese Art stattfinden. Um einen reibungslosen Ablauf zu garantieren, sollten die Vortragsphasen gut vorbereitet sein und bei den langen Phasen der Gruppenarbeit viel Aufmerksamkeit auf die eventuellen Bedürfnisse der Schüler verwendet werden. Bei Schwierigkeiten im Umgang mit den Schülern kann ggf. auf die Unterstützung der Lehrerin zurückgegriffen werden.

Die benötigten Materialien erzeugen einen Kosten- und Arbeitsaufwand, der zu bedenken ist. Für Bibliotheken, die keine Pinnwände und Flipchart besitzen, lohnt sich die Anschaffung bei einer regelmäßigen Verwendung. Eine Zusammenstellung eines so genannten Medienkoffers mit Karteikarten, verschiedenfarbigen Markern, Stiften und Reißzwecken ist ebenfalls sinnvoll. Für jede Veranstaltung ist der Einsatz von neuen Plakaten, Flipchartpapier, Karteikarten und Schreibpapier einzuplanen.

Die Arbeitsaufträge und Texte müssen einmalig konzipiert werden, können danach aber weiterverwendet werden. Einige Bestandteile sind an die jeweiligen Gegebenheiten (Schwierigkeitsgrad der Texte, Gruppengröße etc.) anzupassen. Ein zu beachtender Kostenpunkt ist die Anfertigung der Kopien. In entsprechender Anzahl müssen die verschiedenen Arbeitsblätter und Texte sowie Handouts und Fragebögen vorliegen. Für die erste Durchführung der Veranstaltung wurde ein Volumen von ca. 170 Kopien benötigt.

Neben der Vorbereitung der Materialien sind auch einige Vorkehrungen in der Bibliothek zu treffen. Die Arbeitsplätze sollten vorbereitet werden. Dazu gehört das mögliche Verschieben von Bücherregalen und Tischen, um genügend Tischgruppen zusammenzustellen, sowie der Aufbau von Stühlen für eine Runde im Plenum. Für den Auf- und Abbau sind jeweils ca. zwei Zeitstunden Arbeitsaufwand einzuplanen.

Die Methodenauswahl für die Veranstaltung erwies sich als richtig. Die Inputphasen sollten weiterhin kurz gehalten werden, da die Aufmerksamkeit der Schüler schnell sinkt. Ebenso sollte die Klein- und Großgruppenarbeit beibehalten werden. Die Kleingruppenarbeit stellte sich als effektiv dar und wurde von den Schülern als sehr positiv empfunden. Die Möglichkeit der Schüler, sich untereinander zu beraten und Probleme im Team zu diskutieren, war ein wichtiger Bestandteil der Veranstaltung und wirkte sich positiv auf die Arbeitsergebnisse aus. Durch den Wechsel in die Großgruppenarbeit entstand eine neue Gruppendynamik, durch die sowohl die Kreativität der Schüler angesprochen als auch die Team- und Sozialkompetenz der Schüler gestärkt werden sollte. Ein zusätzlicher Aspekt der für die Großgruppenarbeit

spricht ist, dass dadurch nur vier verschiedene Gruppen ihre Ergebnisse präsentieren. Eine Präsentation je Kleingruppe würde zu viel Zeit beanspruchen. Zudem wäre es für die Schüler langweilig geworden, weil jede Methode zwei Mal vorgestellt worden wäre.

Die Methode der Präsentation sollte ebenfalls unbedingt weiterhin eingesetzt werden. Einerseits entstand ein hohes Maß an Kreativität, andererseits sollten die Schüler möglichst viel Praxiserfahrungen im Präsentieren sammeln, da bei der Vorstellung der Ergebnisse deutlich wurde, dass bei vielen Schülern in diesem Bereich ein Defizit vorliegt. Durch Veranstaltungen dieser Art können die Schüler das Präsentieren vor der Gruppe einüben und verbessern.

Die Arbeitsblätter waren verständlich aufgebaut. Das Design könnte in Zukunft ansprechender gestaltet werden. Diese Veränderung ist jedoch nicht stringent. Die Texte wurden von einigen Schülern als zu einfach empfunden, obwohl sie für ihre Alterstufe gedacht waren. Je nach Schultyp und Alterstufe könnten zukünftig schwierigere Texte verwendet werden. Hierfür bieten sich beispielsweise Zeitungsartikel aus dem „Spiegel“ oder „Focus“ an. Eine individuelle Absprache mit der Lehrerin der Schüler dürfte sinnvoll sein.

Die Aufgabenstellungen wurden gut verstanden und umgesetzt. Nach genauer Auswertung der Arbeitsergebnisse fielen jedoch kleinere Verständnisschwierigkeiten auf, die vor allem durch das flüchtige Lesen der Aufgabenstellung entstanden. Besonders auffällig ist, dass den Schülern das Bewusstsein fehlt, wie wichtig die verschiedenen Methoden für das Leseverständnis sind. Es entstand der Eindruck, die Schüler seien der Meinung, die Aufgaben leicht erfüllen zu können, und die Methoden somit nicht dauerhaft zu benötigen. Laut Aussagen von WITTIG ist dieses Verhalten typisch für Schüler dieser Altersstufe. Die Schüler geben sich mit Oberflächlichkeiten zufrieden und sind der Auffassung, es sei ausreichend, den Text zur Hälfte verstanden zu haben.

Es ist von elementarer Bedeutung für den dauerhaften Erfolg der Veranstaltung „methodisches Lesen“, dass die Schüler ein Bewusstsein für ihre Schwächen entwickeln und die Methoden als ein wichtiges Hilfsmittel zum Abbau dieser Schwächen annehmen. Die Schüler müssen eine Bereitschaft entwickeln, sich intensiv mit einem Text auseinander zu setzen und den Inhalt des Textes wirklich verstehen zu wollen. Um dies zu erreichen, sollte die Wichtigkeit der Veranstaltung und der Methoden während der Einführung und des Abschlussgesprächs expliziter dargestellt werden.

Betrachtet man die Unterrichtseinheit „methodisches Lesen“ isoliert, kann man von einem Erfolg sprechen, da das Lernziel erreicht wurde. Die Schüler haben die verschiedenen Methoden kennen gelernt und wissen, wie sie diese anwenden können.

Die Vermittlung der Methoden wäre so komprimiert in der Schule nicht möglich gewesen. Laut WITTIG arbeiteten die Schüler sehr viel konzentrierter und effektiver als in der Schule.

Dies lässt sich dem außerschulischen Lernort Bibliothek zuschreiben. Durch einen ungewohnten Lernort werden die Schüler motiviert und können aus dem typischen Rollenverhalten der Schule heraustreten. Dadurch erhöht sich die Leistung der Schüler.

Um eine langfristige Verbesserung der Lesekompetenz zu erreichen, muss die Schule thematisch an die Veranstaltung anknüpfen. D.h., dass die verschiedenen Methoden dauerhaft im Unterricht verankert werden und die Schüler genügend Zeit für die Anwendung dieser zur Verfügung gestellt bekommen müssen. Die Unterrichtseinheit bietet hierfür einen komprimierten Einstieg, um die Schüler an die Methodenkompetenz heranzuführen. Die Lehrerin erfährt zusätzlich, in welchen Bereichen die Schwachstellen der Schüler liegen und in welchem Bereich in der Schule angesetzt werden kann.

8.8 Schritt 8: Der kontinuierliche Verbesserungsprozess

Aus den Erfahrungen und der Evaluation der ersten Durchführung der Unterrichtseinheit „methodisches Lesen“ ergeben sich für folgende Punkte Veränderungen:

- *Ablaufmatrix (Zeitplan)*
- *die mündliche Einführung und das Abschlussgespräch*
- *stärkere Erläuterung der Aufgabenstellung für die einzelnen Gruppen*

Um die Veranstaltung laufend zu optimieren, sollte nach der Durchführung einer weiteren Veranstaltung das Augenmerk speziell auf diese Punkte gerichtet werden. Ist eine Verbesserung feststellbar, kann die Unterrichtseinheit auf diese Art weitergeführt werden. Ansonsten ist eine weitere Korrektur nötig. Durch Evaluationen nach jeder Veranstaltung unterliegt die Unterrichtseinheit einem dauerhaften Optimierungsprozess, wodurch ein qualitativ hoher Standard gewährleistet werden kann.

8.8.1 Variationsmöglichkeiten der Unterrichtseinheit

Die Unterrichtseinheit kann in ihrer Durchführung variiert werden. Es wäre beispielsweise eine Ausweitung auf mehrere Veranstaltungstermine möglich, so dass jede Methode von der ganzen Klasse in jeweils einer Veranstaltung behandelt werden würde. Vorteilhaft daran wäre eine intensivere Beschäftigung mit den einzelnen Methoden. Allerdings wäre der zeitliche Aufwand für die Bibliothek und die Schule größer. Gerade Schulen verfügen oft nur über minimale freie Kapazitäten, so dass vier Veranstaltungstermine schwierig zu koordinieren wären. Nachteilig anzusehen wäre außerdem der Wegfall der Präsentation. Dadurch, dass alle Schüler jede Methode kennen lernen, würde diese überflüssig.

Eine weitere Variationsmöglichkeit wäre die thematische Anpassung an den Fachunterricht. So könnten z.B. schwierige Texte aus dem Erdkunde- oder Geschichtsunterricht verwendet werden, die sich thematisch mit dem gerade in der Schule behandelten Unterrichtsstoff beschäftigen.

8.9 Schritt 9: Fortbildungen¹⁶⁴

8.10 Schritt 10: Das Bibliothekscurriculum

Das Bibliothekscurriculum der Bücherhallen Hamburg hat das Lernziel, alle Hamburger Kinder von der Kita bis zur Sekundarstufe I mit der altersgerechten Nutzung der Bibliothek vertraut zu machen.¹⁶⁵ Unter Punkt sechs „*die Bibliothek als Lernort ab Klasse 8*“ ist festgeschrieben, dass sich die Aufgaben der Bibliothek neben dem Bereitstellen von Medien und Informationen um die Vermittlung von Kompetenzen für das selbstverantwortende Lernen erweitert. In Kooperation mit der Schule ist es die Aufgabe der Bibliothek, das Wissen und den Umgang mit den Inhalten von Informationen zu vermitteln. Die einzelnen Stadtteilbücherhallen entwickeln in Zusammenarbeit mit der Schule Module, die auf die Lerngruppe zugeschnitten sind. Hierzu zählen: Methoden der Themenorientierung, Bibliothekseinführungen, Katalognutzung, themenbezogenes Online-Recherchetraing, Bibliographieren, Informationsrecherche in Printmedien sowie Informationsverwaltung und Informationsbearbeitung.¹⁶⁶

Der Rahmenplan Deutsch des Bildungsplans der Hamburger Haupt- und Realschulen - Sekundarstufe I - legt den Besuch einer Bücherhalle Hamburgs zur

¹⁶⁴ Die Fortbildungen stimmen mit der Konzeption Punkt 7.9 überein. Siehe S. 58.

¹⁶⁵ Vgl. LANGE-BOHAUMILITZKY 2006, S. 1.

¹⁶⁶ Vgl. LANGE-BOHAUMILITZKY 2006, S. 5/6.

erweiterten Einführung und Festigung der Nutzung öffentlicher Bibliotheken für alle Jahrgangsstufen verbindlich fest.¹⁶⁷

Bereits am Ende der sechsten Jahrgangsstufe sollen die Schüler die „öffentlichen Bibliotheken für ihre Leseinteressen und zur Beschaffung von Informationen nutzen.“¹⁶⁸

Diese Anforderung gilt auch am Ende der achten Jahrgangsstufe. Am Ende der Jahrgangsstufe neun soll eine Vertiefung und Festigung des in den Jahrgangsstufen sieben und acht Geübten und Gelernten stattgefunden haben.¹⁶⁹ Die Realschüler sind zudem in der Lage, auch komplexere Rechercheaufgaben zu erfüllen.¹⁷⁰ Zum Ende der neunten Jahrgangsstufe können die Schüler in Bibliotheken und im Internet recherchieren und erhaltene Informationen auf ihre Verwendbarkeit hin überprüfen.¹⁷¹

Nach dem Besuch der zehnten Jahrgangsstufe sollen die Realschüler sowohl in Bibliotheken als auch im Internet recherchieren und verwendete Literatur nennen können.¹⁷²

Die Kooperation zwischen Schule und Bibliothek wird in Hamburg nach Auslegung des Rahmenplans Deutsch und des Bibliothekscurriculums von beiden Seiten ausdrücklich gefordert.

Allein die theoretische Festlegung eines jährlichen Besuches jeder Schulklasse in der Bibliothek lässt jedoch keinerlei Schlussfolgerung über die tatsächliche praktische Umsetzung und die Qualität der Besuche zu.

Bisher übliche standardisierte Bibliothekseinführungen reichen nicht aus, um die Lese- oder Informationskompetenz der Schüler zu verbessern. Veranstaltung zur Verbesserung der Informationskompetenz finden bei den Bücherhallen bisher nur vereinzelt statt und sind stark von der Initiative einzelner Personen abhängig.

Um eine dauerhafte Zusammenarbeit zwischen den Institutionen Bibliothek und Schule und einen hohen qualitativen Standard der Veranstaltungen zu gewährleisten, ist eine differenziertere Darstellung der Veranstaltungsinhalte, einschließlich der Lernziele, in einem gemeinsamen Spiralcurriculum sinnvoll. Bislang sind Veranstaltungen von der vorherigen Absprache zwischen Bibliothekspersonal und Lehrern abhängig. Eine genaue Festlegung der Standards

¹⁶⁷ Vgl. FREIE UND HANSESTADT HAMBURG 2007, S. 12.

¹⁶⁸ Ebd., S. 20/21.

¹⁶⁹ Vgl. ebd., S. 23.

¹⁷⁰ Vgl. ebd., S. 27.

¹⁷¹ Vgl. ebd., S. 24.

¹⁷² Vgl. ebd., S. 29.

(Lernziele) und eine Entwicklung entsprechender Module für jede Jahrgangsstufe würden die Zusammenarbeit stark erleichtern. Durch die verschiedenen Module wären die Schule und die Bibliothek im Vorwege über die Inhalte und Lernziele des Bibliotheksbesuches informiert. Dies würde sowohl eine starke Arbeitserleichterung für beide Seiten bedeuten als auch festlegen, welche Erwartungen und Forderungen gegenseitig gestellt werden können.

Gute Module zur Verbesserung der Lesekompetenz können nur auf einer gemeinsamen wissenschaftlichen Basis mit entsprechenden Begrifflichkeiten entwickelt werden. Das Lesekompetenz-Team des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg beschäftigt sich als Konsequenz aus der PISA-Studie mit der Entwicklung standardisierter Inhalte, die in den verschiedenen Klassenstufen gelehrt werden sollen.¹⁷³

Diese basieren auf dem Leseprozessmodell nach Irwin (1986). Irwin unterscheidet fünf basale Verstehensprozesse beim Lesen:

Basale Verstehensprozesse beim Lesen¹⁷⁴

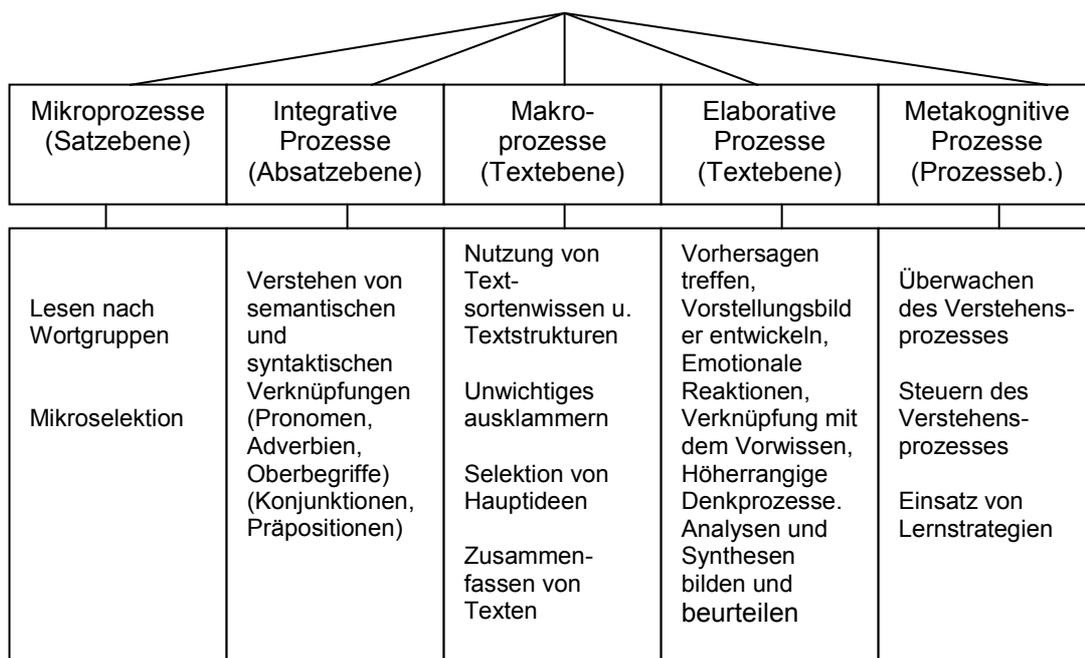


Abb. 7: Basale Verstehensprozesse beim Lesen

Auf der Mikroebene wird von dem Lesenden gefordert, einzelne Wörter oder Wortgruppen als wichtig zu erkennen und wiedergeben zu können.

Die Ausführung der integrativen Prozesse erfordert vom Leser, in und zwischen

¹⁷³ WITTIG 2007.

¹⁷⁴ IRWIN 1986, zit. nach: LANDESINSTITUT FÜR LEHRERBILDUNG UND SCHULENTWICKLUNG 2007.

Sätzen und Absätzen Zusammenhänge und Verknüpfungen zu erkennen sowie nicht explizit Genanntes aus dem Textzusammenhang heraus zu ergänzen. Diese Fähigkeit lässt sich der PISA-Verstehensstufe I, Informationen ermitteln, zuordnen.

Üben Leser Makroprozesse aus, so müssen sie die Textstruktur erfassen und die Hauptaussagen selektieren, indem sie Details zusammenfassen und Unwichtiges ausklammern. Die Hauptaussagen werden mit Hilfe der Textstruktur organisiert. Aus diesem Grund ist das Wissen eines Lesers über literarische Textbauformen und den Aufbau von Sachtexten für das Leseverständnis elementar. Die Anforderungen an den Leser bei der Ausübung der Makroprozesse entsprechen dem PISA-Verstehensniveau II, dem textbezogenen Interpretieren.

Die Ausübung elaborativer Prozesse erfordert vom Leser das Heranziehen externen Wissens und die Herstellung von Verbindungen zum Vorwissen sowie eigenen Einstellungen, Gefühlen und Erfahrungen. Es wird das abstrakte Denkvermögen eingesetzt. Gleichzeitig trifft der Leser Vorhersagen über den zu erwartenden Inhalt bzw. die zu erwartende Information, das Geschehen und den Ablauf. Der Leser analysiert, synthetisiert und beurteilt. Diese höherrangigen Denkprozesse lassen sich der PISA-Verstehensstufe III, reflektieren und bewerten, zuschreiben.

Metakognitive Prozesse beinhalten das Überwachen und Steuern des eigenen Verstehensprozess beim Lesen und den Einsatz von Lesestrategien.¹⁷⁵ Die Bedeutung der Lesestrategien im Verstehensprozess wird auch von PISA herausgestellt. Metakognitive Strategien werden als wichtigstes Merkmal des selbstregulierten Lernens bezeichnet. Zu den Strategien zählen die Planung des Lernziels und der Lernmittel, die zur Zielerreichung benötigt werden, die Überwachung und Steuerung des Lernfortschrittes und die Evaluation der Zielerreichung.¹⁷⁶ „Zur adäquaten Steuerung des Lernprozesses und für den effektiven Gebrauch von Strategien ist es weiterhin notwendig, hinreichendes Wissen darüber zu haben, was effektive Lernprozesse kennzeichnet, und die eigenen Stärken und Schwächen beim Lernen zu kennen.“¹⁷⁷

¹⁷⁵ Vgl. BLATT 2007, S. 3/4.

¹⁷⁶ Vgl. BAUMERT u.a. 2001, S. 272.

¹⁷⁷ BAUMERT u.a. 2001, S. 272/273.

Den basalen Verstehensprozessen lassen sich Schwierigkeiten zuordnen, die bei schwachen Lesern während der Ausführung der einzelnen Prozesse auftreten können.

Was fällt schwachen Lesern schwer?¹⁷⁸

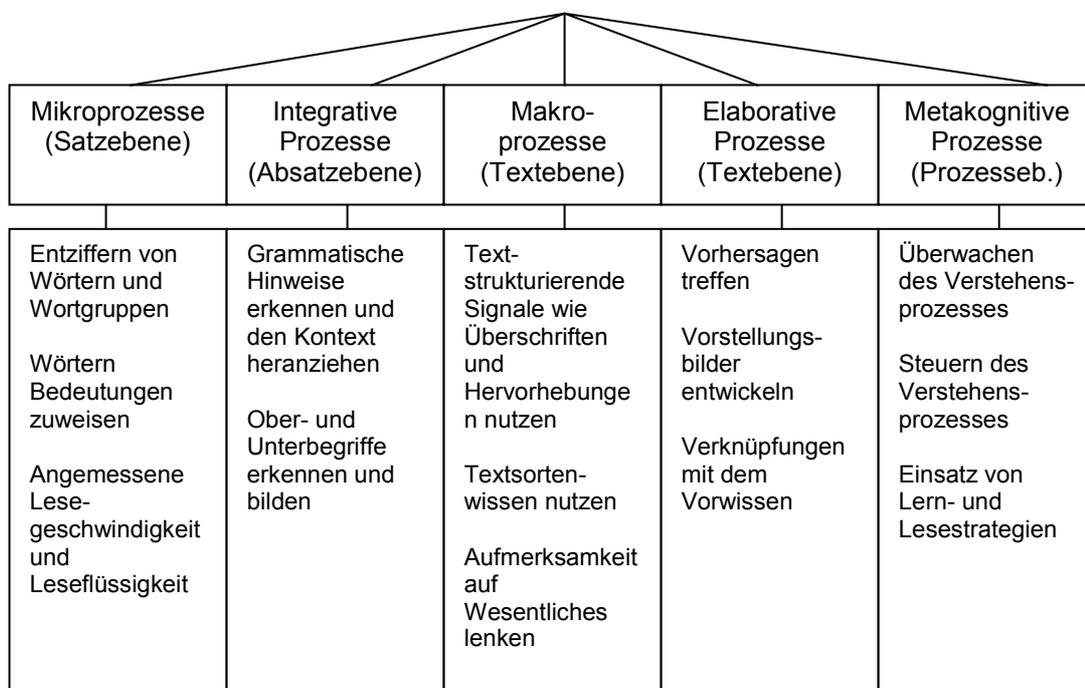


Abb. 8: Was fällt schwachen Lesern schwer?

¹⁷⁸ IRWIN 1986, zit. nach: LANDESINSTITUT FÜR LEHRERBILDUNG UND SCHULENTWICKLUNG 2007.

Aus den Schwierigkeiten lassen sich wiederum Hilfsmaßnahmen zur Beseitigung der Schwierigkeiten und somit Verbesserungsmöglichkeiten der Lesekompetenz ableiten.

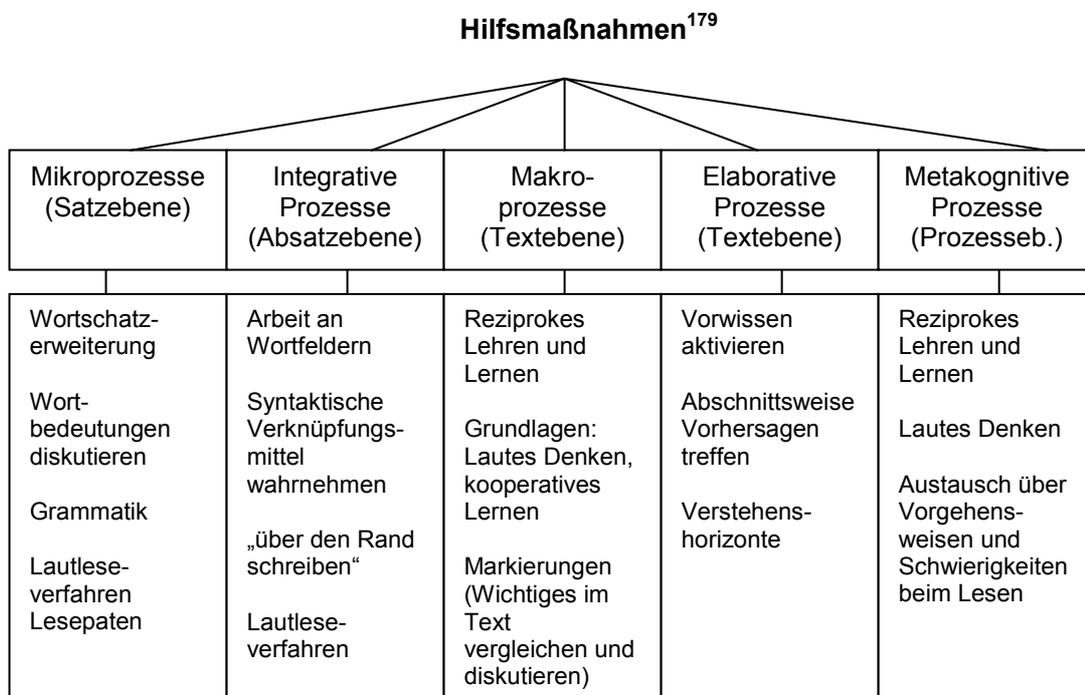


Abb. 9: Hilfsmaßnahmen

Die Leseausbildung *Reading Apprenticeship* enthält zahlreiche Bestandteile, die mit dem Leseprozessmodell nach Irwin übereinstimmen. Wenn die Hamburger Deutschlehrer Unterrichtsinhalte auf der Grundlage der Leseprozessmodelle gestalten, bietet sich somit ein Anknüpfungspunkt an die Leseausbildung und die bibliothekspädagogische Unterrichtseinheit „methodisches Lesen“ an. Deren Inhalte lassen sich den verschiedenen Prozessen zuordnen. Sollte zudem eine Zuordnung der Prozesse auf die unterschiedlichen Klassenstufen stattfinden und diese in den Hamburger Rahmenlehrplänen festgeschrieben werden, wäre neben der allgemeinen Unterrichtseinheit „methodisches Lesen“ die Entwicklung einzelner Veranstaltungen auf der Basis von *Reading Apprenticeship* für die entsprechenden Klassenstufen möglich. Beschäftigt sich beispielsweise ein Lehrer mit der Verbesserung der Ausführung der Makroprozesse, könnte eine Bibliotheksveranstaltung zum Thema *Lautes Denken* besucht werden. Die Veranstaltungen können zu einem Modul zur Verbesserung der Lesekompetenz zusammengefasst und in einem Spiralcurriculum organisiert werden.

¹⁷⁹ IRWIN 1986, zit. nach: LANDESINSTITUT FÜR LEHRERBILDUNG UND SCHULENTWICKLUNG 2007.

9. Schlussbetrachtung

Der innovative Charakter der Förderinitiative *Reading Apprenticeship* begründet sich in der Zusammenführung unterschiedlicher Leseforschungsergebnisse. Während sich viele Programme und Projekte mit einem Forschungsansatz beschäftigen, ist es der Förderinitiative gelungen, die bestgeeigneten Inhalte der Leseforschung für Schüler weiterführender Schulen zu adaptieren und durch eigene Forschungsarbeiten zu komplettieren. Durch die Kombination von kognitiver und motivationaler Förderung erlernen die Schüler den grundlegenden Umgang mit unterschiedlichen Textformen, d.h., sie werden zu kompetenten Lesern und selbstgesteuerten Lernen; gleichzeitig entwickeln sie eine Identität als Leser.

Reading Apprenticeship entspricht außerdem dem umfassenden Verständnis von Lesekompetenz der PISA-Studie und behandelt die unterschiedlichen Dimensionen des verstehenden Lesens, die laut den Ergebnissen der PISA-Studie der Förderung bedürfen. Zusätzlich werden durch die Leseausbildung auch die motivationalen und emotionalen Aspekte des Lesens beachtet, die im Modell von PISA keine Rolle spielen.

Die aufgeführten Punkte legitimieren zusätzlich zum hohen Erfolgsgrad, eine Übertragung von *Reading Apprenticeship* nach Deutschland.

Eine Übernahme von *Reading Apprenticeship* aller Schulen ist angesichts mangelnder Kapazitäten utopisch. Wie in dieser Arbeit ausführlich thematisiert, müssen hier die öffentliche Bibliotheken als wichtigste Pfeiler der Leseförderung neben Familie, Schule und Peer-Group einspringen. Die zukünftige Aufgabe von Bibliotheken wird die Unterstützung der Gesellschaft beim *lebenslangen Lernen* sein. Bibliotheken entwickeln sich zu Lernorten, an denen ein breites Angebot an Medien und der Zugang zu Wissen und Informationen vorliegen wird und gleichzeitig Kompetenzen zur Nutzung dieses Wissens vermittelt werden.

Natürlich wird es sich hierbei um eine langfristige Entwicklung handeln. Im Rahmen ihrer Möglichkeiten sollten sich Bibliotheken auf die technologischen und gesellschaftlichen Veränderungen einstellen und ihre Angebote entsprechend erweitern bzw. spezifizieren.

Von einer gesetzlichen Verankerung der öffentlichen Bibliotheken im deutschen Bildungssystem ist zum jetzigen Zeitpunkt nicht auszugehen. Dessen ungeachtet sollten Bibliotheken verstärkt für die Wahrnehmung ihrer Potenziale als Bildungspartner eintreten und die Kooperation mit anderen Institutionen, wie

Schulen, weiter vorantreiben. Als Bildungspartner werden Bibliotheken zukünftig sowohl die Bereitstellung von möglichst kostenlosen Internetzugängen, elektronischen Medien und Onlineangeboten als auch die Betreuung von Leseförderung und Entwicklung und Steigerung von Medien-, Informations- und Lesekompetenz zur Aufgabe haben.

Die Unterrichtseinheit „methodisches Lesen“ ist ein Modell für öffentliche Bibliotheken, einen Beitrag zur Steigerung der Lesekompetenz von Schülern weiterführender Schulen zu leisten, und gleichzeitig das eigene Leitbild auf dem Weg zur oder als *Teaching Library* zu profilieren.

„Methodisches Lesen“ ist sowohl für OPLs als auch für größere Bibliotheken und Bibliothekssysteme konzipiert. Aufgrund der Variationsmöglichkeiten der Unterrichtseinheit ist schnelle Zuschneidung auf unterschiedliche Einrichtungen möglich.

Die in Kapitel sechs aufgeführten Möglichkeiten, Teile der Leseausbildung *Reading Apprenticeship* auf öffentliche Bibliotheken zu übertragen, sollen als Denkanstoß für die Entwicklung weiterer bibliothekspädagogischer Veranstaltungen dienen.

Ziel ist die Etablierung der Bibliothek als außerschulischem Lernort mit einem Veranstaltungsangebot für unterschiedliche Klassenstufen, das in Curricula festgeschrieben ist. Wünschenswert wäre ein Besuch jeder Schulklasse einmal im Jahr in der Bibliothek, so dass sich Kinder und Jugendliche bis zum Ende ihrer Schulzeit zu kompetenten Bibliotheksnutzern und lese-, medien- und informationskompetenten Individuen entwickeln können.

Die Wahrscheinlichkeit, dass diese Personen durch die frühe Heranführung und regelmäßige Nutzung der Bibliothek als langfristige Leser gewonnen werden können, scheint relativ hoch. Selbst wenn dies nicht der Fall sein sollte, so kann dennoch jede Bibliothek auf diesem Wege dazu beitragen, den Schülern das Menschenrecht auf Bildung ein Stück weit zu gewährleisten.

Literatur-/Quellenverzeichnis

ALA 1989

American Library Association (ALA): Presidential Committee on Information Literacy : Final Report. Washington D.C., 1989 [online]. URL: <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlpubs/whitepapers/presidential.htm> (Abruf: 2007-06-28)

ARTELT 2004

Artelt, Cordula: Zur Bedeutung von Lernstrategien beim Textverstehen. In: Köster, Juliane ; Lütgert, Will ; Creutzburg, Jürgen (Hrsg.): Aufgabenkultur und Lesekompetenz : deutschdidaktische Positionen. Frankfurt am Main [u.a.] : Lang, 2004. – ISBN 3-631-52719-5

BAMBERGER 2000

Bamberger, Richard: Erfolgreiche Leseerziehung in Theorie und Praxis : mit besonderer Berücksichtigung der Projekts "Leistungs- und Motivationssteigerung im Lesen und Lernen unter dem Motto Lese- und Lernolympiade. 1. Aufl. Wien : öbv und hpt, 2000. - ISBN 3-209-03192-4

BARTH 2004

Barth, Juliane: Leseförderung – Notwendigkeiten, Möglichkeiten und Grenzen : unter besonderer Berücksichtigung der Wirkungsmöglichkeiten von Bibliotheken. Berlin : Institut für Bibliothekswissenschaft der Humboldt-Universität zu Berlin, 2004. (Berliner Handreichungen zur Bibliothekswissenschaft ; 118). - ISSN 14 38-76 62

BAUMERT u.a. 2001

Baumert, Jürgen u.a. (Hrsg.): PISA 2000 : Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen : Leske + Budrich, 2001. – ISBN 3-8100-3344-8

BECKER u.a. 2002

Becker, Heliane: Doppel-Klick : das Sprach- und Lesebuch 8. Berlin : Cornelsen, 2002. - ISBN 3-464-60881-6

BERTELSMANN STIFTUNG 2005

Bertelsmann Stiftung ; Ministerium für Städtebau und Wohnen, Kultur und Sport des Landes NRW (Hrsg.): Kooperation macht stärker: Medienpartner Bibliothek & Schule. Gütersloh : Verl. Bertelsmann-Stiftung, 2005. - ISBN 3-89204-773-1

BERTELSMANN STIFTUNG 2000

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) ; Andreas Mittrowann ; Ute Palmer-Horn (Bearb.): Lesen fördern in der Welt von morgen : Modelle für die Partnerschaft von Bibliothek und Schule. Gütersloh : Verl. Bertelsmann-Stiftung, 2000. - ISBN 3-89204-524-0

BIBLIOTHEKSPORTAL 2007

Bibliotheksportal (Hrsg.): Teaching Libraries [online]. URL: <http://www.bibliotheksportal.de/hauptmenue/themen/bibliothek-und-bildung/teaching-library/> (Abruf: 2007-08-25)

BLATT 2007

Blatt, Inge: Konzept zur Förderung der Lesekompetenz [online]. – URL: http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Internetseminar/Lesefoerderung_Konzept.pdf (Abruf: 2007-08-25)

BRENNER u.a. 2007

Brenner, Gerd: Deutschbuch 8 : Sprach- und Lesebuch. Neue Ausg. Berlin : Cornelsen, 2007. - ISBN 3-464-68058-4

BÜCHERHALLEN HAMBURG 2007

Bücherhallen Hamburg (Hrsg.): Bücherhalle Niendorf [online]. – URL: <http://www.buecherhallen.de/buecherhallen/next.cfm?kategorie=2262&select1=1459&bh=3134> (Abruf: 2007-05-20)

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG 2005 (A)

Bundesministerium für Bildung und Forschung 2005 (Hrsg.): Bildungsreform Band 17 : Expertise – Förderung von Lesekompetenz [online]. – URL: http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_siebzehn.pdf (Abruf: 2007-08-25)

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG 2005 (B)

Bundesministerium für Bildung und Forschung 2005 (Hrsg.): OECD-Veröffentlichung „Bildung auf einen Blick“ : Wesentliche Aussagen in der Ausgabe 2005 [online]. – URL: http://www.bmbf.de/pub/bildung_auf_einen_blick_wesentliche_aussagen_2005.pdf (Abruf: 2007-08-25)

DANNENBERG / HAASE 2007

Dannenberg, Detlev ; Haase, Jana: In 10 Schritten zur Teaching Library : erfolgreiche Planung bibliothekspädagogischer Veranstaltungen und ihre Einbindung in Curricula. In: Krauß-Leichert, Ute (Hrsg.): Teaching Library - eine Kernaufgabe für Bibliotheken. Frankfurt am Main [u.a.] : Lang, 2007. - ISBN 978-3-631-55877-5, S. 101-135.

DEUTSCHE BIBLIOTHEKSKONFERENZ 1973

Deutsche Bibliothekskonferenz: (Hrsg.): Bibliotheksplan '73 : Entwurf eines umfassenden Bibliotheksnetzes für die Bundesrepublik Deutschland. Berlin : Deutscher Bibliotheksverband e.V., 1973. – ISBN: 3-87068-309-0

DIETSCHKE / MEYER 2004

Dietsche, Barbara ; Meyer, Heinz H.: Literaturlauswertung Lebenslanges Lernen und Literaturnachweis zur Literaturlauswertung Lebenslanges Lernen [online]. – URL: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2004/dietsche04_02.pdf (Abruf: 2007-08-25)

DOHMEN 2001

Dohmen, Günther: Das informelle Lernen : die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn : Bundesministerium für Bildung und Forschung, Referat Öffentlichkeitsarbeit, 2001.

EUROPÄISCHE KOMMISSION 2006

Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur (Hrsg.): Programm für lebenslanges Lernen : Teil I – Prioritäten für die Allgemeine Aufforderung zur Einreichung von Vorschlägen 2007 [online]. – URL: http://www.na-bibb.de/uploads/lebenslanges/llp_call_teil1.pdf (Abruf: 2007-08-25)

EUROPÄISCHE KOMMISSION 2001

Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur ; Generaldirektion für Beschäftigung und Soziales (Hrsg.): Ein europäischer Raum des lebenslangen Lernens [online]. – URL: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/area_de.pdf (Abruf: 2007-08-25)

FOCUS-ONLINE 2007

Focus-Online (Hrsg.): Hamburg fährt ab 2009 zweigleisig [online]. – URL: http://www.focus.de/schule/schule/bildungspolitik/schulreform_aid_53861.html (Abruf: 2007-08-25)

FREIE UND HANSESTADT HAMBURG 2007

Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport (Hrsg.): Rahmenplan Deutsch : Bildungsplan Hauptschule und Realschule Sekundarstufe I. Überarb. Fassung Februar 2007 [online]. – URL: http://lbs.hh.schule.de/bildungsplaene/Sek-I_HR/DEU_HR_SEKI.pdf (Abruf: 2007-08-25)

GAILE 2007

Gaile, Dorothee: Persönliche E-Mail vom 09.08.2007.

GAILE 2006

Gaile, Dorothee: Lesen macht schlau [online]. – URL: http://www.vds-bildungsmedien.de/pdf/forum/f_06/Dorothee_Gaile.pdf (Abruf: 2007-08-25)

GARBE 2006

Garbe, Christine: Echte Kerle lesen nicht!? : Warum (viele) Jungen nicht mehr lesen und wie wir das ändern können [online]. – URL: <http://www.netzwerk-lesefoerderung.de/images/stories/tresor/vorechtkerl.pdf> (Abruf: 2007-08-25)

GARBE 2005

Garbe, Christine: Lesekompetenz als Schlüsselqualifikation in der Mediengesellschaft : PISA und IGLU als Herausforderung für eine systematische Leseförderung. In: Gläser, Eva ; Franke-Zöllmer, Gitta (Hrsg.): Lesekompetenz fördern von Anfang an : didaktische und methodische Anregungen zur Leseförderung. Baltmannsweiler : Schneider-Verl. Hohengehren, 2005. - ISBN 3-89676-983-9, S. 9-23.

GARBE 2002

Garbe, Christine: Geschlechterspezifische Zugänge zum fiktionalen Lesen. In: Bonfadelli, Heinz ; Bucher, Priska (Hrsg.): Lesen in der Mediengesellschaft : Stand und Perspektiven der Forschung. Zürich : Verl. Pestalozzianum, 2002. - ISBN 3-907526-99-6, S. 215-234.

HACHMANN / HOFMANN 2007

Hachmann, Ute ; Hofmann, Helga: Wenn Bibliothek Bildungspartner wird... : Leseförderung mit dem Spiralcurriculum in Schule und Vorschule. 1. Aufl. Frankfurt am Main : abcdruck GmbH, 2007.

HASIEWICZ 2005

Hasiewicz, Christian: Wegmarken für eine zukunftsfähige Bibliothek. In: Buch und Bibliothek 57 (2005) 2, S. 105-107.

HELLMICH / LUDWIG 2007

Hellmich, Julia ; Ludwig, Anne: Geschichten für angeknackste Helden : die „Bildungskatastrophe“ ist männlich, Jungsförderung ist aktuell. In: Buch und Bibliothek 59 (2007) 04, S. 284-289.

HÜTTE 2006

Hütte, Mario: Zur Vermittlung von Informationskompetenz an Hochschulbibliotheken – Entwicklung, Status quo, und Perspektiven [online]. URL:

http://eprints.rclis.org/archive/00008476/01/MT-_Mario-_Huette.pdf (Abruf: 2007-08-25)

HURRELMANN 2002

Hurrelmann, Bettina: Sozialhistorische Rahmenbedingungen von Lesekompetenz sowie soziale und personale Einflussfaktoren
In: Groeben, Norbert ; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesekompetenz : Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim ; München : Juventa-Verl., 2002.
(Lesesozialisation und Medien). - ISBN 3-7799-1349-6, S. 123-149.

HURRELMANN 2004

Hurrelmann, Bettina: Sozialisation der Lesekompetenz. In: Schiefele, Ulrich (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz : vertiefende Analysen im Rahmen von PISA. Wiesbaden : VS, Verl. für Sozialwiss., 2004. - ISBN 3-8100-4229-3, S. 37-60.

HURRELMANN 1994

Hurrelmann, Bettina: Leseförderung. In: Praxis Deutsch 21 (1994) 127, S. 17-26.

IFLA 2001

International Federation of Library Associations and Institutions (Hrsg.): The public library service : IFLA/UNESCO guidelines for development. München: Saur, 2001.
(IFLA publications ; 97). - ISBN 3-598-21827-3

IFLA 2000

International Federation of Library Associations and Institutions (Hrsg.): Das UNESCO-Manifest [online]. – URL:
http://www.zlb.de/wissensgebiete/kinder_und_jugend/service_elterner_und_lehrer/unesco.pdf (Abruf: 2007-08-25)

IFLA 1994

International Federation of Library Associations and Institutions (Hrsg.): IFLA/UNESCO : Public library Manifesto [online]. – URL:
<http://www.ifla.org/VII/s8/unesco/germ.htm> (Abruf: 2007-08-25)

INGOLD 2005

Ingold, Marianne: Das bibliothekarische Konzept der Informationskompetenz : ein Überblick. Berlin : Institut für Bibliothekswissenschaft der Humboldt-Universität zu Berlin, 2005.
(Berliner Handreichungen zur Bibliothekswissenschaft ; 128). - ISSN 14 38-76 62

JESKE 1997

Jeske, Jürgen J.: Volkswirtschaften werden Wissensökonomien : zehn Thesen. In: Ring, Klaus ; Trotha, Klaus von ; Voß, Peter (Hrsg.): Lesen in der Informationsgesellschaft : Perspektiven der Medienkultur. Baden-Baden : Nomos Verl.- Ges., 1997. – ISBN 3-7890-4825-9

KILLION 2002

Killion, Joellen: What works in the High School : results-based staff development [online]. – URL: <http://www.wested.org/stratlit/pubsPres/hswatworks.pdf> (Abruf: 2007-08-25)

KRAUß-LEICHERT 2007

Krauß-Leichert, Ute (Hrsg.): Teaching Library - eine Kernaufgabe für Bibliotheken. Frankfurt am Main [u.a.] : Lang, 2007. - ISBN 978-3-631-55877-5

LANDESINSTITUT FÜR LEHRERBILDUNG UND SCHULENTWICKLUNG 2007

Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung 2007, Abteilung Fortbildung (Hrsg.): Leseprozessmodell nach Irwin. - Fortbildungsunterlagen.

LANGE-BOHAUMILITZKY 2006

Lange-Bohaumilitzky, Ingrid: Das Bibliotheksscurriculum der Bücherhallen Hamburg [online]. – URL: http://www.schulmediothek.de/oeb_und_schule/spiralcurriculum/Hamburg.pdf (Abruf: 2007-08-25)

LUX / SÜHL-STROHMENGER 2004

Lux, Claudia ; Wilfried Sühl-Strohmenger: Teaching Library in Deutschland : Vermittlung von Informations- und Medienkompetenz als Kernaufgabe für Öffentliche und Wissenschaftliche Bibliotheken. Wiesbaden : Dinges und Frick, 2004. (B.I.T. online – Innovativ; Bd. 9). - ISBN 3-934997-11-2

MERKELBACH 2003

Merkelbach, Valentin: Leseförderung und Lesekompetenz : Fachdidaktische und bildungspolitische Aspekte der PISA-Debatte [online]. – URL: <http://www.lesepaedagogik.de/pdf/merkelbach2.pdf> (Abruf: 2007-01-07)

MÜLLER-WALDE 2005

Müller-Walde, Katrin: Warum Jungen nicht mehr lesen und wie wir das ändern können. Frankfurt/Main ; New York : Campus-Verl., 2005. - ISBN 3-593-37582-6

NIFL 2007

National Forum on Information Literacy (Hrsg.): What is Information Literacy? [online]. – URL: <http://www.infolit.org/index.html> (Abruf: 2007-08-25)

OECD 2000

OECD Programme for International Student Assessment (Hrsg.): PISA 2000 : Beispielaufgaben aus dem Lesekompetenztest [online]. – URL: http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/Beispielaufgaben_Lesen.PDF (Abruf: 2007-08-26)

SCHOENBACH u.a. 2006

Schoenbach, Ruth ; Greenleaf, Cynthia ; Cziko, Christine ; Hurwitz, Lori: Lesen macht schlau : neue Lesepraxis für weiterführende Schulen. Berlin : Cornelsen Scriptor, 2006. - ISBN 3-589-22199-2

SCHULE SACHSENWEG 2007

Schule Sachsenweg (Hrsg.): Wir über uns : Unsere Schule in Zahlen [online]. – URL: <http://www.schule-sachsenweg.hamburg.de/index.php/article/detail/1002> (Abruf: 2007-08-25)

SCHULTKA 2002

Schultka, Holger: Bibliothekspädagogik versus Benutzerschulung : Möglichkeiten der edukativen Arbeit in Bibliotheken. In: Bibliotheksdienst 36. Jg. (2002), H. 11 S. 1486 - 1498.

SCHWABE 2006

Schwabe, Carola: Förderung der Informationskompetenz älterer Menschen durch Bibliotheksdienstleistungen. Berlin : Institut für Bibliothekswissenschaft der Humboldt-Universität zu Berlin, 2006. (Berliner Handreichungen zur Bibliothekswissenschaft ; 169). - ISSN 14 38-76 62

SCHWEMER-MARTIENßEN 2007

Schwemer-Martienßen, Hella (Hrsg.): Jahresbericht 2006 : Bücherhallen Hamburg. Hamburg : Gildendruck, 2007

SIMON 2003

Simon, Elisabeth (Hrsg.): Medienkompetenz : wie lehrt und lernt man Medienkompetenz?. Berlin : BibSpider, 2003. - ISBN 3-936960-01-1

SLI 2004 (A)

Strategic Literacy Initiative (SLI) (Hrsg.): 1999-2002 : Studies of Student Reading Growth in Diverse Professional Development Networks [online]. – URL: http://www.wested.org/sli/linked_page_5_final.pdf (Abruf: 2007-08-25)

SLI 2004 (B)

Strategic Literacy Initiative (SLI) (Hrsg.): 1996-1999 9th Grade Academic Literacy Course Studies [online]. – URL: http://www.wested.org/sli/linked_page_3_final.pdf (Abruf: 2007-08-25)

SPIEGEL-ONLINE 2007

Spiegel-Online (Hrsg.): Uno-Schulinspektor übt harsche Kritik [online]. – URL: <http://www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/0,1518,468644,00.html> (Abruf: 2007-08-25)

SPIEGEL-ONLINE 2006 (A)

Spiegel-Online (Hrsg.): Altes Konzept im neuen Gewand? [online]. – URL: <http://www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/0,1518,439384,00.html> (Abruf: 2007-08-25)

SPIEGEL-ONLINE 2006 (B)

Spiegel-Online (Hrsg.): Gewalt-Notruf entsetzt Berlin [online]. – URL: <http://www.spiegel.de/schulspiegel/0,1518,408808,00.html> (Abruf: 2007-08-25)

SPINNER 2006

Spinner, Kaspar (Hrsg.): Lesekompetenz erwerben, Literatur erfahren : Grundlagen ; Unterrichtsmodelle für die 1. - 4. Klasse. Berlin : Cornelsen Scriptor, 2006. – ISBN 3-589-05105-1

SPINNER 2004

Spinner, Kaspar H.: Lesekompetenz in der Schule. In: Schiefele, Ulrich (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz : vertiefende Analysen im Rahmen von PISA. Wiesbaden : VS, Verl. für Sozialwiss., 2004. ISBN 3-8100-4229-3, S. 125-138.

STANAT / SCHNEIDER 2004

Stanat, Petra ; Schneider, Wolfgang: Schwache Leser unter 15-jährigen Schülerinnen und Schülern in Deutschland : Beschreibung einer Risikogruppe. In: Schiefele, Ulrich (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz : vertiefende Analysen im Rahmen von PISA. Wiesbaden : VS, Verl. für Sozialwiss., 2004. ISBN 3-8100-4229-3, S. 243-273.

STREBLOW 2004

Streblov, Lilian: Zur Förderung von Lesekompetenz. In: Schiefele, Ulrich (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz : vertiefende Analysen im Rahmen von PISA. Wiesbaden : VS, Verl. für Sozialwiss., 2004. ISBN 3-8100-4229-3, S. 275-306.

TEXTOR 1999

Textor, Martin R.: Lew Wygotski - entdeckt für die Kindergartenpädagogik In: Textor, Martin R. (Hrsg.): Kindergartenpädagogik : Online-Handbuch [online]. – URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/19.html> (Abruf: 2007-08-25)

UMLAUF 2003

Konrad Umlauf: Bibliotheken, Informationskompetenz, Lernförderung und Lernarrangements. Berlin : Institut für Bibliothekswissenschaft der Humboldt-Universität zu Berlin, 2003
(Berliner Handreichungen zur Bibliothekswissenschaft ; 117) [online]. - URL: <http://www.ib.hu-berlin.de/~kumlau/handreichungen/h117/Lernen%20mit%20und%20in%20Bibliothek%20Rendsburg.pdf> (Abruf:2007-08-25)

WESTED 2007

WestEd (Hrsg.): Strategic Literacy Initiative at WestEd : Improving adolescents' comprehension through Reading Apprenticeship [online]. – URL: <http://www.wested.org/cs/sli/view/pj/179> (Abruf:2007-08-25)

WILSON / WILSON 2003

Wilson, Myoung ; Wilson, Richard W.: Lernprozesse von oben nach unten und von unten nach oben : Auswirkungen auf die Rolle der Bibliothekare in der Wissensverwaltung. In: Simon, Elisabeth (Hrsg.): Medienkompetenz : wie lehrt und lernt man Medienkompetenz?. Berlin : BibSpider, 2003. - ISBN 3-936960-01-1, S. 37-51.

WITTIG 2007

Wittig, Hannelore (Intvt.): Persönliches Interview am 13.06.2007.

ZITZLSPERGER 1995

Zitzlsperger, Rolf: Leseförderung. In: Corsten, Severin (Hrsg.): Lexikon des gesamten Buchwesens, Bd. 4. 2. völlig neu bearb. Aufl. Stuttgart : Hiersemann, 1995. – ISBN 3-7772-9501-9, S. 479-480

Anhang A: Arbeitsblätter

1. Arbeitsblatt: Die Methode: *Lautes Denken*

Bitte lest euch den Zettel bis zum Ende durch, bevor ihr anfangt. Wenn ihr Fragen habt, fragt gerne nach. Für die Bearbeitung dieses Arbeitsblattes habt ihr 50 Minuten Zeit. Viel Spaß!

Erklärung

Gute Leser denken während des Lesens die ganze Zeit nach. Dies geschieht meistens unbewusst, ohne dass man es selbst merkt. Durch die Methode *Lautes Denken* soll man sich besser auf den Inhalt des Textes konzentrieren und ihn dadurch verstehen. Außerdem soll man merken, wann und warum man einen Text nicht mehr versteht.

Vorgehensweise

Beim *Lauten Denken* erzählt man alles, was einem zu dem Text einfällt. Anstatt leise über den Text nachzudenken, spricht man alle Gedanken laut aus. Man kann alles erzählen, was einem einfällt. Es gibt keine falschen Gedanken.

Arbeitsauftrag

Schaut euch euren Text an. Eine Person denkt laut nach, die andere hakt an einer Checkliste ab, wenn ein Element des *Lauten Denkens* benutzt wurde. Folgende Elemente sollt ihr benutzen:

- Vorhersagen
- Verbindungen herstellen
- Problem erkennen
- Problem lösen

Wenn ihr fertig seid, nehmt ihr den zweiten Text. Die Person, die zuvor die Checkliste geführt hat, denkt jetzt laut. Die Person, die zuvor „laut gedacht“ hat, führt die Checkliste.

Im folgenden Teil stehen einige Sätze, die euch helfen sollen, die Elemente zu benutzen. Ihr könnt natürlich auch eigene Sätze verwenden.

Vorhersagen (Was glaube ich, was passiert?)

Schaue dir die Überschrift an und erzähle, was deiner Meinung nach als nächstes im Text folgt:

Ich sage, vorher...

Ich glaube, im nächsten Abschnitt...

Ich glaube, dies ist...

Verbindungen herstellen (Was weiß ich schon über den Text/über das Thema?)

Erzähle, was du schon über den Text oder über das Thema weißt. Stelle Verbindungen her zu Themen, die mit dem Text zu tun haben:

Dies ist wie...

Das erinnert mich an...

Das kenne ich schon von...

Problem erkennen (Was verstehe ich nicht?)

Wenn du etwas nicht verstehst, erzähle was es ist:

Ich bin verwirrt, weil...

Ich weiß nicht genau... Ich habe nicht erwartet...

Problem lösen (Was mache ich, wenn ich etwas nicht verstehe?)

Wenn du etwas nicht verstehst, erzähle, was du machst:

Ich glaube, ich muss mir... noch mal angucken

Vielleicht muss ich...

1. Arbeitsblatt: Die Methode: Klären von Unklarheiten

Bitte lest euch den Zettel bis zum Ende durch, bevor ihr anfangt. Wenn ihr Fragen habt, fragt gerne nach. Für die Bearbeitung dieses Arbeitsblattes habt ihr 50 Minuten Zeit.
Viel Spaß!

Erklärung

Um sich den Sinn eines Textes deutlich oder leichter verständlich zu machen, gibt es verschiedene Verständnisstrategien (Pläne, um sich den Sinn zu erschließen).

Maßnahmen (Strategien) zur Klärung:

Ignorieren: Ignoriert kleinere Unklarheiten und lest einfach weiter.

Weiterlesen: Lest weiter, um festzustellen, ob euch der Sinn des Textes dann klarer wird.

Textstelle erneut lesen: Lest unklare Textstellen noch einmal.

Vorherigen Absatz erneut lesen: Lest den Absatz direkt vor der unklaren Textstelle noch einmal.

Hilfe von außen holen: Fragt jemanden oder guckt im Lexikon nach.

Eine weitere Möglichkeit, Texte besser zu verstehen, ist es, sie in kleine Abschnitte zu zerlegen. Man muss ganze Texte nicht auf einmal lesen, sondern kann sie in kleine Teile zerlegen und eine Denkpause einlegen. Man kann nach einem Absatz, einem Komma oder einem Punkt eine Denkpause einlegen, aber auch mitten im Satz.

Arbeitsauftrag

- Lies den Text durch und zerlege ihn dabei in kleine Einheiten, d.h., lege Denkpausen ein.
- Kennzeichne deine Denkpausen farbig im Text.
- Wenn eine Unklarheit oder eine Frage auftritt, verwende die Maßnahmen zur Klärung.
- Trage dabei in die Tabelle ein, an welchen Stellen du etwas nicht verstehst, was es ist und welche Strategie du verwendet hast.
- Wenn du deine Verständnisfrage klären konntest, trage dies auch in die Tabelle ein.
- Besprecht eure Ergebnisse anschließend in der Gruppe.

Beispiel für die Tabelle:

Text	Frage oder Unklarheit	Strategie	Klärung
Ich stürze mich ins Gewühl.	Was heißt das?	Ignorieren	
Der Derwisch ging in das Haus.	Was heißt Derwisch?	Im Lexikon nachgucken	Bettelmönch

1. Arbeitsblatt: Die Methode: Formulieren von Fragen an den Text

Bitte lest euch den Zettel bis zum Ende durch, bevor ihr anfangt. Wenn ihr Fragen habt, fragt gerne nach. Für die Bearbeitung dieses Arbeitsblattes habt ihr 50 Minuten Zeit.

Viel Spaß!

Erklärung

Wenn man den Inhalt eines Textes genau verstehen möchte, hilft es, Fragen an den Text zu stellen. Dadurch setzt man sich mit dem Text auseinander und erkennt, was man alles über den Text weiß.

Es gibt vier verschiedene Fragetypen, die man an einen Text stellen kann:

1. Fragen nach Informationen (Textfrage, was im Text enthalten ist)
2. Fragen zum umfassenden Textverständnis (schwierige Textfrage)
3. Fragen zum Reflektieren und Bewerten (Textfrage, bei der man eigenes Wissen oder die eigene Meinung mit benutzt)
4. Fragen zur Interpretation (Denkfrage)

Um die Fragetypen besser zu verstehen, hier ein Beispiel:

TKKG haben alle Hände voll zu tun. Nicht nur, dass die Stadt von brutalen Bankräubern heimgesucht wird. Nein, auch in der Ruine der Burg Rabenfels geht es nicht mit rechten Dingen zu. In den Katakomben stoßen Tim, Karl, Klößchen und Gaby auf das Geheimnis des genialen, aber größtenwahnsinnigen Wissenschaftlers Dr. Geiser, der in den Ruinen ein geheimes Roboter-Forschungszentrum eingerichtet hat. TKKG folgen ihrem Ermittlerinstinkt. Haben die seltsamen Forschungen Geisers etwas mit den Raubüberfällen zu tun? Sie ahnen nicht, dass Geiser schon eine tödliche Falle für die Freunde gestellt hat, um seinen diabolischen Plan ungestört verwirklichen zu können.

1. Fragen nach Informationen
Wie heißt die Ruine ?
2. Fragen zum umfassenden Textverständnis
Was machen TKKG in der Burg?
3. Fragen zum Reflektieren und Bewerten
Was bedeutet TKKG?
4. Fragen zur Interpretation
Ist es gut, wenn Menschen Roboter entwickeln?

Arbeitsauftrag

- Lest euch den Text genau durch.
- Jeder von euch denkt sich Fragen zum Text aus und schreibt sie auf (jeder Fragetyp sollte mindestens einmal dabei sein!)
- Eine Person fängt an, eine Frage zu stellen.
- Die Person, die die Frage beantwortet, muss zusätzlich sagen, zu welchem Fragetyp sie gehört.
- Die Person, die die Frage beantwortet hat, darf anschließend die nächste Frage stellen.
- Macht so weiter, bis alle Fragen beantwortet sind.
- Wenn ihr euch unsicher seid, zu welchem Fragetyp eine Frage gehört, diskutiert darüber. Manchmal gibt es keine richtige Lösung.

1. Arbeitsblatt: Die Methode: Zusammenfassen von Texten

Bitte lest euch den Zettel bis zum Ende durch, bevor ihr anfangt. Wenn ihr Fragen habt, fragt gerne nach. Für die Bearbeitung dieses Arbeitsblattes habt ihr 50 Minuten Zeit.

Viel Spaß!

Erklärung

Um einen Text zu verstehen, ist es hilfreich, ihn zusammenzufassen. Eine gute Zusammenfassung gibt die wichtigsten Inhalte eines Textes in eigenen Worten wieder. Eine Zusammenfassung ist kürzer als der Originaltext und enthält keine Einzelheiten oder Beispiele. Eine Person, die den Originaltext nicht kennt, sollte verstehen, worum es in dem Text geht, wenn sie die Zusammenfassung liest.

Arbeitsauftrag

- Lies dir den Text durch und unterstreiche dabei die Textstellen, die du für wichtig hältst.
- Wichtige Informationen erkennt man oft an Schlüsselwörtern.
- Teilt den Text in der Gruppe in Absätze ein.
- Lies Absatz für Absatz noch einmal durch und schreibe für jeden Absatz einen Satz, der die wichtigsten Kernaussagen enthält.
- Schreibe einen Satz (den goldenen Satz), der alle wichtigen Aussagen des ganzen Textes beinhaltet.
- Vergleicht eure Sätze in der Gruppe und wählt die besten aus.
- Sprecht darüber, ob es etwas Wichtiges gibt, das noch in die Zusammenfassung hinein muss oder ob unwichtige Teile gestrichen werden können.
- Fasst alle Sätze zu einer großen Zusammenfassung zusammen.
- Beim Schreiben der Zusammenfassung können Wörter wie zuerst, dann, schließlich hilfreich sein.
- Gebt den Text zur Überprüfung, ob er verständlich ist, einer anderen Person aus; ihr sollte der Text nicht bekannt sein.

2. Arbeitsblatt: Präsentation der Ergebnisse

Setzt euch in der gesamten Großgruppe (Gruppe die das gleiche Thema hat) zusammen und bereitet eure Präsentation vor. Für die Vorbereitung der Präsentation habt ihr 20 Minuten Zeit. Für die Präsentation vor der Klasse habt ihr fünf Minuten Zeit. Bereitet hierfür ein Plakat vor und bestimmt Personen, die eure Ergebnisse der restlichen Klasse vortragen bzw. bestimmt, wer welchen Teil vorträgt.

Die Präsentation soll folgende Informationen enthalten:

- Name der Methode
- Wie funktioniert die Methode (kurz)
- Wie seid ihr vorgegangen?
- Was habt ihr schon gekannt und was war neu für euch?
- Wie fandet ihr die Methode?
- Was hat euch geholfen den Text zu verstehen und was nicht?
- Was war vielleicht überflüssig?
- Könnt ihr euch vorstellen, die Methode auch in Zukunft zu benutzen? Wenn ja: Warum? Wenn nein: Warum nicht?

Checkliste: Lautes Denken

Kennzeichne die entsprechenden Elemente, wenn dein Übungspartner sie gesagt hat. Dein Gesprächspartner muss nicht genau die unten genannten Sätze benutzen. Versuche, die „Lauten Gedanken“ den richtigen Elementen zuzuordnen.

Vorhersagen (Was glaube ich, was passiert?)

Ich sage, vorher...
Ich glaube, im nächsten Abschnitt...
Ich glaube, dies ist...

Verbindungen herstellen (Was weiß ich schon über den Text/über das Thema?)

Dies ist wie...
Das erinnert mich an...
Das kenne ich schon von...

Problem erkennen (Was verstehe ich nicht?)

Ich bin verwirrt, weil...
Ich weiß nicht genau...
Ich habe nicht erwartet...

Problem lösen (Was mache ich, wenn ich etwas nicht verstehe?)

Ich glaube, ich muss den Abschnitt noch mal angucken...
Ich gucke mir... noch mal an.
Ich gucke mir erst einmal... an, bevor ich weitermache.

Text	Frage oder Unklarheit	Strategie	Klärung

Tabellen: Klären von Unklarheiten

Anhang B: Texte

Abbildung 2.4: Aufgabenstamm „Tschadsee“

Abbildung 1 zeigt die Schwankungen des Wasserstandes des Tschadsees in der Sahara in Nordafrika. Während der letzten Eiszeit, etwa 20000 v. Chr., verschwand der Tschadsee vollständig. Um etwa 11000 v. Chr. entstand er wieder neu. Heute hat er etwa den gleichen Wasserstand wie im Jahre 1000 n. Chr.

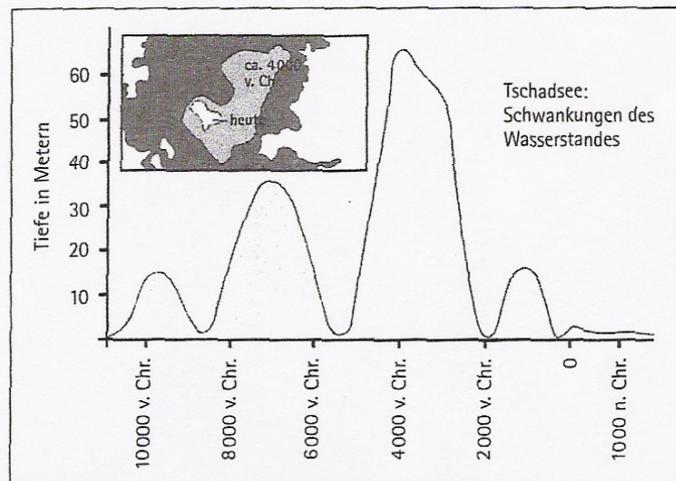


Abbildung 1

Abbildung 2 zeigt Felsmalereien (alte Zeichnungen oder Malereien, die an den Wänden von Höhlen gefunden wurden) aus der Sahara und Veränderungen in der Struktur der Tierwelt.

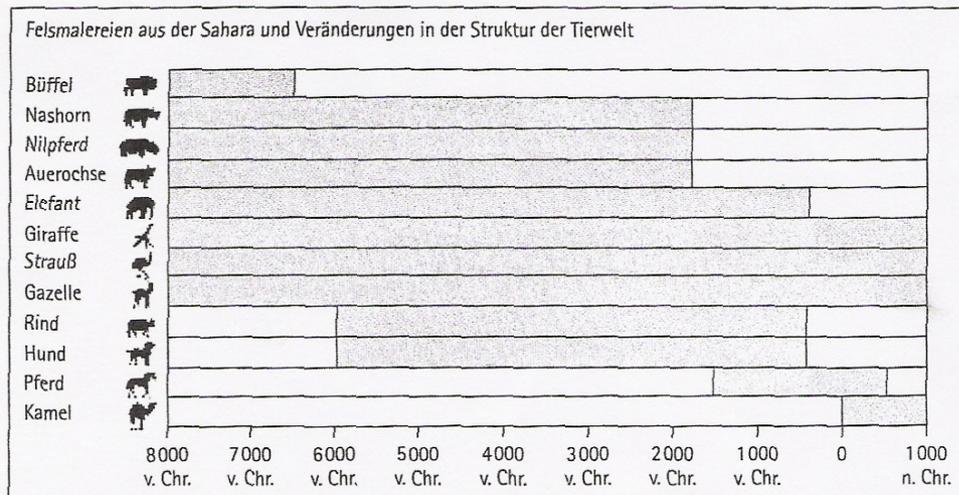


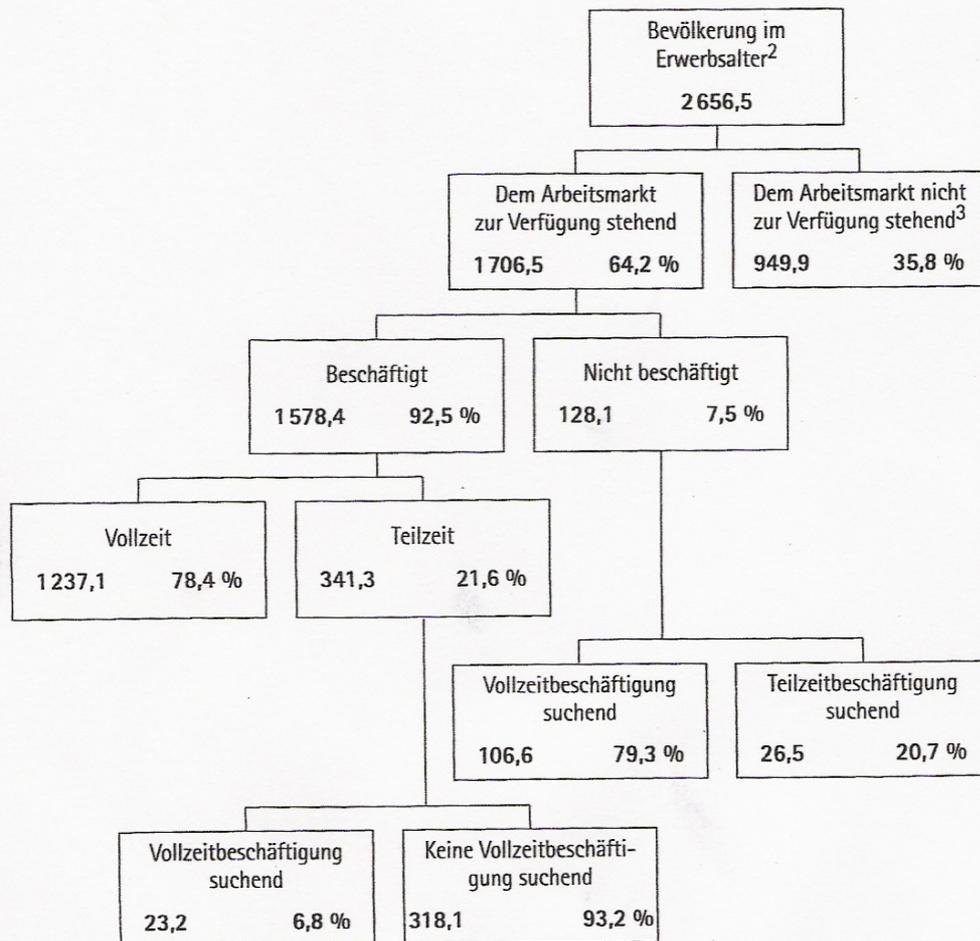
Abbildung 2

¹⁸⁰ BAUMERT u.a. 2001, S. 529.

Abbildung 2.2: Aufgabenstamm „Die Struktur der erwerbstätigen Bevölkerung“

Das folgende Baumdiagramm zeigt die Struktur der erwerbstätigen Bevölkerung bzw. der „Bevölkerung im Erwerbsalter“ eines Landes. Die Gesamtbevölkerung des Landes betrug 1995 etwa 3,4 Millionen.

Die Struktur der erwerbstätigen Bevölkerung, Stand: 31. März 1995 (in Tsd.)¹



Anmerkungen

- 1 Anzahl der Personen in Tausend (Tsd.).
- 2 Die Bevölkerung im Erwerbsalter ist definiert als Menschen zwischen 15 und 65 Jahren.
- 3 „Dem Arbeitsmarkt nicht zur Verfügung stehend“ bezieht sich auf Personen, die nicht aktiv Arbeit suchen

¹⁸¹ BAUMERT u.a. 2001, S. 527.

Graffiti

Ich koche vor Wut, die Schulwand wird nämlich gerade zum vierten Mal gereinigt und frisch gestrichen, um Graffiti wegzubekommen. Kreativität ist bewundernswert, aber die Leute sollten Ausdrucksformen finden, die der Gesellschaft keine zusätzlichen Kosten aufbürden.

Warum schädigt ihr den Ruf junger Leute, indem ihr Graffiti malt, wo es verboten ist? Professionelle Künstler hängen ihre Bilder doch auch nicht in den Straßen auf, oder? Stattdessen suchen sie sich Geldgeber und kommen durch legale Ausstellungen zu Ruhm.

Meiner Meinung nach sind Gebäude, Zäune und Parkbänke an sich schon Kunstwerke. Es ist wirklich armselig, diese Architektur mit Graffiti zu verschandeln, und außerdem zerstört die Methode die Ozonschicht. Wirklich, ich kann nicht begreifen, warum diese kriminellen Künstler sich so viel Mühe machen, wo ihre „Kunstwerke“ doch bloß immer wieder beseitigt werden und keiner sie mehr sieht.

Helga

Über Geschmack lässt sich streiten. Die Gesellschaft ist voll von Kommunikation und Werbung. Firmenlogos, Ladennamen. Große, aufdringliche Plakate in den Straßen. Sind sie akzeptabel? Ja, meistens. Sind Graffiti akzeptabel? Manche Leute sagen ja, manche nein.

Wer zahlt den Preis für Graffiti? Wer zahlt letzten Endes den Preis für die Werbung? Richtig! Der Verbraucher.

Haben die Leute, die Reklametafeln aufstellen, dich um Erlaubnis gebeten? Nein. Sollten also die Graffiti- Maler dies tun? Ist das nicht alles nur eine Frage der Kommunikation – der eigene Name, die Namen von Banden und die großen Kunstwerke auf offener Straße? Denk mal an die gestreiften und karierten Kleider, die vor ein paar Jahren in den Läden auftauchten. Und an die Skibekleidung. Die Muster und die Farben waren direkt von den bunten Betonwänden geklaut. Es ist schon komisch, dass die Leute diese Muster und Farben akzeptieren und bewundern, während sie Graffiti in demselben Stil scheußlich finden.

Harte Zeiten für die Kunst.

Sophia

¹⁸² BAUMERT u.a. 2001, S. 528.

Wissenschaftliche Waffen der Polizei

Ein Mord wurde begangen, aber der Verdächtige streitet alles ab. Er behauptet, das Opfer sagt, er habe ihn nie gekannt, sei nie in seiner Nähe gewesen, hätte ihn nie angerührt ... Polizei und Justiz sind überzeugt, dass er nicht die Wahrheit sagt. Aber wie ist es zu beweisen?

Am Tatort haben die Ermittlungsbeamten jede noch so kleine denkbare Spur und mögliche Beweisstücke zusammengetragen: Gewebefasern, Haare, Fingerabdrücke, Zigarettensammel ... Die wenigen auf dem Jackett des Opfers gefundenen Haare sind rot. Und sie sehen denen des Verdächtigen merkwürdig ähnlich. Wenn es bewiesen werden könnte, dass diese Haare tatsächlich von ihm stammen, wäre das ein Beweis, dass er dem Opfer doch begegnet war.

Jedes Individuum ist einzigartig

Die Spezialisten gehen an die Arbeit. Sie untersuchen einige Zellen an der Haarwurzel und ein paar Blutzellen des Verdächtigen. Im Kern jeder Zelle unseres Körpers befindet sich DNS. Was ist das? Die DNS ist wie eine Kette aus zwei umeinander gedrehten Perlenreihen. Stelle dir vor, dass

diese Perlen in vier verschiedenen Farben vorkommen und tausende von Perlen (aus denen ein Gen besteht) in einer ganz bestimmten Reihenfolge aufgezogen sind. Bei jedem einzelnen Individuum ist diese Reihenfolge in allen Zellen des Körpers gleich: die von den Haarwurzeln genauso wie die vom großen Zeh, von der Leber sowie des Magens oder des Blutes. Aber die Reihenfolge der Perlen ist bei jedem Menschen anders. Die Wahrscheinlichkeit, dass zwei Menschen die gleiche DNS haben, ist angesichts der Anzahl derart aufgezogener Perlen sehr gering, mit Ausnahme von eineiigen Zwillingen. Einzigartig für jedes Individuum, ist die DNS damit eine Art genetischer Personalausweis.

Die Genetiker können deshalb den (in seinem Blut festgelegten) genetischen Personalausweis des Verdächtigen mit dem der rothaarigen Person vergleichen.

Wenn der genetische Personalausweis derselbe ist, wissen sie, dass der Verdächtige doch in der Nähe des Opfers war, dem er angeblich nie begegnet ist.

Nur ein Beweisstück

Immer häufiger lässt die Polizei bei sexuellen Vergehen, Mord, Diebstahl oder anderen Verbrechen genetische Analysen durchführen. Warum? Um zu versuchen, Beweise dafür zu finden, dass zwei Menschen, zwei Gegenstände oder ein Mensch und ein Gegenstand miteinander in Berührung gekommen sind. Der Nachweis eines solchen Kontakts ist für die Ermittlungen oft sehr nützlich. Er liefert aber nicht unbedingt den Beweis für ein Verbrechen. Er ist nur ein Beweisstück unter vielen anderen.

Anne Versailles

Wir bestehen aus Milliarden von Zellen

Jedes Lebewesen besteht aus sehr vielen Zellen. Eine Zelle ist unendlich klein. Man kann sogar sagen „mikroskopisch klein“, da man sie nur mit Hilfe eines Mikroskops sehen kann, das sie um ein Vielfaches vergrößert. Jede Zelle hat eine äußere Hülle und einen Kern, in dem sich die DNS befindet.

Genetischer WAS?

Die DNS besteht aus mehreren Genen, von denen jedes aus Tausenden von „Perlen“ gebildet wird. Zusammen bilden diese Gene den genetischen Personalausweis eines Menschen.

Wie findet man den genetischen Personalausweis?

Der Genetiker nimmt die wenigen Zellen von den Wurzeln der Haare, die bei dem Opfer gefunden wurden, oder aus dem Speichel, der an einem Zigarettensammel haftet. Er taucht sie in eine Substanz, die alles zerstört, was sich um die DNS dieser Zellen herum befindet. Dasselbe macht er dann mit einigen Zellen aus dem Blut des Verdächtigen. Die DNS wird dann speziell für die Analyse vorbereitet. Danach kommt sie in ein spezielles Gel, und durch das Gel wird elektrischer Strom geleitet. Nach ein paar Stunden entstehen dadurch Streifen, ähnlich wie bei einem Strichcode (wie auf Waren, die wir kaufen), die unter einer speziellen Lampe sichtbar werden. Den Strichcode der DNS des Verdächtigen vergleicht man dann mit dem der Haare, die bei dem Opfer gefunden wurden.



Mikroskop in einem Polizeilabor

Das Glück liegt unter dem Skalpell - von Danielle Finkelstein

Herzlichen Glückwunsch! Sie wurden auserwählt! Der Jackpot heute: ein anderes Sie! Kompletterneuerungen im deutschen Fernsehen haben Tradition. Während sich das Genie jedoch früher eher mit Klamotten und Fragen des Make-ups auseinandergesetzt hat, geht es den Kandidaten nun - im wahrsten Sinne des Wortes - an die Substanz.

Gezählt sind die Tage der schiefen Nasen, der überflüssigen Fettpölsterchen oder des Hängebusens, denn die TV-Sender haben diesen Problemzonen der kollektiven Selbstwahrnehmung den Krieg erklärt. In Sendungen wie „The Swan“ oder „Alles ist möglich“ werden Menschen auserwählt und komplett ummodelliert, die – so heißt es - mit ihrem Aussehen dermaßen unzufrieden und unglücklich sind, dass sie kaum noch vor die Tür gehen, sich aber keinen plastischen Eingriff leisten können.

Die Umwandlung des Kandidaten beinhaltet nicht nur eine ausgedehnte Schönheitsoperation, sondern auch eine Schulung in punkto Styling. Zusätzlich werden die Auserwählten dann auch noch auf die Couch des Psychologen geschickt, um ihnen den körperlichen Umbau mental zu erleichtern. Sämtliche Kosten werden natürlich vom verantwortlichen Sender getragen.

Kaum hat sich der Trend der öffentlichen Schönheits-OPs in Deutschland etabliert, erntet er schärfste Kritik. Ich sehe das anders. Offen gestanden, mich beeindruckten die Ergebnisse der chirurgischen Nachhilfe. Nasenkorrekturen und Brustimplantate sind doch mittlerweile fast so normal wie der Gang zum Bäcker. Und wenn jemand in der Mittagspause eine kleine Botox-Behandlung gegen seine Gesichtsfalten einschleibt, ist das heute auch nicht mehr der Rede wert.

Mir ist das ganze Gejammer über den „Schönheitswahn“ schleierhaft. Als ob das Phänomen so neu wäre: Kosmetik- und Textilindustrie sorgen doch seit eh und je dafür, dass sich Schönheitsideale in jedermanns Bewusstsein regelrecht einbrennen. Mal Hand aufs Herz, wer träumte nicht davon, wie Heidi Klum oder Markus Schenkenberg auszusehen? Wird uns nicht überall suggeriert, Schönheit verspreche auch Erfolg? Und ist es nicht oft genug so?

Stars und Sternchen aus Film und Fernsehen haben es vorgemacht, Otto Normalverbraucher hat nachgezogen. Wieso also sollten Schönheits-OPs im Fernsehen verwerflich sein? Ich finde, es ist Zeit, einen längst vollzogenen Mentalitätswandel ganz unaufgeregt als solchen anzuerkennen. Manchmal liegt das Glück des Menschen nicht auf der Straße, sondern unter dem Skalpell.

¹⁸⁴ BRENNER u.a. 2007, S. 284.

Technologien erfordern neue Regeln

Die Wissenschaft ist oft schon einen Schritt weiter als Gesetzgebung und Ethik. Das begann 1945 mit der lebenszerstörenden Atombombe, und nun passiert das gleiche im Zusammenhang mit den lebensschaffenden Technologien, die menschliche Unfruchtbarkeit überwinden sollen. Die meisten von uns freuten sich zusammen mit der englischen Familie Brown, als Louise, das erste Rhetortenbaby, geboren wurde. Und wir haben erst kürzlich die Geburt gesunder Babys bestaunt, die einst eingefrorene Embryonen waren und den günstigen Zeitpunkt für die Implantation in ihre zukünftige Mutter abwarteten.

In Australien haben zwei solcher Embryonen eine Flut von rechtlichen und ethischen Fragen ausgelöst. Diese Embryonen sollten Ela Rios, der Frau von Mario Rios, eingepflanzt werden. Die Rioses hatten, nachdem der erste Versuch fehlgeschlagen war, um eine zweite Chance gebeten, Eltern zu werden. Bevor der zweite Versuch jedoch durchgeführt werden konnte, kamen die Rioses bei einem Flugzeugabsturz ums Leben. Wie sollte das australische Krankenhaus mit den eingefrorenen Embryonen verfahren? Könnten sie jemand anderem implantiert werden? Dafür gab es zahlreiche Bewerberinnen. Waren die Embryonen auf irgendeine Art Bestandteil des Nachlasses der Rioses? Oder sollten sie beseitigt werden? Die Rioses hatten verständlicherweise keine Vorsorge für die Zukunft der Embryonen getroffen.

Die Australier beriefen eine Kommission ein, um diese Angelegenheit zu untersuchen. Letzte Woche legte die Kommission ihren Bericht vor. Sie fordert, dass die Embryonen aufgetaut werden sollen, da ihre Weitergabe an andere die Einwilligung der „Erzeuger“ erfordere. Diese liege jedoch nicht vor. Die Kommission vertritt weiterhin die Ansicht, die Embryonen hätten in ihrem derzeitigen Zustand weder Leben noch Rechte und könnten folglich beseitigt werden.

Die Kommission ist sich dessen bewusst, dass sie sich auf unsicherem rechtlichen und ethischen Boden bewegt. Aus diesem Grund hat sie eine dreimonatige Frist ausgesetzt, in der die Öffentlichkeit Einspruch gegen ihre Entscheidung einlegen kann. Sollte es starke Proteste gegen die Beseitigung der Embryonen geben, wird die Kommission ihre Entscheidung überdenken.

In Zukunft müssen sich Paare, die in Sydney im Queen Victoria Krankenhaus am

¹⁸⁵ BAUMERT u.a. 2001, S. 530.

Programm für künstliche Befruchtung teilnehmen, festlegen, wie mit den Embryonen verfahren werden soll, falls ihnen etwas zustößt.

Dies soll sicherstellen, dass ein ähnlicher Fall wie der der Rioses nicht noch einmal auftritt. Aber was ist mit anderen schwierigen Fragen? In Frankreich musste z.B. eine Frau erst kürzlich für die Erlaubnis, ein Kind von dem gefrorenen Sperma ihres verstorbenen Mannes auszutragen, vor Gericht gehen. Wie soll solch ein Ersuchen behandelt werden? Was sollte geschehen, wenn eine Leihmutter ihren Vertrag bricht und sich weigert, das Kind, das sie für jemand anderen ausgetragen hat, nach der Geburt herauszugeben?

Bis heute ist es der Gesellschaft nicht gelungen, wirksame Gesetze gegen das zerstörerische Potential der Atomkraft zu erlassen. Wir stehen nun vor den schwierigen Folgen dieser Unterlassung. Wissenschaftliche Forschung auf dem Gebiet der künstlichen Fortpflanzung unterliegt immer der Gefahr von Missbrauch. Es bedarf hierfür eindeutiger ethischer und gesetzlicher Regelungen – bevor es zu spät ist.

Mallorca – eine vielfältige Insel

Mallorca, die größte der fünf spanischen Balearen-Inseln liegt im Mittelmeer. Die gebirgige Insel ist 3640 km² groß und hat 390 600 Einwohner, von denen 330 000 in der Hauptstadt Palma leben. Mallorca ist immer grün. Und Mallorca ist eine Insel der Bäume. Schon beim Anflug faszinieren die weiten Mandelbaumplantagen auf zumeist roter Erde, aber auch die Bergterrassen mit weitläufigen Ölbaum- und Zitronenbaumhainen. Ungefähr 1500 Pflanzenarten kennt man auf der Insel, darunter allein an die hundert Orchideenarten.

So reich die Insel an Pflanzen ist, so arm ist sie indes an Tieren. Großwildarten sind nicht anzutreffen. Was es gibt, sind Wildkaninchen, Feldhasen, Marder, Ratten, Mäuse sowie verwilderte Ziegen, die mit ihrem Verbiss viel Schaden anrichten. Zahlreiche Insektenarten vor allem aber Vögel bestimmen die Insel fauna.

Auf Mallorca ist die erste Amtssprache Catala, das Katalanische. Das Mallorqui ist ein katalanischer Dialekt. Katalanisch ist eine eigenständige romanische Sprache, die heute von mehr als 7 Millionen Menschen in Teilen Aragoniens, Valencias, auf den Balearen, in Andorra und auch in Alghero auf Sardinien gesprochen wird.

Ein neues Gesetz auf den Balearen sieht vor, dass Urlauber ab der kommenden Wintersaison in einem 1-Sterne-Hotel pro Nacht einen halben Euro auf die Rechnungssumme aufgeschlagen bekommen - in Landgasthäusern sind es 0,25 Euro pro Nacht und Tourist. Dieses Gesetz zur Ökosteuer hatte das Parlament auf den Balearen am 10.04.2001 verabschiedet. Am teuersten kommt die Ökosteuer die Urlauber zu stehen, die auf den Balearen in einem 5-Sterne-Hotel nächtigen: Sie zahlen zwei Euro. Auf etwa 140 Mio. Euro schätzt die Regierung den erwarteten Jahreserlös der Ökosteuer. Dabei geht sie von 10 Mio. Touristen pro Jahr aus. Das Geld soll in einen Infrastruktur-Fonds fließen, aus dem öffentliche touristische Einrichtungen und der Schutz der Umwelt finanziert werden sollen. Außerdem ist geplant, damit Altstädte und Dörfer zu sanieren. Wachsende Müllberge, Wasserknappheit, zubetonierte Küsten, Strände, die mit Hotelmeilen zugepflastert wurden – gerade Mallorca spürt immer mehr die Folgen eines rasch gewachsenen Tourismus. In den vergangenen zwanzig Jahren ist gerade Mallorca touristisch immer mehr vermarktet worden. Gerade deutsche Touristen fliegen auf die Baleareninsel. Doch nicht die Touristen allein sind an den Umweltproblemen der Insel schuld. Deshalb ist es zumindest bedenklich, dass nur sie für die jahrelang fehlgelaufene Umweltpolitik zugunsten des wirtschaftlichen Aufschwungs auf der Insel zu Kasse gebeten werden.

¹⁸⁶ Vgl. BECKER u.a. 2002, S. 44 und 192.

Ein Bild auf der Haut bleibt beliebt

Besonders bei jungen Menschen ist der Trend zu einem Tattoo ungebrochen.

Hamburg – Die Zahl der Tattoo-Träger in Deutschland hat sich in den vergangenen Jahren verdoppelt. Die Hälfte der Bundesbürger ist Tätowierungen gegenüber aufgeschlossen, auch wenn die meisten keine eigenen haben. Das ergab eine Umfrage des Meinungsforschungsinstituts *polis*. Der Befragung zufolge gibt es zurzeit etwa 4,2 Millionen, mehr als doppelt so viele wie Mitte der 90er Jahre. Besonders bei den Jüngeren hält der Boom an. In der Umfrage gaben sechs Prozent der über 14-jährigen an, selbst ein Bild auf der Haut zu haben, weitere fünf Prozent liebäugeln damit. 39 Prozent wollen zwar kein eigenes Tattoo, finden diesen Körperschmuck aber an anderen Menschen schön. 2 Prozent der Bevölkerung lehnen Tätowierungen hingegen grundsätzlich ab. Vor allem Ostdeutsche (49 Prozent), Frauen (47 Prozent), Befragte mit Hauptschulabschluss (52 Prozent) und Befragte über 55 Jahre (69 Prozent) halten nichts davon. Der Umfrage zufolge dürften Tattoos bei vielen Eltern und Kindern für Gesprächsstoff sorgen: Beinahe jeder Fünfte aus der Altersgruppe der 14-19-Jährigen will sich stechen lassen. Jüngere Befragte sind eher tätowiert als ältere. Elf Prozent der unter 34-Jährigen, aber nur ein Prozent der über 55-Jährigen tragen mindestens ein Bildchen auf der Haut.

Tätowierungen haben eine lange Tradition. Das Wort kommt von dem polynesischen „tatau“, was etwa „Zeichen“ bedeutet. Zu besonderer Perfektion brachten es die Maori, die Ureinwohner Neuseelands, und die Japaner. In Europa wurden die eingeritzten Bilder auf der Haut durch Seeleute bekannt. Lange Zeit galten sie als Stigma, etwa bei ehemaligen Häftlingen. In den 90er Jahren wurde es nicht nur in Deutschland Mode, eine Tätowierung zu tragen, zum Beispiel in Form von Delfinen, Schriftzeichen oder keltischen Ornamenten. „Eine Tätowierung ist sowohl Distinktions- als auch Zugehörigkeitszeichen“, sagt Tobias Lobstädt, der über das Thema promoviert. Er hat beobachtet, dass sich in Freundeskreisen ein gewisser Geschmack durchsetzt. Außerdem sind die gewählten Tattoo-Motive vom Anker bis zum Herz Jesu Ausdruck der Zugehörigkeit zu Szenen und Clans, wie früher die Schmisse bei Studentenverbindungen, erklärte Peter Gross, Professor der Universität St. Gallen (Schweiz). Ein Ende der Tattoo-Welle ist anscheinend nicht in Sicht: Die Bildchen sind auf Werbeplakaten genauso zu sehen wie im Sport, etwa bei Fußballer Stefan Effenberg oder Handballer Stefan Kretzschmar.

¹⁸⁷ BRENNER u.a. 2007, S. 282.

Anhang C: Handout

Handout für die Unterrichtseinheit „methodisches Lesen“ in der Bücherhalle Niendorf

Lesen ist ein komplexer Vorgang. Gute Leser verwenden beim Lesen Methoden, um den Inhalt eines Textes zu verstehen. Um seine eigenen Fähigkeiten als Leser zu verbessern und Texte sinnentnehmend zu lesen, d.h., das zu verstehen was man liest, kann man verschiedene Methoden anwenden.

1. Die Methode: *Lautes Denken*

Kompetente Leser denken während des Lesens die ganze Zeit nach. Dies geschieht meistens unbewusst, ohne dass man es selbst merkt. Der Zweck des *Lauten Denkens* ist es, die geistigen Aktivitäten leistungsstarker Leser einzuüben und sich auf das Verstehen des Inhaltes zu konzentrieren. Außerdem soll man merken, wann und warum man einen Text nicht mehr versteht.

Beim *Lauten Denken* erzählt man alles, was einem zu dem Text einfällt. Anstatt leise über den Text nachzudenken, spricht man alle Gedanken laut aus. Man kann alles erzählen, was einem einfällt. Es gibt keine falschen Gedanken.

Folgende Elemente sollten bei der Methode angewendet werden:

Vorhersagen (Was glaube ich, was passiert?)

Schaue dir die Überschrift an und erzähle, was deiner Meinung nach als nächstes im Text folgt: Ich sage, vorher...

Ich glaube, im nächsten Abschnitt...

Ich glaube, dies ist...

Verbindungen herstellen (Was weiß ich schon über den Text/über das Thema?)

Erzähle, was du schon über den Text oder über das Thema weißt. Stelle Verbindungen her zu Themen, die mit dem Text zu tun haben:

Dies ist wie...

Das erinnert mich an...

Das kenne ich schon von...

Problem erkennen (Was verstehe ich nicht?)

Wenn du etwas nicht verstehst, erzähle was es ist:

Ich bin verwirrt, weil...

Ich weiß nicht genau...

Ich habe nicht erwartet...

Problem lösen (Was mache ich, wenn ich etwas nicht verstehe?)

Wenn du etwas nicht verstehst, erzähle, was du machst:

Ich glaube, ich muss mir... noch mal angucken

Vielleicht muss ich...

2. Die Methode: *Formulieren von Fragen an den Text*

Durch das Formulieren von Fragen an den Text liest man einen Text konzentrierter und zielgerichteter und setzt sich intensiver mit ihm auseinander. Außerdem erkennt man, was man alles über den Text oder das Thema im Text weiß.

Es gibt vier verschiedene Fragetypen, die man an einen Text stellen kann:

1. Fragen nach Informationen (Textfrage, was im Text enthalten ist)
2. Fragen zum umfassenden Textverständnis (schwierige Textfrage)
3. Fragen zum Reflektieren und Bewerten (Textfrage, bei der man eigenes Wissen oder die eigene Meinung mit benutzt)
4. Fragen zur Interpretation (Denkfrage)

3. Die Methode: *Zusammenfassen von Texten*

Um einen Text zu verstehen, ist es hilfreich ihn zusammenzufassen. Eine gute Zusammenfassung gibt die wichtigsten Inhalte eines Textes in eigenen Worten wieder. Eine Zusammenfassung ist kürzer als der Originaltext und enthält keine Einzelheiten oder Beispiele. Eine Person, die den Originaltext nicht kennt, sollte verstehen, worum es in dem Text geht, wenn sie die Zusammenfassung liest.

Die Vorgehensweise beim Zusammenfassen ist folgende:

- Lies dir den Text durch und unterstreiche dabei die Textstellen, die du für wichtig hältst.
- Wichtige Informationen erkennt man oft an Schlüsselwörtern.
- Teile den Text in Absätze ein.
- Lies Absatz für Absatz noch einmal durch und schreibe für jeden Absatz einen Satz, der die wichtigsten Kernaussagen enthält.
- Schreibe einen Satz (den goldenen Satz), der alle wichtigen Aussagen des ganzen Textes beinhaltet.
- Denke darüber nach, ob es etwas Wichtiges gibt, das noch in die Zusammenfassung hinein muss oder ob unwichtige Teile gestrichen werden können.
- Fasse alle Sätze zu einer großen Zusammenfassung zusammen.
- Beim Schreiben der Zusammenfassung können Wörter wie zuerst, dann, schließlich hilfreich sein.
- Gib den Text einer anderen Person die den Text nicht kennt, und lasse sie überprüfen, ob er verständlich ist.

4. Die Methode: *Klären von Unklarheiten*

Um sich den Sinn eines Textes deutlich oder leichter verständlich zu machen, gibt es verschiedene Verständnisstrategien (Pläne, um sich den Sinn zu erschließen).

Maßnahmen (Strategien) zur Klärung sind folgende:

Ignorieren: Ignoriere kleinere Unklarheiten und lies einfach weiter.

Weiterlesen: Lies weiter, um festzustellen, ob dir der Sinn des Textes dann klarer wird.

Textstelle erneut lesen: Lies unklare Textstellen noch einmal.

Vorherigen Absatz erneut lesen: Lies den Absatz direkt vor der unklaren Textstelle noch einmal.

Hilfe von außen holen: Frage jemanden oder sieh im Lexikon nach.

Eine weitere Möglichkeit Texte besser zu verstehen ist, sie in kleine Abschnitte zu zerlegen. Man muss ganze Texte nicht auf einmal lesen, sondern kann sie in kleine Teile zerlegen und eine Denkpause einlegen. Man kann nach einem Absatz, einem Komma oder einem Punkt eine Denkpause einlegen, aber auch mitten im Satz.

Anhang D: Fragebogen

Abschlussfragebogen

Zum Schluss möchte ich deine Meinung über die Unterrichtseinheit „methodisches Lesen“ erfahren. Deine Anregungen sind für mich sehr wichtig!

Zunächst ein paar Angaben zu dir:

Geschlecht: männlich weiblich

Alter: _____ Jahre

Welche Sprache ist deine Muttersprache?

Deutsch _____

Jetzt geht es los:

1. Welche Methode hast du bearbeitet?

- Lautes Denken
- Zusammenfassen von Texten
- Fragen an den Text
- Klären von Unklarheiten

2. Wie hat dir deine Methode gefallen?

	gar nicht	eher nicht	teils, teils	eher ja	auf jeden Fall
Hat dir die Methode gut gefallen?	1	2	3	4	5
Hast du etwas gelernt?	1	2	3	4	5
Kannst du dir vorstellen, die Methode auch weiterhin zu benutzen?	1	2	3	4	5
Hat dir die Methode geholfen, den Text besser zu verstehen?	1	2	3	4	5
Würdest Du die Methode einer Freundin / einem Freund weiterempfehlen?	1	2	3	4	5

3. Wie haben dir die Arbeitsmethoden gefallen?

Ich fand die ...	gar nicht gut	nicht so gut	teils, teils	gut	sehr gut
Einführung in das Thema	1	2	3	4	5
Arbeitsblätter	1	2	3	4	5
Kleingruppenarbeit	1	2	3	4	5
Großgruppenarbeit	1	2	3	4	5
Arbeit mit der Pinnwand und den Plakaten	1	2	3	4	5

4. Wie fandest du die Dauer der Veranstaltung?

Zu lang

Zu kurz

Genau richtig

5. Wie fandest du den Schwierigkeitsgrad der Veranstaltung?

Zu einfach

Zu schwer

Genau richtig

6. Was hat dir an der Unterrichtseinheit gefallen?

7. Was sollte deiner Meinung nach an der Unterrichtseinheit verbessert werden?

8. „**Gesamtnote**“: Wie beurteilst du die Unterrichtseinheit insgesamt?

überhaupt nicht gut	nicht so gut	teils - teils	gut	sehr gut
1	2	3	4	5

Vielen Dank für deine Teilnahme und das Ausfüllen des Fragebogens!

Eidesstattliche Versicherung

Ich versichere, die vorliegende Arbeit selbständig ohne fremde Hilfe verfasst und keine anderen Quellen und Hilfsmittel als die angegebenen benutzt zu haben. Die aus anderen Werken wörtlich entnommenen Stellen oder dem Sinn nach entlehnten Passagen sind durch Quellenangabe kenntlich gemacht.

Hamburg, 30.08.2007

Katharina Gust